



# EYFOR 9



**EYFOR - 9**  
"TÜBİTAK 2223-B Programı kapsamında desteklenmektedir"

# TAM METİN KİTABI

## ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

# 9

www.eyfor.org

TURKISH  
AIRLINES



Türk Telekom



ÇYBD  
JCAS



PEGEM  
AKADEMİ



E-ISBN : 35 978-975-2490-28-4

01-04 Kasım 2018  
ANKARA



# 9. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

## EYFOR 9 TAM METİN KİTABI

01-04 KASIM 2018 ANTALYA



EYUDER 2018

# 9. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU TAM METİN KİTABI

01-04 Kasım 2018 ANTALYA

E-ISBN : 35 978-975-2490-28-4

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

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

1. Baskı: Aralık 2018, Ankara

**İmtiyaz Sahibi**

EYUDER

**Genel Yayın Yönetmeni**

Adem ÇİLEK

**Editör**

Murat KOÇALI

**Dizgi ve Kapak Tasarım**

Murat KOÇALI

**İletişim**

**EĞİTİM YÖNETİCİLERİ VE UZMANLARI DERNEĞİ**

İnternet: [www.eyuder.org.tr](http://www.eyuder.org.tr)

E.ileti : [eyuder@gmail.com](mailto:eyuder@gmail.com)

İnternet: [www.eyfor.org](http://www.eyfor.org)

E.ileti : [forumeyfor@gmail.com](mailto:forumeyfor@gmail.com)

---

## DÜZENLEME KURULU

---

**Onur Kurulu Başkanı**  
**Prof. Dr. Mehmet Ali BEYHAN**  
AYK ATAM Başkanı

**Düzenleme Kurulu Başkanları**  
**Dr. Adem ÇİLEK** **Nihat BÜYÜKBAŞ**  
EYUDER Başkanı ATAM Başkan Yardımcısı

**Akademik Danışman**  
**Prof. Dr. Feyzi ULUĞ**  
Gazi Üniversitesi

**Genel Sekreter**  
**Murat KOÇALI**

**İletişim Koordinatörü**  
**Dr. Ferah Güçlü YILMAZ**

---

## DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ

---

Prof. Dr. Ali SABANCI	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN	Bozok Üniversitesi
Prof. Dr. Özge HACIFAZLIOĞLU	İstanbul Kültür Üniversitesi ve Isatt (International Study Association Of Teachers And Teaching) Out Reach Coordinator
Doç. Dr. Abdullah AYDIN	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Abdurrahman ILĞAN	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Aygül AYKUT	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. İlker KÖSTEREKLIOĞLU	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. M. Metin ARSLAN	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Serkan KOŞAR	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf ŞAHİN	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep TEZEL	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bengü TÜRKOĞLU	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Birsal AYBEK	Çukurova Üniversitesi

---

Dr. Öğr. Üyesi Çetin TAN	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erkan KIRAL	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ertuğ CAN	Kırklareli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Evrim EROL	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin USTA	Harran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muammer ERGÜN	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mukaddes ÖRS	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nedim ÖZDEMİR	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi NURGÜL ÖZDEMİR	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Öznur TOLUNAY ATEŞ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rabia ŞENAY ŞİŞMAN	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rasim TÖSTEN	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevilay ŞAHİN	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Caner CERECİ	
Dr. Çiğdem ŞAHİN	Adana Çukurova Bilim Ve Sanat Merkezi
Dr. Ebru DEMİR	MEB
Dr. Emre ER	Gazi Üniversitesi
Dr. Harun SERPİL	Anadolu Üniversitesi
Dr. Kamuran ÖZDEMİR	MEB
Dr. Mustafa AYRAL	MEB
Hüseyin TOSUN	Ayk Atam
Prof. Dr. Mykola ZHURBA	Ukrayna Lugansk National Agrarian University
Prof. Dr. Fred JACOBS	American University
Prof. Dr. Carlos ORNELAS	The Metropolitan Autonomous University-Mexica
Prof. Dr. Hikmet ALİZADE	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Todd Alan PRICE	ABD National Louis University
Doç. Dr. Alejandro J. GALLARD	Southern Georgia University, Us
Doç. Dr. Peter LITCHKA	Loyola 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

---

## BİLİM KURULU

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet MAHİROĞLU	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali BAYKAL	Bahçeşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ	Okan Üniversitesi
Prof. Dr. Ali SABANCI	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Ali YILMAZ	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Ayhan AYDIN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Ottekin DEMİR BOLAT	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aytaç AÇIKALIN	Emekli
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Coskun BAYRAK	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Elife DOĞAN	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan BAŞAR	19 Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Erol BULUT	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Esergöl BALCI	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU	Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Fatoő SİLMAN	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ	TODAİE
Prof. Dr. Hasan ARSLAN	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan COŞKUN	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan şİMŞEK	İstanbul Kültür Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR	Emekli (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail BİRCAN	Atılım Üniversitesi
Prof. Dr. Kamil Ufuk BİLGİN	TODAİE
Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI	DAÜ, EĞitim Fakóltesi
Prof. Dr. Mehmet Güçlü	Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Melek ÇAKMAK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mualla AKSU	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Muhittin ACAR	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÖZCAN	MEF Üniversitesi
Prof. Dr. Münevver ÇETİN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Nergiz BULUT SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin ÖZSOY	Adnan menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Neşe SONGÜR	TODAİE
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Niyazi CAN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Oğuz SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Onur KÖKSAL	Konya Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Özge HACIHAFIZOĞLU	İstanbul Kültür Üniversitesi
Prof. Dr. R. Cengiz AKÇAY	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Serap NAZLI	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar SAYAN	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK	TODAİE
Prof. Dr. Songül TÜMKAYA	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Tayyip DUMAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Temel ÇALIK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türkan ARGON	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel KAVAK	TED Üniversitesi
Prof. Dr. Zülküf ALTAN	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Ali YILMAZ	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. İlhan DÜLGER	DPT Sosyal Politikalar Eski Başkanı
Doç. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL	Çukurova Üniversitesi

## ULUSLARARASI BİLİM KURULU ÜYELERİMİZ

Prof. Dr. Azer Mustafayev	Azərbaycan Milli Bilimler Akademisi
Prof. Dr. Carlos ORNELAS	The Metropolitan Autonomous University-Mexica
Prof. Dr. Charles J. RUSSO	University of Dayton, USA
Prof. Dr. Fred JACOBS	American University
Prof. Dr. Hikmet ALİZADE	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Lazifa KASIMOVA	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Mykola ZHURBA	UKRAYNA Lugansk National Agrarian University
Prof. Dr. Peter LITCHKA	Loyola University
Prof. Dr. Todd Alan PRICE	ABD National Louis University
Doç. Dr. Alejandro J. GALLARD	Southern Georgia University, US
Doç. Dr. Rifkat NABİYEV	Rusya Ufa State University
Doç. Dr. Wolter POLKA	Negara University
Doç. Dr. Yagut ALİYEVA	Bakü Devlet Üniversitesi
Assist. Prof. Dr. Quintin ROBBINSON	Santa Clara University, USA
Dr. Jose R. Baca PUMAREJO	The Autonomous University of Tamaulipas



## HAKEM KURULU

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet MAHIROĞLU	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali BAYKAL	Bahçeşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ	Okan Üniversitesi
Prof. Dr. Ali YILMAZ	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali SABANCI	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Aycañ Çiçek SAĞLAM	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Ayhan AYDIN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe OTTEKIN DEMİRBOLAT	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aytaç AÇIKALIN	Emekli
Prof. Dr. Azer MUSTAFAYEV	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Prof. Dr. Burhanettın DÖNMEZ	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Bütel DOLĐUN	Artvin Çoruh Üniversitesi
Prof. Dr. Carlos ORNELAS	The Metropolitan Autonomous University-Mexico
Prof. Dr. Coşkun BAYRAK	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Elife DOĞAN	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Emet GÜREL	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN	Bozok Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan BAŞAR	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Erol BULUT	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Esergöl BALCI	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU	Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Fatoő SİLMAN	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ	TODAİE
Prof. Dr. Fred JACOBS	American University
Prof. Dr. Hasan ARSLAN	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan COŞKUN	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan şİMŞEK	İstanbul Kültür Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet ALİZADE	Bakü Devlet Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR	Emekli (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. İlhan GÜNBAI	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail BİRCAN	Atılım Üniversitesi
Prof. Dr. Kamil Ufuk BİLGİN	TODAİE
Prof. Dr. Lazifa KASIMOVA	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI	DAÜ, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet GÜÇLÜ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Melek ÇAKMAK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mualla AKSU	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Muhittin ACAR	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÖZCAN	MEF Üniversitesi
Prof. Dr. Münevver ÇETİN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mykola ZHURBA	Ukrayna Lugansk National Agrarian University
Prof. Dr. Nergiz BULUT SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin ÖZSOY	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Neşe SONGÜR	TODAİE
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Niyazi CAN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Oğuz SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. R. Cengiz AKÇAY	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Selçuk UYGUN	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Serap NAZLI	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar SAYAN	Tobb Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK	TODAİE
Prof. Dr. Songül TÜMKAYA	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Tayyip DUMAN	Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Temel ÇALIK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Todd Alan PRICE	Abd National Louis University
Prof. Dr. Türkan ARGON	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel KAVAK	TED Üniversitesi
Prof. Dr.. Zülküf ALTAN	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Abdulhak HALİM ULAŞ	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah AYDIN	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Alejandro J. GALLARD	Southern Georgia University, Us
Doç. Dr. Ali YILMAZ	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Atilla YILDIRIM	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Aygül AYKUT	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU	Tırakya Üniversitesi
Doç. Dr. Aynur BOSTANCI BOZKURT	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Çağatay KILINÇ	Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Didem KOŞAR	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Feridun SEZGİN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Güler TULUK	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Habib ÖZGAN	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan KURT	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice BEKİR	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice Necla KELEŞ	Bahçeşehir Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin YOLCU	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. İlhan DÜLGER	DPT Sosyal Politikalar Eski Başkanı
Doç. Dr. İlhan DÜLGER	DPT Eski Sosyal Politikalar Başkanı
Doç. Dr. İlker KÖSTEREKLIOĞLU	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. İlknur MAYA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Kadir PEPE	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Kaya YILDIZ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Mahmut SAĞIR	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KARATAŞ	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Metin ARSLAN	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL	Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Osman ÇEKİÇ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Oytun MEÇİK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Peter LITCHKA	Loyola University
Doç. Dr. Pınar Y. SARPKAYA	Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Rifkat NABİYEV	Rusya Ufa State University
Doç. Dr. Sabit MENTEŞE	Munzur Üniversitesi
Doç. Dr. Sabri ÇELİK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Sait AKBAŞLI	Harran Üniversitesi
Doç. Dr. Selda POLAT	Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Semiha ŞAHİN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Serkan KOŞAR	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Sıdıka GİZİR	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Soner POLAT	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Tamer KUTLUCA	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncay AKÇADAY	Fsm Vakıf Üniversitesi
Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Vicdan ALTINOK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Wolter POLKA	Niegara University
Doç. Dr. Yagut ALİYEVA	Bakü Devlet Üniversitesi
Doç. Dr. Yagut Yakut ALİYEVA	Bakü Devlet Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf KESKİN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf ŞAHİN	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep TEZEL	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Abdullah SEVİLTOPU	Aramanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Ahmet AKÇAY	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üyesi Aliye ERDEM	Ankara Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Alparslan GÖZLER	Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Arslan BAYRAM	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Asım ÖZDEMİR	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Ayşe ELİTOK KESİCİ	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Ayten DÜZ KANTAR	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Banu YAMAN ORTAÇ	Tırakya Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Bengü TÜRKOĞLU	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Beste DİNÇER	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Bilge BAĞCI AYRANCI	Bozok Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Bilgen KIRAL	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Büşra ERGİN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Çein TAN	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Deniz KAHRAMAN	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Dilek KARIŞAN	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Duygu TÜRKOĞLU	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Emel TÜZEL	Gop Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Emine ŞENER	Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Emine Zehra TURAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Erhan AKIN	Siirt Üniversitesi/ Türkçe Eğitimi
Dr. Öğrt. Üyesi Erkan KIRAL	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Ertuğ CAN	Kırklareli Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Esef Hakan TOYTOK	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Evrim EROL	Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Fatmanur ÖZEN	
Dr. Öğrt. Üyesi Fethi KAYALAR	Erzincan Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Figen ÇAM TOSUN	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Gökçe ÖZDEMİR	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Gül ERKOL BAYRAM	Sinop Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Gülsün ŞAHAN	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi H. Hüseyin TAŞAR	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Hale ALAN	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Hüseyin ASLAN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi İsmail ÇELİK	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet Emin USTA	Harran Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet ÖZCAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Metin ÖZKAN	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Muammer ERGÜN	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Mukaddes ÖRS	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Murat POLAT	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Mustafa Aydın BAŞAR	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Nazife KARADAĞ	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Nedim ÖZDEMİR	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Nilgün DAĞ	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Nuray KISA	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Nurgül ÖZDEMİR	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Okan SARIGÖZ	Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Öznur ATAŞ AKDEMİR	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Öznur TOLUNAY ATEŞ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Pınar AKSOY	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Rabia Şenay ŞİŞMAN	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Rasim TÖSTEN	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Rasim SOYLU	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Rıdvan KÜÇÜKALİ	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Servet ATİK	İnönü Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Sevil FİLİZ	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Sevilay ŞAHİN	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Sinan YÖRÜK	
Dr. Öğrt. Üyesi Sibel GÜVEN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Şenol SEZER	
Dr. Öğrt. Üyesi Tarık SOYDAN	Ankara Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Türker KURT	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Vedat AKTEPE	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Zeynel HAYRAN	Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Zeynep EREN UĞURLU	Sinop Üniversitesi
Dr. Adile Emel YILDIRIM	Selçuk Üniversitesi
Dr. Adem YAMAN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Dr. Caner CERECİ	MEB
Dr. Ciğdem SAHİN	Adana Çukurova Bilim Ve Sanat Merkezi
Dr. Ebru DEMİR	MEB
Dr. Emre ER	Gazi Üniversitesi
Dr. Fatma Nur ÇOBAN	MEB
Dr. Ferah Güçlü YILMAZ	MEB
Dr. Feyza YILMAZ	MEB
Dr. Halil TAŞ	MEB TEFTİŞ KURULU
Dr. Harun SERPİL	Anadolu Üniversitesi
Dr. Hayal KÖKSAL	Wctqee-Türkiye Genel Direktörü
Dr. Jose R. Baca PUMAREJO	The Autonomous University Of Tamaulipas
Dr. Kamuran ÖZDEMİR	MEB
Dr. Muratcan İŞILDAK	Odtu-Siyaset Bilimi Ve Kamu Yönetimi
Dr. Mustafa AYRAL	MEB
Dr. Nazife Burcu TAKIL	Gazi Üniversitesi
Dr. Nilay NEYİŞÇİ	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Pınar KIZILHAN	Ankara Üniversitesi
Dr. Salih UÇAK	MEB
Dr. Songül KARABATAK	Fırat Üniversitesi
Dr. Şengül UYSAL	MEB
Dr. Zeki ÖĞDEM	YÖK Danışman

---

## İÇİNDEKİLER

---

<b>DÜZENLEME KURULU</b> .....	4
<b>DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ</b> .....	4
<b>BİLİM KURULU</b> .....	6
<b>ULUSLARARASI BİLİM KURULU ÜYELERİMİZ</b> .....	8
<b>HAKEM KURULU</b> .....	9
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	16
<b>AÇILIŞ KONUŞMASI</b> .....	26
<b>MESLEK OKULLARI ve TEKNİK OKULLAR ÖZEL KESİME DEVİR EDİLİR Mİ?</b> .....	27
<i>İlhan DÜLGER</i>	
<b>ORTAÖĞRETİMDE SURİYELİ GÖÇMEN ÇOCUKLARINA VERİLEN EĞİTİMDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ</b> .....	38
<i>Seyfi ÖZGÜZEL</i>	
<b>AR-GE BİRİMLERİNDE ÇALIŞAN YÖNETİCİLERİN VE ÜYELERİN DEĞİŞİM VE DÖNÜŞÜME AİT ALGILARI VE ALANA ETKİLERİ: 81 İL ÖRNEĞİ</b> .....	46
<i>Cemil KURT, Gül ERCAN, Zekiye KILIÇ</i>	
<b>ÖĞRENCİLERİN BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIK DÜZEYİ İLE BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIĞINA ETKİ EDEN ETKENLERE ve BİLGİSAYAR OYUNLARINA İLİŞKİN VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ</b> .....	66
<i>Sabri ÇELİK, Berru ULUSOY</i>	
<b>ORTAOKUL ve LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİ KURMA BECERİLERİ İLE SALDIRGANLIK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ</b> .....	85
<i>Abdurrahman İLĞAN, Cihan DURMAZ, Suat KARAARSLAN, MUSTAFA EKİZ, ÜMİT UYSAL</i>	
<b>OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ (ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)</b> .....	104
<i>Halil TAŞ, Nurcan ÇALIŞKAN, Perihan CENGİZ ÖZGENÇ, Mustafa AYDOĞAN, Fırat GÜREŞ</i>	
<b>GÜVENLİ OKULUN OKUL İKLİMİNE ETKİSİ</b> .....	117
<i>Çetin TAN, Yusuf CEYLAN</i>	
<b>OKUL MÜDÜRLERİNİN, MÜDÜR YARDIMCILARININ VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK BİÇEMLERİ</b> .....	130
<i>Ali SABANCI, Ramish ASIFI</i>	
<b>OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖREVLENDİRİLMELERİNDE İNSAN KAYNAKLARI İLKELERİNDEN YETERLİK İLKESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ</b> .....	151
<i>Ramazan ERTÜRK, Türkan ARGON</i>	
<b>BİLİMSEL BİLGİ DOĞRU BİLGİ MİDİR, DOĞRU BİLGİ BİLİMSEL BİLGİ MİDİR ÖNERMESİNİN BİLİMSEL ÇERÇEVEDE İNCELENMESİ</b> .....	183
<i>Ruşen ÇOLAK KAHRAMAN, Netice ÇOLAK</i>	



<b>BİLİMSEL BİLGİNİN DOĞRULUĞU ÖNERMESİNİN BİLİMSEL ÇERÇEVDE İNCELENMESİ .....</b>	<b>190</b>
<i>Netice ÇOLAK, Yasin AVAN</i>	
<b>SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZLERİNİN FAALİYETLERİNE DEZAVANTAJLI GRUPLAR BAKIMINDAN ELEŞTİREL BİR BAKIŞ .....</b>	<b>197</b>
<i>İbrahimÇANKAYA</i>	
<b>ÖĞRETMEN ADAYLARININ VE AİLELERİNİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ HAKKINDAKİ ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA İNCELENMESİ.....</b>	<b>204</b>
<i>Öznur TULUNAY ATEŞ, Önder EMİNE</i>	
<b>FARKLI METİNSEL TASARIM BİÇİMLERİNİN İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME VE ALGILAMALARI ÜZERİNE ETKİSİ.....</b>	<b>220</b>
<i>Yusuf GEZER, Erdoğan TEZCİ, Çetin TAN</i>	
<b>ÖĞRETMENLERİN OKUL HESAP VEREBİLİRLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK NİTEL ÇALIŞMA .....</b>	<b>241</b>
<i>Serdar KOÇAK, Şenay Sezgin NARTGÜN</i>	
<b>İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN STRATEJİK PLANLAMA VE OKUL KÜLTÜRÜNE YÖNELİK ALGILARI ....</b>	<b>262</b>
<i>Serdar KOÇAK, Türkan ARGON</i>	
<b>BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR: EĞİTİM 4.0 BAĞLAMINDA BİR ARAŞTIRMA .....</b>	<b>279</b>
<i>Hale ALAN</i>	
<b>ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİREYSEL VE SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ .....</b>	<b>287</b>
<i>Rıdvan KÜÇÜKALİ, Salih Kürşat ÇİLİNGİR</i>	
<b>MESLEK LİSESİ PAYDAŞLARININ BEKLENTİLERİ VE MODEL ÖNERİSİ.....</b>	<b>299</b>
<i>Erol DEMİR</i>	
<b>MESLEKİ GELİŞİM SEMİNER ÇALIŞMALARINA DAİR ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ .....</b>	<b>338</b>
<i>Ramazan Burak KAHYAOĞLU, Süleyman KARATAŞ</i>	
<b>MİLLİ MÜCADELE DÖNEMİ EĞİTİM VE PROPAGANDA: YAYGIN BİR YÜKSEKÖĞRETİM DENEMESİ ÂLİ DERSLER.....</b>	<b>350</b>
<i>Bengül BOLAT</i>	
<b>EDEBİ ESER DİNLETİLEN UZUN YOL ŞOFÖRLERİNİN KİTAP OKUMA TUTUM VE MOTİVASYON ÖLÇEKLERİNE VERDİKLERİ TEPKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE BİR MODEL ÖNERİSİ .....</b>	<b>362</b>
<i>Ahmet USLU, Şenay USLU, Abdullah EŞSİZ</i>	
<b>ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK KAYGI DÜZEYLERİ İLE MATEMATİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ .....</b>	<b>370</b>
<i>Abdurrahman İLĞAN, Mesut KOTAN, Ahmet DEMİRBAŞ, AHMET GÜLER</i>	
<b>PROBLEME DAYALI ÖRNEK UYGULAMAYLA EĞİTİMDE YENİ BİR YÖNELİM: MEGA-ÇOKLU BÜTÜNCÜL YAKLAŞIM .....</b>	<b>390</b>
<i>Veli BATDI</i>	
<b>MEGA-ÇOKLU BÜTÜNCÜL YAKLAŞIMIN KURAMSAL DAYANAĞI GESTALT KURAMI.....</b>	<b>405</b>
<i>Veli BATDI</i>	

<b>ORTAÖĞRETİMDE OKUYAN ÇOCUKLARIN SOSYAL ANKSİYETE DÜZEYLERİNİN AKTİF SPOR YAPAN VE YAPMAYANLAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ .....</b>	<b>415</b>
<i>Kadir PEPE, Rabia ÖZKURT</i>	
<b>ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ .....</b>	<b>424</b>
<i>Temel ÇALIK, Ömer YAŞAR</i>	
<b>SPOR BİLİMLERİNDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN ZAMAN YÖNETİM PLANLARI VE BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi BESYO Örnek Çalışma).....</b>	<b>439</b>
<i>Kadir PEPE Rabia ÖZKURT</i>	
<b>ÖĞRETMEN ADAYLARININ KURTULUŞ SAVAŞI İLE İLGİLİ BİR TABLOYU YORUMLAMALARI .....</b>	<b>449</b>
<i>Hasan COŞKUN</i>	
<b>ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ÖZ-YETERLİKLERİ İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ .....</b>	<b>475</b>
<i>Neslin İHTİYAROĞLU</i>	
<b>YENİ ZELANDA VE TÜRKİYE’NİN 8.SINIF FEN MÜFREDATLARININ KAZANIM BENZERLİKLERİ YÖNÜNDEN KARŞILAŞTIRILMASI .....</b>	<b>484</b>
<i>Zeliha KIVANÇ, Abdullah AYDIN</i>	
<b>ŞİİR BAHÇEMİZ .....</b>	<b>488</b>
<i>MuharremARSLAN,</i>	
<b>ARAŞTIRMA- GELİŞTİRME BİRİMLERİ TARAFINDAN YÜRÜTÜLEN YEREL PROJELERİN KONU ALANLARI VE ÖRGÜT GELİŞİMİNE OLAN KATKILARI .....</b>	<b>507</b>
<i>İ. Bakır ARABACI, Ceyda AKILLI, Murat YILDIZ</i>	
<b>ETİK DIŞI DAVRANIŞLAR: ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRENCİLERİ İÇİN NE ANLAM İFADE EDER?529</b>	
<i>SevilayŞAHİN, GökçeÖZDEMİR</i>	
<b>ÖĞRETMENLERİN POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE, ETİK LİDERLİK ALGISI VE İŞLE BÜTÜNLEŞMELERİNE İLİŞKİN KATILIMCI GÖRÜŞLERİİLE BU DEĞİŞKENLERİN KATEGORİK AÇISINDAN İNCELENMESİ .....</b>	<b>542</b>
<i>İsmail ESER, Hüseyin BAĞRIYANIK</i>	
<b>EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN İLETİŞİM VE RETORİK BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI .....</b>	<b>563</b>
<i>Serpil İŞLER, İlhan GÜNBAI</i>	
<b>ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA OKUL GÜVENLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ .....</b>	<b>583</b>
<i>Hakan POLAT, Mustafa ORHAN, Tuncay Yavuz ÖZDEMİR</i>	
<b>TÜRKİYE'DE EĞİTİM BİLİŞİM AĞI (EBA) İLE İLGİLİ YAPILMIŞ OLAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İÇERİK ANALİZİ.....</b>	<b>598</b>
<i>Nurcan KORKMAZ, Alper HACIOĞLU</i>	
<b>SURİYELİ SİĞİNMACI ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM ŞARTLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ.....</b>	<b>613</b>
<i>Tubanur AKIN</i>	
<b>OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI SORUNLAR .....</b>	<b>624</b>
<i>Şahinde YILMAZ</i>	

<b>EĞİTİM KURUMLARINDA İŞYERİ ARKADAŞLIĞI İLE ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK İLİŞKİSİ: İSTANBUL İLİNDE BİR ARAŞTIRMA.....</b>	<b>645</b>
<i>Hatice Necla KELEŞ</i>	
<b>MUSTAFA KEMAL ATATÜRK'ÜN BİLİM VE TEKNOLOJİNİN GELİŞMESİNDE MATEMATİK EĞİTİMİNE VERDİĞİ ÖNEM.....</b>	<b>670</b>
<i>Sevim YEGÜL</i>	
<b>EĞİTİMDE BAŞARIYI YÜKSELTECEK ÖĞRETMENLERİN YETİŞTİRİLMESİNDE YENİ OLUŞUMLAR.....</b>	<b>689</b>
<i>İnayet ÇAKITLI</i>	
<b>EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ .....</b>	<b>704</b>
<i>Kısmet DELİVELİ, Bilgen KIRAL</i>	
<b>ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ve ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖZÜNDEN ÜNİVERSİTELERİN ve ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SORUNLARI .....</b>	<b>720</b>
<i>Ezgi ÇETİN</i>	
<b>TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF (FLIPPED CLASSROOM) ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN BİYOLOJİ DERSİ ERİŞİNE ETKİSİ .....</b>	<b>750</b>
<i>Asuman Seda SARACALOĞLU, Yavuz ÇETİN</i>	
<b>ÖZEL OKUL MÜDÜRLERİNİN STRATEJİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖRGÜTSEL SAĞLIK ARASINDAKİ İLİŞKİ.....</b>	<b>768</b>
<i>Asiye AKSULU KÖSE, Nezahat GÜÇLÜ</i>	
<b>TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN GENEL AMAÇLARI BAĞLAMINDA ATATÜRK'ÜN EĞİTİME BAKIŞI.....</b>	<b>784</b>
<i>Temel ÇALIK, Murat ÇELİKER, Emre ER</i>	
<b>EMERGING NEGATIVE SOCIAL NETWORKS AMONG STUDENTS IN EDUCATION.....</b>	<b>793</b>
<i>Hale ALAN</i>	
<b>TİYATRO EĞİTİM FORUMU “NEVRUZ” MESLEKİ GELİŞİM BİÇİMİ OLARAK KÜLTÜR ÇALIŞANLARI... 801</b>	
<i>Dinara FARDEEVA, Aygul SALIKHOVA, Nelya NURGAYANOVA</i>	
<b>EĞİTİM YÖNETİCİSİ ATAMAYA ALTERNATİF BİR BAKIŞ: YÖNETİCİLİKTE ESAS OLAN ÖĞRETMENLİK MİDİR?.....</b>	<b>816</b>
<i>Hatice ERGİN-KOCATÜRK, Murat AYDOĞMUŞ, Nesrin GÜMÜŞ</i>	
<b>STEM ÖĞRETMEN EĞİTİMLERİ İÇİN ÖRNEK ÇALIŞMA MATERYALLERİNİN TASARLANMASI: YAŞANABİLİR BİR DÜNYA ETKİNLİĞİ.....</b>	<b>822</b>
<i>Seyide EROĞLU, Gökhan ARIKAN, Oktay BEKTAŞ</i>	
<b>YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE PAYDAŞ ANALİZİ .....</b>	<b>832</b>
<i>Şenay SEZGİN NARTGÜN, Işıl TABAK</i>	
<b>EĞİTİMİN YENİ MECRASI: GÜNDELİK HAYAT .....</b>	<b>850</b>
<i>Seyran Başak ÖCAL</i>	
<b>TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE EYLEM ARAŞTIRMASI YÖNTEMİYLE YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK OLARAK İNCELENMESİ.....</b>	<b>861</b>
<i>Mukime GÜLEN CANLI, Yusuf TEPELİ</i>	

<b>ÇOCUK ÜNİVERSİTESİ .....</b>	<b>878</b>
<i>Saadet KONUK, Gönül KOVAN GÜRAKAN, İdris KINAY</i>	
<b>TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMLARINA İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA .....</b>	<b>885</b>
<i>Hülya Kübra GÜRİSOY</i>	
<b>İKİ DİLLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERDE OKUL YAŞAM KALİTESİ ALGISI .....</b>	<b>895</b>
<i>Fatma ALACA, Mediha SARI</i>	
<b>ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA İÇ KONTROL SİSTEMİNİN UYGULANABİLİRLİĞİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ .....</b>	<b>911</b>
<i>Sezen KAYIKCI, Şifanur BATTAL</i>	
<b>TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ YÖNETİCİ ATAMA YÖNETMELİĞİ VE LİYAKAT SİSTEMİNE EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN BAKIŞ AÇILARI: BİR DURUM ÇALIŞMASI .....</b>	<b>927</b>
<i>Abbas DOĞAN, Dilek Ilgın ÖZBEN, Nazmiye ESKİ, İlhan GÜNBAYI</i>	
<b>TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE YÖNETİCİ YAPILANMALARINDAKİ DEĞİŞİMLERE İLİŞKİN MAARİF MÜFETTİŞLERİNİN, İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLERİNİN VE ŞUBE MÜDÜRLERİNİN BAKIŞ AÇILARI: BİR DURUM ÇALIŞMASI .....</b>	<b>949</b>
<i>Nazmiye ESKİ, Dilek Ilgın ÖZBEN, İlhan GÜNBAYI</i>	
<b>21yy EĞİTİM METODLARIYLA ÖĞRENEÇEN ÇOCUKLAR, YARININ LİDERLERİ OLACAKLARDIR .....</b>	<b>981</b>
<i>Şengül YAVUZ, Hediye DOĞAN, Şener KALFA, Bilge AKINCI, Ahsen MUTLU, Elif DURSUN, Zeynep ATALAY, Ümran KALKISIM, Erhan DÖNMEZ, Selen Zehra ÖRGEN, Hale CAN, Selda TİLEV, Enise ULU ÇOĞALAN</i>	
<b>ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE LİSELERDE GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN LİDERLİK STİLLERİ İLE DEĞİŞİMİ YÖNETME YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ( BARTIN İLİ ÖRNEĞİ) .....</b>	<b>984</b>
<i>Seda BAŞ, Ergün RECEOĞLU</i>	
<b>“THOUSAND ARMED GREEN GIANT CAN RESCUE THE WORD” “BİN KOLLU YEŞİL DEV DÜNYAYI KURTARABİLİR” AVRUPA ORTAKLI ETWINNING PROJESİ .....</b>	<b>991</b>
<i>Meryem TANRIÖVER</i>	
<b>DİJİ DİJİ BİRLER.....</b>	<b>995</b>
<i>Melin GETİZMEN YEŞİL</i>	
<b>ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK İÇSEL MOTİVASYONLARI VE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARI .....</b>	<b>999</b>
<i>Bahri AYDIN, Mahmut Remzi SOYSAL</i>	
<b>SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ SÖZLEŞMELİ VE KADROLU ÖĞRETMENLER İLE OKUL YÖNETİCİLERİ TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....</b>	<b>1026</b>
<i>Hakan ORAN, Hasan Basri MEMDUHOĞLU</i>	
<b>MİLLİ EĞİTİM ŞÛRA KARARLARINDA YÜKSEKÖĞRENİME KADAR OKUL TÜRLERİ, BU KARARLARIN EĞİTİME ETKİLERİ .....</b>	<b>1041</b>
<i>Zeki DAĞLI, Raşit YETİM</i>	
<b>ANNE BABALARIN ÇOCUKLARINA OYUNCAK VE KIYAFET ALIRKEN YAŞADIKLARI DURUMLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ .....</b>	<b>1050</b>
<i>Fatma TEZEL ŞAHİN, Cansu TUTKUN</i>	

<b>İZMİR İLİNDE GÖREVLİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ YÖNETİCİLERİNE İLİŞKİN BAŞLICA DİSİPLİN SUÇU KONULARI.....</b>	<b>1062</b>
<i>Yurdagül EREŞ</i>	
<b>SOSYAL YAŞAMDA LİDERLİĞİN ÖNEMİ .....</b>	<b>1075</b>
<i>Çetin TAN, Yusuf GEZER, Önder ŞANLI</i>	
<b>DEĞERLERİMİ SAHNEDE ÖĞRENIYORUM OKUL ORTAKLIĞI PROJESİ .....</b>	<b>1083</b>
<i>Vildan SAKA, D. Hilal KIRIŞ, Medine ERTUĞRUL</i>	
<b>ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK ALGILARI İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ .....</b>	<b>1090</b>
<i>Ahmet Hakan YAZ, Ergün RECEOĞLU, Ömer Volkan YAZ</i>	
<b>TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNİN KALİTE GÜVENCE SİSTEMİ AÇISINDAN İÇ DEĞERLENDİRME SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ .....</b>	<b>1105</b>
<i>Meryem EMEKÇİ</i>	
<b>MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI ÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI DUYGUSAL TACİZ PROBLEMLERİ .....</b>	<b>1123</b>
<i>Mehmet Emin USTA, Duygu ÖZYURT</i>	
<b>FİZİK ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNDE BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ (BİT) KULLANIRKEN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLARIN TESPİTİ.....</b>	<b>1144</b>
<i>Osman Sinan DEMİR, Uygur KANLI</i>	
<b>OKULLARDA ÖRGÜTSEL GÜÇ KAYNAKLARI VE PSİKOLOJİK SERMAYE İLİŞKİSİ.....</b>	<b>1155</b>
<i>Nejat İRA, Seval BULUT</i>	
<b>CİNSİYETİN MESLEK SEÇİMİNE OLAN ETKİSİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ....</b>	<b>1167</b>
<i>Nihal ÖZDENOĞLU, Seda USTAN, Demet KAYABAŞI</i>	
<b>ATATÜRK VE TÜRK DÜNYASINDA "ALFABE" BİRLİĞİNİN ÖNEMİ ÜZERİNE TARİHİ BİR DEĞERLENDİRME .....</b>	<b>1182</b>
<i>Arife CİBİL YILDIRIM</i>	
<b>ERASMUS + OKUL EĞİTİMİ " E-SERVICES EDUCATION" KA2 STRATEJİK ORTAKLIKLAR PROJESİ .</b>	<b>1202</b>
<i>Esra ÖĞÜR, Atila ERKEK</i>	
<b>ATATÜRK'ÜN EĞİTİMDE BİLİMSELLİK ANLAYIŞINDAN HAREKETLE; 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA .....</b>	<b>1205</b>
<i>Arzu ASA, Hacer KARABAĞ, Uygur KANLI</i>	
<b>KORUYUCU GÜVENLİK ÖNLEMLERİNE YÖNELİK OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA.....</b>	<b>1216</b>
<i>Emre DELİCE, M. Metin ARSLAN</i>	
<b>ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN UNSURLARA İLİŞKİN LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ .....</b>	<b>1224</b>
<i>Melek ÇAKMAK, Şenay ŞEN, Yücel KAYABAŞI</i>	
<b>MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ AHLAKİ YOKSUNLUK KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ .....</b>	<b>1234</b>
<i>Elife DOĞAN KILIÇ, Nayil KILIÇ</i>	

<b>MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ NARSİSİZM VE DİĞERLERİNE GÜVEN KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ .....</b>	<b>1237</b>
<i>Elife DOĞAN KILIÇ, Nayil KILIÇ</i>	
<b>SİNEMANIN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE DAİR BİR DEĞERLENDİRME ve ÖNERİLER.....</b>	<b>1242</b>
<i>Nazife Merve EREN</i>	
<b>THE EDUCATIONAL PROBLEMS OF FOREIGN STUDENTS .....</b>	<b>1254</b>
<i>Yousif M. SHİHAB, Riyad ŞİHAB, Rajha M.SHEHAB</i>	
<b>ÖĞRETMEN SINIF LİDERLİĞİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ .....</b>	<b>1260</b>
<i>Esra KARABAĞ KÖSE</i>	
<b>ÜNİVERSİTELERDE GÖREV YAPAN İDARİ PERSONELİN ÖRGÜTSEL KİMLİK VE ÖZYETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....</b>	<b>1268</b>
<i>Ferudun SEZGİN, Şebnem ÖZTÜRK</i>	
<b>EĞİTİMDE İÇ DENETİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ .....</b>	<b>1280</b>
<i>Şifanur BATTAL, Münevver ÇETİN</i>	
<b>BECERİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YAPILMASI GEREKEN REFORMLAR .....</b>	<b>1299</b>
<i>Hüseyin SIHAT</i>	
<b>ÜNİVERSİTE DERS KİTAPLARINDA EĞİTİM-EKONOMİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ .....</b>	<b>1315</b>
<i>Ahmet KILIÇ</i>	
<b>GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDAKİ YABANCI (SURIYELİ) ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM ALDIĞI GEÇİCİ EĞİTİM MERKEZİNDEKİ (GEM) YÖNETİCİLERİN OKUL DENETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ .....</b>	<b>1325</b>
<i>Ahmet KILIÇ</i>	
<b>DUVARSIZ SINIFLAR FARKINDA YAŞAMLAR PROJESİ .....</b>	<b>1337</b>
<i>Zeynep ERCİYAS TOZ, Figen KÖKSALAN SHANCHEZ</i>	
<b>ÇEVRECİ YÜZLER .....</b>	<b>1341</b>
<i>Nüsret BULUT</i>	
<b>MÜDÜR YARDIMCILARI VE ÖĞRETMENLERİN LİSELERDE GÖREVLİ OKUL MÜDÜRLERİNİN YETERLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ .....</b>	<b>1391</b>
<i>Halime KORKUT, Kemal KAYIKÇI</i>	
<b>OKUL MÜDÜRLERİNİN MUHAKKİKLIK GÖREVLERİNE İLİŞKİN İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLERİ VE ŞUBE MÜDÜRLERİNİN GÖRÜŞLERİ .....</b>	<b>1406</b>
<i>Derviş TATAR, Kemal KAYIKÇI</i>	
<b>ÖRGÜTSEL BAĞLILIK: İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA .....</b>	<b>1421</b>
<i>Hilmiye YİKSEL, Semiha ŞAHİN</i>	
<b>EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖRGÜTSEL İKİYÜZLÜLÜĞÜN ÜSTESİNDEN GELME YOLLARI.....</b>	<b>1434</b>
<i>Gökhan KILIÇOĞLU, Derya KILIÇOĞLU</i>	
<b>ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ŞİİRE YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA.....</b>	<b>1443</b>
<i>Şenay Meral ZEYTİN</i>	
<b>TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ KONUSUNDA: ASO 1. OSB ANAOKULU ÖRNEĞİ .....</b>	<b>1450</b>
<i>Arife ÇAT, Gül Hacer TAŞIYAN, Mevlüde TAŞKINOĞLU, Kübra GÖRGÜLÜ</i>	

<b>DEVLET OKULU VE ÖZEL OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMEN PERFORMANSINI DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ.....</b>	<b>1458</b>
<i>Hüseyin SERİN, Hatice ERGİN-KOCATÜRK</i>	
<b>ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNDE ADAY ÖĞRETMENLERİN DANIŞMANLARINDAN DESTEK İHTİYAÇLARI.....</b>	<b>1464</b>
<i>Necati ÖZTÜRK, Gökçe ÖZDEMİR, Sevlay ŞAHİN</i>	
<b>“MATEMATİĞE VE MATEMATİK ÖĞRETİMİNE DEĞER VERME” KONUSUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ .....</b>	<b>1475</b>
<i>Yunus DURDU, Sevcan DURDU</i>	
<b>GÜNÜMÜZ TÜRKİYESİNDE UYGULANAN SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMININ FİNLANDİYA VE KÖY ENSTİTÜLERİ ÖRNEKLERİYLE KARŞILAŞTIRILMASI .....</b>	<b>1501</b>
<i>Bahar ÇEBİ, Elif AKIN</i>	
<b>İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ VE BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENCİ SORUMLULUKLARI İLE DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ .....</b>	<b>1513</b>
<i>Fatma BASAN, Mehmet Ali YOLDAŞ</i>	
<b>ORTAOKUL 7. VE 8.SINIF İNGİLİZCE DERSLERİNDE COMPARATİVE VE SUPERLATİVE KONULARINDA KART EŞLEŞTİRME TEKNİĞİ İLE DESTEKLENMİŞ ÖĞRETİME İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ .....</b>	<b>1542</b>
<i>Fatma BASAN, Mehmet Ali YOLDAŞ</i>	
<b>ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME SÜRECİNE İLİŞKİN ALGILARI.....</b>	<b>1572</b>
<i>Halime Şenay ŞEN, Yücel KAYABAŞI, Melek ÇAKMAK</i>	
<b>PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK DÜZEYİ YÜKSEK ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK, SOSYAL VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ .....</b>	<b>1586</b>
<i>Ferudun SEZGİN, Kübra ADA</i>	
<b>BİLİMSEL DENETİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARININ TESPİTİ .....</b>	<b>1607</b>
<i>Feride ATAKÖK, Münevver ÇETİN, Gürcan ATAKÖK</i>	
<b>1920 – 1939 YILLARI ARASINDA FRANSTZ MANDASI ALTINDA OLAN İSKENDERUN SANCAĞINDA EĞİTİM SİSTEMİNDE FRANSTZ ETKİSİ .....</b>	<b>1621</b>
<i>FatmaBASAN, Mehmet AliYOLDAŞ, AhmetGÜLEÇ,</i>	
<b>OLUMLU DAVRANIŞ KAZANDIRMA PROJESİ .....</b>	<b>1657</b>
<i>Orhan YILMAZ</i>	
<b>SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK DÜZEYLERİ İLE İŞTEN AYRILMA NİYETLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....</b>	<b>1663</b>
<i>Yusuf CERİT, Hatice KADIOĞLU ATEŞ, Serkan KADIOĞLU</i>	
<b>ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ŞİİRE YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA .....</b>	<b>1678</b>
<i>Şenay Meral ZEYTİN</i>	
<b>THE IMPORTANCE OF MAKING PRACTICE FOR VOCATIONAL HIGH SCHOOLS IN REAL COURT INSTEAD OF VIRTUAL COURT IN IRAQ .....</b>	<b>1685</b>
<i>Yousif M. SHİHAB, Riyad ŞİHAB , Rajha M. SHEHAB</i>	

<b>DİJİTAL ÇAĞDA GÖZETİM VE ÖZERKLİK DENKLEMİNDE TÜRKİYE'DE MAHREMİYET EĞİTİMİNİ YENİDEN DÜŞÜNMEK</b> .....	1694
<i>Fuat GÜLLÜPİNAR, Hamide Elif ÜZÜMCÜ</i>	
<b>EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİSİ OLMAK: ÖĞRENCİLERİN DENEYİMLERİNE DAYALI FENOMENOLOJİK BİR ARAŞTIRMA</b> .....	1709
<i>Ali Çağatay KILINÇ, Serkan KOŞAR, idem KOŞAR, Emre ER</i>	
<b>ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİKLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI</b> .....	1719
<i>Serkan KOŞAR, Emre ER, Zeki ÖĞDEM, Didem KOŞAR</i>	
<b>LİDERLERİN DÜNYASINDA BİR İKİLEM: TUTARSIZ LİDERLİK</b> .....	1729
<i>Necdet KONAN, Remzi Burçin ÇETİN, Büşra BOZANOĞLU</i>	
<b>ANNE BABALARIN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDEN BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ (Ordu İli Örneği)</b> .....	1739
<i>Ümran UYSAL, Evren MAKAR</i>	
<b>LİDERİN YIKICI YÜZÜNÜN EĞİTİM ÖRGÜTLERİNE YANSIMALARI</b> .....	1756
<i>Necdet KONAN, Büşra BOZANOĞLU, Remzi Burçin ÇETİN</i>	
<b>YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKULUN LİDERLİK KAPASİTESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ</b> .....	1769
<i>Erkan KIRAL , Hakan NACAĞ</i>	
<b>GÜVEN ÖLÇEĞİNİN TÜRKİYE ÖRNEKLEMİNDE PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİ: ÖĞRETMENLERDE BİR UYGULAMA</b> .....	1800
<i>Erkan KIRAL, Ramazan BAŞARAN</i>	
<b>SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR ÖĞRENME İÇİN “KAVRAM ODAKLI ÖĞRENME MODELİ” (ALTERNATİFBİR EĞİTİM YAKLAŞIMI)</b> .....	1821
<i>Esef Hakan TOYTOK, Mustafa KAHYAOĞLU, Ali ÇETİN</i>	
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNDE MATERYAL KULLANIMININ SINIF YÖNETİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ....</b> .....	1831
<i>Mehmet RAMAZANOĞLU, Esef Hakan TOYTOK</i>	
<b>LİSE ÖĞRENCİLERİNDE SOSYAL MEDYA KULLANIMI İLE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ</b> .....	1845
<i>Gökhan ARASTAMAN, Selçuk Yusuf ARSLAN</i>	
<b>SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI İLE İLGİLİ SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI</b> .....	1854
<i>Dilek İlgin ÖZBEN Nazmiye ESKİ İlhan GÜNBAYI</i>	
<b>ORTAÖĞRETİMDEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL KABUL DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ</b> .....	1877
<i>Kerem ÇİÇEKÇE, Ömür DAŞ, Sezgin ÖZAN, Kıymet SARAR, Remzi Burçin ÇETİN</i>	
<b>ORTAOKUL 6,7 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SERA ETKİSİ KONUSUYLA İLGİLİ KAVRAM YANILGILARI.</b> .....	1889
<i>Aslıhan HALILOĞLU, Abdullah AYDIN</i>	



**ÖĞRETİMDE ÖZERK MOTİVASYON ENVANTERİ (ÖZMOTEN) TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI.....1893**

*Abdurrahman TANRIÖĞEN, Tamer SARI*

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN MÜZAKERE BECERİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN MUHALİF DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....1903**

*Serkut SARIÇAY, Kazım ÇELİK*

**EYFOR-9 ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU “DAVETLİ KONUŞMACI PROGRAMI” .....1915**

---

## AÇILIŞ KONUŞMASI

---

Değerli Katılımcılar,

Bir milyonu aşkın üyesi olan kurumum adına sizleri saygıyla selamlıyorum.

Devletimizin zirvesinden tüm toplum kesimlerine kadar eğitimi konuştuğumuz bu günlerde sorumluluklarımızın arttığına farkındayız. Eğitime ve öğretmene yapılan bu vurgu biryandan mutluluk kaynağı iken diğer yandan önemli sorumluluklar getirmektedir.

Bugün eğitim, hem tek tek ailelerin, hem de bir ülke olarak ekonominin ve toplumsal yaşamımızın merkezinde yer almaktadır. Eğitim, hemen her konudaki hayallerimizin temel bir bileşeni olarak hep gündemdedir. Eğitime ilişkin hayallerin önemli bir kısmının da öğretmenlerimizden kurulduğu görülmektedir. Bir ülkenin gelecek tahayyülünün, öğretmenlerin hayallerinin ötesine geçemeyeceği bilinmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğüne ve öğretmenlerin personel işlerinin yapıldığı yönetim birimlerine bu gözle bakılması gerekmektedir.

Öyle çalışanları var ki Personel Genel Müdürlüğüne onlar bir ülkenin ümidi ve geleceği olarak görülüyor. Bu öylesine büyük bir sorumluluktur ki, ülkenin geleceği kurumlarımıza teslim edilmiştir bir anlamda.

Bu çerçevede öğretmen odaklı bir kurumsal kültür oluşturmuş bulunuyoruz. Gerek bakanlığımız, gerekse eğitim kurumlarımızda böyle bir yaklaşımla çözüm üretiyoruz. Öğretmenin kendisinden beklenenleri yapabilmesi, ancak destekleyici bir kurumsal kültür içinde gerçekleşebilecektir. Öğretmenin de içinde olduğu bu kurumsal kültürü yaşatmak ve bizden önce yapılanları desteklemek en büyük stratejimizdir.

Nasıl öğrenmeyen öğretmen öğretemez deniliyorsa, “öğrenmeyen kurum da fayda sağlayamaz” anlayışındayız. Bu çerçevede “örgütsel/kurumsal öğrenme” şeklinde literatürde yer alan “birlikte öğrenme” anlayışına sahip olmak istiyoruz. Bugün dünya ile rekabet eden ekonominin temeli yeni fikirler, diğer bir ifadeyle inovasyondur. İnovatif düşüncenin yeşerdiği kurumlar olsun isteniyorsa örgütsel öğrenmenin ön plana çıkması gereklidir.

Kurumlarımızı öğrenen kurumlar olarak düzenlemenin yolu herkesin birbirine hocası gözüyle bakmasıdır. Okullarımız ile merkez ve taşra teşkilatlarımızın öğrenme kültürüyle yoğurulması ve öğrenmenin temel ihtiyaç olarak kabul edilmesi temel ilkemizdir.

Çocuklarımızla aynı dünyayı yaşamak için, başta teknolojik gelişmeler olmak üzere bugünkü öğrenme ekosisteminin bileşenlerini kavramalıyız. Gençlerin karşısına çıkan hiçbir öğretmen ve yöneticinin yavaş yürüme şansı yoktur. Bunun için de öğrenme temel enstrümanımızdır. Kurumsal kültürümüzü öğrenme ekseninde dönüştürme yolunda tüm arkadaşlarımıza başarılar dilerim.

---

## MESLEK OKULLARI ve TEKNİK OKULLAR ÖZEL KESİME DEVİR EDİLİR Mİ?

---

*İlhan DÜLGER<sup>1</sup>*

Bu çalışma, yüksek teknolojide rakip olabilecek ekonomilerde meslek eğitimi ve teknik eğitim politikalarını incelemektedir. Meslek okulları ve teknik okullar özel kesime devir edilir mi sorusuna bu bağlamda cevap aramaktadır.

Kapitalist sistemde üretim teknolojileri-sanayi-piyasalar-ticaret belli bir mantıkla işler. Modern Toplum/Modern Devlet, kapitalizm ile liberal ideolojinin milletin sanayi gücünü desteklemek için birlikte oluşturdukları bir devlet modelidir. Kurumları üç kurucu millî sistem merkeze alarak örgütlenir: Milli Sanayi, Milli Savunma, Milli Eğitim. İlkesi, devlet eliyle yapılmak olan modern eğitim üç temel direk üzerine kuruludur: 1) Aklın biçimlendirilmesi, 2) Vatandaşın yaratılması, 3) Sanayi için teknik eğitimidir. Üretim teknolojisi devrimleri – Sanayi 1.0, 2.0, 3.0, 4.0 – birbirini izlese, üretim dijitalleşse ve bugün insansızlaşmaya başlasa da üretimin hedefleri, pazarların ve rekabetçi dış ticaretin temel mantığı ve eğitimin ana işlevleri değişmemiştir. Sermaye serbestiyetçiliği (kapitalist liberalizm), yeni serbestiyetçiliğe (neo-liberalizm) evrilerek daha fazla yayılcılık için yollar açmaya çalışmaktadır. “Küreselcilik” bu politikaların pazarlama adıdır; “küreselleştirmecilik” rakip ülkelere yönelik örtülü uygulamasıdır.

### **Teknoloji Değişmeleri, Kalkınma Mücadeleleri, Teknik Eğitim**

Ekonomilerin lokomotifi orta ve üst kademe teknik insangücüdür. Üretme bilgisinin (teknoloji) dönüşümü bir süreçtir; üretme bilgisinin etkin kullanımı ise bir ülkenin ihracat pazarları bulmasıyla yakından ilişkilidir. En son teknoloji ile dış-satım pazarları kolay oluşmaz. Bu nedenle, her ülkede, kullanılmaya devam edilen her sanayi teknolojisi düzeyinin talep ettiği işgücünü yetiştirecek her düzey meslek ve teknik eğitimi de devam eder.

Batı'nın rekabet zihniyetini; kendi güçlü yanlarını geliştirip fırsatlarını arttırmaya, dünyanın diğer yörelerinin ise güçlü yanlarını zayıflatmaya, farz edilen zayıf yanlarını kaşımaya, fırsatlarının önünü kesmeye ve tehditler oluşturmaya dayandırdığı tarihen ispatlanmıştır. Liberalizmde de, yeni-liberalizmde de ekonomik ve siyasal bağımlılaştırma esastır. Zayıflatma tedbirleri arasında, rakip ülkelerde kurulu çeşitli sanayi teknolojisi düzeylerine hitap eden meslek eğitimi ve teknik öğretimlerin sarsıntıya uğratılmasının, mümkünse kaldırılmasının eğitim sistemlerine sinsi bir alt akım olarak sokulduğu, Türkiye'nin de tecrübeleriyle, sabittir. Yetersiz nitelikte bir işgücü kitlesi, bir ülkenin bütün teknoloji düzeylerinde birden rekabet gücünü düşürücü bir domino etkisi yapar. Kalkınmanın,

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., ODTÜ

genişlemenin çok-yönlü hesaplara ve uygun meslek + teknik eğitimi stratejilerine dayandırılması gereği işte buradan doğmuştur.

Orta kademe teknik insangücünün zayıflatılması ile ithalata bağımlılık ve siyasetin istikrarsızlığı doğru-orantılıdır. Osmanlı'dan beri sanayileşme mücadelesi veren Türkiye'nin, teknik insangücü kitlesi yetiştirme ve bunu kendi ekonomisini geliştirme amacıyla kullanma konularında çok dikkatli olması gerekmektedir. Kabotaj hakkını alıp da 1929 Buhranı'na rağmen I. Sanayi Planı'nı çıkardığı 1932 yılından itibaren, Türkiye'yi ithalata bağımlı pazar olarak kullanmak isteyen Batı'nın teknoloji ve teknik işgücü engellemeleri, siyasal darbeler, kurumsal yıkımlar ve ambargolarıyla karşı karşıya kalmıştır. İlâveten, Türkiye Cumhuriyeti, işgücünün zayıf yetişmesi, mevcut vasıflı insangücünün de ülkenin elinden alınması etrafında dört büyük ekonomik saldırı yaşamıştır.

- \* 1960'ta, tam “planlı kalkınma” dönemini açılırken, Almanya'nın işçi talebine askerî idareden olumlu cevap sağlaması, vasıfsız işçi söylemi altında vasıflı işgücünün de yarısını götürmüştür.
- \* 1968'de, Türkiye'nin “uçuşa geçiş” (take-off) noktasına ulaşarak mekanik ve elektrikli otomatik teknolojide atılım yaptığının anlaşıldığı yılda, 27 Aralık 1949 Anlaşması ve OECD'nin içerden yönlendirmeleriyle MEB meslek ve teknik eğitim-öğretimlerinde dört büyük yıkıcı saldırıya maruz kalmıştır. a) Yüksek Tekniker Okullarının kapatılması, b) Pratik Sanat Okulları ile Sanat Enstitülerinin Bakanlık iç-onaylarıyla genel örgün eğitime geçirilmelerine başlanması, c) meslek eğitiminin “kalıpcılık” ve “yapma becerileri” öğretim-eğitiminden “uygulama becerileri” düzeyine indirilmesi, d) teknik öğretimin, meslek eğitimi programları içinde eritilerek ortadan kaldırılmasına başlanması. 1968'de öğrenci ve işçi eylemleri kullanılarak anarşi de başlamış, 1971 Askerî Muhtırası'nın verilmesiyle Türk kalkınmasında “uçuşa geçiş” durmuştur.
- \* İzleyen koalisyon yönetimlerinin yavaşlığına rağmen, 1997'de Türkiye Hızlı Yükselen Pazar Ekonomileri arasında bulunuyordu. 1997 yılında, beklenmedik a) ucuz işçi politikasının aracı 8-Yıllık-Kesintisiz-İlköğretim geldi. İlintili olarak Millî Eğitim Temel Kanunu hükmü olan ortaokul öğrencisine istek-heves-ve-yeteneklere göre aşamalı yönlendirmenin başlatılması imkânının ortadan kaldırılması ortaokulların liseleri besleme kanallarını kapattı. Sanayi 3.0'te çipli araçlar üretiminin geliştiği ve dijital teknoloji kullanımında atılım yapıldığı yılda Türkiye, 9-14 yaş gelişiminin beceri şartı olan parmak ince-kas eğitimini 8-Yıllık-Kesintisiz-İlköğretim bağlamında durdurdu. Diğer yanda, “çağı yakalama” konusunda dışarıdan yanıtılabilen MEB ve YÖK idarecileri, en yakıcısı b) katsayı engeli olmak üzere her türlü orta kademe meslek eğitimi ile teknik

öğretime ve Meslek Yüksek Okullarına (MYO, TBMYO) talebin düşmesine ve gerilemeye yol açan kararlar dizisini başlattılar. Teknik ortaöğretimle teknik yükseköğretim kademelerinin bağı Türkiye’de böylece koparıldı. Ortaya; içine kapalı bir tek-tip ilköğretim, zayıflayan bir orta teknik eğitim-öğretimi ve meslek basamaklarından kopuk ve yalnızlaşan bir teknik yükseköğretim kademesi çıkmış oldu.

- ★ 2012’de Sanayi 4.0 Devrimi ile yüksek teknik düzeyli yazılım ile insansız üretim ve hizmet dönemi başladı. Takiben Toplum 5.0’in, toplumları biçimlendirerek dünyayı tek elden yönetme stratejileri geldi. Bunun Türkiye’deki en somut uygulaması; 1960’tan beri aşama aşama hazırlanan, 2016’da asker üniformasına girmiş FETÖ ve paydaşlarının başarısız 15 Temmuz işgal girişiminin ertesi gününde medya kullanılarak – başta teknik işgücü – Türkiye’nin yetişmiş insangücünü yurtdışına beyin göçü olarak aktarma kampanyasının başlatılmasıdır. Türkiye üzerindeki bu son iki nüfuz-ve-nüfus hareketin birbirinden bağımsız tasarlanmadığının göstergesi olan o furya halen sürmektedir.

Bütün bu süre zarfında, Gülen Cemaati altın neslinin kurumlara yerleşmede zirve yapmakta olduğu da hatırlanmalıdır. Bu saldırıların tahrip edici olması ancak umulan ölçüde sonuç alamamış olmaları, MEB ve siyasi kadrolar içinde devam etmekte olan Selçuklulardan bu yana yapılandırılmış meslek eğitimini sürdürme direnci ve teknik öğretmenlerin üretici insan yetiştirme azimleri sayesinde.

### **Yeni-Liberalizmin İnsangücü Kaynaklarına El Koyma Stratejisi**

Yaşadığımız, teknik eğitime 1997 ve 2016 saldırıları yeni-liberalizmin insangücü kaynaklarına el koyma mücadelesiyle ilgilidir. Çünkü Elektronik Devrim insan kaynaklarını en önemli üretim girdisi haline getirmiştir. Türkiye’nin Yükselen Pazarlar arasında gelişmesi tarihî rakiplerimizin işine gelmemektedir. Başımıza gelenler dünya çapında yürütülen politikanın bir parçasıydı. İdaremiz bunu karşılamayı ve savuşturmayı bilebilmeliydi.

Küreselleşme çağı dünyada elektronik ve dijital teknolojilerin yayılma eğilimine verilen addır. Bu yayılmanın kendiliğinden olmasına izin verilmedi; küreselci ve küreselleştirmeci stratejilerle dünyayı “yüksek katma değer ülkeleri” ile “ucuz işgücü ülkeleri” olarak ikiye ayırma stratejisi güdülmektedir.

*Küreselcilik:* Güçlü devletlerin ve toplumların hamisi oldukları kapitalizmin, çok-uluslu, uluslar-üstü ve ulus-aşırı şirketler vasıtasıyla küresel üretime hâkimiyeti, “yüksek katma değeri ülkelerinde tutma ve kazanımları kendilerine döndürme” ideolojisidir. Bir ekonominin Sanayi 3.0 ve Sanayi 4.0 üretim ve ihracatına geçişi bir süreçtir ve bu süreç, teknoloji en gelişmiş bir ülkede bile tamamlanmış değildir. Başat ülkelerin hiç birinde tarımı

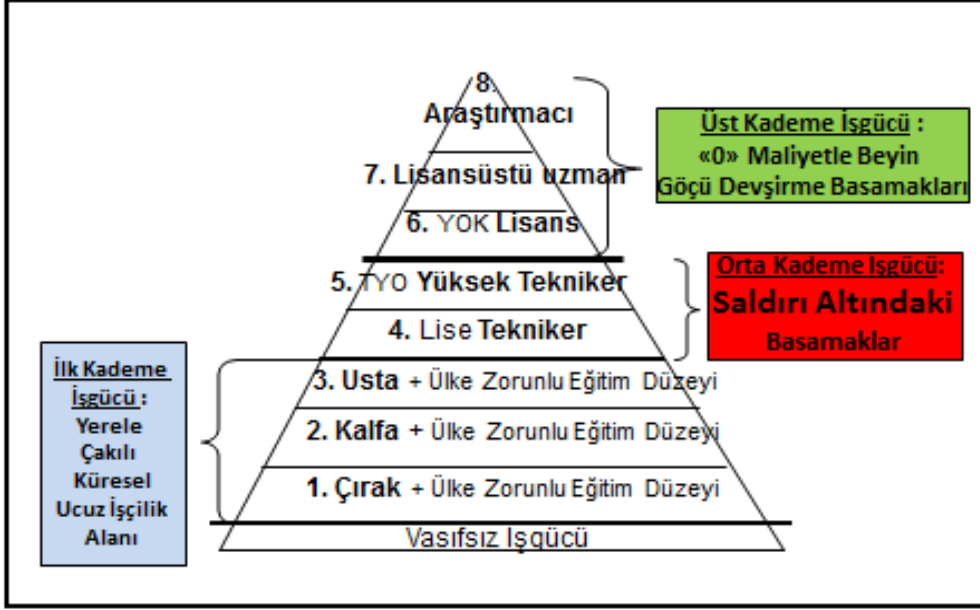
ve sanayii dolaysız veya dolaylı destekleme ve korumacılık tutumu değişmedi. Dolayısıyla, her yerde, rekabet gücü kazanmak için üretimi destekleme ve korumanın en etkili aracı olan iç piyasaya ve ülkenin ihracat piyasalarına duyarlı, üretkenliği, verimliliği, yenilikçi buluşları, kaliteyi yükseltecek bir meslek eğitimi ile teknik eğitim olmaya devam ediyor. Her ülkenin kendi üretimini özümseyen meslek standartları, millî eğitim sistemi geleneği ve – piyasalaşma artsa da – kamu eliyle eğitiminin üç ana işlevi halen sürmektedir. Hatta, teknik eğitimin önemi yeni boyutlar kazanmaktadır.

*Küreselleştirmecilik:* Güçlü ekonomilerin rakip ülkelerin üretimlerine hâkim olma, oluşan katma değeri kendi ülkelerine aktarma, o ülkeleri hazır olmadan dış pazarlara açılmaya zorlama, yeterli ihracat pazarı vermeme, kamu eğitiminin üç ana işlevini ve bilhassa meslek ve teknik eğitimlerini sarsarak oraları “ucuz işgücü ve ithalat ülkesi” haline getirme politikalarıdır. Sanayi 3.0 ve Sanayi 4.0 üretim ve ihracatı dış pazar sahibi olmakla yakından ilişkilidir. Bu nedenle, (Çin gibi) güvence sözü alınmış ihraç pazarları genişlemeye girmeden, eğitim programlarını öncelikle Sanayi 3.0 ve Sanayi 4.0’e yöneltmek faydadan çok zarar getirebilir. Bu tutum, ekonomide ihtiyaç duyulan meslek eğitilmiş işgücü bulunmaması ile işsizlik ve beyin göçü çelişkilerinin birarada yaşanmasına yol açar. İnsangücü planlamasına uymayı bırakalı hayli zaman geçen YÖK’le Türkiye’nin yükseköğretimde düştüğü durum halen budur.

Yeni-Liberalizmin içeride ve dışarıda insangücü kaynakları stratejilerinin nasıl işletildiğine bakalım:

**Yüksek Katma Değer Ülkeleri:** Sanayi 3.0 teknolojileri “ilk kademe” (Mavi Yakalı), “orta kademe” (Gri Yakalı), “yüksek kademe” (Beyaz Yakalı) işgücünün işlevlerini “orta kademe işgücü” lehine arttırdı. Artık gri yakalılar hem işletme tabanıyla hem de mühendis ve araştırmacılarla birlikte çalışan, verimlilik, yeni fikirler, tasarım ve proje hazırlığına katılım ve uygulama yönetimi konusunda anahtar konumuna gelen stratejik katmandır. Güçlü ekonomiler orta kademe işgücü ve yüksek araştırmacılık üzerinde oturuyorlar. Bu yüzden, ülkelerarası rekabet savaşlarının en önemli öğeleri tekniker ve yüksek tekniker insangücü haline geldi: “ara işgücü,” “ana işgücü” oldu. Gri yakalı alaylılar işletmenin üretim hatları üzerinde “üretim mühendisliği”ne yürüyorlar. Sermaye sahibi ülkeler katma değeri kendi ülkelerine mal etmek için, konum ve becerileri yükseltilmiş orta kademe insangücüyle her tür teknolojiyi ve kullanımını birlikte geliştirecek üst kademe araştırmacı, projeci, yöneticileri dünya beyin göçüyle kendilerinde toplama ve birlikte çalıştırarak ar+ge ve patent sahipliğine yöneltme stratejileri kurdular. Şimdi artık Sanayi 4.0 ile “orta kademe teknik işgücü” ilâve yeni nitelikler kazanıyor.

## Küreselleştirmeciliğin Dünya İnsangücü Politikaları



**Ucuz İşçilik Ülkeleri:** Diğer yandan, küreselcilik aynı zamanda, yeni-liberalliğe destek olacak, ucuz işgücü bulabileceği ülkelerin insangüçlerini kullanılır – hatta sömürülür – konuma sokacak küreselleştirmeci eğitim politikalarını devreye soktu. Bu politikalar, eğitim sisteminde ve teknik öğretimde nereye tekabül ediyor? (Şekil 1).

*İlk Kademe İşgücü – Yerel Çakılı Küresel Ucuz İşçilik:* “Küresel ucuz işçi ülkeleri” yaratmak için eğitim sistemindeki kademeleri birbirine kapatma yolunun, maalesef, Türkiye’de uygulama bulduğu söylenebilir. Ucuz işgücünün kaynağı olan Çin’in direnişi onu bu politikanın neticelerinden korumuştur; Çin eğitiminin bugün aldığı sonuçlar ortadadır. Kesintisiz eğitim geleneğinden gelen İspanya’nın AB’ye uyum şartlarından biri ilk ve ortaokulu ayırıp, ortaokulu liseye yönelik yapmaktı. Türkiye ise Avrupa ile boy ölçüşen eğitim sistem yapısını, AB ortaklık müzakereleri öncesinde böyle kendi eliyle bozdu. Dünya Bankası’nın (DB) yeni-liberalci “yerel çakılı küresel kullanıma uygun ucuz işçi” ve “meslek eğitimini itibarsızlaştırma” yaklaşımı MEB ve Çalışma Bakanlığı için hazırlatılan raporlardan ve DB projelerinden de izlenebilir. Türkiye’deki açık etkisi, 1997’de MGK da alet edilerek ortaokulların 8-yıllık birleştirilmiş İlköğretim içinde eritilmesiyle gözlendi. MEB’in elinde ilgili Zorunlu Eğitim Kanunu (1973, 1983 Milli Eğitim Temel Kanunu) ve gereken okulları açma-kapama yetkisi bulunmasına ve Kalkınma Planlarında ve MEB icra gündeminde böyle birşey bulunmamasına rağmen, Türkiye’ye tek-tip müfredatla, bir yandan liseye yönelme kanalları kapalı, diğer yandan hayata hazırlamayan “Kesintisiz Eğitim” geldi. Öğretmeni

mesleğe hazırlama, “kültür taşıyıcısı 4 boyutlu öğretmen” ilkesinden “2 boyutlu aktarmacı öğretmen” eğitimine indirgendi. 15 sene devam eden bu eğitim düzeni 2012’de bırakıldıktan sonra yenisi halen oturmamış, öğretmen eğitimi ise halâ düzeltilmemiştir. OECD tarafından, 15 yaş grubunun küresel işgücü pazarına hazırlık düzeyini ölçmek için yapılan uluslararası PISA Sınavlarından Türk öğrencilerin aldığı sonuçları sistemi yıpratma malzemesi yapmak yerine, sistemin yıpratıcılarını Türkiye’yi “ucuz asgarî vasıflı emek ülkesi” konumuna sokmak için yapılan bu operasyonlarda aramak gerek. Aynı dönemde “ilk kademe işgücü”ne verilmek istenen biçimi, Çalışma Bakanlığı’nın DB projeleri ve meslek eğitimi ile işgücü verimliliği aramayan “ucuz işçi” politikalarında da izlemek mümkündür. “Küresel ucuz işçi ülkeleri” işgücünü yoksulluk sınırında yerele çakılı tutmalı ki, uluslar-üstü şirketlerin maliyetleri düşük, kazançları yüksek olsun. Bu politikanın doğal uzantısı işçiliğin pahalı olduğu ülke sınırlarının göçe ve sığınmacılara kapatılmasıdır. Neticeleri bugün, sınırlara örülen duvarlarla, kapatılan gümrük kapılarıyla, göçmen kamplarında tecrit edilen işgücünün hareketinin engellenmesiyle ve denizlerde boğulmaya bırakılan kaçak işçi tekneleriyle görülmektedir.

*Orta Kademe İşgücü –Tekniker Eğitimi Hızlı Kalkınabilecek Ülkelerde Saldırı Altında:* 1997’den sonra, Türkiye’de üretimin anahtarı “ana işgücü” katmanı – teknik insangücü –açık saldırı alanı haline getirilmiştir. 19. yüzyılda görülen işgücünün önünü yükseköğrenime kapatan “terminal sistem / önü kapalı sistem” 21. yüzyıl başında katsayı engelleri, unvanların değiştirilmesi, belgelerin geçerliliğinin kaybolması, ürün yapma eğitiminin zayıflaması, birçok işlevsel meslek dersi ve programın kaldırılması, teknik öğretmen istihdam sorunları ile birlikte getirilmiştir. Ana işgücünü “ara eleman” diye küçümseyen bir söylem piyasaya sürülmüştür. 1968’de kurumlaşması darbe yemiş Gri Yakalılar – Tekniker-Yüksek Tekniker kademesi 1997- 2009 arasında zincir halinde getirilen kararlarla çökertilmiştir. Bunun anlamı, üretimin 8-yıllık ilköğretimden çıkacak okuma-yazma, basit İngilizce, basit matematik ve fen, bilgisayar okur-yazarlığı gibi standart becerili “ilk kademe işgücü” ile – eğer ülkeye gelirlerse – onları çalıştıracak çok-uluslu şirketlere bırakılmasıdır. İşgücü ile çalışacak /çalıştıracak ve işletmelerin rekabetçi projelerini uygulayacak “orta teknik kademe” işgücünün yeri boş bırakılmıştır. Böyle durumlarda, hem ilk basamaklardaki işgücünün ucuza istismarı, hem de iç pazara ithalatın hâkim kılınması için yabancı şirketler oyun alanını boş bulurlar. 1997 Eğitim Operasyonun Türkiye’ye bir maliyeti de bu olmuştur.



*Üst Kademe İşgücünün “0” Maliyetle Beyin-Göçü Olarak Devşirilmesi:* Türkiye’de hakiki orta kademe insangücü ortadan kalktığı için mühendislerin bu işlerde kullanılması gibi pahalı bir yola girildi. Aynı dönemde dünya üniversiteleri de kendilerini kamu mali desteği ihtiyacı içinde buldukları için, Türkiye’deki parasız yükseköğretimle yetişmiş Beyaz Yakalı kadroları “0” maliyetle kendi ülkelerine çekme yarışına girdiler. Türkiye, kıt kaynaklarla, fakir halkın vergi gelirleriyle, parasız eğitimle yetiştirdiği “yüksek kademe işgücü”nü kendi kullanacağı yerde, yetişmiş insan kaynağının Gülen Cemaati ve yabancı üniversite şirketlerinin marifetiyle dışarının hizmetine aktarılmasına göz yummaktadır. Bunun göstergesi her Mayıs-Haziran ayında otellerde, bilinçsiz üniversitelerde beyin-göçü pazarları kurulmasıdır. Plansız açılan düşük nitelikli çok sayıda üniversite Türkiye’nin yüksek düzeyli insangücünün çalınması olayını ve sanayiın istihdam yeri açma başarısızlığını perdeleyen bir oyalama haline gelmeye başlamıştır.

Tabii ki, küreselleştirmeci politikaların yol alabilmelerinin sebepleri yurt içindedir. Küreselleştirmecilik, “çağla birlikte yürüme” etrafında şaşkırtmalı söylemlerle zayıf devletlerin yarı-aydınlarını ve sık değişen, siyasî atamalı, bilgisiz veya görevden alınma korkulu yöneticilerini kullanarak amacına yürümektedir. Hedef, bu liyakatsiz kadrolardan ülkelerini dış kullanıcılara açacak hesapsız gevşetmeleri elde etmektir. Dış rakiplerin oluşturdukları iç uzantılarının, hükümet değişiklikleri öncesi ve sonrası belirsizlik dönemlerine, içeride anarşi veya terörün körüklendiği aylara ve askerî darbeler sonrasına rastlatılan kararlarla eğitimi zedeledikleri gözlenen bir gerçektir. Bunun yanında, Batılılaşma fikrini taklitçilik ve aktarmacılıkla karıştıran eğitim-yöneticilerinin yabancı önerileri tartmadan kabullenme kolaycılığı bir hastalık halini almıştır. Yönetim zaafı; Gülen neslini ve STK’larını aracı olarak kullanan yabancı uzmanların hareket alanını genişletmiştir.

### **Meslek Okullarının Özel Kesimde Olmasının Artıları, Eksileri**

Küreselleştirmeciliğin meslek eğitimini tasfiye komplolarının ilk adımlarından biri; iş-başında öğrenmenin daha etkili olması sebebiyle meslek eğitiminin işverenlere bırakılması veya meslek okullarını özelleştirme telkinleridir. Bunda bir gerçek payı vardır; o da şudur: işletmeler için eğitim bir girdi maliyeti olduğu için, işbaşı eğitiminin kazançlı olan kısmı uygun bir süre ve belli bir işi görece kadar işin yerinde öğrenilerek yapılmasıdır. Usta öğretici ve temrin için araç-gereç masrafları da olmaz. Ancak ekonomi bağımlı ve işletmede geçerli düşük vasıflı işçiyle kalır. O şirket ülkeden çekildiğinde o işbaşı becerileri işe yaramaz. Uluslar-üstü şirketlerin istediği de budur; bir ülkede şu parçayı yaptırır, başka ülkede başka parçasını yaptırır, işi bütünleştirme, ar+ge ve patentleri sıkı sıkıya kendi elinde

tutar. Özel meslek okulları mezunlarını istihdam edecek bir kurumsal bağlantıya sahip olmadıkça paralı meslek eğitimine talep çok düşük olur. Kurumlar ise istihdamı sağlayacak düzenli talepte bulunacak üye sayısına sahip değildirler. Onun için yabancı şirketlerin rakibi olacak yerli firmalar zayıf kalır, iflas eder, yabancı şirket o iş alanında hâkim konuma gelir.

Diğer yanda, ülkenin bir mesleği etraflı öğrenmiş, kendisi ve ülkesi adına bağımsız işgücüne sahip olması farklı bir insan kaynağı zenginliğidir. İşbaşında çıraklıktan başlayıp kalfa ve usta yetiştirmek, başında bir öğretici usta bulundurmak şartıyla 7-10 senelik bir süreçtir. İşyerlerinin çoğu – özellikle orta-boy işletmeler – bu maliyete katlanamazlar. Bu nedenle, işbaşında adayçırak-çırak-kalfa yetiştirmek zanaatkârların ve küçük sanayinin bir uygulaması olagelmıştır. Oysa, sanayi yüksek katma değerli mal ihracatının artması orta-boy sanayi kurumsallaşmasıyla mümkün olmaktadır. Ülkeyi orta-gelir tuzağından kurtaran ve koruyan bu yapıdır. Orta-boy işletmede maliyetlerin karşılanabilir olması için, iyi hazırlanmış meslek eğitimi ve teknik eğitim-öğrenimli işgücünün piyasada yeterli miktarda bulunması aranır. Onun için modern eğitimin devlet eliyle yapılmasının en önemli üç işlevinden biri “teknik eğitim” olagelmıştır. Yoksa sanayi sıçrama yapamaz. Türkiye’de en ileri teknolojileri ithal edebilmek için teşvikler vardır. Neden halâ yüksek katma değerli üretim yapamıyoruz? Şimdi anlaşılıyor mu, 1968’den beri orta kademe tekniker ve yüksek tekniker eğitimini katlettirmekle Türk sanayiinin geliştirdiği zaaf ve orta gelir tuzağının nedeni?

Diğer yandan, “meslek eğitimi” ve “teknik öğretim-eğitim”in, işbaşında bir işi öğretmekten öte “bir mesleği çok-boyutlu kazandırma” görevleri önemlidir. Kısa süreli iş eğitiminden farklı olarak: Mesleğin gerektirdiği fen-matematik altyapısı, genel kültür ve ülke kültürü bilinci, ülke hedeflerinin sahipliği ve kalkınma azmi üzerine temel meslek bilgi ve becerilerinin kurulması, laboratuvar, işlik/atölye alıştırmaları, mesleğin farklı uygulama deneyimlerinin edinilmesi ülke adına bağımsız işgücünü ortaya çıkarır. Bağımsızlık için öğrencide konuyu bilgi-beceri-mantık-akıl yürütme, bağlantılar kurma, sorun çözme, seçenek üretme boyutlarında kavraması aranır. Yanında; iş ve meslek ahlâkı, istihdam hakları bilgisi, mesleğini ve emeğini yükselen amaçlarla değerlendirebilme arayışı, bağımsız iş kurabilme kuralları, piyasa ve ticaret bilgileri kazandırılır. Mesleğini ve seçtiği yan dalları uygulama becerileri, meslekte yeterlilik belgeleri, yeni yan dalları öğrenme modülleri ve yeterlilik belgeleri, temel iletişim, insan ilişkileri ve halkla ilişkiler becerileri mesleği esnek ve işlevsel kılar. Bu tür birey nitelikleri, kişinin durumuna cevap veren seçeneklerle programlı eğitim, süre ve harcama gerektirdiği için özel işyerlerince yapılmazlar. Devlet nasıl her vatandaşının

temel sağlık hizmeti almasıyla yükümlü ise, vatandaşlarının kimseye muhtaç olmadan ekmeğini doğru yollardan kazanmasına yarayacak bir meslek veya beceri sahibi yapılması da görevleri içindedir. Meslek edinmenin yükseköğrenim aşamasına bırakılması bir ekonomi için en pahalı yoldur. Üstelik, niversite aşamasında uygulama becerileri yeterince edinilemez. Onun için yükseköğrenim, isteyenlerin meslekte ilerleme elde etmek için kullanacakları bir basamak olarak daha etkilidir.

Batı tarzı küreselcilik ve kreselleştirmecilik, ucuz işgücü ülkesi Çin, bu stratejiyi bozacak eğitim, meslek, beyin-gücünü ülkesine yönelik kullanma ve sanayi-teknoloji politikaları uyguladığı için kt. Yeni dönem sonucu belirsiz çok-kutuplu mücadelelere gebe.

Türkiye’de ilk iş olarak, Şekil 1’de görüldüğü gibi, “yaygın ve örgün meslek eğitimi” ile “rgn teknik ğretim-eğitim” iki ayrı işgücü kademesidir ve eğitimleri iki ayrı katmanda yapılmalıdır.

### **Okulları zel Kesime Devretmenin Uygulanabilirliği**

Aday ıracılık – Çıracılık – Kalfalık Meslek Eğitimi basamakları özel kesim tarafından yapılan bir eğitimidir. Türklerin 1000 yıldır Ahi geleneğinden getirdikleri yüzyüze usta-ırac eğitim geleneğidir. Zorunlu eğitimin 18 yaşına kadar devam etmesi gerektiği için okulda yaygın eğitim, işyerinde usta eğitici yanında birlikte bir programla yürütülmektedir.

Meslek Eğitiminin zel kesim tarafından ücretli özel okul tarzında yapılmasının örnekleri dünyada azdır. Çünkü altyapısı pahalı, başvuruların genellikle dar gelirli ailelerden geldiği, para kazandırıcı olan bir özel okul türü değildir. Bu sebeple, ya devlet okullarında, ya da devlet destekli belediye, ticaret-sanayi odaları, vakıf kuramlarında kâr amacı gütmeksizin yapılmaktadırlar. Eğitimin kalitesinin düşmemesi için meslek standartları düzeni kullanılır ve işverenlerin ve kamunun katıldığı ülke ve il düzeyinde Meslekler ve İstihdam Kurullarında eğitim ihtiyaçları birlikte belirlenir. Türkiye de böyle ülke ve il düzeyinde Meslekler ve İstihdam Kurulları ile çalışmaktadır. Bu yaklaşımda meslek sınavları ve belgeleri de ortak düzenlenir. Türkiye bunu henüz tam dzenleyememiştir.

Almanya ve diğer Germen kökenli Avrupa lkelerinin her biri kendi ülkelerinde, mesleklerin eğitimini kamu ile ticaret odalarının işbirliğiyle meslek standartları, ortak sınavlar ve ortak belgeler uygulayarak yürütmektedirler. Bu lkeler; 21. yüzyıl teknolojilerine adım adım geçerken, meslek eğitimi programlarının özünde ve yapısında bir değişikliğe gitmediklerini, gerekli dersleri diğer derslerle bağdaştırarak programa aldıklarını, sanayi

bıraktığı becerileri programdan çıkardıklarını açıklamaktadırlar. Bu yüzden 21. yüzyılda bütün ülkelerin sanayileri, ticaretleri ve paraları krizlerle boğuşurken, Kuzey Batı ve Orta Avrupa'nın işgücü ve istihdam istikrarı sayesinde bu krizleri yaşamadığını bildirmektedirler. Hatta, Üç yıl önce Avusturya Eğitim Bakanlığı yetkilileri Bunu İstanbul'da da açıkladılar.

Japonya, 2. Dünya Savaşı sonrasında Amerika'nın başarılı meslek eğitimini hedef aldığı için meslek okullarını belediyelere devretmiştir. Bunu "özel kesime devretmek" olarak zikretmektedir. Ancak, belediyeler kamu bütçesinden pay aldıkları için Japonya meslek eğitimine dolaylı kaynak aktarmış olmaktadır. Japonya ayrıca işyeri içinde meslek veya teknik okul açmak isteyen büyük şirketlere haklar, izin, indirimler ve destek sağlamaktadır. Bu uygulama 1930-1960 arası Türkiye'de Kamu İktisadi Teşebbüslerinin (KİT) meslek eğitimi uygulamasına benzetilmektedir.

Amerika'da meslek öğrenmek için öğrenci seçmeli ders, okul dışı işyerinde çıraklık vb ile eğitim görüp bunları okulda karnesine kredi olarak saydırabilmekte, işe girişlerde kullanabilmektedir. ABD'de teknik öğrenimin şirketlerin içinde yapılmasının etkin olmadığı şikâyetleri üzerine Teknik Liseler (High-Tech Lise + bağlantılı MYO'lar) açılmaktadır. D. Trump ABD Başkanı olduğu ve Amerika'nın yurtdışındaki yatırımlarını ülkeye geri toplayıp istihdamı arttıracığını ve Avrupa ile Atlantik Ticaret Anlaşmasını bozacağını ilân ettiği zaman Almanya Başbakanı A. Merkel ABD'de onu tebrike gitmişti. Merkel, Ticaret Anlaşması'nın bozulmasını önlemek için dedi ki, "yurt-içinde üretim yapmanın en önemli boyutu meslek eğitimi ve tecrübe birikimi olan bir işgücüdür." (Zimnen, siz Çin'de üretim yaptırırken işgücünüz birikimini kaybetti, demiş oluyor.) "... Gelin, Ticaret Anlaşması'nı bozmak yerine Almanya ile işbirliği yapın, meslek eğitimi ve teknik öğretim-eğitim sistemimizin sırlarını ve teşkilatlanmasını size öğretilim." A. Merkel'in bu ifadesi, Almanya'nın rekabet gücünün teknik eğitime dayandığının nasıl farkında olduğunu ortaya koymaktadır. Ve bu o kadar büyük bir kozdur ki, Almanya bunu masada ABD'nin önüne koz olarak sürmektedir.

Türkiye'de özel kesime meslek okulu açtırmak için MEB girişimleri 2006 yılında MEB-KOÇ Protokolü ile sonuç verdi. Koç'un uygulama derslerini yaptıracak çeşitli alanlarda çok sayıda işletmesi ve mezunları istihdam edecek kapasitesi vardı. Koç ise, bunu bir özel öğretim yatırımı için yaptığı bir girişim olarak görmedi. MEB'e ve topluma karşı "Sosyal sorumluluk Projesi" olarak ele aldı. Neden? Çünkü bu işi yapması gereken devlet varken, Koç için bile özel meslek okulu açmak kazançlı değildi. Yapılamaz mıydı? Tabii ki, yapılırdı; İstanbul gibi yerde şirketlerin eğitim ihtiyaçlarını birlikte belirleyecekleri, Ticaret Odaları,

TÜSİAD, belediye ile yardımlaşmaya girecekleri bir düzenleme Koç öncülüğünde hayata geçirilebilir ve okullar arttırılabilirdi. Sadece, 800 civarında öğrenci için taahhüde girdiler. “Meslek Lisesi memleket meselesi!” diye MEB’in duyurduğundan yüzlerce kat fazla propaganda yaptılar. Ancak ondan sonra Koç, ne yeni bir okul daha açmayı, ne de meslek eğitiminde özel okulculuğa girmeyi düşündü.

Diğer yanda, kurumsal ilişkiler geliştirmeye çalışmış 130 civarında özel meslek okulu kuruldu. Meslek eğitiminde istihdam bağlantılı kamu + özel işbirliği ihtiyacı devam ediyor. Şimdi, Gaziantep’te bir meslek lisesini özel kesime devretme düşüncesi var. Gaziantep Sanayi ve Ticaret Odası ve Belediye ile bir işbirliği zemini sağlanabilirse, devletin de desteği ile başarılı bir örnek görülebilir. Bu alandaki en başarılı örneklerin OSB’lerde, MEB desteği alabilirlerse çıkması muhtemeldir.

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Başta Teknik öğretim-eğitim, meslek eğitiminin Türkiye’nin ihtiyaçları dikkate alınmadan hırpalanması, saygınlığının düşürülmesi, daraltılması ve ötelenmesi bugün DB kaynaklı bir stratejidir. Bugünkü DB güdümlü ikinci hamlesi MEB ve YÖK içinden bazı idareciler ikna edilerek 1997’de MGK kararı paravan yapılarak başlamıştı. Aynı hedefe yönelik taktik önerilerle ısrarlı bir şekilde sürmektedir. Bugün gelinen noktanın bu stratejinin meslek okullarının özel kesime devri aşaması olduğu gözden kaçmamalıdır.

Devretme konusunun ard-alanı ve yukarıdaki açıklamalar dikkate alınmalıdır. Meslek okullarının özel kesime devri ancak elverişli sanayi kentlerimizde Odalarla, belediyelerle, vakıflarla MEB’in işbirliği sağlanarak, uzun vadeli resmî anlaşmalarla ele alınmalıdır.

---

## ORTAÖĞRETİMDE SURİYELİ GÖÇMEN ÇOCUKLARINA VERİLEN EĞİTİMDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

---

*Seyfi ÖZGÜZEL<sup>2</sup>, Şirin KÖSE<sup>3</sup>, Rukiye ÖZGÜZEL<sup>4</sup>*

### ÖZET

*Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitiminde; sınıfta, okulda, okul dışında ve okul - aile ilişkilerinde karşılaşılan sorunları, pratikten alınan örnekler literatürle karşılaştırıp fiili durumu ortaya koymak ve bu sorunlara muhtemel çözüm önerileri sunmaktır.*

*Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitiminde en önemli sorunların başında Türkçe dil bilgisi ve vatandaşlık bilincinin geldiği söylenebilir. Türkçe dilindeki yetersizlikten dolayı sorunlar okullarda kayıt sırasında başlamaktadır. Geçici eğitim merkezlerinin (GEM) kapatılmasının ardından bazı öğrencilerin ara sınıflardan başlatılmasının sonucu olarak sınıflarda farklı eğitim seviyelerinin oluşması, eğitimcilerin sorunlarını daha da arttırmaktadır.*

*Göçmen çocukların ebeveynlerinin dil ve kültür farklılığı çocukların eğitimde geri kalmalarında ve Türk öğrencilerle uyum sorunu yaşamalarında temel nedenlerdendir. Bu farklılıklar ebeveynlerin öğretmenlerle işbirliğinin düşük olmasına neden olmaktadır. İletişimin sağlanamamasından ötürü göçmen aileler eğitim hususunda çocuklarına gerekli desteği verememektedir. Aile desteğinin olmaması, diplomasız okulu terk etme sorununa çözüm bulmayı zorlaştırmaktadır.*

*Ünlü dilbilimci Bloomfield, dilin kolay öğrenilebilmesi için öğrenmenin önce dinleyerek başlaması gerektiğini, konuşma, okuma ve yazmanın daha sonra geleceğini söylemiştir. Bloomfield’e göre göçmen çocuklarına verilecek dil eğitiminde işitsel, sözel (dinle-konuş) metodundan faydalanarak öğrenme sürecini hızlandırmak olasıdır. Bu yöntem kelime kartları ve görsellerle de desteklenebilecektir. Ayrıca Türk- Suriyeli göçmen çocuklarının etkileşimini güçlendirmek için öğrenci eşleştirme programları yapılmalıdır.*

*Beşeri sorunların çözümlenmesi ancak önyargının kalkması ve empati oluşturmakla mümkün olabileceğinden, eğitimcileri kültürlerarası iletişim alanında donanımlı kılarak, okullarda sığınmacı çocuklara nasıl davranılması gerektiği konusu ile öğrenciler arasındaki etkileşim ve ebeveynlerle gerçekleştirilen etkileşimin sağlıklı olması güvence altına alınmalıdır. Ayrıca göçmen ebeveynler eğitim merkezlerine teşvik edilmelidir. Suriyeli çocukların topluma üretken bir vatandaş olarak kazandırılması eğitimdeki sorunların ivedi olarak çözümlenmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.*

**Anahtar sözcük:** *Göçmen Çocukları, Dil Eğitimi, Kültürlerarası İletişim, Ebeveyn Desteği*

### ABSTRACT

---

<sup>2</sup> Doç.Dr., sozguzel@cu.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretmen, Hacı Bayram Veli İmam Hatip Ortaokulu Yüreğir/Adana, rukiyeozguzel@hotmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, kosekose981@gmail.com

*The aim of this study is to propose solutions concerning the question of educating Syrian children in a intermural and/or an extramural context. Some of the most important issues concerning their education is rooted in inappropriate language skills and participation in the Turkish society. After the so called Temporary Education Centre (TEC) had been closed, the occurrence of various levels in education as a result of placing these students in the intermediate classes has increased the amount of problems educators face. Their parents' different sociocultural background causes a low interest in their children's education and therefore a good communication with their teachers. This situation leads to a relatively large number of drop-outs among Syrian children and the lack of family support even complicates the solution process.*

*Bloomfield, a prominent linguist: "In order to learn languages easily, learning should start with listening; speaking, reading and writing come later in."*

*The solution of a lack of participation and communication lies in the elimination of prejudices on both sides and the development of empathy. Teachers and educators need to be professionalised in intercultural communication skills. Awareness of teachers concerning their behaviour towards and their interaction with migrant pupils needs to be improved and an appropriate communication with the pupils' parents has to be secured. Migrant parents should be encouraged to frequent education centres. The necessity that some immediate precautions have to be taken in order to make Syrian children – as well as their families - participating and productive citizens has arisen.*

**Keywords:** *Migrant Children, Language Education, Intercultural Communication, Parental Support.*

## GİRİŞ

Türkiye, 2011'de Suriye'de başlayan savaş ve güvenlik problemleri nedeniyle yoğun bir göç etkisinde kalmıştır. Göç İdaresi Müdürlüğü ve Mülteciler Derneği verilerine göre Suriyeli göçmen sayısı 3,5 milyonu bulmuştur. Suriye'deki savaşın hala devam etmesi Türkiye'ye yerleşmiş olan mültecilere ülkelerinde barınma ve can güvenliği gibi ihtiyaçların sağlanamayacağı öngörüldüğünden (bir süre daha) dönemeyecekleri düşünülmektedir. Bu süreçte Türkiye'nin, göçmenlerin sosyal ve yasal zeminlerini iyileştirmek için somut düzenlemeler yapması gerekmektedir (GIGM, 2016).

Göçmenlerin eğitilmesi toplumsal huzurun sağlanması açısından önemlidir. Türkiye mevcut durumda göçmen çocuk ve gençlerin %60'ını eğitim sistemi içinde okullandırmayı başarmıştır. %30'u ise geçici eğitim merkezlerinde (GEM) eğitim almaktadır. Suriyeli çocukların eğitiminde, ülkelerine geri dönecekleri düşüncesi ile yapılan eğitim planlarının kısa süreli çözüme odaklanmasından dolayı günümüzde bazı sorunların yaşanmasına tanık olunmaktadır. Oysaki eğitim uzun soluklu bir süreçtir ve bu süreçte aksamaların olması topluma çok ağır yük getirecektir. Ayrıca sığınmacı çocuklar için eğitimin etkili bir koruma yöntemi olduğu bilinmektedir. Eğitim imkânından mahrum kalan çocukların içinde yaşadıkları toplum ve genel olarak da insanlık için büyük tehditler oluşturacağı unutulmamalıdır. Çünkü Türkiye'de okullarda eğitim alan Suriyeli çocuklar dışında,

komplarda yaşamayan ve kayıtlı olmadığı için de eğitim alamayan okul yaşındaki öğrencilerin sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. Bu kategorideki göçmen çocukları eğitim alamamakta ve ülkelerine geri dönmek gibi bir planları da bulunmamaktadır. Geleceğe yönelik hiçbir planları olmadığı gibi, önlerini göremeden hayatlarını yaşamaktadır. Bunlar ülkemiz geleceği için önem arz etmektedir (Seydi, 2014).

GEM’lerde Türkçe eğitimi haftalık 4-5 saat olmak üzere bazı okullarda gönüllüler tarafından ücretsiz olarak, geriye kalan okullarda ise Türkçe öğretmenleri tarafından, masrafları okul ya da STK’ler tarafından karşılanarak verilmektedir. GEM’lerdeki Türkçe eğitimi ders saatlerinin azlığı ve öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretme tecrübesine sahip olmamalarından dolayı beklenen düzeyde verimli olduğu söylenemez. Ayrıca gönüllülük bazında ders veren öğretmenlerin de dersleri ara sıra aksattıkları gözlenmektedir. GEM’lerdeki öğrencilerin Türk öğrencilerle iletişime geçip dil becerilerini geliştirebileceği imkanlar henüz oluşturulabilmiş değildir. GEM’lerdeki eğitim genel olarak ezberci ve monolog şeklindedir. Türkçe dil kitapları hariç ders kitapları ücretsiz dağıtılmakta ama sınırlı olduğundan bütün öğrencilere Türkçe dil kitapları sağlanamamaktadır. Okulların çoğunda GEM’de temel bilim ekipmanları eksiktir. Kitap ve ekipman eksikliği sorununu çözmek ayrıca okullardaki sorunları çözmek mümkündür. Öte yandan, GEM’lerden devlet okullarına ve üniversitelere geçişlerde bazı sorunlarla karşılaşmakta, müfredatlar birbirine yakın olsa da sınıf seviyeleri farklılıklar göstermektedir. Önceki yıl denklik sınavlarıyla ilgili olarak öğrencilere yeterince bilgi verilmemesi, öğrencilerin denklik sınavına iyi hazırlanamamasına yol açmıştır. Genel olarak Suriyeli öğrenciler yeterli ilgi görmemekte, zaman zaman ayrımcılığa maruz kalmaktadır (Aras, 2016).

### **Göçmen Çocuklarına Verilen Eğitim ve Başarı Çözüm Arayışları**

#### ***Eğitimde sayısal veriler ve yasal düzenlemeler***

GİGM’in verilerine göre 2015-2016 yılı itibarıyla Türkiye’de bulunan temel eğitim çağındaki Suriyeli çocukların sayısı yaklaşık 625 bindir. Bunların yüzde 10’u okul öncesi, yüzde 35’i ilkokul, yüzde 27’si ortaokul ve yüzde 28’i ise lise çağındadır (GİGM, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2016-2017 eğitim-öğretim yılında temel eğitim çağındaki çocuklar için özel okullarla ve devlet okullarına kayıtları konusunda kapsamlı çalışmalar yapmıştır. Bu çalışma ile ilgili 81 ilin valiliklerine rehberlik etmek üzere yol haritası gönderilmiştir. Bu yol haritası ile çocukların nitelikli eğitim alabilmeleri için tedbirlerin alınması planlanmıştır. Ancak bugün eğitim açısından elde edilen sonuca



baktığımızda, söz konusu yol haritasında beklenen düzeyde ilerleme yapılamadığı görülmektedir. Beklenen sonuca varılamamasının nedenlerinden biri Suriyeli çocukların, örgün eğitime kayıt yaptırdıktan sonra, okullarda karşılaştıkları sorunlar nedeniyle okula gitmemeleridir. Ayrıca Suriyeli çocuklar ülkelerindeki savaş ve yaşam koşullarının değişiminden kaynaklı travmalar yaşamaktadır. Bu arada Türkiye olarak Suriyeli çocuklara yönelik çalışma yaparken, kendi ülkemizdeki çocuklarımızın Suriyelilerden dolayı değişen yaşam koşulları, sosyal ortamı hakkında çalışmalarda da geri kaldığımız gözlenmektedir. Aslında ülkemize gelen göçmenlere, yaşam şartlarını, birlik ve beraberliği en iyi öğretebileceğimiz bu fırsatı, öğrencilerimizi bu çalışmalara dahil ederek yamamız gerekmektedir. Buna rağmen kendi çocuklarımızı yabancılarla yaşama konusunda kendi kendine bırakınca bugün yaşanan sorunlar çoğalmakta ve su yüzüne çıkmıştır. Türk öğrencilerine entegrasyon çalışması yaparak, konu hakkında rehberlik hizmetleri, Yaşam Boyu Öğrenme desteği ile seminerler vererek bu kaynaşmayı sağlamalıdır.

Eylül 2014/21 sayılı Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri başlıklı genelge ile Suriyeli çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri belirli bir standarda bağlanmış ve güvence altına alınmıştır (MEB, 2014). Bununla devlet okulları Suriyeli göçmenler için daha erişilebilir duruma getirilmiştir. Göç ve uyum literatürüne baktığımızda göçmenlerin yerel halk ile eğitim, istihdam, sosyal alanlar gibi hemen her alanda birlikteliğinin sağlanması toplum huzuru açısından da hayati öneme sahiptir. Dolayısı ile MEB'in, göçmenleri devlet okullarına yönlendirme politikası oldukça olumludur (Coşkun, 2018). MEB'de eğitim alan Suriyeli çocukların eğitimde karşılaştığı sorunları en aza indirmek amacıyla muhtemel çözüm önerileri bulunmakta olmasına rağmen uygulamada aksaklıkların varlığı sorunlara neden olmaktadır. Bu süreci hızlandırmak Suriyeli çocukların topluma üretken bir vatandaş olarak kazandırılması ve toplumsal huzurun sağlanması açısından önemlidir.

### ***Dil öğretme yöntemi***

Linguistic Society of America'nın kurucusu olan Leonard Bloomfield'in özellikle dil bilimi ile davranışçılık yaklaşımından yararlanmak Suriyeli çocukların sorunlarına çözüm üretmek bakımından önemlidir. Bloomfield dilin kolay öğrenilebilmesi için öğrenmenin önce dinleyerek başlaması gerektiğini belirtmiş, "kulak – dil alışkanlığı" (audio-languag) bağlamında yeni bir dil öğrenim yöntemi geliştirmiştir. Bu yöntemle öğrencilere işittikleri belirli sorulara belirli yanıtlar verme alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu alışkanlığı geliştirmek üzere öğrencilere konuşma parçaları öğretilmiş ve aynı yapıdaki tümceler sürekli olarak tekrar ettirilmiştir (Ekmekçi,1983).

Yapısalcı dilbilimcilerden Bloomfield, Brooks ve Lodo'ya göre dilin doğal öğrenimi önce dinleme ile başlar. Daha sonra konuşma, okuma ve yazma sırasıyla oluşur. Davranışçılara göre ise yabancı dil öğrenmede alışkanlıkların olabilmesi için tekrara, alıştırmalara ve pekiştirmelere yer verilmelidir. Amaç, dilde öğrenilecek konular yazılı olarak görülmeden önce sözlü olarak sunulursa dil becerileri daha iyi gelişir (Demirci, 2008). Tekrar, taklit ve ezber önemli olup, doğru cevap anında tekrarlanarak olumlu pekiştirme yapılır. Çok miktarda alıştırmaya yer verilir ama hiç dilbilgisi konusunda açıklama yapılmaz. Dilbilgisi tümevarım (parçadan bütüne) yöntemiyle öğretilir. Doğal öğrenme sırası (dinleme, konuşma, okuma, yazma) izlenir. Ağırlık dinleme ve konuşmadadır (Kabadayı, 2001).

Türkiye'de öğrenim gören sığınmacı çocukların gelecekte sorun yaşamamaları ve ülkemize doğru bir şekilde entegre edilebilmeleri için planlı bir eğitim programına tabi tutulmaları gerekmektedir. Bu programlar doğrultusunda akranları ve öğretmenleri ile temel düzeyde iletişime geçebilecekleri Türkçe dil becerilerinin kazandırılması oldukça önem taşımaktadır (Uzun ve Bütün, 2016). Bu dil öğretimi yönteminin destek sınıflarında, öğrencilerin seviyelerine uygun ders içi etkinliklerle öğretilmesi, göçmenlerin dil eğitiminde başarıya ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Çocuğun ilköğretime başlamasıyla birlikte, okul başarısında çevresel etkiler önemli bir rol oynar, fakat aile etkisi bütünüyle ortadan kalkmaz. Günün 24 saati içerisinde okul saatlerin miktarı göz önüne alınırsa, çocuk yaşamının ¾'nü bu dönemde de aile içerisinde geçirmektedir. Bu durum, okul yıllarında çocuk-aile etkileşiminin önemini göstermektedir (Çelenk,2003).

### ***Kimlik oluşumu ve okul-ebeveyn işbirliği***

Bilindiği gibi çocuğun kimliğinin oluştuğu süreç 0-6 yaşları arasındadır. Bu süreçte çocuğa aktarılan örf ve adetleri; değerler ve kurallar çocuğun kimlik oluşumunda çok önemli yer tutar. Kültürel değerler bireye sosyal ilişkilere göre şekillendirilerek öğretilir. "Altın Üçgen" olarak da adlandırılan çocuğun içinde büyüdüğü Aile- Yakın çevre – Okul ilişkileri çocuğun kimlik oluşumunda çok önemli yer tutmaktadır. Çocuk bu üçgenin ortasındadır ve üçgenin bütün köşeleri arasındaki iletişimin kalitesi kimlik oluşumunda belirleyicidir. Okul, ebeveynler ile çocuğun yakın çevresi arasında çok iyi bir işbirliğinin sağlanması gerekmektedir (Özgüzel, 2013).

Suriyeli çocukların aile içinde genel olarak desteklenmemesi, sosyal çevre ve okulda da dil yetersizliğinden dolayı izole olmakta ve bu yüzden başarısızlık kaçınılmaz duruma

gelmektedir. Göçmen çocukların okullarda aldığı eğitimde yaşanan sorunlara öğretmenlerin getirdikleri çözüm önerileri ailelerle yeterince paylaşılammaktadır (Şimşir, Dilmaç, 2018, b).

Anne-baba ve öğretmenler, çocuklara elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilmek için ortak bir çaba göstermelidirler. Çocuğun evde oluşan ilk öğrenme deneyimlerinin, okuldaki öğrenme girişimlerine destek sağlaması, sınıf içi uygulamalardaki başarısını yükseltecektir. Bu yüzden öğretmenlerin çocuğun aile ortamlarını iyi değerlendirmeleri ve onun daha iyi eğitimine olanak hazırlamaları amacıyla aile sorumlularıyla iletişim kurmaları önemlidir. Sonuç olarak göçmen çocukların ebeveynlerinin dil ve kültür farklılıklarından dolayı öğretmenlerle işbirliğinin çok düşük düzeyde kalması, ebeveynleriyle iletişim sağlanamaması mülteci çocuklarına eğitimde gerekli desteğin verilmesini engellemektedir. Bu iletişim problemlerinden kaynaklanan olumsuzluklar ebeveynlerin eğitime dahil edilmesi ile kısmen önlenilecektir. Ebeveynlerle daha iyi iletişim kurabilmek için Halk Eğitim bünyelerinde İlk- Okuma yazma eğitimi verilir, okul sosyal faaliyetlerinde okul aile birliği bünyesinde hizmetlere katarak Türk kültürüne ve dil eğitimlerine katılmaları sağlanmalıdır. Göçmen çocukların okul içerisinde arkadaşlarıyla kaynaşmama, dışlanma, kurallara uymama, kavga ve şiddet eğilimlerinin olduğu gözlemlenmiştir (Şimşir , Dilmaç, 2018, a). Bu bağlamda rehberlik hizmetleri programına öğrenci eşleştirme etkinliklerinde Türk-Göçmen çocukların eşleştirmesi yapıldığında etkileşim artırılarak, kültürlerarası iletişim deneyimlerine sahip olmaları sağlanabilecektir.

Akran öğretimi öğrencilerin birbirine yardım ettikleri ve öğreterek öğrendikleri bir öğretim yöntemidir. Öğretmenin rehberliğinde, eğitim almış yetenekli bir öğrencinin aynı sınıf düzeyinde bulunan bir ya da birkaç öğrenciye bir kavramı ya da beceriyi öğrettikleri bir süreçtir. Bu yöntem öğrencilerin kendi öğrenme adımlarına, algılama düzeylerine ve öğrenme stillerine genel olarak uygun durmaktadır. Bu süreçte dönüt ve düzeltme anında öğretmen tarafından verilir. Temel kavram yanılığarı hızlı bir şekilde düzetilebilir. Öğrenciler daha hızlı öğrenenlerle karşılaştırılmadan kendi adımlarıyla, bir öğrenme görevini başarıyla tamamlayabilir. İhtiyacı olan çocuklara daha fazla dikkat ve duygusal destek sağlanır. Akran öğreticiler bu süreçten daha çok yararlanırlar. Akran öğretimi yarışmayı azaltır ve daha destekleyici bir sınıf çevresi yaratır. Akran öğreticisi, aynı yaşta olan diğer öğrencilerin bilişsel özelliklerine sahip oldukları için onların sorunlarını daha iyi anlayabilecektir(Temizkan,2009).

## SONUÇ

- Okuldan uzak kalmış mülteci gençler için mesleki eğitim programlarının açılması durumunda ailelerine maddi destek sağlamaları güvence altına alınırken meslek öğrenerek de eğitimlerini tamamlama olanağı sağlanmış olacaktır.
- Bunun dışında bu çocukların okullarda yaşadıkları dışlanma sorunu, Türkçe dil bilgisinin zayıf olmasından dolayı derslerde işlenen konuları yetersiz anlamaları gibi birçok nedenden ötürü Milli Eğitim Bakanlığı'nın konu hakkında ivedi olarak çalışmalar yapması ve bu çalışmalara mülteci çocukların yoğun olduğu okullardan başlanması önem taşımaktadır.
- Mültecilerin eğitim aldığı okullarda görev alacak öğretmenler, yabancılara eğitim verme hususunda gerekli hizmet içi eğitimle donanımlı ve deneyimli öğretmenlerden seçilmelidir. Bu çocukların eğitimi diplomasız terk etmemeleri için pilot okullara, fen liselerine alınan öğretmenlerdeki elemenin yapılacağı bir sistemle, görevlendirmenin yapılması gerekmektedir.
- Eğitimsizlik işsizliği besleyen bir nedendir ve işsizliğin de toplumsal sorunları beraberinde getireceği kesindir. Bu yüzden bireyin ve toplumun kazanmasına dayalı Kazan-Kazan olarak nitelendirilebilecek sinerji oluşturabilmek için ülkemizde, her göçmen çocuğun eğitime katılımını ve üretkenliğini esas alan politikalar üretilmelidir. Böylelikle mültecileri gelecekte Türkiye'ye ve dünyaya yararlı bireyler olarak yetiştirmek amaçlanmalıdır.
- Gerekli önlemler alınmazsa eğitimsizlik gelecekte, içine emniyetli bir şekilde girilemeyecek gettolaşmanın oluşmasına neden olabilecektir. Bu gettolaşmalar yasadışı faaliyetlerin yuvası olup toplumsal çatışmaların farklı boyutlarda gerçekleşebileceği mekanlar olabileceği gibi, toplumsal huzurumuzu da bozacağından üzerine ciddiyetle gidilmesi gereken bir konudur. Bu bağlamda eğitimin uluslar için en değerli ve en pahalı yatırımı olduğu unutulmamalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Aras, B. (2017). Suriyelilerin Türkiye' deki yüksek öğrenim sistemine entegrasyonu çalıştay raporu. Sabancı üniversitesi yayınları. [pc.sabanciuniv.edu/i/publicaion/the-educationalopportunities-and-challenges-of-syrian-refugee-students-in-turkey-temporary-educationcenters-and-beyond/](http://pc.sabanciuniv.edu/i/publicaion/the-educationalopportunities-and-challenges-of-syrian-refugee-students-in-turkey-temporary-educationcenters-and-beyond/) Erişim: 22 Kasım 2018.
- Coşkun, İ ve Emin, M. N. (2018). Türkiye'de göçmenlerin eğitimi: mevcut durum ve çözüm önerileri. İlke politika notu-03 İlke İlim Kültür Eğitim Derneği. [ilke.org.tr/sites/default/files/yayin/pdf/politikanotlari/turkiyede-gocmenlerin-egitimi-mevcut-durum-cozum-onerileri-pdf-ilke-tr.pdf](http://ilke.org.tr/sites/default/files/yayin/pdf/politikanotlari/turkiyede-gocmenlerin-egitimi-mevcut-durum-cozum-onerileri-pdf-ilke-tr.pdf) Erişim: 21 Kasım 2018.

- Çelenk, S (2003).Okul Başarısının Ön Koşulları Okul Aile Dayanışması ,Abant İzzet Baysal Üniversitesi. <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8612/107265> Erişim: 28 Kasım 2018.
- Demirci K. (2008). Davranışsal Dil Bilimine Kısa Bir Bakış, L. Bloomfield ve B. F. Skinner Yaklaşımları. [www.tdk.gov.tr>TDA>2008ldemirci](http://www.tdk.gov.tr>TDA>2008ldemirci) Erişim: 01 Aralık 2018.
- Ekmekçi F. Ö , (1983) .Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı. [www.turkoloji.cu.edu.tr>ekmekci\\_01](http://www.turkoloji.cu.edu.tr>ekmekci_01) Erişim: 28 Kasım 2018..
- GİGİM. (T.C. İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü). (2016). Türkiye Göç Raporu [www.goc.gov.tr>files>2016\\_yiik\\_](http://www.goc.gov.tr>files>2016_yiik_) Erişim: 25 Kasım 2018.
- Kabadayı , B. (2001). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. [www.turkcede.org>645-yabanci-dil-ogretimyontemleri-2.html](http://www.turkcede.org>645-yabanci-dil-ogretimyontemleri-2.html) Erişim: 15 Kasım 2018. MEB ( Milli Eğitim Bakanlığı) (2014) Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri. [https://denizli.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_09/24023256\\_201421saylgenelge.pdf](https://denizli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/24023256_201421saylgenelge.pdf) Erişim: 22 Kasım 2018.
- Özgüzel, S. (2013). Batı Avrupa’da Çok Kültürlü Toplum Olgusu ve Kültürlerarası İletişimin Önemi. 21. Yy. Eğitim ve Toplum, 143-152.
- Özgüzel, S. ve Çetintürk,V.E. (2017). Türkiye’deki Göçmen Çocukların Topluma Kazandırılması İçin Hollanda’nın Deneyimlerinden Alınabilecek Dersler. Göç , Yoksulluk ve İstihdam Konulu 2. Uluslararası Uygulamalı Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı.
- Seydi , A. R. (2014). Türkiye Suriye Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar,SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi(31), 267-305.
- Şimşir Z ve Dilmaç B, (2018). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. sayfa:107-112 [ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2995](http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2995)
- Temizkan M, (2009).Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi . cilt:6, sayı :12.
- Uzun, E.M. ve Bütün, E. ( 2016) Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi. sayı: 1, 72-83.
- UNICEF Türkiye, (2015). [www.unicef.org.tr>files>bilgimerkezi>doc](http://www.unicef.org.tr>files>bilgimerkezi>doc)

---

## AR-GE BİRİMLERİNDE ÇALIŞAN YÖNETİCİLERİN VE ÜYELERİN DEĞİŞİM VE DÖNÜŞÜME AİT ALGILARI VE ALANA ETKİLERİ: 81 İL ÖRNEĞİ

---

Cemil KURT<sup>5</sup>, Gül ERCAN<sup>6</sup>, Zekiye KILIÇ<sup>7</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Geliştirme(Ar-Ge) birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin değişim ve dönüşüme ait algıları ve çalışmalarında alana etkileri çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel bir çalışmadır. Araştırmada nicel araştırma tekniklerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığının(MEB) taşra strateji geliştirme birimi yöneticisi ve bu birimlerde çalışan üyelerin olduğu çalışmada yapılmıştır. Çalışmanın evrenini çalışmada bulunan 140 katılımcı, örneklemini yanlı olarak seçilen 117 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak oluşturulan bilgi toplama ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğinin örneklem yeterliliği(KMO) değerinin çok iyi, Cronbach's Alpha analizi sonucunda iç tutarlılığının mükemmel olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca faktör analizi sonucunda ölçek beş faktör altında toplanmıştır.*

*Çalışmanın toplam puan ortalamasının 'çok katılıyorum' düzeyde olduğu, faktörler düzeyinde 'yönetici ve öğretmenleri etkileme düzeyleri' ortalamalarının 'tamamen katılıyorum' ve diğer faktörlerin tamamında "çok katılıyorum" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların değerlendirilmesinde 'görev alanlarında etkileme' görüşleri ile cinsiyet arasında kadınların erkeklere göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine yönetici ve öğretmenlerin 'değiştirme düzeyleri' görüşleri ile eğitim yönetimi alanında yüksek lisans bitirmeleri değişkeni arasında anlamlı farkın olduğu, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans bitirenlerin bitirmeyenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca 'örgütleri etkileme' ve 'görev alanlarında etkileme' faktörü açısından gruplar arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin Ar-Ge birimlerinin uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirilmesinde faktörlerin birbiriyle ilişkileri incelendiğinde tüm faktörlerin anlamlı bir şekilde birbiri ile ilişkili olduğu önemli bir sonuçtur. Milli Eğitim Bakanlığı Ar-Ge birimlerini geliştirici ve destekleyici çalışmalarına bir sistem dâhilinde devam etmesi önerilmektedir.*

**Anahtar kelimeler:** Araştırma-Geliştirme, Yönetici, Değişim, Dönüşüm.

## PERCEPTIONS AND EFFECTS OF MANAGERS AND MEMBERS WORKING IN R & D UNITS ON THE FIELD OF CHANGE AND TRANSFORMATION : 81 SAMPLE CASES

### ABSTRACT

*In this study, it is aimed to examine the perceptions of change and transformation of managers and members working in research and development units of the Ministry of National Education and their effects on the field in terms of various variables in their studies. In this study, it is aimed to*

---

<sup>5</sup> Uzman, ckurt1968@hotmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Konak/İZMİR, gulercan76@gmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Merkez İstiklal İlkokulu, Çanakkale, candeniz17@gmail.com

*examine the perceptions of the managers and members working in R & D units of the Ministry of National Education and their effects on the field in their studies in terms of various variables. The research is a descriptive study. Quantitative research methods were used in the study. The research was carried out in 2018 by the Ministry of National Education(MNE) and 81 provincial strategy development unit managers in Turkey and members working in these units. The study consisted of 140 participants in the study and 117 selected participants in the sample. The data collection scale, which was created by the researchers by taking expert opinions, was used. The validity and reliability studies of the scale were carried out. The sample adequacy of the scale(KMO) is very good, we can say that the internal consistency of Cronbach's Alpha analysis is excellent. In addition, the scale was collected under five factors as a result of factor analysis.*

*The total score of the study was determined to be 'very agree' and the levels of influence of managers and teachers on factors were determined to be 'totally agree' and all other factors were determined to be 'very agree'. In the evaluation of the participants it was observed that the women's scores were higher than men's scores between the gender and the opinions of 'influencing in the fields of Duty'. Again, there was a significant difference between managers and teachers 'views on' changing levels ' and their master's degrees in the field of Education Management and higher scores than those who did not graduate in the field of Education Management. In addition, there was a significant relationship between the groups in terms of 'influencing organizations' and 'influencing task areas'. In evaluating the views of managers and members working in R & D units regarding the applications of R & D units, it is an important conclusion that all factors are associated with each other in a meaningful way. It is recommended that the R & D units of the Ministry of National Education continue their development and support activities within the framework of a system.*

**Keywords:** Research-Development, Manager, Change, Conversion.

## GİRİŞ

Ar-Ge, mevcut bir araştırma, henüz bulunmamış bulma ve sonra da bilgiyi veya ürünü geliştirme veya yenilemeyi içerir. Yenilik yapabilmenin ve bu yeniliklerin üretim sürecine dâhil edilebilmesinin yolu ulusal ve uluslararası araştırma ve geliştirme faaliyetleri yapmaktan geçmektedir. Bu noktada Ar-Ge, eğitimde yeni bir ürün geliştirmek veya mevcut bir ürünün daha etkin veya geliştirilerek üretilmesi amacıyla yürütülen etkinlikleri kapsar(FK, 2002). Araştırma ve geliştirme, kültür, insan ve toplumun bilgisinden oluşan bilgi dağarcığının artırılması ve bunun yeni süreç, sistem ve uygulamalar tasarlamak üzere kullanılması için sistematik bir temelde yürütülen yaratıcı çalışmaları, çevre uyumlu ürün tasarımı veya yazılım faaliyetleri ile alanında bilimsel ve teknolojik gelişmeleri sağlar(Resmi Gazete, 2008). Ar-Ge; insan, kültür ve toplumun bilgisinden oluşan bilgi dağarcığının artırılması ve bu dağarcığın yeni uygulamalar tasarlamak üzere kullanılması için sistematik bir temelde yürütülen yaratıcı çalışmalarıdır(Altıntaş ve Diğerleri,2015). Ar-Ge, bilimsel ve teknolojik temeli olan diğer birçok etkinlikle ilişkili bir faaliyettir. Bu diğer faaliyetler kimi zaman Ar-Ge ile oldukça yakından ilişkilide olsa, bilgi akışları üzerinden kurumlar ve personel açısından Ar-Ge ölçümleri sırasında dışarıda tutulmalıdır(FK, 2002).

Erkal'a (2012) göre, sosyologlara göre hiçbir toplum hareketsiz değildir. Her toplum devamlı bir hareketlilik, bir değişme gösterir. Tarihsel gelişim sürecinde toplumlar, sosyal, siyasi, ekonomik değişimler gösterir. İbn Haldun bu değişimleri milletin zorunlu kaderi olarak görür ve milletleri canlı bir organizmaya benzetir. Doğar, büyür, gelişir, yaşlanır ve sonunda ölürler. Efesli Herakleitos'un söylediği gibi dünyada her şey, akıp giden bir nehir gibi, hareket halindedir. Değişim evrenin özünde vardır ve kaçınılmazdır. Değişim, planlı veya plansız bir biçimde, herhangi bir sistemin, süreç veya ortamın, belli bir durumdan başka bir duruma dönüşmesidir(Karlı,2004). Eröz'e göre toplumsal değişme; sosyal yapılarda, kısmen veya büyük çapta meydana gelen değişimlerdir(Eröz, 1982)

İster birey, ister kurum olsun, başarının göstergesi dışarıdaki değişime tepki yerine iradi değişimle gelişmeleri yönlendirmektir. Toplumların gelişmişliklerine baktığımızda beş durumu görebiliyoruz:

1. Değişimin dışında kalan, hatta bunu farkında bile olmayanlar,
2. Değişimi gördüğü halde bunun özüne inemeyen, neden-sonuç ilişkisini kuramayanlar,
3. Değişimi gördükten sonra tepki gösterenler,
4. Değişimi tahmin edebilen ve buna göre önlem alanlar,
5. Kendi yaratıcılıkları ve iradeleri ile değişimi gerçekleştirenler(Kavrakoğlu 2000).

Erkal'a (2012) göre, toplumsal değişme karmaşık olaylara dayandığı için, bu karmaşıklığın aydınlatılabilmesi değişme olayına çok farklı bakmayı gerekli kılmaktadır. Toplumsal değişmeye gerektirici. Dogmatik, tümdengelimci yaklaşımların tamamı gerçekleşmesi mümkün olmayan tasarımlardır. O halde, toplumsal olayların nedenleri ve kaynakları ne olursa olsun eğitim, sorunların çözümünde en önemli çaredir. Bu çareyi algılamak, toplumsal değişimle örtüştürmek gereklidir. Değişimle ilgili iki kavramdan söz edebiliriz:

1. Dışımızda olan değişim,
2. Kendi irademizle gerçekleştirdiğimiz değişim.

Eğitim bireysel gelişmeye katkı yapan en önemli unsur olup sosyal-kültürel gelişmenin temel araçlarından birisidir. Eğitim sistemi, bilgi toplumunun en temel ihtiyacı olan yetişmiş insan gücünü piyasaya sunmakla görevlidir. Düşünmeyi öğrenen, girişken, yarışan insanlar bilgi toplumu için bir değer ifade etmektedirler. Çağdaş eğitimin temel görevi; üstünlük kullanabilen, girişken, üretken ve uluslar arası alanda yarış içinde olan



insanlar yetiştirmek olduğu halde; ¼lkemizde devlet kapısında iş bekleyen nitelikte mezunlar yetiştirmeye devam etmesi eğitim sistemimizdeki çelişkiyi ortaya çıkarmaktadır(¼zden, 2005).

Eğitimde d¼n¼ř¼m¼n amacı, eğitim sisteminin tıkanıklığına öz¼m ¼retme çabasında olan zihinlerde yeni resimler oluşmasına yardımcı olmaktır. T¼rk Eğitim Sisteminin ilk yapılandırıldığı yıllardan bu yana eğitimin amacı, bilginin doğası, kurumların işleyişi ve liderlik kavramı dâhil olmak ¼zere birçok alandaki temel kabullenmeler değişmiştir(¼zden, 2013).

Ar-Ge birimlerinde çalışan y¼netici ve ¼yeler değişime önc¼l¼k eden kişilerdir. Değişimin önc¼leri veya eğitim elçileri olarak kabul edebileceğimiz Ar-Ge birimlerinde çalışan y¼netici ve ¼yelerin Ar-Ge birimlerinin uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve öz¼m önerileri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dikkate alınmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı m¼teakip d¼nemlerde bu sorunlara ait öz¼m önerilerini, sorunlarla karşılaşan muhataplarıyla çalışmakta ve öz¼mler ¼retmektedir. Bu kapsamda Ar-Ge birimlerine ait eğitimler, y¼nerge değişiklikleri, Bakanlık ¼zerinden Ar-Ge birimlerine destekleyici çeşitli çalışma ve d¼zenlemeler yapılmıştır.

T¼rk Milli Eğitim sisteminde 2008 yılından taşra teşkilatlarında Araştırma Geliştirme Birimleri kurulmuştur. Ortak paydası eğitimde başarıyı arttırmak olan Ar-Ge birimleri, eğitim içerikli çalışmalarda tekrarların ¼nlenmesi ve faaliyetlerin tek elden y¼r¼t¼lmesini sağlamaya çalışmaktadır. Bu kapsamda Ar-Ge birimleri Milli Eğitim Bakanlığı Taşra birimlerinde eğitimde değişim ve d¼n¼ř¼me katkı verecek Şekilde kurumsallaşmaktadır. Ar-Ge birimleri kuruluşundan itibaren Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığına bağlı olarak çalışmaktadır. Bu anlamda Strateji Geliştirme Başkanlığı Ar-Ge Y¼nergesi ile birlikte b¼nyesinde bulunan daire başkanlıkları ¼zerinden Taşrada bulunan Ar-Ge birimlerine çeşitli g¼revler y¼kleyerek s¼reci y¼netmiřtir. Bunun yanında 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığına bağlı Ar-Ge, Kalite ve İzleme Daire Başkanlığı kurulmuştur. B¼ylece Milli Eğitim Bakanlığı Ar-Ge birimlerini Bakanlık d¼zeyinde muhatabı olan Daire Başkanlığına bağlamıştır. 20.11.2018 tarihi itibari ile Ar-Ge birimlerinde aktif olarak 669 ¼đretmen g¼rev yapmaktadır. T¼rkiye ¼leđinde Ar-Ge birimlerine Bakanlık tarafından tanınan toplam kontenjan sayısı 960 kişidir.

### ***Araştırmanın Amacı ve ¼nemi***

Çalışmanın genel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin değişim ve dönüşüme ait algıları ile Ar-Ge çalışmalarında alana etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu araştırmada temel amaca çözüm aramak için belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. Katılımcıların Türkiye’de eğitimde dönüşümün sağlanabilirliği konusunda görüşleri ile kişisel değişkenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Katılımcıların eğitim örgütlerini etkileme düzeyi görüşleri ile kişisel değişkenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Katılımcıların görev alanlarındaki etkinliklerinde etkileme düzeyleri ile kişisel değişkenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Katılımcıların yüz yüze etkileşimde buldukları yönetici ve öğretmenleri etkileme düzeyleri ile kişisel değişkenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Katılımcıların yönetici ve öğretmenleri değiştirme düzeyleri ile kişisel değişkenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Katılımcıların değişim ve dönüşüme ait algıları ile Ar-Ge çalışmalarında alana etkileri boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

### *Araştırma Deseni*

Bu araştırma, Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin Ar-Ge birimlerinin uygulamalarına ilişkin görüşleri hakkında Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı ile il Milli Eğitim Müdürlüklerinde Araştırma Geliştirme birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin görüşlerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır. Bu araştırma tarama modeli ile yapılmıştır. Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Bu modele dayalı olarak Strateji Geliştirme Başkanlığı ile Ar-Ge birimlerinin, Ar-Ge biriminde çalışan yönetici ve üyelerinin gelişimlerine ait etkiye yönelik algıları değerlendirilmiştir.

### *Evren Örneklem*

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ar-Ge, Kalite ve İzleme Daire Başkanlığının yapmış olduğu Türkiye’de 81 il Strateji Geliştirme Birimi yöneticisi ve bu birimlerde çalışan üyelerin olduğu seminerde yapılmış ve yanlı örneklem seçilmiştir. Çalışmanın evrenini bu seminerde bulunan 140 katılımcı ve örneklemine yanlı olarak seçilen 117 katılımcı oluşturmuştur.

**Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları**

		<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>	<b>Geçeli Yüzde</b>	<b>Toplam Yüzde</b>
<b>Cinsiyetiniz</b>	Erkek	89	76.1	76.1	76.1
	Kadın	28	23.9	23.9	100.0
<b>İl Ar-Ge de Göreviniz</b>	Yönetici	42	35.9	35.9	35.9
	Üye	75	64.1	64.1	100.0
<b>Öğrenim durumunuz</b>	Lisans	75	64.1	64.1	64.1
	Yüksek Lisans	39	33.3	33.3	97.4
	Doktora	3	2.6	2.6	100.0
	Sınıf Öğretmeni	22	18.8	18.8	18.8
<b>Branşınız</b>	Okul Öncesi Öğretmeni	1	.9	.9	19.7
	Branş Öğretmeni	81	69.2	69.2	88.9
	Meslek Dersi Öğretmeni	13	11.1	11.1	100.0
	0-5 Yıl	8	6.8	6.8	6.8
<b>Mesleki kademiniz</b>	6-15 Yıl	36	30.8	30.8	37.6
	16-20 Yıl	33	28.2	28.2	65.8
	21 Yıl ve Üstü	40	34.2	34.2	100.0
	0-3 Yıl	53	45.3	45.3	45.3
<b>Ar-Ge Biriminde yönetici ya da ekip üyesi olarak geçirdiğiniz süre</b>	4-6 Yıl	39	33.3	33.3	78.6
	7-9 Yıl	12	10.3	10.3	88.9
	10 Yıl ve Üstü	13	11.1	11.1	100.0
<b>Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans bitirdim</b>	Evet	20	17.1	17.1	17.1
	Hayır	97	82.9	82.9	100.0
<b>Eğitim yönetimi alanında doktora bitirdim</b>	Evet	1	0.9	0.9	0.9
	Hayır	116	99.1	99.1	100.0
<b>Eğitim yöneticiliği alanında sınav kazandınız mı? (MEB Md., Md. Yrd. vb.)</b>	Evet	59	50.4	50.4	50.4
	Hayır	58	49.6	49.6	100.0
<b>Ar-Ge konusunda (Stratejik Yönetim, Kalite Yönetimi, Süreç Yönetimi, Eğitim Yönetimi, Proje döngüsü vb.) aldığınız Bakanlık düzeyinde hizmet içi eğitim saati toplamı</b>	0-60 saat	46	39.3	39.3	39.3
	61-120 saat	21	17.9	17.9	57.3
<b>Bakanlık düzeyinde veya mahalli düzeyde verdiğiniz hizmet içi eğitim saati toplamı</b>	121-180 saat	23	19.7	19.7	76.9
	180 Saat ve Üstü	27	23.1	23.1	100.0
	0-60 Saat	46	39.3	39.3	39.3
	61-120 Saat	23	19.7	19.7	59.0
<b>Bakanlık düzeyinde veya mahalli düzeyde verdiğiniz hizmet içi eğitim saati toplamı</b>	121-180 Saat	13	11.1	11.1	70.1
	181 Saat ve Üstü	35	29.9	29.9	100.0
	<b>Toplam</b>	<b>117</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada ‘Ar-Ge Birimlerinde Çalışan Yöneticilerin ve Üyelerin Değişim ve Dönüşüme Ait Algıları ve Alana Etkileri’ adlı bilgi toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilen bilgi toplama ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların kişisel bilgilerini (cinsiyet, il Ar-Ge’deki görevi, öğrenim durumu, branşı, mesleki kıdemi, Ar-Ge biriminde yönetici ya da ekip üyesi olarak geçirdiği süre, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans bitirmesi, eğitim yönetimi alanında doktora bitirmesi, eğitim yöneticiliği alanında sınav kazanması, Ar-Ge konusunda aldığını Bakanlık düzeyinde hizmet içi eğitim saati toplamı, Bakanlık düzeyinde veya mahalli düzeyde verdiği hizmet içi eğitim saati toplamı) içeren sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde Strateji Geliştirme Birimi yöneticileri ve Ar-Ge üyelerinin değişim ve dönüşüme ait algıları ile alanı etkilemelerine ilişkin görüşleriyle ilgili nicel değerlendirmenin olduğu 50 soruluk 5 likertli soruların olduğu bölümdür. Bu bölüme ait cevaplar ‘Tamamen

Katılıyorum(5)', 'Çok Katılıyorum(4)', 'Katılıyorum(3)', 'Az Katılıyorum(2)', 'Hiç Katılmıyorum(1)' şeklindedir. Anketteki beşli ölçeğin (5-1=4) değer farkının (5) değer yargısına bölünmesiyle elde edilen  $4/5=0,80$ 'lik aralıklarla belirlenen katılma düzeyine göre derecelendirilen seçeneklerin aralıkları belirtilmiştir.

Ölçeğin boyutlarının ortalamaları tablo 2'de gösterilen ölçütlere göre yorumlanmıştır.

**Tablo 2.** Ölçek Seçenekleri ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Tamamen Katılıyorum	5	4.20-5.00
Çok Katılıyorum	4	3.41-4.19
Katılıyorum	3	2.61-3.40
Az Katılıyorum	2	1.81-2.60
Katılmıyorum	1	1.00-1.80

Faktörler arasındaki ilişkilerin araştırılmasında pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006).

**Tablo 3.** Korelasyon İlişki Düzeyi Puan Aralıkları

r	İlişki Düzeyi
0,00 - 0,25	Çok Zayıf
0,26 - 0,49	Zayıf
0,50 - 0,69	Orta
0,70 - 0,89	Yüksek
0,90 - 1,00	Çok Yüksek

Veri toplama ölçeğinin örneklem yeterliliği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütü kullanılmıştır. KMO örneklem yeterliliği ölçütü, gözlenen korelasyon katsayıları büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir indekstir. KMO ölçütü 0.9-1.0 arasında mükemmel, 0.8-0.89 arasında çok iyi, 0.7-0.79 arasında iyi, 0.6-0.69 arasında orta, 0.5-0.59 zayıf, 0.5'de aşağı ise kabul edilemez. Çalışmamızda örneklem yeterliliğimiz 0.873 olduğundan çok iyi olduğunu söyleyebiliriz. Bunun yanında genel iç tutarlılık ve güvenilirliği için Cronbach's Alpha=0.958 (N=50) analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda genel iç tutarlılığın mükemmel olduğunu söyleyebiliriz. Bunun yanında bilgi toplama ölçeğinin varimax temel bilişenler faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizde ölçek 50 değişkenin özdeğeri 1'den büyük olan 5 faktör altında toplanmıştır. Bu beş faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %56.42 olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Konuyla ilgili alan araştırması yapılmıştır. Alan araştırması konunun temel kavramları ve içeriğinin bilimsel olarak anlaşılması amacı ile yapılmış, bununla birlikte Ar-Ge süreçlerinin ve uygulamalarının geçmişteki ve günümüzdeki eğitim yönetimi alanındaki

katkıları ve sonuçları, eğitim yöneticilerinin algulamaları ve alandaki uygulamaya ait yeterlilikleri değerlendirilerek öneriler geliştirilmiştir.

### ***Veri Analizi***

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilen; “Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin Ar-Ge birimlerinin uygulamalarına ilişkin görüşleri nedir? ” bilgi toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı ve 81 il Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge yöneticisi ve üyelerinin katılımı ile ölçeklerin uygulaması yapılarak yapı geçerliliği ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek beş faktörlü 50 maddeden oluşmaktadır.

Ölçekler Likert tipi beşli derecelendirme ile katılımcıların verilen ifadelere ilişkin tepkilerini belirlemeyi sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. İstatistiksel verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasında ve analizlerin yapılmasında SPSS-24 paket programı kullanılmıştır. Değerlendirmede aritmetik ortalama, yüzde, frekans, t testi, tek yönlü varyans analizinin anlamlılığını bulmak için Tukey Post Hoch testinden faydalanılmıştır. İki grup ortalamaları karşılaştırılırken independent sample T testi, üç veya daha fazla grup karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizi(ANOVA)testi kullanılmıştır. İstatistiksel olarak  $p < 0.05$  değeri anlamlı olarak kabul edilmiştir. Bulgulardan sonuçlar ve öneriler ortaya konmuştur.

## **BULGULAR**

Tablo 4 deki bulgulara göre; tüm alt boyutların genel ortalaması  $\bar{X} = 3.990$  standart sapması  $Ss=1.031$  olduğu görülmüştür.

Tüm alt boyutlarda katılımcılar; “Değişim ve dönüşüm vazgeçilmez bir olgudur[( $\bar{X} = 4.640$ ), ( $Ss=0.634$ )]”, “Empati kurarım[( $\bar{X} = 4.462$ ), ( $Ss=0.726$ )]”, “Hizmet verdiğim kesimlerle işbirliği kurarım[( $\bar{X} = 4.4629$ ), ( $Ss=0.650$ )]”, “Eğitim örgütlerinde yöneticilerin ve işgörenlerin yaratıcılığını desteklerim[( $\bar{X} = 4.402$ ), ( $Ss=0.766$ )]”, “Eğitim kurumlarında öğrenmeye destek olurum [( $\bar{X} = 4.402$ ), ( $Ss=0.754$ )]”, “Eğitim örgütlerinde ilişkilerimde doğaldır[( $\bar{X} = 4.393$ ), ( $Ss=0.742$ )]” en yüksek oranda görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında; “Kendimi beğendiririm[( $\bar{X} = 3.718$ ), ( $Ss=1.040$ )]”, “Kişisel çekiciliğim vardır[( $\bar{X} = 3.607$ ), ( $Ss=1.075$ )]”, “Kalkınma planları eğitimde değişim ve dönüşümü yeterince açıklar[( $\bar{X} = 3.051$ ), ( $Ss=0.927$ )]”, “Milli eğitim mevzuatı eğitim yönetimi ihtiyacını karşılar[( $\bar{X} = 2.607$ ), ( $Ss=0.973$ )]”, “Türkiye’de eğitimde dönüşüme ait planlılık vardır[( $\bar{X} = 2.556$ ),

( $S_s=1.102$ )’], “Üniversiteler eğitimde değişim ve dönüşüme bilimsel olarak önderlik eder( $\bar{X} = 2.496$ ), ( $S_s=1.031$ )’]” en düşük oranda görüş belirtmişlerdir.

**Tablo 4. Tüm Boyutlar İçin Tamamlayıcı(Betimsel) İstatistikler**

Boyutlar	N	Ortalama	Standart Sapma
Değişim ve dönüşüm vazgeçilmez bir olgudur	117	4.6496	.63404
Empati kurarım	117	4.4615	.72562
Hizmet verdiğim kesimlerle işbirliği kurarım	117	4.4615	.65044
Eğitim örgütlerinde yöneticilerin ve işgörenlerin yaratıcılığını desteklerim	117	4.4017	.76631
Eğitim kurumlarında öğrenmeye destek olurum	117	4.4017	.75498
Eğitim örgütlerinde ilişkilerimde doğaldır	117	4.3932	.74229
Eğitim kurumlarında yenilikçiliğe destek olurum	117	4.3504	.79129
Öğrenen birey ve öğrenen örgüt felsefesini benimserim	117	4.3333	.68229
Kendi liderlik etkinliklerini iyileştiririm	117	4.3333	.78784
Kurum liderlerinden gelen yenilikçi fikirlere rehberlik ederim	117	4.3162	.71498
Hizmet verdiğim kesimle ilişkilerimi yönetirim	117	4.3162	.76169
Her türlü eğitim fırsatını değerlendiririm	117	4.3162	.77292
Değişim ve dönüşümü sağlayacak değişkenler eğitim üzerinden sağlanır	117	4.2137	.88891
Eğitim kurumlarında iyileştirme çalışmalarına destek olurum	117	4.1966	.79045
Kendi liderlik etkinliklerimi değerlendiririm	117	4.1880	.76487
Karşılıklı müzakerelerde ikna gücüm vardır	117	4.1795	.79454
Eğitim kurumlarında yapılan iyileştirmelere ilişkin uygulamalardan aldığım geri bildirimlere geri besleme yaparım	117	4.1538	.82645
Eğitim kurumlarında çalışanların niteliklerini geliştiririm	117	4.1453	.83320
Eğitim kurumlarında stratejik planlama çalışmalarına önderlik ederim	117	4.1368	.88965
Eğitim örgütlerinde vizyon belirlemede öncülük ederim	117	4.1368	.86009
Eğitim örgütlerinde Ar-Ge konusunda eğitim gereksinimlerini belirlerim	117	4.1197	.81115
Eğitim kurumlarında araştırmalara dayalı iyileştirme projeleri hazırlarım	117	4.1111	.85881
Eğitim kurumlarında bilgi birikimi sürecine önderlik ederim	117	4.1111	.81767
Etkileşimde baskı kurmam	117	4.1026	.95036
Etkileme yeteneğim vardır	117	4.0769	.83205
Eğitim yönetimin verimliliğini artırıcı çalışmalar yaparım	117	4.0598	.86394
Eğitim kurumlarının toplumsal-sosyal sorumluluklarını yerine getirmesine önderlik ederim	117	4.0598	.82306
Eğitimin kalitesini yükseltmek için sürekli araştırmalar yaparım	117	4.0256	.81433
Türkiye’deki okul yönetimi alanındaki değişim ve dönüşümü bilirim	117	4.0171	.75410
Kurum süreçlerinin performans ölçümlerin de gerekli rehberliği yaparım	117	4.0085	.88567
İlham vericiyimdir	117	4.0085	.91440
Eğitim örgütlerinde kurum içi görevlendirmelerde yasal mevzuatı bilirim	117	3.9915	.88567
Kendi liderlik etkinliklerimi ölçerim	117	3.9744	.95106
Türkiye’deki eğitim yönetimi alanındaki değişim ve dönüşümü bilirim	117	3.9402	.80184
Eğitim örgütlerinde yasal mevzuatla ilişkili kurum içi görevlendirmelerde yeterli bilgim vardır	117	3.9402	.92187
Çalışan verimliliğini değerlendirmede bilimsel yaklaşımlar kullanırım	117	3.9402	.92187
Eğitimde dönüşümü politik etkenler sağlar	117	3.9316	1.08060
Eğitim kurumlarında performans göstergelerini kurumun planları ile ilişkilendiririm	117	3.9316	.83796
Eğitim örgütünün bilimsel yönetim yaklaşımıyla değişimine inanırım	117	3.9231	1.03519
Eğitim yönetimi alanında yeterliyim	117	3.8889	.83849
Eğitim kurumlarına kalite kültürü doğrultusunda önder olurum	117	3.8291	.94038
Türkiye’deki kamu alanındaki değişim ve dönüşümü bilirim	117	3.8034	.92139
Eğitim kurumları ve paydaşlarla iş birliği yaparak öğretim yılı/mali yıl başlamadan plânlamalarını yaparım	117	3.7949	.94265
Hizmet içi eğitimlerde yeterliyim	117	3.7778	1.00096
Kendimi beğendiririm	117	3.7179	1.04094
Kişisel çekiciliğim vardır	117	3.6068	1.07445
Kalkınma planları eğitimde değişim ve dönüşümü yeterince açıklar	117	3.0513	.92705
Milli eğitim mevzuatı eğitim yönetimi ihtiyacını karşılar	117	2.6068	.97342
Türkiye’de eğitimde dönüşüme ait planlılık vardır	117	2.5556	1.10207
Üniversiteler eğitimde değişim ve dönüşüme bilimsel olarak önderlik eder	117	2.4957	1.03077

Tablo 5 e baktığımızda strateji geliştirme birimi yöneticileri ve Ar-Ge üyelerinin değişim ve dönüşüme ait algıları ile alanı etkilemeleri faktörü ortalamasının “Yönetici ve öğretmenleri etkileme düzeyleri” için 4.21-5.00 (Tamamen Katılıyorum) aralığında; “Yönetici ve öğretmenleri değiştirme düzeyleri”, “Örgütleri etkileme”, “Görev alanlarında etkileme” ve “Dönüşümün sağlanabilirliği” faktörleri ortalamalarının 3.41-4.20 (Çok Katılıyorum) aralığında olduğu görülmüştür. Strateji geliştirme birimi yöneticileri ve Ar-Ge üyelerinin değişim ve dönüşüme ait algılarının çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

**Tablo 5. Faktör Ortalamaları İçin Tamamlayıcı (Betimsel) İstatistikler**

Faktör	N	Ortalama	Standart Sapma
Yönetici ve öğretmenleri etkileme düzeyleri <sub>(YÖE)</sub>	117	4.2650	.65183
Yönetici ve öğretmenleri değiştirme düzeyleri <sub>(YÖD)</sub>	117	4.1359	.61328
Örgütleri etkileme <sub>(ÖE)</sub>	117	4.1288	.61825
Görev alanlarında etkileme <sub>(GAE)</sub>	117	4.1002	.62008
Dönüşümün sağlanabilirliği <sub>(DS)</sub>	117	3.5520	.47453

Cinsiyet açısından; dönüşümün sağlanabilirliği ( $p=0.070_{(DS)}>0.05$ ), örgütleri etkileme ( $p=0.33_{(ÖE)}>0.05$ ), yönetici ve öğretmenleri etkileme düzeyleri ( $p=0.76_{(YÖE)}>0.05$ ), yönetici ve öğretmenleri değiştirme düzeyleri ( $p=0.06_{(YÖD)}>0.05$ ) faktörleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. İl Ar-Ge deki görevi açısından faktörler arasında ( $p=0.57_{(DS)}>0.05$ ;  $p=0.60_{(ÖE)}>0.05$ ;  $p=0.28_{(GAE)}>0.05$ ;  $p=0.79_{(YÖE)}>0.05$ ;  $p=0.71_{(YÖD)}>0.05$ ) anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans bitirmesi açısından faktörler arasında ( $p=0.25_{(DS)}>0.05$ ;  $p=0.46_{(ÖE)}>0.05$ ;  $p=0.49_{(GAE)}>0.05$ ;  $p=0.19_{(YÖE)}>0.05$ ) anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Doktora bitirmesi açısından faktörler açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Eğitim yönetimi alanında sınav kazanması açısından ( $p=0.95_{(DS)}>0.05$ ;  $p=0.38_{(ÖE)}>0.05$ ;  $p=0.76_{(GAE)}>0.05$ ;  $p=0.55_{(YÖE)}>0.05$ ;  $p=0.90_{(YÖD)}>0.05$ ) anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Öğrenim durumu ortalamalarından en az biri arasında ( $p=0.82_{(DS)}>0.05$ ,  $F_{(2-114)}=1.189$ ;  $p=0.24_{(ÖE)}>0.05$ ,  $F_{(2-114)}=1.423$ ;  $p=0.60_{(GAE)}>0.05$ ,  $F_{(2-114)}=1.509$ ;  $p=0.21_{(YÖE)}>0.05$ ,  $F_{(2-114)}=1.559$ ;  $p=0.17_{(YÖD)}>0.05$ ,  $F_{(2-114)}=1.761$ ) faktörler arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. Branş durumu ortalamalarından en az biri arasında ( $p=0.96_{(DS)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=2.163$ ;  $p=0.21_{(ÖE)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=1.527$ ;  $p=0.72_{(GAE)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=2.398$ ;  $p=0.89_{(YÖE)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=2.165$ ;  $p=0.14_{(YÖD)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=1.833$ ) faktörler arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. Mesleki kıdem ortalamalarından en az biri arasında ( $p=0.19_{(DS)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=1.579$ ;  $p=0.16_{(ÖE)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=1.746$ ;  $p=0.31_{(GAE)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=1.210$ ;  $p=0.13_{(YÖE)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=1.918$ ;  $p=0.06_{(YÖD)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=2.434$ ) faktörler arasında anlamlı farkın olmadığı

belirlenmiştir. Ar-Ge biriminde geçirdiği süre ortalamalarından en az biri arasında ( $p=0.47_{(DS)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=.839$ ;  $p=0.91_{(ÖE)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=.172$ ;  $p=0.16_{(GAE)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=1.714$ ;  $p=0.70_{(YÖE)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=.472$ ;  $p=0.41_{(YÖD)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=.965$ ) faktörler arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. Ar-Ge konusunda aldığınız bakanlık düzeyinde hizmetiçi eğitim saati toplamı ortalamalarından en az biri arasında ( $p=0.91_{(DS)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=.167$ ;  $p=0.84_{(ÖE)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=.267$ ;  $p=0.08_{(GAE)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=2.247$ ;  $p=0.55_{(YÖE)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=.693$ ;  $p=0.53_{(YÖD)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=.725$ ) faktörler arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. Bakanlık düzeyinde veya mahalle düzeyde verdiğiniz hizmetiçi eğitim saati toplamı ortalamalarından en az biri arasında ( $p=0.32_{(DS)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=1.162$ ;  $p=0.16_{(YÖE)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=1.718$ ;  $p=0.21_{(YÖD)}>0.05$ ,  $F_{(3-113)}=1.502$ ) faktörler arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir.

Diğer taraftan “görev alanını etkileme” faktörü ile cinsiyet değişkeni arasında, “yönetici ve öğretmenleri değiştirme düzeyleri” faktörü ile eğitim yönetimi alanında yüksek lisans bitirmesi değişkeni arasında, bakanlık düzeyinde veya mahalli düzeyde verdiğiniz hizmet içi eğitim saati toplamı değişkeni ile “örgütleri etkileme” ile “görev alanlarında etkileme” faktörlerinde 181 saat ve üstü hizmetiçi eğitim veren ile 0-60 saat arasında anlamlı görüş farklılıkları bulunmuştur. Bu ilişkilere ait bulgular da tablo 6-10 da verilmiştir.

**Tablo 6. Cinsiyet Açısından Grup İstatistikleri**

Grup İstatistikleri					
Faktör	Cinsiyetiniz	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Görev alanlarında etkileme	Erkek	89	4.03	0.60	0.06
	Kadın	28	4.33	0.64	0.12

Yapılan analiz sonucunda tablo 6 incelendiğinde; Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin Ar-Ge birimlerinin uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirilmesinde görev alanlarında etkileme noktasında kadınların ( $\bar{X}=4.33$ ) puanlarının erkeklerin ( $\bar{X}=4.03$ ) puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 7. Cinsiyet Açısından Faktör Bağımsız Örneklem Testi**

Bağımsız Örneklem Testi										
Faktör		Levene's Varyansların Eşitliği Testi		Eşitlik için t-Testi						
		F	Sig.	t	df	Sig.(2-tailed)	Ortalama Fark	Standart Hata Farkı	95% Güvenirlilik	
								Alt	Üst	
Görev alanlarında etkileme	Eşit Varyanslar Kabul	.786	.377	-2.27	115	.025*	-2.29932	.13202	-.56083	-.03781
	Eşit Varyanslar Kabul Değil			-2.19	43.05	.034	-2.29932	.13643	-.57445	-.02419

\* $p < .05$



Tablo 7 incelendiğinde;

H<sub>0</sub>: Katılımcıların görev alanlarındaki etkinliklerinde etkileme düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

H<sub>1</sub>: Katılımcıların görev alanlarındaki etkinliklerinde etkileme düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermektedir.

Homojenlik Testi: Homojenlik  $p=0.025 < 0.05$  varyanslar homojen değildir.

Sig.=0.025<0.05 olduğundan dolayı H<sub>0</sub> hipotezi red edilir. Kadın ve erkek grupların görev alanlarındaki etkinliklerinde etkileme düzeyleri konusunda görüşleri açısından ortalamaları arasında % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Buna göre; Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin Ar-Ge birimlerinin uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirilmesinde görev alanlarında etkileme noktasında kadınların( $\bar{X}=4.34$ ) puanlarının erkeklerin( $\bar{X}=4.03$ ) puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 8.** Eğitim Yönetimi Alanında Yüksek Lisans Bitirmesi Açısından Grup İstatistikleri

Faktör	Grup İstatistikleri				
	Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans bitirmesi	N	Ortalama	Standart Sapma	Hata Ortalaması
Yönetici ve öğretmenleri	Evet	20	4.47	.532	.119
değiştirme düzeyleri	Hayır	73	4.01	.62	.07

Yapılan analiz sonucunda tablo 8 incelendiğinde Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin Ar-Ge birimlerinin uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirilmesinde yönetici ve öğretmenleri değiştirme düzeyleri noktasında eğitim yönetimi alanında yüksek lisans bitirenlerin( $\bar{X}=4.47$ ) puanlarının eğitim yönetimi alanında yüksek lisans bitirmeyenlerin( $\bar{X}=4.01$ ) puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 9.** Eğitim Yönetimi Alanında Yüksek Lisans Bitirmesi Açısından Faktör Bağımsız Örneklem Testi

Bağımsız Örneklem Testi										
		Levene's Varyansların Eşitliği Testi		Eşitlik İçin t-Testi						
		F	Sig.	t	df	Sig.(2-tailed)	Ortalama Fark	Standart Hata Farkı	95% Güvenirlik	
								Alt	Üst	
Yönetici ve öğretmenleri	Eşit Varyanslar Kabul	.019	.892	2.707	115	.008*	.39696	.14666	.10645	.68747
değiştirme düzeyleri	Eşit Varyanslar Kabul Değil			2.959	30.209	.006	.39696	.13416	.12305	.67087

\*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde;

H<sub>0</sub>: Katılımcıların yönetici ve öğretmenleri değiştirme düzeyleri yüksek lisansa göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

H<sub>1</sub>: Katılımcıların yönetici ve öğretmenleri değiştirme düzeyleri yüksek lisansa göre anlamlı bir fark göstermektedir.

Homojenlik Testi: Homojenlik  $p=0.008>0.05$  varyanslar homojen değildir.

Sig.=0.008<0.05 olduğundan dolayı H<sub>0</sub> hipotezi red edilir. Katılımcıların yüksek lisans bitirmesi, görev alanlarındaki etkinliklerinde etkileme düzeyleri konusunda görüşleri açısından ortalamaları arasında % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Buna göre; Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin Ar-Ge birimlerinin uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirilmesinde yönetici ve öğretmenleri değiştirme düzeyleri noktasında eğitim yönetimi alanında yüksek lisans bitirenlerin ( $\bar{X}=4.47$ ) puanlarının eğitim yönetimi alanında yüksek lisans bitirmeyenlerin ( $\bar{X}=4.01$ ) puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 10.** Bakanlık Düzeyinde veya Mahalli Düzeyde Verdiğiniz Hizmet İçi Eğitim Saati Toplamı Açısından Anova Testi

ANOVA TESTİ						
	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalama	F	Sig.	Anlamlı Fark
<b>Örgütleri etkileme</b>						
Gruplar arasında	3.064	3	1.021	2.796	<b>.043*</b>	0-60 saat ile
Gruplar İçinde	41.275	113	.365			181 saat ve
Toplam	44.339	116				üstü arasında
<b>Görev alanlarında etkileme</b>						
Gruplar arasında	4.043	3	1.348	3.755	<b>.013*</b>	0-60 saat ile
Gruplar İçinde	40.558	113	.359			181 saat ve
Toplam	44.601	116				üstü arasında

\* $p < .05$

Tablo 10 a göre;

H<sub>0</sub>= Katılımcıların Bakanlık veya mahalli düzeyde verdiği hizmet içi eğitim saati ortalamalarından en az biri arasında örgütleri etkileme açısından fark yoktur.

H<sub>1</sub>= Katılımcıların Bakanlık veya mahalli düzeyde verdiği hizmet içi eğitim saati ortalamalarından en az biri arasında örgütleri etkileme açısından fark vardır.

Sig.=0.043<0.05 olduğundan dolayı H<sub>0</sub> hipotezi red edilir. Buna göre; katılımcıların puanlarıyla Bakanlık veya mahalli düzeyde verdiği hizmet içi eğitim saati ortalamaları, örgütleri etkileme açısından anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir (F=2.796;  $p < 0.05$ ).

Örgütleri etkileme faktörü için bağımlı değişken olan Bakanlık veya mahalli düzeyde verdiği hizmet içi eğitim saati değişkeninin anlamlılığını analiz etmek için Tukey HSD ve Tamhane analizleri yapılmıştır. Bu analiz sonucunda 181 saat ve üstü hizmetiçi eğitim veren ve 0-60 saat arası hizmetiçi eğitim ortalamaları arasında örgütleri etkileme açısından % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak fark olduğu tespit edilmiştir.

$H_0$ = Katılımcıların Bakanlık veya mahalli düzeyde verdiği hizmet içi eğitim saati ortalamalarından en az biri arasında görev alanlarında etkileme açısından fark yoktur.

$H_1$ = Katılımcıların Bakanlık veya mahalli düzeyde verdiği hizmet içi eğitim saati ortalamalarından en az biri arasında görev alanlarında etkileme açısından fark vardır.

Sig.=0.043<0.05 olduğundan dolayı  $H_0$  hipotezi red edilir. Buna göre; katılımcıların puanlarıyla Bakanlık veya mahalli düzeyde verdiği hizmet içi eğitim saati ortalamaları, görev alanlarında etkileme açısından anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir (F=3.755; p<0.05).

Görev alanlarında etkileme faktörü için bağımlı değişken olan Bakanlık veya mahalli düzeyde verdiği hizmet içi eğitim saati değişkeninin anlamlılığını analiz etmek için Tukey HSD ve Tamhane analizleri yapılmıştır. Bu analiz sonucunda 181 saat ve üstü hizmetiçi eğitim veren ve 0-60 saat arası hizmetiçi eğitim ortalamaları arasında görev alanlarında etkileme açısından % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak fark olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 11.** Ar-Ge Birimlerinde Çalışan Yöneticilerin ve Üyelerin Değişim ve Dönüşüme Ait Algıları ve Alana Etkileri Ölçeği faktörlerine ait Korelasyon Tablosu

Faktörler	Dönüşümün sağlanabilirliği	Örgütleri etkileme	Görev alanlarında etkileme	Yönetici ve öğretmenleri etkileme	Yönetici ve öğretmenleri değiştirme
Dönüşümün sağlanabilirliği	1				
Örgütleri etkileme	.631**	1			
Görev alanlarında etkileme	.599**	.636**	1		
Yönetici ve öğretmenleri etkileme	.521**	.651**	.717**	1	
Yönetici ve öğretmenleri değiştirme	.578**	.556**	.672**	.737**	1

Yapılan korelasyon analizi sonucunda; tablo 11’de görüleceği üzere Ar-Ge birimlerinde çalışan yöneticilerin ve üyelerin değişim ve dönüşüme ait algıları ve alana etkileri ölçeğinin boyutlarından ‘Örgütleri etkileme’ faktörü ile ‘dönüşümün sağlanabilirliği’

faktörü arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. [ $r=0.631$ ;  $r^2=0.398$ ] olduğundan ‘Örgütleri etkileme’ faktörünün %39.8 i ‘dönüşümün sağlanabilirliği’ ile açıklanabilir.

Ar-Ge birimlerinde çalışan yöneticilerin ve üyelerin değişim ve dönüşüme ait algıları ve alana etkileri ölçeğinin boyutlarından ‘görev alanlarında etkileme’ faktörü ile ‘dönüşümün sağlanabilirliği’ faktörü arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. [ $r=0.599$ ;  $r^2=0.358$ ] olduğundan ‘Görev alanlarında etkileme’ faktörünün %35.8 i ‘dönüşümün sağlanabilirliği’ ile açıklanabilir.

‘Yönetici ve öğretmenleri etkileme’ faktörü ile ‘dönüşümün sağlanabilirliği’ faktörü arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur. [ $r=0.521$ ;  $r^2=0.271$ ] olduğundan ‘Yönetici ve öğretmenleri etkileme’ faktörünün %27.1 i ‘dönüşümün sağlanabilirliği’ faktörü ile açıklanabilir.

Yine ‘Yönetici ve öğretmenleri değiştirme’ faktörü ile ‘dönüşümün sağlanabilirliği’ faktörü arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. [ $r=0.578$ ;  $r^2=0.334$ ] olduğundan ‘Yönetici ve öğretmenleri etkileme’ faktörünün %33.4 ü ‘dönüşümün sağlanabilirliği’ faktörü ile açıklanabilir.

Tablo 11’de görüleceği üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda; ‘görev alanlarında etkileme’ faktörü ile ‘örgütleri etkileme’ faktörü arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. [ $r=0.636$ ;  $r^2=0.404$ ] olduğundan ‘görev alanlarında etkileme’ faktörünün %44.4 ü ‘örgütleri etkileme’ faktörü ile açıklanabilir.

Ar-Ge birimlerinde çalışan yöneticilerin ve üyelerin değişim ve dönüşüme ait algıları ve alana etkileri ölçeğinin boyutlarından ‘Yönetici ve öğretmenleri etkileme’ faktörü ile ‘örgütleri etkileme’ faktörü arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. [ $r=0.651$ ;  $r^2=0.423$ ] olduğundan ‘Yönetici ve öğretmenleri etkileme’ faktörünün %42.3 ü ‘örgütleri etkileme’ faktörü ile açıklanabilir.

‘Yönetici ve öğretmenleri değiştirme’ faktörü ile ‘örgütleri değiştirme’ faktörü arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur. [ $r=0.556$ ;  $r^2=0.309$ ] olduğundan ‘Yönetici ve öğretmenleri değiştirme’ faktörünün %30.9 ü ‘örgütleri etkileme’ faktörü ile açıklanabilir.

Ar-Ge birimlerinde çalışan yöneticilerin ve üyelerin değişim ve dönüşüme ait algıları ve alana etkileri ölçeğinin boyutlarından ‘Yönetici ve öğretmenleri etkileme’ faktörü ile ‘görev alanlarında etkileme’ faktörü arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. [ $r=0.717$ ;  $r^2=0.514$ ] olduğundan ‘Yönetici ve öğretmenleri etkileme’ faktörünün %51.4 ü ‘görev alanlarında etkileme’ faktörü ile açıklanabilir.

‘Yönetici ve öğretmenleri değiştirme’ faktörü ile ‘görev alanlarında etkileme’ faktörü arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. [ $r=0.672$ ;  $r^2=0.451$ ] olduğundan ‘yönetici ve öğretmenleri değiştirme’ faktörünün %51.4 ü ‘görev alanlarında etkileme’ faktörü ile açıklanabilir.

‘Yönetici ve öğretmenleri değiştirme’ faktörü ile ‘yönetici ve öğretmenleri etkileme’ faktörü arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. [ $r=0.737$ ;  $r^2=0.543$ ] olduğundan ‘yönetici ve öğretmenleri değiştirme’ faktörünün %54.3 ü ‘yönetici ve öğretmenleri etkileme’ faktörü ile açıklanabilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularından yola çıkarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma grubunun; çoğunluğunu erkek, il Ar-Ge de üye olarak görev yapan, çoğunlukla lisans seviyesinde eğitimini tamamlamış, özellikle doktora seviyesinde eğitimini tamamlamış katılımcıların çok az olduğu, branşlarının çoğunlukla sınıf öğretmeni olduğu görülmüştür. Bunun yanında katılımcıların 34.2% 21 yıl ve üstü, 34.8% 6-15 yıl ve 28.2% 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip ve mesleki kıdem dağılımlarının yıllara göre birbirine yakın olduğu, katılımcıların mesleki kıdemi arttıkça Ar-Ge sürecinde çalışma tercihinin arttığı belirlenmiştir. Bu durumun Ar-Ge süresi çalışma tercihinde mesleki kıdem ile doğru orantılı pozitif bir yön gösterdiği görülmüştür. Bir diğer sonuç ise araştırma grubunun 45.3% ü 0-3 yıl, 33.3%’ü 4-6 yıl arasında Ar-Ge biriminde yönetici ve üye olarak çalıştığı, çoğunluğunun eğitim yönetimi alanında yüksek lisans(82.9%) bitirmediği belirlenmiştir. Ancak araştırma grubunun 17.1% oranında eğitim yönetimi alanında yüksek lisans bitirmiştir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığında çalışan yönetici ve öğretmenlerin 8.75%’inin (2018, MEB) yüksek lisans bitirdiği, araştırma grubunun yüksek lisans bitirme oranının çok yüksek bir seviye gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığında yüksek lisans bitirenlerin eğitim yönetimi alanında daha düşük bir orana sahip olduğu düşünüldüğünde ise Ar-Ge sürecinde çalışan katılımcıların eğitim yönetimi alanında kendilerini geliştirmek adına akademik eğitimlerini üst seviyede geliştirdiklerini söyleyebiliriz. Araştırma grubunun 0.90%’ı eğitim yönetimi alanında doktora bitirdiği belirlenmiştir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığında çalışan yönetici ve öğretmenlerin 0.13%’ünün (2018, MEB) doktora bitirdiği göz önüne alınırsa yüksek bir oran olduğu görülmüştür. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığında eğitim yönetimi alanında doktora bitiren çalışanların daha düşük bir orana sahip olduğu düşünüldüğünde, Ar-Ge sürecinde çalışan katılımcıların eğitim yönetimi alanında kendilerini

geliştirmek için akademik eğitimlerini üst seviyede geliştirdiklerini söyleyebiliriz. Araştırma grubunun 39.3% 0-60 saat, 23.1% 180 saat ve üstü Ar-Ge konusunda Milli Eğitim Bakanlığında eğitim aldığı görünmektedir. Araştırma grubunun 39.3% 0-60 saat, 29.9% 180 saat ve üstü Bakanlık düzeyinde veya mahalli düzeyde hizmetiçi eğitim verdiği görünmektedir. Bu durumda Katılımcıların Bakanlık düzeyinde hizmet içi eğitim alması ile Mahalli veya Bakanlık düzeyinde eğitim vermesi arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu görünmektedir.

Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin Ar-Ge birimlerinin uygulamalarına ilişkin görüşleri toplam puan ortalamasının ‘çok katılıyorum’ düzeyde olduğunu görülmüştür. Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin Ar-Ge birimlerinin uygulamalarına ilişkin görüşlerinde; ‘eğitimde değişim ve dönüşümün vazgeçilmez bir olgu olduğunu, eğitim alanı ile empati kurduklarını’, ‘hizmet verdikleri kesimlerle işbirliği yaptıklarını’, ‘eğitim örgütlerinde yöneticilerin ve işgörenlerin yaratıcılığını desteklediklerini, “eğitim kurumlarında öğrenmeye destek olduklarını’, ‘eğitim örgütlerinde ilişkilerinde doğal davrandıklarını’, en yüksek oranda “tamamen katıldıkları” görülmüştür. Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin Ar-Ge birimlerinin uygulamalarına ilişkin görüşlerinde; ‘kendimi beğendiririm’, ‘kişisel çekiciliğim vardır’, ‘kalkınma planları eğitimde değişim ve dönüşümü yeterince açıklar’, ‘milli eğitim mevzuatı eğitim yönetimi ihtiyacını karşılar’, ‘Türkiye’de eğitimde dönüşüme ait planlılık vardır’, ‘üniversiteler eğitimde değişim ve dönüşüme bilimsel olarak önderlik eder’, en düşük oranda yeterli görüş belirtmişlerdir. Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin Ar-Ge birimlerinin uygulamalarına ilişkin görüşlerinde faktörler açısından; ‘yönetici ve öğretmenleri etkileme düzeyleri’ en yüksek, “dönüşümün sağlanabilirliği’ en düşük oranda yeterli görüş belirtmişlerdir.

Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin Ar-Ge birimlerinin uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirilmesinde görev alanlarında etkileme görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Buna göre kadınların( $\bar{X}=4.34$ ) puanlarının erkeklerin( $\bar{X}=4.03$ ) puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin Ar-Ge birimlerinin uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirilmesinde yönetici ve öğretmenleri değiştirme düzeyleri görüşleri ile eğitim yönetimi alanında yüksek lisans bitirmeleri durum değişkeni arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Buna göre eğitim yönetimi alanında yüksek lisans bitirenlerin( $\bar{X}=4.47$ ) puanlarının eğitim yönetimi alanında yüksek lisans bitmeyenlerin( $\bar{X}=4.01$ ) puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların puanlarıyla Bakanlık veya mahalli düzeyde verdiği hizmet içi eğitim saati değişkeni ortalamaları arasında örgütleri etkileme açısından anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir ( $p<0.05$ ). Anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Post Hoch istatistiğinden faydalanılmıştır. Buna göre 181 saat ve üstü hizmetiçi eğitim veren ve 0-60 saat arası hizmetiçi eğitim ortalamaları arasında örgütleri etkileme açısından istatistiksel olarak fark olduğu görülmüştür. Katılımcıların puanlarıyla Bakanlık veya mahalli düzeyde verdiği hizmet içi eğitim saati değişkeni ortalamaları arasında görev alanlarında etkileme açısından anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir ( $p<0.05$ ). Anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Post Hoch istatistiğinden faydalanılmıştır. Bu analiz sonucunda 181 saat ve üstü hizmetiçi eğitim veren ve 0-60 saat arası hizmetiçi eğitim ortalamaları arasında görev alanlarında etkileme açısından istatistiksel olarak fark olduğu görülmüştür.

Ar-Ge birimlerinde çalışan yöneticilerin ve üyelerin değişim ve dönüşüme ait algıları ve alana etkileri ölçeğinin faktörlerinden ‘örgütleri etkileme’ ile ‘dönüşümün sağlanabilirliği’ faktörü arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur [ $r=0.631$ ;  $r^2=0.398$ ]. Bu bulgulardan Ar-Ge biriminde çalışan yönetici ve üyelerin eğitimde dönüşümü sağlama boyutunda etkilerini arttırdıkça örgütleri etkileme düzeylerinde artış olacağı söylenebilir. Ar-Ge birimlerinde çalışan yöneticilerin ve üyelerin değişim ve dönüşüme ait algıları ve alana etkileri ölçeğinin faktörlerinden ‘görev alanlarında etkileme’ faktörü ile ‘dönüşümün sağlanabilirliği’ faktörü arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur [ $r=0.599$ ;  $r^2=0.358$ ]. Bu bulgulardan Ar-Ge biriminde çalışan yönetici ve üyelerin eğitimde dönüşümü sağlama boyutunda etkilerini arttırdıkça görev alanlarında etkileme düzeylerinin de artacağı söylenebilir. ‘Yönetici ve öğretmenleri etkileme’ faktörü ile ‘dönüşümün sağlanabilirliği’ faktörü arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur [ $r=0.521$ ;  $r^2=0.271$ ]. Bu bulgulardan Ar-Ge biriminde çalışan yönetici ve üyelerin eğitimde dönüşümü sağlama boyutunda etkilerini arttırdıkça yönetici ve öğretmenleri etkileme düzeylerinin de artacağı anlaşılmaktadır. Yine ‘Yönetici ve öğretmenleri değiştirme’ faktörü ile ‘dönüşümün sağlanabilirliği’ faktörü arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur [ $r=0.578$ ;  $r^2=0.334$ ]. Buradan Ar-Ge biriminde çalışan yönetici ve üyelerin eğitimde dönüşümü sağlama boyutunda etkilerini arttırdıkça yönetici ve öğretmenleri değiştirme düzeylerinin de artacağı anlaşılmaktadır. “Görev alanlarında etkileme’ ile ‘örgütleri etkileme’ arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur [ $r=0.636$ ;  $r^2=0.404$ ]. Buradan Ar-Ge biriminde çalışan yönetici ve üyelerin örgütleri etkileme boyutunda etkilerini arttırdıkça görev alanlarında etkileme düzeylerinde artış olacağı söylenebilir. Ar-Ge birimlerinde çalışan yöneticilerin ve üyelerin değişim ve

dönüşüme ait alguları ve alana etkileri ölçeğinin boyutlarından ‘yönetici ve öğretmenleri etkileme’ faktörü ile ‘örgütleri etkileme’ faktörü arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur [ $r=0.651$ ;  $r^2=0.423$ ]. Bu bulgulardan Ar-Ge biriminde çalışan yönetici ve üyelerin örgütleri etkileme boyutunda etkilerini arttırdıkça yönetici ve öğretmenleri etkileme düzeylerinde artış olacağı söylenebilir. ‘Yönetici ve öğretmenleri değiştirme’ faktörü ile ‘örgütleri değiştirme’ faktörü arasında orta düzeyde ilişki saptanmıştır [ $r=0.556$ ;  $r^2=0.309$ ]. Bu bulgulardan Ar-Ge biriminde çalışan yönetici ve üyelerin örgütleri değiştirme boyutunda etkilerini arttırdıkça yönetici ve öğretmenleri değiştirme düzeylerinin de artacağı anlaşılmaktadır. ‘Yönetici ve öğretmenleri etkileme’ faktörü ile ‘görev alanlarında etkileme’ faktörü arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur [ $r=0.717$ ;  $r^2=0.514$ ]. Buradan Ar-Ge biriminde çalışan yönetici ve üyelerin görev alanlarında etkileme düzeylerini arttırdıkça yönetici ve öğretmenleri etkileme düzeylerinde artış olacağı söylenebilir. ‘Yönetici ve öğretmenleri değiştirme’ faktörü ile ‘görev alanlarında etkileme’ faktörü arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur [ $r=0.672$ ;  $r^2=0.451$ ]. Bu bulgulardan Ar-Ge biriminde çalışan yönetici ve üyelerin görev alanlarında etkilerini arttırdıkça yönetici ve öğretmenleri değiştirme düzeylerinin de artacağı anlaşılmaktadır. ‘Yönetici ve öğretmenleri değiştirme’ faktörü ile ‘yönetici ve öğretmenleri etkileme’ faktörü arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur [ $r=0.737$ ;  $r^2=0.543$ ]. Buradan Ar-Ge biriminde çalışan yönetici ve üyelerin yönetici ve öğretmenleri etkileme düzeylerini arttırdıkça yönetici ve öğretmenleri değiştirme düzeylerinde artış olacağı söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları ve literatürden yola çıkarak Milli Eğitim Bakanlığı ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Milli Eğitim Bakanlığı Ar-Ge yönetici ve üyelerinin akademik eğitimlerini teşvik edecek ve yükseltecek gerekli tedbirleri almalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin Ar-Ge birimlerine yönelik uygulamalarını geliştirici çalışmalar yapmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin Ar-Ge birimlerinin uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirilmesinde dönüşümün sağlanabilirliği görüşleri ve görev alanlarında etkileme görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı farkın nedenlerini ortadan kaldıracak çalışmalar yapmalıdır. Ar-Ge çalışmalarının etkililiğini artırmak için mesleki kıdem belli bir tecrübe yılı olması önemli bir durumdur. Milli Eğitim Bakanlığı, Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin Ar-Ge birimlerinin uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirilmesinde yönetici ve öğretmenleri değiştirme düzeyleri görüşleri ile eğitim yönetimi alanında yüksek



lisans bitirmeleri durum değişkeni arasında anlamlı farkın nedenlerini ortadan kaldıracak çalışmalar yapmalıdır. Bu açıdan Ar-Ge biriminde çalışan yönetici ve üyelerin lisansüstü eğitimlerini teşvik edici ve destekleyici düzenlemeler yapmalıdır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçları ve önerileri araştırmacılar araştırılabilir ve bu çalışma ile karşılaştırılabilir. Bu karşılaştırma Ar-Ge çalışmalarında hizmet alan paydaşların Ar-Ge yönetici ve üyelerinin etkililiğini ölçme şeklinde olabilir. Milli Eğitim Bakanlığı Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin Ar-Ge birimlerinin uygulamalarına ilişkin değerlendirmesinde “dönüşümün sağlanabilirliği”, ‘Türkiye’de eğitimde dönüşüme ait planlılık vardır’ ve ‘üniversiteler eğitimde değişim ve dönüşüme bilimsel olarak önderlik eder’ görüşlerinin düşük çıkması araştırmacılar tarafından araştırılabilir.

### KAYNAKÇA

- Karasar N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı), Ankara, Nobel Dağıtım.
- FK. (Frascati Kılavuzu). (2002). Frascati kılavuzu Araştırma ve Deneysel Geliştirme Taramaları İçin Önerilen Standart Uygulama. TÜBİTAK Yayınları, Ankara.
- Altıntaş, N. Çalışkan, M. ve İnal V. (2015). AR-GE Harcamalarının Ekonomik Büyümeye Etkisi: Türkiye Özelinde Nedensellik Analizi. *Sakarya İktisat Dergisi*.
- Resmi Gazete. (2008). Araştırma, geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun Yayımlandığı Tarih: 12/3/2008. Sayı: 26814. Tertip: 5 Cilt: 47
- Karslı, M.D. (2004). *Yönetmelik Etkililik*, Pegema yayıncılık, Ankara, S.4.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (Vol. 2), Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Eröz, M. (1982). *İktisat Sosyolojisi ve Başlangıç*, III. Basım, Filiz Kitabevi, İstanbul, S.135.
- Erkal, M. E. (2012). Sosyoloji (Toplumbilimi). 16. Baskı, Der Yayınları, İstanbul, S. 219.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. Genişletilmiş VI. Basım, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- MEB. (2018). *Strateji Geliştirme Başkanlığı İzleme Değerlendirme Raporu*, Ankara

---

# ÖĞRENCİLERİN BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIK DÜZEYİ İLE BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIĞINA ETKİ EDEN ETKENLERE ve BİLGİSAYAR OYUNLARINA İLİŞKİN VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

---

Sabri ÇELİK<sup>8</sup>, Berru ULUSOY<sup>9</sup>

## GİRİŞ

*İçinde yaşadığımız çağ; bilgisayar gibi farklı uygulama ve hizmetleri bünyesinde barındıran teknolojik aygıtların hayatı kolaylaştırdığı, bilgi ve teknolojinin hüküm sürdüğü, dijital gelişmelerin hızla değiştiği bir dönemdir. Bilgisayarla çok erken yaşlarda tanışan günümüz çocuklarının, teknoloji ile içiçe yaşamaları onların oyun alışkanlıklarını da etkilemektedir (Güllü, Arslan, Dunder ve Murathan, 2012; Çınar 2015; Eni, 2017). Geçmişte oyunlar genellikle sokaklarda, oyun parklarında, bahçelerde ve açık havada akranlarla oynanırken günümüzde daha çok bilgisayar başında, sanal kişilerle oynanmaktadır (Elkind, 2001; Horzum, Ayas ve Çakır-Balta, 2008; Günlü, 2016).*

*Ortaokul çağındaki çocuklar, hem çocukluk dönemini yaşamaları hem de çocukluktan gençliğe geçildiği, sosyo-duygusal gelişim ve kimlik kazanımı açısından çok önemli olan ergenlik döneminde olmaları nedeniyle hızlı teknolojik gelişmelerden en çok etkilenen riskli gruplar arasında yer almaktadır (Ardıç, 2008; Slavın, 2013; Yeşilyaprak, 2013). Öyle ki ergenlerin teknolojiye olan yakın ilgileri, buna bağlı olarak teknolojik aletleri diğer yaş gruplarına göre daha fazla kullanmaları onları bilgisayar oyunu bağımlılığı açısından potansiyel bir risk grubu haline getirmektedir (Aksoy, 2015).*

*Gelişen bilgisayar teknolojisi, çocuğun/ çocukların sürekli sanal ortamda bulunmak istemesi, bilgisayar oyunlarına yönelmesi bağımlılık konusunda aileleri endişelendirmektedir (Arısoy, 2009). Çocukların/ergenlerin bilgisayar oyunlarına karşı bağımlılık yaşamamaları ve bilgisayar oyunlarının olumsuz etkilerinden korunmaları için en büyük görev ve sorumluluk da ailelere düşmektedir. Ailelerin davranışları çocuklarının bilgisayar oyun bağımlılığını etkileyen başlıca unsur olduğundan araştırmada ailelerin bilgisayar oyun bağımlılığına ve bu bağımlılığa etki eden etkenlere ilişkin görüşlerine başvurulmuştur.*

*Öğretmenler ise, öğrencilerin eğitilmesinde aileden sonra en büyük etkiye sahiptir. Okul ortamında öğrenciyi en iyi tanıyan kişiler olan öğretmenler, öğrencilerine davranışlarıyla rol model olmakta ve onların kişiliklerine şekil vermektedir. Özellikle ergenlik dönemini yaşayan öğrencilerin sıkıntı, stres içinde olmaları ya da zorluklarda ne yapacakları hususunda belirsizlikler yaşamaları normaldir. Bu doğrultuda öğretmenler, öğrencilere zorlukları yaşamlarında içselleştirmemelerini, zorlukların geçici ve aşılabılır olduğunu öğretir. Okuldaki tüm sosyal etkinliklere katılımı için öğrenciyi fırsatlar sunmak, öğrencinin fikirlerine değer vererek onlarla sağlıklı bir iletişim kurmak da öğretmenlerin sorumlulukları arasında yer alır. Böylece akademik başarıya katkı sağlamanın dışında öğrencilerinin yaşantılarına da yön veren öğretmenlerin, öğrencilerinin bilgisayar oyunlarına karşı bağımlı olmada koruyucu ve önleyici oldukları düşünülmektedir (Arastaman, 2011). Bu sebeple araştırmada ortaokul öğretmenlerinin de bilgisayar oyun bağımlılığıyla ve bu bağımlılığa etki eden etkenlerle ilgili görüşleri alınmıştır.*

---

<sup>8</sup>Doç.Dr., sabric@gazi.edu.tr

<sup>9</sup>Öğretmen, MEB, berru.ulusoym@gazi.edu.tr

*Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında, günümüzün en yaygın alışkanlıklarından olan bilgisayar oyun bağımlılığı ile ilgili çalışmalar mevcut olmasına rağmen, bilgisayar oyunu oynama alışkanlığı oldukça yüksek olan ve bu oyunlardan büyük oranda etkilenen ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığına ilişkin ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine yer veren çalışmaya rastlanmamıştır. Ortaokul öğrencisi olan ergenlerin zamanlarının çoğunu bilgisayar başında geçirmeleri alanyazında konuyla ilgili çalışmalar yapılmasını ve ailelerin, eğitimcilerin bu konuda önlemler almasını gerektirmektedir (Aksüt, Avşar ve Kul, 2012; Canbek ve Sağıroğlu, 2007). Bu nedenle bu araştırmada öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyi, bilgisayar oyun bağımlılığına etki eden etkenler ve bilgisayar oyunları ile ilgili ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ve ortaokul öğrenci velilerinin görüşleri alınmıştır.*

*Araştırmada çocuk/ergenlerin bilgisayar oyun bağımlılıkları ortaokul öğretmenleri ve öğrenci velileri tarafından çeşitli değişkenlere göre incelendiğinden betimsel tarama modeli ve nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Bağımlılık, Oyun, Bilgisayar Oyunu, Bilgisayar Oyun Bağımlılığı, Ergenlik

## GİRİŞ

İçinde yaşadığımız çağın bilgisayar gibi farklı uygulama ve hizmetleri bünyesinde barındıran teknolojik aygıtların hayatı kolaylaştırdığı, bilgi ve teknolojinin hüküm sürdüğü, dijital gelişmelerin hızla değiştiği bir dönem olması, teknolojinin kalbinde doğan ve büyüyen günümüz kuşağını kendinden önceki kuşaklardan ayırmaktadır (Micoleta, 2012). Bu kuşak, birbirlerinden uzakta olduklarında bile istediği bilgiye ulaşip sözel ve görsel olarak birbirleriyle iletişim kurabilmekte; bilgisayarı kitaba, metin ile anlatımı konuşmaya, kapalı ortamlarda kalmayı ise dışarıda zaman geçirmeye tercih etmektedir. Belirtilen sebeplerle ve aşırı bireyselleşmenin etkisi ile yalnızlıkla özdeşleşen bu kuşağın üyeleri “The New Silent Generation/Yeni Sessiz Kuşak” ismiyle de bilinmektedir (Mengi, 2009). Teknolojik değişimlerin çok hızlı yaşanması nedeniyle çeşitli isimlerle adlandırılan günümüz çocukları, bilgisayarla çok erken yaşlarda tanışmakta ve bu teknolojiye yetişkinlerden çok daha kolay adapte olabilmektedir. Onların teknoloji ile içiçe yaşamaları oyun alışkanlıklarını da etkilemektedir (Yurttaş, 2013).

Çocukların bedensel, ruhsal ve zihinsel olarak sağlıklı gelişmesinde eğitim, beslenme ve uyku kadar önemli olan oyun; çocuğun dünyasını, gerçek hayattaki beklentilerini, tepkilerini, eğlendirici bir ortamda yansıtmaktadır. Çocuk için en önemli uğraş olan oyun, teknolojik gelişmelerle değişime uğramış ve zamanla oyun oynama şekilleri de farklılaşmıştır (Güllü, Arslan, Dünder ve Murathan, 2012). Geçmişte oyunlar genellikle sokaklarda, oyun parklarında, bahçelerde ve açık havada akranlarla oynanırken günümüzde daha çok bilgisayar başında, sanal kişilerle oynanmaktadır (Elkind, 2001;Horzum, Ayas ve Çakır-Balta, 2008).

Böylece her geçen gün bir adım daha ileriye giden teknolojik gelişmeler, şehirleşme ve oyun alanlarının yetersizliği gibi nedenler geleneksel oyun etkinliklerinin yerini bilgisayar oyunlarına bırakmıştır (Ağaoğlu ve Metin, 2015; Yalçın Irmak ve Erdoğan, 2016). Bilgisayar oyunları çocukların ve ergenlerin ilgisine yönelik olması, çocuklara dışarı çıkmadan evde eğlenme imkânı vermesi, tek başına (single player) veya çoklu oyuncu modunda (multi player) aynı anda birden çok kişinin oynamasına fırsat tanınması gibi nedenlerle hızla geniş kitlelere yayılmıştır (Doruk, 2007).

Ortaokul çağındaki çocuklar, hem çocukluk dönemini yaşamaları hem de çocukluktan gençliğe geçildiği, sosyo-duygusal gelişim ve kimlik kazanımı açısından çok önemli olan ergenlik döneminde olmaları nedeniyle hızlı teknolojik gelişmelerden en çok etkilenen riskli gruplar arasında yer almaktadır (Slavin, 2013). Öyle ki ergenlerin teknolojiye olan yakın ilgileri, buna bağlı olarak teknolojik aletleri diğer yaş gruplarına göre daha fazla kullanmaları onları bilgisayar oyunu bağımlılığı açısından potansiyel bir risk grubu haline getirmektedir (Aksoy, 2015). Ailelerin davranışları çocuklarının bilgisayar oyun bağımlılığını etkileyen başlıca unsur olduğundan (Açıl ve Purtaş, 2008) araştırmada ailelerin bilgisayar oyun bağımlılığına ve bu bağımlılığa etki eden etkenlere ilişkin görüşlerine başvurulmuştur.

Öğretmenler ise, öğrencilerin eğitilmesinde aileden sonra en büyük etkiye sahiptir. Okul ortamında öğrenciyi en iyi tanıyan kişiler olan öğretmenler, öğrencilerine davranışlarıyla rol model olmakta ve onların kişiliklerine şekil vermektedir (Korkmaz, 2007). Öğretmenler, özellikle ergenlik dönemini yaşayan öğrencilere zorlukları yaşamlarında içselleştirmemelerini, zorlukların geçici ve aşılabılır olduğunu öğretir. Okuldaki tüm sosyal etkinliklere katılımı için öğrenciye fırsatlar sunmak, öğrencinin fikirlerine değer vererek onlarla sağlıklı bir iletişim kurmak da öğretmenlerin sorumlulukları arasında yer alır. Böylece akademik başarıya katkı sağlamanın dışında öğrencilerinin yaşantılarına yön veren öğretmenlerin, öğrencilerinin bilgisayar oyunlarına karşı bağımlı olmada koruyucu ve önleyici olduğu düşünülmektedir (Arastaman, 2011). Bu sebeple araştırmada ortaokul öğretmenlerinin de bilgisayar oyun bağımlılığıyla ve bu bağımlılığa etki eden etkenlerle ilgili görüşleri alınmıştır.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında, günümüzün en yaygın alışkanlıklarından olan bilgisayar oyun bağımlılığı ile ilgili çalışmalar mevcut olmasına rağmen, bilgisayar oyunu oynama alışkanlığı oldukça yüksek olan ve bu oyunlardan büyük oranda etkilenen ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığına ilişkin ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine yer veren çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmada öğrencilerin bilgisayar oyun

bağımlılığı düzeyine, bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyine etki eden etkenlere ve bilgisayar oyunlarına ilişkin, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ve ortaokul öğrenci velilerinin görüşleri alınmıştır.

## YÖNTEM

Araştırmada çocuk/ergenlerin bilgisayar oyun bağımlılıkları ortaokul öğretmenleri ve öğrenci velileri tarafından çeşitli değişkenlere göre incelendiğinden betimsel tarama modeli ve nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Yenimahalle ilçesindeki devlete bağlı kamu ortaokullarındaki 1723 öğretmen ve 27712 öğrenci velisi; örneklemini ise SED'lerine göre seçkili örnekleme yönteminden uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 9 ortaokulun 226 öğretmeni ve 290 öğrenci velisi oluşturmaktadır.

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyi ve bilgisayar oyun bağımlılıklarını etkileyen etkenler hem ortaokul öğretmenleri hem de öğrenci velileri tarafından belirlendiğinden, öğretmenler ve veliler için iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Uygulanan veri toplama aracı 'Öğrencilerin Oyun Bağımlılık Düzeylerini Etkileyen Etkenleri Belirleme Ölçeği' ve 'Öğrencilerin Bilgisayar Oyun Bağımlılık Düzeylerini Belirleme Ölçeği' olmak üzere iki kısımdan oluşmuştur. Birinci kısımda araştırmanın bağımsız değişkenlerine (öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılığının öğrencinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okulun öğretim biçimi, anne-baba ile yaşama durumu, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba çalışma durumu ve aylık geliri, çocuğun kendine ait cep telefonu ve bilgisayar/ tablete sahip olma durumu) yönelik ve bilgisayar oyunlarıyla ilgili görüşlerine ilişkin öğretmenler için 17; veliler için 22 soru maddesi kullanılmıştır.

Ölçeğin ikinci kısmında, araştırmanın bağımlı değişkeni olan ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini belirlemeye yönelik Horzum, Ayas ve Çakır (2008) tarafından geliştirilen ve güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.85 olarak hesaplanan 21 madde ve 4 boyuttan oluşan "Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği" geliştirilerek kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek 18 sorudan ve tek boyuttan oluşmakta olup güvenilirliği 0,878 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin hesaplanmasında aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ), standart sapma (S), frekans (f), yüzde (%), Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı, normallik testi, açıklayıcı ve doğrulayıcı frekans analizi istatistiksel testleri uygulanmıştır.

## BULGULAR

### Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmen ve veli görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de sunulmaktadır.

**Tablo 1:** Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Betimsel Tablo

Öğretmen Görüşlerine Göre			Veli Görüşlerine Göre		
Bağımlılık Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)	Bağımlılık Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)
düşük	7	3.1	düşük	191	65,9
orta	156	69	orta	73	25,2
yüksek	63	27.9	yüksek	25	8,6
			çok yüksek	1	,3
<b>Toplam</b>	<b>226</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>290</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin % 69’una göre öğrenciler orta düzey, % 27.9’una göre yüksek, % 3.1’ine göre de düşük düzeyde; velilerin % 65.9’una göre çocukları düşük düzeyde, % 25.2’sine göre orta , % 8.6’sına göre yüksek, % 0.3’üne göre de çok yüksek düzeyde bilgisayar oyun bağımlısıdır.

### Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Demografik Özelliklere (cinsiyet, yaş) Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmen ve veli görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılığı puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan ilişkisiz örneklem için t testi analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmaktadır.

**Tablo 2:** Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Oyun Bağımlılığı Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	Standart Sapma	sd	t	p
Öğretmen	Kız	2	51,50	6,36			
	Erkek	194	50,80	6,99	194	,140	,889
Veli	Kız	151	33,11	10,67			
	Erkek	139	37,16	12,44	288	-2,983	,003

Tablo 2’de yer alan sonuçlar incelendiğinde öğretmen katılımcılarda kızların oyun bağımlılığı puanı ile ( $\bar{X}=51,50$ ) ile erkeklerin puan ortalaması ( $\bar{X}=50,80$ ) arasında anlamlı

bir fark görülmemiştir ( $t_{(194)}=-,140$ ,  $p>0,05$ ). Velilere göre ise, kızların puan ortalaması ( $\bar{X}=33,11$ ) ile erkeklerin puan ortalaması ( $\bar{X}=37,16$ ) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ( $t_{(288)}=-2,983$ ,  $p<0,05$ ). Velilere göre erkeklerin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyi kız öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğretmen ve veli görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılığı düzeylerinin yaşa göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA analizi sonucu Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3: Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Oyun Bağımlılığı Puanlarının Yaş Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Öğretmen</b>	Gruplar Arası	222,416	3	74,139	1,362	,255
	Gruplar İçi	120,265	222	54,438		
	Toplam	12307,681				
<b>Veli</b>	Gruplar Arası	80,094	3	26,698	,193	,901
	Gruplar İçi	39581,024	286	138,395		
	Toplam	39661,117				

Tablo 3'teki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlere ( $F_{(3-222)}= 1,362$ ,  $p>.05$ ) ve velilere ( $F_{(3-286)}= ,193$ ,  $p>.05$ ) göre bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyinin yaş gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

### **Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Okulla İlgili Değişkenlere (sınıf düzeyi, okulun öğretim biçimi) Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Öğretmen ve veli görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

**Tablo 4: Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Öğretmen</b>	Gruplar Arası	167,180	3	55,727	1,019	,385
	Gruplar İçi	12140,502	222	54,687		
	Toplam	12307,681				
<b>Veli</b>	Gruplar Arası	399,974	3	133,325	,971	,407
	Gruplar İçi	39261,143	286	137,277		
	Toplam	39661,117				

Tablo 4'teki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlere ( $F_{(3-222)}= 1,019, p>.05$ ) ve velilere ( $F_{(3-286)}= ,971, p>.05$ ) göre bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyinin, sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeylerinin okulun öğretim biçimi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA analizi Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5:** Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı Puanlarının Okulun Öğretim Biçimine Göre Karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	118,505	2	59,252		
Gruplar İçi	12189,177	223	54,660	1,084	,340
Toplam	12307,681				

Veli görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeylerinin okulun öğretim biçimi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan ilişkisiz örneklem için t testi analizi sonucu Tablo 6'da sunulmaktadır.

**Tablo 6:** Veli Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı Puanlarının Okulun Öğretim Biçimine Göre Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	sd	t	p
Tekli	71	32,61	10,05			
İkili	219	35,84	12,12	288	-2,027	,044

Tablo 5 ve 6 incelendiğinde, öğretmenlere göre öğrencilerin oyun bağımlılığı düzeyleri ile okulun öğretim biçimi arasında anlamlı bir fark görülmezken ( $F_{(2-223)}= 1,084, p>.05$ ) velilere göre ikili öğretim yapan okulların öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı puanları ( $\bar{X}=35,84$ ) ile tekli öğretim yapan okulların öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı puanları ( $\bar{X}=32,61$ ) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ( $t_{(288)}=-2,027, p<0,05$ ). Velilere göre ikili öğretim yapan okulların öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyi, tekli öğretim yapan okulların öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyinden daha yüksektir.

### **Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Anne ve Baba İle İlgili Değişkenlere (eğitim, çalışma, çocukla birlikte yaşama ve gelir durumu) Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**



Öğretmen ve veli görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık puanlarının anne ve baba eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 7’de sunulmaktadır.

**Tablo 7:** *Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı uanlarının Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması*

			Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	<b>Öğretmen</b>	Gruplar Arası	237,552	6	39,592		
		Gruplar İçi	12070,129	219	55,115	,718	,635
		Toplam	12307,681				
	<b>Veli</b>	Gruplar Arası	828,619	4	207,155		
		Gruplar İçi	38832,499	285	136,254	1,520	,196
		Toplam	39661,117				
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	<b>Öğretmen</b>	Gruplar Arası	367,889	5	73,578		
		Gruplar İçi	11939,792	220	54,272	1,359	,242
		Toplam	12307,681				
	<b>Veli</b>	Gruplar Arası	339,283	4	84,821		
		Gruplar İçi	39321,834	285	137,971	,615	,652
		Toplam	39661,117				

Öğretmenler eve velilere göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeyleri anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Öğretmen ve veli görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeylerinin anne çalışma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8:** *Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması*

			Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Öğretmen</b>	Gruplar Arası	159,688	2	79,844			
	Gruplar İçi	12147,993	223	54,475	1,466	,233	
	Toplam	12307,681					
<b>Veli</b>	Gruplar Arası	554,630	2	277,315			
	Gruplar İçi	39106,487	287	136,260	2,035	,133	
	Toplam	39661,117					

Öğretmenlere( $F_{(2-223)}= 1,466, p>.05$ ) ve velilere( $F_{(2-287)}= 2,035, p>.05$ ) göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeyleriyle anne çalışma durumu arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeylerinin baba çalışma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 9’da; veli görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeylerinin baba çalışma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan ilişkisiz örneklem için t testi analizi sonuçları Tablo 10’da sunulmaktadır.

**Tablo 9:** *Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması*

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	129,873	2	64,937		
Gruplar İçi	12177,808	223	54,609	1,189	,306
Toplam	12307,681				

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlere göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeyleri ile baba çalışma durumuarasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $F_{(2-223)}= 1,189, p>.05$ ).

**Tablo 10:** *Veli Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması*

	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	sd	t	p
Çalışıyor	270	35,18	11,71			
Çalışmıyor	20	33,35	11,84	288	,674	,501

Tablo 10’da görüldüğü üzere velilere göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeyleri ile baba çalışma durumu arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $t_{(288)}=.674, p>0,05$ ).

Öğretmen ve veli görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeylerinin anne babanın çocukla yaşama durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 11’de sunulmaktadır.

**Tablo 11:** *Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı Puanlarının Çocukla Birlikte Yaşama Durumuna Göre Karşılaştırılması*

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen	Gruplar Arası	24,118	3	8,039		
	Gruplar İçi	12283,563	222	55,331	,145	,933

	Toplam	12307,681				
<b>Veli</b>	Gruplar Arası	95,248	2	47,624		
	Gruplar İçi	39656,869	287	137,860	,345	,708
	Toplam	39661,117				

Tablo 11'deki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlere ( $F_{(3-222)} = ,145$ ,  $p > .05$ ) ve velilere ( $F_{(2-287)} = ,345$ ,  $p > .05$ ) göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeyi ile anne babanın çocukla birlikte yaşama durumu arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğretmen ve veli görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeylerinin anne babanın gelir durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 12'de sunulmaktadır.

**Tablo 12: Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması**

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Öğretmen</b>	Gruplar Arası	197,752	3	65,917		
	Gruplar İçi	12109,930	222	54,549	1,208	,308
	Toplam	12307,681				
<b>Veli</b>	Gruplar Arası	177,369	2	88,685		
	Gruplar İçi	39483,748	287	137,574	,645	,526
	Toplam	39661,117				

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlere ( $F_{(3-222)} = 1,208$ ,  $p > .05$ ) ve velilere ( $F_{(2-287)} = ,645$ ,  $p > .05$ ) göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeyleri ile gelir durumu arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

### **Veli Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı Düzeylerinin Çocuğun Kendine Ait Bilgisayar/Tablet Ya Da Cep Telefonu Olmasına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Veli görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılığı düzeylerinin çocuğun kendine ait bilgisayar/tablet ya da cep telefonu olmasına göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan ANOVA analizi sonucu Tablo 13'te verilmektedir.

**Tablo 13: Veli Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı Puanlarının Çocuğun Kendine Ait Bilgisayar/Tablet Ya Da Cep Telefonu Olmasına Durumuna Göre Karşılaştırılması**

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	436,471	3	145,490		
Gruplar İçi	39224,646	286	137,149	1,061	,366
Toplam	39661,117				

Tablo 13 incelendiğinde velilere göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeyleri ile çocuğun kendine ait bilgisayar/tablet ya da cep telefonu olması arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $F_{(3-286)} = 1,061, p > .05$ ).

Yapılan çalışmada elde edilen bu bulguların yanı sıra öğretmenlerin ve velilerin bilgisayar oyunlarına ilişkin görüşleri de alınmıştır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlere göre öğrencilerin kendilerine ait cep telefonu, bilgisayar/tableti olma durumu onların bilgisayar oyun bağımlılıklarını etkilemekte; öğretmenlere ve velilerin % 76.2'sine göre öğrencilerin bilgisayar oyunu oynaması onlarda bağımlılık yapmakta; öğretmenlere ve velilerin % 96.6'sına göre öğrencilerin bilgisayar oyunu oynaması zaman kaybı olmakta; öğretmenlerin % 94.7'sine ve velilerin % 99'una göre bilgisayar oyunu oynamak öğrencilerin sosyal yaşamını olumsuz etkilemekte; öğretmenlerin % 99.6'sına ve velilerin % 84.8'ine göre bilgisayar oyunu oynamak öğrencilerin okul başarısını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin % 99.1'ine göre bilgisayar oyunu oynamak öğrenciler için faydalı iken velilerin % 59'una göre bilgisayar oyunu oynamak faydalı olmamakta; öğretmenlerin % 98.7'sine göre bilgisayar oyunları ödül olarak kullanılabilirken velilerin % 53.4'üne göre bilgisayar oyunları hiçbir zaman ödül olarak kullanılmamalıdır. Öğretmenlerin % 97.3'ü boş zamanlarında bilgisayar oyunu oynamasına karşın velilerin % 71.3'ü hiçbir zaman boş zamanlarında bilgisayar oyunu oynamamakta, velilerin % 93.4'ü çocuğu uzun süre bilgisayar oyunu oynadığında bu davranışının zararlarını çocuğuna anlatmakta, % 91'i uzun süre bilgisayar oyunu oynadığında çocuğunun oyun oynamasını engellerken velilerin % 96.2'si çocuklarının bilgisayar oyunu oynamasına kısıtlama getirmektedir.

### **SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlere göre öğrenciler çoğunlukla (% 69) orta düzey bilgisayar oyun bağımlısıyken, velilere göre aynı öğrenciler çoğunlukla (% 65.9) düşük düzey bilgisayar oyun bağımlısıdır. Öğretmenlere göre öğrencilerin çoğunlukla orta düzey bilgisayar oyun bağımlısı olduğuyla aynı doğrultuda diğer bir bulgu da Ulum'a(2016) aittir. Veli görüşlerine göre ise çocukların genellikle düşük düzeyde bilgisayar oyun bağımlısı olduğu bulgusunu Wo'nun (2004), Horzum'un (2011), Şahin ve Tuğrul'un (2012), Öncel ve Tekin'in (2015) çalışmaları desteklemektedir. Bu araştırmada çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyine ilişkin öğretmenlerle veliler arasında oluşan farklılığın nedeni; öğretmenlerin öğrencileri daha nesnel değerlendirebilmelerine karşın ailelerin çocuklarını nesnel bakış açısıyla değerlendirememelerinden ve 'bağımlılık' gibi olumsuz bir davranışı çocuklarına yakıştıramamalarından ya da öğretmenlerin öğrencilerini

gözlemede, aileleriyle ve kendileriyle iletişim kurmada yetersiz kalmalarından kaynaklanabilir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre öğretmenler ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin cinsiyete ve yaşa göre farklılık göstermediğini; veliler ise bilgisayar oyun bağımlılığının yaşa göre farklılaşmazken cinsiyete göre erkeklerde daha fazla olmak üzere farklılaştığını belirtmiştir.

Colwell, Grady ve Rhaiti'nin (1995), Ögel'in (2012) çalışmaları bu araştırmadaki öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin oyunu bağımlılığı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusunu desteklemektedir. Bu bulgunun aksine, bilgisayar oyunu bağımlılığının cinsiyete göre farklılaştığı ve erkeklerin kızlardan daha fazla oyun bağımlısı olduğu bulgusunu destekleyen bir çok çalışma bulunmaktadır. Hauge ve Gentile'in (2003), İnal ve Çağıltay'ın (2005), Onay, Tüfekçi ve Çağıltay'ın (2005), Erboy ve Vural'ın (2010), Ulum'un (2016) çalışmaları bunlardan bir kaçıdır. Stanford Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada da bu bulguyla aynı doğrultuda olarak erkeklerin kadınlara göre daha fazla oyun bağımlısı olduğu belirtilmiştir (Ünal, Terek ve Batı, 2012). Çakır, Ayas ve Horzum'a (2011) göre erkeklerin daha fazla bilgisayar oyunu oynamasının nedeni erkeklerin beynindeki doyum bölgesinin kadınlara göre daha aktif olmasıdır. Erkeklerin daha fazla bilgisayar oyunu oynamasının diğer bir nedeni de, ailelerin bilgisayarı erkek oyuncağı olarak görmesi olabilir (Akçay ve Özcebe 2012). Ayrıca, Morahan Martin ve Schumacher'e (2000) göre erkeklerin bağımlılık düzeyinin kızlara göre yüksek olmasının nedeni; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre teknolojiyi daha kolay kullanabilmeleridir.

Çelik'in (2013) ve Öncel ve Tekin'in (2015) yapmış olduğu araştırma bulgusu ise bu araştırmadaki veli görüşlerine göre erkeklerin daha fazla oyun bağımlısı olduğu bulgusu ile çelişmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu da öğretmen ve veli görüşlerine göre oyun bağımlılığı düzeyi, yaşa göre farklılaşmamaktadır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Bilgin (2015) ve Ulum (2016) araştırmalarında çocukların bilgisayar oyun bağımlılık düzeyinin yaş bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır.

Yapılan bu araştırmada öğretmen ve veli görüşlerine göre öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri sınıf düzeyine göre de farklılaşmamaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Horzum, Ayas ve Çakır'ın (2011), Güllü ve arkadaşlarının (2012), Tanrıverdi'nin (2012), Keser ve Esgi'nin (2012), Bilgin'in (2015), Ulum'un (2016) çalışmalarından elde

edilen bulgularla tutarlıdır. Her ne kadar bu çalışmada ve yukarıda sıralanan bu çalışmayı destekleyen araştırmalarda sınıf düzeyinin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyini farklılaştırmadığı bulgusuna ulaşılmış olsa da alanyazında sınıf düzeyi yükseldikçe oyun bağımlılık düzeyinin azaldığı yönünde çalışmalar da (Horzum, 2011; Şahin ve Tuğrul, 2012) mevcuttur.

Yapılan bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri okulun öğretim biçimine göre farklılaşmamakta; veli görüşlerine göre ise ikili öğretim biçiminde daha fazla olmak üzere farklılaşmaktadır. Öyle ki Horzum ve ark. (2008) ve Çavuş ve ark. (2016) göre bilgisayar oyunları bir boş zaman etkinliği olduğundan, ikili öğretim biçiminde çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyinin daha fazla olmasının nedeni çocukların boş zamanlarının ikili öğretim biçiminde daha fazla olmasıdır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, anne/ baba eğitim, çalışma, çocukla yaşama ve gelir durumu çocukların bilgisayar oyun bağımlılık düzeyini etkilememektedir. Anne baba eğitim durumunun çocukların bilgisayar oyun bağımlılığını etkilemediğine benzer bulguya Ertekin ve ark. (2016) yaptığı araştırmada ulaşılmış ve internet bağımlılığı ile aile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgudan farklı olarak Gökçearslan ve Durakoğlu'na (2014) göre anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça ortaokul öğrencisi olan çocuklarının da oyun bağımlılık düzeyleri artmaktadır. Koçak ve Köse de (2014) çalışmalarında annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama sürelerinin diğer öğrencilere göre daha fazla olduğu bulgusuna ulaşımlardır. Benzer olarak İnan (2010), Şahin ve Tuğrul (2012) çalışmalarında annenin eğitim düzeyinin yükselmesiyle oyun bağımlılığının arttığını belirlemişlerdir. Araştırmadan elde edilen gelir durumunun bilgisayar oyun bağımlılığını etkilemediği bulgusuyla Keser ve Esgi'nin (2012), Güllü ve ark. (2012), Çelik ve ark., (2014), Ulum'un (2016) çalışmalarından elde edilen bulgular örtüşmektedir. Ayhan ve Çavuş'un (2014) çalışmasına göre anne eğitim ve aile gelir durumu arttıkça bilgisayar oyun bağımlılık düzeyi de artmaktadır. Onay, Tüfekçi ve Çağiltay (2005), Horzum (2011), Ayhan ve Çavuş (2014), Günüş ve Kayri (2016), Göldağ (2017), aile geliri fazla olan öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin daha fazla olduğunu öne sürmüştür. Aile gelirinin artmasıyla birlikte oyun bağımlılığının artmasının nedeni; gelirin öğrencilere akıllı telefon, bilgisayar, tablet vb. teknolojik cihazları almalarına imkan sağlamasıdır (Çelik, 2013).

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre anne baba çalışma durumu çocukların bilgisayar oyun bağımlılığını etkilememektedir. Çankaya ve Ergin (2015) bu bulgunun aksine

annesi ve babası çalışan çocukların, annesi ve babası çalışmayanlara göre daha fazla bilgisayar oyunu oynadıklarını belirtmiştir. Koçak ve Köse'ye (2014) göre de annenin çalışıyor olmasıyla çocuğuyla ilgilenememesi ve çocuğun evde tek başına zaman geçirmesi nedenleriyle annesi çalışan çocuklar daha çok bilgisayar oyun bağımlısıdır.

Araştırmadan elde edilen bulguya göre anne baba birlikte yaşama durumu çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyini etkilememektedir. Buna karşın Tsitsika ve ark. (2011) boşanmış ailelere sahip olan ergenlerde oyun bağımlılığının daha sık görüldüğü bulgusuna ulaşmıştır. Velilere göre oyun bağımlılık düzeyi çocuğun kendine ait bilgisayar/tablet ya da cep telefonu olmasına göre farklılaşmazken öğretmenlere göre öğrencilerin kendilerine ait cep telefonu, bilgisayarı/tableti olma durumu onların bilgisayar oyun bağımlılıklarını etkilemektedir.

Elde edilen diğer bir bulguya göre öğretmenlerin % 99.1'ine göre bilgisayar oyunları faydalı ve % 98.7'sine göre ödül olarak kullanılabilirken velilerin % 59'una göre faydalı olmamakta ve %53.4'üne göre ödül olarak kullanılmamalıdır. Ayrıca velilerin % 96.2'si çocuklarının bilgisayar oyunu oynamasına kısıtlama getirmekte, % 71.7'si çocuğuyla bilgisayar oyunu oynamadığı gibi % 71.3'ü boş zamanlarında bilgisayar oyunu oynamamaktadır. Goh ve arkadaşlarına (2014) göre de bazı aileler, çocuklarının sağlıklarına olumsuz etkileri ve bilgisayar oyunlarının bağımlılığa yol açtığı algısı nedeniyle çocuklarının bilgisayar oyunu oynamasını kısıtlamaktadır. Ayrıca alanyazındaki bazı çalışmalarda (Akkoyunlu ve Tuğrul (2002), Durmuş ve Kaya (2008), Akçay ve Özcebe (2012)) anne ve babaların bilgisayar oyunu oynama durumlarına göre çocukların bilgisayar oyunu oynama davranışlarının arttığı saptanmıştır.

Araştırmadan edinilen bulguya göre öğretmenlerin % 97.3'ü boş zamanlarında bilgisayar oyunu oynamaktadır. Bu da öğretmenlerini gözleyerek model alan öğrencilerin boş zamanlarını öğretmenleri gibi bilgisayar oyunu oynayarak geçirmelerine, bilgisayar oyunu oynamayı her boş zamanda yapılacak bir aktivite olarak görmelerinin neden olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre velilerin % 95.5'i çocuklarının oynadıkları bilgisayar oyunlarını ve oynadıkları süreyi takip etmekte, % 91'i çocuğu uzun süre bilgisayar oyunu oynadığında onu engellemekte ve % 93.4'ü uzun süre bilgisayar oyunu oynama davranışının zararlarını çocuğuna anlatmaktadır. Rideout ve Roberts'in (2010) konuyla ilgili çalışmalarından elde edilen bulgular da bu çalışma sonucunda elde edilen bulgularla tutarlıdır. Ayhan ve Çavuş'a (2015) göre ergenlerde bilgisayar kullanım sürelerinin denetlenmesi

çocuklara nazaran daha zor olmasına rağmen ergenlerin oynadıkları bilgisayar oyunları ve kullanım süreleri veliler tarafından dikkatle takip edilmelidir.

Araştırma sonucunda ulaşılan öneriler aşağıda sunulmaktadır:

- Aileler,yeterli bilgisayar kullanım bilgi ve becerisine sahip olmalıdır.
- Aileler, kimi zaman çocukla birlikte bilgisayar oyunları oynamalıdır.
- Aileler, öğretmenler ve okul yöneticileri çocukları uygun sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetlere yönlendirmelidir.
- Aileler, öğretmenler ve okul yöneticileri ergenlik döneminin özellikleri hakkında bilinçli olmalıdır.
- Aileler, öğretmenler ve okul yöneticileri çocukları bilgisayar oyunlarının olumsuz etkilerinden ve oyun bağımlılığından korumak için yasaklama yöntemlerine başvurmamalı, bilgisayar oyunlarını ödül aracı olarak kullanmamalıdır.
- Aileler, öğretmenler ve okul yöneticileri çocuklara rol model olduklarının bilinciyle yaklaşmalıdır.
- Aileler çocuklarının oynadıkları bilgisayar oyunlarını içerik ve süre yönünden takip etmelidir.
- Eğitim politikalarını oluşturanlar eğitsel faaliyetlerde bilgisayar oyunlarının daha fazla yer alması için düzenlemeler yapabilir ve öğretmenler de öğrenme etkinliklerinde bilgisayar oyunlarından daha fazla yararlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıl, M. ve Purtaş, A. (2008).*Ergenlik psikolojisi (anne-baba ve eğitimcilere)*.İstanbul: Hepsi Çocuk Yayınevi.
- Ağaoğlu, O.,ve Metin, N. (2015). Bilim ve sanat merkezi'ne giden ve gitmeyen ilkokul 4. sınıf ve ortaokul öğrencilerinin şiddet içeren bilgisayar oyunlarını oynama durumlarının incelenmesi.*Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2),11–25.
- Akçay, D.,& Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 66-71.
- Akkoyunlu, B.,& Tuğrul, B. (2002). Okul öncesi çocukların ev yaşantısındaki teknolojik etkileşimlerinin bilgisayar okuryazarlığı becerileri üzerinde etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,23:12-21
- Aksoy, V. (2015).İnternet bağımlılığı ve sosyal ağkullanım düzeylerinin fen lisesi öğrencilerinin demografik özelliklerine göre değişimi ve akademikbaşarılarına etkisi.*Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 19, s. 365-383



- Arastaman, G. (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin Ankara ili genel lise ve anadolu lisesi yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ayhan, B., ve Çavuş, S. (2015). Online game addiction among high school students. C. Daba-Buzoianu ve H. Arslan (Dü) içinde, Contextual Approaches in Communication, Frankfurt: Peterlang Academic Research, (s. 85-93)
- Bilgin, H. C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. Pamukkale Üniversitesi Açık Erişim Arşivi. İnternette 16 Ekim 2017’de alınmıştır: <http://hdl.handle.net/11499/641>
- Colwell, J., Grady, C. ve Rhaiti, S. (1995). Computer games, self-esteem and gratification of needs in adolescents. *Journal of Community ve Applied Social Psychology*. 5. 195–206.
- Çankaya, G., Ergin, H. (2015). *Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi “Erken Müdahale” Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Ankara.
- Çavuş, S. Ayhan, B., Tuncer, M. (2016). Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *İletişim, Kuram ve Araştırma Dergisi*. Sayı 43.
- Çelik, E. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin duygusal dışavurum açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 221-236.
- Çelik, İ., Şahin, İ., ve Eren, F. (2014). Metaphorical perceptions of middle school students regarding computer games. *International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering*, 8(8), 2544–2549.
- Doruk, D. (2007). *Öğrenme İsteksizliğinin internet kullanımıyla ilişkilendirilmesi (ergen Boyutu)*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Durmuş, A., ve Kaya, S. (2008). *İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanım Alışkanlıkları İle Velilerin Bilgisayar Kullanım Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. İçerisinde VIII. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı Bildiriler, 121–126.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum: Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler*. (B. Onur, Ed., D. Öngen, Trans.). Ankara: Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Erboy, E., ve Akar Vural, R. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığını Etkileyen Faktörler. *Ege Eğitim Dergisi*, 39-58.
- Ertekin, Y.H., Ertekin, H., Uludağ, A., ve Tekin, M. (2016). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinde internet bağımlılığı: Çanakkale örnekleme. *Türk Aile Hek. Dergisi*, 20(2), 72-76. 1015511/tahd.16.21672.

- Fisher, S., (1994). "Identifying Video Game Addiction in Children and Adolescents". *Addictive Behaviors*, 19; 545- 553.
- Gökçearslan, Ş. ve Durakoğlu, A. (2014 ). Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*; 23: 419-35.
- Göldağ, B. (2017). Orta öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin internet bağımlılık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/11 Spring 2017, 71-94, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11862>, ANKARA.
- Güllü M, ArslanveC, DüNDAR A, Murathan F. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılıklarının İncelenmesi. *ADYU Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*; 9: 89-100
- Günüç, S.,ve Kayri, M. (2010). Türkiye’de internet bağımlılık profili ve internet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik-Güvenirlilik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(39), 220-232.
- Hauge, M. R., ve Gentile, D. A. (2003, April). *Video game addiction among adolescents: Associations with academic performance and aggression*. Poster presented at the 2003 Society for Research in Child Development Biennial Conference, Tampa, FL. 2010-05-26  
from<http://www.psychology.iastate.edu/FACULTY/dgentile/SRCD%20Video%20Game%20Addiction.pdf>.
- Horzum, M.B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), s. 56-68.
- Horzum, M., Ayas, T. ve Çakır-Balta, Ö. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, Cilt:3, Sayı:30,: 79-83.
- İnal, Y. ve Çağıltay, K. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihlerini etkileyen faktörler*. Özel Tevfik Fikret Okulları, Eğitimde Yeni Yönelimler II. Eğitimde Oyun Sempozyumu, 14 Mayıs 2005, Ankara
- İnan, A. (2010). *İlköğretim II. kademe ve ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Keser, H., ve Esgi, N. (2012). An analysis of self-perceptions of elementary school students in terms of computer game addiction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 247–251. doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.101

- Koçak, H. ve Köse, Z. (2014).Ergenlerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve sosyalleşme süreçleri üzerine bir araştırma (Kütahya ili örneği).*Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 1/21-32.
- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul-Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Mengi, Z., (2009), *BB, X, Y ve Z Kuşakları Birbirinden Çok Farklı*, Hürriyet İK -11 Ekim 2009<https://groups.yahoo.com/neo/groups/mbamarketingmanagement2008/conversations/topics/5>Erişim Tarihi: 01.05.2017
- Micoleta, J. (2012). *Generation z teens stereotyped as lazy and unaware*. İnternet Erişimi: [https://www. Huffingtonpost.com](https://www.Huffingtonpost.com)11.11.2017
- Morahan-Martin, J. ve Schumacher, P. (2000). *Incidence and correlates of pathological internet use among college students. Computers in human behavior*, 16, 13-29 (PDF) Orta Öğretim Öğrencilerinin İnternet Ve Oyun Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi. Available from:[https://www.researchgate.net/publication/316138400\\_Orta\\_Oğretim\\_Oğrencilerinin\\_Internet\\_Ve\\_Oyun\\_Bağımlılık\\_Düzeylerinin\\_Incelenmesi](https://www.researchgate.net/publication/316138400_Orta_Oğretim_Oğrencilerinin_Internet_Ve_Oyun_Bağımlılık_Düzeylerinin_Incelenmesi) [accessed Oct 11 2018].
- Ögel K (2012), *İnternet bağımlılığı: internetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla baş etmek*, İş bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Onay, P., Tüfekçi, A. ve Çağiltay, K. (2005). *Türkiye'deki öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri: ODTÜ ve Gazi Üniversitesi öğrencileri arası karşılaştırmalı bir çalışma*. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı'nda Sunulan Bildiri, Ankara.
- Öncel, M., ve Tekin, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı ve yalnızlık durumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 7-17.
- Rideout VJ, Foehr UG, Roberts DF (2010).*Generation M2: media in the lives of 8- to 18-year olds*. Kaiser Family Foundation. 19 Aralık 2014'de <http://www.kff.org/entmedia/entmedia012010nr.com> adresinden indirildi.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama*. (Çev. Galip Yüksel (Ed.)) Ankara: Nobel.
- Şahin, C., ve Tuğrul, V. M. (2012).İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 4(3), 115-130.
- Tanrıverdi, S. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Tsitsika, A., Critselis, E., Louizou, A., Janikian, M., Freskou, A., Marangou, E., Kormas, G., ve Kafetzis, D. (2011). *Determinants of internet addiction among adolescents: A case-control study*. Electronic Publication, 11, 866-874.
- Ulum, H (2016). *Çocuklarda bilgisayar oyunu bağımlılığı ile duygu ayarlayabilme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Tarsus: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Ünal Terek, G. ve U, Batı (2012). *Dijital oyunlar*. Derin Yayınları, İstanbul.
- Wo, O. (2004). Computer game addiction and it's predictors of Korean Elementary School children. *Korean J Child Health Nurs*-July, 10(3), 282-290.
- Yalçın Irmak, A. ve Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi* 27(2): 128-37.
- Yurttaş, G. O. (2013). *İnternet kullanım alışkanlıkları açısından ilköğretim 5.-6.-7.-8. sınıf öğrencilerinin durumu-İnternet kullanımı ile ilgili ailelerin değerlendirmeleri*. İnternet erişimi: baskent.edu.tr

---

## ORTAOKUL ve LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİ KURMA BECERİLERİ İLE SALDIRGANLIK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

---

Abdurrahman İLĞAN<sup>10</sup>, Cihan DURMAZ<sup>11</sup>, Suat KARAARSLAN<sup>12</sup>, MUSTAFA EKİZ, ÜMİT UYSAL

### ÖZET

*Bu araştırmanın temel amacı sahip oldukları empati becerileri ile saldırgan davranışta bulunmaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup ilişkisel tarama modeli özelliği taşımaktadır. Araştırmanın çalışma grubu Batı Marmara'da bölgesinde, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören 200 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada iki farklı ölçme aracı kullanılmış olup, empati ölçeği üç boyuttan oluşmakta olup toplam varyansın % 55,32'ini açıklamaktadır. Saldırganlık ölçeği de üç boyuttan oluşmakta olup, ölçek toplam varyansın % 44,04'ünü açıklamaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuca göre, saldırganlık ölçeği alt boyutlarına ilişkin öğrencilerin algı düzeyleri okul türüne ve cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Saldırganlık tutumları üstünlük, şiddet eğilimi ve zorbalık boyutlarında farklılaşırken sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ortaya çıkarmıştır. Empati ölçeği alt boyutları olan duyarsızlık ve hassasiyet boyutlarının okul türüne göre algı düzeylerinin çok küçük bir farkla lise lehine yüksek olduğunu söylenebilir. Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin empati kurma beceri düzeylerinin onların saldırgan tutuma sahip olma düzeylerinin düşük düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılırken, netice itibarıyla saldırganlık düzeyinin % 3.7'sinin empati kurma düzeyiyle açıklanabilir olduğunu söylemek mümkündür.*

**Anahtar Kelimeler:** Empati, Saldırganlık, Lise Öğrencileri, Ortaokul Öğrencileri

### GİRİŞ

İnsan sahip olduğu fizyolojik, psikolojik, sosyolojik ve kültürel nitelikleriyle anlaşılması güç karmaşık canlı ve dinamik bir organizmadır. Tüm bu bilinmezliğiyle ve sürekli değişen dinamik haliyle bilim dünyasının merakını celp etmiştir. Özellikle sosyal bilim insanlarının insanın bilinmezliğini keşfetmeye yönelik başlattıkları çalışmalar neticesinde insana dair merak ve ilgi de giderek artmıştır. Modern çağın geldiği bu noktada bile insana dair bu merakın canlılığını ilk günkü heyecanı ile birlikte koruduğu bir gerçektir. Psikoloji disiplini / bilim alanını sosyal bilimlerin temelini oluşturmasının ve bilim dünyasındaki popülaritesini korumasının temel sebebi, çalışma nesnesinin / objesinin insan olmasıdır.

---

<sup>10</sup>Doç.Dr., abdurrahmanilgan@gmail.com

<sup>11</sup>Öğretmen, Yeşiltepe Ortaokulu Düzce, 26cihandurmaz@gmail.com

<sup>12</sup>Öğretmen, Nimet İlkokulu Ereğli Zonguldak, suatkaraarslan\_1987@hotmail.com

İnsana dair yapılan çalışmaların sayısız verileri ışığında ulaşılan sonuçlarla sevgi, saygı, aşk, heyecan, merak, hüzn, keder, acı, öfke, saldırganlık, empati... vs. insani duygular açıklanmaya çalışılmıştır. Bu konuda en bilinen çalışma S. Freud'a aittir. Freud insan davranışlarını etkileyen yapıcı içsel enerji "libido" ve yıkıcı saldırganlık enerjisi "thanatos" olmak üzere iki temel dürtünün olduğunu ileri sürmüştür (Çolakoğlu ve Solak, 2014).

İnsanlar arası iletişimde bireyi saldırganlığa iten iki temel etken olduğu üzerinde durulmaktadır. Bunlar: Öfke ve engellemedir. Bireyin içinde bulunduğu koşullarda yaşadığı endişe, stres, korku vs. durumlar karşısında sıklıkla başvurduğu öfke, bireyi saldırganlığa itebilmektedir. Bununla birlikte saldırgan davranışa yönelten bir diğer etken de bireyin arzuladığı, amaçladığı ve ya beklediği şeylerin gerçekleşmemesi durumunda yaşadığı engellenme hissidir. Engellendiğini düşünen bireylerin sıklıkla başvurduğu davranış ise saldırganlık olmaktadır (Çolakoğlu ve Solak, 2014). Bu bağlamda insanın çevresiyle etkili ve olumlu iletişim kurması için bir takım iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir (Çankaya ve Ergin, 2015). Bu becerilerin başında da empati gelmektedir. Empati, bireyin çevresiyle sağlıklı iletişim kurması bakımından sahip olması gereken önemli bir özelliktir. Empati yeteneği gelişmiş insanların çevresindekileri daha iyi anladığı ve ilişkilerinde olumlu, yapıcı bir tutum sergilediği düşünülmektedir. Karşısındaki insanların duygu ve düşüncelerini anlayabilme ve bunu sosyal hayatta kullanabilme, kişilerin sosyal yaşamda daha doyurucu ve etkili ilişkiler geliştirmelerine ve bunları sürdürmelerine katkı sağlamaktadır. Empatinin birçok psikolojik yapı ile ilişkisine dair çeşitli araştırmalar örneğin; ergenlerde bağlanma ile empati arasındaki ilişki (Bayraktar, Sayıl, Kumru, 2009); empatik beceriler ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki (Genç, Kalafat, 2010); zorbalık ile empati eğilimi (Güven, 2015); empati ile sosyal zeka (Ünal-Karagüven, 2015) ile dindarlık ve empati ilişkisi (Hasankahyaoglu, 2008; Özcan, 2016) olmakla birlikte empati ile saldırganlık tutumları arasında yeterli araştırmaya rastlanmamış olması dolayısıyla bu araştırmanın alana katkı sağlaması umulmaktadır. Empati becerisi ve eğilimi yüksek insanların saldırganlık eğilimi veya davranışlarının düşük olması beklenen bir durum veya hipotez olarak ifade etmek mümkündür.

Bu araştırma insan ilişkilerinin şekillenmeye başladığı ergenlik döneminin başında yer alan ortaokul 7 ve 8. Sınıf öğrencileri ile ortaöğretim 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin empati becerisine sahip olma düzeyleri ile saldırgan davranışlar sergileme durumları arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu hipotezinden hareketle gerçekleştirilmiştir.

Örgün ilk ve ortaöğretim kurumlarının öğrencilere öğretim programlarının ön gördüğü kazanımları vermesinin yanında onlara olumlu ve yapıcı iletişim kurma becerileri kazandırarak kişiler arası iletişim kurma becerilerini de geliştirdiği bilinmektedir. Bu bağlamda çocuklar hoşgörülü, adil, paylaşımcı, demokratik ve yardımsever bireyler olma bilinci ile bu kavramlara ilişkin kuralların birçoğunu okullarda öğrendiği varsayılmaktadır (Çolakoğlu ve Solak, 2014). Bütün bunlar düşünüldüğünde bu çalışma, ergenlik çağının henüz başında bulunan öğrencilerin sahip oldukları empati becerileri ile saldırgan davranışta bulunmaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymasından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Problem cümlesi**

Ortaokul ve lise öğrencilerinin saldırgan davranışta bulunma eğilimleri ile empati kurma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Alt problemler**

1. Öğrencilerin saldırgan davranışta bulunmaları ölçeğinin alt boyutları olan üstünlük, şiddet eğilimi ve zorbalığa ilişkin algıları ne düzeydedir? Bu düzey okul türü, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin empati kurma becerileri ölçeğinin alt boyutları olan duygusallık, hassasiyet ve duyarsızlığa ilişkin algıları ne düzeydedir? Bu düzey okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin empati düzeyleri saldırganlık eğilimlerini yordamakta mıdır?

### **Sayıtlar**

- Çalışma grubundaki öğrencilerin ölçeklerdeki ifadelerle gerçek duygularını yansıtacak şekilde samimi cevap verecekleri varsayılmıştır.
- Çalışma grubundaki öğrencilerin Empati ölçeğindeki olumsuz ifadeleri ayırt edebilecek düzeyde oldukları varsayılmıştır.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup ilişkisel tarama modeli özelliği taşımaktadır. Nicel araştırma yöntemi, olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türleridir. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla sayıda değişken arasında,

birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009).

### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında, Doğu Marmara ve Batı Karadeniz bölgesinde yer alan iki farklı şehirde ortaokul düzeyinde öğrenim gören 100 öğrenci (51, 7. Sınıf ve 49, 8. Sınıf) ile lise düzeyinde öğrenim gören 100 öğrenci (52, 9. Sınıf ve 48, 10. Sınıf) olmak üzere toplam 200 öğrenci grubu oluşturmaktadır (Tablo 1). Çalışma grubunu belirlemek için Basit Olasılıklı (Rastgele) Örnekleme Yöntemi kullanılmıştır. (Ekiz, 2003)'e göre bu yöntem, katılımcıların eşit şansa sahip olarak rastgele seçildiği örneklemedir. Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler aşağıda yer alan tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma Grubu Okul Türü Betimsel Tablosu**

Değişkenler	Düzeyleyler	Okul Türü			
		N	Yüzdeler (%)	Geçerli Yüzdeler (%)	Yüzdeler Toplamı
Okul Türü	Ortaokul	100	50,0	50,0	50,0
	Lise	100	50,0	50,0	100,0
	Toplam	200	100,0	100,0	
Cinsiyet	Kadın	110	55,0	55,0	55,0
	Erkek	90	45,0	45,0	100,0
	Toplam	200	100,0	100,0	
Sınıf Düzeyi	7.sınıf	51	25,5	25,5	25,5
	8.sınıf	49	24,5	24,5	50,0
	9.sınıf	52	26,0	26,0	76,0
	10.sınıf	48	24,0	24,0	100,0
	Toplam	200	100,0	100,0	

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okul türlerine göre 100 ortaokul (%50) ve 100 lise (%50) olmak üzere eşit oranda dağıldığı, 110 tanesi kadın (%55) ve 90 tanesi ise erkek (%45) katılımcı olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin 7. Sınıf düzeyinde 51 (%25,5), 8. Sınıf düzeyinde 49 (%24,5) 9. Sınıf düzeyinde 52 (%26), 10. Sınıf düzeyinde 48 (%24) olarak dağılım gösterdiği görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak empati ve saldırganlık olmak üzere iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır.

**Empati ölçeği.** Dörtlü Likert tipi ölçeği kullanılmış olan empati ölçeği, 21 maddeden oluşmakta olup bunlardan 2, 8, 14, 15, 16, 17, 19, 20 ve 21. maddeler olumsuz madde olarak yer alırken diğer maddeler olumlu madde olarak yer almaktadır. Ölçekte öğrencilerden kendilerine en uygun ifade için "bana tamamen uygun" ifadesini ve kendilerine hiç uygun olmayan ifade için ise "bana hiç uygun değil" ifadesini işaretlemeleri istenmiştir. Empati ölçeği ile alınabilecek en yüksek puan 84 iken; en düşük puan 21'dir. Alınan puanların en



yüksek puana (84) yaklaştığı oranda katılımcının empati becerisine sahip olma düzeyinin yüksek oranda olduğu anlaşılmaktadır. Bunun aksine alınan puanların en düşük puana (21) yaklaştığı oranda katılımcının empati becerisinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 2’de 11 madde atıldıktan sonra kararlı / uygun bir yapıya kavuşan empati ölçeğine ilişkin yapı geçerliği ve güvenirliğine ilişkin özet sonuçlar verilmiştir.

**Tablo 2.** *Empati Ölçeğine İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Madde No	Maddeler	Faktör Yük Değerleri	Açıklanan Varyans Değeri	Açıklanan Toplam Varyans Değeri	Cronbach Alpha Değeri
DUYGUSALLIK	E4	Ağlayan bir erkek çocuğu gördüğümde ben de ağlamaklı olurum.	,782	% 22,45		
	E18	Ağlayan bir kız çocuğu gördüğümde ben de ağlamaklı olurum.	,748			
	E13	Bir erkek çocuğunun incindiğini görmek beni üzer.	,666			
	E11	Oynayacak arkadaş bulamayan bir erkek çocuğu görmek beni üzer.	,660			
	E3	Bana hediye gelmemişse bile hediyesini açan insanları izlemeyi severim.	,773			
HASSASİYET	E5	Bir kız çocuğunun incindiğini görmek beni üzer.	,748	% 16,83	% 55,32	,704
	E1	Oynayacak arkadaş bulamayan bir kız çocuğu görmek beni üzer.	,546			
	E17	Hiç arkadaşı olmayan çocuklar muhtemelen bir arkadaşları olmasını zaten istemiyorlardır.	-,766			
DUYARSIZLIK	E20	Kurabiyelerimi yerken birinin bana kurabiyelerimden istermiş gibi baktığını görsem bile yine de tüm kurabiyelerimi yiyebilirim.	-,707	% 16,03		
	E15	Kedi ve köpeklere insanlar gibi duyguları varmış gibi davranmak aptalcadır.	-,677			

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde empati ölçeğiyle elde edilen verilerin üç boyutta toplandığı görülmektedir. 4,11,13, ve 18. maddeler birinci alt boyutu oluşturmuş ve ‘duygusallık’ olarak adlandırılmıştır. 1, 3, ve 5. maddeler ikinci alt boyutu oluşturmuş ve

'hassasiyet' olarak adlandırılmıştır. 15, 17 ve 20. maddeler üçüncü alt boyutu oluşturmuş ve olumsuz madde olarak kodlandığı için 'duyarsızlık' olarak adlandırılmıştır. Boyutlara ilişkin açıklanan varyanslar birinci boyut için % 22,45, ikinci boyut için % 16,83 ve üçüncü boyut için % 16,03 olarak belirlenmiş ve toplam varyansı ise % 55,32'dir. KMO değeri ,67 olarak hesaplanan ölçeğin Cronbach Alpha Değeri .704 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler dikkate alındığında empati ölçeğinin görece geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2018).

105 iken en düşük puan ise 21'dir. Alınan puanların en yüksek puana (105) yaklaştığı oranda katılımcının saldırganlık düzeyinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bunun aksine alınan puanların en düşük puana yaklaşması oranında katılımcının saldırganlık düzeyinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. Saldırganlık ölçeği. Beşli Likert tipi ölçeği kullanılarak hazırlanmış olan saldırganlık ölçeği olumlu 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte öğrencilerin kendilerine en uygun ifade için "her zaman" ifadesini işaretlemeleri; öğrencilerin kendilerine hiç uygun olmayan ifade için ise "hiç" ifadesini işaretlemeleri istenmiştir. Saldırganlık ölçeğinde alınabilecek en yüksek puan. Tablo 3'de 7 madde atıldıktan sonra kararlı / uygun bir yapıya kavuşan saldırganlık ölçeğine ilişkin, yapı geçerliği ve güvenilirlik analizi sonuçları özetlenmiştir.

**Tablo 3. Saldırganlık Ölçeğine ait Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Madde No	Maddeler	Faktör Yük Değerleri	Açıklanan Varyans % Değeri	Açıklanan Toplam Varyans % Değeri	Cronbach Alpha Değeri
Üstünlük	S4	İnsanın her durumda kendi çıkarını koruması doğaldır.	,634	%15,70	% 44,042	,747
	S8	Karşımdakiler üstünlüğümü kabul etmedikleri zaman bozulurum.	,602			
	S5	Bana yapılan her tür eleştiri kendime duyduğum saygıyı zedeler.	,565			
	S17	Bir yarışmayı kazanmadığım zaman rakibimin zayıf yanlarını düşünerek avunurum.	,564			
	S21	Kızdığım insanların kusurlarını bulur, çevremdekilere anlatırım.	,506			
	S20	İnsanlara yanıtlayamayacaklarını bildiğim sorular sorarım.	,486			
	S19	Akıllıca davranmayan kimseler alaya alınmaya mahkûmdur.	,436			
Şiddet Eğilimi	S6	Konuşmalarımda küfür kullanırım.	,736	%14,40		
	S10	Televizyonda cinayet sahnelerini seyretmekten hoşlanırım.	,710			
	S11	Sokakta kavga eden insanları gördüğümde ilgiyle seyrederim.	,550			
	S14	Bana biri zarar verdiğinde "öcümü almalıyım" şeklinde düşünürüm.	,409			
Zorbalık	S13	Bu dünyada yaşamının tek yolu sert ve acımasız olmaktır.	,740	%14,00		

S7	İnsanlar bencil ve acımasızdır.	,668
S9	İnsanların özünde kavgacı ve yıkıcı olma eğiliminin olduğuna inanırım.	,651

Uygun faktör yapısını bozan maddeler atıldıktan sonra saldırganlık ölçeği ile elde edilen veriler üç alt boyutlu olarak değerlendirilmiştir. Buna göre 4,5,8,17,19, 20 ve 21. maddeler birinci alt boyutu oluşturmuş ve ‘üstünlük’ olarak adlandırılmıştır. 6,10,11, ve 14. maddeler ikinci alt boyutu oluşturmuş ve ‘şiddet eğilimi’ olarak adlandırılmıştır. 7,9 ve 13. maddeler üçüncü alt boyutu oluşturmuş ve ‘zorbalık’ olarak adlandırılmıştır. Boyutlara ilişkin açıklanan varyanslar birinci boyut için % 15,70, ikinci boyut için % 14,40 ve üçüncü boyut için % 14,00 olarak belirlenmiş ve toplam varyansın ise % 44,04’ünü açıkladığı ortaya çıkmıştır. KMO değeri ve Cronbach Alpha Değeri ,75 olarak ölçülmüştür. Bu veriler dikkate alındığında maddeler geçerlik ve güvenilirliğinin yeterli olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2018).

### Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce, analiz birimi olarak kullanılış olan her bir grup için, dağılımların normal olup olmadığı Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da Kolmogorov – Smirnov ve Shapiro – Wilk testleri ile kontrol edilmiştir.

**Tablo 4.** Empati ve Saldırganlık Ölçekleri Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre Normallik Testi Tablosu

	Okul Türü	Normallik Testi			Shapiro-Wilk		
		Statistic	N	p	Statistic	N	p
<b>Duyarsızlık</b>	Ortaokul	,229	95	,000	,793	95	,000
	Lise	,223	84	,000	,826	84	,000
<b>Hassasiyet</b>	Ortaokul	,114	95	,004	,955	95	,002
	Lise	,152	84	,000	,956	84	,006
<b>Duygusallık</b>	Ortaokul	,120	95	,002	,955	95	,003
	Lise	,123	84	,003	,957	84	,007
<b>Üstünlük</b>	Ortaokul	,127	95	,001	,961	95	,006
	Lise	,114	84	,009	,952	84	,003
<b>Zorbalık</b>	Ortaokul	,117	95	,003	,962	95	,008
	Lise	,135	84	,001	,936	84	,000
<b>Şiddet Eğilimi</b>	Ortaokul	,169	95	,000	,901	95	,000
	Lise	,151	84	,000	,933	84	,000

**Tablo 5.** Empati ve Saldırganlık Ölçekleri Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Normallik Testi Tablosu

	Cinsiyet	Normallik Testi			Shapiro-Wilk		
		Statistic	N	p	Statistic	N	p
<b>Duyarsızlık</b>	Kadın	,261	97	,000	,763	97	,000
	Erkek	,204	82	,000	,850	82	,000
<b>Hassasiyet</b>	Kadın	,108	97	,007	,944	97	,000
	Erkek	,140	82	,000	,965	82	,024
<b>Duygusallık</b>	Kadın	,116	97	,003	,965	97	,010
	Erkek	,124	82	,003	,947	82	,002
<b>Üstünlük</b>	Kadın	,116	97	,003	,957	97	,003
	Erkek	,096	82	,059	,968	82	,040

<b>Zorbalık</b>	Kadın	,156	97	,000	,937	97	,000
	Erkek	,144	82	,000	,950	82	,003
<b>Şiddet Eğilimi</b>	Kadın	,172	97	,000	,899	97	,000
	Erkek	,135	82	,001	,934	82	,000

**Tablo 6. Empati Ve Saldırganlık Ölçekleri Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Normallik Testi Tablosu**

	Sınıf	Normallik Testi					
		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	N	p	Statistic	N	p
Duyarsızlık	7.sınıf	,249	47	,000	,749	47	,000
	8.sınıf	,204	48	,000	,824	48	,000
	9.sınıf	,255	41	,000	,821	41	,000
	10.sınıf	,206	43	,000	,827	43	,000
Hassasiyet	7.sınıf	,145	47	,014	,943	47	,023
	8.sınıf	,098	48	,200*	,958	48	,084
	9.sınıf	,185	41	,001	,913	41	,004
	10.sınıf	,157	43	,009	,961	43	,157
Duygusalılık	7.sınıf	,112	47	,186	,957	47	,086
	8.sınıf	,169	48	,001	,936	48	,011
	9.sınıf	,130	41	,079	,964	41	,223
	10.sınıf	,137	43	,042	,942	43	,030
Üstünlük	7.sınıf	,094	47	,200*	,973	47	,350
	8.sınıf	,166	48	,002	,935	48	,011
	9.sınıf	,115	41	,194	,933	41	,019
	10.sınıf	,128	43	,073	,944	43	,038
Zorbalık	7.sınıf	,125	47	,062	,956	47	,073
	8.sınıf	,140	48	,020	,964	48	,144
	9.sınıf	,136	41	,053	,903	41	,002
	10.sınıf	,167	43	,004	,948	43	,050
Şiddet Eğilimi	7.sınıf	,217	47	,000	,888	47	,000
	8.sınıf	,197	48	,000	,900	48	,001
	9.sınıf	,200	41	,000	,883	41	,001
	10.sınıf	,163	43	,006	,933	43	,015

Araştırmada katılımcıların araştırmanın empati ölçeği alt boyutları olan duygusalılık, hassasiyet, duyarsızlık ve saldırganlık ölçeği alt boyutları olan üstünlük, şiddet eğilimi ve zorbalık boyutlarının okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerine göre dağılımını gösteren normallik testleri dağılımın, cinsiyet ve okul türüne göre tüm boyutlar için normal olmadığı görülürken ( $p > .05$ ); sınıf düzeyinde zorbalık alt boyutunun 8. Sınıf, üstünlük alt boyutunun 7. Sınıf, duygusalılık alt boyutunun 9. Sınıf ve hassasiyet alt boyutunun 8. ve 10. Sınıf düzeylerinde normal dağılım gösterirken ( $p < .05$ ) diğer sınıf düzeylerinde normal dağılım göstermemektedir ( $p > .05$ ), denilebilir.

Bu testlere ilaveten basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Dağılımların normal olup olmadığı Çarpıklık katsayıları ile kontrol edilmiştir. Araştırmada katılımcıların

araştırmanın empati ölçeği alt boyutları olan duygusallık, hassasiyet, duyarsızlık ve saldırganlık ölçeği alt boyutları olan üstünlük, şiddet eğilimi ve zorbalık değişkenlerinin okul türü, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımını gösteren çarpıklık testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** *Değişkenlerin Tüm Düzeylere İlişkin Basıklık-Çarpıklık Testi Tablosu*

Değişkenler	Ortaokul	Lise	Kadın	Erkek	Çarpıklık			
					7. Sınıf	8. Sınıf	9. Sınıf	10. Sınıf
Duyarsızlık	-1,388	-1,200	-1,369	-1,144	-1,498	-1,325	-1,155	-1,246
Hassasiyet	-,081	-,492	-,579	-,125	-,205	,100	-,648	-,049
Duygusallık	,345	,383	,258	,390	,085	,619	,337	,439
Üstünlük	,636	,330	,425	,588	,217	,980	,244	,293
Zorbalık	,359	,611	,434	,684	,196	,468	,762	,543
Şiddet Eğilimi	,782	,568	,833	,491	,745	,729	,475	,621
Saldırganlık	,363	-,009	,289	,132	,408	,203	-,022	,236
Empati	,286	,185	,033	,215	-,041	,640	-,056	,719

Tüm alt boyutların çarpıklık değeri -1.5 ile +1.5 arasında değer aldığı görülmüş, dağılımın normal olduğuna kanaat getirilmiştir (Tabachnic ve Fidell, 2013). Bunun yanında karşılaştırma yapılan her bir grupta 25’in üzerinde katılımcı (gözlem) sayısı olduğu için, dağılımın normal dağıldığı varsayılarak (Büyüköztürk, 2018) daha güçlü ve güvenilir sonuçlar veren parametrik istatistikler kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 24.00 paket programı kullanılmıştır. Araştırmadaki veri seti normal dağılım gösterdiği varsayıldığı için, verilerin analizinde ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için İlişkisiz ölçümler için T-Testi, ikiden fazla karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ve toplam puandaki farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırmalar için ‘Sheffe’ testi kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin empati becerisine sahip olma düzeyinin saldırganlık davranışlarını yordama gücünü belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri doğrultusunda yapılan analizler neticesinde elde edilen veriler ve bu verilere ilişkin yapılan analizler ile değerlendirmelere yer verilmiştir.

### **Saldırganlık Eğilimine İlişkin Sonuçlar**

Saldırganlık ölçeği alt boyutlarına ilişkin betimsel analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8. Saldırganlık Ölçeği Alt Boyutları Betimsel İstatistik Tablosu**

Boyutlar	Madde No	Maddeler	N	X	SS	Boyut Toplam Aritmetik Ortalaması	Boyut Toplam Standart Sapma Ortalaması
Üstünlük	S4	İnsanın her durumda kendi çıkarını koruması doğaldır.	198	2,93	1,42	2,23	1,23
	S8	Karşımdakiler üstünlüğümü kabul etmedikleri zaman bozulurum.	195	2,09	1,18		
	S5	Bana yapılan her tür eleştiri kendime duyduğum saygıyı zedeler.	196	2,52	1,38		
	S17	Bir yarışmayı kazanamadığım zaman rakibimin zayıf yanlarını düşünerek avunurum.	198	2,57	1,40		
	S21	Kızdığım insanların kusurlarını bulur, çevremdekilere anlatırım.	199	1,51	0,92		
	S20	İnsanlara yanıtlayamayacaklarını bildiğim sorular sorarım.	197	2,23	1,24		
	S19	Akıllıca davranmayan kimseler alaya alınmaya mahkûmdur.	197	1,76	1,08		
Şiddet Eğilimi	S6	Konuşmalarımda küfür kullanırım.	198	1,91	0,98	2,14	1,25
	S10	Televizyonda cinayet sahnelerini seyretmekten hoşlanırım.	197	2,13	1,44		
	S11	Sokakta kavga eden insanları gördüğümde ilgiyle seyrederim.	199	1,99	1,32		
	S14	Bana biri zarar verdiğinde “öcümü almalıyım” şeklinde düşünürüm.	196	2,52	1,26		
Zorbalık	S13	Bu dünyada yaşamanın tek yolu sert ve acımasız olmaktır.	197	2,01	1,14	2,49	1,22
	S7	İnsanlar bencil ve acımasızdır.	199	2,91	1,23		
	S9	İnsanların özünde kavgacı ve yıkıcı olma eğiliminin olduğuna inanırım.	198	2,56	1,30		

Tablo 8’deki betimsel istatistikler incelendiğinde üstünlük boyutu madde aritmetik ortalamaları 1,51 ile 2,93 arasında değişirken boyut toplam aritmetik ortalaması 2,23’tür. Şiddet Eğilimi boyutu madde aritmetik ortalamaları 1,91 ile 2,52 arasında değişirken boyut toplam aritmetik ortalaması 2,14’tür. Zorbalık boyutu madde aritmetik ortalamaları 2,01 ile 2,91 arasında değişirken boyut toplam aritmetik ortalaması 2,49’dur. Beşli Likert ölçek için öğrencilerin boyutlara ilişkin algı düzeylerinin aritmetik ortalamaların orta düzeyin altında olduğu söylenebilir.

**Saldırganlık düzeyinin okul türüne göre karşılaştırılması.** Saldırganlık ölçeği alt boyutları üstünlük, şiddet eğilimi ve zorbalık boyutlarının okul türüne göre t-testi sonuçları tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğrencilerin Saldırganlık Düzeylerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Okul Türü	N	X	S	sd	t	p	
Üstünlük	Ortaokul	97	16,05	4,58	188	1,062	0,289
	Lise	93	15,29	5,28			
Şiddet Eğilimi	Ortaokul	99	8,40	3,53	192	-0,436	0,663
	Lise	95	8,62	3,39			
Zorbalık	Ortaokul	99	7,45	2,68	194	-0,076	0,939
	Lise	97	7,48	2,84			

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğrencilerin üstünlük,  $[t(188)= 1.062, p > .01]$ ; şiddet eğilimi  $[t(192)= 0.436, p > .01]$  ve zorbalık  $[t(194)=0.076, p>.01]$  düzeylerine ilişkin algılarının okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin okul türüne göre üstünlük algı düzeyleri ortaokul öğrencilerinde ( $X= 16,05$ ) iken, lise öğrencilerinde ise ( $X= 15,29$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin üstünlük algı düzeylerinin, istatistiki olarak anlamlı olmamakla birlikte, lise öğrencilerinden yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Şiddet eğilimi algı düzeyleri ortaokul öğrencilerinde ( $X=8,40$ ) iken, lise öğrencilerinde ise ( $X= 8,62$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte zorbalık algı düzeyleri ortaokul öğrencilerinde ( $X= 7,45$ ) iken lise öğrencilerinde ise ( $X= 7,48$ ) olarak ölçülmüştür. Bu noktadan hareketle şiddet eğilimi ve zorbalık boyutlarının okul türüne göre algı düzeylerinin çok küçük bir farkla lise lehine yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Genel olarak ifade edilecek olursa saldırganlık ölçeği alt boyutlarına ilişkin öğrencilerin algı düzeyleri okul türüne farklılaşmamaktadır denilebilir.

**Saldırganlık düzeyinin cinsiyete göre karşılaştırılması.**Saldırganlık ölçeği alt boyutları üstünlük, şiddet eğilimi ve zorbalık boyutlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Üstünlük, Şiddet Eğilimi ve Zorbalık Algı Düzeyleri ile Bu Düzeylerin Cinsiyete Göre İlişkileri Tablosu.

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p	
Üstünlük	Kadın	102	14,69	4,97	188	-3,048	0,003
	Erkek	88	16,83	4,67			
Şiddet Eğilimi	Kadın	107	7,88	3,23	192	-2,877	0,004
	Erkek	87	9,29	3,59			

Zorbalık	Kadın	108	7,29	2,90	194	-1,027	0,306
	Erkek	88	7,69	2,57			

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğrencilerin üstünlük [ $t(188)=0.003$ ,  $p<.01$ ] ve şiddet eğilimi [ $t(192)= 0.004$ ,  $p < .01$ ] eğilimleri arasında cinsiyete göre, erkekler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmış; öğrencilerin zorbalık’a ilişkin algı düzeylerinin ise cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır [ $t(194)= 0.306$ ,  $p > .01$ ]. Bununla birlikte öğrencilerin cinsiyete göre üstünlük algı düzeyleri kadın öğrencilerde ( $X= 14,69$ ) iken, erkek öğrencilerde ise ( $X= 16,83$ ) şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu durumda erkek öğrencilerinin üstünlük algı düzeylerinin kadın öğrencilerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Şiddet eğilimi algı düzeyleri kadın öğrencilerde ( $X= 7,88$ ) iken, erkek öğrencilerde ise ( $X= 9,29$ ) dur. Bu durumda da erkek öğrencilerinin şiddet eğilimi algı düzeylerinin kadın öğrencilerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

**Saldırganlık düzeyinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılması.** Araştırma ortaokul 7 ve 8 ile lise 9 ve 10. sınıflar olmak üzere dört grup sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle saldırganlık ölçeği alt boyutlarına ilişkin öğrencilerin algı düzeylerini ve sınıf düzeylerine göre ilişkisini analiz etmek için One-Way ANOVA testi kullanılmıştır. Saldırganlık ölçeği alt boyutları üstünlük, şiddet eğilimi ve zorbalık boyutlarının One-Way ANOVA testi sonuçları algı düzeyi betimsel istatistikleri Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Duyarsızlık, Hassasiyet ve Duygusallık Algı Düzeyleri Betimsel İstatistik Tablosu

		N	X	SS	F	P
Üstünlük	7.sınıf	47	15,81	4,42	0,742	0,528
	8.sınıf	45	16,42	4,89		
	9.sınıf	48	15,65	6,08		
	10.sınıf	50	14,92	4,20		
	Toplam	190	15,68	4,94		
Şiddet Eğilimi	7.sınıf	48	7,67	3,19	1,981	0,118
	8.sınıf	46	9,26	3,80		
	9.sınıf	48	8,25	3,24		
	10.sınıf	52	8,87	3,46		
	Toplam	194	8,51	3,46		
Zorbalık	7.sınıf	48	7,23	2,56	1,020	0,385
	8.sınıf	46	7,46	2,73		
	9.sınıf	51	7,16	3,00		
	10.sınıf	51	8,02	2,69		
	Toplam	196	7,47	2,75		



Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin saldırganlık eğilimi ölçeği alt boyutları olan; üstünlük [ $F(3,186)= 0,74; p > .01$ ], şiddet eğilimi [ $F(3,190)= 1.98, P > .01$ ] ve zorbalık [ $F(3, 192)= 1.02, P > .01$ ] algı düzeyinin sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin buldukları sınıf düzeylerinin onların üstünlük, şiddet eğilimi ve zorbalık alt boyutlarına ilişkin saldırganlık tutumları üzerinde etkisi yoktur, denilebilir.

### Empati Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Empati ölçeği alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklere ilişkin sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Empati Ölçeği Alt Boyutları Betimsel İstatistik Tablosu

Boyutlar	Madde No	Maddeler	N	X	SS	Boyut Toplam Aritmetik Ortalaması	Boyut Toplam Standart Sapma Ortalaması
Duygusalılık	E4	Ağlayan bir erkek çocuğu gördüğümde ben de ağlamaklı olurum.	195	1,87	1,00	2,20	1,03
	E18	Ağlayan bir kız çocuğu gördüğümde ben de ağlamaklı olurum.	199	1,89	0,99		
	E13	Bir erkek çocuğunun incindiğini görmek beni üzer.	199	2,54	1,08		
	E11	Oynayacak arkadaş bulamayan bir erkek çocuğu görmek beni üzer.	199	2,52	1,06		
Hassasiyet	E3	Bana hediye gelmemişse bile hediyesini açan insanları izlemeyi severim.	200	2,68	1,11	2,79	1,07
	E5	Bir kız çocuğunun incindiğini görmek beni üzer.	200	2,87	1,00		
	E1	Oynayacak arkadaş bulamayan bir kız çocuğu görmek beni üzer.	200	2,82	1,09		
Duyarsızlık	E17	Hiç arkadaşı olmayan çocuklar muhtemelen bir arkadaşları olmasını zaten istemiyorlardır.	200	3,21	1,03	3,41	0,94
	E20	Kurabiyelerimi yerken birinin bana kurabiyelerimden istermiş gibi baktığını görsem bile yine de tüm kurabiyelerimi yiyebilirim.	199	3,51	0,91		
	E15	Kedi ve köpeklere insanlar gibi duyguları varmış gibi davranmak aptalcadır.	198	3,52	0,87		

Tablo 12’deki betimsel istatistikler incelendiğinde duygusalılık boyutu madde aritmetik ortalamaları 1,87 ve 2,54 arasında değişirken boyut toplam aritmetik ortalaması 2,20’dir.

Hassasiyet boyutu madde aritmetik ortalamaları 2,68 ve 2,87 arasında değişirken, boyut toplam aritmetik ortalaması ise 2,79'dur. Duyarsızlık boyutu madde aritmetik ortalamaları 3,21 ve 3,52 arasında değişirken boyut toplam aritmetik ortalaması 3,41'dir. Dörtlü Likert ölçek için öğrencilerin boyutlara ilişkin algı düzeylerinin aritmetik ortalamaların yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

**Empati düzeyinin okul türüne göre karşılaştırılması.** Empati ölçeği alt boyutları duyarsızlık, hassasiyet ve duygusallık boyutlarının okul türüne göre t-testi sonuçları tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13.** *Duyarsızlık, Hassasiyet ve Duygusallık Algı Düzeyleri İle Bu Düzeylerin Okul Türüne Göre İlişkileri Tablosu*

	Okul Türü	N	X	S	sd	t	p
Duyarsızlık	Ortaokul	99	10,22	2,15	196	-0,208	0,835
	Lise	99	10,28	1,94			
Hassasiyet	Ortaokul	100	8,22	2,40	198	-0,865	0,388
	Lise	100	8,51	2,34			
Duygusallık	Ortaokul	99	8,62	3,12	192	-0,898	0,370
	Lise	95	9,01	2,99			

Tablo 13'te görüldüğü üzere öğrencilerin empati alt boyutları olan, duyarsızlık [t(196)= 0.208, p > .01], hassasiyet [t(198)= 0.865, p > .01] ve duygusallık [t(192)= 0.898, p > .01] algı düzeylerinin okul türüne göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

**Empati düzeyinin cinsiyete göre karşılaştırılması.** Empati ölçeği alt boyutları duyarsızlık, hassasiyet ve duygusallık boyutlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları tablo 14'de verilmiştir.

**Tablo 14.** *Duyarsızlık, Hassasiyet ve Duygusallık Algı Düzeyleri ile Bu Düzeylerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Duyarsızlık	Kadın	109	10,60	1,79	196	2,662	0,008
	Erkek	89	9,83	2,26			
Hassasiyet	Kadın	110	8,96	2,39	198	4,106	0,000
	Erkek	90	7,63	2,13			
Duygusallık	Kadın	105	9,19	3,21	192	1,900	0,059
	Erkek	89	8,36	2,81			

Tablo 14'te görüldüğü üzere öğrencilerin duyarsızlık [t(196)= 2,66, p < .01] ve hassasiyet [t(198)= 4,10, p < .01] algı düzeylerinin cinsiyete göre, kadın öğrenciler lehine,

istatistiki olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Fakat öğrencilerin duygusallığa [ $t(192)= 1,90, p > .01$ ] ilişkin algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin cinsiyete göre duyarsızlık algı düzeylerinin kadın öğrencilerde ( $X= 10,60$ ) iken erkek öğrencilerde ise ( $X= 9,83$ )'tür. Bu durumda maddelerin olumsuz madde olduğu da göz önüne alındığında erkek öğrencilerin duyarsızlığının kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Hassasiyet algı düzeyleri kadın öğrenciler için ( $X= 8,96$ ) iken, erkek öğrenciler için ise ( $X= 7,63$ )'tür. Bu durumda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha hassas olduklarını söyleyebiliriz.

**Empati düzeyinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılması.** Araştırma orta okul 7, 8 ile lise 9 ve 10. sınıflar olmak üzere dört grup sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Bu neden empati ölçeği alt boyutlarına ilişkin öğrencilerin algı düzeylerini ve sınıf düzeylerine göre ilişkisini analiz etmek için One-Way ANOVA testi kullanılmıştır. Empati ölçeği alt boyutları duyarsızlık, hassasiyet ve duygusallık boyutlarının One-Way ANOVA testi sonuçlarına ilişkin istatistikler Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15.** *Empatinin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar*

		N	X	SS	F	P
<b>Duyarsızlık</b>	7.sınıf	48	10,31	2,12	0,038	0,990
	8.sınıf	46	10,22	2,16		
	9.sınıf	52	10,19	2,09		
	10.sınıf	52	10,29	1,87		
	Total	198	10,25	2,04		
<b>Hassasiyet</b>	7.sınıf	49	8,69	2,29	1,431	0,235
	8.sınıf	46	7,76	2,50		
	9.sınıf	52	8,40	2,59		
	10.sınıf	53	8,55	2,04		
	Total	200	8,37	2,37		
<b>Duygusallık</b>	7.sınıf	48	8,79	3,13	0,209	0,890
	8.sınıf	46	8,57	3,17		
	9.sınıf	49	8,80	2,96		
	10.sınıf	51	9,06	3,04		
	Total	194	8,81	3,06		

Tablo 15'teki analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin duyarsızlık [ $F(3,194)= 0.04, P > .01$ ], hassasiyet [ $F(3,196)= 1.43, P > .01$ ] ve duygusallık [ $F(3,190)= 0.21, P > .01$ ] algı düzeyinin sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin buldukları sınıf düzeyinin onların duyarsızlık, hassasiyet ve duygusallık empati becerileri üzerinde etkisi yoktur, denilebilir.

## Öğrencilerin Empati Kurma Becerileri ile Saldırgan Tutuma Sahip Olma Düzeyi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Öğrencilerin empati kurma becerilerine sahip olma düzeyi ile saldırgan tutum sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için basit korelasyon analizi yapılmış ve sonuçları tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16.** *Empati Düzeyi ile Saldırganlık Eğilimi Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar*

		Empati	Saldırganlık
<b>Empati</b>	Pearson Correlation	1	-,205**
	Sig. (2-tailed)		,006
	N	193	179
<b>Saldırganlık</b>	Pearson Correlation	-,205**	1
	Sig. (2-tailed)	,006	
	N	179	185

Tablo 16’da görüldüğü üzere, öğrencilerin empati kurma düzeyleri ile saldırgan tutum sergileme davranışları arasında düşük düzeyli anlamlı negatif yönlü bir ilişki vardır ( $r = -.205$ ,  $p < .01$ ). Buna göre öğrencilerin empati kurma düzeyi arttıkça saldırgan tutum eğilimlerinin düşeceğini söylemek mümkündür.

### Empati Düzeylerinin Saldırganlık Eğilimlerini Yordama Gücü

Araştırmada elde edilen empati ölçeği verilerinin öğrencilerin saldırgan tutuma sahip olma düzeylerini yordama gücüne ilişkin analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17.** *Empati Ölçeğinin Öğrencilerin Saldırgan Tutuma Sahip Olma Düzeylerini Yordama Tablosu*

	B	Standart hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	39.89	3.075	-	12.974	.000	-	-
Çocuk Sevme Düzeyi	-.30	.110	-.192	-2.71	.007	-.192	-.192
		R= .19	$R^2=.037$				
		$F_{(1,197)}= 7.52$	$p=.007$				

Tablo 17’eki analiz sonuçları incelendiğinde “Model Summary” tablosundan yordayıcı değişken empati ile yordanan değişken saldırganlık arasındaki ilişki miktarını görmek mümkündür. Bununla birlikte “ANOVA” tablosundan öğrencilerin empati kurma becerilerine sahip olma düzeylerinin saldırganlık tutumuna sahip olma düzeylerinin yordayıcısı olarak istatistiksel manada anlamlı olup olmadığını görebiliriz. Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin empati kurma becerisinin onların saldırganlık eğilimlerinin düşük düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir [ $R=.19$ ,  $R^2=0.04$ ,  $F(1, 197)= 7.52$ ,  $p < .01$ ]. Bu durumda empati kurma becerisi bir birim artış, saldırganlık eğiliminde (-0,30)puanlık

azalmaya yol açmaktadır. Netice itibariyle saldırganlık düzeyinin % 3.7'sinin empati kurma düzeyiyle açıklanabilir olduğunu söyleyebiliriz.

Bu noktada ilgili modele ilişkin regresyon eşitliği şu şekilde ortaya çıkmıştır:

$$\text{SALDIRGANLIK EĞİLİMİ} = 39.89 - .30 * \text{EMPATİ}$$

## SONUÇ

Netice itibariyle saldırganlık ölçeği alt boyutlarına ilişkin öğrencilerin algı düzeyleri okul türüne ve cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Saldırganlık tutumları üstünlük, şiddet eğilimi ve zorbalık boyutlarında farklılaşırken sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını söyleyebiliriz. Bununla birlikte öğrencilerin buldukları sınıf düzeylerinin onların üstünlük, şiddet eğilimi ve zorbalık alt boyutlarına ilişkin saldırganlık tutumları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır.

Empati ölçeği alt boyutları olan duyarsızlık ve hassasiyet boyutlarının okul türüne göre algı düzeylerinin çok küçük bir farkla lise lehine yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Ancak duygusallık algı düzeyinin ortaokullara nazaran liselerde daha yüksek olduğu söylenebilir. Analiz sonuçları erkek öğrencilerin kadın öğrencilere nazaran daha duyarsız olduğu sonucunu verirken, hassasiyet ve duygusallık algı düzeyinin de kadın öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha hassas ve duygusal oldukları sonucunu vermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin buldukları sınıf düzeyinin onların duyarsızlık, hassasiyet ve duygusallık empati becerileri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır.

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin empati kurma beceri düzeylerinin onların saldırgan tutuma sahip olma düzeylerinin düşük düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılırken, netice itibariyle saldırganlık düzeyinin % 3.7'sinin empati kurma düzeyiyle açıklanabilir olduğunu söylemek mümkündür.

Buna göre öğrencilerin empati kurma becerisi arttıkça öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin düşeceğini söylemek mümkündür.

**Öneriler.** Araştırma verileri ışığında yapılan değerlendirmeler neticesinde bahse konu araştırma üzerinde çalışacaklara yönelik aşağıdaki öneriler tavsiye edilmektedir.

- Öğrencilerin içinde bulunduğu yaş grubu dikkate alındığında ölçeklerdeki olumsuz maddeleri algılama ve yorumlama düzeylerinin düşük olduğu varsayımından

hareketle ölçekteki olumsuz maddeler olumlu maddeye dönüştürülerek uygulama yapılabilir.

- Öğrencilerin empati düzeylerini artırmaya yönelik çalışmalar önerilebilir.
- Araştırmanın kapsam ve örnekleme genişletilerek daha verimli sonuçlara ulaşılabilir.
- Geç ergenlik çağındaki öğrencilere yönelik yapılacak bir çalışma ile birleştirilerek araştırmanın etkililiği artırılabilir.
- Araştırma deseni olarak bir grup öğrenci ile nitel yöntemle dayalı çalışma yapılarak veri toplanması suretiyle çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği artırılabilir.

### KAYNAKÇA

- Avcı D. ve Kelleci M. (2015). Lise öğrencilerinde öfke, saldırganlık ve ruhsal belirtiler arasındaki ilişki. *Literatür Sempozyum Psikiyatri, Nöroloji, Davranış Bilimleri Dergisi*, 1(5), 34-42.
- Bayraktar, F., Sayıl, M. ve Kumru, A. (2009). Liseli ergenler ve üniversiteli gençlerde benlik saygısı: Ebeveyn ve akran bağlanma, empati ve psikolojik uyum değişkenlerinin rolü, *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 48-63.
- Büyüköztürk Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Balkıs M., Duttu E. ve Buluş M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*. 6(2), 81-97.
- Burak Y. ve Ahmetoğlu E. (2015). Bilgisayar oyunlarının çocukların saldırganlık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 363-382.
- Çankaya G. ve Ergin H. (2015). Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 1(2), 283-297. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/88865>.
- Çolakoğlu F. F. ve Solak N. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet ve okul türüne göre saldırganlık düzeyleri ile empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi (çorum ili örneği). *International Journal of Social Science* 26, 57-66, Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2392>.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Graczyk, S. L. (1991). A model for planning graduate programs in school business administration. *Planning and Changing*, 22(2), 108-120.

- Fraenkel, J. R., and N. E. Wallen. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). PA: McGraw-Hill.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 135-147.
- Gönültaş M. ve Atıcı M. (2014). Ortaokul son sınıf öğrencilerinin öfke düzeyleri ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,23(1), 370-386.
- Güven, F. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapımları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi, Mersin.
- Hasankahyaoğlu, H. R. (2008), *Dindarlık empati ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hasta D. ve Güler E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.4(1), 64-104.
- İkis M. ve Ulu M. (2016). Lise öğrencilerinde saldırganlık ve din ilişkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*30(2),75-96. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/263891>
- Önder A. ve Gülay H. (2007). Annelerin kabul red düzeyi ile çocuklarının empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 23-30. [http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/287303407\\_Alev%20%C3%96nder2,%20H%C3%BClya%20G%C3%BClay3.pdf](http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/287303407_Alev%20%C3%96nder2,%20H%C3%BClya%20G%C3%BClay3.pdf)
- Özcan, Z. (2016). Empati ve dindarlık arasındaki ilişki, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2758-2781.
- Tabachnic, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. London: Pearson Publication.
- Ünal-Karagüven, M. (2015). Empati ve sosyal zeka. *International Journal of Social Science*, 34, 187-197, Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2813>.
- Şahin H. (2004). Saldırganlık ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*.5(7), 180-191. <http://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/saldirganlik-olcegi-gecerlik-guvenirlik-calismasi-toad.pdf>

---

## OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ (ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)

---

Halil TAŞ<sup>13</sup>, Nurcan ÇALIŞKAN<sup>14</sup>, Perihan CENGİZ ÖZGENÇ<sup>15</sup>, Mustafa AYDOĞAN<sup>16</sup>, Fırat GÜREŞ<sup>17</sup>

### Özet

*Bu araştırmada, ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerini cinsiyet, branş, okul türü (ilkokul-ortaokul), mesleki kıdem, öğrenim durumu ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Araştırma verileri, Balay tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık” ölçeği kullanılarak, 101 okul yöneticisinden toplanmıştır. Toplanan veriler t-testi, tek yönlü ANOVA ve Scheffe testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekte örgütsel bağlılık uyum, özdeşleşme ve içselleştirme bağlılığı olarak üç faktörlü olarak ele alınmıştır. Araştırmada örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutuna ilişkin yöneticilerin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre kadın yöneticiler lehine, okul türü değişkenlerine göre ortaokul yöneticileri lehine, mesleki kıdem değişkenine göre yüksek kıdemli yöneticiler lehine, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre il ve ilçe merkezinde bulunan okulların yöneticileri lehine anlamlı farklar bulunurken; branş ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Okul Yöneticisi, Örgütsel Bağlılık, Öğretmen

### ABSTRACT

*In this study, it is aimed to examine the organizational commitment levels of primary and secondary school administrators according to gender, branch, type of school (primary and secondary school), vocational seniority, education level and place of residence of the school. The research data were collected from 101 school administrators using, Organizational Commitment scale developed by Balay. The collected data were analyzed using t-test, one-way ANOVA and Scheffe test. Organizational commitment in scale is considered as three-factor in terms of cohesion, identification and internalization. In the study, the opinions of the managers about the dimension of adaptation, identification and internalization of organizational commitment, in favor of female managers according to gender variable, in favor of middle school administrators according to school type variables, in favor of high senior managers according to professional seniority variable, There are significant differences in favor; There was no significant difference between the managers' opinions according to branch and education level variables.*

**Keywords:** Education management, school administrator, organizational commitment

---

<sup>13</sup>Dr., egitimci1@hotmail.com

<sup>14</sup>Öğretmen, MEB/Cumhuriyet İlkokulu Sınıf Öğretmeni Mecitözü/ÇORUM, nurcancaliskan06061919@hotmail.com

<sup>15</sup>Öğretmen, MEB/Şehit Piyade Çavuş Suat Çağlar İlkokulu Sınıf Öğretmeni Alacakaya/ELAZIĞ, yusufardam23@hotmail.com

<sup>16</sup>Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Vali Tevfik Gür Ortaokulu, mustafa\_aydogan23@hotmail.com



## GİRİŞ

Çağımızda ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik değişimler hızla devam etmektedir. Bu gelişme ve değişimlerden etkilenen kurumlardan biri de okullardır. Okullardan bu değişim ve gelişim sürecine adapte olup toplumun gereksinimlerine yanıt verebilecek niteliğe sahip olması beklenir. Okullar ancak bu donanım ve niteliklere sahip olduğunda üretken, verimli, zamanı etkin kullanan, kendisi ve çevresi ile barış içinde yaşayan nitelikli bireyler yetişmesine imkân sağlamış olur. Okulların bu amaca hizmet edebilmeleri için, okul yöneticilerinin, kurumun amaçlarına hizmet edebilecek düzeyde kurumlarına bağlı olmaları, görevlerini düzenli, planlı ve zamanında yapmaları gerekir (Öksüz, İci, 2012).

Okul yöneticiliğinin yeniliklere açık olmayı, çağın yönelimlerine uygun olarak gelişmeleri takip etmeyi ve bu gelişmeler ışığında yenileşmeyi gerektiren bir meslek olması okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarının önemini artırmaktadır. Örgütsel bağlılık çalışanların örgütün amaçları ile özdeşleşmesi ve bu amaçlara sadakat duyması olarak tanımlanabilir. Yöneticilerin örgütün amaçlarıyla özdeşleşmeleri, diğer eğitim çalışanlarının da bu amaçları benimsemelerini sağlayarak örgüte olumlu katkı yapmalarını sağlayabilir. Örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olan yönetici ve çalışanlar bir yandan örgütün geleceğini düşünürken, diğer yandan örgüte olumlu katkısı sağlayacak yeni görüş ve düşünceler önererek örgütün gelişmesine destek olacaktadırlar (Nayir, 2013).

Farklı disiplinlerden gelen araştırmacıların konuyu kendi uzmanlık alanlarında ele almaları nedeniyle örgütsel bağlılığın net bir tanımı yapılamamıştır (Çöl ve Ardiç, 2008). Alanyazında örgütsel bağlılık kavramını Swailes'in (2002) örgütün amaç ve değerlerine içten inanış ve kabulleniş; Meyer ve Allen (1997) çalışanların örgütle ilişkileriyle şekillenen ve onların örgütün sürekli üyeleri olma kararı almalarını sağlayan davranış; O'Reilly ve Chatman(1986) örgütün amaçlarının çalışan tarafından kabul edilme derecesi olarak tanımlamaktadırlar. Mowday, Steers ve Porter (1982) örgütsel bağlılığı, örgüt ile çalışanın amaçlarının bir bütünlük ve uyum içinde olması olarak tanımlarken; Robbins (2003) örgütsel bağlılığı, çalışanın örgütüyle ve amaçlarıyla özdeşleşmesi ve örgütteki üyeliğini devam ettirme isteği olarak tanımlamıştır.

Örgütsel bağlılık, örgütlerin varlıklarını devam ettirme hedeflerinden biridir. Örgütsel bağlılığı olan çalışanlar daha yüksek derecede bağlılık ve sorumluluk duygusu içinde çalıştıklarından, daha uyumlu, daha doyum sahibi, daha üretken olabilmektedirler (Balcı, 2003). Örgütsel bağlılığa sahip çalışanlar, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir şekilde inanmakta, emir ve beklentilere istekli olarak uymaktadırlar. Örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olan çalışanlar amaçların istenen şekilde gerçekleşmesi için beklentilerin çok üstünde çaba ortaya koymakta ve örgütte kalmada kararlılık göstermektedirler (Balay, 2000).

Araştırmacılar tarafından örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler farklı şekilde sınıflandırılrsa da, genel olarak; örgütsel faktörler, örgüt dışı faktörler ve kişisel faktörler olarak üç ana başlıkta toplanmaktadır. Örgütsel faktörler; yapılan işin önemi ve niteliği, örgüt içerisindeki yöneticilerin çalışanlara karşı davranışlarını, çalışanların ücret düzeyi, çalışanlar arası ilişkiyi, örgüt içerisinde var olan adalet ve ödüllendirme sistemini kapsamaktadır. Örgüt dışı faktörler; çalışanların başka örgütlerde uzmanlıkları gereği iş bulma imkanların ve örgütün var olduğu sektörün ve ülkenin genel olarak sosyo-ekonomik durumu ile ilgilidir. Örgütsel bağlılığı etkileyen kişisel faktörler ise çalışanların eğitim, cinsiyet, yaş, ırk, kültür ve beklentilerini kapsamaktadır (İnce ve Gül, 2005).

Çalışanlar örgüte karşı yüksek, düşük ve orta düzeyde bağlılık gösterirler. Örgütsel bağlılığı yüksek çalışanlara sahip örgütler daha etkin olduğu için örgütsel bağlılığın sonuçları örgüt açısından önemlidir (Uygur, 2007). Örgütsel bağlılık iş doyumunu sağlayarak devamsızlıkta ve iş bırakma düzeyinde azalma, örgütte kalma isteğinde ve kararlara katılmada artma yapar (Sığırı, 2007). Düşük örgütsel bağlılık düşük verim, çalışanların morallerini bozma, iş devamsızlığı ve iş bırakma gibi olumsuz sonuçlar oluşturur (Bayram, 2005).

Devlet içerisinde en büyük örgütün eğitim örgütü olduğu dikkate alındığında, bu kadar büyük olan ve önemli işlevler üstlenmiş olan bir örgütün çalışanlarının, her yönüyle değerlendirilmesi örgütün varlığını devam ettirmesi bakımından çok önemlidir.Devleti oluşturan örgütler içerisinde eğitim örgütleri, diğer örgütlerin yürütücüsü olan bireyleri nitelikleri bakımından şekillendirmesi rolüyle önemli bir işlev görürler.

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin görüşleri cinsiyet, branş, okul türü (ilkokul-ortaokul), mesleki kıdem, öğrenim durumu ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Deseni**

Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada betimsel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır.Geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde, araştırmaya

konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2016).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında Elazığ ilinde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticiler oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu evren içerisinde, olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 101 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Seçkisiz örnekleme yöntemi, evrenden istatistiksel hesaplarla evreni temsil edebilme büyüklüğüne sahip ve tamamen rastgele yöntemle bir örneklem seçme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca, araştırmada toplanan verinin geçerliğini sağlamak amacıyla veri kaynağı grupta çeşitlendirmeye gidilmiştir. Bu amaçla araştırmada çalışma grubu belirlenirken hem Elazığ ilinde hem ilçelerde hem de köylerde farklı okullarda görev yapan kadın ve erkek yöneticiler tercih edilerek çeşitlendirilmiştir (Gray, Williamson, Karp ve Dalphin, 2007). Örneklemi oluşturan yöneticilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	30	29,70
	Erkek	71	70,30
Yerleşim Yeri	İl merkezi	56	55,40
	İlçe merkezi	26	25,70
	Köy	19	18,80
Mesleki Kıdem	0-5 yıl arası	16	15,50
	6-10 yıl arası	28	27,70
	11-15 yıl arası	26	27,00
	16-20 yıl arası	14	13,80
	21-25 yıl arası	17	16,00
Okul Türü	İlkokul	45	45,60
	Ortaokul	56	55,40
Öğrenim Düzeyi	Önlisans	8	7,92
	Lisans	80	79,20
	Lisansüstü	13	12,88
Branş	Sınıf Öğretmeni	45	45,60
	Branş öğretmeni	56	55,40

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak Balay (2000) tarafından geliştirilen 27 maddelik “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. 5’li likert biçiminde hazırlanmış olan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” birbirinden bağımsız üç alt ölçekten oluşmaktadır. Uyum alt ölçeği (1-8), özdeşleşme alt ölçeği (9-16) ve içselleştirme alt ölçeği (17-27) maddelerinden oluşmaktadır. Ölçme aracındaki “Hiç katılmıyorum (1)”, “Çok az katılıyorum (2)”, “Orta düzeyde katılıyorum (3)”, “Katılıyorum (4)”, “Tamamen katılıyorum (5)” şeklinde derecelendirilip puanlanmıştır. Her bir madde için elde edilen aritmetik ortalama, katılımcıların her maddeye katılma düzeyi “1.00-1.80: Hiç katılmıyorum”, “1.81-2.60: Çok az katılıyorum”, “2.61-3.40: Orta düzeyde katılıyorum”, “3.41-4.20: Katılıyorum”, “4.21-5.00: Tamamen katılıyorum” olarak değerlendirilmiştir.

Üç faktörlü olan Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin her bir alt faktörü için alfa iç tutarlık katsayısı ve toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonlarının birinci faktör için .38 ile .68, ikinci faktör için .33 ile .75, üçüncü faktör için .53 ile .83 arasında değiştiği belirtilmiştir. Birinci faktör için hesaplanan alfa katsayısı .79 iken, aynı katsayı ikinci faktör için .89 ve üçüncü faktör için .93 olarak hesaplanmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin üç faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. Düşük puanın bağlılığın düşük, yüksek puanın ise bağlılığın yüksek olduğunu gösterdiği ifade edilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanmasına başlanmadan önce ilgili kurum ve kişilerden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında okul yöneticilerine "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce okul yöneticilerine uygulamanın amacı hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet, branş, görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi; mesleki kıdem, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek boyutlu varyans analizi ile çözümlenmiştir. Manidarlık ilişkilerinde anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır. ANOVA analizlerinde farkın anlamlı çıkması durumunda ise farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

Okul yöneticilerinin uyum boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları  $\bar{X} = 1.23$  ile  $\bar{X} = 0.60$  arasında değişmektedir. Verilen 8 madde puan sırasına göre incelendiğinde yöneticilerin en çok katıldıkları ilk iki madde, “Emek birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor” ( $\bar{X} = 1.23$ ) ve “Okulumda görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum” ( $\bar{X} = 1.12$ ) maddeleridir. Yöneticilerin bu boyuta ilişkin en az katıldığı iki madde ise “Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum” ( $\bar{X} = 0.9$ ) ve “ Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum” ( $\bar{X} = 0.60$ ) maddeleridir.

Okul yöneticilerinin özdeşleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları  $\bar{X} = 3.62$  ile  $\bar{X} = 2.68$  arasında değişmektedir. Verilen 6 madde puan sırasına göre incelendiğinde yöneticilerin en çok katıldıkları ilk iki madde, “Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum” ( $\bar{X} = 3.62$ ) ve “Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum” ( $\bar{X} = 3.01$ ) maddeleridir. Yöneticilerin bu boyuta ilişkin en az katıldığı son iki madde “Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum” ( $\bar{X} = 2.72$ ) ve “Başka bir okulda çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum” ( $\bar{X} = 2.68$ ) maddeleridir.

Okul yöneticilerin içselleştirme boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları  $\bar{X} = 3.99$  ile  $\bar{X} = 3.18$  arasında değişmektedir. Verilen 11 madde puan sırasına göre incelendiğinde yöneticilerin en çok katıldıkları ilk iki madde, “Okulumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım” ( $\bar{X} = 3.99$ ) ve “Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayıyorum” ( $\bar{X} = 3.87$ ) maddeleridir. Yöneticilerin bu boyuta ilişkin en az katıldığı son iki madde “Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinliklere ayırıyorum” ( $\bar{X} = 3.37$ ) ve “Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum” ( $\bar{X} = 3.18$ ) maddeleridir.

Yöneticilerin örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş ve görev yapılan okul türü (ilkokul ve ortaokul) değişkenlerine göre yapılan t – testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** *Cinsiyet, branş ve okul türü değişkenlerine göre yöneticilerin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme bağlılığına ilişkin t-Testi sonuçları*

Örgütsel Bağlılık	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Uyum	Cinsiyet	Erkek	71	10.34	3.04	416	1.38	.02
		Kadın	30	11.98	4.70			
	Branş	Sınıföğretmeni	45	10.12	3.08	416	.56	.34
		BranşÖğretmeni	56	10.97	3.96			
	OkulTürü	İlkokul	45	9.98	3.82	416	.36	.01
		Ortaokul	56	11.97	3.96			
Özdeşleşme	Cinsiyet	Erkek	71	10.98	2.01	416	1.41	.00
		Kadın	30	12.86	3.76			
	Branş	Sınıföğretmeni	45	13.01	3.12	416	1.84	.09
		BranşÖğretmeni	56	13.84	3.33			
	OkulTürü	İlkokul	45	10.66	3.21	416	2.12	.00
		Ortaokul	56	14.55	2.98			
İçselleştirme	Cinsiyet	Erkek	71	20.76	3.28	416	.23	.03
		Kadın	30	25.60	4.42			
	Branş	Sınıföğretmeni	45	23.79	4.35	416	.26	.72
		BranşÖğretmeni	56	23.64	4.74			
	OkulTürü	İlkokul	45	27.65	4.28	416	2.05	.00
		Ortaokul	56	23.34	3.86			

Tablo 2'deki analiz sonuçlarına göre örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarına ilişkin yöneticilerin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre kadın yöneticiler lehine, okul türü değişkenlerine göre ortaokul yöneticileri lehine anlamlı farklar bulunurken; branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yöneticilerin örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem, öğrenim durumu ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Mesleki kıdem, öğrenim durumu ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre yöneticilerin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme bağlılığına ilişkin ANOVA Sonuçları

Örgütsel Bağlılık	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Uyum	Mesleki kıdem	0-5yıl arası	16	7.16	3.11	2;57	2.69	.03
		6-10yıl arası	28	9.70	2.67			
		11-15 yıl arası	26	10.06	2.56			
		16-20 yıl arası	14	10.25	2.26			
		21-25 yıl arası	17	11.02	2.89			
		26-30 yıl arası	16	10.92	2.91			
	ÖğrenimDurumu	Önlisans	8	4.16	2.08	2;87	.34	.61
		Lisans	80	14.56	3.09			
		Lisansüstü	13	11.00	3.90			
	Yerleşim yeri	İl merkezi	56	12.34	3.12	2;67	3.63	.00
		İlçe merkezi	26	11.33	2.17			
		Köy	19	11.45	2.82			
Özdeşleme	Mesleki kıdem	0-5 yıl arası	16	12.38	3.16	2;34	4.03	.02
		6-10 yıl arası	28	12.44	3.76			
		11-15 yıl arası	26	13.18	2.47			
		16-20 yıl arası	14	13.11	2.78			
		21-25 yıl arası	17	14.70	2.15			
		26-30 yıl arası	16	12.22	3.36			
	ÖğrenimDurumu	Önlisans	8	11.64	3.87	2;17	3.85	.33
		Lisans	80	13.03	3.94			
		Lisansüstü	13	12.70	3.88			
	Yerleşim yeri	İl merkezi	56	10.65	3.28	2;57	3.14	.01
		İlçe merkezi	26	9.43	3.01			
		Köy	19	9.01	3.14			
İçselleştirme	Mesleki kıdem	0-5 yıl arası	16	13.72	4.16	1;68	2.11	.00
		6-10 yıl arası	28	16.96	2.73			
		11-15 yıl arası	26	10.68	1.79			
		16-20 yıl arası	14	13.39	2.09			
		21-25 yıl arası	17	15.01	3.16			
		26-30 yıl arası	16	17.29	3.76			
	ÖğrenimDurumu	Önlisans	8	15.92	4.79	2;14	4.48	.51
		Lisans	80	14.34	5.14			
		Lisansüstü	13	12.51	5.42			
	Yerleşim yeri	İl merkezi	56	13.45	3.11	2;45	4.33	.00
		İlçe merkezi	26	11.41	3.09			
		Köy	19	10.12	3.10			

Tablo 3'e göre örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleme ve içselleştirme boyutlarına ilişkin olarak yöneticilerin öğrenim düzeyi değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken; mesleki kıdem ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı farklar bulunmuştur. Örgütsel bağlılığa ilişkin yöneticilerin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre oluşan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmaya yönelik yapılan Scheffe testi analiz sonucuna göre mesleki kıdemi 11-15 yıl arası ve üzeri olan yöneticilerin

örgütsel bağlılık düzeylerinin mesleki kıdemi düşük olan yöneticilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Örgütsel bağlılıkta okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre oluşan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmaya yönelik yapılan Scheffe testi analiz sonucuna göre ise il ve ilçe merkezinde bulunan okulların yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarının köylerde bulunan okulların yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri örgütsel bağlılığın uyum boyutuna ilişkin maddelerine az katıldıklarını; özdeşleşme ve içselleştirme boyutuna ilişkin maddelere tamamen ya da çok katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, yöneticilerin okullarına karşı uyum bağlılığını oldukça düşük düzeyde hissettiklerini, ancak okullarına yönelik daha içsel bir bağlılık duyduklarını göstermektedir. Kaldığı, araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri görev yaptıkları okulun bir üyesi olmaktan mutluluk duymakta, kendi amaçları ile okulun amaçları ve değerleri arasında bir uyum olduğunu hissetmektedirler.

Yapılan analizlere göre örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarına ilişkin yöneticilerin görüşleri arasında kadın yöneticiler lehine ve mesleki kıdemi yüksek olan yöneticiler lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Kadınların örgütsel bağlılık düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek çıkmasında, toplumda baskın olan ataerkil değerler nedeniyle erkeklerin kadınlara göre daha aktif ve daha sert, kadınların ise daha nazik ve toplumsal normlara uymada daha titiz yetiştirilmeleriyle açıklanabilir. Geleneksel Türk ailesinde kız çocukları ataerkil yapıya uyum sağlamak üzere yetiştirildiklerinden (Tolan, 1991), kadınlar kendilerine aktarılan geleneksel kadınlık ideolojisini içselleştirerek buna göre tutum ve davranış sergilemektedirler (Çelebi, 1990). Erkekler genel olarak cesur, güçlü, bağımsız ve maceracı; kadınlar ise sıcak, edilgen, uyumlu, sessiz ve koruyucudurlar (Vatandaş, 2011). Kadınlar ilişkilerinde erkeklerin aksine daha duygusal, daha destekleyici ve daha şeffafken (Mudd, 2002); erkekler daha yarışmacı, daha atılgan, konuşmalarında ve duygularında daha sert yapıldırlar (Ünal, 1994). Kibarlık, acıma, sorumluluk ve kendini adama kadınlarda daha baskındır (Beutel ve Marini, 1995). Cinsiyet değişkeninin örgütsel bağlılığı kadın çalışanlar lehine etkilediğine ilişkin bazı araştırma sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Özkaya, Kocakoç ve Kara (2006) tarafından yapılan çalışmada kadınların örgütsel bağlılığının erkeklerden daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Özcan (2008) ve Zeyrek (2008) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre



örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunurken, erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kadın öğretmenlerinkinden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Aydemir (2009), Gökmen (1996) ve Tayfun, Palamar ve Yazıcıoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmalarda kadınların örgütsel bağlılık düzeylerinin erkeklerin bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki kıdem arttıkça yöneticiler daha fazla uyum, özdeşleşme ve içselleştirme bağlılığı göstermektedir. Yapılan başka çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kartal (2005) yaptığı araştırmada mesleki kıdem arttıkça mesleğe olan bağlılığın arttığını ortaya koymuştur. Celep, Sarıdede ve Beytekin (2005) ise araştırmalarında mesleki kıdem ile okula bağlılık arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu saptamışlardır. Tok'a (2004) göre kıdem, bir yöneticiyi örgütüne daha sıkı bağladığından kıdemi yüksek olan çalışanların örgütsel bağlılıkları daha fazla olabilmektedir. Öksüz ve İci (2012) tarafından yapılan çalışmada, yöneticilik süresi 21 yıl ve üzeri olan yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin diğer yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Nayir (2011) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutuna yönelik görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Mesleki kıdemi düşük olan yöneticilerin örgütsel bağlılıklarının düşük olmasında yöneticilerin göreve, görev yerine, çalışma ortamına ve iş arkadaşlarına alışamamalarının etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarına yönelik yöneticilerin görüşleri arasında okul türü değişkenine göre ortaokullar lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bu durum, il ve ilçe merkezinde bulunan ortaokulların daha fazla olanaklara sahip olmaları ve yöneticilerin il veya ilçe merkezinin olanaklarından yararlanmalarının getirileriyle açıklanabilir. Köyde bulunan okulların yöneticilerinin okulun sınırlı olanaklarının ve birçok yönden il veya ilçe merkezine göre mahrum durumda bulunan yerleşim yerinde yaşamak zorunda kalmalarının örgütsel bağlılıklarını zedelediği söylenebilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyini artırmak için öncelikle yöneticilerin eğitimsel gereksinimleri gerçekçi olarak saptanmalı ve yöneticilere yönelik etkili içsel ve dışsal özendiriciler kullanılmalıdır.
2. Yöneticilere gerekli madde ve insan kaynağı desteği sağlanırken, daha iyi bir yaşam sürebilmeleri için sosyal yaşamlarını destekleyici düzenlemeler yapılmalıdır.

3. Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarını artırmak amacıyla etkili hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.
4. Okul yöneticilerinin çalışma koşullarında motivasyon artırıcı düzenlemeler yapılmalıdır.
5. Adil bir atama, ödüllendirme ve görevde yükselme sistemi kurulmalı ve işletilmelidir.
6. Nicel olan bu çalışma nitel çalışmalarla da desteklenerek ulaşılan sonuçların derinlemesine incelenmesi sağlanabilir.
7. Bu çalışma ilköğretim ve ortaokul yöneticileri üzerinde yapılmıştır. Farklı öğretim kademelerinde (okul öncesi, ortaöğretim vb.) görev yapan yöneticiler ile il ve ilçe yöneticileri üzerinde de buna benzer çalışmalar yapılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Aydemir, Ö. (2009). *Meslek lisesi müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125 – 139.
- Beutel, A. M. & Marini, M. M. (1995). Gender and values. *American Sociological Review*, 60 (3), 436-448.
- Celep, C. Sarıdede. U. ve Beytekin, F. (2005). *Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve tükenmişlik arasındaki ilişki*, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 13-19, Denizli.
- Çelebi, N.(1990). *Kadınlarımızın cinsiyet rolü tutumları*. Konya: Sebat Ofset.
- Çöl, G. ve Ardıç, K. (2008). Sosyal yapısal özelliklerin örgüte bağlılık üzerine etkileri. *Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 21 (1), 137-154.
- Gökmen, S. (1996). *İşletmeye bağlılık anketini Türkçeye uyarlama ve geçerlik ve güvenirlik katsayılarını belirleme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A. ve Dalphin, J. R. (2007). *The research imagination: An introduction to qualitative and quantitative methods*. New York: Cambridge University Press.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

- Kartal, S. (2005). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6, 99 – 112
- Meyer, J., P. ve Allen, N., J. (1997). *Commitment in the workplace, theory, research and application*. London: Sage Publications.
- Mowday, R.T., Steers, R. M., Porter, L. W. (1982). *Employee-organization linkages: the psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York, Academic Press.
- Mudd, E. H.(2002) Women's conflicting values.*Journal of Marriage and Family Living*, 8 (3), 50-65
- Nayir, F. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyi. *İlköğretim Online*, 12(1), 179-189
- O'Reilly, C ve Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment. the effects of compliance identification and internalization and prosocial behavior, *Journal of Applied Psychology*, 71, 492 – 499.
- Öksüz, Y. ve İci, A. (2012). İlköğretim okulları yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ertelemeçilik davranışları arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (4), 161-182
- Özkaya, M. O., Kocakoç, I. D. ve Kara, E. (2006). Yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir alan çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 13 (2) , 77-96.
- Özkaya, V. (2008). *İlköğretim okulunda görevli sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre örgütsel bağlılık düzeyleri (Sakarya il örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Robbins, S.P. (2003). *Organizational behaviour*, New Jersey: Prentice – Hall.
- Sığrı, Ü. (2007). İş görenlerin örgütsel bağlılıklarının Meyer ve Allen tipolojisiyle analizi: kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 261–278.
- Swales, S. (2002). Organizational commitment: A critique of the construct and measures. *International Journal of Management Reviews*, 4, 155–178.
- Tayfun, A., Palavar, K. ve Yazıcıoğlu, I. (2008). Otel işletmelerinde çalışan iş görenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kamu-İş Hukuku ve İktisat Dergisi* 9(4), 179-200
- Tok, T. N. (2004). *İlköğretim müfettişlerinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Tolan, B. (1991). Aile, cinsiyet ve cinsel roller. *Aile Ansiklopedisi*, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu: Ankara
- Uygur, A. (2007). Örgütsel bağlılık ile işgören performansı ilişkisini incelemeye yönelik bir alan araştırması. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 71 – 85.

- Ünal, C. (1994), Cinsiyete bağlı psikolojik farklar ve Türk çocukları üzerinde bir karşılaştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1 (6), 27-57
- Vatandaş, D. (2011). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 0 (35), 29-56.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zeyrek, A. O. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı 2005 öğretmenlik kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

---

## GÜVENLİ OKULUN OKUL İKLİMİNE ETKİSİ

---

Çetin TAN<sup>18</sup>, Yusuf CEYLAN<sup>19</sup>

### ÖZET

*Son zamanlarda okullarda yaşanan olaylarda ve güvenlik problemlerinde nicel bir artış görülmektedir. Bu problemlerin sebepleri ve çözüm yolları üzerinde akademik çalışmaların yapılması büyük önem taşımaktadır. Yapılan bu çalışmada, okul güvenliğinin okul iklimi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Okul güvenliğinin bu denli önemli bir unsur olmasındaki koordinatörlük rolünü üstlenen eğitim kurumları yöneticilerinin okulu bir bütün olarak kabul etmesi, öğrencilere olumlu davranışlarının kazandırılması ve güvenli bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulması kaliteli ve istendik bir eğitim-öğretim faaliyetinin gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, literatürde konu ile ilgili var olan akademik çalışmaları incelemek ve güvenli okulun ne olduğu, güvenli okulun özelliklerini, güvenli okul oluşturmada okul müdürlerinin rolünü ve güvenli okulun okul iklimini nasıl etkilediğini açıklamaktır. Okul güvenliği ile okul ikliminin ayrılmaz iki bileşen olduğu ve bu iki bileşenin oluşturulup muhafaza edilmesinde en önemli rolün eğitim kurumları yöneticilerine düştüğü söylenebilir.*

*Literatür tarama yöntemi kullanılarak hazırlanan bu araştırma ile, Güvenli Okulun Okul İklimine Etkisi ve okul müdürlerine bu konuda düşen sorumluluğa vurgu yapılması ve bütün bu unsurların eğitim-öğretimde önemini açıklanması amaçlanmaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Okul, Güvenlik, Güvenli Okul, Okul İklimi

### GİRİŞ

Geleceğimizin teminatı ve güvencesi, en önemli değerlerimiz olan çocuklarımızın güvenli bir okul ortamında eğitim hayatlarını sürdürmeleri için çok geniş çapta çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir.

Güvenli okul kavramı son yıllarda yaşanan olayların ardından tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de öncelikli gündem maddelerinden biri haline gelmeyi başarmıştır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar güvenli okul oluşturma konusunda büyük bir çabanın olduğunu göstermektedir. Güvenli bir okul ortamının oluşturulamadığı okullarda eğitim ve öğretimdeki aksamalar, bireyler arasındaki iletişim ve koordinasyon bozukluğu, şiddet ve zorbalık gibi istenmeyen davranışların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum okullarda etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesinin önündeki en büyük engeldir. Etkili bir eğitimin oluşması için öğrenci ile çalışanların kendilerini güvende hissetmeleri büyük bir önem teşkil etmektedir.

---

<sup>18</sup>Doç.Dr., cettan889@hotmail.com

<sup>19</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd.,SELAHADDİN EYYÜBİ İLK/ORTA OKULU, MİDYAT/MARDİN, yusufcylan@hotmail.com

Bu noktadan hareketle güvenli bir okulun ne olduğu, güvenli bir okulun ana faktörlerini, güvenli bir okulun oluşturulmasında eğitim kurumları müdürlerinin rolü ve etkisi ile bu faktörlerin okul iklimi ile bir ilişğinin olup olmadığı, varsa okul iklimine etkilerinin ne olduğu konusu ele alınmıştır.

### **ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırma ile, Güvenli Okulun Okul İklimine Etkisi ve okul müdürlerine bu konuda düşen sorumluluğa vurgu yapılması ve bütün bu unsurların eğitim-öğretimde öneminin açıklanması amaçlanmaktadır.

### **YÖNTEM**

Bu çalışmada literatür tarama yöntemi ile araştırma konusu olan güvenli okul ve okul iklimi kavramlarını içeren kitap, makale, bildiri, yayınlanmış-yayınlanmamış tezler ve çeşitli internet sitelerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz ve Demirel 'e göre (2014) literatür tarama yöntemi araştırma problemi alanında var olan yazılı kaynaklar ve çeşitli internet sitelerinde var olan bilgiler bir araya getirilir.

### **BULGULAR**

#### **OKUL**

Okul; çeşitli bilgi kabiliyet ve alışkanlıkları olan belli bir hedefin planlı bir şekilde öğretilmeye ve kazandırılmaya çalışıldığı eğitim kurumu veya öğrenci, öğretmen ve idarecilerden meydana gelen eğitim birliği olarak ifade edilmektedir. (TDK , 1981 :107)

#### **GÜVENLİK**

İnsan hayatı için birden çok boyutu olan bir kavramdır. Güvenlik Maslow'a göre nefes almak yemek ve içmek gibi insani temel zaruriyetlerden sonra ikinci sırada yer alır ( Erden ve Akman , 1998 ). Bu açıdan hayatımız boyunca yaptığımız her şeyden aldığımız hazzı etkileyen çok önemli bir faktördür. Aynı zamanda hayat kalitemizi etkileyen temel öncüllerden biridir. Eğitim kurumlarında nitelikli bir eğitim ve öğretim ortamının oluşturulabilmesi için güvenli bir ortamın oluşturulması büyük önem arz etmektedir. Öğrenme açısından güvenli bir ortamın ne derece önemli olduğu Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisiyle ilişkilendirilerek de açıklanmıştır ( Wilde , 1995 ).

#### **GÜVENLİ OKUL**

Eğitim kurumları öğretmen ve öğrencilere huzurlu bir çalışma ortamı hazırlamalıdır. Memduhoğlu ve Taşdan'a göre (2007) bütün sosyal tanımlamalarda olduğu gibi güvenli okul tanımlaması içinde sadece bir tanımlama yapmak çok güçtür. Güvenli okul öğrenci ve

öğretmenlerinin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal açıdan rahat hissettikleri mekanlar olarak tanımlana bilir (Dönmez ve Güven 2003:17-26 ).

Güvenli okul bununla birlikte pozitif bir okul ortamı meydana getiren aynı zamanda bunu devamlı hale dönüştürüp bunu koruyabilen okullardır ( Reeves, Kaan ve Plog , 2010 ).

Ayrıca güvenli okul kavramı okuldaki bütün bireylerin fiziksel, ruhsal ve psikolojik zarar görme korkusu olmadan hür bir şekilde öğrettikleri ve öğrendiklerini suna bildikleri yerler olarak ifade edilmektedir (California Department of Education, 1989, Akt: Dönmez ve Özer, 2009 ).

Okulların eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla okul ortamların güvenli olması gerekir. Çünkü okuldaki bireylerin kendilerini güvende hissetmemeleri onların öğrenmesini engeller (Çalık, Özbey ve Erken ve diğ., 2009 ). Güvenin olmadığı yerde şiddet baş gösterir. Şiddetin olduğu yerde öğrenme ortamı oluşmaz (Wilde 1995 ).

Emniyetli bir okulun özelliklerini şu şekilde ifade edilebilir (Bucher ve Manning, 2003 Mayer ve Leone, 1999; Peterson ve Skiba, 2001):

1. Pozitif ve destekleyici okul iklimi
2. Başarılı akademik öğretim
3. Okuldaki planlama ve politika belirleme kararlarına öğrenci ve ailelerin katılımı
4. Katı disiplin kurallarının daha az kullanılması
5. Rehberlik hizmetlerinin sağlanması
6. Şiddet önleme, çatışma çözümü ve krize müdahale plan ve programlarının uygulanması
7. Akran arabuluculuğu ve çatışma çözüm tekniklerinden oluşan önleme programlarının uygulanması
8. Çevresel tasarımlar ve teknolojik buluşların, öğrencilerin ve eğitimcilerin güvenliğine katkı sağlayabilecek olanlarından yararlanma
9. Okul güvenliğini sağlamak ve şiddeti önlemeye yönelik yazılı müdahale planlarının olması

İfade edilen güvenli okul özelliklerine bakıldığında bu konunun epeyce geniş ve çok kapsamlı olduğu görülmektedir.

## **GÜVENLİ OKUL SORUNUNUN OLASI NEDENLERİ**

Bu konuda yapılan araştırmalar sorunun sebeplerinin farklı noktalar olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin 1978 yılında ABD kongresine takdim edilen Okul Güvenliği Çalışma Raporu 5 ana sebep üzerinde odaklanmaktadır;

1. Okulun büyüklüğü
2. Okulun düzeni
3. Keyfi muamele ve öğrencilerin sınırlandırılması
4. Okulun mükafat verme anlayışı
5. Öğrencilerin okula karşı ötekileştirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Garcia 1994:23).

Bu konuda Pearson ve Toby (1991 : 117-125 ) okul çeteleri konusuna dikkat çekmektedir. Gottfredson ve Gottf ( 1985 ) ise okul nüfusu ve nüfusun hohjen-heterojenliği temel sebep olarak göstermektedir. Schriro (1985 ) ise fakirliği, boşanmış aileleri, çalışan çiftleri ve denetlenmeyen bireyleri daha önemli birer sebep olarak görmektedir.

## **GÜVENLİ OKUL İÇİN ALINMASI GEREKEN ÖNLEMLER**

Güvenli okul ortamının sağlanması için sınıf içi, okul içi ve okul çevresinin güvenliğinin sağlanması gerekir ( 19. Milli Eğitim şurası, 2014 ). Güvenli okul ortamının sağlanması için gerekli faktörleri içten dışa doğru ele aldığımızda ;

### **1.SINIF İÇİ FAKTÖRLER**

- a) Davranış faktörleri
- b) Fiziksel-Teknolojik faktörler

### **2.OKUL İÇİ FAKTÖRLER**

- a) Sınıf içi faktörler
- b) Sosyal-Psikolojik faktörler

### **3.OKUL DIŞI FAKTÖRLER**

- a) Çevresel Faktörler
- b) Ailevi ve Sosyal-Kültürel Faktörler

başta olmak üzere şiddet, zorbalık, madde bağımlılığı gibi etkenler bir bütün olarak değerlendirilmelidir.

Bu etken maddelerin çözümlü konusu genel olarak 2 yaklaşımla açıklanmaya çalışılmaktadır. Birincisi var olan olayın hemen saptanması ve gerekli tedbirlerin alınmasını öngörmektedir. Bu yaklaşım polis modeli olarak da isimlendirilmektedir ( Garcia 1994 :23 ). Bu yaklaşıma göre okulda huzuru bozan çetelerle mücadele edilmesi gerektiğini savunur.



Bireysel suçların üzerinde pek durulmamaktadır. Bu görüşün sonucunda çete sayısının artması ve okul kültürünün reddedilmesine zemin hazırlamaktadır ( Garcia 1994 :22-24 ). Bu modelin uygulama yöntem ve materyalleri ise;

1. Gizli kameralar ile denetim
2. Daha sert disiplin
3. Daha fazla okul güvenlik görevlisi
4. Sert cezalar

Sorunun çözümüne ilişkin ikinci öngörü ise bireyin kişisel sorunları, okulun problemleri, okulun iklimi ve kültürü üzerinde durmaktadır. Bu öngörü gelişmiş güvenlik önlemleri yerine bireyler arasındaki ilişkinin güçlendirilmesini öne çıkarır. Bu yöntemi destekleyen okullarda öğrenme ortamı daha etkili olur. Bu yaklaşıma göre veli-öğretmen-öğrenci ve idarecilerin birbirini anlamaya çalışması birincil hedeftir.

### **OKUL YÖNETİCİSİNİN OKUL GÜVENLİĞİNE İLŞKİN ROLÜ**

Okul yöneticileri okul güvenliği konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Okul yöneticisi okulda uygulanacak bütün faaliyetlerin denetlenmesi ve uygulanmasında sorumlu olan ilk kişidir. Bu uygulama ve faaliyetler sırasında güvenliğin sağlanmasında ve okuldaki öğrenci öğretmen ile veli arasında köprü görevi yapan kişidir. Okul yöneticileri oluşabilecek bütün kriz durumlarına karşı hazırlıklı olması gerekir. Dunn ( 1999:14) okul yöneticisinin yapması gerekenleri şöyle sıralamaktadır;

1. Kabul edilebilir davranışların sınırlarını mutlaka belirleyin
2. Anarşist davranışlara karşı kararlılıkla karşı koyun
3. Bir sorunla karşılaştığınızda içtenlikle tepki gösterin
4. Problemi çözmeyi öğrenin ve öğretin
5. Okulun öğrencilerin faydası için, personeline öğrencilere yardım için okulda olduğu fikrini kuvvetlendirin
6. Olası bir tehdit veya tehlikeli harekete karşı uyarılmışsanız hemen müdahaleye geçin
7. Öğrenciler arasındaki zorbalık veya taciz hareketlerini görmezden gelmeyin
8. Sorumluluk alanınızın dışındaki etkinliklere katılın
9. Çocukların aileleriyle etkileşime girin
10. Kendinizi daha ulaşılabilir kılmaya çalışın
11. Olumlu davranışlar için model olunuz

Bu maddeler dikkate alındığında Dunn (1999:14)'un okul idarecilerine okul güvenliği için yapmalarını tavsiye ettiği öncüllerin tümü eğitsel nitelikte önem taşımaktadır.

Dunn (1999: 15-16) okul güvenliğinin fiziksel anlamda artırılabilmesi için yöneticilere şunları önermektedir;

1. Bahçeye ve okul binasına giriş çıkışları kontrol edin
2. Okul ve sınıftaki öğrenci sayılarını azaltın
3. Okul koridorlarında ya da olası tehlikeli yerlerde geçirilen zamanı minimize edin
4. Kritik dönemlerde kontrol görevlerini tekrardan revize edin
5. Öğrencilerin okuldan ayrılma düzenini planlayın
6. Okul çevresini gözetleyin
7. Yerel polisle koordinasyon içerisinde çalışarak okula geliş gidiş güvenliğini oluşturun

Bütün bu maddeler okulun güvenli birer ortam haline gelmesi için okul yöneticilerinin önemini daha da arttırmaktadır.

### **OKUL GÜVENLİĞİYLE İLGİLİ YAPILAN BAZI ÇALIŞMALAR**

Türkmen (2004) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğrencilerin okul güvenliği hakkında görüşlerinin ortaya konulmasıdır. Yapılan çalışmanın analizlerinde bayan öğrencilerin yanı sıra erkek öğrencilerin de kendilerini fiziksel olarak güvensiz hissettikleri ve erkek öğrencilerin bayanlardan daha fazla güvenlik problemi yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Büyük okulların küçük okullara kıyasla daha fazla güvenlik problemi yaşadığı ve cinsel istismara uğrayan öğrencilerde erkek öğrencilerin sayısının kız öğrencilerin sayısına oranla daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Dönmez ve Özer (2002) tarafından yapılan okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri belirlemeyi amaçlayan çalışmaları kapsamında öğrenci kavgalarının okulda yaşanan en önemli güvenlik problemi olduğu saptanmıştır.

Ayar (2009: 147-171) tarafından yapılan ' okul güvenliğine farklı bir yaklaşım: okul polisi uygulaması ' çalışmada okulla ilgili okul polislerinin bir eğitim almadığı, okul yöneticilerinin uygulamayla ilgili detaylı bilgilerinin olmadığı, okul polislerinin görevlerini layıkıyla yerine getirmediği ve okul müdürlerinin genellikle okullardaki sorunları saklama eğiliminde oldukları saptanmıştır.

Jacobson ve ark (2011: 149-159) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin kendilerini okulda güvensiz hissetme yaşantılarını nasıl açıkladıklarını incelemiştir. Kendilerini okulda güvensiz hisseden çocukların daha sonra okula gelmeme, okulda kendini stresli hissetme nedenlerine bağlı olarak duygusal problemler yaşadıklarını ve kendileri dışındakileri potansiyel zarar verici olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Bracy ( 2011:365-395) tarafından öğrencilerin yüksek güvenli okulları nasıl algıladıklarını ortaya koymak için yaptığı çalışmanın sonucunda öğrenciler metal dedektörlerin ve kameraların okullarda bulunmasının gereksiz olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler okul güvenlik ve disiplin stratejilerine karşı olmadıklarını ancak bu stratejileri uygulamak için konulan kuralların ve cezaların uygulanışıyla ilgili oldukça fazla memnuniyetsizlik içerisinde olduklarını bunun nedenini ise okul yöneticilerinin olası bir durumda kendilerine kendilerini savunma hakkı tanımadıkları ve bu durumun okulun iklimini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

## **OKUL İKLİMİ**

Okulun ferah aynı zamanda huzurlu bir ortama sahip olmasıyla okulun güvenliği arasında paralel bir bağ olduğu kabul edilmektedir. İklim tanımı çeşitli teşkilatlar üzerinde çalışılmış bir konu olmasının yanında eğitim teşkilatlarında okul iklimi olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz ve Altinkurt, 2013:1-11). Okul iklimi denilince ilk olarak okul ortamının şartları ve bu şartların bireyler üzerindeki etkisi akla gelir (Şişman, 2012). Bu doğrultuda bir okul ne kadar huzurlu ve ferah bir ortama sahipse bir o kadar güvenli bir okula sahiptir. Ne kadar huzursuz bir ortama sahipse de o derece güvensiz bir okula sahip olacaktır (Stockard ve Mayberry, 1992'den akt. Kütük, 2008).

İklim, bir okulun karakterini belirleyen bir fotoğraf gibidir. Bu özellik okulları birbirinden açık bir şekilde ayırır. Yani iklim bir okulda düzenin nasıl olduğunu ve sonuçlarını tahmin etmede bir fikir temin eder (Aydın, 2010). Bir okulun iklimi okulun kişilik özelliği gibi düşünülebilir. Kişilik birey için ne ise, okul içinde iklim onu ifade eder ( Hoy ve Miskel, 2010)

Okul iklimi okuldaki herkesi etkileyen zamanla bir karakteristiğe kavuşan ve bunu sürekliliğe dayandıran bir özellik olarak nitelendirilmektedir ( Hoy, 2003 ). Bu sebeple her okulun kendine has bir ikliminin olduğu ifade edilebilir. Okul ikliminin oluşturulmasında ve devam ettirilmesinde etkili olan ilk kişi okul yöneticisidir.

Çelik'e (1999) göre öğretim lideri olan okul müdürlerinin en önemli vazifeleri öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve toplumun ihtiyaçlarını giderecek pozitif bir ortam meydana getirme ve doğrudan öğretim stratejisini geliştirici bir lider olarak mesuliyet üstlenmesidir.

Okul iklimi çok geniş bir kavram olduğu için bu konuda araştırmacılar çeşitli sınıflandırmalar yapmıştır. Bu sınıflandırmalarda davranış biçimlerini dikkate alan Hoy ve arkadaşları ( Hoy ve Miskel, 2010; akt. Yılmaz ve Altankurt, 2013) tarafından şu şekilde bir sınıflandırılmıştır:

**Destekleyici Müdür Davranışı:** Okul müdürü eleştirilebilir aynı zamanda kendini yenilikler doğrultusunda değiştirebilir. Gerçekçi gözlemler ve değerlendirmeler yapar. Okul personelini dinler.

**Emredici Müdür Davranışı:** Katı bir gözlem sergiler. Baskıcı ve detaycıdır.

**Kısıtlayıcı Müdür Davranışı:** Öğretmenlerine yardım etmekten çok onlara engel olur. Öğretmenlere lüzumsuz işler yükler ve bu işlerin yerine getirilip getirilmediğini denetler.

**Samimi Öğretmen Davranışı:** Bu tür davranışları sergileyenler okulda samimi bir çevre edinirler. Diğer öğretmenlerle çoğu zaman bir araya gelir ve samimi dostluklar kurarlar.

**İşbirlikçi Öğretmen Davranışı:** Bu tarz öğretmenler birbirine yardım eder ve zararsız bir başarı hırsına sahiptirler.

**Umursamaz Öğretmen Davranışı:** Sadece zamanını doldurmak için okulda bulunan öğretmenlerdir. Sürekli diğer meslektaşlarını eleştirir.

Brand ve diğerleri (2003:570-588) ise okul iklimini 10 alt başlıkta incelemiştir. Bu alt başlıklar ise şunlardır;

1. Destekleyici öğretmen
2. Ödül ve cezaların açıklığı
3. Öğrenci adanmışlığı
4. Kötü arkadaş iletişimi
5. İyi arkadaş iletişimi
6. Okulun disiplin yöntemleri
7. İşbirlikçilik
8. Yenilikçilik

9. oğulcul kültürün korunması

10. Güvenlik problemi

Bütün bu alt başlıklar dikkate alındığında okul ikliminin güvenli okul iklimi ile çok fazla ilgili olduğu söylenebilir.

Pozitif okul ikliminin özellikleri olarak ifade edilen akademik başarı, okulun güveni ve disiplini, tertip edilmiş bir fiziksel mekan ve okul dışı etmenlerin desteği ( Gonder ve Hymes, 1994) gibi özelliklerin güvenli okulun özellikleri ile ilgili olduğu ifade edilebilir.

Pozitif ve zorbalığın olmadığı bir okul ikliminin meydana getirilmesi için 4 basamak tavsiye edilmektedir;

1. Okulun ana değerlerinin açıklanması
2. Bu değerlerle ilişkili olarak kurallar ve sonuçların belirtilmesi
3. Değerleri modelleme
4. Değerleri zedeleyecek müdahaleleri ortadan kaldırma (Curvin ve Mendler 1997'den akt. Orpinas ve Horne, 2006).

Yukarıda sayılan özelliklerin gerçekleşmesi okul ortamında olumlu bir okul iklimi sağlanmasına öncülük etmesinin dışında öğrencilerin kendilerini değerli hissetmeleri, işbirlikçi çalışma yapmalarını ve akademik başarılarının artmasına da katkı sağlar. Pozitif bir okul iklimi okulu sahiplenme ve duygusal-davranışsal sorunların minimum seviyede meydana gelmesine katkı sağlamaktadır ( Loukas, Suzuki ve Horton, 2006). Bu bağlamda okul iklimi okulda bulunan bütün bireylerin beklendik davranışlara ilişkin kuralların ifade edilmesine yardım eder ve okulun güvenliği için bireylerin sorumluluklarının belirlenmesini sağlar. Bu nedenle okul ikliminin okulda oluşabilecek bütün şiddet kaynaklarını önlemede güçlü bir faktör olduğu görüşü desteklenmektedir (Welsh, 2000).

şiddet olaylarının önlenmesi için ğrenci, ğretmen ve okul idaresi olarak daha çok öğrencinin kendini okulun bir parçası olarak görmesi gerektiğinin üzerinde durulmalıdır. Aidiyet duygusuyla kendini okulun bir parçası olarak gören ğrenci okula ve öğretmenlerine karşı iletişime açık olur ve okulun kurallarını daha çok benimser ( Dönmez ve zer, 2009)

Orpinas ve Hore (2006) okulda pozitif bir iklimin oluşturulmasının şartlarını sekiz madde de tanımlamıştır;

1. *Öğretimde mükemmellik*: Bilgilerin sadece derinliği değil ayrıca bilgilerin aktarılması ve ğrenci davranışlarının yönetimini kapsar.

2. *Okul değerleri:* Açık ve anlaşılır aynı zamanda herkes tarafından kabul edilir olması gerekir.
3. *Güçlü yanlar ve sorunlara karşı farkındalık:* Okulun artı ve eksilerinin iyi tespit edilmesi ve bunların iyileştirilmesi.
4. *Politikalar ve sorumluluk:* Okul politika ve sorumluluklarının belirlenmesinde okuldaki öğretmenlerinde katılımını sağlamak.
5. *İlgi ve saygı:* Öğrencilere saygı ile yaklaşmak onların daha az saldırganlık eğiliminde bulunmalarına katkı sağlar.
6. *Öğretmen desteği:* Olumlu iklim oluşturmada öğretmen anahtar role sahiptir.
7. *Fiziksel çevre özellikleri:* Anlık kriz ortamlarına karşı hazırlıklı olma
8. *Olumlu beklentiler:* Okul ikliminin oluşmasında pozitif düşüncelere sahip olmak.

Açık ve sağlıklı bir okul iklimine sahip okulların daha güvenli olduğu, bireyler arasındaki iletişimin daha sağlıklı olduğu, yardımlaşmanın ve okul kurallarına uyma konusunda daha olumlu davranışların sergilendiği okullar olduğu görülmektedir.

### **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Eğitim kurumlarında kaliteli ve istendik bir eğitim-öğretimin gerçekleştirilebilmesi için bu kurumların öğrenci, öğretmen ve idare açısından güvenli bir yer olması gerekmektedir. Şayet bu ortam oluşturulamazsa eğitimciler eğitmekte, öğrenciler ise öğrenmekte büyük zorluklar yaşarlar.

Güvenli okulun oluşturulmasında idareci, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer kurumların işbirliği içerisinde olması zorunludur. İdareci, öğretmen, veli ve diğer kurumların güvenli okulun oluşturulmasında üzerlerine düşen sorumlulukları bilip ona göre hareket etmelidir. Bu sorumlulukların yapılıp yapılmadığının takibini yapmak okullarda okul müdürlerine düşmektedir. Okul müdürünün bu görevlerinden bazıları; öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliğini sağlamak, eğitim-öğretim için uygun ortam oluşturma, kriz durumlarına müdahale planı oluşturma ve bu plana öğretmen ve öğrencilerin katılımını sağlamak, v.b.

Okuldaki şiddet sistematik bir problem olduğu için okul güvenliğine ilişkin çabalarında bir plana ve sisteme göre oluşturulması gerekmektedir.

Okul güvenliği sorununun sadece okul içi problemlerde kaynaklandığını düşünmek diğer faktörlere dikkat etmemek sorunun çözümü konusunda doğru bir yaklaşım değildir. Okul içi problemlerin dışında çevresel faktörlerinde okul güvenliğini etkilediği unutulmamalıdır.

Bütün bu faktörler göz önünde tutularak okula uygun bir iklimin ve kültürün oluşturulmasında bütün okul bileşenlerinin mühim bir rolü vardır. Bir okul ne kadar güvenli ise okul iklimi de bir o kadar olumlu olur. Okul iklimi iyi olan okul daha verimli, görev ve sorumluluklarının farkında ve okul normlarını içselleştirebilen çalışanlara sahiptir. Bu tür okullarda öğrencilerin suç işleme oranları düşük, eğitim kaliteleri daha yüksek olur.

Bu bağlamda okul güvenliği ile okul ikliminin ayrılmaz iki bileşen olduğu gerçeği fark edilmeli ve bu iki bileşenin oluşturulup korunmasında en büyük rolün eğitim kurumları müdürlerine düştüğü unutulmamalıdır.

### KAYNAKÇA

- Ayar, N. & Yaman, E. (2009). Okul güvenliğine farklı bir yaklaşım. SAÜ Fen Edebiyat Dergisi, 147-171.
- Aydın, M. (2010). Eğitim yönetimi (9. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Basım.
- Bucher, K. T., & Manning, L. (2003). Challenges and suggestions for safe school. *Proquest Education Journal. The Clearing House*, 76(3)
- Bracy, N.L. (2011). Student perceptions of high-security environments. *Youth & Society*, 43(1), 365-395
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, culture pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (16. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Celik, V. (1999) *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çalık, T., Özbay, Y., Erkan, S., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). *Seçim teorisi temelli güvenli okul iklimi oluşturma projesi*. Proje No: 106K016. (Proje, Tübitak Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalarını Destekleme Grubu tarafından desteklenmiştir).
- Dunn, Martin (1999). "Critical Elements in School Security." *American School & University*. Vol, 71, Issue 11, p.13-16.
- Dönmez, B. ve Güven, M. (2003). Genel liselerdeki yönetici ve öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin görev algıları. *Çağdaş Eğitim*, 28(304), 17-26.
- Dönmez, B. & Özer, N. (2009). *Okul güvenliği ve güvenli okul*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dönmez, B. & Güven, M. (2002). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algı ve Beklentileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 59-68.
- Dönmez, B. ve Özer, N. (2009). *Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler için okul güvenliği ve güvenli okul*. Ankara: Nobel.

- Erden, M. ve Akman, Y. (1998) *Gelişim öğrenme-öğretmen*. Ankara: Arkadaş.
- Garcia, Paul A.(1994). "Creating A Safe School Climate." Thrust for Educational Leadership. Vol. 24, Issue 2, p.22-25.
- Gonder, P.O.,& Hymes, D. (1994), *Improving school climate and culture*. American Association of SchoolAdministrators, Arlington, VA.
- Gottfredson, G.D.,& Gotfferdson, D.C.(1985). *Victimization in Schools*. New York.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (s. 2121-2124), New York: Thompson Gale.
- Hoy, W.K.,& Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma uygulama*. (Çeviri Editörü SelahattinTuran). Ankara: Nobel.
- Jacobson, G.,Riesch, S.K., Temkin, B.M., Kedrowski, K.M.,& Kluba, N. (2011). Students feeling unsafe in school: Fifth graders' experiences. *JOSN*, 27 (2), 149-159.
- Kütük, Ö. (2008). *Liselerde okul güvenliğine yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research onAdolesence*, 16(3), 491-502
- Memduhoğlu, H. B. ve Taşdan, M. (2007). Okul ve öğrenci güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 69-83.
- Orpinas, P.,& Horne, M. A. (2006). *Bullying prevention: Creting positive school climate and developing social competence*. Washington: American PsychologicalAssociation.
- Pearson, F.S.,& Toby, J.(1991). "Fear of School-Reladed Predatory Crime." *Sociology and Social Research*,Vo1.75, Issue 3, p.1 17-125.
- Reeves, M. A., Kanan, L. M., & Plog, A. E. (2010). *Comprehensive planning for safe learning environments*. New York: Taylor and Francis Group.
- Schriro, D. (1985). *Safe Schools, Sound Schools: learning In A Non-Disruptive Environment*. Columbia, NY: Teacher Collage, (ERIC Clearinghouse On Urban Education Reproduction Service NO.ED 253 602).
- Sisman, M. (2012). *Eğitimde mukemmellik arayışı: etkili okullar* (3.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkmen, M. (2004), *Orta öğretim kurumlarında okul güvenliği ile ilgili yaşanan sorunlar*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.
- Wilde, J. (1995). *Anger management in schools alternative to student violence*. Basel: Technomic Publishing Co., Inc.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Orgutsel iklim olceğinin Turkce 'ye uyarlanması: geçerlik ve guvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1-11





---

## OKUL MÜDÜRLERİNİN, MÜDÜR YARDIMCILARININ VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK BİÇEMLERİ

---

Ali SABANCI<sup>20</sup>, Ramish ASIFI<sup>21</sup>

### ÖZET

*Çalışmanın amacı Afganistan eğitim sisteminde okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik biçemlerini belirlemektir. Araştırma Afganistan'ın başkenti Kabilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleme Kabil merkezde bulunan ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerden oluşmuştur. Örneklemin belirlenmesinde küme örnekleme ve basit tesadüfi örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırmanın örnekleme 100 okul müdürü, 100 müdür yardımcısı ve 218 öğretmenden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak "liderlik biçemi anketi" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS istatistik programından yararlanılmıştır. Sonuç olarak, okul müdürleri kendilerinin yüksek düzeyde ilişki ve görev yönelimli liderlik biçimini benimsediklerini ifade etmişlerdir. Müdür yardımcıları ve öğretmenler de okul müdürlerinin her iki liderlik biçimini yüksek düzeyde benimsedikleri görüşündedir. Görev değişkenine göre müdür yardımcıları okul müdürlerine ve öğretmenlere göre müdürlerin daha fazla ilişki yönelimli liderlik biçimine sahip olduklarını düşünmektedir. Öte yandan okul müdürleri müdür yardımcılarının görüşlerinden farklı olarak görev yönelimli liderlik biçimini daha fazla benimsediklerini vurgulamışlardır. Cinsiyet değişkenine göre erkek müdür yardımcıları kadın müdür yardımcılara göre okul müdürlerinin daha fazla ilişki yönelimli olduğu görüşündedir. Erkek öğretmenler ise kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin hem görev ve hem de ilişki yönelimli liderlik biçimlerinin daha yüksek düzeyde benimsediklerini düşünmektedir. Çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerde çalışma süresi arttıkça okul müdürlerinin daha fazla görev yönelimli olduğuna ilişkin görüşün ağırlık kazandığı söylenebilir. Eğitim yönetimi konularında seminer çalışmasına katılıp katılmama değişkenine göre okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görüşleri arasında bir fark bulunmamıştır. Seminer çalışmalarına katılan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla ilişki yönelimli liderlik biçimine sahip olduklarını düşündükleri anlaşılmıştır. Sonuç olarak, her iki liderlik biçiminin yüksek düzeyde benimsendiğinin hem müdürler hem müdür yardımcısı hem de öğretmenler tarafından ifade edilmiş olması liderlik biçimlerinin durumsal olarak ortaya çıkabildiğini düşündürmektedir. Bu bakımdan izleyenlerin etkileri veya durumsal faktörler gibi farklı değişkenlerin etkilerinin de incelenmesi gerektiği ortaya koymaktadır. Ayrıca, liderlik biçimlerinin çalışma*

---

<sup>20</sup>Prof. Dr., alisabanci@akdeniz.edu.tr

<sup>21</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd., Akdeniz Üniversitesi, ahramish@yahoo.com

gruplarının performansı üzerindeki etkilerini, bu etkileri doğuran şartları anlamaya katkı sağlayabilecek kültürel farklılıkları da dikkate alan çalışmalara ihtiyaç vardır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Yönetimi, Liderlik, Liderlik Biçemleri, Okul Etkililiği

## THE LEADERSHIP STYLES OF SCHOOL PRINCIPALS IN AFGHANISTAN ACCORDING TO THE VIEWS OF SCHOOL PRINCIPALS, ASSISTANT PRINCIPALS AND TEACHERS

### ABSTRACT

*The purpose of the study is to determine the leadership styles of school principals in Afghanistan according to the views of school principals, assistant principals and teachers. The research was conducted in Kabul, the capital city of Afghanistan. The sample consisted of the principals, assistant principals and teachers working in primary, secondary and high schools located in the central districts of Kabul. In determining the sample cluster sampling and random sampling were used gradually. As a result, the sample consisted of 100 principals, 100 assistant principals and 218 teachers. Leadership style questionnaire was used to collect the data. In analyzing the data SPSS (package program for statistical analysis) was used. According to the findings school principals reported that they adopted both relationship and task oriented leadership styles at high level the same as assistant principals and teachers thought. Compared to assistant principals, principals thought they adopted task oriented style more relatively. According to sex variable male assistant principals thought that their principals are more relationship oriented compared to female assistant principals. On the other hand male teachers scored higher for both styles compared to female teachers. Teachers tend to think that their principals are more task oriented when the time they worked in the same school increased. According to seminar taken about educational management variable the ideas of the school principals and assistant principals did not differ. On the other hand, teachers attended to a seminar tend to think that their principals are more relationship oriented. Consequently, because the results show that the participants stated strongly that school principals tend to use both of the styles, It is likely to think that the styles were used interchangeably. So for further research we should also consider the effects of the followers and situational variables as well. Moreover, the effect of the styles on the followers' performances and the related situations in different cultural settings should also be taken into consideration.*

**Key words:** school management, leadership, leadership styles, school effectiveness

### GİRİŞ

Liderlik günümüzde örgütsel verimlilik ve etkililik kavramlarının önemli değişkenlerinden bir olarak değerlendirilen bir kavramdır. Eğitim örgütlerinde de liderlik

önemli bir inceleme konusu oluşturmaktadır. Okul açısından değerlendirildiğinde de liderlik vizyon ve misyon oluşturulmasında, başarı odaklı okul kültürünün geliştirilmesinde, olumlu bir iklim yaratılmasında ve nihai olarak okulun bir bütün olarak hedeflerinin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinde tüm süreçlerde ve her düzeyde merkezde yer alan bir kavram olarak önem kazanmıştır. Bu bakımdan tepe yönetici olarak okul müdürlerinin özelliklerinin, davranış biçimlerinin ve eylem yönelimlerinin başka bir deyişle liderlik biçimlerinin anlaşılması eğitimi güçlendirme çalışmaları açısından büyük önem taşımaktadır.

Liderlik konusunda yapılan çalışmalarda lider özelliklerinin belirlenmesinin mümkün olacağı ve bu yolla gereksinim duyulan liderlik pozisyonlarına uygun kişinin görevlendirilebileceği düşünülmüştür (Schermerhorn, 1996). Davranışçı yaklaşımlar liderlerin gözlenebilir davranışlarından hareketle liderliği çözümlenmeye çalışmışlardır. Bu çerçevede Iowa Üniversitesi çalışmalarında, karar verme süreçlerine bağlı olarak otoriter, demokratik ve umursamaz (laissez faire) olmak üzere üç liderlik biçemi, Michigan Üniversitesi çalışmalarında üretim merkezli liderlik biçemi ve işgören merkezli liderlik biçemi olmak üzere iki liderlik biçemi; Ohio Üniversitesi araştırmalarında ise ilgili (considerate) ve başlatıcı (initiative) liderlik olarak olmak üzere iki liderlik biçemi tanımlanmaktadır (Baird, Post, ve Mahon, 1990; Lunenburg ve Ornstein, 1991; Steers, 1981; Smith ve Peterson, 1989, Weimeister, Keller, ve Stewart, 1997)

Iowa çalışmaları ile ilgili araştırmalar, çalışanların en fazla demokratik liderlik biçimini benimsediklerini, umursamaz liderlik biçimini otoriter liderlik biçimine tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Çalışmalarda, otoriter liderlikten umursamaz liderliğe dönüşüm söz konusu olduğunda liderlik biçiminin saldırgan bir niteliğe büründüğü sonucu çıkmıştır. Otoriter liderlik uygulandığında demokratik liderliğe göre üretkenliğin daha yüksek olduğunu anlaşılmıştır. İlgili liderlik biçimine sahip lider, grup üyelerini dinlemek için zaman yaratır, değişiklik yapmaya isteklidir, izleyenlere arkadaşça bir tavırla yaklaşır. Başlatıcı lider ise grup üyelerine belirli görevler verir, belirli kural ve düzenlemelere uymalarını ister ve kendilerinden ne beklediğini açıkça ifade eder (Ekvall, 1991; Hersey ve Blanchard, 1988; Lunenburg ve Ornstein, 1991; Smith ve Peterson, 1989, Weimeister ve diğerleri, 1997).

Robert Blake ve Jane Mouton'un "Yönetim Gözeneği Kuramı" da liderliği davranışçı yaklaşım temelinde çözümler. Bu çerçevede yatay ve dikey eksenlerde yer alan görev yönelimli ve işgören merkezli olmak üzere iki temel liderlik biçiminin 5 merkezde (zayıf,

otorite ve itaat, şehir kulübü, denge sağlayıcı ve grup liderliği) 81 farklı liderlik biçeminde tanımlanabileceği ileri sürülmektedir (Çelik, 2000; Lunnenburg ve Ornstein, 1991)

Fiedler, “Duruma Görelik Kuramı”nda ise durumsal faktörlerin de liderlikte önemli bir rol oynadıklarını ileri sürmüştür. Buna göre ilk olarak liderin birlikte çalışmakta en çok güçlük çektiği işgörenleri tanımlaması istenir. İkinci aşamada durum analizi ile elverişli olan ve olmayan durumlar belirlenir. Son olarak liderlik biçemlerinin etkili oldukları durumlar belirlenir. Buna göre, görev yönelimli liderin hem durum en elverişli, hem de en elverişsiz olduğunda yüksek düzeyde başarı gösterdiği, ilişki yönelimli liderin ise durum görece olarak elverişli olduğunda başarı gösterdiği ileri sürülmektedir (Baird ve diğerleri, 1990; Yetton, 1984; Çelik, 2000; Wexley ve Yukl, 1984). Tannenbaum ve Schmidt’in durumsal koşulları temele alan modellerinde liderin ilişki yönelimli ve görev yönelimli liderlik biçemlerinden birisini benimseme derecesi üç faktörle ilişkilendirilmektedir. Bunlar: (1) Değer sistemi, grup üyelerine güven, işgörenlerine tutumu, belirsizliklerde kendine güven duygusu gibi liderlerin sahip olduğu güçler. (2) Liderin işgörenlerin bağımsızlık gereksinimi, açık fikirlilik, hoşgörü, sorunun bir parçası olma duygusu, örgütsel amaçların farkında olma, karara katılma arzusu, bilgi, beceri ve deneyim, gibi özelliklere sahip olma derecesine bağlı olarak elde edeceği güçler. (3) Problemin niteliği ve zaman baskısı gibi durumdan kaynaklanan güçlerdir (Yetton, 1984; Hersey ve Blanchard, 1988; Lunnenburg ve Ornstein, 1991). Reddin “Üç Boyutlu Liderlik Kuramı”nda görev ve ilişki yönelimli liderlik biçemlerine etkililik faktörünü eklemiştir. Buna göre geliştirici, yönetici, bürokrat ve gönüllü otokrat olarak adlandırılan dört liderlik biçeminin, liderlik biçemi duruma uygun ise etkili, duruma uygun değilse etkisiz olarak değerlendirilebileceği savunulmaktadır (Hersey ve Blanchard, 1988). Yol-Amaç kuramı ile yönlendirici, destekleyici, katılımcı ve başarı yönelimli olmak üzere dört tip liderlik biçemi ortaya konulmaktadır (House ve Mitchel, 1983; Lunnenburg ve Ornstein, 1991; Yukl ve Van Fleet, 1992). Hersey ve Blanchard (1988) ise görev ve ilişki yönelimli liderlik biçemlerine etkililik veya çevre boyutunu ekleyerek liderlik kavramını çözümlenmeye çalışmışlardır. Kuramda liderlik biçimini belirleyen kritik bir etken olarak işgörenlerin hazırbulunuşluk ya da olgunluk düzeyleri dikkate alınır. Bu bağlamda yöneltici, öğretici, destekleyici ve yetki göçerici olmak üzere dört liderlik biçeminin tanımlandığı ve koşullara bağlı olarak her bir liderlik biçeminin etkili olabileceği ileri sürülmektedir (Lunnenburg ve Ornstein, 1991; Erçetin 2000; Schermerhorn, 1996; Baird ve diğerleri 1990; Weimeister ve diğerleri, 1997). Vroom ve Yetton’ın “Normatif Durumsallık Kuramı”, karar verme süreçlerine dayanan diğer kuramları temele almıştır. Bu çerçevede otokratik, danışan, grup

üyesi ve yetki göçerici olmak üzere dört liderlik biçemi belirlenmiştir (Wexley ve Yukl, 1984; Smith ve Peterson, 1989).

Bütünde değerlendirildiğinde liderlik biçemlerine ilişkin çözümlerinin görev ve ilişki yönelimli olmak üzere iki temel kavram etrafında incelendiği anlaşılmaktadır (Iowa Çalışmaları: otoriter/demokratik; Ohio Çalışmaları: başlatıcı/ilgili; Michigan Çalışmaları: üretim merkezli/işgören merkezli; Durumsallık Kuramları; görev yönelimli/ilişki yönelimli; Yol-amaç Kuramı: yönlendirici/destekleyici) (Cohen ve Diğerleri,1992; Lunenburg ve Ornstein, 1991; Reitz, 1977; Lowin, Hrapchak ve Kavanagh, 1969). Nelson ve Quick,1995). Ehigie ve Akpan (2004) da alanyazınında liderlik biçemi ile ilgili çalışmalarda demokratik/otokratik, başlatıcı/ilgili üretim merkezli/işgören merkezli gibi ikili sınıflandırmaların yaygın olarak kullanıldığını belirtmişlerdir. Görev yönelimli liderlik biçeminin özellikleri şöyledir: 1) Deneyim ve uzmanlık vurgulanır. Anahtar sözcük yasadır. 2) Lider, işgörenlerin belirli kural ve düzenlemelere uymalarını ister. 3) Lider, iş standartları oluşturur, işleri planlar, gruba belirli görevler verir. 4) Lider, açıkça işgörenlerden beklentilerini ortaya koyar. 5) Lider, işlerin tamamlanması için belirlenen süreler sadık kalınmasına önem verir. 6) Lider, görevin tamamlanması için izlenecek yöntemleri belirler ve denetler. İlişki yönelimli liderlik biçemlerinin genel özellikleri ise şöyledir. 1) Lider, işgörenlerin sosyal ve duygusal gereksinimlerine önem verir. 2) Lider, değişiklik yapma konusunda isteklilik gösterir. 3) Lider, ilişkiyi kolaylaştıran arkadaşça bir tutuma sahiptir. 4) Lider işgörelere karşı sıcak ve destekleyici davranır. 5) Lider, işgörelere sosyal ilişkiler kurmaya özen gösterir. 6) Lider işgörelere güven duyar. (Mendez-Morse, 1992; Hersey ve Blanchard, 1988; Wexley ve Yukl, 1984; Lunenburg ve Ornstein, 1991; Schermerhorn, 1996; Beck, 1999; Nelson ve Quick 1995; Weimeister ve diğerleri,1997).Lowin ve diğerleri, (1969) yaptıkları çalışmada yüksek ilişki yönelimli liderlik biçemine maruz bırakılan işgörelere düşük ilişki davranış biçemine maruz bırakılan işgörelere göre yüksek ilişki yönelimli liderlik biçemini açıkça belirttiklerini; benzer şekilde yüksek düzeyde görev yönelimli liderlik biçemine maruz bırakılan işgörelere ise düşük görev davranış biçemine maruz bırakılan işgörelere göre görev yönelimli liderlik biçemini daha açık olarak tanımladıklarını bulmuşlardır.

Özellik yaklaşımı ve davranışçı yaklaşımlarda liderlik biçeminin değişmez nitelikte olduğu kabul görmüştür. Buna göre, liderin liderlik biçemine uygun durumun olduğu bir örgütte görevlendirilmesinin veya durumun liderin biçemine uygun hale getirilmesinin daha uygun olacağı savunulmaktadır (Baird ve diğerleri, 1990; Ehigie, Akpan, 2004; George ve

Jones, 1996; Nelson ve Quick, 1995). Durumsallık yaklaşımlarında ise etkililik, çevre ve işgörenlerin olgunluğu gibi durumsal faktörlerin liderlik biçimini belirlediği bu bakımdan liderliğin değişebilen ve öğrenilebilen nitelikte bir olgu olarak savunulduğu söylenbilir (Hersey ve Blanchard, 1988; Nelson ve Quick, 1995; Weimeister ve diğerleri, 1997; Aydın, 1991). Nelson ve Quick (1995)'e göre işgörenlerin hangi davranışları seçecekleri liderin gücüne bağlıdır. Ancak her iki durumda da otokratik, görev yönelimli liderlik biçiminin işgörenlerin duygularında fiziksel ve ruhsal olumsuzluklara neden olabildiği ileri sürülmektedir. Demokratik, başka bir deyişle ilişki yönelimli bir liderlik anlayışının varlığında ise, otokratik liderlik biçimi ile karşılaştırıldığında, lider daha az doğrudan ve yakın denetim tercih eder ve daha az yazılı ve sözlü kurallara ve düzenlemeler başvurma gereksinimi duyar.

Afganistan'da temel eğitim zorunludur. İlkokul, ortaokul ve lise öğretim süresi 12 yıldır. Afganistan'da okul yöneticiliğine atamada öğretmen olma şartı vardır. Okul müdürleri hem eğitim liderliğinden hem de okulun tüm bakanlık tarafından oluşturulan eğitim politikalarının, alınan kararların uygulanması ile ilgili olan okulun tüm iş ve işlemlerinden sorumlu tutulmaktadır. Okul müdürleri aynı zamanda öğretmenlerin ve okulda görev yapan diğer personelin performansından ve eğitiminden de sorumludur. Afganistan'da eğitim süreçlerinde ulusal ve bölgesel boyutta nicelik ve nitelik açısından, kız çocuklarının okullaşmasında ortaya çıkan zorluklar gibi, çeşitli faktörlerin yansımaları olarak eğitim boyutunda çeşitli sorunlar bulunduğu söylenebilir (Ministry of Education of Afganistan, [MEA], 1967, 2018). Eğitim sistemi ile ilgili amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları ile ilgili araştırmalara ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmada elde edilen sonuçlar, iki resmi dili bulunan ve bunlardan da farklı dillerin konuşulduğu; sosyal, siyasal ve ekonomik boyutlarda güç şartlar içinde bulunan ülkede eğitim sisteminde otoriter/demokrat iklim durumunu okul liderliği boyutunda anlamak ve değerlendirmek açısından önemlidir. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik biçimine ilişkin görüşleri nedir?

Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşleri A) görev, B) cinsiyet, C) çalışma süresi, Ç) öğrenim durumu ve D) eğitim yönetimi konularında seminer çalışmasına katılıp katılmama değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

Araştırma alan taraması modelinde desenlenmiştir.

## **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma evreni Afganistan'ın başkenti Kabil'in merkezinde bulunan ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan okul müdürlerinden, müdür yardımcılardan ve öğretmenlerden oluşmuştur. Kabil merkezde 1'den 17'e kadar sayılarla adlandırılan (14 rakamı kullanılmamıştır) 16 bölge (district) bulunmaktadır. Bu bölgelerde toplam olarak 5942 erkek ve 18554 kadın olmak üzere toplam 24496 ilk, orta ve lise düzeyinde öğretmen görev yapmaktadır.

Örneklemin belirlenmesinde birinci aşamada her bir bölge bir küme olarak kabul edilmiş ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile 3 bölge (11, 15, 17) seçilmiştir. 11. bölgede toplam 79 okulda 2620, 15. bölgede toplam 51 okulda 1570 ve 17 bölgede toplam 67 okulda 1650 öğretmen görev yapmaktadır. Sonuç olarak araştırmanın örneklemini (her bölgeden yaklaşık olarak eşit sayıda olması gözetilerek) tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 100 müdür (Geri dönüş oranı:%100), 100 müdür yardımcısı (Geri dönüş oranı:%100) ve 218 öğretmenden (Geri dönüş oranı:% 61) oluşmuştur (Balcı, 1995).

## **Veri toplama aracı**

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "liderlik biçemi anketi" kullanılmıştır (Sabancı, 2005). Anket iki bölümden oluşmuştur. Anketin Birinci bölümünde kişisel bilgilere yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise görev ve ilişki yönelimli olmak üzere iki tip liderlik biçimini belirlemeye yönelik 10'ar sorudan oluşan toplam 20 maddeye yer verilmiştir.

Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Aracın geçerliğini belirlemek üzere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde ortak faktör varyanslarının (communalities) .40 ve üstü, faktör yük değeri olarak .30 ve üstü maddeler gözetilerek ilişki yönelimli liderlik biçemi için 5 madde (3, 7, 11, 17, 20); görev yönelimli liderlik için 4 madde (2, 4, 8, 14) olmak üzere toplam 9 maddeden oluşan iki boyutlu bir ölçme aracı elde edilmiştir. Elde edilen ölçme aracının KMO değerinin .724, Bartlett's Test of Sphericity değerinin ise 226,522, ve anlamlı ( $p<.05$ ) olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracında yer alan maddelerin madde faktör yük değerleri .592 ile .748 arasındadır. Maddelerin toplam varyansı açıklama oranları %50.151 olarak belirlenmiştir. Madde toplam test korelasyonu ölçme aracının bütününde (Cronbach Alpha) .717 olarak belirlenmiştir. İlişki yönelimli liderlik boyutunda Madde toplam test korelasyonu (Cronbach Alpha) .750; görev yönelimli liderlik biçemi boyunda ise (Cronbach Alpha) .557'dir.



Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin t değerlerinin .01 düzeyinde manidar olduğu bulunmuştur. Maddelerin yük değerleri 4.35 ile 8.03 arasındadır. Gözlenen değişkenlerin hata varyansları 8. Madde hariç .38 ile .74 arasındadır. 8. Maddenin hata varyansı .94. olmakla birlikte t değerinin manidar (6.54) olması nedeniyle maddeye modelde yer verilmiştir.  $\chi^2/sd= 1,74$  ile mükemmel uyumda bulunmuştur. RMSEA= .079, AGFI= .88, GFI= .93, NFI=.87, NNFI= .89 ve CFI .93 olarak iyi uyum düzeyindedir. Sonuç olarak “liderlik biçemi anketi” olarak adlandırılan ölçme aracının 9 maddeden ve iki boyuttan oluşan bir model olarak doğrulandığı söylenebilir (Çokluk, Şekerciöglu ve Büyüköztürk. 2010).

### Verilerin analizi

Verilerin analizinde SPSS istatistik programından yararlanılmış; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile parametrik testlerin varsayımlarının karşılanamaması durumunda parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Tek faktörlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc testlerinden Scheffe ve Tukey HSD testleri yapılmıştır. Anlamlılık testlerinin tümünde  $p<.05$  düzeyi esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2001; Leech, Barrett ve Morgan, 2005, Mason, 2002).

## BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde birinci olarak okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik biçimine ilişkin görüşleri verilmiştir. İkinci olarak okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşlerinin görev, cinsiyet, çalışma süresi, öğrenim durumu ve eğitim yönetimi konularında seminer çalışmasına katılıp katılmama değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik biçimine ilişkin görüşleri

**Tablo 1.** Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik biçimine ilişkin görüşleri tablo 1 de sunulmuştur.

Görev	Liderlik Biçemi	N	$\bar{X}$	S
Okul müdürleri	İlişki Yönelimli Liderlik	100	4,3720	,27269
	Görev Yönelimli Liderlik	100	4,3600	,26667
Müdür yardımcıları	İlişki Yönelimli Liderlik	101	4,6713	,31948
	Görev Yönelimli Liderlik	101	4,1980	,36626

Öğretmenler	İlişki Yönelimli Liderlik	218	4,4073	,38633
	Görev Yönelimli Liderlik	218	4,2580	,40616

Tablo 1’de verilen bulgulara göre okul müdürleri kendilerinin yüksek düzeyde ilişki ve görev ( $\bar{X}=4,3720/4,3600$ ) yönelimli liderlik biçimini benimsediklerini ifade etmişlerdir. Müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4,6713/4,1980$ ) ve öğretmenler ( $\bar{X}=4,4073/4,2580$ ) de okul müdürlerinin her iki liderlik biçimini yüksek düzeyde benimsedikleri görüşündedir.

Katılımcıların bütünüün toplamda görüşleri dikkate alındığında (N=419) okul müdürlerinin ilişki yönelimli liderlik biçimini ( $\bar{X}=4,4625$ ) görev yönelimli liderlik biçimine ( $\bar{X}=4,2679$ ) oranla görece olarak daha fazla benimsedikleri anlaşılmaktadır.

Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşleri A) görev, B) cinsiyet, C) çalışma süresi, Ç) öğrenim durumu ve D) eğitim yönetimi konularında seminer çalışmasına katılıp katılmama değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görev değişkenine göre görüşlerine ilişkin tek yönlü varyans analiz sonuçları

**Tablo 2.** Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görev değişkenine göre okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik biçimine ilişkin görüşleri

Liderlik Biçemi	Görev	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
İlişki yönelimli	A) Okul müdürleri	100	4,3720	,27269	24,503	,000	A-B
	B) Müdür yardımcıları	101	4,6713	,31948			B-C
	C) Öğretmenler	218	4,4073	,38633			
Görev yönelimli	A) Okul müdürleri	100	4,3600	,26667	5,039	,007	A-B
	B) Müdür yardımcıları	101	4,1980	,36626			
	C) Öğretmenler	218	4,2580	,40616			

Tablo 2’de verilen bulgulara göre görev değişkenine göre okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşleri arasında fark vardır [ $F(2-416)= 24,503, p<.05$ ]. Görüşler arasındaki farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc testlerinden Scheffe testinin sonuçlarına göre müdür yardımcıları ( $\bar{x}=4,6713$ ), okul müdürlerine ( $\bar{x}=4,3720$ ) ve öğretmenlere ( $\bar{x}=4,4073$ ) göre müdürlerin daha fazla ilişki yönelimli liderlik biçimine sahip olduklarını düşünmektedir. Öte yandan okul müdürleri ( $\bar{x}=4,3600$ ), müdür yardımcılarının belirttiklerinden ( $\bar{x}=4,1980$ ) görece olarak daha güçlü bir şekilde görev yönelimli liderlik biçimini benimsediklerini vurgulamışlardır.

Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre görüşlerine ilişkin t-testi analiz sonuçları

Bu bölümde cinsiyet değişkenine göre ilk olarak a) okul müdürlerinin, b) ikinci olarak müdür yardımcılarını ve c) son olarak öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik biçimine ilişkin görüşlerinin ilişki yönelimli liderlik biçimine [t(98)= ,909, p>.05] ve görev yönelimli liderlik biçimine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre (44K,56E) anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır [t(98)= ,686p>.05].

Müdür yardımcılarının cinsiyet değişkenine göre görev yönelimli liderlik boyutunda okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik biçimine ilişkin görüşlerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [t(99)= -1,066, p>.05]. Müdür yardımcılarının cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin ilişki yönelimli liderlik biçimine ilişkin görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiş [t(99)= -4,875, p<.05]; bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.** *Cinsiyete göre müdür yardımcılarının okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik biçimine ilişkin görüşleri*

Müdür Yardımcıları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İlişki yönelimli	Kadın	36	4,4833	,30379	99	-4,875	,000
	Erkek	65	4,7754	,27953			

Tablo 3’te verilen bulgulara göre erkek müdür yardımcıları ( $\bar{x}$ =4,7754), kadın müdür yardımcılara göre ( $\bar{x}$ =4,4833) okul müdürlerinin daha fazla ilişki yönelimli olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre parametrik test varsayımları karşılanan ilişki yönelimli liderlik biçimine ilişkin görüşleri ile ilgili yapılan t-testi (Tablo 4) ve parametrik test varsayımları karşılanmayan görev yönelimli liderlik biçimi ile ilgili yapılan Mann Whitney U testi (Tablo 5) aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.** *Öğretmenlerin cinsiyete göre ilişki yönelimli liderlik boyutunda okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik biçimine ilişkin görüşleri*

Öğretmen	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İlişki yönelimli	Kadın	51	4,2588	,44774	216	-3,203	,002
	Erkek	167	4,4527	,35480			

Tablo 4’te verilen bulgulara göre öğretmenlerin cinsiyete göre okul müdürlerinin ilişki yönelimli liderlik biçimine ilişkin görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir [t(216)= -

3,203,  $p < .05$ ]. Buna göre erkek öğretmenler ( $\bar{x}=4,4527$ ), kadın öğretmenlere göre ( $\bar{x}=,35480$ ) okul müdürlerinin daha fazla ilişki yönelimli olduğu görüşündedir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin cinsiyete göre görev yönelimli liderlik boyutunda okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik biçimine ilişkin görüşleri

Öğretmen	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Görev yönelimli	Kadın	51	63,26	3226,50	1900,500	,000
	Erkek	167	123,62	20644,50		

Tablo 5'e göre, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri okul müdürlerinin görev yönelimli liderliği benimsemeleri boyutunda farklılaşmaktadır [U=1900,500;  $p < .05$ ]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmenlerin (123,62) kadın öğretmenlere (63,26) oranla okul müdürlerinin daha fazla görev yönelimli liderlik biçimini benimsediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin çalışma süresi değişkenine göre görüşleri

Bu bölümde çalışma süresi değişkenine göre ilk olarak a) okul müdürlerinin, b) ikinci olarak müdür yardımcılarını ve c) son olarak öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Okul müdürlerinin çalışma süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucunda benimsedikleri liderlik biçimine ilişkin görüşlerinin ilişki yönelimli liderlik biçimine [F(4-95)= ,400,  $p > .05$ ] ve görev yönelimli liderlik biçimine ilişkin algılarının anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır [F(4-95)= ,498,  $p > .05$ ].

Müdür yardımcılarının çalışma süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucunda, okul müdürlerinin benimsedikleri ilişki yönelimli liderlik biçimine [F(4-96)= 1,054,  $p > .05$ ] ve görev yönelimli liderlik biçimine ilişkin algılarının anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır [F(4-96)= 1,861,  $p > .05$ ].

Öğretmenlerin çalışma süresi değişkenine göre parametrik test varsayımları karşılanan ilişki yönelimli liderlik biçimine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Tablo 6) ve parametrik test varsayımları karşılanmayan görev yönelimli liderlik biçimi ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi (Tablo 7) aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin çalışma süresi değişkenine göre okul müdürlerinin benimsedikleri ilişki yönelimli liderlik biçimine ilişkin görüşleri

Liderlik Biçemi	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
İlişki yönelimli	1-5	25	4,3120	,38764	3,874	,005	C-D
	6-10	35	4,3771	,41663			
	11-15	68	4,3265	,37201			
	Ç) 16-20	42	4,4190	,37432			
	21+	48	4,5833	,34723			

Tablo 6’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin okul müdürlerinin ilişki yönelimli liderlik biçimine ilişkin görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir [ $F(4-213)= 3,874, p<.05$ ]. Scheffe testi sonuçlarına göre 21 yıldan fazla çalışma süresine sahip öğretmenler( $\bar{x}=4,5833$ ) 11-15 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenlere ( $\bar{x}=4,3265$ ), göre okul müdürlerinin daha fazla ilişki yönelimli olduğu görüşündedir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin çalışma süresi değişkenine göre okul müdürlerinin benimsedikleri görev yönelimli liderlik biçimine ilişkin görüşleri

Öğretmenler	Çalışma Süresi	n	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Görev yönelimli	1-5	25	92,62	4	14,609	,006	A-Ç
	6-10	35	80,74				
	11-15	68	113,30				
	Ç) 16-20	42	129,13				
	21+	48	116,70				

Tablo 7’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin okul müdürlerinin benimsedikleri görev yönelimli liderlik biçimine ilişkin görüşleri çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [ $\chi^2(4) =14,609, p<.05$ ]. Sıra ortalamalarına bakıldığında 16-20 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin müdürlerin görev yönelimli liderlik biçimine sahip olduğu görüşünü en yüksek düzeyde yansıtan grup oldukları; bunları sırasıyla 21 yıl ve fazlası, 11-15 yıl, 1- 5 yıl ve 6-10 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Gruplar arası farkları belirlemek üzere ikili gruplar arasında yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre sıra ortalamaları dikkate alındığında Tablo 7’de verilen

1-5 ile 16-20 arasında [ $U=353,500; p<.05$ ] çalışma sürelerine sahip öğretmenlerde 16-20 lehine, 6-10 ile 11-15 [ $U=807,000; p<.05$ ] arasında 11-15 lehine, 6-10 ile 16-20, [ $U=398,000; p<.05$ ] arasında 16-20 lehine ve son olarak 6-10 ile 21+ [ $U=589,500; p<.05$ ] arasında çalışma sürelerine sahip öğretmenlerde 21+ lehine anlamlı farklılıkların bulunduğu

anlaşmıştır. Bütünde değerlendirildiğinde genel olarak 6-10 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenler hariç diğer gruplara göre daha az görev yönelimli liderlik algıladıkları görülmektedir. Bununla birlikte gruplar arası değerlendirmeler dikkate alındığında öğretmenlerin çalışma süreleri arttıkça okul müdürlerinin daha fazla görev yönelimli olduğuna ilişkin görüşün ağırlık kazandığı söylenebilir.

Ç) Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan varyans analiz sonuçları

Bu bölümde öğrenim durumu değişkenine göre ilk olarak a) okul müdürlerinin, b) ikinci olarak müdür yardımcılarını ve c) son olarak öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

*Öğrenim durumu* değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucunda okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik biçimine ilişkin görüşlerinin ilişki yönelimli liderlik biçimine  $[F(2-97)= 1,293, p>.05]$  ve görev yönelimli liderlik biçimine ilişkin algılarının anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır  $[F(2-97)= ,961, p>.05]$ .

*Öğrenim durumu* değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucunda müdür yardımcılarının, okul müdürlerinin benimsedikleri ilişki yönelimli liderlik biçimine  $[F(4-98)= ,145, p>.05]$  ve görev yönelimli liderlik biçimine ilişkin algılarının anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır  $[F(4-98)= ,235, p>.05]$ .

*Öğrenim durumu* değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin benimsedikleri ilişki yönelimli liderlik biçimine  $[F(2-215)= 1,216, p>.05]$  ve görev yönelimli liderlik biçimine ilişkin algılarının anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır  $[F(2-215)= 1,078, p>.05]$ .

Bütünde değerlendirildiğinde yapılan analizler grupların öğrenim durumu değişkenine ilişki okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik biçimi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin eğitim yönetimi konularında seminer alma değişkenine göre görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan t-testi sonuçları

Bu bölümde eğitim yönetimi konularında seminer alma değişkenine göre ilk olarak a) okul müdürlerinin, b) ikinci olarak müdür yardımcılarını ve c) son olarak öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Okul müdürlerinin eğitim yönetimi konularında seminer alma değişkenine göre t-testi analizi sonucunda benimsedikleri liderlik biçimine ilişkin görüşlerinin her iki boyutta da farklılaşmadığı belirlenmiştir [İlişki yönelimli;  $t(98) = -1,146, p > .05$ ]; [Görev yönelimli;  $t(98) = -1,142, p > .05$ ].

Müdür yardımcılarının eğitim yönetimi konularında seminer alma değişkenine göre t-testi analizi sonucunda okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik biçimine ilişkin görüşlerinin her iki boyutta da farklılaşmadığı belirlenmiştir [İlişki yönelimli;  $t(99) = ,582, p > .05$ ]; [Görev yönelimli;  $t(99) = -1,377, p > .05$ ].

Öğretmenlerin eğitim yönetimi konularında eğitim yönetimi konularında seminer alma değişkenine göre t-testi analizi sonucunda okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik biçimine ilişkin görüşlerinin görev yönelimli liderlik boyutunda fark bulunmamıştır [ $t(216) = -1,407, p > .05$ ]. İlişki yönelimli liderlik boyutunda ise görüşleri arasında farklılık olduğu belirlenmiş [ $t(216) = 2,372, p < .05$ ], bulgular tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** *Öğretmenlerin eğitim yönetimi konularında seminer alma değişkenine göre ilişki yönelimli liderlik boyutunda okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik biçimine ilişkin görüşleri*

Öğretmen	Eğitim yönetimi konularında seminer alma durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İlişki yönelimli	Evet	180	4,4356	,38645	216	-2,372	,019
	Hayır	38	4,2737	,36144			

Tablo 8’de verilen bulgulara göre eğitim yönetimi konularında seminer çalışmasına katılan öğretmenler ( $\bar{x}=4,4356$ ), diğer öğretmenlere göre ( $\bar{x}=4,2737$ ) okul müdürlerinin daha fazla ilişki yönelimli olduğu görüşündedir.

Bütünde değerlendirildiğinde eğitim yönetimi konularında seminer çalışmasına katılıp katılmamaya göre okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görüşleri arasında bir fark belirlenmemiştir. Buna karşılık eğitim yönetimi konularında seminer çalışmasına katılan öğretmenler, diğer öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla ilişki yönelimli liderlik biçimine sahip olduklarını düşünmektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, okul müdürleri kendilerinin yüksek düzeyde ilişki ve görev yönelimli liderlik biçimini benimsediklerini ifade etmişlerdir. Müdür yardımcıları ve öğretmenler de okul müdürlerinin her iki liderlik biçimini yüksek düzeyde benimsedikleri görüşündedir. Görev değişkenine göre müdür yardımcıları, okul müdürlerine ve öğretmenlere göre müdürlerin daha fazla ilişki yönelimli liderlik biçimine sahip olduklarını düşünmektedir.

Buna karşın okul müdürleri, müdür yardımcılılarıyla olan ilişkilerinde görev yönelimli liderlik biçimini daha fazla benimsediklerini vurgulamışlardır. Sabancı (2005) Türkiye’de yaptığı benzer çalışmada okul müdürlerinin, müdür yardımcılılarıyla ilişkilerinde hem ilişki hem de görev yönelimli liderlik biçimlerini benimsedikleri; öğretmenlerle ilişkilerinde ise daha fazla ilişki yönelimli liderlik biçimini yansıttıkları inancında olduklarını belirlemiştir. Çalışmada müdürlerin müdür yardımcılara ve öğretmenlere ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında ise müdür yardımcılara öğretmenlere göre görece olarak daha fazla ilişki yönelimli davranışlar sergiledikleri anlaşılmıştır. İki çalışma karşılaştırıldığında okul müdürlerinin hem ilişki hem de görev yönelimli liderlik biçimlerini kullandıklarını göstermektedir. Afganistan’da müdür yardımcıları müdürlerin daha fazla ilişki yönelimli olduğunu ifade ederken, müdürler müdür yardımcıları ile ilişkilerinde görece olarak daha fazla görev yönelimli davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Türkiye’de ise hem müdürlerin hem de müdür yardımcılarının görüşleri müdürlerin müdür yardımcıları ile ilişkilerinde ilişki yönelimli liderlik davranışları sergiledikleri anlaşılmaktadır. Afganistan’da öğretmenler okul müdürlerinin daha fazla ilişki yönelimli olduğu görüşünde iken, Türkiye’de öğretmenler ise ilköğretim okulu müdürlerinin cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumuna göre farklılık göstermeksizin kendileriyle ilişkilerinde daha fazla görev yönelimli liderlik biçimini yansıttıkları görüşündedir.

Korman (1966) daha çok endüstri sektöründe kullanılan görev yönelimli liderlik ile ilişki yönelimli liderliği belirlemeye yönelik Fleishman, (1953a, 1953b) tarafından geliştirilen iki liderlerin kendilerine ilişkin değerlendirme yaptıkları “liderlik görüşü anketi” (The Leadership Opinion Questionnaire) ile astların görüşlerini yansıtan liderlik davranışını tanımlama anketi (Leader Behavior Description Questionnaire) olmak üzere iki ölçme aracı kullanılarak Hills (1963) tarafından yapılan çalışmada ilk ankette elde edilen sonuçların her iki liderlik biçiminin yüksek düzeyde benimsendiğini gösterdiğinde ikinci ankette de benzer sonuçların elde edildiğini aktarmıştır. Başka bir deyişle bu çalışmada elde edilen sonuçlarda olduğu gibi lider kendisinin iki liderlik biçimini de yüksek düzeyde gösterdiğini ifade ettiğinde astlar da liderleri ile ilgili benzer görüşleri yansıttıkları anlaşılmaktadır. Hansson ve Andersen (2007) İsveçte yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin % 47’sinin ilişki yönelimli liderlik biçimine, %4’ünün görev yönelimli liderlik biçimine ve % 49’unun değişim liderliği olarak adlandırdıkları biçime sahip olduklarını bulmuşlardır.

Cinsiyet değişkenine göre erkek müdür yardımcıları kadın müdür yardımcılara göre okul müdürlerinin daha fazla ilişki yönelimli olduğu görüşündedir. Erkek öğretmenler ise



kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin hem görev ve hem de ilişki yönelimli liderlik biçimlerinin daha yüksek düzeyde benimsediklerini düşünmektedir. Bütünde, analizlere göre, okul müdürlerinin hem müdür yardımcıları hem de öğretmenler tarafından ilişki yönelimi olarak değerlendirilmesinde erkek müdür yardımcılarının ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin ağırlıklı olarak etki ettiği söylenebilir. Hansson ve Andersen (2007) ağırlıklı olarak okul müdürlerinin ilişki yönelimli olduklarını belirttikleri çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre görüşler arasında fark bulunmadığını ifade etmişlerdir. Chapman (1975) kadınların ve erkeklerin sosyal rol beklentileri ile hareket ettiklerini vurgulayarak kadınların liderlik rollerini gerçekleştirirken başarı elde etmek için daha fazla görev yönelimli olmaları beklenirken araştırmalarında erkeklerle kadınlar arasında görev yönelimlilik açısından bir fark bulunmadığını; benzer şekilde kadınların ve erkeklerin benimsedikleri liderlik biçimi arasında da fark olmadığını bulmuştur. Cuadrado, Morales ve Recio (2008) de benzer şekilde yönetsel davranışlarda kadınların başarı elde etmeleri için erkek davranışı göstermeleri, erkek değerleri ile hareket etmeleri gerektiği görüşünün yaygın olduğunu ancak çalışmalarında kadınların erkek yönetici davranışlarını gösterdiklerinde de kadın davranışlarını gösterdiklerinde de erkekler tarafından farklı bir değerlendirmeye tabi tutulmadıklarını ve etkili liderliğin cinsiyetten bağımsız olduğunu bulduklarını belirtmişlerdir.

Appelbaum, Audet ve Miller (2003) kadınların erkeklerden farklı bir liderlik tarzına sahip olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre kadınlar daha fazla ilişki yönelimli, dönüşümcü, katılımcı, sosyal ve insan odaklı iken erkekler yapıya önem veren, sürdürümcü, otoriter, yönlendirici ve iş odaklı liderlik biçimini yansıtmaktadır. Bununla birlikte yazarlar, erkeklerin de kadınların benimsedikleri liderlik biçimlerini öğrenebildikleri ve etkili liderliğin cinsiyet değişkenine bağlı olmadığını daha çok guruba ve şartlara bağlı olduğunu ileri sürmektedirler.

Çalışma süresi değişkenine göre okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görüşleri arasında bir fark belirlenmemiştir. Buna karşılık 21 yıldan fazla çalışma süresine sahip öğretmenler, 11-15 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla ilişki yönelimli olduğu görüşündedir. 16-20 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin müdürlerin görev yönelimli liderlik biçimine sahip olduğu görüşünü en yüksek düzeyde yansıtan grup oldukları; bunları sırasıyla 21 yıl ve fazlası, 11-15 yıl, 6-10 yıl ve 1- 5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın kaynağı incelendiğinde 1-5 ile 16-20 arasında çalışma sürelerine sahip öğretmenlerde 16-20 lehine, 6-10 ile 11-15 arasında 11-15 lehine, 6-10 ile 16-20 arasında 16-20 lehine ve son olarak 6-10

ile 21+ arasında çalışma sürelerine sahip öğretmenlerde 21+ lehine anlamlı farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte gruplar arası değerlendirmeler dikkate alındığında öğretmenlerin çalışma süreleri arttıkça okul müdürlerinin daha fazla görev yönelimli olduğuna ilişkin görüşün ağırlık kazandığı söylenebilir. Benzer şekilde Sabancı (2005) da 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan ilköğretim okulu müdürlerinin, 1-5 yıl kıdeme sahip müdürlere göre müdür yardımcılarıyla ilişkilerinde benimsedikleri liderlik biçiminin daha fazla görev yönelimli olduğunu düşündüklerini bulmuştur.

Analiz sonuçları grupların öğrenim durumu değişkeninin okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik biçemi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır. Eğitim yönetimi konularında seminer çalışmasına katılıp katılmama değişkenine göre okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görüşleri arasında bir fark belirlenmemiştir. Buna karşılık seminer çalışmalarına katılan öğretmenler, diğer öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla ilişki yönelimli liderlik biçimine sahip olduklarını düşünmektedir.

Bu çalışmada liderlik biçiminin belirlenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda okul liderlerinin hangi liderlik biçimini benimsedikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Her iki liderlik biçiminin yüksek düzeyde benimsendiğinin hem müdürler hem müdür yardımcılarını hem de öğretmenler tarafından ifade edilmiş olması liderlik biçimlerinin durumsal olarak ortaya çıkabildiğini düşündürmektedir. Bu bakımdan izleyenlerin etkileri veya durumsal faktörler gibi farklı değişkenlerin etkilerinin de incelenmesi gerektiği ortaya koymaktadır.

Korman (1966)'ın da belirttiği gibi bu liderlik biçimlerinin çalışma gruplarının performansı üzerindeki etkilerini ve bu etkileri doğuran şartları keşfetmek liderlik çalışmalarında anlamlı katkı sağlayacaktır. Adeyemi (2010) Nijerya'da okul müdürlerinin demokratik liderlik tarzını daha fazla benimsediklerini, bununla birlikte, otoriter liderlik biçimi demokratik liderlik biçiminden ve serbest bırakıcı (Laissez-faire leadership style) liderlik biçiminden daha fazla olmak üzere, hem otoriter hem de demokratik liderlik biçimini benimseyen okul müdürlerinin öğretmenlerin performansını olumlu etkileyebildiğini bulmuştur. Bu çalışmanın sonuçları liderlik çalışmalarının kültürel özelliklere göre farklı sonuçlar ortaya koyabileceğini düşündürmektedir. Cheng, (1991) Hong Kong ortaokullarında yaptığı çalışmada dört liderlik biçimi içinde (Yüksek/düşük ilişki; Yüksek/düşük görev) yüksek ilişki ve yüksek görev yönelimli liderlik biçimlerinin örgütsel etkililik açısından en elverişli liderlik biçimi olduklarını belirlemiştir. Fernandez (2008) görev yönelimli liderlik

biçeminin örgüt performansına olumlu etkisinin bulunduğunu ancak iş doyumunu ile ilişkili olmadığını; buna karşılık ilişki yönelimli liderlik biçiminin hem örgüt performansına hem de çalışanlarının iş doyumuna olumlu yönde etkisi bulunduğunu belirlemiştir. Judge, Piccolo ve Iles (2004) ilişki yönelimli liderlik biçiminin izleyenlerin doyumunu, motivasyonu ve lider etkililiği ile ilişkili bir kavram olduğunu buna karşılık görev yönelimli liderlik biçiminin bir ölçüde daha fazla olmak üzere liderin iş performansı, grup ve örgütün iş performansı ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bu bakımdan liderlik biçimlerinin çalışma gruplarının performansı üzerindeki etkilerini ve bu etkileri doğuran şartları ve durumsal faktörlerin bu iki liderlik biçimi ile ilişkisini anlamaya katkı sağlayabilecek farklı kültürleri de dikkate alan çalışmalara ihtiyaç vardır.

### KAYNAKLAR

- Adeyemi, T. O. (2010). Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria Journal of Education Administration and Policy Studies, 2(6),83-91.
- Appelbaum, S. H., Audet, L. & Miller, J. C. (2003). Gender and leadership? Leadership and gender? A journey through the landscape of theories. Leadership & Organization Development Journal, 24(1), 43-51.
- Aydın, M. (1991). Eğitim Yönetimi. Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- Büyüköztürk Ş. (2001). Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (1995). Sosyal Bilimlerde Araştırma.72 TDFO Bilgisayar ve Yayıncılık San. Tic. Ltd. Şti. Ankara.
- Beck, C. E. (1999). Managerial Communication: Bridging Theory and Practice. Prentice Hall Inc. A Division of Simon & Shuster Company, New Jersey.
- Baird, L. S., J. E. Post, J. F. Mahon, (1990). Management: Functions and Responsibilities. Harper & Row Publishers Inc. New York.
- Chapman, J. B. (1975). Comparison of Male and Female Leadership Styles the Academy of Management Journal, 18(3), 645-650.
- Cheng, Y. C. (1991) Leadership Style of Principals and Organisational Process in Secondary Schools. Journal of Educational Administration, 29(2), 25-37.
- Cohen, A. R., L. F. Stephen, G. Herman, D. W. Robin, J. Natasha. (1992). Effective Behavior in Organizations: Cases, Concepts, and Student Experiences. Fifth Edition. Richard D. Irwin, Inc. Homewood, Illinois.

- Cuadrado, I., Morales, J. F. & Recio, P. (2008). Women's Access to Managerial Positions: An Experimental Study of Leadership Styles and Gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 55-65.
- Çelik, V. (2000) Eğitimsel Liderlik. Pegem A Yayınları. Pegem A Yayınevi Tic. Ltd. Şti. Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekerci, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Birinci baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Ehigie, B. O., Akpan, R. C. (2004) Roles of perceived leadership styles and rewards in the practice of total quality management. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(1), 24-40.
- Ekvall, G. (1991). Change-centred Leaders: Empirical Evidence of a Third Dimension of Leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 12(6),18-23.
- Erçetin, Ş.Ş. (2000). Lider Sarmalında Vizyon. Önder Matbaacılık Ltd.Şti. Ankara
- Fernandez, S. (2008). Examining the Effects of Leadership Behavior on Employee Perceptions of Performance and Job Satisfaction. *Public Performance & Management Review*, 32(2), 175-205.
- Fleishman, E. A. (1953a). The Description of Supervisory Behavior. *Journal of Applied Psychology*, XXXVII 1-6.
- Fleishman, E. A. (1953b). The Measurement of Leadership Attitudes in Industry. *Journal of Applied Psychology*, XXXVII (1953), 153-158.
- George, J. M., G. R. Jones, (1996). Understanding and Managing Organizational Behavior. Addison-Wesley Publishing Company, Inc. reading, Massachusetts.
- Hansson, P. and Andersen, J.A. (2007) . The Swedish principal: Leadership style, decision-making style and motivation profile . *International Electronic Journal for Leadership in Learning* 11(8), 2-13.  
<http://iejll.journalhosting.ucalgary.ca/iejll/index.php/ijll/issue/view/37> İndirilme tarihi 17.10.2018.
- Hersey, P., K. H. Blanchard, (1988). Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources. Fifth Edition. Prentice Hall Inc. A Division of Simon & Shuster Company, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Hills, R. J. (1963). The Representative Function: Neglected Dimension of Leadership Behavior. *Administrative Science Quarterly*, VIII, 83-101.
- House, R. J., T. R. Mitchell, (1983). "Path-Goal Theory of Leadership." Perspectives on Behavior in Organizations. Second Edition. (Ed. J. Richard Hackman, Edward E. Lawler III, Lyman W. Porter) McGraw Hill, Inc. New York.
- Judge, T. A., Piccolo, R. F. & Ilies, R. (2004).The Forgotten Ones? The Validity of Consideration and Initiating Structure in Leadership Research. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 36-51.

- Korman, A. K. (1966). Consideration, initiating structure and organizational criteria-a review. *Personnel Psychology*, 19, 349-361.
- Leech, N. L., Barrett, K.C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. (2nd ed.). London: Lawrance Erlbaum Associates, Publishers.
- Lowin, A, Hrapchak, W. J. and Kavanagh M. J. (1969). *Laboratory Studies of Experimental Organizations*. *Administrative Science Quarterly*, 14(2), 238-253.
- Lunnenburg, F. C., A. C. Ornstein. (1991). *Educational Administration: Concepts and Practices*. Wadsworth, Inc. California.
- Mason J. (2002). *Qualitative researching*. (2nd. ed.). London: Sage Publications Ltd.
- MEA, (1967) Ministry of Education. (Education Law of Islamic Republic Afghanistan). [https://afghanistaneducationinconflict.files.wordpress.com/2015/05/afghanistan\\_education\\_law.pdf](https://afghanistaneducationinconflict.files.wordpress.com/2015/05/afghanistan_education_law.pdf). İndirilme tarihi:10.10.2018.
- MEA, (2018) Ministry of Education. <http://moe.gov.af/en>. <http://moe.gov.af/en/page/1831/3031>. (http://moe.gov.af/en/page/1831/3031). İndirilme tarihi:10.10.2018.
- Mendez-Morse, S. (1992). "Leadership Characteristics That Facilitate School Change."Southwest Educational Development Laboratory. [Http:// www.sedl.org/change/leadership/history.html#traits](Http://www.sedl.org/change/leadership/history.html#traits).
- Nelson, D. L., J. C. Quick (1995). *Organizational Behavior*. West Publishing Company. New York
- Reitz, H. J. (1977). *Behavior in Organizations*. Richard D. Irwin, Inc. Illinois
- Sabancı, A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin, müdür yardımcılarının, ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik biçemi. ss.42-48. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül, Denizli. Kongre Kitabı, (Ed. H. Kıran), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Schermerhorn, J. R. (1996). *Management and Organizational Behavior: Essentials*. John Wiley & Sons, New York.
- Smith, P.B., M.F. Peterson. (1989). *Leadership. Organization and Culture: An Event Management Model*. Sage Publications Ltd., London.
- Steers, R. M. (1981) *Introduction To Organizational Behavior*. Goodyear Publishing Company Inc. California.
- Weimeister, J., T. Keller, K. Stewart, (Ed.) (1997). *Management*. Fourth Edition. The Dryden Press. Horcourt Braze & Company, Orlando.
- Wexley, K., G.A. Yukl. (1984). *Organizational Behavior and Personnel Psychology*. Revised Edition. Richard D. Irwin Inc.Homewood, Illinois
- Yetton, P. (1984). "Leadership and Supervision." *Social Psychology and Organizational Behavior*. (Ed. Michael Gruneberg, Toby Wall) John Wiley & Sons Ltd. Chichester.

Yukl, G., D. D. Van Fleet. (1992). "Theory and Research on Leadership in Organizations." Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Second Edition. (Ed. Marvin D. Dunnette, Leaetta M. Hough) Consulting Psychologists Press, Inc. California.

---

## OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖREVLENDİRİLMELERİNDE İNSAN KAYNAKLARI İLKELERİNDEN YETERLİK İLKESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

---

Ramazan ERTÜRK<sup>22</sup>, Türkan ARGON<sup>23</sup>

### ÖZET

*Araştırmada okul yöneticilerinin görevlendirilmelerinde İnsan Kaynakları Yönetimi ilkelerinden yeterlik ilkesinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemine uygun olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ili Yeniçağa ilçesinde görev yapan ve 2018 dahil önceki yıllarda okul müdürlüğü, müdür başyardımcılığı veya müdür yardımcılığı sözlü mülakat sınavlarına giren ve 10'u başarılı, 10'u başarısız olan 20 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada verilerinin toplanmasında katılımcı görüşlerini belirlemek amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu soru tekniğine uygun olarak hazırlanmış, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri, betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çoğu yönetici görevlendirmelerinde seçilen okul müdürlerinin yeterli niteliklere sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Başvuru şartlarındaki aranması gereken niteliklerin yeterli olmadığını belirten 9 katılımcıdan 3'ü bu sınavda başarılı olmuş ve görevde olan okul yöneticisidir. Ek-1 formunun adaylarda aranması gereken ölçütleri taşımadığını belirten 11 katılımcıdan 9'u sınavlarda başarısız olurken, 2 katılımcı başarılı olmuştur. Katılımcılara göre başvuru şartlarında olması gereken yeterliklere ilişkin görüşlerden bazıları; eğitim yönetimi alanında yüksek lisans mezunu olma, bilimsel makale yazma, kitap bölümü yazma, bildiri sunma ve yabancı dil seviyesine sahip olma şeklindedir. Okul yöneticiliği mülakat sınavlarında adayların yeterliliğine ilişkin soruların sorulup sorulmadığına ilişkin katılımcıların 15'i mülakat sınavlarında adayların yeterliliğine ilişkin sorular sorulmadığını düşünürken, 4 katılımcı olumlu cevap vermiş, 1 katılımcı ise kısmen cevabını vermiştir. Mülakat sınavlarında adayların yeterliliğine ilişkin soruların sorulduğunu belirten 4 katılımcı sınavda başarılı olup görevlendirilen kişilerdir. Mülakat sınavlarında adayların yeterliliğine ilişkin olması gereken konu ve sorulara yönelik yönetsel ve eğitimsel içerikli sorular temaları ortaya çıkmıştır. Yönetsel sorular teması adı altında liderlik, yönetim kuramları ve süreçleri, çatışma yönetimi, motivasyon, insan kaynakları yönetimi, rehberlik ve denetim, okul kültür ve iklimi, iletişim becerisi; eğitimsel sorular teması altında ise en çok proje-arge çalışmaları, çevre ve ilişkileri sorularının sorulması gerektiği belirtilmiştir. Mahalli ve merkezi hizmet içi eğitim, seminer, kurslar ve toplantılar, okul yöneticilerinin görevlendirilmesi sonrasında yeterliklerinin gelişmesi için Türk Eğitim Sisteminde şu anda uygulamada olan çalışmalar olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların yeterliklerin geliştirilmesi için Türk Eğitim Sistemine yönelik belirttiği önerilerden bazıları ise MEB-üniversiteler işbirliğiyle teorik ve uygulamalı yetiştirme eğitimleri düzenlenmesi, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapılması ve mentorluk sisteminin uygulanması şeklindedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Okul Yöneticisi Görevlendirmesi, İKY ilkeleri, Yeterlik İlkesi.

---

<sup>22</sup>Doktora Öğrencisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Gököy/BOLU, koroglu522@hotmail.com

<sup>23</sup>Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, turkanargon@hotmail.com

## EVALUATION OF THE PRINCIPLES OF QUALIFICATION OF HUMAN RESOURCES IN THE ASSIGNMENT OF SCHOOL ADMINISTRATORS

### ABSTRACT

*The aim of the study is to evaluate the qualification principle from the principles of Human Resources Management in the appointment of school administrators. In the study, the case study which is appropriate for the qualitative research method has been used. The study group consisted of 20 participants who were working in Yeniçağa district of Bolu province and included in 2018 including school directorate, deputy chief assistant or vice-chancellor in the previous years and 10 successful and 10 unsuccessful. In order to determine the participant opinions in the data collection, interview form consisting of semi-structured questions prepared according to the standardized open-ended question technique was used. Research data were analyzed by descriptive and content analysis methods. According to the results of the research, most of the participants stated that the school principals who were elected in the administration assignments did not have sufficient qualifications. Three of the 9 participants who stated that the qualifications required in the application requirements are not sufficient, are the school administrators who have been successful in this exam. 9 of the 11 participants who failed to fulfill the criteria required to be sought in the candidates were unsuccessful in the examinations and 2 participants were successful. Some of the opinions regarding the competencies that should be in the application conditions according to the participants; in the field of education management, writing scientific articles, writing book chapters, presenting papers and having foreign language level. 15 of the participants stated that questions about the adequacy of the candidates in the school management interview were not asked questions about the competence of the candidates. 4 participants who are successful in the exams are the ones who are asked about the adequacy of the candidates. The themes of administrative and educational questions related to the subjects and questions that should be related to the adequacy of the candidates in the interview exams have emerged. Leadership, management theories and processes, conflict management, motivation, human resources management, guidance and supervision, school culture and climate, communication skills; under the theme of educational questions, it is stated that the most research and development studies, environment and relations questions should be asked. Local and central in-service trainings, seminars, courses and meetings have emerged as the studies that are currently in practice in the Turkish Education System for the development of competences after the appointment of school administrators. Some of the suggestions of the participants on the Turkish Education System for the development of competences are in the form of theoretical and practical training programs in cooperation with the Ministry of National Education and universities, the implementation of a master and doctorate in education management and the implementation of the mentoring system.*

**Key words:** School Manager Assignment, Human Resources Management Principles, Proficiency Principle.

### Problem Durumu

Var olma sebebi insan olan örgütlerin verimliliğe ulaşarak, amaçlarını gerçekleştirmelerinde en önemli etkiye sahip olan yine insanın kendisidir. Bu durum örgütlerin, kaynak olarak insanı yönetme sürecini gerektirmektedir. Çalışanların mutluluğu, performansı, motivasyonu ve iş doyumundan örgütlerin verimliliğine kadar pek çok alanda etkili olan bu süreç, insan kaynakları yönetimi (İKY) olarak adlandırılabilir. İnsan



kaynaklarının seçiminden başlayıp, işe girme, oryantasyon, eğitim ve kariyer yönetimi, performans yönetimi, çalışanlar arasındaki ilişkiler, iş güvenliği, ücretlendirme ve ödüllendirmeye kadar uzanan bir dizi yönetim konusunu ve uygulamasını kapsamaktadır (Barutçugil, 2004). Bütün yönetim tür ve süreçlerinde olduğu gibi İKY'de de başarının kilit faktörü, yine insan olan yöneticinin kendisidir. Örgütlerde insan kaynakları yöneticisi olarak adlandırılabilen bu kişinin, seçiminden yetiştirilmesine ve örgütlerde uygulamalarına kadar bir takım ilkelere uyulması başarısı için oldukça önemlidir. Yöneticilerin başarısını kolaylaştıracak göz önüne alması gereken pek çok ilke (kariyer, eşitlik, güvence, yansızlık vb.) bulunmaktadır. Bu ilkelerin her biri birbiriyle bağlantılı ve ilişkili olup, örgütleri verimliğe taşımakla birlikte bütün ilkeler içinde diğerlerini işlevsel kılan ilkenin yeterlik ilkesi olduğu söylenebilir. Bu ilke bütün örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütleri ve yönetilmeleri için de son derece önemlidir. Çünkü temel yapı taşı insan olan eğitim örgütleri içinde en geniş yeri kaplayan okullar ve yetiştirdiği insan kaynağının niteliği ülke kalkınmasında ve çağdaş uygarlık seviyesine erişmeye kadar her noktada önemlidir. Okulların etkili hale gelmesi ve toplumu kalkındırması ise okul yöneticilerinin niteliğine bağlıdır. Okul yöneticisinin başarısında, seçiminden yetiştirilmesine kadar bir çok faktör etkili olup, bu sürecin uygunluğu ve yeterliği başarıyı getirecektir. Çünkü görevlendirilen okul yöneticilerinin seçilmelerinde sahip oldukları yeterlikler, onların uygulamalarını da yönlendirmektedir.

Liyakat olarak da nitelenen yeterlik, görevi başarıyla tamamlama gücüdür (Yüksel, 1997). Türk Dil Kurumu Sözlüğüne (2018) göre “layık olma, uygunluk yaraşırılık” anlamına gelen liyakatı, Eryılmaz (2010) bir görevi başarıyla yapabilme gücü, Ünsalan ve Şimşeker (2010) işgörenlerin görevlerini etkin ve verimli bir şekilde yapabilme ve başarı gücü, Argon ve Eren (2004) başarı karşısında hak etme, bir görevi başarı ile hakkı ile yapabilme gücü ve becerisi olarak tanımlamışlardır. Tanımlardan yol çıkılırsa yeterlik, görevin gerektirdiği işleri başarmadaki uzmanlık gücü, göreve layık olma, görevi hak etme, görevlendirmelerde yapılacak işin gereklerini taşıyan en yetenekli kişilerin seçilmesi olarak belirtilebilir. Bu doğrultuda işe alım için yapılan seçmelerde hedef, adayların işin gerektirdiği yeteneklere sahip olup olmadıklarını ölçmek olmaktadır. Dolayısıyla göreve getirilirken ve yükseltirirken bireylerde yeterlilik ilkesinin belirleyici rolü olmalı, bireyin yeteneği ve yeterliği ön planda tutulmalıdır. Bu süreç, örgüte girişte, seçimde, girdikten sonra ödül verme, performans, motivasyon vb. pek çok faktörde etkilidir. Bu anlamda işe görevlendirmelerde kişinin, o işin gerektirdiği bilgi, beceri ve uzmanlığının olup olmadığı, dikkatli ve özenli bir şekilde hazırlanan ölçütler doğrultusunda değerlendirilmelidir. Yetenekli kişilerin seçilmesi için

başvuruların herkese açık ve açık yarışma şartlarının eşit olması gerekmektedir. Pozisyona başvuracak adaylar için belirlenen başvuru şartları ve uygulanacak sınav ise adayların yeteneklerini, görevlendirilecekleri alana ilişkin uygunluk derecelerini ölçecek nitelikte olmalıdır (Yüksel, 1997).

Daha genel anlamda ele alındığında ise, yeterlilik ilkesi, etkili ve verimli bir personel sistemini kurulmasına imkan veren kural ve uygulamalar bütünüdür (Tortop, Aykaç, Yayman ve Özer, 2007). Diğer bir ifade ile ücret politikasının ve işyerindeki diğer koşulların örgütün sürekliliğine, etkinliğine ve verimliliğine katkıda bulunduğu bir insan kaynakları yönetimidir (Eryılmaz, 2010). Bu anlamda yeterlik ilkesi sadece örgüte girişi değil, bireyin örgütte bulunduğu süreçteki etkinliği sağlayıcı uygulamaları da içermektedir (Yüksel, 1997). Göreve alma, görevde yükselme, performans değerlendirme ve ödül gibi konularda yeterlik ilkesi, örgütlerin etkili hale gelmesi için, sadece çalışan açısından değil örgüt açısından da ele alınması gereken bir konudur.

Türkiye'de kamu kurumlarında çalışan sayısı oldukça fazladır ve görevlendirmelerde 657 sayılı kanun göz önüne alınmaktadır. Kanunun 3. maddesi C fıkrasında liyakat, "devlet kamu hizmetleri görevlerine girmeyi, sınıflar içinde ilerleme ve yükselmeyi, görevin sona erdirilmesini liyakat sistemine dayandırmak ve bu sistemin eşit imkânlarla uygulanmasında Devlet memurlarını güvenliğe sahip kılmaktır" şeklinde tanımlanmaktadır. Kamu kesiminde belirtilen ilkenin işlevsel kılınması için, kamu görevlilerinin toplumun her kesimini temsil edecek gerekli niteliklere sahip, yetenekli bireyler arasından seçilmesi, seçim ve görevde yükselmelerde adayların bilgi, beceri ve yeteneklerinin tek ölçüt olması, siyasi yönelim, ırk, renk cinsiyet, medeni durum, yaş ayrımı yapılmaksızın eşit işlem görmesi gerekmektedir (Tutum, 1979). Bu bağlamda, kamu kurumu olan MEB'e bağlı okulların yöneticilerinin görevlendirilmelerinde 2018 yılı itibarıyla 22 Nisan 2017 tarihli, 30046 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği göz önüne alınmaktadır.

Belirtilen yönetmeliğe göre yönetici olacakların, "yükseköğretim mezunu olması, değerlendirme başvurusunun son günü itibarıyla bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olması, görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birine öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olması ve görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birinde aylık karşılığında okutabileceği ders bulunması, değerlendirme başvurusunun son günü itibarıyla son dört yıl içinde adli veya idari soruşturma

sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olması, zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine görevlendirilecekler bakımından, ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, erteletmiş ya da bu yükümlülükten muaf tutulmuş olması", sahip olması gereken genel şartlardır. Aynı yönetmeliğin müdür olarak görevlendirileceklerde aranacak özel şartları ise "müdür olarak görev yapmış olmak, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olmak, bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak şartlarından en az birini taşıyor olması" gerekmektedir. Bu yönetmelik ayrıca müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak görevlendirileceklerde aranacak özel şartları da belirtmiştir. Buna göre başvuru yapacak adaylar, yönetmelikte belirtilen şartlardan en az birini taşımaları ve yönetmeliğin 11. maddesine göre Ek-1'de yer alan formu doldurmalıdırlar.

Belirtilen yönetmeliğin 13. maddesine göre müdür, müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak görevlendirilmek için değerlendirmeye alınmak üzere başvuru yapan adayların değerlendirilmesi, değerlendirme komisyonu tarafından Ek-1'de yer alan form üzerinden yapılmaktadır. Değerlendirme sonucunda unvanlar bazında oluşan puan sıralamasına göre en yüksek puan alandan başlamak üzere, yöneticiliği boş bulunan eğitim kurumu sayısının üç katı aday sözlü sınava çağrılmaktadır. Son sıradaki adayla aynı puana sahip olan adaylar da sözlü sınava çağrılmaktadır. Yönetmeliğin 14. maddesine göre sözlü sınav konuları mevzuat, analitik düşünme ve analiz yapabilme kabiliyeti, temsil kabiliyeti ve liyakat düzeyi, muhakeme gücü ve kavrayış düzeyi, iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, genel kültür, Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihidir. Sözlü sınava katılmaya hak kazanan adaylar, 14. maddede belirtilen sözlü sınav konuları ve ağırlıkları dikkate alınarak oluşturulmuş Ek-2'de yer alan form üzerinden sözlü sınav komisyonunca, yüz tam puan üzerinden değerlendirilmekte, sınavdan 60 ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılmakta ve değerlendirme başvurusunda belirttiği yöneticilik görevi için eğitim kurumu tercihinde bulunmaktadır. Belirtilen süreçte yapılan işlem ve sınavlar okulların etkili olmasında rol üstlenecek yöneticilerin seçilmesi açısından, oldukça büyük önem taşımaktadır. Diğer bir ifadeyle sınavda yeterlik sahibi adayların seçilmesi, okulların ve eğitim sisteminin kalitesinin artması açısından önemlidir. Ancak 21 Haziran 2018'de çıkarılan yönetmelik gereği yöneticiliğe ilk kez görevlendirmede %60 sınav puanı %40 sözlü sınav puanı, yöneticiliğe yeniden görevlendirmelerde ise EK-1 formu dikkate alınacaktır.

Okulların başarısı sahip olduğu yönetici ve insan kaynaklarıyla doğrudan orantılıdır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin görevlendirmelerinde işi yerine getirebilecek, göreve layık insanın seçilmesi oldukça önemlidir. Çünkü etkili okullar oluşturmak, eğitimin kalitesini artırmak, göreve en uygun yeterlik sahibi yöneticilerin varlığıyla mümkün olabilecektir. Yönetim alanında bilgi, beceri, uzmanlık gücüne sahip yeterli adayların görevlendirilmeleri, toplumun en önemli öğelerinden biri olan okulların MEB'in genel ve özel amaçlarına ulaştırılmasında, temel rolü oynayacaktır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışma ile okul yöneticilerinin görevlendirilmelerinde İKY ilkelerinden yeterlik ilkesi ele alınıp, mevcut uygulamanın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçların süreçte görevlendirmelere ışık tutacağı umulmaktadır. Belirtilen amaç doğrultusunda araştırmada okul yöneticiliği sınavlarına girmiş müdür, müdür, yardımcısı veya öğretmenlerin; okul yöneticiliği görevlendirmelerinde İKY ilkelerinden yeterlik ilkesinin uygulanmasına yönelik görüşleri nedir? sorusuna cevap aranmıştır.

## ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmada nitel araştırma yöntemine uygun olan durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, insanların olayları nasıl algıladıklarını ve nitelendirdiklerini açıklarken (Dey, 1993), durum çalışması araştırmacının güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesinde ele alıp, nasıl ve neden sorularına odaklanarak hedeflenen durumu derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelemesine fırsat vermektedir (Yin, 2003).

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ili Yeniçağa ilçesinde görev yapan ve 2018 dahil önceki yıllarda okul müdürlüğü, müdür başyardımcılığı veya müdür yardımcılığı sözlü mülakat sınavlarına giren ve 10'u başarılı, 10'u başarısız olan 20 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo '1 de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Değişken		Başarılı olan	Başarısız olan	Toplam	
		yönetici adayları	Yönetici adayları	N	%
Cinsiyet	Kadın	2	4	6	30
	Erkek	8	6	14	70
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	1	1	2	10
	Lisans	7	5	12	60
	Lisansüstü	2	4	6	30
Kıdem	1-5 yıl	1	1	2	10

	6-10 yıl	2	3	5	25
	11-15 yıl	2	4	6	30
	16 yıl ve üzeri	5	2	7	35
<b>Katılım gösterilen eğitim yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim seminerleri</b>	Hiç katılmadım	2	7	9	45
	1-3	6	1	7	35
	4-6	1	1	2	10
	7-10	-	1	1	5
	11 ve üstü	1	-	1	5
<b>Katılım gösterilen eğitim yönetimi ile ilgili kongre sempozyumlar</b>	Hiç katılmadım	6	8	14	70
	1-3	4	-	4	20
	4-6	-	1	1	5
	7-10	-	1	1	5
	11 ve üstü	-	-	0	0
<b>Sendika Üyeliği</b>	Var	9	8	17	85
	Yok	1	2	3	15
<b>Kitap, bilimsel makale yayın sayısı</b>	Yayıyım yok	7	7	14	70
	1-5	2	2	4	20
	6-10	1	-	1	5
	11-15	-	-	0	0
	16-20	-	1	1	5
	<b>Toplam</b>			<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde kadın yönetici adaylarının azlığı (n= 6) görülmektedir. Dikkat çekici bir nokta lisansüstü eğitim alanların yarısından fazlasının (n=4) sınavda başarısız olmalarıdır. Sendika üyesi olan adayların büyük bir kısmı (n=9) sınavda başarılı olmuşlardır. Sınava giren adaylardan sendikası olmayan adayların oranı %15'tir. Adayların eğitim yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim, kongre ve sempozyumlara katılım ile kitap, bilimsel yayın yapma oranlarının düşük olduğu (%5- %35) görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerinin toplanmasında katılımcı görüşlerini belirlemek amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu soru tekniğine uygun olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Bu formun kullanılma sebebi esnekliği, konu hakkında derinlemesine bilgi toplama imkânı sunması, çok sayıda katılımcıya ulaşım veri toplama ve çözümlemede kolaylık sağlamasıdır. Çünkü görüşme formu ile benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlar arasındaki görüş benzerliği veya farklılığını saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Formun geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür kapsamında sorular hazırlanmış, form eğitim yönetimi alanında uzman öğretim üyelerine incelenmek üzere sunulduktan sonra gerekli düzenlemeler yapılmıştır. 3 katılımcı ile ön uygulama yapılmış, soruların anlaşılır olup olmadığı kontrol

edilmiştir. Bütün bu uygulamalardan sonra görüşme formuna son şekil verilerek asıl uygulama için form hazırlanmıştır. Formda yer alan sorular aşağıdaki şekildedir:

Okul yöneticiliği görevlendirmelerinde, yeterli nitelikler sahip olanların seçildiğini düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?

Okul yöneticiliği görevlendirmelerine başvurularda;

- Başvuru şartlarında yer alan niteliklerin görevlendirilecek alanda aranılan nitelikler olduğunu düşünüyor musunuz?
- Başvuru esnasında doldurulan Ek-1 formunun, adaylarını yeterliğine ilişkin aranması gereken ölçütleri taşıdığını düşünüyor musunuz?
- Başvuru şartlarında olması gereken yeterlikler sizce neler olmalıdır?
- Okul yöneticiliği mülakat sınavlarında;
- Adayların yeterliğine ilişkin soruların sorulduğunu düşünüyor musunuz?
- Sizce adayların yeterliğine yönelik hangi konulardan, neler sorulmalıdır?
- Okul yöneticilerinin görevlendirilmesi sonrasında;
- Yeterliklerinin geliştirilmesi için TES'te neler yapılıyor?
- Sizce neler yapılmalıdır?

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verileri, betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasını amaçlayan betimsel ve içerik analiz yönteminde, bulgular araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilmektedir. Okuyucuya elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulması için betimsel analizde görüşme yapılan katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Verilerin sistematik ve açık bir biçimde betimlenmesiyle başlayan analiz, betimlemelerin açıklanması ve yorumlanmasıyla devam edip sebep sonuç ilişkileri tartışılarak sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinde ise birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanmaktadır. İçerik analizi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, araştırmada elde edilen veriler çözümlenerek kodlanmış, ardından kategori ve temalar oluşturulmuştur. Nitel verilerin içerik analizi yapılırken, önce elde edilen veriler yazıya geçirilmiş, kodlar

belirlenmiş, kategoriler oluşturulmuş, son olarak temalar meydana getirilmiştir. Temalar oluşturulurken, ilgili kuramsal çerçeve dikkate alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan betimsel analizde, katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılar şeklinde verilmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

### *Yönetici görevlendirmelerinde seçilenlerin nitelikleri*

Yöneticilerin görevlendirmelerinde seçilenlerin, yeterli niteliklere sahip olup olmadıklarına ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** *Görevlendirmelerde seçilenlerin sahip oldukları niteliklerin yeterliğine ilişkin görüşler*

	<i>Katılımcı Görüşleri</i>	<i>n</i>
<b>Düşünmüyorum</b> (başarısız=10 /başarılı=3)	Liyakat sahibi olmama	6
	Akademik yayın ve belgelerin dikkate alınmaması	6
	Sözlü sınavların yönetim alanıyla ilgili bilgi, beceri ve uzmanlığı sorgulamaması	5
	Başvuru şartlarının yetersizliği	4
	Objektif seçim ölçütlerinin olmaması	4
	Sözlü sınavın, yeterliği sorgulama ve ölçmede yetersizliği	4
	Dış etkenlerden etkilenme	3
	Eğitim yönetimine yönelik lisansüstü eğitim yapmama	3
	Mülakat sınavlarında her adaya farklı soruların sorulması	1
<b>Düşünüyorum</b> (başarılı=7)	Deneyim şartının varlığı	4
	Sınav sonunda başarılı olanların göreve getirilmesi	4
	Herkese aynı konulardan soruların sorulması	3
	Mevzuat bilgisinin sınavda yer alması	3
	Ek 1 formuna göre başarılı olanların üst sıralarda yer alması	2

Tablo 2 incelendiğinde sınava girip başarısız olmuş 10 adayın, başarılı olup görevlendirilmiş 3 adayın görevlendirmelerde seçilenlerin yeterli niteliklere sahip olmadığını düşündüğü görülüp, bu bulgu dikkat çekici bir bulgudur. Yeterli niteliklere sahip olanların seçildiğini düşünmeyen katılımcıların görüşlerine göre, bu düşüncenin altında liyakatın esas alınmaması (n=6), akademik yayın ve belgelerin dikkate alınmaması (n=6), sözlü sınavların yönetim alanıyla ilgili bilgi, beceri ve uzmanlığı sorgulamaması (n=5), başvuru şartlarının yetersizliği (n=4), seçimlerde objektif ölçütlerin olmaması (n=4), sözlü sınavın, yeterliği sorgulama ve ölçmede yetersiz kalması (n=4), görevlendirmelerin dış etkenlerden etkilenmesi (n=3), eğitim yönetimi alanında yüksek lisans veya doktora yapma şartının olmaması (n=3) ve mülakat sınavlarında her adaya farklı soruların sorulması (n=1) yatmaktadır. Okul müdürlüğü görevlendirmelerinde yeterli niteliklere sahip olanların seçildiğini düşünen 7 katılımcı bulunup bu katılımcıların tamamı sınavlarda başarılı olanlardır. Bu katılımcılara göre yeterliğin sebepleri, deneyim şartının varlığı (n=4), sınav sonunda başarılı olanların göreve getirilmesi (n=4), herkese aynı konulardan sorular sorulması (n=3), mevzuat bilgisinin

sınavda yer alması (n=3) ve Ek-1 formuna göre başarılı olanların üst sıralarda yer alması (n=2) şeklindedir.

Yönetici görevlendirmelerinde seçilenlerin yeterli niteliklere sahip olmadığına ilişkin görüşlere örnek olarak;

"Hayır düşünmüyorum. Seçilecek kişinin akademik başarısı, yazdığı kitap veya makaleleri, eğitim düzeyi, aldığı belgeler dikkate alınmıyor." (K2)

"Düşünmüyorum. Sınava başvuru şartlarında yönetim alınıyla ilgili her hangi bir şart yok. Okul yöneticiliğine görevlendirilenlerin yönetimle ilgili bilgi ve becerisinin olması için en azından eğitim yönetimi alanında yüksek lisans bitirmiş olmaları gerekmektedir."(K14)

"Sözlü sınavda yer konu ağırlıklarında yönetim alanı olmadığı için sınavlarda yönetim bilgi, becerisi ve uzmanlığı sorgulanmamaktadır. Bu nedenle yeterlik seviyesi düşmektedir." (K10)

"Yönetici görevlendirmelerinde dış etkenlerin etkisi olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle yeterliği olan adaylar mağdur olabilmektedir."(K16) görüşleri verilebilir.

Yönetici görevlendirmelerinde seçilenlerin , yeterli niteliklere sahip olduğuna ilişkin görüşlere ise,

"Sınavda başarılı olanlar göreve getiriliyor ve herkese aynı konularda sorular soruluyor. Mevzuatın konu ağırlığı yüksek düzeyde. Mevzuat bilgisi iyi olan bir kişi görevini iyi yapacaktır."(K13) örnek olarak verilebilir.

### ***Yönetici görevlendirmelerinde başvuru şartlarının niteliği***

Başvuru şartlarındaki niteliklerin görevlendirilecek alanda aranması gereken nitelikler olup olmamasına ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** *Başvuru şartlarındaki niteliklerin görevlendirilecek alanda aranması gereken nitelikler olup olmamasına ilişkin görüşler*

	<b><i>Katılımcı Görüşleri</i></b>	<b><i>N</i></b>
<b>Hayır</b> <b>(başarısız=6/</b> <b>başarılı=3)</b>	Özel niteliklerde yönetim alanıyla ilgili şartların olmaması	8
	Yüksek lisans ve doktora şartının olmaması	7
	Alanla ilgi yayın şartının olmaması	5
<b>Kısmen</b> <b>(başarısız=4/</b> <b>başarılı=3)</b>	Yüksek lisans şartının başvuru şartında olmaması	6
	Alan bilgisine yönelik başvuru şartlarında herhangi bir ölçütün olmaması	4
	Deneyimin tek başına yeterli olmaması	2
	Yönetim kademesine göre şartların olmaması	1
<b>Evet</b> <b>(başarılı=4)</b>	Müdür ve müdür yardımcılığı için aranılan sürelerin yeterli olması	3
	Ek 1 formunda başarılı olanların ön plana çıkması	1



Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların 9'u başvuru şartlarındaki niteliklerin yönetici görevlendirmelerinde aranması gereken nitelikler olmadığını belirtirken, 7'si bu nitelikleri kısmen taşıdığını, 4'ü doğrudan taşıdığını belirtmiştir. Başvuru şartlarındaki niteliklerin görevlendirilecek alanda aranması gereken nitelikler olmadığına yönelik görüş belirten ve sınava girip başarısız (n=6) ve başarılı (n=3) olmuş katılımcıların görüşleri incelendiğinde, bu durumun sebebi olarak özel niteliklerde yönetim alanıyla ilgili şartların olmamasının (n=8), yüksek lisans ve doktora şartının olmamasının (n=7) ve alanla ilgi yayın şartının olmamasının (n=5) belirtildiği görülmektedir.

Başvuru şartlarındaki niteliklerin, görevlendirilecek alanda aranması gereken nitelikler olduğuna yönelik kısmen cevabı veren katılımcıların görüşleri incelendiğinde, bunun sebebi olarak yüksek lisans şartının başvuru şartında olmaması (n=6), alan bilgisine yönelik başvuru şartlarında herhangi bir ölçütün olmaması (n=4), deneyimin tek başına yeterli olmaması (n=2) ve yönetim kademesine göre şartların olmaması (n=1) şeklinde görüşler olduğu görülmektedir.

Başvuru şartlarındaki niteliklerin görevlendirilecek alanda aranması gereken nitelikler olduğunu belirten katılımcılar (n=4) ise bu duruma sebep olarak, müdür ve müdür yardımcılığı için aranılan sürelerin yeterliliğini (n=3) ve Ek-1 formunda başarılı olanların ön plana çıkmasını (n=1) göstermişlerdir.

Başvuru şartlarındaki niteliklerin görevlendirilecek alanda aranması gereken nitelikler olmadığına yönelik olarak;

*"Düşünmüyorum. Çünkü başvuruda aranılan nitelikler genel şartları içermekte olup eğitim yönetimiyle ilgili yüksek lisans şartı mutlaka şartlar arasına konulmalıdır. Ayrıca alanla ilgili yayın, şartı da yöneticilik yapacakların araştırarak yeterlik kazanmalarını sağlayabilir."(K6)*

*".....başvuru yapılacak yönetim kademesine göre şartlar geliştirilmelidir.Genel şartların yanında aranılan özel şartların da kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum. Başvuru şartlarında aranılan özel şartlar kademe kademe düzenlenmelidir."(K10) görüşleri örnek olarak verilebileceği gibi, aranılan nitelikler olduğunu belirten görüşlere "Öncelikle çalışma süresi olması gerekir. O da aranılan şartlarda var. En önemli nokta bana göre süre. Diğer şartlarda bir sıkıntı bulunmamaktadır."(K19), görüşleri örnek verilebilir.*

***Ek-1 formunun yönetici görevlendirmelerine uygunluğu***

Ek-1 formunun adaylarda aranması gereken ölçütleri taşıyıp taşımadığına yönelik katılımcı görüşleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Ek-1 formunun adaylarda aranması gereken ölçütleri taşıyıp taşımadığına yönelik görüşler

	<b>Katılımcı Görüşleri</b>	<b>N</b>
<b>Yeterli Değil (başarısız=9/ başarılı=2)</b>	Belgelerin tamamına puan verilmemesi	8
	Yönetim alanında yüksek lisans ve doktora puanının düşük olması	8
	Bilimsel makale, kitap vb. yayınların yer almaması	7
	Yürütülen ya da katılınan ulusal/uluslararası projelerin yer almaması	6
	Kongre ve sempozyumlarda sunulan bildirelere puan verilmemesi	6
	Eğitim yönetimi/eğitim ile ilgili katılım gösterilen kongre veya sempozyumların olmaması	6
	Yönetim çalışmalarından ziyade genel değerlendirme yapılması	4
	MEB veya diğer kurumlar tarafından yapılan yarışmalara katılıma puan verilmemesi	2
<b>Kısmen Yeterli (başarısız=1/ başarılı=3)</b>	Proje katılımlarına puan verilmemesi	4
	Kitap, makale vb. yayınlarının yer almaması	3
	Yabancı dil bilgisinin yer almaması	3
<b>Yeterli (başarılı=5)</b>	Katılım gösterilen kongre, sempozyum, seminerlerin yer almaması	2
	Objektif ölçütlere göre bütün adayların değerlendirilmesi	5
	Başarılı ve başarısızları ayırması	4
	Yöneticilik yapanları ön plana çıkarması	2
	Adaylar arasında puan farklılığı oluşturması	1

Tablo 4'e göre katılımcıların 11'i (başarısız=9, başarılı=2) Ek-1 formunun adaylarda aranması gereken ölçütleri taşımadığını belirtirken, 4'ü kısmen taşıdığını, 5'i ise tamamen taşıdığını belirtmiştir. Ek-1 formunun adaylarda aranması gereken ölçütleri taşımadığını belirten katılımcı görüşleri incelendiğinde bu durumun sebebi olarak, belgelerin tamamına puan verilmemesi (n=8), yönetim alanında yüksek lisans ve doktora puanının düşük olması (n=8), bilimsel makale, kitap vb. yayınların yer almaması (n=7), yürütülen ya da katılınan ulusal/uluslararası projelerin yer almaması (n=6), kongre veya sempozyumlarda sunulan bildirelere puan verilmemesi (n=6), eğitim yönetimi/eğitim ile ilgili katılım gösterilen kongre veya sempozyumların olmaması (n=6), yönetim çalışmalarından ziyade genel değerlendirme yapılması (n=6) ve MEB veya diğer kurumlar tarafından yapılan yarışmalara katılıma puan verilmemesi (f=6) şeklinde görüşlerin yer aldığı görülmektedir.

Ek-1 formunun adaylarda aranması gereken ölçütleri kısmen taşıdığına yönelik görüş belirten katılımcılar bu durumun sebebi olarak, proje katılımlarına puan verilmemesini (n=4), kitap, makale yayınlarının yer almamasını (n=3), yabancı dil bilgisinin yer almamasını (n=3) ve katılım gösterilen kongre, sempozyum, seminerlerin yer almamasını (n=2) göstermişlerdir. Ek-1 formunun adaylarda aranması gereken ölçütleri taşımasına kısmen yönünde görüş

bildiren katılımcılarla, yetersiz olduğuna yönelik görüş belirten katılımcıların görüşleri birbirine benzerdir.

Ek-1 formunun adaylarda aranması gereken ölçütleri taşıdığını belirten 5 katılımcı ise bu görüşe neden olarak, objektif ölçütlere göre bütün adayların değerlendirildiğini (n=5), başarılı ve başarısız olanları ayırdığını (n=4), yöneticilik yapanların ön plana çıktığını (n=2) ve adaylar arasında puan farklılığını oluşturduğunu (n=1) belirtmişlerdir.

Başvuruda doldurulan Ek-1 formunun adaylarda aranması gereken ölçütleri taşıyıp taşımadığına yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

*"Başvuru şartlarında yer alan niteliklere ek olarak formda yer alan yönetim alanında yüksek lisans ve doktora puanı artırılmalı ki, kendini geliştirmiş, yönetim alanında uzmanlaşmış yeterliğe sahip adaylar formdan yüksek puan alarak yarışta öne geçsinler."(K5)*

*"Kısmen yeterli buluyorum. Ancak öğretmenin katıldığı kongre seminer ve sempozyumlara da göz önünde bulundurulmalı ve bunlara da puan verilmeli."(K11)*

*"Gerekli şartlar yeterli ancak, bunlara ek olarak puanlamada yüksek lisans ve doktora yapanların puanları artırılmalı, yabancı dil bilgisi forma konulmalı ve puanlamaya ilave edilmelidir."(K3)*

*"Eğitim yönetimi alanında makale ve bildiri yayınları formda yer almalı. Erasmus Plus veya yerel proje katılımları veya yürütücülükleri Ek 1 formunda yer almalıdır. Çünkü bunlar kişilerin yeterliğinin ölçülmesinde önemli faktörler olduğunu düşünmekteyim. Kişi bunları hazırlarken kendini de bu alanda geliştirmiş olur."(K10)*

#### ***Yönetici görevlendirmelerinde başvuru şartlarında olması gereken yeterlikler***

Okul yöneticiliğine başvuru şartlarında olması gereken yeterliklere ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.** *Başvuru şartlarında olması gereken yeterliklere ilişkin görüşler*

<b><i>Katılımcı Görüşleri</i></b>	<b><i>N</i></b>
Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans mezunu olma	14
Bilimsel makale, kitap, bildiri gibi basılı yayınlara sahip olma	10
Mesleki gelişime yönelik kongre, sempozyum, çalıştay, seminer ve kurslara katılma	9
En az 55 düzeyinde yabancı dil seviyesine sahip olma	7
Sınavlarda konu ağırlıklarının yönetim alan bilgisine yönelik olması	7

Başvurulan yönetim kademesine göre çalışma sürelerinin artırılması	5
Yürütülen ve katılım gösterilen projelerin eklenmesi	5
Atanılacak okul ve kurum tipinde belli bir süre çalışmış olma	3
Şu anki şartlar uygun	3
Herhangi bir fikrim yok	1

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların başvuru şartlarında olması gereken yeterliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans mezunu olma (n=14), bilimsel makale, kitap, bildiri gibi basılı yayınlara sahip olma (n=10), mesleki gelişime yönelik kongre, sempozyum, çalıştay, seminer ve kurslara katılma (n=9), en az 55 düzeyinde yabancı dil seviyesine sahip olma (n=7), sınavların konu ağırlığının yönetim alan bilgisi olması (n=7) şeklinde görüşlerin daha fazla ve sıklıkla tekrarlandığı görülmektedir. Bu görüşlerin devamında, başvurulmuş yönetim kademesine göre çalışma sürelerinin artırılması (n=5), yürütülen ve katılım gösterilen projelerin eklenmesi (n=5), atanacağı okul ve kurum tipinde belli bir süre çalışmış olması (n=3) görüşleri gelmektedir.

Başvuru şartlarında olması gereken yeterliklere yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

*“Okul yöneticilerinin görevlendirmelerinde idarecilik tecrübesi aranmalı. Geçmişte yapılan proje gibi çalışmalarda başarılı olmak yönetici yeterliği için aranılan şartlar olmalıdır.” (K13)*

*“Okul yöneticiliğine görevlendirilenlerin mutlaka yönetimle ilgili kitap, makale yayını şartı olmalıdır. Çünkü bireyler ancak okuyarak bilgi ve beceri kazanırlar. Bu bilgi ve becerileri uygulamada kullanarak etkili bir yönetici olabilirler.” (K9)*

*“Okul yönetimi alanında tecrübeli olmak, proje vb. çalışmalar yapmak, okuldaki öğretmenlerin görüşlerine başvurmak, hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılmak, kitap, bilimsel yayın çalışmaları olan bir okul yöneticisi yeterli olabilir.” (K18)*

*“Mevcut yeterliklere ilave olarak belli bir seviyede yabancı dil şartı getirilmelidir. En az eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans şartı getirilmelidir. Yönetici olarak atanacağı okul tipinde öğretmen veya yönetici olarak belli bir süre çalışma şartı getirilmelidir. Belli hizmetiçi eğitimlere katılmış olma şartı getirilmelidir.” (K10)*

*“Başvuru şartlarında ifade edilen çalışma süreleri artırılmalıdır. Yapılan bilimsel çalışmalar, basılı yayınlar, Avrupa birliği proje çalışmaları, kongre katılım ve sunulan bildiriler ilave puan getirecek şekilde düzenlenmelidir.” (K4)*

### ***Okul yöneticiliği mülakat sınavının niteliği***

Okul yöneticiliği mülakat sınavlarında adayların yeterliliğine ilişkin soruların sorulup sorulmadığına ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** *Okul yöneticiliği mülakat sınavlarında adayların yeterliliğine ilişkin soruların sorulup sorulmadığına ilişkin görüşler*

	<b><i>Katılımcı Görüşleri</i></b>	<b><i>N</i></b>
<b>Hayır</b> <b>(başarısız=10/ başarılı=5)</b>	Adayların eğitim yönetimiyle ilgili bilgi ve becerisine yönelik soruların olmaması	15
	Mevzuat ağırlıklı sınav yapılması	8
	Soru sayısının az olması	7
	Okuldaki yaşanacak sorunları çözme becerisine yönelik soruların olmaması	6
	Adaylara farklı soruların sorulması	5
	Uygulamaya yönelik soruların olmaması	5
<b>Evet</b> <b>(başarılı=4)</b>	Herkese eşit sayıda soru sorulması	3
	Soruların mevzuat ağırlıklı olması	2
<b>Kısmen</b> <b>(başarılı=1)</b>	Okul yönetimiyle ilgili soruların olmaması	1

Tablo 6' ya göre katılımcıların 15'i mülakat sınavlarında adayların yeterliliğine ilişkin sorular sorulmadığını düşünürken, 4'nün olumlu cevap verdiği, 1'inin ise kısmen cevabını verdiği görülmektedir. Dikkat çekici olan bulgu, bu sınava girip başarısız olmuş adayların tamamı soruların yeterliği ölçmediğini belirtirken, sınava girip şu anda görevde olan 5 kişinin de bu düşünceye sahip olmasıdır. Katılımcıların sınav sorularının, adayların yeterliliğine ilişkin olmadığına yönelik görüşleri incelendiğinde, sebep olarak adaylara eğitim yönetimiyle ilgili bilgi ve becerisine yönelik soruların sorulmaması (n=15), mevzuat ağırlıklı sınav yapılması (n=8), soru sayısının azlığı (n=7), okuldaki yaşanacak sorunları çözme becerisine yönelik soruların olmaması (n=6), adaylara farklı soruların sorulması (n=5) ve uygulamaya yönelik soruların olmaması (n=5) şeklinde görüşler belirtildiği görülmektedir.

Mülakat sınavlarında adayların yeterliliğine ilişkin soruların sorulduğunu belirten ve sınavda başarılı olan 4 katılımcıya göre bu durumun nedeni, herkese eşit sayıda soru sorulması (n=3), soruların mevzuat ağırlıklı olması (n=2) şeklindedir. Mülakat sınavlarında sorulan soruların kısmen yeterli olduğunu bir katılımcı belirtmiş, bu duruma neden olarak da okul yönetimiyle ilgili soruların olmamasını gerekçe göstermiştir.

Mülakat sınavlarında adayların yeterliliğine ilişkin soruların sorulup sorulmadığına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“Sadece kanun, yönetmelik ve genel kültür tarih alanından 4 soru soruluyor. Bundan dolayı soru sayısının ve konu ağırlıklarının adayların yeterliğini ölçmediğini düşünüyorum.” (K5)*

"Soruların soru sayısının azlığı ve verilen süre içerisinde adayın temsil kabiliyeti, diksiyon düzgünlüğü gibi özelliklerin yeterliği ölçmede yeterli olmadığını düşünüyorum."(K17)

"Mülakat sorularının adayların yeterliğini ölçmede yetersiz olduğunu düşünüyorum. Örneğin okul yönetimi ile ilgili hiçbir soru sorulmuyor. Konu ağırlıklarında yönetimi alanı yok. Bana göre yönetim ile ilgili sorular sorulsa adayın yeterliği ortaya çıkabilir."(K2)

"Soru sayısının azlığı ve mevzuat ağırlıklı bir sınav, adayların yeterliğini sorgulamada yetersiz olabilmektedir. Yönetim alınıyla ilgili adaylara sorular sorulmalıdır. Motivasyon, liderlik, insan kaynakları yönetimi, yönetim kuramları ve süreçleri, iletişim becerileri alanlarından sorular yer almıyor."(K12)

"Sorular herkese eşit sayıda soruluyor. Genelde yöneticilerin bilmesi gereken mevzuatlarda sorular soruluyor. Bu nedenle sorular adayların yeterliğini ölçüyor."(K8)

### **Okul yöneticiliği mülakat sınavı soru özellikleri**

Mülakat sınavlarında adayların yeterliliğine ilişkin, olması gereken sorulara yönelik katılımcı görüşleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Mülakat sınavlarında adayların yeterliliğine ilişkin olması gereken sorulara yönelik görüşler

<b>Temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>N</b>
<b>Yönetimsel Sorular</b>	Yönetimde liderlik	14
	Yönetim kuramları ve süreçleri	13
	Çatışma yönetimi	9
	Motivasyon	7
	İnsan kaynakları yönetimi	6
	Senaryo tamamlama	6
	Rehberlik ve denetim	6
	Türk idare sistemi ve mevzuat	8
	Okul kültürü ve iklimi	4
	İletişim becerisi ve insan ilişkileri	4
	Okul iş ve işlemleri	2
	Etik	2
	Etkili okul	2
<b>Eğitimsel Sorular</b>	Proje, Ar-ge çalışmaları	10
	Okul çevre ilişkileri	6
	Türkçe	5
	İnkılap Tarihi	3

Tablo 7 incelendiğinde mülakat sınavlarında adayların yeterliliğine ilişkin olması gereken konu ve sorularına yönelik katılımcı görüşlerinin yönetimsel ve eğitimsel içerikli

sorular olmamasına yönelik, 2 temada görüş belirttikleri görülmektedir. Yönetimsel sorular teması adı altında liderlik (n=14), yönetim kuramları ve süreçleri (n=13), çatışma yönetimi (n=9), Türk idare sistemi ve mevzuat (n=8), motivasyon (n=7), insan kaynakları yönetimi (n=6), senaryo tamamlama (n=6), rehberlik ve denetim (n=6), okul kültür ve iklimi (n=4), iletişim becerisi ve insan ilişkileri (n=4), okul iş ve işlemleri (n=2), etik (n=2) ve etkili okul (n=2) konularından sorulmasına yönelik görüşler bulunmaktadır. Katılımcı görüşlerinden sınavlarda daha çok yönetimle ilgili soruların sorulması gerektiği anlaşılmaktadır. Eğitimsel sorular teması altında ise en çok proje-arge çalışmalarına (n=10) yönelik soruların sorulmasına yönelik görüş belirtilmiştir. Bu konuyu okul çevre ve ilişkileri (n=6), Türkçe (n=5), ve inkılap tarihi (n=3) ile ilgili sorulara yönelik görüşler izlemiştir.

Elde edilen temalara yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“Mülakat sınavlarında mevzuat sorulabilir. Ancak okul yönetici olarak görevlendirilecek bir adayın yönetimi bilgi, beceri ve uzmanlığına yönelik sorular sorulmadan adayın yeterliğini belirlemekte güçlük çekeriz. Bu nedenle adaylara yönetim, kuramları ve süreçleri, liderlik ve motivasyon kuramları, insan kaynakları yönetimi, okul kültürü ve iklimi, çatışma yönetimiyle ilgili sorular sorularak yönetim bilgi beceri ve uzmanlığı ölçülmelidir.”(K5)*

*“Uygulamaya yönelik sorular yer alabilir. Karşılaşılan sorun karşısındaki çözüm önerileri adayların yeterliğini ölçmede kullanılabilir.”(K20)*

*“Senaryo tamamlama, problem çözme becerisi, insan ilişkileri ve yönetimi ile ilgili sorular olabilir. Öğretmenin branşına yönelik 1 veya 2 soru sorulmalıdır.”(K13)*

*“Okul iş ve işlemleri, eğitim-öğretim uygulamaları, insan kaynakları yönetimi, insan ilişkilerine yönelik uygulamalı sorular olmalıdır.”(K6)*

*“İletişim kurma becerileri, çatışma (kriz) yönetimi ve Ar-ge çalışmaları kapsamında sorular adayların yeterliğini belirlemede sorulması gereken konular olabilir.”(K9)*

*“Sınavlarda eğitim yönetimi ve denetimi, okul yönetimi, okul kültürü ve iklimi, okul bütçesi, satın alma, insan ilişkileri ve iletişim alanlarında sorular olmalı ki yönetici yeterliği ortaya çıksın.”(K7)*

***Okul yöneticiliği yeterliklerinin gelişmesi için yapılanlar ve yapılması gerekenler***

Okul yöneticilerinin görevlendirilmesi sonrasında, yeterliklerinin gelişmesi için Türk Eğitim Sisteminde uygulamada olan ve yapılması gereken çalışmalara yönelik görüşler Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** *Okul yöneticilerinin görevlendirilmesi sonrasında yeterliklerinin gelişmesi için Türk Eğitim Sisteminde uygulamada olan ve yapılması gereken çalışmalara yönelik görüşler*

<i>Katılımcı görüşleri</i>		<i>N</i>
<b>Yapılan çalışmalar</b>	Mahalli ve merkezi hizmet içi eğitim, seminer ve kurslar	12
	Toplantılar	6
	Gelişime yönelik bir şey yapılmıyor	4
	Tam bilgim yok	5
<b>Yapılması gereken çalışmalar</b>	MEB-üniversite işbirliğiyle teorik/uygulamalı yetiştirme eğitimleri düzenleme	19
	Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapma	13
	Okul yöneticiliğini uzman meslek haline getirme	11
	Kurslar, hizmet içi eğitimler ve çalıştaylar düzenlenme	10
	Yöneticilerin yönetim kongrelerine katılımı sağlanma	8
	Yöneticiler araştırma, yayın çalışmalarına teşvik edilmeli	8
	Üst kademe yöneticilikler için alt kademelerde başarılı olma şartını sağlama	6
	Proje vb. çalışma sonuçlarını tüm yöneticilerle paylaşma	6
	Uyum eğitimi (oryantasyon )	5
	Yurt dışı eğitim sistemlerini inceleme fırsatı sunma	4
Mentorluk sistemini uygulama	4	
Yöneticilerin yönetimle ilgili yayınları okumasını sağlama	2	

Tablo 8'e göre okul yöneticilerinin görevlendirilmesi sonrasında yeterliklerinin gelişmesi için Türk Eğitim Sisteminde şu an uygulamada olan çalışmalar incelendiğinde mahalli ve merkezi hizmet içi eğitim, seminer ve kurslar (n=12) ve toplantılar (n=6) şeklinde görüşler belirtildiği görülmektedir. Bununla birlikte dikkat çekici diğer bulgular, yönetici olup da okul yöneten katılımcıların gelişime yönelik bir şey yapılmaması (n=4) ve tam bilgilerinin olmaması (n=5) şeklinde görüş belirtmeleridir.

Yöneticilerin görevlendirilmesi sonrasında yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalara yönelik ise ciddi önerilerin olduğu görülmektedir. Zira katılımcılar yeterliklerin geliştirilmesi için MEB-üniversite işbirliğiyle teorik ve uygulamalı yetiştirme eğitimlerinin düzenlenmesi (n=19), eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapılması (n=13), okul yöneticiliğinin uzman meslek haline getirilmesi (n=11), yönetim kongrelerine katılımın sağlanması (n=8), yöneticilerin araştırma, yayın çalışmalarına teşvik edilmesi (n=8), kurslar, hizmet içi eğitimler ve çalıştayların düzenlenmesi (n=10), üst kademe yöneticilikler için alt kademelerde başarılı olma şartının aranması (n=6), proje vb. çalışma sonuçlarının tüm yöneticilerle paylaşılması (n=6), uyum eğitimi (oryantasyon) (n=5), yurt dışı eğitim sistemlerini inceleme fırsatının sunulması (n=4), mentorluk sisteminin uygulanması



(n=4) ve okul yöneticilerinin yönetim ile ilgili yayınları okumasının sağlanması (n=2), şeklinde pek çok öneri getirmişlerdir.

Okul yöneticilerinin görevlendirilmesi sonrasında yeterliklerinin gelişmesi için Türk Eğitim Sisteminde yapılan ve yapılması gereken çalışmalara yönelik doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır:

*".....hemen hizmetiçi eğitim seminerine alınarak yetersiz oldukları alanlar iyileştirilmelidir. Alanında uzman kişiler tarafında uygulamalı eğitimler verilmeli, üniversiteler ile işbirliği yapılarak eğitim yönetimi alanında yöneticilerin yetiştirilmesi sağlanmalıdır."(K1)*

*"Okul yöneticilerinin yeterliğine yönelik hizmet içi eğitim seminerleri ve kurslar düzenlenmektedir. Ancak okul yöneticilerinin yeterliğine yönelik yönetim çalışmaları düzenlenebilir, yöneticilerin bilimsel makale, kitap gibi basılı yayın çalışmaları yapmaları teşvik edilmelidir."(K15)*

*"Mevcut sistemde yöneticilerin yeterliğini geliştirmeye yönelik ciddi anlamda düzenlemeler yok. Dönem dönem yapılan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yetersiz olduğunu düşünmekteyim" (K11)*

*"Yöneticilik ikinci görev kapsamından çıkarılarak, uzman meslek haline getirilmelidir. Yönetim kademelerine göre akademik ve uygulamalı eğitimler verilmelidir. Üst kademelerde görevlendirilecek yöneticilerin alt kademelerde başarılı olması yeterliliklerini artmasını sağlayacaktır. Yöneticiler yönetim kongrelerine katılmalıdır. Araştırma yapma, yayın yapmaları sağlanmalıdır." (K19)*

## **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Yapılan araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde Türk Eğitim Sisteminde var olan yönetici görevlendirmelerindeki uygulamaya yönelik sıkıntılar ve yetersizlikler olduğunu göstermesi önemli bir bulgudur. Çünkü araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların çoğu yönetici görevlendirmelerinde seçilen okul müdürlerinin yeterli niteliklere sahip olmadıklarını düşünmektedir. Araştırmanın dikkat çekici sonucu, bu düşünceye sahip olanların özellikleri incelendiğinde bu sınava girmiş başarısız olanların tamamı bu düşünceye sahipken, sınava girip başarılı olmuş şu an görevde olan 3 okul müdürünün de aynı düşüncede olmasıdır. Bu duruma gerekçe olarak liyakat sahibi olmama, akademik yayın-belgelerin dikkate alınmaması, başvuru şartlarının yetersizliği, objektif seçim ölçütlerinin olmaması,

sözlü sınavın yetersizliği, dış etkenler, yönetime yönelik lisansüstü eğitim şartlarının olmaması gösterilmiştir. Belirtilen bütün faktörler okul müdürlerinin yapacağı yönetsel işleri etkileyecektir. Çünkü okullarda kaliteli eğitimin gerçekleştirilmesi ve etkili okul özelliklerinin işlevsel kılınmasında okul yöneticilerinin yeterliği çok önemlidir. Okul yöneticisinin hem mesleki hem de yönetsel açıdan yeterli bilgi-beceri-tutum ve davranışlara sahip olması, okulun verimliliği ve öğretmenlerin performansını artıracaktır. Yönetici görevlendirmelerinin dış etkenlerden etkilenmeden objektif bir şekilde yapılması, yeterliğe sahip adayların görevlendirilmesini sağlayacaktır. Akademik yayınlar kişinin alanda uzmanlaşması ve gelişmeleri takip etmesi açısından önemlidir. Yönetici adayları deneyimlerinin yanı sıra yönetim alanıyla ilgili mesleki gelişimlerini sağlayabilmesi için araştıran, okuyan, yayın yapan kişiler olmalıdırlar. Kuramsal bilgi, görevlendirilen adayın doğru ve gerçekçi kararlar almasında, uygulamada başarılı olmasında bir anahtar olarak kabul edilebilir. Nitekim Türkiye'de yapılan araştırmalarda da (Günay, 2004; Kurt, 2009; Arabacı; Şanlı ve Altun, 2015; Memişoğlu, 2016) liyakat sahibi kişilerin seçilmesi, eğitim yönetimi lisansüstü eğitim yapanlara öncelik tanınması gibi önerilerin olduğu görülmektedir.

Okul müdürlüğü görevlendirmelerinde yeterli niteliklere sahip olanların seçildiğini düşünen katılımcılar bu duruma deneyim şartının varlığını, sınav sonunda başarılı olanların göreve getirilmesini, herkese aynı konulardan sorular sorulmasını, mevzuat bilgisinin sınavda yer almasını sebep olarak göstermişlerdir. Deneyim ve mevzuat bilgisi yöneticilikte önemli katkı sunabilir ancak, yeterlik konusunda yönetim alanında kuramsal bilgisi olmayan adayların görevlendirilmesi okulun etkililiğinde, verimliliği olumsuz etkileyecektir. Sınavlarda yeterliğin ölçülmesi sınav konularının arasında yönetim biliminin yer alarak sorgulanması oldukça önemlidir. Örneğin Aytaç (2002) seçimlerde liderlik bilgi beceri ve uzmanlığın önemini vurgulamıştır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin okulda öğretmen ve diğer görevlilerin görev, sorumluluk ve rollerinin değişmesine neden olduğu unutulmamalı, okul yöneticilerinin bu değişimleri iyi yönetebilmesi, değişimi fırsata dönüştürerek okulunda yenilikler yapması, okulun, öğretmenlerin ve diğer personelin değişim sürecine uyum sağlayabilmesi için yönetim alanında yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Zira bu yeterlikler dikkate alındığında seçilmiş okul müdürleri, okullarını daha etkili hale getirebilirken eğitim sisteminin gelişimine de katkı sunabileceklerdir. Ayrıca Türkiye'deki okulların, uluslararası alanlarda da söz sahibi olabilmesi için eğitim kalitesinin artırılması yeterlik sahibi yöneticilerin göreve getirilmesiyle mümkün olacaktır.

Yönetici görevlendirmeleri için başvuru şartlarındaki aranması gereken niteliklerin yeterli olmadığını belirten 9 katılımcıdan 3'ünün bu sınavda başarılı olmuş ve görevde olan okul yöneticisi olması dikkat çekici bir noktadır. Başvuru şartlarındaki niteliklerin görevlendirilecek alanda aranması gereken nitelikler olmadığına yönelik cevap veren katılımcılar bu duruma sebep olarak, özel niteliklerde yönetim alanıyla ilgili şartların olmamasını, yüksek lisans ve doktora şartının olmamasını ve alanla ilgi yayın şartının olmamasını göstermişlerdir. Yönetici görevlendirme başvuru şartlarında yönetim alanıyla ilgili şartlar, yüksek lisans ve doktora derecesi alma ve alanla ilgi bilimsel yayın şartının olması insan kaynakları yönetimi açısından yeterlik düzeyinde olan adayların seçilmesine katkı sunabilir. Ayrıca bu yeterliklere sahip kişiler, alanla ilgili kuramsal bilgi, beceri ve uzmanlığa sahip olacaklarından uygulamada farklılıklar oluşturarak okullarındaki eğitim kalitesinin artmasını sağlayabilirler. Yayın yapma şartının konulması da başvuru yapacak adayların alanla ilgili araştırma, uygulama yapmalarını sağlayarak uygulama öncesi yeterliklerinin artmasında etkili olabilir. Aydın (1997), Şeren (2000), Özmen ve Kömürlü (2010), Recepoğlu ve Kılınç (2014), Akçadağ (2014) ile Türkmenoğlu ve Bülbül (2015) de araştırmalarında yönetici seçimlerinde lisansüstü eğitim mezunlarının seçilmesinin önemine dikkat çekmişlerdir. Başvuru şartlarındaki niteliklerin, görevlendirilecek alanda aranması gereken nitelikler olduğuna yönelik kısmen cevabı veren 7 katılımcıdan 3'ünün sınavlarda başarılı olması yine dikkat çekici bir nokta olarak göze çarpmaktadır. Katılımcılar bu duruma yüksek lisans şartının başvuru şartında olmamasını, alan bilgisine yönelik başvuru şartlarında herhangi bir ölçütün olmamasını, deneyimin tek başına yeterli olmamasını ve yönetim kademesine göre şartların olmamasını sebep olarak göstermişlerdir. Okul yöneticiliği görevlendirmelerinde deneyimin önemi büyük olmasına rağmen tek başına yeterli değildir. Okulda yaşanan olayların çözümü, okulun etkili hale getirilmesi, öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması gibi durumlar her zaman tecrübe ile kazanılan sezgisel karar verme veya yaşantılarla çözümlenip geliştirilememektedir. Çünkü okullar öğrenciler, öğretmenler, diğer çalışanlar ve çevre gibi pek çok paydaşı olan örgütlerdir. Her birinin birbirinden farklı özelliği vardır. Bu durum her zaman her yerde aynı yöntemleri uygulayarak ya da aynı kararları vererek okulun yönetilemeyeceğini göstermektedir. Bunun için okul yöneticiliği görevlendirmelerinde adayların deneyimin yanı sıra eğitim yönetimi alanında kuramsal bilgisinin de varlığı ölçülmelidir. Bu özellik aranan nitelikler arasına alınmalı, bu noktada okulların kalitesinde büyük bir role sahip okul yöneticilerinin seçimi şansa bırakılmamalıdır. Başvuru şartlarındaki niteliklerin görevlendirilecek alanda aranması gereken nitelikler olduğunu belirten katılımcılar ise bu düşünceye sebep olarak, müdür ve

müdür yardımcılığı için aranılan sürelerin yeterliliğini ve Ek-1 formunda başarılı olanların ön plana çıkmasını göstermişlerdir. Müdür veya müdür yardımcılığına görevlendirmelerinde deneyim önemli olabilir, ancak adayın yönetim alanıyla ilgili uzmanlık gücü de yönetim uygulamalarında başarılı olmasını etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Adayların doldurduğu Ek-1 formunun, adaylarda aranması gereken ölçütleri taşımadığını belirten 11 katılımcıdan 9'u sınavlarda başarısız adayken, 2 katılımcı ise başarılı olan adaydır. Başarılı olmuş ve şu an görevde olan 2 okul yöneticisinin Ek-1 formunun adaylarda aranması gereken ölçütleri taşımadığını belirtmesi dikkat çekmektedir. Bu formun adaylarda aranması gereken ölçütleri taşımadığını belirten katılımcılar, bu düşünceye neden olarak, belgelerin tamamına puan verilmemesini, yönetim alanında yüksek lisans ve doktora puanının düşük olmasını, bilimsel makale, kitap vb. yayınların yer almamasını, yürütülen ya da katılınan ulusal/uluslararası projelerin yer almamasını, kongre veya sempozyumlarda sunulan bildirilere puan verilmemesini, eğitim yönetimi/eğitim ile ilgili katılım gösterilen kongre veya sempozyumların olmamasını, yönetim çalışmalarından ziyade genel değerlendirme yapılmasını ve MEB veya diğer kurumlar tarafından yapılan yarışmalara katılıma puan verilmemesini belirtmişlerdir. Adayların yüksek lisans ve doktora mezunu olma durumu, yürütülen ya da katılınan ulusal veya uluslararası projeler, kongre veya sempozyumlarda sunulan bildiriler, eğitim yönetimi/eğitim ile ilgili katılım gösterilen kongre veya sempozyumlar adayın, alan yeterliğine sahip olması bakımından önemli bir katkı sunacağından, Ek-1 formunda yer alması oldukça önemlidir. Ayrıca bu formdaki yüksek lisans ve doktora mezunu olma durumunun puanının yükseltilmesi, yeterliği olan adayların ön plana çıkmasını sağlayacağı için, okulların iyi yönetilmesi ve İKY yeterlik ilkesinin uygulanması ve görevlendirilenlerin eğitime sunacağı katkı bakımından yararlı olacağı düşünülebilir. Bu bakımdan lisansüstü eğitim yaparak kendini geliştirmiş adayların ön plana çıkarılması için, bu alandaki puan değerinin yükseltilmesi gerekmektedir. Bilimsel yayınlar yaparak alanla ilgili yeterlik sahibi olmak için kongrelere katılmak, projeler yapıp uygulamak yöneticilerin yeterliklerini değerlendirilmesinde göz önüne alınması gereken diğer ölçütler olarak kabul edilebilir. Yabancı dil yeterliği ise, yönetici adayının uluslararası bilimsel çalışmaları inceleyip okuyarak, uzmanlık gücünü artıracak ve farklı ülkelerin eğitim sistemlerine yönelik bilgi sahibi olmasını sağlayacaktır. Başarılı olmuş adayların da bu formda belirtilen ölçütlerin yer almasını istemelerinden, yönetici görevlendirmelerinde yeterlik sahibi adayların seçiminde etkili olabileceği söylenebilir. Ek-1 formunun adaylarda aranması gereken ölçütleri kısmen taşıdığına yönelik görüş belirten katılımcılar, bu durumun

sebebi olarak, proje katılımlarına puan verilmemesini, kitap, makale yayınlarının, yabancı dil bilgisinin ve katılım gösterilen kongre, sempozyum, seminerlerin yer almamasını göstermişlerdir. Ek-1 formunun adaylarda aranması gereken ölçütleri taşımasına kısmen yönünde görüş bildiren katılımcılarla, yetersiz olduğuna yönelik görüş belirten katılımcıların görüşleri birbirine benzerdir. Ek-1 formunun adaylarda aranması gereken ölçütleri taşıdığını belirten 5 katılımcı ise bu görüşe neden olarak objektif ölçütlere göre bütün adayların değerlendirildiğini, başarılı ve başarısız olanları ayırdığını, yöneticilik yapanların ön plana çıktığını ve adaylar arasında puan farklılığını oluşturduğunu belirtmişlerdir. Belirtilen görüşlerin değer görüşler gibi bilimsel temelli olduğunu söylemek oldukça güçtür.

Katılımcılar, başvuru şartlarında olması gereken yeterliklere ilişkin; eğitim yönetimi alanında yüksek lisans mezunu olma, bilimsel makale, kitap, bildiri gibi basılı yayınlara sahip olma, mesleki gelişime yönelik kongre, sempozyum, çalıştay, seminer ve kurslara katılma, en az 55 düzeyinde yabancı dil seviyesine sahip olma, sınavların konu ağırlığının yönetim alan bilgisi olması, başvuru yönetimi kademesine göre çalışma sürelerinin artırılması, yürütülen ve katılım gösterilen projelerin eklenmesi, atanacağı okul ve kurum tipinde belli bir süre çalışmış olması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin uygulamalarında bilimsel bilgidan yararlanmaları açısından kuramsal bilginin önemli olduğu açıktır. Çünkü okulda öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması, öğretimsel liderlik yapabilmesi, çatışma yönetimi, okuldaki değişimleri iyi yönetebilmesi, yönetim süreçlerini uygulama, ancak sahip olunan yeterli kuramsal bilgi ile başarıya ulaşabilir. Okul yöneticilerinin belirtilen yeterlikleri kazanmaları eğitim yönetimi alanında yüksek lisans veya doktora yapmaları, yönetimle ilgili kongre, sempozyum ve seminerlere katılmaları, bu alanla ilgili yayın yapmaları ve belli bir tecrübeyle ile kolaylaşacaktır. Belirtilen ölçütlerin başvuru şartlarında olması, yeterli adayların yönetici olarak seçilmesine katkı sunacaktır. Türkiye'de yapılan çalışmalarda öğretmenlik tecrübesi, eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim şartlarının yönetici görevlendirmelerinde yer alması gerektiği vurgulanmıştır (Çınkır, 2002; Tok ve Karaoğlan, 2017; Eğitim Bir-Sen, 2017). Bu bağlamda okul yöneticilerinin seçilmesinde liyakat sistemi esas alınarak, eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim şartının getirilmesi, eğitim kalitesinin artırılması, öğretmenlere yapılacak öğretimsel liderlik ve yöneticilik rollerinin yerine getirilmesi için gerekli olduğu söylenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin eğitim yönetimiyle ilgili insan kaynakları yönetimi, demokratik okul yönetimi, farklılıkların yönetimi, stres yönetimi, rehberlik ve denetim, örgütsel iletişim, çatışma yönetimi, takım çalışmaları gibi konularda bilgi, beceri ve uzmanlık gücü kazanmaları, kuramsal bilgi ile

mümkün olabilir. Kuramsal bilgisini tecrübesi ile birleştiren bir okul yöneticisi okulundaki eğitim kalitesini artırarak, okulunu ulusal ve uluslararası platformlara taşıyacaktır.

Okul yöneticiliği mülakat sınavlarında adayların yeterliliğine ilişkin soruların sorulup sorulmadığına ilişkin katılımcıların 15'i bu sınavlarda adayların yeterliliğine ilişkin sorular sorulmadığını belirtirken, 4'ü olumlu cevap vermiş, 1 katılımcı ise kısmen cevabını vermiştir. Katılımcılar sınav sorularının adayların yeterliliğine ilişkin olmamasına sebep olarak adayların eğitim yönetimiyle ilgili bilgi ve becerisine yönelik soruların olmamasını, mevzuat ağırlıklı sınav yapılmasını, soru sayısının azlığını, okuldaki yaşanacak sorunları çözme becerisine yönelik soruların olmamasını, adaylara farklı soruların sorulmasını ve uygulamaya yönelik soruların olmamasını göstermişlerdir. Adayın yeterliliğini ölçecek soruların yer almadığını ve eğitim yönetimiyle ilgili soruların sorulması gerektiğini belirten 5 katılımcının, bu sınavda başarılı olup, görevde olmalarından çekicidir. Okul yöneticilerinin görevlendirmelerinde uygulanan sınavda, mevzuatın yanı sıra eğitim yönetimi ve sorun çözme becerisine yönelik soruların sorulması, adayların yeterliliği tespit etmede önemlidir. Ayrıca soru sayısının da, yeterliliği ölçecek nitelikte olduğu söylenemez. Adayların yeterliklerini ölçecek nitelikte bir sınavda soru sayısının her adaya fırsat eşitliği sağlayacak şekilde aynı sayıda ve nitelikte sorulması gerekmektedir. Özellikle okul yöneticiliği görevlendirmelerinde soru konu dağılımlarında, eğitim yönetimi alanında soruların olmayışı yeterlik konusunda bir eksiklik olarak kabul edilebilir. Okul yöneticisinin liderlik, yönetim kuramları, çatışma yönetimi, motivasyon, insan kaynakları yönetimi, rehberlik ve denetim, okul kültürü ve iklimi, yönetim süreçleri, iletişim becerisi ve insan ilişkileri gibi alanlarda yeterliklerinin sorgulanması, adayların okulları etkili yönetmeleri ve eğitimin kalitesini yükseltmeleri açısından önemlidir. Çünkü okullar, bu alanların merkezidir. Yönetimsel açıdan yeterliliği sorgulanmayan bir adayın yönetici olduğu bir okulda, öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması, okul kültürü ve ikliminin olumlu ve sağlıklı olması, çatışmaların fırsatlara dönüştürülmesi, takım çalışmalarının iyi yönetilmesi ve okul yöneticisinin öğretimsel liderlik yapmasını beklemek doğru bir davranış değildir. Ayrıca okul müdürlerine verilen ders denetimlerinde, yeterliliği olmayan bir okul yöneticisinin denetimi gerçek amacına ulaştırması da beklenemez. Denetim, yönetim gibi uzmanlık isteyen bir alan olup, bu alanda eğitim almış yeterlik sahibi kişiler tarafından yapılması gerekmektedir. Bu anlamda adayların öğretmenlere rehberlik etmeleri, iş başında yetiştirmeleri ve geliştirmeleri için denetim alanında da yeterlikleri aranmalıdır. Bu doğrultuda yönetici görevlendirmelerinde sorulan soruların yönetici adayının yönetim ve denetim bilgi, beceri ve uzmanlığı konusunda yeterliliğini de ölçmesi gerektiği söylenebilir.

Mülakat sınavlarında adayların yeterliliğine ilişkin soruların sorulduğunu belirten ve sınavda başarılı olan 4 katılımcıya göre bu durumun nedeni, herkese eşit sayıda soru sorulması, soruların mevzuat ağırlıklı olması şeklindedir. Mülakat sınavlarında sorulan soruların kısmen yeterli olduğunu belirten bir katılımcıya göre bu görüşün nedeni okul yönetimiyle ilgili soruların olmaması şeklindedir. Soruları yeterliği ölçecek nitelikte olduğunu belirten katılımcılar, eğitim yönetimiyle herhangi bir kongre, sempozyum veya çalışmaya katılmamış ve basılı yayına sahip olmayan katılımcılardır. Sorulan sorulara verdikleri görüşlerde eğitim yönetimiyle ilgili sorulara ilişkin herhangi bir ifade kullanmamaları da, bu sebepten kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca sınavdaki konu alanı çok geniş olduğundan, sorulan soruların yeterliği ölçmesi için soru sayısının daha fazla olması yararlı olacaktır.

Mülakat sınavlarında adayların yeterliliğine ilişkin olması gereken konu ve sorulara yönelik katılımcıların yönetsel ve eğitimsel içerikli sorular olmasına yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Yönetsel sorular temasında liderlik, yönetim kuramları ve süreçleri, çatışma yönetimi, Türk idare sistemi ve mevzuat, motivasyon, insan kaynakları yönetimi, senaryo tamamlama, rehberlik ve denetim, okul kültür ve iklimi, iletişim becerisi ve insan ilişkileri, okul iş ve işlemleri, etik ve etkili okul konularından sorulması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri sınavlarda daha çok yönetimle ilgili soruların sorulması gerektiği yönündedir. Eğitimsel sorular teması altında ise en çok proje-arge çalışmaları, çevre ve ilişkileri, Türkçe ve inkılap tarihi ile ilgili soruların sorulması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bulgu Yeloğlu'nun (2008) okul yöneticileri ve yardımcılarının, ÖSYM'nin yapacağı genel yetenek, eğitim yönetimi ve mevzuat ağırlıklı bir sınavla belirlenmesi ve yönetim bilgi ve deneyiminin dikkate alınması bulgusuyla benzerlik taşımaktadır. Önemli görülen bir diğer konu da yöneticilik mülakat sınavlarında uygulamaya yönelik, özellikle senaryo tamamlama, sorun çözme becerisinin ölçülmesine yönelik yeterlik sorularının olması şeklindedir. Adayın sorunları çözme becerisi ve bu süreçteki yeterliği insan merkezli örgütler olan okullarda çıkabilecek olumsuzluk ve çatışmaları çözebilmek ve sağlıklı okul iklimi oluşturabilmek açısından oldukça önemlidir. Çünkü İKY'de merkezde insan vardır. İnsan olan her örgütte sorunlar çıkabilmektedir. Keza genel yönetsel beceriler, iletişim ve sunum becerileri, yönetici seçmede önemli görülen kriterler (Kwan ve Walker, 2009) olup, yöneticiler kişiler arası ilişkileri yönetme, değişime öncülük etme, karar verme becerisine ve duygusal tutarlılığa sahip olmalıdır (Güçlü, Şahin, Yavuz Tabak ve Sönmez, 2016). Okul yöneticilerinin bu yeterliklere sahip olanlar arasından seçilmesi okuldaki insan kaynaklarını yönetmeleri ve etkilemeleri açısından oldukça önemlidir. Okullarda uygulanan ulusal ve

uluslararası proje çalışmaları ise okul kültürünün gelişmesinde, özellikle Erasmus Plus projelerinin okulun uluslararasılaşması ve eğitim kalitesinin artmasında önemli bir yeri vardır. Bu bakımdan okul yöneticilerinin proje ve Ar-ge çalışmalarındaki yeterliği de önem kazanmaktadır. Bu alanlarda yeterliğin sorgulanması ise ancak adaylara sorulacak sorular sayesinde ortaya çıkabilecektir. Ancak projelerle ilgili bilgi anlamında sorular tek başına yeterli değildir. Soruların niteliği derinleştirilerek adayın proje tecrübelerini anlatmasını isteme, planladığı projeler hakkında bilgi isteme şeklinde olmalıdır. Bu doğrultuda komisyon tarafından adayların tam olarak tanınması, objektif ve tarafsız bir sınav yapılması için sorulacak soruların titiz bir şekilde hazırlanması eğitim kalitesini yükseltecek okul yöneticilerin seçimine katkı sunacaktır. Araştıran, öğrenen, kendini geliştiren okul yöneticileri, okullarda önemli bir yeri olan öğretimsel liderlik yaparak hem öğretmenlere hem öğrencilere model olacak onların başarılı olmalarını, nihayetinde okulun etkili olmasını sağlayacaktır. Sınavlarda sorulan soru dağılımlarında, yönetimde liderlik, proje hazırlama ve uygulamalarının yer almasının, yöneticinin okulunu daha etkili hale getireceği düşünülürse, yeterlik konusunda ar-ge çalışmaları ve projelerden soruların olması isabetli olacaktır.

Mahalli ve merkezi hizmet içi eğitim, seminer, kurslar ve toplantılar, okul yöneticilerinin görevlendirilmesi sonrasında, yeterliklerinin gelişmesi için Türk Eğitim Sisteminde yapılan çalışmalar olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte dikkat çekici bir sonuç, katılımcıların gelişime yönelik bir şey yapılmadığını ve bu konuda tam bilgilerinin olmadığını belirtmeleridir. Okulların etkiliğinde önemli bir rolü olan okul yöneticisi adaylarının veya okul yöneticilerinin yeterliklerin gelişmesine yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığını belirtmesi ve bazı katılımcıların da bu konuda bilgilerinin olmadığını belirtmesi oldukça düşündürücüdür. Bu sonuçlar ışığında Türk Eğitim Sisteminde okul yöneticilerinin yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların, yetersiz kaldığı söylenebilir. Uzmanlık gerektiren bir meslek olan okul yöneticiliğinin geliştirilmesi için ciddi çalışmalar yapılmasının, eğitim sistemimizin kalitesinin artırılmasında yararlı olacağı düşünülmektedir. Çünkü okul yöneticileri okulların iskeleti olarak düşünülebilir. Okul yöneticilerinin yeterliklerinin artırılması sonucu, okulların da verimlik ve etkiliklerinin artacağı söylenebilir. Görevlendirilen okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için çalışmalar artırılmaz ise okul yöneticilerinin okullarında etkililikleri azalabilir. Yaşanan sorunlara çözüm yolu üretmez hale gelebilir. Bu da okullarda eğitim kalitesinin düşmesine, iklim ve kültürün bozulmasına sebep olabilir. Türk Eğitim Sisteminin gelişmesi için öncelikle okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için çalışmalar artırılmalıdır.



Katılımcılar yeterliklerin geliştirilmesi için MEB-üniversite işbirliğiyle teorik ve uygulamalı yetiştirme eğitimleri düzenlenmesini, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapılmasını, okul yöneticiliğinin uzman meslek haline getirilmesini, yönetim kongrelerine katılımın sağlanmasını, yöneticilerin araştırma, yayın çalışmalarına teşvik edilmesini, kurslar, hizmet içi eğitimler ve çalıştayların düzenlenmesini, üst kademe yöneticilikler için alt kademelerde başarılı olma şartının aranmasını, proje vb. çalışma sonuçlarının tüm yöneticilerle paylaşılmasını, uyum eğitimini (oryantasyon), yurt dışı eğitim sistemlerini inceleme fırsatının sunulmasını, mentorluk sisteminin uygulanmasını ve okul yöneticilerinin yönetim ile ilgili yayınları okumasına yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Aslında katılımcıların belirttiği bu görüşler, aynı zamanda araştırmanın da önerilerini oluşturmaktadır. Okul yöneticiliği uzman bir meslek olarak görülmelidir. Çünkü yönetim, tek başına deneyim ve iyi niyetle yapılacak bir alan ya da uygulama değildir. 21. yüzyılın gerektirdiği okul yöneticileri gerekli uzmanlık gücüne sahip olmaları için eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapmalarının sağlanması, yönetim ile ilgili kongre, çalıştay ve sempozyumlara katılmaları, MEB ve üniversiteler işbirliği içerisinde teorik ve uygulamalı eğitimlerin yapılması, yeterliklerinin artırılmasını sağlayacağı gibi uygulamalarında da farklılık oluşturacak ve uygulamalarına bilimsel bilgilerini de katarak verimli olabilmelerini sağlayacaktır. Eğitim yönetimi ile ilgili kongrelere katılım ve bilimsel yayınları okuma, yöneticilerin çağdaş yönetimle ilgili yaklaşımları tanımalarını ve kendilerini geliştirmelerini sağlayacağı gibi bu durumu okullarındaki uygulamalarına yansıtma açısından da önem arz etmektedir. Yurt dışı deneyimi, yabancı dil bilgisi yöneticilerin yabancı mesleki yayınları okumalarını sağlayacaktır. Türkiye'de konuyla ilgili yapılan çalışmalarda da (Özmen ve Kömürlü, 2010; Akçadağ, 2014; TEMDEM, 2014; Memişoğlu, 2016) eğitim yönetimi ve denetim alanında lisansüstü eğitim yapan ve akademik çalışmalarla mesleki yeterliğe sahip adayların okul yöneticisi olmaları veya okul yöneticisi olarak görevlendirilenlerin bu alanda eğitim almalarının sağlanması önerilmiştir. Bu durum okullarda eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesi kadar insan kaynaklarının etkili yönetimi açısından da önemlidir.

Okul yöneticiliğinin bir meslek olarak gelişebilmesi için, okul müdürlerinin yetişmesi büyük önem taşımaktadır. Okulların etkililiğiyle ilgili değişkenlerden en önemlilerinden birinin okul yönetimi olduğu göz önüne alınırsa, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Yönetici, örgütün amaçlarının gerçekleşmesinde çok önemli bir işleve sahiptir. Okul yöneticisi, etkili bir okulun oluşturulmasında anahtar rol oynamaktadır. Bir

okulun etkililiği ve başarısı, büyük ölçüde o okulun yöneticisinin yetkinliği ve niteliği ile ilişkilendirilirse eğitimde kalitenin geliştirilmesinde en önemli rolün okul yöneticisinde olduğu söylenebilir. Bu durumda yönetici görevlendirilmelerinden sonra hizmet içi eğitimlerle yönetici yeterliğinin artırılması yerine, görevlendirmelerinde daha dikkatli bir seçim süreci gerçekleştirilerek yeterlik sahibi adayların seçilmesi eğitimde verimin artırılmasında zaman yönetimini verimli kullanılmasını da sağlayacaktır. Özmen (2002), Işık (2002), Karip (2004) ve Memişoğlu (2016), Murphy ve Hallinger (1992), Cemaloğlu (2005), Arabacı, Şanlı ve Altun (2015), Türkmenoğlu ve Bülbül (2015) okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde yönetim alanında bilgi beceri ve tutumlarının artırılmasının önemini vurgulamışlardır. Recepoğlu ve Kılınç (2014) da ülkenin ihtiyaç duyduğu okul yöneticilerinin hizmet öncesinde ve sonrasında yetiştirilmesini sağlayacak politikalar geliştirilmesi ve uygulamaya konulması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bakımından okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik hem hizmet öncesi hem de hizmet içinde çalışmalar artırılarak yöneticilerin okullarında daha etkili olmaları ve Türk Eğitim Sisteminin gelişimine katkıda bulunmaları sağlanabilir.

Araştırma sonuçlarına doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Okul yöneticiliğine görevlendirmelerinde liyakat ve eğitim yönetimi alanında yeterlik esas alınarak görevlendirmelerin yapılması, dış faktörlerin (siyaset gibi) etkilemesine izin verilmemesi, okullarda eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sunacaktır.

Okul yöneticiliği uzman bir meslek olarak kabul edilmeli ve bu alanda kendini geliştirmiş kişilerin görevlendirilmesi sağlanmalıdır.

Okul yöneticiliğine görevlendirmelerde lisansüstü eğitim, akademik yayın ve belgelerin dikkate alınması, başvuru şartlarının yeterli hale getirilmesi ve objektif seçim ölçütleri getirilerek yeterli adayların yönetici olarak görevlendirilmesi sağlanmalıdır.

Adayların yeterlik düzeyinin daha objektif saptanması için Ek 1 formuna adayın bilimsel makale, kitap yayınları, yürüttüğü veya katılım gösterdiği projeler, bildiri sunumları, kongre, sempozyum ve çalıştay katılımlar, yabancı dil yeterliği, katıldığı ve dereceye girdiği yarışmalar ilave edilerek puanlaması yapılabilir.

Okul yöneticiliği görevlendirme şartlarına eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitim, bilimsel makale, kitap, bildiri yayını yapma, yönetimle ilgili kongre, sempozyum, çalıştay, seminer ve kurslara katılma, yabancı dil yeterliği, proje katılımı veya

yürütme şartları konularak okul yöneticiliğine yeterli adayların seçilmesi sağlanabilir veya bu adayların görevlendirilmelerine öncelik verilebilir.

Sınavlarda soru sayısının artırılarak soruların ağırlıklarında adayların liderlik, yönetim kuramları, yönetim süreçleri, çatışma yönetimi, motivasyon, insan kaynakları yönetimi, okul kültürü ve iklimi, iletişim ve insan ilişkileri, etik, etkili okul gibi eğitim yönetimi alanına yönelik bilgi ve becerilerini ölçecek nitelikte ve uygulamaya yönelik soruların yer alması yeterlik sahibi adayların belirlenmesini ve görevlendirilmesini sağlayabilir.

MEB ve üniversite işbirliği ile akademisyenler tarafından yönetim alanıyla ilgili kuramsal eğitimler, mentorluk sistemi uygulanarak deneyim sahibi okul yöneticileri tarafından okul iş ve işlemleri, okul ve çevresinin tanıtımına yönelik uygulamalı uyum eğitimleri düzenlenerek okul yöneticilerinin yönetim yeterliklerinin artırılması sağlanacaktır.

Yönetim çalıştayları ve toplantıları düzenlenerek okul yöneticilerinin okullarındaki uygulamaları paylaşımları sağlanarak gelişmeleri sağlanabilir.

#### KAYNAKÇA

- Akçadağ, T. (2014). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla yöneticilerin yetiştirilme, atama ve yer değiştirmeleri; sorunlar ve çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 135-150.
- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 9(2), 89-105.
- Arabacı Bakır, i., Şanlı, Ö. ve Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31),166-186.
- Aydın, A. (1997). Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde yetki devri sorunu. Ankara: Gelişim Dizgi ve Yayıncılık.
- Aytaç, T. (2002). Post-modern Eğitim Yöneticisi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara, 16-17 Mayıs. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Balcı, A. (2000). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. (Üçüncü baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2005). *Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar*. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Çınkır, Ş. (2002). İngiltere’de okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Okul müdürleri için ulusal mesleki standartlar programı. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi*

- Sempozyumu Bildirileri*. (Edt: C. Elma ve Ş. Çınkır). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. 293–304.
- Çelik, V. (2002). *Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler*.21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu(16-17 Mayıs),Ankara.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- EĞİTİM BİR-SEN (2017). Eğitim Yönetiminde Liyakat ve Kariyer Sistemi. [http://www.ebs.org.tr/ebs\\_files/files/yayinlarimiz/egitim\\_yonetiminde\\_liyakat\\_kariyer\\_sistemi.pdf](http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/egitim_yonetiminde_liyakat_kariyer_sistemi.pdf)19.04.2018 tarihinde erişim sağlandı.
- Eryılmaz, B. (2010). *Kamu Yönetimi: düşünceler, yapılar, fonksiyonlar*. Ankara: Okutman Yayıncılık.
- Eryılmaz, B. (2010). *Bürokrasi ve siyaset: Bürokratik devletten etkin yönetime*. İstanbul:Alfa Basım Yayım.
- Güçlü, N., Şahin, F., Yavuz Tabak, B. ve Sönmez, E. (2016). Türkiye’de okul yöneticisi görevlendirmeye ilişkin yönetici aday görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 51-71.
- Günay, E. (2004). *Eğitim kurumlarına yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günay, E. (2004). *Eğitim kurumlarına yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.
- Işık, H. (2002). Okul müdürlüğü formasyon programları ve okul müdürlerinin yetiştirilmesi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara, 16-17 Mayıs. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Karip, E. (2004). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili politikalar ve uygulamalar*. Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu (25-27 Ocak), Antalya.
- Kwan, P. ve Walker, A. (2009). Are we looking through the same lens? Principal recruitment and selection. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 51-61.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar-çözümler ve öneriler. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237–252.
- Kurt, T. (2009). *İlköğretim yöneticilerinin problem çözme yeterliliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.
- Memişoğlu, S. P. (2016). Milli eğitim bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirmelerine dair yönetmeliğin doktora öğrencilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*,11(2), 919-934.
- Murphy, J. ve Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 30(3),77-82.

- Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Recepoglu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi; karşılaştırmalı örnekler ve türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 29, 1-13.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(2), 243-260.
- Şeren, M. (2002). Okul yöneticisi yetiştirme programının düşündürdükleri. *Toplumsal Düşünce Dergisi*, 1(1), 22-25.
- TEDMEM (2014). EĞİTİM DEĞERLENDİRME RAPORU, 19 Nisan 2018 tarihinde erişim sağlandı <https://tedmem.org/download/2014-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=997>
- Tok, T. N. ve Karaoğlan, Ö. (2017). Yöneticilerin görevlendirilmesinin müdürlerin yönetsel tutumlarına yansımaları. Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı içinde (Edt: Ö. Demirel, S. Dinçer). Pegem Akademi.ss.823-838.
- Turhan, M. ve Karabatak, S. (2015). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurtiçi alanyazında sunulan model önerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3).
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2013). TDK Güncel Türkçe Sözlük. Erişim tarihi 24 Mart 2018.
- Ünsalan, E. ve Şimşeker, B. (2010). *İnsan kaynakları yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Türkmenoğlu, G. ve Bülbül, T. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 526-549.
- Yeloğlu, D. (2008). *Eğitim kurumlarına yönetici seçme ve atamaya ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, Ö. (1997). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Volkan Matbaacılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design And Methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA.: Sage.



---

## BİLİMSEL BİLGİ DOĞRU BİLGİ MİDİR,DOĞRU BİLGİ BİLİMSEL BİLGİ MİDİR ÖNERMESİNİN BİLİMSEL ÇERÇEVDE İNCELENMESİ

---

Ruşen ÇOLAK KAHRAMAN<sup>24</sup>, Netice ÇOLAK<sup>25</sup>

### GİRİŞ

*İlk Çağ'da insanlar, duyu organları aracılığı ile ulaştıkları her bilgiyi doğru kabul etmişlerdir. Bu dönemde insanlar; insan zihninden bağımsız bir gerçekliğin olduğuna, insan zihninin bu gerçekliği kesin olarak bilebileceğine ve bu bilgiyi duyu organlarıyla elde edebileceğine kesin olarak inanmışlardır. Bilginin kaynağı yalnızca duyu organlarına dayandırıldığı için buna "naiv empirizm"(yöntemsiz ve sistemsiz bir empirizm) denilmiştir. Bu dönemde bilgi felsefi bir sorun olarak görülmemiştir. Bunun yerine varlığın bilgisini elde edilmeye çalışılmıştır.*

*Bilgi konusunda kayıtsız kalma modern felsefe döneminde son bulmuştur. Bu dönemde bilgi kuramı başlı başına bir felsefi disiplin haline gelmiştir. İnsanlar bilgi üzerine başladıklarında karşılıklarına şu türden sorular çıkmıştır “ insan; varlığı ve nesnelere gerçekten bilebilir mi? “ “ bilgi nesneyi doğru olarak yansıtır mı? “ “bilgi kesin olabilir mi? “ “bilgi kesin olabilirse ölçütü nedir? “ bu ve benzeri sorular üzerinde düşünmek demek bilginin değerini araştırmak demektir. Öte yandan bilginin değeri üzerine geçerli ve tutarlı şeyler söyleyebilmek bilginin nereden kaynaklandığını ve nasıl doğduğunu sorgulamayı gerektirmiştir. Bu gereklilikte şu soruları ortaya çıkarmıştır. “ bilginin nasıl oluşuyor? “ “ bilginin oluşmasında rol oynayan etkenler nelerdir; akıl mı, deney mi, sezgi mi, yoksa başka bir şey mi? “ “ bilgi hangi kaynak ya da kaynaklardan doğmaktadır? ” bu ve benzeri sorular üzerine düşünmek ise bilginin kaynağını araştırmak demektir. ( Yıldırım)*

**Anahtar Kelimeler:** Bilimsel Bilgi, Bilginin Doğruluğu, Araştırma

### ARAŞTIRMANIN AMACI

İlk çağlardan bu yana toplumun ihtiyaçları, doğa karmaşası, evreni tanıma isteği, bilgiye olan ihtiyacı doğurmuştur. Bilginin doğruluğu ise hep araştırma konusu olmuştur.

Bir bilginin bilimsel olabilmesi için bilimsel yöntemlerle elde edilmesi gerekir. Bilimsel yöntem de akıl, deney ve gözleme dayalı olmalıdır. Bir bilginin bilimsel olmasının ölçütü yöntemsel olmasıdır. Bilimsel bilgi objektif, sistemli,tutarlı ve eleştiriye açıktır. Bir bilginin doğruluğu bilimsel olması ile mümkün olduğu, geçmişten bugüne süregelen akımlardan elde edilen görüş ışığında bilgi kuramının temelleri oluşturulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, ”Her bilimsel bilgi doğrudur,her doğru bilgi bilimsel bilgimidir”sorunu aydınlatacak bilimsel verilere ulaşma çabasıdır.

---

<sup>24</sup>Öğretmen, heviyaroj@hotmail.com

<sup>25</sup>Öğretmen, Dicle üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği, neticecolak@hotmail.com

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Bilgi felsefesi nedir?
- Bilgi kuramının temel kavramları nelerdir?
- Bilgi felsefesinin temel soruları nelerdir?
- Bilgi felsefesinin temel problemleri nelerdir?

### **Araştırmanın Önemi**

“Öznenin nesnesine uygun doğru bilgiye ulaşip ulaşamayacağı” sorusuna yani “Doğru Bilgi Mümkün müdür?” sorusuna “Evet” cevabını veren filozofların görüşleri oluşturur ve cevap içeriklerine göre farklı doktrinler öne sürmüşlerdir (BOLAY, 2010:76).

Bu görüşlere sahip akımlar,

doğru bilginin imkânsızlığı savunan septisizm ve sofisizm

doğru bilginin mümkün olduğu görüşünü savunan rasyonalizm, Emprizm, Entüsyonizm, kritisizm, pragmatizm, pozitivizmdir. Bu akımlar doğru bilginin mümkün olduğunu kabul ettiğinden ve şüphe duymadığından dolayı hepsinin ortak yanı bir bakıma dogmatiktir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, doğru bilgi ve bilimsel bilgi kavramlarını literatür çalışmaları yapılarak kesin bilgiye ulaşabilirlik çerçevesinde bilgi kuramlarını araştıran akımlarla sınırlandırılmıştır

## **2. YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Küçük gruplardan daha derinlemesine ve daha kapsamlı verilere ulaşmak için nitel örnekleme yöntemleri kullanılır (Mc.Millan ve Schumacher, 2010). Bu doğrultuda bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanılarak araştırma konusu ile ilgili derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

### **Verilerin Toplanması Ve Veri Kaynakları**

Araştırma verilerinin toplanmasında öncelikle ilgili literatür taraması yapılarak, konu alanındaki tez, makale, kitap gibi kaynaklardan ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. (Özgüven, 1992: 109).



## **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen kriterlere göre betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analizin daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden ortaya konulduğu araştırmalarda tercih edilir ve elde edilen verilerin daha önce belirlenen temalara göre ele alındığını belirtmişlerdir.

## **3. BULGULAR**

### **3.1. Bilgi felsefesi nedir?**

İnsan bilgisinin kaynağını, sınırlarını, geçerliliğini, ele alan dalına bilgi felsefesi denir. İnsanın sahip olduğu akıl, sezgi gibi yetilerinin insan zihninde olup olmadığı, varsa görünüşleri ve ötesindeki varlığı bilmemize imkân verip vermeyeceği gibi problemler ve bunların çözümlerini araştırır.

### **3.2. Bilgi kuramının temel kavramları nelerdir?**

Bilgi kuramının temel kavramları; doğruluk, gerçeklik ve temellendirme olarak sıralayabiliriz.

#### **Doğruluk;**

Bir düşünceyi dile getiren yargının gerçek ile uyuşmasıdır. Bilginin nesnesiyle çakışmasıdır.

"Ankara başkenttir" yargısı doğru, "İstanbul başkenttir" yargısı doğru değildir. Bu yargılardan birincisi gerçeği dile getirir, diğeri getirmez.

#### **Gerçeklik;**

Gerçeklik, varlığın insan zihninden bağımsız olarak var oluşunu temsil eder. Su, Dünya, Güneş, çiçek varolan birer gerçeklik örneğidir. Kaf Dağı'nın, devlerin, yedi başlı ejderhanın gerçekliği yoktur. Gerçeklik, bir şeyin varoluşuyla ilgili, doğruluk ise bilginin bir özelliğidir. Yargının gerçekliği dile getirip getirmemesine bağlıdır. Buna göre "Dünya" gerçek, "Dünya dönüyor" yargısı ise doğrudur.

#### **Temellendirme;**

Bir iddiayı savunmaya yönelik olarak mantıksal gerekçelerin tutarlılık içinde ortaya konulmasıdır. Filozofların yaptıkları, iddialarını savunmak için temel dayanaklarını ortaya koyarak görüşlerini temellendirmektir. Bilginin insan zihninde doğuştan yer aldığını savunan

bir filozof, bu görüşünü temellendirmek durumundadır. "Benim kanaatlerim öyle olduğunu bildiriyor" şeklinde kestirme cevaplarla görüşünü savunamaz.

### 3.3. Bilgi felsefesinin temel soruları nelerdir?

İnsan, genel bir düşünce ile kendisini kuşatan evrenle ilgili bir takım bilgilere sahip olur. Zihnimize iyiliğe, kötülüğe, güzelliğe, hakikat ve hayata, matematik prensiplerine vb. ait bilgiler vardır. "2+2=4", "Ay, Dünya'nın uydusudur." birer bilgi örneğidir. Acaba zihindeki mevcut bilgiler nasıl meydana gelmiştir, nasıl meydana geliyor? Bilgilerin meydana gelmesinde rol oynayan faktörler nelerdir? Akıl mı, deney mi; yoksa bunlardan tamamıyla farklı başka faktörler var mıdır?

Bütün bu sorulara;

Rasyonalistler, bilginin **akla** dayandığını,

Empristler, bilginin **deneye** dayandığını,

Sensualistler, bilginin **duyuma** dayandığını,

Entüsyonistler, bilginin **sezgiye** dayandığını,

ileri sürerek birbirlerinden farklı şekilde açıklık getirmeye çalışmışlardır

### 3.4. Bilgi felsefesinin temel problemleri nelerdir?

İlk çağlarda doğru bilginin imkânsızlığı problemi ile karşımıza çıkmaktadır. Doğru bilginin imkânsızlığını savunan akımlar septisizm ve sofisizm 'dir.

**Septisizm (Şüphencilik):**İnsan zihninin değişmez bir gerçeğe ulaşamayacağını, hakikat olarak kabul edilebilecek bir şey için zihnimize bir araç bulunmadığını, bundan dolayı da kesin hükümler vermekten kaçınmamızın ve her şeyden "prensip olarak şüphe etmemizin"

doğru olacağını kabul eden görüştür. Şüphencilik, bir bilginin doğru ya da yanlışlığına ait yargıyı kabul etmediği gibi inkâr da etmez. Sadece bu bilgilerden şüphe eder.

Şüphencilik'in kurucusu olan **Pyrhon**'a göre hiçbir şey ne doğrudur ne de yanlıştır. Her yargı ve her yargının çelişigi için aynı nedenler bulunabilir. Doğruyu yanlıştan ayıracak bir

ölçüt olmadığına göre, varlıklar hakkında çelişik yargılar ileri sürülebilir. Bu nedenle yargıda bulunmaktan kaçınılmalıdır.

Şüpheli filozoflardan **Timon**'a göre ise;

Nesnelerin gerçek yapısı bilinemez,

Bu nedenle her türlü yargıdan kaçınmalıyız,

Böylelikle ruhun sarsılmazlığına yani mutluluğa ulaşırız, görüşünü ortaya koymuştur

**Sofisizm** savunucularından **Protagoras**, "İnsan her şeyin ölçüsüdür" diyerek, doğruluğun insanlara göre değiştiğini ileri sürmüştür. Üşüyen insan için rüzgârın soğuk, üşümeyen için soğuk olmadığını belirterek herkes için geçerli mutlak bir bilginin olamayacağını savunmuştur.

Bilginin imkânsızlığını ileri süren sofist filozoflardan **Gorgias** bu görüşünü,

"Hiçbir şey yoktur, olsa bile bunu bilemezdik, bilseydik de başkalarına bildiremezdik" sözleriyle dile getirmiştir.

Modern çağla birlikte doğru bilginin imkânı problemi ortaya çıkmaktadır:

Bu görüşü savunan akımlardan birisi rasyonalizmdir.

**Rasyonalizme** göre doğru bilgi olanaklıdır ve doğru bilginin ölçütü akıldır. **Rasyonalistlerden Sokrates**; Aklın, değişmez ve gerçek varlığın bilgisine doğuştan sahip olduğunu söyler. Dürüstlük, adalet, iyilik gibi erdemlerin bilgisinin tecrübe ile kazanılmadığını, bu bilgilerin insanda doğuştan olduğunu ileri sürmüştür.

**Platon da**; zorunlu, kesin, genel geçer bilginin var olduğunu, bu bilgilerin de idealarin bilgisi olduğunu ileri sürer. Ona göre görünüşler dünyasında sürekli değişme olduğundan, bu varlıklar bilinemezler. İdealar dünyası ise ezeli ve ebedi olan ve akılla kavranan gerçeklik alanıdır. İdealar insan zihninde doğuştan yer alır.  $2+2=4$  idealar dünyasının doğru bilgisine bir örnektir.

**Descartes**: İnsan zihninde doğuştan düşünceler bulunduğunu, iyi yönetilen zihnin kesin, genel geçer bilgiye ulaşabileceği görüşündedir. Başlangıçta, geçici olarak bütün bilgilerinin doğruluğundan kuşku duymuştur "Düşünüyorum, o halde varım" yargısına, bu yöntemine dayalı akıl yürütmesiyle ulaşmıştır.

**Hegel**: doğru bilgiye hiçbir deneye başvurmadan, yalnızca düşüncenin sınırları içinde kalınarak ulaşılabileceğini ileri sürer. Ona göre doğru bilgiye ulaşmak için, önce varlığa yönelmek, onu düşünmeye konu yapmak gerekir. Düşünmek, nesnenin ardındaki ideyi

kavramaktır. Aklın yasaları, varlığın yasaları ile aynıdır. Hegel'e göre "akla uygun olan gerçek, gerçek olan akla uygundur."

Doğru bilginin imkânı görüşünü savunan diğer bir akım da **Emprizm**(Deneycilik)dir. Rasyonalizmin karşıtı olan bu akıma göre doğuştan gelen hiçbir ilke ya da bilgi yoktur, bütün bilgiler duyu ve deneyimlerden gelir. Güneşin yakıcı olduğu, Tanrı'nın var olduğu bilgisini insan sonradan edinir. Bu akımın savunucuları arasında **John Locke** ve **David Hume** vardır.

**John Locke**'a göre insan zihni doğuştan "boş bir levha" (tabula rasa)dır. Duyu ve deney verileri bu levhayı doldurur. "Zihinde bulunan hiçbir düşünce yoktur ki, daha önce duylarda bulunmamış olsun" sözü ona aittir

**Hume**, insan zihnindeki bütün bilgilerini duyu verilerine indirger. Ona göre doğa yasaları gibi düşünce yasaları da insanın alışkanlıklarından başka bir şey değildir. Dolayısıyla zihinde bulunan tüm izlenim, kavram ve düşüncelerin temelinde dış dünyanın duylarla algılanması vardır.

**Entiüsyonizm** (Sezgicilik) akımına göre mutlak hakikati kavramanın yolu sezgiden geçer. Sezgi, aracısız ve doğrudan bilmeyi içeren bir yeti olmaktadır. Bütünü, bir bakışla doğrudan kavrama ve keşfetmedir. Duyuların ve aklın veremeyeceği hakikat bilgiye ancak sezgiyle ulaşılabilir.

Sezgiciliğin önemli temsilcisi **Bergson**'dur. Ona göre gerçeklik hayattır, akıştır; bu da yalnızca sezgiyle kavranabilir.

**Pozitivizm**(olguculuk) felsefesini geliştirip sistemleştiren **A. Comte**'a göre, bilimin tek

amacı olgular arasındaki değişmez ilişkileri ya da doğal yasaları bulmaktır. Bu amaç ise yalnızca gözlem ve deney yoluyla gerçekleştirilebilir. Gözlem ve deney yoluyla kazanılan bilgi pozitif bilgidir. Örneğin yağmur bir olgudur. Deney ve gözlem yapılabilir.

**Kritisizm**(Eleştiricilik) temsilcilerinden **Kant**'a göre insan akılı, ancak olaylar dünyasını bilebilir. Bu bilginin ham maddesi duylular aracılığıyla gelir. Ham madde zihnin kalıplarına girer, formunu alır ve akıl ilkeleri ile işlenerek dış âlemin doğru bilgisi elde edilir

Doğruluğu ve gerçekliği tek yanlı olarak, yalnızca eylemlerin sonuçları ile değerlendiren ve onlara yalnızca "**fayda**" açısından bakan felsefe yaklaşımı **Pragmatizm**'dir. Bu yaklaşımın savunucularından **Ws. Jame**'e göre pragmatik yöntem, her kavramı, kendilerinden pratik sonuçlar çıkararak yorumlamaktır; hakikat ise, olacak şeye karşı bizi hazırlayan eylemdir. Doğru fikirler, doğruluklarını uygulayarak ortaya

koyabileceğimiz fikirlerdir. Bir fikir, hayatımız için uygun olduğu sürece doğrudur ve iyidir.(Online)

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Sonuç olarak “bilgi kesindir” yargısı öne çıkmaktadır.

Bilimsel doğrular tek ve mutlak, tartışılmazlar. Bilimsel bilginin, içinde üretildiği toplumun inanç ve değerleriyle bir ilişkisi yoktur. Pozitivist gelenekte “deney sonucunun onu yapanın niyetine göre değiştiği” kabul edilmez. Bu anlayışta bilimdeki değişmelerin evrimsel olduğu, bilim adamlarının çalışmalarının birbirinin üzerine inşa edildiği, yani birikimsel olduğu kabul edilir. Bu anlayışı benimseyenler, bilimde varılan en son noktayı insanoğlunun ulaşabileceği en son nokta olarak görme eğiliminde oldukları için, bilimsel bilginin mutlaklığına inanırlar.(Özden).

Tüm evrim ve yaşam boyunca insanoğlunun en önemli aracının bilgi olduğu görülmektedir. Doğanın karmaşıklığı, yaşam koşullarının değişmesi ile insan sürekli bir arayış içerisinde olmuştur. İlk çağlarda filozofların öne sürdüğü “doğru bilginin imkânsızlığı”, modern çağda yerini “doğru bilginin imkânı” akımına bıraktığı görülmektedir.

Bilimsel olan bir doğru bilimsel yöntem ve araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre “doğru”dur denilebilir. Doğru olan bir bilginin doğruluğu bilgi kuramının temel ilkeleri ile ele alınır, gerçeğe uyuyup uyuşmadığı gerekçeleri ile temellendirildiğinde bilimsel olduğu söylenebilir.

#### 6. KAYNAKLAR

Yıldırım, Ömer, Atatürk Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü 1. Sınıf felsefeye Giriş ve 3. Sınıf Çağdaş Felsefe Tarihi dersi, Ders notları, Açık Öğretim Felsefe Ders Kitabı.

BOLAY, Süleyman Hayri, Felsefeye Giriş, Akçay Yayınları, 2010, Ankara

Mc.Millan, H. J. and Schumacher, S. (2010). Research in education. Pearson Education: Boston, USA.

Özgüven, İ.E. (1992). Görüşme İlke ve Teknikleri. İkinci baskı. Ankara: Odak Ofset Matbaacılık

Özden, yüksel, “Eğitimde Yeni Değerler”, Pegem Yayıncılık 6. Baskı

Online, Dersimiz.com/ders notları,/felsefeye giriş

---

## BİLİMSEL BİLGİNİN DOĞRULUĞU ÖNERMESİNİN BİLİMSEL ÇERÇEVDE İNCELENMESİ

---

Netice ÇOLAK<sup>26</sup>, Yasin AVAN<sup>27</sup>

### ÖZET

*İnsan denen varlığın çok değişik tanımlarından birisi der ki “insan, bilen varlıktır”. İnsanın bilebilmesi için, öncelikle, bileceği bilginin var olması gerekir. Bilgi doğada kendiliğinden oluşmuyor. Bilgiyi insan üretiyor. Bilimin asıl uğraş alanı doğa olaylarıdır. İnsanoğlu, doğaya egemen olmak istiyor, doğal güçleri denetim altına almak ve yönlendirmek istiyor. Doğal afetleri önlemek, hastalıkları yok etmek, refah içinde yaşamak istiyor. Bunun için, varoluşundan beri tükenmez bir tutkuyla ve sabırla uğraşmaktadır (Karaçay 2007)*

*Bu çalışmanın amacı, “her bilimsel bilgi doğru bilgi midir, her doğru bilgi bilimsel bilgi midir?” önermesini bilimsel çerçevede araştırmaktır.*

*Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:*

- 1. Bilgi kuramının problemleri arasında genel geçer doğru bilgi var mıdır?*
- 2. Bilgilerimiz doğuştan mıdır, bilgilerimizin kaynağı akıl mıdır?*
- 3. Bilgilerimiz duyuma ve deneye mi dayanır?*
- 4. Bilgilerimiz sezgiye mi dayanır?*

**Anahtar Kelimeler:** Bilgi , Doğru Bilgi, Bilimsel Bilgi

## EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME

### 1.GİRİŞ

İnsan denen varlığın çok değişik tanımlarından birisi der ki “insan, bilen varlıktır”. İnsanın bilebilmesi için, öncelikle, bileceği bilginin var olması gerekir. Bilgi doğada kendiliğinden oluşmuyor. Bilgiyi insan üretiyor. Bilimin asıl uğraş alanı doğa olaylarıdır. İnsanoğlu, doğaya egemen olmak istiyor, doğal güçleri denetim altına almak ve yönlendirmek istiyor. Doğal afetleri önlemek, hastalıkları yok etmek, refah içinde yaşamak istiyor. Bunun için, varoluşundan beri tükenmez bir tutkuyla ve sabırla uğraşmaktadır (Karaçay 2007)

Genel olarak insanoğlunun dış dünyayı nesnel bir biçimde deney ve gözleme dayanarak anlama ve açıklama çabası diyebiliriz. Bilme kavramı ile ilişkili olan bilim insanın ihtiyaçlar doğrultusunda bilmeye yöneldiği bilinmektedir. En basit bilme biçimi gündelik

---

<sup>26</sup>Öğretmen, neticecolak@hotmail.com

<sup>27</sup>Dr.,SİVAS MEB, y.avan@hotmail.com

bilgidir. Günlük hayatımızda duyularımız aracılığıyla bilmeye yöneliriz. Yaprakların yeşil olduğunu görürüz, uçağın arabaların hareket halindeyken çıkardığı sesleri duyarız, çiçeğin kokusunu biliriz. Havanın sıcaklığını hissederiz. Ama bu bilgilerin doğru olduğunun kesinliğinden emin olamayabiliriz. Yani duyularla algıladığımız bilgi yanıltıcı olabilir. Bilginin doğruluğuna kesin karar vermek için bazen başkalarının fikrine ihtiyaç duyarız. Örneğin kulağımıza gelen sesin uçağın çıkardığı ses olduğuna emin olmak için yanımızdaki kişiye seninde duyduğun uçak sesimi midir diye sorarız. Çoğunluk ile aynı cevaplar almamıza karşın yinede o bilgiye şüphe ile yaklaşırız. Bilginin doğruluğu için düşüncelerimizin gerçekte uyuşması gerekir. Gerçeklik ise düşünceden bağımsız var olan bir olgu olduğuna göre, düşüncelerimizin gerçekte uyumlu olması için iddialarımızı doğruluk dayanaklarını göstermemiz gerekir. Bu aşamada bilginin genel geçer olması için deney ve gözleme dayanarak doğruya ulaşmanın gerçekleşeceğini görebiliriz. Bunun için de bilimsel bilgiye ihtiyaç duyarız. Bilimsel bilgiye bilimsel yöntemler ile ulaşırız. Bilimsel yöntem ise akıl, deney ve gözleme dayalıdır. Bir bilginin bilimsel olması, içinde nesnel, evrensel, akla ve mantığa dayalı, eleştiriye açık olmalıdır.

Teknolojinin sürekli kendini yenilediği, ilerlediği, toplum da bilginin önemli oluşu gün geçtikçe artıyor. Bilgi de bu gelişmeden etkilendiği için kendini yeniliyor. Sürekli değişen ve kendini yenileyen bu bilginin hızına yetişebilmek için de insanların bir arayış ve çalışma içinde olması gerekir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, “her bilimsel bilgi doğru bilgi midir, her doğru bilgi bilimsel bilgi midir?” önermesini bilimsel çerçevede araştırmaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1.Bilgi kuramının problemleri arasında genel geçer doğru bilgi var mıdır?
- 2.Bilgilerimiz doğuştan mıdır, bilgilerimizin kaynağı akıl mıdır?
- 3.Bilgilerimiz duyuma ve deneye mi dayanır?
- 4.Bilgilerimiz sezgiye mi dayanır?

### **Araştırmanın Önemi**

İnsan hayatında var olan en önemli kavramlardan bir tanesinin bilgi kavramı olduğunu her insan bilir. Üstelik bu durumun önemi her geçen gün daha da fazla artış göstermektedir. Bilgi, bizlerin hayatına yön gösteren ve geleceğe ışık tutmamıza yaran en önemli anahtarlardan bir tanesi olarak kabul edilir. İnsan dünyaya geldiği andan itibaren bir şeyler öğrenmeye açıktır ve her geçen gün bir şeyler öğrenmeye devam eder. İnsanlar bilgileri çeşitli

yollar ile elde eder. Fakat elde edilen bilginin doğru bilgi olmasına dikkat edilmesi gerekir. Peki, doğru bilgi nedir ve insan hayatındaki yeri ve önemi ne olmaktadır? Bu soruya ait cevabı bulmanız amacıyla hazırladığımız bu yazıda, sizlere doğru bilgiye neden önem vermeliyiz kısaca bilgi vereceğiz.

Doğru bilgi demek, bir konu hakkında var olan bilgimizin kesinliğinden emin olduğumuz bilgilere denilir. Doğru bilginin olduğu yerde şüphe kavramına rastlanmamaktadır. Bu yüzden bir insanın doğru bilgiye sahip olması, bu hayattaki en önemli değerlerden bir tanesidir. Hayatımızda var olan tüm kavramların gelişim gösterebilmesi ancak doğru bilgi ile sağlanır. Bilim, sanat ya da kültür kavramları doğru bilgi olmadan herhangi bir gelişme gösteremez.

Toplumun doğru bilgiye sahip olması, o toplumu geleceğe taşıyarak daha kalıcı olmasında etkili rol oynar. Doğru bilginin var olması durumunda insanların mantıklı davranışlarında çoğalma olur. Bu sayede vakit kaybı da olmaz.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, kitap ve internet kaynaklarında elde edilen literatür çalışmaları ile sınırlandırılmıştır.

## **2.YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Küçük gruplardan daha derinlemesine ve daha kapsamlı verilere ulaşmak için nitel örnekleme yöntemleri kullanılır (Mc.Millan ve Schumacher, 2010). Bu doğrultuda bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanılarak araştırma konusu ile ilgili derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

### **Verilerin Toplanması Ve Veri Kaynakları**

Araştırma verilerinin toplanmasında öncelikle ilgili literatür taraması yapılarak, konu alanındaki tez, makale, kitap gibi kaynaklardan ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. (Özgüven, 1992: 109).

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen kriterlere göre betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analizin daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden ortaya konulduğu araştırmalarda tercih edilir ve elde edilen verilerin daha önce belirlenen temalara göre ele alındığını belirtmişlerdir.

## **3. BULGULAR**

### **3.1.Bilgi kuramının problemleri arasında genel geçer doğru bilgi var mıdır?**



“Genel geçer doğru bir bilgi var mıdır?” sorusu İlk Çağdan bu yana sorulmuştur. Ancak bu dönemde filozoflar tüm varlıklara temel olan, tüm varlıkların kendisinden çıktığı ana maddenin ne olduğunu araştırmışlardır. Onun için antik felsefenin ilk dönemi doğa felsefesi olarak adlandırılır. Doğa filozoflarının, aynı konuda farklı sonuçlara ulaşmaları kuşkuculuğun ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Örneğin Thales'e göre, evrenin kendisinden çıktığı ana madde “su” iken Anaksimenes'e göre “hava”dır. Yine Herakleitos'a göre evrende sürekli bir değişim vardır, Parmenides'e göre evrende değişme yoktur. Filozofların aynı konuda farklı hatta çelişik sonuçlara ulaşmaları, insanların dış dünyanın bilgisini elde edemeyeceklerini düşünmelerine neden olmuştur(yıldırım).

### **3.2. Bilgilerimiz doğuştan mıdır, bilgilerimizin kaynağı akıl mıdır?**

Rasyonalizme göre bilgi doğuştandır ve kaynağı akıldır. Aklın doğru bilginin kaynağı ve ölçütü olduğunu savunan akım rasyonalizm yani akılcılık olarak tanımlanır.

Önde gelen rasyonalist filozoflar Platon, Aristoteles, Farabi, Ibn-i Sina, Ibn-i Rüşt, Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant ve Hegel’ dir. Ancak felsefi açıdan rasyonalist filozoflara göre genel anlamda savunulan görüş aklın ve yetilerin sonradan kazanılmadığı, doğuştan geldiğidir. Yine akıl merkeze alınıp hareket noktası olarak kabul edildiğinden, ruh ve beden ilişkisi ayrı bir problem alanı oluşturmuş ve rasyonalist filozoflar bu duruma açıklama arayışına girmişlerdir.

Platon (MÖ 427-347): İki ayrı alemin var olduğunu savunmuştur. Bunlardan değişmeyen gerçek varlıkların bulunduğu “ideler alemi”, duyularla algılanan, ideler aleminin görüntüsü olan ve değişen “gölgeler alemi” dir. Gerçek bilgi ideler alemindeki bilgidir ve doğuştan gelir, gölgeler alemindeki bilgi (doxa) ise sadece gerçek bilginin yansımasıdır, duyularla algılanır ve değişebilir, yani kesin değildir (BOLAY, 2010:76).

Aristoteles (MÖ 427-347): Aristoteles ilkçağın en önde gelen filozofudur, düşünce kanunları ile varlık kanunlarının aynı olduğundan hareketle akılcı anlayışını mantıki çıkarımlar yaparak açıklamaya çalışmış ve klasik mantığı ortaya koymuştur (Aristo Mantığı). Kıyası kullanarak tümden gelim yoluyla tikelin bilgisine ulaşmaya çalışır ve bu yönüyle doğa filozofları ile Platon’ u bir bakıma uzlaştırmaya çalışmaktadır. Madde-suret (form) ve güç-fiil teorisiyle bilimin hem deney ve duyularla elde edildiğini hem de doğuştan var olduğunu açıklamaya çalışır. Platon’ un ideleri Aristo’ya göre formlardır (suret) ve bu formlar madde ile birleşince tek tek varlıkları meydana getirmektedir. Genellemeler ve soyutlamalar yaparak varlıkların ortak özelliklerine ulaşmaya ve kavram üretmeye çalışır. Evrende var olan her şey madde ve şekilden meydana gelmektedir. Madde kendi içerisinde gücü tutmakta, şekil ve form ile o güç fiil haline gelmektedir. Örneğin bir meyve çekirdeğinde

onu meyve ağacı yapacak güç vardır, şekil alarak o forma ulaşır ve fiilen meydana gelir (BOLAY, 2010:77). Burada şöyle düşünebiliriz, canlı varlıkların içerisinde ağaçlar da canlı bir varlıktır. Ancak birçok çeşit ve sayıda ağaç türleri mevcuttur. Bu ağaçların en temel ortak noktası ağaç olmalarıdır. Gerçek bilgi o temel ortak kavramın yani ağacın bilgisidir. Ağaca ait form ve suret madde ile birleşerek fiil haline gelir ve böylece şekillenir.

### **3.3. Bilgilerimiz duyuma ve deneye mi dayanır?**

*Sofistlere* göre de bilgilerin kaynağı duyumlardır. Duyum ve algılar ise öznedir. Kişiden kişiye değişir. Bu nedenle herkesin kabul etmesi gereken genel geçer doğrular yoktur. Sofist düşünürler Eski Yunan'da kentleri dolaşarak para karşılığı ders veren öğretmenlerdi. İnsanlara güzel konuşma ve politikada başarılı olmanın yollarını öğretiyorlardı. Sofist düşünürlerin en ünlüleri Protagoras (482-411) ve Gorgias (M.Ö. 483-375) dir. Protagoras'a göre "insan her şeyin ölçüsüdür." Buna göre herhangi bir konuda genel geçer bir yargıda bulunamayız. Herkesin üzerinde uzlaşabileceği doğru ya da yanlış hiçbir şey yoktur. Gorgias ise; "1) Hiçbir şey var değildir. 2) Bir şey olsa bile, bilinemez. 3) Bir şey var olsa ve bilinebilse bile, bu bilgi başkalarına aktarılamaz." görüşüyle genel geçer doğrunun olmadığını belirtmiştir.

Emprizm(deneycilik) e göre bilginin kaynağı deneydir ve tüm bilgiler deneyle kazanılır, doğuştan gelmezler. Empirizim genel anlamda tümevarım yöntemini kullanır. İslam filozoflarından Ebubekir Razi benzer görüşleri öne sürmekte iken Rönesans filozoflarından Francis Bacon ortaya koymuş, J. Locke tarafından sistemleştirilmiştir. D. Hume ve J.S. Mill te empirizmin önde gelen filozoflarıdır.

Francis Bacon (1561-1626) doğa bilimlerinin gelişimine ışık tutmak için tümevarım yöntemini kullanmış ve her şeyin deneyle kazanılabileceğini, bilginin tek kaynağının deney olduğunu savunmuştur. John Locke (161632-1704)' a göre zihin doğuştan gelen boş bir tabeladır. İç deney ve dış deney olmak üzere ikiye ayırdığı deneylerin karşılıklı çalışmalarıyla bilgi elde edilmektedir. Dış dünyada algılanan renk, ışık, ses, sertlik, yumuşaklık gibi bilgiler dış deneyle algılanır ve zihin pasif halden aktif hale gelerek çıkarımlar yapar. Zihnin bilinçli hale gelmesi ve birtakım etkinlikler yürütmesi iç deneydir.

David Hume (1711-1776): Bilimsel şüpheciliği ortaya koymuş ve 20.yy deneyciliğinin temellerini atmıştır. Onun empirizminde doğa kanunları zihnin alışkanlıkları ile ilgili olduğunu görmektedir. Tüme varımın temelinde zihin vardır, zihin ise alışkanlıklardan ibarettir. Örneğin suyu ateşe koyduğumuzda kaynadığını görürüz ve alışkanlık kazanırız. Bundan sonra suyu ateş üzerinde her gördüğümüzde kaynadığını biliriz. Yani bir olayı

gördüğümüzde başka bir olayı hatırlamamız iki olay arasındaki nedensellik ilişkisine bağlı çağrışımı ortaya çıkarır (BOLAY, 2010:81).

### **3.4.Bilgilerimiz sezgiye mi dayanır?**

Rasyonalizm, sansüalizm, materyalizm gibi görüşlere karşı öne sürülmüş ve Henri Bergson (1859-1941) tarafından sistemli hale getirilmiştir. İslam filozoflarından Gazali (1058-1111) duyuları ve akıllı bilginin kaynağı olduğunu kabul etmekle beraber elde edilen bilgilerin kesinliğine güvenemez çünkü akıl çelişebilmekte yol açmakta ve duyular ise yanıltabilmektedir. Bu nedenle insan doğru bilgiye kalp gözüyle ulaşabilir. Uzun ve yorucu bir süreçle insan arzularının baskılarından kurtulursa kalp gözünü açabilir. Kalp gözü açık insan ise gerçeği ve fizik ötesini daha iyi bilebilir. Bergson sezginin içgüdülerden kaynaklandığını, kavramlara ait hayallerden yararlanılarak kavramların bilinçte kullanıldığını ve bu sezgiye dayalı bilginin bütüncül, katıksız, saf bilgi olduğunu savunur. Diğer yandan zekâ ise nesnelere böler, analiz eder ve bilgiye ulaşır yani bütüncül değildir (BOLAY, 2010:84).

## **4. TARTIŞMA VE SONUÇ**

Felsefede bilginin doğruluğu üzerine tartışmalar yer almıştır. Eskiden beri süren bu tartışmalarda doğru bilgiye ulaşmanın mümkün olup olmadığını savunan akımlar ortaya çıkmıştır. Doğru bilgiye ulaşmanın olanaksız olduğunu savunan akımlar sofizm ve septisizm dir. Bu akımlarda yer alan filozoflar kesin olarak doğru bilginin elde edilemeyeceğini ve böyle bir bilgiye ulaşamayacağını ortaya koymaya çalışmışlardır(Yıldırım)

Doğru bilginin mümkün olduğunu savunan sistem ve felsefeciler, doğru bilgiye nereden, nasıl ve hangi araçlarla ulaşılacağı konusunda farklı görüşler illeri sürmüşlerdir. Rasyonalizme göre zorunlu, kesin ve genel geçer bilgilere ancak akılla ulaşılabilir. Rasyonalizmin temsilcilerinden Sokrates'e göre doğru bilginin kaynağı akıldır. Bilgilerimizin doğuştan var olduğunu savunur(Sokrates'ten anılar).

Bilimsel bilginin uzun süre varlığını sürdürürken kesin olmayan bir özelliğe sahip olması ,bilimsel bilginin ağırlıklı olarak, gözleme, deneysel kanıt, gerçekçi tartışmalara ve şüphecilğe güvenmesi şeklinde ifade edilmiştir(McComas vd,1998). Her disiplin bilimi farklı yönden ele almış ve bilim hakkında farklı tanımlarda bulunmuşlardır. Farklı alanlardan ortak bir tanım yapılamamasının nedeni, bilimin durağan bir varlık olmaması, sürekli gelişen ve

değişen bir varlık olması, incelediği konular yönünden sınırlı alanının olmaması, karmaşık bir yapıya sahip olmasındandır (Doğan-Bora vd., 2006).

Sonuç olarak, insan varlığının içinde yaşadığı dünya hakkında bir yöntem kullanarak edildiği objektif bilgiye bilimsel bilgi adı verilir. Bilimsel bilgi, varlık hakkında bilimsel ya da deneysel yöntem adını verdiğimiz bir yöntemle kazanılmış olan bilgidir. Bilim adamlarının çalışmaları sonucunda elde edilmiştir diyebiliriz.

Bilimsel bilgi evrenseldir. Dünyanın herhangi bir yerinde geçerli olan fakat diğer yerinde geçerli olmayan bir durum bilimsel bir sonuç doğurmaz. Örneğin biri ben falanca yerde havaya bıraktığım bir şeyin yere düşmediğini gördüm bu nedenle yer çekimi yoktur dese bu bilimsel bir bilgi olarak ele alınamaz, Test edilmeye açık olmak bilimsel bilgi açısından olmazsa olmazdır. Çünkü bir şeyi test etmeden doğruluğundan emin olamayız. Fakat bilgi şeklinde bize sunulan önermenin test edilebilir niteliğinin de olması gerekir ki diğer özellikleri sağlayabilsin.(online)

## 5. KAYNAKLAR

Karacay, Timur(2007), bilgi üretimi, Başkent Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi

Mc.Millan, H. J. and Schumacher, S. (2010). Research in education. Pearson Education: Boston, USA. Özdemir, M. (1998). Hayat Bilgisi Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yıldırım, Ömer, Atatürk Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü 1. Sınıf felsefeye Giriş ve 3. Sınıf Çağdaş Felsefe Tarihi dersi, Ders notları , Açık Öğretim Felsefe Ders Kitabı.

BOLAY, Süleyman Hayri, felsefeye giriş, Akçay Yayınları,2010.

Sokrates'ten anılar, çeviren candan Şentuna Türk dil tarih kurumu yayınları Ankara

Metcan, Thomaskuhnun bilim anlayışı ve Paradigma kavramı yüksek lisans tezi. İstanbul üniversitesi(Locke 2004 insan anlığı üzerine bir deneme çeviren M. Yürüşen, Ankara Liberte yayınları

(Online)[www.webders.net/bilimsel](http://www.webders.net/bilimsel) bilgi nedir

McComas, W.F., Clough, M.P. ve Almozroa, H., The role and character of the nature of science in science education. p.28 In W. F. McComas (1998) (Ed.), The nature of science in science education: Rationales and strategies Dordrecht: Kluwer Academic Publishers (pp.3 – 39) 1998.

---

## SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZLERİNİN FAALİYETLERİNE DEZAVANTAJLI GRUPLAR BAKIMINDAN ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

---

İbrahimÇANKAYA<sup>28</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmanın amacı, URAP'ın yaptığı (2012-2017) bilimsel yayın sıralamasına göre Türkiye'de en başarılı ilk 10 üniversitenin sürekli eğitim merkezlerinin faaliyetlerini dezavantajlı gruplar açısından değerlendirmektir. Çalışma, nitel araştırma yönteminde durumsal araştırma desenindedir. Veriler, doküman incelemesiyle elde edilmiş ve içerik olarak analiz edilmiştir. İçerik analizi sonucunda üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinin 2016 yılındaki faaliyetleri kurumsal gelişim, mesleki gelişim ve kişisel gelişim altında kategorize edilmiştir. Dezavantajlı gruplara ilişkin veriler ise 2016 yılında; İŞKUR'a kayıtlı işsiz kadın ve erkek sayısı, işsiz engelli sayısı ve işsiz eski hükümlü sayıları ile sınırlıdır. En başarılı 10 üniversite İstanbul, Ankara ve İzmir'de bulunmaktadır. 2016 yılında Hacettepe, Ankara, ODTÜ, Gazi ve Bilkent Üniversitelerinin sürekli eğitim faaliyetleri ağırlıklı olarak kurumsal ve mesleki gelişime yöneliktir. Kadın, engelli ve eski hükümlü gibi dezavantajlı gruplara yönelik eğitimlerin yer almadığı görülmüştür. Boğaziçi, İTÜ ve İstanbul Üniversitesi sürekli eğitim merkezi faaliyetleri arasında kurumsal ve kişisel gelişime yönelik eğitimler yer almıştır. Bu üniversitelerin sadece işitme engellilere yönelik Türk İşaret Dili eğitimi verdiği, kadınlara ve eski hükümlülere yönelik eğitimlerin ise yer almadığı görülmüştür. Dokuz Eylül ve Ege Üniversiteleri sürekli eğitim merkezi faaliyetleri arasında çoğunlukla kişisel ve mesleki gelişim etkinlikleri yer almaktadır. Bu üniversitelerde engelliler, kadın ve eski hükümlülere yönelik eğitimler yer almamıştır. Üniversiteler sadece bilimsel yayın üreten değil, toplumdaki risk gruplarına karşı kurumsal sosyal sorumluluk taşıyan örgütlerdir. Üniversitelerin müşteri portföyü arasında genç gruplar dışında dezavantajlı gruplarda yer almaktadır. Üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinin dezavantajlı gruplara yönelik düzenleyeceği mesleki ve kişisel gelişime yönelik eğitimler bu risk gruplarının toplumsal katılımlarına destek oluşturabilir.*

**Anahtar Kelimeler:** Sürekli Eğitim Merkezleri Faaliyetleri, Dezavantajlı Gruplar, Kurumsal Sosyal Sorumluluk.

### A CRITICAL ASSESSMENT VIEW OF THE DISADVANTAGED GROUPS ON ACTIVITIES OF CONTINUING EDUCATION CENTERS

#### ABSTRACT

*The objective of this study is to assess the continuing education activities of top 10 Turkish universities according to URAP's scientific publishing ranking between years 2012 and 2017 from the point of view of disadvantageous groups. This is a qualitative study in case study pattern. Data has been obtained by document and content analyses. 2016 activities of continuing education centers have been classified as institutional development, personal development and professional development at the end of content analysis. Data about disadvantageous groups have been limited with jobless women and men, jobless disabled, and jobless former sentenced individuals that registered to İŞKUR*

---

<sup>28</sup>Doç.Dr., ibrahim.cankaya@usak.edu.tr

database in 2016. Top 10 universities are all located in İstanbul, Ankara and İzmir. Activities of Hacettepe, Ankara, METU, Gazi and Bilkent Universities in 2016 have mainly concentrated around institutional and professional development, without any programs for women, disabled and former sentenced people. Bosphorus, İTÜ and İstanbul Universities had institutional and personal development. However their programs for disadvantaged groups were limited to Turkish Sign Language for hearing impaired, with no programs for women or former sentenced individuals. Continuing education activities of 9 Eylül and Ege Universities have emphasized on personal and professional development, with no programs for the disadvantaged. Duties of universities are not limited to science only. They have responsibilities against the society they serve as well. Stakeholders of the universities are not only the youngsters who need undergraduate education, but also the disadvantaged too. Continuing education centers providing programs for the disadvantaged could help them reconnect to the society.

**Keywords:** Continuing Education Activities, Disadvantaged Groups, Institutional Social Responsibility.

## GİRİŞ

Dezavantajlı gruplar, günlük hayatta toplumsal engeller yaşayan, işe başlarken ya da çalışma yaşamında ayrımcılık içeren uygulamalarla karşı karşıya kalan bireylerden oluşmaktadır. Genç işsizler, engelliler, eski hükümlüler, yaşlılar, farklı etnik gruplar, farklı dini kimliğe sahip olanlar ve kadınlar dezavantajlı gruplar arasında yer almaktadır. Dezavantaj, fiziksel engellerden kaynaklanabildiği gibi, toplumsal ön yargılardan veya piyasanın talep ettiği bilgi ve becerilerden yoksun olmaktan da kaynaklanabilir (Alp,2014). Alan yazında dezavantajlı gruplara yönelik farklı tanımlamalar mevcuttur. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir: Dezavantajlı gruplar, sağlık hizmetlerinden faydalanma, eğitime erişim, bilgiye erişim, toplumsal katılım konularında toplumun çoğunluğunun sahip olduğu imkanlara sahip olmayan yada bu imkanlara erişiminin önünde engeller bulunan kişiler olarak kabul edilmektedir (Gürsel ve Uysal-Kolaşın,2010). Dezavantajlı gruplar, çalışma yaşamına girişte veya çalışma yaşamında, işgücü piyasalarına uyumu daha düşük düzeyde olan kişilerden oluşan gruplardır (Mayer,2003). İstihdam edilebilirlikte, diğer fertlere göre daha fazla güçlüklerle karşılaşan bu gruplar; kadınlar, gençler, uzun süreli işsizler, engelliler, yabancı uyruklu olanlar ve yaşlılardan oluşmaktadır. Dezavantajlı gruplar içerisinde sayılan bireyler sadece cinsiyet, ırk, yoksulluk gibi nedenlerden değil, öz bakım becerileri için gerekli araçlara sahip olmayan bireyler olarak da tanımlanmaktadır (Mayer,2003).

Türkiye’de kadınlar, gençler, uzun süreli işsizler ve engelliler başta olmak üzere bu tip dezavantajlı gruplar, yasal engel olmamasına, pozitif ayrımcılık içeren düzenlemelere rağmen işgücüne sınırlı olarak katılmakta, kayıt dışı veya düşük ücretli işlerde istihdam edilmekte ve

daha yüksek işsizlik riskine maruz kalmaktadır (Alp,2014). Dezavantajlı gruplara ilişkin araştırmalar yapmak ve devlet politikalarına yön verecek raporlar hazırlamak başta üniversitelerin kurumsal sosyal sorumluluğu arasında yer almaktadır. Üniversiteler dezavantajlı gruplara yönelik hazırladıkları projeler, yaptıkları saha araştırmaları ve bu araştırma sonuçlarına ilişkin değerlendirmeleri ile hükümet politikaları üzerinde etkili olabilmektedirler. Türkiye’de ve Uluslararası alanda faaliyet gösteren farklı araştırma grupları Türk Üniversitelerinin akademik performanslarını genellikle bilimsel yayın, proje, patent sayısı veya bilimsel yayınlara yapılan atıflara göre değerlendirmektedir. Oysaki bilimsel araştırma yapmak ve raporlar hazırlamanın yanı sıra, dezavantajlı (risk) grupların ihtiyaçlarına yönelik eğitimler vermek ve sosyal sorumluluk projeleri hazırlamakta üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri aracılığıyla kurumsal sosyal sorumlulukları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de üniversitelerin, dezavantajlı gruplara yönelik faaliyetlerinin izlenilmesi, değerlendirilmesi ve bu konuda düzenli olarak faaliyet raporlarının yayınlanması bir gereksinim olarak kabul edilebilir.

### ***Çalışmanın Amacı ve Önemi***

Bu çalışmanın amacı, URAP’ın (2017) son 7 yılda düzenli olarak yayınladığı raporlara (araştırma proje sayısı, makale sayısı, doktora öğrenci sayısı ve makalelere yapılan atıf oranları) göre Türkiye’nin en başarılı ilk 10 üniversitesinin bünyesinde bulunan sürekli eğitim merkezlerinin faaliyetlerini dezavantajlı gruplar bakımından değerlendirmektir.

### ***Çalışmanın Sınırlılıkları***

Çalışmada veriler, 2016 yılı Ankara, İstanbul ve İzmir İŞKUR’ a kayıtlı dezavantajlı grup kapsamındaki bireylerin sayısı ve toplam 10 üniversitenin 2015-2016 yılı sürekli eğitim merkezlerinin faaliyetleri ile sınırlıdır.

## **YÖNTEM**

Çalışma, nitel araştırma yönteminde sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı esas alan ve nitel bir araştırma deseni olan durum çalışmasıdır. Nitel araştırma yaklaşımı, araştırmacının esnek olmasını, toplanan verilere göre araştırma sürecini yeniden biçimlendirmesini ve gerek araştırma desenini gerekse toplanan verilerin analizinde tümevarıma dayalı bir yaklaşım izlemesini gerektirmektedir.

### ***Evren Örneklem***

Çalışma evreni, URAP (2012-2017) araştırma raporuna göre (araştırma proje sayısı, makale sayısı, doktora öğrenci sayısı ve makalelere yapılan atıf oranları) bakımından en başarılı ilk 10 üniversite (İTÜ, İstanbul, Boğaziçi, Ankara, ODTÜ, Hacettepe, Gazi, Bilkent, Ege ve Dokuz Eylül Üniversitesi) olarak belirlenmiştir. Bilimsel yayın sıralamasına göre en başarılı ilk 10 üniversitenin İstanbul, Ankara ve İzmir’de yer aldığı görülmüştür.

### **Veri Toplama Araçları**

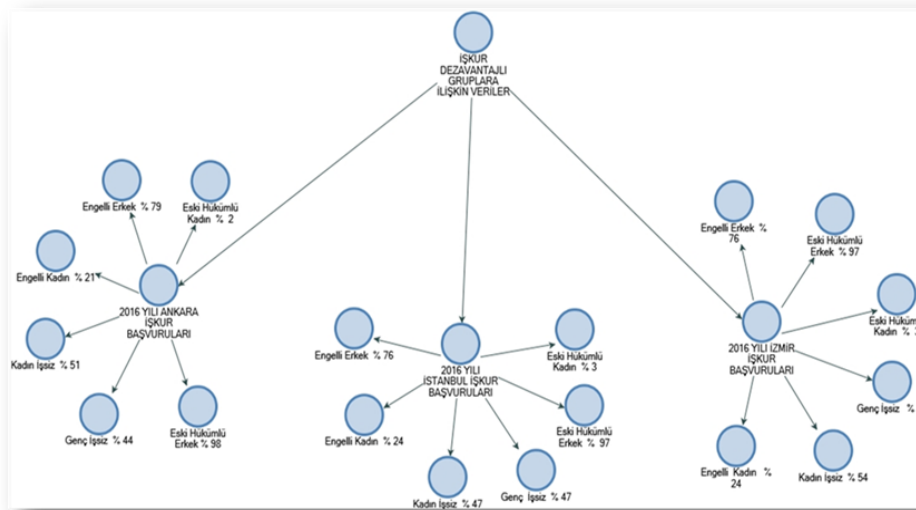
Çalışma grubunda yer alan üniversitelerin sürekli eğitim merkezi faaliyetleri ve dezavantajlı gruplara ilişkin veriler 2016 yılında İstanbul, Ankara ve İzmir İŞKUR’a kayıtlı işsiz kadın, işsiz engelli, genç işsiz ve işsiz eski hükümlü sayıları doküman incelemesiyle toplanmıştır.

### **Veri Analizi**

Toplanan veriler içerik olarak analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi; elde edilen verilerin, katılımcıların görüşleri doğrultusunda oluşan ve daha önce belirlenmeyen başlıklar altında özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Şimşek ve Yıldırım,2015; Balcı, 2017). NVİVO 11 programında içerik analizine göre ilk 10 üniversitenin 2015-2016 yılı sürekli eğitim merkezleri faaliyetleri kurumsal gelişim, mesleki gelişim ve kişisel gelişim temaları altında kategorize edilmiştir.

## **BULGULAR**

2016 yılında İstanbul, Ankara ve İzmir İŞKUR’a yapılan başvurularda dezavantajlı gruplara ait bulgular şekil 1’de gösterilmiştir.

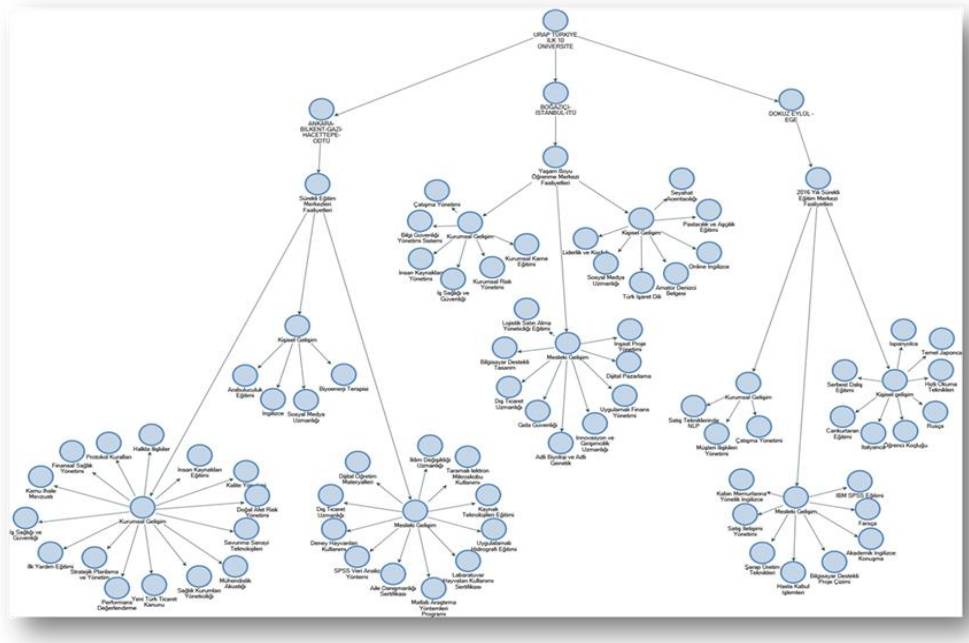


**Şekil 1:** 2016 yılı İstanbul, Ankara, İzmir İŞKUR'a İş Başvurusu Yapan Dezavantajlı grupların Oranı



2016 yılı içerisinde Ankara İŞKUR'a iş başvurusu amaçlı yapılan dezavantajlı gruplar içerisinde engellilerin, kadın işsizlerin, genç işsizlerin ve eski hükümlü erkeklerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Ankara'da yer alan Ankara, Gazi, ODTÜ, Bilkent ve Hacettepe Üniversitelerinin sürekli eğitim merkezlerinde genelde kurumlara yönelik ve mesleki gelişim amaçlı eğitimlerin ağırlıklı olduğu, dezavantajlı gruplara yönelik eğitimlere yeterli olarak yer verilmediği (şekil 2) görülmektedir. İstanbul'da İŞKUR'a yapılan başvurular içerisinde kadın işsizlerin, eski hükümlü erkeklerin ve genç işsizlerin ağırlıklı yer aldığı görülmüştür. İstanbul, Boğaziçi ve İTÜ sürekli eğitim merkezlerinde ise sınırlı mesleklere yönelik mesleki gelişim ve kişisel gelişime yönelik eğitimlere yer verildiği görülmüştür. Kadın işsizlere, eski hükümlü erkek - kadınlara ve engellilere yönelik eğitimlerin Türk işaret dili ve açıcılık eğitimi dışında olmadığı (şekil 2) görülmüştür. İzmir'de İŞKUR'a yapılan başvurulara bakıldığında dezavantajlı gruplar içerisinde kadın işsizlerin, engelli erkeklerin, eski hükümlü erkeklerin ve genç işsizlerin ağırlıklı olduğu görülmüştür. Dokuz Eylül ve Ege Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezlerinde ise yıl boyunca yapılan faaliyetler sınırlı mesleklere yönelik mesleki ve kişisel gelişime yöneliktir. Üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinin eğitimlerinin sınırlı alanlar içerisinde kaldığı, doğrudan dezavantajlı grupların mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik olmadığı görülmüştür.

2016-2017 yılı İstanbul, Ankara ve İzmir illerinde bulunan en başarılı üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinin faaliyetlerine ilişkin bulgular şekil 2'de gösterilmiştir.



**Şekil 2:** URAP 'a Göre İlk 10 Üniversitenin 2015-2016 Yılları Sürekli Eğitim Merkezi Faaliyetleri

NVIVO 11 programında yapılan içerik analizi sonucunda İstanbul, Ankara, İzmir’de yer alan üniversitelerin 2015-2016 yılı sürekli eğitim merkezleri eğitimleri kurumsal gelişim, mesleki gelişim ve kişisel gelişim temalarında kategorize edilmiştir. İstanbul’da yer alan İTÜ, Boğaziçi ve İstanbul Üniversiteleri sürekli eğitim merkezleri faaliyetleri içerisinde kurumsal gelişim kategorisinde; *Çevre güvenliği, bilgi güvenliği, insan kaynakları güvenliği ve risk yönetimi eğitimleri yer almıştır.* Mesleki gelişim kategorisinde; *Laboratuvar uzmanlığı, kaynak teknolojileri, bilimsel araştırma yöntemleri, aile danışmanlığı, dış ticaret uzmanlığı, dijital pazarlama teknikleri, halkla ilişkiler, iklim değişikliği eğitimleri yer almıştır.* Kişisel gelişim kategorisinde; *Liderlik eğitimi, seyahat işletmeciliği, online İngilizce, sosyal medya uzmanlığı, pastacılık ve aşçılık eğitimleri yer almıştır.* Ankara, Bilkent, Hacettepe, ODTÜ ve Gazi Üniversitesi sürekli eğitim merkezleri faaliyetleri içerisinde kurumsal gelişim kategorisinde; *İnsan kaynakları eğitimi, halkla ilişkiler, protokol kuralları, kamu ihale mevzuatı, performans değerlendirme ve ilk yardım gibi eğitimler verilmiştir.* Mesleki gelişim kategorisinde; *Dış ticaret uzmanlığı, deney hayvanları kullanımı, aile danışmanlığı, SPSS veri analizi gibi eğitimler verilmiştir.* Kişisel gelişim kategorisinde; *Arabuluculuk, İngilizce, sosyal medya uzmanlığı gibi eğitimler verilmiştir.* İzmir’de Dokuz Eylül ve Ege Üniversiteleri Sürekli Eğitim Merkezlerinin 2016 yılı içerisinde mesleki gelişim kategorisinde; *Havacılık sektörü, yabancı dil eğitimleri, sağlık, bilimsel araştırma yöntemleri, pazarlama ve üretim alanlarına yönelik eğitimler yer almaktadır.*

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye URAP (2017) raporuna göre bilimsel araştırma ve yayın sıralaması bakımından üst düzey performans gösteren ilk 10 üniversitenin risk grupları açısından sürekli eğitim merkezlerinin faaliyetleri bilimsel çalışmalar konusundaki performanslarına göre daha farklı bir sonuç ortaya çıkarmaktadır.

2015-2016 döneminde Hacettepe, ODTÜ, Gazi, Bilkent ve Ankara Üniversitesi sürekli eğitim merkezlerinde kişisel Gelişim alanında verilen bazı eğitimler şunlardır: *Sosyal medya uzmanlığı, yabancı dil, arabuluculuk eğitimleri.* Kurumsal Gelişim alanında kamu ihale mevzuatı, protokol kuralları, ilk yardım eğitimi, stratejik planlama; Mesleki Gelişim alanında *veri analizi, deney hayvanları kullanımı, aile danışmanlığı, laboratuvar asistanlığı* gibi eğitimler verilmiştir. İstanbul’da İTÜ, Boğaziçi ve İstanbul Üniversitesi sürekli eğitim merkezlerinde Kurumsal Gelişim alanında verilen bazı eğitimler şöyledir: *Savunma sanayi, iş güvenliği, finans yönetimi, halkla ilişkiler, kalite güvenliği;* Mesleki Gelişim alanında, *laboratuvar uzmanlığı, bilimsel araştırma yöntemleri, aile danışmanlığı, dış ticaret uzmanlığı*

gibi eğitimler verilmiştir. Aynı yıl sadece İTÜ’de sürekli eğitim merkezinde risk gruplarına yönelik sadece “*Türk İşaret Dili*” ve “*Aşçılık*” eğitimi verilmiştir. İzmir’de Dokuz Eylül ve Ege Üniversiteleri Sürekli Eğitim Merkezlerinde Mesleki Gelişim alanında, *havacılık hizmetleri, pratik İngilizce konuşma, sağlık hizmetleri, araştırma yöntemleri, yamaç paraşütü* eğitimleri düzenlenmiştir.

Üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde verilen bu eğitimlerin doğrudan doğruya kadın işsizler, engelliler, genç işsizler, yaşlılar, yabancılar ve eski hükümlüler gibi dezavantajlı grupları hedef almadığı görülmektedir. Üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerindeki faaliyetlerin piyasa koşullarına ve beklentilerine yönelik olduğu ve daha çok ticari amaçlı olduğu görülmektedir. Üniversiteler sadece ticari odaklı ve piyasa çıkarları doğrultusunda hareket eden örgütler değildirler. Topluma karşı sosyal sorumlukları olan, gönüllü, özgür eğitimin hareketinin öncülleri arasındadır. Bu bağlamda kalkınma ajanslarının risk gruplarına yönelik proje çağruları ve bu alanda ayırdıkları fonlar (ZAFER,2018) göz önüne alındığında üniversitelerin işbirlikçi çevre ile birlikte risk gruplarına yönelik ücretsiz faaliyetler yürütülebilecekleri unutulmamalıdır. Üniversitelerin, risk gruplarına yönelik düzenleyecekleri yaşam boyu öğrenme faaliyetleri, çalıştaylar, sosyal projeler vehazırlayacakları araştırma raporları, kurumsal sosyal sorumluluklarını yerine getirmeleriacısından gerekli kabul edilmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Alp, L. (2014). *Dezavantajlı grupların istihdamda katılmaları: G20 ülkelerindeki başarılı uygulamalar*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı.
- Balcı, A. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gürsel, S.,& Uysal-Kolaşın, G. (2010). *İstihdamda dezavantajlı grupların oranını artırmak*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomi ve Toplumsal Araştırmalar Merkezi.
- İŞKUR. (2017). *Yıllık istatistik bülten raporları*. <http://www.iskur.gov.tr/tr>. Erişim Tarihi: 6.11.2017.
- Mayer, S. E. (2003). *What is a disadvantaged group*. [http://www.effectivecommunities.com/pdfs/ECP\\_DisadvantagedGroup.pdf](http://www.effectivecommunities.com/pdfs/ECP_DisadvantagedGroup.pdf) Erişim Tarihi: 7.12.2017.
- Şimşek, H.,& Yıldırım, A. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

URAP. (2017). Üniversitelerin Türkiye geneli sıralama göstergeleri. <http://tr.urapcenter.org/2017/> Erişim Tarihi: 19.11.2017.

Zafer Kalkınma Ajansı (2018). Risk gruplarına yönelik destekler. <http://zafer.gov.tr/tr-tr/> Erişim tarihi: 12.11.2018.

---

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ VE AİLELERİNİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ HAKKINDAKİ ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA İNCELENMESİ

---

Öznur TULUNAY ATEŞ<sup>29</sup>, Önder EMİNE<sup>30</sup>

### ÖZET

*Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının ve onların ailelerinin Türk Eğitim Sistemi kavramı ile ilgili algılarını metaforlar yoluyla incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 198 öğretmen adayı ve aileleri oluşturmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmış olup, veriler yarı yapılandırılmış form ile toplanmış ve içerik analiziyle deşifre edilmiştir. Araştırmada, katılımcılar tarafından üretilen metaforlar her iki grupta da 12 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Araştırmada, Türk Eğitim Sistemi ile ilgili olarak öğretmen adaylarının en çok ifade ettiği ilk beş metaforun; bukalemun, fabrika, oyuncak, yapboz, dönme dolap olduğu ailelerinin ise; fabrika, papağan, çocuk, bukalemun, çorba olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının ürettiği metaforlar kategorilere ayrıldığında ilk üç kategorinin; değişken, güvenilirmez, vegeleneksel-standart bir yapı olarak TES şeklinde; öğretmen adaylarının ailelerindeki ilk üç kategorinin ise; değişken, emek-çaba gerektiren veeksik bir yapı olarak TES şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriler ve kategorilerdeki metaforlar genel olarak incelendiğinde, öğretmen adaylarının ailelerine kıyasla TES ile ilgili daha olumsuz algılara sahip olduğu tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Adayı, Aile, Türk Eğitim Sistemi, Metafor.

## EXAMINING THE PERCEPTIONS OF PRESERVICE TEACHERS AND THEIR FAMILIES ABOUT THE TURKISH EDUCATION SYSTEM VIA METAPHORS

### ABSTRACT

*The purpose of this study is to examine the perceptions of preservice teachers and their families about the concept of Turkish Education System via metaphors. The working group of the study consists of 198 preservice teachers receiving education at Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education and their families. In the study, phenomenologic design which is among qualitative research methods was used and the data were collected with a semi-structured form and depicted here with content analysis. In the study, the metaphors generated by the participants were collected under 12 conceptual categories in both groups. As a result of the study, it was observed that the first five metaphors expressed by the preservice teachers about the Turkish Education System were; chameleon, factory, toy,*

---

<sup>29</sup>Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi., otates@mehmetakif.edu.tr

<sup>30</sup>Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Bölümü, Emine Önder

*jigsaw puzzle and big wheel; where as the first five metaphor sex pressed by the families were; factory, parrot, child, chamele on and soup. Separating the metaphors generated by the preservice teachers in to categories; it was determined that the first three categories were TES as a changeable, unreliable and traditional-standard structure, where as the first three categories in the families of the preservice teachers were TES as a changeable and deficient structure requiring effort-labor. Examining the secategories and the metaphors in the categories in general; it was determined that the preservice teachers had more negative perceptions about the TES compared to their families.*

**Keywords:** *Preservice Teacher, Family, Turkish Education System, Metaphor.*

## GİRİŞ

Her ulus, toplumunu biçimlendirmede eğitimden yararlanır. Toplumun şekillenmesinde ve hedeflerine ulaşmasında temel araç olarak görülen eğitim, çok boyutlu ve en yaygın toplumsal faaliyet alanlarından biridir (Özyılmaz, 2017). Eğitim gibi toplumsal faaliyetler, kendileri için oluşturulmuş toplumsal birimler aracılığı ile gerçekleştirilirler. Eğitim için oluşturulan toplumsal birime “Eğitim Sistemi” denir (Hesapçioğlu, 2001). Bir diğer ifadeyle eğitim sistemi, bir ülkenin insanlarını yetiştirmek için oluşturulmuş özel bir platform olarak düşünülebilir.

Her toplum eğitim sistemini, kendi sosyokültürel ve ekonomik özelliklerini ve toplumlarında kabul gören değerleri göz önünde bulundurarak oluşturur (Yazıcı, 2009). Her eğitim sistemi, ait olduğu toplumun eğitimden beklediği görevleri yerine getirir ve bu görevleri etkili bir biçimde yerine getirdiği ve onu oluşturan toplumun gereksinimlerine yanıt verebildiği müddetçe ayakta kalabilir. Bu durumda eğitim sisteminin verimliliğinin, toplumsal problemlere duyarlılığı ve bu problemlere çözüm sunabilme düzeyi ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Eğitim, dinamik ve değişken bir olgu olduğundan eğitim sisteminin varlığı, kendini değişen dünya ve ülke şartlarına göre ne oranda yenileyebildiği ile ilgilidir (Yılmaz, 2014). Özyılmaz’ın (2017) ifadesiyle eğer ideal bir eğitim sistemi oluşturulur, evrensel doğrular ışığında doğru, verimli ve kaliteli bir şekilde işletilir ve yönetilirse, gerçekten bireysel, toplumsal ve ulusal gelişme ve ilerlemenin yolu açılmış olacaktır. Çünkü mükemmel bir eğitim sistemi kurulmadan diğer toplumsal alt sistemlerin ihtiyaç duyduğu sayı ve nitelikte insan gücünü yetiştirmek mümkün olmayacak ve hiçbiri etkili bir biçimde amacına erişemeyecektir. Dolayısıyla Özyılmaz, bir ülkedeki sorunların tümünün eğitim ve eğitim sisteminden kaynaklandığının söylenebileceğini, ülkenin kök sorunları büyük ölçüde çözülmüş ise, kurumsal olarak iyi bir eğitimin varlığından ve mükemmel bir eğitim sisteminin kurulmuş ve yürütülüyor olmasından söz edilebileceğini belirtmektedir (Özyılmaz, 2017).

Türk eğitim sisteminin tohumları ondokuzuncu yüzyılın ortalarında atılmıştır. Bugünkü durumuna ise 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile ulaşmıştır. Bu kanuna göre Türk eğitim sisteminden merak eden, sorgulayan, araştıran, eleştirel bakış açısına ve entelektüel düşünme becerisine sahip, dünyadaki gelişmeleri izleyen, girişimci, üreten, ulusal değerlerin yanında evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Kısacası Türk eğitim sisteminin çağın ihtiyaçlarına cevap veren bireyleri yetiştirmesinin hedeflendiği göze çarpmaktadır (MEB, 1973).

Ulusal ve uluslararası bulgular göz önünde bulundurulduğunda, eğitim sisteminin ülkenin geleceği açısından oldukça önemli, kilit bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim sistemlerinin hem toplumsal bütünlüğü hem de toplumun gelişimine etki ettiği görülmektedir. Bu nedenle Türk eğitim sisteminin çok çeşitli boyutlardan, farklı eğitim paydaşlarının görüşüne başvurularak incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu durum, Türk eğitim sisteminin daha gerçekçi ve sağlam bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olabilir.

Paydaşların Türk eğitim sistemine ilişkin değerlendirmeleri metaforlar aracılığıyla yapılabilir. Taşımak, transfer ve aktarım gibi anlamlara gelen metaforlar, neredeyse her alandaki araştırmalarda sıkça kullanılmaktadır (Güneş, 2017). Postman(1996) sadece şairlerin değil, biyologların, fizikçilerin, dilbilimcilerin ve dünya hakkında bir şeyler söylemeye çalışan herkesin metafor kullandığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Botha'da (2009) metaforların estetik, süsleme ve pedagojik rolünün sadece edebiyatta değil aynı zamanda eğitimde de önemli olduğu görüşünün yaygın kabul gördüğünü ifade etmektedir.

İlgili alanyazın tarandığında, son yıllarda eğitimle ilgili süreçlere ilişkin çok sayıda metafor çalışmasının yapıldığı, bu çalışmaların bir kısmında da, bu araştırmada olduğu gibi Türk eğitim sistemi (TES) kavramına ilişkin katılımcıların algılarının belirlendiği görülmektedir. Ancak bu çalışmalar sadece bir eğitim paydaşının görüşüne dayalı olarak yürütülmüştür. Örneğin;Erginer'in (2011), Kasapoğlu'nun (2016) ve Örucü'nün (2014) araştırmalarında öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi kavramına ilişkin algıları metaforlar ile açığa çıkarılmıştır. Bu araştırmada, diğer araştırmalardan farklı olarak,şuan sistemin öğrencisi, yakın gelecekte öğretmeni olacak öğretmen adaylarının yanı sıra onların ailelerinin görüşlerine de başvurulmuştur. Böylece, üstlendikleri rollerin gereği farklı bakış açılarıyla değerlendirerek Türk eğitim sisteminin imajı ortaya konulmaya, öğretmen adaylarının ve ailelerinin sisteme yönelik sahip oldukları algılar, geliştirdikleri tutumlar açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın, sistemin ihtiyaçlarının belirlenmesi

açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında araştırma, sistemin kurucularına sistemin işleyen ve işlemeyen yönlerine ilişkin önemli ipuçları vererek eğitim politikalarının şekillenmesine ışık tutabilir.

Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmada, öğretmen adaylarının ve ailelerinin “Türk Eğitim Sistemi” kavramına yönelik algılarını metaforlar yoluyla açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?
- Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır?
- Öğretmen adaylarının anne veya babalarının Türk eğitim sistemi kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?
- Öğretmen adaylarının anne veya babalarının Türk eğitim sistemi kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

## YÖNTEM

### 1. Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının ve ailelerinin, Türk eğitim sistemine ilişkin algılarını metaforlar yoluyla inceleyen bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Eğitim bilimlerinde veri toplama aracı olarak kullanılan metaforlar genelde nitel araştırmalarda kullanılmakta ve veri toplanan grubun metafor formunda yer alan kavram hakkındaki algılarını ortaya çıkarmak için bir araç görevi görmektedir (Kılcan, 2017).

### 2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi eğitim fakültesinde eğitim gören 237 son sınıf öğrencisi ve aileleri oluşturmaktadır. Boş bırakılan ve geçerli olmayan 39 form çalışma kapsamına alınmamış ve araştırma 198 öğretmen adayı ve ailesinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmen adayları: Türkçe, sınıf, okul öncesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinden oluşmaktadır.

### 3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış bir metafor formu kullanılarak ve gönüllülüğe dayalı olarak toplanmıştır. Metafor formunun oluşturulmasında alanyazında yer

alan bazı metafor çalışmaları (Kasapoğlu; 2016; Örucü; 2014; Saban, 2008; Tortop, 2013) incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan soru formunda, öğrencilerin bölümlerini, kendilerinin ve ailelerinin Türk eğitim sistemi hakkındaki algılarını ortaya çıkarmak amacıyla oluşturulan “Türk eğitim sistemi... gibidir.Çünkü...” şeklinde iki soru bulunmaktadır.

Araştırma verileri toplanmadan önce araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına; araştırmanın amacı ve soru formunu nasıl dolduracakları konusunda bilgilendirmeler yapılmıştır. Yapılan bilgilendirme sırasında öğrencilere metafora örnek olarak: “Babam aslan gibidir. Çünkü çok güçlüdür” örneği verilmiştir. Ayrıca, oluşturdukları metaforların doğru ya da yanlış olarak nitelenmeyeceği, onlara karşı ön yargıya sebep olmayacağı ve ders notlarını etkilemeyeceği, herkesin oluşturduğu metaforun değerli olduğu, önemli olanın etki ve tesir altında kalmadan kendi görüşlerini ifade etmeleri olduğu, ailelerini de yönlendirmeden kendilerine yapıldığı gibi bilgilendirmeleri gerektiği, tüm bunların araştırmanın güvenilirliği için büyük önem taşıdığı anlatılmıştır. Ardından öğretmen adaylarına, kendi metafor ifadelerini geliştirmeleri ve ailelerin metafor ifadelerini öğrenmeleri için 1 gün süre verilmiştir.

#### **4. Verilerin Analizi**

Araştırmada veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada ilk olarak soru formlarına numara verilmiş; ardından boş bırakılan, metaforun gerekçesinin açıklanmadığı, tanımlama vb. ifadeler içeren, hem öğrenci hem de ailesinin ürettiği metaforları bir arada bulundurmayan 39 form araştırma kapsamından çıkarılarak 198 formla analizler yapılmıştır. Ardından katılımcıların metafor ifadeleri ilişkiler ve gerekçeler yönünden incelenerek kategorilere ayrılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda Türk eğitim sistemine yönelik üretilen metaforların öğrencilerde ve ailelerinde 12 kategori altında toplandığı görülmüştür.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla bazı uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalardan ilki; katılımcıların cümlelerinden yapılan direk alıntılara yer verilmesidir. Alıntının hangi katılımcıya ait olduğu kodlama aracılığıyla gösterilmiştir (Örneğin: S-140). Kodlamalarda harf kodu katılımcının bölümünü (O: Okul Öncesi Öğretmenliği, S: Sınıf Öğretmenliği, T: Türkçe Öğretmenliği, P: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik), rakam kodu ise katılımcının sırasını göstermektedir. Araştırmada toplanan verilerin analizinde güvenilirliği sağlamak için ikinci olarak, veriler iki ayrı araştırmacı tarafından deşifre edilmiş ve sonrasında karşılaştırılmıştır. Yapılan



karşılaştırmalarda farklılık olması durumunda ilgili metafor ve açıklama yeniden incelenerek uygun kategorinin ne olduğuna karar verilmiştir. Araştırmada geçerliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla son olarak metaforların oluşturulan kavramsal kategorilere uygunluğunu tespit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Ardından, araştırmacıların yaptığı eşleştirme uzmanınki ile karşılaştırılarak görüş birliği ve ayrılığı sayısı belirlenmiştir. Yapılan karşılaştırmada, öğretmen adaylarından 20 metaforunda görüş ayrılığı, 178 metaforunda görüş birliği olduğu; ailelerden 15 metaforunda görüş ayrılığı, 183 metaforunda görüş birliğinin olduğu görülmüştür. Miles ve Huberman'ın (1994: 64) önerdiği formül ( $\text{Görüş birliği} / \text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}$ ) kullanılarak yapılan hesaplama sonucunda, kodlama güvenliğinin öğrencilerde %89 ailelerde %92 olduğu bulunmuştur. Saban (2008) nitel araştırmalarda bu hesaplama sonucunda ulaşılan uzman ve araştırmacı değerlendirmesi uyumunun %90 ve üzeri olması durumunda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlandığını belirtmiştir. Araştırmada görüş ayrılığının olduğu metaforlarını yeniden incelenmesi sonucunda görüş birliğinin olduğu kategorilere yerleştirme yapılarak ve öğretmen adayları ile ailelerinin metafor kategorilerine iki yeni kategori eklenmesine karar verilerek görüş birliği artırılmıştır.

Nitel veri analizi aşamasında; öğrencilerin ve ailelerin Türk eğitim sistemine yönelik oluşturdukları metaforlar kavramsal kategorilere ayrıldıktan sonra katılımcıların daha çok vurguladıkları kategorileri ve kategoriler altına yer alan metaforları gösterebilmek amacıyla frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır.

## **BULGULAR VE YORUM**

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının, ikinci olarak ise öğretmen adaylarının ailelerinin Türk Eğitim Sistemi kavramı ile ilgili ürettikleri metaforlar ve bu metaforlardan yola çıkılarak oluşturulan kategoriler sunulmuştur.

### **1. Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sistemi ile İlgili Oluşturduğu Metafor Bulguları**

Araştırmada öğretmen adayları Türk eğitim sistemi ile ilgili 147 farklı metafor üretmiştir. Öğretmen adaylarının, Türk eğitim sistemi ile ilgili ürettikleri metaforlardan en sık tekrarlanan ilk dördü; bukalemun, fabrika, oyuncak, yapboz metaforlarıdır. Araştırmada öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar 12 kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların “Türk Eğitim Sistemi” ile ilgili ürettikleri metaforlar ve metaforlara

yükledikleri anlamlara göre oluşturulan kategoriler Tablo 1’de, öğrencilerin ürettikleri metafor cümlelerine ilişkin örnekleri ise, Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sistemi Metafor Kategorileri**

Kategoriler	Katılımcı	Üretilen Metaforlar	Üretilen
	Sayısı		Metafor
	F%		Sayısı
	F%		F%
Yol Gösterici, Yönlendirici Bir Yapı Olarak TES	10 5,05	Börteçine (1), Çoban (1), Gökkuşluğu (3), Işık (2), İş adamı (1), Mum (1), Sokak lambası (1).	7 4,76
Değişken Bir Yapı Olarak TES	57 28,79	Akarsuda giden yaprak (1), Beyaz kağıt (1), Borsa (1), Boş sayfa (1), Bukalemun (10), Çarkıfelek (3), Çorap (2), Deneme tahtası (3), Deniz (1), Dondurma (1), Giysi deneme kabini (1), Hacıyatmaz (1), Halk otobüsü (1), İnsan psikolojisi (1), Kedi (1), Lego (1), Menderes (1), Mevsimler (2), Mona Lisa tablosu (1), Ne istediğini bilmeyen çocuk (1), Okula yeni başlayan çocuğun defteri (1), Okyanus (1), Oyuncak (6), Oyun hamuru (2), Oyun parkı (1), Saç (1), Tablo (1), Yapboz (5), Yemek tarifi (3), Yılan (1).	30 20,41
Belirsiz Bir Yapı Olarak TES	11 5,56	Cin (1), Karışık çerez (1), Kötü şaka (1), Parasını ne yapacağını bilemeyen zengin insan (1), Raydan çıkmış tren (1), Samanyolu (1), Sonunu tahmin edemeyeceğimiz film (1), Sonu olmayan yol (1), Sürpriz yumurta (1), Şekil zemin algısı (1), Uçan balon (1).	11 7,48
Temel Yapı Olarak TES	7 3,54	Çınar (1), Hayat (1), İnşaat (2), Kalp (1), Su (2).	5 3,40
Eksik Bir Yapı Olarak TES	13 6,57	Acımış çay (1), Delik bardak (1), Deve (1), Ekşi yoğurt (1), Fotoğraf çekirtmek (1), Gıcırdayan sandalye (1), Isıtılmış yemek (1), Ödünç kıyafet (1), Pisa kulesi (1), Tükenmez kalem (1), Yağmurdan sonra doğmayan güneş (1), Yamalı asfalt (1), Yanlış bulmaca (1).	13 8,84
Güvenilmez Bir Yapı Olarak TES	23 11,62	ABD (1), Ayağı kırık masa (1), Baştan kokan balık (1), Çöplük (1), Çukur (1), Dikenli tel (1), Halat yarışı (1), Islak beton (1), İnternet reklamı (1), Karavana kurşun (1), Kirli deniz (1), Kobay fare (1), Kum zemindeki bina (1), Kuaför (1), Morfin (1), Pimi çekilmiş bomba (1), Su alan gemi (1), Temeli zayıf (çürük) bina (2), Ülkelerin dostlukları (1), Yalancı bahar (1), Yeni sürülmüş oje (1), Zehirli ilaçlama (1).	22 14,97
Geleneksel, Standart Bir Yapı Olarak TES	19 9,60	Adolf Hitler (1), Aslan (1), Çay fabrikası (1), Değirmen (1), Fabrika (6), İdeolojiler fabrikası (1), Papağan (3), Robot (1), Saat (1), Sirk eğitimi (1), Süzgeç (1), Tek yönlü cadde (1).	12 8,16
Etkisiz Bir Yapı Olarak TES	8 4,04	Bozuk para (1), Dört duvarlı oda (1), Hasta ağaç (1), İçi boş fındık (1), Kelek karpuz (1), Hasta adam (1), Tavuk (1), Türkiye’de eşitlik (1).	8 5,44
Düzen, Denge Sağlayıcı Bir Yapı Olarak TES	13 6,57	Aile (1), Ailenin üyeleri (1), Bilgisayar programı (1), Domino taşı (2), İnsan vücudu (2), Makine (1), Matruşka (1), Organlar (1), Orman (1), Puzzle (2).	10 6,80

Emek, Çaba Gerektiren Bir Yapı Olarak TES	11 5,56	Ağaç (3), At yarışı (2), Bahçe (1), Çiftçi (1), Fidan (1), Hipodrom (1), Sevilmeyen huy (1), Tarım (1).	8 5,44
Durağan İlerlemeyen Bir Yapı Olarak TES	13 6,57	Belediye yol çalışması (1), Bumerang (1), Dönme dolap (4), Fanustaki balık (1), Kaplumbağa (1), Koşu bandı (1), Sisifos'un cezası (1), Tırmandıkça bitmeyen merdiven (1), Topaç (1), Yürüyen merdivene tersten binmek (1).	10 6,80
Karmaşık Bir Yapı Olarak TES	13 6,57	Arap saçı (2), Aşk (1), Aşure (1), Balo (1), Çarpık kentleşme (1), Çorba (1), Duygular (1), Dügümlü ip yumağı (1), Labirent (1), Sarmaşık (2), Türlü yemeğı (1).	11 7,48

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenadaylarının Türk Eğitim Sistemi kavramını tanımlamada en çok tercih ettikleri üç kategorinin: “Değişken bir yapı olarak TES”, “Güvenilmez bir yapı olarak TES”, “Geleneksel standart bir yapı olarak TES” şeklinde; en az tercih ettikleri üç kategorinin ise, “Temel bir yapı olarak TES”, “Etkisiz bir yapı olarak TES”, “Yol gösterici yönlendirici bir yapı olarak TES” şeklinde sıralandığı görülmektedir.

**Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Metafor Örnekleri**

Kategori	Metafor Örnekleri
Yol gösterici, Yönlendirici Bir Yapı Olarak TES	Gökkuşağı: “Türk eğitim sistemi gökkuşağı gibidir. Çünkü tüm öğrencileri farklı renkte renklendirirsin” (O 71). Işık: “Türk eğitim sistemi ışık gibidir. Çünkü etrafına ışık saçar, yol gösterir” (T82). Börteçine: “Türk eğitim sistemi börteçine gibidir. Çünkü her bireye ve Türk toplumuna yol gösterir” (P 101). İş adamı: “Türk eğitim sistemi iş adamı gibidir. Çünkü yapılan hataları görüp, daha başarılı olmaları için insanların isteğı doğrultusunda kararlar alınmasını ve uygulanmasını sağlar” (P 132).
Değişken Bir Yapı Olarak TES	Bukalemun: “Türk eğitim sistemi bukalemun gibidir. Çünkü nerede ne zaman renk değiştireceğı belli olmaz. Belli bir rengi, kuralları yoktur. Her an değişebilir” (O 48). Oyuncak: “Türk eğitim sistemi oyuncak gibidir. Çünkü ne zaman parçalara ayrılıp takılacağı belli değil” (P 162). Hacıyatmaz: “Türk eğitim sistemi hacıyatmaz gibidir. Çünkü sabit kalmıyor sürekli değişiyor” (S 196). Menderes: “Türk eğitim sistemi menderes gibidir. Çünkü bir sağa bir sola büküm yapar. Bir türlü doğrusal bir çizgide ilerleyemedik” (O 72). Yemek tarifi: “Türk eğitim sistemi yemek tarifi gibidir. Çünkü herkes aynı tarifi yapar ama farklı ürünler oluşur” (O53).
Belirsiz Bir Yapı Olarak TES	Karışık çerez: Türk eğitim sistemi karışık çerez gibidir. Çünkü yıllardır bildiğimiz halde farklı bilgiler ortaya çıkabilir” (O 54). Kötü şaka: Türk eğitim sistemi kötü şaka gibidir. Çünkü şaka olduğunu bilsen de canını sıkır, ne tepki göstereceğini bilemezsin” (O 25). Şekil zemin algısı: “Türk eğitim sistemi şekil-zemin gibidir. Çünkü algılanan ve uygulanan birbirinden farklıdır. Beklediğinin dışında bir şeyle karşılaşabilirsin” (T 89).
Temel Bir Yapı Olarak TES	İnşaat: “Türk eğitim sistemi inşaat gibidir. Çünkü bilgiler de üst üste koyuldukça Nirvana ya ulaşılır, eğitimle bireyin geleceğı inşa edilir” (S 151). Çınar: “Türk eğitim sistemi çınar gibidir. Çünkü kökü sağlamdır” (T 91).

Eksik Bir Yapı Olarak TES	<p>Gıcırdayan sandalye: “Türk eğitim sistemi gıcırdayan sandalye gibidir. Çünkü sallanır ve oturan kişiyi hoşnut ediyor ama gıcırdayan sesi bir süre sonra tahammül edilmez hale geliyor” (P 104).</p> <p>Deve: “Türk eğitim sistemi deve gibidir. Çünkü neredeyse doğru hiçbir yeri yok” (O 74).</p> <p>Pisa kulesi: “Türk eğitim sistemi Pisa kulesi gibidir. Çünkü sağlam temeller üzerine doğru hesaplamalarla inşa edilmemiştir. Ama aslında ayakta durması bile mucize iken bu eksikliği bir marifetmiş gibi lanse edilir” (O 22).</p>
Güvenilmez Bir Yapı Olarak TES	<p>ABD: “Türk eğitim sistemi ABD gibidir. Çünkü öğrenciler yönlerini bulamıyor, suç ve suçlunun nüfusa oranı giderek artıyor” (O 62).</p> <p>Çukur: “Türk eğitim sistemi çukur gibidir. Çünkü içine düştüğün zaman çıkması çok zordur” (P 103).</p> <p>Islak beton: Türk eğitim sistemi ıslak beton gibidir. Çünkü her gelen bakandan geri dönüşü olmayan izler bırakır” (O 44).</p> <p>Kobay fare: “Türk eğitim sistemi kobay fare gibidir. Çünkü sonuca ulaşım ulaşmayacağı bilinmeden üzerinde bir sürü deney yapılır. Ama arkasında bir sürü ölü fare bıraktığı kesindir” (P105).</p> <p>Morfin: “Türk eğitim sistemi morfin gibidir. Çünkü morfin insanın acısını bir süreliğine dindirir ama kalıcı iyileşme sağlamaz” (O 97).</p>
Geleneksel, Standart Bir Yapı Olarak TES	<p>Aslan: “Türk eğitim sistemi aslan gibidir. Çünkü kararları baştaki alır, kimseye danışmadan eğitime kendi hükmeder” (P 140).</p> <p>Değirmen: “Türk eğitim sistemi değirmen gibidir. Çünkü bireyleri istediği gibi işlemek için yontar ve küçük parçalara ayırır. Değirmene giren buğday sonrasında nasıl kendi gibi olamıyorsa sisteme giren öğrenci de kendisi gibi kalamaz” (P 120).</p> <p>Fabrika: “Türk eğitim sistemi fabrika gibidir. Çünkü tüm insanları standart olmaya ve tekdüzelğe sürükler” (S 143).</p>
Etkisiz Bir Yapı Olarak TES	<p>Bozuk para: “Türk eğitim sistemi bozuk para gibidir. Çünkü taşınması zor harcaması kolaydır” (O 27).</p> <p>Dört duvarlı oda: “Türk eğitim sistemi dört duvarlı oda gibidir. Çünkü hayatın en güzel yıllarını dört duvar arasına sığdırır” (P 116).</p> <p>Tavuk: “Türk eğitim sistemi tavuk gibidir. Çünkü kanatları vardır ama uçamaz” (S 153).</p> <p>Kelek karpuz: Türk eğitim sistemi kelek karpuz gibidir. Çünkü dışı güzel gözükür ama içi boştur, yiyemezsin” (O12).</p>
Düzen, Denge Sağlayıcı Bir Yapı Olarak TES	<p>Bilgisayar programı: “Türk eğitim sistemi bilgisayar programı gibidir. Çünkü amacı aynı ama işlevi farklı olan birçok bilgisayar programı vardır. Eğitim sisteminin de amacı hep aynıdır: bireyi eğitmek” (O 65).</p> <p>Domino taşı: “Türk eğitim sistemi domino taşı gibidir. Çünkü bir kademe de eksiklerin olduğunda tüm kademelerde bu devam eder” (T 88).</p> <p>Puzzle: “Türk eğitim sistemi puzzle gibidir. Çünkü parçalar ancak doğru şekilde birleşirse bütünü oluşturabilir” (S 157).</p>
Emek, Çaba Gerektiren Bir Yapı Olarak TES	<p>At yarışı: “Türk eğitim sistemi at yarışı gibidir. Çünkü jokeyin ve atın diğerlerinden iyi olduğu zaman kazanamayacağın yarış yoktur” (O 78).</p> <p>Sevilmeyen huy: “Türk eğitim sistemi sevilmeyen huy gibidir. Çünkü değişmesi gerektiğini bilirsin ama bu o kadar kolay olmaz” (O 28).</p>
Durağan, İlerlemeyen Bir Yapı Olarak TES	<p>Belediye yol çalışması: Türk eğitim sistemi belediye yol çalışması gibidir. Çünkü çok yavaş ilerler ama çabuk bozulur” (O 6).</p> <p>Bumerang: “Türk eğitim sistemi bumerang gibidir. Çünkü dönüt olarak devamlı aynı şekilde geri dönüyor” (T 81).</p> <p>Fanustaki balık: “Türk eğitim sistemi fanustaki balık gibidir. Çünkü ilerler ama hiç yol kat edemez” (S 163).</p> <p>Kaplumbağa: “Türk eğitim sistemi kaplumbağa gibidir. Çünkü ilerlemesi zor ve zahmetlidir” (S 186).</p> <p>Sisifos’un cezası: “Türk eğitim sistemi Sisifos’un cezası gibidir. Çünkü kısır döngü içindedir. Amacına ulaşamaz” (P 108).</p>
Karmaşık Bir Yapı Olarak TES	<p>Arap saçı: “Türk eğitim sistemi arap saçı gibidir. Çünkü çözmeye çalıştıkça daha da karışır” (S 142).</p> <p>Aşk: “Türk eğitim sistemi aşk gibidir. Çünkü ne kadar çabalarsan çabala çözemessin” (O 14).</p> <p>Balo: “Türk eğitim sistemi balo gibidir. Çünkü organizasyonu zordur” (O 17).</p>

Tablo 1 ve Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, özellikle değişken bir yapı olarak TES kategorisinin kendisine en yakın kategorinin iki katından fazla olduğu, bir başka ifadeyle diğerlerine oranla yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemi ile ilgili ürettikleri metaforların çoğunlukla yığıldığı kategorilerdeki katılımcı ifadelerindeki metaforların çoğunun, Türk Eğitim Sistemi ile ilgili olumsuz algı ve yargıları barındırdığı söylenebilir.

## 2. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Türk Eğitim Sistemi ile İlgili Oluşturduğu Metaforların Bulguları

Araştırmada öğretmen adaylarının aileleri Türk eğitim sistemi ile ilgili 140 metafor üretmiştir. Öğretmen adaylarının ailelerinin ürettikleri metaforlardan en sık tekrarlananlar: fabrika, papağan, çocuk, bukalemun metaforlarıdır. Araştırmada aileler tarafından üretilen metaforlar 12 kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların Türk Eğitim Sistemi ile ilgili ürettikleri metaforların kategorilere göre dağılımı Tablo 3'te, Türk Eğitim Sistemi metaforlarına ilişkin cümle örnekleri ise Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Türk Eğitim Sistemi Metaforu Kategorileri

Kategoriler	<u>Katılımcı Sayısı</u> F%	Üretilen Metaforlar	<u>Üretilen Metafor Sayısı</u> F%
Yol Gösterici, Yönlendirici Bir Yapı Olarak TES	10 5,05	Aslan (1), Ayna (1), Fener (1), Işık (2), İnsan beyni (1), Pusula (2), Toplum (1), Lokomotif (1).	8 5,71
Değişken Bir Yapı Olarak TES	39 19,70	Bukalemun (6), Cep telefonu (1), Çamur (1), Çarkifelek (2), Çorap (1), Daldan dala konan kuş (1), Davul (1), Deneme tahtası (3), Deniz (2), Dümen (1), İplikle tığ (1), Kalem (1), Kukla (1), Mevsim (1), Milletvekilliği (1), Moda (1), Nehir (1), Oyun hamuru (1), Sinüs eğrisi (1), Su (1), Şans Çarkı (1), Şehir içi otobüs (1), Tahterevallı (1), Yapboz (3), Yaramaz çocuk (1), Yemek (3).	26 18,57
Belirsiz Bir Yapı Olarak TES	7 3,54	Bilinmezlik (1), Çölde kaybolmuş adam (1), Hava durumu (3), Pusulasız gemi (1), Uzun bir yol (1).	5 3,57
Karmaşık Bir Yapı Olarak TES	18 9,09	Aşure (2), Bilmece (1), Çorba (4), Çıkmaz sokak (1), Dolaşık ip yumağı (1), Dolaşmış kablo (1), Kara düzen (1), Karmaşık problem (1), Kaos (1), Kördüğüm (1), Labirent (2), Sarmaşık (1), Sürrealist resim (1).	13 9,29
Temel Bir Yapı Olarak TES	6 3,03	Anahtar (1), Çınar ağacı (1), Evin temeli (1), Güneş (1), Omurga (1), Su çarkı (1).	6 4,29
Eksik Bir Yapı Olarak TES	22 11,11	Boş arı kovanı (1), Bozuk araba (1), Bozuk kaset (1), Bozuk saat (2), Eski model araba (1), Herkesin müdahale ettiği yemek (1), Kaplumbağa (1), Kelle (1), Meyve vermeyen ağaç (2), Mum (1), Önden darbe almış araba (1), Sahte parfüm (1), Sıfır (1), Tavus kuşu (1), Topal eşek (1), Yamalı bohça (1), Yamalı palto (1), Yeni yürümeye çalışan bebek (1), Yırtık elek (1), Yeni nesil (1).	20 14,29

Güvenilmez Bir Yapı Olarak TES	20 10,10	Atış poligonu (1), Aydınlıktaki karanlık (1), Bitmeyen yol (1), Bulanık su (2), Buzlu su (1), Dedikodu (1), Eşek arısı (1), İlaç (1), Kaçmış çorap (1), Karanlık tünel (1), Karanlık yol (1), Kirli deniz (1), Osmanlı tokadı (1), Temeli çürük bina (1), Temelsiz ev (1), Tekerli patlak araba (2), Ters yöne giden tren (1), Ucube (1).	18 12,86
Geleneksel, Standart Bir Yapı Olarak TES	20 10,10	At gözlüğü (1), Askerlik (1), Çim biçme makinesi (1), Dönme dolap (1), Fabrika (8), Kalıp (1), Papağan (7).	7 5,00
Birleştirici, Bütünleştirici Bir Yapı Olarak TES	5 2,53	Anne (2), Bilgisayar programı (1), Ev (1), Yuva (1).	4 2,86
Emek, Çaba Gerektiren Bir Yapı Olarak TES	39 19,70	Ağaç (4), Araba yarışı (2), Arı kovanı (1), Bal arısı (2), Bitki yetiştirmek (1), Buluş (1), Çiçek (1), Çocuk (7), Dağ (1), Engebeli yol (1), Evlilik (2), Fidan (1), Halay (1), Hipodrom (1), Kitap (1), Merdiven (1), Örümcek ağı (1), Tarım (2), Tarla (3), Tohum (1), Toprak (1), Yarış atı (3).	22 15,71
Yenilik, Değişim Sağlayan Bir Yapı Olarak TES	4 2,02	Anka kuşu (1), Domino taşı (1), Evrim (1), Haber bülteni (1).	4 2,86
İmkan ve Şartlara Bağlı Bir Yapı Olarak TES	8 4,04	Alışveriş (1), Araba (1), Deniz kenarındaki villa (1), Kast sistemi (1), Kredi kartı (1), Mobilya (1), Para (2).	7 5,00

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ailelerinin Türk Eğitim Sistemi kavramını tanımlamada en çok tercih ettikleri üç kategorinin: “Değişken bir yapı olarak TES” “Emek-çaba gerektiren bir yapı olarak TES” “Eksik bir yapı olarak TES” şeklinde; en az tercih ettikleri üç kategorinin ise, “Yenilik-Değişim sağlayan bir yapı olarak TES”, “Birleştirici-bütünleştirici bir yapı olarak TES”, “Temel bir yapı olarak TES” şeklinde sıralandığı görülmektedir.

**Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Metafor Örnekleri**

Kategori	Metafor Örnekleri
Yol gösterici, Yönlendirici Bir Yapı Olarak TES	Ayna: “Türk eğitim sistemi ayna gibidir. Çünkü kendini görmeyi sağlar” (T 91). Pusulula: “Türk eğitim sistemi pusulula gibidir. Çünkü yön verenin iyiyse yolunu bulman kolaydır” (O 77). Toplum: “Türk eğitim sistemi toplum gibidir. Çünkü eğitim sistemi toplumu şekillendirir” (P 106).
Değişken Bir Yapı Olarak TES	Çorap: “Türk eğitim sistemi çorap gibidir. Çünkü çorabın kirlenince değişip ve yıkanınca giyilmesi gibi sistem sürekli değişiyor ama bir yandan da tekrara düşüyor” (S 158). Sinüs Eğrisi: “Türk eğitim sistemi sinüs eğrisi gibidir. Çünkü sürekli değişiklik olmaktadır. Bunlar bazen pozitif yönde olsa da çoğunlukla negatif yönde olur” (S 178). Su: “Türk eğitim sistemi su gibidir. Çünkü girdiği kabın şeklini alıyor, herkese uymaya çalışıyor” (S 197).

Belirsiz Bir Yapı Olarak TES	Hava durumu:“Türk eğitim sistemi hava durumu gibidir. Çünkü ne zaman nasıl olacağı belli değildir” (O 14). Uzun bir yol:“Türk eğitim sistemi uzun bir yol gibidir. Bu yolda her şeye hazırlıklı olmak gerekir. Çünkü her an her şey olabilir” (S 196).
Karmaşık Bir Yapı Olarak TES	Çorba:“Türk eğitim sistemi çorba gibidir. Çünkü sisteme yeni şeyler eklendiğinde daha karışık hale gelmektedir” (O 41). Surrealist resim: “Türk eğitim sistemi surrealist resim gibidir. Çünkü ortada bir ürün var ama hiç bir şeye benzemiyor” (S 172). Kara düzen: “Türk eğitim sistemi kara düzen gibidir. Çünkü sistem bir tek adında vardır düzen yoktur” (O 52).
Temel Bir Yapı Olarak TES	Anahtar: “Türk eğitim sistemi anahtar gibidir. Çünkü zorlu kapıları açar ve ilerlemeni sağlar” (S 148). Su çarkı: “Türk eğitim sistemi su çarkı gibidir. Çünkü öğrenci olmadan dönmez, enerji ve verim elde edilmez” (S 159).
Eksik, Bir Yapı Olarak TES	Kelle: “Türk eğitim sistemi kelle gibidir. Çünkü bir türlü pişmiyor” (S 147). Topal eşek: “Türk eğitim sistemi topal eşek gibidir. Çünkü ağır aksak yol alır ve ilerlemesi bir süre sonra durur” (P 112). Yırtık elek: “Türk eğitim sistemi yırtık elek gibidir. Çünkü sözde eler ama yine de çürükler hep sisteme karışır” (S 164). Mum:“Türk eğitim sistemi mum gibidir. Çünkü kendi dibini aydınlatmaz” (P 116). Yeni nesil:“Türk eğitim sistemi yeni nesil gibidir. Çünkü dolu gözükür ama içi çok boştur” (O23).
Güvenilmez Bir Yapı Olarak TES	Atış poligonu: “Türk eğitim sistemi atış poligonu gibidir. Çünkü her gelen bir delik bırakıyor. Gittikçe hiç bir şeye benzememeye başladı” (O 35). Bitmeyen yol:“Türk eğitim sistemi bitmeyen yol gibidir. Çünkü hep bir umutla gidersin ama ne bitirirsin ne de iş bulursun” (O39). İlaç:“Türk eğitim sistemi ilaç gibidir. Çünkü yararı kadar zararı olduğunu zamanla anlarsın” (O 53). Osmanlı tokadı: “Türk eğitim sistemi Osmanlı tokadı gibidir. Çünkü beklemediğin anda ve şekilde tek darbesiyle yere yığılırsın ve uzun süre etkisinden kurtulamazsın” (P 105).
Geleneksel, Standart Bir Yapı Olarak TES	Papağan: “Türk eğitim sistemi papağan gibidir. Çünkü ezberci bir sistem. Öğrencilerin görüşleri önemsenmiyor öğretmenin söyledikleri tek doğru kabul ediliyor” (S 176). Çim biçme makinesi: “Türk eğitim sistemi çim biçme makinesi gibidir. Çünkü kafasını uzatan, ayırık olan her şeyi biçer ve herkesi aynı standarda getirir. Farklı ve özgün olan öğrencileri geliştirmek yerine onları diğer öğrencilerin standardına getirerek yeteneklerini yok eder” (S 160). Dönme dolap: “Türk eğitim sistemi dönme dolap gibidir. Çünkü aynı yolda ilerlersin ve bir de bakarsın tekrar başladığın noktasin” (O55).
Birleştirici, Bütünleştirici Bir Yapı Olarak TES	Anne:“Türk eğitim sistemi anne gibidir. Çünkü anne sadece evi değil aileyi de toplar. Annesiz ev; aşsız, soğuk, mutsuz ve boştur” (P 100). Bilgisayar programı:“Türk eğitim sistemi bilgisayar programı gibidir. Çünkü işlevleri farklı amacı aynı olan parçaların birlikte çalışmasıyla oluşur” (T 86). Ev:“Türk eğitim sistemi ev gibidir. Çünkü görünüşte bütün bir yapı gibidir. Ama içinde farklı bölümleri vardır” (O 59).
Emek, Çaba Gerektiren Bir Yapı Olarak TES	Çocuk:“Türk eğitim sistemi çocuk gibidir. Çünkü ilgilenmezsen hatalı gelişir” (P 127). Evlilik:“Türk eğitim sistemi evlilik gibidir. Çünkü yıpranıp, dağılmaması için eşlerin çabası gerekir” (O 80). Halay:“Türk eğitim sistemi halay gibidir. Çünkü girişi kolay, sürdürmesi ve çıkması zordur” (P 115). Kitap:“Türk eğitim sistemi kitap gibidir. Çünkü bir bölümü okumadığında diğer bölümler anlamsız gelir. Her şey sıra ile öğrenilerek ilerler, bir anda olmaz” (S 184).
Yenilik, Değişim Sağlayan Bir Yapı Olarak TES	Anka kuşu:“Türk eğitim sistemi anka kuşu gibidir. Çünkü ölüyor ama küllerinden tekrar doğuyor. Fakat büyüyüp gelişmesi zaman alabiliyor” (O 20). Haber bülteni:“Türk eğitim sistemi haber bülteni gibidir. Çünkü haberlerin güncellik özelliği bulunur. Eğitim sistemimiz de güncel olmalı” (O 33).

Deniz kenarındaki villa: “Türk eğitim sistemi deniz kenarında villa gibidir. Çünkü parayı su gibi harcatır insana” (O 8).  
Kredi kartı: “Türk eğitim sistemi kredi kartı gibidir. Çünkü bankalar herkesin maddi durumuna göre kart limiti tanımlar. Eğitim sistemi de kart limiti oranında öğrenciyi yetiştirir. Bankanın karşılığında parasını istediği gibi biz veliler de sistemden çıkan öğrencimizin iş bulmasını bekleriz” (T87).  
Para: “Türk eğitim sistemi para gibidir. Çünkü olan okur, olmayan okuyamaz” (O 68).

Tablo 4’deki öğretmen adaylarının ailelerinin Türk Eğitim Sistemi ile ilgili ürettikleri metaforlara yükledikleri anlamlar ve Tablo 3’deki Türk Eğitim Sistemi ile ilgili ürettikleri metaforların çoğunlukla yığıldığı kategoriler göz önüne alındığında, ailelerin çoğunun Türk Eğitim Sistemi’ne;değişkenlik, belirsizlik ve eksiklik yönünden eleştirel yaklaştığı dikkat çekmektedir.

### TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, TES ile ilgili olarak öğretmenadaylarının en çok ifade ettiği ilk beş metaforun; bukalemun, fabrika, oyuncak, yapboz, dönme dolap olduğu görülmüştür. Bu metaforların genelinin ortak noktasının;sürekli değişim olduğu ve katılımcılarının yaşadıkları değişimlerdeki olumsuzluklara dikkat çektiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının ailelerinin TES ile ilgili olarak en çok ifade ettiği ilk beş metaforun; fabrika, papağan, çocuk, bukalemun, çorba olduğu görülmüştür. Bu metaforlarda ise; TES’de bireysel farklılıklara dikkat edilmemesine, standart ve ezberci olmasına, emek gerektirmesine, sürekli değişmesine ve buna bağlı olarak karmaşa yaşanmasına dikkat çekildiği görülmektedir.

Araştırmada, yüklenen anlamlara göre her iki gruptaki katılımcıların TES kavramı ile ilgili ürettikleri metaforlar 12 kategori altında toplanmıştır. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen metafor çalışmaları incelendiğinde konuların; TES (Kasapoğlu, 2016), okul, okul yönetimi ve TES (Örücü, 2014), eğitim sistemi (Erginer, 2011) şeklinde olduğu görülmüştür. TES ile ilgili çalışmalarda ise metaforların genelde olumsuz anlamlar ifade ettiği ve bu çalışmayla paralellik gösterdiği görülmektedir (Kasapoğlu, 2016; Örücü, 2014).

Yapılan bu araştırmada, her iki grupta TES’ e yönelik oluşturulan kategorilerin genelinin ortak olduğu görülmektedir. Fakat öğretmen adaylarında; etkisiz, durağan- ilerlemeyen, düzen-denge sağlayan bir yapı olarak TES; ailelerde ise birleştirici bütünleştirici, yenilik değişim sağlayan, imkan ve şartlara bağlı bir yapı olarak TES kategorilerinin farklı olduğu görülmektedir. Bu kategoriler incelendiğinde genellikle ailelerin; öğretmen adaylarına kıyasla daha olumlu metaforlar geliştirdiği, imkan ve şartlara bağlı bir yapı olarak TES kategorisinde eğitimde fırsat ve imkan eşitliğine dikkat çektiği söylenebilir.



Araştırmada öğretmen adaylarının ürettiği metafor kategoriler katılımcı sayılarına göre incelendiğinde ilk üç kategorinin, “Değişken bir yapı olarak TES”, “Güvenilmez bir yapı olarak TES”, “Geleneksel standart bir yapı olarak TES” şeklinde; ailelerinin ürettiği metaforların ise “Değişken bir yapı olarak TES” “Emek-çaba gerektiren bir yapı olarak TES” “Eksik bir yapı olarak TES” şeklinde olduğu görülmektedir. Araştırmada öğretmen adayları ve ailelerde en yüksek orandaki katılımcının iki grupta da ilk sırada yer alan “Değişken bir yapı olarak TES” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoriler ve metaforlar genel olarak incelendiğinde, özellikle öğretmen adaylarının TES ile ilgili olumsuz algılara sahip olduğunu yansıttığı söylenebilir. Hussey’in (1997) değişimin iyi yönetilmemesinin sonucunda yaşanacakları: sağlam strateji benimsenmiş olsa bile amaca ulaşamaz, uygulama maliyeti artabilir, değişimin sağlayacağı faydalar ortadan kalkabilir, değişim çalışanların işlerini kaybetmesi vb. gibi insani açıdan önemli sonuçlara yol açabilir, çalışanların motivasyonu azalabilir, çalışanların değişime direnci artabilir (Akt. Özden, 1998) şeklinde ifade etmiştir. Hussey’in ifadesinden hareketle, öğretmen adaylarının ve ailelerinin metaforlarının, TES’de değişimin iyi yönetilmediğine ilişkin görüşlerinin yansıması olduğu söylenebilir.

Öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin olumlu bir algı içinde oldukları (Koç, 2014) ve çoğunun okul kavramının çoğunluğu tarafından güven verici olarak algılandığı (Nalçacı ve Bektaş, 2012) görülmektedir. İlgili araştırmaların bulguları ile yapılan bu araştırmanın bulguları çelişiyor gibi gözükse de öğretmen adaylarının bu çalışmalarda okula ilişkin olumsuz eleştirilerde de buldukları dikkate alınmalıdır. Ayrıca bu durum, öğretmen adaylarının eğitim sisteminde yaşanan sorunlarla ilgili en önemli etkenin; öğretmen ve okul değil de sistem olduğu üzerine yaptığı vurgunun da işareti olabilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle, ailelerin TES’e ilişkin düşünce ve görüşlerinin öğretmen adaylarının düşüncelerinin temel belirleyicisi olmadığı söylenebilir. Bu durum öğretmen adaylarının ve ailelerinin metafor ifadeleri teker teker karşılaştırıldığında görülmektedir. Örneğin TES’i bu kalemun’a benzeten bir öğrencinin ailesi aslan’a, bir diğerinin ailesi ise arı kovanına benzetmiştir. Ailelerin öğretmen adaylarına kıyasla TES’e ilişkin daha olumlu metaforlar üretmiş olması da öğretmen adayları ve ailelerin görüşlerinde birebir uyuma olmadığına göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu noktada; kuşak farklılığı, eğitim yaşantısı, sınavlar, iş bulma kaygısı, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde edinilen gözlem ve tecrübeler gibi birçok etkenin öğretmen adaylarının TES’i ailelerinden farklı algılamalarının nedeni olabilir. Ayrıca, Şişman’ın (2015) eğitim

sistemi ile ilgili sorun alanlarında ifade ettiği; örgütlenme ve yönetim, demokratikleşme, insan kaynaklarının nicelik ve niteliği, finansal kaynaklar, fiziksel alt yapı, teknoloji ve donanım, eğitim programı, fırsat ve imkan eşitliği, eğitimde sosyal adalet, eğitimde nitelik ve kalite, eğitimde AB'ye uyum sürecinde ortaya çıkan sıkıntılar, okul kademe ve türleri ile kademeler arası geçiş-sınavlarla gibi sorunlarla ilgili daha yeni bilgiye ya da yaşantıya sahip olmalarının da TES'e ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Eğitim sistemindeki eksiklikler ve yetersizliklerin hepsinin bir araya gelmesi durumunda, Türk Eğitim Sistemi'nin çok ciddi nitelik sorunları ile karşılaşacağı (Gedikoğlu, 2005), eğitim sistemi her koşulda başarının kilit unsuru olarak görüldüğü, öğretmen adaylarının algı ve tutumlarının mesleğe bakış açılarını, motivasyon düzeylerini ve mesleki uygulamalarını etkileyebileceği (Kasapoğlu,2016) unutulmamalıdır. Bu nedenle eğitim sisteminin önemli bir ögesi olacak öğretmenlerin daha sistemin içine girmeden bu kadar olumsuz yargı ve düşüncelere sahip olmasının öğretmenin vereceği eğitimi olumsuz yönde etkilememesi, öğretmen, öğrenci ve eğitim sistemimizde büyük sıkıntılara neden olmaması için Türk Eğitim Sistemi ile ilgili olumsuz algılarının derinlemesine araştırılması ve bu konuda önleyici çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarının TES ile ilgili düşünceleri, yaşanan sıkıntıları ve beklentileri gözler önüne sereceği, özellikle değişimi yönetme, planlama ve karar verme konusunda politika yapıcılara yol gösterici olacağı düşünölmektedir. Bu noktada iki önemli durumun ihmal edilmemesi gerektiği söylenebilir. Bunların birincisi, sistemin paydaşlarını karara katmanın alınacak kararın doğruluğunu ve uygulanabilirliğini etkileyeceği gerçeğinden hareketle planlamada buna özen gösterilmesidir. İkincisi ise, öğretmen adaylarının ve ailelerinin eğitim sisteminde yapılan sık değişimlerden rahatsız olmamaları ve güven kaybı yaşamamaları için, özellikle köklü değişimlerin iyi bir planlama sonrasında uygulamaya geçirilmesidir.

### KAYNAKÇA

- Botha, E. (2009). Whymetaphormatters in education. *South African Journal of Education*, 29:431-444.
- Erginer, E. (2011). A metaphoricalanalysis of the meanings attributed to the education system by university students: A casestudy.*Education*, 131(3), 653-662.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Güneş, C. (2017). Metafor Nedir, Ne değildir? (Edit. : Kılcan, B.). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi* (1-14) Ankara: Pegem Akademi

- Hesapçioğlu, M. (2001). *Postmodern/küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları 21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Kasapoğlu, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 59-80.
- Kılcan, B. (2017). Eğitim bilimlerinde metaforların veri toplama aracı olarak kullanılması, Örnek bir uygulama. (Edit. : Kılcan, B.). *Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi* (93-112) Ankara: Pegem Akademi.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1),44-72.
- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. R. Gazete: Tarih: 24/6/1973 Sayı: 14574 <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Miles, M. B. &Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An ExpandedSourcebook*. London: SAGE Publications.
- Nalçacı, A. &Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 239-258.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk Eğitim Sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem.
- Özyılmaz, Ö. (2017). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Yayıncılık. 5. Baskı
- Postman, N (1996). *Theend of education. Redefiningthevalue of school*.Vintage: Random House.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (55), 459-496.
- Şişman, M. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. 9. Baskı. Ankara: Pegem.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2),153-160.
- Yazıcı. İ. (2009). *Türk ve Kanada eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yılmaz, H. (2014). Türk eğitim sisteminde trafik eğitiminin yeri ve yapılması gerekenler, *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 11-21.

---

## FARKLI METİNSEL TASARIM BİÇİMLERİNİN İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME VE ALGILAMALARI ÜZERİNE ETKİSİ

---

Yusuf GEZER<sup>31</sup>, Erdoğan TEZCİ<sup>32</sup>, Çetin TAN<sup>33</sup>

### ÖZET

*Bu araştırmanın amacı, geleneksel yöntemlerle hazırlanmış farklı metinsel tasarımların (punto, farklı yazı stilleri, sayfa düzeni, resimli yapılandırılmış metin) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme ve algılama düzeyleri üzerine etkilerini araştırmaktır.*

*Araştırma örneklemini Malatya ili merkezinde bulunan Gazi İlköğretim ile Derme İlköğretim Okullarında 2005-2006 eğitim-öğretim yılında 5. sınıfa devam eden en başarılı 100 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmada “Kötülüğe Bakış Açısı” adlı metinle yazı stili, “Çoban Dede” adlı metinle punto, “Gerçek Sevgi” adlı metinle metinsel tasarım, “Yirmi Dolarlık Vakit” adlı metinle resimli ve resimsiz metinlerin algı ve başarı üzerine etkileri incelenmiştir. Araştırmanın devamında metinlerde verilen farklı yazı stilleri, punto, sayfa düzeni olan (Tahoma, Arial, Verdana, Times New Roman, Century Gothic, Comic Sans MS) metinler kullanılmıştır. Bu metinlere metin numaraları verilerek öğrencilere dağıtılmış ve bir ders saati boyunca bunları incelemeleri istenmiştir. Daha sonra incelemiş oldukları metinlerden en anlaşılır, rahat okunan, en fazla okumaktan zevk aldıkları metinleri seçmeleri ve seçtikleri metinleri okuyarak metnin sonundaki soruları cevaplamaları istenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde yüzde dilimli grafikler ve tablolar kullanılmıştır.*

*Sonuç olarak, geleneksel yöntemlerle hazırlanmış olan farklı metinsel tasarımların (punto, farklı yazı stilleri, sayfa düzeni, resimli yapılandırılmış metin) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme ve algılama düzeyleri üzerine etkili olduğu görülmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme Algısı, Başarı, Yazı Stilleri, Yazı Puntosu

### GİRİŞ

Her alanda olduğu gibi eğitim alanında insanoğlunun daha iyiyi arama çabası ve merakı gün geçtikçe yeni gelişmelere imza atmaktadır. İletişim, paylaşım, bilgi, okuma alanlarında da bu gelişmelerin derin izlerine rastlamak mümkündür. Tarih öncesi dönemlerde ilk insanların birbiriyle iletişim kurmak için bir takım semboller, resimler kullandıkları bilinen bir gerçektir. Ancak insanoğlunun yazıyı icat etmesiyle birlikte yeni bir devrime imza attığı söylenebilir.

Yazının icadıyla insanlar arasındaki iletişim daha da hız kazanmış, bilginin üretilmesi ve paylaşılması daha da kolay hale gelmiştir. Ancak insanoğlunun ürettiği bilgidaki artış ile

---

<sup>31</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd., yusufgezer5@hotmail.com

<sup>32</sup>Prof. Dr.,

<sup>33</sup>Doç.Dr.,Firat Üniversitesi, cettan889@hotmail.com

birlikte bunun paylaşılması için yeni arayışlar gündeme gelmiş ve matbaanın icadı ve nihayet geçen yüz yıla damgasına vuran bilgisayarın ve internet teknolojilerinin yaygınlaşması ile birlikte hem bilgi dağılımında hem de üretiminde yeni boyutlar ortaya çıkmıştır. Bilgisayarların eğitimde kullanılmaya başlanması ile birlikte eğitimde de köklü değişimler gerçekleşmeye başlamıştır.

Bilgisayarların eğitimde kullanılması ondan etkili olarak da yararlanıldığı anlamına gelmemektedir. Etkili kullanım için, insan öğrenmesi, doğası, algı, ihtiyaçlar, beklentiler, öğrenilecek şeyin özelliği gibi hususların dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü bir nesne, konu ya da durumun birey tarafından olumlu ya da olumsuz olarak algılanmasının, öğrenmeyi önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir (Morgan, 1986: 34). Bir şeyin öğrenilmesinde öğrenci algılarının önemi, olumlu tutum geliştirmesi, beğenileri, öğrenilecek içerik açısında da önemlidir ve bu materyallerden maksimum fayda sağlamak içinde gerekli bir husustur.

Günlük hayatta afişlerden gazetelere, kitaplardan dijital ortamlara kadar çeşitli biçimlerde hazırlanan metinlerin öğrencilerce nasıl algılandığının, metinlerin nasıl tasarlanması gerektiğinin ve bu metinlerden gerekli faydanın nasıl sağlanabileceğinin bilinmesi oldukça önemlidir.

İnsanoğlunun gelişim sürecinde çeşitli aşamalar mevcuttur. Bu aşamalar konumuz açısından tarımsal dönem, sanayi dönemi ve sanayi sonrası dönem olarak adlandırılabilir. Sanayi sonrası dönem, uzay çağı, atom çağı, iletişim çağı vb. şekillerde adlandırılmakta ise de, en yaygın tanımlama bunların hepsini içerecek şekilde kullanılan bilgi çağı tanımlamasıdır (Durucker, 1994: 47). Nasıl ki, tarımsal dönemin en temel aracı saban, sanayi çağının en temel aracı makine ise, bilgi çağının en temel aracı da yazılı metinler ve bilgisayardır. Bilgi, tarihin her döneminde önemli görülmüş olmakla birlikte, günümüzde bu önem çok daha artmış ve belirleyici hale gelmiştir. Artık toplumlar refah düzeyi kadar bilgi düzeyi ile de değerlendirilmekte ve buna göre kategorize edilmektedir.

İnsanoğlunun bilgiyi üretmesi ve paylaşması bu gelişmelere paralellik arz etmektedir. Bu da eğitim-öğretim süreçlerini etkilemiş, bilgiye bakış açısını değiştirmiş, bilgiye bakış açısındaki değişim de öğretim alanını etkilemeye başlamıştır. Özellikle, yazının icadı, matbaanın icadı, bilgisayarların eğitimde kullanılmaya başlanması iletişimde önemli bir gelişmedir. İletişim alanındaki gelişmeler öğretim alanını dolayısı ile de öğretim tasarımlarında da değişiklikleri beraberinde getirmiştir.

Öğretim tasarımı oldukça yeni ve gelişen bir alandır ve eğitim teknolojisi alanının "uygulamalı yönü" olarak dikkat çekmektedir. Öğretim tasarımının amacı, öğrenenlere öğrenme fırsatları sunmak, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrenmeyi işlevsel kılmaktır. Başka bir ifade ile öğretimin etkili ve sistematik bir şekilde planlanmasını sağlamaktır. Günümüzde öğrenmenin en temel unsurlarından biri olan metinsel tasarım, öğretim tasarımının en önemli unsurlarından birini oluşturmaktadır.

Öğretim tasarımı; iletişim, psikoloji ve bilişim teknolojilerinden esinlenerek kendi içeriğini oluşturan yeni bir alan olarak dikkat çekmektedir. (Seels ve Richey,1994: 31). Öğretim tasarımı; "öğrenmeyi kolaylaştıracak durumların analiz edilmesi, tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi adımlarını içeren bir süreç" olarak tanımlarken, Briggs (1977: 369-363). Öğretim tasarımı; "öğrenme ihtiyaç ve amaçlarının tam bir analiz süreci ve ihtiyaçları karşılayacak bir dağıtım sisteminin geliştirilmesi" olarak tanımlamaktadır.

Öğretim tasarımına kaynaklık eden farklı öğrenme kuramları (davranışçılık, bilişselcilik ve oluşturmaçılık) ve bu kuramlara dayalı farklı öğretim tasarım modelleri mevcuttur. Ancak temelde tüm bu yaklaşımlar; öğretim hedeflerinin belirlenmesi ve analiz edilmesi, öğretim hedeflerine yönelik çözümlerin planlanması ve tasarlanması, çözümlerin uygulanması ve son olarak sonuçların değerlendirilmesi olmak üzere dört adımda özetlenebilir. Bu süreç, çoklu ortam (multimedia) uygulamalarından çevrim içi uygulamalara kadar, değişik alanların tasarımıyla uygulanabilmektedir.

Öğretim tasarımları, öğretme makinelerinden bilgisayarların eğitimde uygulanmaya başlanması ile farklı bir boyut kazanmıştır. Bilgisayar ve internet teknolojilerinin eğitim alanında uygulanmaya başlanması öğretim tasarımında da alternatif tasarımların gelişmesine kaynaklık etmiştir. Öğretim tasarımı ise eğitim-öğretim-öğrenme ortamlarının tasarımıyla ilişkilidir. Ortam denilince genelde iki temel biçimi akla gelmektedir. Bunlar çeşitli şekillerde sınıflandırılmakla birlikte işitsel, görsel, metinsel veya bunların birbiriyle birleşmesinden oluşan modüler ortamdır. Başka bir sınıflamayla ortam, basılı, radyo, televizyon, animasyon, fotoğraf ve diğer gösteri biçimlerini ihtiva eden bir teknolojidir. Bu teknolojilerden bir ya da bir kaçının bir arada kullanılması mesajı etkisini daha da artırmaktadır (Tezci, 2006).

Bu ortamların hazırlanmasında ve geliştirilmesinde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler önemli bir etkiye sahiptir. Bilgisayarlar, birçok alanda olduğu gibi eğitim dünyasını

da etkilemeye başlamıştır. Bilgisayarların öğrenme kuramları çerçevesinde farklı kullanım alan ve uygulamaları bu etkilerin getirdiği sonuçlar olarak ortaya çıkmıştır. Skinner'in öğretme makinelerine uyguladığı davranışçı öğrenme yaklaşımı ile başlayan bu hareket, bilgisayarların bilişsel öğrenme aracı olarak görülmeye başlandığı ve nihayet oluşturmacı (yapılandırmacı) yaklaşıma doğru gelişen bir çizgi takip ettiği görülmektedir. Söz konusu çizgide takip eden gelişmeler, öğrenme kuramlarının eğitim alanındaki bilgisayar teknolojisi uygulamalarına örnek olarak verilebilir (Duffy ve Jonassen, 1991; Mahnaz, 2001:89).

Bilgisayar teknolojilerinin öğrenme ve öğretme amacıyla doğrudan kullanımı yanı sıra, farklı öğretim materyallerinin tasarımı sırasında da etkili olarak kullanılmaktadır (Liav, 2001; CTGV, 1993; Jonassen, 1999: 13). Bunlar arasında, bilgisayarların doğrudan öğrenme aracı olarak kullanıldığı çeşitli tasarımlar arasında bilgisayar yazılımları, bilgisayar temelinde hazırlanan çoklu ortam (multimedia) uygulamaları, internet temelli uygulamalar, hiper metinlerin yanı sıra, bilgisayar ortamında hazırlanarak geleneksel metinlere dönüştürülen metinler, afişler, kartlar vb. sayılabilir. Metinlerin bilgisayar ortamında hazırlanması tasarımcıya birçok kolaylıklar sağladığı gibi, öğrenenlere de farklı olanaklar sunmaktadır. Öğrenenler kendi öğrenme tercihlerine dayalı metin seçme tercihine sahip olabilmektedir.

Bu çerçevede metinsel tasarım sürecinde amaç, öğrencilerin ve diğer okuyucuların yeni şeyler öğrenmek amacıyla okudukları kitap, dergi, gazete ya da çoklu ortamdaki metinleri en etkili, en zevkli ve en kolay şekilde anlamalarını sağlayarak öğrenme süreçlerini hızlandırmaktır. Günümüzde bu amacın gerçekleştirilebilmesi için öğretimsel metinler şekil, boyut, renk, punto büyüklüğü, satır aralığı vb. unsurlar açısından değişik şekillerde tasarlanmakta ve okuyucuya sunulmaktadır. Bu metinler, okumayı kolaylaştırma, basitlik, görsel etki, öğrenmeyi kolaylaştırma gibi amaçlarla kullanılmaktadır. Ancak bunların kullanımı da metne içeriğe göre farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca metinlerle birlikte sunulan resimlerde öğrencilerin öğrenme ve algıları üzerinde önemli etkiye sahiptir (Altun, Ünal, Uysal, Göktaş ve Harmanlı, 1999).

Çoklu zekâ kuramının geliştirildiği, öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü olabileceği görüşünün kabul gördüğü, bilgi üretiminin alabildiğine hızlandığı günümüz dünyasında, bilgiye en etkin şekilde ulaşma ve onu en etkin şekilde kullanabilme olgusu kişiler ve toplumlar için stratejik bir konu haline gelmiştir. Günümüzde bilginin sunulduğu en etkin yollarda birisini dergi, gazete, kitap gibi yayınlar, yani metinler oluşturmaktadır. Bu metinler oluşturulurken

hitap edilecek kitleye yönelik kalıcı öğrenmeyi sağlayacak ve okuma isteği uyandıracak şekillerde tasarlanması gerekmektedir. Ayrıca metinlerin gerek dijital ve gerekse basılı materyallerde sunumu, hitap ettiği yaş grubu, kültür gibi hususlarda tasarımda önemli hususlar olarak dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımlar çerçevesinde bilgiye ulaşmanın en temel ortamı olan her türlü metinsel ortamların etkin bir şekilde tasarlanarak öğrenci ve diğer okuyuculara sunulması önem arz etmektedir.

## ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın genel amacı, “Farklı metinsel tasarımla sunulan bilgilerin ilköğretim öğrencilerinin algı ve öğrenme düzeyleri üzerine etkili olup olmadığı” konusunun araştırılmasıdır.

## YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi üzerinde durulmuştur. Bu araştırmanın amacı; geleneksel yöntemlerle hazırlanmış olan farklı metinsel tasarımların (punto, farklı yazı stilleri, sayfa düzeni, resimli yapılandırılmış metin) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme ve algılama düzeyleri üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemin seçimi, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, verilerin değerlendirilmesi ve analizine yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada “farklı metinsel tasarımla sunulan bilgilerin, ilköğretim öğrencilerinin algı ve öğrenme düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığı”nı belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için belirlenen alt problemler çerçevesinde öncelikle öğrencilere renk, punto, yazı tipi ve resimlerden oluşturulan farklı metinler verilmiş ve bu metinlere ilişkin beğenileri belirlenmiştir. İkinci aşamada ise öğrencilerin en çok beğendiği punto, yazı stili, renk, hizalama ve resim unsurlarından oluşturulan metinlerin başarıyı artırıp artırmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada, veriler anketle toplanmış ve nitel yolla analiz edilmiştir. Beğeni durumu, frekans tabloları oluşturularak kayıt altına alınmaya çalışılmıştır. Başarı durumunun tespit edilmesinde ise başarı testi uygulanmıştır. Bu çerçevede araştırma tek grup öntest-sontest (Creswell, 1994) modelinden yararlanarak deney deseni oluşturulmuştur. Araştırmada geleneksel tarzda verilen metinlerin öncelikle başarıya ve beğeniye etkisi belirlendikten sonra;



- İlk aşamada yazı sitali+punto+sayfa tasarımı çeşitliliğinin beğeni durumu belirlenerek başarı üzerine etkisi,
- İkinci aşamada yazı sitali+punto+sayfatararımı+hizalama beğeni durumu belirlendikten sonra başarı üzerinde etkisi,
- Üçüncü aşamada sitali+punto+sayfatararımı+hizalama+resme ilişkin öğrencilerin beğeni durumu belirlendikten sonra başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Bu çerçevede farklı metinsel tasarımların öncelikle her bir tasarıma ilişkin öğrenci beğeni durumu belirlenmiş ve bu beğeni durumuna göre belirlenen tasarım biçimlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

### **Evren**

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Malatya'nın merkezinde bulunan ilköğretim okullarında okuyan 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2006-2007 eğitim-öğretim yılında 5. sınıf öğrencisi bulunan toplam 83 ilköğretim okulu mevcuttur. 5. sınıfa devam eden toplam 5264 öğrenci bulunmaktadır.

### **Örnekleme**

Örnekleme alanını, 2005-2006 eğitim öğretim yılında, Malatya il merkezinde bulunan Gazi İlköğretim ile Derme İlköğretim Okullarının 5. sınıflarına devam eden en başarılı 54 kız öğrenci ve 46 erkek öğrenci olmak üzere toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninden örneklem alınırken şunlara dikkat edilmiştir:

Merkez okullar olarak seçilmiştir. Araştırmayı araştırmacının uygulama yapması ve ulaşım kolaylığı nedeni ile il merkezinde yer alan okulun belirlenmesi yoluna gidilmiştir.

Belirlenen okullar, yapılan genel sınavlar sonucuna göre en başarılı okullar olan Gazi İlköğretim Okulu ve Derme İlköğretim Okulu olarak belirlenmiştir.

Okulların öğrenci sayısının çokluğu ve başarı sınıfları baz alınarak, başarılı sınıflarda uygulanmıştır.

Öğrencilerin başarı grupları oluşturulmuş okullardan olmasına dikkat edilmiş ve düzeyleri birbirine en yakın öğrenciler üzerinde uygulanmıştır.

Uygulama, valiliğin il genelinde yapmış olduğu sınavda başarılı olan toplam 100 öğrenciye yaptırılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada, yapılandırılmış metin desenleri kullanılmıştır. Metinsel tasarımın algı ve başarı üzerine etkisini incelemek için “Kötülüğe Bakış Açışı, oban Dede, Gerçek Sevgi, Yirmi Dolarlık Vakit” adlı dört ayrı metin kullanılmıştır. Verileri toplama aracı olarak beğeni anketi ve başarı testleri hazırlanmıştır. Beğeni anketi, öğrencilerin, kendilerine sunulan metinlerdeki farklı yazı tipi, punto, sayfa düzeni ve resimle yapılandırılmış metinlerden ilgilerini en çok çeken ve kendilerini en fazla okumaya sevk eden metni belirtmeleri amacı ile hazırlanmıştır. Bu amaca yönelik sorularla, öğrencilerin beğendikleri metni beğenme nedenleri tespit edilmiştir.

Başarı boyutunda ise, öğrencilere, her metnin içeriği hakkında hazırlanmış sorular yöneltilmiştir. Başarı testi, her bir beğeni durumuna göre metnin içeriği hakkında yöneltilen sorulardan oluşmaktadır. Soruların oluşturulmasında uzman kanısına baş vurulmuş ve soruların ölçmeyi amaçladığı içerik hakkında yeterli bilgi verip vermediğini belirlemek için önce ön deneme yapılmış; soruların yeterli düzeyde işlediği belirlendikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Başarı testinin değerlendirilmesinde yönerge hazırlanmış ve yönergenin puanlayıcı güvenilirliği belirlenme yoluna gidilmiştir. Yönerge doğru cevaba 1, yanlış veya boş bırakılmış cevaplara 0 puan verilmiştir. Yönergenin puanlayıcı güvenilirliği için iki farklı kişiye puanlama yaptırılmış ve en düşük korelasyon .82 en yüksek korelasyon ise .94 ve Alfa Güvenilirlik katsayısı en düşük .91 ve en yüksek .95 bulunmuştur.

## **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde, araştırma sonunda elde edilen bulgular, iki temel başlık altında ele alınarak analiz edilmiştir. Birinci başlık farklı şekillerde tasarımılanan metinlerin algıya (beğeni üzerine) etkisi; ikinci başlık ise, en beğenilen metnin öğrenci başarısı üzerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesi esasına ilişkindir. Verilerin analizinde içerik analizi yapılmış ve beğeniler frekans tablosu yardımıyla sıklık durumuna göre analiz edilmiştir.

### **Farklı Tasarım Metinlerine İlişkin Öğrenci Beğenileri İle İlgili Bulgular**

Yapılan alışmada, Kötülüğe Bakış Açışı adlı metinle yazı stili, oban Dede adlı metinle punto, Gerçek Sevgi adlı metinle sayfa tasarımı ve Yirmi Dolarlık Vakit adlı metinle resimli ve resimsiz metinlerin beğeni üzerine etkisi incelenmiştir. Kötülüğe Bakış Açışı adlı metinde verilen farklı yazı stilleri (Times New Roman, Century Gothic, Comic Sans MS, Verdana, Tahoma, Arial) kullanılmıştır. Bu metinlere metin numaraları verilerek öğrencilere sunulmuş; öğrencilerden bu metinleri incelemeleri ve en anlaşılır, rahat okunan, en fazla okumaktan zevk aldıkları metni belirlemeleri istenmiştir. Belirledikleri bu metni okuyarak

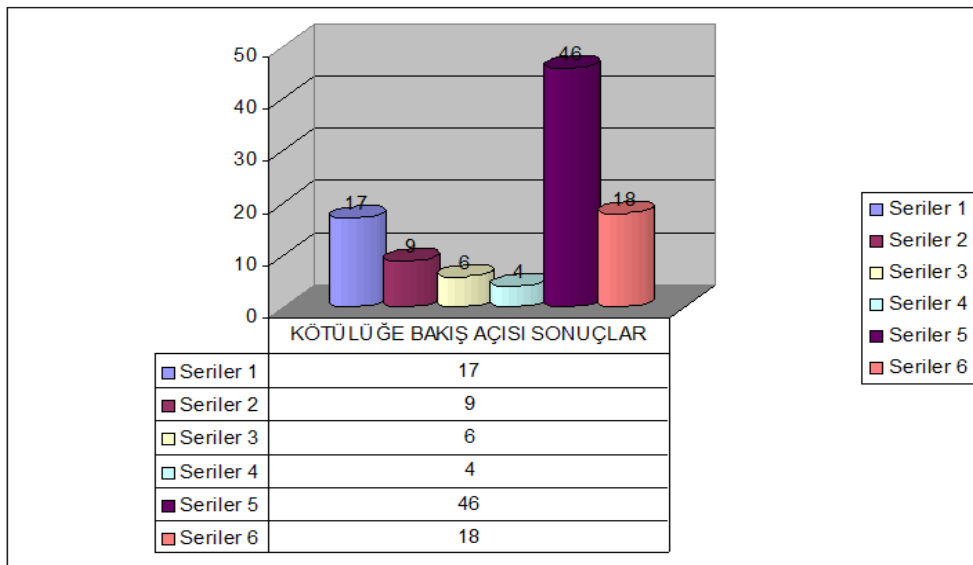
sorulara cevap vermişlerdir. Bu uygulama sonucunda öğrencilerin en çok beğenisini kazanan yazı stillerinden üçü belirlenmiş; daha sonra bu üç yazı stili ile punto, sayfa düzeni ve resimle yapılandırılmış metinlerin öğrenci beğenisine etkisi araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar grafikler halinde sunulmuştur.

### Yazı Tipi Beğenisine İlişkin Öğrenci Görüşüne Dayalı Bulgular

Kötülüğe Bakış Açısı adlı metinde programın uygulanması kısmının birinci basamağında belirlenen işlem basamaklarında altı farklı yazı tipi, sabit yazı tipi boyutunda (12 punto) öğrencilere verilmiş ve öğrencilerin en çok tercih ettiği metnin % 46'lık bir oranla (46 öğrenci) Comic Sans MS olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular ayrıntılı olarak Grafik 1'de verilmiştir.

Grafik 1'e göre öğrencilerin % 17'si (17 öğrenci) Verdana, %9'u (9 öğrenci) Times New Roman, %6'sı (6 öğrenci) Tahoma, %4'ü (4 öğrenci) Century Gothic, % 46'sı (46 öğrenci) Comic Sans MS ve % 18'i (18 öğrenci) Arial ile yazılan metni okumaktan zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada, öğrencilerin yarısına yakını % 46'sı (46 kişi) Comic Sans MS adlı yazı stilini beğenmiştir. Beğeni nedenlerini ise, % 40'ı (40 öğrenci) okumaktan zevk aldıkları ve daha rahat ve hızlı okudukları yönünde ifade etmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin en fazla beğendiklerini ifade ettikleri üç metin belirlenmiştir. Bu metinler % 46 (46 kişi) ile en fazla beğenilen yazı stili olan Comic Sans MS, % 18 (18 öğrenci) ile Arial ve % 17 (17 öğrenci) ile Verdana olmuştur.

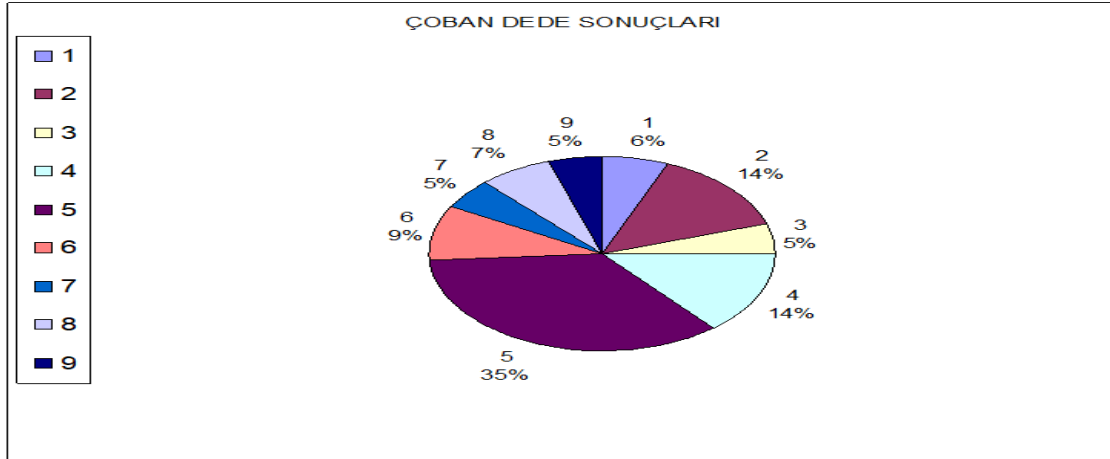
**Grafik 1: Yazı Stilinin Algıya Etkisi**



## Yazı Tipi Büyüklüğüne (Punto) Beğenisine İlişkin Öğrenci Görüşüne Dayalı Bulgular

Yazı tipi beğenisine ilişkin öğrencilerin beğenileri saptandıktan sonra, ikinci aşamada, beğenilen yazı tipi ile birlikte farklı yazı tipi boyutu (faklı punto) kullanılarak Çoban Dede isimli metin hazırlanmıştır. Belirlenen bu üç farklı yazı stili (Comic Sans MS, Arial ve Verdana) kullanılarak her bir stil için, 10, 12, 14 punto yazılarak hazırlanan dokuz metin öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden, bu metinleri incelemeleri ve en beğendikleri metni belirleyerek, okumaları istenmiştir. Daha sonra verilen sorulardan önce beğeni, arkasından başarı testindeki soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin yazı tipi+yazı tipi boyutundaki beğenilerine ilişkin veriler frekans analizi yapılmıştır. Yapılan analizde öğrencilerden % 35'i (35 kişi) Comic Sans MS 12 Punto ile hazırlanan metinleri beğendiklerini belirtmişlerdir. Sonuçlar Grafik 2'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Grafik 2: Puntunun Algıya Etkisi

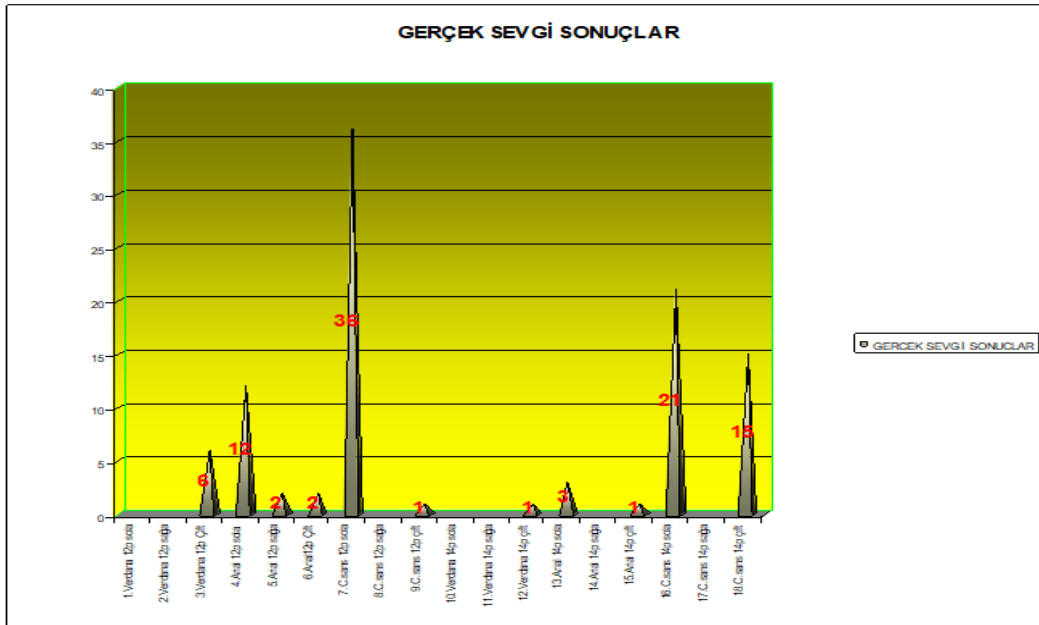


Grafik 2'ye göre puntoların yüzdeleri dağılımı; Arial 10 punto % 6 (6 öğrenci), Arial 12 punto % 14 (14 öğrenci), Arial 14 punto % 5 (5 öğrenci), Comic Sans MS 10 Punto %9 (9 öğrenci), Comic Sans MS, Comic Sans MS 12 Punto %35 (35 öğrenci), Comic Sans MS 14 Punto %14 (14 öğrenci), Verdana 10 punto %5 (öğrenci), Verdana 12 punto %7 (7 öğrenci), Verdana 14 punto %5 (5 öğrenci) olarak bulunmuştur. Bulunan bu verilere göre, en fazla beğeni toplayan 12 punto ile 14 punto olmuştur. Bu çalışmada ise öğrencilerin % 56'sı (56 kişi) 12 punto ile yazılan yazıları okumaktan zevk aldıklarını ifade etmişlerdir.

## Sayfa Tasarımı (Düzeni) Beğenisine İlişkin Öğrenci Görüşüne Dayalı Bulgular

Farklı yazı tipi ve farklı yazı boyutu (punto) ile ilgili beğeniler saptandıktan sonra üçüncü aşamada beğenilen yazı tipi, farklı yazı tipi boyutu ve sayfa tasarımı ile Gerçek Sevgi isimli metin hazırlanmıştır. Belirlenen üç farklı yazı stili (Comic Sans MS, Arial ve Verdana) kullanılarak yazı tipi boyutu 12, 14 punto ile yazılarak hazırlanan on sekiz metin öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden bu metinleri incelemeleri ve en çok beğendikleri metni belirleyerek beğeni bölümündeki soruları cevaplamaları istenmiştir. Daha sonra beğendikleri metni okuyarak başarı bölümündeki soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin yazı tipi+yazı tipi boyutu+sayfa düzeni boyutuna yönelik beğenilerine ilişkin veriler frekans analizi yapılmıştır. Yapılan analizde öğrencilerden %72’i (72 kişi) sola dayalı hazırlanan metinleri beğendiklerini belirtmiştir. Sonuçlar ayrıntılı olarak grafik 3 te verilmiştir.

**Grafik 3: Sayfa Düzeninin Algıya Etkisi**

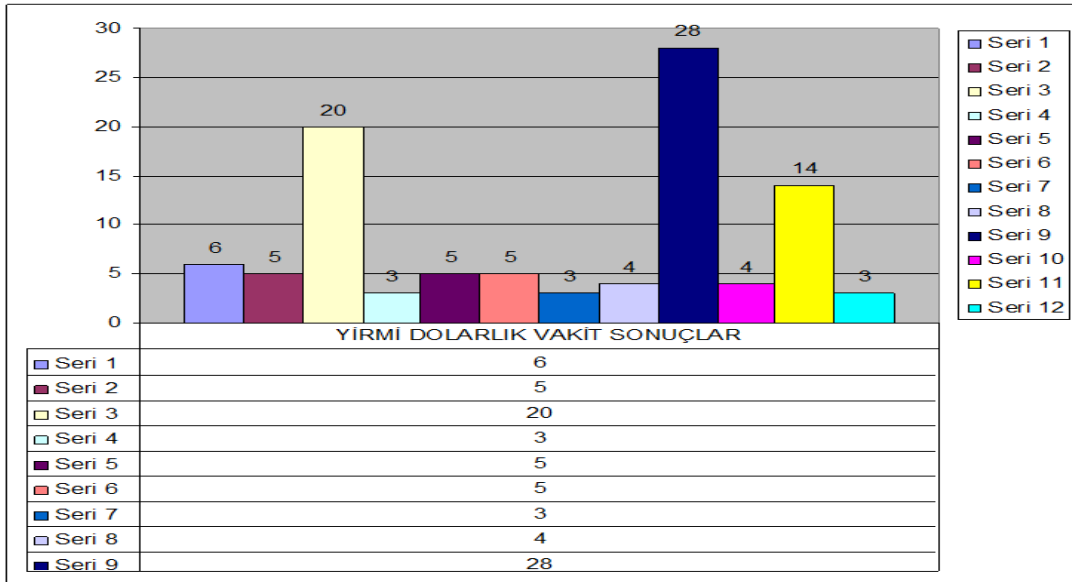


Grafik3’e göre toplamda, Verdana 12 punto sağa dayalı %6’yı (6 öğrenci), Verdana 14 punto çift sütun %1’i (1 öğrenci), Arial 12 punto sola dayalı %12’yi (12 öğrenci), Arial 12 punto sağa dayalı %2’yi (2 öğrenci), Arial 12 punto çift sütun %2’yi (2 öğrenci) Arial 14 punto sola dayalı %3’ü (3 öğrenci), Arial 14 punto çift sütun %1’i (1 öğrenci), Comic Sans MS 12 punto sola dayalı %36’yı (36 öğrenci), Comic Sans MS 12 punto çift sütun %1’i (1 öğrenci), Comic Sans MS 14 punto sola dayalı %21’i (21 öğrenci), Comic Sans MS 14 punto sağa dayalı %15’i (15 öğrenci) kapsadığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonunda öğrencilerin % 72’si (72 öğrenci) sola dayalı metinleri okumaktan zevk aldıklarını belirtmişlerdir.

### **Resimli Metin Beğenisine İlişkin Öğrenci Görüşüne Dayalı Bulgular**

Farklı yazı tipi, farklı yazı boyutu (punto) ve sayfa tasarımı ile ilgili beğeniler saptandıktan sonra dördüncü aşamada beğenilen yazı tipi, farklı yazı tipi boyutu, sayfa tasarımı ve resimlendirilmiş metinler kullanılarak Yirmi Dolarlık Vakit adlı metin hazırlanmıştır. Belirlenen üç farklı yazı stili (Comic Sans MS, Arial ve Verdana) kullanılarak resimli ve resimsiz hazırlanan on iki metin öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden bu metni okumaları ve daha sonra ilk olarak beğeni bölümündeki soruları, arkasından başarı bölümündeki soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazı tipi, yazı tipi boyutu, sayfa düzeni, resimli metinlere yönelik beğenilerine ilişkin veriler frekans analizi yapılmıştır. Yapılan analizde öğrencilerden %52'si (52 kişi) sola dayalı hazırlanan metinleri beğendiklerini belirtmiştir. Sonuçlar ayrıntılı olarak Grafik 4'te verilmiştir

**Grafik 4: Resimli Metinlerin Algıya Etkisi**



Grafik 4'e göre, öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar ışığında şu sonuçlar elde edilmiştir: Arial 12 punto resimli sola dayalı % 6 (6 öğrenci), Arial 12 punto resimli sağa dayalı % 5 (5 öğrenci), Arial 12 punto sağa dayalı % 4 (4 öğrenci), Arial 12 punto sola dayalı % 3 (3 öğrenci), Comic Sans MS 12 punto resimli sola dayalı % 28 (28 öğrenci), Comic Sans MS 12 punto resimli sağa dayalı % 5 (5 öğrenci), Comic Sans MS 12 punto sağa dayalı % 4 (4 öğrenci), Comic Sans MS 12 punto sola dayalı % 20 (20 öğrenci), Verdana 12 punto resimli sağa dayalı % 3 (3 öğrenci), Verdana 12 punto resimli sola dayalı % 5 (5 öğrenci), Verdana 12 punto sağa dayalı % 3 (3 öğrenci) ve Verdana 12 punto sola dayalı % 14 (14 öğrenci)'lük dilimi teşkil etmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 52'si (52 öğrenci) resimli metinleri okumaktan zevk aldıklarını ifade etmişlerdir

### **Farklı Tasarım Metinlerine İlişkin Öğrenci Başarıları İle İlgili Bulgular**

Öğrencilerin farklı yazı tipi, yazı tipi boyutu (punto), sayfa düzeni ve resimli ve resimsiz metinlere göre beğeni düzeyleri belirlenirken, okumuş oldukları metinlerin (Kötülüğe Bakış Açısı, Çoban Dede, Gerçek Sevgi, Yirmi Dolarlık Vakit) içeriğinden hazırlanan sorulardan oluşturulmuş başarı testi ile, her uygulama sonunda başarı düzeyleri ölçülmüştür. Öğrencilerin farklı tasarlanmış metinlerden ilk olarak okumaktan zevk aldıkları, kendilerini okumaya sevk eden metni belirlemeleri istenmiştir. Daha sonra beğenmiş oldukları metinleri okuyarak başarı testini cevaplamaları istenmiştir. Başarı testine verilen cevaplar analiz edilmiş ve başarı puanlarının aritmetik ortalamaları ve başarı puanları tablo halinde verilmiştir.

### **Yazı Tipi Beğenisine İlişkin Öğrenci Başarısına Dayalı Bulgular**

KÖTÜLÜĞE BAKIŞ AÇISI												
	Metin 1				Metin 2				Metin 3			
	Verdana 12 P				Times New Roman 12 P				Tahoma 12 P			
	Doğru	Yanlış	Başarılı x	Başarısız x	Doğru	Yanlış	Başarılı x	Başarısız x	Doğru	Yanlış	Başarılı x	Başarısız x
SORU 1(Yukarıda anlatılan olayın yaşandığı yer neresidir?)	16	1	94,12	5,88	9	0	100,00	0,00	4	2	66,67	33,33
SORU 2(Kral'ın en yakın arkadaşının adı nedir?)	15	2	88,24	11,76	7	2	77,78	22,22	5	1	83,33	16,67
SORU 3(Bunda da bir hayır vardır"sözü kimindir?)	16	1	94,12	5,88	9	0	100,00	0,00	5	1	83,33	16,67
SORU 4(Tüfekleri avda kim dolduruyormuş?)	16	1	94,12	5,88	8	1	88,89	11,11	4	2	66,67	33,33
SORU 5(Kral ateş ederken tüfeğinin geriye doğru patlamasının sebebi nedir?)	16	1	94,12	5,88	8	1	88,89	11,11	5	1	83,33	16,67
SORU 6(Patlama sonucunda kralın hangi parmağı kopmuştur?)	16	1	94,12	5,88	8	1	88,89	11,11	4	2	66,67	33,33
SORU 7(Kral çok sevdiği arkadaşını niçin zindana attırmıştır?)	16	1	94,12	5,88	8	1	88,89	11,11	3	3	50,00	50,00
SORU 8(Kral arkadaşını zindana attırdıktan ne kadar sonra yamyamların eline düşmüştür?)	16	1	94,12	5,88	7	2	77,78	22,22	5	1	83,33	16,67
SORU 9(Yamyamlar kralı yakmaktan neden vazgeçmişlerdir?)	16	1	94,12	5,88	7	2	77,78	22,22	4	2	66,67	33,33
SORU 10(Yamyamların tutsak ettiği karnı adamlarının sonu ne olmuştur?)	15	2	88,24	11,76	7	2	77,78	22,22	5	1	83,33	16,67
SORU 11(Kral saraya döndüğünde neler yapmıştır?)	15	2	88,24	11,76	8	1	88,89	11,11	5	1	83,33	16,67
SORU 12(Kral arkadaşını zindana attığından dolayı yaşadığı üzüntüyü arkadaşına söylemesi üzerine arkadaşı ne demiştir ?)	15	2	88,24	11,76	7	2	77,78	22,22	3	3	50,00	50,00
SORU 13(Masalı kısaca özetleyiniz?)	13	4	76,47	23,53	6	3	66,67	33,33	4	2	66,67	33,33
GENEL ARİTMETİK ORTALAMA			90,95	9,05			84,62	15,38			71,79	28,21
TOPLAM BAŞARI PUANI	201	20			99	18			56	22		

Öğrencilerin başarıları üzerinde yapılan araştırmada, her bir öğrenci Kötülüğe Bakış Açısı adlı metinlerden en çok beğendiği yazı stilini belirledi. Daha sonra bu metni okuyarak, metne dayalı soruları cevapladılar. Vermiş oldukları bu cevapların aritmetik ortalamaları hesaplanarak elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.



**Tablo 3: Devam**

KÖTÜLÜĞE BAKIŞ AÇISI												
	Metin 4				Metin 5				Metin 6			
	Century Gothic 12 P				Comic Sans 12 P				Arial 12 P			
	Doğru	Yanlış	Başarılı %	Başarısız %	Doğru	Yanlış	Başarılı %	Başarısız %	Doğru	Yanlış	Başarılı %	Başarısız %
SORU 1(Yukarıda anlatılan olayın yaşandığı yer neresidir?)	4	0	100,00	0,00	45	1	97,83	2,17	18	0	100,00	0,00
SORU 2(Kral'ın en yakın arkadaşının adı nedir?)	2	2	50,00	50,00	44	2	95,65	4,35	15	3	83,33	16,67
SORU 3("Bunda da bir hayır vardır"sözü kimindir?)	3	1	75,00	25,00	45	1	97,83	2,17	14	4	77,78	22,22
SORU 4(Tüfekleri avda kim dolduruyormuş?)	3	1	75,00	25,00	44	2	95,65	4,35	15	3	83,33	16,67
SORU 5(Kral ateş ederken tüfeğinin geriye doğru patlamasının sebebi nedir?)	2	2	50,00	50,00	43	3	93,48	6,52	13	5	72,22	27,78
SORU 6(Patlama sonucun da kralın hangi parmağı kopmuştur?)	1	3	25,00	75,00	42	4	91,30	8,70	14	4	77,78	22,22
SORU 7(Kral çok sevdiği arkadaşını niçin zindana attırmıştır?)	3	1	75,00	25,00	45	1	97,83	2,17	15	3	83,33	16,67
SORU 8(Kral arkadaşını zindana attırdıktan ne kadar sonra yamyamların eline düşmüştür?)	2	2	50,00	50,00	44	2	95,65	4,35	16	2	88,89	11,11
SORU 9(Yamyamlar kralı yakmaktan neden vazgeçmişlerdir?)	1	3	25,00	75,00	41	5	89,13	10,87	16	2	88,89	11,11
SORU 10(Yamyamların tutsak ettiği karn adamlarının sonu ne olmuştur?)	3	1	75,00	25,00	40	6	86,96	13,04	12	6	66,67	33,33
SORU 11(Kral saraya döndüğünde neler yapmıştır?)	2	2	50,00	50,00	39	7	84,78	15,22	13	5	72,22	27,78
SORU 12(Kral arkadaşını zindana attırdığından dolayı yaşadığı üzüntüyü arkadaşına söylemesi üzerine arkadaşı ne demiştir ?)	1	3	25,00	75,00	37	9	80,43	19,57	11	7	61,11	38,89
SORU 13(Masalı kısaca özetleyiniz?)	0	4	0,00	100,00	36	10	78,26	21,74	11	7	61,11	38,89
GENEL ARİTMETİK ORTALAMA			51,92	48,08			91,14	8,86			78,21	21,79
TOPLAM BAŞARI PUANI	27	25			545	53			183	51		

**Tablo 4: Yazı Stiline İlişkin Sınıf Başarı Puan Ortalaması**

Verdana	N	Testten En yüksek-En düşük Puan	Toplam Puan	$\bar{x}$
	17	0-13	201	90,95
Times N. Roman	N	Testten En yüksek-En düşük Puan	Toplam Puan	$\bar{x}$
	9	0-13	99	84,62
Tahoma	N	Testten En yüksek-En düşük Puan	Toplam Puan	$\bar{x}$
	6	0-13	56	71,79
Century Gothic	N	Testten En yüksek-En düşük Puan	Toplam Puan	$\bar{x}$
	4	0-13	25	51,92
Comic Sans	N	Testten En yüksek-En düşük Puan	Toplam Puan	$\bar{x}$
	46	0-13	545	91,14
Arial	N	Testten En yüksek-En düşük Puan	Toplam Puan	$\bar{x}$
	18	0-13	183	78,21

Tablo 3 ve 4'e göre; Verdana yazı stili ile yazılan metni okuyan 17 öğrencinin başarı oranları % 91 olmuştur. Times New Roman ile yazılı metni okuyan 9 öğrencinin başarı oranları % 85 olmuştur. Tahoma ile yazılı metni okuyan 6 öğrencinin başarı oranları % 72 olmuştur. Century Gothic ile yazılmış metni okuyan 4 öğrencinin başarı oranı % 52 olmuştur. Comic Sans MS yazı stili ile yazılmış metni okuyan 46 öğrencinin başarı oranları % 91

olmuştur. Arial yazı stili ile yazılan metni okuyan 18 öğrencinin başarı oranı ise % 78 olmuştur. Bu sonuçlara göre Verdana ve Comic Sans MS ile yazılan metinleri okuyan öğrencilerin başarı oranı %91 ile en yüksek sonuç olmuştur.

Öğrencilerin okudukları yazı tipine ilişkin başarı sonuçları için yapılan analizde varyanslar homojen olmadığından (Levene  $F = 4,076$ ;  $p=0,002$ ), Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analizde ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur (KWH= $36,460$ ;  $p=0,000$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U (MWU) testi yapılmıştır. Verdana ile Thoma ( $U=15,00$ ;  $p=.009$ ), Century Gothic ( $U=.500$ ;  $p=.000$ ) ve Arial ( $U=57,000$ ;  $p=.001$ ) yazı stilini okuyan öğrenciler arasında gerçekleşmiştir. Verdana yazı stili ile hazırlanan metinleri okuyan öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bir diğer farklılıkta Comic Sans MS yazı stilini okuyan öğrenciler ile Thoma ( $U=34,500$ ;  $p=.001$ ), Arial ( $U=113,000$ ;  $p=.000$ ), Century Gothic ( $U=.000$ ;  $p=.000$ ) yazı stillerini okuyan öğrencilerin puanları arasında Comic Sans MS lehine anlamlı sonuç kaydedilmiştir (Ek-4). Sonuçlar öğrencilerin Comic Sans MS ile Verdana yazı sitilinin hem öğrenci tercihlerinde hem de başarılarında diğer yazı sitillerine göre daha fazla önem arzettiğini göstermektedir. Arial yazı sitili de öğrenci tercihlerinde ikinci sırada yer alırken başarı açısından Verdana kadar etkili olmamıştır.

Verdana 12 punto ile sağa dayalı yazılan resimli metni okuyan 3 öğrencinin başarı oranı % 70 olmuştur. Verdana 12 punto ile sola dayalı yazılan resimli metni okuyan 5 öğrencinin başarı oranı % 72 olmuştur. Verdana 12 punto ile sağa dayalı yazılan resimsiz metni okuyan 4 öğrencinin başarı oranı % 78 olmuştur. Verdana 12 punto ile sola dayalı yazılan resimsiz metni okuyan 14 öğrencinin başarı oranı ise % 78 olmuştur.

Comic Sans MS 12 punto ile sola dayalı yazılan resimli metni okuyan 28 öğrencinin başarı oranı % 91 olmuştur. Comic Sans MS 12 punto ile sağa dayalı yazılan resimli metni okuyan 5 öğrencinin başarı oranı % 91 olmuştur. Comic Sans MS 12 punto ile sağa dayalı yazılan resimsiz metni okuyan 4 öğrencinin başarı oranı % 82,5 olmuştur. Comic Sans MS 12 punto ile sola dayalı yazılan resimsiz metni okuyan 20 öğrencinin başarı oranı ise % 89,3 olmuştur.

Resimli ve resimsiz olarak tasarımı yapılan metinlere ilişkin tasarımında en ok beğenileni belirlendikten sonra yapılan başarı testi sonucunda elde edilen bulguların ANOVA analizi yapılmıştır. Yazı sitili+punto+sayfadüzeni+resim (resimli ve resimsiz) unsurlarının

tasarım biçimlerine dayalı hazırlanan metinlerin öğrenci başarı puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir [(F=9,363; p=0,000) (EK-8 ve EK-9)]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testinde farklılıkların resimli metinlerle resimsiz metinler arasında olduğu gözlenmiştir. Temel farklılıklar ise Comic Sans MS 12 Sağa Dayalı ( $\bar{x}$  =.91), Comic Sans MS 12 Sola Dayalı ( $\bar{x}$  =.90) Verdana 12 Sola Dayalı ( $\bar{x}$  =.84) Arial 12 Sola Dayalı ( $\bar{x}$  =.85) Resimli metinlerle Verdana 12 Sağa Dayalı Resimsiz ( $\bar{x}$  =.76) Arial 12 Sola Dayalı Resimsiz ( $\bar{x}$  =.53), Comic Sans MS 12 Sola Dayalı Resimsiz ( $\bar{x}$  =.76) Verdana 12 Sağa Dayalı Resimli ( $\bar{x}$  =.76) metinleri okuyan öğrenci puanları arasında resimli metinleri okuyan öğrenci puanları lehine olmuştur.

	Yazı Tipi	Yazı Tipi + Punto	Yazı Tipi + Punto Sayısı + Sayfa Düzeni	Yazı Stili + Punto + Sayfa Düzeni + Resim
Times New Roman	%85			
Tahoma	%72			
Century Gothic	%52			
Arial	%78	%71,6	%72	%77,5
Comic Sans Ms	%91	%87	%88,25	%88,45
Verdana	%91	%69	%61,5	%74,5

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin en fazla beğendiği ve en yüksek başarı düzeyine ulaşmalarını sağlayan yazı tipinin Comic Sans MS olduğu görülmüştür. Öğrencilerin beğeni bölümünde kendilerine yöneltilmiş olan sorulara vermiş oldukları cevaplar ışığında, bu beğenin nedeninin, bu yazı tipinin keskin çizgilerden ziyade daha yumuşak ve asimetrik çizgilerle biçimlenmiş olması sonucuna ulaşılmıştır.

Punto üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin en fazla beğendiği punto büyüklüğünün 12 punto olduğu saptanmıştır. Yine beğeni nedenlerini ifade ederken, yazıları en iyi şekilde görebildikleri ve en rahat okuyabildikleri yazı büyüklüğünün 12 punto olduğunu belirtmişlerdir.

Sayfa düzeni üzerine yapılan araştırmada, öğrenciler sola dayalı yazılan metinleri okumaktan zevk aldıklarını ve bu metinleri daha rahat okuduklarını ifade etmişlerdir. Yazmanın, dolayısıyla okumanın soldan başlamasının bu durumun en büyük etkeni olduğu

düşünülmektedir. Ceyhan ve Yiğit, (2003) sayfaların alt, üst ve kenar boyutları kitabın boyutlarıyla uyumlu olmalıdır. Kitapta verilen örnek röprodüksiyonların renkli olmasında yarar vardır. Bu resimler metinler arasında olabildiği gibi, kitabın sonunda da yer alabilir. Kitabın sayfa sayısı, sanat eğitimi müfredat programında belirlenen hedeflere göre planlanmalıdır. Sayfa biçimleri arasında tutarlılık olmalıdır. Özel durumlar dışında, birbirinden farklı sayfa düzeni, yazı tipi ve boyutu kullanmaktan kaçınılmalıdır.

Araştırmanın bulguları, Altun ve ark. (1999) yaptığı metin tasarımına ilişkin bulguları destekler niteliktedir. Her ne kadar Altun ve ark. yaptıkları araştırma dijital ortamlarla ilgili ise de, yazı puntosu ve resim beğenilerinde paralellik vardır.

Araştırmanın bulguları, Eşgi'nin (2005) 5. sınıf ders kitabını inceleme konusunda yaptığı araştırmada elde ettiği bulgular ile de örtüşmektedir. Metin tasarımı açısından yazı boyutlarının öğrenci düzeyine uygunluğu (ilköğretim birinci sınıflar için 20-24 punto, ikinci sınıflar için 18 punto, üçüncü sınıflar için 14 punto, dördüncü sınıflar için 12, beşinci sınıflar için 11, daha üst sınıflar için 10 punto büyüklüğünde yazı kullanılması) ile araştırmamızın bulguları arasında paralellik vardır.

Resmin beğeni üzerindeki etkisi alanında yapılan araştırmada, çok anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin %52'si resimli metinleri okumaktan zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak resimlerin başarı üzerinde etkisinin resimsiz metinlere göre daha anlamlı olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, Anglin ve Stevens (1987) ileri yaştaki öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada, "düzyazı + resim" sunulan öğrencilerin son-test başarı puanlarının "sadece düzyazı" sunulanlara oranla çok daha yüksek olduğunu göstermişlerdir. Metinle birlikte sunulan resimler, çizimler gerçekte metnin veya konunun daha iyi anlaşılmasını sağlıyor mu yoksa tam tersi mi? Genel olarak metinle birlikte sunulan resim veya diyagramların öğrenmeyi kolaylaştırdığı savunulur Hayes ve Henk, 1986; Peeck ve Jaans 1987; Mayer ve Gallini, (1990). Ancak bu olumlu etki kullanılan görsel materyalin türüne göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, aynı konu ile ilgili bilgi içeren görsel ve işitsel materyalleri birlikte kullanmak öğrenme kapasitesini artırabilmektedir. Araştırmalar ayrıca, özellikle çocuklarda "düzyazı ve alâkalı resimlerin" düzyazıyı hatırlama üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Başarı üzerine yapılan araştırmamızda ise, en fazla beğenilen Comic Sans yazı tipi, 12 punto, sola yaslı sayfa düzeni ile hazırlanmış, resimli metinleri okuyan öğrencilerin başarı oranlarının diğer metinleri okuyan öğrencilere oranla daha fazla olduğu saptanmıştır.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Metinsel tasarım, öğrenme mekanizmasını etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Zira metinsel tasarım, öğrenmenin en temel araçlarından biri olan yazının öğrencilere sunuş biçimi ile ilgilidir. Metinsel tasarımın şekli, yerleşim planı, punto büyüklüğü, satır ve sütun sayısı, paragraf yapısı, paragraf boyutları, cümle uzunluğu, yazı kalınlığı, karakter aralığı, kenar boşlukları vb. özellikler öğrencilerin öğrenme ve algılama düzeyini etkilemektedir. Bu unsurların öğrencinin dikkatini çekecek biçimde tasarlanması, öğrencinin öğrenme ve algılamasını kolaylaştıracaktır.

Bilgi üretim hızının alabildiğine arttığı günümüzde, eğitimin temel hedeflerinden biri, öğrencilere bilginin önemini kavratmak ve onları bilginin edinmeye değer niteliğine ikna etmek olmalıdır. Okul yıllarında, öğrenme isteği harekete geçirilmeyen, merak duygusu uyarılmayan, analitik düşünme ve araştırma yapma alışkanlığı kazandırılmayan bir öğrencinin eğitimi yarım kalmış bir eğilim olacaktır. Zira esas olan, öğrencilere, birkaç yıl içinde unutulacak yüzlerce şeyi ezberletmek değil, onları, hayatları boyu öğrenmeye devam etmelerini sağlayacak bilinç ve metodolojiyle donatmaktır. Kısacası, öğrenmeyi öğrenmektir. Böyle bir hedefin ise, ancak öğrencinin ilgisini çekecek şekilde tasarlanmış metinlerin sunumu ile mümkün olabileceği düşünülmektedir. Bu tasarımın unsurlarından olan Yazı Tipi, Sayfa Düzeni, Biçim, Punto vb. unsurlar bakımından bireylerin gelişim özelliklerine uygun şekilde hazırlanmış metinlerle öğrenme ve başarıya ilişkin daha fazla verim elde edileceği yapılan araştırmayla ortaya konmuştur. Yapılan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Comic Sans MS yazı tipi ile oluşturulan metinler öğrencilerin beğenilerini olumlu yönde etkilemektedir.

12 punto ile yazılan yazılar, öğrenciler tarafından en fazla beğenilen yazı büyüklüğü olmuştur.

Sola yaslı yazılan yazılar öğrencilerin beğenilerini olumlu yönde etkilemektedir.

Resimle yapılandırılmış metinler öğrencilerin beğenilerini olumlu yönde etkilemektedir.

Verdana ve Comic Sans MS yazı tipi ile yazılan metinler öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

Puntonun Başarı Üzerindeki Etkisi başlıklı çalışmada, 12 punto ile yazılan metinleri okuyan öğrencilerin başarı düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sola dayalı metni okuyarak soruları cevaplayan öğrencilerin başarı oranları daha yüksek olmuştur.

Resimli metinleri okuyan öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.

Yapılan araştırma sonucunda, Comic Sans MS, 12 punto, sola yaslı, resimli metinlerin öğrencilerin beğeni ve başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin beğenilerinin yüksek olduğu tasarım biçiminde başarılarının da genelde yüksek olduğu gerçeğine işaret etmektedir. Araştırmanın bulguları gerek literatürde verilen gerekse bu alanda yapılan çeşitli araştırma sonuçları (Sulaiman ve Dwyer, 2002; Altun ve ark. 1999; Anglin ve Stevens, 1987; Hayes ve Henk, 1986) ile paralellik göstermektedir.

### ÖNERİLER

Farklı yazı stilleri öğrencilerin algılamaları ve başarıları üzerinde etkilidir. İlköğretim öğretmenlerinin, öğrencilere bilgileri sunarken bu durumu dikkate almaları, öğrencilerin başarı düzeylerinin ve kitap okuma isteklerinin geliştirilmesinde etkili olacaktır.

Okuma alışkanlığı kazandırmakta zorlanılan öğrenciler için ilgi çekici, resimlerle desteklenmiş, okumaktan zevk alacakları şekilde tasarlanmış yazılar, okuma alışkanlığına olumlu yönde katkıda bulunacaktır.

Metinsel tasarımların öğrenci başarısına etkisi konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi yararlı olacaktır. Bu çerçevede öğretmenlerin metin hazırlarken ve okuma kitaplarının seçiminde daha duyarlı davranmaları sağlanabilir.

Öğrencilere sunulmuş olan kitapların ve okuma kaynaklarının gözden geçirilmesi ve öğrencilerin beğeni ve başarılarını olumsuz yönde etkileyecek kaynakların düzeltilmesi hususu önemlidir.

İlköğretim ders kitaplarını tasarlayan ve hazırlayanlara önemli sorumluluklar düşmektedir. Tasarımcıların, metin tasarımları sürecinde, hedef kitlenin özellikleri ve tasarım ilkelerinin uygulanması konusunda bilgilendirilmeleri yararlı olacaktır. Özellikle ders kitaplarının hazırlanmasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın gerekli hassasiyeti göstermesi daha da önem kazanmaktadır.

Bu konuda araştırma yapacak araştırmacıların kullanılacak öğrenme malzemelerinin hikayenin yanı sıra, bilimsel metinler kullanılarak farklı öğrenme kademelerinde araştırılması yararlı olacaktır.

### KAYNAKÇA

- Altun, E., Ünal, Ö., Uysal, E., Göktaş, S. ve Harmanlı, Z. (1999). Elektronik Ortamda Renk ve Biçem Tasarımı: Farklı Cinsiyet ve Yetişkinlikteki Öğrencilerin Renk, Metin, Grafik Boyut ve Biçemi Tercihleri. Bursa I. Uluslararası Katılımlı Eğitimde Bilgi Teknolojileri Sempozyumu, 14-16 Ekim 1999, Uludağ Üniversitesi
- Anglin, G. J. (1986). Prose-Relevant Pictures and Older Learners' Recall of Written Prose. *Educational Communication and Technology Journal*, 34, 131-136.
- Briggs, S. V. (1977). Estimates of Biomass in a Temperate Mangrove Community. *Australian Journal of Ecology*, 2, 369-373.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- CTGV, (1993). Anchored Instruction and Situated Cognition Rewisted. *Educational Technology*, 33 (3), 52-70.
- Duffy, T. M. ve Jonassen, D. H. (1991). Constructivism: New Implications for Instructional Technology? *Educational Technology*, 31(5), 7-12.
- Durucker, F. (1994). *Gelecek İçin Yönetim*, İstanbul: Türkiye İş bankası yayınları.
- Dwyer, F. ve Sulaiman, J. (2002). The Effect of Varied Instructional Text Design Strategies on the Achievement of Different Educational Objectives. *International Journal of Instructional Media*, 29, 215-223.
- Hayes, D. A. ve Henk, W. A. (1986). Understanding and Remembering Complex Prose Augmented by Analogic and Pictorial Illustration. *Journal of Reading Behavior*, 18(1), 63-75.
- Jonassen, D. H. (1985). *The Technology of Text: Principles for Structuring, Designing and Displaying Text*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Liav, V. (2001). Globalization, Diet, and Health: An Example from Tonga, *Bulletin of the World*
- Mahnaz, M. (2001). Applying Constructivist and Objectivist Learning Theories in the Design of A Web-Based Course: Implications for Practice. *Educational Technology*, 4 (3), 113-125
- Morgan, C. T. (1986). *Introduction to Psychology*. New York: McGraw-Hill.

Seels, B. ve Richey, R. C. (1994). Instructional Technology: The Definition and Domains of the Field. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.

Tezci, E. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Hazırlama. Ankara: Akış Yayıncılık.



---

## ÖĞRETMENLERİN OKUL HESAP VEREBİLİRLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK NİTEL ÇALIŞMA

---

Serdar KOÇAK<sup>34</sup>, Şenay Sezgin NARTGÜN<sup>35</sup>

### ÖZET

*Araştırmanın amacı; Bolu ili merkez ilçedeki resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine ilişkin algılarını belirlemektir. Nitel bir araştırma olan bu çalışma olgusal modeldedir. Veriler nitel araştırma tekniklerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiş olup verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilk ve ortaokullarda görevli 12 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin hesap verebilirlik kavramına olan görüşlerinin olumlu olduğu, okullarda hesap verebilir olması gerekenlerin yalnızca öğretmenler değil aynı zamanda paydaşlar olan okul idaresi, veli ve öğrencilerinde sürece dâhil olması gerektiği, okullarda akademik başarının artırılmasını sağlayan zorlayıcı bir hesap verebilirlik olmadığı, hesap verebilirlik yöntemlerinden içsel hesap verebilirlik ve mesleki hesap verebilirliğin öğretmen görüşlerinde biraz daha ön plana çıktığı görüşlerini belirtmişlerdir.*

**Anahtar Sözcükler:** *Hesap verebilirlik, Okullarda hesap verebilirlik, Öğretmen görüşleri .*

## QUALITATIVE STUDY TO DETERMINE TEACHERS' VIEWS ON SCHOOL ACCOUNTABILITY

### ABSTRACT

*The aim of this study is to determine the perceptions of the school accountability of the teachers working in the official schools in central province of Bolu. This work, which is a qualitative research, is factual. The data were obtained using a semi-structured interview technique, which is one of the qualitative research techniques, and the analysis of the data was based on the descriptive analysis technique. The study's study group consisted of 12 teachers working in primary and secondary schools . According to the results of the research, it is found that teachers' wrestling to the concept of accountability is positive, , the school administration, parents and students, who are not only teachers but also stakeholders, should be involved in the process, there is no compelling accountability to increase academic achievement in schools, pointed out that the internal accountability and professional accountability of accountability methods were a little more prominent in the teachers' views.*

### GİRİŞ

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hız kazanan sosyal, siyasal, ekonomik ve teknolojik alanlarda ki değişimler küreselleşme kavramını hızlandırmış ve meydana gelen bu

---

<sup>34</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd., srd1423@gmail.com

<sup>35</sup>Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bilimdali Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, szbn@yahoo.com

durumla birlikte devletler küresel düşünmeye, başka ülkelere açılmaya ve dünya ile entegre olmaya zorlanmaktadır. Sosyal ve kültürel gelişmeler yönetimlerin demokratikleşmesini ön plana çıkartmıştır (Özen, 2011:16). Demokratik yönetimin kendisinden beklenen yararı gerçekleştirebilmesi için var olması gereken temel enstrümanlar'dan bir tanesi hesap verebilirliktir. Hesap verebilirlik çağdaş toplumsal sistemin yapı taşıdır. Yoğun bir işbölümü ve uzmanlaşmanın yaşandığı karmaşıklaşmış çağdaş toplumsal yapıda, hesap verebilirlik, sivil veya resmi kuruluşların amaçlarına uygun bir faaliyet sergilemelerinin güvencesi olmaktadır (Yıldırım, 2006:4). Hesap verebilirlik kavramına tarihsel süreç yönünden bakıldığında kökeninin antik Mısır ve Yunan medeniyetlerine kadar uzandığı görülmektedir. Antik Yunan ve sonrasında Roma imparatorluğu zamanında kurulan bir kişinin başka birinden borç almasıyla birlikte diğer kişiye karşı sorumluluk içine girdiği ödünç para verme sisteminin hesap verebilirlik kavramına örnek olabileceği belirtilmektedir. (Ezzamel, 1997; Roberts, 1982; Urch, 1929; Walzer, 1994 ; akt. Yıldırım, 2006).Plescia (2001:51-70) ise Hammurabi'nin hesap verebilirliği bir takım gerçekleştirilen faaliyetler ve bu faaliyetlerin olumsuz sonuçlarını ifade ederken kullandığını bildirmektedir. Babil hükümdarı Hammurabi'nin, takribi MÖ. 2000 senesinde ünlü Kanununu duyururken, kaynakları elinde bulunduranların hesap verebilir olmasını özellikle önemseyen göze çarpmaktadır(Word Bank, 2004:30).Hesap verebilirlik, bir kuruluştaki iş görenlerin yetki ve mesuliyetlerini kullanmalarına yönelik olarak sorumlu bireylere cevap verebilir olma, yaptıklarına yönelik gösterilen eleştiri ve istekleri de göz önünde bulundurarak, bir başarısızlık yetersizlik veya hilekârlık durumunda mesuliyeti üstlenme gerekliliğidir (Samsun, 2003; akt.Durmuş, 2016:12).Baş (2007), hesap verebilirlik durumunu 'bir cevap verebilme, açıklamada bulunmak zorunluluğu' olarak ifade etmiştir. Başka bir ifade ile hesap verebilirlik yapılmış olanlarla ilgili olarak belirli bir yönetime karşı açıklamalarda bulunulmasına özgü bir süreci ifade etmektedir. Bu bağlamda hesap verebilirlik, bazı kişi ya da toplulukların gerçekleştirdikleri görev ya da işlemlere ilişkin diğer tarafa açıklamada bulunmasını içeren hiyerarşik bir ilişki olmaktadır(Romzek&Dubnick,2000; Kluvers&Tippett, 2010; Hughes, 2003; Mulgan, 2003; akt. Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011:21).Kamu yönetimi açısından düşünüldüğünde hesap verebilirlik devleti yönetenlerin, devletin sahip olduğu yetkilerin ve kaynakların kamunun faydasına kullanılmasını sağlamak amacıyla yapılan denetleme, ilkeler ve metotların bütünü tarzında ifade edilebilir (Behn, 2003; Mulgan, 2002:49).1970'li yılların ortalarına gelindiğinde devletlerin ekonomik yönden zayıflamaya başlaması veulusal mali durumların kötü yönde ilerlemesi kamu kurumlarının hesap verebilme sorumluluklarını gündeme taşımış ve bu hususta toplumun talebinde yükselen oranda bir artma görülmüştür.

Bu yıllarda kamu kurumları ile hükümette yetkili olanlar, kuruluşların mali yapıları ve amaçlarına ilişkin olarak dengeli ve tutarlılığa sahip sonuçlar meydana getirdiklerine ilişkin ispat sağlanması hususunda kamuoyu tarafından baskı altına alınmışlardı (Leveille, 2006:6). Devleti yönetenlerin kamuoyuna hesap verebilir olması ise üzeri örtük bir şekilde yalnız seçim dönemlerinde meydana geldiği görülmektedir (Behn, 2003).Dünyada yaşanan siyasi, teknolojik ve ekonomik değişmelerden, toplumun bireylerinin sosyalleşmesi ve gelişimini sağlayan eğitim ve öğretim faaliyetlerin sunan eğitim kurumlarını da etkilemiştir (Doğan,2015).Knezevich(1974) eğitimde hesap verebilirliği, belirlenmiş zaman ve ekonomik koşullar içerisinde önceden saptanmış belirli eğitim çıktılarına ilişkin performans amaçlarının gerçekleştirilmesi konusunda bir kişinin, bir grubun başka bir kişi veya birime belirli bir ölçüye kadar mesul ve cevap verme zorunda olduğu, bu şekilde arzulan eğitim sonuçlarının meydana gelmesini sağlayan bir sistem olarak ifade etmektedir (Akt. Erdağ, 2013:24). Bu çerçevede hesap verebilirlik hedefe yönelik olup aynı zamanda standartlardan ve bu standartların oluşmasını sağlayacak sorumlu eylemlerden oluşur.Eğitim ve hesap verebilirlik kavramlarının birlikteliklerine tarihsel açıdan bakıldığında, hesap verebilirlik kavramının değişen koşullar ve fikirler doğrultusunda farklı biçimlere bürünerek değişik yönlerden irdelendiği görülebilmektedir.1900'lü yıllarda hesap verebilirlik genel olarak okuldaki öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları öğretim süreçleri ile öğrencilerin sorumlulukları olarak değerlendirilirken, bu yıllarda ayrıca hesap verebilirlik kavramına daha farklı açıdan yaklaşılarak, eğitim kurumları en temel hesap verme yapıları olarak edindirdikleri akademik başarılar ile ilgili olarak oluşturulan standartlara göre izleme sürecine alınmış olup, ürettikleri akademik başarı çıktıları devamlı olarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur (O'Day, 2002:293-329).1990'lı yıllardan sonra kamu alanında ve eğitim sisteminde meydana gelen sonuç odaklı yaklaşım ile birlikte eğitim kurumlarındaki başarı ve verimlilik büyük oranda önem kazanmış olup, öğrenci akademik başarılarının mümkün olduğu kadar ekonomik şekilde arttırabilmenin çaresi araştırılmaya başlanmıştır. Bu şekilde hesap verebilirlik durumuyla eğitim kurumlarında performans ve verimliliğin artışının sağlanabilmesinde kilit rol alabileceği öngörülmeye başlanmıştır. Bu dönemde eğitimde hesap verebilirlik kavramı eğitim-öğretim faaliyetleri ile görevlendirilenlerin meydana gelecek olan sonuçların mesuliyetini üstlenmesi (Zurhellen, 1987), eğitilmiş bir insanın yetiştirilmesi ve eğitimi meydana getiren unsurlara karşı hareket etme (Theobald ve Mills; 1995), eğitim sistemlerinin öğrencilerin akademik performansları, yetenekleri, davranışları ve tutumları gibi oluşturdukları sonuçların kalitesi ile ilgili olarak sorumlu tutulması uygulaması (Kirst, 1990) olarak görülmeye başlanmıştır (Akt.Erdağ,2013:24). Yönetmelik hesap verebilirlik yasal olarak koyulan kural ve prosedürler'e

tam uyarak çalışma, üst siyasi yetkiliye üst yönetimle ilgili organ ve yetkiliye hesap verme sorumluluğunun olduğu görevliye yetki ve cezanın uygulandığı yaklaşım olup (Kantos,2010:38), profesyonel hesap verebilirlik uygulamasında görevliler, yalnızca bir grup profesyonel meslektaşısıyla değerlendirilmeye tabi tutulmaktadır. Profesyonel hesap verebilirlik, sadece bir tane değerlendirme kriterine sahip olmamaktadır ve değerlendirme yalnız yönetsel olarak görev yapan inceleme ve denetleme organı tarafından gerçekleşmemektedir. Mulgan (2000)'e göre hesap verebilirliğin bu türünde, profesyonel yönetim birim mekanizmasında; teknik ve profesyonel unsurlardan oluşan profesyonel performans ve yalnızca iş ve işlemlere uygun yönetsel unsurlardan oluşan formal ya da yasal boyut olarak iki farklı kapsamda gerçekleştirilmektedir(Akt. Durmuş, 2016:32).Toplumsal hesap verebilirlik, son dönemlerdeüzerinde fazlasıyla durulan ve vurgulanan bir hesap verme biçimidir. Artık hükümetlerin dışındaki sivil toplum kuruluşları ile vatandaşlar, hem kamuya ait politikaların belirlenmesinde, hem de kamusal hesap verebilirliğin meydana gelmesinde etkin rol alan ögeler arasında yer almaktadır. Herhangi bir kamu kurumu veyayetkili birey olarak kamu yöneticileri, pek çok konu hakkında bilgi çağının bir işlevi olarak ve vatandaşlardan gelen yoğun talep doğrultusunda kamuya açıklamada bulunmak hususunda kendilerini zorunlu hissetmektedirler. Bunların yanı sıra yönetimin eskiye nazaran daha şeffaf duruma ulaşmasında, bilişim ve haberleşme teknolojilerinde zaman içerisinde meydana gelen gelişmeler de, vatandaşların, kamu yönetimini daha yakından takip etmelerine ve daha fazla uygulamaları sorgulayabilmelerine olanak sağlamıştır (Bovens, 2007; akt. Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011:26).Eğitimde hesap verebilirlik, okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ayrıca okul yönetiminin geliştirilmesi amacına hizmet etmekte olup ayrıca bu hususlarda ortaya çıkabilecek başarılar yada başarısızlıklar ile ilgili olarak sorumlulukların üstlenilmesini gerektirmektedir. Eğitim kurumlarımız olan okullar ile ilgili konularda özellikle öğretici ve rehber konumundaki öğretmen ve öğrenen veya öğrenmeye meyilli olması gerektiği kabul edilen öğrenci başta olmak üzere, yöneticiler, aileler ve politikacılar sorumlulukları paylaşmalı, bu şekilde kurulacak olan dengeli sistemler ile ancak eğitimdeki başarı ve kaliteyi artırabiliriz (Sato ve Robinez, 2010; Linn, 2003; akt. Kalman ve Gedikoğlu, 2014:116).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Bolu merkez ilçe devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci akademik başarısında hesap verebilirliğine yönelik görüşlerini tespit etmek olup bu doğrultuda öğretmenlere şu sorular yöneltilerek cevap aranacaktır:

Sizece okulların başarısızlığına yönelik hesap verebilir olması gereken kişilerin kimlerin olması gerektiği ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Öğretmenlerin okul akademik başarısını arttırmalarına yönelik onları zorlayan hesap verebilme yöntemlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Hesap verebilme yöntemlerinin mesleki hesap verebilme, yönetsel hesap verebilme, içsel hesap verebilme ve toplumsal hesap verebilme şeklinde ayırırsak bunların etkililiği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmanın desenlemesinde nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırma, toplumla ilgili veya insanî bir sorunu anlayabilmek ve açıklayabilmek için kendine ait metodolojik yöntemleri kullanarak bir soruşturmanın yürütülmesi sürecidir (Creswell, 1998; akt. Turan, Bektaş, Yalçın ve Armağan, 2016:86). Nitel araştırma çok sayıda kavramsal modele ayrılmaktadır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak verilere ulaşılmış olup, elde edilen nitel verilerin incelenmesine olanak sağlayan nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim araştırmalarında çoğunlukla belirli bir olay ya da duruma yönelik kişilerin tutumlarının, algılarının veya düşüncelerinin gün yüzüne çıkarılması veya yorumlanması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:72).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe 6 devlet okulunda görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma grubunu öğretmenlerin oluşturmasının sebebi, olgu bilim araştırmalarında verilerin elde edileceği kişilerin, ilgilenilen olay veya durumu doğrudan deneyimleyen kişilerden oluşması gerektiğindedir (Creswell, 1998; Patton, 2014; akt. Ayduğ, Bayrak ve Himmetoğlu, 2017:49). Katılımcıların seçilmesinde araştırmacı tarafından belirli bir öğretmenlik kıdemine sahip olan öğretmenlerden gönüllü ve istekli olanların seçilmesi esasına göre hareket edilmiş olup, katılımcıların sorulara rahat cevap verebilmelerini sağlamak için her bir katılımcıya adlarının araştırmada açık şekilde kullanılmayacak olup kodlanarak kullanılacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda 12 öğretmene ait bulgular ele alınmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının, katılımcıyla yapacak olduğu görüşmenin, kolayca anlaşılır ve araştırmanın amacına yönelik olarak önceden belirlenmiş olan sorular ışığında sistemli ve tutarlı bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Veri toplama aracı hazırlanırken konuya ilişkin detaylı alan yazı incelemesi yapılmış ve konu alanı uzmanları ile görüşmeler yapılarak onların önerilerinden faydalanılmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında açık uçlu sorular kullanılarak taslak form hazırlanmış, konuyla ilgili olarak uzman üç kişi ile katılımcıların görüşleri alınmıştır. Hazırlanan form ile araştırma grubu dışındaki 5 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda soruların katılımcılar tarafından anlaşıldığı görülmüştür. Elde edilen verilerin literatürle karşılaştırması yapıp doğruluğu kontrol edilerek forma son şekli verilmiştir. Veri toplama aşamasında araştırmanın amacı kısmında belirtilen 3 ayrı soru sorularak veri elde edilmeye çalışılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada verilerin analiz sürecinde öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine yönelik görüşlerinin tahlil edilmesinden nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yöntemiyle elde edilen veriler, önceden belirlenmiş olan temalar ile ilişkilendirilerek özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Katılımcı bireylerin görüşlerinin dikkat çekici bir şekilde yansıtılması amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmektedir. Betimsel analizdeki amaç, ulaşılan bulguların düzenlenerek ve yorumlanarak anlamlı bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Bu amaca yönelik olarak elde edilen veriler, sistemli ve açık bir şekilde betimlenir. Oluşturulan betimlemelerin açıklanmasıyla birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:224). Bulgular sunulurken bir kavramın veya düşüncenin kaç kez tekrar ettiği frekanslarla ve yüzdelerle belirtilerek temalar altında sıralanmıştır. Çarpıcı görüşler aynen alınmış ve görüş sahibi öğretmenlere kod verilmiştir. Toplanan veriler her iki araştırmacı tarafından öncelikle ayrı ayrı analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda ulaşılan verilerin geçerliğini kontrol etmek için birey bazında analizlerin sonuçlarında görüş birliğine ulaşan araştırmacılar, görüş birliği oranını hesaplayabilmek için “Görüş Birliği/(Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı) \*100” formülünü kullanarak, öğretmen görüşlerine ilişkin analizlerde % 98 oranında görüş birliğine ulaşmışlardır. Bu durum, çalışma için güvenilir kabul edilmiştir. Kalan %2’lik kısımda ise veriler birlikte değerlendirilerek bir mutabakata varılmıştır. Bu mutabakat esas alınarak çalışma tamamlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994; Akt. Dilekçi ve Nartgün, 2016:543).

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin başarısızlığına yönelik kimlerin hesap verebilir olması gerektiği, öğretmenlerin okul akademik başarısını arttırmalarına yönelik onları zorlayan hesap verebilme yöntemleri ve hesap verebilme yöntemlerinin etkililiği hakkındaki görüşleri sırasıyla sunulmuştur.

### **Okulların Başarısızlığına Yönelik Kimlerin Hesap Verebilir Olması Gerektiğine İlişkin Görüşler**

Okulların başarısızlığına yönelik kimlerin hesap verebilir olması gerektiğine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1** *Okul Başarısızlığına Yönelik Kimlerin Hesap Verebilir Olmasına İlişkin Öğretmen*

<i>Görüşleri</i>		
<i>Görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğretmenler	12	100
Veliler	10	0,83
Okul idaresi	9	0,75
Öğrenciler	8	0,67
MEB	6	0,50
Diğer	5	0,42

Tablo 1’de görüldüğü gibi okul başarısızlığına yönelik kimlerin hesap verebilir olması gerektiğine ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri; öğretmenler (f=12) , veliler (f=10), öğrenciler (f=8), okul idaresi (f=9), Milli Eğitim Bakanlığı (f=6) ve diğer (okul yardımcı hizmetlileri, sivil toplum kuruluşları, il milli eğitim müdürlüğü)(f=5) yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen hesap verebilir olmalı görüşünü bildiren öğretmenlerden doğrudan öğretmenin hesap verebilir olduğunu düşünenler;

*“Öğrenci ile sürekli birlikte olan öğretmenin başarı ya da başarısızlıkta hesap verebilir olması gerekir. Hedefe ulaşabilmek, başarıyı arttırmak için ölçülebilirliğe ve hesap verebilir olmaya açık olmak şarttır.”(Ö-1)*

*“Yapılan her işin denetlenebilir olması gerekiyor.”(Ö-5)*

Öğretmenin hesap verebilir olduğunu düşünüyorlarken tek sorumlu olmadığını, değerlendirme kriterlerinin olması gerektiğini ifade edenler;

*“Öğrencilere yönelik çalışmaların çoğunluğu öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği için, yalnızca sorumlu değil ancak sorumlulardan biridir diyebiliriz.” (Ö-3)*

*“Her başarının ödülü olması gerektiği gibi, her başarısızlığın da mutlak bir sonucu olmalıdır. Ancak bu değerlendirmeyi yaparken meslek bilgisi, tutum ve davranışlar vb.bazı kriterler göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenin hesap vereceği kişi veya kurumlar .....değerlendirebilecek yeterliliğe sahip olmalıdır.”(Ö-6)*

Okul başarısızlığında kimlerin hesap verebilir olmasına ilişkin görüş bildiren öğretmenlere ait bazı ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

*“Okul başarısızlığında bütün paydaşlar hesap verebilir olmalıdır. Öğrenciden veliye, öğretmenden, yöneticiye, üst yöneticilerden, bakanlığa bütün kurum ve STK’larda hesap verebilir olmalıdır. Çünkü eğitim dört duvar arasında sadece öğretmen ve öğrenci arasında sözlü veya yazılı iletişimle gerçekleşen bir süreç değildir.”(Ö-7)*

*“Okulun başarısızlık sebeplerinin iyi analiz edilmesi gerekiyor. Öğrenci profili, veli profili ve öğretmen yeterliliği okulun başarısında direk etkilidir. Bu üç unsur yeterli olduktan sonra başarısızlık varsa hesap verilmelidir.”(Ö-11)*

*“Okul çalışanlarının tamamı öncelikle hesap verebilir olmalıdır. Veliler eğer müşteri ise ki iyi eğitim almak için okula nasıl bir öğrenci verdiği bu süreçteki katkısı desteği de bence ölçülebilir olmalıdır. Velilerde bu konuda hesap vermek zorunda bırakılmalı eğitimdeki rolü ve etkisi anlatılmalı.....çocuğun aldığı ders notları ve karnelerin aslında kendi başarı ve başarısızlıkları olduğu bilinci verilmelidir.”(Ö-1)*

*“Öncelikle okulun bulunduğu çevrenin sosyal kültürel ve ekonomik özelliklerinin okulun başarısına etki ettiğini göz önünde bulundurmamız gerekiyor. Okulun başarısını etkileyen başta bakanlığın uyguladığı eğitim sistemi nedeniyle bakanlığın, sonra okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin hesap vermesi gerekir.”(Ö-4),*

*“Okulların başarısızlığında öğretmen, öğrenci, veli ve bakanlık sorumludur. Öncelikle eğitim-öğretimin birkaç yılda bir baştan programlanması yada yenilenmesi öğrenciyi olumsuz etkilemektedir.....Bizim bile kafamız karışırken öğrencilerin kafalarının karışmaları da başarılarının düşmesi de gayet doğal..”(Ö-2)*



## Öğretmenlerin Okul Akademik Başarısını Arttırmalarına Yönelik Hesap Verebilirlik Yöntemlerine İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin okul akademik başarısını arttırmalarına yönelik onları zorlayan hesap verebilirlik yöntemleri olup olmadığına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2** Öğretmenlerin Okul Akademik Başarısını Arttırmalarına Yönelik Hesap Verebilirlik Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Görüşler	f	%
Hesap verebilirlik yöntemi var	-Okul idaresinin öğretmenleri zorlaması	4	0,33
	-Yazılı sınavlarda öğrencilerin başarısı önemlidir.		
Hesap verebilirlik yöntemi yok	-Öğretmenlerin performansını ölçecek mekanizma yok.	8	0,67
	-Yetersiz personel idare edilmektedir.		
	-Müfettiş denetimi yok.		

Tablo 2’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul akademik başarısını arttırmalarına yönelik uygulanan hesap verebilirlik yöntemlerine ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri hesap verebilirlik yöntemi var, hesap verebilirlik yöntemi yok, kategorileri altında incelenmiştir. Hesap verebilirlik yöntemi var ( $f=4$ ), hesap verebilirlik yöntemi yok ( $f=8$ ) yönünde görüş belirtmişlerdir. Okul akademik başarısını arttırılmasına yönelik uygulanan hesap verebilirlik yöntemlerine ilişkin görüş bildiren öğretmenlere ait bazı ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

*“Şu anda uygulanan eğitim sisteminde öğretmenlerin de okul idaresinin de hesap verebilirliği olmamaktadır. Okullarda zaman zaman öğretmen başarısızlığında okul müdürleri bu konuda o kişiyle konuşup, görüşmektedirler ancak günümüz sisteminde ben başarının da yeterince incelenmediğini düşünüyorum.....”(Ö-2)*

*“Bu konuda öğretmenlerin hesap verebilir durumda olmadıklarını düşünüyorum. Çünkü şu an işleyen sistemde öğretmenlerin performansını ölçecek herhangi bir denetim teftiş mekanizması bulunmaktadır. Öğretmenlik görevini hakkıyla yerine getirmeyenler ne okul yöneticileri tarafından ne de milli eğitim tarafından herhangi bir uygulama ve sorgulamayla karşılaşmamakta ve idare edilmektedir.”(Ö-4)*

“Eski sistemde müfettişler tarafından 3-4 senede bir öğretmenler denetlenmekteydi..... yani şuan baktığımızda öğretmenlerin akademik başarıyı arttırmasına yönelik bakanlık tarafından uygulanan geçerliliği güvenilirliği kanıtlanmış bir mekanizmanın yokluğu ortadadır.”(Ö-11)

“Zorlama ya da baskıya dayalı uygulamaların işleri daha kötüye çevireceğini düşünüyorum. Sağlam bir sistem üzerinde iyi bir ekip ve idarecilerle güzel şeyler ortaya çıkabilir.”(Ö-8)

Öğretmenler’ingörüşlerine genel olarak bakıldığında onları zorlayacak etkili bir hesap verebilirlik yönteminden bahsedilmediğini görmekteyiz. Hesap verebilirlik yöntemi var şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin üç tanesi okul idaresinin akademik başarı yönünden sorguladığını, bir öğretmen ise yazılı notlarının bir hesap verebilme ölçütü olduğunu ve sınıf mevcudunun çoğunluğunun sınavlardan yüksek not alması gerektiği görüşünü dile getirmektedir.

### **Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri**

Öğretmenlerin hesap verebilirlik yöntemlerinden içsel hesap verebilme, mesleki hesap verebilme, yönetsel hesap verebilme ve toplumsal hesap verebilmenin etkililiğine yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3 Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri**

Kategori	Görüşler	f	%
İçsel Hesap Verebilirlik	-Öncelikle bireylere bu davranış kazandırılmalı.	5	0,42
	-Vicdani olarak hesap verilebilmeli..		
Mesleki Hesap Verebilirlik	-Mesleki alana göre ölçütler belirlenmeli.	3	0,25
	-Mesleki yeterlilik ölçme sistemi olmalı.		
	-Sistemin eksik yanları belirlenmeli.		
Yönetsel Hesap Verebilirlik	-Cezadan korkulduğu için yönetsel hesap verebilme.	3	0,25
Toplumsal Hesap Verebilirlik	-Kamu çalışanları tarafından topluma hesap verebilme.	1	0,08

Tablo 3’ de görüldüğü gibi hesap verebilirlik yöntemlerine etkililiğine ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri içsel hesap verebilirlik, mesleki hesap verebilirlik, yönetsel hesap verebilirlik, toplumsal hesap verebilirlik kategorileri altında incelenmiştir. İçsel hesap verebilirlik (f=5), mesleki hesap verebilirlik(f=3), yönetsel hesap verebilirlik(f=3) ve toplumsal hesap verebilirlik (f=1) yönünde görüş belirtmişlerdir. Okul hesap verebilirlik yöntemlerinin etkililiğine ilişkin görüş bildiren öğretmenlere ait bazı ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

*“Bence en etkili hesap verebilme vicdanıdır. Sonuçta bakanlık müfettişi de olsa, öğretmen arkadaşları da olsa, okul idaresi de olsa kimse onunla sınıfa her an beraber sınıfa girmeyecek yada her yaptığını denetlemeyecektir. Bence öğretmen atamaları çok titiz yapılmalı ve daha üniversite giriş aşamasında özellikli, donanımlı alımlar yapılmalı ve her bakımdan bu mesleğe uygunluğu süreç içinde takip edilmeli ve ona göre yönlendirilmelidir.....”(Ö-2)*

*“Şuan pilot illerde uygulanan öğretmenin performansının ölçülmesine ilişkin veli, öğrenci, diğer öğretmenler.....değerlendirmeye tutulan öğretmenin mesleki hesap verebilme açısından etkili olacağını düşünüyorum....”(Ö-4)*

*“En önemli hesap verebilirlik mesleki olarak yeterlilik olmalıdır. Öğretmen mesleki olarak yeterli değilse eğitim ve öğretime yeterli katkıyı yapamayacaktır. Mesleki yeterlilik ölçme sistemi olmalı ve bu sistemin değerlendirilmesi sonucunda hizmet içi eğitim verilmelidir.”(Ö-6)*

*“...hesap verebilme bence sadece vicdanlara bırakılmamalı vicdanlar farklılık gösterebiliyor. Yönetmelik hesap verebilirlik.....yöneticilerin takdirinde bazen iyi sonuçlar vermeyebiliyor. Toplumsal hesap verebilme....herkesi sorumlu kılmaya, doğruları yapmaya yöneltebilir.(Ö-1)*

*“İnsan olarak yetişmiş ve yetiştirilmiş, gelenek göreneklerine sahip çıkan, evrensel değerleri kendine ilke edinmiş zihninde ve gönlünde iyiye ve güzele dair duygu ve düşüncelere yer vermiş kişilerin .....ne olursa olsun her konuda .....gerekli açıklamayı yapabileceğini düşünüyorum.”(Ö-8)*

## **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada, öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin hesap verebilirlik olgusuna olan görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu, hesap verebilirliğin okullarda veya kişilerin özünde sağlanması ve etkililiğinin artırılması gerektiği görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul başarısızlığına yönelik kimlerin hesap verebilir olması gerektiğine ilişkin olarak öğretmenlerin görüşlerinin en fazla öğretmenler, idareciler, veliler ve öğrenciler olması gerektiği yönünde olup, daha sonra MEB ve diğer paydaşlar olan okul hizmetlileri, çevresel etmenler ve sivil toplum kuruluşları hesap verebilir olması gerektiği yönündedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin tamamına yakının

öğretmenlerinde sorumlu olması gerektiğinin vurgulanması dikkat çekmektedir. Milli Eğitim mevzuatına bakıldığı zaman öğretmenlerin görev ve sorumlulukları genel ifade olarak Türk milli eğitim sisteminin genel amaçları ile ana ilkeleri doğrultusunda yasal mevzuat çerçevesinde, yaşadığı dönemin bilimsel ve teknolojik gelişmelerini takip ederek toplumun gereksinimleri yönünde kişilerin yetkin hale getirilmesi, gelişmelerinin sağlanması ve değerlerine bağlılık gösteren nitelikli bir fert olarak toplumsal hayata kazandırılmasında etkili, önemli ve öncül rol alır. Sınıfın düzeni ve yönetilmesinde sorumluluk sahibi olan öğretmen, öğrencilerin araştırma yaparak ve yaşayarak daha etkili öğrenebilmesi için, gerekli olan fiziksel ve psikolojik ortamları hazırlayarak, eğitim ve öğretimin faaliyetlerinin gerektirdiği teknikleri kullanarak teknolojik aletlerden yararlanır. Okullardaki neredeyse bütün eğitim ve öğretim faaliyetlerinde görevli olan öğretmenin vazifesi ve sorumluluk alanları uzayıp gitmektedir. Sorumluluk yapılan işlere karşı hesap verebilmeyi gerektirdiği düşünüldüğünde, okulların ve eğitim sisteminin kendisinden beklenen sonucu üretmesinde en etkili anahtar rolü oynayan öğretmenler olduğundan dolayı, yapılan faaliyetlerin verimlilik ve hesap verebilir olmasına vurgu yapılmasının sorumluluk anlayışının bir yansıması olduğu düşünülebilir (Erdağ, 2013). Ülkenin gelişiminde öncü unsur olan insan ögesi, eğitim süreci ile şekillenirken eğitim kurumları da bu sürecin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinde büyük rol oynamaktadır (Dilekçi ve Nartgün, 2016). Okullar fabrika gibi hammaddelerin girdiği ve istenen özellikte mamullerin çıktığı bir yapı olarak düşünülemez. Çünkü İnsan kendi duygu, düşünceleri ve iradesi olan sosyal bir canlıdır. Okullar açık sistemler olduğu için sadece öğretmen ve öğrenciden oluşan değil birçok faktörden etkilenen yapıya sahiptirler. Bu faktörler çevresel baskılar, insan ve sermaye kaynakları, yasal sistem, politik sistem, kültürel sistem ve dış paydaşlar gibi sıralanabilir (Turan, 2010). Bu sistemdeki ana unsur ise öğretmendir. Öğretmenin moral ve motivasyonu, görevine olan adanmışlığı, bilgi birikimi ile yeteneği, güdülenme seviyesi, okuldaki eğitim-öğretim etkinliklerini direkt olarak veya dolaylı bir biçimde etkileyebilir. Bu nedenle, okulda bulunan öğretmen kadrosunun performanslarının artırılarak en üst seviyede öğretmenlerden verim elde edilmesi gerekmektedir. Okul sisteminin girdileri olan araç, gereç vb. maddi kaynakları ve insan kaynaklarını, kurumun hedefleri doğrultusunda, etkili olarak kullanabilme vazifesinden sorumlu olan okul idarecisi, personelin performans yeterliliğinden mesuldür. Okuldaki öğretmenlerin performanslarının yükseltilmesinde, okul idarecisinin performans yönetimi hususundaki bilgi birikim, kuramlar ve kuramların uygulamalarına yönelik etkinlik düzeyi okuldaki öğretmenlerin performanslarının etkili bir şekilde yönetiminin gerçekleşmesini sağlamak adına oldukça önemlidir. Okul idarecisinin bu görev ve sorumluluklarından dolayı öğretmen görüşlerinde

hesap verebilmesi gereken kişilerden olması gerektiği manidardır (Cemaloğlu, 2002).Eğitim-Öğretim faaliyetlerinin zorlu bir süreç olması vesürecin kompleks yapısı göz önünde bulundurulduğunda, eğitsel performansın yükseltilmesinde önemli bir etkiye sahip olan hesap verebilirliğin tam olarak gerçekleştirilebilmesi için konu ile ilişkili bütün tarafların bu sürecin içerisine alınması gerektiği hususunda düşünülmektedir. Bilhassa okul etkililiğininmühim belirtilerinden biri olarak kabul edilen ailelerin okula katılımının gerçekleştirilmesinde hesap verme sorumluluğunun büyük bölümünün okul yöneticilerine düştüğü belirtilmektedir (Lingenfelter, 2003;Rosenblatt ve Peled, 2002;Akt. Kantos ve Balcı, 2011).Ailelerin okula katılımı bağlamında, Türkiye'deki durum incelendiğinde pekte iç açıcı olduğu söylenemez. Öğretmenler tarafından dile getirilen genel yargının veli ilgisinin öğrenci başarısına yönelik yetersiz olduğudur. Eğitim sistemini oluşturan temel öğelerden en önemlileri öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerdir. Bu önemli unsurların birlikte gerçekleştirecekleri işbirliği ve dayanışma, eğitimin kalitesini, genel anlamıyla başarısını etkileyecektir. Öğrencilerin ilk çocukluk çağlarındaki kişilik oluşumunu genetik ve sosyal çevreninde etkisi göz önünde bulundurulduğunda çocuklar okullara aslında belirli bir hazır bulunuşluk düzeyinde gelmektedirler. Bu bütün öğrenciler için olumlu ve eşit düzeyde olmamaktadır. Öğrencinin başarı ve kişilik oluşumunun yeterli olabilmesi için okul ve ailenin işbirliği içinde düzenli emek harcaması gerekmektedir. Bu bağlamda velilerinde kendi evlatlarının başarı veya başarısızlığın da sorumlu olması gerektiğineilişkin bir hesap verebilirlik beklentisinin öğretmen görüşlerinde baskın olarak göze çarptığını söyleyebiliriz (Ayduğ, Bayrak ve Himmetoğlu, 2017).Eğitimcilere teşvik ve cezaların öğrenci performansına bağlamak adalet konusunda sorunlara yol açmaktadır. Çünkü hesap verebilirlik sistemleri genellikle öğrencileri güdülemeye yönelik olarak düzenlenmemiştir. Akademik başarı öğretmen ve öğrencilerin ortak ürünü olduğundan öğretmen başarısı okulda ve sınavlarda öğrenci çabasına bağlıdır. Öğrencileri başarıya güdülemek için çok az teşvik edici yöntem bulunmamaktadır. Temel varsayım öğrenci öğrenmesi eğitimcilerin bilgi ve becerilerinin geliştirilereköğrencinin öğrenmesini artırılabilirdir. Öğrencilerin güdülenmesi ve teşvik edilmesi için yeni hesap verebilirlik mekanizmaları geliştirilmesi gerekmektedir (Fuhrman, 1999; Goertz ve Duffy, 2001; akt.Turan, 2010). Hesap verebilirliği sadece sorumlulara sopa gösterme olarak değil, öğrencilere düşünme becerisi kazandırma, bireysel yetkinlik kazandırmak, rasyonel sonuçları kabul etme düzeylerini arttırmak, sorumluluk duygusunu yaşamalarını sağlayarak demokratik hayata hazırlamaktır olarak tanımlamak daha doğru olacaktır (Kantos 2010).

Öğretmen görüşlerine bakıldığında bir diğer hesap verebilir olması gereken paydaşın MEB olması gerektiği görüşüdür. Ülkemizde eğitim sistemi bürokratik tarzda merkezi yönetim olduğu için birçok uygulama kanun ve yönetmelikler çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı bakanlık politikaları, müfredat değişiklikleri, eğitim sistemindeki olumsuzluklar ve sürekli değişen sınav sisteminin öğrenci ve öğretmen başarı ve motivasyonu'nu etkilediğini dile getirerek MEB teşkilatının da hesap verebilir olması gerektiği düşüncesine ulaşılmıştır. MEB teşkilatına baktığımızda dört yılda bir yapılan genel seçimlerde yapılan iş ve işlemlerden ziyade hükümet kurup kuramama yönünde kamuoyuna hesap verebilmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde; Sanduz (2013) öğrencinin akademik başarısından kimin sorumlu olması gerektiği sorusuna yönelik olarak yine öğrencinin kendinin sorumlu olduğunu, öğretmenin, velinin, okul yönetiminin, bakanlık, il ve ilçe düzeyindeki yönetimin, eğitim denetmenlerinin, STK, medya ve eğitim sendikaları gibi dış paydaşların sorumlu olduğunu düşünmekte, bazı öğretmenlerce hiçbirinin sorumlu olmadığı görüşünü beyan ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Türk (1999) araştırmasında, okul başarısının sadece tek bir faktörüne bağlı olmadığını, birçok faktörün başarıyı etkilediğini ifade etmiştir. Bu durumda öğretmenlerin başarısızlığın sebebi olarak yoğun bir şekilde öğrenci ve veliyi görmektedir. Ballard ve Bate'in (2008) araştırmasına göre de öğretmenler, sınıfta standart testlerde öğrenci başarısında öğretmenlerin ve öğrencilerin eşit düzeyde sorumlu olduğunu düşünmektedirler. Veliler, okul müdürleri, okul programlarını yapılandıran öğretim programcıları, üst yönetimdeki kişilerde ayrıca öğrencinin performansına dair sorumluluğa dâhil olduğunu ifade ederek öğretmen ve yöneticilerin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir (Akt. Kantos, 2010).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin çoğunluğunun hesap verebilirlik yöntemi olmadığına yönelik, bir kısmının da hesap verebilirlik yöntemi olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmen görüşlerine genel olarak bakıldığında öğretmenleri güdüleyecek sistemli veya belirli standartları olan bir hesap verebilirlik mekanizmasından söz edilmemektedir. Türk eğitim sistemindeki işleyişe bakıldığında kanun ve yönetmeliklerle okullar bazında standartlar geliştirilerek bu çerçevede denetlemeye gidildiği söylenebilir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Türk milli eğitim sisteminin genel amaç ve ilkeleri, genel yapısı ile eğitim ve öğretim sorumlulukları konularında kurallar içermektedir. İlköğretim Kurumları Standartları ile ilgili olarak 83 sayılı genelge yayımlanmıştır. Genelgeyle eğitim yönetimi, öğrenme-öğretim aşamaları, sağlık, güvenlik ve beslenme gibi destek hizmetleri, demokratik okul iklimi, dezavantajlı çocukların eğitimi gibi

konularile ilgili standartlar belirlenmiştir. Temel eğitim kurumları belirlenmiş bölümlere ilişkin verilerini MEBBİS (Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri) sistemine girerek Milli Eğitim Bakanlığı'na göndermektedir. 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu 10.12.2003 tarihinde kabul edilmiş olup, bu kanuna göre, kamu kuruluşları; kalkınma planları, programları ve kabul ettikleri temel ilkeler içerisinde kurumun geleceğine yönelik olarak misyon ve vizyonlarını belirlemek, stratejik amaçlar ve hedefler oluşturmak, yapılan çalışmalarını önceden belirlenmiş performans göstergeleri çerçevesinde ölçmek amacıyla katılımcı yöntemleri ile süreçleri kullanarak stratejik plan hazırlarlar. Okul aile birliğinin hesaplarının kontrol ve denetlenmesi için tefhis sistemi mevcuttur (Kantos, 2010). Sonuç olarak okullarda bazı konular için belirli hesap verebilirlik standartları oluşturulmuştur. Bu bağlamda bakıldığında okul akademik başarısına yönelik belirlenmiş ölçüt veya standartların olduğu merkezi bir uygulama görülmemektedir. Bu durum öğretmenlerden hesap verebilirlik yöntemi olmadığı görüşüne sahip olmalarına yönelik bir etkidir denilebilir. 24.05.2014 tarihindeki Resmi Gazetede yayınlanan MEB rehberlik ve denetim başkanlığı yönetmeliği ile denetim sisteminde değişikliğe giderek öğretmenlerden beklenen performans kriterleri alan bilgisini eğitim-öğretime yansıtması, ders planları hazırlama, sınıf hâkimiyeti, teknolojik araç kullanma, öğrencilerin derse ilgi ve katılımı gibi belirlenerek, maarif müfettişlerinden ders denetimi alınarak okul müdürlerinin denetimine verilmiştir. Bu değişikliğin denetleme açısından olumlu yönü olduğu söylenebilir, yılda bir kez veya birkaç yılda bir denetim geçiren öğretmenlerden ziyade süreç amaçlı performansının gözlemlendiği denetim yapılması daha sağlıklıdır denilebilir. Bu nedenle öğretmen görüşlerinde de hesap verebilirlik yöntemlerinden biri olarak okul müdürünün görülmesi manidardır. Fakat sürece bakıldığında sadece yönetmelik değişmesiyle hedeflenen sonuçlara ulaşılması her zaman mümkün görülmemektedir. Okul idarecisinin denetim görevinin gerçekleştirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinlik düzeylerinin yeterli olup olmadığının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu durumun öğretmen görüşlerinde okul müdürünün az vurgulanmasının sebeplerinden biri olduğu söylenebilir. Dive'ye (2008) göre bir kurumda hesap verebilirlik mekanizmasının var olmaması örgütte performansın düşmesi, tatmin olmama veya motivasyon ve güdü eksikliği gibi hem psikolojik hem de ekonomik olarak kayıpların oluşmasına sebep olabilir (Akt. Kalman ve Gedikoğlu, 2014). Çağdaş yaklaşımlar öğretmenlerden, iyi bir rehber olmalarını ve öğrencilerin potansiyellerini en mükemmel şekilde kullanmalarını sağlamalarını istemektedir. Hesap verebilir bir öğretmen kendisorumluklarını yerine getirirken, okuldaki öğrenmeler daha iyi bir seviyeye ulaşır. Okullarda hesap verebilirlik sistemi oluşturularak, okul içerisinde bulunan herkesin sorumlu olduğu,

görevini “ne kadarını yaptığı” ortaya konulurken, hesap veren okuliçin, eğitimin değeri de açıklanmaktadır. Bireylerin eğitim gördükleri okullar, değişimin ateşleneceği örgütlerdir. Bu örgütler, değişmeyi iyi yönde yapmakiçin, kendi hesap verebilirlik sistemlerini oluşturmalıdır (Skrla ve diğeri,2001; akt. Kantos, 2010). Okul yardımcı hizmetlisininokulun yapılarının hijyen ve tertip düzenini sağlaması, öğretmenin davranışlarıyla çocuğa etki edebilme kabiliyeti, mesleki yeterliliği ve okul idaresinin yönetim becerileri okul başarısında etkindir.Hesap verebilirlik sistemlerinin amaçları okulların etkililiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin ön yargılarına neden olmayacak, onları kısıtlayan, sadece belirli kalıplara onları sokacak, streslerini arttırıp ve motivasyonlarını düşürecek hesap verebilirlik yöntemlerinden ziyade öğretmenleri de içine alan okul paydaşlarının kapsandığı bir yapıcı hesap verebilirlik yöntemleri getirilmesi öngörülmektedir.Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde; Sanduz’un (2013) araştırmasında Türk Eğitim Sisteminde, öğretmenlere yönelik öğrencinin akademik başarısı hakkında hesap verebilir olduğunuzu düşünüyor musunuz, sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden çoğunluğu hesap verebilir olduğunu düşünürken, bir kısmı hesap verebilir olduğunudüşünmemekte, bir kısmının da kararsız kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Diğeri taraftan, elde edilen sonuçların Gupta’nın (2008) Hindistan’da görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde öğrencilerin akademik başarılarının artırılması yönünde okul dışından okul paydaşları baskısı, sosyal çevre baskısı ve bürokratik baskı görmedikleri bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir (Akt. Erdağ, 2013).Kantos (2010) kamu ve özel ilköğretim okullarında yapmış olduğu çalışmada neden hesapverilmesi gerektiği sorusuna iki okul çeşidinde de öğretmen görüşlerinde ilk sırada mesleki etik gereği hesapverebilir olunması gerektiğine ulaşmıştır. Yasal zorunluluk çerçevesinde hesap verebilir olunması her iki grupta da genellikle ikinci veya üçüncü sırada yer almıştır.Okul yöneticileri ile öğretmenlerin, okulun dış paydaşlarından olan sosyal çevresini meydana getiren insanlardan, medya ve meslek kuruluşlarından okul toplumuna yönelik baskı görmedikleri söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar hesap verebilirlik yöntemlerine etkililiğine ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri içsel hesap verebilirlik, mesleki hesap verebilirlik, yönetsel hesap verebilirlik, toplumsal hesap verebilirlik kategorileri altında incelenmiştir.Araştırma sonuçlarına genel olarak baktığımızda öğretmenlerin hesap verebilirlik yöntemlerinden en fazla önemseddiği içsel hesap verebilirlik olduğu, sonra sırasıyla bunu mesleki hesap verebilirlik ve yönetsel hesap verebilirlik en az olarak da toplumsal hesap verebilirlik takip



etmektedir. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğini vicdani vekutsal bir meslek olarak algıladıklarından dolayı vicdanlarına ve öğrencilerine karşıyükümlü hissettikleri de söylenebilir. Bu bağlamda kendilerine en çok yakın hissettikleri hesap verebilirlik yönteminin içsel hesap verebilirlik olduğu görülmektedir. Diğer açıdan bakıldığında öğretmenler yasal zorunluluklarının olduğunu kabul etmektedir ancak bunu öğrenciyeders vermek ve sonunda sınav yapıp sınav sonuçlarını yayınlamak olarakdeğerlendirdiklerinde sorumluluklarını yerine getirmiş olabileceklerini düşünebilirler. Bundan sonrası yani yapılan eğitimin niteliği konusunda ise, kendilerinden herhangi biryorum rapor vb. istenmediğinden eğitim öğretim etkinliklerinin ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi sadece vicdanlar kalmaktadır (Salduz,2013). Vicdan denilen olgu soyut ve ölçülemeyen bir yapı olması, aynı zamanda da herkeste oluşum ve var oluş durumu aynı olamayacağı için daha nicel somut hesap verebilirlik yöntemlerine öğretmenler ikna edilmelidir. Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde Salduz (2013) araştırmasındaöğrencin akademik başarısına dair öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendisini kendi vicdanına karşı sorumlu hissettiği, daha sonra azalan oranda öğrencilere, velilere, okul yöneticisine, meslektaşlarına, bakanlık il veya ilçe düzeyindeki yönetime, eğitim denetmenlerine karşı yükümlü gördüğü sonucu çıkmıştır. Öğretmenlerden bir kaçı ise hiç kimseye karşı yükümlü olmadığını ifade etmiştir. Kantos'un (2010) ulaştığı cevaplarda, birinci sırada mesleki etik gelirken ikinci sırada duyarlılık, üçüncü sırada yasal zorunluluklar gerektiğini ifade etmişleridir. Koçak (2011) öğretmenlerin kendilerini hangi konuda hesap verebilir hissettiklerinedair yönelttiği soruda, öğrenci beklentilerine cevap verme becerisi sonucuna ulaşmıştır. Salduz(2013), Kantos (2010) ve Koçak'ın (2011) araştırma sonuçlarına bakıldığında sonuçların benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Öğretmenler vicdani duyarlılık ve etik gibi değerleri ilksırada hesap verme nedeni olarak görürken, mesleki hesap verebilirlik ve yasal zorunluluklar gibi unsurların hesap verebilirlikte sonraki sıralarda geldiği görülmektedir. Ancak iyi bir eğitim bireyin geleceğinin anahtarıdır. Bu nedenle merkezi yönetim iyi bir eğitim sağlamak zorundadır. İyi işleyen bir değerlendirme ve denetim sistemi iyi eğitimin sağlanması ve geliştirilmesinin en önemli araçlarıdır. Özetle , "...gerçek hesap verme, eğitimin geliştirilmesinde paylaşılan sorumluluktur, bu sorumluluk sadece eğitimcilere ve öğrencilere ait değil, aynı zamanda idarecilere, politikacılara, ailelere ve eğitim araştırmacılarına aittir." (Ehren ve Visscher, 2006; Linn, 2003; akt. Özen, 2011). Hesap verebilirliğin sağlanması ile kamu kuruluşlarının etkililiği ve verimliliğinde artırılacağı öngörülmektedir.

Bu araştırma, okullardaki hesap verebilirlik konusunda öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda şu öneriler geliştirilebilir: Okullarda hesap verebilirliğin gelişim ve oluşumu adına; eğitim örgütleri olan okullarda verimliliğin ve performansın artırılmasına katkı sağlayacak hesap verebilirlik uygulamaları genel veya okul bazında geliştirilebilir. Okul paydaşları arasında iş birliği ve diyalogun artırılarak öğrenci ve velilerin akademik başarıya yönelik motivasyonu'nu arttıracak faaliyetler gerçekleştirilmelidir. Okulların akademik başarı açısından okul durum ve koşullarının incelenerek başarılı okullara üst yönetim veya okulların kendileri tarafından öğretmen, öğrencilere, yöneticilere vb. ödüllendirme sistemleri getirilebilir. Öğretmenlere ve yöneticilere mesleki etik ve sorumluluk konularında hizmet içi eğitim faaliyetleriyle farkındalık düzeyleri artırılabilir. Merkezi yönetim tarafından öğretmen performansının objektif olarak açık ve adilane ölçülmesini sağlayan performans yönetim sisteminin geliştirilmesi gerekmektedir. Araştırmacılara yönelik olarak hesap verebilirlik konusuyla ilgili öğrencilere, velilere yönelik çalışmalar yapılabilir. Hesap verebilirlik mekanizmasının kurulabilmesini zorlaştıran etmenler olup olmadığı varsa bunlara çözüm odaklı çalışmalar yapılabilir. Hesap verebilirlik olgusunun okul paydaşlarına olan etkisi kişisel ve örgüt açısından çeşitli konularda araştırılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Ayduğ, D., Bayrak, C. ve Himmetoğlu B. (2017). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticileri görüşleri. *Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry*, 8(1),39-68.
- Baş, H. (2007). Hesap verme sorumluluğu ve kamu mali yönetimi ve kontrol kanunu. Retrieved from <http://malisesempozyumu.pamukkale.edu.tr/hasanbas.pdf>
- Behn, R. (2003). *Demokratik hesap verme sorumluluğu*. (çev: Paradigma Tercüme), İstanbul: Arı Turizm Tanıtım Yayıncılık.
- Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework *European Law Journal*, 13(4), 447-468.
- Bülbül, M. (2011). *Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bülbül, M. ve Demirpolat, A. (2014). Hesap verebilirlik ile ilgili Türk Milli Eğitim Sistemi'ne yönelik bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 39-52.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi. Kış-Bahar*(153-154),

- Dilekçi, Ü. ve Nartgün, Ş. S. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim ve Yönetimi*, 22 (4), 537-564.
- Doğan, D. (2015). *Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarında Hesap Verebilirlik ve Akademik Özgürlük*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Durmuş, S.A. (2016). *İlk ve Ortaokul öğretmenlerinin idareye karşı hak arama durumlarına ve hesap verebilirlik düzeylerine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Erdağ, C. (2013). *Okullarda hesapverebilirlik politikaları: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Eryılmaz, B. ve Biricikoğlu, H. (2011). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve etik. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(7), 19-45.
- Ezzamel, Mahmoud and the others.(2004). "Has Devolution Increased Democratic Accountability", *Public Money & Management*.145-152.
- Kalman, M. ve Gedikoğlu, T. (2014). Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 115-128.
- Kantos, Z.E. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kantos, Z. E. ve Balcı, A.(2011). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli. *Eğitim Bilim ve Uygulama Dergisi*.10 (21). 107-138.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (Yirmi üçüncü baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koçak, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Koçak, E., Turan, S. ve Aydoğdu, E. (2012). Öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(5), 117-148.
- Knezevich, S. J. (1974). *Finding alternative approaches to educational accountability*. Paper presented at American Association of School Administrators Annual Convention, New Jersey. (Eric Document Reproduction Service No: ED087119).
- Leveille D.(2006) Accountability in higher education: A public agenda for trust and cultural change. *Research ve Occasional Series*. California.

- MEB, (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html) adresinden 03.01.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Mulgan, R. (2002). Public accountability of provider agencies: the case of the Australian ‘centrelink’, *International Journal of Administrative Sciences*. (68)1, 45-59.
- Mulgan, R. (2000). “Accountability”: An ever-expanding concept?. *Public Administration*, 78(3), 555-573.
- O’Day, J. (2002). Complexity, accountability and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72 (3), 293–329.
- Özen, F. (2011). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Plescia, J. (2001). Judicial Accountability Immunity in Roman Law. *American Journal of Legal History*. 45(1), p: 51-70.
- Resmî Gazete, (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Kabul Tarihi: 7/9/2013
- Roberts, Nancy C. “Keeping Public Officials Accountable through Dialogue: Resolving the Accountability Paradox”, *Public Administration Review*. Vol.62, No.6, November/December 2002, 658-669.
- Salduz, E. (2013). *Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarısı açısından değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Samsun, N. (2003). Hesap verebilirlik ve iyi yönetim. *İyi yönetişimin temel unsurları içinde* (s.18-33). Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı.
- Skrla, L. Scheurich j. ; Johnson, J. Joseph, Koschoreck, F. (2001). Accountability for Eguty: can State Policy Leverage Social Justice ? *International Journal of leadership in education*. 4, 237 260.
- Turan, S. (Ed). 2010. *Educational administration(eğitim yönetimi)* (7.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M. ve Armağan, Y. (2016). Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci: Eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 81-108. doi: 10.14527/kuey.2016.004
- Türk, İ. (1999). *Ortaöğretimde ailenin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- UNDP. (2008). *The UNDP accountability system*. <http://web.undp.org/execbrd/pdf/dp08-16Rev1.pdf> (Erişim Tarihi: 16.09.2017)

- Yıldırım, M. (2006).*Kamu Yönetiminde hesap verebilirlik ve Şeffaflık(1980 sonrası Türkiye Örneği)* . YayınlanmamışDoktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- World Bank. (2004). *State – Society Synergy for Accountability: Lessons for the World Bank*. Washington: World Bank Working Paper, 30.

---

## İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN STRATEJİK PLANLAMA VE OKUL KÜLTÜRÜNE YÖNELİK ALGILARI

---

Serdar KOÇAK<sup>36</sup>, Türkan ARGON<sup>37</sup>

### ÖZET

*Araştırmanın amacı; Bolu merkez ilçe ilkokul öğretmenlerinin stratejik planlama ve okul kültürüne yönelik algılarını ve algıları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemektir. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın evrenini, 2015-2016 öğretim yılında Bolu merkez ilçe ilkokullarında görev yapan 326 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri Stratejik Planlama Algısı Ölçeği, Stratejik Planlama Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeği kullanılarak toplanmış, analizinde ortalama, standart sapma, SpearmanRho korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin stratejik planlamaya, stratejik planlama uygulamalarını değerlendirmeye ve okul kültürüne yönelik algıları çok katılıyorum düzeyinde olup, olumludur. Öğretmenlerin stratejik planlama ve uygulamalarına yönelik algıları ile okul kültürüne yönelik algıları arasında orta ve yüksek düzeyde çeşitli ilişkiler tespit edilmiştir. Okullarda hazırlanan stratejik planın kalıcı, etkili ve sürdürülebilir olması için okul kültürünün güçlendirilmesi vb. öneriler geliştirilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Stratejik planlama, Okul kültürü, Öğretmen

## PERCEPTIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO WARDS STRATEGIC PLANNING AND SCHOOL CULTURE

### ABSTRACT

*Purpose of the research is determining the perception of Bolu central district primary school teachers on strategic planning and school culture and whether there is a meaningful relationship between this perceptions. The research carried out by the relational screening model includes 326 teachers working in Bolu central district primary schools in 2015-2016 academic year. This research data was collected by using the Strategic Planning Perception Scale, the Strategic Planning Practice Assessment Scale and the School Culture Scale, mean, standard deviation, Spearman Rho correlation analysis were used to analysis data. According to the results of the research, teachers' perception on strategic planning, evaluating strategic planning practices, and the school culture are very agreeable and positive. There are some medium and high level of relationships were identified between teachers' perceptions on strategic planning, practicing and the school culture. Some suggestions as strengthening the school culture were developed to make the strategic plan permanent, effective and sustainable.*

**Key Words:** Strategic Planning, School Culture, Primary School Teachers.

---

<sup>36</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd., srd1423@gmail.com

<sup>37</sup>Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, turkanargon@hotmail.com

## GİRİŞ

Sosyal, siyasal, ekonomi, teknoloji vb. alanlardaki hızlı değişmeler, toplumsal kalkınmanın temel taşı olan bireylerin yetiştiği eğitim kurumlarını da yakından etkileyerek bu kurumlarınana unsuru olan okulları durağanlıktan kurtulup, değişip ve gelişmek zorunda bırakmıştır. Değişip gelişmek zorunda olan okulların yaşanan süreçte başarılı olmasını sağlayan ana unsurlardan biri şuan ve geleceğe yönelik yapılacaklarını belirleyip teminat altına almasını sağlayan planlama çalışmalarıdır. Planlamaçalışmaları içerisinde etkili olanlarının başında eski deneyimleri görüp yeni fırsatları ortaya çıkarmaya ve öncelikleri belirlemeye yarayan süreci içeren stratejik planlama (Allison, 2005:7) çalışmaları gelmektedir. Gelişmiş ülkelerin çoğunda olduğu gibi Türkiye’de de okullar, bu süreci daha çağdaş ve uygun yaklaşım olan stratejik planlama çalışmaları ile gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Çünkü farklılaşım ve gelişimler karşısında okulların, kuvvetli ve zayıf yönlerinin belirlenerek bu yönlerine odaklanıp farkındalık yaratarak ortaya çıkan fırsatların azami ölçüde değerlendirebilmesi ve oluşan tehditlere karşı etkin bir şekilde tedbirli yaklaşılması stratejik planlamayı gerekli kılmıştır (Aslan veŞahin, 2008:178). Stratejik planlamanın örgüt ortamında, örgütü oluşturan ve etkileyen faktörlerden ayrı düşünülmesi ise akılcı bir yaklaşım olmayacaktır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışma ile Türkiye’de eğitim kurumlarında stratejik planlama ve bu planda etkisi olduğu düşünölen örgüt kültürü konuları ele alınıp tartışılmıştır.

### **Stratejik Planlama ve Eğitimde Stratejik Planlama İhtiyacı**

II. Dünya Savaşıyla askeri alanda ortaya çıkan stratejik planlama, zamanla iş dünyasında kullanılmaya başlanmış ve kamukurumlarında da yerini almış bir kavramdır (Memduhoğlu ve Uçar, 2012b:548). Oldukça kapsamlı bir süreci içeren stratejik planlamada koordineli bir şekilde geleceğe yönelik var olan bilgiyle riskli kararlar alınıp bu kararların uygulanması için ihtiyaç duyulan çabalar organize edilmekte ve geribildirimlerle alınan kararlardabeklentiler doğrultusunda sonuçların neler olacağına yönelik bir sürecin izlenmesi söz konusudur (Drucker,1994; Akt. Aksu, 2002:28). Bu süreçte kurumsal amaçlara ulaşmak için ortaya çıkan ya da çıkabilecek bütün unsurlar birlikte değerlendirilerek amaçlardan uzaklaşılmması sağlanmaktadır. Örgütün sürekli artan değişim ve gelişmelere adapte olması için gereksinimleri tanımlanırken, aynı zamanda geniş kapsamlı bir karar alma aracı olarak da kullanılmaktadır (Bircan, 2002:13). Stratejik planlama aynı zamanda örgütün yenilenme,

ilerleme ve çevresiyle uyumunu sağlayarak oluşabilecek değişiklikleri denetim altına almayı hedeflemektedir. Stratejik planlamanın sağladığı faydalar göz önüne alındığında kurum, kuruluş ve örgütler için hızlı değişimin yaşandığı günümüzde, değişime ayak uydurabilmeyi ve hedeflere ulaşabilmeyi sağlayacak bir planlama modeli olduğu söylenebileceği gibi, daha geniş perspektifte ülkenin sahip olduğu kaynakların etkin, verimli kullanımı ve denetimine imkân sağlayan bir makro planlama süreci olduğu da ifade edilebilir.

Yenidünya düzeninde Türkiye'nin de yerini alabilmesi için eğitimin vizyon, misyon ve temel değerlerinin belirlenip uygulanabilmesinde stratejik planlama bir gereklilik haline gelmiştir (MEB, 2010:2). Stratejik planlamanın ortaya koyduğu getiriler doğrultusunda 2003 yılında yürürlüğe geçen 5018 sayılı “Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu” ile stratejik planlama çalışmalarına kamu kurum ve kuruluşlarının bazılarında pilot uygulama olarak başlanılmış, 2006 yılında çıkarılan “Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” ile kamu kurumlarında stratejik plan hazırlanması yasal bir gereklilik olmuştur (DPT, 2006). Kamu kurumlarından biri olan Milli Eğitim Bakanlığı da bu kapsamda, 2006/55 ve 2010/14 sayılı genelgeler ile 2010'dan itibaren tüm okul ve kurumlarda stratejik plan hazırlanıp uygulamasını başlatmıştır (Memduhoğlu ve Uçar, 2012a: 236). Stratejik planlama ile ulusal düzeyde bütçe hazırlayıp uygulama sürecinde mali disiplini sağlamak, stratejik önceliklere göre kaynakları dağıtmak, bu kaynakların etkili ve verimli kullanılıp kullanılmadığını izlemek ve hesap verme sorumluluğunu geliştirmek amaçlanmıştır (Türk ve Ünsal, 2007; akt. Çetin, 2012:49) ve süreç bugün, okulların stratejik planlama yapmasıyla devam etmektedir.

Toplumsal yaşamdaki teknolojik, kültürel, siyasal, hukuksal, ekonomik ve yönetsel değişikliklerden hemen etkilenen okullar buldukları çevrenin değişimine katkıda bulunduğu gibi (Çelik, 1994:28-34), karşılıklı etkileşimle meydana gelen değişimler eğitim sisteminin ve okulların geleneksel uygulamalarının değişmesini zorunlu kılmaktadır. Çok yönlü çevresel bir değişim ve dalgalanmayla yüz yüze olan okulların (Zincirli, 2012:27), yaşanan değişimlere uyum sağlayıp üstesinden gelmesi planlama sürecinin önemini artırmıştır. Bu yaklaşımlardan geleneksel planlamaya alternatif olarak ortaya çıkan stratejik planlama (Nartgün, 2003:279), okulların çevresel faktörlere göre geleceklerini doğru tahmin etmelerine ve karşılaşılabilecekleri problemleri daha kolay çözebilmelerini öngörerek, uyumu kolaylaştırması nedeniyle öne çıkmaktadır (Memduhoğlu ve Uçar, 2012a:235). Yerinden yönetim uygulamalarına imkân veren kurumlar için de yarar sağlayan stratejik planlama (Kabadayı, 1999; Işık ve Aypay, 2004), sistem içindeki tüm uygulayıcıların katılımını gerektirmektedir.



Çünkü uygulayıcıların karara katılmadığı bir planlama modeli stratejik olmayacağı gibi (Eriş, 2004:23), işbirliği, uyum, anlaşma ve iletişimin olmadığı bir planlamanın başarısından da bahsetmek mümkün değildir (Yanpar Yelken, Kılıç ve Üredi, 2010:39). Okullarda yapılan stratejik planlama çalışmaları yöneticileri planlı ve sistematik düşünmeye sevk ederken, kaynaklar açısından insan, hedef ve amaç birlikteliğinin sağlanmasını, koordinasyonu, maliyet tasarrufunu sağlamaktadır(Gültekin ve Mazı, 2016: 452). Bununla birlikte Türkiye’de okulların, stratejik planlama konusunda çok başarılı olduğunu söylemek mümkün değildir. Zira yapılan araştırmalar katılımcıların stratejik planlamaya ilgisinin düşük olup bilgi eksikliği yaşadıklarını, yapılan çalışmaların boş ve yararsız bir uğraş olarak görüldüğü, çevresel ihtiyaçların göz önünde bulundurulmadığı, çeşitli aksaklıklarından dolayısıyla başarıya ulaşma derecesinin düşük seviyede olduğunu göstermektedir (Arabacı, 2003; Zincirli, 2012; Arabacı, Namlı, Zincirli ve Özer, 2015; Akbaba ve Yıldızbaş, 2016).Oysa bir okulun yerel, bölgesel ve ulusal boyutta etkili olabilmesinde onun çalışanları ve bütçesini nasıl yönettiği ve dış çevre ile olan ilişkilerinin önemli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Bush ve Coleman, 2000).Stratejik planlama tüm bu öğeleri kapsamlı bir biçimde birlikte ele almaktadır.

### **Okul Kültürü**

Topluma ait yaşam tarzı şeklinde dile getirilen kültür, toplumlar arasında farklılıklar gösterdiği gibi, içinde bulunduğu topluma ait okullar arasında da değişiklik göstermektedir. Diğer bir ifade ile nasıl toplumların kendilerine has bir kültürleri var ise, okulların da kendilerine özgü farklı kültürleri bulunmaktadır (Taymaz, 2003:78).Okulun kuruluşundan itibaren geçen süreçte oluşan değer, inanç ve geleneklerden oluşan okul kültürü (Deal ve Peterson, 1990:54), çalışanlar arasında zamanla gelişen sosyal etkileşim süreci olup (Morgan, 1986), yönetici, öğretmen ve öğrencilerin paylaştıkları ve sergiledikleri davranışlara rehberlik eden değerlerdir (Heckman, 1993:265; Richard, 1999:12). Okul kültürünün temelinde yaşanmışlıklar, gelenekler, görenekler, inançlar ve değerlerin yatması, bu kavramın okulun sahip olduğu özelliklerini ve karakterini ifade etmek için kullanılmasına neden olmuştur (Gaziel, 1997; Akt. Özdemir, 2006:415).Kısaca okul kültürü, okuldaki bireyleri bir arada tutan inanç ve değerler bütünü olup aniden oluşan bir durum değildir ve belirli bir zaman diliminde insanlar ve koşulların karşılıklı etkileşimiyle meydana gelir. Her okulunsahip olduğu durum ve koşulların farklılığı, kültürlerini de farklılaştırmaktadır. Bununla birlikte okulların amaçları, içinde yaşanılanlar, çalışanlar, ilişkiler ve etkileşimler göz önüne alındığında benzer birçok özelliğinin olduğu da göz ardı edilmemelidir. Çünkü statik bir unsur

olmayan okul kültürü bireyler arasındaki etkileşimler ve yaşama yansımalar yoluyla şekillenmektedir (Finnan, 2000).

Okul çalışanlarını okulun amaçları doğrultusunda bir arada tutmak, çalışanlarının mutluluğunu, istek ve ihtiyaçlarını karşılamak, tüm çalışanlara bir bilincini kazandırmak, görev ve sorumlulukların en iyi şekilde yapılmasını sağlamak, okula bir kimlik kazandırmak ve varlığını devam ettirmek okul kültürünün gerekçeleri arasındadır (Yeşilyurt, 2009). Okul çalışanları kadar öğrenci, veli ve bulunulan çevrenin sosyo-kültürel özellikleri de bu kültürde önemli rol oynayıp bu etkenlerin okula olan ilgi ve bağlılıkları okul kültürünün güçlü veya zayıf olmasına sebep olmaktadır (Erdoğan, 2017: 51-68.). Güçlü bir okul kültürüne sahip olan okullar aynı zamanda etkili okullar olup (Şişman, 2011) belirlediği hedef ve misyona daha hızlı ve sorunsuz ulaşırken (Erdoğan, 2017), güçlü bir okul kültürü ile akademik başarı (Seki, 2004; Myers, 2009), örgütsel bağlılık ve aidiyet arasında olumlu ilişkiler olup (Silverthorne, 2004; Dajani, 2000; Deal ve Kennedy, 2000) kurumda memnuniyet sağlanmakta, takım anlayışını geliştirilebilmekte, yapılan işe anlam katabilmekte ve alınan kararların isabetli olunması daha kolay sağlanabilmektedir (Ramsey, 1992; Süzer, 2010:29). Okul kültürü çalışanlar içinde belirsizlikleri en aza indirerek, işin hangi koşullarda nasıl ve ne şekilde yapılabileceğine yönelik daha net açıklamalar getirmekte (Özkalp ve Kırel, 2013), bu doğrultuda çalışanlar davranışlarını düzenleyerek okula olumlu katkılar sağlamaktadırlar. Okul kültürü aynı zamanda okulun felsefesini de göstermektedir. Bu felsefi görüş yönetici, öğretmen ve öğrencilerin olaylara bakışını yönlendirerek, huzurlu ve sağlıklı bir çalışma sahası oluşmasını sağlamaktadır (Taymaz, 2003:79). Çalışanlar için bir denetim mekanizması fonksiyonu da oynayan kültür, istedik davranışlar sergilenip olumsuz davranışlardan uzak durulmasını, çalışanların okulun temel değerleriyle bütünleşmelerini, kendilerini okulun hayati bir parçası gibi saymalarına olanak sağlamaktadır (Çelik, 2002).

### **Stratejik Planlama ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki**

Özü itibarıyla uzun dönemli bir planlamayı gerektiren stratejik planlamada, okulun maddi kaynaklarından çok bu süreci planlayacak ve yürütecek olan çalışanların davranışlarına etkisi oldukça büyük olan okul kültürü odak noktası olarak alınmalıdır. Çünkü mali ve diğer fiziksel kaynakların miktarları ne kadar yeterli olursa olsun, bu kaynakları kullanacak ve kullanılması için yönlendirilecek olan öğretmen ve yöneticilerin tutumları ve davranışlarını etkileyen kurumun kültürü güçlü ve uygun değilse istenilen ve arzulanan verimliliğin sağlanabilmesi mümkün olmayacaktır (Çelik, 2007:33.) Örneğin teknolojik donanıma sahip bir sınıfta öğretmenin, öğrenci ve okul başarısına olan tutumu düşük ya da olumsuzsa sınıftaki

teknolojik araçlar kurulduğu gibi kalacak ya da kullanılmıyor denilmesin denilerek kullanılıyormuş görüntüsü altında etkili bir eğitim sunulamayacaktır. Diğer bir ifade ile okul ortamında ne kadar iyi plan yapılırsa yapılsın, ne kadar iyi ders içeriği geliştirilirse geliştirilsin, tamamı çalışanlar aracılığıyla uygulandığı için çalışanların davranış ve tutumları olumlu olursa başarıya ulaşılabilecektir. Okulun geliştirilebilmesine yönelik yeni yaklaşımlar önerilmeye devam etse de, ortamda olumlu bir kültür yaratılmadıkça okulun geliştirilmesi mümkün değildir (Swymer, 1986; Akt. Balcı, 2001). Dolayısıyla kendiliğinden oluşmayan ilgili, yürekli ve bağlı çalışanlarla gerçekleşen stratejik planlama, onu benimsemeye hazır olmayan bir örgütte başlatılamadığı gibi, başarı olasılığı da düşük kalacaktır (Bryson, 1990; Akt. Aksu, 2002:33). Bu durumda okul kültürünün oluşturulmasında öne çıkan üç unsur olan profesyonel toplum, örgütsel öğrenme ve güven kavramlarının (Kruse ve Louis, 2009) etkili stratejik planlamanın ve uygulanabilirliğinin çalışanların yeterliliği, istekliği, takımdaşlığı ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Çalışanlara ise belirtilen özellikleri kazandırılmasında okul kültürü olumlu rol oynamaktadır.

Özetle, bütün örgütsel kuruluşlarda olduğu gibi eğitim kurumlarının başarılarında da kilit faktörlerden biri okul kültürüdür. Değişim çağında hem değişime ayak uydurmak hem de var olan değerlerin korunmasında eğitim kurumlarının da sahip olduğu kültür mühim rol oynamaktadır. Çünkü okul gelişimi yenilenmeye açık ve olumlu bir ortamın oluşmasına bağlı olup okul kültürünün gelişimi sağlanmadan diğer özelliklerin geliştirilebilmesinin mümkün olmayacağı unutulmamalıdır (İpek, 1999; Şimşek,2003; akt.Arpağuş,2011:42). Stratejik planlama da örgütsel kültürün güçlü özelliğinden yararlanan, okullarda kültürün gelişmesini sağlayan uygulamalardan biri olarak değerlendirilmelidir. Çünkü stratejik planlamada vizyon ve misyonunun belirlenmesi ve çalışanlarca sahiplenilmesi takım çalışmasını gerektirirken (ki bu durum okul kültürü sağlam olan okullarda daha kolay gerçekleştirilmektedir), okulun güçlü ve zayıf yanlarının ortaya konularak geliştirilmesi, okulun yapılanmasında kültüre katkı sağlanmaktadır. Okullar için yasal bir zorunluluk olan stratejik planlamanın, geleneksel planlamada olduğu gibi sadece kâğıt üzerinde kalan bir plan olmayarak, okulun amaç ve görevlerinin yerine getirilmesinde yardımcı bir unsur olabilmesi, okullarda güçlü kurum kültürünün oluşturulmasıyla sağlanabilecektir. Bu bağlamda yapılan bu çalışma ile okullarda stratejik planlama algısı ve uygulamalarının değerlendirilmesi yapılarak, okul kültürü algısının ne düzeyde olduğu ortaya konulup okul kültürü ile stratejik planlama arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Bolu merkez ilçe resmi ilkököl öğretmenlerinin stratejik planlama ile okul kültürüne yönelik algılarını tespit ederek, algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

Bolu merkez ilçe ilkököl öğretmenlerinin;

- Okullardaki stratejik planlama uygulamaları ile okul kültürüne ilişkin algıları ne düzeydedir?
- Stratejik planlama düşüncesine ilişkin algıları ile okul kültürüne ilişkin algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel çalışmalarda çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin varlığını veya derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2012).

### Araştırma Evreni

Araştırmanın evrenini 2015-16 eğitim-öğretim yılında Bolu merkez ilçe 27 devlet ilkökölünde görevli 412 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin tamamına ulaşılmaya çalışılmış, 350 öğretmenden geri dönüş sağlanmıştır. Geri dönen ölçeklerden 24'ü eksik doldurulduğu için, 326 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin 168'i kadın, 158'i erkek; 288'i sınıf, 38'i branş öğretmenidir. Öğretmenlerin 69'u lisans tamamlama, 238'i lisan, 19'u lisansüstü eğitim mezunu olup; 65'i 1-10 yıl, 124'ü 11-20 yıl, 137'si 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin 87'si daha önce stratejik planlama ile ilgili eğitim almışken, 121'i stratejik planlama ile ilgili çalışmalara katılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenlerin stratejik planlama algılarını belirleyebilmek için "Stratejik Planlama Algısı Ölçeği", stratejik planlama uygulamalarını ilişkin görüşlerini belirlemek için "Stratejik Planlama Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği", okul kültürü algılarını belirleyebilmek için "Okul Kültürü Ölçeği" kullanılmıştır.

Stratejik Planlama Algısı Ölçeği ve Stratejik Planlama Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği Memduhoğlu ve Uçar (2012b) tarafından geliştirilmiştir. Stratejik Planlama Algısı Ölçeği 20 madde, tek boyuttan oluşan bir ölçek olup iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's Alphadeğeri .94 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ise hesaplanan Cronbach's Alpha iç

tutarlılık katsayısı.98'dir. Stratejik Planlama Uygulamaların Değerlendirme Ölçeği ise toplam 22 madde ve kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu, stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci ile stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Cronbach'sAlpha değeri toplam ve alt boyutlarda .87 ile .93 arasında değiştiği belirtilen ölçeğin değerleri bu çalışmada .90 ve.97 arasında değiştiği hesaplanmıştır.

Okul Kültürü Ölçeği Yavuz ve Yılmaz(2012) tarafından geliştirilmiş, 41 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları yönetim yapısı, okula adanmışlık, öğretmenler arası ilişki ve okulunu değerli görme şeklindedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık kat sayısı olan Cronbach Alfa değerleri .88 ile .94 arasındadır. Bu çalışmada alt boyutlara ilişkin değerlerin .85 ile .96 arasında değiştiği görülmüştür. Araştırmada kullanılan ölçeklerin tamamı 5'li likert olup, hiç katılmıyorum'dan tamamen katılmıyorum seçeneğine doğru cevaplandırılmaktadır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada analiz sürecinde verilerin dağılımıKolmogorov-Smirnov testiyle incelenmiş ve normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama,standart sapma, SpearmanRhokorelasyonanalizleri kullanılmıştır.

## BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

### Stratejik Planlama ve Uygulamalarına Yönelik Bulgular

**Tablo 1.** *Stratejik Planlama ve Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Algıları*

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Stratejik Planlama Algısı	326	3,90	0,75
Stratejik Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu	326	3,76	0,77
Planlama Uygulamaları			
Stratejik planlama hazırlama ve uygulama süreci	326	3,58	0,84
Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar	326	3,57	0,68
Toplam	326	3,64	0,60

Tablo 1'e göre öğretmenlerin hem stratejik planlamaya ( $\bar{X}=3,90$ ) yönelik algıları hem de kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu ( $\bar{X}=3,76$ ), stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci ( $\bar{X}=3,58$ ) ve stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ( $\bar{X}=3,57$ ) alt boyutlarından oluşan stratejik planlama uygulamalarına yönelik algıları ( $\bar{X}=3,64$ ) "çok katılıyorum" düzeyindedir. Elde edilen bulgular,öğretmenlerin stratejik planlama

düşüncesi ve uygulamalarına yönelik algılarının olumlu olduğunu gösterdiği gibi, stratejik planlama algılarının uygulama boyutlarına yönelik algılarından daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumda okul amaçlarına ulaşılması ve geleceğe yönelik gelişime katkı sağlayabileceği yönünde öğretmenlerin stratejik planlamaya yönelik inançlarının yüksek düzeyde olmakla birlikte stratejik planlama uygulamalarında biraz daha düşük düzeyde algıya sahip oldukları söylenebilir. Elde edilen bulgulara neden olarak okullarda stratejik planlama uygulamalarının istenilen düzeyde olmaması ve planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar gösterilebilir. Çünkü okul yönetimleri, stratejik planlamayı çözüm odaklı uygulanabilir hale tamamen getiremedikleri gibi bazı okullar hazırlık çalışmalarına yeterli zaman ayırmamaktadırlar. Ayrıca bazı okullar stratejik plana yönelik hazır olan genel bir plan örneği kullanıp katılımcılarına sadece imzalattırmaktadırlar. Oysa okul yönetimlerinin stratejik planın hazırlanmasından uygulanmasına kadar geçen sürede gereken bütün çalışmaları yapması ve ilgili kurallardaki öğretmenleri bu çalışmalara aktif şekilde katması gerekmektedir. Okul yönetimlerinin hazırlanan stratejik planı bir dosya içerisine hapsetmek yerine sürekli değerlendirerek revize etmesi, öğretmenlerle işbirliğinde çevrenin ve okulun koşullarını iyi analiz ederek plan hazırlama sürecine girmesi, çalışanlara stratejik planın önemi ve uygulanabilirliği konusunda rehberlik ve bilgilendirme yapması, öğretmenlerin yaptıkları işin önemine yönelik inançlarını artıracak, uygulamaları da kolaylaştıracaktır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde de benzer şekilde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin stratejik planlama konusunda büyük ölçüde olumlu bir algıya sahip oldukları görülmekle birlikte bir takım aksaklıkların yaşandığı belirtilmektedir (Karaman, 2007; Kocatepe, 2010; Memduhoğlu ve Uçar, 2012b; Bulut, 2014). Nitekim Ekici (2015) çalışmasında stratejik planlamaya yönelik kurumsal yapının uygunluğu, hazırlama ve uygulama süreci ile karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmen görüşlerinin kısmen katılıyorum düzeyinde olduğunu belirtmektedir. Bu farklılığın altında yatan temel nedenin araştırma yapılan öğretmen grupları ile okulların farklılığı olduğu düşünülmektedir.

### **Okul Kültürüne Yönelik Bulgular**

**Tablo 2.** Okul Kültürüne Yönelik Öğretmen Algıları

	<b>Boyutlar</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>
Okul Kültürü	Yönetim yapısı	326	3,91	0,76
	Okula adanmışlık	326	4,07	0,64
	Öğretmenler arası ilişkiler	326	3,76	0,72
	Okulunu değerli görme	326	3,75	0,77
	Toplam	326	3,89	0,67

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları hem toplamda ( $\bar{X}=3,89$ ) hem de alt boyutlar olan yönetim yapısı ( $\bar{X}=3,91$ ), okula adanmışlık ( $\bar{X}=4,07$ ), öğretmenler arası ilişkiler ( $\bar{X}=3,76$ ) ve okulunu değerli görmeye ( $\bar{X}=3,75$ ) "çoğunlukla katılıyorum" düzeyindedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Öğretmen görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın okula adanmışlık boyutunda olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarının, aidiyet duygularının yüksek düzeyde olduğu, çalıştıkları okullarla bütünleştikleri ve kendilerini okula ait olarak hissettikleri sonucu çıkarılabilir. Diğer boyutlarda öğretmen algılarının birbirine benzer olduğu görülmektedir. Okul yönetiminin öncelikli görevleri arasında okul gelişimi ve verimliliğini artırmak gelmektedir. Okullarda öğretmenlerin verimli bir biçimde çalışmaya yönlenebilmeleri için güdülenmeye ihtiyaçları olduğu gibi, okulunu değerli görmesi için kendilerinin okulda değerli olduklarını hissetmeleri de gerekmektedir. Okul yönetiminin bu süreçte başarılı olabilmesi çalışanlarını iyi tanıyıp onlara uygun pekiştiricileri kullanmasını gerektirmektedir. Bunun için okul yönetiminin geleneksel yönetim anlayışından sıyrılarak, çalışanlarına iş yaptırırken yasal yetki ve makamını kullanmak yerine, bir lider olarak etkileme ve güvenlerini kazanma yolunu tercih etmesi son derece önemlidir. Öğretmenler arası ilişkilerin gelişimine katkı sağlanması için okul ortamında demokratik bir yapının hâkim olması, fikir ayrılıklarının oluşmasına rağmen öğretmenlerin birbirine saygı duymaları, yaşanan olumsuzlukların okul kültürünü zarar vermesini engellemek gerekmektedir. Çünkü çalışanlar arasında bilgi, deneyim ve yaşananların paylaşımının olması huzurlu bir çalışma ortamının ve dostane ilişkilerin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde de benzer şekilde Fırat (2007) ve Kartal'ın (2014) yönetim yapısı, okula adanmışlık, öğretmenler arası ilişkiler boyutlarında; Yavuz ve Yılmaz'ın (2012) yönetim yapısı, okula adanmışlık ve okulunu değerli görme boyutlarında öğretmenlerin büyük ölçüde olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte Aslan (2008) yönetim yapısı, Yavuz ve Yılmaz (2012) ise öğretmenler arası ilişkiler boyutunda öğretmen inançlarının zayıf düzeyde olduğunu belirtmektedir.

### **Stratejik Planlama ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

**Tablo 3.** *Öğretmenlerin stratejik planlama ve uygulamalarına yönelik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi*

	Yönetim yapısı	Okula adanmışlık	Öğretmenler arası ilişkiler	Okulunu değerli görme	Okul kültürü algısı
Stratejik planlama algısı	r ,617**	,670**	,524**	,591**	,649**
Stratejik planlama uygulamaları(toplam)	r ,715**	,711**	,557**	,639**	,712**
Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu	r ,711**	,715**	,547**	,655**	,709**
Stratejik planlama hazırlama ve uygulama süreci	r ,639**	,633**	,508**	,639**	,648**
Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar	r -,311**	-,319**	-,248**	-,199**	-,305**

\*\* p<.01

Tablo 3’de korelasyon analizine göre, öğretmenlerin okul kültürü algıları ile stratejik planlama algıları arasında ( $r=,649$ ;  $p<.01$ ) orta düzeyde, uygulamalarına yönelik algıyla ise yüksek düzeyde ( $r=,712$ ;  $p<.01$ ) pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerde okul kültürüne yönelik olumlu algı arttıkça stratejik planlama algısının orta düzeyde uygulamalarına yönelik algının ise yüksek düzeyde artacağı şeklinde yorumlanabilir. Ya da tam tersi okul kültürüne yönelik algının düşük olduğu okullarda stratejik planlama algısı ve uygulamalarının da düşük olacağı söylenebilir.

Stratejik planlama algısı ve okul kültürüne yönelik algı arasındaki ilişkiler incelendiğinde okul kültürü ölçeğinin boyutları olan yönetim yapısı ( $r=,617$ ,  $p<.01$ ), okula adanmışlık ( $r=,670$ ,  $p<.01$ ), öğretmenler arası ilişkiler ( $r=,524$ ,  $p<.01$ ) ve okulunu değerli görmenin ( $r=,591$ ,  $p<.01$ ) stratejik planlama algısı ile orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin stratejik planlama uygulamalarına yönelik algıları ile okul kültürü algıları arasında da benzer şekilde orta ve yüksek düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutu ile örgütsel kültürün yönetim yapısı ( $r=,639$ ,  $p<.01$ ), okula adanmışlık ( $r=,715$ ,  $p<.01$ ) boyutları ve toplam ölçekle ( $r=,709$ ,  $p<.01$ ) yüksek düzeyde; öğretmenler arası ilişkiler ( $r=,547$ ,  $p<.01$ ) ve okulunu değerli görme ( $r=,655$ ,  $p<.01$ ) boyutları ile orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Stratejik planlama hazırlama ve uygulama süreci boyutu ile örgütsel kültürün yönetim yapısı ( $r=,711$ ,  $p<.01$ ), okula adanmışlık ( $r=,633$ ,  $p<.01$ ), öğretmenler arası ilişkiler ( $r=,508$ ,  $p<.01$ ), okulunu değerli görme ( $r=,639$ ,  $p<.01$ ) boyutları ve toplam ölçekle ( $r=,648$ ,  $p<.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı tespit edilmiştir. Son boyut olan stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu algıları ile örgütsel kültür algıları arasında negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Buna göre örgütsel kültürün yönetim yapısı ( $r=-,311$ ,  $p<.01$ ), okula adanmışlık ( $r=-,319$ ,  $p<.01$ ), öğretmenler arası ilişkiler ( $r=-,248$ ,  $p<.01$ ) ve okulunu değerli



görme ( $r=-,199$ ,  $p<.01$ ) boyutları ve toplam ölçekle ( $r=-,305$ ,  $p<.01$ ) düşük ve orta düzeyde, negatif yönlü anlamlı tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular okul kültürü ile stratejik planlama kendisi ve uygulamalarına yönelik algı arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda genel olarak okul kültürüne yönelik algı düzeyinin yüksek olduğu okullarda, stratejik planlama algısının da yüksek olduğu ve stratejik planlamaya hazır bulunduğu ya da okul kültürüne yönelik algı düzeyinin düşük olan okullarda kurumsal olarak stratejik planlamaya hazırlığın da düşük olduğu söylenebilir. Ya da diğer yönden stratejik planlama hazırlama ve uygulama sürecinin okullarda nitelikli bir şekilde yapılmasının okul kültürüne yönelik algı düzeyini olumlu olarak artırdığı ifade edilebilir. Olumlu olarak ortaya çıkan bu bulgulara karşın okullarda stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar arttıkça, okul kültürüne ilişkin algı düzeyi de bu durumdan olumsuz etkilenip azalmaktadır. Diğer bir ifadeyle stratejik planlama uygulamasında karşılaşılan sorunlar azaldıkça okul kültürüne ilişkin algı düzeyinin artacağı ifade edilebilir. Kısaca öğretmenlerin okul kültürüne olan algılarının stratejik planlamaya olan algılarını olumlu yönde ve orta düzeyde artırdığı ortaya çıkmaktadır. Bir anlamda okulu iyi tanımak ve özelliklerinden yararlanmak anlamına gelen stratejik planlama sürecinde özellikle bu sürecin önemli bir evresini oluşturan SWOT analizi aşamasında kurumun güçlü ve zayıf yönler ile fırsat ve tehditleri oluşturulurken örgütün kendi içindeki değişkenlerden oluşan örgüt kültürü (Aksu, 2002), mutlaka göz önüne alınmalıdır. Çünkü örgütsel kültürün planlama üzerindeki etkisi dikkate alınmadan yapılacak planlamanın başarılı olmayacağı belirtilmektedir (Çelik, 1993). Diğer yandan okul kültürünü geliştirmek stratejik planlarından da hedeflerinden biridir. Stratejik planlama uzun vadeli bir planlamayı gerektirir. Stratejik planlamada okulun maddi kaynaklarından daha çok, okul örgütlerinde çalışan personelin davranışlarına etkisi oldukça büyük olan okul kültürü odak noktası olarak alınmalıdır. Mali kaynaklar ile diğer fiziksel kaynakların miktarları ne kadar yeterli olursa olsun, bu kaynakları kullanacak ve kullanılmasını yönlendirecek olan öğretmenlerin ve yöneticilerin tutumları ile davranışlarını etkileyen kurumun okul kültürü güçlü ve uygun değil ise, istenilen ve arzulanan verimliliğin sağlanabilmesi mümkün değildir (Çelik, 2007).

Stratejik planlama hazırlama ve uygulama sürecine katılan öğretmenlerin takım halinde çalışması okulun vizyon ve misyonunu içselleştirip sahiplenerek, okul kültürünün gelişimine de katkı sağlayacaktır. Bu açıdan stratejik planlama, bütünleyici denilebilecek bir yaklaşımdır. Stratejik planlamanın bütünsel bir yaklaşıma sahip olması, hem kurumun kendi yapısından oluşabilecek zayıf ve güçlü tarafları ile dışsal çevrenin sebep olduğu fırsatları ve

tehditleri beraber değerlendirerek bir plan yapma aşamasına gidilmesine, hem de kurumda her düzeyde görev alanlar ile yöneticilerin tam desteğini ihtiyaç duyulmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla bu süreç, kurumun bütün etkileşim içinde bulunduğu iç ve dış paydaşların planlama sürecinin her safhasında aktif olarak rol katılmasını gerektirmektedir. Stratejik planlama sürecinin aşamaları ise gereksinimlerin ve beklentilerin ortaya çıkarılmasından değerlendirme yapılmasına kadar geçen bütün süreçleri kapsamaktadır (Aslan ve Şahin, 2008). Bu anlamda stratejik planlama okulun amaç ve görevlerinin yerine getirilmesinde öğretmenlere yardımcı bir unsur haline gelmektedir. Stratejik planlama süreci içerisine giren öğretmenlerin yapılan plana ve uygulamalarına olan algılarının olumlu olması birbirlerinden olumlu olarak etkilenmelerini sağlayacağı gibi okul idarecilerine olan güvenlerini, okullarına olan aidiyet duygularını artırarak çalıştıkları okulu benimseme ve sahiplenme duygularının güçlendirecektir. Sonuç olarak stratejik planın sadece hazırlanması uygulamaya dönük olarak gerçekleşmesi için yeterli değildir. Okulun geliştirilebilmesine yönelik yeni yaklaşımlar önerilmeye devam etse de okul ortamında olumlu bir kültür yaratılmadıkça okulun geliştirilmesi mümkün olmamaktadır (Swymer,1986, akt. Balcı, 2001). Okul yapısı içindeki bütün çalışanlar tarafından sahiplenilmesi ve uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir. Bu durum ise okul kültürünün güçlü olduğu okullarda daha kolay gerçekleşecektir. Okul kültürünün geliştirilmesi için de stratejik plan önemli bir araçtır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin stratejik planlama algıları ile stratejik planlama uygulamalarına yönelik algıları toplamda ve alt boyutlar olan kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu, stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci, stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlarda “çok katılıyorum” düzeyindedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin stratejik planlama düşüncesi ve uygulamalarına yönelik algılarının olumludur.

Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları toplamda ve alt boyutlar olan yönetim, okula adanmışlık, öğretmenler arası ilişkiler, okulunu değerli görmede “çoğunlukla katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları da olumludur. Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile stratejik planlama algıları arasında orta düzeyde, uygulamalarına yönelik algıları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. İki ölçeğin alt boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif yönlü, anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sadece stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu algıları ile örgütsel kültür algıları arasında negatif yönlü ilişki bulunmaktadır.

Diğer bir ifade ile öğretmenlerde okul kültürüne yönelik olumlu algı arttıkça yapılan stratejik planlamanın kendisi ve uygulamalarına yönelik algının da olumlu artacağı söylenebilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; stratejik planlama çalışmasıyla ilgili her boyutta okul personeline yeterli rehberlik ve yardımın yapılması; stratejik planlama eğitimi almış personelin İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde çalıştırılması ve okullara rehberlik sağlamaları; başta öğretmenler olmak üzere hizmetli personel, veliler ve öğrencilere stratejik planlama hakkında eğitim verilerek bilinçlendirilme yapılması; hazırlanan planın yıl sonunda öğretmenler kurul toplantılarında gündem maddesi olarak alınarak görüşülmesi ve değerlendirilmesi; okul personelinden başarılı olanların ödüllendirilerek okul kültürüne katkı sağlanması; başarılı okulların ödüllendirilmesi önerileri getirilmiştir.

### KAYNAKÇA

- Akbaba, A. ve Yıldızbaş, Y. V. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarda stratejik planlama uygulamalarına ilişkin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 26-50.
- Aksu, M. (2002). *Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Allison, M.(2005). *Strategic planning for non-profit organizations. A practical guide and workbook* (2nd Edition). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Arabacı, İ.B. (2003). Müfredat Laboratuvar Okullarında Stratejik Planlama Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Malatya ili örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arabacı, İ.B., Namlı, A., Zincirli, M. ve Özer, F. (2015). Eğitim Kurumlarının Stratejik Plan Geliştirme ve Uygulama Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1453-1470.
- Arpaguş, A. U.(2011). *Okul Kültürünün Öğretmen Davranışına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aslan, D. (2008). *Liselerde Örgüt Kültürü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aslan, N. ve Şahin, S. (2008). İlköğretim okul yöneticilerinin stratejik planlamaya ilişkin görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 172-189.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma* (3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bircan, İ. (2002). Kamu kesiminde stratejik yönetim ve vizyon. *Planlama Dergisi*, 42. Yıl Özel Sayısı, (11-19). Ankara: DPT Yayınları.

- Bulut, H. (2014). *Yöneticilerin Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planlama Uygulamalarına Yönelik Değerlendirmeleri Karşı Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bush, T. ve Coleman, M. (2000). *Leadership and strategic management in education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Çelik, V. (1994). Etkili bir okul için stratejik yönetim. *Eğitim ve Bilim*, 28-34.
- Çelik, V. (1993). Eğitim yönetiminde örgütsel kültür ve önemi. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(2), 135-145.
- Çelik, M. (2007). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı: Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi* (3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, H. (2012). *Eğitim Kurumlarında Stratejik Planlama Bilinç Düzeyi ve Stratejik Yönetimde Karşılaşılan Sorunlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İsparta.
- Dajani, R. E. (2000). *The relationship of critical dimensions of organization al culture to employee commitment*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Luisville, Luisville
- Deal, T. E. ve Kennedy, A. A. (2000). *Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*. New York: Basic Books
- Deal, T. ve Peterson, K. (1990). The principal's role in shaping school culture. U.S Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. 54p.
- DPT. (2006). Devlet Planlama Teşkilatı, *Kamu Kuruluşları İçin Stratejik Planlama Kılavuzu*. Ankara: Başbakanlık Yayınları.
- Ekici, R. (2015). *İlkokullardaki Stratejik Planlama Uygulamaları ve Örgütsel İletişim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Erdoğan, H. (2017). Okul kültürünün etkilendiği ve etkilediği faktörler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 51-68.
- Eriş, F. (2004). Eğitim yönetiminde stratejik planlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 21-29.
- Fırat, N. (2007). *Okul Kültürü ile Öğretmenlerin Değer Sistemleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Finnan, C. (April 2000). Implementing school reform models: Why is it so hard for some schools and easy for others? Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Heckman, P.E. (1993) School restructuring in practice. Reckoning with the culture of school. *International Journal of Educational Reform*, 2/3 263-271.

- Işık, H. ve Aypay, A. (2004). Eğitimde stratejik plan geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar: Çanakkale ilinde yapılan bir inceleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 349-363.
- İpek, C. (1999). *Resmi Liseler İle Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin M. C. ve Mazı, F. (2016). Stratejik planlama ve stratejik yönetim uygulamalarının meslek yüksekokulları açısından önemi. *Akademik Bakış Dergisi*, 55, 450-464.
- Kabadayı, R. (1999). Stratejik planlama ve eğitim, *Verimlilik Dergisi*, 2, 143-154
- Karaman, H. (2007). *İlk ve Orta Öğretim Okulu Yöneticilerinin Stratejik Planlamaya Karşı Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (23. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kartal, V. (2014). *Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algıları ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri Algıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kocatepe, Ş. (2010). *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Yöneticileri Tarafından Algılanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kruse, S. D. ve Louis, K. S. (2009). *Buildingstrongschoolcultures: A guidetoleadingchange*. ThousandOaks, CA: Corwin
- MEB, (2010). *Eğitimde Stratejik Planlama*. Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. ve Uçar, İ. H. (2012a). Yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama algısı ve okullarda mevcut stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mehmet AkifErsoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 234-256.
- Memduhoğlu, H. B. ve Uçar, İ. H. (2012b). Okullarda stratejik planlama algısı ölçeği ile stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (4), 545-574.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Newbury Park, CA: Sage
- Myers, K. (2009). *The impact of teachers' perceptions of school culture on student achievement* Unpublished doctoral dissertation. Walden University, United States.
- Nartgün, Ş. S. (2003). Stratejik planlama ve eğitim. C. Elma ve K. Demir (Editör) *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar* (s. 277-300), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 411-433.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2013). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

- Richard, P. D. (1999). Help wanted: Principals who can lead Professional learning communities. *NASSP Bulletin*, 83 (604), 10-19.
- Ramsey, D. R. (1992). *Second ary principals survival guide*. New Jersey: Prentice Hall. Englewood.
- Seki, H. Ö. (2004). Okulların güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olma düzeyleri.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Silverthorne, C. (2004). The impact of organization al culture person-organization fit on organization al commitment an d jobsat is faction in Taiwan. *The Leader ship & Organization Journal*, 25(7),592-599.
- Süzer, E. (2010). Genel lise, Anadolu lisesi ve meslek liselerinde örgüt kültürü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim Liderliği*. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Yanpar Yelken, T., Kılıç, F. ve Üredi, L. (2010). Stratejik planlama uygulamalarına ilişkin ilk ve orta öğretim okul müdürlerinin görüşleri.*Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 38-50.
- Yavuz, Y. ve Yılmaz, E. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürü üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of New Trends in Art, Sports and Science Education*, 1(3) ,76-90.
- Yeşilyurt, E. (2009). Teachers' perceptions on the effect of school culture on teaching success (Sample of Elazığ city). *Journal of Education Faculty*, 11(2), 195-214.
- Zincirli, M. (2012). *İlköğretim Okullarında Stratejik Planlamanın Uygulanabilirliğinin Yönetici Öğretmen Görüşleri Ve İzleme Raporlarına Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.

---

## BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR: EĞİTİM 4.0 BAĞLAMINDA BİR ARAŞTIRMA

---

Hale ALAN<sup>38</sup>

### ÖZET

*Son zamanlarda sıkça duyduğumuz Endüstri 4.0 kavramı dördüncü endüstriyel devrim olarak hayatımızın her boyutunda önemli değişimlere yol açmakta ve yaşantımıza önemli katkılarda bulunmaktadır. Endüstri 4.0'ün kabul görmesiyle birlikte bilgisayarlı robot sistemlerinin üretimin her aşamasında aktif rol oynamaya başlaması, yapay zekâ ile uzman ve akıllı sistemlerin kullanıldığı teknolojik imkanların arttığı, bu makinelerin insan oğlunun çözemediği karışık problemleri ve sorunları kolaylıkla çözebileceği, devasa veri yığınlarının bulut bilişim çözümleriyle kolaylıkla saklanabileceği ve gerektiğinde tekrar kullanılarak rapor edilebileceği gibi birçok yeniliğin 4.sanayi devrimine ulaşılmasının etkileri olarak eğitimde de değişikliklere neden olduğu görülmektedir. Bu gelişmeler devam ederken diğer yandan enformasyon çağının getirdikleri eğitimde kuralları değiştirmiştir. Bu bağlamda Eğitim 4.0 uygulamaları ile bilişim sistemleri eğitiminde yeni dönüşümler yaşanmaya başlamıştır. Bu çalışmada Eğitim 4.0 kavramının yenilikleri ve mevcut eğitime katkıları anlatılmakta olup, bu yeniliklerin teknolojik gelişmelerle bütünleşen bilişim teknolojileri eğitimindeki etkileri vurgulanmaktadır. Bu çalışmanın amacı bilişim eğitiminde yeni yaklaşımların Eğitim 4.0 varsayımları doğrultusunda açıklamaktır.*

**Anahtar Kelimeler:** *Bilişim Teknolojileri, Eğitim, Yeni Yaklaşımlar*

### NEW APPROACHES IN INFORMATION TECHNOLOGY EDUCATION: A RESEARCH IN THE CONTEXT OF EDUCATION 4.0

#### ABSTRACT

*The concept of Industry 4.0, which we frequently hear recently, leads to significant changes in every aspect of our lives as the fourth industrial revolution and makes a significant contribution to our life. With the adoption of Industry 4.0, computerized robot systems have started to play an active role in every stage of production, artificial intelligence and the technological facilities with intelligent systems are used, these machines can solve easily the problems and problems that the humanbeing can not solve and, if necessary, it can be reported using again, and it is seen that many innovations have caused changes in education as the effects of reaching the 4th revolution. While these developments continued, on the other hand, they changed the rules in the education of information era. In this context, new transformations have started to be realized in informatics education with the applications of Education 4.0. In this study, the innovations of the concept of education and its contribution to the current education system are explained and the effects of these innovations in the informatics education integrated with technological developments are emphasized. The aim of this study is to explain new approaches in informatics education in line with the Educational 4.0 assumptions.*

**Key Words:** *Information Technology, Industry 4.0, Education 4.0*

---

<sup>38</sup>Yrd. Doç. Dr., haletpe@gmail.com

## GİRİŞ

Bilginin çağımızın en önemli kaynağı olması nedeniyle bilişim yatırımları giderek daha da önem kazanmaktadır. İşletmelerde bilgi işleme birimlerinden ayrı olarak Yönetim Bilişim Sistemleri (YBS) veya Enformatik birimlerinin oluşturulmasıyla işletmelerin organizasyon yapıları değişmeye başlamış ve bu alanda uzman personel ve yöneticilere ihtiyaç giderek artmaktadır.

Toplumların değişim süreci Toffler'a (1981) göre "üç dalga" olarak da sınıflandırılan tarımdan sanayileşmeye, sanayileşmeden enformasyon toplumuna ve son olarak da enformatik sürecine geçiş olarak üç sınıfta ele alınmaktadır. Bilginin ve üretiminin önem kazanması enformasyon toplumunun oluşmasını hızlandırmaktadır. Bilgi işçiliği kavramı da, bilgisayar ve bilgi teknolojisi konusundaki donanımlı ve uzman kişileri önemine vurgu yaparak son süreçte öne çıkmaktadır. Enformasyon çağının getirdikleri eğitimde kuralları değiştirmiştir. Üretim sürecinde değer zinciri boyunca birbirleriyle özerk olarak iletişim kuran cihazlara dayalı üretim süreçlerinin dijitalleştirilmesini kapsayan Endüstri 4.0, üretim ve iş paradigmasının potansiyelini ve bu dönüşümün etkilerini ele alır.

Endüstri 4.0 terimi başlangıçta Alman hükümeti tarafından ortaya çıkmıştır. Üretimdeki bir dizi teknolojik değişikliği tanımlar ve Alman endüstrisinin küresel rekabet gücünü korumak amacıyla tutarlı bir politika çerçevesinin önceliklerini belirler. Bir araştırma ve geliştirme programı yürüten hükümet ve iş temsilcileri tarafından belirlenen ve desteklenen bir dizi politika için bir çerçeve sağlaması açısından gözlenen bir olguyu ve kurumsal bir anlayışı ortaya koyması açısından kavramın önemi fark edilmiştir.

Bu devrim standartlarına ulaşılmasının etkileri eğitimde de değişikliklere neden olmuştur. Eğitim de bazı değişiklikler olmuştur. Öğrenciler giderek online ve uluslararası düzeyde eğitim görmeye başlamışlardır. Bilgisayar Teknolojisi, günümüzde öğretim stratejileri, pedagojik yaklaşımlar ve öğrenme kaynakları olarak öğretimde kullanılacak yeni sistemin icadı açısından akademiden yararlanmış ve çoğu zaman yaratıcı öğretime yol açmıştır. Bilgisayarlar milyonlarca gencin, kolej öğrencileri ve mezunlar için eğitim sürecini basitleştirmiş ve kolaylaştırmıştır. Bilgisayarların kullanımı, eğitimin ve bilginin uzak ve coğrafi olarak uzak bölgelerdeki öğrencilere ulaşmasını ve nüfuzunu etkilemiştir. Kişiselleştirilmiş öğrenme ise, özellikle internet kullanımı yoluyla eğitimde teknolojinin bir sonucu olarak ortaya çıkan bir başka eğilimdir. Bunun temeli, bireylerin kendi anlama düzeylerinde ve kendi hızlarında öğrenebilecekleridir. Kişiselleştirilmiş öğrenmenin amacı,



öğrencilerin daha çok kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını, daha bağımsız olmalarını ve öğrencilere bireysel öğrenme tarzlarına uygun şekillerde öğrenme fırsatı vermelerini teşvik etmektedir.

Birlikte ele alındığında, bu eğilimler kampüs teknoloji departmanlarının sürekli dönüşümün gerisinde kaldığını ortaya koymaktadır. Yeni teknolojiler, kampüste yükseltilmiş roller, hizmetler için ek talepler, yapısal formlar geliştirme, yeni güvenlik tehditleri ve değişen personel rolleri her yönden kurumlara yayılmaktadır. İstikrarın birkaç işaretinden biri, yeni donanım ve yazılımların ortaya çıkması ve kampüs yapılarının değişmesiyle bile sürdürülmesi gereken mevcut ve eski teknolojilerin sürekliliğinin sağlanmasıdır. Yeni trendler eğitim ve teknolojinin dönüşümü için bir harita sunmaktadır. Teknolojinin gelişimiyle birlikte bilişim teknolojileri alanındaki eğitimde yeni yaklaşımlar belirlenmiştir. Bu çalışmada bilişim teknolojileri eğitiminde karşılaşılan en güncel yaklaşımlar belirlenmiştir.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, bilgi teknolojisi eğitiminin çağın ihtiyaçları ile birlikte nasıl değiştiğine ve üniversitelerde bilişim teknolojileri eğitiminin hangi faktörlerin şekillendirdiğini ortaya koymaktır. Bu araştırma ile bilişim teknolojileri eğitiminde mevcut olan yeni yaklaşımlar belirlenmiş ve detaylı olarak anlatılmıştır.

### **Eğitim 4.0 Bağlamında Bilişim Teknolojileri Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar**

İnternet bağlantısı cep telefonu ve tabletler gibi birçok mobil cihaz içine entegre edilmiştir. İnternet ağlarımıza daha fazla gömülü bilgisayar cihazı getiriyor ve farklı cihazların karmaşık bir karışımdan artan veri hacmini ele almak için gerekli olan veri yönetimi stratejilerine etkileri vardır. Sadece kurumların veri yönetimi ve entegrasyon stratejilerini dikkate alması değil, aynı zamanda ağlarının ve hizmet masalarının bu geniş cihaz yelpazesini desteklemek için yeterli şekilde hazırlanmasını ve bilgi güvenliği politikaları ve uygulamalarının, hacim ve veri türleri içindeki bu artışı yansıtacak şekilde evrimleşmesini sağlaması gerekmektedir. Bilgi Teknolojilerindeki gelişimler akademik ve idari alanlar arasındaki sınırların, rollerinin bulanıklıklaşmasına ve sınırlarının karışmasına neden olmuştur. Bununla birlikte, öğretim ve öğrenme faaliyetlerinde bu karışıklığa ve rollerin bulanıklaşmasına dahil olan yeni iş başlıkları, yeni yönetim modelleri, yeni beceri ihtiyaçları ve profesyonel gelişim için yeni taleplere bilişim teknolojileri ile çözümler bulunmuştur.

Bilişim teknolojisindeki hızlı ilerleme iş süreçlerinin yeniden tasarlanmasını gerekli kılmıştır. İş süreç yönetimi yöntemleriyle iş süreçlerinin incelenmesi ve yeniden tasarlanması, büyük olasılıkla maliyet tasarrufu ya da kaynakların yeniden tahsis edilmesine imkan veren daha fazla verimlilik için fırsatları ortaya çıkarabilir. İş süreci basit iş akışından daha farklı olarak, iş akışı tasarımı, sistem yetenekleri, motivasyon, insan kaynakları, politikalar, kurallar, finansman ve diğer kaynakları kapsar.

Bilgi teknolojileri eğitimi için kurumlar, güvenli ve elverişli bir ortam sağlamak için eğitim verdikleri ortamları düzenli olarak güçlendirir ve geliştirirler. Benzer şekilde, bilgi teknolojileri kaynakları ve verileri de dahil olmak üzere eğitim mekanı kaynaklarının güvenliği de bir endişe kaynağıdır. Kurumlar, en önemli bilgi teknolojileri sisteminin ve veri kaynaklarının güvenliğini sağlamak için bilgi teknolojileri işlemlerini düzenli olarak gözden geçirmeli ve geliştirmelidir.

Değişen kurumsal sistem mimarileri, entegrasyonlar ve iş akışları yükseköğretimin birçok yönü, üniversiteler ve üniversitelerin büyük ölçekli işletme çapında bilgi işlem sistemlerini çalıştırmasını gerektirir. Bilgi teknolojileri günümüzde bulut bilişim çözümlerinden etkin bir şekilde bilgi paylaşmak için faydalanmaktadır.

Üniversitelerin değişen rolleri (danışmanlık ve öğrenci başarısı üzerine odaklanma) öne çıkmaktadır. Sosyolojik, teknolojik ve ekonomik güçler tarafından yönlendirilen yükseköğretimdeki öğretim üyesinin rolü son 20 yılda önemli ölçüde değişmiştir. Yeni öğretim modelleri ve teknolojinin yenilikçi kullanımı eğitim koçları, yazılım geliştiriciler, danışmanlar ve üniversite adaylarının işbirliği yapmasına yol açmıştır.

Uyarlanabilir (Adaptif) öğrenme genellikle dijital veya teknolojik olarak aracılı ortamlarda mümkün olmakta, ancak yüz yüze öğrenme ortamlarına da uygulanabilmektedir. Uyarlanabilir öğrenme modellerinde, bir öğrenci öğretim malzemesiyle etkileşim kurduğunda, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına göre yazılım içerik ve yöntemi değiştirir. Bu şekilde, uyarlamalı öğrenme, bireyselleştirilmiş öğretime sahip öğrencilere ve bazı durumlarda gelişmiş öğrenme çıktıları sağlar. Uyarlamalı öğrenmenin eşsiz bir özelliği, bazı yazılım uygulamaları ile bireyin öğrenme geçmişini analiz etme yeteneğine sahip olması ve öğrencinin anlayışına ve öğrenmeye dayalı etkileşimli ayarlamalar sağlamasıdır.

Atik (Agile) yazılım geliştirme uyarlanabilir planlama, sürekli iyileştirme ve hızlı ve esnek yanıt için kullanılır. Bu kavramlar genel olarak yönetimi değiştirmek için de uygulanabilir. Teknolojik ilerlemelerin hızlı ilerleyişi teknoloji ekosistemlerini kontrol

kabiliyetinin azalması, esneklik ve sürekli iyileştirme yazılım tasarım stratejileri stratejik planlama, masaüstü yönetimi, bilgi teknolojileri yönetimi ve altyapı planlama ile ilgili çabaları kapsamaktadır. Buna ek olarak, inovasyon kültürü geliştirmek için çalışan kurumlar çevik yaklaşımların maliyet-etkinliğini artırdığını düşünmektedirler.

Uygun çevre koşulları yükseköğretim bilişim sistemlerini etkileyen düzenleyici ortam ve bu sistemlerde yer alan veri yığınları gibi görünebilir. Birçok bilgi teknolojisi sisteminde veri öğeleri farklı yasalar ve sanayi düzenlemeleri tarafından korunmaktadır.

Kurumsal sürdürülebilirlikle hatta hayatta kalmayla ilgili endişeler bilişim sistemleri eğitime de yansımaktadır. Yükseköğretim kurumları, alternatif eğitim modelleri ile rekabet edebilmekte, kar amacı gütmeyen kurumlar büyük bir pazar payı ele geçirseler de düşük maliyetli devlet üniversiteleri birbiriyle yarışmaktadır. Mümkün olan en iyi bilişim eğitimi deneyimini sağlamak için iç taleplerle birlikte, bu baskılar, üniversite ve üniversitelerin uzun vadeli istikrarını zayıflatabilmektedir.

Bulut uygulamaları, internet uygulamaları, karmaşık teknoloji mimarileri, esnek ve katmanlı kurumsal bilgi güvenliği yaklaşımı gerektiren gelişmiş güvenlik tehditleri ile bilişim sistemleri eğitimi giderek daha karmaşık hale gelmektedir. Bu tehditlerin tespit edilmesine ve azaltılmasına yardımcı olacak yeni araçlar ve teknolojiler bulmak bilgi teknolojileri uzmanları eğitiminin büyük bir parçasını oluşturmaktadır.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu bağlamda Eğitim 4.0 uygulamaları ile eğitimde yeni dönüşümler yaşanmaktadır. Diğer alanlarda olduğu gibi eğitim bilimlerinde de köklü değişimler bu alandaki çalışmalara dikkat çekmektedir (Wallner ve Wagner, 2016, Puncreobutr, 2016, Rosik, 2017, Fisk, 2017, vb.). Eğitim 4.0'ün varsayımlarına bakıldığında;

Geleceğe odaklı bir yaklaşım sunduğu,

Belirsizlik ve karmaşıklık yaratan geleceğe karşı gençlerin teknolojik ihtiyaçlarını gidermeyi amaçladığı,

Sınav ile bilginin ölçümüne değil de daha fazla değerlendirme odaklılığa ve uygulamalı çalışmalara önem verdiği,

Proje bazlı çalışmalara ve takım veya grup çalışmalarına yönlendirdiği,

İnovasyon ağırlıklı eğitimi hedeflediği,

Öğrencilerin kişisel özelliklerinin ve bireysel özelliklerinin ön planda tutulduğu görülmektedir.

İnternet bağlantısı cep telefonu, tabletler gibi birçok mobil cihazlarla kolaylıkla kullanılabilir hale gelmiştir. Kullanım yoğunluğu artan ve karmaşıklaşan internet ağları veri hacmini kaldırmak için kurumların veri yönetimi stratejileri geliştirmelerine gereksinim duymalarına neden olmuştur. Enformasyon teknolojisindeki sürekli artış gösteren gelişmelerin desteklenmesi, internet ve bilişim ağlarının bu geniş cihaz yelpazesini kaldırabilmesi için bilişim alt yapısının yeterli şekilde hazırlanması ve bilgi güvenliği politikaları ve uygulamalarının, hacim ve veri türleri içindeki bu artışı yansıtacak şekilde evrimleşmesiyle başa çıkılması bilişim teknolojileri eğitiminde yeni düzenlemeleri gerekli kılmıştır.

Son yıllarda bilişim sistemleri eğitiminde karşılaşılan en güncel yaklaşımlara önem artmış ve yaklaşımların özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bilgi Teknolojilerindeki gelişmeler akademik ve idari alanlar arasındaki sınırların veya rollerinin bulanıklaşmasına ve sınırlarının karışmasına neden olmuştur. Bununla birlikte, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bu karışıklığa ve rollerin bulanıklaşmasına dâhil olan yeni iş başlıkları, yeni yönetim modelleri, yeni beceri ihtiyaçları ve profesyonel gelişim için yeni taleplere yeni bilişim teknolojileri eğitim yaklaşımlarıyla çözümler bulunmuştur. Bunlar;

Bulut bilişim çözümlerinden bilgi teknolojilerinde günümüzde etkin bir şekilde bilgi paylaşmak için faydalanılmaktadır. Bulut uygulamaları, internet uygulamaları, karmaşık teknoloji mimarileri, esnek ve katmanlı kurumsal bilgi güvenliği yaklaşımı gerektiren gelişmiş güvenlik tehditleri ile bilişim sistemleri eğitimi giderek daha karmaşık ve zor hale gelmektedir. Bu tehditlerin tespit edilmesine ve azaltılmasına yardımcı olacak yeni araçlar ve teknolojiler bulmak bilgi teknolojileri uzmanları eğitiminin büyük bir parçasını oluşturmaktadır.

Eğitim 4.0 kapsamında bilişim teknolojileri eğitimindeki yeni yaklaşımlarda üniversitelerin değişen rolleri (danışmanlık ve öğrenci başarısı üzerine odaklanma) öne çıkmaktadır. Sosyolojik, teknolojik ve ekonomik güçler tarafından yönlendirilen yükseköğretimdeki öğretim üyesinin rolü son yıllarda önemli ölçüde değişmiştir. Yeni öğretim modelleri ve teknolojinin yenilikçi kullanımı eğitim koçları, yazılım geliştiriciler, danışmanlar ve üniversite adaylarının işbirliği yapmasına yol açmıştır.

Kurumsal sürdürülebilirlikle hatta hayatta kalmayla ilgili endişeler bilişim sistemleri eğitimine de yansımaktadır. Yükseköğretim kurumları, alternatif eğitim modelleri ile rekabet edebilmekte, kar amacı gütmeyen kurumlar büyük bir pazar payı ele geçirseler de düşük

maliyetli devlet üniversiteleri birbiriyle yarışmaktadır. Mümkün olan en iyi bilişim eğitimi deneyimini sağlamak için iç taleplerle birlikte, bu baskılar, üniversite ve üniversitelerin uzun vadeli istikrarını zayıflatabilmektedir.

Teknoloji tabanlı yeniliklerin eğitim ve öğretim üzerindeki etkisini değerlendirmek uzun zamandır önemli bir konu olmuştur. Artan teknoloji ve destek talepleri ışığında, sık sık azalan kaynaklar hangi yeniliklerin en büyük olumlu etkiye sahip olduğunu bilmek gerektiğini ortaya koymuştur.

Bilişim eğitiminde diğer bir yenilik yeşil teknoloji sürdürülebilirliği yaklaşımının önem kazanmasıdır. Bu yenilik, bilgisayar güç kullanımında gereksiz kullanımı azaltılması ve merkezi veri kullanımını etkin kılan bulut stratejilerinin devamlı geliştirilmesiyle maliyetlerin düşürülmesinde kendini belli etmektedir. Bu stratejiler, maliyetleri düşürme ihtiyacı ve iyi çevre dostu olma arzusuyla, enerji ve çevre tasarımında liderlik standartlarını karşılamak suretiyle, fiziksel tesisini daha sürdürülebilir hale getirmek için kalifiye insanlara bağlı olarak gelişmektedir.

Kurumsal uluslararası stratejiler (uluslararası kampüsler ve ortaklıklar, öğrenci hareketliliği ile uluslararasılaşma), veri paylaşımını destekleyen ağlardan kimlik yönetimine ve güvenliğe kadar ve yeni bilişim teknolojileri eğitimi yaklaşımları üzerinde çalışmayı yönetmeye yardımcı olmak için uluslararası ihtiyaçları, altyapı sistemlerini ve daha fazlasını desteklemelidir. Kurumsal strateji geliştirirken, farklı bir öğrenci organı, fakülte ve araştırma, karmaşık uluslararası ortaklıklar geliştirmek, korumak ve uluslararası kampüslerde eğitim ve öğretimi desteklemek için uluslararası bir bakış açısına ihtiyaç duyulacaktır. Tüm bu çabalarda önemli bir husustur.

Öğrenci başarı odaklılık bir zorunluluktur. Eğitim 4.0 etkileri bilişim teknolojileri eğitiminde öğrenci odaklılığı zorunlu kılmıştır. Kurumsal dönüşüm gerçekleştirmek için sadece yenilik değil, aynı zamanda işbirliğine dayalı bir eğitim yaklaşımının benimsenmesinin zaruri olduğu belirtilmektedir. Öğrenci odaklı eğitim yaklaşımıyla kurumlara öğrenci başarısını nasıl ele aldıklarını değiştirmek için bilinçlenmekte, daha fazla öğrenci başladıklarını bitirmekte ve işyerinde ve topluma katkıda bulunma becerilerini geliştirmektedir.

Eğitim 4.0 ile her yerde dijital kaynaklara ulaşım ve bilgi erişimi sağlanmıştır. Kurumsal veri mağazaları, sistemleri ve uygulamaları analitik girişimlerde kullanılabilen bilgi zenginliği sağlar. Sosyal medya, açık eğitim kaynakları ve internet gibi diğer

kaynaklardan gelen veriler, kurumlara, dış kaynaklı verilerle ilgili politika, gizlilik ve kültürel konularla nasıl başa çıkılacağı gibi çok fazla veri toplayabilecekleri ve kullanabilecekleri önemli bilgilerin potansiyel kaynakları olarak değerlendirilmelidir.

Gün geçtikçe eğitim 4.0 bağlamında bilişim teknolojileri eğitiminde yeni yaklaşım ve trendler yeni güvenlik tehditleri ve değişen personel rolleri başka olmak üzere her yönden ilgili tüm kurumlara yayılıyor. Bunun açık ispatından biri, yeni donanım ve yazılımların ortaya çıkması ve kampüs yapılarının değişmesiyle kendini göstermektedir. Eğitimde dijital dönüşümlerin ilk aşaması bilişim dünyasını benimsemeye başlamakta ve daha sonrasında kendimizi en iyi kaynaklara ve rollere kaydırmaya çalışmakla devam etmektedir. Eğitim ve öğretim okullarda öğretmen ve öğrencinin gittikçe daha fazla birbirine bağlı bir dünyaya girdiği, giderek artan sayıda platformun ortaya çıkmasıyla buna imkân sağlandığı bir konuma geçmektedir.

## KAYNAKLAR

- Fisk P, (2017), “Education 4.0 the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life”, <http://www.thegeniusworks.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/>
- Wallner T., Wagner G., (2016), Academic Education 4.0, International Conference on Education and New Developments, 12- 14 June 2016, Slovenia, ss. 155-159
- Michal Rosík (2017). Education 4.0: Is there a synergy between Industry 4.0 and Education? International Workshop on Knowledge Management, IWKM'2017, 12 – 13 October 2017, Slovakia
- Puncreobutr R. (2016). Education 4.0: New Challenge of Learning, St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences, 2(2) July-December 2016 92
- Toffler, Alvin. (1991). Powershift: Knowledge, Wealth, and Violence at the Edge of the 21st Century. New York:Bantam Books.

---

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİREYSEL VE SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

---

Rıdvan KÜÇÜKAL<sup>39</sup>, Salih Kürşat ÇİLİNGİR<sup>40</sup>

### ÖZET

Günümüz toplumlarında eğitimin kalitesi kadar, eğitimi gerçekleştirecek bireylerin sorumluluklarının farkında olmaları ve eğitim sürecinde sorumluluklarını yerine getirmeleri önemlidir. Çünkü eğitimin vermek istediğini eğitilecek olan kişiye en iyi şekilde aktaran onlar (öğretmenler) olacaktır. Bu araştırmada, üniversitede eğitim gören öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal sorumluluk düzeylerinin farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Çünkü öğretmen adaylarının öğretmen olmadan önce sosyal sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi, onları yetiştiren eğitimcilerle katkı sağlayacak ve eğitim programlarını araştırmaların sonuçlarına göre yönlendireceklerdir. Dolayısıyla, bu ve benzeri çalışmalar eğitimcilerle katkıları açısından önem arz etmektedir. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde; belirlenen değişkenler göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal sorumluluk düzeylerinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmektedir. Bulgularda belirlenen farklılıkların ortadan kalkması için eğitim fakültelerinde bireysel ve sosyal sorumluluğun zorunlu bir ders olarak programa eklenmesi önerilmektedir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumluluklardan habersiz yetişmesi için sınıf danışmanları ve rehber öğretmenlerin özverili bir şekilde çalışması gerektiği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal sorumluluk, Öğretmen adayları, Eğitim, Bireysel sorumluluk.

### EXAMINATION OF INDIVIDUAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY LEVELS OF TEACHER CANDIDATES IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

#### ABSTRACT

In today's societies it is important to be aware of the responsibilities of the individuals who will perform the education and to fulfill their responsibilities in the education process as well as the quality of the education. Because they will be the best teachers to teach what the education want to give. In this study, it is aimed to evaluate individual and social responsibility levels of prospective teachers studying at university according to different variables. Because pre-service teachers will determine their social responsibility levels before they become teachers, they will contribute to educators who train them, and they will direct their education programs according to the results of the researches. Therefore, these and similar studies are important for their contribution to the teachers. When the results are evaluated; considering the variables determined, significant differences were observed in the individual and social responsibility levels of teacher candidates. In order to eliminate the differences determined in the findings, it is recommended that individual and social responsibility should be added to the program as a compulsory course in the faculties of education. It is thought that

---

<sup>39</sup>Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Bilim Tarihi Ana Bilim Dalı, ridvankucukali@atauni.edu.tr

<sup>40</sup>Arş. Gör., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, kursatcilingir@gmail.com

*teacher candidates and guidance counselors should work devotedly to ensure that teacher trainees are not aware of the responsibilities required by the teaching profession.*

**Keywords:** *Social Responsibility, Teacher Candidates, Education, Individual Responsibility*

## GİRİŞ

Eğitim; öğrencilere yetişkinliklerinde onlardan beklenen kişilik özelliklerini ve temel toplumsal değerleri öğretmeyi amaçlamaktadır. Temel bir değer olarak sorumluluk ve istenilen bir kişilik özelliği olarak sorumlu davranış, eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri haline gelmektedir. Tüm aileler ve eğitimciler çocuklarının sorumluluk sahibi birer insan olarak yetişmelerini isterler. Çocukların sorumluluk sahibi olmaları için çeşitli yollar denerler. Bazen aileler ve öğretmenler bazı çocukların çok sorumsuz olduğundan yakınır veya çok sorumlu bir çocuk yetiştirdikleri için övünürler. Hatta bir ev hanımı, bir iş adamı, bir politikacı, bir öğretmen gibi yetişkinler de çok sorumlu ya da sorumsuz sıfatıyla nitelenirler (Özen, 2009).

TDK (2005) ve Felsefe Terimleri Sözlüğü (1975) sorumluluğu, kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlamıştır. Cüceloğlu (2004)'na göre, bireyin yaşadığı şeylere ve olaylara yönelik gerek kendi vicdanına gerekse dış otoriteye hesap vermek için hazır olması, sorumluluktur.

Bu tanımlamalardan yola çıkarak, sorumluluğun bireylere yükü her ne kadar ağır görünüyorsa da günlük hayatta önemsenmesi gereken bir kavram olduğundan bahsedebiliriz. Sahip olunan sorumluluk duygusu ile birlikte sosyal süreçlere daha aktif bir katılım sağlanabilir. Vicdani yüklerin ve manevi rahatsızlıkların ortaya çıkması engellenebilir veya varsa ortadan kaldırılabilir.

Sorumluluk, literatürde farklı şekillerde tanımlandığı gibi farklı bakış açılarıyla da irdelenmiştir. Bazı kaynaklarda sorumluluk, bireysel sorumluluk ve sosyal sorumluluk olarak ikiye ayrılmaktadır (Nelson ve Low, 2004). Kimi yazarlar bireysel sorumluluk kavramını ele almaya çalışırken, kimileri de sosyal sorumluluk kavramı üzerine çalışmalar gerçekleştirmişlerdir.

İnsanların, etkileşim içinde olduğu çevre ve bireylere karşı birtakım sorumlulukları vardır. Sosyal bir hayat süren birey için de sorumluluk sözü, genelde dış çevreyi akla getirir. Oysa insanın, her şeyden önce bir birey olarak, kendine karşı birtakım yükümlülükleri vardır. Bu da bireysel sorumluluk kavramını ortaya çıkarmaktadır (Şahan, 2011:19).



Sorumluluğun gelişmesi için insanın sorumluluk alabileceği bir ortamda yetişmesi gerekir. Kişinin yetiştiği ortamda, kendisi için seçim yapma ve yaptığı seçimin sonuçlarından sorumlu olma fırsatı verilmemişse, sorumluluk duygusu gelişemez. Bu nedenle çocuklarına kendi düşüncelerini söyleme ve uygulama olanağı vermeyen ailelerde, çocuklar olgunlaşamazlar (Cüceloğlu, 2002). Dolayısıyla, gelişim süreçleri boyunca seçim yapma kabiliyetlerini ebeveynlerinin fırsat vermemesinden kaynaklı kullanmamış bireyler, bireysel sorumluluk bilinci gelişmediğinden, hayatları boyunca kararsız ve çelişki yaşayan ruh hallerine bürünüp, sürekli destek alma ihtiyacı duyabilirler. Bu durum, toplumsal kültür etkisiyle, uzun yıllar boyunca ebeveynlerinin kararlarını uygulamak durumunda olan gençlerimizde sık sık görülebilmektedir.

Mutlu (2006)'ya göre bireysel sorumluluk, bireyin kendi düşüncesi ve davranışları üzerinde denetim sahibi olmasını gerektirir. Düşünüş ve davranış sonuçlarının bilinciyle hareket eden birey, sorumluluk üstlenecektir. Bireyin yaşadığı sıkıntının üstesinden gelebilmesinde ilk adım, sorumluluk alabilmesidir. Kişi yaşadığı sorunu başkalarına, şanssız oluşuna bağlamakta ve sorumluluk alamamaktaysa, durumu değiştirmek için de hiçbir çaba göstermemektedir. Yani, bir başkasının müdahalesi olmadan birinden veya bir şeyden sorumlu olan kişiler için bireysel sorumluluk sahibi denilebilir.

Sosyal sorumluluk ise, daha önce bir ilişkisi bulunmayan kişiler arasında, toplumun her katmanındaki başka insanların refahı için bir endişe tutumu sergileyen kişisel ve toplumsal değerler tarafından harekete geçirilen bir davranış kalıbı olarak tanımlanır (Hopkins, 2000). Yani, daha geniş açıdan bakıldığında sosyal sorumluluk, istenen yollarla çevreye fayda sağlayan eylemler gerçekleştirir (Berkowitz ve Lutterman, 1968; Bufford, Gordon, Hansen ve Campbell, 2004). Vergilerin ödenmesi, hız sınırlarına uyararak sürüş, geri dönüşüm sağlama, vahşi yaşamın korunması, hatta sivil itaatsizlik bile sosyal sorumluluk örneği olabilir (Ridenour, 2007).

Kezar (2005)'e göre sosyal sorumluluk, yükseköğretim literatüründe genişçe, yükseköğretim kurumlarının vatandaşları demokratik katılım için eğitmek, yerel ve bölgesel toplulukları desteklemek, bilgiyi üretme ile koruma ve kamuya açık hale getirmek, diğer sosyal kurumların misyonlarını geliştirmek için onlarla birlikte çalışmak, araştırma yoluyla bilgi üretmek, sanat ve beşeri bilimleri geliştirmek, demokrasi çeşitliliği sağlamak için katılımı genişletmek, öğrencilerin entelektüel yeteneklerini geliştirmek ve kamu alanının çeşitli sektörlerine yönelik liderler yaratmak için üstlendiği rol olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal sorumluluk, akademik başarıyı da etkileyebilir. Örneğin; Wentzel (1991), arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sosyal sorumluluğa sahip olarak görülen öğrencilerin, diğer arkadaşlarından daha iyi akademik notlar almakta olduğunu saptamıştır. Wentzel'e göre sosyal yeterlilikler olan paylaşmak, işbirliği yapmak ve başkalarına yardımcı olmak gibi davranışlar akademik performansın güçlü işaretleridir. Wahlgren ve Mariager-Anderson (2017), öğretmenlerin aynı yetkinlik geliştirme programına girdiklerini ancak daha sonra yaptıkları eylemlerin çok değişkenlik gösterdiğini belirtmektedir. Öğretmenler, ilişkiler kurmak ve öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk seviyelerine yönelik harekete geçmek için kişisel yollara sahiptirler. Belirli bir yöntemi veya genel olarak kabul edilen önlemleri kullanmazlar. Sosyal sorumluluk birçok farklı şekilde gerçekleşmektedir. Önemli olan öğrencilerin ve öğretmenlerin, "sadece öğrenciler ve öğretmenler olarak değil, aynı zamanda toplumdaki insanlar olarak da birbirlerini tanıması ve ilgilenmesi için daha kişiselleştirilmiş bir öğrenme ortamı" yaratmaktır.

### ***Amaç***

Bu çalışmada, üniversitede eğitim gören öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal sorumluluk düzeylerinin farklı değişkenlere (bölüm, sınıf, ağırlıklı not ortalaması) göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

## **YÖNTEM**

### ***Çalışmanın Modeli***

Bu araştırma, ilişkisel tarama yöntemi ile yapılmıştır. Tarama araştırmaları; bir konuya da olaya ilişkin katılımcıların görüş, ilgi, beceri, yetenek ve tutum gibi özelliklerini belirlenmesini sağlar. Diğer araştırmalara kıyasla daha büyük örneklem üzerinde uygulanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

### ***Evren ve Örneklem***

Erzurum il merkezinde bulunan Atatürk Üniversitesi'nin felsefe, coğrafya ve sosyoloji bölümlerinde öğrenim görürken diğer bir taraftan pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, bu evrenden kolay örnekleme yoluyla seçilen 231 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

**Tablo 1.Öğretmen Adaylarının Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Özellikler	f	%
<b>Bölüm</b>		
Coğrafya	96	27,4
Felsefe	226	64,6
Sosyoloji	28	8
<b>Sınıf</b>		
1	41	11,7
2	168	48
3	64	18,3
4	77	22
<b>Ağırlıklı not ortalaması</b>		
2.00-2.50	145	41,4
2.51-3.00	124	35,4
3.01-3.50	63	18
3.51-4.00	18	5,1

Tablo 1’de araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının özelliklerine göre dağılımları görülmektedir. Tabloya göre, öğretmen adaylarının%64,6’sı felsefe, %27,4’ü coğrafya, %8’i sosyoloji bölümünde öğrenim görmekte, %48’i 2. Sınıfta, %22’si 4. Sınıfta, %18,3’ü 3. Sınıfta, %11,7’si ise 1. Sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının%41,4’ünün ağırlıklı not ortalaması 2.00-2.50; %35,4’ünün 2.51-3.00; %18’inin 3.01-3.50 ve %5,1’inin 3.51-4.00 aralığındadır.

### ***Veri Toplama Aracı***

Özgün formu “Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ)” olan ölçek, 2008 yılında Li Weidong, Paul M. Wright, Paul B. Rukavina ve Molly Pickering tarafından geliştirilmiştir (Li ve diğ., 2008). Orijinal dili İngilizce olan ölçek, Filiz ve Demirhan (2015) tarafından “Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği’nin (BSS-Ö) Türk Diline Uyarlanma Çalışması” adlı makale ile Türkçe ’ye uyarlanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçme aracının birinci bölümü kişisel bilgi formundan oluşmaktadır. İkinci bölümde katılımcıların düşüncelerini beş ayrı düzeyde göstermesi istenmiş, bunlar olumsuzdan olumluya doğru, “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Biraz Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” olarak sıralanmıştır. Filiz ve Demirhan, uyguladığı anketin güvenilirlik katsayısını 0,925 olarak bulmuştur. Ayrıca çalışma örnekleminde elde edilen veriler ışığında, araştırmacılar tarafından yapılan güvenilirlik analizleri sonucu güvenilirlik katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. Bu durum toplanan verilerin güvenilir olduğunun kanıtıdır (Filiz ve Demirhan, 2015).

### *Verilerin Analizi*

Verilerin analizinde SPSS 24 kullanılmıştır. Dağılımın normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik analizi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün 50'den fazla olması nedeniyle Kolmogorov Smirnov test sonuçları ile Kurtosis ve Skewness değerlerine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi üzerine Non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleri uygulanmıştır. Alt problemlerin analizinde  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının demografik özellikleri ise frekans ve yüzde analizi ile ortaya konulmuştur.

## **BULGULAR**

Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği kapsamında çalışmaya katılan öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtların; bölüm, sınıfve genel akademik not ortalaması değişkenlerine ait ilişkilerinin yer aldığı bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir. Uygulama maddelerinin görülebilmesi için anketin öğretmen adaylarına uygulanmış hali çalışma sonunda yer almaktadır (Ek-1).

### **Öğretmen Adaylarının Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Düzeyi ile Bölüm Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

Öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyleri ile bölüm değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal-Wallistesti ile analiz edilmiştir. Anlamlı çıkan sonuçlar Tablo 2'te sunulmuştur.

**Tablo 2.** *Üniversite Öğrencilerinin Bölümlerine Göre Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeğine Ait Ortalamalar ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Bölüm	n	Sıralar Ortalaması	$X^2$	Sd	p	Anlamlı farklılık
Coğrafya <sup>1</sup>	96	207,24	17,96	2	.000	1-2
Felsefe <sup>2</sup>	226	158,56				
Sosyoloji <sup>3</sup>	28	203,39				

Tablo 2'de üniversite öğrencilerinin bölümlerine göre Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeğinden aldıkları puanlara ait ortalamalar ve Kruskal Wallis Test sonuçları görülmektedir. Tabloya göre, öğrencilerin bölümlerine göre Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $x^2=17,96$ ;  $p < .05$ ). Anlamlı farklılık coğrafya ve sosyoloji bölüm öğrencilerinden kaynaklanmaktadır. Yani coğrafya bölümündeki öğrencilerin bireysel

ve sosyal sorumluluk sıra ortalamaları ( $X=207,24$ ), felsefe bölümü öğrencilerinin sıra ortalamalarından ( $X=158,56$ ) ve sosyoloji bölümü öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluk sıra ortalamaları ( $X=203,39$ ) felsefe bölümü öğrencilerinin sıra ortalamalarından ( $X=158,56$ ) yüksek bulunmuştur.

### **Öğretmen Adaylarının Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Düzeyi ile Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

Öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyleri ile sınıf değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal-Wallis testi ile analiz edilmiştir. Anlamlı çıkan sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** *Üniversite Öğrencilerinin Sınıflarına Göre Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeğine Ait Ortalamalar ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Sınıf	n	Sıralar Ortalaması	$X^2$	Sd	p	Anlamlı farklılık
1 <sup>1</sup>	41	219,26				
2 <sup>2</sup>	168	152,65				1-2
3 <sup>3</sup>	64	177,04	21,11	3	.000	2-4
4 <sup>4</sup>	77	200,78				

Tablo 3'de üniversite öğrencilerinin sınıflarına göre Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puanlara ait ortalamalar ve Kruskal Wallis Test sonuçları görülmektedir. Tabloya göre, öğrencilerin sınıflarına göre Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $x^2=21,11$ ;  $p<.05$ ). Anlamlı farklılık birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden kaynaklanmaktadır. Buna göre, birinci sınıf öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği sıra ortalamaları ( $X=219,26$ ), ikinci sınıf öğrencilerinin sıra ortalamalarından ( $X=152,65$ ) ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği sıra ortalamaları ( $X=200,78$ ) ikinci sınıf öğrencilerinin sıra ortalamalarına ( $X=152,65$ ) daha yüksektir.

### **Öğretmen Adaylarının Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Düzeyi ile Not Ortalamaları Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

Öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyleri ile not ortalamaları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal-Wallis testi ile analiz edilmiştir. Anlamlı çıkan sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Üniversite Öğrencilerinin Ağırlıklı Not Ortalamalarına Göre Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeğine Ait Ortalamalar ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ağırlıklı Not Ortalaması	n	Sıralar Ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p	Anlamlı farklılık
2.00-2.50 <sup>1</sup>	145	147,98				1-2
2.51-3.00 <sup>2</sup>	124	181,17				1-3
3.01-3.50 <sup>3</sup>	63	213,10	24,47	3	.000	1-4
3.51-4.00 <sup>4</sup>	18	226,61				2-3

Tablo 4’de üniversite öğrencilerinin ağırlıklı not ortalamasına göre Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği’nden aldıkları puanlara ait ortalamalar ve Kruskal Wallis Test sonuçları görülmektedir. Tabloya göre, öğrencilerin ağırlıklı not ortalamasına göre Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $x^2=24,47$ ;  $p<.05$ ). Ağırlıklı not ortalaması 2.51-3.00 olan öğrencilerin bireysel ve sosyal sorumluluk sıra ortalaması ( $X=181,17$ ), ağırlıklı sıra ortalaması 3.01-3.50 olan öğrencilerin bireysel ve sosyal sorumluluk sıra ortalaması ( $X=213,10$ ) ve ağırlıklı not ortalaması 3.51- 4.00 olan öğrencilerin bireysel ve sosyal sorumluluk sıra ortalaması ( $X=226,61$ ) ağırlıklı not ortalaması 2.00-2.50 olan öğrencilerin bireysel ve sosyal sorumluluk sıra ortalamasına göre ( $X=147,98$ ) daha yüksektir. Ağırlıklı not ortalaması 3.01-3.50 olan öğrencilerin bireysel ve sosyal sorumluluk sıra ortalaması ise ( $X=213,10$ ), ağırlıklı sıra ortalaması 2.51-3.00 olan öğrencilerin bireysel ve sosyal sorumluluk sıra ortalamasına göre ( $X=181,17$ ) daha yüksektir.

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeğinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre anlamlı fark ortaya çıkmaktadır. Coğrafya ve sosyoloji bölümü öğretmen adaylarının, felsefe bölümü öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Bunun nedeni, felsefe bölümünün yapısı itibariyle sözel ve soyut ağırlıklı olmasına, işbirliği gerektiren etkinliklerden ziyade bireysel düşünme becerilerine odaklanmasına bağlanabilir. Özellikle coğrafya bölümünde ders sorumlusu olan öğretim elemanlarının düşünceleri ışığından yola çıkarak; bölüm derslerinde hem sınıf içi hem sınıf dışı etkinliklerinin geniş katılımlarla gerçekleşmesi, materyal edinimi ve tasarımının maliyetli olması gibi sebepler grup çalışmaları ile işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerine teşvik etmektedir. Dolayısıyla, bu bölümde

bulunan öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal sorumluluk bağlamında örneklemedeki diğer bölüm öğretmen adaylarından yüksek ortalamaya ulaşması makul görülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların öğrenim görmekte oldukları sınıf değişkeni temel alındığında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Üniversitede eğitim görme hakkı kazanarak farklı bir ortamda bulunma şansı elde eden 1. sınıf öğretmen adayları ve mezun olma gayretinde bulunan 4. sınıf öğretmen adayları, bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeğinin verilerine göre yüksek ortalamalara sahiptirler. Özellikle 1. sınıf öğretmen adayları diğer alt değişken gruplarına kıyasla daha yüksek ortalamaya ulaşmıştır. Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı (2008) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, hem alt sınıf seviyelerindeki hem de düşük yaş gruplarındaki öğretmen adaylarının değer algıları diğer alt gruplarla kıyaslandığında daha yüksek ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir.

Not ortalaması değişkeninin alt değişkenleri incelendiğinde, not ortalaması arttıkça bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeğinden elde edilen ortalamaların yükseldiği görülmektedir. Ağırlıklı not ortalaması 3,51 ve üzerine sahip olan öğretmen adaylarının diğer alt değişkenlere göre yüksek düzeylere ulaştıkları tespit edilmiştir. Not ortalaması 2.00-2.50 aralığında yer alan öğretmen adaylarının diğer alt değişken gruplara kıyasla bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeğinde düşük ortalamaya sahip olmaları, anlamlı farklılık ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Öğretmen adayı, öncelikle kendi alanıyla ilgili gerekli bilgiye sahip olmalıdır. Çünkü öğretmen, öğretme-öğrenme sürecine hâkim olmalı, hedef davranışların çerçevesinde bilgi ve becerileri öğrencilerine kazandırmalıdır. Bu yüzden sürekli gündemi takip etmeli ve gelişime açık olmalıdır. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin sadece derslerdeki akademik başarılarıyla değil, ders dışındaki ilgi, faaliyet ve problemleriyle de ilgilenmelidir (Kıncal, 1999). İdeal bir öğretmenin bu sıralanan gereklilikleri yerine getirebilmesi için hem bireysel hem de sosyal sorumluluk sahibi olması kaçınılmazdır. Ağırlıklı not ortalaması 3,51 ve üzerine sahip olan öğretmen adaylarının yüksek sorumluluk düzeylerine sahip olduğu ve ideal öğretmen kimliğine bürünebilmek için daha uygun oldukları bulgular doğrultusunda anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre, öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal sorumluluk düzeylerinde belirlenen değişkenler göz önüne alındığında farklılıklar gözlemlenmektedir. Geleceğe, kişisel ve mesleki özelliklerini kullanarak öğrencileri vasıtasıyla yön veren öğretmenlerin ve de öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek olması beklenir. Bulgularda belirlenen farklılıkların ortadan kalkması için eğitim fakültelerinde bireysel ve sosyal sorumluluğun zorunlu bir ders olarak programa eklenmesi önerilmektedir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumluluklardan bihaber yetişmemesi için

sınıf danışmanları ve rehber öğretmenlerin özverili bir şekilde çalışması gerekmektedir. Bireysel ve sosyal sorumluluğa yönelik sempozyumlar ve söyleşiler artırılarak yöneticilerde farkındalık oluşturulmalıdır. Ayrıca, bu çalışmanın benzerlerinin farklı yaş grupları ve bölgelerde de ortaya koyulup bulguların yorumlanması sorumluluk değerinin hak ettiği ilgiyi görmesi için elzemdir.

#### KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1975). Felsefe terimleri sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Berkowitz, L., & Lutterman, K. G. (1968). The traditional socially responsible personality. *The Public Opinion Quarterly*, 32, 169-185.
- Bufford, R. K., Gordon, M., Hansen, S., & Campbell, C. (2004). *Finding consistency in social responsibility*. Paper presented at the American Psychological Association, Honolulu, Hawaii.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2002). *Anlamlı ve coşkulu bir yaşam için savaşçı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2004). *Keşkesiz bir yaşam için iletişim* (17. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Filiz, B. ve Demirhan, G. (2016). Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği'nin (BSS-Ö) Türk diline uyarlanma çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 51-64.
- Hopkins, S. (2000). Effects of short-term service ministry trips on the development of social responsibility in college students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences & Engineering*, 61, (5B). (University Microfilms International No. AA19975700).
- Kezar, A. J. (2005). Challenges for higher education in serving the public good, in A. J. Kezar, T. C. Chambers, J. C. Burkhardt, & Associates (Eds) Higher education for the public good: emerging voices from a national movement, pp. 23-42. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kıncal, R. Y. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (2. Baskı). Erzurum: Eser Ofset.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178.
- Mutlu, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin sağlık davranışlarıyla ilgili sorumluluk algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Nelson, D. B., & Low, G. R. (2004). *Personal responsibility map (PRM)*. Oakwood Solutions, LLC.
- Özen, Y. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ridenour, J. (2007). *The role of spirituality and the impact on social responsibility*. Unpublished doctoral dissertation, Graduate Department of Clinical Psychology, George Fox University, Newberg, Oregon.
- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitime dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Wahlgren, B., & Mariager-Anderson, K. (2017). Improving completion rates in adult education through social responsibility. *Adult Learning*, 28(1), 20-26.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development*, 62(5), 1066-1078.

**EK-1****ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİREYSEL VE SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİ**

<b>1. CİNSİYET</b> ( ) Bay ( ) Bayan	<b>2. YAŞ</b> ( ) 17-20 ( ) 21-25 ( ) 25 üzeri	<b>3. BÖLÜM</b> .....	<b>4. SINIF</b> ( ) 1. sınıf ( ) 2. sınıf ( ) 3. sınıf ( ) 4. sınıf	<b>5. KALDIĞI YER</b> ( ) Öğrenci Yurdu ( ) Ev (Aile) ( ) Ev (Arkadaş)	<b>6. AGNO (Not ort.)</b> ( ) 2.00-2.50 ( ) 2.51-3.00 ( ) 3.01-3.50 ( ) 3.51-4.00
--	---	--------------------------	---	---	---

(1)Hiç Katılmıyorum (2)Katılmıyorum (3)Biraz katılıyorum (4)Katılıyorum  
(5)Tamamen Katılıyorum

	<b>MADDELER</b>	<b>DEĞERLENDİRME</b>
<b>1</b>	Başkalarına karşı saygı gösteririm.	(1) (2) (3) (4) (5)
<b>2</b>	Program liderlerime karşı (öğretmenlerime) saygı gösteririm.	(1) (2) (3) (4) (5)
<b>3</b>	Başkalarına yardım ederim.	(1) (2) (3) (4) (5)
<b>4</b>	Başkalarını cesaretlendiririm.	(1) (2) (3) (4) (5)
<b>5</b>	Başkalarına karşı nazik davranırım.	(1) (2) (3) (4) (5)
<b>6</b>	Öfkemi kontrol ederim.	(1) (2) (3) (4) (5)
<b>7</b>	Başkalarına karşı yardımsever davranırım.	(1) (2) (3) (4) (5)
<b>8</b>	Tüm etkinliklere katılırım.	(1) (2) (3) (4) (5)
<b>9</b>	Çalışmalarda elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5)
<b>10</b>	Kendim için hedefler belirlerim.	(1) (2) (3) (4) (5)
<b>11</b>	Etkinlikten hoşlanmasam bile, elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5)
<b>12</b>	Kendimi geliştirmek isterim.	(1) (2) (3) (4) (5)
<b>13</b>	Çalışmalarda iyi bir çaba gösteririm.	(1) (2) (3) (4) (5)

---

## MESLEK LİSESİ PAYDAŞLARININ BEKLENTİLERİ VE MODEL ÖNERİSİ

---

Erol DEMİR<sup>41</sup>

### ÖZET

Ülkemiz meslek liselerinde mesleki eğitim verilen öğrenci sayısı her yıl artarak orta öğretimdeki payı yüzde elliye ulaşmıştır. Sayısal bu artışa rağmen sektörün nitelikli eleman ihtiyacının bulunduğu ve mevcut mezunların istihdamında onların beceri düzeyindeki şikâyetleri devam etmektedir.

Meslek lisesine başlayan öğrencilerin gözardı edilemeyecek bir oranının meslek lisesine başladığı ilk yılında (9.sınıf) ders başarısızlığı ve sınıf tekrarı, devamsızlık ve disiplin olaylarıyla gündeme geldikleri bir kısmının da kendi isteğiyle ya da zorunlu okulu terk ettiği istatistiklere yansımaktadır. Mezun olanlarının da az bir kısmı lisans olmak üzere önlisans düzeyinde meslek yüksekokullarına gittiği, diğerlerinin mezun olduğu meslek alanları dışındaki işlerde çalıştığı bilinmektedir.

Öncelikle istemeyerek seçilen bir okul ve meslek, tüm liselerde aynı müfredatla okutulmuş başarılı olmak zorunda olunan (fizik, kimya, biyoloji, matematik, tarih, edebiyat, İngilizce gibi) genel kültür derslerinden başarısız olmak, okuldan ve derslerden soğumayla devamsızlığa hatta meslek liselerinde diğer okullardan daha fazla sınıf tekrarı ve okul terklerine yol açmaktadır. Devamsızlık yapmak evde, okulda ve sokakta sorunlara, disiplin olaylarına ve uyum problemlerine yol açabilmektedir.

Anket sorularına paydaşların verdiği cevapların tümüne birlikte bakıldığında; Katılımcıların 25 soru toplamına ortalama olarak % 51 oranında “katılıyorum”, % 18,1 oranında “kısmen katılıyorum” cevabı vererek modelin alt yapısını oluşturan sorulara yaklaşık % 70’e yakın destek verdikleri görülmektedir. Bunun yanında % 16,2 “katılmıyorum” ve % 5,58 “kısmen katılmıyorum” diyerek yaklaşık % 22’si modele karşı çıktıkları anlaşılmaktadır. Kararsızım seçeneğini işaretleyen katılımcıların oranı % 9,46 olarak gerçekleşmiştir.

Araştırma varsayımı olarak “H0 Hipotezi: Meslek Lisesi öğrencileri sektörde işbaşında uygulama ağırlıklı mesleki eğitim verilmesiyle okulların amaçlarına ulaşılabilmesi ve paydaşların memnuniyeti arasında pozitif bir ilişki vardır.” Hipotezinin gerçekleştiği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Mesleki Eğitim, Meslek Lisesi, Sektör, İstihdam

### ABSTRACT

The number of students who are given vocational education in vocational high schools of our country has increased every year and its share in secondary education has reached to fifty percent. Despite this numerical increase, the sector is in need of qualified staff and the current graduates continue to complain about their skill level in their employment.

In the first year of the high school (9th grade), which can not be overlooked, the failure of the students to the vocational high school and the repetition of grade, absenteeism is a disciplinary event reflected in the statistics in which some of the subjects have come to their own will or left the compulsory school. It is known that some of the graduates go to vocational high schools at the associate level with a small number of undergraduate students, while others work in jobs other than those of which they graduated.

---

<sup>41</sup>Uzman, erdem4103@hotmail.com

*First of all, a school and profession, which have been chosen unintentionally, have to be successful in all high schools by studying with the same curriculum (physics, chemistry, biology, mathematics, history, literature, English, etc.). more class repetition and school dropouts. Absenteeism can lead to problems at home, at school and on the street, discipline and adaptation problems.*

*When all the answers of the stakeholders to the survey questions are examined together; On average, 51% of respondents answered dik partially agree katily, 18.1% answered "partly agree katily, and nearly 70% supported the model. In addition, 16.2% 'disagree' and 5.58% orum partly disagree 8 by saying that approximately 22% of the model is against the model. The rate of participants who selected the undecided option was 9,46%.*

*As the hypothesis of the research, it has been determined that the hypothesis ez H0 Hypothesis: Vocational High School students have a positive relationship between achieving the objectives of schools with the provision of vocational training on the job in the sector and the satisfaction of the stakeholders.*

**Keywords:** Education, Vocational Education, Vocational High School, Sector, Employment

## GİRİŞ

Eğitim, hayatın kendisi gibi dinamik, çok bileşeni olan, her türlü toplumsal olaydan etkilenebilen açık sistematik bir yapıdadır. Dünyanın her yerinde eğitim, “daha iyi nasıl olmalıdır?” noktasında sürekli tartışılmaktadır.

Her birey, hayatını topluma yük olmadan devam ettirebilmek için severek yapabileceği bir mesleği öğrenmek, çalışmak ve üretmek zorundadır. Öyleyse bir milletin refah içinde yaşayabilmesi ve mutlu olabilmesinin yegâne şartı, tüm fertlerinin bir meslek sahibi olmasıdır.

Mesleki eğitim, iş piyasasında insanlara belirli bir işi yapmak veya bir mesleği yerine getirmek için gerekli olan bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazandırmayı amaçlar. Mesleki eğitim, bireye kendi ihtiyaçlarını satın alabilecek bir gelir sağlamak, işletmeye ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünü temin etmek, topluma ise olumlu katkı sağlayacak fertler kazandırmak gibi bireyler, işletmeler ve toplumlar açısından çok yönlü işleve sahiptir. Meslek sahibi olmak kişiye; kendine güven, kendini gerçekleştirme, manevi tatmin, toplum içinde saygı ve itibar sağlama gibi birçok insani ihtiyaçlarını karşılama imkânı verecektir.

### Problem Durumu

Ülkemiz meslek liselerinde mesleki eğitim verilen öğrenci sayısı her yıl artarak orta öğretimdeki payı yüzde elliye ulaşmıştır. Sayısal bu artışa rağmen sektörün nitelikli eleman ihtiyacının bulunduğu ve mevcut mezunların istihdamında onların beceri düzeyindeki şikâyetleri devam etmektedir.

Meslek lisesine başlayan öğrencilerin gözardı edilemeyecek bir oranının meslek lisesine başladığı ilk yılında (9.sınıf) ders başarısızlığı ve sınıf tekrarı, devamsızlık ve disiplin olaylarıyla gündeme geldikleri bir kısmının da kendi isteğiyle ya da zorunlu okulu terk ettiği istatistiklere yansımaktadır. Mezun olanlarının da az bir kısmı lisans olma üzere önlisans düzeyinde meslek yüksekokullarına gittiği, diğerlerinin mezun olduğu meslek alanları dışındaki işlerde çalıştığı bilinmektedir.

#### **Araştırmanın amacı;**

- Mesleki tanıtım, rehberlik ve yönlendirmenin etkili yapılabilmesi,
- Meslek liselerini ve meslek öğrenimini öğrenciler açısından daha zevkli hale dönüştürmek,
- Meslek lisesi mezunlarının alanlarında istihdam edilebilirliğini ve kariyer imkânlarını artırmak,
- Sektörün aradığı nitelikli ana eleman ihtiyacının karşılanmasına destek olmak,
- Sektör temsilcilerinin, mezunların becerilerinden şikâyeti azaltmak, işyeri açma ve teknisyenlik belgelerinin gerektirdiği niteliklerde öğrenciler yetiştirmek,
- Daha çok işbaşında uygulamalı mesleki eğitime geçmek,
- Devamsızlık/başarısızlık/sınıf tekrarı ve okul terk oranlarını azaltmak,
- Ulusal mesleki yeterliliklere uygun eğitim verilebildiğini ölçmek,
- Atölye ve meslek dersi öğretmenlerinin de öğrencileriyle işbaşında gelişimlerine imkân sağlamak,
- Okul işletme işbirliğini, okul yönetimine işletme sahiplerini aktif katılımıyla güçlendirilerek daha işlevsel hale getirmek,
- Mesleki eğitimin öğrenciye burs, işletmedeki çalışmasına ücret, emeklilik hesabında başlangıç sayılmasının önemini hatırlatmak,
- İşletmelere destek verilerek uygulamalı eğitimin ortamının çoğaltılmasını temin etmek,
- Mesleki eğitimin toplumdaki düşük profildeki algısının olumlu yönde güçlendirilmesine katkı sağlamaktır.

Yukarıdaki gibi faydalı çıktılar üzerine tasarlanan modelin, meslek lisesi yönetici, öğretmen, işletme temsilcisi, öğrenci ve velilerin öncelikle sorunu anlama ve kavramalarına, yeni alternatif yollar bulabilmek için fikirlerini de alarak konulara bakış açılarını anlamaya

çalışmak suretiyle yeni bir meslek lisesi eğitim modeli geliştirerek ilgili ve yetkililere işe yarar uygulanabilir önerilerde bulunmaktır.

## YÖNTEM

Araştırmacı tarafından tümevarım yöntemiyle nitel bir araştırma yapılmaya çalışılmıştır. Araştırma varsayımı olarak “H0 Hipotezi: Meslek Lisesi öğrencileri sektörde işbaşında uygulama ağırlıklı mesleki eğitim verilmesiyle okulların amaçlarına ulaşılabilmesi ve paydaşların memnuniyeti arasında pozitif bir ilişki vardır.” Hipotezi hazırlanmıştır. Alt hipotezler olarak sayılabilecek yirmibeş adet varsayımı oluşturan Likert-tipi sorudan ve beşli likert ölçekli “katılıyorum (5), kısmen katılıyorum (4), kararsızım (3), kısmen katılmıyorum (2), katılmıyorum (1)” sıralı değişkenlerinden oluşturulan bir anketle (EK.1) katılımcılara sorulmuştur. Ayrıca, katılımcıların soruların dışında farklı görüş ve önerilerinin öğrenilebilmesi için serbest düşüncelerini anket kâğıdının arkasına serbestçe yazabilmelerine imkan tanınmıştır. Bu kapsamda 35 kişi görüş belirtmiştir. Bu görüşler çoğunlukla 15 başlık ve farklı içerikte toplanmaktadır. Tekrar eden fikir ve öneriler rapora bir kez yansıtılmıştır. (EK.8)

Anket soruları, araştırmacının birkaç mesleğin çıraklığından başlayan meslek yaşamının tamamını örgün ve yaygın mesleki eğitimin (halk eğitim, çıraklık eğitim ve meslek lisesi) her kademesinde öğretmen, müdür yardımcısı, müdür başyardımcısı, müdür, şube müdürü olarak geçirmiş, esnaf ve zanaatkar bir ailede yetişen, dört meslekte yaz tatillerinde ve mezuniyet sonrası özel sektörde çalışmış tecrübeli biri olarak kişisel bilgi ve deneyimlerine, İstanbul’daki Meslek Liseleriyle Üniversiteler, Müsiad, İstanbul Ticaret Odası ve İstanbul Sanayi Odası ile yapılan çalışmalar sonucunda ulaşılmış ortak konulara, Milli Eğitim Bakanlığınca yayınlanan AÖL öğrenci sayıları, meslek liselerindeki devamsızlık, başarısız, sınıf tekrarı ve okul terk oranı istatistiklerine, eğitim konularında rapor yayınlayan Eğitim Reformu Girişimi (ERG) gibi sivil toplum örgütleri raporlarına dayanarak hazırlanmıştır.

Model, okulun yönetilmesinde sektörün aktif rol alması, okul yönetici ve öğretmenlerinin seçilmesi, öğrencilerin yönlendirilmesi ve alana yerleştirilmesi, işletmede beceri eğitim/staj, öğrencilerin sağlıklı mutlu sosyal bireyler olarak yetişmesi, haftalık ders çizelgesinin programı, belgelendirme ve akreditasyonu kapsayan bir süreç tasarımıdır.

### Çalışma Grubu

Hazırlanan anket, İstanbul İli evreninde seçilen dokuz ilçede, (Arnavutköy, Avcılar, Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Bayrampaşa, Eyüp Sultan, Küçükçekmece, Zeytinburnu) ondört

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde (kısaca meslek lisesi) görev yapan 68 okul müdürü ve müdür yardımcısı, 211 atölye ve meslek dersi öğretmeni, 168 öğrenci, 120 işletme yetkilisi ve 163 veliden olasıksız amaçlı oluşturulan 730 kişidir.

Anket yapılan okullarda; bilişim teknolojileri, inşaat teknolojisi, harita kadastro, metal teknolojisi, elektrik elektronik teknolojileri, makine teknolojisi, tesisat teknolojisi ve iklimlendirme, motorlu araçlar teknolojileri, uçak bakım, endüstriyel makine teknolojileri, mobilya ve iç mekan tasarımı, tasarım teknolojileri, büro yönetimi, hasta ve yaşlı bakımı, giyim üretim teknolojisi, aile ve tüketici hizmetleri, çocuk gelişimi, el sanatları, grafik fotoğrafçılık, yiyecek içecek, muhasebe finansman, adalet, hemşire ve ebe yardımcılığı, sağlık bakım teknisyenliği, Rd. Tv. Alanı, inşaat teknolojisi, sanat ve tasarım, halkla ilişkiler ve organizasyon, tekstil teknolojisi, konaklama ve seyahat hizmetleri

### **Kapsam ve Sınırlılık**

Bu araştırma sonunda ortaya çıkacak modele isteyerek ve bilinçli bir şekilde MTAL'de Anadolu teknikprogramı seçen ve akademik düzeyi belli seviye üstündeki öğrencilerden oluşan yaklaşık yüzde yirmilik kısmı dâhil edilmemiştir. Modele dâhil edilmeyen bu gurup şu an uygulanmakta olan mesleki eğitim sistemini başararak; mezun olduğunda teknisyen unvanıyla doğrudan sektöre adım atabilmektedir. Bu gurubun bir kısmı da mesleğinde lisans düzeyinde üniversite okuyarak akademisyen, atölye ve meslek dersi öğretmeni veya mühendis olmaktadır. Beyaz yaka/ofis elemanı tabir edilen bu kısım için şu an uygulanan ağırlıklı akademik mesleki eğitim programı uygun ve gereklidir.

Modeli geriye kalan üniversite kazanma ihtimali olmayan Anadolu Meslek programı okuyacak yüzde seksenlik kısım mavi yaka/saha çalışanı içinkurgulanmıştır. Ancak; işletmede beceri eğitim saatlerinin artırılması Anadolu Teknik Programı öğrencilerine de faydalı olacağı düşünülmektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Hazırlanan anket yeteri kadar çoğaltılarak okul yönetimlerine elden ulaştırılarak belirtilen tarihe kadar doldurularak gönderilmesi sağlanmıştır. Anket sorularının anlaşılır olmasına ve katılımcıların kolayca cevaplandıracağı şekilde düzenlenmesine özel dikkat gösterilmiştir. Dağıtılan 750 anket formundan 730'u geri dönmüştür. Anketlerin geri dönüş oranı % 97,33'tür. Anketin tek sayfa ve kısa ifadelerle yazılması, 25 sorudan oluşması katılım ve geri dönüşü artırmıştır. Ankette katılımcıların demografik ve kişisel bilgileri istenilmemiştir.

Anketi oluşturan sorular ayrı ayrı konular gibi gözükse de aslında tasarlanan modelde birbirini destekleyen ve tamamlayan sürecin parçalarıdır.

### **Verilerin Analizi**

Geri dönüşü sağlanan anketler öncelikle cevaplayıcıların kategorisine göre tasnif edilmiştir. Sorular bazında verilen cevaplar kategorilere göre ayrı ayrı ve tek tek işaretlenerek toplam frekansları sayılmış ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Anketi cevaplayan 730 kişiden; 68'i yönetici ( % 9,31 ), 211'i öğretmen ( % 28,90 ), 120'si işletme temsilcisi ( % 16,43 ), 168'i öğrenci ( % 23,01 ), 163'ü veli ( % 22,32 ) dir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

Kararsızım seçeneğini işaretleyen katılımcıların oranı % 9,46 olarak gerçekleşmesi soruların yeterince açık ve net olarak anlaşıldığı ve anketin güvenirliliğini artırdığı düşünülmektedir. Bunun yanında kararsızım seçeneğini işaretleyen katılımcıların, konu hakkında her hangi bir tutum veya fikirleri olmadığı, fikirlerini tam olarak tanımlayamadıkları, değerlendirme açısından dengede oldukları, konuya ilgisiz veya kayıtsız oldukları, diğer cevapları kendilerine uygun bulmadıkları, konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları veya kesin cevaplar vermekten kaçındıkları için bu seçeneği işaretledikleri düşünülmektedir. Bazı katılımcıların işaretledikleri seçeneği iptal edip farklı seçenek işaretledikleri yada daksil çekip kapatarak farklı bir seçenek işaretlediklerinin görülmesi soruların ciddiyetle okunduğu kanısı oluşturmuştur. Anket uygulayıcılara araştırmacı tarafından yüzyüze görüşülmediği ve öncesinde eğitim yada özel açıklamalar yapılmadığı için orta düzeyde geçerlik ve güvenirlilik üzerine kurgulanmıştır.

## **BULGULAR**

Bu konuda daha önce yapılan araştırma ve yazılan raporlardan; öncelikle istemeyerek seçilen bir okul ve meslek, tüm liselerde aynı müfredatla okutulmak zorunda olunan (fizik, kimya, biyoloji, matematik, tarih, edebiyat, İngilizce gibi) genel kültür derslerinden başarısız olmak, okuldan ve derslerden soğumayla devamsızlığa hatta meslek liselerinde diğer okullardan daha fazla sınıf tekrarı ve okul terklerine yol açmaktadır. Devamsızlık yapmak evde, okulda ve sokakta sorunlara, disiplin olaylarına ve uyum problemlerine yol açabilmektedir.



Mesleki eğitimin geleceği ve paydaşların beklentileri konusunda yapılan literatür taramasında;

Onuncu kalkınma planı (2014-2018) 2018 yılı programının 54. - 318. sayfalarında; nitelikli işgücüne talep artacak, TR bölgesel merkez olarak yükselecek ve hareketlilik olacak, beşeri sermayeyi güçlendirmek için eğitim politikaları geliştirilecek, iş ve yaşama ilişkin bilgi beceri ve yetenekli yüksek ve sağlıklı birey yetiştirilecek, fırsat eşitliği, istihdam edilebilir artırılacak, nitelikli insan ve güçlü toplum ile sosyal refahı artırılacak, eğitim sistemi .. yetersiz kalmış, genç işsizlik oranında düşüş sınırlı gerçekleşmiş, eğitim istihdam ilişkisinin güçlendirecek etkinliğini artırılmasını ihtiyaç devam ediyor, ... özel sektör sahipleri bilim ve teknoloji kullanımına üretimine yatkın, MTE de uygulamalı eğitime ağırlık verilecektir. Mesleki rehberlik ve danışmanlık sistemi, ... hbö eğitim faaliyetlerine önem verilecektir.

Politika ve tedbirler başlığı altında Tedbir 15- Mesleki ve teknik eğitim altyapı ve yönetimi meslek yüksekokullarını da içerecek şekilde yeniden yapılandırılacaktır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile MYO tamamını kapsayan bir etkinlik analizi yapılacak bu analiz kapsamında okulların makine teçhizat altyapı durumları dahil olmak üzere mevcut durumu tespit edilecek ve yeni bir mesleki ve teknik eğitim yönetim modeli tasarlanacaktır.(1)

AB Genel Sekreterliği Avrupa 2020 Stratejisi: Akıllı, Sürdürülebilir ve Kapsayıcı Büyüme için Avrupa Stratejisi başlığında; Eğitim, mesleki eğitim ve HBÖ alanında hareket halindeki gençlik girişimi ile stajyer değişim yoluyla yükseköğrenim kurumlarının performansının ve uluslararası alandaki çekiciliğinin yanı sıra Avrupa'daki her düzeydeki eğitim ve meslek eğitiminin kalitesinin ve bu bağlamda gençlerin istihdam olanaklarının artırılması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte, genç işsizliği oranını azaltmaya yönelik olarak çıraklık, staj ve diğer iş deneyimleri yoluyla gençlerin iş piyasasına dahil edilmesi ve AB içinde hareketliliğin teşvik edilmesi yoluyla gençler için iş fırsatlarının artırılması öngörülmektedir.(2)

Türkiye Sanayi Strateji Belgesi ( 2015 – 2018 ) Eylem Planında; 60. İşletmeler ve mesleki eğitim kurumları arasındaki iş birliklerinin sayısını ve kalitesini artırmak üzere yeni bir model geliştirilecektir.(3)

Uluslar arası Çalışma Örgütü “Türkiye’de Mesleki Görünüm 2011 Raporunda; üniversite eğitiminden sonra ikinci en iyi alternatif ise meslek lisesi diplomasıdır...ancak işverenler bu mezunların pratik beceri eksikliğinden yakınmaktadır.” (4)

MEB Stratejik Planı (2015-2019), fırsatlar başlığında; sektörün mesleki ve teknik eğitim konusunda işbirliğine açık olması” (5)

MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi Eylem Planı (2013-2017) Mesleki Eğitim Sisteminin Analizi (GZFT) zayıf yönleri, Kapasite başlığında; İlgili sektörlerin sürecin yönetiminde ve karar alma, mekanizmalarında yer almaması, Mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulanmasında okul, sanayi iş birliğinin yeterince olmaması, Mesleki yönelimde öğrenci ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınmaması, Mesleki ve teknik eğitimde kalite güvence sisteminin olmaması, Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yetersiz olması, İşletmelerde mesleki eğitiminin ve stajın yeterli nitelikte olmaması, Öğrenciler ile yeni teknolojilerin yeterince buluşamaması, İşgücü ihtiyaç analizlerinin yeterince dikkate alınmadan okul, alan ve dalların açılması, Finansmanın yeterli olmaması, Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları için akreditasyon sisteminin olmaması, Eğitimcilerin sektör tecrübelerinin yeterince güncel olmaması, Derslik başına düşen öğrenci sayısının standartları sağlayamaması, Mesleki ve teknik eğitim paydaşları arasında koordinasyon eksikliğinin olması, Mesleki ve teknik eğitimde ölçme ve değerlendirmenin sınıf geçme sistemine göre yapılması ve kredi sisteminin kullanılmaması, Mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında verilen yabancı dil eğitiminin yetersiz olması, Modüler ve öğrenci merkezli eğitimin okullar tarafından yeterince anlaşılması, Eğitim modüllerinin merkezden hazırlanması, Mesleki ve teknik ortaöğretim programları ile yükseköğretim programlarının uyumsuzluğu.”

İstihdam başlığı altında ise; “Sektörün ihtiyaçlarına uygun nitelikte ve istenilen sayıda işgücü yetiştirilememesi, Mesleki ve teknik eğitimde anahtar beceriler ve mesleki temel yetkinliklerin yeterince kazandırılmaması, Mezunların yeterli düzeyde izlenememesi, Mezunların istihdam fırsatları konusunda yeterince bilgilendirilmemesi, Mesleki ve teknik eğitim öğrenci ve kursiyerlerine yaratıcılığın, yenilikçiliğin ve girişimciliğin yeterince kazandırılmaması, Mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin sosyal becerilerinin yeterince geliştirilememesi, Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin istihdama hazırlanmasının istenilen düzeyde sağlanamaması” (6) yukarıda MEB resmi raporunda açık ve net olarak mesleki eğitim sisteminin kendisinden beklenen sonuçları sağlayamadığı itiraf ve beyan edilmektedir.

Ulusal İstihdam Stratejisi ve Eylem Planında (2017-2019); “54. Maddesinde: meslek okulu mezunlarında yüksek işsizlik oranları, Türkiye’de MTE mezunlarına meslek kazandırılmadığı ve işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikte ara işgücü yetiştirilemediği yönündeki görüşü desteklemektedir.” (7)

Eğitimden üretime sektörle işbirliğine temalı 25 Ekim 2016'da Antalya'da yapılan Milli Eğitim Kongresinde; “öğrenci yanında ailelerin de yönlendirme konusunda bilinçlendirilmesi, mesleki eğitim okul yöneticilerinin atölye ve meslek dersi öğretmenlerinden seçilmesi, öğretmenlerin de sanayide işbaşında yeterliliğinin artırılması, beceri yarışmalarıyla öğrencilerin üretime ilgisi artırılmalıdır, staj ve işyeri beceri eğitimin ağırlığı artırılmalı, sektörün ve STK'ların etkin rol aldığı yeni bir okul yönetim modeline geçilmeledir.” (8) önerilerinde bulunulmuştur.

Türkiye'de eğitimin işgücü piyasasında talep edilen nitelikleri karşılamaması ile ekonominin eğitilmiş işsizlere uygun işler yaratamaması bir arada yaşanmaktadır. Buna göre bir yandan, reel ekonominin canlanmasını sağlayıcı, ihracat olanaklarını arttırıcı, buna paralel olarak da “istihdam dostu büyüme politikaları tercih edilirken, diğer yandan da nitelikli işgücü yetiştirmek için piyasa tarafından talep edilen nitelikleri karşılayan bir mesleki eğitim politikası benimsenmelidir. Türkiye'de mesleki eğitim-istihdam ilişkisi iki yönlü olarak ele alınmalıdır: İşgücü arzı ve işgücü talebi. İşgücü arzı açısından baktığımızda emek piyasasında işgücünün eğitim düzeyinin ve kalitesinin arttırılması gerekir. İşgücü talebinin artması için ise ekonominin yeni ve iyi işler yaratması gerekir. Görünen o ki mesleki eğitimde temel sorun kantiteden ziyade kalite sorunudur. Sadece eğitim düzeyini arttırmak yeni iş alanları yaratılmadığı sürece işsizlik sorununu çözmeyecektir. Bu sorunun çözümlenmesi için mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması gerekmektedir. (9)

İstanbul Ticaret Üniversitesinin “Mesleki Eğitim Hakkında Paydaş Görüşleri ve Öneriler Raporu'nda; mesleki eğitim 9. Sınıftan başlamalı ve alan seçilmeli, temel beceriler atölye dersi olması, 8. Sınıf ikinci döneminden itibaren mesleki rehberlik yapılmalı ve bağlayıcı olmalı, işbaşı eğitiminin artırılması ve yaz stajının konulmasının faydalı olacağı, öğretmenlerde işbaşında beceri eğitimine öğrencileriyle katılmalıdır. Son yıl bitirme projesi yaptırılmalı, genel kültür ders müfredatları azaltılmalıdır.” (10)

Mimar Mühendisler Dergisinin Ağustos 2014-15 sayısı Lise Eğitimi için Kurtuluş Formülleri, konulu yazısında; “Sonuç olarak, ülkemizde nitelik eleman yetiştirecek meslek eğitim sistemi yoktur. Dünya genelindeki yatırım fırsatlarını kaçırmamak için bu konu acilen siyaset gündemine girmelidir.” (11)

Mevcut durumda, meslek liseleri ve özel sektör arasındaki bağların oluşturulması ve kuvvetlendirilmesi için bir yapı bulunmuyor. Ortaklıklar çoğu zaman meslek lisesi

müdürlerinin bireysel girişimleri sonucunda oluşturuluyor. Meslek eğitim karnemiz parlak görünmüyor. Meslek liselerinden nitelikli eğitim veremiyoruz. (12)

Mesleki eğitimdeki zafiyet sanayiye, üretime ve sanayiciye dolayısıyla ülkenin ihracatına negatif olarak yansıyor...öğrenci teorik olarak gördüğü eğitimin tatbikatını işyerlerinde ciddi olarak yapmalı. OSB'lere teknik okul kurma zorunluluğu getirilmelidir.(Ayhan Necipoğlu/As Metal Makina) Eğitim sisteminde önemli değişiklikler yapılması gerekiyor, sistemin düzensiz olmasından dolayı artık çok geç yaşta gençlere meslek kazandırılmaya çalışılıyor, mesleki eğitim gençlere sevdirmesi gerekir.(Ayhan Etyemez/TİAD) Hadımköy Sanayi Bölgesinin en önemli sorunu, sanayicilerimizin nitelikli eleman bulamamasıdır. Bırakın nitelikli elemanı, vasıfsız eleman bulmakta bile büyük sıkıntı yaşıyoruz.(Hüseyin Bozdağ/Hasiad-Sınai Dergisi) (13)

OSB'ler kalifiye eleman bulamıyor. İşsizler iş, sanayici ise işçi bulamıyor. Bu iki grubu buluşturmak ve bu iki grubun ülkemize katma değer sağlamasına çalışmak zorundayız. Gençleri işsiz olması, iş bulamaması kabul edilebilir olay değildir.(14)

Mesleki eğitimin istihdamla bağlantısının kurulmasının ve bu alanda ciddi bir politika değişikliğinin yapılmasının gerekliliği çok açık olarak ortaya çıkmaktadır... Hala işgücü arzı ile talebi arasında nitelik yönünden uyuşmazlık bulunmakta bir yandan yoğun ve yapısal işsizlik sorunu yaşanırken diğer yanda işletmelerin nitelikli işgücü açığı karşılanamamaktadır...eğitim sistemi iş hayatının ihtiyaçlarının karşılayacak şekilde sürekli gözden geçirilmeli, eğitim ve istihdam bütünlük içinde ele alınmalı, iş hayatının mesleki eğitim içinde daha aktif olarak yer almasını sağlayacak teşvikler getirilmelidir.(15)

Mesleki eğitimde okul terklerinin ve devamsız oranlarının yüksek olması, büyük ölçüde öğrencilerin bu kurumlara geçişte temel beceri düzeylerinin düşük olması ile ilişkilidir. Öğrencilerin yaklaşık % 42'si bir öğretim yılında 20 gün ve üzeri devamsızlık yapmaktadır. Birincil neden olarak sağlanan eğitimin öğrenciler için cazip olmaması, motivasyon ve amaç eksikliğidir... güçlü bir mesleki ve teknik eğitim modelinin tasarlanması olmalıdır. (16)

İşverenler veya kurumlar sıklıkla lise, meslek yüksekokulu ve üniversitede alınan eğitimle iş piyasasında ihtiyaç duyulan beceri ve yetkinliklerin örtüşmediğini belirtmektedirler...teorik bilgi yükünün aşırı fazlalığı ile beceri kazanım arasında ters yönlü bir ilişki vardır...meslek liseleri ve meslek yüksekokullarında öğrencinin meslekle tanışmanı, işe başlamasını ve becerilerin geliştirmesini sağlayacak yeni modeller yaygınlaştırılmalıdır...meslekte bulunan tüm aktörlerin koordinasyonda bulunduğu yönetim modelleri öne çıkmaktadır.(17)

Eğitimde lise öğreniminden başlayarak gerçek üretkenliğe yönlendirilmeli, proje esaslı lise ve lisans öğrencilerine mikro destekler sağlanmalıdır. Özellikle ara eleman işgücünün etkin şekilde yetiştirilmesine yönelik farklı eğitim modellerinin oluşturulması sağlanabilir. sektörde her seviye için kalifiye ve eğitilmiş eleman bulmak ve istihdam etmek konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır. (18)

Meslek lisesi sıralarına gelinceye kadar aile ve okuldan kaynaklanan nedenlerle büyük bir öğrenme açığı ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durumun doğal sonucu olarak meslek liselerinde mesleki yeterlik kazanma ve bir üst öğrenime devam etme güçlüğü yaşanmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim alanı her bir mesleğin ve olası mesleklerin gerektirdiği bilgi ve beceriler dikkate alınarak geliştirilmeli, genel akademik eğitimde yer alan öğrencilerin de üretim becerileri geliştirilmelidir.(19)

Meslek lisesine başladıklarında kendileri değersiz hiçbir becerisi olmayan bir birey olarak görmektedirler. 10. Sınıfa geçen öğrenciler yavaş yavaş meslek öğrenmeye başlayınca kendilerine olan güvenleri artmaya başlamaktadır... Akademik dersler ise isteğe bağlı olarak verilmeli, üniversiteyi hedefleyen öğrenciler bu dersleri almalıdır.(Ömer PEKER, S.19) Öğrencilerin kişilik yapısına göre nasıl bir lisede öğrenim göreceklarının belirlenebilmesi için sırayla okul öncesi öğretmeni, ilkökul öğretmeninden başlayarak, ortaokul öğretmenleri ve rehber öğretmenler aracılığıyla lise eğitimine kadar her öğrenci için bir portfolyo tutulması gerekir.(M.Akif ALPAYDIN, S.30) Öğrenciler lise hayatına zorla devam etmemeli, mutlu olacakları işi yapmalı. (Cansu DOĞANER, S.47), Bakanlıklara kendi alanlarında okul açma yetkisi verilerek alanda ihtiyaç duyulan öğrencileri yetiştirmesi sağlanmalıdır. (M. Salih ERTEKİN, s.52) Mesleki eğitim alacak gençler liseye başlar başlamaz esnafa, sanatkara ve sanayiciye eşit sayıda dağıtılsa, iki gün okula gelip temel bilgileri alsa diğer mesleki eğitimi işbaşında usta öğreticilerden uygulamalı öğrense mesleki eğitim de çok başarılı bir yola girmiş olur.(İ.Hakkı KAYMAK, s. 57) okullarımızda çocuklarımızı üniversite sınavının yarışmacı havasından kurtarıp kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri alanlara yönlendirebiliriz. Toplumun terziye, kuaföre, aşçıya, teknik elemanlara, sporcuya vb. alandaki bireylere de ihtiyaç duyduğu gerçeğini gözden kaçırmayalım. (Yusuf BÜRKÜM, S.63) Daha az ders ve daha çok mesleki ve sosyal gelişim. (Servet KARACA, s. 67) öğrenciler hangi alanda üniversite okuyacaksa o alanla ilgili ortaöğretim kurumlarında seçmeli temel dersler verilmelidir.(Şeyda YEŞİLORMAN, s.106) yalnızca meslek liselerinde değil tüm okullarda ders adedi ve haftalık ders sayısının azaltılması gerekiyor. Meslek liselerinde meslek dersi öğretmenleriyle birlikte usta öğreticilerin ders vermesi sağlanabilir.(Alkan KILIÇ, S.141)

Pekala neden devamsızlık yapıyorlar? Çünkü okulu sevmiyorlar. Meslek dersleri haricindeki dersler öğrencilerin isteğine bağlı olmalı, zorla sınıfta tutma anlayışı bırakılmalı.(Nahit UZUNMUSTAFAOĞLU, s. 163) fen lisesinde okuyan bir öğrencinin göreceği fizik programı ile nasıl bir meslek lisesi öğrencisinin fizik programı aynı olmayacaksa, sosyal bilimler lisesinde okuyan öğrencinin tarih programı meslek lisesindeki öğrenciyle aynı olmamalıdır. (Hüseyin TÜRKASLAN, s.177) yeteneklerine uygun mesleğe yönlendirelim, garanti verelim onlara meslek adına. Hangi meslekte başarılı olacakları belirlensin. Severek yapılacak bir işin tadına varsın. (Cumali YILDIRIM, s.194) meslek lisesi, okuldan çok işyeri olarak algılanmalı, iş dünyasıyla koordineli bir şekilde yarım gün okul, yarım gün de işbaşı olarak planlanmalı. Meslek lisesi müfredatı olabildiğince basit, gerçekçi amaç ve hedeflere göre yeniden hazırlanmalıdır. Temel ve zorunlu olmayan seçmeli derslerin dışındaki dersleri öğrencinin isteğine bırakan, çocukları tam gün okulda tutmayarak onlara okulun dışında da bir hayat alanı tanıyan bir ortaöğretim.(İdris İSPİROĞLU, s.217) Mesleki ve teknik okullarda genellikle dar gelirli ailelerin evlatları eğitim görmektedir. Bunlara her gün ücretsiz öğlen yemeği verilmelidir (20)

Mesleki eğitim geliştirilmeli ve özendirilmelidir. Mesleki eğitimin geliştirilmesi ve özendirilmesi mutlaka üniversite okuma gerekliliği algısı azalacaktır.(21)

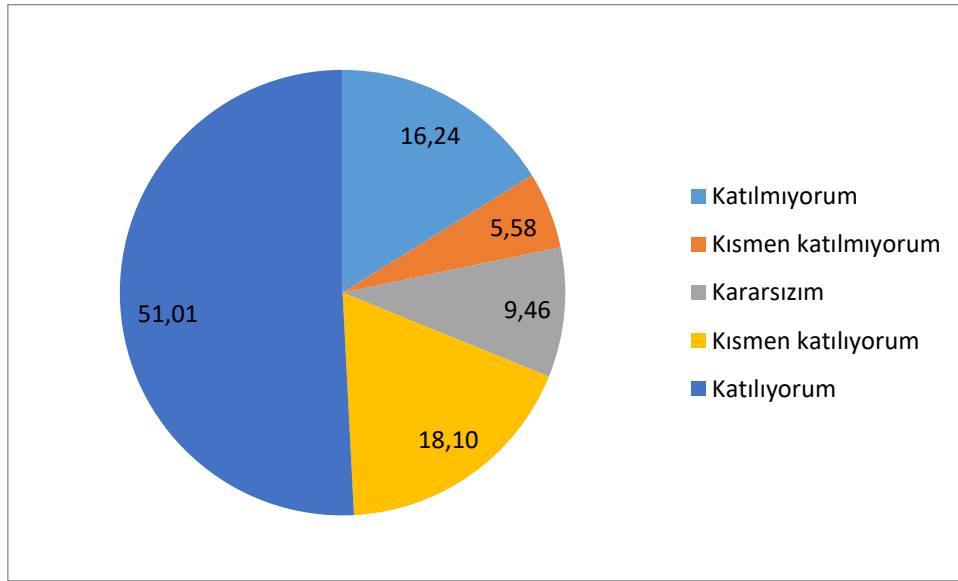
Mesleki eğitimde farklı meslek grupları için önemli olan çekirdek becerilerle, genel becerilere ve iş ahlakına daha fazla yer verilmelidir. Özel teknik becerilerin gelişimi, iş başı eğitimlerine bırakılmalıdır. Büyük firmaların, meslek birliklerinin vb. kendi ihtisas okullarını açması teşvik edilmelidir.(22)

Araştırma varsayımı olarak “H0 Hipotezi: Meslek Lisesi öğrencileri sektörde işbaşında uygulama ağırlıklı mesleki eğitim verilmesiyle okulların amaçlarına ulaşılabilmesi ve paydaşların memnuniyeti arasında pozitif bir ilişki vardır.” Hipotezinin gerçekleştiği belirlenmiştir.

Ankete verilen cevaplara, soruların tümü birden tekbir soruymuş gibi düşünülerek ortalama çıkan sonuç (EK.7’de Tablo 6 ) olarak bakıldığında; Katılımcıların 25 soru toplamına ortalama olarak % 51 oranında “**katılıyorum**”, % 18,1 oranında “**kısmen katılıyorum**” cevabı vererek modelin alt yapısını oluşturan sorulara yaklaşık % 70’e yakın destek verdikleri görülmektedir. Bunun yanında % 16,2 “**katılmıyorum**” ve % 5,58 “**kısmen katılmıyorum**” diyerek yaklaşık % 22’si modele karşı çıktıkları anlaşılmaktadır. Kararsızım seçeneğini işaretleyen katılımcıların oranı % 9,46 olarak gerçekleşmiştir.

Tüm katılımcıların anket sorularına verdikleri olumlu (kısmi katılıyorum ve katılıyorum oylarının toplamı) oyların yüzdelik dağılımına göre;

- 49 ve altında oy verilen 2 soru: 4. ve 5. (düşük düzeyde)
- 50 – 65 arası oy verilen 9 adet soru: 1, 2, 6, 7, 8, 13, 16, 19, 21 (orta düzeyde)
- 66 – 80 arası oy verilen 7 adet soru: 3, 11, 12, 14, 15, 18, 20 (yüksek düzeyde)
- 81 – 100 arası oy verilen 7 soru: 9, 10, 17, 22, 23, 24, 27 (çok yüksek düzeyde)



**Grafik 1.** Tüm sorulara tüm katılımcıların verdiği cevapların ortalaması (%)

## TARTIŞMA

Meslek liselerinde mesleki eğitime 9. Sınıfta başlanmasını öğrenci ve veliler düşük oranda diğerleri orta düzeyde olumlu desteklemişlerdir. Toplam ortalama % 60,82 oranında olumlu fikir belirtilmiştir. Ancak katılımcılara 9. Sınıftaki başarısızlık, devamsızlık, sınıf tekrarı ve okul terk oranları, sebepleri ve çözümleri detaylı anlatıldığında fikirlerinin değişebileceği düşünülmektedir.

Liseye geçiş sisteminin yeni değiştiği ve tüm liselere öğrencilerin TEOG sınavıyla yerleştirilmesinden vazgeçildiği bir dönemde katılımcıların “Anadolu Meslek liselerine sınavsız, Teknik liselere sınavla/not barajıyla öğrenci alınmalıdır.” fikrini benimsemediği, çoğunun sınavlı liseye yerleşmeye sıcak bakmadığı anlaşılmaktadır. Bu şartlar altında bu fikre katılıyorum diyenlerin oranı işletme yetkilileri hariç % 50’nin altında kalması normal karşılanmalıdır.

Mesleki tanıtım rehberlik ve yönlendirmenin öğrenciye birilerinin (çevre, anne-baba, sınıf/okul rehber öğretmeni, arkadaş/akran vd.) bir şeyler anlatması ve göstermesi yerine kendisinin bizzat arkadaşlarıyla iş hayatı içinde gözlem ve mülakat yaparak ilgi duyduğu meslekler hakkında bilgi edinmesi fikrine katılımcıları oluşturan tüm gruplardan toplamda ortalama % 76,1 gibi yüksek düzeyde bir destek verilmiştir.

Tüm anket soruları içinde en düşük düzeyde olumlu fikir beyan edilen 4. soruda katılımcıların açık öğretim modelinin benimsenmediği, örgün yüzyüze eğitimi tercih ettiği anlaşılmaktadır. Buradan MEB tarafından geçmişte yeterli derslik olmadığı için ve teog sınavlarında çok başarılı olamadığından yerleşemeyen öğrencilere açık öğretimi bir seçenek olarak sunmasının kabullenilmediği ancak zorunlu bir çaresizlikle her yıl buradaki öğrenci sayısının arttığı düşünülmektedir.

Eldeki verilere göre MTAL’de öğrenciler daha çok 9. Sınıf kültür derslerinden başarısız olduğu bilinmektedir. Buna rağmen “genel kültür derslerinin seçmeli olması” fikrine (veli ve öğrenciler dışında) toplamda yüzde ellinin altında olumlu yaklaşılması, amaç ve hedefin üniversite sınavlarına hazırlanmak kazanmak olduğu, kişisel farklılık ilgi ve isteklerin dikkate alınmadığı, başarısız olacağı bilerek dayatılması demokratik bir yaklaşımla örtüşmediği düşünülmektedir.

“Genel kültür dersleri sadeleştirilmeli mesleki ilişkili üniteler olmalıdır.” fikrine en büyük destek % 73,53 ile yöneticilerden gelmesine rağmen toplam ortalama % 58,2 ile orta düzeyde gerçekleşmiştir. Anketin 4. Ve 5. Sorularıyla da ilişkili olarak katılımcıların akademik başarıyı önemseydiği ve üniversite sınavlarına hazırlayacağını düşündükleri derslerin içerik yada sayısının azaltılmasını ve seçmeli yada açık öğretim yöntemiyle tamamlanmasına sıcak bakmadığı anlaşılmaktadır.

“İşletmede beceri eğitimi, 9. Sınıfta 1 gün, 10. Sınıfta 2 gün, 11. Sınıfta 3 gün, 12. Sınıfta 4 gün olmalıdır.” Bu fikre toplamda % 51,6 oranında (% 70,59 yöneticiler hariç) olumlu yaklaşılması, katılımcıların anketteki serbest fikir beyanlarıyla birlikte değerlendirildiğinde; öğrencilerin işletmelere 9. Sınıfta gitmek istemedikleri, yada erken buldukları yönünde değerlendirilmiştir.

“Atölye ve meslek dersi öğretmenleri de işletmede beceri eğitimine haftada bir gün farklı işletmelerde öğrencileriyle birlikte zorunlu katılmalıdır.” Öğretmenlerin bu fikre % 42,65 gibi düşük oranla destek vermesini, işletmelerde öğrencileriyle bulunmalarının gerekli olmadığı, bu durumun kendilerine mesleki bilgi beceri anlamında katkısı olmayacağı, işletmelerdeki



ortamın buna hazır olmadığı ve kabul görülme endişesi içinde olduğu düşünülebilir. Bu konunun kendileriyle birebir yüzyüze hatta işletme yetkilileriyle ortak panelde tartışılmasında fayda olabilir.

“Meslek Lisesi 9. sınıfta temel dünya yaşam becerilerinin öğretildiği zevkli uygulama atölyesi olmalıdır.” Bu fikre toplam ortalama % 81,51 gibi yüksek bir oranda destek gelmiştir. Gerçekten de gençlerin fiziksel olarak en hareketli döneminde meslek lisesi çatısı altında 9. Sınıfta bir yıl boyunca bulunup herhangi bir beceriye dayalı aktivite yaptırılmaması anlaşılabilir durum değildir. Bu çalışma öğrencilerin kendilerini tanımalarına, enerjilerini olumlu yönde harcamalarına, mesleki yatkınlıkların artmasına sebep olacağı gözardı edilmemelidir.

İş hayatına başlayan herkesin hayatboyu çalışıp sonunda emekli olma hayalleri dikkate alınırsa yaş sınırından lehinde faydalanabilecekleri bu imkan aynı zamanda meslek liselerinde öğrencilerin moral/motivasyonları artırırken tercih etmek isteyenlerin dikkate alacakları bir seçenek olacaktır. Bu fikre % 86,06 oranında destek gelmesi bunun en önemli göstergesidir.

Öğrenci olarak da olsa artık çalışma hayatına atılmış ve üretimin bir parçası olan kişinin emeğin karşılığı olarak görülme de meslek eğitimi almasını teşvik eden, kendi ihtiyaçların karşılamasına destek olacak ve meslek liselerine olan talebi artıracığı düşünülen bu fikre % 74,39 oranında bir destek verilmiştir.

Yaş itibarıyla ergen dönem gençlerin okulların yetersiz fiziki ortamlarında sosyal, kültürel, sportif alanlarda yada ilgi yeteneklerini ilerletebileceği müzik/resim/güzel sanatlarda nitelikli zaman geçirip mutlu bireyler olarak hayata atılmalarına imkan sağlayabilecek bu fikir geliştirilebilir. Kontrollü olarak imkanlar sağlanabilir. % 76,85 desteklenen bu fikrin dikkate alınması faydalı olabilir.

Beceri gerektiren yeteneklerin aralıksız sıkça tekrar edilmesi halinde başarılı sonuçların alınacağı bilinmektedir. Üç ay gibi uzun bir yaz tatilinde iş ve meslek ortamından uzak kalmanın mesleki eğitim programını aksatacağı düşüncesinden hareket eden fikre katılımcılar % 59,86 oranında olumlu fakat orta düzeyde destek vermesini, insanların tatil ve rahatından fedakârlık etmeye çok da istekli olmadıkları anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin % 95 oranında olumlu yaklaştığı, işletme yetkililerinde 64,16 orta düzeyde desteklediği” her öğrenci son sınıfta bireysel yada grupta bitirme projesi yapmalıdır.” fikir ortalama % 66,03 kabul görmüştür. Özellikle öğrenci ve velilerin düşük oranda desteklediği fikrine aileye ekonomik külfet getirebileceği ve öğrenciyi uğraştıracağı ve belki

de zorlayacağını düşünölmüş olabilir. Bitirme proje mantığı ve katkılarının seminerler yoluyla anlatılması fikir değışikliğine yol açabilir.

İzlenmeyen ve ölçölmeyen şeyler hakkında doğru fikir yürütemez ve geliştiremez. Bir yanda iş hayatında çalışabilmek için geliştirilen ulusal mesleki yeterlilikler varken iş hayatına mesleki eğitim yoluyla hazırlanmaya çalışılan gençlerin bu ölçütlerde eğitim alıp almadıklarını en iyi seviyelerine uygun özellikle becerinin ön plana alınarak yapılan sertifika sınavlarıyla belirlenebilir. Bu fikre katılımcılar % 73,7 oranında olumlu desteklemiştir.

Anketin 16. Sorusunda; “Atölye ve meslek dersi öğretmenleri mesleki tanıtım ve rehberlik ile bireysel meslek danışmanı olarak 8. ve 9. Sınıf öğrenci ile ailelerine ücreti karşılığı hizmet vermelidir.” Cümlesinde geçen “ücreti” devlet tarafından ödenmek üzere ibaresi yazılmadığı için hatalı bir soru olduğu düşünölen bu fikre % 51,64 ile en düşük destek verilmiştir. Bilinen rehberlik faaliyetinin ötesinde bire bir koçluk anlamına gelebilecek iş ve meslek danışmanlığının öğrenciye özellikle de meslek seçiminde öğrenci adına karar alan ailelere faydası olacaktır.

Mezunlar için en önemli konu iş görüşmeleri ve mülakatlardır. Çoğu mezuna iş başvurularında bu fırsat bile tanınmadığından bu aşamayı okul-sektör işbirliği kapsamında gerçek deneyimleme fırsatı tanınırsa eğitim-istihdam ilişkisinin artmasına katkı sağlayacaktır. % 83,97 oranında desteklenmesi fikrin ne kadar da faydalı olacağı beklentisinde olduğu görölmektedir.(EK.7’de 17.soru)

Eğitimin önemli sorunlarından biri de öğretmen yetiştirmektir. Öğretmen yetiştiren fakültelerin mesleki atölye fiziki şartları ve eğitim programı gözönüne alınarak işe alınan öğretmenin mesleğinde sektörde birkaç firmada piyasa tecrübesi kazanması meslek lisesinde öğrencilerine yapacağı eğitimde onu güçlendirecektir. Bu fikir katılımcılar tarafından % 74,93 oranında destek görmüştür.

Tüm Meslek liselerinde okul-sektör işbirliğinin nitelikli olarak yerine getirilebilmesi, beklenen becerileri kazanmış mezunların yetişmesi ve eğitim-istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi açısından sektör temsilcilerinin okul yönetimlerine etkin katılımının gerekli olduğu düşünölmelidir. Bakanlık yeni proje olarak yapılandığı tematik liselerde bu uygulamayı başlatmıştır.

Son yıllarda Meslek Liselerine genel kültür öğretmenlerinin yönetici olma oranı oldukça artmıştır. Bu durumun okul/sektör işbirliğinin zayıflamasına ve okulların asli amacından

uzaklaşarak daha çok akademik lise olarak çalışmalara yoğunlaşmasına sebep olduğu düşünülmektedir. (EK.7’de 20.soruya % 76,3 düzeyinde destek verilmiştir.)

Öğretmenlerin görev tanımlarında yer almayan ancak işletmede beceri eğitiminde koordinatörlük göreviyle sürekli sektörden haberdar olmaları, onların eleman ihtiyacını öğrencilerine iş ve meslek danışmanlığıyla (koçluk) yaparak işe yerleşmelerine aracılık etmeleri, yardımcı olmaları, bu iş için teşvik olarak ücret almalarına desteğin orta düzeyde (% 61) çıkması para karşılığı bu çalışmasının etik bulunmadığı, öğretmen itibarını zedeleyebileceği yönünde yorumlanmaktadır.

Meslek Lisesi öğrencilerinin genellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta gruptaki ailelerden oluştuğu düşünüldüğünde burs desteğinin gerekli ve faydalı olacağı düşünülmelidir. Katılımcıların % 91,24 ile en yüksek oranda destek verdiği fikir olmuştur. (EK.7’de 22. Soru)

Ağırlıklı işbaşında uygulamalı meslek eğitiminde kritik faktör sektörün bunun faydasına inanması ve destek vermesidir. Devletin atölye/laboratuvarlara sürekli yatırım gereğini azaltacağı ve eğitim/istihdam ilişkisini güçlendireceği için sektörü desteklemesi ülke yararına olacaktır. Katılımcılar bu fikre % 82,19 oranında yüksek düzeyde olumlu destek vermiştir.

İş hayatındaki firmaların bir meslekte eğitim almış nitelikli meslek lisesi mezunlarının öncelikle işe alınması, Meslek Lisesi ve eğitimine talebi artıracacağı gibi ülke genelinde verimliliğin artmasını da sağlayacaktır. Katılımcıların % 85,75’i bu fikre olumlu görüş beyan ederek destek vermiştir. (EK.7’de soru 24)

Katılımcıların % 85,20’si, öğrencilerin firma sahiplerinden yaşanmış iş tecrübelerini öğrenebilmesi, merak ettiklerini sorabilmesi ve iş hayatının çalışanından beklentilerini ilk ağızdan öğrenebilmesine fayda sağlayacak aylık firma sahipleriyle söyleşi çalışmasına olumlu görüş belirtmiştir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

TEOG yerleştirmeleriyle fen, sosyal bilimler ve Anadolu liselerine yerleşemeyip meslek liselerine (yeni adıyla Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi) yerleşen öğrenciler lise birinci sınıfta genel kültür derslerinin tümünden istediklerini seçebilmelidir. Hatta ilk yıl başaramadığı dersleri ikinci yılda değiştirebilmelidir. Kesinlikle genel kültür derslerinde başarısızlık sebebiyle sınıfta kalmak olmamalı gerekirse başarısız olduğu bu dersleri de açık/uzaktan eğitimle ya da mezuniyete kadar tekrar edebilmelidir. Bu dersler basit ve sadeleştirilmiş program içermelidir. Her meslek alanı/dalı için gereken kadar kendi mesleğini

destekleyecek meslek matematiği ve mesleki İngilizce gibi genel kültür dersleri programa konulmalıdır.

Öğrencilerin geleceğin mutlu ve sosyal bireyleri olabilmesi için yaşam etkinlikleri günü adıyla dört yıl boyunca haftanın bir günü tamamen sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere ayrılmalıdır. Her öğrenci bu başlıklarda mutlaka uygulamalı bir grup faaliyeti okul içinde yada belediye/diğer kurumların tesislerinde yerine getirmelidir. İsteyen evine okuluna yakın her türlü spor faaliyetini belediyelerin, ilçe spor müdürlüklerinin özel spor kulüplerinin tesislerinde yapabilecektir. İsteyen müzik, tiyatro, sanat, kursuna gidebilecek, müzeleri gezebilecek yada STK larda sosyal projelerde rol alabilecektir. Faaliyetlere katılan tüm öğrenciler bu katılımı belgelendirdiklerinde başarılı sayılmalıdır. Bunun için öncelikle tüm kamu kaynakları envanteri çıkarılarak öğretim yılı başında her öğrenciye tesislerin biletleri programlı olarak tahsis edilecektir. Bunu tercih etmeyenler okulda yukarıda sıralanan konulardaki seçmeli derslere katılacaklardır. Okulda açılan kulüp/proje çalışmalarına katılabilecektir.

Mesleki tanıtım rehberlik ve yönlendirme faaliyetleri zorunlu ve etkin bir şekilde 8. Sınıfta yapılmalıdır. Bu sayede 9. Sınıfa başlamadan meslek seçimi gerçekleşmiş olacaktır. İkinci bir alternatif ise mevcut model revize edilerek meslek eğitimi 10. Sınıfta başlayabilir. Her 8. Sınıf öğrencinin/ailenin bir rehber öğretmeni yada en yakın meslek lisesindeki atölye ve meslek dersi öğretmeni arasından belirlenecek meslek danışmanı belirlenebilir. Ortaokullarda 8. Sınıfın 2. Döneminde haftada bir gün okulunda programlı veya en yakın MTAL de ailesiyle birlikte görüşme sağlanabilir. Özellikle ailelerin yeterli ve doğru bilgilendirilmesine özen gösterilir. 9. yada 10. Sınıfta olsun bir meslek alanına öğrenci seçiminde ilköğretim başarı puanı yanında, mülakat, yeterlilik, yeteneklerin talep, tercih ve ilgilerin birlikte değerlendirilmesiyle isabetli bir yönlendirme olabilecektir.

Lise birinci sınıfta her öğrenci üç arkadaşıyla yıl boyunca haftanın bir günü, kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda belirlediği her hafta farklı bir mesleği işyerinde incelemeye giderek gözlemde bulunmalı, resimleri çekerek belli notlar almalı, elindeki forma bunları kaydederek ikinci hafta sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmalıdır. Bu yöntemle yılsonuna kadar ilgi duyduğu yaklaşık onaltı mesleği yakından tanıyacaklardır. Arkadaşlarının paylaşımlarını da katarsak onlarca meslek hakkında belli seviyede bilgi sahibi olacaklardır. Planlı bu faaliyeti yerine getiren tüm öğrenciler başarılı sayılmalıdır. Bu çalışma lise ikinci sınıfta seçeceği meslek alanı için öğrenciye karar vermede yeterli bilgi sağlayacaktır. Lise birinci sınıfta haftanın bir gününü de meslek liselerindeki uygun atölye ve laboratuvarlarda (temel beceriler atölyesinde)

uygulama yaparak el yatkınlığı ve alışkanlıkları (psikomotor beceriler) kazanmalıdır. Bu uygulamaları, her dünya insanı için gerekli olan sosyal yaşamda karşılaşacağı alıştırmalar olarak belirleyebiliriz. Evlerde varolan fiş, priz, musluk, vidalama, tel bükme, kesme, çivi çakma gibi basit işleri temel el aletlerini kullanmayı öğrenmelidir. Metal, ağaç, elektrik ve yapı/tesisat gibi alanlarda basit temel uygulamalar yapmak imkanı sağlanmalı bu faaliyetleri yapanlar başarılı sayılmalıdır. Geleceğin yetişkini olacak genç bireylere bir işler yapabiliyor başarıyor olmanın hazzı yaşatılmalıdır.

Lise ikinci sınıfta bir meslek alanı seçen öğrenciler haftanın bir günü okul atölyesinde, **iki günü işletmede** uygulamalı meslek faaliyetlerine (çırak düzeyi) katılarak mesleğe adım atacaktır. Bir gün mesleğin teorik derslerine, yarım gün sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere, yarım gün de genel kültür derslerine ayrılmalıdır. Meslek alanı değişimi şimdi olduğu gibi 10. Sınıf birinci dönem sonuna kadar yapılmasını öğrenci/veli talep edebilir.

Lise üçüncü sınıfa gelen öğrenci artık bir mesleğin temel ortak bilgi ve becerilerine sahip olmuş ve uzmanlaşmak üzere kendisine bir dal belirleyecektir. Okulda bir gün atölye ve teorik meslek dersleri, **işletmede üç gün işbaşında** (kalfa düzeyi) usta öğretici gözetiminde bazı imalatları yapabileceği uygulamalı meslek eğitimi, yine okulda veya okul dışındabir gün sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere, bir gün de genel kültür derslerine ayrılmalıdır.

Lise son sınıfta ise; **işletmede dört gün işbaşında** (usta düzeyi) bağımsız kabul edilebilir standartlarda imalat yapabilecek düzeyde uygulamalı meslek eğitimi yapmalıdır. Okulda veya okul dışında yine bir gün sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere, bir gün de genel kültür derslerine ayrılacaktır. Genel kültür dersleri müfredatı, meslek liselerine özel hazırlanmış ve sadece meslekler için gerekli temel hesaplama/yabancı dil bilgilerini içeren şekilde basitleştirilmelidir. Böylelikle, akademik olarak (teog sonuçlarına göre) seviyesi belirlenmiş ve meslek lisesine gelmek zorunda kalmış öğrencilere, ısrarla zorunlu derslerde başarılı olmasını dayatmak ve soğutmak yerine meslek liselerine uyumu sağlayan keyifli bir süreç dönüşecektir.

Meslek dersleri müfredatları sektör tarafından günün koşullarına uygun olarak sürekli güncelleme açık tutulacak. Talim Terbiye Kurulu Onayı beklenmeden MEB tarafından kontrol edildikten sonra sitesinde yayınlanacaktır. Bir MTAL'de açılacak alan ve dallar için doğrudan sektör tarafında destek verilmeyen alanlar açılmamalıdır. Açılan alanlar olabildiğince birbiriyle ilişkili ve destekleyici mesleklerde eğitim verilmesine öncelik

verilecektir. Alan tercihinde işkur ve sektörlerin yaptığı iş piyasası ihtiyaç analizi iki yılda bir güncel verilerden faydalanılacaktır.

Mesleki ve teknik Anadolu liselerinin yönetimi diğer okullardan farklı olarak sektörün ağırlıklı olarak temsil edildiği ve söz sahibi olduğu yönetim kurulları tarafından okul müdürüyle birlikte idare edilecektir. Yönetim kurulunda; okulda eğitim yapılan meslek alanlarının İTO/İSO/Esnaf odaları/meslek STK'ları gibi temsilcileri, MEB temsilcisi/ilçe şb md, varsa işkur temsilcisi, yerel yönetim/belediye temsilcisinden oluşur. Yönetim kurulu sektörle ilişkileri ve okulun fiziki ihtiyaçlarını sağlar, okul yönetim ise eğitim öğretimin nitelikli yapılmasına gayret eder. Sektör eliyle olabildiğince çok öğrencinin mesleki toplantı, kongre, seminer, fuar, yarışma yurtiçi-dışı etkinliklere öğrenci ve öğretmenlerin katılımını sağlayacaktır. Okul cari giderleri yine devlet tarafından tahsis edilecektir.

Her öğretim yılı sonunda okulda ve işletmelerde kariyer günleri düzenleyerek mezunlarla sektörün buluşması temin edilecektir. Her mezun öğrenci diplomasını teslim almadan MEB e-mezun portalına bilgi girişini zorunlu olarak yapacaktır. Her yıl sonu sektörün ve mezunların özellikle de alanında çalışmaya başlamış belli başarıları da olan örnek modeller öğrencilerle kaynaştırılacaktır. Eğitim süreci boyunca tüm öğrencilere girişimcilik konusunda bilgi, beceri ve tecrübe kazandırılarak cesaret verilecektir. Bu sadece bağımsız işyeri açmak için değil takım içinde girişimci düşünce bakış açısı kazandıracaktır. Son sınıftaki her öğrencinin sektörden bir mentör ve koçu olması iş hayatı öncesi avantaj sağlayabilir.

Orta ve büyük ölçekli işletmelerdeki grup halinde beceri eğitimi yapan öğrencilerin atölye ve **meslek dersi öğretmenleri de** hemmesleğe ilk başladığı aday memurluğu döneminde aralıksız mesleğindeki sektörel firmalarda aralıksız en az bir dönem oryantasyona katılacak sonrasında yine haftanın bir tam gününü her hafta farklı bir grup öğrencileriyle birlikte sektörde geçirmelidir. Bu sayede okuldaki teori ve uygulamanın işletmedeki gerçek üretim ve iş yaşamıyla örtüşmesi birbirini destekleyen süreçler olması temin edilmelidir. Bu öğretmenler için bir nevi hizmetiçi eğitim olacaktır. bu öğretmenlerin sektörde geçirdiği süre ve kıdemine göre okulda sınıf ve ders görevleri verilecektir.

Öğretmen, müdür yardımcısı ve okul müdürü belirlenen performans kriterlerine göre ücretlendirilecektir. Öğretmenlerin işe alınmasında sektör tecrübeli olanlara öncelik tanınacaktır. Okul yöneticileri tecrübeli atölye ve meslek dersleri öğretmenleri içinden yönetim kurulu tarafından mülakatla seçilerek atanması için MEB'e teklif edilecektir. Okul müdürü uyumlu çalışacağı başarılı bir ekip kurar ve onay için yönetim kuruluna teklifte

bulunur. Okul tarafından yıl boyunca düzenlenecek fuar, sergi, gezi ve yarışmalar, proje, etkinlik, sektörle işbirliği protokolleri, okula paydaş katkısı, basında çıkan haber sayısı, personel ve öğrencilerin ödüllendirme sayısı, öğrenci sınıf tekrarı, devamsız öğrenci, başarı, okul terk oranı, işletme ziyaret sayısı, kütüphaneden faydalanan öğrenci oranı, sponsorluk, paydaş desteğiyle sağlanan donatım ve temrinlik malzeme sayısı, okul tanıtımı için üretilen materyaller (cd, broşür, afiş, dergi, flimvd), döner sermaye karı, veli toplantılarına katılım, doluluk oranı, mezun/istihdam oranı, sahip olunan kalite ve akreditasyon belgesi, öğrencilerden bilimsel, kültürel, sanatsal, sportif alanda il/bölge/ülke/uluslararası derece alan öğrenci sayısı, okulun sahip olduğu patent ve faydalı model sayısı performansta değerlendirilecektir. Okul yönetiminin etkinlik ve performans ölçümü akredite edilmiş özel firmalara yaptırılabilir.

Lise birinci sınıftan itibaren işletmeye artarak gidilen gün sayısı ile yüzde 20/40/60/80 şeklinde meslek liselerinde boşalmış ciddi bir boş fiziki kapasite (derslik) oluşacaktır. Başarısızlık sebebiyle sınıfta kalmayı ortadan kaldırıncaya kadar gelenlere ilave boş kapasite sağlanmış olacaktır. Boşalan bu kapasite derslik yetersizliğinden kalabalık sınıflar ve ikili eğitim yapmak zorundaki okullar için büyük bir rahatlama sağlayacaktır. Bakanlık için ise derslik ve öğretmen sorununa maddi kaynak yatırımı gerektirmeyen bir çözüm olacaktır.

İkinci bir alternatif model olarak 10, 11 ve 12 sınıflarda dönemsel yoğunlaştırılmış işletmede beceri eğitimi/staj yapılabilir.

Meslek lisesi öğrencileri, ilk yıl bilinçli bir meslek tercihi yaptığı için mesleğini severek öğrenecek biran önce mesleğinde ilerleyerek mezuniyetinde ise mesleğinde istihdam olmayı isteyecektir. Lise ikinci sınıftan itibaren artarak işletmede geçirdiği haftalık artan gün sayısı ile, dördüncü yılın sonunda yaklaşık 288 günlük işbaşı işletme tecrübesiyle mezun olacağından sektörün talep ettiği tecrübeli nitelikli eleman talebi karşılanmış olacaktır. Meslek lisesi öğrencisi her yazın mesleğiyle ilgili 20 şer gün staj yapmak zorunda olacaktır. Bu aşamada işletmeler kendi üretim süreçlerinin gerektirdiği bilgi ve becerileri de öğrencilere kazandırarak istihdamdaki memnuniyet karşılıklı artacaktır.

Gençlik, okulda ve kamu özel sektörün tesis ve kurslarında her yıl bir tam gün sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerle enerjisini harcayarak en az problemle sosyalleşmesi kolaylaşacaktır. Sürecin temel hedefi, meslek lisesi öğrencilerini başarısız değil başarılı kılmak ve eğitim istihdam ilişkisini sağlam temellere oturtmaktır. Bu model, ders başarısızlığı, sınıf tekrarı, devamsızlık, okul terk ve disiplin olaylarının en aza indirilmesine fayda sağlayacaktır.

Almanların dual (ikili) sistem adıyla başarıyla uyguladığı sisteme benzemekle birlikte daha iyi olan bu sistemle gençler okurken lise ikinci sınıfta asgari ücretin üçte biri, üçüncü sınıfta asgari ücretin üçte ikisi ve son yıl asgari ücret kadar gelir temin edebilmelidir. Bu ücretlere devlet de belli oranda destek olarak sektörün yükünü hafifletebilir. Hatta işletmede beceri eğitimi döneminde devlet tarafından halen ödenen iş kazası ve meslek hastalığı sigortası primlerine ilave olarak isteyenler o anda ya da sonradan emeklilik primleri ödeme imkanı getirilmelidir. Öğrenim görmenin bir gayesi kültürlenmek diğeri de geçimini temin edebilecek bir meslek öğrenmektir. Nihai olarak öğrenim süresi sonunda müteşebbis olarak bağımsız bir işyeri açmayanlar istihdam olmak üzere sektörün kapısını çalacaklardır. Bu modelle üç yıl boyunca mümkünse aynı işletmeye beceri eğitimine gitmiş bir meslek lisesi öğrencisini mezun olduğunda işletme sahibi de bırakmayarak büyük oranda severek istihdam edecektir.

Meslek lisesinde okuyan belli bir başarıyı yakalamış öğrencilere sektör ve devlet bursu verilecektir. Mezuniyet sonrası mesleğinde işe girmeyenler ve eğitim süresi kadar çalışmayanlar bursu aynı taksitle iade edeceklerdir. Dört yıl boyunca belli bir performans tutturabilen öğrencilerin belli bir oranda son yılında istihdam garantisi verilerek mezun olur olmaz işe başlayabilecektir. Basit meslekler için eğitim süresi iki yıla kadar inebilecektir. Daha sonra mezun isterse açık öğretimden tamamlama yaparak yüksek öğretime başvurma hakkı kazanabilecektir. Her öğrenciye imkanlar ölçüsünde bitirme projesi yaptırılır. Başarı proje yapan öğrencilere burs ve istihdamda öncelik tanınır.

Şu anda meslek lisesini bitiren yeterince işbaşında uygulamalı eğitime katılamamış mezunlara verilen “işyeri açma belgesi” ve yeni bir uygulamayla verilmeye başlanacak olan “ teknisyen” ünvanı ancak yukarıda açıklanan sistemle hak edilmiş olacaktır. Tüm meslek lisesi öğrencileri istekleri halinde ücretsiz akredite edilmiş kurumlarda mesleki yeterlilik sınavına girerek belge alabileceklerdir. Bu başarıların sonuçları okulun eğitimin kalitesinin ölçümünde bir kriter olarak değerlendirilecektir. İnsan sağlığı ve iş güvenli konusunda yeterli bilgiyle donatılmış bu konuda sınava girerek yeterlilik belgesi sahibi öğrenciler mezun etmek amaçlanmalıdır.

Bu modelin en kritik noktası sektörün bu modelle yeterli sayı ve nitelikte elemanlara kavuşacağına inanıp işletmede beceri eğitimi/staja daha fazla öğrenci kabul etmesinin sağlanmasıdır.

Döner sermaye işletmesi kurmuş okulları işletme gibi değerlendirerek isteyen öğrencilerin stajlarını burada yapmaları mümkündür. Eğitime destek olmak isteyen firmalarla protokol imzalanır. Okulun ve işletmenin her türlü imkanı işbirliği içinde öğrencilerin iyi bir meslek



insanı olarak mezun olması için seferber edilmesi esastır. Firmaların reklamı okulda, okulun web sitesinde ve sosyal hesaplarında, öğrenci ve öğretmenlerin okul/iş/atölye kıyafetlerinde kullanılarak aidiyet duygusuna destek sağlanır.

Unutulmaması gereken şudur; her gencin severek öğrenebileceği ve yapabileceği bir meslek mutlaka vardır. Önemli olan bunu tespit etmek ve ona bu imkanı sağlamaktır. Meslek eğitiminin her aşamasında mesleki etik ve değerlerin benimsetilmesine, kazandırılmasına ve mesleğin/meslek sahibinin önemli olduğu hissettirilmelidir. Meslek liselerini cazip kılmak için özel bir çabaya gerek yoktur. **Zevkli bir öğrenim süreci, işbaşında meslek öğrenmek, üç yıl boyunca cep harçlığı, sigorta ve emeklilik primi ödenmesi, askerlikte indirim, mezuniyetinde iş imkanı** bulan gençlerin ve sektörün memnuniyeti toplumdaki meslek lisesi algısını olumlu yönde pekiştirecektir. Bunun yanında meslek lisesi öğrenci ve mezunlarına ödüllü sosyal medya tanıtım yarışmaları düzenleyerek kendi reklamlarını yapma imkanı sağlanmalıdır. Bir müddet sonra otuz yıl önce olduğu gibi aşırı talep sebebiyle artık meslek liselerine girmek için birbiriyle yarış başlayacaktır. Ülke genelinde mesleki eğitim için her yıl bir sloganla büyük bir marka sponsorluğunda MLMM gibi çalışmalar aralıksız sürdürülmelidir. Okullar hayat olsun kapsamında okulun laboratuvarlarında öğretmenler gözetiminde meslek edindirme ve geliştirme kursları açılmalıdır.

Meslek liselerinde, mesleki eğitim merkezlerinde veya MYO larda eğitimi verilen mesleklerde hiçbir firma kesinlikle diploma , belge ve eğitim almamış eleman çalıştırmamalıdır. Bu konuda gerekli yasal zorunluluk ve denetimler en etkin şekilde yapılmalıdır.

Eğitimdeki değişim, dönüşüm politikaları uzun dönemli projeksiyonlar olmalı, hiçbir siyasi etki düşünülmeden sürdürülmelidir.

Rekabet avantajı ve maliyeti düşürme adına ucuz işgücü çalıştırılmasının önüne geçilmelidir.

## KAYNAKÇA

Onuncu kalkınma planı (2014-2018) 2018 yılı programı, [http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/10/Onuncu\\_Kalkinma\\_Planı.pdf](http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/10/Onuncu_Kalkinma_Planı.pdf), çevrimiçi olarak s. 54-318

AB Genel Sekreterliği Avrupa 2020 Stratejisi  
[https://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Sosyal%20Politika%20ve%20C4%B0stihdam/avrupa\\_2020\\_stratejisi.pdf](https://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Sosyal%20Politika%20ve%20C4%B0stihdam/avrupa_2020_stratejisi.pdf), çevrimiçi olarak s. 4

Türkiye Sanayi Strateji Belgesi ( 2015 – 2018 ) Eylem Planı  
<https://www.sanayi.gov.tr/handlers/DokumanGetHandler.ashx?dokumanId=e9f6e3f2-f8ab-4fd1-9d65-22d553867dc1>, çevrimiçi olarak s.85

- Türkiye’de Mesleki Görünüm / Hakan Ercan; Uluslararası Çalışma Örgütü. - Ankara: ILO, 2011, ISBN: 9789220256152, ISBN: 9789220256169 (web pdf) s.37-46
- MEB Stratejik Planı (2015-2019), Ankara, s. 22  
[http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/10052958\\_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf)
- MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018) s.40,  
<https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/017.pdf>
- Ulusal İstihdam Stratejisi ve Eylem Planı (2014–2023), s. 23  
<http://www.uis.gov.tr/announcements/27102017/>
- Eğitimden Üretime Sektörle İşbirliğine, Milli Eğitim Kongresi, Antalya, 25 Ekim 2016,  
[http://mek2.meb.gov.tr/document/II\\_egitim\\_kongresi\\_kitabi.pdf](http://mek2.meb.gov.tr/document/II_egitim_kongresi_kitabi.pdf)
- Mesleki Eğitim - İstihdam İlişkisi: Türkiye’de Mesleki Eğitimin Kalite ve Kantitesi Üzerine Düşünceler, Ceyda Erden Özsoy, Electronic Journal of Vocational Colleges-Aralık 2015 4. UMYOS Özel Sayısı, s.180
- Mesleki Eğitim Hakkında Paydaş Görüşleri ve Önerileri, İTİCÜ, Ocak 2015 raporu
- Lise Eğitimi için Kurtuluş Formülleri, Mimar Mühendisler Dergisi, Ağustos 2014-15 s
- Türkiye’de Mesleki Eğitim: Zorluklar ve Fırsatlar, Dr. M. Alper DİNÇER, ERG koordinatörü, s. 50
- Sektörden Görüşler: Ayhan Necipoğlu-Ayhan Etyemez Aimsad Dergisi, Şubat–2016, s. 24–89
- Yusuf AKGÜN, Kobiforum Dergisi, Ekim–2017, s.56  
<http://www.tesk.org.tr/tr/calisma/istihdam/istihdam3.php>
- 2017 Eğitim Değerlendirme Raporu, Türk Eğitim Derneği, TEDMEM, Şubat 2018
- Genç işsizliğine Eğitim İstihdam İlişkisi Penceresinden Bakış, Atilla ARIKAN, Fikriyat, Kasım–2017, SETA
- Türkiye İnşaat Malzemeleri Sanayi Zirvesi, Türkiye İMSAD Dergisi, Temmuz–2018
- Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Araştıran Okul Akreditasyon ve Değerlendirme Merkezi Raporu, Ekim–2018, <http://arastiranokul.org/rapor.pdf>
- Nasıl Bir Okul, Nasıl Bir Ortaöğretim, MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Temmuz–2018
- 2023’e Doğru Türk Eğitim Sistemi Bulma Konferansı ve Çalıştayı, Türk Eğitim Sen Çalışma Raporu ve Öneriler, Eylül–2018
- Geleceğin Türkiye’sinde Eğitim - 2018, İLKE İlke İlim Kültür Eğitim Vakfı,

## EKLER: MESLEKİ EĞİTİM ANKETİ

( EK-1 )

ANKETİ DOLDURAN: Yönetici ( ) Öğretmen ( ) İşletme temsilcisi ( ) Öğrenci ( ) Veli ( )

Aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar mesleki eğitimin gelişmesi ve ülkemize daha verimli hizmet vermesi amacıyla geliştirilecek mesleki eğitim modeli için yapılacak bilimsel çalışmada kullanılacaktır. İlgi ve katkınız için teşekkür ederiz.

	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1 Alan/meslek seçimi 9. Sınıfta yapılmalıdır.					
2 Anadolu Meslek liselerine sınavsız, Teknik liselere sınavla/not barajıyla öğrenci alınmalıdır.					
3 Öğrencilere meslek tanıtımı grupla işletmelerde işbaşında yapılmalıdır.					
4 Kültür Dersleri başarısızlığından sınıf tekrarı yerine AÖL sorumlu tutulmalıdır.					
5 Genel kültür dersleri seçmeli olmalıdır.					
6 Genel kültür dersleri sadeleştirilmeli mesleki ilişkili üniteler olmalıdır.					
7 İşletmede beceri eğitimi, 9. Sınıfta 1 gün, 10. Sınıfta 2 gün, 11. Sınıfta 3 gün, 12. Sınıfta 4 gün olmalıdır.					
8 Atölye ve meslek dersi öğretmenleri de işletmede beceri eğitimine haftada bir gün farklı işletmelerde öğrencileriyle birlikte zorunlu katılmalıdır.					
9 9. sınıfta temel dünya yaşam becerilerinin öğretildiği zevkli uygulama atölyesi olmalıdır.					
10 İşletmede eğitime başlama tüm öğrencilerin emeklilik hakkı başlangıcı sayılmalıdır.					
11 İşletmeye giden öğrencilere 9. Sınıfta asgari ücretin ¼, 10. Sınıfta 2/4, 11. Sınıfta 3/4 ve 12. Sınıfta ise asgari ücret ödenmelidir.					
12 Haftada bir gün okul dışında düzenli katılarak belgelendirilebilen serbest etkinlik sosyal, kültürel ve sportif faaliyet günü olmalıdır.					
13 Her öğrenci 3 aylık yaz tatili içinde mesleğinde 10. sınıfta 10 gün, 11. Sınıfta 20 gün ve 12. Sınıfta 30 gün staj yapmalıdır.					
14 Her öğrenci son sınıfta bireysel ya da grupla bir bitirme projesi yapmalıdır.					
15 Ulusal meslek yeterlilikleri yayınlanan mesleklerde öğrenim gören öğrenciler son yıl 2. Dönem ücretsiz sertifika sınavlarına alınarak ülke geneli ölçme izleme değerlendirme yapılmalıdır.					
16 Atölye ve meslek dersi öğretmenleri mesleki tanıtım ve rehberlik ile bireysel meslek danışmanı olarak 8. ve 9. Sınıf öğrenci ile ailelerine ücreti karşılığı hizmet vermelidir.					
17 Son sınıfta her öğrenciye mezuniyet sonrası işe girebilmek için en az beş işletme ile iş görüşmesi/mülakat deneyimi imkânı sağlanmalıdır.					
18 Meslek dersi öğretmenlerine göreve atanmadan önce sektöründe bir dönem işletmede zorunlu deneyim imkânı sağlanmalıdır.					
19 Meslek lisesi okul aile birliğine yönetim kurulu görevi eklenerek okulda eğitimi verilen mesleklerden ikişer kişi işletme sahibi de yönetime dahil edilmelidir.					
20 Meslek lisesi müdürü, başyardımcısı, teknik/koordinatör md yardımcısı mutlaka atölye ve meslek dersi öğretmenlerinden görevlendirilmelidir.					
21 Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerine öğrencilerin alanında işe yerleşmesindeki katkıları oranında performans ücreti ilave ödenmelidir.					
22 Maddi durumu yetersiz öğrencilere devlet ve sektör katkısıyla düzenli burs desteği sağlanmalıdır.					
23 İşletmede beceri eğitimine destek veren firmalara devlet teşvik vermelidir.					
24 Kamu ve özel sektörde işe alımlarda meslek lisesi mezunlarına öncelik tanınmalıdır.					
25 Her ay her meslekte bir firma sahibi okulda öğrencilerle söyleşi yapmalıdır.					

**Tablo 1. YÖNETİCİ ANKETİ SONUÇLARI****EK.2****ANKETİ DOLDURAN Yönetici ( X ) Öğretmen ( ) İşletme temsilcisi ( ) Öğrenci ( ) Veli ( )**  
**Katılımcı Sayısı 68**

		Katılmıyorum	% YÜZDE	Kısmen katılmıyorum	% YÜZDE	Kararsızım	% YÜZDE	Kısmen katılıyorum	% YÜZDE	Katılıyorum	% YÜZDE
			%		%		%		%		%
1	Alan/meslek seçimi 9. Sınıfta yapılmalıdır.	16	23,5	1	1,47	0	0	7	10,3	44	64,7
2	Anadolu Meslek liselerine sınavsız, Teknik liselere sınavla/not barajıyla öğrenci alınmalıdır.	24	35,3	4	5,88	3	4,41	9	13,2	28	41,2
3	Öğrencilere meslek tanıtımı grupla işletmelerde işbaşında yapılmalıdır.	4	5,88	2	2,94	1	1,47	16	23,5	45	66,2
4	Kültür Dersleri başarısızlığından sınıf tekrarı yerine AÖL sorumlu tutulmalıdır.	24	35,3	3	4,41	6	8,82	5	7,35	30	44,1
5	Genel kültür dersleri seçmeli olmalıdır.	28	41,2	4	5,88	3	4,41	13	19,1	20	29,4
6	Genel kültür dersleri sadeleştirilmeli mesleki ilişkili üniteler olmalıdır.	12	17,6	3	4,41	3	4,41	11	16,2	39	57,4
7	İşletme beceri eğitimi, 9. Sınıfta 1 gün, 10. Sınıfta 2 gün, 11. Sınıfta 3 gün, 12. Sınıfta 4 gün olmalıdır.	12	17,6	3	4,41	5	7,35	17	25	31	45,6
8	Atölye ve meslek dersi öğretmenleri de işletme beceri eğitimine haftada bir gün farklı işletmelerde öğrencileriyle birlikte zorunlu katılmalıdır.	15	22,1	4	5,88	5	7,35	16	23,5	28	41,2
9	9. sınıfta temel dünya yaşam becerilerinin öğretildiği zevkli uygulama atölyesi olmalıdır.	3	4,41	2	2,94	7	10,3	10	14,7	46	67,6
10	İşletme eğitime başlama tüm öğrencilerin emeklilik hakkı başlangıcı sayılmalıdır.	3	4,41	1	1,47	3	4,41	8	11,8	53	77,9
11	İşletmeye giden öğrencilere 9. Sınıfta asgari ücretin ¼, 10. Sınıfta 2/4, 11. Sınıfta 3/4 ve 12. Sınıfta ise asgari ücret ödenmelidir.	8	11,8	4	5,88	7	10,3	14	20,6	35	51,5
12	Haftada bir gün okul dışında düzenli katılarak belgelendirilebilen serbest etkinlik sosyal, kültürel ve sportif faaliyet günü olmalıdır.	5	7,35	1	1,47	1	1,47	11	16,2	50	73,5
13	Her öğrenci 3 aylık yaz tatili içinde mesleğinde 10. sınıfta 10 gün, 11. Sınıfta 20 gün ve 12. Sınıfta 30 gün staj yapmalıdır.	10	14,7	4	5,88	6	8,82	16	23,5	32	47,1
14	Her öğrenci son sınıfta bireysel ya da grupla bir bitirme projesi yapmalıdır.	0	0	0	0	3	4,41	11	16,2	54	79,4
15	Ulusal meslek yeterlilikleri yayınlanan mesleklerde son yıl 2. Dönem ücretsiz sertifika sınavlarına alınarak ülke geneli ölçme izleme değerlendirme yapılmalıdır.	0	0	1	1,47	2	2,94	14	20,6	51	75
16	Atölye ve meslek dersi öğretmenleri mesleki tanıtım ve rehberlik ile bireysel meslek danışmanı olarak 8. ve 9. Sınıf öğrenci ile ailelerine ücreti karşılığı hizmet vermelidir.	8	11,8	2	2,94	8	11,8	27	39,7	43	63,2
17	Son sınıfta her öğrenciye mezuniyet sonrası işe girebilmek için en az beş işletme ile iş görüşmesi/mülakat deneyimi imkânı sağlanmalıdır.	2	2,94	1	1,47	3	4,41	20	29,4	42	61,8
18	Meslek dersi öğretmenlerine göreve atanmadan önce sektöründe bir dönem işletme zorunlu deneyim imkânı sağlanmalıdır.	3	4,41	4	5,88	7	10,3	12	17,6	42	61,8

19	Meslek lisesi okul aile birliğine yönetim kurulu görevi eklenerek okulda eğitimi verilen mesleklerden ikiser kişi işletme sahibi de yönetime dahil edilmelidir.	7	10,3	2	2,94	8	11,8	14	20,6	37	54,4
20	Meslek lisesi müdürü, başyardımcısı, teknik/koordinatör md yardımcısı mutlaka atölye ve meslek dersi öğretmenlerinden görevlendirilmelidir.	6	8,82	1	1,47	2	2,94	5	7,35	55	80,9
21	Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerine öğrencilerin alanında işe yerleşmesindeki katkıları oranında performans ücreti ilave ödenmelidir.	8	11,8	2	2,94	5	7,35	12	17,6	41	60,3
22	Maddi durumu yetersiz öğrencilere devlet ve sektör katkısıyla düzenli burs desteği sağlanmalıdır.	1	1,47	1	1,47	0	0	4	5,88	62	91,2
23	İşletmede beceri eğitimine destek veren firmalara devlet teşvik vermelidir.	14	20,6	2	2,94	2	2,94	10	14,7	40	58,8
24	Kamu ve özel sektörde işe alımlarda meslek lisesi mezunlarına öncelik tanınmalıdır.	3	4,41	3	4,41	3	4,41	9	13,2	50	73,5
25	Her ay her meslekte bir firma sahibi okulda öğrencilerle söyleşi yapmalıdır.	2	2,94	2	2,94	0	0	16	23,5	48	70,6

**Tablo 2.ÖĞRETMEN ANKETİ SONUÇLARI****EK.3****ANKETİ DOLDURAN Yönetici ( ) Öğretmen ( X ) İşletme temsilcisi ( ) Öğrenci ( ) Veli ( )  
Katılımcı Sayısı  
211**

		Katılmıyorum	% YÜZDE	Kısmen katılmıyorum	% YÜZDE	Kararsızım	% YÜZDE	Kısmen katılıyorum	% YÜZDE	Katılıyorum	% YÜZDE
			%		%		%		%		%
1	Alan/meslek seçimi 9. Sınıfta yapılmalıdır.	38	18	9	4,27	10	4,74	41	19,4	113	53,6
2	Anadolu Meslek liselerine sınavsız, Teknik liselere sınavla/not barajıyla öğrenci alınmalıdır.	54	25,6	19	9	5	2,37	41	19,4	92	43,6
3	Öğrencilere meslek tanıtımı grupla işletmelerde işbaşında yapılmalıdır.	25	11,8	5	2,37	23	10,9	54	25,6	104	49,3
4	Kültür Dersleri başarısızlığından sınıf tekrarı yerine AÖL sorumlu tutulmalıdır.	89	42,2	8	3,79	40	19	27	12,8	46	21,8
5	Genel kültür dersleri seçmeli olmalıdır.	106	50,2	21	9,95	8	3,79	33	15,6	43	20,4
6	Genel kültür dersleri sadeleştirilmeli mesleki ilişkili üniteler olmalıdır.	42	19,9	31	14,7	10	4,74	51	24,2	77	36,5
7	İşletmede beceri eğitimi, 9. Sınıfta 1 gün, 10. Sınıfta 2 gün, 11. Sınıfta 3 gün, 12. Sınıfta 4 gün olmalıdır.	59	28	16	7,58	21	9,95	53	25,1	62	29,4
8	Atölye ve meslek dersi öğretmenleri de işletmede beceri eğitimine haftada bir gün farklı işletmelerde öğrencileriyle birlikte zorunlu katılmalıdır.	88	41,7	16	7,58	17	8,06	47	22,3	43	20,4
9	9. sınıfta temel dünya yaşam becerilerinin öğretildiği zevkli uygulama atölyesi olmalıdır.	13	6,16	12	5,69	15	7,11	40	19	129	61,1
10	İşletmede eğitime başlama tüm öğrencilerin emeklilik hakkı başlangıcı sayılmalıdır.	13	6,16	3	1,42	7	3,32	20	9,48	168	79,6
11	İşletmeye giden öğrencilere 9. Sınıfta asgari ücretin ¼, 10. Sınıfta 2/4, 11. Sınıfta 3/4 ve 12. Sınıfta ise asgari ücret ödenmelidir.	23	10,9	6	2,84	25	11,8	48	22,7	109	51,7
12	Haftada bir gün okul dışında düzenli katılarak belgelendirilebilen serbest etkinlik sosyal, kültürel ve sportif faaliyet günü olmalıdır.	25	11,8	13	6,16	17	8,06	56	26,5	100	47,4
13	Her öğrenci 3 aylık yaz tatili içinde mesleğinde 10. sınıfta 10 gün, 11. Sınıfta 20 gün ve 12. Sınıfta 30 gün staj yapmalıdır.	32	15,2	5	2,37	19	9	58	27,5	97	46
14	Her öğrenci son sınıfta bireysel ya da grupla bir bitirme projesi yapmalıdır.	9	4,27	1	0,47	21	9,95	40	19	140	66,4
15	Ulusal meslek yeterlilikleri yayınlanan mesleklerde son yıl 2. Dönem ücretsiz sertifika sınavlarına alınarak ülke geneli ölçme izleme değerlendirme yapılmalıdır.	14	6,64	4	1,9	17	8,06	62	29,4	114	54
16	Atölye ve meslek dersi öğretmenleri mesleki tanıtım ve rehberlik ile bireysel meslek danışmanı olarak 8. ve 9. Sınıf öğrenci ile ailelerine ücreti karşılığı hizmet vermelidir.	38	18	5	2,37	29	13,7	57	27	82	38,9
17	Son sınıfta her öğrenciye mezuniyet sonrası işe girebilmek için en az beş işletme ile iş görüşmesi/mülakat deneyimi imkânı sağlanmalıdır.	13	6,16	10	4,74	14	6,64	64	30,3	110	52,1
18	Meslek dersi öğretmenlerine göre atanmadan önce sektöründe bir dönem işletmede zorunlu deneyim imkânı	34	16,1	11	5,21	27	12,8	55	26,1	84	39,8

	sağlanmalıdır.										
19	Meslek lisesi okul aile birliğine yönetim kurulu görevi eklenerek okulda eğitimi verilen mesleklerden ikişer kişi işletme sahibi de yönetime dahil edilmelidir.	25	11,8	14	6,64	41	19,4	62	29,4	69	32,7
20	Meslek lisesi müdürü, başyardımcısı, teknik/koordinatör md yardımcısı mutlaka atölye ve meslek dersi öğretmenlerinden görevlendirilmelidir.	15	7,11	3	1,42	9	4,27	41	19,4	143	67,8
21	Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerine öğrencilerin alanında işe yerleşmesindeki katkıları oranında performans ücreti ilave ödenmelidir.	37	17,5	7	3,32	26	12,3	40	19	101	47,9
22	Maddi durumu yetersiz öğrencilere devlet ve sektör katkısıyla düzenli burs desteği sağlanmalıdır.	3	1,42	2	0,95	2	0,95	35	16,6	169	80,1
23	İşletmede beceri eğitimine destek veren firmalara devlet teşvik vermelidir.	18	8,53	5	2,37	8	3,79	37	17,5	143	67,8
24	Kamu ve özel sektörde işe alımlarda meslek lisesi mezunlarına öncelik tanınmalıdır.	9	4,27	4	1,9	10	4,74	40	19	148	70,1
25	Her ay her meslekte bir firma sahibi okulda öğrencilerle söyleşi yapmalıdır.	3	1,42	10	4,74	11	5,21	50	23,7	137	64,9

**Tablo 3. İŞLETME TEMSİLCİSİ ANKETİ SONUÇLARI****EK.4**

ANKETİ DOLDURAN Yönetici ( ) Öğretmen ( ) İşletme temsilcisi ( X ) Öğrenci ( ) Veli ( )  
Katılımcı Sayısı 120

		Katılmıyorum	% YÜZDE	Kısmen katılmıyorum	% YÜZDE	Kararsızım	% YÜZDE	Kısmen katılıyorum	% YÜZDE	Katılıyorum	% YÜZDE
			%		%		%		%		%
1	Alan/meslek seçimi 9. Sınıfta yapılmalıdır.	29	24,2	12	10	7	5,83	16	13,3	56	46,7
2	Anadolu Meslek liselerine sınavsız, Teknik liselere sınavla/not barajıyla öğrenci alınmalıdır.	27	22,5	8	6,67	15	12,5	14	11,7	73	60,8
3	Öğrencilere meslek tanıtımı grupla işletmelerde işbaşında yapılmalıdır.	16	13,3	5	4,17	12	10	14	11,7	73	60,8
4	Kültür Dersleri başarısızlığından sınıf tekrarı yerine AÖL sorumlu tutulmalıdır.	35	29,2	6	5	22	18,3	20	16,7	37	30,8
5	Genel kültür dersleri seçmeli olmalıdır.	41	34,2	5	4,17	11	9,17	18	15	45	37,5
6	Genel kültür dersleri sadeleştirilmeli mesleki ilişkili üniteler olmalıdır.	21	17,5	10	8,33	11	9,17	29	24,2	49	40,8
7	İşletmede beceri eğitimi, 9. Sınıfta 1 gün, 10. Sınıfta 2 gün, 11. Sınıfta 3 gün, 12. Sınıfta 4 gün olmalıdır.	26	21,7	6	5	25	20,8	24	20	39	32,5
8	Atölye ve meslek dersi öğretmenleri de işletmede beceri eğitimine haftada bir gün farklı işletmelerde öğrencileriyle birlikte zorunlu katılmalıdır.	30	25	13	10,8	5	4,17	19	15,8	53	44,2
9	9. sınıfta temel dünya yaşam becerilerinin öğretildiği zevkli uygulama atölyesi olmalıdır.	1	0,83	3	2,5	8	6,67	33	27,5	75	62,5
10	İşletmede eğitime başlama tüm öğrencilerin emeklilik hakkı başlangıcı sayılmalıdır.	4	3,33	5	4,17	7	5,83	10	8,33	94	78,3
11	İşletmeye giden öğrencilere 9. Sınıfta asgari ücretin ¼, 10. Sınıfta 2/4, 11. Sınıfta 3/4 ve 12. Sınıfta ise asgari ücret ödenmelidir.	19	15,8	8	6,67	12	10	10	8,33	71	59,2
12	Haftada bir gün okul dışında düzenli katılarak belgelendirilebilen serbest etkinlik sosyal, kültürel ve sportif faaliyet günü olmalıdır.	9	7,5	8	6,67	7	5,83	20	16,7	76	63,3
13	Her öğrenci 3 aylık yaz tatili içinde mesleğinde 10. sınıfta 10 gün, 11. Sınıfta 20 gün ve 12. Sınıfta 30 gün staj yapmalıdır.	27	22,5	8	6,67	13	10,8	29	24,2	43	35,8
14	Her öğrenci son sınıfta bireysel ya da grupla bir bitirme projesi yapmalıdır.	23	19,2	5	4,17	15	12,5	16	13,3	61	50,8
15	Ulusal meslek yeterlilikleri yayınlanan mesleklerde son yıl 2. Dönem ücretsiz sertifika sınavlarına alınarak ülke geneli ölçme izleme değerlendirme yapılmalıdır.	13	10,8	10	8,33	21	17,5	31	25,8	55	45,8
16	Atölye ve meslek dersi öğretmenleri mesleki tanıtım ve rehberlik ile bireysel meslek danışmanı olarak 8. ve 9. Sınıf öğrenci ile ailelerine ücreti karşılığında hizmet vermelidir.	38	31,7	9	7,5	23	19,2	21	17,5	30	25
17	Son sınıfta her öğrenciye mezuniyet sonrası işe girebilmek için en az beş işletme ile iş görüşmesi/mülakat deneyimi imkânı sağlanmalıdır.	8	6,67	6	5	10	8,33	22	18,3	77	64,2
18	Meslek dersi öğretmenlerine göreve atanmadan önce sektöründe bir dönem işletmede zorunlu deneyim imkânı sağlanmalıdır.	10	8,33	6	5	10	8,33	16	13,3	78	65



19	Meslek lisesi okul aile birliğine yönetim kurulu görevi eklenerek okulda eğitimi verilen mesleklerden ikişer kişi işletme sahibi de yönetime dahil edilmelidir.	16	13,3	6	5	27	22,5	25	20,8	47	39,2
20	Meslek lisesi müdürü, başyardımcısı, teknik/koordinatör md yardımcısı mutlaka atölye ve meslek dersi öğretmenlerinden görevlendirilmelidir.	7	5,83	4	3,33	14	11,7	30	25	65	54,2
21	Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerine öğrencilerin alanında işe yerleşmesindeki katkıları oranında performans ücreti ilave ödenmelidir.	22	18,3	4	3,33	18	15	23	19,2	53	44,2
22	Maddi durumu yetersiz öğrencilere devlet ve sektör katkısıyla düzenli burs desteği sağlanmalıdır.	3	2,5	3	2,5	3	2,5	12	10	99	82,5
23	İşletmede beceri eğitimine destek veren firmalara devlet teşvik vermelidir.	10	8,33	3	2,5	7	5,83	24	20	76	63,3
24	Kamu ve özel sektörde işe alımlarda meslek lisesi mezunlarına öncelik tanınmalıdır.	7	5,83	9	7,5	10	8,33	28	23,3	66	55
25	Her ay her meslekte bir firma sahibi okulda öğrencilerle söyleşi yapmalıdır.	8	6,67	3	2,5	12	10	18	15	79	65,8

**Tablo 4. ÖĞRENCİ ANKETİ SONUÇLARI****EK.5**

ANKETİ DOLDURAN Yönetici ( ) Öğretmen ( ) İşletme temsilcisi ( ) Öğrenci ( X ) Veli ( )  
Katılımcı Sayısı 168

		Katılmıyorum	% YÜZDE	Kısmen katılmıyorum	% YÜZDE	Kararsızım	% YÜZDE	Kısmen katılıyorum	% YÜZDE	Katılıyorum	% YÜZDE
			%		%		%		%		%
1	Alan/meslek seçimi 9. Sınıfta yapılmalıdır.	58	34,5	14	8,33	15	8,93	18	10,7	63	37,5
2	Anadolu Meslek liselerine sınavsız, Teknik liselere sınavla/not barajıyla öğrenci alınmalıdır.	41	24,4	13	7,74	27	16,1	17	10,1	70	41,7
3	Öğrencilere meslek tanıtımı grupla işletmelerde işbaşında yapılmalıdır.	15	8,93	10	5,95	16	9,52	25	14,9	102	60,7
4	Kültür Dersleri başarısızlığından sınıf tekrarı yerine AÖL sorumlu tutulmalıdır.	42	25	7	4,17	22	13,1	28	16,7	69	41,1
5	Genel kültür dersleri seçmeli olmalıdır.	60	35,7	7	4,17	13	7,74	23	13,7	65	38,7
6	Genel kültür dersleri sadeleştirilmeli mesleki ilişkili üniteler olmalıdır.	50	29,8	12	7,14	23	13,7	29	17,3	54	32,1
7	İşletmede beceri eğitimi, 9. Sınıfta 1 gün, 10. Sınıfta 2 gün, 11. Sınıfta 3 gün, 12. Sınıfta 4 gün olmalıdır.	52	31	20	11,9	18	10,7	20	11,9	58	34,5
8	Atölye ve meslek dersi öğretmenleri de işletmede beceri eğitimine haftada bir gün farklı işletmelerde öğrencileriyle birlikte zorunlu katılmalıdır.	35	20,8	21	12,5	16	9,52	25	14,9	71	42,3
9	9. sınıfta temel dünya yaşam becerilerinin öğretildiği zevkli uygulama atölyesi olmalıdır.	16	9,52	10	5,95	12	7,14	23	13,7	107	63,7
10	İşletmede eğitime başlama tüm öğrencilerin emeklilik hakkı başlangıcı sayılmalıdır.	11	6,55	10	5,95	9	5,36	12	7,14	126	75
11	İşletmeye giden öğrencilere 9. Sınıfta asgari ücretin ¼, 10. Sınıfta 2/4, 11. Sınıfta 3/4 ve 12. Sınıfta ise asgari ücret ödenmelidir.	23	13,7	9	5,36	9	5,36	16	9,52	111	66,1
12	Haftada bir gün okul dışında düzenli katılarak belgelendirilebilen serbest etkinlik sosyal, kültürel ve sportif faaliyet günü olmalıdır.	31	18,5	4	2,38	1	0,6	15	8,93	117	69,6
13	Her öğrenci 3 aylık yaz tatili içinde mesleğinde 10. sınıfta 10 gün, 11. Sınıfta 20 gün ve 12. Sınıfta 30 gün staj yapmalıdır.	64	38,1	12	7,14	20	11,9	29	17,3	43	25,6
14	Her öğrenci son sınıfta bireysel ya da grupla bir bitirme projesi yapmalıdır.	48	28,6	23	13,7	20	11,9	27	16,1	50	29,8
15	Ulusal meslek yeterlilikleri yayınlanan mesleklerde son yıl 2. Dönem ücretsiz sertifika sınavlarına alınarak ülke geneli ölçme izleme değerlendirme yapılmalıdır.	20	11,9	10	5,95	30	17,9	42	25	66	39,3
16	Atölye ve meslek dersi öğretmenleri mesleki tanıtım ve rehberlik ile bireysel meslek danışmanı olarak 8. ve 9. Sınıf öğrenci ile ailelerine ücreti karşılığı hizmet vermelidir.	74	44	14	8,33	30	17,9	24	14,3	26	15,5
17	Son sınıfta her öğrenciye mezuniyet sonrası işe girebilmek için en az beş işletme ile iş görüşmesi/mülakat deneyimi imkânı sağlanmalıdır.	13	7,74	7	4,17	8	4,76	20	11,9	120	71,4
18	Meslek dersi öğretmenlerine göreve atanmadan önce sektöründe bir dönem işletmede zorunlu deneyim imkânı sağlanmalıdır.	10	5,95	3	1,79	25	14,9	34	20,2	96	57,1

19	Meslek lisesi okul aile birliğine yönetim kurulu görevi eklenerek okulda eğitimi verilen mesleklerden ikiser kişi işletme sahibi de yönetime dahil edilmelidir.	30	17,9	9	5,36	39	23,2	40	23,8	50	29,8
20	Meslek lisesi müdürü, başyardımcısı, teknik/koordinatör md yardımcısı mutlaka atölye ve meslek dersi öğretmenlerinden görevlendirilmelidir.	24	14,3	17	10,1	22	13,1	29	17,3	76	45,2
21	Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerine öğrencilerin alanında işe yerleşmesindeki katkıları oranında performans ücreti ilave ödenmelidir.	41	24,4	14	8,33	31	18,5	25	14,9	57	33,9
22	Maddi durumu yetersiz öğrencilere devlet ve sektör katkısıyla düzenli burs desteği sağlanmalıdır.	10	5,95	8	4,76	2	1,19	28	16,7	120	71,4
23	İşletmede beceri eğitimine destek veren firmalara devlet teşvik vermelidir.	14	8,33	4	2,38	13	7,74	33	19,6	104	61,9
24	Kamu ve özel sektörde işe alımlarda meslek lisesi mezunlarına öncelik tanınmalıdır.	10	5,95	6	3,57	9	5,36	22	13,1	121	72
25	Her ay her meslekte bir firma sahibi okulda öğrencilerle söyleşi yapmalıdır.	16	9,52	8	4,76	22	13,1	23	13,7	99	58,9

**Tablo 5. VELİ ANKETİ SONUÇLARI EK.6**

ANKETİ DOLDURAN Yönetici ( ) Öğretmen ( ) İşletme temsilcisi ( ) Öğrenci ( ) Veli ( X )  
Katılımcı Sayısı 163

		Katılmıyorum	% YÜZDE	Kısmen katılmıyorum	% YÜZDE	Kararsızım	% YÜZDE	Kısmen katılıyorum	% YÜZDE	Katılıyorum	% YÜZDE
			%		%		%		%		%
1	Alan/meslek seçimi 9. Sınıfta yapılmalıdır.	48	29,4	14	8,59	15	9,2	17	10,4	69	42,3
2	Anadolu Meslek liselerine sınavsız, Teknik liselere sınavla/not barajıyla öğrenci alınmalıdır.	60	36,8	13	7,98	21	12,9	15	9,2	54	33,1
3	Öğrencilere meslek tanıtımı grupla işletmelerde işbaşında yapılmalıdır.	16	9,82	13	7,98	12	7,36	36	22,1	86	52,8
4	Kültür Dersleri başarısızlığından sınıf tekrarı yerine AÖL sorumlu tutulmalıdır.	27	16,6	24	14,7	32	19,6	32	19,6	59	36,2
5	Genel kültür dersleri seçmeli olmalıdır.	46	28,2	7	4,29	15	9,2	25	15,3	70	42,9
6	Genel kültür dersleri sadeleştirilmeli mesleki ilişkili üniteler olmalıdır.	51	31,3	10	6,13	16	9,82	40	24,5	46	28,2
7	İşletme beceri eğitimi, 9. Sınıfta 1 gün, 10. Sınıfta 2 gün, 11. Sınıfta 3 gün, 12. Sınıfta 4 gün olmalıdır.	51	31,3	13	7,98	26	16	17	10,4	56	34,4
8	Atölye ve meslek dersi öğretmenleri de işletmede beceri eğitimine haftada bir gün farklı işletmelerde öğrencileriyle birlikte zorunlu katılmalıdır.	33	20,2	18	11	3	1,84	25	15,3	84	51,5
9	9. sınıfta temel dünya yaşam becerilerinin öğretildiği zevkli uygulama atölyesi olmalıdır.	17	10,4	11	6,75	2	1,23	35	21,5	97	59,5
10	İşletme eğitime başlama tüm öğrencilerin emeklilik hakkı başlangıcı sayılmalıdır.	5	3,07	9	5,52	12	7,36	22	13,5	115	70,6
11	İşletmeye giden öğrencilere 9. Sınıfta asgari ücretin ¼, 10. Sınıfta 2/4, 11. Sınıfta 3/4 ve 12. Sınıfta ise asgari ücret ödenmelidir.	16	9,82	5	3,07	13	7,98	23	14,1	106	65
12	Haftada bir gün okul dışında düzenli katılarak belgelendirilebilen serbest etkinlik sosyal, kültürel ve sportif faaliyet günü olmalıdır.	15	9,2	12	7,36	20	12,3	27	16,6	89	54,6
13	Her öğrenci 3 aylık yaz tatili içinde mesleğinde 10. sınıfta 10 gün, 11. Sınıfta 20 gün ve 12. Sınıfta 30 gün staj yapmalıdır.	42	25,8	12	7,36	19	11,7	27	16,6	63	38,7
14	Her öğrenci son sınıfta bireysel ya da grupla bir bitirme projesi yapmalıdır.	40	24,5	13	7,98	27	16,6	26	16	57	35
15	Ulusal meslek yeterlilikleri yayınlanan mesleklerde son yıl 2. Dönem ücretsiz sertifika sınavlarına alınarak ülke geneli ölçme izleme değerlendirme yapılmalıdır.	12	7,36	20	12,3	28	17,2	32	19,6	71	43,6
16	Atölye ve meslek dersi öğretmenleri mesleki tanıtım ve rehberlik ile bireysel meslek danışmanı olarak 8. ve 9. Sınıf öğrenci ile ailelerine ücreti karşılığı hizmet vermelidir.	47	28,8	22	13,5	27	16,6	29	17,8	38	23,3
17	Son sınıfta her öğrenciye mezuniyet sonrası işe girebilmek için en az beş işletme ile iş görüşmesi/mülakat deneyimi imkânı sağlanmalıdır.	10	6,13	5	3,07	10	6,13	29	17,8	109	66,9
18	Meslek dersi öğretmenlerine göreve atanmadan önce sektöründe bir dönem işletmede zorunlu deneyim imkânı sağlanmalıdır.	13	7,98	10	6,13	20	12,3	40	24,5	90	55,2

19	Meslek lisesi okul aile birliğine yönetim kurulu görevi eklenerek okulda eğitimi verilen mesleklerden ikişer kişi işletme sahibi de yönetime dahil edilmelidir.	22	13,5	10	6,13	34	20,9	30	18,4	67	41,1
20	Meslek lisesi müdürü, başyardımcısı, teknik/koordinatör md yardımcısı mutlaka atölye ve meslek dersi öğretmenlerinden görevlendirilmelidir.	19	11,7	9	5,52	22	13,5	28	17,2	85	52,1
21	Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerine öğrencilerin alanında işe yerleşmesindeki katkıları oranında performans ücreti ilave ödenmelidir.	35	21,5	13	7,98	21	12,9	27	16,6	67	41,1
22	Maddi durumu yetersiz öğrencilere devlet ve sektör katkısıyla düzenli burs desteği sağlanmalıdır.	8	4,91	9	5,52	9	5,52	25	15,3	112	68,7
23	İşletmede beceri eğitimine destek veren firmalara devlet teşvik vermelidir.	12	7,36	5	3,07	13	7,98	34	20,9	99	60,7
24	Kamu ve özel sektörde işe alımlarda meslek lisesi mezunlarına öncelik tanınmalıdır.	8	4,91	4	2,45	9	5,52	27	16,6	115	70,6
25	Her ay her meslekte bir firma sahibi okulda öğrencilerle söyleşi yapmalıdır.	9	5,52	5	3,07	11	6,75	35	21,5	103	63,2

**Tablo 6. TÜM KATILIMCILARIN ANKETİ**

**EK.  
7**

**ANKETİ DOLDURAN Yönetici ( ) Öğretmen ( ) İşletme temsilcisi ( ) Öğrenci ( ) Veli ( )**  
**Katılımcı Sayısı : 730 kişi**

		Katılmıyorum	% YÜZDE	Kısmen katılmıyorum	% YÜZDE	Kararsızım	% YÜZDE	Kısmen katılıyorum	% YÜZDE	Katılıyorum	% YÜZDE
1	Alan/meslek seçimi 9. Sınıfta yapılmalıdır.	189	25,9	50	6,85	47	6,44	99	13,6	345	47,3
2	Anadolu Meslek liselerine sınavsız, Teknik liselere sınavla/not barajıyla öğrenci alınmalıdır.	206	28,2	57	7,81	71	9,73	96	13,2	317	43,4
3	Öğrencilere meslek tanıtımı grupla işletmelerde işbaşı yapılmalıdır.	76	10,4	35	4,79	64	8,77	145	19,9	410	56,2
4	Kültür Dersleri başarısızlığından sınıf tekrarı yerine AÖL sorumlu tutulmalıdır.	217	29,7	48	6,58	122	16,7	112	15,3	241	33
5	Genel kültür dersleri seçmeli olmalıdır.	281	38,5	44	6,03	50	6,85	112	15,3	243	33,3
6	Genel kültür dersleri sadeleştirilmeli mesleki ilişkili üniteler olmalıdır.	176	24,1	66	9,04	63	8,63	160	21,9	265	36,3
7	İşletme beceri eğitimi, 9. Sınıfta 1 gün, 10. Sınıfta 2 gün, 11. Sınıfta 3 gün, 12. Sınıfta 4 gün olmalıdır.	200	27,4	58	7,95	95	13	131	17,9	246	33,7
8	Atölye ve meslek dersi öğretmenleri de işletme beceri eğitimine haftada bir gün farklı işletmelerde öğrencileriyle birlikte zorunlu katılmalıdır.	201	27,5	72	9,86	46	6,3	132	18,1	279	38,2
9	9. sınıfta temel dünya yaşam becerilerinin öğretildiği zevkli uygulama atölyesi olmalıdır.	50	6,85	38	5,21	44	6,03	141	19,3	454	62,2
10	İşletme eğitime başlama tüm öğrencilerin emeklilik hakkı başlangıcı sayılmalıdır.	36	4,93	28	3,84	38	5,21	72	9,86	556	76,2
11	İşletmeye giden öğrencilere 9. Sınıfta asgari ücretin ¼, 10. Sınıfta 2/4, 11. Sınıfta 3/4 ve 12. Sınıfta ise asgari ücret ödenmelidir.	89	12,2	32	4,38	66	9,04	111	15,2	432	59,2
12	Haftada bir gün okul dışında düzenli katılarak belgelendirilebilen serbest etkinlik sosyal, kültürel ve sportif faaliyet günü olmalıdır.	85	11,6	38	5,21	46	6,3	129	17,7	432	59,2
13	Her öğrenci 3 aylık yaz tatili içinde mesleğinde 10. sınıfta 10 gün, 11. Sınıfta 20 gün ve 12. Sınıfta 30 gün staj yapmalıdır.	175	24	41	5,62	77	10,5	159	21,8	278	38,1
14	Her öğrenci son sınıfta bireysel ya da grupla bir bitirme projesi yapmalıdır.	120	16,4	42	5,75	86	11,8	120	16,4	362	49,6
15	Ulusal meslek yeterlilikleri yayınlanan mesleklerde son yıl 2. Dönem ücretsiz sertifika sınavlarına alınarak ülke geneli ölçme izleme değerlendirme yapılmalıdır.	59	8,08	45	6,16	98	13,4	181	24,8	357	48,9
16	Atölye ve meslek dersi öğretmenleri mesleki tanıtım ve rehberlik ile bireysel meslek danışmanı olarak 8. ve 9. Sınıf öğrenci ile ailelerine ücreti karşılığı hizmet vermeli.	205	28,1	52	7,12	117	16	158	21,6	219	30
17	Son sınıfta her öğrenciye mezuniyet sonrası işe girebilmek için en az beş işletme ile iş görüşmesi/mülakat deneyimi imkânı sağlanmalıdır.	46	6,3	29	3,97	45	6,16	155	21,2	458	62,7
18	Meslek dersi öğretmenlerine göreve atanmadan önce sektöründe bir dönem işletmede zorunlu deneyim imkânı sağlanmalıdır.	70	9,59	34	4,66	89	12,2	157	21,5	390	53,4

19	Meslek lisesi okul aile birliğine yönetim kurulu görevi eklenerek okulda eğitimi verilen mesleklerden ikişer kişi işletme sahibi de yönetime dahil edilmelidir.	100	13,7	41	5,62	149	20,4	171	23,4	270	37
20	Meslek lisesi müdürü, başyardımcısı, teknik/koordinatör md yardımcısı mutlaka atölye ve meslek dersi öğretmenlerinden görevlendirilmelidir.	71	9,73	34	4,66	69	9,45	133	18,2	424	58,1
21	Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerine öğrencilerin alanında işe yerleşmesindeki katkıları oranında performans ücreti ilave ödenmelidir.	143	19,6	40	5,48	101	13,8	127	17,4	319	43,7
22	Maddi durumu yetersiz öğrencilere devlet ve sektör katkısıyla düzenli burs desteği sağlanmalıdır.	25	3,42	23	3,15	16	2,19	104	14,2	562	77
23	İşletmede beceri eğitimine destek veren firmalara devlet teşvik vermelidir.	68	9,32	19	2,6	43	5,89	138	18,9	462	63,3
24	Kamu ve özel sektörde işe alımlarda meslek lisesi mezunlarına öncelik tanınmalıdır.	37	5,07	26	3,56	41	5,62	126	17,3	500	68,5
25	Her ay her meslekte bir firma sahibi okulda öğrencilerle söyleşi yapmalıdır.	38	5,21	27	3,7	43	5,89	134	18,4	488	66,8
		119	16,2	40,8	5,58	69	9,46	132	18,1	372	51

**MESLEKİ EĞİTİM ANKETİNDE SORULARA KISMEN KATILYORUM VE KATILYORUM CEVABI  
VERENLERİN ORANLARI TOPLAMINA GÖRE DESTEKLENME SIRALAMASI**

% ORAN	SORU	SORU/FİKİR
91,23	22	Maddi durumu yetersiz öğrencilere devlet ve sektör katkısıyla düzenli burs desteği sağlanmalıdır.
86,03	10	İşletmede eğitime başlama tüm öğrencilerin emeklilik hakkı başlangıcı sayılmalıdır.
85,75	24	Kamu ve özel sektörde işe alımlarda meslek lisesi mezunlarına öncelik tanınmalıdır.
85,21	25	Her ay her meslekte bir firma sahibi okulda öğrencilerle söyleşi yapmalıdır.
83,97	17	Son sınıfta her öğrenciye mezuniyet sonrası işe girebilmek için en az beş işletme ile iş görüşmesi/mülakat deneyimi imkânı sağlanmalıdır.
82,19	23	İşletmede beceri eğitimine destek veren firmalara devlet teşvik vermelidir.
81,51	9	9. sınıfta temel dünya yaşam becerilerinin öğretildiği zevkli uygulama atölyesi olmalıdır.
76,85	12	Haftada bir gün okul dışında düzenli katılarak belgelendirilebilen serbest etkinlik sosyal, kültürel ve sportif faaliyet günü olmalıdır.
76,30	20	Meslek lisesi müdürü, başyardımcısı, teknik/koordinatör md yardımcısı mutlaka atölye ve meslek dersi öğretmenlerinden görevlendirilmelidir.
76,03	3	Öğrencilere meslek tanıtımı grupla işletmelerde işbaşı yapılmalıdır.
74,93	18	Meslek dersi öğretmenlerine göreve atanmadan önce sektöründe bir dönem işletmede zorunlu deneyim imkânı sağlanmalıdır.
74,38	11	İşletmeye giden öğrencilere 9. Sınıfta asgari ücretin ¼, 10. Sınıfta 2/4, 11. Sınıfta 3/4 ve 12. Sınıfta ise asgari ücret ödenmelidir.
73,70	15	Ulusal meslek yeterlilikleri yayınlanan mesleklerde son yıl 2. Dönem ücretsiz sertifika sınavlarına alınarak ülke geneli ölçme izleme değerlendirme yapılmalıdır.
66,03	14	Her öğrenci son sınıfta bireysel ya da grupla bir bitirme projesi yapmalıdır.
61,10	21	Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerine öğrencilerin alanında işe yerleşmesindeki katkıları oranında performans ücreti ilave ödenmelidir.
60,82	1	Alan/meslek seçimi 9. Sınıfta yapılmalıdır.
60,41	19	Meslek lisesi okul aile birliğine yönetim kurulu görevi eklenerek okulda eğitimi verilen mesleklerden ikişer kişi işletme sahibi de yönetime dahil edilmelidir.
59,86	13	Her öğrenci 3 aylık yaz tatili içinde mesleğinde 10. sınıfta 10 gün, 11. Sınıfta 20 gün ve 12. Sınıfta 30 gün staj yapmalıdır.
58,22	6	Genel kültür dersleri sadeleştirilmeli mesleki ilişkili üniteler olmalıdır.
56,58	2	Anadolu Meslek liselerine sınavsız, Teknik liselere sınavla/not barajıyla öğrenci alınmalıdır.
56,30	8	Atölye ve meslek dersi öğretmenleri de işletmede beceri eğitimine haftada bir gün farklı işletmelerde öğrencileriyle birlikte zorunlu katılmalıdır.
51,64	7	İşletmede beceri eğitimi, 9. Sınıfta 1 gün, 10. Sınıfta 2 gün, 11. Sınıfta 3 gün, 12. Sınıfta 4 gün olmalıdır.
51,64	16	Atölye ve meslek dersi öğretmenleri mesleki tanıtım ve rehberlik ile bireysel meslek danışmanı olarak 8. ve 9. Sınıf öğrenci ile ailelerine ücreti karşılığı hizmet vermelidir.
48,63	5	Genel kültür dersleri seçmeli olmalıdır.
48,36	4	Kültür Dersleri başarısızlığından sınıf tekrarı yerine AÖL sorumlu tutulmalıdır.



## MESLEKİ EĞİTİM ANKETİNDE

### SERBEST DÜŞÜNCELER

(Mayıs – 2018 / İstanbul)

MTAL meslek lisesi programı haftada bir gün okul diğer günler işletmede işbaşında uygulamalı eğitim yapılmalıdır

Anadolu teknik ve teknik liselere alanında yükseköğretim sınavlarında ek puan verilmelidir.

11. Sınıfta haftada 3 gün işletmede beceri eğitimi yapılmalıdır.

Son sınıfta (12.sınıf) haftada 5 gün işletmede uygulamalı eğitim yapılmalıdır.

12. Sınıf öğrencileri 1. Dönem okulda 2. Dönem tümüyle işletmede staj yapmalıdır. Şu anki hali 2 gün okul 3 gün işletme öğrenciyi okuldan soğutmaktadır.

Meslek liselerine de sınavla öğrenci alınmalıdır.

Birinci sınıftaki kültür dersleri hafifletilmelidir

Temel dünya becerilerinin öğretildiği zevkli atölyeler ilköğretimden başlatılmalıdır.(9.soru)

İşletmede beceri eğitimi 9.sınıfta 1 günle başlayıp heryıl artmalıdır ancak Anadolu illerinde işletme bulmak çok zor olacaktır. (7. Soru)

Her öğrenci 3 aylık yaz tatili içinde mesleğinde staj yapmalıdır. Ancak 12. Sınıf için uygun değildir. (13.soru)

Mevcut eğitim sektör gerçeklerinden uzak. Alanında istihdam neredeyse yok. Tekstilde tüm öğrenciler tasarımcı olacakları hayali ile büyüyorlar. Tasarımda yüzlerce kat fazla varken yüzlerce pozisyon için eğitimli aday yok.

Meslek liselilerin görmediği derslerden hiçbir sınavda sorumlu olmamalı ve açıkta kalmamalıdır.

Anadolu meslek programlarına özellikle sağlık alanında sınavla öğrenci alınmalıdır.

İşletmede meslek eğitimi 10. Sınıfta 1 gün ile başlamalı. 9. Sınıfta ise okulun atölye ve laboratuvarlarında temel beceriler kazandırılmalıdır. (9. Soru)

Bitirme projesi öğrencinin staj yaptığı işletmede bulunan imkanları kullanarak yapabileceği proje olarak belirlenmelidir. Bu çalışma bireysel olmalı ve beceri sınavı yerine geçmelidir.

---

## MESLEKİ GELİŞİM SEMİNER ÇALIŞMALARINA DAİR ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

---

Ramazan Burak KAHYAOĞLU<sup>42</sup>, Süleyman KARATAŞ<sup>43</sup>

### ÖZET

*Bu araştırma her eğitim öğretim yılının başında ve sonunda okullarda yapılmakta olan mesleki gelişim seminer çalışmaları ile ilgili öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek ve bu çalışmaların öğretmenlere ne düzeyde yarar sağladığını belirlemek amacıyla öğretmen görüşlerine yer verilerek yapılan bir çalışmadır. Araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu Antalya ili Kepez ilçesinde resmi eğitim-öğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerden gönüllülük esasına uygun olarak araştırmaya katılan 10 (on) öğretmenden oluşmaktadır. Görüşme verileri betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler mesleki gelişim seminer çalışmalarını genel olarak vakit kaybı olarak olumsuz şekilde nitelerken diğer bir kısmı da eğitimde yeniliklerden haberdar olma olarak gördüklerini olumlu bir biçimde ifade etmişlerdir.*

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki Gelişim, Eğitim, Öğretmen.

### PROFESSIONAL DEVELOPMENT TEACHER'S VISITS IN SEMINAR STUDIES

### ABSTRACT

*This research is a study of the difficulties faced by the teachers in the professional development seminar workshops held at the beginning and end of each academic year and the teachers' opinions in order to determine the level of benefit they provide to the teachers. Research is a qualitative study. The study's study group consisted of 10 teachers who participated in the research on the basis of volunteerism from the teachers working in the official education and training institution in the province of Kepez in Antalya province. Interview data have been tried to be analyzed by using descriptive analysis method. As a result of the research, teachers positively stated that they regarded their professional development seminar studies as a loss of time in general, while others regard them as being aware of innovations in education.*

**Key words:** Professional Development, Education, Teacher.

### GİRİŞ

Eğitim toplumların ilerlemesi, önünü görmesi ve gelişmesi için son derece önemlidir. Eğitim kurumları ise bireylerin temel eğitimlerini aldıkları ve ilerleyen dönemlerde belirli alanlarda uzmanlaşmalarını sağlayan kurumlardır. Eğitim kurumlarından bireylerin kendi günlük ihtiyaçlarını karşılayabilmek üzere yetiştirmesi beklenmektedir. Bunu yapabilmek için öncelikle eğitim kurumları değişime ve gelişime kendisi ayak uydurmalı ve bu durumu kendi

---

<sup>42</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd., burakcan0071985@gmail.com

<sup>43</sup>Doç.Dr.,Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi,Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Konyaaltı/Antalya, skaratas07@gmail.com

yetiştirdiği bireylere sunulmalıdır. Bu nedenle, eğitim kurumlarında görevli tüm paydaşlar sorumluluklarının gerektirdiği bilgi ve beceriye en üst derecede sahip olmalı ve mesleki anlamda bu gelişimi sürekli kılmalıdır. Durum böyle iken kurumlarda çalışan personele gerekli yeterlilikleri kazandırmak için yapılan hizmet içi eğitimin önemi her geçen gün biraz daha artmaktadır (Taymaz, Sunay, Ayt, 1997: 13).

Öğretmenlik mesleği ise çok özel bir meslek olup, kişinin mesleğe başladığı günden emekli olduğu güne kadar, değişen çağın getirilerine ayak uydurmayı gerektiren bir meslektir. Mesleki gelişim kavramı sabit ve durağan bir kavram olmayıp, kişinin mesleğini ilgilendiren gelişmelerin gerisinde kalmamak amacıyla sürekli olarak kendini güncellemesi olarak ifade edilebilir (Hamarat, 2002, s.2).

Türkiye’ de öğretmenler mesleki sorumluluklarını yerine getirirken ve eğitim ğretim faaliyetleri devam ederken katılmak zorunda oldukları birçok eğitim vardır. Bireylerin kişisel çabalarını bir yana koyacak olursak, mesleki gelişim ve eğitim semineri bu çalışmaların başında gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul ncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 38. Maddesi okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon alanlarında, bilgi ve görgülerini artırmak, yeni beceriler kazandırmak, eğitim ve öğretimde karşılaşılan problemlere çözüm yolları bulmak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre plan ve programları hazırlamak ve uygulamak amacıyla derslerin kesiminden temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıcına kadar; yıl içinde ise yıllık çalışma programında belirtilen sürelerde mesleki çalışma yapılış şeklinde mesleki çalışmaları tanımlamaktadır (MEB Okul ncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği M.38. 2018).

Genel olarak bakıldığında eğitim-ğretim yılı başında ve sonunda yaklaşık bir aylık süreyi kapsayan bu eğitimler, öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda onlara destek olabilecek eğitimlerin verilebileceği çok uygun bir zaman dilimidir. Bu zamanın etkili kullanımı öğretmenlerin bilgi, birikim ve becerilerini arttırarak onların uzmanlaşmasını sağlanması, onları destekleyici, eksiklerini görmelerini sağlayıcı bir ortamın oluşması bakımından önemlidir. Tüm bu olumlu ve etkili sonuçları doğurması beklenen mesleki gelişim ve eğitim seminerleri çalışmaların yeterince önemsenmemesi, bazı öğretmenler tarafından sıkıcı bulunması, zaman kaybı olarak görülmesi ve genel itibari ile “seminer tatili” olarak algılanması, eğitimlerin amacına ulaşmıyor olması noktasında önem arz etmektedir. Konu ile ilgili literatür tarandığında bazı sonuçlara ulaşmak mümkündür. Buna göre; öğretmenlerin

mesleki gelişim seminer çalışmalarını bir formalite olarak gördüğü, çalışma rapor sonuçlarından yararlanılmadığı (Tonbul, 2004), çalışmalarının gerekli olduğu ama yeterli ve kaliteli olmadığı (Gümüş, 2006), farklı türde okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla yeni bir yapılanmaya yönelmek gerektiği (Akar, 2006), mesleki çalışmalar düzenlenirken çalışmaların öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için bir ihtiyaç analizi yapılması, etkinlik yeri, biçimi, zamanı konusunda öğretmen düşüncelerinin alınması gerektiği (Genç, 2010) ortaya çıkmıştır.

Bu durum mesleki çalışmaların uygulaması konusunda bazı sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda; bu çalışmada, mesleki gelişim eğitim seminerlerinin öğretmenler için ne ifade ettiği, mesleki gelişim seminerlerinin olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğu, çalışmaların amacına ulaşmasının önündeki sebeplerin neler olduğu, çalışmaların verimli hale getirilebilmesi adına neler önerilebileceğine değinilmiştir. Ayrıca çalışmanın, yapılmakta olan mesleki gelişim seminer çalışmalarının amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesi adına bir yol gösterici olacağı varsayılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, resmi eğitim öğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin görüşlerine göre, mesleki gelişim seminerleri kendilerine ne derece fayda sağladığına dair görüşlerini tespit etmektir. Bu temel sorun çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

Her eğitim öğretim yılı başında ve sonunda yapılan mesleki gelişim seminerleri hakkındaki öğretmen görüşleri nelerdir?

Mesleki gelişim seminerlerinin olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğu hakkındaki öğretmen görüşleri nelerdir?

Mesleki gelişim eğitim seminerlerinin geliştirilmesine dair öğretmenlerin önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

Aşağıda araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin çözümlenmesi, veri toplama aracı ve verilerin toplanması yer almaktadır.

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır. Bu araştırmada durum (örnek olay) çalışması yöntemi kullanılmıştır ve bütüncül çoklu durum desenindedir.

Araştırmada nitel araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların çalışılmasına olanak sağlamaktadır. Hızlı bir şekilde verilere ulaşmayı sağlar. Böylelikle amaçlı örnekleme çoğu durumda, olgu ve olayların ortaya konulmasında ve açıklanmasında yararlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış öğretmenlerle görüşme esnasında sorulan yarı yapılandırılmış “Mesleki Çalışmaları Değerlendirmeye Yönelik Görüşme Formu” uygulanmıştır. Görüşme formu, son iki yılın mesleki gelişim seminer çalışmalarının amacı, konusu, içeriği, süresi, öğretim yöntem ve teknikleri temel alınarak hazırlanmış açık uçlu 3 (üç) sorudan oluşmaktadır. Oluşturulan görüşme formuna 2 (iki) eğitim bilimleri uzmanı ve 1 (bir) dil uzmanı görüş bildirmiş ve bu uzmanların görüşleri doğrultusunda ön uygulamaya geçilmiştir. Ön uygulamada soruların anlaşılabilirliği noktasında öğretmenlerden dönütler alınmış görüşme soruları tekrar gözden geçirilmiş ve alan uzmanlarının onayı alınarak uygulama aşamasına geçilmiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasında katılımcı öğretmenlerle iletişim kurularak çalışmanın yapılabilmesi için uygun bir gün ve zaman belirlenmiş randevu alınmıştır. Belirlenen gün ve saatte öğretmenlere araştırmacılar tarafından araştırma hakkında bilgi verilmiştir, hazırlanan 3 (üç) adet sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme gerçekleştirilmiştir. 10 (on) öğretmenle yüz yüze görüşülmüş ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler 20 ila 30 dakika arasında sürmüştür. Toplanan veriler bilgisayarda transkript yapılmış ve her bir öğretmene ayrı ayrı kod verilmiştir.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Katılımcıların soruları içtenlikle cevaplandırmaları için kendilerine ait isimleri belirtilmeyip araştırmacılar tarafından saklı tutulmuştur. Katılımcıların görüşleri alıntılama yapılırken K1 den K10 a kadar gelecek şekilde bir kodlama sistemi tercih edilmiştir.

Araştırmacılar tarafından toplanan veriler transkript edilmiş ve betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime dönüştürülmesidir. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir

biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık & diğerleri, 2001; Yıldırım & Şimsek, 2005).

Verilerin çözümlenme sürecinde araştırmacılar tarafından bulunan temaların tutarlılık oranının hesaplanması sonucu Cohen kappa katsayısının aritmetik ortalaması .89 olarak saptanmıştır. Kappa katsayısının 0.00 ile .20 arasında olması, uyumun olmadığı; .21 ile .40 arasında olması, orta düzeyde bir uyumun olduğu; .41 ile .60 arasında olması, çoğunlukla uyumun olduğu; .61 ile .80 arasında olması, önemli düzeyde bir uyumun olduğu; .81 ile 1.00 arasında olması ise mükemmel bir uyumun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Landis & Koch, 1977). Çıkan bu kappa katsayısının aritmetik ortalaması sonucunda değerlendiriciler arasında mükemmel bir uyumun olduğu görülerek tema kodlamalarının güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Antalya ili Kepez ilçesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılı II. yarıyıl döneminde resmi eğitim öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden gönüllülük esasına uygun olarak seçilen 10 (on) öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** *Katılımcılara İlişkin Bilgiler*

<b>Kod</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Branş</b>	<b>Yaş</b>	<b>Kıdem (Yıl)</b>
<b>K1</b>	Kadın	Okul Öncesi	30	7
<b>K2</b>	Kadın	Okul Öncesi	32	9
<b>K3</b>	Kadın	Okul Öncesi	39	15
<b>K4</b>	Kadın	Beden Eğitimi	35	11
<b>K5</b>	Kadın	Sınıf Öğretmeni	40	16
<b>K6</b>	Erkek	Sınıf Öğretmeni	46	21
<b>K7</b>	Erkek	Sınıf Öğretmeni	32	8
<b>K8</b>	Erkek	Sınıf Öğretmeni	50	25
<b>K9</b>	Erkek	Özel Eğitim	35	12
<b>K10</b>	Erkek	Rehberlik Öğretmeni	37	13

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların %50 sini bayan öğretmenler %50 sini de erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Ayrıca katılımcıların %40’ın branşının sınıf öğretmeni,

%30'unun da okul öncesi öğretmeni olduğu ve katılımcıların yaşlarının ise 30 ve 30 dan fazla olduğu görülmektedir. Hizmet yılı 10 yıldan fazla olan %70 öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca 5 farklı branştan öğretmen araştırmaya katılmıştır.

## BULGULAR

### 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Aşağıda Tablo 2’de öğretmenlerin mesleki gelişim seminerleri hakkındaki görüşlerini içeren frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir:

**Tablo 2: Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Seminerleri Hakkındaki Görüşleri**

Alt Tema	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	f	%
Kişisel Gelişim Sağlar			√	√	√				√	√	5	50
Angarya	√	√				√		√			4	40
Zaman Kaybı		√				√		√			3	30
Okula Hazırlık	√				√						2	20
Mesleki Çalışmaları Takip				√						√	2	20
Sohbet		√					√				2	20
Prosedür								√			1	10

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin Mesleki Gelişim Seminerleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde %50 oran ile Mesleki Gelişim Seminerlerinin ‘Kişisel Gelişimi Sağlar’ teması ilk sırada yer almaktadır ‘Angarya’ olarak ifade edenlerin oranı ise %40 olarak tespit edilmiştir, %30 ile üçüncü temayı ‘Zaman Kaybı’ oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin %20 oranında ifade ettikleri temalar ise ‘Okula Hazırlık’, ‘Mesleki Çalışmaları Takip’ ve ‘Sohbet’ dir. Son temayı ise %10 ile ‘Prosedür’ oluşturmaktadır. Katılımcı Öğretmenlerin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Mesleki çalışmalar denilince aklıma kişinin gelişimini artıran eğitimler gelmekte. Bana göre mesleki gelişim seminerleri özellikle sene başındakiler kişinin gelişimine katkı sağlamak diye düşünüyorum”*(K3-1, 1).

“Bana sene başında ve sene sonundaki mesleki gelişim semineri sana ne ifade ediyor diyorsunuz. Söyleyeyim tamamen bir angarya. Bir sürü evrak kağıt kürek işleri ”(K1-1, 2).

“Diğer arkadaşlarımı bilmem ama benim için mesleki gelişim seminerleri sadece zaman kaybı. Sabah gel öğlen git. Yapılan olumlu bir iş yok. Geliyoruz ve gidiyoruz ”(K2-1, 3).

“Mesleki gelişim seminerleri bana okul açıldığını öğrenciler geleceğini hazırlık yapmam gerektiğini haber veriyor. Sene başındaki mesleki gelişim seminerleri okula hazırlık yapmamda ve okula motive olmamda beni etkiliyor. Kısacası bana hazırlan okul açılıyor diyor ”(K5-1, 4).

“Bu seminerler bana mesleğimle ilgili yeni gelişmeleri takip etmem gerektiğini ve mesleğimle ilgili ne gibi değişiklikler yaşandığını ve bu gelişmeleri takip etmem gerektiğini anlatıyor. Seminer sürecinde önerilen yeni kitapları inceleyerek ve videoları izleyerek mesleğimle ilgili yeni gelişmelerden haberdar oluyorum. ”(K10-1, 5).

“Okullardaki mesleki gelişim seminerleri sohbet havasında geçiyor. Arkadaşlarla sohbet ediyoruz, muhabbet ediyoruz. Bana katkıda bulunmuyor. Her yıl aynı şeyleri tekrar ediyoruz”(K7-1, 6).

“Bana göre mesleki çalışmalar amacı olmayan bir prosedürden ibaret. Önceden hazırlanan slaytlar sınıfta bir öğretmen tarafından anlatılıyor bu da adet yerini bulsun diye yapılıyor. Biraz önce de söyledim sadece bir prosedür”(K8-1, 7).

## 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Aşağıda Tablo 3’de öğretmenlerin Mesleki Gelişim Seminerlerinin Olumlu ve Olumsuz Yönleri hakkındaki görüşlerini içeren frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir:

**Tablo 3:** Mesleki Gelişim Seminerlerinin Olumlu ve Olumsuz Yönleri Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Alt Tema	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	f	%
Evrakçılık		√		√			√		√	√	5	50
İletişim			√	√		√		√			4	40
Ek Ders (Ücret)	√				√				√		3	30
Okula Hazırlık		√					√				2	20



Zaman Kaybı	√	√	2	20
Plansızlık		√	1	20

Tablo 3’de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin Mesleki Gelişim Seminerlerinin Olumlu ve Olumsuz Yönleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde %50 oran ile ‘Evrakçılık’ teması ilk sırada yer almaktadır ‘İletişim’ teması ise %40 olarak tespit edilmiştir, %30 ile üçüncü temayı ‘Ek Ders’ oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin %20 oranında ifade ettikleri temalar ise ‘Okula Hazırlık’, ve ‘Zaman Kaybı’ dir. Son temayı ise %10 ile ‘Plansızlık’ oluşturmaktadır. Katılımcı Öğretmenlerin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Mesleki eğitimlerin en büyük olumsuz yönü evrak hazırlama işleri. İdare tarafından verilen ve seminerin içerisinde yer alan bir makalenin ya da kitabın özetinin istenmesi ve bunlarında özetinin internetten çıktı alınarak idareye sunulması vb. evrakçılıktan başka bir şey değil. Sunu hazırlayıp çıktısını almak ve idareye teslim etmekte yine evrakçılık. Kâğıt kürek işleriyle ilgilenmek bu seminerlerin olumsuz yönleri bence”*(K4-2, 1).

*“Bu seminerlerin en olumlu tarafı öğretmen arkadaşlarımla ve zümrelerimle bir arada olmak. Onlarla iletişim kurup işbirliği içinde yeni döneme hazırlanmak, eğer sene sonundaysak yine onlarla konuşarak yılı değerlendirmek bu durum benim için olumlu bir yön doğrusu”*(K6-2, 2).

*“Seminerlerin en önemli ve olumlu yönü bence ek ders. Seminerlerde fiilen derse girilmese de okulda bulunduğumuz için ek ders ücreti alıyoruz ”*(K9-2, 3).

*“Seminerlerin olumlu yönü okula hazırlıktır, eğitim öğretime hazırlıktır. Ben okul ile ilgili yapmam gereken işleri okulda yapıyorum. Böylelikle eğitim öğretim faaliyeti başladığında tüm hazırlıklarımı bitirmiş ve döneme hazır bir şekilde girmiş oluyorum ”*(K7-2, 4).

*“Alanında uzman kişilerin gelmediği ve her yıl aynı konuların tekrar edildiği seminerlerin ne gibi olumlu bir yönü olabilir ki. Ben bu seminerleri zaman kaybı olarak görüyorum. Öğretmene bir şeyler katmıyor öğretmen kendini tekrar ediyor ”*(K1-2, 5).

*“Merkeziyetsiz bir durum söz konusu ise orada olumlu bir şeylerden söz edemeyiz. Bana göre mesleki seminerler plansız bir şekilde hazırlanılarak okullara gönderiliyor. Okullar da kendi çevre koşullarını göz önünde*

*bulundurmadan sunu izletiyor, toplantılar yapılıyor fakat tüm bunlar plansız bir şekilde ilerliyor. Ben bunu olumsuz olarak görüyorum” (K3-2, 6).*

### 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Aşağıda Tablo 4’de öğretmenlerin mesleki gelişim eğitim seminerlerinin geliştirilmesi için bulunduğu öneriler hakkındaki görüşlerini içeren frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir:

**Tablo 4: Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Eğitim Seminerlerinin Geliştirilmesi İçin Yapılan Öneriler Tablosu**

Alt Tema	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	f	%
Uzman Desteği		√	√		√		√		√	√	6	60
Mesleki Gelişime Katkı	√			√		√		√	√		5	50
Program Yeniden Hazırlanmalı			√		√					√	3	30
Etkin Katılım Sağlanması	√					√					2	20
Üniversiteler ile İşbirliği							√				1	20

Tablo 4 ’de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim eğitim seminerlerinin geliştirilmesi için bulunduğu öneriler ile ilgili görüşler incelendiğinde %60 oran ile ‘Uzman Desteği’ teması ilk sırada yer almaktadır ‘Mesleki Gelişime Katkı’ teması ise %50 olarak tespit edilmiştir, %30 ile üçüncü temayı ‘Program Yeniden Hazırlanmalı’ oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin %20 oranında ifade ettikleri tema ise ‘Etkin Katılım Sağlanması’ dir. Son temayı ise %10 ile ‘Üniversiteler ile İşbirliği’ oluşturmaktadır. Katılımcı Öğretmenlerin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Eğer mesleki gelişim seminerlerinin anlamına uygun olarak ve öğretmenlere faydalı geçmesi isteniyorsa bu konuda önerilebilecek tek şey alanında uzman işin ehli konuya hakim profesyonel kişilerce bu eğitimlerin verilmesidir başkada bir şeye ihtiyaç yoktur bence ”(K2-3, 1).*

*“Sene başında ve sene sonunda yapılan bu seminerlerin geliştirilmesi öğretmenin mesleki gelişime katkı sağlamasıyla eşdeğerdir. Bu konuda önerebileceğim şey hazırlanan ve uygulanan bu seminerlerin mesleki gelişime katkı sunmasıdır ”(K4-3, 2).*

*“Bu haliyle seminerlerin biz öğretmenlere bir faydası yok yapılacak şey program yeniden düzenlenmeli ve içerik öğretmenlerin dikkatini çekmelidir. Sadece yapılınsın diye bir program ayarlanmamalıdır ”(K5-3, 3).*

*“Seminerlerin amacına ulaşması için okuldaki paydaşlarımızın etkin bir şekilde ve kendini vererek seminerlere katılmasıdır. Semineri tatil gibi değerlendiren arkadaşlarımız seminerlerden fayda sağlayamazlar. Kısaca hazırlanan programdaki etkinliklere etkin bir şekilde katılırsak şekilcilik yapmazsak seminer amacına ulaşır”(K6-3, 4).*

*“Ben üniversitelerin eğitim fakülteleri ile işbirliği yapılmasını istiyorum. Buradaki hocaların bilgisine başvurularak bu seminerler daha canı olacaktır ”(K7-3, 5).*

## **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada, resmi eğitim öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, eğitim öğretim yılının başında ve sonunda yapılmakta olan mesleki gelişim eğitim seminerleriyle ilgili görüşleri incelenmiştir.

Katılımcı öğretmenler mesleki gelişim seminerlerini kişisel gelişimleri artırma, okula hazırlık, mesleki çalışmalarını takip etme olarak görürken diğer taraftan da bu seminerlerin, Angarya, Zaman Kaybı, Sohbet ve Prosedür olarak ifade etmişlerdir. Bu durum bize aslında öğretmenlerin bir kısmının seminerleri olumlu gördüklerini ancak başka bir kısmının ise onlar gibi düşünmedikleri söylenebilir.

Katılımcı öğretmenler seminerlerin olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirirken ek ders ücreti ödenmesini, zümreler ve öğretmenler ile iletişim kurulmasını, okulun açılışı için hazırlıklar yapılmasını olumlu görmektedirler. Ancak evrak hazırlanması, Plansız olarak sürecin işletilmesi ve boş boş geçirilen süreler zaman kaybı olarak değerlendirilmektedir. Katılımcı öğretmenlerin ifadelerine istinaden mesleki gelişim seminerleriyle ilgili sıkıntılı sürecin devam ediyor olduğu söylenebilir.

Mesleki Gelişim Seminerlerinin daha yararlı olması konusunda ise alanında uzman kişilerin mesleki gelişim seminerlerini yürütmesi, yapılan seminerlerin öğretmenlerin gelişimine katkı sağlaması, mevcut eğitim programının güncellenerek yeniden düzenlenmesi, öğretmenlerin bu süreci önemsemeleri ve etkin katılım sağlamaları ayrıca üniversitelerin ilgili birimlerince destek alınması katılımcı öğretmenlerce önerilmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. Her eğitim öğretim yılının başında ve sonunda yapılan mesleki gelişim eğitim seminerlerinin alanında uzman ve yetkin kişilerce yapılması, öğretmenlerin beklentilerini karşılayacak biçimde planlanması, öğretmenin mesleki ve akademik gelişimine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesi, yıl sonu yapılan seminer faaliyetlerinin kaldırılması, yapılan çalışmalarla ülkemizin daha uygar ve müreffeh bir geleceğe kavuşmasına katkı sunacak şekilde güncellenmesi bu çalışmanın en öncelikli beklentisidir.

#### KAYNAKÇA

- Akar, E. (2006). *Farklı Türde Okullarda Çalışan Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Deneyim ve İhtiyaçları*. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education). 30 (2006) 174-183. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E & Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Genç, G. (2010). *İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Sürecinin Önünde Algıladıkları Başlıca Engeller: Malatya İli Örneği*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Kış-2010 C.9 S.31 (103-117) ISSN:1304-0278
- Gümüş, C. (2006). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Zorunlu Olarak Katıldıkları Mesleki Eğitim Çalışmalarının Değerlendirilmesine İlişkin Uygulamalı Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Hamarat, F. (2002). İlköğretim okulu yöneticilerinin aday öğretmenleri işbaşında yetiştirmedeki rolü ve yetiştirme uygulamaları. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical. *Biometrics* , 33, 159-174.
- MEB (2018). Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Madde 38
- Taymaz, A.H., Sunay, Y. ve Aytaç, T. (1997). Hizmet içi Eğitimde Koordinasyon Sağlanması Toplantısı. Millî Eğitim Dergisi, 133, 12- 16.
- Tonbul Y. (2004). “ İlköğretim okullarındaki mesleki çalışma uygulamalarının etkililiğiyle ilgili görüşler”. Eğitimde Yeni Yönelimler Sempozyumu. İzmir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (2. b.). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A.& Şimşek. H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



---

## MİLLİ MÜCADELE DÖNEMİ EĞİTİM VE PROPAGANDA: YAYGIN BİR YÜKSEKÖĞRETİM DENEMESİ ÂLİ DERSLER

---

Bengül BOLAT<sup>44</sup>

### ÖZET

*Milli Mücadele dönemi konuları, daha çok işgal altında kalan vatanın, silahla müdafaa edilmesi, bu yönde yapılan askeri ve politik hazırlıklar, uluslararası ilişkiler üzerinden ele alınmıştır. Çalışmaların çoğu bu dönemin siyasi, askeri ve politik gelişmeleri bağlamında olmuştur. Ancak Atatürk, cephede kazanılan savaşın kalıcı zafer haline gelmesinin şartının eğitim ordusunun zaferine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Tarih boyunca sadece eğitim hayatını güçlü ve zengin tutan milletlerin ayakta durabildiği gerçeği mevcuttur. Bu bağlamda Milli Mücadele döneminde çok ihtiyaç duyulan milliyetçilik düşüncesini ve mücadeleye desteği arttırmak, uluslararası düzeyde Türk Milletinin haklı sesini duyurmak için propaganda çok önemli bir yer tutmuştur. Sözlü ve yazılı olarak yapılan propaganda da bir tarafta basın araçları kullanılırken diğer tarafta da TBMM'de bir İrşad Encümeni kurulmuş, oluşturulan heyetle hem halkın hem de cephede askerin maneviyatını arttırırken aydınlanmayı sağlayıcı bilgiler de verilmiştir. Ayrıca İrşad heyetleri Anadolu'da dolaşıp halkı aydınlatmaya çalışırken diğer tarafta bu işin desteklenmesi için matbuat ve istihbarat yoluyla da hareket edilmesi için Haziran 1920'de "Matbuat ve İstihbarat Müdüriyet-i Umumiyesi oluşturulmuştur.*

*Yine İlk TBMM'de Maarif Vekâletince bir komisyon oluşturularak halkı ve askeri aydınlatılabilmek için ÂliDersler uygulaması başlatmıştır. Savaşın en yoğun geçtiği 1921'den başlayarak bir nevi Yükseköğretim anlamına gelen bu dersler 1- Vaaz Konferanslar ve 2- Yüksek ders olmak üzere iki kısımda gerçekleşmiştir. Türk Tarihi, İlahiyat ve Ahlakiyet- İslamiye, İslam ve Türk Tarihi, Sanayi Tarihi, Osmanlı, Türk, İngiliz, Fransız, Rus edebiyatı, sosyoloji, İktisat gibi dersler dönemin aydınları Ziya Gökalp, Nafî Atıf Bey, Mahmut Esat Bey, Halide Edip, gibi kişiler tarafından dersler verilerek son derece önemli ve ilginç bir uygulama yapılmıştır. Büyük bir titizlik ve düzen içinde yapılan programları olanÂliDersler Sakarya Savaşı sonrasında başlatılarak Mayıs 1923'e kadar devam etmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Milli Mücadele, Eğitim, Milliyetçilik, aydınlanma

### EDUCATION AND PROPAGANDA IN THE NATIONAL STRUGGLE PERIOD: ÂLİ COURSES A WIDESPREAD HIGHER EDUCATION EXPERIMENT

### ABSTARCT

*Issues during the National Struggle period have been mostly discussed through armed defence of a homeland which was under occupation, military and political preparations, international relations. Most of the studies were in the context of diplomatic, military and political developments of this period. However Atatürk stated that the condition for the victory which was won at the front to remain a permanent victory of the education legion. The truth that only the nations which maintain their education strong and rich could stand is an existing fact in history. In this context, propaganda has played an important role in increasing the support of nationalism and the support of the Turkish*

---

<sup>44</sup>Doç.Dr., bbolat@ahievran.edu.tr

nationality, to announce the rightful voice of the Turkish nation on international levels. While propaganda was used in oral and written format, press tools were used on the one hand and on the other hand an Irshad Council was established in the Turkish Grand National Assembly, with this established council information which provide enlightenment were given while increasing the spirit of the people and the soldiers. In addition, while the Irshad councils were travelling around Anatolia enlightening the the people, in June 1920, “Matbuat ve İstihbarat Müdüriyet-i Umumiyesi (General Directorate of Printing and Intelligence)” was set up in order to support these efforts and act through means of printing and intelligence.

Again in the first Grand National Assembly of Turkey, a commision was created to start the Âli Courses practice by the Ministry of Education to enlighten the people and the military. Beginning in 1921, when the war was at it's most intense period, some of these courses, which means higher education, took place in two sections: 1- Preacher Conferences and 2-Higher education. Courses such as Turkish History, Theology and Ethics-Islamism, Islam and Turkish History, Industrial History, Ottoman, Turkish, English, French, Russian literature, sociology, economics were given. These courses were given by people such as Ziya Gökalp, Nafi Atıf Bey, Mahmut Esat Bey, Halide Edip and others. Thus, an extremely important and interesting practice was established. TheÂliCourses, which were conducted with great care and order, started after the Sakarya War and continued until May 1923.

**Key Words;** National Struggle, education, Propaganda, Folk schools, Âli Courses

## GİRİŞ

1622’de Vatikan’ın Protestan reformunun aykırı düşüncelerinin etki ve zararlarını ortadan kaldırmak amacıyla kurmuş olduğu “Congregatio Propaganda Fide” ( Katolik İman Yayma Cemiyeti) adlı örgütte “propaganda” terimi duyulmuş ve genel olarak “yayma”, “yaygınlaştırma” anlamında kullanılmıştır. Kelimenin “politik düşünce”, “ülkü” gibi anlamlarda kullanılması ise Fransız Devrimi sonrasında olmuştur. I.Dünya Savaşı yıllarında “propaganda” kelimesine olumsuz bir anlam yüklenmiştir. Çağdaş siyaset bilimciler, kelimenin olumsuz bir düşünceyi “zorla benimsetme”, kabul ettirme yani “sindirme” olarak anlamlandırıldığını savunmuşlardır. Özellikle o yıllardaki savaş ortamının yarattığı şiddet, sansür gibi olayların bir sonucu olarak görmüşlerdir. 1930’lu yıllarda da Almanya ve İtalya’da tek partilerin dayattığı baskı yöntemleri de “propaganda” ile ifade edilmiş ve kelime olumsuz anlamıyla kullanılmaya devam etmiştir. Ancak 1917’de Sovyet Devrimi sonrasında burada kurulan yeni sistemde, tek parti olmasına rağmen propaganda terimi olumsuz olarak algılanmamıştır. Çünkü Komünizm nesnel ve bilimsel bir dünya görüşü olarak tanımlanmış ve bu görüşün propagandası bir çeşit eğitim programı olarak nitelendirilmiştir.<sup>45</sup>

## Milli Mücadele Dönemi Propaganda

<sup>45</sup> Işıl Çakan, **Konuşunuz, Konuşturunuz, Tek Parti Döneminde Propagandanın Etkin Silahı, Söz**, İstanbul, 2004, s.15-17.

I. Dünya Savaşı'nın sonunda Osmanlı Devleti bağlaşıkları ile birlikte savaştan yenik çıkan devletlerden olmuş ve imzaladığı Mondros Mütarekesi sonrasında fiili olarak sona ermiştir. Mütareke sonrası Anadolu yer yer işgal edilmeye başlamıştır. İşgaller karşısında Mustafa Kemal Paşa'nın Anadolu'ya geçişi ile birlikte başlayan Milli Mücadele dönemi 4 yıl sürmüştür ve bu sürenin sonunda Anadolu bağımsızlığını ilan ederek bugünkü Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur.

Milli Mücadele sadece silahla kazanılan bir savaş değildir. 23 Nisan 1920'de açılan TBMM bir taraftan silahlı mücadelenin merkezi olurken, diğer taraftan da Anadolu halkının bağımsızlık bilinci edinme merkezi olmuştur. Yüzyıllardan beri geri bırakılmış halkın bu tür bilince kavuşması, hem silahlı mücadelenin kazanılması, hem de yeni kurulması planlanan devletin temellerini atmada son derece önemlidir. Bu bağlamda ilk TBMM döneminin önünde zorlu bir mücadele başlamıştır. Çünkü halkın bu savaşa ikna edilmesi, maddi ve manevi desteğinin sağlanması gerekmektedir. Ankara'da açılan yeni meclis bir taraftan İstanbul'daki Osmanlı yöneticileri ve İtilaf devletlerinin olumsuz propagandaları ile karşı karşıya kalırken, diğer taraftan Anadolu halkı da uzun zamandır savaşlar, fakirlik ve devletin içinde bulunduğu acizliğin sonunda cahil ve çaresiz durumda kalmıştır. Anadolu halkının bir an önce eğitilmesi, milliyetçilik ve bağımsızlık bilincinin yükseltilmesi ve nihayet Milli Mücadeleye tam destek verecek düzeye getirilmesi gerekmektedir.

İşte bu ortamda 1917'de Sovyetler de olduğu gibi Türkiye'de de "propaganda" eğitim yönüyle ele alınmıştır. Şöyle ki Meclisin içinde çeşitli kurum ve heyetler oluşturularak halkın bilinçlenmesine yönelik önlemler alınmaya başlamıştır. 23 Nisan 1920'de Büyük Millet Meclisinin açılmasının hemen ardından 27 Nisan'da alınan bir kararla *İrşat Encümeni* oluşturulmuştur.<sup>46</sup> Özellikle Mecliste propagandanın önemine vurgu yapılarak oluşturulan bu heyet zamanla sayısı artarak meclisteki en kalabalık encümenlerden biri olmuştur.<sup>47</sup> Meclis, İrşat Encümen üyelerini kendi içerisinde seçmiştir.<sup>48</sup> Bu bağlamda hazırlanacak Propaganda programları sözlü ve yazılı olarak iki eksen etrafında yürütülmüştür. Anadolu halkının büyük çoğunluğunun okur- yazar olmaması, gazete ve dergilerin sayısının az olması veya çıkarılamaması gibi etkenler sözlü propagandanın önemini arttırmıştır. Bu bağlamda ilk meclis döneminde, ( 1920-1923) Meclisin kendi içinden seçtiği İrşat heyeti genişletilmiş ve

<sup>46</sup> **Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi**(TBMM ZC.), DJ, C.I, s.94-96.

<sup>47</sup> İhsan Güneş, **Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisini Düşünce Yapısı (1920-1923)**, T.İş Bankası Yay. İstanbul, 2009, s.289-293.

<sup>48</sup> Betül Aslan, "Milli Mücadele Döneminde halkı Aydınlatma ve Propaganda Faaliyetleri yürüten Önemli Bir Komisyon:"İrşad Encümeni", **Atatürk Dergisi**, Atatürk Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, C.IV, Sayı 2, Erzurum, 2004, s.132-135.(125-148.)



Anadolu'nun her yerinde de eşraf, ulema ve öğretmenlerden de İrşat Heyetleri oluşturulmasını karara bağlamıştı. İstanbul'dan yapılan "din" içerikli propagandaya karşılık Büyük Millet Meclisi, kitlelerin harekete geçirilmesinde din öğesinin önemini bildiği için aynı biçimde ulema sınıfından geniş ölçüde faydalanmayı uygun görmüştür.<sup>49</sup>Şer' iye Vekâleti adı altında bir vekâlet oluşturulmuştur. Vekâlet içinde oluşturulan irşat heyetleri aracılığı ile ulema ve öğretmenlerin camiiler ve halkın toplu olarak bulunduğu yerlerde halkın aydınlatılması ve milli mücadele taraftarlığının arttırılmasına yönelik propaganda yapılmıştır.<sup>50</sup>

Milli Mücadeleyi destekleyen, İstanbul ve Anadolu'da çıkarılan gazeteler ise yazılı propagandanın en önemli araçları olmuştur. Ayrıca Anadolu halkına savaş konusu hakkında doğru bilgi vermek ve gazetelere ihtiyacı olan haber ve diğer kaynakların aktarılmasını sağlamak amacıyla da Halide Edip Hanım ile Yunus Nadi Beyin çalışmaları sonucunda 6 Nisan 1920'de Anadolu Ajansı kurulmuştur.<sup>51</sup>

Anadolu Ajansı, çalışmalarını; Halka yalan yanlış haberler yayarak, ulusal bütünlüğün bozulmasına yol açacak propagandaları önlemek ve TBMM'nin aldığı kararları, çıkardığı yasaları halka ulaştırma şeklinde yürütmeye çalışmıştır.<sup>52</sup>

Meclisin içinde ve Anadolu'da oluşturulan İrşat heyeti ile basın ve Anadolu Ajansının çalışmaları devam ederken, verilen bir önerge ile bu sefer de bir "istihbarat" teşkilatının kurulması önerilmiştir. İrşat Encümeni Reisi Yunus Nadi Bey, irşadın yapılacak propaganda teşkilatının sadece bir kısmını oluşturduğunu, hem içte ve hem de dışta irşadın yanında matbuat ve istihbarat yoluyla da aleyhte olan propagandayı önlemek ve herkesi aynı noktada birleştirmek gerektiğini ifade etmiştir.<sup>53</sup> Aynı biçimde Kazım Karabekir Paşa, 16 Mayıs tarihli telgrafında, halkı TBMM yanına çekebilmek için etkin ve sürekli bir propaganda yapılması gerektiğini bildirmiştir.<sup>54</sup>

19 Mayıs 1920'de Meclis'in 18. oturumunda, Saruhan Mebusu Mustafa Necati Bey, İzmir ve çevresinde meydana gelen isyanlar ve Anzavur'un çıkarmış olduğu ayaklanmalar üzerinde durarak, bu olayların önünün alınması için propagandanın çok önemli olduğunu vurgulamış ve bunun için İrşad Encürneni'nin kontrolü altında bir istihbarat müdüriyeti kurulması

---

<sup>49</sup>Ali Sarıkoyuncu, **Millî Mücadele'de Din Adamları I**, Ankara 1995.

<sup>50</sup>Güneş, **a.g.e.**, s.293.

<sup>51</sup>Hilmi Bengi, "Türkiye'de Haber Ajansçılığı ve Anadolu Ajansı", **Yeni Türkiye**, Sayı: 23-24 Cumhuriyet Özel Sayısı IV, s.2809.

<sup>52</sup>Güneş, **a.g.e.**, s.295-296.

<sup>53</sup>**TBMM ZC,D.I, C. I**, s. 36.

<sup>54</sup>**TBMM ZC,D.I, C. I**, s.21.

gerektiğini belirtmiştir.<sup>55</sup> Meclise gelen tüm bu öneriler İrşat heyetince olumlu karşılanmış ve 7 Haziran 1920’de “Matbuat ve İstihbarat Müdüriyet-i Umumiyesi” kurulmuştur. Bu teşkilatın Avrupa basınında ulusal ve siyasal haklarımızı savunan yazılar yazdırması, dünya basınına takip ederek gelişmeleri takip etmesi, halkı aydınlatacak yayınlar yapması, çeşitli gazeteler çıkarması, İrşat heyetleri oluşturması, öğretmenlerden faydalanması ve her yerde muhabir bulundurması önerilmiştir.<sup>56</sup> Ancak geçen zaman içinde bu kurum eleştirilere maruz kalmış ve üzerine aldığı görevi yeterince yerine getiremediği konusunda tartışmalar yaşanmıştır. Özellikle Yunanlıların Bursa’yı işgal edip halkına zulüm yaptıkları günlerde Meclis kürsüsüne siyah örtü sarılarak yapılan konuşmalarda yetkili kurulların halkı bilinçlendirme ve milli heyecan yaratmada yetersiz kaldığı dile getirilmiştir.<sup>57</sup>

Tüm tartışmaların sonucunda, Meclisin 27 Aralık 1921 tarihli oturumunda, İrşat Encümeni’nin işlerini eksik bir şekilde yerine getirdiği, bunun içinde daha esaslı bir ortam hazırlanması ve buradaki vekillerle birlikte çalışmak üzere Meclisten bir heyet seçilmesi teklifini içeren “*Harp Encümeni Fevkaladesi Kanunu Hakkında Hariciye Encümeni Mazbatası*” okunarak kabul edilmiştir. Meclis bu kararda; Erkan-ı Harbiye Umumiyesi Reisiyle, Hariciye ve Dâhiliye Vekilleri, Matbuat ve Posta ve Telgraf ve Telefon Müdür-i Umumilerinin birlikte oluşturacakları bir heyetin, ülke içinde ve dışında yapacakları propagandanın daha etkili olacağı sonucuna varmıştır.<sup>58</sup>

### **Milli Mücadele Dönemi Eğitim Faaliyetleri**

TBMM açıldıktan hemen sonra oluşturulan İcra Vekilleri Heyeti içinde Maarif Vekâleti oluşturulmuştur. 9 Mayıs 1920’de mecliste okunan programda özetle hükümetin eğitim konusuna verdiği öneme dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda eğitim konusu bir taraftan Milli Mücadelenin kazanılmasında halkın bilinçlendirilmesi ve milli şuurun yükseltilmesi açısından ele alınırken, diğer taraftan da çocukların yetiştirilmesinde dini ve milli duygularını geliştirerek ile sosyal hayatta kendilerine güven duymalarını sağlayacak şekilde düzenlemeyi hedeflemiştir.<sup>59</sup>

Milli Mücadele’nin en sıkıntılı ve yoğun günlerinde Anadolu’da yapılan bu mücadeleyi anlatmak, yürütülen karşı propagandalara karşı basın ve kuruluşlar aracılığı ile halkı bilinçlendirmek, askerinin moralini yükseltmek yönünde çalışmalar devam ederken, eğitim de

<sup>55</sup> A.g.e, s.353.

<sup>56</sup> Yücel Özkaya, **Milli Mücadelede Atatürk ve Basın**, Ankara, 1989,s.49, Güneş, a.g.e, s.296-297.

<sup>57</sup> Sebahattin Selek, **Milli Mücadele II**, İstanbul, 1982,s.823-825.

<sup>58</sup> Aslan, a.g.m, s.140.

<sup>59</sup> Galip Karagözoğlu, “Atatürk’ün Eğitim Savaşı”, **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, II, S. 4 (Kasım 1985), s. 196; **Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Cedresi**, **Devre I, Cilt I**, s. 241-242.

bu propagandanın önemli bir parçası olarak görülmüştür. TBMM’de oluşturulan Maarif Vekâletinin ilk vekili Rıza Nur Bey, 10 Mayıs 1920 tarihli genelgesinde, savaş ortamına rağmen eğitim ve öğretim işlerinin aksamaması, halkın milli mücadeleye katılımına öğretmenlerin yardımcı olmasına öncelik verildiğini belirtmiştir. Bu kritik dönemde Mecliste yapılan görüşmelerde Karesi Mebusu Vehbi Bey, ülkenin uğradığı felaketin başlıca sebebinin cehalet olduğunu ve öğretmenlik mesleğinin henüz tam gelişmediğini ve mevcut birçok öğretmenin de savaş esnasında şehit olduğunu hatırlatarak bu meslek erbabının zorunlu olmadıkça cepheye gitmesinin doğru olmadığını anlatmıştır. Bu bağlamda mecliste alınan kararla öğretmen ve öğrencilerin askerliklerinin tecil edilmesine karar verilmiştir.<sup>60</sup>

Milli Mücadele döneminde eğitim ve öğretime verilen büyük önemin önemli göstergelerinden biri de 15 Temmuz 1921’de toplanan *Maarif Kongresi* olmuştur. Kongrenin haberini veren Hâkimiyet-i Milliye’de çıkan yazıda; milletleri başarılı kılan iki önemli etkenin asker ve öğretmen olduğu vurgulanmış, ordu ve okul ikilisinin birlikte hareket ettiği takdirde başarı sağlanabileceği belirtilmiştir.<sup>61</sup> Ülkenin her yerinden 250 kadar öğretmenin katıldığı kongreye cepheden gelerek katılan Mustafa Kemal Paşa açılış konuşmasında “..şimdi tüm gücümüzü, ülkeyi işgal eden güçlere karşı kullanıyoruz. Şimdiye kadar izlenen eğitim ve öğretim yöntemleri ulusumuzun geri kalmasına sebep olmuştur. Bu yüzden ulusal eğitim politikasından söz ederken eski devrin bilim dışı anlayışlarından, benliğimizle ilişkisi olmayan yabancı düşüncelerden uzak durmalıyız, ulusal yapımıza ve tarihimize uygun bir eğitim ve öğretim politikası uygulamalıyız”<sup>62</sup> cümleleri ile milli eğitimin önemini vurgulamış ve gelecek için hazırlanan vatan evlatlarının hiçbir güçlük karşısında baş eğmeyerek çalışmalarını için ailelerin özveriden kaçınmamaları ve şimdiye kadar silahıyla savaştığı gibi bundan sonra da beyniyle savaşması gerektiğini söylemiştir.

21 Temmuz tarihine kadar süren Kongre’de en fazla, köy öğretmeni yetiştirme, ilköğretim programlarının oluşturulması, eğitimin sadeleştirilmesi, bölgelere uygun bir eğitim politikası izlenmesi konular konuşulmuştur.<sup>63</sup>

### **Halk Derslerini Açılması**

Anadolu halkının devam eden Milli Mücadele sürecinde bilim ve düşünce yaşamını geliştirmek ve aydınlanması sağlayacak tedbirler alma şeklinde bir takım uygulamalar yapılmıştır. Bu bağlamda Ankara’da Serbest konferanslar şeklinde “*halk dersleri*” adı altında

<sup>60</sup>TBMM Zabıt Ceridesi, I/VIII, s. 70; Güneş, a.g.e, s.336-337.

<sup>61</sup>Hâkimiyet-i Milliye, 17 Temmuz 1337.

<sup>62</sup>Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II, Ankara, 1997, s. 19-21.

<sup>63</sup>Güneş, a.g.e, s.342.

kurslar düzenlenmiştir. Bu kursların aynı zamanda Milli Mücadele hakkında bilinçlendirilecek birer propaganda merkezi olarak çalışmasına özen gösterilmiştir. Matbuat ve İstihbarat Müdüriyet-i Umumiyesi tarafından düzenlenmesi planlanan bu derslerin çeşitli kürsülere ayrılarak verilmesine karar verilmiştir. Başta “Hukuk-i Esasiye, Hukuk-i İdare, İktisat, Tarih-i Siyasi, Sevr Antlaşmasının Analizi ve Asya Kavmi” gibi kürsüler oluşturulmuştur. Yapılan planlamada bu kursların ne kadar süreceği, kurslara katılanlara diploma verileceği ve Matbuat ve İstihbarat Müdüriyet-i Umumiyesi’nde öncelikli görev yapabileceği belirtilmiştir.<sup>64</sup> Yapılan program şu şekilde belirlenmiştir;

Program Mahmut Esat Bey’in “ Hukuk-i Esasiye” dersi ile başlayacak  
Samih Rıfat Bey, Pazar günleri ders verecek  
Dersler sabah 9.30 ile 10.30 arasında yapılacak  
Cumartesi günü, iktisat öğretim üyesi atanıncaya kadar “Hukuk-i Esasiye ”dersi  
Pazar Günü Yunus Nadi Bey tarafından Tarih-i Siyasi dersi  
Pazartesi Günü Mahmut Esat Bey tarafından “Hukuk-i Esasiye”dersi  
Salı Muhiddin Bey tarafından”Sevr Antlaşmasının Analizi” dersi  
Çarşamba Mahmut Esat Bey tarafından “Hukuk-i İdare” dersi  
Perşembe Samih Rıfat Bey tarafından “Türkler”  
Pazar Ali Said Bey “Araplar” dersi.<sup>65</sup>

Dersler, 6 Şubat 1921’de sade bir törenle açılış yapıldıktan sonra başlamıştır. Ancak bu girişime karşı çıkışlar olmuştur. Hukuk-i siyasiyeden, tarih-i siyasiyeden halkın bir şey anlamayacağı ve bu işin Matbuat ve İstihbarat Müdüriyet-i Umumiyesi’nin görevi olmadığı gibi itirazlar sonuç verecek olacak ki derslerin gidişatı ile ilgili bilgiler mevcut değildir. Daha sonra Hamdullah Suphi Bey’in Maarif Vekilliğine atanmasından sonra “ali dersler” ve “konferanslar” konusu gündeme gelmiştir.<sup>66</sup>

### Âli Dersler

Milli Mücadele devam ederken, ulusalcılar içinde buldukları koşullara karşı halkı bilinçlendirmek için bir takım faaliyetlere girişmişlerdi. Bu faaliyetlerden birisi de Ankara başta olmak üzere çeşitli şehirlerde konferanslar vermek olmuştur.<sup>67</sup> Bu amaçla Maarif Vekâlet’inde bir komisyon oluşturulmuştur. Yusuf Akçura, Veled Çelebi, Nafi Atuf, Edip

<sup>64</sup>Hâkimiyet-i Milliye, 8 Kanun-i Sani, 1337, s.2.

<sup>65</sup>Yeni Gün, 6 Şubat 1337, s.2.

<sup>66</sup>Güneş, a.g.e, s.345.

<sup>67</sup>A.g.e, 346.

beyler gibi kişilerden oluşan bu komisyon 16 Haziran 1921’de yapmış oldukları toplantıda, eğitim ve öğretim faaliyetlerini 1-Vaaz ve Konferans 2- Yüksek dersler şeklinde planlamıştır.<sup>68</sup> Komisyon Cemal Hüsnü, Nafi Atuf ve Mehmed Vehbi Beylerden oluşan bir kurul oluşturmuş ve kurul verilecek derslerin mahiyetine yönelik planlamayı yapmışlardır. Kurul 20 Haziran 1921’de bir toplantı yapmış ve çeşitli kararlar almıştır.<sup>69</sup> Buna göre;

Ankara ve diğer Anadolu şehirlerinde halka açık şekilde konferanslar verilecek

Ankara’da düzenli dersler yapılacaktır.

### **Bu dersler;**

#### **Konferans Alanı Konferansı/ Dersi Verecek Kişi**

Sosyoloji	Ziya Gökalp Bey
Eğitim Kuramları	Nazım Nami Bey
Eğitim Tarihi	Nafi Atıf Bey
Türk Dili	Veled Çelebi Bey
Batı Edebiyatı	Halide Edip Hanım
Türk Edebiyatı	Yakup Kadri bey- Ruşen Eşref Bey
Çağdaş Dünya Hukuku	Mahmut Esat Bey
Amme Hukuku	Şerif Bey
Osmanlı Hukuku	Mahmut Esat Bey
Çağdaş İktisadi Örgütler	Cemal Hüsnü Bey
Türkiye’nin İktisadi Bakımdan İncelenmesi	Mehmet Vehbi Bey
Çağdaş Tarih	Yusuf Akçura
Osmanlı Tarihi	Niyazi Bey
Türk Sanayi Tarihi	Hamdullah Suphi Bey
Fransız Edebiyatı	Müfite Feride hanım
Türk Tarihi	Rıza Nur Bey
Devletler Hukuku	Said Bey
Dünya İhtilalleri	Hüseyin Ragıp Bey
Dil	Hüseyin Ragıp Bey

<sup>68</sup> A.g.e, s346; Cemil Öztürk, “Milli Mücadele Ankara’sında Bir Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu: "Serbest Âli Dersler Müessesesi-i İlmiyyesi”, *Atatürk Yolu*, Ankara Üniversitesi, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, C.4, Sayı, 13, s.57.

<sup>69</sup> "İlmî konferanslar ve Âli Dersler", *Hâkimiyet-i Milliye*, 21 Haziran 1921.

Şeklinde belirlenmiştir.

Hazırlıkları Haziran 1921'den itibaren başlayan Serbest Âli Derslerin, açılışı Ağustos ayı olarak planlanmıştır. Ancak dönemin koşulları, savaş ortamı gibi faktörler askıya alınmasına sebep olmuştur. Sakarya Savaşı'nın kazanılmasından sonra Ali derslerin 15 Kasımdan itibaren başlayacağı bildirilmiştir.<sup>71</sup> Basında 1 Aralık tarihinde dersler ve yapılış planı duyurulduktan sonra, 4 Aralık 1921'de saat 9 da Sultani Mektebi konferans salonunda törenle başlamıştır. Açılış konuşmasını yapan dönemin Maarif Bakanı Vehbi Bey Âli Mektebi Anadolu Darülfünun 'nün temeli olduğunu söylemiştir. Savaşın en yoğun olduğu dönemde yükseköğretimi planlandığı bu dersler için söz alan Yusuf Akçura Bey, aslında Anadolu'da Âli Derslerin Meşrutiyet döneminde Türk Ocakları ile başladığını belirtmiştir. Akçura, Doğu ve Batı uygarlıklarını karşılaştırmış, medeniyetlerin ilerlemesinin bilimsel düşünce ile mümkün olacağını söylemiştir. Konuşmasının devamında Âli Derslere ön ayak olan kişilere teşekkür ederek kendilerinin de bu işe gönüllü olarak katıldıklarını vurgulamıştır.<sup>72</sup> Program yapıldığı şekliyle yürütülmüş ve ilk dersler 25 Mayıs 1922'ye kadar devam etmiştir.

1922-1923 eğitim dönemi derslerinin derslerin hazırlıkları Haziran ayından itibaren başlamış ancak derslerin açılışı ile ilgili bir belgede açılışın mecburiyet karşısında 9 Ekim olacağı belirtilmiştir.<sup>73</sup> Serbest Ali derslerin ikinci kısmının açılış töreni 9 Ekim 1922'de yapılmıştır. Törenin açılış konuşmasını yapan Heyet-i Tedrisiye Reisi Yusuf Akçura Bey, özellikle gelen talepler doğrultusunda olmalı ki Serbest Âli Derslerin her müderrisin "*serbest-i fikir*" ve "*serbest-itedrisle* sahip olduğunu vurgulamayı ihmal etmemiştir.<sup>74</sup> Akçura sözlerinin devamında düşünce özgürlüğü temelinde bu derslerin verileceğini, derslerin amacının milliyetçilik, halkçılık ve aydınlık olduğunu vurgulamıştır.

Kaynaklarda bu derslerin ne zaman sona erdiği net olarak belirtilmemekle beraber muhtemelen, İstanbul'un işgalden kurtarılmasından sonra, buradaki Dârülfünun ve diğer

<sup>70</sup>"Âli Dersler", **Hakimiyet-i Milliye**, 30 Teşrinisani. 1 Kanunuevvel 1921, "Serbest Âli Dersler", **Hâkimiyet-i Milliye**, 12 Teşrinievvel 1922; Güneş, a.g.e, s.346-347.

<sup>71</sup>**Hakimiyet-i Milliye**, 9,11,14 Teşrin-i Sani 1921.

<sup>72</sup>**Hakimiyet-i Milliye**, 9-11 Kanun-i evvel, 1337, s.2.

<sup>73</sup>BCA, Yer: 30-10-0-0 / 142 - 16 - 1, Tarih: 07.10.1922 - 00.00.0000.

<sup>30</sup>"Âli Derslerin ikinci sene-i devriyesi açıldı", **Hâkimiyet-i Milliye**, 10 Teşrinievvel 1922; Öztürk, a.g.m, s.59.

<sup>31</sup>Öztürk, a.g.m, s.63.

yükseköğretim kurumlarının yeniden eğitim öğretime başlamasından itibaren misyonunu tamamlamıştır.<sup>75</sup>

## SONUÇ

1918'de I.Dünya Savaşının sonunda, 600 yıllık bir geçmişi olan Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılmıştır. İmparatorluğun 19. Yüzyıldan itibaren girdiği kabul edilen dağılma sürecinde 1918'e gelindiğinde Türkler 'in ana yurdu Anadolu'yu da kaybetme durumu ortaya çıkmıştır. 30 Ekim 1918'de imzalanan Mondros Mütarekesi ile İtilaf Devletleri Anadolu'yu işgale başlamışlar ve burada yaşayan Türk halkının haklarını hiçe saymışlardır. Devletin çaresizce olan bitene boyun eğdiği bu süreçte 1918-1922 arasında gerçekleşen Milli Mücadele dünya tarihinde eşine az rastlanır bir bağımsızlık savaşı olmuştur. Bu mücadelenin Anadolu'nun çeşitli bölgelerinde kurulan teşkilatlar aracılığı ile bölgesel olarak başladığı ve Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a geldiği 19 Mayıs 1919'dan sonra ulusal bir nitelik aldığı bilinmektedir. Genel olarak askeri bir planlama ile silahlı mücadelenin ve çeşitli zamanlarda gerçekleşen savaşların sonunda kazanılan bir zafer olarak ön plana çıkan bu mücadelenin perde arkasında önemli bir propaganda çalışması mevcuttur. Yüzyıllardan beri cahillik içinde yaşamış halkın, özellikle Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerindeki yıkım sürecinde üst üste gelen savaşlar, ağır ekonomik yıkıntısı ve gelişmiş devletlerin baskısı gibi faktörler ile Anadolu halkı iyice perişan düşmüştür. Bu kadar fakir, eğitim yoksunu ve acılı bir topluluğu yeni bir savaşın içerisine sokmak elbette kolay olmamıştır. Geniş bir yelpazede yürütülmeye çalışılan bu mücadelede halkı bilgilendirecek, bilinçlendirecek ve mücadeleye katılmasını sağlayacak propaganda silahı yoğun olarak kullanılmıştır. Özellikle İtilaf Devletlerinin ve İstanbul'un Osmanlı tahtını ve padişahın dinsel kimliğini öne sürerek Anadolu üzerinde başlattıkları propagandaya karşılık vermek amacı etkili olmuştur. Bu doğrultuda TBMM açıldıktan sonra İrşat heyeti kurmak, basın oluşturmak, ajans kurmak gibi işler yapılmıştır. Eğitim, hem geleceğe hazır, modern, bilimsel düşünceler ile donatılmış bir gelecek nesil yetiştirmek hem de propaganda yapmak olarak görülmüştür. Bu bağlamda mecliste alınan karar ve düzenlemeler ile yapılan *halk derslerinde*, Anadolu insanını aydınlatmak amacı güdülmüştür. Serbest Âlidersler ise bir bakıma Anadolu'da o dönemde olmayan yükseköğretim eksikliğini gidermek ve tarih, edebiyat, siyaset, hukuk, ekonomi gibi alanlarda uzman kişilerin konferansları şeklinde düzenlenmiştir. Savaşın en yoğun olduğu 1921-1922 yıllarında tüm zorluklara rağmen bu derslerin yapılabilmesi oldukça dikkate değerdir.

## KAYNAKÇA

### Belgeler

BCA, Yer: 30-10-0-0 / 142 - 16 – 1, Tarih: 07.10.1922 - 00.00.0000.

TBMM Zabıt Ceridesi, I/VIII.

Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Cedresi, Devre I, Cilt I.

Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi(TBMM ZC.), DJ, C.I.

### Kitap ve Makaleler

Aslan, Betül, “Milli Mücadele Döneminde halkı Aydınlatma ve Propaganda Faaliyetleri yürüten Önemli Bir Komisyon:”İrşad Encümeni”, **Atatürk Dergisi**, Atatürk Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, C.IV, Sayı 2, Erzurum, 2004,s.125-148.

**Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II**, Ankara, 1997.

Bengi, Hilmi, “Türkiye’de Haber Ajansçılığı ve Anadolu Ajansı”, **Yeni Türkiye**, Sayı: 23-24 Cumhuriyet Özel Sayısı IV.

Çakan, Işıl, **Konuşunuz, Konuşturunuz, Tek Parti Döneminde Propagandanın Etkin Silahı, Söz**, İstanbul, 2004.

Güneş, İhsan, **Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisini Düşünce Yapısı (1920-1923)**, T.İş Bankası Yay. İstanbul, 2009.

Karagözoğlu, Galip, “Atatürk’ün Eğitim Savaşı”, **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, II, S. 4 (Kasım 1985).

Öztürk, Cemil, “Milli Mücadele Ankara'sında Bir Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu: "Serbest Âli Dersler Müessesesi-i İlmiyyesi”, **Atatürk Yolu**, Ankara Üniversitesi, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, C.4, Sayı, 13.

Sarıkoymuncu, Ali, **Millî Mücadele’de Din Adamları I**, Ankara 1995.

Selek, Sebahattin, **Milli Mücadele II**, İstanbul, 1982.

Özkaya, Yücel, **Milli Mücadelede Atatürk ve Basın**, Ankara, 1989.

### Gazeteler

Âli Dersler", **Hakimiyet-i Milliye**, 30 Teşrinisani. 1 Kanunuevvel 1921

Âlî Derslerin ikinci sene-i devriyesi açıldı", **Hâkimiyet-i Milliye**, 10 Teşrinievvel 1922.

**Hâkimiyet-i Milliye**, 17 Temmuz 1337.

**Hâkimiyet-i Milliye**, 8 Kanun-i Sani, 1337.

**Hakimiyet-i Milliye**, 9,11,14 Teşrin-i Sani 1921.

**Hakimiyet-i Milliye**,9-11 Kanun-i evvel, 1337.

"İlmî konferanslar ve Âlî Dersler", **Hâkimiyet-i Milliye**, 21 Haziran 1921.



"Serbest Âlî Dersler", **Hâkimiyet-i Milliye**,12 Teşrinievvel 1922.  
**Yeni Gün**, 6 Şubat 1337.

---

## EDEBİ ESER DİNLETİLEN UZUN YOL ŞOFÖRLERİNİN KİTAP OKUMA TUTUM VE MOTİVASYON ÖLÇEKLERİNE VERDİKLERİ TEPKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE BİR MODEL ÖNERİSİ

---

Ahmet USLU<sup>76</sup>, Şenay USLU<sup>77</sup>, Abdullah EŞSİZ<sup>78</sup>

### ÖZET

*Bu çalışma, uzun yol şoförlerinin edebi eser dinleyerek okumaya karşı pozitif bir tutum geliştirebilir mi sorusunun cevabını aramak için tasarlanmıştır. TÜİK, Millî Eğitim Bakanlığı, PISA raporlarında Türkiye'nin okuma becerileri alanında iyi skorlara sahip değildir. Okuma kültürünün yerleşmesinde önemli bir rol model olabilecek öğretmenlerin bile neredeyse hiç okumadığı farklı çalışmalarda vurgulanmaktadır.*

*Diğer taraftan yine TÜİK verilerine göre Türkiye'deki küçük ve büyük kamyon 4 milyon civardır. 4 milyon kamyonun idaresinde görevli özellikle uzun yol şoförleri ( 827 bin 787 kamyon) uzun saatler boyu seyahat etmektedir. Bu süre içerisinde pasif şekilde daracık bir alanda saatlerini harcayan uzun yol şoförlerinin vakitlerini verimli bir şekilde değerlendirmesi açısından önemlidir. Ancak uzun yol şoförlerinin kitap okuması (edebi eser) mümkün değildir. Projede uzun yol şoförlerine kitap okutulmamış, kitap dinletilmiştir.*

*Proje üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada 5'li Likert tipi tanımlayıcı iki farklı okuma ölçeği Kütahya Kamyoncular ve Nakliyeciler Kooperatifi'ne kayıtlı 20 şoföre uygulanmıştır. İkinci aşamada aynı şoförlere şiir, roman, hikaye ve tiyatrolardan oluşan edebi eser ses kayıtları şoförelere dağıtılmış ve 3 ay boyunca dinlemeleri sağlanmıştır. Üçüncü aşamada iki farklı anket aynı uzun yol şoförlerine tekrar uygulanmıştır.*

*Çalışma sonunda, edebi eserlerin insanları olumlu yönde etkilediği hipotezi doğrulanmıştır. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği genel ortalamasındaki olumlu yöndeki artış 7,64, Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği genel ortalamasındaki olumlu yöndeki artış 6,63'tür. Eserlerin özellikle insanların kişisel gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir. Örneğin okuyucu olmanın önemine değinen benlik alanı ile iyi bir okuyucu olmaya yönelik yeterlilik alanında artış görülmüştür. Buna karşın başkaları tarafından iyi bir okuyucu olarak kabul görme olan tanınma ile bir şeyler öğrenmek veya başka alanlarda başarılı olmak için okumayı ilgilendiren diğer bölümünde azalma saptanmıştır.*

*Araştırma sonuçları, okuma imkanı olmayan uzun yol şoförlerine edebi eser dinletilebileceğini ortaya koymuştur. Türkiye Şoförler ve Otomobilciler Federasyonu gibi ilgili kuruluşlar projenin uygulanmasını sağlayabilir.*

### GİRİŞ

#### Problem

Türkiye'de ve dünyada eğitim, sağlık, adalet, ekonomi gibi onlarca alanda binlerce sorunu

---

<sup>76</sup> Kütahya ASE Sosyal Bilimler Lisesi

<sup>77</sup> Kütahya Devlet Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

<sup>78</sup> Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi

yan yana dizmek mümkündür. Ancak bazı sorunlar var ki onlara el atıldığında diğer sorunların da çözülme ihtimali güçlenecektir. Eğitimi bunların başına koymak doğru olabilir. Türkiye’de eğitim sorunları için uzun bir liste tutabilir belki ama bir atasözü gibi tekrarlanan, bir gerçeğe işaret eden okuma ve onun etrafında kümelenen sorunlar konusunda hemfikir olmayacak çok az insan çıkar.

Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2015 PISA Raporu’na göre Türkiye okuma becerileri alanında 72 ülke arasından 50., 2012’de 42., 2009’da 39’dur. Son iki sınava 65 ülke katılmıştır ve Türkiye okuma becerileri alanında daha da kötüye gitmektedir. (Umut Erkin Taş, 2016, s. 12)

Türkiye’de hiç kitap okumayanlar yüzde 32,9 oranındadır. Okuyanların yüzde 45,3’ü kitaplarını rastgele seçip düzensiz okumaktadır. Türkiye’de yılda okunan kitap sayısı 7,2’dir. En çok kitap okuyan kesim ise 11,1’le öğrencilerdir. (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011, s. 2-12)

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) istatistiklerine göre basılan kitap sayısında yüzde 3,5 gibi ciddi bir düşüş söz konusudur. 2016 yılında hizmet veren bin 137 halk kütüphanesine kayıtlı üye sayısı 1 milyon 697 bin 90. Bu üyelere sadece 45 bin 821 kişi kütüphaneden yararlanıyor. (TÜİK, 2016) TÜİK 2006 istatistiklerine göre bir günde kültürel faaliyetlere (radyo dinleme, televizyon izleme, kitap okuma) ayrılan ortalama süre 2 saat 25 dakikadır.

Okuma, okuma kültürü, okuma becerileri konularında yapılan araştırmalara bakıldığında başta eğitimin paydaşı öğretmenlerin ve öğrencilerin neredeyse hiç okumadığı (İleri, 2017, s. 260), okuyanların da mecburiyetten veya ihtiyaçtan okuduğu açıktır.

Bu çalışmada, her yıl sayıları hızla artan uzun yol şoförleri merkeze alınmıştır. TÜİK verilerine göre Türkiye’deki küçük kamyon sayısı 3 milyon 481 bin 914, kamyon sayısı 827 bin 787’ye ulaşmış durumdadır. (TÜİK, 2017) Dünyada ulaştırma sektöründe istihdam edilen çalışan sayısı, dünyadaki toplam istihdamın yüzde 5’ini oluşturmaktadır. (Başayar, 2014, s. 4)

### **İlgili Araştırmalar**

Türkiye’de 4 milyonu aşan kamyonların idaresinde görevli uzun yol şoförleri, uzun vakitler boyunca seyahat etmektedir. Şoförlerle ilgili en çok gürültü, titreşim, sıcak ve soğuğa maruziyet, tehlikeli madde, gaz, duman, aydınlatma, sürekli oturma, ağır yük taşıma, yalnız çalışma, yüz felci, enfeksiyon, kas iskelet problemleri konulara araştırmaya konu olmuştur. (Başayar, 2014, s. 22-29) İncelenen çalışmalarda, şoförlerin okumasıyla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmalar kişilerin uykudan ses, ışık vb. uyaranlarla uyanabileceği bir bilinçsizlik durumu olarak tanımlanmaktadır. (Leyla Şahin, 2013) Bir araştırmaya göre, uzun yol şoförlerinin yüzde 7,5'i gündüz uyku sorunu yaşadığını beyan etmiştir. Ayrıca şoförlerin önemli bir kısmı yaşadıkları bu sorunun farkında değildir. (Anadolu Ajansı, 2012)

Başka araştırmalar da şoförlerin yorgun ve uykusuz araç kullanma, alkollü araç kullanma, iş yetiştirme baskısı, uzun çalışma süreleri, yetersiz ücret, aşırı iş yükü, monotonluk, organize olamama, düşük statüde çalışma, gelecek kaygısı, işe müdahil olunması, sosyal hayata zaman ayıramama gibi sorunlar yaşadığını göstermektedir. Yine kişisel (sinirlilik, sağlık problemleri) ve çevresel (ulaşım problemleri) faktörler de uzun yol şoförlerini olumsuz yönde etkilemektedir. (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Eğitim ve Araştırma Merkezi, 2016, s. 3)

Okuma kültürü üzerine yapılan bir araştırmaya göre öğrenciler en çok klasikleri seviyor. Tür olarak da roman ve hikayeyi tercih ediyor. (Mustafa Ayyıldız, 2010, s. 8-9) Kültür Bakanlığı bu verileri doğruluyor. (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011, s. 20) Bir başka araştırmada da üniversite öğrencilerinin bile "... okuma alışkanlığına yeterli ölçüde sahip olmadığı ve okuma alışkanlığını azaltan nedenlerin ekonomik, eğitsel ve kültürel nedenlere dayandığı" (Odabaş, 2001, s. 4) ifade edilmektedir.

Araştırmanın yapıldığı il olan Kütahya baz alınır, insanlar boş zamanlarını ailesiyle beraber geçirmektedir. Evlerdeki ders kitapları dışında sahip olunan kitap sayısı 31-35 civarında. Ancak bir yılda okunan ortalama kitap sayısı ise 7,1 ile 8 arasında. Halk kütüphanelerine üyelik bakımından Kütahya yüzde 11 oranla en iyi iller arasında yer alıyor. Kütüphanelerden yararlanma açısından bakıldığında ise Kütahya bir hayli geriliyor ve orta sıralarda yerini alıyor. (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, s. 21)

## **Amaç**

Bu projenin amacı, edebi eser dinletilecek Kütahyalı uzun yol şoförlerinin kitap okuma tutum ölçeklerine verecekleri tepkiyi değerlendirmektir. Çalışma tamamlandığında edebi eser dinletilen uzun yol şoförlerinin iki farklı kitap okuma tutum ölçeğine verecekleri cevaplar değerlendirilecektir. Projede iki ayrı anket kullanılacaktır. İlk anketler, uzun yol şoförlerinin okumaya karşı olan tutumlarını ortaya koyacaktır. Proje tamamlandığında uygulanacak ikinci anket çalışmasıyla, edebi eser dinletilen uzun yol şoförlerinin kitap okumaya karşı tutumlarında değişiklik olup olmadığı ortaya çıkacaktır.

## **Önem**

Bu çalışma uzun saatler boyunca çalışmak durumunda olan ve bu süre içerisinde pasif şekilde

daracak bir alanda saatlerini harcayan uzun yol şoförlerinin vakitlerini verimli bir şekilde değerlendirmesi açısından önemlidir. Ölçeklerden alınacak olumlu yöndeki sonuç projenin daha sonraki zamanlarda uygulanabilirliği açısından önemlidir. Bu yolla okuma oranının düşük olduğu ülkemizde, en dezavantajlı meslek gruplarından birisi olan uzun yol şoförleri üzerinde bir farkındalık oluşturulabilecektir. Proje şoförlere katkı sağlaması, kitabın içeriğinin ses yoluyla da olsa şoförler ile buluşması, sosyal fayda güden bu tip projelerin uygulanmasında önemli bir destek olacaktır.

### **Varsayım**

Edebi eser dinleyen şoförlerin kitaba karşı tutumları daha pozitiftir.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma kapsadığı alan ve yararlandığı veriler bakımından aşağıda belirtilen boyutlarla sınırlandırılmıştır.

Bu araştırmada, projeye dâhil olan uzun yol şoförlerinin okumaya karşı duyuşsal özelliklerini ölçen iki anket kullanılmıştır.

Araştırma, Kütahya'da yaşayan ve projeye katılmayı kabul eden 20 uzun yol şoförünün görüşüyle sınırlandırılmıştır.

Araştırma Haziran-Temmuz-Ağustos 2017 zaman dilimini kapsayan üç aylık bir periyotla sınırlıdır.

Kütahya'da şoförlük yapıp uzun yol şoförleri gibi dinlemek için vakti olmayan otobüs şoförleri ve trafiği tehlikeye atma ihtimali olan taksi şoförleri dâhil edilmemiştir.

### **YÖNTEM**

Araştırma üç aşamalıdır. İlk aşamada şoförlerin 5'li Likert tipinde tanımlayıcı iki farklı okuma ölçeğine verdikleri cevaplar alınmıştır. İkinci aşamada şoförlerin üç ay boyunca edebi eser dinlemesi sağlanmıştır. Üçüncü aşamada şoförlere okuma anketleri tekrar uygulanmıştır.

Araştırmada sosyal bilimler araştırma tiplerinden Açıklayıcı Araştırma tipi kullanılmıştır. Bu araştırmada hipotezlerden hareketle veri toplama araçları kullanılarak olaylar ve değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurularak olay açıklanmaya çalışılır. (Arslanoğlu, 2016, s. 71)

Araştırma verilerinin analizinde nicel yöntem kullanılmıştır. Nicel yöntem, araştırma planında evren, örneklem, aksiyom hipotezlerinin bulunduğu; bilgilerin gözlem, görüşme, anket ve testlerle toplandığı, bu bilgilerin istatistiksel ölçme ve değerlendirme teknikleriyle analiz edildiği yöntemidir. (Arslanoğlu, 2016, s. 78)

## **Veri Toplama Araçları**

İlk ölçek Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ tarafından hazırlanan “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeği”dir. Ölçeğin bütün olarak alfa güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Yine aynı şekilde ölçeğin bir bütün olarak güvenilirlik katsayısı 0,88 şeklinde bulunmuştur. Bu sonuçlar da anlaşılacağı üzere ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Ölçekte, 9 olumsuz, 21 olumlu olmak üzere toplam da 30 madde vardır. (Gömleksiz, 2004, s. 193-194)

İkinci ölçek “Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği”dir. Ölçeğin üç farklı tekrarı yapılarak ölçekteki maddelerin geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmacılar ölçeğin 18 yaş üstü bireylerin okuma motivasyonlarının incelenmesinde kullanılabilir bir araç niteliği taşıdığı ve deneysel çalışmalar tasarlanarak yetişkin okuma okuma motivasyonunu etkileyecek uygulamalardan sınanabileceğini belirtmişlerdir. (Mustafa Yıldız, 2013, s. 357) Ölçek, Schutte ve Malouff (2007) tarafından geliştirilmiştir. Okumaya adanmışlık modeli ve Okuma Motivasyonu Ölçeği temel alınmıştır. Ölçek, 4 faktör ve 19 maddeden oluşmaktadır.

Çalışmanın aynı zamanda deneysel bir tarafı söz konusudur ve bir grubun, edebi eser dinletilmeden önce ve dinletildikten sonraki tutumlarının analizini içerir. Çalışmanın bağımsız değişkeni edebi eser dinletilmesidir. Bağımlı değişken uzun yol şoförleridir. (Arslanoğlu, 2016, s. 103)

## **Verilerin Çözümlemesi**

Bu çalışmada iki farklı anket kullanılmıştır. Proje başlamadan önce her iki anket de araştırmanın örnekleme şoförlere uygulanmıştır. Şoförler edebi eser dinledikten sonra aynı anketi tekrar cevaplandırmıştır. Her iki ankete verilen cevaplar ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Önce birinci anketteki farklılık sonra diğer anketteki farklılık teker teker hesaplanmıştır. Toplanan veriler için faktör analizi yapılmıştır. Sonuçlar yüzdeler olarak ifade edilmiştir.

## **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni Türkiye’deki uzun yolda şoförleridir. Örneklem Kütahya Kamyoncular ve Nakliyeciler Kooperatifi’ne kayıtlı 20 şofördür.

## **Araştırmada Kullanılan Edebi Eserlerin Hazırlanması ve Seçimi**

Araştırmada, metinlerden edebi eser kategorisine giren yerli ve yabancı sanatçıların şiir, hikâye, roman ve tiyatro türünde eserleri kullanılmıştır. Dinletilecek eserlerin tiyatrocular tarafından seslendirilmiş eserler olmasına dikkat edilmiştir. Eserler Youtube,

radotyatroosu.net sitelerinden Real Player programıyla indirilip mp3 formatına çevrilmiştir. CD ve bellekler yardımıyla şoförlere ulaştırılmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın ilk etabında uygulanan Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeğinin Benlik alanında yüzde 44,24, Yeterlilik alanında yüzde 19,02, Tanınma alanında yüzde 15,36 ve Diğer kısmında yüzde 21,35 olmak üzere alınan ortalama sonuç yüzde 40,42'dir.

İkinci olarak uygulanan Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinde ise alınan ortalama sonuç yüzde 59,96'dır.

Şoförler eserleri istedikleri şekilde dinledikten sonra fark olup olmadığını anlamak için aynı ölçekler tekrar uygulanmıştır. Buna göre Benlik alanında yüzde 1,81, Yeterlilik alanında yüzde 0,33 oranında artış;

Tanınma alanında yüzde 1,94, Diğer alanda ise yüzde 0,20 oranında azalma görülmüştür. Sonuç olarak Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeğinde yüzde 6,63 gibi bir artış gözlenmiştir. Yeni çıkan sonuç yüzde 47,05 olmuştur.

Kitap okuma alışkanlığını ölçen tutum ölçeğinde de yüzde 7,64 oranında artış yaşanmış ve sonuç yüzde 59,96'dan yüzde 67,6'ya çıkmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuç

Edebi eserlerin insanları olumlu yönde etkilediği hipotezi doğrulanmıştır. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği genel ortalamasındaki olumlu yöndeki artış 7,64, Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği genel ortalamasındaki olumlu yöndeki artış 6,63'tür. Eserlerin özellikle insanların kişisel gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir. Örneğin okuyucu olmanın önemine değinen *benlik* alanı ile iyi bir okuyucu olmaya yönelik *yeterlilik* alanında artış görülmüştür. Buna karşın başkaları tarafından iyi bir okuyucu olarak kabul görme olan *tanınma* ile bir şeyler öğrenmek veya başka alanlarda başarılı olmak için okumayı ilgilendiren *diğer* bölümünde azalma saptanmıştır. Kısacası insanlar toplumda kabul görmek ya da iyi bir okuyucu olarak nitelenmek yerine gerçekten kendileri için okuyorlar.

### Tartışma

Hacettepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin yüzde 55' i anne babaları, yüzde 27,5'i öğretmenleri vasıtasıyla kitapla tanışmıştır. Veli olan kamyon şoförlerinin kitaba karşı olumlu tutum

sergilemeleri, öğrencilerin kitapla tanışmasını sağlayabilir, kitaba karşı tutumları daha pozitif olabilir. Uzun yol şoförlerinin kitap okumaya karşı pozitif tutumları, anne-babaya bakarak kitapla tanışan uzun yol şoför çocukları için iyi olabilir.

Elektronik cihazlar okumadan, kitaptan uzaklaştıran bir nesne gibi görülmektedir. Bu cihazlar projede olduğu gibi olumlu işler için de kullanılabilir.

## Öneriler

Türkiye Şoförler ve Otomobilciler Federasyonu(TŞOF) gibi kurumlar uzun yol şoförlerine edebi eser dinletilmesini sahlplenebilir.

## Teşekkür

Bu uzun proje süresince bizi yüreklendirip bize destek veren 20 uzun yol şoförüne teşekkür ediyoruz.

## KAYNAKÇA

- Anadolu Ajansı. (2012, Nisan 17). *Ntv Haber*. Kasım 20, 2017 tarihinde Ntv Web Sitesi: [https://www.ntv.com.tr/saglik/otobus-soforlerinde-sinsi-uyku-tehlikesi,2CqXGdc\\_skSuT7mZ2vOluw](https://www.ntv.com.tr/saglik/otobus-soforlerinde-sinsi-uyku-tehlikesi,2CqXGdc_skSuT7mZ2vOluw) adresinden alındı
- Arslanoğlu, İ. (2016). *Bilimsel Yöntem ve Araştırma Teknikleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Baş, F. İ. (2015). Geçici Fiziksel Özelliklerden Yorgunluk ve Uykusuzluğun Sürücü Davranışları Üzerine Etkisi. Erzurum, Türkiye.
- Başayar, F. N. (2014). Kara Yolu Yolcu Taşımacılığında İş Sağlığı ve Güvenliği. Ankara.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Eğitim ve Araştırma Merkezi. (2016). Şoförlere Yönelik İş Sağlığı ve Güvenliği. Ankara.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 14 (2), 185-195.
- Hüseyin Padem, A. G. (2012, Şubat 29). Araştırma Yöntemleri. Sarajevo, Bosna Hersek: International Burch University.
- İleri, A. (2017). Okuma Kültürü ve Okul Kütüphaneleri Raporu 2017. *Türk Kütüphaneciliği* .
- Leyla Şahin, M. A. (2013). Uyku ve Uykunun Düzenlenmesi (Sleep and Regulation of Sleep). *Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences)* , 93-98.
- Mustafa Ayyıldız, Ü. B. (2010). Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi* , 8-9.
- Mustafa Yıldız, K. Y. (2013). Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 12 (44), 348-359.
- Odabaş, H. (2001). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Etki Eden Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Kütüphanecilik Bölümü "Kütüphanecilik"* (s. 1-6). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Kütüphanecilik Bölümünü.



- Öktem, R. (2005). *Araştırma Modeli*. Ankara, Türkiye.
- Şahin, E. (2012). *Uzun Süreli Araç Kullanan Bireylerde Kas İskelet Problemleri ve Yorgunluğun Sürücü Davranışları Üzerine Etkisi*. İstanbul.
- T.C. Gümrük ve Ticaret Bakanlığı Esnaf ve Sanatkarlar Genel Müdürlüğü. (2014). *Esnaf ve Sanatkar İstatistikleri Bülteni*.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (tarih yok). *Türkiye Okuma Kültürü Haritası*. Türkiye.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). *Türkiye Okuma Kültürü Haritası*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Tan, A.;TBMM. (2000). *TBMM Türkiye Trafik Güvenliği Araştırma Komisyonu Raporu*. Ankara.
- TÜİK. (2016). *Uluslararası Standart Kitap Numarası (ISBN) İstatistikleri*. Ankara: TÜİK.
- TÜİK. (2006). *Zaman Kullanımı Araştırması*.
- TÜİK, H. B.-Ş. (2017, Mayıs 23). *Otomotiv Yetkili Satıcıları Derneği*. OYDER: <http://www.oyder-tr.org/Content/document/raporlar/tuik-raporlari/motorlu-kara-tasitlari-subat-2017-tablolar.xls> adresinden alınmıştır
- Ulaşlı, K. (2016, Ocak). *Hafriyat Toprağı, İnşaat ve Yıkıntı Atıkları İşinde Görev Alan Şoför ve Operatörlerinin Karşılaştıkları Risk ve Tehlikelerin İş Stresi Düzeylerine Etkisi*. Gaziantep, Türkiye.
- Umut Erkin Taş, Ö. A. (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

## ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK KAYGI DÜZEYLERİ ile MATEMATİK BAŞARISI ARAINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Abdurrahman İLĞAN<sup>79</sup>, Mesut KOTAN<sup>80</sup>, Ahmet DEMİRBAŞ<sup>81</sup>, AHMET GÜLER

### ÖZET

*Bu araştırma kapsamında ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı duydukları kaygı ile matematik dersindeki başarıları arasındaki ilişki incelenmiş, bunun yanında kaygı düzeyinin çeşitli demografik değişkenlere göre karşılaştırması da yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup, nicel araştırma özelliği göstermektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında, Batı Karadeniz bölgesindeki iki farklı şehirde öğrenim gören 100'ü ortaokul, 100'ü de ortaöğretim okulunda öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında kullanılan Matematik Kaygısı ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizinde, ölçeğin iki alt boyuttan oluştuğu, birinci boyutun açıkladığı varyansın % 28.28, ikinci boyutun açıkladığı varyansın ise % 25.44 olmak üzere, ölçeğin toplam varyansın % 53.72'sini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .87 şeklinde, makul bir düzey olmak üzere, hesaplanmıştır. Öğrencilerin Matematik Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları, ortalama puanın biraz üzerinde olmakla birlikte, sonuçların tersten yorumlanması dolayısıyla, matematik kaygısının orta düzeyin biraz altında olduğunu söylemek mümkündür. Matematik kaygısının demografik değişkenlere göre karşılaştırılması sonucunda, erkeklerin kaygı düzeylerinin, kızların kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu; 7.sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin 9 ve 10.sınıf öğrencilerinden daha düşük; 8.sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin ise 10.sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinden daha düşük olduğu; öğrencilerin matematik kaygı puanlarının anne ve babanın eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarıları arasında orta düzeyde anlamlı (pozitif olmakla birlikte, anlamsal olarak negatif) bir ilişki vardır (yüksek puan=düşük kaygı). Buna göre öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri arttıkça matematik başarısının azaldığını söylemek mümkündür. Matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin determinasyon katsayısı ( $r^2= 0.28$ ) dikkate alındığında, matematik başarısındaki toplam varyansın % 28'inin matematik kaygısından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Bu sonuca göre matematik başarısının artırılması amacıyla öğrencilerin matematik kaygısının azaltılmasına yönelik düzenleyici mekanizmaların / eğitim programlarının işe koşulması önerilebilir. Bunun yanında, matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematik dersine yönelik, kaygıyı azaltmak amacıyla, olumlu tutumlar geliştirmelerine yönelik çalışmalar yapmaları önerilebilir.*

### EXAMINING RELATIONSHIP BETWEEN MATHEMATICS ANXIETY and MATHEMATICS ACHIEVEMENT of STUDENTS

#### ABSTRACT

*Content of this research was examining relationship between mathematics anxiety and mathematics achievement of students along with comparison of mathematics anxiety in terms of some demographic variables. The research designed in quantitative paradigm as correlational survey model. Sample of the research consisted of 200 students, their schools located in Western Black Sea*

<sup>79</sup>Doç.Dr., abdurrahmanilgan@gmail.com

<sup>80</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd., , mesutkotan1989@gmail.com

<sup>81</sup>Öğretmen, , ahmetdemirbas78@hotmail.com

region, 100 of them were middle school students whereas 100 of them were secondary school students, in academic year of 2017-2018. Exploratory Factor Analysis managed for scale used in this research resulted with two dimensions; first dimension explained variance of 28.28 % whereas second dimension explained variance of 25.44 due to explained variance of Mathematics Anxiety Scale totally as 53.72 %. Scales' Cronbach Alpha internal coefficient was calculated as .87, supposed that to be decent. Mean point of participant students they received from Mathematics Anxiety scale were some above of average of scale, due to scales' points have to be interpreted reversely, so that participant students' mathematics anxiety level were some below the average. When some demographics variables were compared in terms of mathematics anxiety the results could be interpreted as followed: i) point of male students were higher than female students, ii) point of 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> graders were higher than 7<sup>th</sup> graders, iii) point of 10<sup>th</sup> graders were higher than 8<sup>th</sup> graders, iv) participants students mathematics anxiety level did not differ in terms of parents' education level. There wasin middle level positive (semantically negative due to high point for anxiety scale stand for low anxiety) relationship between students mathematics anxiety level and mathematics achievement. As a result higher mathematics anxiety will result with lower mathematics achievement. When determination coefficient ( $r^2 = 0.28$ ) between students mathematics anxiety level and mathematics achievement considered, it is possible to say that 28 % of variance in mathematics achievement could be explained by mathematics anxiety. Hence some regulatory mechanism / training sessions should be suggested implement to increase mathematic achievement. Additionally to this, it is suggested to mathematics teachers to increase attitude toward mathematics, to decrease mathematics anxiety.

## GİRİŞ

Bireyin çevresine ayak uydurabilmesi, yeni bilgiler edinebilmesi, eski öğrendiği bilgileri karşılaştığı durumlarda kullanabilmesi, insanı yeryüzünde yaşayan diğer canlılardan üstün kılan zekası ve bilimsel metotlar ile öğrendiklerini yaşamına uygulayabilmesi sayesinde mümkün olabilmektedir. Günlük hayat içerisinde insan zekasının en yoğun olarak kullandığı bilim dalı olan matematik, aynı zamanda diğer birçok bilim dalı tarafından da kullanılmaktadır. Matematik becerilerini geliştirmek, günlük hayatta kişinin karşılaşacağı pek çok problemi daha sistematik bir şekilde çözmesine yardımcı olmaktadır.

Ancak, öğrencilerin matematik dersini zor ve sıkıcı derslerden biri olarak tanımladıkları, matematiği anlamadıklarını ifade etmelerinin, geleneksel matematik eğitiminin amacını yerine getiremediği gibi öğrencilerin matematikle ilgili olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açtığı görülmektedir (Yenilmez ve Duman, 2008). Matematik üzerine yapılan bir araştırmada, matematik korkusu ve kaygısının çocuğun açık ve net bir şekilde düşünmesini, bilgiler arasında organizasyon sağlamasını, ilişkiler kurmasını güçleştirdiği ve engellediği sonucuna ulaşılmıştır (Rotella ve Learner, 1993; akt. Yenilmez, Girginer ve Uzun, 2004). Kaygı ancak abartıldığı veya korkulacak veya endişelenecek bir şey yokken hissedildiği zamanlarda sorun haline gelmektedir (Kennerley, 2018).

Kaygı, bireyin umduğu zarara gösterdiği tepki olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2000). Kaygı, en küçük sorunlara karşı gösterilen hafif endişelerden başlayarak, insanın bir konuda düşüncelerini toplamaktan, belleğini kullanmaktan yoksun kılacak duruma kadar yoğunlaşabilmektedir (Başarı, 1990). Balcı (2005) kaygıyı beklenen zararla baş edebilecek planlama ya da uygun tepkilere sahip olamama duygusu olarak tanımlamaktadır. Kaygı, öznenin baş etmekte güçlük çektiği bir duygu, bedensel bir uyarım olarak karşımıza çıkmaktadır (Salecl, 2018). Cüceloğlu ise (2005) kaygıyı kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle, kaygı bireyin dikkatini tehditle ilgili uyarılara yönlendirmektedir (Passolunghi, Caviola, De Agostini, Perin and Mammarella, 2016).

Le Gall (2016) kaygıyı, insanın kendisi ya da başkaları için oldukça kesin bir tehlikenin beklenmesi olarak tanımlanırken, korkuyu ise var olan bir tehlikenin algılanması ya da her durumda bir tehlike işaretine bağlı bir duygu olarak tanımlamaktadır. Matematik korkusunu ise, Green (1999) tarafından insanların başarılı olamayacaklarını düşünmeleri yüzünden matematikle uğraşmak zorunda kalmak fikrinden bile korkmaları ve uzak kalmaya çalışmaları olarak tanımlamaktadır. Şahin (2000) matematik kaygısını matematik problemlerini çözerken, günlük ve akademik hayatta sayıları kullanırken kaygı ve gerginlik hissedilmesi olarak tanımlamıştır.

Tobias'a (1993; akt. Rossnan, 2006) göre matematik kaygısı, bireyin akademik yaşamında ya da günlük hayatındaki matematik problemlerinin çözümü veya sıradan sayılarla ilgili işlemler yapmak gibi durumlarla karşılaştığında, duygusal gerilim veya kaygılar şeklinde kendini gösteren bir durum olarak tanımlamaktadır. Bu gelişen matematik kaygısı durumu bireyde unutkanlığa ve kendisiyle ilgili güven kaybına neden olabilmektedir

Yenilmez ve Özbey (2006) öğrencilerin matematik dersine karşı duydukları kaygının, matematik dersinde başarılı ya da başarısız olmalarında büyük etkisinin olduğunu ve matematik dersine karşı kaygı duyulduğunda bu derse olan ilginin ve başarının da azalma gösterdiğini belirtmişlerdir. Öğrenme sürecindeki başarısızlık, bireyde huzursuzluk yaratan bu duygunun önüne geçerek kaygıyı arttırmaktadır.

Başka bir deyişle, matematik kaygısı duygusal ve bilişsel boyutlara sahip çok yönlü bir yapıdır. Bu kaygının oluşumunda kişilik, benlik kavramı, kendine saygı, öğrenme stili, ebeveynlerin yüksek matematik beklentileri ve kaygısı, öğretmenlerin matematiğe yönelik

olumsuz tutumları, etkisiz öğretim teknikleri, öğrencilerdeki düşük matematik başarısı, matematikteki temel becerilerin eksikliği, öğrencinin matematiğe yönelik olumsuz ve düşük okul deneyimleri gibi kavram ve yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır (Bursal & Paznokas, 2006; Cook, 1998; Hadfield & McNeil, 1994; Hopko et al., 2003; Ma & Xu, 2004; Norwood, 1994; Reynolds, 2001; Thomas & Furner, 1997; Williams, 1994; Woodard, 2004, akt. Şahin, 2008).

Cemen (1987) matematik kaygısını bireyin özsaygısına tehdit olarak algıladığı matematiksel görevleri içeren durumlara karşı gösterilen bir tepki niteliğinde ortaya çıkan bir rahatsızlık olarak tanımlamaktadır (akt. Özdemir ve Gür, 2011). Bu durumda, birey matematik kaygısını yaşama olasılığının arttığını ve matematik kaygısına karşı bir savunmasızlık içinde olduğunu düşünebilmektedir (Baloğlu ve Koçak, 2006). Bu tür bir kaygının etkisi altında kalan öğrenciler istenilen düzeyde matematik bilgisi edinmemekte ve edindikleri matematiksel bilgileri anlamadan, özümsemeden, kavramadan ezberleme yoluna gidebilmektedirler (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008).

Öğrencilerdeki ilk matematik kaygısı, genellikle ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde yaşadıkları çeşitli olumsuz deneyimlerle ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu kaygı, öncelikle öğrencilerde güven eksikliğine ve motivasyon düşüklüğüne neden olmaktadır. Güvensizlik ve motivasyon düşüklüğü de öğrencilerin, ilköğretimden başlayarak daha ileri eğitim kademelerinde matematikten kaçınmalarına ve başarısızlıklarına neden olmaktadır (Taşdemir, 2015). Öğrencilerin matematik dersinde kendilerine güvenmemeleri sonucu matematiği beceremem algısının oluşmasına ve matematiğe karşı olumsuz bir tutum sergilemesine sebep olduğu düşünülebilir (Karadeniz, 2004).

Yapılan bir çalışmada (Hill, Mammarella, Devine, Caviola, Passolunghi ve Szűcs, 2016) ilkokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri ortaokul öğrencilerinininkinden yüksek iken, matematik kaygısı söz konusu olduğunda ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yuksel-Şahin (2008) araştırmasında 4 ve 5. sınıfta öğrenim gören 249 öğrencinin matematik kaygılarını matematik öğretmenin sevme durumuna göre incelemiştir. Matematik öğretmenini seven öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin matematik öğretmenini sevmeyen öğrencilere kıyasla istatistiksel açıdan daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Alkan, Güzel ve Elçi (2004), lise öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ile öğretmen davranışlarının bu tutumun oluşumuna ve gelişimine olan katkısını belirlemek amacıyla

yaptıkları çalışmada öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında, matematik öğretmenin etkisi olduğunu ve bu etkinin de oldukça yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Eğiticilerin, bireyi gerek eğitim ortamındaki davranışları gerekse bireyin güçlü ve zayıf olduğu özelliklerine göre birebir desteklemesi beklenmektedir. Öğrencilerin kişilik yapılarından, derslerin içeriklerinden veya olumsuz deneyimlerinden kaynaklanabilen kaygı azaltılmadan öğrencinin derste başarı göstermesi mümkün görülmemektedir.

Okulların öğretme amacını güttüğü davranışların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı hem uluslararası hem de ulusal düzeyde yapılan araştırma ve sınav sonuçları ile ortaya konulmaktadır. Bu çerçevede Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından 2011 yılında gerçekleştirilen Ocak 2013'te açıklanan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) sonuçlarına göre Türkiye matematik alanında dördüncü sınıflar düzeyinde katılımcı 50 ülke arasında 469 genel başarı puanı ile 35., sekizinci sınıflar düzeyinde 42 ülke arasında 452 genel başarı puanı ile 24. olmuş her iki seviyede de dünya genelindeki katılımcı ülkelerin ortalamasının altında kalmıştır. Türkiye'nin de yer aldığı kapsamlı bir diğer uluslararası başarı değerlendirme projesi olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (PISA) açıklanmış 2009 yılı raporuna göre ise değerlendirmeye alınan 65 ülke incelendiğinde Türkiye matematik alanında başarı sıralamasında 43. olmuştur. Uluslararası düzeyde yapılan araştırmaların sonuçları matematik alanındaki başarının dünya ortalamasının altını işaret ederken ulusal düzeydeki sonuçlar da bu durumu destekler niteliktedir. Öyle ki, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan 2012 Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sonuçlarına göre, Türkiye geneli sekizinci sınıflar matematik testi genel ortalamasının sonuçları; 5.78 standart sapma ile 20 soru üzerinden 4.39 net, Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yayınlanan 2012 Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) sonuçlarına göre ise, Türkiye geneli matematik testi genel ortalaması 9.7 standart sapma ile 40 soru üzerinden 6.92 nettir (MEB, 2012b; ÖSYM, 2012). Uluslararası ve ulusal düzeyde bu çarpıcı sonuçlar bugün matematik alanında yeterince başarılı olmadığımız gerçeğini gözler önüne sermekte ve matematik başarısını belirleyen etmenler üzerine yapılan araştırmaların derinlik kazanmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

## **Amaç**

Bu araştırmanın amacı; ortaokul 7. ve 8. sınıflar ile ortaöğretim 9. ve 10. sınıflara devam eden öğrencilerin matematik kaygı düzeylerini belirlemek, çeşitli kişisel değişkenlerine göre öğrencilerin matematik kaygı düzeylerini karşılaştırmak ve matematik kaygısı ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir.

## **Önem**

Matematik, hemen her bilim dalı ile ilişkili olmasının yanında, bireylerin soyut düşünme, analiz, muhakeme ve berrak düşünmesini sağlayan disiplinlerin başında gelmektedir. Bu nedenle insan hayatındaki bütün gelişmelerin matematiğin gelişmesi ile bağlantılı olduğunu belirtmek yanlış olmaz. Bireylerin doğuştan getirdiği yeteneklerin geliştirilmesine en yüksek düzeyde katkı sağlayan disiplin matematiktir. İnsan hayatındaki gelişmeler devamlı olduğuna göre, yeni yetişecek nesillere matematik alanını iyi öğretmek gerekmektedir. Yeterli bir matematik kültürü olmadan, hiçbir bilim dalında ortaya konulan gelişmeleri izlemek mümkün olmayacaktır. Matematik bu kadar önemliyken, öğrencilerin matematiğe karşı geliştirdikleri kaygının tespit edilmesi ve bunlara karşı iyileştirme çalışmaları yapılmasının önemli olacağını söylemek mümkündür.

## **Problem**

Bu araştırmada, “öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır”, sorusuna cevap aranmıştır.

## **Alt Problemler**

Öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri nedir?

Öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri cinsiyete, sınıf düzeyine, anne ve babanın eğitim seviyesine göre değişkenlik göstermekte midir?

Öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

## **Araştırma Modeli**

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde olup nicel araştırma özelliği taşımaktadır. Nicel araştırma yöntemi, olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türleridir. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla sayıda değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009).

## **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında, Batı Karadeniz bölgesindeki iki farklı şehirde öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012). Bu örnekleme tekniğinde örnekleme girmede seçkisizlik (random) olmadığı için, genellenebilirlik sınırlı olup (Balci, 2015), katılımcılar kolay ulaşılabilirlikleri nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini % 22,5'ini (n=45) kız, %77,5'ini (n=155) erkek olmak üzere toplam 200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 25'ini (n=50) 7. sınıf, % 25'ini (n=50) 8. sınıf, % 25'ini (n=50) 9. sınıf ve % 25'ini (n=50) 10. sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun % 1'i (n=2) özel ders alan, % 3'ü (n=6) etüt merkezine giden, % 37,5'i (n=75) okul destekleme kurslarına katılan ve % 58,5'i (n=117) herhangi bir destek almayan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin % 1,5'i (n=3) okuma yazma bilmeyen,% 3,5'i (n=7) okuma yazma bilen,% 41,5'i (n=83) ilkokul mezunu,% 29'u (n=58) ortaokul mezunu,% 20,5'i (n=41) lise mezunu,% 4'ü (n=8) üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının ise % 0,5'i (n=1) okuma yazma bilmeyen,% 2'si (n=4) okuma yazma bilen,% 21,5'i (n=42) ilkokul mezunu,% 38'i (n=76) ortaokul mezunu,% 32,5'i (n=65) lise mezunu,% 5'i (n=10) üniversite mezunudur.

## **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplamak amacıyla ölçek uygulanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel değişkenler ile ilgili 5 madde (cinsiyet,sınıf,matematik dersi destek alma durumu,anne ve babanın eğitim durumu,birinci dönem matematik karne notu) yer almaktadır. Ölçeğin ikinci bölümü Ikegulu (1998) tarafından geliştirilen, Özdemir ve Gür (2011) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan Matematik Kaygısı Ölçeği'dir.

Ölçek 20 maddeden oluşmakta ve bireylerden ilgili ifadeye / maddeye düşüncelerini belirtmeleri için “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden, “tamamen katılıyorum” seçeneğine kadar değişkenlik gösteren beş derecede görüş belirtmeleri beklenmiştir. 5'li Likert tipinde olan ölçekteki maddelerden altısı olumsuz (1,3,4,5,6 ve 11 nolu maddeler) ve 14'ü olumlu anlamdadır. Olumlu maddeler puanlanırken, “tamamen katılıyorum” seçeneği 5 ile, “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği ise 1 şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz maddelerin



puanlanmasında da, “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği 5 ile “tamamen katılıyorum” seçeneği ise 1 şeklinde puanlanmıştır. Ölçekte alınabilecek en yüksek puan 100’dür. En düşük puan ise 20’dir. Matematik kaygı ölçeğinde düşük puan, öğrencilerin matematiğe yönelik kişisel kaygılarının yüksek olduğunu, yüksek puan olması ise öğrencilerin matematiğe yönelik kişisel kaygılarının düşük olduğunu göstergesidir. Bu araştırma kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin iki faktörden oluştuğu belirlenmiş ve bu faktörlerin de toplam varyansın % 51,7’sini açıkladığı, ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ise .91 olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin değerlendirilmesindeki puan aralıkları şu şekildedir: 1.00 – 1.80 kesinlikle katılmıyorum; 1.81-2.60 katılmıyorum; 2.61-3.40 kararsızım; 3.41-4.20 kısmen katılıyorum ve 4.21-5.00 arası ise tamamen katılıyorum şeklinde puanlanmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Veri toplama aracı için e-mail yoluyla gerekli izin alınmıştır. Gerekli izin alındıktan sonra veri toplama aracı çalışma grubuna 20 Mart 2018 ile 10 Nisan 2018 tarihleri arasında elle ulaştırılmış ve ölçeklerin doldurulması sağlanmıştır. Uygulanan anketler akabinde teslim alınmıştır.

Bu çalışmada matematik kaygısı ölçeğinden elde edilen verilerin geçerliliğinin hesaplanmasında faktör analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda olumsuz madde olan 1,3,4,5,6, 11 numaralı maddeler öğrenciler tarafından yanlış anlaşıldığından, 8 nolu madde 2 farklı boyutu aynı anda ölçtüğünden ve 12 nolu maddenin madde yük değeri .30’dan düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra Matematik Kaygısı Ölçeğinin KMO değeri .89 ve Baertlett’s testi de anlamlı çıkmıştır ( $p < .000$ ). Bu sonuçlar verinin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları ve boyutları ifade eden maddelere ilişkin faktör yük değerleri tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü üzere matematik kaygısı ölçeğinin 10, 13, 15, 16, 17, 18 ve 20 numaralı maddeleri birinci alt boyutu oluşturmuş ve ‘matematik sevgisi’ olarak; 2, 7, 9 ve 19 numaralı maddeler ikinci alt boyutu oluşturmuş ve ‘matematik becerisi’ olarak adlandırılmıştır. Matematik kaygısı ölçeğiyle elde edilen verilerin iki boyutta toplandığı görülmektedir. Boyutlara ilişkin faktör yük değerlerinin ‘matematik sevgisi’ boyutunda, .47-.72 arasında, ‘matematik becerisi’ boyutunda ise .51-.78 arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Matematik kaygı ölçeğinin birinci boyutu varyansın % 28.3, ikinci boyutu ise %25,44 olmak üzere toplam % 53.72 olmak üzere

makul düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanında ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının birinci boyut için .83, ikinci boyut için .72 ve tüm ölçek için ise .87 olmak üzere, görece yüksek olduğu söylenebilir. Tüm bu değerlere bakılarak ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığını söylemek mümkündür.

**Tablo 1.** *Matematik Kaygısı Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Boyutun Adı	Madde	Faktör yük Değeri	Boyutun Açıkladığı Varyans (%)	Güvenirlik Katsayısı
Matematik Sevgisi	13) Derslerimin çoğu matematikle ilgilidir.	.72	28.28	.83
	16) Matematik mantığından hoşlanırım.	.69		
	18) Matematik sınavlarında her zaman başarılıyım.	.68		
	17) Matematigi öğrenmek ve anlamak eğlenceli olabilir.	.65		
	15) Matematik en sevdiğim derslerden birisidir.	.60		
	10) Matematik problemlerini çözme yeteneğime güveniyorum.	.60		
	20) Benim için matematik, meydan okumaktır.	.47		
Matematik Becerisi	2) Matematik ödevimi tek başıma yaparım	.08	% 25.44	.72
	7) Matematigi problemler çözerek öğrenirim.	.18		
	19) Tahtada matematik problemleri çözmek için gönüllü olurum.	.31		
	9) Çözüme ulaşmada kullandığım basamakları görmeyi seviyorum.	.39		
Tüm Ölçek			53.72	.87

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.00 programı kullanılmıştır. Araştırmadaki veri seti normal dağılım gösteren verilerin analizinde ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t-testi, ikiden fazla karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve toplam puandaki farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırmalar için 'Sheffe' testi, normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde ikiden fazla karşılaştırmalarda Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerim matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri doğrultusunda yapılan analizler neticesinde elde edilen veriler ve bu verilere ilişkin yapılan analizler ile değerlendirmelere yer verilmiştir.

### Öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri

Öğrencilerin matematik kaygı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2’deki bulgulara göre, öğrencilerin Matematik Kaygısı Ölçeği’nden aldıkları puanların ortalamaları ( $X=3.54$ ) ortalama puanın biraz üzerinde olmakla birlikte, sonuçların tersten yorumlanması dolayısıyla, matematik kaygısının orta düzeyin biraz altında olduğunu söylemek mümkündür.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Matematik Kaygısı Düzeyine ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	N	X	SS
Matematik Sevgisi	200	3.43	.92
Matematik Becerisi	200	3.71	.96
Toplam Ölçek	200	3.54	.85

Bunun yanında matematik sevgisi boyutuna ait ortalama ( $X=3.43$ ) ve matematik becerisi boyutuna ait ortalamaların ( $X=3.71$ ) sonucunun da ölçeğin tamamına ait sonuca benzer olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin ortalama puanın biraz altında olduğunu söylemek mümkündür.

### Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Matematik Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin Matematik Kaygısı Ölçeği’nden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Matematik Kaygısının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonucu

Matematik Kaygı Ölçeği	Cinsiyet	N	X	SS	t	sd	p
Matematik Sevgisi	1. Kız	45	3.71	.84	2.31	198	.022
	2. Erkek	155	3.35	.93			
Matematik Becerisi	1. Kız	45	4.13	.70	4.05	198	.000
	2. Erkek	155	3.59	.99			
Toplam Ölçek	1. Kız	45	3.86	.70	2.96	198	.003
	2. Erkek	155	3.44	.87			

Tablo 3’de görüldüğü üzere öğrencilerin matematik kaygısına ilişkin algı düzeylerinin hem ölçeğe ilişkin toplam puanlarda [ $t_{(198)}= 2.96, p < .01$ ] hem de matematik sevgisi [ $t_{(198)}= 2.31, p < .05$ ] ve matematik becerisi [ $t_{(198)}= 4.05, p < .01$ ] boyutlarında cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Buna göre erkeklerin ( $X= 3.35$ ) kaygı düzeyleri, kızların ( $X= 3.71$ ) kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Matematik kaygı ölçeğinin diğer iki alt boyutunda da erkeklerin kaygı düzeyinin, kızlardan yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

### Öğrencilerin Sınıf Seviyesine Göre Matematik Kaygısı Düzeyleri

Öğrencilerin Matematik Kaygısı Ölçeği’nden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir. Tablo 4’de görüldüğü üzere öğrencilerin matematik kaygısının sınıf seviyelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [ $F_{(3,196)}= 13.18, p < .01$ ]. Matematik kaygı ölçeğinin hem toplam puanlarında hem de her iki alt boyutta farklar benzer şekilde ortaya çıkmıştır. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden ‘Scheffe’ testi uygulanmış ve 7.sınıf ( $X= 3.92$ ) öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin 9.sınıf ( $X= 3.43$ ) ve 10.sınıf ( $X= 3.01$ ) öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinden daha düşük olduğu, 8.sınıf ( $X= 3.78$ ) öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri 10.sınıf ( $X= 3.01$ ) öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Matematik Kaygısı Ölçeğinin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Matematik Kaygı Ölçeği	N	X	SS	F	p	Gruplar Arası Fark	
Matematik Sevgisi	1) 7. Sınıf	50	3.81	.86	9.47	.000	7 > 9, 10 8 > 10
	2) 8. Sınıf	50	3.65	.77			
	3) 9. Sınıf	50	3.33	.89			
	4) 10. Sınıf	50	2.95	.95			
Matematik Becerisi	1) 7. Sınıf	50	4.13	.66	12.9	.000	7 > 10 8 > 10
	2) 8. Sınıf	50	4.00	.75			
	3) 9. Sınıf	50	3.61	.94			
	4) 10. Sınıf	50	3.13	1.10			
Toplam Ölçek	1) 7. Sınıf	50	3.92	.70	13.1	.000	7 > 9, 10 8 > 10
	2) 8. Sınıf	50	3.78	.66			
	3) 9. Sınıf	50	3.43	.82			
	4) 10. Sınıf	50	3.01	.94			

Yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonucunda alt boyut olan matematik sevgisi düzeyi ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur [ $F_{(3,196)}=9.472$ ,  $p<.01$ ].Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için yapılan ‘Scheffe’ testi sonuçlarına göre 7.sınıf ( $X=3.81$ ) ve 8.sınıf ( $X=3.65$ ) öğrencilerinin matematik sevgi düzeylerinin 10.sınıf ( $X=2.95$ ) öğrencilerinin sevgi düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonucunda diğer alt boyut olan matematik becerisi ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur [ $F_{(3,196)}=12.913$ ,  $p<.01$ ].Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için yapılan ‘Scheffe’ testi sonuçlarına göre 7.sınıf ( $X=4.13$ ) öğrencilerinin matematik beceri düzeyleri 9.sınıf ( $X=3.61$ ) ve 10.sınıf ( $X=3.13$ ) öğrencilerinin beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu, 8.sınıf ( $X=4.00$ ) öğrencilerinin beceri düzeyleri de 10.sınıf ( $X=3.13$ ) öğrencilerinin beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tüm sınıf düzeyindeki matematik dersi kaygı ortalamaları dikkate alındığında, tüm gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı olmamakla birlikte, sınıf düzeyi arttıkça kaygı düzeyinin de arttığını söylemek mümkündür.

### **Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Matematik Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması**

Öğrencilerin kaygı düzeylerinin babanın eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 5’de gösterilmiştir. Tablo 5’de görüldüğü üzere öğrencilerin kaygı düzeylerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda hem toplam puanda [ $X^2_{(5)}= 1.057$ ,  $p > .05$ ], hem de ‘matematik sevgisi’ ile [ $X^2_{(5)}= 1.4$ ,  $p > .05$ ], ‘matematik becerisi’ [ $X^2_{(5)}= 2.34$ ,  $p > .05$ ] alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre babanın eğitim durumunun, çocuklarının matematik kaygısını etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

**Tablo 5.** *Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Matematik Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Matematik Kaygı Ölçeği	Kıdem Grubu	N	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p
Matematik Sevgisi	1. Okumaz-yazmaz	1	139	5	1.4	.94
	2. Okur-yazar	4	83			
	3. İlkokul	43	100.49			
	4. Ortaokul	76	99.31			
	5. Ortaöğretim	65	98.85			
	6. Yükseköğretim	10	113.5			
Matematik Becerisi	1. Okumaz-yazmaz	1	72.5	5	2.34	.80
	2. Okur-yazar	4	97.13			
	3. İlkokul	43	93.48			
	4. Ortaokul	76	96.84			

	5. Ortaöğretim	65	106.9			
	6. Yükseköğretim	10	111.15			
Toplam Ölçek	1. Okumaz-yazmaz	1	119.5			
	2. Okur-yazar	4	86.63			
	3. İlkokul	43	98.06	5	1.057	.96
	4. Ortaokul	76	98.26			
	5. Ortaöğretim	65	101.77			
	6. Yükseköğretim	10	113.45			

### Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Matematik Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin kaygı düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Tablo 6'da görüldüğü üzere öğrencilerin kaygı düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda hem toplam puanda [ $X^2_{(5)}= 7.24, p > .05$ ], hem de 'matematik sevgisi' ile [ $X^2_{(5)}= 7.15, p > .05$ ], 'matematik becerisi' [ $X^2_{(5)}= 6.00, p > .05$ ] alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre annenin eğitim durumunun, çocuklarının matematik kaygısını etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

**Tablo 6.** Anne Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Matematik Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Matematik						
Kaygı Ölçeği	Kıdem Grubu	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
Matematik Sevgisi	1. Okumaz-yazmaz	3	84.50			
	2. Okur-yazar	7	83.07			
	3. İlkokul	83	105.61	5	7.15	.21
	4. Ortaokul	58	101.39			
	5. Ortaöğretim	41	86.06			
	6. Yükseköğretim	8	136.25			
Matematik Becerisi	1. Okumaz-yazmaz	3	33.17			
	2. Okur-yazar	7	95.14			
	3. İlkokul	83	106.17	5	6.00	.30
	4. Ortaokul	58	97.73			
	5. Ortaöğretim	41	95.63			
	6. Yükseköğretim	8	116.56			
Toplam Ölçek	1. Okumaz-yazmaz	3	62.67	5	7.24	.20
	2. Okur-yazar	7	86.79			

3. İlkokul	83	106.57
4. Ortaokul	58	99.63
5. Ortaöğretim	41	87.98
6. Yükseköğretim	8	134.19

### Öğrencilerin Matematik Kaygı Düzeyleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişki

Öğrencilerim matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin Matematik Kaygı Düzeyleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Birinci Dönem Sonu Matematik Puanı
Tüm Ölçek	Pearson Korelasyon	.53**
	p (anlamlılık değeri)	.000
	N	200
Matematik Sevgisi	Pearson Korelasyon	.51**
	p (anlamlılık değeri)	.000
	N	200
Matematik Becerisi	Pearson Korelasyon	.44**
	p (anlamlılık değeri)	.000
	N	200

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarısı arasında orta düzeyde anlamlı (pozitif olmakla birlikte, anlamsal olarak negatif) bir ilişki vardır (yüksek puan=düşük kaygı) [ $r = .53$ ,  $p < .001$ ]. Buna göre öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri arttıkça matematik başarısının azaldığını söylemek mümkündür. Matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.28$ ) dikkate alındığında, matematik başarısındaki toplam varyansın % 28’inin matematik kaygısından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğrencilerin matematik sevgisi düzeyleri ile matematik başarısı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır [ $r = .51$ ,  $p < .001$ ]. Buna göre, öğrencilerin

matematik sevgisi arttıkça, matematik dersine yönelik başarılarının artacağını söylemek mümkündür. Matematik sevgisine ilişkin algı ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin determinasyon katsayısı ( $r^2= 0.26$ ) dikkate alındığında, matematik başarısındaki toplam varyansın % 26'sının matematik sevgisinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin matematik beceri düzeylerine ilişkin kişisel algı düzeyleri ile matematik başarısı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır [ $r= .44$ ,  $p < .001$ ]. Buna göre, öğrencilerin matematik beceri düzeylerine ilişkin kişisel algı düzeyleri arttıkça, matematik dersine yönelik başarılarının artacağını söylemek mümkündür. Matematik beceri düzeylerine ilişkin kişisel algı düzeyleri ile matematik başarısı arasında ilişkinin determinasyon katsayısı ( $r^2= 0.19$ ) dikkate alındığında, matematik başarısındaki toplam varyansın % 19'unu matematik beceri düzeylerine ilişkin kişisel algıdan kaynaklandığını söylemek mümkündür.

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrencilerin matematik kaygısı ölçeğinin toplam puanları dikkate alındığında, bunun orta düzeyin biraz altında olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanında matematik sevgisi boyutuna ait ortalama ve matematik becerisi boyutuna ait ortalamaların sonucunun da ölçeğin tamamına ait sonuca benzer olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin ortalama puanın biraz altında olduğunu söylemek mümkündür. İlgili araştırmalarda, öğretmen adaylarının (Bekdemir, 2007) ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin (Bekdemir, 2009) matematik kaygılarının ortalamasının biraz üstünde olduğu ortaya çıkmış, bunun yanında yurtdışında yapılan bazı araştırmalarda (Hembre, 1990; Jackson ve Leffingwell, 1999) da öğretmen adaylarının matematik kaygısına sahip olduklarını ortaya koyan araştırmalar, bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin matematik kaygısına ilişkin algı düzeylerinin hem ölçeğe ilişkin toplam puanlarda hem de matematik sevgisi ve matematik becerisi boyutlarında cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı, buna göre erkeklerin kaygı düzeyleri, kızların kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyetin kaygı üzerindeki etkisine ilişkin ilgili literatürde farklı sonuçlar mevcut olup, kaygı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar (Aydın, Delice, Dilmaç ve Ertekin 2009; Yenilmez, Girginer, Uzun, 2004; Yenilmez, Özbey, 2006) olmakla birlikte, bu araştırma sonuçlarıyla uyumlu olarak erkek öğrencilerin matematik kaygı düzeyinin kızlardan daha yüksek bulan araştırmaların (Peker, Şentürk, 2012) yanında, kız öğrencilerin matematik kaygısını erkek öğrencilerden yüksek bulan araştırmalar (Baloğlu, 2004; Sözen, Sayiner, Tekin, Turanlı, 2007) da mevcuttur.



Matematik kaygı ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasında, hem toplam puanlarında hem de her iki alt boyutta farklar benzer şekilde ortaya çıkmıştır. 7.sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin 9.sınıf ve 10.sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinden daha düşük olduğu, 8.sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri 10.sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Tüm sınıf düzeyindeki matematik dersi kaygı ortalamaları dikkate alındığında, tüm gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı olmamakla birlikte, sınıf düzeyi arttıkça kaygı düzeyinin de arttığını söylemek mümkündür. Yenilmez ve Özbey (2006) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, beşinci sınıfların kaygı düzeyinin altı ve yedinci sınıflardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin matematiğe yönelik kaygı düzeylerinin anne ve babanın eğitim durumuna göre karşılaştırıldığında, hem toplam ölçekte hem de alt boyutlarda, istatistiki olarak anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Yenilmez ve Özbey'in (2006) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, anne ve babanın eğitim seviyesine göre çocuklarının matematik kaygısının, bu araştırma bulgusundan farklı olarak, farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma kapsamında yapılan Kruskal Wallis testinde velilerin eğitim seviyesine göre sıra ortalamaları arasında ciddi farklar olmakla birlikte; bu farklar, karşılaştırma gruplarından olan okumaz-yazmaz veliler, diplomasız okur-yazar veliler ile üniversite mezunu veli sayısının düşük olması dolayısıyla, istatistiki olarak anlamsız çıkmış olabilir.

Öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarıları arasında orta düzeyde anlamlı negatif yönlü bir ilişki olduğu, buna göre öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri arttıkça matematik başarısının azaldığını söylemek mümkündür. Bunun yanında kaygı ölçeğinin alt boyutları olan öğrencilerin 'matematik sevgisi' ve 'matematik becerisi' düzeyleri ile matematik başarıları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin determinasyon katsayısı dikkate alındığında, matematik başarılarındaki toplam varyansın % 28'inin matematik kaygısından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Buna göre, öğrencilerin matematik sevgisi ve matematik becerisine ilişkin olumlu algıları arttıkça, matematik dersine yönelik başarılarının artacağını söylemek mümkündür. İlhan ve Öner-Sünkür'ün (2012) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, matematik başarılarına ilişkin toplam varyansın % 18'inin, bu araştırma kapsamındaki bulgudan biraz yüksek olarak; Bekdemir'in (2009) yaptığı araştırmada ise toplam varyansın % 26'sının, bu araştırma sonucuna oldukça benzer şekilde, matematik kaygısı ile açıklandığını bulmuşlardır.

Bu araştırma kapsamında matematik başarısı ile kaygı arasında negatif yönlü ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yenilmez ve Özbey (2006) de yaptıkları araştırmada matematik başarısının arttıkça, kaygının azaldığını bulmuşlardır. İlgili diğer araştırmalar incelendiğinde; Peker ve Şentürk'ün (2012), ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada matematik başarısı ile matematik kaygısı arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki; Şahin'in (2008) ilkököl öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, matematik başarısı arttıkça, matematik kaygılarının azaldığı; Yenilmez, Girginer ve Uzun'un üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, matematik başarısındaki yüksek düzeylerin, daha düşük matematik kaygısına karşılık gelmesi; Dursun ve Bindak (2011) ile İlhan ve Öner-Sünkür'ün (2012) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, matematik kaygısı ile matematik başarısı arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki; Ergene (2011) ile Yenilmez ve Özabacı'nın (2003) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada matematik başarısı ile matematik kaygısı arasında orta düzeyde negatif yönlü buldukları ilişkiye sonuçlar bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

#### KAYNAKÇA

- Alkan, H., Güzel, E. B. ve Elçi, A. N. (2004). Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında matematik öğretmenlerinin üstlendiği rollerin belirlenmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Aydın, E., Delice, A., Dilmaç, B. ve Ertekin, E. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik kaygı düzeylerine cinsiyet, sınıf ve kurum değişkenlerinin etkileri, *İlköğretim Online*, 8(1), 231-242.
- Balcı, A. (2000). *İş stresi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2005). *Eğitim yönetimi terimler sözlüğü*, Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Baloğlu, M. (2004). Statistics anxiety and mathematics anxiety: Some interesting differences. *Education Research Quarterly*, 27(3), 38-49.
- Baloğlu M., Koçak R. (2006). A multivariate investigation of the differences in mathematics anxiety. *Pers. Individ. Dif.* 40, 1325–1335.
- Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Bekdemir, M. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarındaki matematik kaygısının nedenleri ve azaltılması için öneriler (Erzincan Eğitim Fakültesi örneği), *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 131-144.

- Bekdemir, M. (2009). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin ve başarılarının değerlendirilmesi, *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 169-189.
- Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Cüceloğlu, D.(2005).*İnsan ve Davranışı (Psikolojinin Temel Kavramları)*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Dede, Y. ve Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi.*Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 295-312.
- Dursun, S. ve Bindak, R. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 18-21.
- Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety, study habits, achievement, motivation, and academic performance among turkish high school students. *Education and Science*, 160, 320-330.
- Fraenkel, J. R. ve N. E. Wallen. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). PA: McGraw-Hill.
- Green, G. W. (1999). *Çocuğuma Matematiği Nasıl Anlatırım*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Hadfield, O. D. & Trujillo, K. M. (1999). Tracing the roots of mathematics anxiety through in-depth interviews with preservice elementary teachers. *College Student Journal*, 33(2). Retrieved January 2, 2007, from <http://www.questia.com/PM.gst?a=o&d=5001892780&er=deny>
- Hill, F., Mammarella, I. C., Devine, A., Caviola, S., Passolunghi, M. C., & Szücs, D. (2016). Maths anxiety in primary and secondary school students: Gender differences, developmental changes and anxiety specificity. *Learning and Individual Differences*, 48, 45-53.
- Jackson, C.D. ve Leffingwell, R.J. (1999). The role of instructors in creating mathematics anxiety in students from kindergarten through college. *Mathematics Teacher*, 92(7), 583-586.
- Işık, A., Çiltaş, A., ve Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17,174–185.
- İlhan, M. ve Öner-Sünkür, M. (2012). Matematik kaygısı ile olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin matematik başarısını yordama gücü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 178-188.

- Karadeniz, İ. (2004). *Kırsal kesimdeki ortaokul öğrencilerinin matematiğe ilişkin kaygıları ile matematik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kennerley, H. (2018). *Kaygı (Anxiety)*. (çev. Nur Yener) İstanbul. Kuraldışı Yayıncılık.
- Kesici, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ile temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavları öncesi yaşadıkları stresin matematik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Le Gall, A. (2016). *Anksiyete ve Kaygı*. (çev. İsmail Yerguz) Ankara. Pelin Ofset Ltd. Şti.
- Özdemir, E. ve Gür, H. (2011). Matematik kaygısı-endişesi ölçeğinin (MKEÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 39-50.
- Passolunghi, M. C., Caviola, S., De Agostini, R., Perin, C., & Mammarella, I. C. (2016). Mathematics anxiety, working memory, and mathematics performance in secondary-school children. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00042>. (E.t.23.10.2018)
- Peker, M. ve Şentürk, B. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 34, 21-32.
- Rossnan, S. (2006). Overcoming math anxiety. *Mathitudes*, 1 (1), pages 1 of 4
- Salecl, R. (2018). *Kaygı Üzerine (On anxiety)*. (çev. Barış Engin Aksoy) İstanbul. Metis Yayınları.
- Sözen, D., Sayiner, B. Tekin, N. ve Turanlı, M. (2007). Lise öğrencilerinde kaygı, sınav kaygısı ve matematik kaygısı arasındaki ilişki. *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Çeşme: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şahin, F. Y. (2000). Matematik kaygısı, *Eğitim Araştırmaları*, 1( 2), 75-79.
- Şahin, F. Y. (2008). Mathematics anxiety among 4th and 5th grade Turkish elementary school students. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(3), 179-192.
- Taşdemir, C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi, *Batman Üniversitesi, Yaşam Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-12.
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 132-146.
- Yenilmez, K., Girginer, N. ve Uzun, Ö. (2004). Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri, Eskişehir *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 147-162.
- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.

Yenilmez, K. ve Duman, A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri,

[journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/ Vol10\\_Issue19\\_2008/590-1581-1-PB.pdf](http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol10_Issue19_2008/590-1581-1-PB.pdf)

Yuksel-Şahin F. (2008). Mathematics Anxiety Among 4th and 5th Grade Turkish Elementary School Students. *International Electronic Journal of Mathematics Education, III* (3), 179- 192. Nisan 02, 2011, [www.iejme.com](http://www.iejme.com)

---

## PROBLEME DAYALI ÖRNEK UYGULAMAYLA EĞİTİMDE YENİ BİR YÖNELİM: MEGA-ÇOKLU BÜTÜNCÜL YAKLAŞIM

---

Veli BATDI<sup>82</sup>

### ÖZET

*Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) karmaşık ve gerçek yaşam problemlerinin incelenmesi ve bu sorunlara çözüm bulunması amacıyla düzenlenmiş; öğrenenlerin bilişsel gelişimleri ve becerileri açısından daha ileri seviyelere gelmelerini ve aktif olmalarını sağlayan, deneyime dayalı bir yöntem olarak açıklanabilir. Bu araştırmada PDÖ mega-çoklu bütüncül yaklaşım (M-ÇBY) kapsamında üç aşamalı bir süreçle ayrıntılı araştırılmıştır. Öncelikle doküman analizine dayalı meta-analiz ve meta-tematik analizler yapılarak ön-bütüncül bilgilere ulaşılmıştır. Meta-analiz ve meta-tematik analizle PDÖ'nün alanyazındaki mevcut durumunun belirlenmesi amacıyla farklı veri tabanlarından yapılan taramalarla ulaşılan çalışmaların analizi sonucunda PDÖ'nün akademik başarı, kalıcılık ve tutum üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın ikinci aşamasında deneysel uygulama sürecinde PDÖ'nün Program Geliştirme dersinde, akademik başarı, erişimi, kalıcılık ve tutum ile öz-düzenleyici öğrenme becerileri açısından incelenmesi yapılmıştır. Bu amaçla ilgili PDÖ uygulamasının Kilis 7 Aralık Üniversitesinde gerçekleştirilmesinin ardından, katılımcıların testler (akademik başarı, tutum, erişimi, kalıcılık) ve görüşme formu aracılığıyla PDÖ'nün etkililiği hakkındaki durumu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Deneysel boyutta SPSS-17; görüşe dayalı boyutta ise Maxqda programından yararlanılmıştır. Ayrıca tematik boyutta görüşlere başvurularak kapsamlı değerlendirmeler yapılması sağlanmıştır. Ulaşılan son-bütüncül bulgularda, deney grubunda puanların daha yüksek olduğu anlaşılmış ve nitel bulgularla da bu durum desteklenmiştir. Bu açıdan her iki boyuttaki verilerin birleştirilmesi sürecini içeren bütüncül aşamada, bulgulardan genel bir sonuç çıkarılarak PDÖ'nün olumlu etkilerinin saptandığı, birtakım sınırlılıklarına rağmen etkililiğinin daha ön planda olduğu görülmüştür. Bu noktada çeşitli öneriler sunulurken M-ÇBY'nin araştırmalara kapsam genişliği, güvenilirlik ve genellik açısından önemli katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır. Bu sayede farklı analizler ve istatistik programlar aracılığıyla ulaşılan bulguların bir düzlemde değerlendirilmesi/sentezlenmesiyle sonuçlarla ilgili önerilerin sunulması hedeflenmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Probleme Dayalı Öğrenme, Mega-Çoklu Bütüncül Yaklaşım, Akademik Başarı, Kalıcılık, Tutum.*

### A NEW TREND IN EDUCATION WITH A SAMPLE APPLICATION OF PROBLEM-BASED LEARNING: MEGA-MULTI COMPLEMENTARY APPROACH

### ABSTRACT

*Problem-based learning (PBL) is designed to investigate complex and real-life problems and find solutions to these problems. It can be explained as an experience-based method that enables learners to become more active in terms of their cognitive development and skills. In this study, Problem-based Learning (PBL) has been investigated in a three-stage process under the mega-multi complementary approach (M-MCA). Firstly, meta-analysis and meta-thematic analyzes based on document analysis were carried out to obtain pre-complementary knowledge. As a result of the analysis of the studies scanned from different databases, it was seen that PBL was effective on academic success, retention*

---

<sup>82</sup>Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M.R. Eğitim Fakültesi, EPÖ ABD, veb\_27@hotmail.com

*and attitude. In the second stage of the research, the effect of PBL on academic success, achievement, retention, attitude and self-regulatory learning skills was examined in the course of Curriculum Development. After the application was carried out at Kilis 7 Aralık University, it was tried to reveal the status of the participants about the effectiveness of PBL through tests (academic success, attitude, achievement, retention) and interview form. For the experimental aspect SPSS-17 and for the qualitative aspect Maxqda program was made use of. Furthermore, it was aimed to make comprehensive evaluations by applying to participants' opinions through thematic dimension. In the post-complementary findings, it was understood that the scores of experimental group were higher than of control group and this was supported by qualitative findings. In this regard, it was recorded that in the complementary stage involving the combination of data in both stages, a general conclusion has been drawn from these findings that despite some limitations the effectiveness of the PBL has been found to be at the forefront. At this point, various proposals have been presented to the result that M-MCA has made significant contributions to the scope reliability and generality of research. In this way, it is aimed to present suggestions about the results by evaluating/synthesizing the findings reached through different analyzes and statistical programs.*

**Key words:** *Problem-based learning, mega-multi complementary approach, academic success, retention, attitude.*

## GİRİŞ

Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) karmaşık ve gerçek yaşam problemlerini inceleme ve bu sorunlara çözüm bulma amacıyla düzenlenmiş; öğrenenlerin zihinsel gelişim ve beceri açısından ilerlemelerini ve aktif olmalarını sağlayan, yaşantı odaklı yöntem olarak açıklanabilir. İlk olarak Amerika'da Tıp alanında kullanılmaya başlanan bu yöntem günümüzde birçok disiplin ve derslerde kullanım alanı bulmuştur. PDÖ, öğrenenlere öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırmakta ve onların öğrenme kapasitelerinin artmasını sağlamaktadır (Schmidt, 1983). Dolayısıyla tıp eğitiminden gerçek yaşam problemlerine dayalı bir eğitime geçiş yaptığı belirtilebilir. PDÖdünya çapında eğitim uygulamalarında dersleri ve disiplinleri yüksek düzeyde etkileme gücüne sahip olan bir gelişmeyi temsil etmektedir (Gijbels, Dochy, Van den Bossche ve Segers, 2005). Birçok araştırmacı ve uzmanın (Dochy, Segers, Van den Bossche ve Gijbels, 2003; Mills, Treagust, 2003; Norman ve Schmidt, 2000; Savery, 2006; Wood, 2003) da çalışmalarında belirttikleri gibi, günümüz toplumunda, öğrenenlerin karmaşık problemleri etkili bir şekilde çözebilmeleri beklenmektedir. Bu noktada PDÖ'nün bir öğrenme yöntemi olarak kullanılması ilgili beklentilere cevap vermede önemli bir gelişme kaydedilmiş olundu. PDÖ'nün etkililiğini inceleyen çalışmalarda, öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin gelişmesi şeklindeki sonuçlar bu anlamda oldukça net ve yeterlidir (Vernon ve Blake, 1993). PDÖ'de öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini tanımlamak için problem durumundan "tetikleyiciler" (motive ediciler) kullanmaktadırlar. Ardından, edindikleri bilgileri tartışmak ve incelemek için kendi gruplarına dönmeden önce gruptan bağımsız ve kendi kendilerini yöneten bir çalışma süreci

geçirmektedirler. Böylece, PDÖ sadece problem çözme ile ilgili değil, bilgi ve anlamayı artırmak için de uygun problemler kullanan bir yaklaşım olarak açıklanabilir (Wood, 2003).

Bilgi edinmede son derece motive edici bir ortam sağlayarak öğrenmenin artmasını sağlayan PDÖ yöntemine göre bilginin etkili bir şekilde edinilmesi için, öğrenenlerin gerçekçi bir bağlamda zaten bildikleri bilgileri yeniden yapılandırarak yeni bilgileri öğrenmeleri söz konusudur. Sürecin etkili ve verimli devam etmesi ise öğrenenlerin teşvik edilmeleriyle ilgili olmaktadır. Bu noktada akranlarla işbirliği yapma ve grup ortamlarında tartışarak öğrenme tavsiye edilen etkinlikler olarak belirtilebilir. Ayrıca bireyin var olan bir problemin çözümü için ilgili bilgiye ulaşması ve bilgiyi özümsemesini içeren öz-yönelimli davranışlar sergilemesi, grup içerisinde yapılan tüm faaliyetlerde aktif görev alması öğrenme sürecinde de etkin rol aldığını göstermektedir (Kilroy, 2004). Bu durum ise öğrenenin PDÖ ile etkili öğrenmeler gerçekleştirdiği şeklinde yorumlanabilmektedir.

İstenilen bilgiye her an ulaşma imkânının olduğu bilgi ve teknoloji çağında yaşamaktayız. Öğrenenler artık on yıllar önce duyulmamış olan büyük miktardaki bilgiye erişebilme imkânına sahiptirler. Ayrıca birçok disiplinde seçilebilecek yeteri kadar problem bulunmaktadır. Bu durumda hem içinde bulunduğumuz çağda hem de gelecek öğrenenlerin PDÖ'yle öğrenme süreçlerinde karşılaşmaları, tecrübe edinmeleri ve sorunların yapıcı çözüm arayışlarına girmeleri son derece büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla özellikle 21. Yüzyılda ivme kazanmış bilgi ve teknolojilerin hızına yetişmek amacıyla üst düzey düşünme becerileri, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme alışkanlıkları ve problem çözme becerileri tüm öğrenciler için gerekli hale gelmiştir (Savery, 2006). Öğrencilere bu becerileri geliştirme ve iyileştirme fırsatları sağlamanın yollarından biri ise PDÖ kullanımı olarak belirtilebilir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Çağdaş eğitim dünyamızda öğrenenlerin süreçte daha etkin olmalarını sağlamanın yolları aranırken, bu arayış içerisinde özellikle araştırma, sorgulama, çözüm üretme ile yapılandırarak ve anlamlandırarak öğrenme becerileri daha fazla dikkate alınmaktadır. Dolayısıyla öğrenenlerin bu becerileri edinmelerini sağlayan yöntemlerden biri olarak görülen PDÖ, bu noktada araştırılma gereği duyulmuştur. PDÖ'de çözülmesi gereken bir problem veya karmaşık bir durumla karşılaşma söz konusudur. İlgili sorunun çözümü öğrenenin sorumluluğuna bırakılarak çözüm için araştırma becerilerinin işe koşulması sağlanmaktadır. Bu durumda, PDÖ'nün öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırdığı belirtilebilir. Ayrıca gerçek yaşam problemlerinin etrafında odaklanmış öğrenen kitlesinin bu sayede hem bilişsel hem de



beceri açısından kapasitelerinin arttığı; düşünsel yönden çoklu bakış açısı sağladığı; karmaşık yapıya olaylara veya problemleri bütüncül yaklaşımla değerlendirme imkânı sunduğu söylenebilir.

Bu noktada alanyazın taramasında yapılan incelemelerde, PDÖ ile ilgili yapılan çalışmaların genel anlamda tek yönlü, nitel veya nicel boyutta yürütüldüğü (Uslu, 2006; Tüysüz, Tatar ve Kuşdemir, 2010); iki boyutlu olanlarda (Akınoğlu ve Tandoğan, 2007; Günhan, 2006) ise mevcut araştırmadaki kadar ayrıntılı ve çok yönlü değerlendirmelere rastlanmadığı görülmüştür. Mevcut çalışmada çoklu analizler yapılması düşünülerek bu noktadayazarın yayımlanmış çalışmalarında çoklu-bütüncül yaklaşım olarak ele aldığı (Batdı, 2016, 2017) ve daha sonra kapsamını genişleterek mega-çoklu bütüncül yaklaşım olarak (M-ÇBY) adlandırdığı yönelimden yararlanılmıştır. M-ÇBY; bilimsel nitelikli araştırmalarda hem nitel hem nicel yöntemlerle farklı istatistiksel programların daha kapsamlı sonuçlara ulaşmak amacıyla kullanılmasıdır. M-ÇBY ile PDÖ'ye ilişkin var olan tüm bilgiye ulaşılarak bütüncül bilgi elde edilmiş olmaktadır. Ayrıca ilgili sonuçlar çerçevesinde, sunulan yaratıcı öneriler kapsamında araştırmacılara ve yeni araştırma konularına ilişkin ipuçları sunulmaktadır. Bu noktada araştırmada, PDÖ'nün ayrıntılı analizini yaparak ortaya genel sonuçlar çıkarılması temel amacı doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şu şekildedir:

***Ön-bütüncül bilgi aşamasında doküman analizi bağlamında;***

Meta-analiz aracılığıyla PDÖ'nün *akademik başarı* son test ve kalıcılık puanları üzerindeki etki büyüklüğü,

Meta-analiz aracılığıyla PDÖ'nün *tutum* son test puanları üzerindeki etkisi,

Meta-analiz kapsamında ulaşılan çalışmalarda analiz yapmak için yeterli veri içermeyen PDÖ'nün akademik başarı, kalıcılık ve tutuma etkisi noktasındaki çalışmalar,

Meta-tematik analizler kapsamında ulaşılan PDÖ'ye yönelik çalışmaların akademik başarı noktasındaki etkililiği,

Meta-analiz bağlamında farklı veri toplama araçlarıyla (gözlem, anket, ölçek, vb.) PDÖ'nün farklı boyutlar (üstbiliş, web-tabanlı öğrenme çevresi, sorgulayıcı öğrenme becerileri, vb.) üzerindeki etkisi/etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır.

***Son-bütüncül bilgi aşamasında PDÖ'nün;***

DeneySEL boyutunda katılımcıların *başarı testi* son test, erişim ve kalıcılık puanları arasındaki anlamlı farklılık,

Deneyel boyutundadeney ve kontrol gruplarının *tutum* sontest ve kalıcılık puanları arasındaki anlamlı farklılık,

Nitel boyutta akademik başarıya etkisine yönelik katılımcı görüşleri,

Farklı boyutlardaki (öz-düzenleyici öğrenme becerileri) etkililiği belirlenmek istenmiştir.

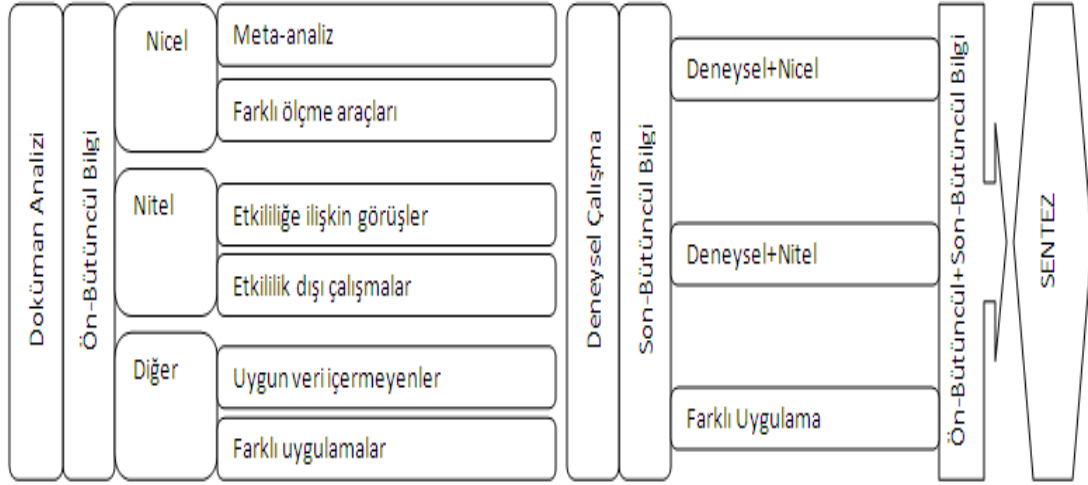
### ***Bütüncül bilgi aşamasında M-ÇBY bağlamında;***

İlk iki aşamada ulaşılması amaçlanan ön-bütüncül ve son-bütüncül bilgilerin bütünleştirilmesi ile elde edilecek genel sonuçların tutarlılığı ve tamamlayıcılığı ile ileri sürülebilecek önerilerin belirlenmesi hedeflenmiştir.

## **YÖNTEM**

Bu araştırmada M-ÇBY kapsamında PDÖ'nün her yönüyle araştırılması ve ulaşılan sonuçların paylaşılması amaçlanmıştır. Bunun için M-ÇBY aşamalarına uygun nitel ve nicel yöntemlerin kullanımı ile farklı istatistik programlardan yararlanma söz konusu olmuştur. M-ÇBY bağlamında, bütüncül bilgiye ulaşmak üç aşamada gerçekleştirilip süreç hala devam etmektedir. Bu bağlamda *i)* ön-bütüncül bilgi; *ii)*son-bütüncül bilgi ve *iii)*bütüncül bilgiye aşmaları doğrultusunda meta-analiz, meta-tematik analiz, deneysel uygulama, görüş başvurusunda bulunma şeklinde farklı yol ve yöntemler kullanılarak PDÖ'nün alanyazındaki etkililiğinin her yönüyle belirlenmesi hedeflenmiştir (Şekil 1). *Ön-bütüncül bilgi aşamasında*, meta-analiz ve meta-tematik analizle PDÖ'nün alanyazındaki mevcut durumunun belirlenmesi amacıyla; ScienceDirect, Web of Science, Taylor & Francis Online, Ebsco Host, ProQuest Dissertations &Theses Global, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Scholarveri tabanları taranarak PDÖ'nün akademik başarı, kalıcılık, tutum ve farklı boyutlara etkisine ilişkin ulaşılan çalışmaların etkisi/etki büyüklükleri incelenmeye çalışılmıştır. Taranan nicel çalışmalar için meta-analiz; nitel çalışmalar için meta-tematik analizler yapılmıştır. PDÖ'nün akademik başarı sontest puanlarına yönelik 112, kalıcılık için 29 ve tutum için ise 46 adet çalışmaya, dâhil edilme kriterleri dikkate alınarak erişilmiştir. Meta-analiz dâhilinde belirlenen kriterler; PDÖ'nün başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisini inceleyen; deney ve kontrol grubu örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalama, standart sapma şeklindeki betimsel verileri kapsayan; ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel desen içeren şekilde belirlenmiştir. Diğer yandan PDÖ'nün farklı boyutlar üzerindeki etkisine ilişkin çalışmalar ile farklı ölçme araçları kullananlar da meta-analiz kapsamında araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu aşamada ulaşılan çalışmalardaki meta-analitik veriler CMA ve MetaWin programları kullanılarak analiz edilmiş ve bulgu yorumlarında Cohen'in (1992) düzey sınıflaması dikkate

alınmıştır. Diğer yandan meta-tematik yolla ulaşılan nitel veriler ise araştırmaya veri zenginliği sağlamıştır. Bu verilerin analizinde Maxqda-11 programı kullanılmış ve desen olarak içerik analizinden yararlanılmıştır.



**Şekil 1. Mega Çoklu Bütüncül Yaklaşım Modeli**

*Son-bütüncül bilgi aşamasında*, ön-bütüncülde bulunan sonuç doğrultusunda, deneysel nicel ve görüşe dayalı nitel çalışmalar yapılmıştır (Şekil 1). Deneysel uygulama Kilis 7 Aralık Üniversitesinde 2017-2018 akademik yılı yaz dönemi formasyon grubunda Eğitimde Program Geliştirme dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Cluster analizine göre 32 deney 32 kontrol olmak üzere toplam 64 kişi araştırma katılımcısı olarak belirlenmiştir. Katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan ve geçerlik ile güvenilirliği TAP programıyla sağlanan 20 soruluk başarı testi uygulanmıştır. Testin ortalama güçlüğü .631; KR-20 değeri .834 olarak bulunmuştur. Katılımcıların PDÖ uygulamasında akademik başarı ve kalıcılık noktalarındaki etkilenme düzeyleri başarı testinin dışında tutum açısından da incelenmiştir. Tutum boyutunda Oğuz'un (2012) "Program Geliştirme ve Öğretim Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme" başlıklı çalışmasında geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. 30 madde, üç faktör ve beşli likertten oluşan ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı  $\alpha=.96$ . Bu değer 1'e yakın bir değer olarak oldukça yüksek güvenilirlikli bir ölçek olarak değerlendirilmiştir. Faktör analizi bağlamında yapılan hesaplamalarda, Kaiser-MeyerOlkin (KMO) değeri 0.95 ve Bartlett testi sonucu da (5735.633, sd:435;  $p<.001$ ) anlamlı bulunmuştur. Deneysel boyutta kullanılan başarı testi ve tutum ölçeği ön-son test ve kalıcılık puanlarına ulaşmak amacıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanarak ulaşılan veriler SPSS-18 programıyla analiz edilmiştir.

Son-bütüncül aşamadaki diğer bir adım ise, görüşe dayalı nitel boyut uygulamasıdır. Eylem araştırması desenine göre yürütülen bu boyutta, ulaşılan veriler Maxqda-11 programıyla

analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacının hazırladığı yarı-yapılandırılmış görüşme formu, deney grubu içerisinde maksimum çeşitliliğe göre seçilen 27 katılımcıya yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan yapılan alıntılara metin içerisinde yer verilmiştir. Bu amaçla katılımcılar EK-5 (5 nolu Erkek Katılımcı) veya KK-8 (8 nolu Kadın Katılımcı) şeklinde kodlanmıştır. Alınan görüşlerden oluşturulan tema ve kodların uyum değerleri .75 ile .89 arasında iyi düzeyde bulunmuştur.

M-ÇBY kapsamında PDÖ'nün *farklı boyutlar* üzerindeki etkisi noktasında da öğrenenlerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri değerlendirilmek istenmiştir. Bu amaçla Turan (2009)'in geliştirdiği Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. 41 maddelik, beşli likert türünde ve dört faktörlü olan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. Bu ölçeğin veri toplama aracı olarak kullanılması sonucu elde edilen veriler SPSS-18 programıyla analiz edilmiştir. Son olarak *bütüncül aşamada* ise her iki aşamada ulaşılan bulguların bütüncül anlayışla birleştirilerek tüm verilerin birbirini tamamlama durumlarına bakılmıştır. Bu sayede farklı analizler ve istatistik programlar aracılığıyla ulaşılan bulguların bir düzlemde değerlendirilmesi/sentezlenmesiyle sonuçlarla ilgili önerilerin sunulması hedeflenmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

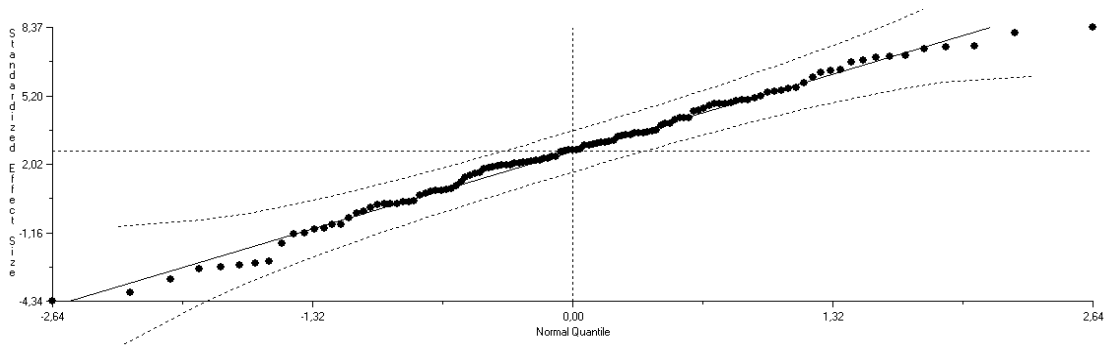
Araştırmanın ön-bütüncül bilgi aşamasında meta-analitik incelemelerde ulaşılan bulgulara göre PDÖ'nün akademik başarı sınav ve kalıcılık puanlarını etkileme düzeyi belirlenmiştir. Meta-analitik değerlendirmelerde, PDÖ'nün akademik başarıya etkisini inceleyen çalışmaların analizi yapıldığında etki büyüklüğü  $ES=0.823$  olarak bulunmuştur (Tablo 1). Bu değer Cohen'e (1992) göre geniş düzeyde yer almaktadır. Bu anlamda PDÖ'nün akademik başarıya etkisinin olumlu yönde olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan meta-analize dâhil edilen çalışmaların moderatör analizine de gidilmiştir. Öğretim kademeleri bağlamında en yüksek etki büyüklüğü değeri İlkokul kademesinde ( $ES=0.935$ ) görülürken, en düşük değer ise Üniversite düzeyinde ( $ES=0.640$ ) bulunmuştur. Ders alanları noktasında etki büyüklüğü en yüksek olan ders Kimya ( $ES=1.253$ ); en düşük olan ise Matematik ( $ES=0.606$ ) olarak bulunmuştur. Uygulama süresi açısından 5-6 hafta grubunun en yüksek ( $ES=0.990$ ); süre belirtilmeyen grubun ise en düşük ( $ES=0.447$ ) etki düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

**Tablo 1.** Meta Analize Dâhil Edilen Akademik Başarıya İlişkin Çalışmaların Etki Modellerine Göre Homojen Dağılım Değeri, Ortalama Etki Büyüklüğü ve Güven Aralıkları

Model Türü	k	ES	SE	Varyans	Z	p	Q	95% Güven Aralığı	
								Alt	Üst
SEM	112	0.679	0.025	0.001	26.643	0.000	961.597	0.629	0.729

<b>REM</b>	112	0.823	0.076	0.006	10.791	0.000	139.974	0.674	0.973
<i>Not.</i>	df:111	$F^2$ :88.457							

Diğer yandan PDÖ'ye dayalı akademik başarı boyutunda bu çalışmaya özgü bir moderatör analizi daha yapılmıştır. Meta-analizle ulaşılan PDÖ'nün akademik başarıya etkisine ilişkin çalışmaların etki düzeyi, ülke, Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri, yayım türü ve örneklem büyüklüğü açısından yapılan analizde muazzam düzeyde etki büyüklüğüne sahip çalışmaların daha çok olduğu (n=38); bölge bazındaki değerlendirmelerde İç Anadolu'da daha çok çalışmaya ulaşıldığı (n=36) ve yayım türü açısından Yüksek Lisans (n=46) tezlerine daha çok rastlandığı anlaşılmıştır. Araştırmada meta-analiz boyutuna dâhil çalışmaların anlamlı farklılık içeren çalışmalar olması, yayım yanlılığı durumunu oluşturduğundan dolayı, hata koruma sayısının (fail-safenumber) hesaplanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Rosenthal, 1979). Yapılan hesaplamada PDÖ'nün anlamlı etkisinin ortadan kaldırılabilmesi için 36815,3 çalışmanın daha analize dahil edilmesi gerekmektedir. Bu rakamın mevcut çalışmada analize dâhil edilen çalışma sayısı göz önüne alındığında, aşırı düzeyde yüksek olduğu ve bu sayıya ulaşmanın olası olmadığı fark edilmiştir. Bu nedenle ulaşılamayacak sayıda çalışmanın hesaplanması, analize dâhil edilen çalışmalardaki etki büyüklüklerinin yayım yanlılığı içermediği ve bu durumun etki büyüklüğünü etkilemediği şeklinde yorumlanabilir (Cheung ve Slavin, 2011). Bunun yanı sıra meta-analizde güvenilirliğin sağlandığı bir yöntem olarak analiz dâhilindeki çalışmaların normal dağılımda olup olmadığına bakılmaktadır. Bunun için Şekil 2'de görülen normal quantileplot çizelgesine bakıldığında, çalışmaların iki çizgi arasında yer aldığı görülerek dağılımın güvenilir aralıkta olduğu belirtilebilir.



**Şekil 2.** Normal QuantilePlot

Diğer yandan PDÖ'nün akademik başarının kalıcılığı (ES=803) ile tutum (ES=696) boyutlarında da etki büyüklüklerinin geniş düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu anlamda PDÖ'nün kalıcılık ve tutum puanlarını olumlu ve anlamlı yönde etkilediği ifade edilebilir.

Dolayısıyla öğrenme sürecinde kullanılan PDÖ ile öğrenenlerin başarılarında artış görülebileceği; bilgilerinde kalıcılık sağlanabileceği belirtilebilir. Tutum boyutunda da moderatör analizi yapılarak öğretim kademesi, ders alanları ve uygulama süreleri açısından etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Bulgulara bakıldığında, en büyük etki büyüklüğünün öğretim kademesinde ilkokul (ES=1.078); ders alanlarında Sosyal (ES=1.36) ve uygulama sürelerinde 2-4 hafta grubunun (ES=0.760) olduğu anlaşılmıştır. Akademik başarı sonest, kalıcılık ve tutum boyutlarındaki genel değerlendirmede, PDÖ uygulamalarının olumlu ve anlamlı etkilerinin olduğu belirtilebilir. Moderatör değişkenlerinde ise bazı değişkenlerde anlamlı farklılıklar görüldüğü tespit edilmiştir. Sözel tutum boyutunda ortaokul kademesinde PDÖ'nün anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür (Z=5.761, p=0.000). Bu bulgu, araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda PDÖ'nün tutum boyutuna etkisinin önemli düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

M-ÇBY bağlamında doküman analizine dayalı meta-analitik boyutta analizler için *gerekli verileri içermeyen* diğer bir ifadeyle eksik veri içeren PDÖ'ye ilişkin çalışmalara bakıldığında, daha çok Fizik, Biyoloji ve Matematik bilim disiplinlerinde çalışmaların yürütülmüş olduğu; bu çalışmaların çoğunun 2010 ve 2013 yıllarında yapıldığı ve kademe bakımından lisans ile ortaokul düzeyinde daha çok çalışmaya rastlandığı görülmüştür. Araştırmanın sorguladığı diğer bir boyut ise doküman analizine dayalı tematik bir inceleme ile -ki bu araştırmada *meta-tematik* olarak bahsedilmiştir- PDÖ'nün etkililiğini belirlemektir. Bu noktada araştırmalardan farklı tema ve kodlar oluşturulmuştur. İlgili görüşlerden PDÖ'nün beceri/yeterlik; duyuşsal boyut; öğrenme-bilgi; sınıf ortamı; sosyal-sözel alanlarındaki etkililiği ile akademik/bilişsel katkısı ve genel özellikleri başlıklı temaların oluştuğu görülmüştür. Bu temalar incelendiğinde; PDÖ'nün öğrenenlerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağladığı, yaratıcı düşünmeye katkı sunduğu; dersi sevdirerek katılımı arttırdığı; istekliliği sağlayarak anlamayı kolaylaştırdığı ve başarıyı arttırdığı; sayısı az olan sınıflarda uygulamaların etkililiğinin daha fazla olduğu anlaşılmıştır.

Ön-bütüncül bilgi aşamasının son adımında, M-ÇBY kapsamında yapılan meta-analiz ile mevcut çalışmanın kapsamı dışında *farklı ölçme araçları* ile PDÖ'nün farklı boyutlar üzerindeki etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu noktada ulaşılan çalışmalardan bazılarının sağlık alanında bazılarının ise eğitim alanında fen ve matematik disiplinlerinde olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar incelendiğinde, motivasyon, üstbiliş, karar verme becerileri, sorgulayıcı öğrenme becerileri, bilimsel yaratıcı düşünme, çevre bilinci gibi farklı boyutların araştırıldığı anlaşılmaktadır. İlgili kavramların farklı ölçme araçlarıyla (gözlem, ölçek, anket,

vb.) detaylı araştırıldığı belirlenmiştir. Ayrıca yıl aralığı bakımından bu çalışmaların çoğunun 2010 yılında yürütüldüğü saptanmıştır.

Araştırmanın son-bütüncül bilgi aşamasında, ilk aşamada eksikliği tespit edilen PDÖ'nün Eğitimde Program Geliştirme dersinde uygulanmasına karar verilmiştir. İlgili deneysel uygulamanın ardından deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testinde deney grubu akademik başarı, erişim ve kalıcılık puanlarının lehine anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmıştır. Yine tutum boyutu açısından Program Geliştirme ve Öğretim Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeği ile yapılan değerlendirmede, deney grubu tutum, erişim ve kalıcılık puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu, ilgili sonucun deney grubu lehine anlamlı farklılık içerdiği şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan araştırmada PDÖ'nün kullanımına yönelik deney grubu arasından maksimum çeşitliliğe göre seçilen çalışma grubuna görüş başvurusunda da bulunulmuştur. Nitel boyutta yürütülen bu görüş başvurusunda, PDÖ'nün genel anlamdaki ve akademik başarı üzerindeki etkililiği sorgulanmıştır. İlgili görüşler incelendiğinde, PDÖ'nün öğrenenlere grupla çalışma alışkanlığı kazandırdığı, gerçek yaşam durumlarını içeren konulara yer verdiği; ön bilgileri harekete geçirerek yeni bilgilerin öğrenilmesini kalıcı kıldığı; iyi seçilen problemlerin araştırmaya teşvik ettiği; problem çözme becerilerini geliştirerek üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirdiği; bilgileri anlamlı öğrenmeyi sağladığı şeklindeki bulgulara yer verilmiştir. Ancak PDÖ'ye yönelik birtakım olumsuzlukların da olduğu dile getirilerek bu noktada öğrenenlerin yaptıkları her çalışmanın öğretmen tarafından kontrol edilmesinin oldukça zaman alıcı olduğu; bu nedenle grup çalışması şeklinde yapılan değerlendirmelerde bireysel anlamda dönütlerin çok etkili sağlanamadığı belirtilmiştir. Bu nedenle PDÖ'nün kalabalık sınıflar yerine daha az sayıdaki sınıflara uygulanmasının daha etkili sonuçlar oluşturabileceği belirtilebilir.

M-ÇBY çerçevesinde PDÖ'nün farklı boyutlar üzerindeki etkililiği noktasında öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin değerlendirilmesine karar verilmiştir. Son-bütüncül bilgi aşamasında deneysel kapsamda akademik başarı, erişim, kalıcılık ve tutum puanlarına ilişkin yapılan testlerin dışında farklı boyutlar ve farklı ölçekler kullanılmasına yönelik Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçeğin uygulanması sonucunda, PDÖ uygulamasının yapılan deney grubunun uygulama yapılmayan gruba göre öz-düzenleyici öğrenme becerileri ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu sonuç puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu PDÖ'nün Eğitimde Program Geliştirme dersi öz-düzenleyici öğrenme

becerileri sontest puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda, araştırmanın üçüncü aşaması olan bütüncül bilgide, her iki aşamadaki bulguların birbirini tamamlama ve destekleme durumuna bakılmaktadır. Araştırmada meta-analiz ve tematik analiz sonucunda, PDÖ'nün akademik başarı, kalıcılık, erişimi, tutum boyutları üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. İkinci aşamada yürütülen deneysel ve görüşe dayalı nitel boyutta da PDÖ uygulamalarının benzer sonuçların oluşmasını sağladığı görülmüştür. Ulaşılan bu çalışma sonuçları arasında tutarlılık olduğu anlaşılmıştır.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Mevcut araştırmada PDÖ ile ilgili M-ÇBY kapsamında ayrıntılı değerlendirmeler yapılarak geniş kapsamlı sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır. Alanyazında PDÖ'yü konu olarak ele alan birçok araştırma bulunmaktadır (Dolmans, DeGrave, Wolfhagen, Van Der Vlueten, 2005; McParland, Noble ve Livingston, 2004; Tiwari, Lai, So ve Yuen, 2006). Araştırmanın ön-bütüncül, son-bütüncül ve bütüncül aşamaları doğrultusunda üç ayrı boyutta sonuçlar elde edilmiştir. Meta-analitik değerlendirmede PDÖ'ye ilişkin yürütülmüş çalışmaların akademik başarı sontest, kalıcılık ve tutum boyutlarında etki büyüklüklerinin geniş düzeyde bulunması, PDÖ'nün bu noktalarda etkisinin iyi düzeyde olduğu anlamına gelmektedir. Bu noktada yürütülmüş birçok çalışmada da benzer biçimde PDÖ'nün olumlu etkilerinin olduğu, öğrenenlerin problem kurma ve çözme becerilerinin gelişmesini sağladığı şeklindeki sonuçlar elde edilmiştir (Kılınç, 2007; Yaman ve Yalçın, 2005). Bu araştırmalardaki sonuçların meta-tematik boyutta ulaşılan PDÖ'nün bilişsel, duyuşsal, sosyal, öğrenme ortamı üzerindeki etkililiğine ilişkin sonuçlarla da benzerlikler içerdiği anlaşılmıştır. Bu anlamda, mevcut araştırma sonucunun hem kendi içinde hem de alanyazındaki farklı çalışmalarla desteklenmesi araştırmayı güvenilir ve anlamlı kılmaktadır. Ayrıca araştırmada PDÖ ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, farklı boyutlar açısından birçok araştırmaya ulaşılmıştır. PDÖ'nün web-tabanlı öğrenme ortamlarına (Atan, Sulaiman ve Idrus, 2005); eleştirel düşünme ve öz-yönelimli öğrenmeye (Tseng, Chou, Wang, Ko, Jian ve Weng, 2011) ve dil eğitimine (Humalda ve Zwaal, 2016; Larsson, 2001; Othman ve Shah, 2013) etkisi gibi farklı birçok boyutta etkililiğinin olduğuna rastlanmıştır. Bu durumda PDÖ ile yürütülen birçok araştırmadaki gibi yalnızca akademik başarı, tutum veya kalıcılığın değil; PDÖ'nün tıp alanında başta olmak üzere birçok farklı alanlarda uygulanabilen bir yöntem olduğu anlaşılmaktadır. Bu açıdan eğitimde de ilgili araştırmalarda görüldüğü gibi PDÖ'nün üstbiliş, öğrenme çevreleri, yazma becerileri şeklinde farklı boyutlar üzerindeki etkililiğinin araştırılması önerilebilir.



Diğer yandan araştırmanın son-bütüncül aşamasında yürütülen deneysel boyutta PDÖ'nün akademik başarı, kalıcılık, erişimi ve tutum puanlarına etkisinin anlamlı olduğu; deneysel grubun PDÖ uygulaması sonrasında hem başarı testinden hem de tutum ölçeğinden aldığı puanın kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum başarı testi ve tutum ölçeği sonuçlarının birbiriyle örtüşür nitelikte olduğunu göstermektedir. Diğer yandan PDÖ'nün etkililiğini belirlemeye dönük nitel görüş başvurusunun ardından katılımcılar PDÖ'nün mesleki deneyimin gelişmesine, gerçek yaşam problemlerinin öğrenme ortamına taşınmasına, akademik başarının artmasına sağladığı katkıya ve geleneksel öğrenme yönteminden farkına değinen görüşler belirtmişlerdir. Bu hususlarda benzer sonuçlar elde edilen araştırmalara alanyazında rastlanmıştır. Edler (2003) hazırladığı doktora tez çalışmasında, lisans düzeyindeki katılımcıların görüşlerini aldığı anda, PDÖ'nün eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğine, gerçek yaşam durumlarını içerdiğine ve mesleki anlamda gelişim ve ilerleme sağladığına ilişkin sonuçların olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar mevcut araştırmada elde edilen nitel görüşlerle ilişkin sonuçları desteklemektedir. Dolayısıyla PDÖ'nün sadece akademik başarıya sağladığı katkının değil, farklı kademe, sınıf veya bölümlerde olan bireylerin gelecekteki meslek tercihlerinde karşılaşacakları durumları deneyimleme, gerçek yaşam durumlarıyla karşılaşarak çıkabilecek olası problemlere ilişkin problem çözme becerilerini geliştirme noktalarında katkı sağlamaktadır. Bu nedenle PDÖ'nün farklı kademe, bölüm ve öğrenme ortamlarında kullanılmasının birçok açıdan yararlı olacağı önerilebilir. Ancak her yaklaşım ve yöntemin olduğu gibi PDÖ'nün de birtakım sınırlılıklarının olduğu yine araştırma katılımcıları tarafından dile getirilmiştir. Bu sınırlılıklardan bazılarının ön hazırlık gerektirmesi, kalabalık sınıflarda uygulama zorluğu yaşanması, grup oluşturmada ve grup içinde sorunların olması şeklinde belirtildiği görülmüştür. Ancak PDÖ uygulamalarının iyi bir planlama/hazırlık yapıldığında etkililiği yüksek ve sonucu olumlu durumlar oluşturacağı düşünülmektedir. Sınıf mevcutlarının çok olması ise her türlü öğrenme yöntem ve yaklaşımın başarıya ulaşmasında bir noktada sorun yaratabilmektedir. Bunun için özellikle son zamanlarda devletin eğitime ilişkin politikalarından biri olarak yeni okul ve üniversiteler açma fikrinin ilgili sorunun çözümünde etkili olabileceği belirtilebilir.

Araştırmanın son-bütüncül bilgi aşamasında, öğrenenlerin Program Geliştirme dersindeki öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin belirlenmesine ilişkin yürütülen boyutta katılımcıların PDÖ uygulamaları ardından öz-düzenleme becerileri noktasında kendi kendilerini yönlendirme, amaçlarına ulaşmalarını kolaylaştırma, kendi kendilerini değerlendirme ve edindikleri

bilgileri yeni problem durumlarında kullanma noktalarına oldukça yüksek düzeyde katılım gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu sonuçlar PDÖ uygulamalarının olumlu sonuçları olarak araştırmanın diğer boyutlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu noktada literatürde yürütülen bazı çalışmaların (Turan, 2009) da araştırma sonucuyla benzerlik içerdiği belirtilebilir. Araştırmanın üçüncü aşaması olan bütüncül boyutta araştırma dâhilindeki bütün bulguların birbiriyle tutarlı olma, birbirini destekleme durumları özetlenerek öneriler sunulmaktadır. Bu anlamda, öncelikle araştırmanın verilerde çeşitlilik içermesi (nitel ve nicel); farklı istatistik programlar kullanarak analizde çeşitliliğe ve zenginliğe gitmesi (meta-analiz, SPSS, tematik analiz) araştırmanın özgünlüğü ve alana katkısı açısından son derece önemli görülmektedir. Bunun yanında, araştırmanın içerdiği ön-bütüncül, son-bütüncül ve bütüncül aşamalarındaki bulguların ortaya genel ve kapsamlı sonuçlar çıkarması araştırmanın bilimsel niteliğin, genelliğine, geçerlik ve güvenilirliğine katkı sunmaktadır. Bir konunun çok ayrıntılı bir şekilde incelenmesine ve araştırılmasına imkân tanınması, ilgili konunun ulusal ve uluslararası alandaki kapladığı alanı, yayım durumunu ve etkililiğini ortaya çıkarması açısından gereklidir. Bu nedenle araştırma yöntemi olarak belirlenen M-ÇBY yaklaşımının ilerde farklı konuların detaylı araştırılmasında yararlanmak üzere araştırmacılar tarafından kullanılması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Akınoğlu, O. & Tandoğan, Ö. (2007). The effects of problem-based active learning in science education on students' academic achievement, attitude and concept learning. *Online Submission*, 3(1), 71-81.
- Atan, H., Sulaiman, F. & Idrus, R. (2005). The effectiveness of problem-based learning in the web-based environment for the delivery of an undergraduate physics course. *International Education Journal*, 6(4), 430-437.
- Batdı, V. (2016). Metodolojik Çoğulculukta Yeni Bir Yönelim: Çoklu Bütüncül Yaklaşım. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 50, 133-147.
- Batdı, V. (2017). Smart Board and Academic Achievement in Terms of the Process of Integrating Technology into Instruction: A Study on the McA. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 763-801. DOI: <https://doi.org/10.15516/cje.v19i3.2542>
- Cheung, A.C. K. ve Slavin, R. E. (2011). The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 9, 88-113. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.001>
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533-568.

- Dolmans, D. H., De Grave, W., Wolfhagen, I. H., & Van Der Vleuten, C. P. (2005). Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research. *Medical education*, 39(7), 732-741.
- Edler, L. A. (2003). *The use of problem-based learning in graduate programs of higher education*. Yayınlanmamış doktora tezi. Graduate College University of Nevada, Las Vegas. ProQuest dissertaticoncente. UMI Number: 3101564.
- Gijbels, D., Dochy, F., Van den Bossche, P., & Segers, M. (2005). Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment. *Review of educational research*, 75(1), 27-61.
- Günhan, B. C. (2006). *İlköğretim II kademedede matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin uygulanabilirliği üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Humalda, D. & Zwaal, W. (2016). Problem-based learning in the first or second language: Does it make a difference? *Research in Hospitality Management*, 6(2), 207–211.
- Kılınç, A. (2007). Problemedayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 561-578.
- Kilroy, D. A. (2004). Problem based learning. *Emergency Medicine Journal*, 21, 411–413. doi: 10.1136/emj.2003.012435.
- Larsson, J. (2001). Problem-Based Learning: A possible approach to language education. A scientific paper retrieved July, 30<sup>th</sup> 2018, from <https://www.nada.kth.se/~jla/docs/PBL.pdf>
- McParland, M., Noble, L. M., & Livingston, G. (2004). The effectiveness of problem-based learning compared to traditional teaching in undergraduate psychiatry. *Medical Education*, 38(8), 859-867.
- Mills, J. E., & Treagust, D. F. (2003). Engineering education—Is problem-based or project-based learning the answer. *Australasian journal of engineering education*, 3(2), 2-16.
- Norman, G. R., & Schmidt, H. G. (2000). Effectiveness of problem-based learning curricula: Theory, practice and paper darts. *Medical Education*, 34(9), 721-728.
- Oğuz, A. (2012). Program geliştirme ve öğretim dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 845-861.
- Othman, N. & Shah, M. I. A. (2013). Problem-Based Learning in the English Language Classroom. *English Language Teaching*, 6(3), 125-134,
- Rosenthal, R. (1979). The file drawer problem and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, 86(3), 638-641. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.86.3.638>
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9-20.
- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education*, 17, 11-16.

- Tiwari, A., Lai, P., So, M., & Yuen, K. (2006). A comparison of the effects of problem-based learning and lecturing on the development of students' critical thinking. *Medical Education*, 40(6), 547-554.
- Tseng, H.-C., Chou, F.-H., Wang, H.-H., Ko, H.-K., Jian, S.-Y., & Weng, W.-C. (2011). The effectiveness of problem-based learning and concept mapping among Taiwanese registered nursing students. *Nurse Education Today*, 31(8), 41-46.
- Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tüysüz, C., Tatar, E., & Kuşdemir, M. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin kimya dersinde öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 48-55.
- Uslu, G. (2006). *Orta öğretim matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Vernon, D. T. A., & Blake, R. L. (1993). Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research. *Academic Medicine*, 68, 550-563.
- Wood, D. F. (2003). Problem based learning. *BMJ Journal*, 326(7384), 328-330.
- Yaman, S., & Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 4(1), 42-52.

---

## MEGA-ÇOKLU BÜTÜNCÜL YAKLAŞIMIN KURAMSAL DAYANAĞI GESTALT KURAMI

---

Velibatdi<sup>83</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmada yeni bir yaklaşım olarak bilimsel araştırmalarda kullanılması önerilen ve oldukça kapsamlı ve genel sonuçlara ulaşılmasını sağlayan mega-çoklu bütüncül yaklaşım ve bu yaklaşımın kuramsal dayanaklarından biri olan Gestalt kuramından bahsedilmiştir. Doküman analizine dayalı yapılan alanyazın taramasında ulusal ve uluslararası boyuttaki ScienceDirect, Web of Science, Taylor & Francis Online, Ebsco Host, ProQuest Dissertations & Theses Global, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar gibi veri tabanlarından ulaşılan ilgili çalışmalardan mega-çoklu bütüncül yaklaşımı destekleyici çalışma sonuçlarına ve bu çalışmalardaki ilgili ifadelerle değinilmiştir. Araştırmanın deseni olarak kuram oluşturmadan yararlanılmıştır. Mega-çoklu bütüncül yaklaşımın Gestalt kuramında olduğu gibi bütüne ulaşma ve bütüncül sonuca varma anlayışında olduğu anlaşılmıştır. Bu yaklaşımbağlamında yer alan üç temel aşama sayesinde (ön-bütüncü, son-bütüncül ve bütüncül bilgi aşamaları) bütüncül verilere ve bulgulara ulaşarak genel sonuçlar elde etmek sağlanmıştır. Mega-çoklu bütüncül yaklaşımın bilimsel araştırmalara yeni boyutlar getirerek araştırmacıların bakış açılarını genişleteceği, çalışmalara zenginlik ve kapsamlılık kazandıracacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma verilerinin çeşitliliği ve farklı istatistik programların kullanılması sonuçların güvenilirliğine ve genellenebilirliğine katkı sunmaktadır. Bu nedenle ilgili kuramın incelenerek bilimsel araştırma sürecine dâhil edilmesi önerilmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Mega-çoklu bütüncül yaklaşım, Gestalt kuramı, Doküman analizi*

## THEORETICAL BASIS OF THE MEGA-MULTI COMPLEMENTARY APPROACH GESTALT THEORY

### ABSTRACT

*In this study, mega-multi complementary approach- a new approach that is proposed to be used in the scientific research and that provides comprehensive and general result- has been explained together with the Gestalt theory, which is the theoretical basis of this new approach. In literature review, which is based on document analysis, related studies reached from different databases as ScienceDirect, Web of Science, Taylor & Francis Online, Ebsco Host, ProQuest Dissertations & Theses Global, Higher Education Board National Thesis Center, Google Scholar at the national and international level are addressed to the study results which support mega-multi complementary approach. Grounded theory has been used as research design. It is understood that the mega-multi complementary approach includes the idea of reaching the wholeness and the complement results as it is in Gestalt theory. Through the three basic stages involved in this approach (pre-complementary, post-complementary and complementary-knowledge stages), it is possible to achieve general results by reaching the data and findings. It is thought that the mega-multi complementary approach will bring new dimensions to scientific research; broaden the perspectives of researchers and bring richness and comprehensiveness to their works. It also contributes to the reliability and generality of the results when different statistical programs and the diversity of research data are in the lead. Thus,*

---

<sup>83</sup>Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M.R. Eğitim Fakültesi, EPÖ ABD, veb\_27@hotmail.com

*it is suggested that the relevant theory should be examined and be included in the scientific research process.*

**Keywords:** *Mega-Multi Complementary Analysis, Gestalt Theory, Document Analysis.*

## GİRİŞ

Bilimsel alanyazındaki araştırmalar farklı konular olduğu gibi farklı yöntemler de içerebilmektedir. Bazı çalışmalar sadece nitel; bazıları nicel; bazıları ise hem nitel hem de nicel boyutlu olabilmektedir. Özellikle son zamanlarda iki yöntemin bir arada kullanılmasını içeren ve karma yöntem olarak adlandırılan çok yönlü araştırmalar dikkat çekmektedir. Bu tür araştırmaların bilgiye ulaşmada farklı pencerelerden bakma imkânı sunduğu gerçeğinden hareket ederek alanyazına mega-çoklu bütüncül yaklaşım (M-CBY) adıyla yazar tarafından kazandırılan çok daha kapsamlı olan bu yeni yönelimin ayrıntılarına değinmek, bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. M-ÇBY bilimsel nitelikteki araştırmalarda hem nitel hem de nicel yöntemlerin, farklı istatistiksel programlar aracılığıyla ve disiplinler arası anlayışıyla kullanılmasına dayalı; çalışma konusuna ilişkin geniş çaplı bilgiye ulaşma amacı olan bir yaklaşım olarak açıklanabilir. Bu kapsamda, M-ÇBY'nin dayandığı bazı temellerden bahsetmek gerekmektedir. M-ÇBY bu anlamda Gestalt psikolojisine dayanan bütüncül yönüyle düşünölmelidir. Bunun için Gestalt kuramının öne çıkan bazı özelliklerinden bahsetmek M-ÇBY'nin Gestalt kuramıyla ilgisini ortaya koymada önemli ve gerekli görölmektedir.

Almanca bir kavram olan 'Gestalt' İngilizceye "yapı, bütönlük, birlik, yapılandırma" olarak çevrilebilmektedir. Aslında parçalardan oluşan bir nesneyi çağrıştırmaktadır. Ancak birleşik bir form olma doğası gereği, bir bütönlük olarak nesne, parçalarının toplamından farklı olarak algılanmaktadır. Bir Gestaltı parçalarına ayırarak analiz etmeye çalışmak parçaların bütönlüğünü, onun Gestalt niteliğini yok etmektedir. Örnek verecek olursak, bir karenin çizimini ele alalım. Görünürde, dik açıdan oluşan dört çizgi bulunmaktadır; ama toplamda bu dört çizginin birleşmesinden daha fazla bir anlam ortaya çıktığı belirtilebilir. Bir alanı kaplayan, bir arka planın önünde belirli bir şekil oluşturun bir formdur (Brennan, 1991). Diğer bir deyişle bir kare olarak öne çıkan bu şeklin çizgilerinin birbirinden ayrılması karenin kareliğini yok ederdi. Bu anlamda atomistik yaklaşımın yerine olayları incelemek için bütönsel bir yaklaşım önermenin yanı sıra Gestaltçılar şunları savunmuştur: atomistik, çağrışımsal teoremin geçersiz olduğunu; daha fazla bilginin sadece bilimsel yöntemin temel felsefesini değiştirerek kazanılabildiğini ve algısal fenomenlerin beynin elektrik alanlarına izomorfik olarak yansıdığını belirtmişlerdir (Hochberg, 1974).

Gestalt psikologlarından Max Wertheimer, Wolfgang Köhler ve Kurt Koffka'ya göre görsel algıdaki bazı özellikler evrenseldir. Bu özelliklerin doğuştan olduğu; öğretilemedikleri söylenmektedir. Bu tür teoriler *duygusal teoriler* olarak bilinmektedir. Duygusal teoriler algısal kuramlardan daha düşükdüzeyle bir düşünme kapasitesine sahiptir. Örneğin algısal teoriler, gördüğümüz şeylere yüklediğimiz anlamları ifade etmektedir. Gestalt teorisi, açık ve koyu nesnelere; kenar ve çevresini dikkate alarak görüleni anlamlandırmayı önermektedir. Gestalt kuramındaki 'bütün, kendisini oluşturan parçaların tamamından farklıdır' ifadesi şekilleri anlamlandırırken basit çizgiler, eğriler ve şekillerden oluşan bir koleksiyon yerine bütüncül formlarla bakmanın önemini özetler niteliktedir. Ayrıca parçalar bir düzlemde karışık olarak verildiğinde bile, beyin kendini organize eden eğilimlerle bütünsel olarak onu görmeye çalışır ve anlamlandırmalar yapmaya başlar (Shane, 2002). Gestalt teorisi aynı zamanda hümanistik yaklaşımdan beslenerek ben ötesi bir bakış açısına sahiptir. Ancak Gestalt kuramı hümanist hareketin ötesine çıkarak daha çok yaygınlaşıp daha kapsayıcı bir tarz içermemektedir (Melnick, 2006). Gestalt yaklaşımı, bireyin duygularını daha çok "ilişkisel ve içsel değil, anlamlı" olarak ifade etmesini sağlar (Bowman ve Leakey, 2006). Buna göre, M-ÇBY Gestalt psikolojisine dayalı olarak bir bütünün kendisini oluşturan parçaların *anlamlı* şekilde bir araya gelmesiyle oluşan bütünlüğü kapsamaktadır. Diğer bir anlatımla, bir bütün aslında kendisini oluşturan parçaların tek tek ifade ettiklerinden değil; o parçaların bir araya geldikten sonra oluşturduğu genel toplamdan/anlamdan meydana gelmektedir. Ayrıca Gestalt kuramına göre birey, dışardan gelen uyarıcıları soyutlayarak almak yerine bir bütün (gestalt) olarak algılamaktadır. Sözgelimi, bir resimde, resmi oluşturan çizgilerin (parçalar) değil, bu çizgilerin anlamsal bir şekilde bir araya gelerek oluşturduğu resmin tümünden bütünsel anlam görülebilmektedir. Dolayısıyla anlam çıkarılması gereken durum, Gestalt kuramına göre bütünün, parçaların toplamından daha fazla olduğu yorumudur. Bu durumda, M-ÇBY kapsamında yer alan ön-bütüncül, son-bütüncül ve bütüncül bilgi aşamaları ile alt aşamalar aracılığıyla bütüncül bilgiye ulaşılması amaçlanmaktadır. Aşamalarda ulaşılan bilgilerin birbiriyle tutarlı olması ve bütüncül aşamada genel nitelikli sonuçlar elde edilmesi, diğer bir ifadeyle parçaların bir araya getirilmesinin ardından ortaya çıkan genel sonuç ile bu sonuçtan çıkarılan öneriler 'bütün'e ulaşmayı sağlayacaktır.

### ***Araştırmanın Amacı ve Önemi***

Bu araştırmada bilimsel çalışmalar yürütülürken nitel ve nicel her iki yöntem türünden de faydalanılması gerektiği; farklı istatistik programların bilimsel çalışmalardaki sonuçların kapsamına, genelliğine ve güvenilirliğine katkı sunduğu belirtilmek istenmiştir. Bu amaçla,

araştırmacının alanyazında farkındalık yaratmak istediği ve daha önce bu tür çoklu analizler yaparak ilgili mega-çoklu bütüncül yaklaşımı destekleyici ulusal (Batdı, 2016) ve uluslararası (Batdı, 2017) çalışmalar yaptığı belirtilebilir. Yazarın bu çalışmadaki amacı ise dayanaklarından biri olan Gestaltkuramı ile mega-çoklu bütüncül yaklaşım kavramına ilişkin bilgilendirici açıklamalar yaparak okuyucuda bu noktada farkındalık oluşturmaktır. Mega-çoklu bütüncül yaklaşım Gestalt kuramında belirtildiği gibi bir bütünün parçalarını bir araya getirerek o bütünü tamamlamak ve nihayetine bütüne ulaşmaktır. Araştırmada, mega-çoklu bütüncül yaklaşımın üç temel aşamasında elde edilen her bir sonucun birbiriyle tutarlılığı, ilişkisi ve birbirini destekleme durumu nihai bir sonuç olarak araştırmaya çerçevesinde genel bir çerçeve çizilmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla mevcut çalışma M-ÇBY bağlamında yürütüldüğünden dolayı, çoklu bütüncül yaklaşımın temeline dayanmasına rağmen onun kapsamından daha geniş ve daha detaylı bir süreç içermektedir. Özellikle uluslararasıalanyazında farklı yöntemler ve çeşitli programlar kullanan araştırmalara rastlanabilir (Creswell ve PlanoClark, 2007) fakat bu araştırmada çok daha geniş kapsamlı bir süreç yürütülmektedir. Bir araştırma konusuyla ilgili literatürde bulunan her araştırma dahil edilme kriterleri bağlamında değerlendirmeye alınmakta ve eksikliği görülen noktaya ilişkin ise araştırmacı tarafından o hususta çalışmalar yürütülmesi planlanmaktadır. Bu anlamda, çok kapsamlı ve detaylı işlenen bu araştırma sürecinin literatüre katkısının önemli olduğu ve bu tarz yürütülen araştırmaların özgün nitelikte olacağı belirtilebilir.

## YÖNTEM

Bu araştırmada mega-çoklu bütüncül yaklaşım kavramının alanyazın taraması ile ayrıntılı şekilde açıklanması ve okuyucuda bu kavrama ilişkin farkındalık yaratılması amaçlanmıştır. Bu nedenle ulusal ve uluslararası nitelikteki araştırmaların taraması yapılmıştır. Taramalar karma yöntem (mixedmethod),holistik yaklaşım (holisticapproach), bütüncül yaklaşım (complementary approach) şeklindeki anahtar ifadeler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada olabildiğince fazla çalışmaya ulaşmak amaçlanmıştır. Bu nedenle ScienceDirect, Web of Science, Taylor & Francis Online, EbscoHost, ProQuestDissertations&Theses Global, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar veri tabanlarından faydalanılmıştır. Kavramsal nitelikteki araştırmanın veri toplama sürecinde doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizi, herhangi bir çalışma probleminin,farklı araştırmacılarca ve belli aralıklarla değişik kaynaklardan taranarak değerlendirilmesini içeren bir analiz çeşidi olarak açıklanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Her alanda ve her konuda yapılabildiği gibi eğitim açısından da ulusal ve uluslararası alanyazında doküman analizi kullanan çalışmalara rastlanmıştır



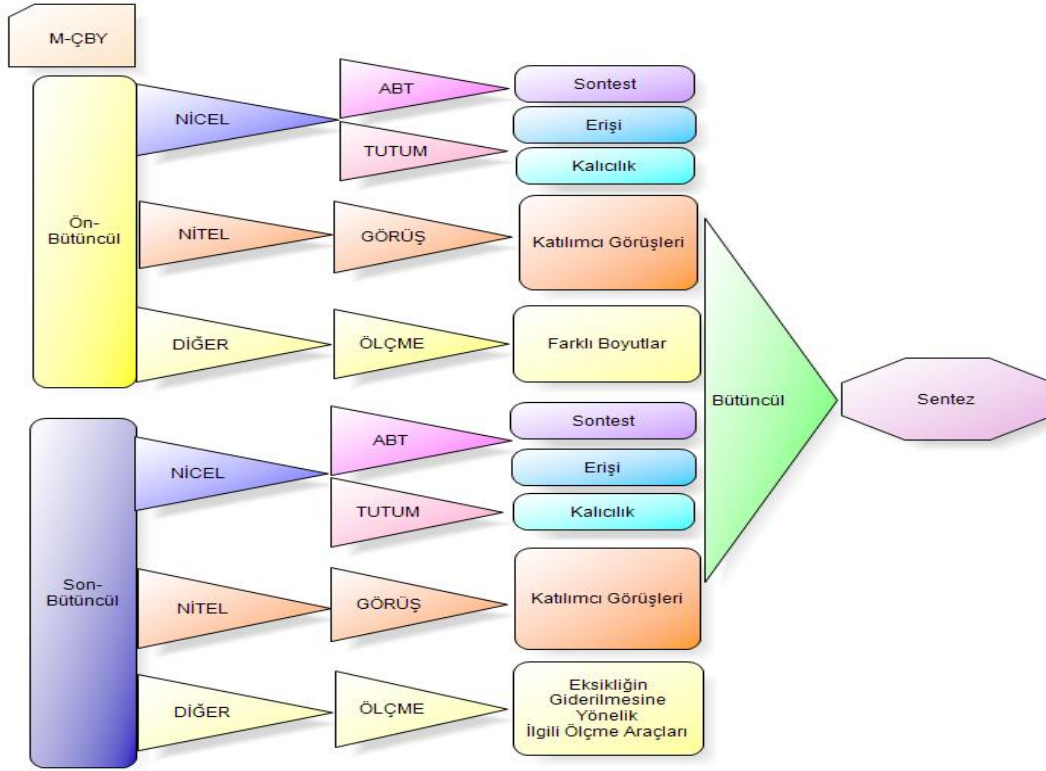
(Bacanak, Değirmenci, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu, 2011; Bowen, 2009; Dong, Hill ve Agogino, 2004; Erdoğan ve Çağiltay, 2009; Roseth, Johnson ve Johnson, 2008; Tuncer, Karasu, Altunay ve Güler, 2011). Bu çalışmada ise doküman analizi yapılarak mega-çoklu bütüncül yaklaşımı destekleyici çalışmalara ulaşılması amaçlanmıştır. Araştırmada kuram oluşturma deseninden faydalanılmıştır. Kuram oluşturma deseni, gerçek yaşama dayalı bir olgu üzerine kurulu olan ve var olan kuramların dışında yeni kuramlar oluşturulması durumunu kapsamaktadır (Glaser, 1992). Bu bağlamda, mevcut çalışmada mega-çoklu bütüncül yaklaşımın bilimsel araştırmalarda yeni bir yaklaşım olarak açıklanması diğer yöntem ve yaklaşımlardan farklı bir yol izlemesi alanyazına farklı ve özgün bir anlam katması şeklinde yorumlanabilmektedir.

## BULGULAR

Bu araştırma, mega-çoklu bütüncül yaklaşım ve dayanaklarından biri olan Gestalt kuramına yönelik açıklayıcı bilgiler içermektedir. Bu amaçla araştırmanın, okuyucuda bu kavramlara yönelik fikir oluşturmaları ve konuya ilgisinin çekilmesi önemsenmiştir. Mega-çoklu bütüncül yaklaşım kavramına ilişkin farkındalık yaratmak amacıyla alanyazın taraması yapılmış ve elde edilen bilgiler paylaşılmıştır. Yaklaşım ile ilgili oluşturulan özel model bu bölümde aşamalarıyla anlatılarak detaylı açıklanmıştır (Şekil 1).

Şekil 1 incelendiğinde, mega-çoklu bütüncül yaklaşımın ön-bütüncül, son-bütüncül ve bütüncül aşamalardan oluştuğu anlaşılmaktadır. Öncelikle araştırma sürecinin *ön-bütüncül bilgi aşaması* ile başladığı görülmektedir. Bu aşamada ilgili araştırma konusuyla ilgili nicel boyuttaki çalışmalara ulaşmak amacıyla meta-analiz çalışması yapılmaktadır. Bunun için çalışmanın konusuna ilişkin yıl aralığı, veri tabanları gibi bazı kriterler belirlendikten sonra akademik başarı ve tutum boyutlarına etkisinin incelendiği çalışmalar başta olmak üzere, bu anlamda ulaşılan tüm çalışmalar meta-analiz sürecinden geçirilerek veriler elde edilmektedir. Bu arada meta-analiz, birbirinden bağımsız şekilde yürütülmüş benzer konudaki çalışma sonuçlarının tekrar analiz edilerek genel bir sonuca ulaşılması şeklinde özetlenebilir (Glass, 1976). Araştırmanın *nicel* boyutta ulaştığı çalışmaların yanı sıra, Gestalt kuramına dayalı olarak bütün bilgilerin elde edilmesi amacı da söz konusu olduğundan, ilgili araştırma konusunda yürütülmüş *nitel* çalışmalara da ulaşmak gerekmektedir. Bu amaçla, meta-tematik analiz yapılması planlanmaktadır. Doküman analizi yapılarak ilgili konuda yürütülmüş nitel çalışmalara ulaşarak veri toplama işlemi gerçekleştirilmektedir. Ulaşılan veriler ise Maxqda veya NVivo programlarıyla analiz edilmektedir. Bu sayede araştırmada, ilgili konuda nitel ve nicel boyutta yürütülmüş akademik başarı ve tutum noktasındaki çalışmalara ulaşılmış olunur.

Ancak ilgili araştırma konusunun farklı araçlar (ölçek, değerlendirme formu, gözlem, vb) kullanılarak veya farklı boyutlar (öz-yeterlik, eleştirel düşünme, üstbiliş, vb.) üzerindeki etkisinin incelenerek yapıldığı çalışmalar da mevcut olabilir. Bu nedenle, Şekil 1’de görüldüğü gibi, “diğer” başlıklı bir boyut da mega-çoklu bütüncül yaklaşımda söz konusudur. Bu başlıkla ulaşılan çalışmalar da analiz edilerek ulaşılan veriler ön-bütüncül bilgi kapsamında değerlendirilmektedir.



**Şekil 1:** *Mega-çoklu Bütüncül Yaklaşım Modeli*

Modelde ikinci olarak son-bütüncül bilgi aşamasının olduğu görülmektedir. Araştırmanın ön-bütüncül bilgi aşamasında elde edilen veriler bir anlamda ilgili araştırma konusunun literatürde ne düzeyde yer kapladığına ilişkin bilgi sunmaktadır. Bu anlamda ön-bütüncül bilgi aşamasının diğer aşamalar için bir başlangıç noktası olduğu ve bir harita görevi üstlendiği ifade edilebilir. Dolayısıyla ilk aşamada haritanın sunduğu veriler ışığında, tespit edilen eksikliklere yönelik çalışma yürütmek ikinci aşamanın var olma nedeni olarak kabul edilmektedir. Bu noktada yürütülmesi planlanan deneysel nitelikli uygulamada, akademik başarı, tutum ve bazen kalıcılık veya erişim boyutlarında kullanılan ölçme araçları veya değerlendirme formlarıyla veriler toplanmaktadır. Ulaşılan verilerin analizi SPSS gibi istatistik programlarla yapılabilmektedir. Nicel boyutlu uygulamaların ardından çalışma grubuna görüş başvurusunda bulunularak araştırmanın son-bütüncül boyutundaki verilerin

güçlendirilmesi ve çeşitlendirilmesi sağlanmaktadır. Bu anlamda gerçekleştirilen nitel boyutta, değerlendirme formları ile ulaşılan verilerin tematik analizleri yapılarak araştırmanın ikinci aşamasına veri zenginliği noktasında katkı sağlanmış olur. Ancak birinci aşamadaki ön-bütüncül bilgide olduğu gibi, son-bütüncül aşamada da ilgili araştırma konusunun katılımcıların farklı yönlerine (yaratıcı düşünme becerileri, öz-düzenleme becerisi, vb.) etkisi incelenmektedir. Bunun için hazırlanan ölçekler veya ölçme araçları kullanılmaktadır. Ulaşılan sonuçlar değerlendirilerek ikinci boyuttaki veri grubuna eklenmektedir.

Son olarak araştırma kapsamında ön-bütüncül ve son-bütüncül bilgilerin birleştirilerek tutarlılığına bakıldığı, bulguların birbirini destekleme ve tamamlama durumunun incelendiği üçüncü aşama olan bütüncül aşama gelmektedir. Bu aşamada bir bakıma sentezleme yapılmaktadır. Bu süreç düşünüldüğü gibi sadece bir birleştirme veya verileri bir araya getirme işleminden ziyade Bütüncül aşamada her aşamadaki ve alt aşamalardaki (nitel, nicel, diğer) verilerin bir araya getirildiğinde ortaya çıkan genel sonucun ne olduğu tartışılmaktadır. Ayrıca ulaşılan genel ve kapsamlı sonucun yorumlanması ile yaratıcı ve ileriye dönük öneriler sunulmaktadır. Bu noktada ilgili sonuçlar dikkate alınarak araştırma konusu ve yöntemine ilişkin ilerde çalışma yapacak araştırmacılara fikir vermesi ve onlara farklı bakış açıları kazandırması açısından öneriler sunulmaktadır. Dolayısıyla araştırmada bahsi geçen mega-çoklu bütüncül yaklaşımın araştırmalara geniş kapsamlar kazandırmak ve çeşitlilik sunarak güvenilirlik noktasında katkı sağlamak amacıyla araştırmalarda bu yaklaşımdan yararlanılabilir.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bamberger'in (2013) belirttiği gibi çoklu yöntem nitel ve nicel yöntemin bir arada kullanılmasıyla araştırma sonuçlarına ulaşılmasıdır. Bu araştırmada da çoklu yöntemlere dayalı mega-çoklu bütüncül yaklaşım kavramı ile yürütülen bir araştırma sürecinin nasıl olduğundan ve mega-çoklu bütüncül yaklaşımın dayanaklarından biri olan Gestalt kuramından bahsedilmiştir. Bir araştırmanın tek yönlü olması araştırmanın güvenilir, kapsamlı ve geçerli olmadığı şeklinde yorumlanmaz; ancak araştırmanın kapsamının geniş, güvenilirliğinin yüksek ve araştırmacılara ve okuyucuya sunduğu bakış açısının farklı ve zengin olması için yürütülen çalışmanın kapsamlı, zengin içerikli ve yöntemsel çeşitlilikte olması gerekmektedir. Bu anlamda, mevcut araştırmada sözü edilen mega-çoklu bütüncül yaklaşımın sunduğu hem nitel hem de nicel boyutlu yöntemsel zenginliğe sahip geniş açılı yürütülen araştırmaların önemi ortaya çıkmaktadır. Bu noktada nicel ve nitel bilgilerin birlikte kullanılmasının ulaşılan bilginin gerçekliğine ve doğruluğuna işaret ettiği belirtilebilir

(Sönmez, 2008). Mega-çoklu bütüncül yaklaşım ile üç aşamalı bir süreçte planlı olarak hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılarak ilgili araştırma konusuna ilişkin belirlenen kriterler doğrultusunda geniş düzeyli verilere ulaşılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın üç temel aşaması ile ön-bütüncül ve son bütüncül verilerin Gestaltçı anlayışla bütüncül şekilde birleştirilmesi sonucunda uygun çıkarımlarda bulunmak ve bu çıkarımlara dayalı yaratıcı ve özgün öneriler ileri sürmek ise bu çalışmada altı çizilmek istenen en önemli ifadedir. Yapılandırmacı anlayışa göre eski bilgi ile yeni bilginin birleştirilmesi ile gerçekleşen ideal öğrenme tanımlaması, mevcut yaklaşımda ön-bütüncül bilgi ile son-bütüncül bilginin birleştirilerek orijinal sonuçlara (yeni bilgilere) ulaşılması ile benzer anlamları içermektedir. Diğer yandan özellikle altı çizilerek ifade edilen ve bilimsel araştırmalarda olmazsa olmaz özelliklerden geçerlik, güvenilirlik ve tutarlılık (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017) noktalarında mega-çoklu bütüncül yaklaşımın çok avantaj sağladığı; bir araştırma konusunun üç ayrı aşama ile güvenilirliğinin ve tutarlılığının sağlandığı; ulaştığı verilerin yorumlanması ile geçerli, kapsamlı ve genel araştırma sonuçları ortaya çıkardığı ve özgün öneriler sunduğu anlaşılmaktadır. Mega-çoklu bütüncül yaklaşımın bütün bu özellikleri sayesinde, hızla gelişmekte ve değişmekte olan bilim dünyasının bu hızla ulaştığı bilgi kümesinden yararlanılarak bütüncül bir bakış açısıyla yürütülecek araştırmalarda alana güvenilir, kapsamlı ve tutarlı bilgiler kazandırılabilir. Ayrıca bu sayede, eğitim ve bilim dünyasının çeşitli toplantılardaki genel değerlendirmeleri neticesinde ve bazı bilim uzmanlarının belirttikleri araştırmaların büyük çoğunluğunun yöntem bazındaki sorunları (Büyüköztürk ve Kutlu, 2006) noktasındaki eksikliğin bir anlamda giderilmesi sağlanabilir. Kapsamı ve özellikleri araştırma çerçevesinde belirtilen ve Gestalt kuramının bütüncül anlayışına dayalı oluşturulan mega-çoklu bütüncül yaklaşımın yeni yürütülecek araştırmalarda kullanılması ile alanyazına özgün değerler kazandırılacağı söylenebilir.

### **Kaynakça**

- Bacanak, A., Değirmenci, S., Karamustafaoğlu, S., & Karamustafaoğlu, O. (2011). E-dergilerde yayınlanan fen eğitimi makaleleri: Yöntem analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(1), 119-132.
- Bamberger, M. (2013). Themixedmethodsapproachtoevaluation. SI ConceptNote. 12 Haziran 2017 tarihinde <http://www.socialimpact.com/press-releases/MME613.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Batdı, V. (2016). Metodolojik çoğulculukta yeni bir yönelim: çoklu bütüncül yaklaşım. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 50, 133-147.

- Batdı, V. (2017). Smart Board and Academic Achievement in Terms of the Process of Integrating Technology into Instruction: A Study on the McA. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 763-801. DOI: <https://doi.org/10.15516/cje.v19i3.2542>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bowman, D. & Leakey, T. A. (2006). The power of Gestalt therapy in accessing the transpersonal: working with physical difference and disability. *Gestalt Review*, 10(1), 42-59.
- Brennan, J. (1991). *History and systems of psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Büyüköztürk, Ş. & Kutlu, Ö. (2006). Sosyal bilim araştırmalarında yöntem sorunu. Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık 1. Ulusal Kurultayı, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atf İndeksi*, 1-360.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Wiley Online Library.
- Dong, A., Hill, A. W., & Agogino, A. M. (2004). A document analysis method for characterizing design team performance. *Journal of Mechanical Design*, 126(3), 378-385.
- Erdoğan, F. U., & Çağiltay, K. (2009). Türkiye’de eğitim teknolojileri alanında yapılan master ve doktora tezlerinde genel eğilimler. *Akademik Bilişim. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Harran Üniversitesi*.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs forcing*. CA: Sociology Press.,
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs forcing*. CA: Sociology Press.,
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5, 3-8.
- Hochberg, J. (1974). Organization and the gestalt tradition. In E. Carterette & M. Friedman (Eds.), *Handbook of perception, volume 1*, (pp. 179-210). New York: Academic Press.
- Melnick, J. (2006). Editorial. *Gestalt Review*, 10(1), 2-5.
- Roseth, C.J., Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2008). Promoting Early Adolescents’ Achievement and Peer Relationships: The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures. *Psychological Bulletin*, 134 (2), 223–246.
- Shane, P. (2002). *Return of the prodigal daughter: historiography and the relationship between gestalt psychology and gestalt therapy*. PhD thesis. ProQuest dissertation center. San Francisco, California, USA.
- Sönmez, V. (2008). Öğretim ilke ve yöntemleri. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tuncer, A. T., Karasu, N., Altunay, B., & Güler, Ö. (2011). Türkçe ilköğretim kitaplarında engel ve engellilik: Bir doküman analizi örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 439-457.

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

---

## ORTAÖĞRETİMDE OKUYAN ÇOCUKLARIN SOSYAL ANKSİYETE DÜZEYLERİNİN AKTİF SPOR YAPAN VE YAPMAYANLAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

---

Kadir PEPE<sup>84</sup>, Rabia ÖZKURT<sup>85</sup>

### ÖZET

*Bu araştırmada ortaöğretimde okuyan öğrencilerin aktif spora katılımlarının sosyal anksiyete düzeylerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.*

*Araştırmanın evreni Burdur ilinde seçili 10 ortaokulda okuyan öğrencilerden, örneklem grubu ise tesadüfi yöntemle belirlenmiş 156 spor yapan ve 114 spor yapmayan olmak üzere toplam 270 öğrenciden oluşmaktadır.*

*Araştırmada veriler anket yöntemiyle elde edilmiştir. Anket olarak (La Greca ve ark,1988) tarafından geliştirilen ve (Demir ve ark,2000) tarafından da Çocuklar için Sosyal Anksiyete Ölçeği-Yenilenmiş Biçim (ÇSAÖ-Y) olarak güncellenen anket kullanılmıştır.*

*Anketler örneklem gurubuna tesadüfi yöntemle birebir görüşülerek doldurulmuştur. Elde edilen veriler istatistik işlem için bilgisayar ortamına aktarılmış ve uygun istatistik programda değerlendirilmiştir. İstatistik işlem olarak frekans (%), Crosstabs, Chi-Square( $X^2$ ), Independent Samples (t) testleri uygulanmıştır. Farklılıkların tespitinde 0,05 manidarlık düzeyi olarak alınmıştır.*

*Elde edilen veriler sonucunda çocukların aktif spor yapma veya yapmama durumlarının anksiyete düzeylerini etkilediğini ve spor yapan çocukların anksiyete düzeylerinin yapmayanlara göre düşük olduğunu söyleyebiliriz( $p<0,05$ ).*

**Anahtar Kelimeler:** Aktif spor, Çocuk, Anksiyete, Ortaokul

### EVALUATION OF SOCIAL ANXIETY LEVELS OF CHILDREN STUDYING AT SECONDARY EDUCATION IN TERMS OF ACTIVE AND INACTIVE SPORTS

### SUMMARY

*In this study, it was aimed to determine whether active sports participation of secondary school students affect their social anxiety levels.*

*The universe of the research consists of 270 students who were selected in 10 secondary schools in Burdur and the sample group consisted of 156 students who actively participated in sports and 114 who did not play sports.*

*Survey data were obtained by questionnaire method. A questionnaire developed by La Greca et al. (1988) (Demir et al., 2000) which was updated as Social Anxiety Scale for Children- Refreshed Form (CSAS-Y) was used.*

*The questionnaires were filled by sample group which was selected by random sampling method. The obtained data were transferred to the electronical environment for statistical processing and*

---

<sup>84</sup>Mehmet Akif Ersoy University, Physical Education and Sports School of Higher Education/Burdur/TURKEY  
k\_pepe@yahoo.com

<sup>85</sup>Ministry of National Education, Burdur Provincial National Education Directorate/ Burdur/TURKEY,  
ozkurtrabia@gmail.com

*evaluated in the appropriate statistical program. Frequency (%), Crosstabs, Chi-Square ( $X^2$ ), Independent Samples (t) tests were applied as statistical process. It was taken as a significance level of 0.05 in determining the differences.*

*As a result of the obtained data, we can say that participating actively in sports affects the anxiety levels of children, and that the anxiety levels of children who play sports are lower than those who do not ( $p < 0,05$ ).*

**Keyword:** Active sport, Child, Anxiety, Middle school

## GİRİŞ

Sosyal anksiyete, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal ortamlarda duyulan rahatsızlık/sıkıntı ile karakterize edilmekte, bir belirti olarak sosyal anksiyete sosyal fobinin, "performans anksiyetesinin ve kaçınan kişilik bozukluğunun temel ögesi olarak görülmektedir (Hekkelman & Schneier, 1995).

Sosyal anksiyetesi olan kişi, başkalarının eleştirilerine, olumsuz düşüncelere karşı aşırı duyarlıdır ve bunlardan kaçınmak için elinden geleni yapma eğilimindedir (Smit & Sarason, 1975). Öte yandan sosyal anksiyete aşırı olduğunda sosyal çekilmeye, kaçınmaya ve normal gelişim açısından önemli yaşa uygun aktivitelerden uzaklaşmaya yol açabilir (Albano et al, 1995; La Greca et al, 1988).

Sosyal anksiyete, çocuğun sosyal etkileşim sürecini etkileyen başlıca değişkenlerden birisidir. Okullardaki eğitimin, özellikle ilköğretim ve ortaöğretim döneminin amacı, bireyleri bir bütün olarak ele almak, zihinsel, bilişsel, psiko-sosyal, fiziksel ve fizyolojik olarak geliştirmektir. Bu nedenle eğitim bütünlüğü içinde beden eğitimi ve spor aktiviteleri önemli bir yere sahiptir.

Beden eğitimi ve spor aktivitelerinin bedensel sağlık üzerindeki etkisinin yanında bireylerin ruh sağlıkları üzerinde de etkisinin olduğu bilinmektedir. Özellikle çocukların katıldığı aktiviteler, onların sosyal çevre oluşturmasında önemli bir yer tutmaktadır. Yapılan araştırmalarda, yapılandırılmış programlar ve uygulamalar doğrultusunda bir amaca yönelik yapılan aktivitelere katılmanın bireylerin benlik ve kimliklerinin oluşmasında önemli katkısının olduğu belirtilmektedir (Gilman, Meyers and Perez, 2004).

Beden eğitimi ve spor, bireylerin bedensel ve ruhsal sağlığını güvence altına alarak kişiliklerinin olumlu yönde gelişmesinde, bireylerin sosyalleşme süreçlerinde ve insan yaşamında önemli bir role sahip olmaktadır (Öztürk, 1983; Fişek, 1982).

Bu bağlamda eğitim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor aktivitelerinin çocukların sosyal anksiyete düzeylerini olumlu yönden etkilemesi beklenmektedir.



Bu araştırma; ortaöğretimde okuyan çocukların aktif olarak spor yapma ve yapmamasının sosyal anksiyete düzeylerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

## MATARYAL VE METOT

Araştırmada ortaöğretimde okuyan öğrencilerin aktif spora katılımlarının sosyal anksiyete düzeylerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evreni Burdur ilinde seçili 10 ortaokulda okuyan öğrencilerden, örneklem grubu ise tesadüfi yöntemle belirlenmiş 156 spor yapan ve 114 spor yapmayan olmak üzere toplam 270 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada veriler anket yöntemiyle elde edilmiştir. Anket olarak (La Greca ve ark,1988) tarafından geliştirilen ve (Demir ve ark,2000) tarafından da Çocuklar için Sosyal Anksiyete Ölçeği-Yenilenmiş Biçim (ÇSAÖ-Y) olarak güncellenen anket kullanılmıştır.

Anketler örneklem gurubuna tesadüfi yöntemle birebir görüşülerek doldurulmuştur. Elde edilen veriler istatistik işlem için bilgisayar ortamına aktarılmış ve uygun istatistik programda değerlendirilmiştir. İstatistik işlem olarak frekans (%), Crosstabs, Chi-Square( $X^2$ ) ve Independent Samples (t) test işlemleri uygulanmıştır. Farklılıkların tespitinde 0,05 anlamlılık düzeyi olarak alınmıştır.

## BULGULAR

**Tablo 1.** *Katılımcıların Bireysel Özellikleri*

Değişkenler	N.( Dağılım)	%( Dağılım)	
Cinsiyet	Erkek	114	42,2
	Kadın	156	57,8
	Toplam	270	100,0
Aktif Spor Yapma	Evet	156	57,8
	Hayır	114	42,2
	Toplam	270	100,0

Tablo 1’de katılımcıların cinsiyet ve aktif olarak spor yapmak durumları sorgulanmaktadır. Bu sorguya göre katılımcıların %42,2’si erkek, %57,8’i kadın, %57,8’i aktif olarak spor yaptığı,%42,2 ’si spor yapmadığı görülmektedir.

**Tablo 2.** Katılımcıların “Sosyal Anksiyete” Düzeylerinin Aktif Spor Yapma ve Yapmama Durumuna Göre Dağılımı

Değişkenler	Bana hiçbir zaman uymuyor	Bana çok az uyuyor	Bana bazen uyuyor	Bana çoğu zaman uyuyor	Bana daima uyuyor	Toplam	X <sup>2</sup> /P
1. Başka çocukların önünde yeni bir şeyler yapmaktan sıkılıyorum	Evet	52	28	36	12	28	156
		33,3%	17,9%	23,1%	7,7%	17,9%	100,0%
	Hayır	26	28	22	14	24	114
		22,8%	24,6%	19,3%	12,3%	21,1%	100,0%
	Toplam	78	56	58	26	52	270
		28,9%	20,7%	21,5%	9,6%	19,3%	100,0%
2. Bana şaka yapılmasından rahatsız olurum	Evet	24	42	36	12	42	156
		15,4%	26,9%	23,1%	7,7%	26,9%	100,0%
	Hayır	26	20	34	16	18	114
		22,8%	17,5%	29,8%	14,0%	15,8%	100,0%
	Toplam	50	62	70	28	60	270
		18,5%	23,0%	25,9%	10,4%	22,2%	100,0%
3. Tanımadığım çocukların yanında utanırım	Evet	58	22	30	14	32	156
		37,2%	14,1%	19,2%	9,0%	20,5%	100,0%
	Hayır	36	16	34	6	22	114
		31,6%	14,0%	29,8%	5,3%	19,3%	100,0%
	Toplam	94	38	64	20	54	270
		34,8%	14,1%	23,7%	7,4%	20,0%	100,0%
4. Diğer çocuklar arkamdan konuşuyorlar diye düşünürüm	Evet	54	30	26	12	34	156
		34,6%	19,2%	16,7%	7,7%	21,8%	100,0%
	Hayır	32	28	24	20	10	114
		28,1%	24,6%	21,1%	17,5%	8,8%	100,0%
	Toplam	86	58	50	32	44	270
		31,9%	21,5%	18,5%	11,9%	16,3%	100,0%
5. Sadece iyi tanıdığım çocuklarla konuşurum	Evet	48	20	28	14	46	156
		30,8%	12,8%	17,9%	9,0%	29,5%	100,0%
	Hayır	36	22	16	16	24	114
		31,6%	19,3%	14,0%	14,0%	21,1%	100,0%
	Toplam	84	42	44	30	70	270
		31,1%	15,6%	16,3%	11,1%	25,9%	100,0%
6. Diğer çocuklar benim hakkımda ne düşünüyorlar diye endişelenirim	Evet	54	30	28	26	18	156
		34,6%	19,2%	17,9%	16,7%	11,5%	100,0%
	Hayır	36	16	18	26	18	114
		31,6%	14,0%	15,8%	22,8%	15,8%	100,0%
	Toplam	90	46	46	52	36	270
		33,3%	17,0%	17,0%	19,3%	13,3%	100,0%
7. Diğer çocukların benden hoşlanmayacağından korkarım	Evet	82	30	14	12	18	156
		52,6%	19,2%	9,0%	7,7%	11,5%	100,0%
	Hayır	48	20	16	16	14	114
		42,1%	17,5%	14,0%	14,0%	12,3%	100,0%
	Toplam	130	50	30	28	32	270
		48,1%	18,5%	11,1%	10,4%	11,9%	100,0%

P<0,05\*

Değişkenler Aktif spor yapma		Bana hiçbir zaman uymuyor	Bana çok az uyuyor	Bana bazen uyuyor	Bana çoğu zaman uyuyor	Bana daima uyuyor	Toplam	X <sup>2</sup> /P
8.İyi tanımadığım çocuklarla konuşurken rahatsız olurum	Evet	58 37,2%	34 21,8%	28 17,9%	10 6,4%	26 16,7%	156 100,0%	5,977
	Hayır	34 29,8%	20 17,5%	24 21,1%	16 14,0%	20 17,5%	114 100,0%	0,201
	Toplam	92 34,1%	54 20,0%	52 19,3%	26 9,6%	46 17,0%	270 100,0%	
9.Diğer çocuklar benim hakkımda ne diyecekler diye endişelenirim	Evet	64 41,0%	24 15,4%	36 23,1%	12 7,7%	20 12,8%	156 100,0%	9,028
	Hayır	34 29,8%	32 28,1%	20 17,5%	12 10,5%	16 14,0%	114 100,0%	0,060
	Toplam	98 36,3%	56 20,7%	56 20,7%	24 8,9%	36 13,3%	270 100,0%	
10. Yeni tanıştığım çocuklarla konuşurken rahatsız olurum	Evet	62 39,7%	28 17,9%	36 23,1%	20 12,8%	10 6,4%	156 100,0%	2,006
	Hayır	36 31,6%	22 19,3%	30 26,3%	18 15,8%	8 7,0%	114 100,0%	0,735
	Toplam	98 36,3%	50 18,5%	66 24,4%	38 14,1%	18 6,7%	270 100,0%	
11.Diğer çocuklar benim hakkında ne diyecekler diye endişelenirim	Evet	70 44,9%	28 17,9%	24 15,4%	16 10,3%	18 11,5%	156 100,0%	0,592
	Hayır	48 42,1%	22 19,3%	16 14,0%	12 10,5%	16 14,0%	114 100,0%	0,964
	Toplam	118 43,7%	50 18,5%	40 14,8%	28 10,4%	34 12,6%	270 100,0%	
12.Bir grup çocukla birlikte iken sessiz kalırım	Evet	76 48,7%	38 24,4%	24 15,4%	12 7,7%	6 3,8%	156 100,0%	15,981
	Hayır	48 42,1%	22 19,3%	12 10,5%	12 10,5%	20 17,5%	114 100,0%	0,003*
	Toplam	124 45,9%	60 22,2%	36 13,3%	24 8,9%	26 9,6%	270 100,0%	
13.Diğer çocuklar benimle alay ediyor diye düşünürüm	Evet	70 44,9%	30 19,2%	22 14,1%	16 10,3%	18 11,5%	156 100,0%	3,503
	Hayır	48 42,1%	16 14,0%	24 21,1%	10 8,8%	16 14,0%	114 100,0%	0,477
	Toplam	118 43,7%	46 17,0%	46 17,0%	26 9,6%	34 12,6%	270 100,0%	
14.Başka bir çocukla tanışsam onun benden hoşlanmayacağından korkarım	Evet	78 50,0%	32 20,5%	14 9,0%	16 10,3%	16 10,3%	156 100,0%	3,822
	Hayır	60 52,6%	22 19,3%	16 14,0%	10 8,8%	6 5,3%	114 100,0%	0,431
	Toplam	138 51,1%	54 20,0%	30 11,1%	26 9,6%	22 8,1%	270 100,0%	
15.Başkalarını evime çağırmaktan çekinirim, çünkü hayır diyebilirler	Evet	84 53,8%	30 19,2%	12 7,7%	18 11,5%	12 7,7%	156 100,0%	19,146
	Hayır	70 61,4%	10 8,8%	16 14,0%	2 1,8%	16 14,0%	114 100,0%	0,001*
	Toplam	154 57,0%	40 14,8%	28 10,4%	20 7,4%	28 10,4%	270 100,0%	

P<0,05\*

Tablo 2. devamı

Değişkenler		Bana hiçbir zaman uymuyor	Bana çok az uyuyor	Bana bazen uyuyor	Bana çoğu zaman uyuyor	Bana daima uyuyor	Toplam	X <sup>2</sup> /P
Aktif spor yapma		56	36	36	12	16	156	
	Evet	35,9%	23,1%	23,1%	7,7%	10,3%	100,0%	5,202
	Hayır	24,6%	26,3%	22,8%	10,5%	15,8%	100,0%	0,267
	Toplam	31,1%	24,4%	23,0%	8,9%	12,6%	100,0%	
16.Bazı çocuklar yayımda iken rahatsız olurum		118	14	8	8	8	156	
	Evet	75,6%	9,0%	5,1%	5,1%	5,1%	100,0%	20,205
	Hayır	71,9%	7,0%	19,3%	,0%	1,8%	100,0%	0,000*
	Toplam	74,1%	8,1%	11,1%	3,0%	3,7%	100,0%	
17.İyi tanıdığım çocukların yanında bile utanırım		74	34	14	18	16	156	
	Evet	47,4%	21,8%	9,0%	11,5%	10,3%	100,0%	2,524
	Hayır	47,4%	19,3%	14,0%	12,3%	7,0%	100,0%	0,640
	Toplam	47,4%	20,7%	11,1%	11,9%	8,9%	100,0%	
18.Başka çocuklarla birlikte oynamayı teklif etmek bana zor geliyor		54	22	16	14	8	114	
	Evet	47,4%	19,3%	14,0%	12,3%	7,0%	100,0%	0,640
	Hayır	47,4%	19,3%	14,0%	12,3%	7,0%	100,0%	0,640
	Toplam	47,4%	20,7%	11,1%	11,9%	8,9%	100,0%	

P&lt;0,05\*

Tablo 3.Katılımcıların Aktif Spor Yapma ve Yapmama Durumlarına Göre sosyal Anksiyete Düzeyi Ortalama Puanlarının Karşılaştırmalı Independent Samples(t)Test Dağılımı

Değişkenler		N	Mean	S	sd	t	p
Aktif Spor yapma	Evet	156	2,3355	,77241	268	1.07	0.284
	Hayır	114	2,4366	,75333			

P&lt;0,05\*

Tablo 3’de katılımcıların aktif spor yapma ve yapmama durumlarına göre soru önermelerine verdikleri cevap ortalamaları sorgulanmıştır. Tablo ayrıntılı irdelendiğinde katılımcıların sosyal anksiyete düzeyi ortalama puanları dağılımında (t=1.07;p>0,05) olarak bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı değildir(p>0,05).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya toplam 270 birey katılmıştır. Bunların %42,2’si erkek, %57,8’i kadındır. Katılımcıların %57,8’inin aktif spor yaptığı,%42,2’sinin aktif olarak spor yapmadığı görülmektedir( Tablo 1).

Katılımcıların “aktif spor yapan ve yapmayanlar” açısından sosyal anksiyeteye yönelik soru önermelerine verdikleri cevapları irdelediğimizde; soru önermelerinden “2.bana şaka

yapılmasından rahatsız olurum,15.başkalarını evime çağdırmaktan çekinirim çünkü hayır diyebilir soru önermelerinde aktif spor yapmayanlar lehine istatistiksel olarak anlamlıdır ( $P<0,05$ ). Soru önermelerinden “4.diğer çocuklar arkamdan konuşuyor diye düşünürüm, 12.bir grup çocukla birlikte iken sessiz kalırım, 17. iyi tanıdığım çocukların yanında bile utanırım” soru önermelerinde aktif spor yapanlar lehine istatistiksel olarak anlamlıdır( $p<0,05$ ).Bu anlamlı farklılıkları aktif spor yapan ve yapmayanlar açısından olumlu yöndedir. Diğer soru önermelerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $P>0,05$ )( Tablo 2). Tablo ayrıntılı irdelendiğinde soru önermelerine verilen cevap dağılımlarının genel olarak olumlu yönde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre katılımcıların sosyal anksiyete düzeylerinin düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Katılımcıların sosyal anksiyete düzeyi puan ortalamalarının karşılaştırmalı istatistiksel analiz değeri ( $t=1.07;p>0,05$ ) olarak bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlı değildir( $p>0,05$ )(Tablo 3). Yani aktif spor yapma ve yapmama yönünden katılımcıların sosyal anksiyete düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.( Halawani, 2012; Çetinkaya ve Honça,2017) yapmış oldukları çalışmalarında sporcuların millilik durumlarının sosyal anksiyete düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusu araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilere göre; aktif spor yapan ve yapmayan çocukların sosyal anksiyete düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını söyleyebiliriz. Bu sonucu çocuklarda anksiyete bozukluğunun olmamasına ve aktif spor yapmayanların okullarında beden eğitimi ve spor derslerine katılmalarından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Yani katılımcıların aktif ya da okul derslerinde bir spor aktivitesinde bulunmaları onların sosyal anksiyete düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. (Öztürk Alban, 2011; Smith, 2003; Bandura, 1977; Allison et al, 2005; Dimech and Seiler,2011; Karagün ve ark,2010; Norton et al, 2000; Öztürk Akçalar,2007). Yapmış oldukları araştırmalarında bireylerin beden eğitimi ve spor aktivitelerine katılmalarının sosyalleşme süreçlerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Bu bulgu ve görüşlerde araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında şu önerilerde bulunabiliriz;

- Ailelere çocukların sosyalleşmelerinde beden eğitimi ve spor aktivitelerinin önemi anlatılmalı
- Her yaş grubu çocukların özellikle eğitim kurumlarında beden eğitimi ve spor aktivitelerine katılımı sağlanmalı

- Bireylere serbest zamanlarında beden eğitimi ve spor aktiviteleri yapabilecekleri imkan ve mekanlar sunulmalı
- Şehirlerde yaşam alanları çeşitli sportif aktivite yapılabilir duruma getirilmeli

## KAYNAKLAR

- Albano, AM., DiBartolo, PM., Heimberg, RG., et al.(1995). Children and adolescents: Assessment and treatment. Heimberg RG, Liebowitz MR, Hope DA, Schneier FR (eds): Social Phobia: Diagnosis, Assessment and Treatment. The Guilford Press, New York, p.21-40.
- Allison, K. R., Adlaf, E. M., Irving, H. M., Hatch, J. L., Smith, T. F., Dwyer, J. J., et al (2005). Relationship of vigorous physical activity to psychologic distress among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 37(2), 164-166.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Çetinkaya, T., Honça, A.A.(2017). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi İnönü Üniversitesi, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2017, 4(2), 13-19
- Demir, T., Demir, De., Türksöy, N., Özmen, E., Uysal, Ö.(2000). Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 13(1):42-48
- Dimech, A. S., and Seiler, R. (2011). Extra-curricular sport participation: A potential buffer against social anxiety symptoms in primary school children. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(4), 347-354.
- Fişek, K.(1980). Türkiye'de ve dünyada spor yönetimi. S.B.F. Basın Yayın Yüksek Okulu, Ankara.
- Gilman, R., Meyers, J., Perez, L.(2004). Structured extracurricular activities among adolescents, Findings and implications for school psychologists. *Psychol Sch*, 41(Suppl 1): 31-40.
- Halawani, H. A. (2012). Comparison of sport competitive anxiety levels of Saudi Arabian national team athletes with and without disabilities in competitions. Unpublished Doctoral Thesis, University of Arkansas, Arkansas.
- Heckelman, LR., Schneier, FR.(1995). Diagnostic issues. Heimberg RG, Liebowitz MR, Hope DA, Schneier FR (eds). *Social phobia: Diagnosis, assessment and treatment*. The Guilford Press, New York, p.3-20
- Karagün, E., Yıldız, M., Başaran, Z., ve Çağlayan, Ç. (2010). Sosyal fobi özellikleri gösteren üniversite öğrencilerinde rekreatif aktivitelerin fobik tutumlar üzerine etkisinin araştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 139-144.
- La Greca, AM., Dandes, SK., Wick, P., et al.(1988). Development of the social anxiety scale for children: Reliability and concurrent validity. *J Clin Child Psychol* 17:84-91
- Norton, P. J., Burns, J. A., Hope, D. A., and Bauer, B. K. (2000). Generalization of social anxiety to sporting and athletic situations: gender, sports involvement, and parental pressure. *Depression and Anxiety*, 12(4), 193-202.

- Öztürk, Ü. (1983). Orta dereceli okullarda beden eğitimi. 2. Baskı, Kayı yayıncılık: İstanbul.
- Öztürk Alban, F.(2011). Spor yapan çocuğun okul başarısı da yüksek oluyor. <http://cocukvespor.blogcu.com/spor-yapan-cocugun-okul-basarisi-da-yuksekoluyor/9230589>; Erişim tarihi. 22.11.2018
- Öztürk Akçalar, S. (2007). Ortopedik engellilerin sosyalleşmesine sporun etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Spor Anabilim Dalı, Ankara.
- Smit, RE., Sarason, IG.(1975). Social anxiety and the evaluation of negative interpersonal feedback. J Consult Clin Psychol 43: 429.
- Smith, A. L. (2003). Peer relationships in physical activity contexts: A road less traveled in youth sport and exercise psychology research. Psychology of sport and Exercise, 4(1), 25-39.

---

## ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

---

Temel ÇALIK<sup>86</sup>, Ömer YAŞAR<sup>87</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmanın temel amacı ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları ile onların değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışma ilişkisel tarama deseninde düzenlenmiştir. Çalışmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Aksaray ili şehir merkezindeki ortaöğretim okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrenden küme örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme tekniği ile seçilen toplam 263 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler, bünyesinde iki ölçek barındıran bir ölçme aracı ile toplanmıştır. İlki öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeylerini belirlemeye yönelik Aygün (2014) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Ölçeğidir. İkincisi, Bozdaş (2013) tarafından geliştirilmiş olan Değerler Eğitimi Ölçeğidir. 2018 Nisan-Mayıs döneminde toplanan veriler betimleyici istatistikler, açımlayıcı faktör analizi ve pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını çoğunlukla değerler eğitimi uygulama düzeylerinin ise yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Ancak öğretimsel liderlik ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında ilişkiler bulunamamıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğretimsel Liderlik, Değerler Eğitimi

### THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL TEACHERS' INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOURS AND THE LEVEL OF THEIR PRACTICE IN VALUES EDUCATION

#### ABSTRACT

*The basic aim of this study is to examine the relationship between high school teachers' level of their practice in values education and their instructional leadership behaviours. This study was designed in correlational survey pattern. The population of the study is composed of high school teachers working in Aksaray Province in 2017-2018 Academic Year. The study sample included 263 teachers who were selected through cluster sampling and random selection. The data were gathered by a questionnaire including two separate scales. The first one is The Scale of Teachers' Instructional Leadership, a validity and reliability work which was satisfied by Aygün (2014) and aimed at determining the teachers' tendency to display their instructional leadership. The second one is The Scale of Teachers' Values Education, a validity and reliability work which was satisfied by Bozdaş (2013). The data collected between April and May 2018 were analysed through descriptive statistics, exploratory factor analysis, and pearson moments product correlation coefficient. At the end of the study, we found that teachers mostly display instructional leadership behaviours and they have the high level of practice in*

---

<sup>86</sup>Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, temelc@gazi.edu.tr

<sup>87</sup>Öğretmen, Aksaray Merkez Anadolu Lisesi, omeryasar81@hotmail.com



*values education. However the expected relationships between instructional leadership and the level of their practice in values education were not found.*

**Keywords:** *Values Education; Instructional leadership*

## GİRİŞ

Sivil toplum kuruluşları, hastaneler, okullar ve daha pek çok kurum ayrımcılık, anti-sosyal davranışlar, şiddet, güvensizlik, düşük eğitim düzeyi, işsizlik, barınma problemi, gürültü kirliliği, trafik sorunları ve çevre kirliliği gibi toplumsal tehditlerle baş etmeye çalışmaktadır. Teknoloji çağının getirisi yeniliklere uyum sağlama sürecinde insanlar bazı özelliklerini kaybetmiş ve bu toplumsal tehditler ortaya çıkmıştır.

Bilgi ufuklarının daha genişlediği ve medya etkisinin arttığı bu zamanla ilgili Lewis (1990), değerlerden uzak bir eğitimin insanı daha zeki bir şeytana dönüştürdüğünü ifade etmektedir. Toplum ahlaki ve sosyal değerleri korumak için bünyesindeki bireylere toplum içinde yaşamının gereği olan ve kimliklerinin bir parçası olan değerleri kazandırmakla sorumludur. Bu değerler bireylerin sahip olmak zorunda oldukları değerlerdir. Yaşamın korunması, demokrasi ve saygı gibi değerler, herkesin seçmekte ya da seçmemekte özgür olmasına bırakılmaz (Oser,1986). Bu zorunlu olan değerlerin amaca uygun uygulamalarla kazandırılması yine eğitimin görevlerini hatırlatır. Eğitim şayet bireylere bir toplum içinde yaşamın gereği olan değerleri kazandırmaktan yoksun olursa bireylerin zeki bir şeytana dönüşme tehlikesi her zaman söz konusudur. Eğitim bireylerin değerler edinmesini dikkate alırsa, o zaman toplum yetiştirdiği bireyleri tehdit unsuru değil, gelişimi için temel dayanak olarak görür.

Değerlere odaklı eğitim bireylerin kişisel değerlerinin ötesinde toplumsal ya da evrensel değerleri kazanmalarını sağlamayı amaçlar ve bunu gerçekleştirmekle yükümlüdür. Toplumda bu değerlerin kazanımından ilk aile sorumludur. Daha sonra sosyal çevre bu kazanımda etken faktördür. Bireyler çevreleriyle etkileşime girdikçe ve zamanının çoğunu başka alanlarda geçirdikçe bu sorumluluk başka birey ya da kurumlara geçer. Bunlar içinde en önemlisi okullardır, çünkü okullar değerlerin informal öğrenilmesinin ötesinde formal öğreniminin sağlanabileceği yerlerdir. Bu nedenle değerlerin okullarda bilinçli ve sistemli bir şekilde öğretimi önem kazanır (Bozdaş, 2013).

Modern bilim ve teknoloji çağında sosyal, ahlaki, kültürel ve manevi değerler birbiriyle uyumsuzlaştığında, güç ve bilgi kötüye kullanıldığında, uluslar birbirlerine güvenmediğinde, kara borsa, rüşvet, barbarlık, disiplinsizlik, vahşet hızla yayıldığında, eğitimden beklentiler artmakta ve çözüm neredeyse bütünüyle eğitimden beklenmektedir. Bu beklentiyi karşılaması

için eğitimin değerlere odaklı olması gereklidir, çünkü yalnızca değer odaklı eğitim bireysel ve sosyal refahı, sevgiyi, barışı ve anlayışı sağlayabilir. Okulların ve en çok da birey üzerinde etkisi büyük olan öğretmenlerin gerekli değerleri bireye kazandırma sorumlulukları çok önemlidir ve önemi gün geçtikçe daha da gözle görülür hale gelmektedir.

Devries ve Zan (1994) açıkça okulların değerlerden uzak olamayacağını ifade etmiştir. Türkiye çapında yürütülen eğitim faaliyetlerinde de Milli Eğitimin belirlediği temel amaçlar kapsamında okul düzeyine gelmiş bireylere değerlerin kazandırılması üzerinde durulmakta ve toplumca hedeflenen vatandaş tanımının kişilik özellikleri sıralanmaktadır. Bireyleri bu özellikler konusunda bilgilendirip, onların bu vasıflara sahip olmalarına yardımcı olmak, onlara bu noktada rehberlik etmek okulun sorumlulukları olmakla birlikte, en başta bu görevin uygulayıcısı olan öğretmenlerin sorumluluklarıdır. Öğretmenlik mesleğinin en önemli sorumluluğu etkili öğretim yapabilmektir (Marzano, 2007). Ancak öğretmen etkili öğretimin yanında öğrencilere hedeflenen kişilik özelliklerini kazandırmalı ve bu özelliklere örnek teşkil etmelidir. Derslerini bu doğrultuda düzenlemelidir. Okullarda etkili öğretimi sağlamak için öğretme ve öğrenmeyi merkeze alan öğretim liderliği kavramı yanına değerler eğitimi kavramını da eklemelidir. Öğretimsel liderlik, öğretimin gerçekleştirilebileceği bir örgüt ortamı içerisinde yönetici, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul-aile birliğinin birlikte çalışmaları sonucu öğretim işini gerçekleştirmektir (Mcevan, 1994). Öğretimi geliştirebilecek özgün, yenilikçi, etkili öğretim uygulamalarına önderlik etmek, başlatmak, paylaşmak, başkalarını ikna etmek çabalarını içine alır. Yalnızca okul müdürleri değil aynı zamanda okuldaki öğretimde asıl sorumlulukları üstlenen öğretmenler de bu liderlik yönlerini geliştirip sergileyebilir (Schleicher, 2012).

Öğretmenlik mesleğinin en önemli boyutu olan öğretim boyutunda kendini yeterli hale getirmiş öğretmenin aynı zamanda değerler eğitimi uygulaması da yüksek olması beklenmektedir. Öğretimsel liderlik yönü güçlü olan öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama düzeylerinin de iyi düzeyde olması beklenir. Bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile bilimsel alandaki çalışma eksikliği giderilebilir ve sonraki çalışmalara temel oluşturulabilir.

## **1.2. Amaç**

Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile onların değerler eğitimi uygulama düzeylerini arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç ile bağlantılı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim öğretmenleri öğretimsel liderlik becerilerini nasıl algılamaktadırlar?
2. Ortaöğretim öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeyleri nedir?
3. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik becerileri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

## YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracının hazırlanması ve özellikleri, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili çalışmalar açıklanmıştır.

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma ilişkisel tarama deseninde nicel bir çalışmadır. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına ilişkisel tarama deseni denilmektedir (Karasar, 2006).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Aksaray şehir merkezinde ortaöğretim kademesinde çalışan 1133 öğretmenden oluşmaktadır. Küme ve tesadüfi örneklem alma yöntemiyle öncelikle liselerin okul türlerine göre Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Meslek Lisesi olarak okullar kümelendirilmiştir. Ardından her bir kümeden basit seçkisiz yöntemle okulların % 20'sini temsil edecek sayıda okul tespit edilmiştir. Örneklem giren okullardaki bütün öğretmenler örneklem dâhil edilmiştir. Böylece 263 öğretmene anket uygulanmış ve tamamı geri dönmüştür. Sonuçta 263 anket analize alınmıştır. Katılımcılara ait cinsiyet, yaş, kıdem, okul türü ve öğrenim düzeyine ait bilgiler Tablo 1'de branşlarına ait bilgiler ise Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 1'e göre katılımcı öğretmenlerin cinsiyet temsiliyetinin dengeli dağıldığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların % 51.0'i (f=134) erkek, % 49.0'u (f=129) kadınlardan oluşmaktadır.

Katılımcıların cinsiyete göre dengeli dağılımı bulguların genellenebilirliğini desteklemektedir. Öğretmenlik mesleğinde kadınlar lehine yönelim özellikle ilkokullarda belirginleşme eğiliminde iken liselerde henüz böyle eğilimin olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisini 30-49 yaş grubundaki öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların yalnızca % 3.8'i (10) 25'in altında; % 7.6'sı (20) ise 50 yaşın üzerindedir. Araştırmaya katılanların yaklaşık yarısı (% 44) en az 16 ve üstü deneyime sahip

öğretmenlerden oluşmaktadır. Deneyimi az olanların (ilk iki yılını çalışanlar) oranı ise % 10'dur.

**Tablo 1** Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	134	51.0
	Kadın	129	49.0
Yaş	25'in altında	10	3.8
	25-29	33	12.5
	30-39	110	41.8
	40-49	90	34.2
	50-59	18	6.8
	60+	2	.8
Toplam Kıdem	İlk yıl	7	2.7
	1-2	18	6.8
	3-5	23	8.7
	6-10	51	19.4
	11-15	48	18.3
	16-20	74	28.1
Okul Türü	20'den fazla	42	16.0
	Anadolu Lisesi	136	51.7
	Fen Lisesi	23	8.7
	Meslek Lisesi	70	26.6
	Sosyal Bilimler Lisesi	34	12.9
Öğrenim Düzeyi	Ön lisans	1	.4
	Lisans	227	86.3
	Yüksek Lisans	34	12.9
	Doktora	1	.4
Kurumdaki Görev Süresi	İlk yıl	12	4.6
	1-2	51	19.4
	3-5	99	37.6
	6-10	58	22.1
	11-15	23	8.7
	16-20	7	2.7
Toplam (N)	20'den fazla	13	4.9
		263	100

Katılımcı öğretmenlerin orta yaş grubunda yoğunlaştığı ve deneyimli öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmanın odaklandığı öğretimsel liderlik ve değerler eğitimi uygulanması açısından bu durum olumlu değerlendirilebilir. Çünkü mesleğin gerektirdiği nitelikleri edinmiş ve mesleki açıdan olgunlaşmış olan bu yaş grubu öğretmenlerin daha gerçekçi bilgi verebilecekleri düşünülmektedir.

Katılımcıların okul türlerine göre dağılımı incelendiğinde yarısının (%51.7) Anadolu Liselerinde görev yaptığı anlaşılmaktadır. Önemli bir grubu ise meslek liselerinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır (% 26.6). Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapanların oranı ise % 21.6'dır.

Öğretmenlerin aynı eğitim kurumunda görev yapma süreleri incelendiğinde katılımcıların yaklaşık yarısından fazlası en az 6 yıl ve daha fazla süredir aynı okulda çalıştıkları; yaklaşık üçte birinin 3-5 yıldır aynı kurumda görev yaptıkları ve % 24'ünün ise ilk yılını çalıştığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin çalıştıkları kurumu, meslektaşlarını ve çevresini çok iyi tanıdıklarına işaret edebilir.

Katılımcıların eğitim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde % 86'sının lisans düzeyinde eğitim aldığı, % 13'ünün yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olduğu görülmektedir. Doktoralı öğretmen katılımcı sayısı yalnızca 1'dir. Katılımcı öğretmenlerin eğitim düzeyi açısından dağılımları genel dağılıma uygun olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu durum araştırma bulgularının genellenebilirliğini olumlu etkileyebilir.

**Tablo 2 Katılımcılara Ait Branş Dağılımları**

Branş	Frekans (N:309)	Yüzde (%)
İngilizce	30	11.4
Almanca	7	2.7
Edebiyat	45	17.1
Matematik	33	12.5
Fizik	17	6.5
Kimya	17	6.5
Biyoloji	15	5.7
Beden Eğitimi	11	4.2
Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi	14	5.3
Müzik	3	1.1
Tarih	30	11.4
Coğrafya	14	5.3
Görsel Sanatlar	5	1.9
Felsefe	13	4.9
Giyim	2	.8
Rehberlik	3	1.1
El Sanatları	1	.4
Bilişim Teknolojileri	2	.8
Elektronik	1	.4
<b>Toplam (N)</b>	<b>263</b>	<b>100</b>

Katılımcıların branş dağılımları incelendiğinde sırasıyla % 17.1 edebiyat, % 12.5 matematik, % 11.4 ingilizce, % 11.4 tarih, % 6.5 kimya, % 6.5 fizik, 5.7 biyoloji, % 5.3 din kültürü ve ahlak bilgisi, % 5.3 coğrafya, % 4.9 felsefe, 4.2 beden eğitimi,% 2.7 Almanca, % 1.9 görsel

sanatlar, % 1.1 rehberlik, % 1.1 müzik, % 0.8 bilişim teknolojileri, % 0.4 el sanatları, % 0.8 giyim, % 0.4 elektronik branşından olduğu görülmektedir. İlk üç sırada yer alan branşların okullardaki branş öğretmen sayılarıyla da orantılı olduğu anlaşılmaktadır. Meslek liselerindeki meslek dersi öğretmenlerinin katılım sayısındaki düşüklüğü dikkati çekmektedir. Meslek dersi öğretmenlerinin anket doldurmaya isteksiz olduklarını söylenebilir. Öğretmenlerin branş dağılımları okullardaki genel dağılıma uygun olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu durum araştırma bulgularının genellenebilirliğini olumlu etkileyebilir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak katılımcıların Öğretimsel Liderlik algısını ölçmek için Aygün (2014) tarafından geliştirilen 36 maddelik Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Ölçeğinden yararlanılmıştır. Değerler Eğitimi uygulama düzeylerini ölçmek için Bozdaş (2013) tarafından geliştirilen Değerler Eğitimi Ölçeğinden yararlanılmıştır. 263 öğretmene uygulanan değerler eğitimi anketinin ise Cronbach  $\alpha$ =.92 olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak değerler eğitimi anketinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Öğretimsel Liderlik ve Değerler Eğitimi ölçeklerindeki maddelere katılım düzeyi 5’li likert ölçeğine göre en düşük seviye olan “1” ile en yüksek seviye olan “5” arasında değişmektedir. Bu seçenekler “Hiçbir Zaman-Az-Ara Sıra-Çoğunlukla-Her -Zaman” (1-5) biçiminde derecelendirilmiştir. Sürekli verilerin yorumlanmasında 1.00-1.79 aralığı, 1 (Hiçbir zaman); 1.80-2.59 aralığı 2 (Az); 2.60-3.39 aralığı 3 (Ara sıra); 3.40-4.19 aralığı 4 (Çoğunlukla) ve 4.20-5.00 aralığı 5 (Her zaman) olarak dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2014).

Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin faktör analizi ve güvenilirlik geçerlik testleri Aygün (2014) tarafından yapılmış, maddelerin faktör yükleri .52 ile .81 arasında çıkmıştır. Güvenirlik analizi sonucu ise (Cronbach’s Alfa)  $\alpha$ =.91 çıkmıştır. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin genel güvenilirlik değeri  $\alpha$ =.89 olarak bulunmuştur. Alt boyutların güvenilirlik değerleri ise Tablo 3’te verilmektedir.

**Tablo 3** Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Değerleri

Öğretimsel liderlik alt boyutları	Cronbach’s Alpha ( $\alpha$ )
OF1: Vizyon oluşturma	.76
OF2: Çevreyle ilişkiler	.80
OF3: Sınıf içi disiplin	.78
OF4: Derse hazırlık	.80
OF5: Mesleki gelişim	.72
OF6: İşbirliği ve uyum	.73
OF7: Sınıf ortamı hazırlama	.70

## 2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılmak üzere belirlenen Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik ve Değerler Eğitimi Uygulama Ölçeği için veri toplama aracı Lise Öğretmenlerine araştırmacı tarafından okullara tek tek gidilip gönüllülük esasına uygun olarak ders saatleri dışında uygulanmıştır. Uygulamalar yapılmadan önce araştırmacı tarafından Lise Öğretmenlerine ölçeği daha verimli doldurabilmeleri için veri toplama aracı hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Yaklaşık 1 aylık süre sonunda Lise Öğretmenlerinden 263 adet veri toplanmıştır. Toplanan veriler daha sonra kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

## 2.5. Veri Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizi SPSS 22.0 istatistik paket programında yapılmıştır. Bu çalışmada verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde dağılımı), ilişki analizi (korelasyon katsayısı), açımlayıcı faktör analizi ve regresyon analizleri uygulanmıştır.

Verilerin normallik dağılımı çarpıklık katsayısına (skewness) göre incelenmiş olup bu değerler -1 ve 1 arasında olduğundan dağılımların normalliği kabul edilerek analizlerde parametrik testler dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2014). Değişkenler aralarındaki ilişkiler Pearson Çift Yönlü Korelasyon Katsayısı ile  $p \leq .01$  anlamlılık düzeyinde incelenmiştir.

Maddelerin geneline ilişkin yorumlamalarda bulunabilmek için madde azaltım tekniği olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğu kontrol edilmiş KMO Bartlett Sphericity .86 olarak bulunmuş, ki kare değeri anlamlı çıkmış buradan hareketle verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Faktör analizinde döndürme tekniklerinden varimax döndürme, eigen value değeri 1 ve üstü olanlar ve .30'un altında yük değeri gölgelendirilerek gerçekleştirilmiştir. Faktör analizinde farklı boyutlar arasındaki yük değeri .10 altındaki değere sahip maddeler analizden çıkartılmıştır. Bu yolla özgün ölçekten altı madde (O20, O21, O22, O23 ve O29) ölçekten çıkartılmıştır. Geriye kalan 31 madde toplam varyansın % 59'unu açıklamakta ve yedi faktör altında toplanmaktadır. Maddelerin yük değerleri .43 ile .87 arasında değişmektedir.

## BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile arasındaki ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik elde edilen bulgular alt problemlere göre verilmektedir.

### 3.1. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik maddelerine verdikleri cevapların genel ortalaması 4.06 (maksimum değer 5.00) olup standart sapması .39'dır. Bu değerler öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini çoğunlukla gerçekleştirdiklerini söylediklerini göstermektedir. Maddeler bazında ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalama ( $\bar{x}=4.63$ ) "*Değerlendirme yaparken tarafsız ve adil davranırım*" maddesine aittir. Daha sonra ( $\bar{x}=4.52$ ) "*Derslere zamanında girer-çıkırım*" maddesi gelmektedir.

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik maddelerine verdikleri cevaplarda en düşük ortalama değere ( $\bar{x}=2.48$ ) "*Okula maddi destek sağlayabilecek esnaf ve velileri okul yöneticileriyle işbirliği yapmalarına katkı sağlarım*" maddesi sahiptir. Bu maddenin ortalamasına yakın diğer maddeler ise ( $\bar{x}=2.51$ ) "*Öğrenci ailelerini ziyaret ederim*" ve ( $\bar{x}=2.61$ ) "*Çevre esnafla iletişimde bulunurum*" maddeleridir.

Faktör boyutları madde içerikleri dikkate alınarak adlandırılmıştır. Adlandırmada özgün ölçüğe sadık kalınmaya özen gösterilmiştir. Tablo 4, faktör boyutlarını, içerdiği maddeleri ve faktör yük değerlerini göstermektedir. Tabloya göre yedi faktör öğretimsel liderliğin farklı boyutlarını temsil edecek şekilde adlandırılmıştır.

Öğretimsel liderliğin boyutları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri açısından karşılaştırıldığında öğretmenlerin sınıf içi disiplin kapsamındaki eylemleri her zaman gerçekleştirdiklerini belirttikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{x}=4.50$ ,  $Ss=.40$ ). Öğretmenlerin her zaman ( $\bar{x}=4.41$ ,  $Ss=.56$ ) gerçekleştirdiklerini belirttikleri diğer boyuttaki eylemler işbirliği ve uyumla ilgilidir. Bu kapsamda öğretmenler kuruma yeni gelen meslektaşlarına destek ve yardımcı olmakta, diğer öğretmenlerle mesleki bilgisini paylaşmakta ve toplumsal değerlere uygun davranmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilere sınıf ortamı hazırlamaya ilişkin eylemleri her zaman ( $\bar{x}=4.33$ ,  $Ss=.49$ ) yaptıklarını bildirmektedirler. Bu kapsamda öğrencilerin başarılı olması için uygun ortamı hazırlamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenler derse hazırlık boyutundaki eylemleri çoğunlukla yaptıklarını belirtmektedirler ( $\bar{x}=4.11$ ,  $Ss=.61$ ). Bu çerçevede eğitim-öğretim çalışmalarını önceden planladıklarını, dersle ilgili araç-gereçleri önceden hazırladıklarını bildirmektedirler.



Öğretmenler mesleki gelişim boyutu kapsamında çoğunlukla ( $\bar{x}=4.11$ ,  $Ss=.58$ ) mesleki gelişim faaliyetlerine istekle katıldıklarını, alandaki yenilikleri takip ettiklerini, yeni yaklaşımları uygulamaya aktardıklarını bildirmektedirler.

**Tablo 4 Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Ölçeği Faktör Boyutları ve İçerdiği Maddeler**

Faktör	Madde	Yük Değeri	Madde içeriği	$\bar{x}$	Ss
Vizyon Oluşturma	O2	.77	Okul vizyon ve misyonunu öğrencilerimle paylaşıyorum.	3.70	.94
	O3	.70	Öğrencilerin kendileri için vizyon oluşturmaları ve hedef belirlemeleri konusunda desteklerim.	4.32	.75
	O4	.64	Öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin okul amaçlarına dönük faaliyetlerini desteklerim.	4.40	.70
	O6	.60	Okul değerlerini öğrencilerle paylaşıyorum.	4.25	.72
	O1	.56	Okul vizyon ve misyonunun tanımlanmasında okul yöneticileri ve diğer öğretmenlerle ortak çalışmalara katılıyorum.	3.62	.99
	OF1		Vizyon oluşturma puanı	4.05	.60
Çevreyle İlişkiler	O35	.87	Çevre esnafıyla iletişimde bulunurum.	2.611	.11
	O36	.86	Okula maddi destek sağlayabilecek esnaf ve velileri okul yöneticileriyle işbirliği yapmalarına katkı sağlarım.	2.481	.12
	O34	.79	Öğrenci ailelerini ziyaret ederim.	2.511	.01
	O33	.46	Okul aile birliği etkinliklerine katılıyorum.	3.461	.11
	OF2		Çevreyle ilişkiler puanı	2.76	.86
Sınıf İçi Disiplin	O15	.67	Sınıf içi zamanı iyi kullanırım.	4.44	.57
	O18	.74	Öğretim süreci sırasında öğrencilerimi kontrol ederim.	4.50	.57
	O14	.66	Derslere zamanında girer-çıkırım.	4.54	.54
	O17	.70	Sınıf içi disiplini sağlarım.	4.52	.54
	O19	.59	Değerlendirme yaparken tarafsız ve adil davranırım.	4.63	.58
	O16	.53	Derslerde öğrencilerin görüşlerini alırım.	4.40	.65
	OF3		Sınıf içi disiplin puanı	4.50	.40
Derse Hazırlık	O9	.72	Dersten önce plan yaparım.	3.91	.99
	O7	.71	Eğitim ve öğretim çalışmalarında önceden plan ve program hazırlarım.	4.21	.81
	O8	.66	Plan ve programla ilgili araç gereç ve kaynakları etkin kullanırım.	4.17	.71
	O10	.53	Derslerle ilgili araç gereçleri önceden hazırlarım.	4.18	.81
	O28	.50	Bilgi ve teknolojiyi etkili kullanırım.	4.09	.75
OF4		Derse hazırlık puanı	4.11	.61	
Mesleki Gelişim	O27	.68	Eğitimde yeni yaklaşımları okulumda uygulayırım.	3.97	.82
	O26	.72	Hizmet içi eğitim, kişisel gelişim vb. programlara istekli katılıyorum.	3.70	.99
	O25	.66	Branşım ile ilgili gelişmeleri ve yenilikleri takip ederim.	4.33	.73
	O24	.54	Kendimi mesleğimde geliştiririm.	4.45	.60
	OF5		Mesleki gelişim puanı	4.11	.58
İşbirliği ve Uyum	O32	.79	Toplumsal değerlere uygun davranışlar sergilemeye dikkat ederim.	4.51	.64
	O31	.76	Okulun bulunduğu çevreye uyum sağlarım.	4.37	.67
	O30	.63	Zümredeki öğretmenlere branşım ile ilgili destek veririm.	4.37	.77
	OF6		İşbirliği ve uyum puanı	4.41	.56
Sınıf Ortamı Hazırlama	O11	.73	Sınıfta destekleyici ve güven ortamı oluştururum.	4.47	.58
	O12	.59	Sınıfta karşılıklı saygı ortamı oluştururum.	4.57	.53
	O13	.54	Verimli öğretim ortamı hazırlarım	4.40	.62
	O5	.44	Okul amaçlarına yönelik etkinlikler gerçekleştiririm.	3.86	.92
	OF7		Sınıf ortamı hazırlama puanı	4.33	.49
Ölçeğin geneli				4.06	.39

Öğretmenlerin çoğunlukla yaptıklarını bildirdikleri bir başka eylemler grubu vizyon oluşturma boyutudur ( $\bar{x}=4.05$ ,  $Ss=.59$ ). Okulun misyon, vizyon ve değerlerini öğrencilerle paylaştıklarını ve öğrencilerin kendileri için vizyon oluşturma ve hedef belirlemeleri konusunda desteklediklerini belirtmektedirler. Bir başka söyleyişle öğretmenlerin amaç ve hedef belirlemeyi önemsedikleri ve bu yönde davranışlar sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin en düşük sıklıkla yaptıklarını bildirdikleri eylemler çevreyle ilişkiler boyutudur ( $\bar{x}=2.76$ ,  $Ss=.86$ ). Çevreyle ilişkiler boyutunda öğretmenler öğrencilerin ailelerini ziyaret etme, çevre esnafı ile iletişimde bulunma, okul-aile birliği etkinliklerine katılma eylemlerini göreceli olarak düşük sıklıkta gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler.

### 3.2. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri Nedir?

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeylerini belirlemeyi gerektiren alt problemi için betimsel analiz uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5** Ortaöğretim Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri Toplam Puanlarına İlişkin Veriler

n	$\bar{x}$	ss	En Düşük Değer	En Yüksek Değer
263	4.21	.42	1	5

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama puanları ortalaması ( $\bar{x}=4.21$ ,  $Ss=.42$ ) çıkmıştır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama düzeylerinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

### 3.3. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 6 incelendiğinde öğretimsel liderlik alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve .18 ile .74 arasında değiştiği görülmektedir.

Öğretimsel liderliğin toplam puanı ile alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde en yüksek ilişkiye *sınıf ortamını hazırlama* ( $r=.78$ ) ve *derse hazırlık* ( $r=.73$ ) boyutlarının sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretimsel liderliğin toplam puanı ile alt boyutları arasındaki ilişki .59 ile .78 arasında değişmektedir.

Tablo 6’da öğretimsel liderlik alt boyutları ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ilişkiler negatif yönlü ve düşük düzeyde ve ( $r=-.03$ ,  $p>.01$ ) anlamlı değildir; ilişkilerin büyüklüğünün -.08 ile .02 arasında değiştiği görülmektedir.

**Tablo 6 Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Alguları ile Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişkiler**

	ÖL 1	ÖL 2	ÖL 3	ÖL 4	ÖL 5	ÖL 6	ÖL 7	ÖLT	DET
ÖL1 Vizyon oluşturma	1	.33**	.35**	.39**	.37**	.32**	.54**	.71**	-.01
ÖL2 Çevreyle ilişkiler		1	.18**	.24**	.31**	.26**	.35**	.61**	-.00
ÖL3 Sınıf içi disiplin			1	.34**	.39**	.36**	.50**	.62**	-.05
ÖL4 Derse hazırlık				1	.54**	.36**	.54**	.73**	-.05
ÖL5 Mesleki gelişim					1	.35**	.45**	.71**	.00
ÖL6 İşbirliği ve uyum						1	.43**	.59**	.02
ÖL7 Sınıf ortamı							1	.78**	-.08
ÖLT Öğretimsel liderlik toplam puanı								1	-.03
DET Değerler eğitimi toplam puanı									1

\*\*İlişki .01 düzeyinde anlamlıdır (2-yönlü)

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile onların değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonunda elde edilenler bulgular literatüre dayalı olarak tartışılmakta, sonuçlara ulaşılmakta ve önerilerde bulunmaktadır.

Bu çalışmada öğretmenlerin, öğretimsel liderlik davranışlarını çoğunlukla gerçekleştirdikleri bulunmuştur. Bu bulgu Aygün (2014), Buyrukçu (2007), Can (2007), Coşar (2010), Erol (2012), Gürses (2015) ve Yaşar'ın (2016) bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını çoğunlukla gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu çalışmada en yüksek sıklıkla gerçekleştirilen öğretimsel liderlik boyutu *sınıf içi disiplin* ardından *işbirliği ve uyum*, daha sonra *sınıf ortamı hazırlama* ve en düşük sıklıkta gerçekleştirilen *çevreyle ilişkiler* boyutları olarak saptanmıştır.

Bu bulgular Aygün'ün (2014) bulguları ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin bu çalışmada en yüksek düzeyde gerçekleştirilen *sınıf içi disiplin* boyutu içerik açısından Aygün'ün (2014) *olumlu öğretme-öğrenme sınıf ikliminin oluşturulması* boyutu ile uyumludur. Aynı zamanda bu çalışmada en düşük düzeyde gerçekleştirildiği bulunan *çevre ve toplum desteğini sağlama* boyutu Aygün'ün (2014) çalışmasında da öğretimsel liderliğin en düşük düzeyde gerçekleştirilen boyutu olarak saptanmıştır. Bu yönden bu çalışmanın bulguları, Aygün'ün (2014) çalışmasını destekler niteliktedir. Benzer biçimde *olumlu öğrenme iklimi oluşturma* Erol'un (2012) çalışmasında da *çoğunlukla* gerçekleştirildiği

bildirilen bir boyuttur. Bu bakımdan Erol'un (2012) bulgusu da bu çalışmanın bulgusuyla örtüşmektedir.

Bu çalışmada *vizyon oluşturma* boyutu öğretmenlerin *çoğunlukla* gerçekleştirdiklerini bildirdikleri bir öğretimsel liderlik boyutu olarak belirlenmiştir. Bu bulgu Erol'un (2012) bulgusuyla örtüşürken Buyrukçu'nun (2007) bulgusuyla örtüşmemektedir. Buyrukçu (2007) benzer içeriğe sahip *okulun amaçlarını açıklama ve geliştirme* boyutunu düşük düzeyde gerçekleştiren bir boyut olarak tespit etmiştir. Bu farklılığın sebebinin örneklemden kaynaklanmadığı söylenebilir çünkü her iki çalışmada da benzer sayıda sınıf öğretmeni örneklem olarak alınmıştır. Bu farklılığın temel sebebinin ölçeklerdeki madde ifadelerindeki farklılık olduğu söylenebilir. Erol'un (2012) çalışmasında *mevcut amaçların duyurulması* odağa alınırken; Buyrukçu'nun (2007) çalışmasında *yeni amaçların üretilmesi* söz konusudur. Buna göre öğretmenlerin *yeni amaç üretmede* düşük ortalamalar sergilemeleri normal karşılanabilir. Anılan araştırma sonuçlarındaki farklılık bir çelişki değil; ölçme araçlarındaki farklı madde ifadelerinin bir sonucu olarak kabul edilmelidir.

Can (2007) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin planlanan *okul etkinliklerine ve meslektaşlarına destek verme, plan ve program etkinliklerine katılma, sınıf yönetimi becerilerini gösterme* davranışları yöneticiler tarafından *yeterli* olarak görülmüştür. Bu boyutlar açısından karşılaştırıldığında Can'ın (2007) çalışması ile bu çalışmanın bulguları uyumludur.

Öğretmenlerin *öğretimsel liderlik davranışları* dikkate alındığında-çevrenin ve toplumun desteğini sağlama boyutu dışında-öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını *çoğunlukla* gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Değerler eğitimi uygulama düzeylerine ilişkin bulgular dikkate alındığında bu çalışmada öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama düzeylerinin yüksek seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu alandaki çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Whitney (1986) tarafından yapılan "The status of Values Education in the Middle and Junior High Schools of Tennessee" adlı tezinde de öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama düzeyi yüksek bulunmuştur.

Sonuç olarak, araştırmalar değerler eğitimi programlarının öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Araştırmalar okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin değerler eğitimi uygulamalarında önemli bir etkiye sahip oldukları yönündedir.

Araştırmanın temel problemi dikkate alındığında öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki negatif yönde, düşük ve anlamlı değildir. Bu öğretimsel liderliği yüksek olan öğretmenlerin sadece öğretime odaklandıkları ve değerleri göz ardı ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmayla ilk kez öğretimsel liderlik davranışı ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmiş olması, bu çalışmanın özgün değeri olarak nitelenebilir.

### Öneriler:

- 1- Bu araştırma daha büyük örneklem gruplarıyla yinelenabilir.
- 2- Araştırmada bulunan bulguların nedenlerine ilişkin nitel araştırmalar yapılabilir.
- 3- Bu konuda özel okullar ve devlet okulları gibi farklı örneklem grupları üzerinde çalışılıp karşılaştırmalar yapılabilir.

### KAYNAKÇA

- Aygün, B. (2014). *Lise Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerindeki farkındalıkları ve öğretimsel liderliği sınırlayan faktörlere yaklaşımlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin Mesleklerine Adanmışlık Düzeyleri İle Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Buyrukçu, F. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(22), 263-288.
- Coşar, N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Devries, R., & Zan, B. (1994). *Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education*. New York: Teachers College Press.
- Erol, A. (2012). *Resmi ve özel ilköğretim okulu sınıf şube rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürses, N. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Lewis, H. (1990). *A Question of Values*. San Francisco: Harper & Row.

- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching. A comprehensive framework for effective instruction*. Virginia: ASCD.
- McEvan, Elaine K. (1994). *Seven steps to effective instruction leadership*. USA: Scholastic Inc.
- Oser, F. K. (1986). *Moral Education and Values Education: The Discourse Perspective*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>
- Whitney, I.B.(1986). *The Status of Values Education İn The Middle and Junior High Schools of Tennessee*. PhD Thesis. Tennessee State University
- Yaşar, Ö. (2016). *Lise Öğretmenlerinin Mesleki İyilik Algısı İle Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

---

## SPOR BİLİMLERİNDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN ZAMAN YÖNETİM PLANLARI VE BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi BESYO Örnek Çalışma)

---

Kadir PEPE<sup>88</sup> Rabia ÖZKURT<sup>89</sup>

### ÖZET

Günümüz modern toplumlarında bireylerin en önemli sorunlarından birinin zamanlarını en etkili ve verimli kullanamama sorunlarının olduğu görülmektedir. Bireylerin kendilerine ayrılan zamanlarını etkili ve verimli kullanmaları onların başarısını da etkilemektedir. Yaşamları süresinde zaman planlaması yapan ve çalışmalarını bu doğrultuda sürdüren toplumlar başarılı ve gelişmiş toplumlardır.

Zaman yönetimi, kişinin özel ve iş hayatında amaçlarına ulaşabilmesi için planlama, organize etme ve kontrol etme gibi yönetim fonksiyonlarını kendi faaliyetlerine uygulama sürecidir diye tanımlayabiliriz. Zamanı planlamak ve iyi kullanabilmek, bireylerin yapmakla yükümlü olduğu iş dışı zamanda, yani kendisine ayırdığı zamanlarında yaptığı işlerle biyolojik, fizyolojik ve sosyolojik ihtiyaçları arasında dengeyi iyi kurabilmesine bağlıdır.

Bu araştırma spor bilimlerinde okuyan öğrencilerin zaman yönetim planları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, örneklem grubunu ise burada okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler anket yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik bir anket geliştirilmiştir. Anketin anlaşılabilirliği ve kapsam geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Anketin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,74 olarak bulunmuştur. Anket örneklem grubuna tesadüfi yöntemle birebir görüşülerek doldurtulmuştur. Ankete 218 erkek, 99 kadın olmak üzere toplam 317 katılımcı cevap vermiştir.

Elde edilen verilere istatistik işlem olarak, frekans, %, Crosstab, farklılıkların tespiti için Chi-Square ve Kruskal-Wallis tests işlemleri yapılmıştır. Değişkenler arası farklılıkların tespitinde 0,05 anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Elde edilen veriler sonucunda; spor bilimlerinde okuyan öğrencilerin genel olarak zaman yönetim planı yaptıklarını, cinsiyet ve okunan bölüm değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak frekans dağılımlarına göre kızların erkeklere nazaran zaman yönetimi planına daha önem verdiklerini söyleyebiliriz.

**Anahtar Kelime:** Spor bilimleri, Öğrenci, Zaman planlaması, Değişken

## TIME MANAGEMENT PLANS AND AN INVESTIGATION OF SOME VARIABLES IN SPORTS SCIENTIFIC STUDENTS

---

<sup>88</sup> Prof.Dr., Mehmet Akif Ersoy University, Physical Education and Sports School of Higher Education/ Burdur/TURKEY, k\_pepe@yahoo.com

<sup>89</sup> Öğretmen, Ministry of National Education, Burdur Provincial National Education Directorate/ Burdur/ TURKEY, ozkurtrabia@gmail.com

## (Mehmet Akif Ersoy University School of Physical Education Case Study)

### SUMMARY

*In today's modern societies, it seems that one of the most important problems of the individual is the problem of not using time effectively and efficiently. Effective and efficient use of the time that individuals leave for themselves also affects their success.*

*Societies who live by planning their time and whose work continues in this direction are successful and developed societies. Time management can be defined as the process of applying management functions such as planning, organizing and controlling to their own activities so that they can reach their goals in private and business life.*

*Good planning and spending of time depends on the ability to balance the biological, physiological and sociological needs with the work that individuals do when they are away from work, that is, when they are by themselves.*

*This research was carried out in order to examine the time management plans of students who study in sport sciences in terms of some variables. The environment of the study is Mehmet Akif Ersoy University, School of Physical Education and Sports, and the sample group is consisted of the students who study here .*

*Survey data were obtained by questionnaire method. A questionnaire was developed for the purpose of the study. The questionnaire is understandable and coverage validity and reliability are provided. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the questionnaire was found to be 0.74. The questionnaire was filled in random sample by interviewing the sample group randomly. A total of 317 respondents, 218 male and 99 female, answered the questionnaire.*

*Chi-Square and Kruskal-Wallis tests were applied to determine frequency,%, crosstab, and differences in the obtained data. Statistical significance was determined as 0,05 in determining the differences between the variables.*

*As a result of the data obtained; There is no statistically significant difference between the gender and the department variables. However, according to the frequency distributions, we can say that girls are more interested in time management plan than boys.*

**Key words:** Sports science, Student, Time planning, Variable

### GİRİŞ

Bilim insanlarının zaman kavramını özde aynı olmakla birlikte bakış açılarına göre çeşitli yönleriyle tartışarak tanımladıkları görülmektedir.

Zaman, para, malzeme, makine ve insan becerileri gibi kaynakların dışında, yenilenemeyen, yeri doldurulamayan, geri döndürülemeyen, devamlı olarak giden ve kaybolan bir kaynaktır (Eilon, 1993).

Zaman; satın alınamayan, yenilenemeyen, depolanamayan, durdurulamayan ve hiçbir biçimde yeri doldurulamayan tek kaynaktır. Zaman yaşamımız boyunca bize verilen sürenin tamamıdır, her insanın kullanabileceği azami bir zaman sınırı vardır ve hiç bitmeyecekmiş gibi görünmesine rağmen, asla sonsuz değildir (Fidan, 2011).



Martin Scoot ise, zamanın paha biçilemez bir kaynak olduğunu, belirli bir ritimle amansızca akıp gittiğini ve geçen zamanın geri döndürülemediğini, zamanın daha fazla satın alınamadığını, tek yapılması gerekenin sahip olunan zamanın en iyi şekilde değerlendirilmesi gerektiğini ve sahip olunan kaynaklar arasında zamanın en az anlaşılan ve en kötü kullanılan kaynak olduğunu belirtmektedir (Scoot, 1997).

Tüm bireylerin kullanabileceği zaman miktarı ve süresi aynıdır. Birçoğumuz, yeterli zamanın olmadığından bahseder; ancak içimizden bazılarının, aynı zaman dilimi içinde diğerlerine göre daha fazla iş yaptığını görürüz. Bunun nasıl olduğunu kavrayabilmek can alıcı bir meseledir (Keenan, 1996). Bunun yolu zaman yönetiminden geçmektedir. Zaman yönetimi, “amaçlara ve hedeflere ulaşmada önemli bir kaynak olan zamanı verimli kullanma çabasıdır (Uğur, 2000, s.18).

Bireylerin zamanlarını daha etkili ve verimli kullanma ihtiyacı zaman yönetimi kavramını ortaya çıkarmıştır. Literatürde zaman yönetimi çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlara göre zaman yönetimi, başlangıcı ve bitişi belirlenmiş ya da tanımlanmış bir zaman dilimi içinde, yapılması gereken işleri gerçekleştirmek için tüm kaynakların etkin ve verimli bir şekilde kullanılmasıdır (Ardahan, 2003: 18). Zaman yönetimini; bireylerin belirledikleri hedeflere ulaşabilmesi için sahip olduğu zamanı, planlama, programlama ve listeleme yoluyla uyumlaştırmasıdır(Francis-Smythe ve Robertson, 1999: 333).

Zaman yönetiminde temel amaç, bireyin kendisini ve işlerini yaşadığı zaman süresi içinde istenen düzeyde planlamasıdır. Zamanın planlanması, en verimli biçimde kullanılması çeşitli sorunları engellemektedir(Türkel, 1999: 283). Gümüş, zamanın etkili bir şekilde kullanılabilmesi için,1.öncelikle bir zaman kütüğü hazırlanması, 2.günlük zamanın nasıl kullanılacağına yönelik bir plan yapılması,3.hazırlanan planın uygulanması,4.Günün bitiminde zamanın nasıl harcandığının kontrol edilmesi gerektiğini belirtmektedir(Gümüş, 1999: 391- 392).

İnsanların yaptıkları işlerde başarılı olmak istemeleri, zamanlarını daha etkili ve verimli kullanma ihtiyacını doğurmuş ve zaman yönetimi kavramını ortaya çıkarmıştır. Bireylerin her alanda yaptığı işlerinde etkili olmaları, zamanlarını iyi kullanmalarına bağlıdır.

Bireylerin sahip oldukları zamanlarını etkin ve verimli bir şekilde planlamaları, onların yaptıkları işlerinde başarılı olmalarını sağlayacaktır. Zamanın etkin ve verimli kullanımı her bireyin yaptığı işe göre değişmekle beraber günümüzde bireylerden beklenen

mesleki ve eğitsel bilgi ve becerilerin miktarının hızla artması her alanda başarılı olmak için zamanın iyi kullanılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Bu araştırma; spor bilimleri alanında okuyan öğrencilerin, zaman yönetim planlarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

## **MATERYAL VE METOT**

Araştırma survey 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 çabası gösterilmez (Karasar, 2007).

Araştırmanın evrenini Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği, Spor yöneticiliği ve Antrenörlük bölümleri, örneklem grubunu ise burada okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler anket yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik bir anket geliştirilmiştir. Anketin anlaşılabilirliği ve kapsam geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Anketin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,74 olarak bulunmuştur. Bir araştırma için geliştiren anketlerin güvenirliğinin hesaplanması için çok sayıda yöntem bulunmaktadır. Bunlardan en çok kullanılan Alfa modeli(Cronbachs Alpha Coefficient) modeli olarak açıklanabilir (Lorlu,2015). Cronbachs Alpha sayısı 0-1 arasında bir değerdir; ölçeklerde yer alan "k" adet maddenin varyansları toplamının, genel varyansa oranlaması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişimin ortalamasıdır( Özdamar,2002). Alpha katsayısı da ankette bulunan maddelerin iç tutarlığının bir ölçüsüdür.

Anket örneklem grubuna tesadüfi yöntemle birebir görüşülerek doldurtulmuştur. Ankete 218 erkek, 99 kadın olmak üzere toplam 317 katılımcı cevap vermiştir.

Elde edilen veriler istatistik işlem için bilgisayar ortamında uygun istatistik programa aktarılmıştır. İstatistik işlem olarak, frekans(%), Crosstab, farklılıkların tespiti için Chi-Square ve Kruskal-Wallis tests işlemleri yapılmıştır. Araştırmada değişken olarak cinsiyet ve okunan bölümler alınmıştır. Değişkenler arası farklılıkların tespitinde 0,05 anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

## **BULGULAR**

**Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri Dağılımı**

Değişkenler		N.(Dağılım)	%( Dağılım)
Cinsiyet	Erkek	218	68,8
	Kadın	99	31,2
	Toplam	317	100,0
Sınıf	1.sınıf	158	49,8
	2.sınıf	83	26,2
	3.sınıf	51	16,1
	4.sınıf	25	7,9
	Toplam	317	100,0
Bölüm	Beden eğitimi öğretmenliği	73	23,0
	Antrenörlük eğitimi	103	32,5
	Spor yöneticiliği	141	44,5
	Toplam	317	100,0

Tablo 1’de katılımcıların cinsiyet, okudukları sınıf ve bölümleri sorgulanmaktadır. Bu sorguya göre katılımcıların cinsiyetlerinin,%68,8’i erkek,%31,2’si kadın, okudukları sınıfların ,%49,8’i 1.sınıf,%26,2’si 2.sınıf,%16,1’i 3. sınıf,%7,9’u 4.sınıf, okudukları bölümlerinin ise,%44,5’i Spor yöneticiliği,%32,5’i Antrenörlük,%23’ü Beden eğitimi öğretmenliği olduğu görülmektedir.

**Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre “Zaman Yönetim Planı” Dağılımı**

Değişkenler		Her zaman	Ara-sıra	Hiçbir zaman	Toplam	X <sup>2</sup> /P
1.Güne zamanımı planlayarak başlarım	Erkek	65	123	30	218	4.165 0.125
		29,8%	56,4%	13,8%	100,0%	
	Kadın	30	63	6	99	
		30,3%	63,6%	6,1%	100,0%	
Toplam	95	186	36	317		
2.Yapmak zorunda olduğum işlerin listesini yaparım	Erkek	36	111	71	218	1.484 0.476
		16,5%	50,9%	32,6%	100,0%	
	Kadın	21	44	34	99	
		21,2%	44,4%	34,3%	100,0%	
Toplam	57	155	105	317		
3.Okulda yapmak zorunda olduğum işlerin programını yaparım	Erkek	76	102	40	218	1.657 0.437
		34,9%	46,8%	18,3%	100,0%	
	Kadın	30	54	15	99	
		30,3%	54,5%	15,2%	100,0%	
Toplam	106	156	55	317		
4.Bir hafta sonra yapacaklarımı önceden planlarım	Erkek	72	117	29	218	1.804 0.406
		33,0%	53,7%	13,3%	100,0%	
	Kadın	35	56	8	99	
		35,4%	56,6%	8,1%	100,0%	
Toplam	107	173	37	317		
5.Çalışmalarımı bitirmek için kendime tarih belirlerim.	Erkek	73	102	43	218	6.871 0.032*
		33,5%	46,8%	19,7%	100,0%	
	Kadın	39	52	8	99	
		39,4%	52,5%	8,1%	100,0%	
Toplam	112	154	51	317		
6.Benim için önemli tarihleri bir takvim üzerine işaretlerim	Erkek	75	67	76	218	4.832 0.089
		34,4%	30,7%	34,9%	100,0%	
	Kadın	44	32	23	99	
		44,4%	32,3%	23,2%	100,0%	
Toplam	119	99	99	317		
		37,5%	31,2%	31,2%	100,0%	

7.Yapacağım birden fazla iş olduğunda, bunları önem sırasına koyarım.	Erkek	107 49,1%	93 42,7%	18 8,3%	218 100,0%	0.518 0.772
	Kadın	52 52,5%	38 38,4%	9 9,1%	99 100,0%	
	Toplam	159 50,2%	131 41,3%	27 8,5%	317 100,0%	
	Erkek	33 15,1%	86 39,4%	99 45,4%	218 100,0%	
8.Günlük olarak belirlediğim amaçları bir ajandaya not alırım	Erkek	15 15,2%	37 37,4%	47 47,5%	99 100,0%	0.138 0.933
	Kadın	15 15,2%	37 37,4%	47 47,5%	99 100,0%	
	Toplam	48 15,1%	123 38,8%	146 46,1%	317 100,0%	
	Erkek	56 25,7%	103 47,2%	59 27,1%	218 100,0%	
9.Bir günün sonunda o gün zamanı nasıl kullandığımı değerlendiririm.	Kadın	25 25,3%	51 51,5%	23 23,2%	99 100,0%	0.647 0.724
	Toplam	81 25,6%	154 48,6%	82 25,9%	317 100,0%	

P<0,05\*

Tablo 2’de katılımcıların cinsiyet değişkenine göre zaman yönetim planları sorgulanmaktadır. Bu sorguya göre tablo ayrıntılı irdelendiğinde katılımcıların soru önermelerine toplamda verdikleri cevaplara baktığımızda çoğunluk olarak ara-sıra ve her zaman seçeneklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre baktığımızda ise, “çalışmalarımı bitirmek için kendime tarih belirlerim” soru önermesinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir(p<0,05).Genel olarak soru önermelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemekle birlikte kadınların erkelere nazaran zaman yönetim planlarına daha dikkat ettikleri görülmektedir.

**Tablo 3. Katılımcıların Okudukları Bölüm Değişkenine Göre “Zaman Yönetim Planlama” Durumlarının “Kruskal-Wallis Test” Dağılımı**

Değişkenler		N	Mean Rank	Chi-Square	Asymp. Sig.
1.Güne zamanımı planlayarak başlarım	Beden eğitimi öğretmenliği	73	154,88	1.119	0.571
	Antrenörlük	103	154,62		
	Spor yöneticiliği	141	164,34		
	Toplam	317			
2.Yapmak zorunda olduğum işlerin listesini yaparım	Beden eğitimi öğretmenliği	73	172,12	2.437	0.296
	Antrenörlük	103	152,84		
	Spor yöneticiliği	141	156,70		
	Toplam	317			
3.Okulda yapmak zorunda olduğum işlerin planlarını yaparım	Beden eğitimi öğretmenliği	73	152,69	0.638	0.727
	Antrenörlük	103	158,88		
	Spor yöneticiliği	141	162,35		
	Toplam	317			
4.Bir hafta sonra yapacaklarımı önceden planlarım	Beden eğitimi öğretmenliği	73	165,23		
	Antrenörlük	103	160,02		

	Spor yöneticiliği	141	155,03	0.771	0.680
	Toplam	317			
5.Çalışmalarımı bitirmek için kendime tarih belirlerim	Beden eğitimi öğretmenliği	73	164,18		
	Antrenörlük	103	161,12		
	Spor yöneticiliği	141	154,77	0.702	0.704
	Toplam	317			
6.Benim için önemli tarihleri bir takvim üzerine işaretlerim	Beden eğitimi öğretmenliği	73	171,27		
	Antrenörlük	103	160,89		
	Spor yöneticiliği	141	151,26	2.661	0.264
	Toplam	317			
7.Yapacağınız birden fazla iş olduğunda, bunları önem sırasına ne sıklıkla koymaya çalışırsınız	Beden eğitimi öğretmenliği	73	166,85		
	Antrenörlük	103	168,68		
	Spor yöneticiliği	141	147,87	4.691	0.096
	Toplam	317			
8. Günlük olarak belirlediğiniz amaçları bir ajandaya not alırım	Beden eğitimi öğretmenliği	73	168,63		
	Antrenörlük	103	152,64		
	Spor yöneticiliği	141	158,66	1.552	0.460
	Toplam	317			
9. Bir günün sonunda o gün zamanı nasıl kullandığımı değerlendiririm	Beden eğitimi öğretmenliği	73	160,25		
	Antrenörlük	103	152,91	0.836	0.658
	Spor yöneticiliği	141	162,80		
	Toplam	317			

P<0,05\*

Tablo 3’de katılımcıların okudukları bölümlere göre, zaman yönetim planları sorgulanmaktadır. Tablo ayrıntılı irdelendiğinde okunan bölüm bazında katılımcıların soru önermelerine verdikleri cevapların ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Bölümler arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır(p>0,05). Katılımcıların genelinin cevap ortalamalarına göre zaman planlaması yaptıklarını söyleyebiliriz.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada spor bilimleri alanlarında okuyan öğrencilerin zaman yönetim planlarının incelenmesi amacı ile yapılmıştır.

Araştırmaya toplam 317 birey katılmıştır. Bunlardan %68,8’i erkek,%31,2’si kadın, okudukları sınıfların ,%49,8’i 1.sınıf, %26,2’si 2.sınıf, %16,1’i 3. sınıf, %7,9’u 4.sınıf, okudukları bölümlerinin ise,%44,5’i Spor yöneticiliği, %32,5’i Antrenörlük, %23’ü Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği olduğu görülmektedir( Tablo 1).

Katılımcıların zaman yönetim planlarına yönelik soru önermelerine toplamda verdikleri cevaplara baktığımızda, katılımcıların zaman yönetimi ve planlamasına çoğunlukla ara-sıra cevabını verirken bunu her-zaman cevabı izlemektedir. Bu sonuç katılımcıların genelde zaman yönetim planı yaptıklarını göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre verilen

cevaplarda ise, “çalışmalarımı bitirmek için kendime tarih belirlerim” soru önermesinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir( $p<0,05$ ). Diğer soru önermelerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır( $p>0,05$ ) (Tablo2).Yapılan benzer araştırmalarda, (İşcan,2008; Erdem, Pirinççi ve Dikmetaş 2005; Durmaz, Hüseyinli ve Güçlü,2016; Erdem, 1997; Macan et al, 1990). Zaman yönetimi becerileri açısından kadın ve erkeler arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulguları araştırma bulgumuzla örtüşmektedir. Ancak elde edilen veriler doğrultusunda soru önermelerine verilen cevapların frekans (%) yüzdelik dağılımlarına göre kadınların erkeklere nazaran zaman yönetim planlarına daha önem verdiklerini söyleyebiliriz. (Andıç, 2009; Erdul, 2005; Alay ve Koçak, 2003)yapmış oldukları araştırmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, zaman yönetimi planlamasında daha başarılı oldukları bulguları araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir.

Katılımcıların okudukları bölümlere göre verilen cevaplara baktığımızda ise, katılımcıların soru önermelerine verdikleri cevapların ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Bölümler arası verilen cevaplarda istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).Katılımcıların soru önermelerine verdikleri cevapların ortalamanın üzerinde olması, katılımcıların genelinin zaman yönetimi planlaması yaptıklarını göstermektedir. (Maxwel and Dornan, 1995) araştırmalarında her hangi bir insanın edinebileceği en ciddi zaman yönetimi becerilerinden biri, öncelikleri bilmek ve bunları sıralayabilmek olduğunu belirtmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler sonucunda; spor bilimlerinde okuyan öğrencilerin genel olarak zaman yönetim planı yaptıklarını, cinsiyet ve okunan bölüm değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak frekans dağılımlarına göre kızların erkeklere nazaran zaman yönetimi planına daha önem verdiklerini söyleyebiliriz.

### **Elde edilen veriler sonucunda şu önerilerde bulunabiliriz.**

Zamanı ve zaman kullanımının önemi ve değeri her yaş grubu bireylere yazılı ve görsel medya ile konferanslarla, eğitim kurumların da vb şekillerde anlatılmalı

Zaman yönetimi ve planlaması bireylere çocuk yaşlarda uygulamalı olarak kazandırılmalı.

Bireylere zamanlarını kendisine ve topluma yararlı olacak çalışmalarla geçirmenin kendisini ve toplumu geliştireceği anlatılmalı.

Yapılan bu çalışma genişletilerek farklı gruplarda ve alanlarda yapılmalı

## KAYNAKLAR

- ALAY, S. & KOÇAK, S. (2003) Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 35(Yaz),326-335.
- ANDIÇ, H. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- ARDAHAN, F. (2003); “Küçük ve Orta Boy İşletme Yöneticileri İçin Zaman Yönetimi,” Akdeniz Üniversitesi Yayını, Yayın No. 59.
- DURMAZ, M., HÜSEYİNLİ, T. & GÜÇLÜ, C. (2016). “Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki” İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Cilt.5, Sayı 7, 2016, s.2291-2303.
- EİLON, S. (1993). “Time management” OMEGA International Journal of Management Science, 21 (3): 255-259.
- ERDEM, R. (1997). Zaman Yönetimi ve Hastane Üst Düzey Yöneticileri Üzerinde Bir Uygulama. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- ERDEM, R., PİRİNÇCİ, E., & DİKMETAŞ, E. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Davranışları ve Bu Davranışların Akademik Başarı İle İlişkisi, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (7), 167-177.
- ERDUL, G. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- FRANÇİS-SMYTHE, J.A & ROBERTSON, I.T. (1999); “On The Relationship Between Time Management and Time Estimation,” British Journal of Psychology, Vol:90, p. 333-347.
- FİDAN, Y. (2011); “Özel Sektör ve Kamu Yöneticilerinin Zaman Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması,” Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S.6, s. 47-74.
- GÜMÜŞ, M. (1999). Yönetimde Başarı İçin Altın Kurallar. İstanbul: Alfa Yayın, No: 271.
- İŞCAN, S. (2008). Pamukkale Üniversitesi Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi SBE, Denizli.
- KARASAR, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KEENAN, K. (1996). Yöneticinin Kılavuzu, Zamanı Doğru Kullanma. (Çev.E.Koparan). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- LORLU, F.(2015). Örneklerle Veri Analizi SPSS Uygulamalı, Detay Yayıncılık, Ankara.
- MACAN, T.H et al.(1990). College Students Time Management: Correlation with Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4),760-768.
- MAXWELL, J.C. and DORNAN, J. (1995). Başarı İçin Stratejiler (Çev. İ. Güpgüpoğlu), İstanbul: Sistem Yayıncılık, Birinci Basım.
- ÖZDAMAR, K. (2002). Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi. Kaan Yayınları, 4. Baskı, Eskişehir.
- SCOOT, M. (1997); Zaman Yönetimi, (Çev. Aslı Çingil Çelik), 2. Baskı, İstanbul: Rota Yayınları.
- TÜRKEL, A.(1999).Globalleşen Dünyanın Süper Yöneticilerine. İstanbul, Türkmen Kitabevi.
- UĞUR, A. (2000). Çalışma Hayatında Zaman Yönetimi. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi*. 12(143), 18–22.



---

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ KURTULUŞ SAVAŞI İLE İLGİLİ BİR TABLOYU YORUMLAMALARI

---

Hasan COŞKUN<sup>90</sup>

### ÖZET

#### **Problem Durumu**

Günümüzde özellikle Türkiye ve Ortadoğu ülkelerinde en çok tartışılan konulardan biri savaş ve barıştır. Deneyimlere göre savaşı başlatmak kolay, barışı sağlamak ise zordur. Savaş her iki taraf için yıkıcı bir eylemdir. Bundan dolayı savaşta kazanan taraf yoktur. Özellikle Afrika, Avrupa ve Asya kıtalarında tarih boyunca halklar birbirlerine karşı savaşmışlar ve her şeye rağmen bazı bölgelerde savaş devam etmektedir. Avrupa'da önemli savaşlardan biri Otuz Yıl Savaşıdır. Bu Savaş, 1618 ile 1648 yılları arasında Orta Avrupa'da yapılan ve Avrupa devletlerinin çoğunun katıldığı savaşlar dizisidir. Bu savaş, Avrupa tarihinin en uzun ve yıkıcı savaşlarından birisi olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu döneminde de mezhep savaşları yaşanmıştır. Günümüzde mezhebe dayalı anlaşmazlıklar yer yer devam etmektedir. Şimdiye kadar yaşanan önemli savaşlardan biri Birinci Dünya Savaşı, ikincisi ise İkinci Dünya Savaşıdır. Bu iki savaşın yol açtığı yaralar halen sarılmış değildir. Birinci Dünya Savaşı, imparatorlukların ortadan kalkmasına ve ulus devletlerin kurulmasına neden olmuştur. Örneğin Birinci Dünya Savaşı sürecinde Osmanlı İmparatorluğu yıkılmış, yerine Anadolu ve Batı Trakya'da Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur. Osmanlı İmparatorluğu topraklarının büyük bir kısmını kaybetmiştir. Japonya'da Hiroşima ve Nagasaki'ye atılan atom bombalarının insanlara, hayvanlara ve bitkilere (doğaya) verdiği zarar devam etmektedir. Amerika'da yerlilere karşı açılan savaşlar halen unutulmuş değildir. Anadolu ve Orta Doğu'da bir türlü barış sağlanamamıştır. Toplumların savaş ve barışa olan eğilimleri güncel konjonktüre göre değişmektedir. Bunda eğitimin de büyük bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bundan dolayı öğretmen yetiştirme programlarında da barış ve savaş konuları ele alınmalıdır. Savaşların durdurulması, barışın sağlanması için Atatürk'ün "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" özdeyişi ile ülkeyi gençlere bırakıyorum sözünü hatırlamakta yarar vardır. "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" konusu derste öğretmen adaylarıyla ayrıntılarıyla işlendi. Bu bağlamda önemli konulardan biri öğretmen adaylarının savaş ve barış konusunda tarihsel ve güncel olayları nasıl algıladıkları, yorumladıkları ve düşüncelerini ifade ettikleridir. Materyal olarak "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (Geliştirme)" ders kitabında Kurtuluş Savaşı ile ilgili tablo kullanıldı. Bu araştırmada öğretmen adaylarının yorumlarına yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Barış, Savaş, Kurtuluş Savaşı

### INTERPRETATION OF A DRAWING DEPICTING THE WAR OF INDEPENDENCE BY THE TEACHER CANDIDATES

#### ABSTRACT

#### **Problem Statement**

One of the most frequently discussed subjects in Turkey and the Middle Eastern countries is war and peace. According to the observations made it is easy to start a war but it is very difficult to establish peace. War is destruction to all parties involved. Therefore, nobody gains from a war. Throughout history the people living in Africa, Europe and Asia have fought with one another but in

---

<sup>90</sup>Prof. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü hcoskun1952@gmail.com

*spite of everything war is still waging in some regions. One of the most important wars in Europe was the 30 years' war. This was a series of wars fought in Central Europe and in which most of the European countries took part during 1618 through 1648. This war was the longest war in history and the most destructive one. Wars between the sects were waged during the Ottoman Empire. Even today disputes between the sects are continuing from time to time. One of the most important wars fought until now was World War I and the second one was World War II. The injuries caused by these wars have not healed yet. World War I brought the downfall of the empires and created national states instead. For example, the Ottoman empire collapsed during World War I and instead the Republic of Turkey in Anatolia and the Western Thrace was established. The Ottoman Empire lost the majority of its land. The damages caused by the atomic bomb dropped in Hiroshima and Nagasaki in Japan still continue to affect the animals and vegetation (nature). The wars fought between the Americans and the indigenous people are still not forgotten. Peace could still not be achieved in Anatolia and the Middle East. The tendency of the societies towards war and peace vary according to the current conjunctures. It is believed that education plays a great role in this regard. Therefore, war and peace issues should be contained in the teacher training programs. In order to prevent war and to establish peace Ataturk's motto "Peace in the country and peace abroad" and "I am entrusting the country to the youth", should be remembered. The subject of "Peace in the country and peace broad" has been explained to the candidate teachers in detail. In this regard, one of the important subjects is how do the candidate teachers perceive the historical and the current war and peace issues, how do they interpret them and their opinions in this regard. The table related with the War of Independence was used as the material in the "Teaching Technologies and Material Design (Devolepment)" in the lesson book. The interpretations of the candidate teachers are contained in this research.*

**Key words:** Education, peace, war, War of Independence

## GİRİŞ

Araştırmanın özet kısmında bazı savaşlara değinildi. Burada bu savaşların etkilerine tekrar kısaca değinilecektir.

### **Otuz Yıl Savaşları:**

Bu savaşlar hem dini nedenlerden hem de devletlerarası çatışmalardan kaynaklanmışlardır. 1618'de Bohemya'da başlayan isyan, kısa sürede tüm Avrupa'ya yayılmış ve 30 yıl boyunca yüzbinlerce insanın hayatına mal olmuştur (<http://www.tarihakli.com/otuz-yil-savaslar-ve-devlet-cikarinin-onemi/>). 1648 tarihinde sonlandırılan otuz yıl savaşları sürecinde Almanya nüfusunun %60'ını kaybetmiştir.

### **Birinci Dünya Savaşı:**

Birinci Dünya Savaşı, 28 Temmuz 1914 tarihinde başlamış ve 1918 tarihinde sona ermiştir. Sömürgeler de savaşa katıldıklarından dolayı bu savaş dünya savaşı olarak adlandırılmıştır. Birinci Dünya Savaşının nedenlerini aşağıda gösterildiğı gibi sıralamak mümkündür:

Ham madde ve yeni sömürge arayışı,  
İngiltere ve Almanya arasındaki ekonomik rekabet,  
Silahlanma yarışının hızlanması,  
Fransız ihtilalinin getirdiği milliyetçilik akımının etkisi,  
Fransızların Alsos-Loren bölgesini Almanlardan geri almak istemeleri,  
Devletlerarası bloklaşma,  
Avusturya ve Rusya'nın Balkanlar üzerindeki çıkar çatışmaları ve  
Siyasi birliğini geç tamamlayan Almanya ve İtalya'nın siyasi dengeleri değiştirmesi.

Birinci Savaş'ına katılan ülkeler aşağıda belirtilmiştir:

Birinci Dünya Savaşının ittifak devletleri: Almanya, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu, İtalya (1915'e kadar), Bulgaristan ve Osmanlı İmparatorluğu.

Birinci Dünya Savaşının itilaf devletleri: İngiltere, Rusya, Fransa, İtalya (1915'ten sonra), Sırbistan, Japonya, Romanya, Portekiz, ABD, Brezilya, Yunanistan.

Birinci Dünya Savaşına Osmanlı İmparatorluğu katılmış ve değişik cephelerde savaşmıştır.

Birinci Dünya Savaşının sonuçlarını aşağıda gösterildiği özetlemek mümkündür:

Avrupa ve Asya'da devletlerarası dengeler bozuldu. Osmanlı, Avusturya-Macaristan imparatorlukları ve Rusya Çarlığı tarihe karıştı.

Polonya, Çekoslovakya, Yugoslavya ve Macaristan kuruldu.

Yeni siyasi rejimler ortaya çıktı.

Yenilen devletlerin imzaladığı ağır antlaşmalar İkinci Dünya Savaşına ortam hazırladı.

Sömürgecilik isim değiştirerek "mandacılık" adı altında devam etti.

Osmanlı İmparatorluğu parçalandı, Hıristiyan azınlıktan sonra Müslüman Araplar da bağımsızlıklarını ilan etti.

ABD bu savaştan sonra Avrupa'daki siyasi gelişmelere karışmaya başladı.

Cemiyet-i akvam kuruldu.

<https://www.sabah.com.tr/egitim/2017/01/21/birinci-dunya-savasinin-nedenleri-ve-sebepleri-nelerdir>; Schayan ve Giehle, 2010: 26-27).

**İkinci Dünya Savaşı:**

“Hitler 1 Eylül 1939 günü Polonya’ya saldırarak İkinci Dünya Savaşının düğmesine basar. Savaş 30 milyon insanın yaşamına, Avrupa’nın ve Doğu Asya’nın geniş alanlarının yıkımına mal olacaktır. Altı milyon Yahudi nasyonal sosyalistlerin imha politikasının kurbanı olur. 7/9 MYIS 1965’te Alman silahlı kuvvetlerinin koşulsuz teslimiyetle İkinci Dünya Savaşı son bulur. Galip güçler ülkeyi dört işgal bölgesine ve Berlin’i de dört sektöre ayırırlar.” (Schayan ve Giehle, 2010: 30).

### **Kurtuluş Savaşı:**

Derszamani.Net Eğitim Platformu, tarih dersi için Kurtuluş Savaşı’nı aşağıda gösterildiği gibi özetlemektedir:

“1. Dünya Savaşında Almanya’nın yanında savaşan Osmanlı Devleti savaşlardan yorgun ve yıpranmış olarak çıkmıştır. Herkese örnek olacak kahramanlık örneği mücadelelerine rağmen İtilaf Devletleri’nin ülke üzerindeki emellerine engel olamamışlar ve ülkeyi işgalden kurtaramamışlardır. Mondros ve Sevr Antlaşmalarının imzalanması ile parçalanmak üzere olan bir Osmanlı Devleti ortaya çıkmıştır.

Bu olumsuzluklar üzerine son padişah Sultan Mehmed Vahdeddin, Osmanlı Mebusan Meclisi’ni toplayarak bazı kararlar alınmasını istedi. Meclis tamamen işgalci kuvvetlerin isteklerinin tersi yönde kararlar aldı. Bu kararlar Misak-ı Milli adı altında İtilaf Devletleri tarafından öğrenildiğinde İngilizler duruma engel olmak için İstanbul’u kesin olarak işgal ederek Osmanlı Mebusan Meclisi’ne son verdi.

İşgalci devletlerin milleti hiçe sayan yaptırımları karşısında daha fazla beklemeyen Mustafa Kemal 19 Mayıs 1919’da Samsun’a çıkarak Milli Mücadele denilen Anadolu direnişini başlattı. Halk kongreler ile bilinçlendirilip örgütlendi ve direniş daha planlı bir hale getirildi. Kuvayı Milliye hareketleriyle bir derecede mücadele edilebilmekteydi. Sonunda hazırlıklar tamamlandı 23 Nisan 1920’de Ankara’da TBMM açıldı.

Bu dönemden sonra Türk milleti vatanını müdafaa etmiş, kahramanca savaşmıştır. Çok sayıda cephede mücadele vermesine rağmen art arda zaferler kazanan Türk ordusu ve bazı bölgelerde Kuvayı Milliye sayesinde Türk milleti düşmanları topraklarından arındırmıştır. Yeni meclisin aldığı kararlar doğrultusunda saltanat kaldırıldı ve Osmanlı hanedanının ülkeye girmesi yasaklandı.” (<https://www.derszamani.net/kurtulus-savasi-tarihi-ozet.html>; Denizli, 2015).

**Aynı kaynakta Kurtuluş Savaşının dönemleri aşağıda belirtildiği gibi açıklanmaktadır:**

“Mondros Ateşkes Antlaşması’nın 31 Ekim 1918 tarihi ile Mustafa Kemal Atatürk’ün 9. Ordu Müfettişi olarak Samsun’a ayak bastığı 19 Mayıs 1919 tarihleri arasındaki dönem Birinci Dünya Savaşı sonrası dönem olarak adlandırılır.

Samsun’a giden Mustafa Kemal milli direniş için adımlar atmış ve halkın desteğini toplamıştır. Samsun’a çıkılması ile TBMM’nin açıldığı tarihe kadar olan bu dönem örgütlenme dönemidir.

TBMM’nin açıldığı 23 Nisan 1920’den ikinci Londra Konferansı’nın başladığı 1922 yılının Mart ayına kadar geçen dönemde halkın güveni kazanılmış, bu nedenle de hâkimiyetin sağlanması dönemi adını alır.

Savaşın galibiyetle sona erdirilmesinin ardından Mart 1922’den 29 Ekim 1923’te Cumhuriyetin ilanına kadar olan dönem de barışın sağlanması dönemidir.”

Balbay (2018:9 ) 1. Dünya Savaşı bitti .... Anadolu işgali başladı! Adlı köşe yazısında etkilerini şöyle belirtmektedir:

“11 Kasım 1918’de Fransa’da imzalanan ateşkesle resmen sona eren Birinci Dünya Savaşı, 20. yüzyıl boyunca yaşanan bütün krizlere kaynaklık etti.

10 milyon askerin, 6 milyonu aşkın sivilin ölümüyle sonuçlanan savaş, çok büyük kitlesel göçlere de neden oldu.

Ateşkes sonrası yapılan antlaşmalar kabul edilemez ağır sonuçlar doğurduğu için uygulanması da zor oldu. Çok geçmeden İkinci Dünya Savaşının tohumları yeşerdi.

Osmanlı İmparatorluğu da savaş boyunca 2 milyon 850 bin asker seferber etti. Bunlardan 800 bini cephelerde şehit oldu. 400 bini yaralandı, 250 bini esir düştü.

1912 ile 1922 yılları arasındaki on yıllık dilimde Anadolu’nun nüfusu 17.5 milyondan 12 milyona düştü. Milyonlar savaş koşullarında öldü, milyonlar Anadolu’dan göçtü, milyonlar Anadolu’ya göçtü.”

İkinci Dünya Savaşından beri dünyanın değişik bölgelerinde yürütülen ve halen devam eden savaş ve çatışmalarda milyonlarca insanın hayatını kaybettiği tahmin edilmektedir. Bu savaş ve çatışmaların milyonlarca insanı göçe zorladığı ileri sürülmektedir. Kesin sayı

bilinmemekle birlikte Türkiye’de çatışmalarda 40-50.000 insanın hayatını kaybettiği söylenmektedir.

Kurtuluş Savaşı’nda kadının rolü birçok kaynakta yer almaktadır. Denizli (2015: 383 – 384) Türk Kurtuluş Savaşının kazanılmasında kadınların rolünün büyük olduğunu, silah yapımında geceli gündüzlü çalıştıklarını, cepheye sırtlarında mermi taşıdıklarını ve gerektiğinde silah kullandıklarını yazmaktadır. Sarıhan’ın (2010) Yunus Nadi Sosyal Bilimler Ödülünü (2006) kazanan eseri Kurtuluş Savaşı Kadınları ile ilgilidir. Sarıhan (2010: 233-237) bu eserinde Seydilerli Şerife Bacıya ayrıntılı yer vermektedir.

Kuşkusuz dünyadaki diğer savaflara da değinmek çok önemlidir. Bir makalenin sınırlarını aşmamak için Atatürk’ün dünyaca benimsenin özdeyişine değinmek istiyorum. Bilindiği gibi Atatürk, bir asker olmasına rağmen Kurtuluş Savaşından sonra “Yurtta Sulh, Cihanda Sulh” özdeyişini benimsemiştir. Eğitim kurumları Atatürk’ün bu yaklaşımını sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle desteklemelidirler. Eğitim açısından önemli bir soru, eğitim kurumlarında Atatürk’ün özdeyişindeki bu düşünceyi gerçekleştirmek için gerekli önlemler alınmakta mı? İkinci bir soru ise Atatürk’ün özdeyişindeki bu düşünceyi gerçekleştirerek Türkiye ve Ortadoğu’da, giderek dünyada artan çatışmaları sonlandırma ve dolayısıyla barışı sağlama olanağı var mı?

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının Kurtuluş Savaşı ile ilgili bir tabloya ilişkin düşündüklerini derlemek ve ilgililerle paylaşmaktır. Bunun için derste kullanılan kitaptaki tablo ve tabloya yönelik 14 soru yönetildi. Ayrıca öğretmen adaylarına 15. soruyu yazma ve cevaplandırma olanağı verildi.

Uluslararası sözleşmelere, Atatürk, Mahatma Gandhi, Nelson Mandela gibi kişilerin düşüncelerine rağmen dünyada savaşlar devam etmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi dünyada barışın sağlanması ve devam ettirilmesi için eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Eğitim kurumlarında özellikle öğretmenler önemli bir rol oynamaktadırlar. Bundan dolayı savaş ile ilgili bir tablonun öğretmen adaylarla tartışılması barışa büyük bir katkı olabilir.

Çalışmanın başında öğretmen adaylarının tabloya ilgi duyacakları, kendilerine yöneltilen soruları özenle cevaplandıracakları, kendilerinin de bir soru ekleyecekleri ve bu soruyu da cevaplandıracakları varsayılmıştır. Çalışma, 2016 / 2017 öğretim yılında Pedagojik Formasyon Programında “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersinde kullanılan ders kitabında Kurtuluş Savaşı ile ilgili bir tablonun (Yanpar Yelken, 2015: 188) ele

alınması ile sınırlandırılmıştır. Bu tablonun ve 14 sorunun anılan ders kitabının bütün baskılarında kullanılmış olması, tablonun öğretmen adaylarının ilgisini çektiğini göstermektedir. Yoksa kitabın yazarı yeni baskılarda değişiklik yapardı. Burada çalışma için önemli olan bazı tanımlara yer verilecektir.

**Barış**, bir topluluğun ya da bir ailenin bireyleri ya da karşıt varlıklar arasında oluşan uzlaşma, uyum durumudur (Bakırcıoğlu, 2016: 153).

Barış pedagojisi olarak da kullanılan **barış eğitimi** kavramı, barışa yönelik verilen bilinçli bir eğitimidir. Barış eğitiminin amacı, kaba kuvveti teşvik eden durumları ve yapıları zamanında algılamak ve bunları sorun çözen davranışlara dönüştürmektir. Amaç, savaşın insanların kafalarında olduğu düşüncesinden yola çıkarak savaşın engellenmesidir (UNESCO, 1957).

**Savaş**, devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri silahlı mücadele, harp, cenk, cıdaldır (Akalin, 2011: 2043).

**Hoşgörü**, Fransızcadaki tolérance (tolerans) kavramının Türkçe karşılığıdır. Püsküllüoğlu (1995: 760) hoşgörü kavramını şöyle açıklamaktadır: “... Hoşgörü, kendine aykırı gelse de her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiğince hoş görme durumudur. ... Hoşgörü, kendisinininkilerle çelişse bile, başkalarının düşünce ve kanılarını özgürce dile getirmelerinden rahatsız olmama, onların geçerliliklerine karşı tepki göstermeme tutumudur.”

Bakırcıoğlu (2016: 759) konuyu önce hoşgörü ve daha sonra tolerans maddeleri altında açıklamaktadır. Hoşgörü maddesi altında şunları yazmaktadır: “Farklı düşünce, tutum ve davranışları, yanlış olduğu düşünülen ya da onaylanmayan görüşleri anlayışla karşılama; kendisine tanıdığı hakları başkalarına da tanıma; ...). (aktaran Coşkun, 2017: 7).

**Öğretmen adayı**, alanında öğretmenlik uygulaması yapan, eğitim fakültesi veya pedagojik formasyon sertifika programı öğrencisidir (Coşkun, Güzel ve Yıldırım, 2018: 173).

## YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışmada doküman araştırma tekniği kullanıldı (bkz. Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187 - 193). 2016 / 2017 öğretim yılında Pedagojik Formasyon Programında “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersinde kullanılan ders kitabında Kurtuluş Savaşı ile ilgili bir tablo tartışmaya açıldı (Yanpar Yelken, 2015: 188). Anılan eserde bu tablo ile ilgili 14 soru bulunmaktadır. Katılımcıların ise birer soru yazmaları ve cevaplandırmaları istendi. Ders esnasında yapılan gözlemler ve alınan notlar

dışında ortaya çıkan soru paketi veri toplama aracı olarak kullanıldı. Bilgisayar çıktısı temel alınarak 52 katılımcıdan oluşan sınıfta beşer kişilik 10 grup oluşturuldu. Son iki grupta altışar kişi yer aldı. İlk etapta her katılımcı kendi cevaplarını ve örnek soru ile yanıtını yazdı. Daha sonra bireysel sorular tartışıldı ve harmanlandı. Derste iki hafta boyunca barış, savaş, hoşgörü konusu tartışıldı. Tartışmalar sürecinde savaş, barış, hoşgörü ile ilgili metinleri ve söylemleri değerlendirme ölçütleri oluştu.

**Kavram temelli ortaya çıkan değerlendirme ölçütleri şunlardır:**

01	Vatan	06	Bağımsızlıkta kadının rolü
02	Bağımsızlık	07	Silah üretimi
03	Barış	08	Silahsızlanma
04	Hoşgörü	09	Küreselleşme
05	Savaş	10	Uluslararası sözleşmeler

Böylece her grubun ortak çalışması ortaya çıktı. Bütün gruplar çalışmalarını grup liderlerine verdiler. Grup liderlerinden Zekiye İriş, gerekli redaksiyon çalışmalarını yaptıktan sonra grup çalışmalarını ders sorumlusuna verdi. Katılımcıların verdikleri cevapların içeriği değiştirilmeden ikinci bir redaksiyon ders sorumlusu tarafından yapıldı.

**Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (Geliştirme) dersi ile ilgili Genel Bilgiler**

Yukarıda belirtildiği gibi anılan araştırma, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (Tasarımı) dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Okuyucunun ders hakkında bilgilendirilmesi için kur tanımı çerçevesinde genel bilgiler yer almaktadır. Bu ders, 2018 yılında öğretmen yetiştirmenin lisans programlarında yapılan değişiklikler sürecinde kaldırılmıştır. Bunun gerekçesi şöyle belirtilmiştir: “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersi, kapsamından dolayı bölüm ve anabilim dalları arasında hep bir ihtilaf konusu olduğundan kaldırılarak bunun yerine içeriği güncellenerek programlarda “Öğretim Teknolojileri” adıyla bir ders yer almıştır. Materyal Geliştirmeye ilgili konular ise ilgili alanın öğretimine yönelik dersler ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında yer almıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2018: 17).

<b>Dersin Tanımı</b>	Öğretim sürecinde kullanılacak ortam ve materyallerin tanıtımı; bunların etkili ve verimli biçimde nasıl kullanılacağı; belirli bir ünite ya da konunun öğretimi için basılı, görsel, işitsel ya da bilgisayara dayalı materyal tasarlamada dikkate alınması gereken ilkelerin tanıtımı ve bir materyal geliştirme uygulaması.
<b>Dersin Amaçları</b>	1. Öğretim teknolojileri alanını, öğretim ortamları ve öğretim tasarımı bağlamında genel anlamda tanıtmak 2. Öğretim sürecinde kullanılacak çeşitli ortam ve materyalleri tanıtmak 3. Basılı, görsel, işitsel ve bilgisayara dayalı çoklu ortam materyallerinin geliştirilmesinde dikkate alınması gereken ilkeleri tanıtmak 4. Belirli bir ünite ya da konunun öğretim sürecinde: amaç, içerik, yöntem, öğrenci etkinliği ve değerlendirme bütünlüğü içinde bir materyal tasarlama, üretme ve kullanma deneyimi sağlamak.



<b>Öğretmen Adayının Kazanımları</b>	<p>Öğretmen adayı bu dersin sonunda;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme konusunda gerekli bilgilere sahip olur.</li> <li>2. Öğretim teknolojisi alanıyla ilgili temel kavramları açıklayabilir.</li> <li>3. Materyal geliştirme sürecinde dikkate alınması gereken ilkeleri açıklayabilir ve bu ilkelere uyabilir.</li> <li>4. Öğretim sürecinde hangi ortam ve materyallerin nasıl daha etkili olabileceğini açıklayabilir.</li> <li>5. Belirli bir ünite ya da konunun öğretimi için bir materyal geliştirebilir ve bu materyali etkili biçimde kullanabilir.</li> </ol>
<b>Dersin içeriği ve işleyişi</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Temel kavramlar: Öğretim Teknolojileri; Öğretim Ortamları ve Öğretim Tasarımı</li> <li>2. Öğretimde analiz</li> <li>3. Öğretim durumlarının planlanması</li> <li>4. Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi I: Basılı Materyal Geliştirme İlkeleri</li> <li>5. Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi II: Görsel ve İşitsel Materyal Geliştirme İlkeleri</li> <li>6. Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi III: Bilgisayara Dayalı Çoklu Ortam Materyal Geliştirme İlkeleri</li> <li>7. Öğretim Ortam ve Materyallerinin Etkili Kullanım İlkeleri</li> </ol>
<b>Derste Kullanılan Yöntem ve Teknikler</b>	İhtiyaç (gereksinim) belirleme, sorun çözme, tartışma, rol oynama, gösteri yöntemleri, beyin fırtınası, bilgi işleme, sorgulayıcı stratejiler, proje geliştirme, anlatım, sunum, tartışma
<b>Önerilen Ders Kitabı</b>	Tuğba Yanpar Yelken (2015). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, 13. baskı Anı Yayıncılık: Ankara.
<b>Önerilen Yardımcı Kaynaklar</b>	Coşkun, Hasan (Ed.) (2011) Tokat Örneğinde Günlük Ders Planları ve Eğitsel Oyunlar, Dağyeli Verlag: Berlin.



*Ders kitabında yer alan tablo*

**Yönerge:** Derste izlediğimiz kitabın 9. bölümünde Milli Mücadele Türk Halkı etkinliği bağlamında yukarıdaki tablo bulunmaktadır. Kültür ve Miras Öğrenme Alanında yer alan bu tablo ile ilgili 14 soru yer almaktadır. Bu 14 soruyu cevaplandırdıktan sonra 15. soruyu kendiniz formüle ediniz ve yanıtlayınız. Elektronik ortamda hazırlayacağınız bu çalışmayı dersin liderlerine e-posta olarak gönderiniz. Dersin liderleri de tek dosya olarak ders sorumlusuna e-posta olarak iletcekler.

**Aşağıdaki soruları cevaplayarak tabloyu inceleyelim.**

1. Soru: İleriki tepelerde görünen dumanın kaynağı ne olabilir?

1. Sorunun cevabı:

2. Soru: Tablonun sağ tarafındaki kadının sırtında taşıdığı nesnelere ne olabilir? Onları nereye doğru götürüyor?

2. Sorunun cevabı:

3. Soru: Tablodaki insanlar kendi tarlalarında ya da evlerinde çalışmak dururken neden bu işi yapıyorlar?

3. Sorunun cevabı:

4. Soru: Sizce bu insanlar gönüllü olarak mı çalışıyorlar, yoksa onları birileri mi zorluyor?

4. Sorunun cevabı:

5. Soru: Sizce, Atatürk'ün resmini (tablosunu) neden duvara asmışlar?

5. Sorunun cevabı:

6. Soru: Tablodaki insanlar kendi aralarında daha çok hangi konuda konuşuyor olabilirler?

6. Sorunun cevabı:

7. Soru: Tabloda neden hiç genç erkek yok? Tabloda görülen çocuğun babası şu anda nerede olabilir?

7. Sorunun cevabı:

8. Soru: Tablodaki çocuk, size o günü anlatan bir mektup yazsa ilk cümlesi ne olurdu?

8. Sorunun cevabı:

9. Soru: Tablodaki çocuğa bir mektup yazsaydınız son cümleiniz nasıl olurdu?

9. Sorunun cevabı:

10. Soru: Tablodaki görüntünün ait olduğu tarihten bu yana sizce Türkiye'de neler değişti? Örneğin hala kağıt var mı? Erkekler ve kadınlar hala öyle mi giyiniyorlar?

10. Sorunun cevabı:

11. Soru: Sizce ressam bu tabloyla neyi anlatmak istemiş olabilir? Tablo ile değil de sözle anlatsaydı neler söylerdi?

11. Sorunun cevabı:

12. Soru: Bu tablo Anıtkabir'de Atatürk ve Kurtuluş Savaşı Müzesi'nde sergilenmektedir. Bu tabloya bir isim verebilir misiniz? Verdiğiniz isim en fazla beş kelimedenden oluşsun.

12. Sorunun cevabı:

13. Soru: İsim verdiğiniz bu tabloyu satın almak ister miydiniz? Neden istediğinizi açıklar mısınız?

13. Sorunun cevabı:

14. Soru: Sirtında çocuğu sarılı kadın Kastamonulu Şerife Bacı'dır. Küçük bir araştırma yaparak Şerife Bacı ile ilgili edindiğiniz bilgileri, bir sonraki derste arkadaşlarınızla paylaşır mısınız?

14. Sorunun cevabı:

15. Soru (öneri):

15. Önerilen sorunun cevabı:

## BULGULAR

Çalışmalar sürecinde kullanılan ders kitabında yer alan tablo ile ilgili 14 soru ve katılımcıların formüle ettikleri bir soruya verilen cevaplar, yapılan ayrıntılı görüşmelerden sonra aşağıda gösterildiği gibi tablolandırıldı. Ek soru yazmayan ve var olan soruları cevapsız bırakan grup olmadı. Bazı cevaplarda dilsel sorunlar vardı. Bu dilsel sorunlar katılımcılarla tartışıldı ve gerekli düzeltmeler yapıldı.

Cevaplardan gençlerin vatan kavramını çok önemsedikleri ve vatanın korunması için gerekli özveride bulunacaklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Cevaplar, öğretmen adaylarının, Atatürk'ün "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" özdeyişini yeterince irdelemediklerini göstermektedir. Bu bağlamda bir grup şunu yazmıştır: "Tablodaki çocuğa mektup yazsak son cümlemiz "Yurtta barış, dünyada barış!" olurdu." Edinilen veriler Türkiye'de gençlerin büyük oranda vatanın korunmamasıyla ilgilendiklerini ve evrensel barış konusunu yeterince tartışmadıklarını göstermektedir.

Sözel çalışmalarda Türkiye'nin dünyadaki coğrafi konumu sık sık dile getirildi. Türkiye'nin coğrafi konumundan dolayı savaş, barış, hoşgörü, silahlanma gibi kavramların Avrupa Birliği kriterleri dışında ele alınması gerektiğini dile getirdiler. İçerik olarak cevaplar arasında büyük benzerlikler tespit edildi. Bu da gençlerin büyük oranda İnternet sayfalarındaki yüzeysel bilgilerle yetindiklerini, görsel medyadan etkilendiklerini ve alandaki yayınlardan yeterince yararlanmadıklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarından savaş, barış, hoşgörü, yurtta sulh ve cihanda sulh konusunda yabancı yayınlara atıfta bulunan öğretmen adayı olmadı. Bunun önemli nedenlerinden biri, öğretmen adaylarının ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yeterince yabancı dil öğrenmediklerini, yükseköğrenim süresince de yabancı dil öğrenmeye çaba harcamadıkları olabilir.

No	Sorular ve Cevaplar
1. Soru	İlerideki tepelerde görünen dumanın kaynağı ne olabilir?
I. Grubun Cevabı	Tepenin arkasında meydana gelen savaşta atılan bombalar duman oluşturabilir.
II. Grubun Cevabı	Tabloda görülen dumanın kaynağı savaş durumunda olunmasıdır. Dolayısıyla kara bulutları ifade etmektedir ve bu belli başlı zor durumda olunduğunun göstergesidir. Savaş durumunda olduğu için tablodaki insanların zor durumda olduğunu ve durumun ne kadar zor olduğunu yansıtmaktadır.
III. Grubun Cevabı	Görünen dumanın kaynağı savaşta kullanılan bombaların ve atılan silahların ortaya çıkardığı bir görüntü, hava kirliliğidir.
IV. Grubun Cevabı	Tabloya bakınca, bir savaş var ve tepede de savaşta atılan topların yere çarpmasıyla dumanların oluşturulduğu anlaşılmaktadır.
V. Grubun Cevabı	O kısım cephe alanı olabilir. Oradaki çatışma sırasında dumanlar çıkmış olabilir.
VI. Grubun Cevabı	İlerideki tepelerde görünen dumanın kaynağı savaş sırasında patlayan bombalardır.
VII. Grubun Cevabı	Savaş alanında patlayan silah ve bombalardan çıkan dumanlardır.
VIII. Grubun Cevabı	Savaş esnasında top kullanılmasından kaynaklanan bir duman olabilir.
IX. Grubun Cevabı	İlerideki tepelerde görülen dumanın kaynağı bir savaş sonrası tazeliğini koruyan bir cephe olabilir.
X. Grubun Cevabı	Tabloya bakınca bir savaş ortamından kaynaklanan barut dumanı olabileceğini düşünmekteyiz.

No	Sorular ve Cevaplar
2. Soru	Tablonun sağ tarafındaki kadının sırtında taşıdığı nesnelere ne olabilir? Onları nereye doğru götürüyor?
I. Grubun Cevabı	Savaş için gerekli olan top mermisi olabilir. Savaşa yardım amaçlı götürüyor olabilir.
II. Grubun Cevabı	Tablodaki kadının sırtında olan eşyalar, savaş sırasında gereksinim duyulan nesnelere dir. Tablo milli mücadele dönemini anlattığı için, tablodaki kadın da savaşta askerlerin işine yarayacak ve ihtiyacını giderecek erzakları, yiyecek- içecekleri ya da mermi taşımaktadır. Tablodaki kadın, onları savaşan insanların bulunduğu alana doğru götürmektedir.
III. Grubun Cevabı	Bu kadın sırtında cephaneye, yiyecek, giyecek gibi savaşta gerekli olan nesnelere taşıyor olabilir. Bu nesnelere savaşın olduğu yere ve zor anlar yaşayan askerlere yardım amaçlı götürüyordur.
IV. Grubun Cevabı	Sağ tarafta askerimize yardım etmek için cepheye mermi taşıyan bir Türk kadını gözükmektedir.
V. Grubun Cevabı	Cephe alanına, oradaki askerlere yardım amacıyla mermi taşıyor olabilirler.
VI. Grubun Cevabı	Sağ taraftaki kadının sırtında taşıdığı nesnelere, silah ve cephanektir. Cephanede bulunan askerlere götürmektedir.
VII. Grubun Cevabı	Kadının sırtındakiler mermi veya cephanektir. Onları cepheye taşımaktadır.
VIII. Grubun Cevabı	Onlar mermi, askerlere yardım amacıyla cepheye askeri malzeme götürüyorlar.
IX. Grubun Cevabı	Tablonun sağ tarafında kadının sırtında taşıdığı nesnelere cepheye cephaneye barındıran malzemeler olabilir. Onları muhtemelen cepheye taşıyor.
X. Grubun Cevabı	Sağ tarafta savaş anında askerlerimize yardım maksadıyla cephaneye, silah, yiyecek ve erzak taşıyor olabilir.

No	Sorular ve Cevaplar
3. Soru	Tablodaki insanlar kendi tarlalarında ya da evlerinde çalışmak dururken neden bu işi yapıyorlar?
I. Grubun Cevabı	Çünkü halk milli birlik ve beraberlik içerisinde topraklarını korumak için elinden geleni yapmaya çalışmaktadır. Öncelikleri topraklarını korumaktır.
II. Grubun Cevabı	Tablodaki insanların, bir milli mücadele döneminde, bir savaş durumunda oldukları kesindir. Bu nedenle insanların öncelikleri kendi günlük, gündelik ihtiyaçlarını karşılamaktan çok savaşarak mücadeleye destek olmaktır.

III. Grubun Cevabı	Bu tabloda milli birlik ve beraberlik anlatılmaktadır. Herkes vatani kurtarmak için el ele vermiş, nasıl yardım edebiliriz, neler yapabiliriz düşüncesiyle bir araya gelmişlerdir. Bu yüzden halk kendi menfaatlerini, kendi işlerini düşünmemiş, tek bir yürek olup kendilerine düşen görevleri yapmışlar ve başarıya ulaşmışlardır.
IV. Grubun Cevabı	Çünkü bir savaş var ve vatanını her şeyden çok seven Anadolu insanı içinde yemekten içmekten daha önemli bir şey varsa o da zaten vatan sevgisidir. Vatan olmadıktan sonra ne özgürlük kalır ne de bağımsızlık... O yüzden insanlar işini gücünü bırakıp cepheye gitmiştir.
V. Grubun Cevabı	Çünkü Türk halkı için öncelik her zaman hür olmaktır. Bu uğurda kendi malından, canından her şeyinden vazgeçerler. O sırada milli mücadeleye katkı sağlamak için cepheye yardım için çabalamaktan başka hiç bir şey yapamamışlar; yeri geldiğinde aç kalmışlar, uyumamışlardır.
VI. Grubun Cevabı	Vatanlarını, milletlerini korumak ve kurtarmak amacıyla birlik beraberlik içerisinde mücadele etmek için bu işi yapmaktadırlar.
VII. Grubun Cevabı	Ülkelerinde savaş vardır. Bu savaşı kazanıp bağımsızlıklarını, hürriyetlerini tekrar kazanabilmek, ülkelerinde rahatça, özgürce yaşayabilmek için bu işi yapıyorlar.
VIII. Grubun Cevabı	Çünkü kendi tarlalarında çalışabilmeleri için öncelikle vatanlarında emanet gibi yaşamamaları ve bu vatani düşman esaretinden kurtarmaları gerekmektedir.
IX. Grubun Cevabı	İnsanlar bu işi yapıyorlar. Çünkü onlar için her şeyden önce vatan sevgisi önemlidir.
X. Grubun Cevabı	Çünkü her şeyden önce vatanın birliği ve ülkenin güvenliği ön plandadır. Eğer ülke olmazsa ne kendilerine ait bir ev olur ne de bir tarla.

No	Sorular ve Cevaplar
4. Soru	Sizce bu insanlar gönüllü olarak mı çalışıyorlar, yoksa birileri onları zorluyor mu?
I. Grubun Cevabı	Bence vatanlarına sahip çıkmak için gönüllü seferberlik ilan edip çalışıyorlardır.
II. Grubun Cevabı	Gönüllü olarak çalıştıkları kesindir. Çünkü Türk insanına kimse zorla bir şey yaptırılmaz. Aynı zamanda Türk insanı bağımsızlığına düşkündür. Bizim insanlarımız aç kalır susuz kalır ama vatansız ve bayraksız yaşayamazlar.
III. Grubun Cevabı	Burada insanlar gönüllü olarak çalışıyorlar. Çünkü milli mücadelede dönemde ailenin genç erkekleri savaşta oldukları için çalışmaları gerekiyor. Zaten tablodaki insanlara baktığımızda yaşlı dedeler ve kadınlar bulunmaktadır. Bu kadınların çocukları var ve hayatta kalabilmek için çalışmaları gerekmektedir.
IV. Grubun Cevabı	Kesinlikle gönüllü olarak gitmişlerdir. Çünkü vatan sevgisi olan Anadolu insanımız, aç kalır, susuz kalır fakat vatansız yaşayamaz. Bu birlik ve beraberlik olmasaydı çoktan her şeyimizi kaybederdik.
V. Grubun Cevabı	Gönüllü olarak çalışıyorlar. Çünkü söz konusu kendi bağımsızlıkları ve bunu ancak kendi çabaları, emekleri ile yapabileceklerinin bilincindedir.
VI. Grubun Cevabı	Birlik beraberlik içerisinde vatan ve milletlerini kurtarmak için gönüllü olarak çalışmaktadırlar.
VII. Grubun Cevabı	Kesinlikle, bağımsızlıklarını kazanabilmek için gönüllü olarak çalışıyorlar.
VIII. Grubun Cevabı	Kesinlikle gönüllü olarak çalışıyorlar.
IX. Grubun Cevabı	Bu insanlar gönüllü çalışıyorlar. Kendi vatanlarını koruma arzusu ve vatanlarının, topraklarının kendi nesillerine kalmasını istemeleri bunda büyük bir etken. Bu yüzden kesinlikle bir zorlama söz konusu olamaz.
X. Grubun Cevabı	Tabloya baktığımızda ne kadar azimle çalıştıklarını görüyoruz. Bu onların vatan aşkına gönüllü bir şekilde çalışmaları demektir.

No	Sorular ve Cevaplar
5. Soru	Sizce, Atatürk'ün tablosunu neden duvara asmışlar?
I. Grubun Cevabı	Çünkü savaşta Atatürk önderdir. Bu yüzden Atatürk'ün tablosu duvara asılmıştır.
II. Grubun Cevabı	Çünkü Ulu Önder Atatürk yurdumuz düşman devletleri tarafından işgal altındayken halk umudunu kaybedip çaresizlik içerisindeyken kimsenin cesaret edemediği Kurtuluş Savaşımızın, milli mücadelenin öncüsü olmuş ve milli benliğin oluşmasını sağlamıştır. İnsanlarımızın sesi olduğu için insanlar ona saygı duyup kalplerde sevgisini taşımış duvarlara ise tablolarını asmışlardır.
III. Grubun Cevabı	Tabloda Atatürk'ün portresinin duvarda asılı olmasının nedeni onu önder olarak

	görmelerindedir. Vatanı düşman işgalinden kurtaracak olan Atatürk'tür. Tüm umutlarını ona bağlamışlar ve bir an içinde huzura kavuşmak istemektedirler.
IV. Grubun Cevabı	O zamanlar İstanbul hükümeti görevini yerine getiremiyor, İngilizlerin boyunduruğu altında idiler. Türk hükümeti ise Mustafa Kemal'in öncülüğünde bağımsızlık mücadelesi veriyor, vatanın bölünmez bütünlüğünü kurmaya çalışıyordu. Bağımsızlık mücadelesinde gösterdiği üstün başarılar dolayısı ile Atatürk tüm Anadolu insanı için bir önder olarak benimsenmiş ve o yüzden resmi duvara asılmıştır.
V. Grubun Cevabı	Atatürk o zamanki milli mücadeleyi başlatan ve yılmadan, korkmadan, umutla devam ettirmeye çalışan bir lider. Bu tablo onlara umudu, hiçbir zaman kaybetmemeyi, cesur olmayı, dirençli olmayı simgeliyor olabilir. Ve ayrıca ona karşı bir minnettarlık duygusu olduğu için de asılmış olabilir.
VI. Grubun Cevabı	Atatürk'ü hem önder olarak gördükleri hem de örnek aldıkları için resmini duvara asmışlardır.
VII. Grubun Cevabı	Atatürk insanları her zaman desteklemiş, kurtuluş mücadelesi onları bilinçlendirmiş ve onlara yol göstermiştir. Bu yüzden Atatürk'ü lider olarak görüyorlar.
VIII. Grubun Cevabı	Çünkü her direnişin bir lideri vardır. Bu haklı direnişin başkahramanı Gazi Mustafa Kemal Atatürk'tür.
IX. Grubun Cevabı	Atatürk onlar için şuanda olduğu gibi lider, yenilikçi ve kurtuluşu sağlayacak önder konumundadır. Şuanda da tüm okullarda, askeriyede, Türkiye Cumhuriyeti adı geçen kurum ve olaylarda ilk akla gelen ve Türkiye kadar kurtuluşu da temsil eden, milli mücadeleyi sağlayabilen önder olarak fotoğrafları simgelemiştir ve kullanılmaktadır.
X. Grubun Cevabı	Milli mücadelemizin öncüsü ulu önder Atatürk vatanın bütünlüğü ve bağımsızlığı için savaşan en önemli temsilcimizdir. Bağımsızlık mücadelesinde gösterdiği üstün başarısından dolayı Atatürk Anadolu insanı için bir önder olmuştur ve bu sebeple resmi sembolik olarak asılmıştır.

No	Sorular ve Cevaplar
6. Soru	Tablodaki insanlar kendi aralarında daha çok hangi konuda konuşuyor olabilirler?
I. Grubun Cevabı	Var olan sıkıntılarını çözüm bulmak için bir durum değerlendirmesi yapıyor olabilirler.
II. Grubun Cevabı	Ülkenin içinde bulunduğu savaş durumunu ve içinde buldukları durumdan nasıl kurtulacakları hakkında konuşuyor ve birbirlerini bu yönde motive etmek için konuşuyorlardır.
III. Grubun Cevabı	Savaş döneminde oldukları için o zaman meydana gelen olaylar hakkında konuşuyorlardır. Ya da savaştan dolayı ülkede geçim sıkıntıları nedeniyle sefalet içinde olduklarından ne yapabilecekleri konusunda konuşuyor olabilirler.
IV. Grubun Cevabı	Savaş durumunda oldukları için birbirlerine moral veriyor olabilirler. Birbirlerini motive etmelerinin yanı sıra, kendi aralarında "daha çabuk hareket etmeliyiz" gibi telkinlerde bulunuyorlardır.
V. Grubun Cevabı	Birbirlerine umut, cesaret ve moral vermeye yönelik konuşuyor olabilirler. İş bölümü yapıyor olabilirler.
VI. Grubun Cevabı	Vatanlarını korumak için neler yapabileceklerini ve savaşan askerlere nasıl yardımda bulunabileceklerini konuşuyor olabilirler.
VII. Grubun Cevabı	Savaşın nasıl sonuçlanacağını, savaşan askerlere nasıl yardımcı olabileceklerini, cephede savaşan yakınlarının nasıl olduğu gibi konuları konuşuyor olabilirler.
VIII. Grubun Cevabı	Birbirleriyle iş paylaşımı yapıyor olabilirler.
IX. Grubun Cevabı	Milli mücadele telaşı içerisinde olan insanlar hem kaygılarını paylaşıyor hem de bu kaygı ve korkuları bir kenara bırakarak umut verici konuşmalar, savaşa ve telaşa ait yapılabilecek faaliyetler, savaşın durumu ve onlara yansımaları hakkında konuşuyor olabilirler.
X. Grubun Cevabı	Öncelikle savaş ortamındaki strateji konuşuluyor olabilir. İş paylaşımı, nerede nasıl davranılacağı ve birbirlerine milli ruhu aşılacak adına moral veriyor olabilirler.

No	Sorular ve Cevaplar
----	---------------------

7. Soru	Tabloda neden hiç genç erkek yok? Tabloda görülen çocuğun babası şu anda nerede olabilir?
I. Grubun Cevabı	Çünkü genç erkekler ve babalar tepenin arkasında savaşmaktadır. Kadınlar geriplanda elinden geleni yapmaktadır. Bu yüzden babalar çocuklarının yanında değiller.
II. Grubun Cevabı	Tabloda milli mücadele dönemi anlatılmaya çalışıldığı için o dönemde genç erkekler cephelerde bulunmuştur. Genç erkekler, öğrenciler hepsi cepheye koşmuşlardır. Bu nedenle tabloda onlara yer verilmemiştir. Küçük çocuğun babası da büyük ihtimalle cepheye gitmiştir. Bu nedenle çocuk annesi ile birlikte dir.
III. Grubun Cevabı	Tablonun arka kısmında görüldüğü gibi tablo savaş ortamını göstermektedir. Erkekler cephede olabilir.
IV. Grubun Cevabı	Tabloda hiç genç erkek olmamasının nedeni cephede olmalarıdır. Genç yaşta birçok Türk genci vatani uğruna savaşmayı göze almış, hatta bazı okullarda okuyan öğrenciler bile okumayı bırakıp daha 18 yaşına bile gelmeden cepheye gitmişlerdir. Tablodaki çocuğun babası da muhtemelen cephede savaşıyordu.
V. Grubun Cevabı	Tüm erkekler cephede düşmana karşı savaşıyorlar. Çocuğun babası şehit düşmüş olabilir.
VI. Grubun Cevabı	Savaş durumunda oldukları için genç erkekler cephededir. Tabloda görünen çocuğun babası da cephededir.
VII. Grubun Cevabı	Genç erkeklerin hepsi cepheye savaştığı için tabloda yoktur. Tablodaki çocuğun babası cephede savaşıyor olabilir.
VIII. Grubun Cevabı	Eli silah tutan herkes (yaş farkı gözetilmeksizin) askerde olduğu için.
IX. Grubun Cevabı	Çünkü milli mücadele döneminde genç erkeklerin çoğu savaşlarda ölmüştü o yüzden genelde yaşlı erkekler var.
X. Grubun Cevabı	Cephede savaştıkları için hiç erkek yok.

No	Sorular ve Cevaplar
8. Soru	Tablodaki çocuk, size o günü anlatan bir mektup yazsa ilk cümlesi ne olurdu?
I. Grubun Cevabı	İlk cümlesi "Burada yaşam şartları bizi çok zorluyor, bize yardım edin..." olurdu.
II. Grubun Cevabı	Burada herkes telaş içinde. Babam da gitti annem gelecek diyor ama gelmedi. Annem her gün ağlıyor ve babama dua ediyor. "Ama gidenler hiç geri gelmedi." gibi bir cümle ile başladılar.
III. Grubun Cevabı	Silahların patladığı bir ortamda ve üzerinde yaşanacak toprak parçasının kalmayacağı korkusuyla nasıl yaşanır bilir misiniz?
IV. Grubun Cevabı	"Savaşın olduğu bir ortamda yaşamak çok zor." derdi.
V. Grubun Cevabı	Annem, babam herkes düşmanlara karşı savaşıyorlar, sürekli sesler duyuyorum, onları kaybetmekten ve bu seslerden çok korkuyorum.
VI. Grubun Cevabı	Tablodaki çocuğun ilk cümlesi "Savaş çok kötü bir şey!" olurdu.
VII. Grubun Cevabı	Bu memleketin kıymetini bilin!
VIII. Grubun Cevabı	Her şey çok korkunçtu.
IX. Grubun Cevabı	Mektubun ilk cümlesi vatanımızın kurtuluşu için içim çok huzurlu çünkü yaşlı genç kadın erkek hepimiz kendimizi siper ediyoruz olurdu.
X. Grubun Cevabı	Eğer milli mücadele ruhu olmasaydı şuan hiçbirimizin geleceği olmazdı derdi.

No	Sorular ve Cevaplar
9. Soru	Tablodaki çocuğa bir mektup yazsaydınız son cümleğiniz nasıl olurdu?
I. Grubun Cevabı	Son cümlem "Elbet bu savaş son bulacak, her şey iyi olacak." olurdu.
II. Grubun Cevabı	Annenin hep yanında ol. Baban için de hep dua et. Geleceğimiz senin elinde. Sağlıkla kal ki vatana ve millete hayırlı bir evlat olasın. Allaha emanet olun.
III. Grubun Cevabı	Sen fedakâr anne, cömert ve yiğit bir babanın evladısın. Baban gibi yiğitler olduğu sürece üzerinde yaşanacak toprak parçası (vatan) her daim olacaktır.
IV. Grubun Cevabı	"Korkma, bu günler de gelip geçer. Yüreği vatan aşkıyla yanıp tutuşan insanlarımız olduğu sürece bu topraklara kimse ayak basamaz." derdim.
V. Grubun Cevabı	Korkma, aksine annen ve babanla gurur duy. Onlar bu topraklar için ve Türk milleti için savaşıyorlar. Bu savaş, daima hür yaşamış, tarihi şan ve şerefle dolu olan milletimizin asla esir edilemeyeceğinin bir göstergesidir.
VI. Grubun Cevabı	Tablodaki çocuğa mektup yazsak son cümlemiz "Yurtta barış, dünyada barış!"

	olurdu.
VII. Grubun Cevabı	Allah sizden razı olsun. Mekânınız cennet olsun.
VIII. Grubun Cevabı	Bu vatan sizin emanetinizdir.
IX. Grubun Cevabı	Bu vatan kolay kazanılmadı, uğruna can verilerek alınan bu vatana gelecekte sahip çık.
X. Grubun Cevabı	Eğer sizin gibi fedakâr kahraman yürekli insanlar olmasaydı şuan bu topraklar üzerinde olamazdık, ruhunuz şad olsun.

No	Sorular ve Cevaplar
10. Soru	Tablodaki görüntünün ait olduğu tarihten bu yana sizce Türkiye’de neler değişti? Örneğin hala kağrı var mı? Erkekler ve kadınlar hala öyle mi giyiniyorlar?
I. Grubun Cevabı	Türkiye’de o günden bugüne giyim daha modern bir hal aldı. Teknoloji ilerledi. Motorlu taşıtlar arttı. Yapılan evler ve inşalar modernleşti. Hayat şartları ve imkânlar daha kolay oldu.
II. Grubun Cevabı	Tablo çok eski dönemleri anlattığı için günümüzle alakası yoktur. Günümüzde artık otomobil (motorlu taşıtlar) kullanılmakta. Kıyafet olarak da çoğu insan modayı takip etmekte ve yöresellikten uzak durmaktadır.
III. Grubun Cevabı	Tablonun anlattığı tarih günümüzden neredeyse 100 yıl öncesidir. O dönemden bugüne Türkiye’de birçok şey değişmiştir. Türkiye’de kağrının yerini motorlu taşıtlar almış, giyim tarzı tamamen değişmiş, Türkiye ekonomik olarak büyük ilerleme kaydetmiştir. Türkiye artık bağımsızlığını kazanmış ve gelişmiş bir ülkedir.
IV. Grubun Cevabı	O günden beri insanlarda kılık kıyafet değişti ve silah sistemleri gelişti. O zamanlarda, at arabası ve kağrılar vardı. Şimdi ise teknoloji ile birlikte yeni araçlar hayatımıza girdi. Kılık kıyafet olarak günümüzde bazı köylerde bu şekilde giyinen insanlar olsa bile çoğunluk modern kıyafetler giymektedir.
V. Grubun Cevabı	Teknoloji son derece gelişti. Artık ileri teknolojide silahlar ve savaş makineleri üretilmekte. İletişim, ulaşım ve haberleşme çok daha ileri düzeyde. İnsanların barınma, giyinme ve gıda ile ilgili beklentileri çok arttı.
VI. Grubun Cevabı	Zamanla, teknolojinin gelişmesiyle birlikte, kullanılan araç gereçler daha nitelikli hale geldi. Modernleşmenin gerçekleşmesiyle birlikte erkeklerin ve kadınların kıyafetleri değişti.
VII. Grubun Cevabı	Yaşam koşulları değişti, teknoloji, makineleşme ve yapılaşma (inşaat) arttı. Hayır, kağrının yerini motorlu araçlar aldı. Hayır, kırsal kesimler hariç erkekler ve kadınlar daha modern giyinmeye başladılar.
VIII. Grubun Cevabı	Teknolojik alanda birçok yeniliğe tanık olundu. Kuşkusuz teknoloji birçok toplumun yaşamını değiştirdiği gibi bizim ülkemizde de pek çok değişikliğe neden oldu. Bununla birlikte toplumda değişen en ufak bir olay bile ülkemizde farklı olaylara zemin hazırlamıştır ve bu böyle de olacaktır.
IX. Grubun Cevabı	Bu tarihten itibaren Atatürk’ün getirdiği inkılâplarla birlikte kılık ve kıyafette değişiklikler olmuştur. Gelişen Türkiye ile taşıtlarda değişiklik olmuştur. Kurtuluş savaşından sonra birçok yenilik gelmiştir.
X. Grubun Cevabı	Artık kağrı yerine lüks otomobiller (motorlu taşıtlar) var. Kıyafetler daha modern hale gelmiştir.

No	Sorular ve Cevaplar
11. Soru	Sizce ressam bu tabloyla ne anlatmak istemiş olabilir? Tablo ile değil, sözle anlatsaydı neler söylerdi?
I. Grubun Cevabı	Ressam, savaş dönemini anlatmak istemiştir. Tabloda sadece askerin değil, milletin de savaşa katıldığı milli bir direniş vardır. Erkek, kadın, çocuk, genç, yaşlı demeden herkes elinden geleni yapmaya çalışmaktadır. Savaş dönemindeki zorluklar tabloya konu olmuştur.
II. Grubun Cevabı	Ressam, tabloda savaş dönemindeki kadın, yaşlı ve çocukların çektiği sıkıntıları anlatmak istemiştir. Kadınların cepheye silah taşıdıklarını anlatmak istemiştir.
III. Grubun Cevabı	Ressam, bu tabloda Türk halkının, Anadolu insanının kurtuluş savaşında nasıl birlik olduğunu, kadınıyla, çocuğuyla, genciyle, yaşlısıyla nasıl çalışıp çabaladığını ortaya koymuştur. Vatanın bağımsızlık mücadelesi için sırtındaki çocuğuyla çalışan Türk kadınına, sırtında mermi taşıyan kadınları tabloya aktarmıştır. Ressam bir ülkenin topyekûn mücadelesini anlatmak istemiştir.



IV. Grubun Cevabı	Savaş zamanında Anadolu'nun milli birlik ve beraberlik içinde olduğu, genç yaşlı demeden büyük bir azim ve çabayla vatanımızı korudukları anlaşılmaktadır. Ressam, bunları sözle anlatmak isteseydi şöyle ifade ederdi: "Savaş Anadolu'nun dört bir yanını sarmıştı. Genci yaşlısı, kadını erkeği demeden herkes cepheye koşuyordu. Milli birlik ve beraberlik duygusu içinde olan Anadolu insanı yurdumuzu düşmanlardan temizlemek için canla başla çalışıyordu. Kadınlar ve yaşlılar cepheye mermi taşıyor, askerin gıda ve su ihtiyacını karşılıyorlardı. Atatürk'ün başlattığı bu kurtuluş mücadelesine sonuna kadar inanıyorlardı, onu bir kahraman olarak görüyorlardı ve ondan gelen azimle hareket ediyorlardı."
V. Grubun Cevabı	Kurtuluş Savaşı; milletimizin, genciyle, ihtiyarıyla, kadınıyla ve erkeğiyle düşmanlara karşı yürüttüğü bir ölüm kalım mücadelesidir. Kurtuluş Savaşı içinde yer alan binlerce kadınının hem Milli Mücadele'nin kazanılmasında, hem de Türkiye'nin temellerinin atılmasında çok büyük katkılarının olduğu görülmektedir. Kurtuluş Savaşı sırasında kadınlarımız, milli mücadeleye erkek kadar hizmet etmiş, en zor şartlara katlanmış ve her şeye rağmen mücadelesini sonuna kadar devam etmiştir.
VI. Grubun Cevabı	Savaş ortamındaki insanların birlik beraberlik içerisinde vatanını ve milletini kurtarmak için gösterdikleri büyük mücadeleyi ifade ederdi.
VII. Grubun Cevabı	Kurtuluş savaşı mücadelesini anlatmıştır. Kurtuluş mücadelesi çok ağır ve çok çetin şartlarda gerçekleşmiştir.
VIII. Grubun Cevabı	Böylesi zor ve acı verici günler, tuvale değil beyne kazanmalı. Gözleriniz bu ülkenin bir karış toprağına bile baktığı zaman, bu manzarayı göresiniz ve bu günlere dönmek için bu günlerin acısının, acınız olduğunu bilirsiniz.
IX. Grubun Cevabı	Ressam, bu tabloda kadın, erkek, çocuk demeden herkesin cepheye yardım götürdüğünü ve seferber olduğunu anlatmıştır. Tablo ile değil sözle anlatsaydı, zor bir dönem olduğunu sadece erkeklerin değil kadınların ve çocukların da vatanı korumak için seferber olduğunu söylerdi.
X. Grubun Cevabı	Savaş dönemindeki milli ruhu anlatmak istemiş. Kadın erkek, çoluk çocuk, genç yaşlı herkesin bu savaşta katkısı olduğunu anlatmış. Ressam, bunları sözle anlatmak isteseydi şöyle derdi: Savaş Anadolu'nun dört bir yanını sarmıştı. Kadını, erkeği, yaşlısı, genci demeden cepheye koşuyordu. Milli birlik ve beraberlik duygusu içinde Anadolu insanı düşmanları temizlemek için canla başla çalıştı. Kadınlar ve yaşlılar cepheye mermi taşıyordu. Askerlerin gıda ve su ihtiyaçlarını karşılıyorlardı. Atatürk'ün de öncülük ettiği bu mücadeleye herkes inanıyor, onu kahraman olarak görüyor ve ondan gelen azimle hareket ediyorlardı.

No	Sorular ve Cevaplar
12. Soru	Bu tablo Anıtkabir'de Atatürk ve Kurtuluş Savaşı Müzesi'nde sergilenmektedir. Bu tabloya bir isim verebilir misiniz? Verdiğiniz isim en fazla beş kelimeden oluşsun.
I. Grubun Cevabı	Tabloya verilen isim Milli Direniş
II. Grubun Cevabı	Yiğit kadınların gölgesinde Milli Mücadele
III. Grubun Cevabı	Kurtuluş Savaşında Anadolu İnsanı
IV. Grubun Cevabı	Milli Mücadele Döneminde Türk Halkı
V. Grubun Cevabı	"Özgürlüğe Doğru El Ele Yürümek"
VI. Grubun Cevabı	Tabloya "Bağımsızlık yolundaki büyük mücadele" ismini verirdik.
VII. Grubun Cevabı	Esaretin prangalarından kurtuluş
VIII. Grubun Cevabı	Kurtuluş Mücadelesinde Kahraman Anadolu Halkı
IX. Grubun Cevabı	Cephedeki Mücahit Kadınlar
X. Grubun Cevabı	Kurtuluş Savaşında Milli Mücadele Ruhu

No	Sorular ve Cevaplar
13. Soru	İsim verdiğiniz bu tabloyu satın almak ister miydiniz? Neden istediğinizi açıklar mısınız?
I. Grubun Cevabı	Satın almak isterdim. Çünkü her baktığımda vatanımızın kolay elde edilmediğini ve çok zorluk çekildiğini bana anımsatırdı.
II. Grubun Cevabı	Almak isterim. Çünkü milli tarihimizi sergileyen ve duyguları anlatan bir tablodur.

III. Grubun Cevabı	Bu tabloyu satın almak istemezdim. İstemememin sebebi, tabloyu beğenmemek değil, satın almanın bencillik olacağını düşünmemden dolayıdır. Çünkü bu tablo şu anda Anıtkabir’de ‘Atatürk ve Kurtuluş Müzesi’nde sergileniyor. Yani günde en az 100-200 kişi bu tabloyu görüyor, o zamanın şartlarını ve zorluklarını düşünüyor. Ben almış olsaydım, benim evimde birkaç kişiden başka kim görebilecekti. Tablonun müzede sergilenmesinin daha uygun olacağını düşünüyorum.
IV. Grubun Cevabı	Tabi ki almak isterdim. Çünkü çok anlamlı bir tablo. Ülkemizin ne kadar zor şartlar altında kazanıldığını anlatıyor. Yüreğinde vatan sevgisi olan her Türk illa ki bu tabloyu almak isterdi.
V. Grubun Cevabı	İsterdim. Çünkü bu topraklar hiç kolay kazanılmadı. Bu topraklar uğrana nice emekler, acılar, ağıtlar, gözyaşları, kanlar döküldü ve nice canlar feda edildi. Bu insanlara karşı minnettar olduğumuzu ve o günleri hatırlayarak elimizdeki kıymetini bilmeliyiz. Vatanımızı daha çok ileri seviyelere ulaştırmamız gerektiği bilincinde olmalıyız. Bunu sürekli hatırlamamız için evimizde böyle bir tabloya yer vermeliyiz.
VI. Grubun Cevabı	Tabloyu almak isterdik. Çünkü hem vatanın bağımsızlığını, birliğini ve bütünlüğünü temsil etmesi bakımından hem de manevi bir değer taşımasından dolayı.
VII. Grubun Cevabı	Hayır, satın almak istemezdim. Çünkü tablo orada daha çok kişiye hitap etmektedir. Burayı ziyaret eden herkesin o tabloyu görüp kendine dersler çıkarması için tablonun ait olduğu yerde kalması gerektiğini düşünüyorum.
VIII. Grubun Cevabı	Kesinlikle isterim. Bu beni gururlandıracaktır ve şeref verecektir.
IX. Grubun Cevabı	Bu tablo bugünkü Türkiye’nin nasıl, ne gibi zorluklarla meydana geldiğini tasvir eden mükemmel bir tablo olduğundan dolayı satın alırdım.
X. Grubun Cevabı	Elbette isterim. Çünkü bir milletin tarihi o milletin geleceğidir. Bu tablo bana her baktığımda bu ülkeyi ne şartlarda kazandığımızı hatırlatır.

No	Sorular ve Cevaplar
14. Soru	Sırtında çocuğu sarılı kadın Kastamonulu Şerife Bacı’dır. Küçük bir araştırma yaparak, Şerife Bacı ile ilgili edindiğiniz bilgileri, bir sonraki derste arkadaşlarınızla paylaşır mısınız?
I. Grubun Cevabı	Kurtuluş Savaşı’nda eli silah tutanların cephede olduğu sıralarda, İnebolu’ya çıkarılan silah ve cephanelerin, Kastamonu üzerinden Ankara’ya ulaştırılmasında yaşlı erkeklerle kadınların da insanüstü çalışmaları olmuş ve tarihe geçmişlerdir. Bu tarihe geçen kadınlarımızdan biri de Seydilerli İnebolu’dan Kastamonu’ya cephaneye taşıyan, Kastamonulu Şehit Şerife Bacı’dır. Şerife Bacı 1921 yılının çetin kış şartlarının hüküm sürdüğü Aralık ayında sırtında çocuğu, önünde kağnısı ile kışlasına kadar gelmiş, mermileri ve çocuğunu korumak uğruna donarak şehit olmuştur.
II. Grubun Cevabı	Şerife Bacı, Kurtuluş Savaşı’nda yaşlı kadın ve erkeklerle birlikte İnebolu’da bulunan cephaneleri Ankara’ya götürülmesinde çocuğu ve kağnısıyla yer alırken kış şartları nedeniyle Aralık 1921’de donarak ölmüştür.
III. Grubun Cevabı	Kurtuluş Savaşı’nda eli silah tutanların cephede olduğu sıralarda İnebolu’ya çıkarılan silah ve cephanelerin Kastamonu üzerinden Ankara’ya ulaştırılmasında yaşlı erkekler ile kadınların da İnsanüstü çalışmaları olmuş, tarihe geçmişlerdir. Bu tarihe geçen kadınlarımızdan biri de Seydilerli İnebolu’dan Kastamonu’ya cephaneye taşıyan, Kastamonulu Şehit Şerife Bacı’dır. Şerife bacı 1921 yılının çetin kış şartlarının hüküm sürdüğü Aralık ayında sırtında çocuğu, önünde kağnısı ile kışlasının önüne kadar gelmiş, mermileri ve çocuğunu korumak uğruna donarak şehit olmuştur.  İnebolu sahilinde Kastamonu yolunun başladığı yerde Arnavut kaldırımı döşeli bir parkın içindeki Şehit Şerife Bacı Anıtı bulunmaktadır. Anıtın plaketine “Bu anıt İstiklal Savaşı şehitlerinden Şerife Bacı’nın anısını cumhuriyet çocuklarına anlatmak için Jandarma Genel Komutanı Orgeneral Aytaç Yalman tarafından armağan edilmiştir. Üzerinde 4 Aralık 2001 yazılıdır.
IV. Grubun Cevabı	Adı: Şerife, derdi hürriyet, memleketi Anadolu’nun şirin köşesi Kastamonu. Kocası Birinci Cihan Harbi’nde şahadet şerbetini içmiş bir er, kendisi de bağımsızlık yolunda canını veren bir nefer... Anadolu işgal altında, her yer zalim

	<p>saldırısında... Ankara’da yeni bir hükümet kurulur ve bu hükümetin ordusuna mühimmat lazımdır, mutlaka...</p> <p>Peki, nereden gelecek bütün bunlar, bu darlıkta? Anadolu bu düşünceler altındayken, Kastamonu – İnebolu’dan Ankara’ya kadar uzanan İstiklâl Yolu açılır. İstanbul’dan deniz yoluyla İnebolu’ya gelen cephaneler buradan kağnılar vasıtasıyla Ankara’ya ulaştırılır. Ancak, yol çetin, yol zorlu, yol soğuk...</p> <p>Erkekleri cephede olan kadınlar, bu görevi gönüllü yaparlar. Görevleri kağnılarla İnebolu’ya gitmek, oradan aldıkları cephaneyi Kastamonu’daki kışlaya teslim etmektir. Şerife Bacı da bu gönüllü bacılardan bir tanesidir. Köyünden iki öküzünü koştugu kağnısıyla ve kucagında yetim Elif bebeğiyle yola düşer. Diğer köylülerle İnebolu’ya gelir. Buradan mühimmatı alır ve kafil ile birlikte yolculuğa başlar. Yolculuk başta iyi başlamıştır. Ancak Küre Dağları’na varıldığında işin seyri değişir. Kağnılar karlı tepeleri aşmakta zorlanır.</p> <p>Bu esnada Şerife Bacı’nın cılız (zayıf) öküzlerinden birisi bu zorluğa dayanamayarak yolda kalır. Şerife Bacı öküzün yerine kendini koşar kağnyaya. Ama kendi grubu çok yol almıştır bu esnada. Şerife Bacı var gücüyle kağnyayı çeker. Ama arkadaşlarına yetişemez. Hatta arkasından gelen bir başka köyün grubu da gelir geçer yanından. Bu esnada kar şiddetini iyice arttırmıştır. Elif bebek açlığın ve soğğun verdiği acıyla ağlar da ağlar... Ağlamaktan ve yorgunluktan sesi kısılır ama yine de ağlar...</p> <p>Şerife Bacı kızının sesini duyamayınca bir an, korku ile mermilerin üzerinde battaniyenin altında yatan Elif bebeğe koşar. Korktuğu olmamıştır. Ancak; Elif bebeği bitap (yorgun) düşmüştür, neredeyse canını teslim etmek üzereydi soğuktan. Yağan kar da mermileri iyiden iyiye ıslatmaya başlamıştır. Yapacak bir şey kalmamıştır artık Şerife Bacı için. Kendini kızının üzerine örter, ona anne şefkati ile sıcak bir kucak hazırlar. Bu annelik, sadece Elif bebeğe değildir, altındaki mermiler için de geçerlidir... Onların da üzerini örtmüştür bedeniyle... Islanmasınlar ve hatta donmasınlar diye.</p> <p>Üzerine ıslak battaniyeyi örter, kendini ve kağnısındakileri Allah’a ve kağnyayı çeken tek öküzüne emanet ederek yoluna devam eder... Kastamonu kışlasının önünde tek öküzlü bir kağnı durur ertesi günün sabahında. Askerler merak eder bu kağnyayı, nasıl gelmiştir onca yolu tek başına. Bu merakla giderler kağnyaya ve kaldırırlar battaniyeyi... Orada Şerife Bacı’nın Şehit olmuş bedenini görürler. Bu esnada kağnının içinden bir bebek sesi gelir. Ağlayan Elif’tir, ağlayan askerlerdir, ağlayan Mehmetçiktir, ağlayan Anadolu’dur aslında...</p> <p>Şerife Bacı, o emsalsiz kadın, kendini mermilere siper etmiş ve onlar yerine kendisi soğuktan donarak can vermiş, şahadet şerbetini içmiştir. Kastamonu’da ve Anadolu’da bir kurtuluş abidesidir Şehit Şerife Bacı. Atatürk’ün: “Gözüm cephede, kulağım İnebolu’da.” sözünün mensubudur Şehit Şerife Bacı. Ve Anadolu coğrafyasındaki her kadın gibi vatan sevgisiyle can vermiştir Şehit Şerife Bacı. Ruhu şad olsun... Vatan sağ olsun.</p>
V. Grubun Cevabı	<p><b>1921 yılı Kasım ayında İnebolu’ya önemli miktarda savaş malzemesi gelmiştir. Malzemenin bir an önce Kastamonu’ya iletilmesi gerekmektedir. Cepheye gidemeyip de köylerinde kalan yaşlılar, sakatlar, kadınlar, Menzil komutanlığının malzeme taşınması haberi üzerine kağnılarla yola çıkarlar. İnebolu’dan kağnılara yüklenen cephaneler Kastamonu’ya doğru yol alır. Bu cephane taşımada hep kadınlar vardır. Bunlardan biri de Şerife Bacıdır. Şerife Bacı top mermileri ıslanmasın diye kazağını mermilerin üzerine örtmüş, yavrusu ölmesin diye üzerine abanmış ve soğuktan ölmüştür. Ama ölene kadar vücut sıcaklığını yavrusuna vermiştir.</b></p> <p><b>Bugün Kastamonu’da şanına layık güzel bir anıtı var. Kastamonulular Şehit Şerife Bacının adını her yerde yaşatıyorlar.</b></p>
VI. Grubun Cevabı	<p>Şerife Bacı, Kurtuluş Savaşı’nda yaşlı kadın ve erkekler ile birlikte İnebolu’da bulunan cephaneleri Ankara’ya götürülmesinde çocuğu ve kağnısıyla yer alırken kış şartları nedeniyle Aralık 1921’de donarak ölmüştür.</p>

VII. Grubun Cevabı	Şerife Bacı, Kurtuluş Savaşı'nda yaşlı kadın ve erkekler ile birlikte İnebolu'da bulunan cephaneleri Ankara'ya götürülmesinde çocuğu ve kağnısıyla yer alırken kış şartları nedeniyle Aralık 1921'de donarak şehit oldu.
VIII. Grubun Cevabı	Kurtuluş savaşında kadın erkek demeden cephelede görev alan bu Anadolu lu yiğit kadın şehit olmuştur. Kendisine minnettarız.
IX. Grubun Cevabı	Kurtuluş Savaşında eli silah tutanların cephe de olduğu sıralarda İnebolu'ya çıkarılan silah ve cephanelerin Kastamonu üzerinden Ankara'ya ulaştırılmasında yaşlı erkeklerle kadınların da insanüstü çalışmaları olmuş ve tarihe geçmişlerdir. Bu tarihe geçen kadınlarımızdan biri de Seydilerli İnebolu'dan Kastamonu'ya cephane taşıyan Kastamonulu Şehit Şerife Bacı'dır. Şerife Bacı 1921 yılının çetin kış şartlarının hüküm sürdüğü Aralık ayında sırtında çocuğu, önünde kağnısı ile kışlasına kadar gelmiş, mermileri ve çocuğunu korumak uğruna donarak şehit olmuştur.
X. Grubun Cevabı	Kurtuluş Savaşı'nda eli silah tutanların cephe de olduğu sıralarda İnebolu'ya çıkarılan silah ve cephanelerin Kastamonu üzerinden Ankara'ya ulaştırılmasında yaşlı erkeklerle kadınların da insanüstü çalışmaları olmuş ve tarihe geçmişlerdir. Bu tarihe geçen kadınlarımızdan biri de Seydilerli İnebolu'dan Kastamonu'ya cephane taşıyan, Kastamonu Şehit Şerife Bacı'dır. Şerife Bacı 1921 yılının çetin kış şartlarının hüküm sürdüğü Aralık ayında sırtında çocuğu, önünde kağnısı ile kışlasına kadar gelmiş, mermileri ve çocuğunu korumak uğruna donarak şehit olmuştur. İnebolu sahilinde Kastamonu yolunun başladığı yerde Arnavut kaldırımını döşeli bir parkın içindeki Şehit Şerife Bacı Anıtı bulunmaktadır. Anıtın plaketinde "Bu anıt İstiklal Savaşı şehitlerinden Şerife Bacı'nın anısını Cumhuriyet çocuklarına anlatmak için Jandarma Genel Komutanı Orgeneral Aytaç Yalman tarafından armağan edilmiştir. 4 Aralık 2001" yazılıdır. Şehit Şerife Bacı adı Kastamonu'da Seydiler'de, İnebolu'da Kurtuluş Savaşının kadın kahramanlarını simgeliyor.

Bkz. [https://tr.wikipedia.org/wiki/%C5%9Eerife\\_Bac%C4%B1](https://tr.wikipedia.org/wiki/%C5%9Eerife_Bac%C4%B1) Erişim tarihi: 05.06.2016

No	Sorular ve Cevaplar
15. Soru (öneri)	Her grubun yönettiği soru ve cevabı
I. Grubun Cevabı	<p>Siz o savaş ortamında olsaydınız, ülkede kalıp savaşır mıydınız yoksa savaş olmayan, gitme imkânınızın olduğu bir ülkeye göç mü ederdiniz? Sebebi ile birlikte açıklayınız.</p> <p>Ben ülkede kalıp savaşmayı tercih ederdim. Çünkü bizler vatanları uğruna destanlar yazan, şehitler ve gazilerin çocuklarıyız. Ecdadımızdan bu vatan bize emanettir.</p>
II. Grubun Cevabı	<p>Tablodan ve Türk halkının milli mücadele döneminden yola çıkarak bu dönemi en iyi yansıtacak 5 cümle söyleyebilir misiniz?</p> <p>Savaş yıllarındaki zorluklar ...          Milli Mücadelenin gizli kahramanları ...          Onurlu Türk tarihimiz ...          Milli Mücadele dönemi cesur askerimiz ...          Bu tabloya dedelerimizden bize bırakılan en büyük emanetler gibi onurlu cümleler yakışmaktadır.</p>
III. Grubun Cevabı	<p>Kastamonulu Şerife Bacı gibi Kurtuluş Savaşına katkıları olan başka kadınlarımız da var mıdır? Küçük bir araştırma yaparak edindiğiniz bilgileri paylaşır mısınız?</p> <p>Kurtuluş Savaşı'nda vatani için mücadele eden adı duyulmuş veya duyulmamış bir çok kahraman Türk kadını vardır. Bunlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir:</p> <p><b>Halide Onbaşı (Halide Edip Adivar) (1884-1964)</b></p> <p>Halide edip, 1919 yılında İstanbul halkını ülkenin işgaline karşı harekete geçirmek için yaptığı konuşmaları ile zihinlerde yer edinmiş usta bir hatiptir. Kurtuluş Savaşı'nda cephe de Mustafa Kemal'in yanında görev yapmış, sivil olmasına rağmen rütbe alarak bir savaş kahramanı sayılmıştır. Savaş yıllarında Anadolu Ajansı'nın kurulmasında rol alarak gazetecilik de yapmıştır.</p>

**Nezahat Onbaşı (Nezahat Baysel) (Ölüm tarihi: 24 Eylül 1994)**

Albay Hafız Halit Bey komutasındaki 70. alayla birlikte Milli Mücadele saflarına katılmıştır. Ancak eşi Hadiye hanım daha 24 yaşındayken vereme kurban gittiğinden ve o yıllarda İstanbul işgal altında bulunduğundan dolayı küçük kızını da yanında götürmek zorunda kalmıştır.

Böylece kader küçük Nezahat'ı daha 9 yaşındayken cepheyle tanıştırmış, 12 yaşına kadar tam üç sene süreyle cephelerde bilfiil babasının yanında savaşmıştır. Nezahat Onbaşı, babasıyla birlikte, Geyve Savaşı, Konya İsyanı, Birinci ve İkinci İnönü Savaşları ve Gediz Muharebelerinde yer almıştır. Gösterdiği kahramanlıklarla 70. alayın simgesi olmuş, alay kızılı alay diye anılmış hatta Mustafa Kemal Paşa ve İsmet Paşa'nın dahi dikkatini çekmiştir.

**Fatma Seher Erden (Erzurumlu Kara Fatma)**

1888'de Erzurum'da doğdu. Subay Dervişlerden Ahmet Bey ile evlendiğinde Balkan Savaşına katıldı. Askerlik hayatını eşi ile birlikte paylaştı. 1. Dünya Savaşı'nda Kafkas Cephesi'nde kendi ailesinden dokuz-on kadınla birlikte savaştı. Eşi Binbaşı Ahmet Bey'in Sarıkamış'ta şehit olduğu haberini aldıktan sonra Erzurum'a döndü.

1919'daki kongre günlerinde, Mustafa Kemal'le bizzat görüşebilmek için Sivas'a gitti. Milis Müfreze Komutanı olarak batı cephesinde görevlendirildi. Aldığı talimatla İstanbul'a gitti, silah ve adam kaçırma eylemlerinde bulundu. İzmir'in Yunan işgaline uğraması üzerine İzmir'e geçerek kurtuluşu için savaştı.

Bir keresinde, onbaşı olduğunda neredeyse sadece kadınlardan oluşan birliği ile düşmanın cephe gerisine bir saldırı düzenledi ve aralarında bir yunan subayı toplam 25 esir askerle geri döndü.

**Halime Çavuş**

Kastamonu'da doğan, anne-babasının "kızım gitme" şeklinde yalvarışlarını dinlemeden mücadeleye katılan Halime Çavuş, uzun yıllar Halim Çavuş zannedildi. Kurtuluş Savaşına giderken erkek kılıfına girdi, erkek gibi tıraş oldu, saçını kazıttı ve kimseye kadın olduğunu söylemeden Türk askerinin arasına karıştı. Mühimmat taşımada birçok görev yaptı. Düşmanın açtığı ateş sonucu bir ayağı sakat kaldı. Bir keresinde İnebolu'dan cepheye cephane taşırken Mustafa Kemal Paşa'ya rastladı. Ancak rastladığı kişinin o olduğunu bilmiyordu. Mustafa Kemal Paşa "sen üşüyor musun böyle?" diye sordu. O da "bey, 100 bin kişi kurtulacak. Ben öleceğim de ne olacak?" dedi.

**Hafız Selim İzbeli**

Kastamonu Müdafai-i hukuk cemiyeti, kadınlar kolu kurucularından ve Kastamonu'daki ilk kadın meclis üyesi, sıkı bir Atatürk hayranı ve kendi deyimiyle "Cumhuriyet kadını" idi. Kurtuluş savaşı sonrasında Kastamonu'daki kadınları toplamış, asker için çorap, fanila ördürüp cepheye göndermişti. Varlıklı bir aileden geliyordu. Asker Kastamonu'ya geldiğinde hepsini yolda karşılayıp doyurmuştu. Hep ben cumhuriyetçiyim demiş, savaştan sonra yeni baştan herkes gibi Türkçe harflerle okuma yazmayı öğrenmişti.

Hafız Selman hanıma milletvekilliği de önerilmişti. "hafız olduğum için başımı açmam, başımı açamayacağım için de milletvekili olamam" diyerek kabul etmemişti.

**Gördesli Makbule (1902 - 24 Mart 1922, Kocayayla / Akhisar)**

Makbule Hanım daha bir yıllık evliyken eşinin yanında Milli Mücadele'ye katılmıştır. 15 Mayıs 1919 tarihinde Yunan ordusunun İzmir'i işgaliyle Batı Anadolu'yu işgale başlaması sonucu 7 Kasım 1921'de kocası Halil Efe ile Türk çetelerine katıldı. Yunan kuvvetleriyle çıkan çatışmalarda bulundu. Yunanlar Sakarya Muharebesini kaybederek Afyon mevzilerine çekildiklerinde, bir taraftan da Halil Efe'nin Gördes-sındırgı-Akhisar bölgesinde faaliyet gösteren çetesinin

	<p>saldırıları ile karşılaşıyorlardı. Kocayayla baskınında geri çekilen silah arkadaşlarına cesaret vermek için hızla öne atılınca başından vurularak şehit olmuştur.</p> <p><b>Çete Emir Ayşe</b> Yunan askeri Aydın'a doğru geldiğinde iki arkadaşı ile birlikte Menderes'in diğer tarafına geçmeye çalışan Emir Ayşe, arkadaşlarının kayıktan düşüp boğulması sonucunda geri dönmüş ve Çanakkale'de ölen kocasından tek hatıra elmas küpelerini bozdurup kendine bir tüfek almış, dağa çıkmış ve Yörük Ali Efe'ye katılmıştı. Aydın'ın kurtuluşu olan 7 Eylül tarihine kadar Yunanlarla savaşmıştı. Savaş sonrası Atatürk İstasyon Meydanı'nda Çete Emir Ayşe'nin de aralarında bulunduğu kahramanlara İstiklal Madalyası takmıştı. "Savaştım Yunana karşı, elimde kalan en değerli şey Atatürk'ün göğsüme taktığı İstiklal madalyasıdır." demişti.</p> <p><b>Tayyar Rahmiye</b> Adanalı Rahmiye Hanım, 1920 yılında Türkler ile Fransızlar arasında yapılan Kurtuluş Savaşına katılmıştı. Savaşın ilk yıllarındaki görevleri keşif ve cephe gerisinde kundakçılık yapmaktı ve bu görevlerini birçok kahramanlıkla gerçekleştirmiştir. Daha sonra kendisi de savaşta çarpışmalara katılmıştır.</p> <p>1920'de Fransızlara karşı harekete geçildiği sırada Türk askerlerinde yorgunluk ve korku sebepleriyle bir duraksama olunca, "Ben kadın olduğum halde ayakta duruyorum da, siz erkek olarak yerlerde sürünmekten utanmıyor musunuz?" demiş ve askerlerin toparlanmasını sağlamıştır. Aynı muharebede ateş hattında kalan iki arkadaşını korumak için ileriye atıldığında şehit olmuştu. Ve daha yüzlercesi kadın... Ruhları şad olsun.</p>
IV. Grubun Cevabı	<p>Şimdi bir savaş olsa tıpkı bu tabloda da anlaşıldığı gibi bu şekilde insanlar vatanını savunur muydu?</p> <p>İllaki vatani uğruna canını verecek bir sürü insan çıkar, fakat eskisi kadar olmazdı. Şimdi günümüzde birçok askerimiz şehit oluyor, fakat ne yazık ki hiçbir tepki oluşmuyor. Şehit haberlerine alışmış bir toplum haline geldik. Eskisi kadar vatan sevgisi de kalmadı millette, herkes kendi şahsi çıkarlarının peşine düşmüş durumda... Şimdi bir savaş çıkarsa eminim birçok insan yurtdışına kaçır.</p>
V. Grubun Cevabı	<p>Milli mücadele dönemine unutulmayacak katkıları, fedakârlıkları olan kahraman Türk kadınlarımızdan 5 tanesinin ismin yazınız.</p> <p>Nene Hatun Halide Onbaşı (Edip Adıvar) <b>Nezahat Onbaşı</b> <b>Fatma Seher Erden (Erzurumlu Kara Fatma)</b> <b>Halime Çavuş (Kocabıyık)</b></p>
VI. Grubun Cevabı	<p>Tabloda gözüken birlik ve beraberlik durumu günümüzde de var mıdır?</p> <p>Günümüzde farklı milletten insanlar bir arada bulunmalarına rağmen, yaptıkları ırkçılıklardan dolayı birlik ve beraberlik tam olarak sağlanamamaktadır.</p>
VII. Grubun Cevabı	<p>Kuvayı Milliye birlikleri oluşum bakımından nasıl birliklerdir?</p> <p>Oluşum bakımından önceleri bölgesel halk tarafından kurulan birliklerdir. Daha sonra Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti altında toplanmış düzensiz ordu iken sonraları düzenli ordu olmuştur.</p>
VIII. Grubun Cevabı	<p>Bu tabloda olduğu gibi günümüzde de topyekûn savaşacak bir halk birliğinden söz edebilir miyiz? Kuvayı Milliye ruhunun yaşadığını düşünüyor musunuz?</p> <p>Anadolu halkı ezelden beri böyledir ve böyle bir halk birliğine inancımız sonsuz.</p>
IX. Grubun Cevabı	<p>Bu fotoğrafta görüldüğü gibi halk kadın erkek çocuk büyük ayırt etmeden milli mücadeleyi desteklediği görünüyor. Bunun nedeni nedir? Şimdi aynısı olsa halk destek olur mu?</p> <p>Halkın içindeki vatanseverlik bunun en önemli nedenidir. Şimdi aynısı olsa kimse aynı duygu ile katılmayacaktır.</p>

X. Grubun Cevabı	Şimdi bir savaş olsa tıpkı bu tablodan da anlaşıldığı gibi bu şekilde insanlar vatanını savunur muydu? Bir savaş olduğunda tabii ki vatani uğruna can verebilecek pek çok kişi olur.
------------------	---

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Ders kitabında yer alan 14 soruya ve kendilerinin formüle ettikleri soruya verdikleri cevaplar, öğretmen adaylarının vatanın düşmanlara karşı savunulması için her bireyin üzerine düşeni yapması gerektiğini göstermektedir. Cevaplar, öğretmen adaylarının tablonun içeriğini İnebolu'dan Kastamonu ve Çankırı üzerinden Ankara'ya kadar devam eden istiklal yoluyla eşleştirdikleri anlaşılmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi cevapların benzerliği ise öğretmen adaylarının, İnternette benzer siteleri kullandıkları ve bu konuda yazılan eserlere başvurmadıkları görülmektedir. Kurtuluş Savaşı döneminde olup bitenleri günümüzdeki olaylarla karşılaştırmaları eleştirel bir yaklaşımı ön plana çıkarabilirdi. Tartışmalardan ve cevaplardan genelde, Atatürk'ün "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" özdeyişinin irdelenmediği anlaşılmaktadır.

Bildirinin bu kısmında iki yoruma ve bir de Şerife Bacı ile ilgili çıkan güncel bir habere yer verilecektir.

#### Grup lideri Zekiye İriş'in yorumu

Araştırma boyunca edinilen izlenimlere göre, öğretmen adayları konuya gerekli ilgiyi gösterdiler. Öğretmen adayları, konuyu okulda nasıl işleyecekleri bağlamında irdediler. Katılımcıların bazıları duygularıyla bazıları da bilgilerini kullanarak soruları yanıtladılar. Bana göre sorular duygularımıza hitap etmektedir. O nedenle arkadaşlarım da soruları duygu ağırlıklı yorumlamışlar. Kuşkusuz bilgi gerektiren sorular da bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda samimi olduklarını düşünüyorum. Böyle bir çalışmanın yararlı olduğunun kanısındayım. Bu çalışma bizlere vatanın nasıl kazanıldığını tekrar hatırlatmıştır.

#### Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nden Erol Gökmen'in yorumu

Eğitim açısından çok güzel bir çalışma olmuş tebrik ederim. Eğitim, öğrenme etkinlikleri kişilerin kendi istekleriyle yapılırsa daha başarılı ve daha etkili bir öğrenme olur. Doğru ve farklı bir öğretme yöntemi kullanılmış.

- Bu soruların yorumları kendi istek ve araştırmalarıyla olduğu için öğretmen adaylarına kendi zekâsını, yeteneğini, becerisini gösterme imkânı sağlanmış ve herkes çok değişik, güzel yorumlar yapmış. Bu açıdan öğrenci yeteneğini ortaya çıkartma imkânı sağlanmış.

- Tarih dersinin öğretilmesi açısından düşünülürse; Kurtuluş Savaşının öğretimi çok rahat ve güzel olmuş.
- Öğrencilere milliyetçilik, vatanseverlik konularının verilmesi ve bilinçlerinin artırılması yönünden güzel bir çalışma olmuş.
- Öğrencilerin duygularını açığa vurma, duygularını geliştirme anlamında yararlı bir Çalışma olmuş.
- Güzel bir grup çalışması olmuş. Arkadaşlık, bir arada çalışma yeteneklerini geliştirmiş.
- Vatana sahip çıkma, sahiplenme düşüncelerini, hislerini artırma çalışması olmuş.
- Kurallara ve kanunlara uyma açısından vatandaşlık bilincini artırmış.
- Dost düşman kavramlarını öğretmiş. Düşmanlığın zararlarını ve nereden geleceğini öğretmiş.
- Öğrenciler kötü ve zor günlerin nasıl olduğu hakkında bilgiler edinmişler.
- Öğrencilerin kendilerine güvenme hislerini artırmış (bizler de gerektiğinde savaşıyoruz)
- Kimse müdahale etmeden öğrencilerin kendilerini daha rahat ve özgür bir şekilde ifade etmelerini, düşüncelerini anlatmalarını sağlamış. Bu tarzdaki çalışmalar, diğer dersleri öğrenmelerini de olumlu etkileyecektir.
- Son olarak bu çalışma, dolaylı da olsa, kişilerin birlikte yaşama istek ve azimlerini artıracak, birbirlerine saygı ve sevgiyi getirecek, suç işlemeyi azaltacaktır. ...

### **Şerife Bacı ile ilgili güncel bir haber**

“Birleşmiş Milletlerin cinsiyet eşitliği programı HeForShe, dayanışma hareketine verdiği desteği, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı nedeniyle iletişimine taşıyan ING Bank, hazırladığı filmde, Cumhuriyetimizin kurulmasında erkekler kadar katkısı olan kahraman kadınlardan birinden, ‘ Şerife Bacı’ dan ilham aldı.

Filmde, özgürlüğü için kararlılıkla ve cesaretle yürüyerek cepheye mühimmat taşıyan Şerife Bacı, bugün tüm kadınların eşit haklara sahip olması adına yol gösteriyor. Atatürk’ün izinden 95 yıldır giden kadınların, eşitlik ve özgürlüğe ışık tuttuğunu hatırlatıyor. ....” Cumhuriyet, 29.10.2018

Küreselleşen bir dünyada önemli konulardan biri de öğretmen adaylarının savaş, barış, hoşgörü konularında tarihsel ve güncel olayları nasıl algıladıkları, yorumladıkları ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ettikleridir.

### **Öneriler**



Elde edilen veriler çok yönlü önerilerde bulunmayı gerektirmektedir. Bireyin yaşadığı ülkeye sahip çıkması, onu korumayı ve geliştirmeyi önemsemesi pedagojik açıdan da çok önemlidir. Bundan dolayı, savaş, barış, hoşgörü, yurtdışı sulh ve cihanda sulh konuları eğitim kurumlarında da ele alınmalıdır.

Özellikle günümüzde bir ülkenin korunması ve geliştirilmesi sadece iç dinamiklere bağlı değildir. Küresel gelişmelerin her ülkeyi doğrudan etkilediği bu tartışmaların eksenini oluşturmaktadır. Küresel gelişmeleri takip edebilmek için öğretmen adaylarının en azından bir yabancı dili ileri düzeyde öğrenmelidirler.

Yukarıda belirtilen konular yurtdışında da yoğun bir şekilde tartışılmaktadır. Özellikle silahsızlanma konusu ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda Yemen önemli bir ülkedir. Bir taraftan binlerce çocuk açlıktan ölürken diğer taraftan ağır silahlar alınmakta ve bu silahları birbirlerine karşı kullanmaktadırlar.

Atatürk'in yurtdışı sulh ve cihanda sulh özdeyişindeki düşüncenin uluslararası düzeyde daha yoğun bir şekilde tartışılması ve uygulanması için özellikle öğrenci değişimi programlarında önemsenmelidir. Bunun için örnek dersler tasarlanmalı ve ilgi duyanlarla paylaşılmalıdır.

Günümüzde siyasi ve / veya ekonomik nedenlerle Avrupa Birliği gibi oluşumların ortaya çıktığı veya bazı ülkelerin birlikte hareket ettiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının olaylara eleştirel açıdan bakmaları, ileride öğretmenlik mesleğini icra ederken eğitime önemli katkıları olacaktır. Bu bağlamda Şerife Bacı ve diğerlerin İstiklal Yolu üzerinden taşıdıkları mühimmattin nereden geldiğini sorgulamaları beklenirdi (bkz. Müderrisoğlu, 1990: 521-564).

#### **KAYNAKÇA**

- Akalın, Şükrü Haluk (haz.) (2011). Türkçe Sözlük. 11. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Bakırcıoğlu, R. (2016). Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü, Genişletilmiş 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balbay, Mustafa (2018:9 1. Dünya Savaşı bitti .... Anadolu işgali başladı, 13 Kasım 2018 tarihli Cumhuriyet.
- Coşkun, Hasan (2017). Barış Eğitimi / Friedenspädagogik / Peace Education: Berlin: Dağyeli Verlag.
- Coşkun, Hasa / Güzel, Fatih / Yıldırım, Mustafa (Ed.). Öğretmenlik Uygulaması ve Ders Planları /
- Fachpraktikum und Unterrichtspläne / Practice Teaching and Lesson Plans: Berlin: Dağyeli Verlag.

Çelebi, Ercan, Millî Mücadele’de Kastamonu, [http://www.ctad.hacettepe.edu.tr/10\\_19/5.pdf](http://www.ctad.hacettepe.edu.tr/10_19/5.pdf)  
Erişim tarihi:15.06.2016.

Denizli, Ali (2015). Atatürk İnkılapları ve Türkiye Cumhuriyeti. Pelikan Yayıncılık: Ankara.

Müderrişoğlu, Alptekin (1990). Kurtuluş Savaşının Mali Kaynakları, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi: Ankara.

Özlu, Hüsnü (2009). Millî Mücadele Yıllarında Kastamonu’da Müdafaa-I Hukuk Hareketinin Doğuşu ve Bölgenin Kuvayı Milliye’ye Katılışı, ÇTTAD, VIII/18-19, (2009/Bahar-Güz), s. 69-87  
[http://web.deu.edu.tr/ataturkilkeleri/ai/uploaded\\_files/file/dergi%2018-19%20yeni/05-%20Husnu%20ozlu.pdf](http://web.deu.edu.tr/ataturkilkeleri/ai/uploaded_files/file/dergi%2018-19%20yeni/05-%20Husnu%20ozlu.pdf) Erişim tarihi: 15.06.2016.

Püsküllüoğlu, Ali (1995). Türkçe Sözlük, Yapı Kredi Yayınları: İstanbul.

Sarıhan, Zeki (2010). Kurtuluş Savaşı Kadınları. Cumhuriyet Kadınları Derneği, 6. Basım, Ankara: Öztepe Matbaacılık.

Schayan, Janet ve Giehle, Sabine (2010). İşte Almanya. Societäts-Verlag: Frankfurt am Main.

UNESCO, The Nature of Conflict, 1957. Studies in the Sociological Aspects of International Tensions, Tensions and Technology Series, Published in 1957 by the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization: Paris.

Yanpar Yelken, Tuğba (2015). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Anı Yayıncılık: Ankara.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları: Ankara.

<http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-34/milli-mucadele-doneminde-kastamonuda-kurulan-cemiyetler> Erişim tarihi: 15.06.2016.

Cumhuriyet, 29.10.2018.

Cumhuriyet, 29.10.2018.

<http://www.tarihakli.com/otuz-yil-savaslari-ve-devlet-cikarinin-onemi/> Erişim tarihi 10.11.2018.

<https://www.sabah.com.tr/egitim/2017/01/21/birinci-dunya-savasinin-nedenleri-ve-sebepleri-nelerdir> Erişim tarihi 10.11.2018.

<https://www.derszamani.net/kurtulus-savasi-tarihi-ozet.html>; Denizli, 2015.

---

## Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlikleri ile Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

---

Neslin İHTİYAROĞLU<sup>91</sup>

### ÖZET

*Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin başarı yönelimleri üzerindeki yordayıcı rolünü belirlemektir. Araştırmada, ilişkisel tarama modelinin kullanılmıştır. Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 399 öğretmen adayına "Akademik Öz-yeterlik Ölçeği ve Başarı Eğilimleri Ölçeği" uygulanmıştır. Verilerin analizinde korelasyon ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde, en yüksek ortalamaya sahip değişkenin akademik öz-yeterlik boyutunda akademik çabaya yönelik öz-yeterlik, başarı eğilimleri boyutunda ise öğrenme yaklaşma alt boyutu olduğu görülmektedir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre en yüksek ilişkiler, başa çıkmaya yönelik öz-yeterlik ile performans yaklaşma değişkenleri arasındadır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ise, başa çıkmaya yönelik akademik-öz-yeterliğin başarı yönelimlerinin anlamlı bir yordayıcısıyken, çabaya ve planlamaya yönelik akademik öz-yeterlik alt boyutları başarı yönelimleri üzerinde herhangi bir yordayıcı role sahip değildir. Araştırmanın sonunda, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerini arttırmaya yönelik öneriler sunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Akademik Öz-yeterlik, Başarı Yönelimleri, Öğretmen Adayları

## ANALYZING RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC SELF-EFFICACY AND ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS OF PRE-SERVICE TEACHERS

### ABSTRACT

*The objective of this study is to examine the predictive role of academic self-efficacy on success orientations of pre-service teachers. The relational screening model was adopted in the study. 399 pre-service teachers were selected from the faculty of education in Kırıkkale University with stratified sampling method for sample. Academic Self Efficacy Scale and 2x2 Achievement Goal Orientations Scale were applied to sample group. Correlation and multiple regression analysis were used to analyze the data. In the analyzes, it is seen that the variable with the highest average in the academic self-efficacy dimension is the self-efficacy towards academic effort and in the achievement goal orientations dimension is the learning approach sub-dimension. According to correlation analysis, the highest relationship is between self-efficacy for coping and performance approach. Results of multiple regression analysis revealed self-efficacy for coping is significant predictor of achievement goal orientations but academic self-efficacy for effort and planning isn't a predictor for achievement goal orientations. Suggestions for increasing the pre-service teachers' academic self-efficiency level were presented at the end of the study.*

**Key Words:** Academic Self-Efficacy, Achievement Goal Orientations, Pre-Service Teachers

---

<sup>91</sup>Yrd. Doç. Dr., neslin52@gmail.com

## GİRİŞ

Bireylerin yaşamlarını sağlıklı bir biçimde devam ettirmesi, öz-yeterlikle yani bireyin kendi kapasitesine yönelik algısı ile yakından ilişkilidir. Dolaylı ya da dolaysız, duygusal ya da sosyal deneyimler sonucu kazanılan öz-yeterlik algısı, bireylerin davranışlarında itici ya da engelleyici güce sahiptir. Öz-yeterlik algısı, bireyin bir işe başlayıp başlamamaya ya da bir işi sürdürüp sürdürmeme yönelik kararlarını etkilemektedir. Bu nedenle bireylerin davranışlarının şekillenmesinde öz-yeterlik algısı önemli bir rol oynamaktadır.

Öz-yeterlik, eğitim-öğretim sürecinde de önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin beklentileri, katılımları, kazanımları, motivasyonları ve öğrenmeleri, öz yeterliklerine göre şekillenmektedir (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001). Öğrencilerin akademik konulara hâkimiyetine yönelik özgüvenleri olarak adlandırılan akademik öz yeterlikleri, üst düzey performans göstermelerinde önemli rol oynar (Chemers, Hu & Garcia, 2001). Akademik öz-yeterlik, öğrencilerin verilen akademik görevleri belirlenen seviyelerde başarıyla gerçekleştirebilecekleri konusundaki bireysel inançları (Sharma & Nasa, 2014) ve öğrencilerin sınıftaki etkinlikleri yapmaya yönelik yeterlik algıları (Midgley ve diğerleri, 2000) şeklinde tanımlanabilir.

Yapılan araştırmalar, akademik öz-yeterliğin öğrenci performansı (Chemers, Hu & Garcia, 2001), motivasyon (Schunk, 1991), akademik güdülenme (Aktaş, 2017), derse katılım ve sınav performansı (Galyon, Blondin, Yaw, Nalls & Williams, 2012) gibi değişkenlerle yakın ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmalarda, akademik öz-yeterliğin stres ve kaygı (Torres & Solberg, 2001), dürüst olmayan akademik davranışlar sergileme (Marsden, Carroll & Neill, 2005) ve madde kullanımı (Kahn, 2013) ile negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu araştırmalardan yola çıkarak akademik öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarıya olumlu katkı sağlayacak davranışları sergileme düzeylerinin yüksek; akademik başarıya olumsuz etki edecek davranışları da sergileme düzeyinin düşük olduğu söylenebilir. Bu nedenle akademik öz-yeterlik, akademik başarı açısından önemli bir role sahiptir.

Akademik öz yeterliliğin eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili birçok değişkenle ilişkili olması dolayısıyla, akademik öz yeterliliğin öğrencilerin başarı yönelimlerini de etkileyebileceği düşünülmektedir. Başarı yönelimi, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşma isteğinden kaynaklanan zihinsel süreçleri ifade eder (DeShon & Gillespie, 2005). Yapılan araştırmalar, bireylerin üst düzey başarıları elde etmek için çaba sarf ettiğini ve başarıyı deneyimlemiş olan öğrencilerin, ilerideki eğitim öğretim yaşamlarında yeni öğrenmeler ve deneyimler konusundaki motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (McClelland, 1967).

Başarı yönelimi, öğrenme yönelimi ve performans yönelimi şeklinde ele alınmaktadır. Öğrenme yönelimi, öğrencilerin öğrenme konularına yönelik istekliliğiyle ilgilidir. Öğrenme yönelimi düzeyleri yüksek olan öğrenciler, konuyu tam olarak öğrenmeye isteklidirler, kendi yeterlik düzeylerini kendileri değerlendirebilirler, gelişime önem verirler ve diğer öğrencilerin aynı süreçte gösterdikleri performansla ilgilenmezler. Performans yönelimi yüksek olan öğrencilerin odak noktasında diğer öğrencilerin yetenekleri ve performansları vardır. Amaçları, onlardan daha iyi performans göstermektir. Öğrenme yöneliminde bilişsel özellikler ön planda olmasına karşın; performans yöneliminde duygusal özellikler ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle performans yönelimi, öğrenme yönelimiyle kıyaslandığında öğrenme süreçlerine daha az etki etmektedir (Elliott & Dweck, 1988). Öğrenme ve performans yönelimi kaçınma ve yaklaşma olarak iki şekilde değerlendirilebilir. Öğrenme yaklaşma, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik sorumluluk almadaki istekliliğini; öğrenme kaçınma öğrencilerin bir görevi anlamamaya ve üstesinden gelememeye yönelik tutumlarını; performans yaklaşma, öğrencilerin kendilerini diğer öğrencilerden daha başarılı gösterme isteğini, performans kaçınma da öğrencilerin diğer öğrencilerden başarısız görünmekten kaçınmaya yönelik tutumlarını ifade eder ( Elliot, Shell, Bouas Henry, & Maier, 2005).

Öğrencilerin eğitim-öğretim yaşantılarında önemli etki gücüne sahip akademik öz-yeterliklerinin başarı yönelimlerine etki edebileceğinden yola çıkarak bu araştırmaya, öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin başarı yönelimleri üzerindeki yordayıcı rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik düzeyleri nedir?
- Öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin düzeyleri nedir?
- Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri, başarı yönelimlerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 2439 öğretmen adayından; araştırmanın örnekleme ise tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 399 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada yer alan

bölümlerin örneklem içerisindeki yüzdeler dağılımı şu şekildedir: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği %9.06; Fen Bilgisi Öğretmenliği %15.29; İlköğretim Matematik Öğretmenliği %3.30; Okul Öncesi Öğretmenliği %9.96; PDR %25.25; Sınıf Öğretmenliği %17.05; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği % 9.02; Türkçe Öğretmenliği % 11.07'dir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma için gerekli veriler iki ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır. Bunlar, Kandemir (2010) tarafından geliştirilen Akademik Öz-yeterlik Ölçeği, Akın (2006) tarafından geliştirilen 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeğidir.

**Akademik Öz-yeterlik Ölçeği:** Ölçek, akademik sorunlarla başa çıkmaya yönelik öz yeterlik (11 madde), akademik çabaya yönelik öz yeterlik (4 madde) ve akademik planlamaya yönelik öz yeterlik (4 madde) olmak üzere 3 boyuttan ve 19 maddeden oluşmaktadır. Kandemir (2010) tarafından yapılan geçerlilik-güvenirlilik analizlerinde ölçekteki maddelerin faktör yükleri .54 ile .78 arasında, madde korelasyon katsayıları .36 ile .67 arasında, alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları ise .77 ile .90 arasında değişmektedir. Bu çalışmada yapılan geçerlilik-güvenirlilik analizlerinde maddelerin faktör yükleri ise .35 ile .75 arasında, madde korelasyon katsayıları .22 ile .70 arasında, alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları ise .78 ile .89 arasında değişmektedir.

**Başarı Yönelimleri Ölçeği:** Ölçek, öğrenme-yaklaşma (8 madde), öğrenme-kaçınma (5 madde), performans-yaklaşma (7 madde) ve performans-kaçınma (6 madde) olmak üzere dört boyuttan ve 26 maddeden oluşmaktadır. Akın (2006) tarafından yapılan geçerlilik-güvenirlilik analizlerinde ölçekteki maddelerin faktör yükleri .41 ile .98 arasında, madde korelasyon katsayıları .56 ile .73 arasında, alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları ise .92 ile .97 arasında değişmektedir. Bu çalışmada yapılan geçerlilik-güvenirlilik analizlerinde maddelerin faktör yükleri ise .30 ile .73 arasında, madde korelasyon katsayıları .15 ile .57 arasında, alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları ise .70 ile .79 arasında değişmektedir.

## **BULGULAR**

Bu bölümde çalışma sorularına yönelik bulgular sunulmaktadır. Birinci bölümde, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik ve başarı yönelimlerine yönelik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. İkinci bölümde ise değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik

korelasyon analizi sonuçları ve akademik öz-yeterliliğin başarı yönelimlerini yordamasına yönelik regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

### Değişkenlere yönelik ortalama ve standart sapma değerleri

Tablo 1’de değişkenlerin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir:

**Tablo 1** Değişkenlere Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Boyutlar	n	$\bar{X}$	S
Akademik Öz-yeterlik Alt Boyutları	Başa Çıkma	399	3.34	.76
	Çaba	399	3.63	.83
	Planlama	399	3.28	.81
	Akademik Öz-Yeterlik Toplam	399	3.40	.74
Başarı Yönelimleri Alt Boyutları	Öğrenme Yaklaşma	399	3.77	.64
	Öğrenme Kaçınma	399	3.22	.71
	Performans Yaklaşma	399	2.69	.80
	Performans Kaçınma	399	2.67	.74
	Başarı Yönelimleri Toplam	399	3.12	.45

Tablo 1 incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip değişken akademik öz-yeterlik boyutunda akademik çabaya yönelik öz-yeterlik ( $\bar{x}=3.63$ ); başarı eğilimleri boyutunda en yüksek ortalamaya sahip değişken ise öğrenme yaklaşma ( $\bar{x}=3.77$ ) alt boyutudur. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik ( $\bar{x}=3.40$ ) ve başarı yönelimlerinin ( $\bar{x}=3.12$ ) “orta” düzeyli olduğu da saptanmıştır.

### Akademik Öz-Yeterlikle ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkiler

Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2** Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Başa Çıkma	1	.71**	.81**	-.02	.11*	.57**	.40**		
2. Çaba		1	.68**	-.03	.09	.42**	.30**		
3. Planlama			1	-.03	.09	.46**	.32**		
4. Öğrenme Yaklaşma				1	.43**	-.03	.16**		
5. Öğrenme Kaçınma					1	.28**	.29**		
6. Performans Yaklaşma						1	.62**		
7. Performans Kaçınma							1		
8. Akademik Öz-Yet. Toplam								1	.41**
9. Başarı Yönelimleri Toplam									1

\*p<0.05, \*\*p<0.01

Tablo 2 incelendiğinde korelasyon sonuçlarına göre en yüksek ilişkiler başa çıkmaya yönelik öz-yeterlik ile performans yaklaşma değişkenleri arasında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin

akademik bir sorunla başa çıkmaya yönelik davranışları ile kendilerini diğer öğrencilerden daha başarılı göstermeye yönelik isteklilik düzeyleri arasında .57'lik bir ilişki tespit edilmiştir. Akademik öz-yeterlikle başarı yönelimleri arasında da zayıf düzeyde pozitif bir ilişki ( $r=.41$ ) tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin başarı yönelimlerin yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3 Akademik Öz-Yeterliliğin Başarı Yönelimlerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişkenler	B	SE	$\beta$	t	p
Sabit	2.22	.10		21.32	.00
1. Başa Çıkma	.27	.05	.44	5.20	.00
2. Çaba	.02	.04	.03	.42	.68
3. Planlama	-.02	.05	-.03	-.38	.70

$R = .43$        $R^2 = .1$   
 $F = 30.016$      $p < .01$

Tablo 3'deki akademik öz-yeterlik boyutlarının başarı yönelimlerini yordamasına yönelik regresyon analizi sonuçları incelendiğinde başa çıkmaya yönelik akademik-öz-yeterliliğin başarı yönelimlerinin bir yordayıcısı ( $p < .01$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çabaya ve planlamaya yönelik akademik öz-yeterlik alt boyutları başarı yönelimleri üzerinde herhangi bir yordayıcı role sahip değildir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin başarı yönelimleri üzerindeki yordayıcı rolünü belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, en yüksek ortalamaya sahip değişken akademik öz-yeterlik boyutunda çabaya yönelik öz-yeterliktir. Bu durumda öğrencilerin akademik öz-yeterlik çerçevesinde daha sık bireysel mücadeleyi kapsayıcı davranışlar sergilediği söylenebilir. Bir sorunla karşılaştığında bu sorunu, kendi başına ve kişisel çabası ile aşabileceğini düşünmesi, akademik sorumluluk gerektiren etkinliklerde bu sorumluluğu tek başına alabilecek ve diğer öğrencilerden farklı olduğuna inanan bir bakış açısına daha sahip olması, öğrencilerin öz-güvenlerinin de yüksek olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Başarı eğilimleri boyutunda en yüksek ortalamaya sahip değişken ise öğrenme yaklaşma alt boyutudur. Bu durumda öğrencilerin öğrenme sürecinde tam anlamıyla öğrenmeye ve konuya hâkim olmaya istekli oldukları ve böylece içsel motivasyonla kazanç elde ettikleri söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre en yüksek ilişkiler başa çıkmaya yönelik öz-yeterlik ile performans yaklaşma değişkenleri arasındadır. Öğrencilerin akademik bir sorunla başa çıkmaya yönelik davranışları ile kendilerini diğer öğrencilerden daha başarılı göstermeye



yönelik isteklilik düzeyleri arasında orta düzeyli bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılan diğer araştırma sonuçları da (Gold, 2010; Keleşoğlu, 2011; Saunders, Davis, Williams & Williams, 2004) akademik öz-yeterlikle akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bu araştırmaya sonuçları, bu çalışmanın korelasyon sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin sorunlarla başa çıkmaya yönelik öz-yeterlilik düzeyleri arttıkça kendilerini diğer öğrencilerden daha başarılı gördüğü söylenebilir.

Bu araştırmada ayrıca başa çıkmaya yönelik akademik-öz-yeterliliğin başarı yönelimlerinin bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin başa çıkma davranışları sergilemesi sonucu oluşan öz-yeterlilik düzeyinin başarı yönelimlerine katkı sağladığı söylenebilir. Bu sonuçla paralel olarak diğer araştırmaların sonuçları (Mutlu, 2012; Özkan, 2003), öz-yeterliliğin akademik başarıyı yordadığını doğrulamaktadır. Öz yeterlik ile başarı arasında bir ilişkinin varlığını ortaya koyan araştırmalardan bir kısmı ise öz yeterlik ile uluslararası sınavlardaki başarı düzeyi ilişkisine odaklanmıştır. Barış (2009) yaptığı araştırmada, öz-yeterliliğin TIMSS 1999 ve TIMSS 2007 matematik başarısının bir yordayıcısı olduğunu; Akarsu'nun (2009) Türkiye ve Finlandiya'da öz yeterlik ve motivasyonun PISA 2003 matematik okuryazarlık düzeyini yordadığını ortaya koymuştur.

Öğrencilerin başa çıkmaya yönelik öz-yeterlilik düzeyinin başarı yönelimlerine yordaması nedeniyle, öğrencilerin başa çıkma davranışlarını geliştirmeye yönelik şu önerilerde bulunulabilir: Öğrencilerin potansiyellerine inanmaları, iyimser olmaları, hedef odaklı hareket etmeleri, değişime uyum göstermeleri, yenilikçi olmaları, zorlukların üstüne gitmeleri, duygularını yönetebilme becerilerini geliştirmeleri ve tek başlarına üstesinden gelemedikleri durumlarda ise destek aramaları önerilebilir. Ayrıca araştırmacılara, akademik öz-yeterlilik ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen nitel araştırmalar yapması önerilebilir böylece bu iki değişken arasındaki ilişkiye yönelik daha derinlemesine veriler elde edilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Akarsu, S. (2009). *Öz-yeterlilik, motivasyon ve PISA2003 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlilik arasındaki ilişki: ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398.
- Akın, A. (2006). 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development, 72*, 187–206.
- Barış, F. (2009). *Timss-R ve Timss-2007 sınavlarının öğrenci başarısını yordayan değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*, 55- 64. doi: 10.1037//0022-0663.93.1.55
- DeShon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *Journal of Applied Psychology, 90*, 1096–1127.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12.
- Elliot, A., Shell, M., Bouas Henry, K., & Maier, M. (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 630–640.
- Galyon, C. E., Blondin, C. A., Yaw, J. S., Nalls, M. L., & Williams, R. L. (2012). Relationship of academic selfefficacy to class participation and exam performance. *Social Psychology of Education, 15*, 233- 249. doi: 10.1007/s11218-011-9175- x
- Gold, J. (2010). *Relationship between self-efficacy and achievement in at risk high school students*. Published Doctoral thesis, Walden university
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahn, M. (2013). Academic self-efficacy, coping, and academic performance in college. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities, 5*, 1–13.
- Keleşoğlu, Ş. (2011). *Öğrenme stilleri, akademik öz-yeterlik, seviye belirleme sınavı puanları ve öğrenci özellikleri değişkenlerinin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama gücü üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Marsden, H., Carroll, M., & Neill, J. (2005). Who cheats at university? A self report study of dishonest academic behaviors in a sample of Australian university students. *Australian Journal of Psychology, 57*, 1–10.
- McClelland, D. C. (1967). *The achieving society*. New York, NY, US: Free Press
- Midgley, C., Maehr, M., Hruda, Anderman, E., Anderman, Freeman, K., Gheen, M., & Kaplan, A. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

- Mutlu, A. (2012). *Self-efficacy, learning strategies, task value and gender: predictors of 11th grade biology achievement*. Unpublished Master Thesis. The Graduate School of Natural and Applied Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Özkan, Ş. (2003). *The roles of motivational beliefs and learning styles on tenth grade students' biology achievement*. Unpublished Master Thesis. The Graduate School of Natural and Applied Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T., & Williams, J. H. (2004). Gender differences in self perceptions and academic outcomes: A study of african-american high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 81-90. doi: 10.1023/A:1027390531768
- Schunk D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation, *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. doi: [10.1080/00461520.1991.9653133](https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133)
- Sharma, H. L., & Nasa, G. (2014). Academic self-efficacy: a reliable predictor of educational performances. *British Journal of Education*, 2(3), 57-64.
- Torres, J. B., & Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 53-63. doi: [10.1006/jvbe.2000.1785](https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1785)

---

## YENİ ZELANDA VE TÜRKİYE’NİN 8.SINIF FEN MÜFREDATLARININ KAZANIM BENZERLİKLERİ YÖNÜNDEN KARŞILAŞTIRILMASI

---

Zeliha KIVANÇ<sup>92</sup>, Abdullah AYDIN<sup>93</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmada Türkiye ve Yeni Zelanda 8.sınıf Fen müfredatları (programları) kazanımlarının benzerlikler yönünden karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu araştırmada karşılaştırmalı eğitim alanında kullanılan problem çözme yaklaşımı ve tanımlayıcı yaklaşım kullanılmıştır. Araştırma modeli olarak tarama modeli ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak Türkiye ve Yeni Zelanda program (müfredat) yönergelerinden yararlanılmıştır. Bu yönergelere ilgili kurumların resmi web sitelerinden ulaşılmıştır. Yukarıda ifade edilen ülkelerin adı geçen programlarının doküman incelemesi yapılmış bu incelemeler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır. Ülkelerin ifade edilen müfredatları ünite sayısı kapsamında karşılaştırıldığında Türkiye müfredatının önde olduğu görülmektedir. İşaret edilen müfredattaki kazanımlar, kazanım sayısı yönünden karşılaştırıldığında Türkiye müfredatının önde olduğu görülmektedir. Kazanım benzerliği yönünden karşılaştırıldığında ise bazı kazanımların kısmen benzediği görülmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Fen Müfredatı, Kazanım, Yeni Zelanda, Türkiye

### GİRİŞ

Ada ülkesi olan Yeni Zelanda, ekonomik gücünden ziyade bireysel hak ve özgürlüğü alanındaki uygulamaları ile en gelişmiş ülkeler arasında yer almaktadır (URL1). Türkiye ise bu yolda yolculuk yapmaktadır. Bu yolculukta, adı geçen ülke için vurgulananlar Türkiye tarafından hedef edinilmiştir.

Bireylerin vurgulanan hak ve özgürlüklere ulaşmasında ülkelerin eğitim sistemleri ön plana çıkmaktadır. Eğitim sistemlerinin en önemli unsurlarından biri eğitim programlarıdır. Eğitim programlarında öne çıkan ise kazanımlardır. Bu kazanımların öğrenenler tarafından bilinmesi ve kullanılması ülkenin gelişmişlik düzeyini artıracaktır. Başka bir deyişle “Bir ülkenin zenginliği halkının zihninden gelire / The wealth of a country comes from the minds of its people - doğru odaklanacaktır”(NOBEL 2012). Bu odaklanmada, Yeni Zelanda’nın önde olduğu görülmektedir.

Böyle önde olan bir ülke ile bu yolda yürümeyi kendine amaç edinmiş ülkelerin eğitim ya da öğretim programlarının kazanımlar yönünden karşılaştırılması, o ülkenin vatandaşlarının birbirlerine nasıl göründüklerine yönelik bazı ipuçları verecektir. Bu ipuçlarına ulaşılmasında ya da başka ipuçları için örnek teşkil etmesinde, bu çalışmanın diğer çalışmalara kısmen de

---

<sup>92</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd., kivancceliha@gmail.com

<sup>93</sup>Doç.Dr.,Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, aaydin@ahievran.edu.tr

olsa rehberlik edeceği umulmaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmanın alan yazına katkı yapacağı düşünülmektedir. Bundan dolayı bu çalışma önemlidir.

### **Amaç**

Bu çalışmada, Türkiye ve Yeni Zelanda 8. sınıf fen müfredatlarının kazanım benzerlikleri yönünden karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır;

- Türkiye ve Yeni Zelanda 8.sınıf fen müfredatlarında geçen üniteler ve kazanımlar nelerdir?
- Türkiye ve Yeni Zelanda 8.sınıf fen müfredatlarındaki üniteler ve kazanımlar benzer midir?

### **ARAŞTIRMA YÖNTEMİ VE VERİ ANALİZİ**

Bu araştırmada karşılaştırmalı eğitim alanında kullanılan problem çözme yaklaşımı ve tanımlayıcı yaklaşım kullanılmıştır. Araştırma modeli olarak tarama modelinden yararlanılmış ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak Türkiye ve Yeni Zelanda program (müfredat) yönergelerinden faydalanılmıştır. Bu yönergelere ilgili kurumların resmi web sitelerinden ulaşılmıştır. Yeni Zelanda fen programının (müfredatının) kazanımları İngilizceden Türkçeye araştırmacı tarafından çevrilmiştir. Bu çeviriler alanında uzman biri İngilizce öğretmeni diğeri ise İngilizce bilen fen bilgisi öğretmeni tarafından incelenmiş, gerekli düzeltmeler yapılmış ve çeviriye son hali verilmiştir. Bu ülkelerin fen müfredatlarında bulunan kazanımlar kazanım benzerlikleri yönünden incelenmiştir. Bu incelemeler bulgular kısmında sunulmuştur.

### **BULGULAR**

Yukarıda ifade edilen ülkelerin adı geçen programlarının doküman incelemesi yapılmış bu incelemeler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo 1. Türkiye ve Yeni Zelanda Ünite ve Kazanım Sayısı**

<b>Türkiye</b>		<b>Yeni Zelanda</b>	
<b>Ünite</b>	<b>Kazanım Sayısı</b>	<b>Ünite</b>	<b>Kazanım Sayısı</b>
Mevsimler ve iklim	3	Bilimin Doğası	4
DNA ve Genetik Kod	13	Yaşayan Dünya	3
Basınç	3	Dünya Gezegeni ve Ötesi	2
Madde ve Endüstri	17	Fiziksel Dünya	3
Basit makineler	2	Materyal Dünya	4
Enerji dönüşümleri ve Çevre Bilimi	12		
Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	11		
	Toplam 61		Toplam 16

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye ve Yeni Zelanda müfredatları ünite sayısı yönünden karşılaştırıldığında Türkiye müfredatında 7 ünite Yeni Zelanda müfredatında ise 5 ünite yer almaktadır. Kazanım sayısı yönünden karşılaştırıldığında ise Türkiye müfredatında 61 Yeni Zelanda Müfredatında 16 kazanım bulunmaktadır.

**Tablo 2 Türkiye ve Yeni Zelanda Benzer Kazanımlar**

	Türkiye	Yeni Zelanda
<b>VURGU</b>	Canlıların yaşadıkları çevreye uyumlarını gözlem yaparak açıklar.	Organizma ve çevre arasındaki ilişkiyi anlar.
<b>İFADE</b>	Asit ve bazların genel özelliklerini ifade eder.	İnorganik ve organik bileşiklerin kimyasal ve fiziksel özelliklerini araştırır, örneğin asitler ve bazlar, oksidanlar ve indirgeyiciler ve seçilmiş organik ve inorganik bileşikler.
<b>İMA</b>	Biyoteknolojik uygulamalar kapsamında oluşturulan ikilemlerle bu uygulamaların insanlık için yararlı ve zararlı yönlerini tartışır.	Hem kişisel hem de toplumsal düzeyde olası tepkileri belirlemek için, kendilerini ilgilendiren sosyo bilimsel konuların tutarlı bir anlayışını geliştirmek için ilgili bilgileri kullanır.

Tablo 2 incelendiğinde bir kazanım ifade, bir kazanım ima, bir kazanım ise vurgu yönünden benzer olduğu görülmektedir.

## SONUÇ

Bulgulardan çıkarılan sonuçlara göre;

Ülkelerin ifade edilen müfredatları ünite sayısı kapsamında karşılaştırıldığında; ünite sayısı yönünden Türkiye müfredatının sayısal olarak önde olduğu saptanmıştır.

İşaret edilen müfredattaki kazanımlar, kazanım sayısı yönünden karşılaştırıldığında; kazanım sayısı yönünden Türkiye müfredatının sayısal olarak önde olduğu tespit edilmiştir.

Belirtilen müfredat kazanımları kazanım benzerlikleri yönünden kıyaslandığında; bir kazanım ifade, bir kazanım ima, bir kazanım ise vurgu yönünden benzerdir.

## KAYNAKÇA

Büyüköztürk, Ş. (2008). Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

(URL-1) : <https://eodev.com> › Lise › Coğrafya adresinden 07.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). İlköğretim (5. 6. 7. ve 8. Sınıflar ) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> adresinden 01.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

New Zealand Ministry of Education (YKI). (2017). Primary Education For (Grade 5, 6, 7, and 8.) Science Syllabus. <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum> adresinden 01.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

Püsküllüoğlu&Hoşgörür (2017) Türkiye’de 2010-2016 Yılları Arasında Yapılan Karşılaştırmalı Eğitim Lisansüstü Tezlerinin Değerlendirilmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 46-61.

Serge Haroche (2012) Nobel Prize in Physics. Nobel Prize Series.

Steven S. Sexton. (2018). Enhancing Primary Science Teaching: Interconnections of Content, Policy and Practice in a New Zealand Professional Learning and Development Programme. *London Review of Education*, 16(1), 152-164.

Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi

---

## ŞİİR BAHÇEMİZ

---

MuharremARSLAN<sup>94</sup>,

### ÖZET

*Dil sayesinde duygular, düşünceler, sevinçler üzüntüler dile getirilir. Bu bakımdan dil olmadan edebiyat olmaz; dil edebiyatı, edebiyat da dili besler, geliştirir. Edebi eserler sayesinde dil gelişir; anlam zenginliği kazanır ve sözcük sayısı artar. Bu yönüyle dil altına, şair ve yazarlar da bu altını işleyen kuyumcuya benzetilir. Hikâyeler, romanlar, şiirler, tiyatro türündeki eserler dil ile yazılır. Dilin diğer önemli bir yanı da ulusal birlik ve beraberliği sağlamasıdır. Aynı dili konuşan, aynı duyguyu düşünce ve zevkleri paylaşanlar, kederde ve kıvançta birlikte hareket ederler.*

*İşte bir dilin bir toplum olarak ne kadar önemli olduğunu belirtmiş olduk. Bizde bu güzel dilimizin Türkçemizin öğrencilerimiz tarafından iyi bir şekilde kavraması için böyle bir proje gerçekleştirdik. Öğrencilerimizin hem dilimizi hem de kültürümüzü yakından tanımalarını sağladık. Yazar ve şairlerimizi tanıdık ve öğrencilerimize tanıtma fırsatı bulduk. Böylece kültürümüzün genç nesillere aktarılma misyonunu üstlenmiş olduk. Güzel dilimiz Türkçemizin bütün inceliklerinin öğrencilerimiz tarafından öğrenilmesine zemin hazırlamış olduk.*

*Bu proje öğrencilerimizin hayatlarında belki de ilk kez duydukları şairleri tanıma ve şiir okuma zevkinin tattırıldığı bir çalışmadır. Yaptığımız bu projede geçmişten günümüze kadar ulaşmış, Talim Terbiye Kurulunun denetiminden geçmiş, ilk ve ortaokul Türkçe kitapları ile liselerde edebiyat kitaplarında yer almış, sevilen, bir anlamda klasik haline gelen şiirlerden bir demet oluşturarak öğrencilerimizin bu şiirleri okumalarına imkan veren bir projedir. Bu proje öğrencilerimizin okuma sevgisi ve okuma alışkanlığını geliştirmek için düşünüldü. Okuma ve yazma kültürümüzün gelişmesine zemin hazırlamak için bu projeyi tasarladık.*

*Aynı zamanda öğrencilerimizin anlama ve kavrama yeteneklerini geliştirmeyi hedefledik. Bunun için okul bahçemiz içine vinil baskı tekniği ile(Açık hava reklamcılığı formatında) şiirleri 160X160 santimetrekarelik bir alana toplam 54 şiiri basıp panolara yerleştirerek okul bahçesinde şiir bahçemiz oluşturularak öğrencilere okutmayı planladık. Yunus Emre'den Mevlana'ya Nazım Hikmet'ten Necip Fazıl Kısakürek'e kadar çok geniş bir yelpazede bütün yazar ve şairlere yer verilmiştir. Her şiirin temasına uygun resimler şiirlerin arka planına fon olarak yerleştirildi. Böylece öğrencilerin bu şiirleri okuması cazip hale getirildi.*

**Anahtar Kelimeler:** Ses bayrağım,Şiir okuma,Anadolu'nun nefesi

### OUR POETRY GARDEN

#### SUMMARY

*Feelings, thoughts, joys are expressed by language. In this respect, there is no literature without language; language literature and literature nourish and develop the language. Language develops through literary works; The meaning gains richness and the number of words increases. In this aspect, poets and writers are likened to the goldsmith who handles this gold. Stories, novels, poems, plays are written in language. Another important aspect of language is that it provides national unity and*

---

<sup>94</sup>Öğretmen, mhrrm68@mynet.com



*solidarity. Those who speak the same language, who share the same feelings of thought and pleasure, act together in grief and pride.*

*We have stated how important a language is as a society. We have realized such a project in order to make our Turkish language better understood by our students. We have enabled our students to get to know our language and culture. We had the opportunity to introduce our writers and poets to our students. Thus, we undertook the mission of transferring our culture to younger generations. We have prepared the ground for our students to learn all the subtleties of our language. This is a project in which students learn the poets they have heard for the first time and enjoy the poetry reading. In this project, we have reached to the present day, have been under the supervision of the Board of Education, primary and secondary schools in Turkish books and high schools, literature books, took part in a sense of classical poems that create a bunch of our students to read this poem is a project that allows.*

*This project was thought to improve the reading and reading habits of our students. We designed this project to prepare the ground for the development of our culture of reading and writing. At the same time, we aimed to improve our students' understanding and comprehension skills. For this purpose, we planned to teach our students poems by creating a poem garden in the school yard by printing a total of 54 poems on an area of 160X160 square centimeters with the use of vinyl printing technique (in open air advertising format). From Yunus Emre to Mevlana, from Nazım Hikmet to Necip Fazıl Kısakürek, a wide range of writers and poets have been featured. Pictures suitable for the theme of each poem were placed as a backdrop to the background of the poems. Thus, it was tempting for students to read these poems.*

### **Projenin Amacı :**

Temel eğitim, bireyin toplum içinde hayatını uygun bir şekilde devam ettirmesi için edinmesi gereken temel davranış, bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır. Bunu gerçekleştirmek için kullanılan temel vasıta ana dilidir. Ülkemizde, ilköğretim okullarının bütün sınıflarında her derste ve her durumda Türk dilinin doğru öğretilmesi, Türkçenin güzel yazılıp konuşulması temel hedeftir. Türkçe dersleriyle ulaşılmak istenen amaçlardan biri de öğrencilerin okuduğunu, gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve hayallerini doğru ve amaca uygun bir şekilde anlatmasını sağlayabilmektir. Bu, ilköğretim mezunu her bireyin kazanması gereken bir beceridir.

Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada başlıca iki kurum önem kazanır: aile ve okul. Ancak ülkemizde bu güzel alışkanlığın aile kurumunda yaygın bir şekilde gelişmeyişi, okuma alışkanlığı edindirme sürecinde, okulunun işlevini daha da belirginleştirmiştir. Çocuklar okul hayatında ve yaşamlarının geri kalan kısmında kelime hazinesini genişletir. Okul yılları boyunca kendisine entelektüel ve yaratıcı özgürlükler kazandıracak olan okuma ve yazmayı, dil becerilerini öğrenecektir. Okumak öğrencilerin yer ve zaman sınırlamasından yoksun olması yüzünden okulun üstlendiği misyonun önemli olduğunu bize göstermektedir. Çocuklar okullarda sadece yeni sözcükler değil eski sözcükleri yeni biçimlerde kullanmayı da

öğrenecektir. Yukarıda sıraladığımız sonuçlarla öğrencilerimizin okuma alışkanlıklarını geliştirmek için bu projeyi gerçekleştirdik Okuma ve yazma kültürümüzün gelişmesine zemin hazırlamak, Öğrencilerimize okuma konusunda farkındalık yaratmak için yaptık. Okuma ve yazmayı sevdirmek ve kültürümüzün toplumsal tabana yayılması için bu projeyi gerçekleştirdik.

## **2. Projenin Nedeni ? (Bu projeye neden ihtiyaç duyduğumuzu belirtelim.):**

Bu proje ilk ve Ortaokulda tüm öğrenciler ile birlikte 2014- 2015 Eğitim-Öğretim yılında yapılmıştır. Türk kültür ve edebiyatında önemli yer tutan şair ve yazarlarımızın yakından tanınmasını hedef aldık. Şairlerin şiirlerinin okunması ve öğrencilerin okuma alışkanlığının gelişmesini sağlamak için bu proje gerçekleştirildi. Son yıllarda yapılan araştırmalarda da okuma ve yazma kültürümüzün gelişmediğini görüyoruz.

### **2.1. Gerekçe:**

25 Mart 2013 tarihi itibarıyla 49. Kütüphane Haftası etkinlikleri çerçevesinde Türk Kütüphaneciler Derneği Rize Şube Başkanı ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (RTEÜ) Genel Sekreteri Ali Rıza Köroğlu, Cihan Haber Ajansına (CHA) Ülkemizin okuma kültürünün durumunu gözler önüne serilmesi bakımından çok önemli açıklamalarda bulundu.

Açıklamaya göre:

"Kitap için bir Norveçli 137, Alman 122, Belçikalı ve Avustralyalı 100, Güney Koreli 39 dolar harcarken ülkemizde bir kişi kitaba yılda ancak 0,45 dolar harcamaktadır. Ülkemizde toplam 1112 halk kütüphanesi olmasına karşılık Almanya'da 10 bin 531, İspanya'da 5 bin 209 ve İngiltere'de ise 4 bin 620 kütüphane bulunmaktadır. Almanya'da 8 bin 337, Fransa'da 7 bin 88, İngiltere'de 6 bin 978, İspanya'da ise 3 bin 794 kütüphane çalışanına karşılık ülkemizdeki kütüphanelerde sadece 344 kişi çalışmaktadır. Japonya'da toplumun yüzde 14'ü, Amerika'da yüzde 12'si, İngiltere ve Fransa'da yüzde 21'i düzenli kitap okurken ülkemizde sadece 10 binde 1 kişi düzenli kitap okuyor."

**"ÜLKEMİZDE BİR KİŞİ 10 YILDA SADECE BİR KİTAP OKUYOR"**

Türkiye'de yetişkin nüfusun günde 5 saat, çocukların 3 saat Televizyon izlediği ve bu kişilerin yılda ortalama 6 saatini kitap okumaya ayırıyorlar. Japonlar yılda ortalama 25, İsviçreli 10, Fransızlar 7 kitap okurken ülkemizde bir kişi on yılda sadece bir kitap okuyor. Araştırmada okuma ve yazma alanımızın ne kadar dar bir zeminde olduğu görülmektedir. Okuma alışkanlığımızın ve sevgimizin de ne kadar yetersiz olduğunu üzülenek görüyoruz.

Okumayan yazmayan bir toplumun kalkınmasının da mümkün olmadığını söyleyebiliriz. Üstelik sürekli değişen ve gelişen bir dünyada gelişimi ve değişimi takip etmek bir zorunluluktur. Bu alanda biz öğretmenlere de büyük sorumluluk düşmektedir. Daha temel eğitimde okuma yazma alışkanlığı ve sevgisini geliştirmeliyiz. Bu konuda çeşitli projeler üretmeliyiz.

**2.2.Gereke:** Okulumuzdaki 8.sınıflara yönelik yaptığımız anket sonucunun olumsuz çıkması. Aşağıda sekizinci sınıflara yönelik hazırladığımız beş maddeden oluşan anket maddelerini oluşturduk. Anket maddeleri kısaca şöyleydi.

- Okumayı seviyor musunuz?
- Okuma alışkanlığını kazandığınızı düşünüyor musunuz? Kazanmadığınızı düşünüyorsanız sizce nedeni nedir?
- Şimdiye kadar okuduğunuz bir şiir kitabı var mı? Varsa adını yazar mısınız?
- Hangi şairi tanıyorsunuz? Yazar mısınız?
- Bildiğiniz bir şiirin adını yazınız?

Yukarıda hazırladığımız anket maddeleri öğrencilere fotokopi çekilerek verildi. ‘Şiir Bahçemiz’ konulu projenin anket çalışması yapıldı. Bu anket soruları bu projenin yapılmasında bize zemin oluşturacağından dolayı anket maddelerinin öğrenciler tarafından samimiyetle cevaplamaları istendi.

Okulumuzda o yıl mezun düzeyinde olan öğrencilere yönelik yukarıdaki beş maddeden oluşan anket soruları soruldu. Okulumuzda 8. Sınıf öğrencisi bulunan üç tane sınıfa bu anket uygulandı. Bu sınıflarda 87 öğrencimiz vardı. Öğrencilerimizin yarıya yakını okumayı sevmediğini belirtmiş. Okuma alışkanlığını kazandığını söyleyen öğrenci sayımız 9 öğrenciydi. Okuma alışkanlığını neden kazanamadınız sorusuna doğru dürüst cevap veren öğrencimiz yoktu. Şiir kitabı okuyan öğrencimiz maalesef yoktu. Beş altı öğrenci tanıdığı şair olarak Mehmet Akif Ersoy ismini yazmıştı. Bunun dışında ne bir şiir ismi ne de bir şair ismi yazamamıştı. Anket sonuçları çok kötüydü. Bu sonucun ne yazık ki ülkemiz ölçeğinde yapılan anket sonucu ile örtüştüğünü gördük. 8 yıl eğitim öğretimden geçeceksiniz 1-2 tane dahi şair tanımayacaksınız. Şiirin ne olduğunu bilmeyeceksiniz. Bunu bir kez daha düşünmeyiz. Bu konuda kafa yorup çeşitli projeler hazırlamalıyız. İşte bizde Anadolu’da yaşayıp iz bırakmış şair ve yazarları günümüz nesillerine tanıtmayı hedefledik. Diğer yandan biz de okuma ve yazma kültürümüzün gelişmesine zemin hazırlamak için bu projeyi gerçekleştirdik. Öğrencilerimizin bu yazar ve şairlerimizi yakından tanımalarına fırsat vermek amacıyla bu projeyi planlayıp uyguladık. Bu alandaki kültürümüzü genç nesillere

tanıtmak, okuma ve yazma kültürümüzün toplumsal tabana yaymak için bu projeyi birlikte hayata geçirdik.

### **3.Projenin eğitim/öğretim sürecinde oluşturduğu farklılık:**

Hala okullarımız yaratıcılığı geliştirmek yerine, onu törpüleyen kurumlar görünümündedir. Öğrencileri belli kalıplara sokmaya çalışıyoruz. Bu durumu değiştirmek biz öğretmenlerin sorumluluğundadır. Bu projemizde öğrencilere okumayı sevdirmek ve okuma alışkanlığını geliştirmek için yaptık. Anadolu'nun yetiştirdiği ozanlarını, şairlerini yakından tanımak ve eserlerini bilmek en önemli kazanımımızdı. Projeyi gerçekleştirmeden önce yaptığımız ankette öğrencilerin ne bir şairi tanıdıkları ne de bir şiiri bildikleri ortaya çıkmıştı. Bu proje ile öğrencilerin şairleri tanımaları ve şiir okumaktan zevk almaları sağlandı. En zorlandığımız şey farklı bakış açısından bakabilmektir. Öğrencilerin önyargılarını kırmakta oldukça önemlidir. Bu proje öğrencilerimizin topluluk karşısında konuşmada kendine olan güveni de artırmıştır. Bu projemizin yaratıcı yönü okuma ve yazma konusunda öğrencilerin farklı bakış açısı geliştirmesiydi. Önce okulumuzda sonra İnegöl'de okumaya karşı farkındalık yaratmaktı. Türkçe dersinin genel amacını gerçekleştirmek için öğrencilerin okuma sevgisi ve alışkanlığını geliştirmek için bu projemizi uyguladık. Bu projede bu amacı geliştirmek için (açık hava reklamcılığı) vinil baskı tekniğinin kullanılması farklılık yaratmıştır. Bu projemize öğrencilerin ilgisini çekerek onların istekli bir şekilde projemize katılımı sağlandı. Öğrencilerin projeye karşı istekli olarak katılması onların öğrenme katsayısını da oldukça artırmıştır.

### **4.Projenin gerçekleştirildiği grubun yaşı, büyüklüğü genel özellikleri:**

Bu projeyi okulların ilköğretim ve ortaokulların birbirinden ayrılma arifesinde uyguladık. Dolayısıyla 4+4+4 eğitim sistemine geçiş yaparken uyguladık. Bir anlamda İlkokul 1. sınıftan ortaokul 8.sınıfa kadar olan öğrencilere ulaşma imkanımız oldu. Okulumuzda bulunan 685'e yakın öğrencimizin tamamını içine alan bir projeydi. Şiirleri seçerken öğrencilerin bu yaş özelliklerine dikkat edildi. Şiirlerin açık hava reklamcılığı formatında(Vinil) baskısı yaptırıldı. Bu şiirleri 160x160 m<sup>2</sup>'lik hareketli panolara yerleştirdik. Hem ders içi hem ders dışında okumaları sağlandı. Bu yaş aralığında olan öğrencilerimizin özelliklerine baktığımızda bu projeyi çok rahat olarak takip ettiklerini etkin olarak katıldıklarını gördük. Çünkü literatürde öğrencilerin bu dönemlerinde başarının önemine inandıklarını ortaya koymaktadır. Yine

öğrencilerin bu yaş aralığında ödül almak için çok çalışır ve tartışmayı sever diyor. İşte öğrencilerimizin bu özelliklerinden yararlanarak projeyi başarıyla tamamladık.

### **5.Projede kullanılan materyaller/araçlar**

Projemizin en ilginç yanı açık hava reklamcılığı (vinil baskı) tekniğinin kullanılması. Vinil Dijital Baskı dış mekan dijital baskı çeşitlerinden biridir. Branda baskı olarak da piyasada bilinmektedir. Vinil PVC esaslı malzemedir diyebiliriz. Günümüze bakacak olursak eğer reklamcılar bu sektörde Vinili baskının bir vazgeçilmez ürünü olarak görmektedir. Tercih edilme sebepleri genelde; sağlam olması, esnek olması, görselliğinin iyi olması ve fiyatının da pahalı değil de uygun olmasıdır. Vinil üstüne dijital baskı makineleriyle uygulanan baskı işlemine Vinil Dijital Baskı adı verilmiştir. Özellikle de açık hava reklam alanında en işlevsel ürün vinil olmaktadır. Vinil dokuma iplik demektir. Gözümüzün gördüğü her yerde karşımıza vinil çıkabilmektedir. Vinil baskı dediğimiz uygulama günümüzde afiş, bayrak, bina giydirme veya tabela gibi uygulamalarda kullanılmaktadır. Vinil malzeme günümüzde çeşitli gramajlarda olmaktadır. Toplu üretim yapıldığında vinil afiş fiyatları daha da uygun hale dönüşebilmektedir. Vinil kimyasalı gereği dayanıklıdır. Bizde bu projemizde yukarıda belirtilen özelliklerden dolayı bu baskı tekniğini kullandık.

### **6.Proje nasıl yapıldı? Uygulama örnekleri nelerdir?**

Projeyi gerçekleştirmek için önce bir planlama yaptık. Projenin uygulama basamaklarını oluşturduk. Bu basamakları oluşturmanız kaçınılmazdır. Çünkü bu uygulama basamakları projemizin yol haritası niteliğindedir. Ne zaman? Nasıl? Nerede? Ne yapacağınız çok önemlidir. Bu sorulara zamanından önce cevap verebilmeniz gerekir. Aksi takdirde çeşitli sıkıntılar yaşarsınız. Bu da projede zevk almanızı engelleyen en önemli etkidir. Kısaca belirtelim.

### **7.Projenin Uygulama Basamakları**

7.1-Projenin nasıl yapılacağı hakkında düşünme dönemi (kuluçka dönemi)

7.2-Çalışmaların planlanması

7.3-Projede yer alacak şiirleri seçme

7.4- Projenin nasıl yazılacağına araştırılması

7.5- Projenin vinil baskı tekniği ile basılması hakkında teklif alma:

7.6-Projenin dizaynı hakkında teknik destek alınması ve şiirlerin basımı

7.7-Şiir Bahçemiz adlı projemizin açılışı

7.8-Projemizi ders içi ve ders dışı işlenişi

7.9-Projemizin işlenişi ve değerlendirilmesi

7.10-Projenin İnegöl AVM’de Sergilenmesi

### **7.1.Projenin nasıl yapılacağı hakkında düşünme dönemi (kuluçka dönemi):**

Her projenin oluşum süreci vardır. Bu bazen kısa zamanda olurken, bazen de uzun bir süre gerektirmektedir. Projelerin oluşumu tıpkı bir tavuğun kuluçkaya yatarak belli bir zamanda belli bir sayıda civciv çıkarmasına benziyor. Bu projenin de planlanması ve olgunlaşması uzun bir zamanı aldı. Bu projenin uzun bir geçmişi var. Neredeyse iki yıllık düşünme ve olgunlaştırma sürecinin olduğunu söyleyebilirim. Bir düşüncenin ya da bir fikrin birden bire ortaya çıkması çok nadirdir. Onun için düşüncenin olgunlaşması bayağı zaman gerektirir. Hangi konuda proje yapacağımızı bulmak projenizin en önemli noktasıdır. Ülke olarak okuma seviyemizin düşük olması, okuma alışkanlığımızın bir türlü geliştirilememesi bizi bu konuda proje yapmaya sevk etti. Ayrıca bu konu üzerinde çok farklı projeler üretmemiz gereklidir.

### **7.2.Çalışmaların planlanması:**

Projeyi gerçekleştirmek için okulumuzda çalışma grubu oluşturduk. Neydi bu gruplar? Kısaca belirtelim:

Seçilecek şiirleri belirleme grubu

Pano hazırlama grubu

Okul bahçesinin dizayn grubu

Şiirleri baskıya hazırlama ve şiirlere fon resimleri bulma grubu

Şiir sergimize davetiye hazırlama ve dağıtım grubu

Bu gruplara öğretmen arkadaşların dağıtımında istekli olmaları istendi. Hani atalarımızın bir sözü var ya: Gönülsüz yenen aş ya karın ağrıtır ya da baş. Gönüllü olmak projeye olan pozitif etkiyi de artırmaktadır. Her gruba yapacakları faaliyetler anlatıldı. Şiirleri seçecek olan grupta doğal olarak Türkçe öğretmenlerimiz yer aldı. Türkçe öğretmenlerimizle şiirlerin nasıl bulunacağı konusu üzerinde tartışıldı. İlkokul ve ortaokul Türkçe kitapları lise edebiyat ders kitaplardan yayınlanan şiirlerde başlayarak şiirin seçilmesi fikri uygun bulundu. Şiirlerin seçici bir kurula gerek duymadan, zaman kazanma adına böyle bir yol bulundu. Üstelik şiirleri seçerken her hangi bir sıkıntı çıkmamasına dikkat edildi. Biliyorsunuz bu başka ülkelerde fark etmez ama bizim ülkemizde fark ediyor. Şiirini seçtiğimiz şair sağcı mı, solcu mu, dindar mı? Gibi sorunları yaşamamak için böyle bir yol izledik. Gerçekten dilimize yerleşmiş sevilen, bütün herkes tarafından onaylanan şairlerden seçmeye özen göstermelerini karar verdik. Projenin sınırlarının belirlenmesi bizi oldukça rahatlattı. Pano hazırlama grubu

ise okulda daha önce bu amaçla yapılan panoların bulunması planlandı. Ayaklı panoların on tane olması gerekiyordu.

Panolar 160x160cm<sup>2</sup> olacak şekilde buna dikkat edilmesi istendi. Eksik kalan panoların ise marangoza sipariş verilmesi planlandı. Siparişlerin aynı boyutta olması istendi. Okul bahçesinin düzenlenmesi grubu da okul bahçemize bodur ağaççıklar sağlamak için İnegöl Belediyesi park ve bahçeler müdürlüğü ile temas etmesi planlandı. En az 15-20 tane ağaççık alınması öngörüldü. Adı 'Şiir Bahçemiz'e uygun ortam yaratılması istendi. Bir diğer grupta seçilen şiirlere fon olacak resimleri seçmesi istendi. Şiirlerin seçilmesi işleminden sonra işe başlayacaktı. Bir arkadaşımızda davetiye hazırlamakta benden deyince proje planlaması tamamlanmış oldu. Bir projeyi yönetiyorsanız bütün grupların doğal üyesi olmak zorundasınız. Doğal olarak en fazla eforu siz harcamanız gerekir. Çünkü projelerde dört temel alanla ilgilenen yetkili kişi proje yöneticisidir. Nedir bunlar? Kısaca değinelim.

Planlama; Bir projenin iyi yönetilmesi için gerekli olan planlamadır. Proje tamamlandığında gerçekleşen değerlerle planlanan değerlerin arasındaki alaka kurularak başarılı olup olunmadığı kararı verilir.

Organizasyon : Proje bir ekip işi ise bu ekibin organizasyonu, rol dağılımı, yetki ve sorumlulukların temini vs. dağılımlarının yapılması.

Uygulama; Proje sonucunda ortaya çıkarılması gereken ürün için yapılan çalışmalar proje yöneticisinin buradaki görevi işi yapan değil, işin yapılmasını sağlamaktır.

Ölçme ve İzleme; Proje planı oluşturulduktan sonra bu plana uygun bir şekilde devam edilip edilmediğinin izlenmesi, zaman bütçe ya da kapsamdan bir sarkma durumu var mı varsa ne gibi önlemler alınmalı gibi kararların alınmasını sağlayacak kişi yine bu proje yöneticisidir.

Kısaca; Bir geminin uzun bir seyahate çıkmasında ve okyanusları aşmasında, geminin tüm personelinin payı vardır. Gemide görevli personelden bir kısmı mutfakta, bir kısmı kazan dairesinde, bir kısmı rotayı izlemekte görevlidir. Ancak gemiye yön veren ve gemiden sorumlu olan kişi kaptandır. Proje yöneticisi de projenin kaptanı gibidir.

### **7.3.Projede yer alacak şiirleri seçme:**

Ah ! medeniyetler beşiği Anadolun. Dağların taşların konuştuğu, bin bir çeşit kuşun bin bir heves ıslık çaldığı, vadilerin dillendiği ormanların türkü çığırıldığı, dağların tepelerin çığlık çığlığa bağırdığı, Ferhat olup dağları deldiği yanık türküleriyle sevgilisini çağırdığı dağlarda seslerin yankılandığı Anadolu bazen susan dinleyen bazen konuşan bazen sesini tüm dünyaya duyuran ama öyle ama böyle sen hep ses getiren Anadolu. Anadolu erenler, ozanlar, şairler

toprağı. Bu vatan toprağının renklerini, kokularını ve seslerini yeni nesillere aktarmak biz öğretmenlerin temel görevleridir. Bu proje ile bu misyonu yerine getirmeye çalıştık.

Bu projenin en zor kısmı projede yer alacak şiirleri seçmektir. Anadolu coğrafyası ozanlar, şairler ve edebiyatçılarla o kadar zengin ki hangi şairde şiir almıyorsanız sanki projeniz eksik kalıyor hissine kapılıyorsunuz. Çalışma günlerimizi haftanın 2 günü (Pazartesi ve Çarşamba) belirlendik. O günlerde seçilecek şiirler üzerinde durduk. Okulumuzun tam gün eğitim öğretimi vermesi de işimizi kolaylaştırdı. Toplantılarımızı öğle yemek aralarından sonra yaparak tamamladık. Hangi şairden hangi şiiri seçeceğimizi 3 haftada tamamladık. Yüze yakın şiirden 54 şiir üzerinden mutabık kaldık. Bu projede şairleri ve şiirleri seçerken de toplumun tamamını kucaklayacak bir yol izledik. Sadece tek yönlü, belli bir şairin şiirlerine yer vermedik. Oldukça geniş bir yelpazeyi tercih ettik. İşin içine girdikçe seçilebilecek, yazılabilecek o kadar şiir kaldı ki. Şaşırıp kalırız. Seçilen şiirleri word sayfası üzerinde hem dijital veri olarak depoladık hem de A4 kağıdına çıktısını aldık.

Aynı zamanda şiirlerin arkalarına konacak fon resimleri aramaya başladık. Kolay gibi görünüyordu ama bizi oldukça zorladı. Bir sorumluluğun altına girdikten sonra onu başarabilmek için çok çaba ve emek sarf etmeniz kaçınılmazdır. Kısa zamanda projemizi ete kemiğe büründürdük. Artık elimizde proje dosyamız vardı. Projemiz soyuttan somuta dönüşmüştü. Proje dosyamızı oluşturduktan sonra sıra projemize parasal desteğe gelmişti. Projelerin en önemli noktalarından biri de projenin maliyetlendirilmesidir. Projemizin ne kadar gideri olabileceği üzerinde değerlendirme yaptık. Ortalama olarak bin ile bin iki yüz TL olabileceğini hesapladık. Projemizin gerçekleşmesi için bin beş yüz lira talep edilmesi kararlaştırıldı.

#### **7.4. Projenin nasıl yazılacağına araştırılması:**

Projenin somut olarak ortaya çıkmasından sonra seçilen şiirlerin öğrencilere nasıl ulaştıracağımız ile ilgili düşünmeye başladık. Fon kartonlarına elle yazılma fikri ortaya atıldı. Bunun kısa sürede yıpranıp yırtılabileceği, bizi amacımıza ulaştırmayacağı belirtildi. Öyle yapmalıydık ki okul bahçesine yağmur yağsa bile şiirlere herhangi bir zarar gelmemesi gerekiyordu. Profesyonel bir baskı yapmak istedik. Yaptığımız araştırmada Açık hava reklamcılık formatının uygun olacağını tespit ettik. Bu arada branda - vinil, dijital baskı da en çok kullanılan malzemelerdendir. Branda, vinil baskı sağlam, esnek, göze hoş gözüken ve fiyat olarak daha uygun bir malzemedir. Ürünün üzerine istenilen tüm baskılar yapılabilir. Açık hava baskı tekniği olduğu için yağmurda ya da karda etkilenmez. Yazacağımız şiirlerin



ana temasına göre arka fon yapma olanağımıza da hatırlatıldı. Böylece albenili olan vinil baskı tekniğini tercih ettik.

#### **7.5.Projenin Vinil Baskı Tekniği ile Basılması hakkında teklif alma:**

İnegöl'de bu işi yapan işyeri araştırılması kararlaştırıldı. Bu konuda çalışan 5-6 tane işyeri bulduk. Bunları tek tek ziyaret ettik. Hem projemizi anlattık. 160x160 m2'lik 10 tane panoya arkalı önlü sıgacak şekilde toplam 54 şiirin baskısının yapılacağını belirttik. Yapacağımız projede şiirler aşağı yukarı 25 metrekarelik bir alanı kapsıyordu. Her gittiğimiz firma toplam kaç metrekare olduğunu soruyor, ona göre fiyat veriyorlardı. Biz de yapacağımız projemizde kar amacıyla yapmadığımızı anlatıyorduk. Okulların ekonomik durumunun iyi olmadığını da belirtiyorduk. Belli bir oranda indirim talep ediyorduk. Bazı firmalar sizi anlıyoruz ama bu fiyattan aşağısı kurtarmaz diyorlardı. İnegöl'de faaliyet gösteren bütün açık hava reklamcılarında teklif almış olduk. En uygun fiyatı ise (Adıgüzel Reklamcılık) verdi. 160x160 m2'lik 10 tane panoya arkalı önlü sıgacak şekilde toplam 54 şiirin baskısı için 600 TL'ye anlaştık. Bu en uygun fiyattı. Biraz da şansımız yardım etti. Firma sahibinin torunu da bizim okulda (Şükrünailipaşa İlköğretim) okulunda okumuş olması uygun fiyat verilmesinde etkili oldu.

Bu projede en büyük destekçimiz İnegöl İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüydü. Proje dosyamızı oluşturduktan sonra sıra para bulmaya gelmişti. İnegöl İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün her yıl bu tip projelere belli bir para ayırdığını duymuştum. Proje dosyasını alıp soluğu müdürlükte almıştım. Selam verip ilgili şube müdürünün odasına girip dosyayı şube müdürüne uzattım. Nedir bu? Dedi. Bunun bir proje olduğunu ilçe milli eğitim olarak buna destek vermenizi istiyorum dedim. Proje hakkında genel bir brifing verdim. Şube müdürü de verdiğim dosyaya bir yandan göz atıyor. Bir yandan da iyi güzel hoşta bizden ne kadar para istiyorsunuz? Ben tahmini proje bütçesinin 1500TL olacağını söyledim. Projenin içeriğini anlattıkça şube müdürü yumuşadı. Senin bu projen için 1000TL ödenek ayırabilirim dedi. Ancak ödeneğin okulunuzun anaokulunun hesabına başka bir kalem olarak aktarabileceğini belirtti. Çünkü okullarda böyle bir kalemde ödeme yapılmadığını. Bunun ilk kez yapıldığını söyledi. O zaman bu projeye ödenek ayrılmıyorsa bana da resmi olarak yaptığım proje ile ilgili belge verilemeyeceğini söyledim. Olsun hocam sen belge için mi yapıyorsun bu projeyi deyince, cevap vermeden kabul ettim.

Hâlbuki proje adı altında okulumuza ödenek çıkarsaydı, İş resmiyete binecekti. Bundan sonra bu tip projelere bütçe ayırmakta kurumsallaşacaktı. İlçe milli eğitim müdürlüğü de projelere

doğrudan para aktarması bir anlamda yasal hale gelecekti. Bundan sonra proje geliştirecek öğretmen arkadaşlara da örnek olacaktı. Hem de emek veren, eğitimde fark yaratan öğretmende ödüllendirilmiş olacaktı. Ama olmadı.

#### **7.6.Projenin dizaynı hakkında teknik destek alınması ve şiirlerin basımı:**

Şiirlerin basım aşamasına getirilmesi 2 hafta sürdü. En çok efor sarf ettiğimiz aşamayı. Çünkü her şiire göre arka fona konacak resim seçme işi çok zaman alıyordu. Birde bunların grafik tasarımlarının yapılması yüzünden 2 haftada tamamlayabildik. Haftada 2-3 gün reklam ajansına gidiyor, çalışmaların nasıl ilerlediğini takip ediyorduk. Firmadan çalışan elemanla fikir alış verişi yapıyorduk. Telefon numaramızı bırakmıştık. Herhangi bir sorun çıkarsa sorunu kısa sürede çözümlüyorduk. Reklam ajansının elinde sadece bizim işimiz yoktu. Bir yandan da başka baskılarına devam ediyorlardı. Ama bazı zaman bizim işleri de aksatıyorlardı. Sürekli ajansla irtibat halindeydik.

Okuldaki derslerim biter bitmez soluğu reklam ajansında alıyorduk. Projemizin maliyetini nasıl karşılayacağımız sorulduğunda gerekirse kendi cebimizden karşılayacağımızı belirterek firma sahibini rahatlatıyorduk. Okullarımızın içinde bulunduğu ekonomik sıkıntıları herkes gibi esnaflarda biliyordu. Firma yetkilisi:

-Bazı okullar baskı yaptırdıklarını ama bir yıl geçmesine rağmen hala beş kuruş alamadıklarını söylüyordu. Bu arada ilçe milli eğitim müdürlüğüne de ziyaretlerimizi eksik etmiyorduk. Baskı çalışmalarının başladığını ödeneğin ne zaman çıkarılacağını soruyorduk. Bir işi yakından takip ederseniz mutlaka o işi başarı ile sonuca ulaştırabilirsiniz. Kendi işinizmiş gibi yakından ilgilenmezseniz etkinliğinizde yarım kalır. Reklam ajansında bizim gösterdiğimiz çabaya ve samimiyete güvenerek bizim baskımızı öne aldılar. Çalışmalarımız iki hafta sonra tamamladık. İki haftanın sonunda vinil baskıya hazır hale geldi. Sonunda reklam ajansı bizi telefonla arayıp baskıya başladıklarını bildirdiler. Öğleden sonra baskılarınızı alabileceğimizi bize iletiler. Derhal ajansa giderek heyecanla basılan projemizi teslim aldık. Artık projemizin en önemli aşaması tamamlanmıştı. Gerisi artık kolaydı. Sıra okul bahçemizde açacağımız ‘Şiir Bahçemiz’in sergilenmesine gelmişti.

#### **7.7.Şiir Bahçemiz adlı projemizin açılışı:**

Şiirlerin basımının tamamlanması bizi mutlu etmişti. Çalışma grubundaki arkadaşlarla okulumuz bahçesinde kurulacak olan ‘Şiir Bahçemiz’ adlı projenin bir açılış programıyla başlatılması planlandı. Projemizin açılış galası yapılması kararlaştırıldı. Okulumuzun deposuna kaldırılmış altı tane ayaklı pano bulmuştuk. Dört tane de marangoza sipariş vermiştik. Zaman zaman da marangozu ziyaret edip, işlerin nasıl gittiğini takip ettik. Panoların ölçülerini defalarca tekrar ediyorduk. Sonunda dört tane panomuzda hazır. Marangoza da 250 tl borçlanmıştık. Sıra basımı yapılan şiirleri pano üzerine gergin bir şekilde yapıştırmaya gelmişti.

Bir yandan davetiyeler hazırlanırken, bir yandan da pano üzerine şiirleri giydirmeye başladık. Bunun nasıl yapılacağını araştırmıştık. Panolara vinil baskı yapılan şiirleri yapıştırmak için çift taraflı bant kullanmamız gerektiğini keşfettik. Derslerimiz devam ederken, arta kalan zamanda panoların yapıştırma işini yapıyorduk. Bir yandan okul bahçesine nasıl bir şiir bahçesi kurmamız gerekir fikri üzerinde çalışıyorduk. Okul müdürünü zaman zaman projenin nasıl gittiği ile ilgili brifing veriyorduk. Bizi aşan konularda okul müdüründen yardım istiyorduk. O da elinden geldiğince bize yardım ediyordu. İşlerinizi her zaman bizzat siz gözden geçirmelisiniz. Şöyle bir atasözümüz var. El elin eşeğini türkü söyleyerek ararmış. Bunun için sizin yapacağınız projenin sizin tarafınızdan takip edilmesi gerekir. İnegöl belediyesinin park ve bahçeler müdürlüğünü ziyarete gittik. Orada beni bir sürpriz bekliyordu. Park ve bahçeler bölümünde ki peyzaj mühendisi bizim öğrenciymiş. O hocam hoş geldin. Buyurun oturun, çay kahve alır mısınız? Şaşırmıştım. Çok ta memnun olmuşum. İşte bizim mesleğinde en güzel yanı da bu. Geleceği yapılandırıyorsun. Dönüp dolaşip bir gün karşınıza yetiştirdiğiniz bir öğrenci çıkıveriyor. Hocam bizden ne istiyorsunuz? Ben de kısaca projenin ne olduğunu açıkladım. Okul bahçemize şiir bahçesi kuracağımızı anlattım. Onlardan çiçek ve küçük bodur ağaççıklar istediğimizi belirttim. Öğrencimde sizin istemeniz bizim için emirdir hocam dedi. Siz ne kadar çiçek ve ağaççık istiyorsan, ne zaman, hangi saatte istersen gönderirim. Siz merak etmeyiniz. Bana kendisinin telefon numarasını da verdi. Ne zaman isterseniz ben belediye araçlarıyla gönderirim dedi. Teşekkür edip oradan gönül rahatlığıyla ayrıldık. Öğretmenlik mesleğinin ne kadar da kutsal bir meslek olduğuna bir kez daha şahit olduk. Okul bahçesinin düzenlenmesi de böylece halledilmiş oldu.

Panoların yapıştırılması, davetiyelerin hazırlanması, okul bahçesinin dizayn edilmesi yaklaşık bir hafta sürdü. Bu hafta harıl harıl çalıştık. Projenin açılışı için davetiyeler bastırdık. İlçenin mülki amirinden başlayarak ilçenin tüm ileri gelenleri kaymakam başta olmak üzere, belediye başkanlığına, diğer okul müdürlerine davetiye gönderdik. Bütün hazırlıkları tamamlamıştık.

Projemizi sergileme zamanı gelmişti. Arkadaşlarımıza Mayıs ayının ilk haftasının ilk günü olan pazartesi günü saat 10:00’da sergimizin açılış törenini yapmak için tüm hazırlıkları tamamladık. Okul bahçemizin alanının tam ortasına ‘Şiir Bahçemiz’ sergisini yerli yerine yerleştirdik. Projemizin açılışı için kırmızı kurdelemizi bile hazırlamıştık. Açılışımıza belediye başkan yardımcısı, milli eğitim şube müdürleri, diğer okul müdürleri, davetiye gönderdiğimiz öğretmen arkadaşlar, kendi okulumuzdaki tüm öğretmen ve öğrencilerimiz katıldılar. Kurdeleyi projemize gelen belediye başkan yardımcısı ve milli eğitim şube müdürleri birlikte kestiler. Projemizin açılışına yönelikte çeşitli ikramlar hazırladık.

Yine projemizin açılış esnasında türkü ve fon müzikleri de hazırlamıştık. Sergideki şiirleri müzik eşliğinde okuduk. İnegöl belediye başkan yardımcısı yaptığımız sergiyi çok beğendi. Bize teşekkür etti. Bu projemizin haziran ayında İnegöl milli eğitim müdürlüğü ile ortaklaşa yapacakları ‘Öğrenme Şenliğinde’ mutlaka yer almasını istedi. Bu projeye büyük emek verilmiş. Bunu sadece bu okulun öğrencileri değil, aynı zamanda İnegöl halkının da yararlanmasını isteriz dedi. Bizde büyük bir memnuniyetle katılmayı isteriz diye cevap verdik. Projemize gelen milli eğitim şube müdürüne; Müdürüm projenin ödeneğini geciktirmezsiniz inşallah dedik. O da projenin çok güzel olduğunu. Çok beğendiklerini Ödeneğinde gelecek hafta okulun hesabına geçeceğini söyledi. Borçlarımızı zamanında ödememize yardımcı oldukları, verdikleri sözleri tuttıkları söz için teşekkür ettik. O gün sanki bir bayrammış gibi oldu. Vinil baskı ile basılan şiirleri zevkle okudular. Baskılar profesyonelce hazırlanmıştı. Bırakın öğrencileri okulumuz öğretmenleri de çok beğendiler. Bizleri tebrik ettiler. Bir iş yapılırken çalışıyorsunuz, emek ediyorsunuz, yoruluyorsunuz ancak sonunda ortaya çıkardığınız ürünlerin beğenilmesi bütün yorgunluğunuzu alıp götürüyor.

Projemiz sergisinin açılmasından bir hafta sonra milli eğitim müdürlüğü okul hesabına 1000 tl yatırdığını öğrendik. Böylece bütün borçlarımızı ödedik. Yaptığınız işe önem verir saygı duyarsınız karşınızdaki insanlarda size önem verir saygı duyarlar. Bu projede bunu bir kez daha gördük.

### **7.8.Projemizi ders içi ve ders dışı işleniş:**

Projemizin açılışından sonraki süreçte şiirleri hem ders içinde hem de ders dışında öğrencilerin okumaları sağlandı. 1.sınıftan 8. sınıfa kadar bütün öğrenciler projemize katıldılar. Okul idaresi şiir okuma planı yaptılar. Projeyi ikinci dönem yaptığımız için birinci sınıflar zaten okumaya geçmişlerdi. Projemizde ilkokul seviyesinde de şiirlere yer vermiştik.

Onlar içinde sıkıntı olmadı. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar bütün sınıflar yapılan plana uygun olarak Şiir Bahçemize inerek şiir okumalarına katıldılar. Özellikler ortaokul kısmı Türkçe öğretmenleriyle birlikte dersi açık havada işliyorlardı. Hatta bazı öğretmen arkadaşlar şairler hakkında genel bilgi ediniyorlar derse giriş kısmında kısaca şairin hayatı işleniyor sonra şiirler okunuyordu. Ben de zaman zaman derslerini izliyor onları videolara alıyordum. Bu video çekimleri öğrencilerin de hoşuna gidiyordu. Çektiğimiz videoları daha sonra sınıflarda öğrencilere gösteriliyordu. Öğrencilerimizin çoğu utanıyor, çekiniyor ama aynı zamanda da bu çekimleri izlemekten de zevk alıyorlardı. Bir ay boyunca projedeki şiirlerin tamamı bütün sınıf seviyelerinde okunmuş işlenmiş oldu. Bazı sınıflarda şiirleri güzel okuma çalışması düzenlediler. Ayrıca proje içindeki şiirlerden şiir ezberleme yarışması düzenledi. Bu fikir okul müdürümüzün fikriydi. Bu projede bize oldukça destek verdi. Hatta yarışmada dereceye giren öğrencilere çeşitli hediyeler bile temin etti. Daha öncede söylemiştik. Yine söyleyelim. Bir okulda proje yürütüyorsanız okul müdürü destek vermezse siz o projeyi yapamazsınız. Belki yaparsınız ama etkisi az olur. Emeginiz boşa gider.

Öğretmen arkadaşımız Metin Esen bir afiş hazırlayarak okul panomuza astı. En fazla şiir ezberleyen öğrencilere üstelik pahalı ödülleri verileceğini duyurdu. Bunlar fotoğraf makinesi, mp3, Saat vs. Bu ödülleri almak için öğrencilerin büyük bir rekabete girdiklerine şahit olduk. Gerçekten de şiir okuma yarışmamız yapıldı. Öğrencilerimiz hak edenler ödülleri aldılar. Şiirler toplam 4 haftalık bir sürede okunarak tamamlandı. Ders dışı zamanlarda da öğrencilerin serbest okumalarına zemin hazırladık.

Üstteki fotoğrafta birinci sınıfların en fazla şiir ezberleyen öğrenciler bütün okulun önünde sınıf öğretmeni Engin Sert tarafından ödüllendirildi. Kendi ödülleri de kendi sınıf kasasından karşıladı. Sınıf öğretmenlerinin de böyle bir avantajı var. Projemize verdikleri destekten dolayı Engin Sert öğretmen arkadaşlarımıza çok teşekkür ederim. Gerçekten böyle öğretmen arkadaşların sayısı oldukça azdır.

#### **7.9.Projemizin işlenişi ve değerlendirilmesi:**

Değerlendirmeyi yapmak için belli bir ölçek geliştirmedik. Değerlendirmeyi iki şekilde gerçekleştirdik. Birincisi şiirlerden öğrencilere performans ve proje görevi verildi. Özellikle 1-2-3-4. Sınıf öğretmenleri 5-6-7-8. Sınıflarda ise Türkçe öğretmenleri proje ve performans görevi verilerek yapıldı. Bunların ölçüklerini her öğretmen kendi sınıf seviyesinde yaptı. Yaptığımız proje okul çapında olunca öğretmen arkadaşlardan destek istedik. Sağ olsunlar onlarda bana ne senin projen ne yaparsan yap demediler. Her öğretmen kendi sınıf

seviyesinde üstüne düşen görevi yerine getirdiler. Sizin samimi olup canla başla çalışmanız onlara da sirayet ediyor. Onlar da sizin pozitif enerjilerinden etkileniyorlar. Bir proje yaparken kendiniz o işe koşulsanız, yükün ağır kısmını siz yüklenirseniz zaten öğretmen arkadaşları da ikna edersiniz. Siz işi yüklenmezseniz uzaktan kumanda ile şunu şöyle yap. Şunu böyle yap dersiniz işiniz zor demektir. Projeler gönüllü yapılan işlerdir. İnsanların gönüllerini yıkarsanız olmaz. Zaten öğretmenlik gönülleri feth etmek değil midir?

Bir diğer değerlendirme etkinliğimizde okul çapında şiir ezberleme yarışması yapıldı. Bütün öğrencilerimizi bu yarışmaya katmaya çalıştık. Okulumuzda bir komisyon oluşturarak şiirlerin değerlendirilmesi yapıldı. En çok şiir ezberleyen öğrencilere çeşitli hediyeler verildi. Katılımı artırmak için ilk 3'e girenlere büyük ödüllerde verildi.(fotoğraf makinesi,mp3,saat vb.) öğrencilerin motivasyonunu artırmak için yarışmaya katılan bütün öğrencilere kitap hediye ettik. Hatta özel öğrenme güçlüğü çeken bir öğrencimizde Aşık Veysel den Kara toprak şiirini ezberleyerek bizleri çok duygulandırdı. O öğrencimizi de ödüllendik. Öğrencilerin dünyalarına dokunursanız onlarda güller gibi açılıyorlar. Her bir öğrencinin içinde bir cevherin olduğu bilirse, öğrencilerin içinde ki bu cevheri gün yüzüne çıkarabiliriz. Eğitimin en önemli işlevlerinden biri de onların içindeki o cevheri gün yüzüne çıkarmak değil midir? Bu projeyi yaparken hep bunu düşündük. Öğrencilere sağladığı kazanımlara şahit olduk. İşte bu tip projeleri gerçekleştirerek öğrencilere hayatında yeni ufuklar açmalıyız.

#### **7.10.Projenin İnegöl AVM'de Sergilenmesi:**

Projemizin açılışında İnegöl belediye başkan yardımcısı bu projenin İnegöl AVM'sinde sergilenmesini istemişti. Bizde kabul etmiştik. Dört hafta okulumuzda sergilendikten sonra gidecektik. Ancak bir şeyi unutmuştuk. İyide bu ayaklı panoları kim taşıyacaktı. Üstelik bir ayaklı panonun taşınması bile zorken, on tanesini nasıl taşınacaktı? Sonunda okul memurumuzun pikabı varmış. Ona rica ettik. O da bizi kırmadı. Panoların AVM'ye taşınmasını kabul etti. Ancak iki kişiyle taşınması oldukça zorlandı bizi.

Her ne kadar yaptığımız proje okul çapında da olsa diğer öğretmenleri de bu projenin içine dahil etseniz. Yine bir şekilde yalnız kalıyorsunuz. Her şeye kendiniz koşturduğunuz için diğer öğretmenler projeyi sahiplenmiyor. Bana ne? Beni fazla ilgilendirmiyor. Diyorlar. On tane panonu İnegöl AVM'sine taşınması resmen canımızı çıkarmıştı. Proje yapmak zaten bütün zorluklara göğüs germektir. Yalnızda kalsanız yolunuza devam etmek demektir. Bu iradeyi gösterir bu uğurda çaba gösterirseniz başarı kaçınılmaz olur. Bu projeleri yürütürken sizi kıskanacak birçok kişi çıkacaktır. Önemli olan sizin bu tip davranışları görmemeniz

gerekir. Yoksa o kadar emek verir ama bir çuval inciri berbat edersiniz. Her konuda olduğu gibi projelerde de sabır acıdır ama meyvesi çok tatlıdır.

Okul bahçesindeki düzenlemesinin bir benzerini İnegöl AVM'sinde de kurduk. AVM'de öğrenme şenliğindeki projelerden eğitimle ilgili tek proje bizim projemizdi. Bütün İnegöllülerin dikkatini çekti. Projemizi gezenler bizi tebrik ediyordu. Şiirleri okuyorlar baskısı hakkında bilgi alıyorlardı. Bazı kişilerde uzaktan bakmayla yetindiler. Halkın çoğunun şiirleri okumasını beklemiyorduk. Yapılan araştırmalarda okuma seviyemizin nerelerde olduğunu biliyorduk. Ama bu bir başlangıç olduğunu düşünerek, onlara da bir suç bulamıyorduk. Amacımız okuma kültürünün yükselmesi ve gelişmesi için bu tip projelerin artırılmasının farkına vardık. Yalnız bu bir kişinin yapacağı ya da toplumu tek başına dönüştüreceğini düşünmenin de hayal olduğunu da biliyoruz. Bizim projemiz sadece bir farkındalık yaratmaktı. Farklı ve özgün bir proje olduğumuz için dikkat çektik ve beğenildik. Halkında bu şiirleri okumasını, şairleri yakından tanınmasına zemin hazırladık. Zaten amacımız da okuma kültürünü gelişmesine zemin hazırlamaktı. Bu amacımıza da ziyadesiyle ulaştığımızı gönül rahatlığıyla söyleyebiliriz.

### **8.Proje sonrası ölçme ve değerlendirme süreci nasıldı?**

Bu projeyi gerek gerçekleştirirken, gerekse gerçekleştirdikten sonra Türkçe zümre öğretmen arkadaşlarla hep bilgi alış-verişi halindeydik. Öğretmen arkadaşlarımızın değerlendirmesinde: Metin tamamlama, öyküyü devam ettirme etkinliklerinde bir çalışma yaptık. Bu etkinliği seçmemizin nedeni daha önceleri öğrencilerimiz böyle çalışmalarda çok zorlanıyorlardı. Acaba bu konuda bu projeden sonra herhangi bir gelişme kaydedebildik mi? Bir anlamda bu derste hangi kazanımları elde ettik? Diye çalışmalarımızı test ettik.

Projeden önce Türkçe dersinde bu tip etkinliklerde, öğretmenim nasıl yazacağım? Böyle yazdım. İyi olmuş mu? Yazdığı cümleleri arkadaşlarıyla paylaşmak istemiyorlardı. Okuma sırası geldiğinde sırasını geçiştiriyordu. Şiir okumalarında problem yaşıyorduk. Okumada tonlama ve vurguya dikkat etmiyorlardı. Öğrencilerde genelde okumaya ve yazmaya karşı isteksizdi. Bu sıraladığımız sorularda azalma kaydettiğimizi gözlemledik.

Ayrıca öğrencilerin kelime hazinesi geliştiğini gözlemledik. Genel kültürümüz artmasına zemin hazırlandı. Öğrencilerimizin etkin ve etkili bir insan olmasının yolları açılmasına yardımcı olmuştur. Dinleme ve konuşma kabiliyetinin geliştiğini fark ettik. Öğrencilerin sosyal ilişkilerinin kalitesinin arttığını izledik. Öğrencilerimizin okuyup yeni bir şey öğrendikçe merak etmeye ve daha çok okuyup yeni şeyler öğrenmeye başladığını tespit ettik.

Öğrencilerin bu tip projelerle ülkemize değerler üretmenin önemini kavramasına neden olmuştur. Toplam kalite anlayışına göre Ölçemediğiniz hiç birşeyi yönetemezsiniz. Unutmayalım ‘Ölçemezsen Yönetemezsin’ ‘Hedeflemezsen Ulaşamazsın’ ölçemediğimiz şeyleri de yönetemeyeceğiz ya da o alanda iyileştirme yapamayacağımız anlamı çıkmaktadır. Bundan dolayı okumanın çeşitli proje kriterleri geliştirilmesi gerekmekte olduğunu da söyleyebiliriz.

### **9.Projeyle ilişkin bulgular – sonuçlar nelerdir?**

Eğitim sisteminin değiştiği bir aşamada bu projeyi gerçekleştirdik. 4+4+4 sisteminin yavaş yavaş oturmaya başladığı bir zamanda bu projeyi uyguladık. Hem ilkököl hem de ortaokulların birbirinden ayrılma arifesinde bu projeyi yapmamız daha çok öğrenciye ulaşmamız açısından olumlu olmuştur. Projemize ilkököl birinci sınıftan ortaokul sekizinci sınıf yani son sınıfa kadar olan geniş bir yelpazede öğrenci kitlesi katılmıştır. Bu da projemizin etki alanını genişletmiştir.

Yürüttüğümüz projenin çapının büyük olması demek, sorumluluğunun da büyük olması anlamına gelir. Şiir Bahçemiz adlı projemiz önce okulumuz çapında sergilendi. Daha sonra İnegöl İlçesi alış veriş merkezinde sergilenecek ilçe düzeyinde uygulanan bir projeye dönüşmüştür. Büyük sorumluluk gerektiren projelerde projeyi yapan ekibin kendini geliştirmiş öğretmen arkadaşlardan oluşması çok önemlidir.

Bu projeden sonra öğrencilere bu projenin şiirlerini okumaları, yazmaları hatta şiirleri ezbere okumaları konusunda performans ödevi vererek değerlendirme yaptık. Böylece bütün öğrencilerimizi performans ödevi üzerinde değerlendirmiş olduk. Şiirin ana fikrini bulmada ki problemlerimizde azalma kaydedildi. Şiir okurken vurgu ve tonlamaya özen gösterildiğini gözlemledik. Şimdiye kadar şiirle tanışmamış öğrencileri şiirle tanıştırdık. Öğrencilerimiz şairleri yakından tanıma fırsatı elde ettiler.

Öğrencilerimizin okuma ve yazmaya karşı isteklerinin arttığını gözlemledik. Yazılarında belirgin bir düzelme oldu. Verilen bir konuda yazı yazma ve devam ettirme yeteneklerinin geliştiğini söyleyebiliriz. Seçmeli derslerde yaratıcı yazarlık dersine gelen öğrencilerde şiir yazmaya karşı isteklerin arttığını fark ettik. Bu proje kapsamında şiir ezberleme yarışması düzenleyerek de değerlendirme yaptık. Katılımı artırmak için ödül koyduk. Katılımcı sayısını artırmaya çalıştık. Yarışmaya katılım çoktu. En çok şiir ezberleyenlere büyük ödüller verdik.



Şiirin nasıl okunacağı konusunda kendilerini geliştirme fırsatı buldular. Daha önce hiç şiir yazamayanlar 3-5 cümlede olsa da yazmaya başladılar. Bir diğer gözlemimizde öğrencilerin sosyal iletişim becerilerin geliştiğini, birbirlerini yakından tanıma fırsatı buldular. Bu proje öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde olan sorunların azalmasına da katkı sağlamıştır.

Yürüttüğünüz proje okul çapında ya da ilçe çapında olabilir. Böylesi bir proje yürütmek istiyorsanız ekibinizin çok iyi olması gerekir. Kaliteli arkadaşlardan oluşan bir ekibiniz yoksa, o zaman projenizin bütün ağırlığı sizin omuzlarına biner. Ya çok emek, çaba sarf ederek projenizi sonuçlandırabilirsiniz. Bu çok zordur. Her insan buna katlanmaz. Ya da projenizi gerçekleştiremezsiniz. Bu da sizin moral motivasyonunuzun yok olmasına neden olur. Bir daha bu projeleri yapmaya cesaret edemezsiniz. Tekrar edelim. Bu tip projelerde ekip çok önemlidir.

Bir projeyi yürütürken bir diğer dikkat edilmesi gereken faktör okul içi ve okul dışı kurumlarla iş birliğini eşgüdümlü olarak yapmak gerekir. Büyük çapta proje yaparken resmi kurumlar, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler ve diğer kurumlarla işbirliği yapılmalıdır. Bu projede İnegöl milli eğitim müdürlüğü ve İnegöl belediye başkanlığı ile bu projeyi birlikte yürüttük.

Bir milleti ayakta tutan, onun varlığını ve devamını sağlayan en önemli etkidir dil. Dil millî şuuru besler. Bir millete mensup olma hazzını veren yine dildir. Bir milletin bireylerini birbirine yaklaştırarak onlar arasında birlik yaratan unsur olarak dilin, millet hayatındaki yeri çok önemlidir. Öyle ki milletin varlığı, dilin varlığıyla mümkündür. İnsanın geçmişini öğrenmesinde, gününü yaşamasında, geleceğine yön vermesinde, kişiliğini kazanmasında, aynı dili konuşan diğer insanlarla iletişim kurmasında ve kendisini ifade etmesinde dilin çok önemli bir araç olduğu muhakkaktır. Bu bakımdan dil bir anlamda bireye hizmet eder. Bu kadar önemli olan dilimizi en iyi şekilde öğretmemiz biz öğretmenlerin sorumluluğundadır. Bireyler çevresinde kendiyle aynı değerleri paylaşan insanların bulunmasını isterler. Bu ortak değerlerin oluşturulmasında, paylaşılmasında, nesilden nesile aktarılmasında, milletin varlığını devam ettirmesinde dil, çok önemli bir görevi yerine getirir. Çünkü millet olmanın birinci şartı, aynı dili konuşmaktır. Dil sayesinde duygular, düşünceler, sevinçler üzüntüler dile getirilir. Bu bakımdan dil olmadan edebiyat olmaz; dil edebiyatı, edebiyat da dili besler, geliştirir. Edebi eserler sayesinde dil gelişir; anlam zenginliği kazanır ve sözcük sayısı artar. Bu yönüyle dil altına, şair ve yazarlar da bu altını işleyen kuyumcuya benzetilir. Hikâyeler, romanlar, şiirler, tiyatro türündeki eserler dil ile yazılır. Dilin diğer önemli bir yanı da ulusal

birlik ve beraberliği sağlamasıdır. Aynı dili konuşan, aynı duygu düşünce ve zevkleri paylaşanlar, kederde ve kıvançta birlikte hareket ederler.

İşte bir dilin bir toplum olarak ne kadar önemli olduğunu belirtmiş olduk. Bizde bu güzel dilimizin Türkçemizin öğrencilerimiz tarafından iyi bir şekilde kavraması için böyle bir proje gerçekleştirdik. Öğrencilerimizin hem dilimizi hem de kültürümüzü yakından tanımalarını sağladık. Yazar ve şairlerimizi tanıdık ve öğrencilerimize tanıtmaya fırsatı bulduk. Böylece kültürümüzün genç nesillere aktarılma misyonunu üstlenmiş olduk. Güzel dilimiz Türkçemizin bütün inceliklerinin öğrencilerimiz tarafından öğrenilmesine zemin hazırlamış olduk.

#### **10.Projeyi geliştirilirken yararlandığımız kaynaklar nelerdir?**

Ulusal sınıf öğretmenliği kongresi bildiri kitabı ANKARA 14-16 Nisan 2006 Kök yayıncılık  
MEB, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(1.-5.Sınıflar), ANKARA 2005

Milliyet gazetesi

Şiir Antolojisi

Antoloji.com

---

## ARAŞTIRMA- GELİŞTİRME BİRİMLERİ TARAFINDAN YÜRÜTÜLEN YEREL PROJELERİN KONU ALANLARI VE ÖRGÜT GELİŞİMİNE OLAN KATKILARI

---

*İ. Bakır ARABACI<sup>95</sup>, Ceyda AKILLI<sup>96</sup>, Murat YILDIZ<sup>97</sup>*

### ÖZET

*Örgütlerin gelişebilmesi ve rekabet edebilirlik düzeylerinin artırılması için, araştırma ve geliştirme (AR-GE) altyapısına gereken önemi vermeleri gerekmektedir. AR-GE Birimleri tarafından hazırlanan stratejik planlar, eylem planları, ulusal ve uluslararası projeler örgütlerin geleceğe dair atacağı adımları belirleyen yol haritalarıdır. Bu nedenle, AR-GE çalışmalarının örgütlerin gelişim stratejileri, vizyonları ve değişim planları ile uyum içerisinde olmalıdır.*

*Bu çalışmanın amacı, milli eğitim müdürlüklerine bağlı AR-GE birimleri tarafından oluşturulan yerel projeleri konu alanlarına göre sınıflandırmak ve bu projelerin örgüt gelişimine olan katkılarını ortaya çıkarmaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum analizine dayanmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafında geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubunu Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde görev yapmakta olan 28 AR-GE personeli oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçilmesinde maksimum çeşitlilik ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcıların görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar içerik analizine tabi tutularak kategoriler oluşturulmuş, frekans ve yüzdeler belirlenmiştir.*

*Araştırma sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir: (1) Coğrafi bölgelere ait ihtiyaç alanları incelendiğinde; temel ihtiyaç alanlarının tüm bölgelerde ortak olduğu, bazı ihtiyaç alanlarının ise bölgeden bölgeye değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle, AR-GE Birimleri tarafından hazırlanan yerel projeler bazı alanlarda değişiklik göstermektedir. (2) Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun sosyo-ekonomik yapı ve bölgesel ihtiyaçlar nedeniyle proje konularının coğrafi bölgelere göre değişebileceğine inanmaktadır. (3) Kurumların varlık nedenlerini ortaya koyan misyon, yürütülen projelerden etkilendiği gibi hazırlanan projelerin faaliyet alanlarını da belirleyebilmektedir. (4) Yürütülen yerel projelerin motivasyonu ve verimi artırdığı belirlenmiştir. (5) Projelerin yürütülmesi aşamasında birçok bölgenin benzer sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Bu sorunların başında hedef kitlenin gönülsüz olması gelmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** AR-GE, Örgüt gelişimi, Yerel projeler

---

<sup>95</sup>Doç. Dr, Fırat Üniversitesi, arabacibaki@hotmail.com

<sup>96</sup>AR-GE Birimi Öğretmeni, Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü, ceyda\_akilli@hotmail.com

<sup>97</sup>AR-GE Birimi Öğretmeni, Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü, muratylz@hotmail.com

# THE SUBJECT AREAS OF LOCAL PROJECTS IMPLEMENTED BY RESEARCH&DEVELOPMENT DEPARTMENTS AND THE CONTRIBUTIONS TO ORGANIZATIONS

## ABSTRACT

*Organizations should give importance to research and development (R&D) backgrounds in order to improve and compete with their rivals. The strategic plans, action plans, international and national projects are the route maps that determine the future path of organizations. For this reason, R&D studies should be accordance with organizational development strategies, visions and change plans.*

*The aims of the study are classifying the local projects according to their subjects and determine the contributions of those projects to organizational developments. The study depends on situations analysis which is one of qualitative research methods. As data collection tool, a semi-structured interview form was used which was prepared by researchers. The sample group of the study consisted of 28 R&D staff working in the different regions of Turkey. Maximum variety principal was taken into account while choosing the sample group. The answers of the sample group to the questions was exposed to content analysis, categories were formed, frequencies and percentages were determined.*

*The findings of the study are: (1) When we analyse the needs of regions , it is seen that some need areas differ from region to region; even if basic need areas are the same within all regions. For this reason, there are some changes in local R&D projects. (2) A great many of the participants believe that project subjects may show alterations among regions because of socio-economic backgrounds and regional needs. (3) Missions, as entity reason of organizations, are effect from ongoing projects and also affect the action areas of projects. (4) It is defined that local projects enhance motivation and productivity. (5) It is seen that many of the regions face with same problems while implementing the projects. The foremost problem during this process is the reluctance of target groups.*

**Keywords:** *Research& Development, Organizational development, Local projects*

## GİRİŞ

Günümüzde yaşanan politik, toplumsal, kültürel ve teknolojik gelişmeler eğitim dünyasında köklü değişimler yaşanmasına yol açmaktadır. Bu değişiklikler doğrultusunda eğitim sürekli olarak kendini yenileyen açık bir sistem olma özelliği göstermektedir (Sönmez, 2008). Klasik eğitim kuramları yerini modern kuramlara bırakmasıyla birlikte; ezbercilikten, öğretmen merkezli yaklaşımlardan ve bilginin direkt olarak öğrencilere yüklenmesinden uzaklaşmıştır. Modern eğitim kuramları kapsamında, öğrenim süreçleri yeni paradigmlar çerçevesinde şekillenmiştir. Bu paradigmlar bilginin yapılandırılmasını, analiz edilmesini, öğrenci merkezli ortamlar oluşturulmasını ve eleştirel yaklaşımı içermektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik becerilerinin yanı sıra; girişimci, özgüven sahibi, yaratıcı bireyler olmaları yönünde çaba sarf edilmeye başlanmıştır. Modern eğitim sisteminde öğretmen, öğrenci ve program birbirini tamamlayan üç unsurdur. Günümüzde daha nitelikli öğretmene, daha çağdaş öğretim programlarına, daha uygun ortamlara, daha kaliteli yönetime ve daha istekli öğrencilere gereksinim vardır (İlhan, 2004).

Modern eğitim sistemlerinde öğrenci gelişimi olduğu kadar öğretmen gelişimi de önem taşımaktadır. Çağımızın gerektirdiği becerilere sahip bireyler yetiştirebilmeleri için, öğretmen yeterliliklerinin de artırılması ve geliştirilmesi gerekmektedir. 21. yüzyılın öğretmeni, çağın gereklerinin farkında olan, kendini buna hazırlayan, değişime ve gelişime istekli olan bir anlayışta olması gerekmektedir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Bireyleri geleceğe hazırlama konusunda en önemli rolü üstlenen öğretmenler; bilginin yapılandırılması, eğitim teknolojilerinden yararlanılması, disiplinler arası geçişin sağlanması, sınıfların öğrenmeye elverişli hale dönüştürülmesi ve zenginleştirilmiş materyaller hazırlanması konularındaki bilgilerini güncellemeli ve öğretim tekniklerini günümüz dünyası ile uyum sağlayacak şekilde düzenlemelidir.

Eğitim süreçlerinde hazırlanan ve yürütülen projeler modern eğitim sistemlerinin gerektirdiği bilgi ve becerilerin kazanılması için altyapı oluşturmaktadır. Proje, belirli bir mekânda, belirli bir zaman dilimi içerisinde, belirli bir bütçe ile açık bir şekilde belirlenmiş amaçların gerçekleştirilmesine yönelik olarak uygulanması planlanan faaliyetler bütünüdür. Katz ve Chard'a (1989) göre proje, özgün bir konuda yenilikçi fikirler üretecek şekilde çalışmaktır. Projelerin temelinde orta ve uzun vadede başarıyı hedefleyen stratejik planlar olma özellikleri bulunmaktadır. Başka bir tanıma göre proje; bazı amaç ve hedeflere ulaşılması için uygulanacak belli değerler taşıyan, hedefleri, başlangıcı ve sonu olan faaliyetler bütünüdür (Ece ve Kovancı, 2004).Eğitsel projelerin önemi ilk olarak, J. Dewey'in öğrencisi olan W. Kilpatrick tarafından vurgulanmıştır (Aytaç, 2000).

Gerek okul idarecileri ve öğretmenler, gerekse öğrenciler eğitim projeleri sayesinde eleştirel düşünme, analiz edebilme, bilgiyi yapılandırabilme, mevcut bilgilerin sentezini oluşturabilme konularında kendilerini geliştirmektedir. Ayrıca eğitim projeleri; okul idarecileri, öğretmen ve öğrencilerin zihinsel becerilerini hızlandırmakta, özgüvenlerini geliştirmekte ve sorumluluk alma duygularını artırmaktadır. Eğitim projelerinin bir diğer önemli avantajı ise, mevcut problemlere çözüm bulabilecek teknik ve finansal desteği sağlamasıdır. TÜBİTAK, Ulusal Ajans, SODES gibi kurumlar eğitim kurumları tarafından başvuru alan projelere belirli miktarlarda bütçe ayırmakta ve belirli kriterler doğrultusunda değerlendirilen projelerde uygulanmaya layık görülen projelere fon kaynağı sağlamaktadır. Bu sayede hazırlanan projeler eğitim kurumlarının kapasitelerinin gelişmesine, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine, eğitim personeli yeterliliklerinin artırılmasına ve örgütsel gelişime imkân sağlamaktadır.

Valilikler, belediyeler, il özel idareleri de eğitim projelerinin yürütülmesi konusunda fon sağlayan kurumlar arasında yer almaktadır. Bu kurumlar genellikle yerel konuların ele alındığı, il geneline veya ilin bağlı bulunduğu bölgeye katkı sağlayacak projelere destek vermektedir. Bu nedenle projeler ilin veya bölgenin temel ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmakta, proje sonrası elde edilen çıktının tüm il ve bölge geneline yaygınlaştırılabilecek ve çarpan etkisi gösterilebilecek nitelikte olması beklenmektedir. Eğitim kurumları tarafından hazırlanan yerel projeler genellikle il genelindeki eğitim kurumlarının fiziki şartlarının iyileştirilmesi, dezavantajlı grupların sisteme dâhil edilmesi, işsizliğin azaltılması, nitelikli işgünün sağlanması, öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi, ekonomik gelişmişliğin artırılması, kültürel özelliklerin ön plana çıkarılması konularını ele almaktadır.

Eğitim projelerinin profesyonel bir şekilde hazırlanıp yürütülmesi, eğitimcilerin proje hazırlamaya teşvik edilmesi ve konu ile ilgili teknik desteğin sağlanması hususunda Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı bünyesinde tüm il milli eğitim müdürlüklerine bağlı AR-GE Birimleri bulunmaktadır. AR-GE Birimleri; milli eğitim müdürlüklerinin 5 yıllık stratejik planlarını hazırlamaktan, ulusal, yerel ve uluslararası projeler yürütmekten, araştırma ve geliştirme faaliyetlerinde bulunmaktan, eğitim kurumlarına proje hazırlama aşamasında danışmanlık hizmeti sunmaktan sorumludur. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığının 08/05/2014 tarih ve 1843555 sayılı Millî Eğitim Müdürlükleri *AR-GE* Birimi Yönergesine göre ASKE (Araştırma, Stratejik Planlama ve Kalite Geliştirme Ekibi) ve PEK (Projeler Ekibi) olmak üzere iki ekip bulunmaktadır. ASKE personeli; bilimsel araştırmalar, ihtiyaç analizi, paydaşlar arası koordinasyon ve stratejik plan hazırlanmasından sorumludur. PEK personeli ise yerel, ulusal ve uluslararası projeler hazırlayıp yürütmekten sorumludur. Ulusal ve uluslararası projeler ülkelerin orta ve uzun vadeli stratejileri arasında yer alan hedefler doğrultusunda hazırlanmakta olduğundan, coğrafi bölgeler arası farklı özellikler taşımamaktadır. Fakat ilin ve bölgenin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanarak yürütülen yerel projeler, coğrafi bölgelere göre farklı özellikler göstermektedir. Bu farklılıklar ilin ve bölgenin coğrafi, ekonomik, kültürel yapısından ileri gelmekte olup; projelerin amacını, hedeflerini, hedef kitesini, kullanılan yöntemi ve uygulanacak faaliyetleri etkilemektedir. Mevcut durum ve ihtiyaçları göz önünde bulundurarak hazırlanan araştırma-geliştirme projeleri, kurumların örgütsel gelişimine katkıda bulunmakta; iş doyumunu, verimlilik, karar alma paradigmalarında iyileşme sağlamaktadır. Örgütsel gelişime katkıda bulunan projeler; kurumlar arası etkileşimi ve iş doyumunu artırmakta, kurum kapasitesinin

gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca projeler, eğitim süreçlerini zenginleştirerek öğrencilerde gözlemlenen çıktıları iyileştirmekte, bu sayede kurumların hesap verilebilirlik düzeylerini artırmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan il milli eğitim müdürlüklerinde görev yapmakta olan AR-GE Birimi personelinin hazırladığı ve yürüttüğü yerel projelerdeki farklılıkları veya benzer özellikleri ortaya çıkarabilmek. Bu sayede Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerine ait ihtiyaç analizi tablosu ortaya çıkarılmış olacak, farklı bölgelerde gerçekleştirilen projeler alanlarına göre sınıflandırılacaktır. Bu durum ülke geneli bölgesel bir yol haritası oluşturarak, yeni hazırlanacak olan projelere bir kaynak oluşturacaktır. Projelerin örgütsel gelişime olan katkılarının belirlenmesi ile AR-GE Birimleri tarafından gerçekleştirilen yerel projelerin etkileri nitel verilerle ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

### **Araştırmanın Amacı**

Yerel ve bölgesel ihtiyaçlar AR-GE Birimlerinin çalışma alanlarında da farklılıklara yol açmaktadır. Bu çalışmanın amacı; Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde il milli eğitim müdürlükleri içerisinde yer alan AR-GE birimleri tarafından yürütülen yerel projelerin konu alanlarına ve örgüt gelişimine olan katkılarını belirlemek, bu konuda yaşanan güçlükleri ortaya çıkarmaktır. Bu amacı gerçekleştiremeye yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan il milli eğitim müdürlüklerinde görev yapmakta olan AR-GE Birimi personeli tarafından yürütülen yerel projelerin nelerdir, hangi konu alanlarını kapsamaktadır?
- AR-GE Birimleri tarafından yürütülen yerel projeler coğrafi bölgelere göre nasıl bir değişim göstermektedir?
- AR-GE Birimlerinde görev yapan personele göre bölgesel ihtiyaç alanları nelerdir?
- AR-GE Birimleri tarafından yürütülen yerel projelerin örgütsel misyon ve gelişime olan katkıları nelerdir?
- AR-GE Birimlerinde görev yapan personele göre proje konularının coğrafi bölgeye göre değişmekte midir? Değişiyorsa nedenleri nelerdir?
- AR-GE Birimleri tarafından yürütülen yerel projelerin hazırlanmasında karşılaşılan güçlükler nelerdir?

## **ARAŞTIRMA YÖNTEMİ VE VERİ ANALİZİ**

Araştırma, nitel araştırma yöntemleri içerisinde bulunan durum analizi desenine göre gerçekleştirilmiştir. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği, bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum analizi, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan ampirik bir araştırma yöntemidir (Yin,1994). Durum analizi araştırmacının bir veya birkaç durumu veri toplama araçları yardımıyla derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Araştırma kesitsel tarama modeline dayanmaktadır. Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan tarama araştırmaları, bireylerin bir olgu ve olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının yer aldığı araştırmalardır (Tanrıöğren, 2012). Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2012). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme formunda araştırmacı tarafından oluşturulan altı adet açık uçlu madde bulunmaktadır. Her madde, araştırma sorularına cevap bulmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar kodlar, kategorilere ve temalar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın iç geçerliğini arttırmak için görüşme formu geliştirilirken, araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması gerçekleştirilerek kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın dış geçerliliğini artırmak amacıyla örneklem genellemeye izin verecek şekilde çeşitlendirilmiştir. Örneklem grubunda bulunan katılımcılar görev yapmakta oldukları coğrafi bölgelere göre homojen bir şekilde dağılmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak için bulgular sunulurken veri çeşitlemesi sağlanmaya çalışılmış, katılımcıların cümlelerine yer verilerek atıfta bulunulmuştur.

### **Çalışma Grubu**

Çalışmanın evrenini Türkiye’de bulunan tüm milli eğitim müdürleri AR-GE Birimi personeli oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Türkiye’nin yedi farklı coğrafi bölgesinde



bulunan milli eğitim müdürlükleri AR-GE Birimlerinde görev yapmakta olan 28 personel oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitleme yöntemine dayanarak seçilmiştir. Gizliliği sağlamak amacıyla katılımcılara G-1, G-2,... şeklinde kod isimler verilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik özellikler aşağıda bulunan tablolarda yer almaktadır.

### **Katılımcıların Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı**

Katılımcıların görev yaptıkları coğrafi bölgelere göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo1.** *Katılımcıların görev yaptıkları bölgelere göre dağılımı*

<b>BÖLGE</b>	<b>Katılımcı Sayısı</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Marmara	4	14,3
Ege	4	14,3
Akdeniz	4	14,3
İç Anadolu	4	14,3
Doğu Anadolu	4	14,3
Güneydoğu Anadolu	4	14,3
Karadeniz	4	14,3
TOPLAM	28	100

Tablo 1 incelendiğinde, her bölgeden eşit sayıda katılımcıya yer verildiği görülmektedir. Bunun nedeni ise bölgeler arası farklılığı eşit bir dağılım içerisinde değerlendirebilmeyi sağlamaktır. Katılımcıların tümü il milli eğitim müdürlüklerine bağlı AR-GE Birimlerinde görev yapmakta olan proje koordinatörlerinden oluşmaktadır.

### **Katılımcıların AR-GE Birimlerinde Çalıştıkları Süreye Göre Dağılımları**

Katılımcıların il milli eğitim müdürlükleri AR-GE Birimlerinde çalışma sürelerine göre oluşturulan Tablo 2 aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 2.** *Katılımcıların AR-GE Birimlerinde çalıştıkları süre*

<b>SÜRE</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
1 yıl	6	21,43
2yıl	8	28,57
3 yıl	7	25
4 yıl	3	10,72
5 yıl ve üstü	4	14,28
TOPLAM	28	100

Tablo 2 incelendiğinde, AR-GE Birimlerinde 1-2 yıl çalışan katılımcı sayısı ile 3 yıldan fazla sürede çalışan katılımcı sayısının eşit olduğu görülmektedir. Bu eşitlik, katılımcıların sorunlara bakış açıları arasındaki farklılığı ve sorunların çeşitliliğini ortaya çıkarabilmek açısından önem arz etmektedir.

### **Katılımcıların Bağlı Buldukları Ekiplere Göre Dağılımı**

Katılımcıların AR-GE Birimlerinde bağlı buldukları ekiplere göre dağılımı Tablo 3'te belirtildiği gibidir.

**Tablo 3.** *Katılımcıların bağlı buldukları ekiplere göre dağılımı*

<b>EKİP</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
ASKE	13	46,43
PEK	15	53,57
<b>TOPLAM</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

ASKE ve PEK personelinden oluşan katılımcı sayıları birbirine oldukça yakındır. Böylelikle katılımcılar coğrafi bölgelere göre değişen sorunlar, kurumsal stratejiler ve hazırlanan yerel projeler hakkında detaylı bilgi sunmuştur.

### **Katılımcıların Yürütmüş Olduğu Yerel Proje Sayısı**

Katılımcıların yürütmüş oldukları yerel proje sayılarına göre dağılımı tablo 4'te gösterilmektedir.

**Tablo 4.** *Katılımcıların yürütmüş olduğu yerel proje sayısına göre dağılımı*

<b>PROJE SAYISI</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
1-2 proje	14	50
3-4 proje	9	32,14
5-6 proje	2	7,14
7 proje ve üstü	3	10,72
<b>TOPLAM</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Katılımcıların yürütmüş oldukları yerel proje sayılarına göre dağılımları incelendiğinde; 1 ve 2 proje yürüten katılımcı sayısı ile 3 ve üzeri proje yürüten katılımcı sayısı birbirine eşit olup bu sayının frekans değeri 14'tür. Bu doğrultuda katılımcıların tümünün en az bir yerel proje yürüttüğü ve birçoğunun proje yürütme konusunda oldukça deneyimli olduğu sonucuna varılmaktadır.

## **BULGULAR**

Bu bölümde, çalışma grubunda yer alan katılımcıların görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplara göre oluşturulan tablolara yer verilmektedir.

### **Coğrafi Bölgelerin Öncelikli İhtiyaç Alanları**

Araştırma kapsamında geliştirilen görüşme formunda ilk olarak "Bağlı bulunduğunuz coğrafi bölgenin öncelikli ihtiyaç alanlarını belirtiniz." maddesi yer almaktadır. Bu sorunun temel

amacı öncelikli ihtiyaç alanlarının coğrafi bölgelere göre sınıflandırılmasını sağlamak; benzer ve farklı ihtiyaç alanlarını belirleyebilmektir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda oluşturulan tablolar ve ihtiyaç alanları aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 5. Coğrafi bölgelere göre öncelikli ihtiyaç alanları**

BÖLGE	İhtiyaç Alanları	f
<b>Marmara</b>	1. Ulaşım sorunları	4
	2. Derslik yetersizliği	4
	3. Yöneticilerin teknik alandaki yetersizlikleri	3
	4. Değerler eğitime önem verilmemesi	3
<b>Karadeniz</b>	1. Coğrafi koşullar	4
	2. Öğrencilerin madde bağımlılığı	4
	3. Taşınabilir eğitimin yaygınlaştırılmaması	3
	4. Okullaşma oranlarının ve akademik başarının düşük olması	2
	5. Okul binalarının yetersiz olması	2
<b>İç Anadolu</b>	1. Öğrenci devamsızlıkları	4
	2. Akademik yetersizlikler	3
	3. Yöneticilerin teknik alandaki yetersizlikleri	3
	4. Sanayileşmenin gelişmemiş olması nedeniyle yaşanan ekonomik sorunlar	2
<b>Ege</b>	1. Kurumlar arası işbirliğinin olmaması	4
	2. Eğitim teknolojilerinden yeterince yararlanılmaması	4
	3. Parçalanmış aile sayısının fazla olması	3
	4. Farklı kültürlerin bir arada yaşıyor olması	3
<b>Güneydoğu Anadolu</b>	1. Mülteci öğrencilerin uyum sorunları	4
	2. Özellikle kız çocukların okullaşma oranlarının düşük olması	4
	3. Velilerin eğitim-öğretim sürecine dâhil olmaması	3
	4. Öğretmen, okul binaları ve derslik sayılarındaki yetersizlikler	2
	5. Okur- yazarlık oranının düşük olması	1
<b>Doğu Anadolu</b>	1. Göç nedeniyle yaşanan uyum sorunu	4
	2. Sanayileşmenin gelişmemiş olması nedeniyle yaşanan ekonomik sıkıntılar ve istihdam sorunları	4
	3. İnsan kaynakları gelişimindeki yetersizlikler	3
	4. Modern eğitim yöntemlerinin kullanılmaması	3
	5. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamıyor olması	2
	6. Öğretmen, okul binaları ve derslik sayılarındaki yetersizlikler	2
	7. Akademik başarının düşük olması	1
<b>Akdeniz</b>	1. Mesleki eğitimin yaygınlaştırılmaması	3
	2. İstihdam yetersizliği	3
	3. Okur-yazarlık oranının istenilen seviyede olmaması	2
	4. Öğrencilerin mevsimlik işçi olarak çalışması	2
	5. Okullaşma oranlarının düşük olması	1
<b>TOPLAM</b>	<b>34</b>	<b>144</b>

Coğrafi bölgelere ait ihtiyaç alanları incelendiğinde; temel ihtiyaç alanlarının tüm bölgelerde ortak olduğu, bazı ihtiyaç alanlarının ise bölgeden bölgeye değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda, okul ve derslik sayısındaki yetersizlikler, yöneticilerin teknik anlamdaki yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği, okullaşma oranlarının istenilen seviyede olmaması birçok bölgenin temel sorunları arasında yer almaktadır. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde özellikle kız çocuklarının okullaşma oranlarının düşük olduğu, akademik başarının daha üst seviyelere taşınması gerektiği, istihdam yetersizliği gibi sorunların var olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin madde bağımlılığı sorunu yaşadığı belirtilen tek bölge Karadeniz Bölgesidir. Mesleki eğitim ile ilgili çalışmaların yeterli olmadığını belirten katılımcılar ise Akdeniz Bölgesinde görev yapmaktadır. Ege Bölgesinde ise parçalanmış aile sayılarının fazla olduğu, bu ailelerde büyüyen çocukların psikolojik travmalar yaşadığı, sınıf ve branş öğretmenlerinin bu travmaların üstesinden gelebilmeleri için öğrencilere nasıl konsültasyon sağlayacaklarını bilmedikleri katılımcıların ifadeleri arasında yer almaktadır.

*“En büyük ihtiyaç taşınmalı eğitime çözüm bulabilmek” G-22*

*“Sanayileşme ve ekonominin yeterli düzeyde olmaması ihtiyaç alanlarımızı belirlemektedir.” G-15*

*“Parçalanmış aile sayısının fazla olması, göç ve kültür farklılıkları bölgemizin sorun alanlarını oluşturmaktadır.” G-9*

### **Katılımcıların Yürütmüş Oldukları Yerel Projelerde Ele Aldıkları Temel Konular**

Araştırma kapsamında katılımcılara sorulan ikinci madde “Yürütmüş olduğunuz yerel projeleri genel olarak hangi ihtiyaçtan dolayı hazırladınız?” sorusundan oluşmaktadır. Bu soruyla ulaşılmak istenen amaç, katılımcıların coğrafi bölgelerin ihtiyaçlarına göre hazırlamış oldukları yerel projeler arasındaki benzer ve farklı özellikleri ortaya çıkarabilmektir.

Tablo 6. Katılımcıların yürütmüş oldukları yerel projelerde ele aldıkları temel konular

<b>BÖLGE</b>	<b>Proje Alanları</b>	<b>f</b>
<b>Marmara</b>	1. Öğrencileri proje tabanlı öğrenmeye yönlendirme	4
	2. Eğitim kalitesini artırma	4
	3. Yönetici yeterliliklerini geliştirme	3
	4. Değerler eğitimini yaygınlaştırma	3
<b>Karadeniz</b>	1. Öğrencilerin gelecek kaygılarını azaltma	4
	2. Okullarda gerçekleştirilen yönlendirme ve bilinçlendirme faaliyetlerini artırma	3
	3. Taşınmalı eğitimin iyileştirilmesi	3
	4. Akademik başarının artırılması	2
<b>İç Anadolu</b>	1. Öğrenci devamsızlıklarının önüne geçme	4
	2. Akademik başarıyı artırma	4
	3. Değerler eğitimini yaygınlaştırma	3
	4. Eğitim kalitesini artırma	2

	5. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama	1
<b>Ege</b>	1. Kültürel çatışmaları önleme	4
	2. Eğitim teknolojilerinden yararlanılmasını sağlama	3
	3. Parçalanmış aile çocuklarına yaklaşım yöntemleri konusunda eğitici eğitimi	3
	4. Kurumlar arası iş birliğini artırma	2
<b>Güneydoğu Anadolu</b>	1. Kadın istihdamını sağlama	4
	2. Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonlarını artırılması	4
	3. Velileri eğitim sürecine dâhil etme	3
	4. Öğretmen yeterliliklerini artırılması	2
	5. Okur- yazarlık oranının artırılması	2
	6. Okulların kurumsal kapasitelerini geliştirme	1
<b>Doğu Anadolu</b>	<b>1. Eğitim süreçlerinin daha modern hale getirilmesi</b>	<b>4</b>
	<b>2. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması</b>	<b>3</b>
	<b>3. İnsan kaynakları gelişimini sağlama</b>	<b>3</b>
	<b>4. Okur-yazarlık oranlarının artırılması</b>	<b>2</b>
	<b>5. Eğitim teknolojileri kullanımının artırılması</b>	<b>2</b>
<b>Akdeniz</b>	1. Akademik başarının artırılması	4
	2. Okullaşma oranının artırılması	3
	3. Okur-yazarlık oranının istenilen seviyeye taşınması	2
	4. Başarılı öğretmenlerin örnek uygulamalarının yaygınlaştırılması	1
<b>TOPLAM</b>	<b>32</b>	<b>92</b>

Tablo 6’da görüldüğü üzere, il milli eğitim müdürlükleri AR-GE Birimleri tarafından hazırlanan yerel projeler bazı alanlarda değişiklik göstermekle birlikte genellikle benzer konular üzerine yoğunlaşmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde kalitenin artırılması, modern eğitim yöntemlerine ağırlık verilmesi, teknolojinin eğitim dünyasına entegre edilmesi, öğrencilerin akademik başarılarının artırılması, okur-yazarlık oranlarının yükseltilmesi genellikle tüm bölgelerde ele alınan konular arasında yer almaktadır. Özellikle son yıllarda STEM (science, technology, engineering and math) eğitimi ile disiplinler arası yaklaşımın benimsenmesi, kodlama faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, öğretim süreçlerinde Web 2.0 araçlarından yararlanılması tüm iller tarafından ele alınan proje konuları arasında yer almaktadır. Bu projeler öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla birlikte, yaratıcı faaliyetlerde bulunmalarına ve 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

*“Öğrenci, öğretmen ve okul idarecilerinin daha sağlıklı bir ortamda eğitim-öğretim yapabilmeleri, bilgiye dayalı değil yaratıcılığa dayalı öğrenim görmeleri amacıyla projeler gerçekleştirilmektedir.” G-6*

*“Eğitim süreçlerinin daha modern hale getirilmesi ihtiyacından yola çıkarak proje hazırladım.” G-8*

Birçok bölgede ele alınan konulardan bir diğeri ise değerler eğitimidir. Sabır, iyi niyet, başarı, huzur, dostluk, barış, hoşgörü gibi temel değerlerin öğrencilere kazandırılmasını amaçlayan

değerler eğitimi; eğitim kurumlarında özgün ve yaratıcı faaliyetler eşliğinde ele alınmaktadır. Bu sayede öğrencilerin milli ve manevi duyguları benimsemeleri sağlanmakta, duygusal ve sosyal zekâlarının gelişimine yardımcı olunmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi amacıyla birçok konuda yetişkin eğitimleri gerçekleştirilmektedir. Bu eğitimler yeni bir programın, yöntem veya tekniğin tanıtılması, farklı yeterliliklerin kazandırılması, mevcut programların geliştirilmesi, mesleki bilgilerin güncellenmesi amaçlarıyla gerçekleştirilmektedir. Eğitimler genellikle hizmet içi eğitim kurslarıyla sağlanırken; Kalkınma Ajansları, TÜBİTAK vb. kurumlara hazırlanan yerel projelerle gerçekleştirilebilmektedir.

*“Okuma ve yazma oranının artırılmasına yönelik geliştirilen projeler bulunmaktadır. Okulların alt yapılarını tamamlama ve temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik projeler hazırlanmıştır.” G-12*

Ege Bölgesinde parçalanmış aile çocuklarına yönelik bütünleştirici programlar tasarlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin parçalanmış aile çocuklarına karşı nasıl rehberlik edebileceği, bu çocukların yaşadığı travmaların üstesinden gelebilmeleri için onlara nasıl yardımcı olunması gerektiği gibi konularda eğitim verilmektedir.

*“Genellikle parçalanmış aile çocuklarına yönelik proje hazırlıyoruz. Öğretmenlerin bu çocuklara nasıl yaklaşmaları gerektiği ile ilgili çalışmalar yürütüyoruz.” G-16*

Karadeniz bölgesinde madde bağımlılığı sorunu öncelikli ihtiyaç alanında yer aldığı için, öğrencilere geleceklerini nasıl yönetmeleri gerektiği hakkında seminerler düzenlenmektedir. Ayrıca özellikle ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik kariyer gelişimi çalışmaları yürütülmektedir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesinde kadın istihdamı artırılmaya çalışılırken; Doğu Anadolu Bölgesinde fırsat eşitliğinin sağlanması konusunda yerel projeler hazırlanmaktadır.

*“Kadın istihdamına yönelik hazırlanan projede kadınların ev ekonomisine katkıda bulunarak daha özgüvenli olmaları ve ülke ekonomisi başta olmak üzere yerel ekonomiye katkıda bulunmaları sağlanacaktır.” G-14*

### **Katılımcılar Tarafından Hazırlanan Yerel Projelerin Kurumsal Misyonu Olan Katkıları**

Araştırma kapsamında geliştirilen görüşme formunda yer alan üçüncü madde “Projeleriniz kurum misyonuna ne ölçüde katkı sağlamaktadır” sorusundan oluşmaktadır. 5018 sayılı

Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununa göre, tüm kurumlar 5 yıllık stratejik plan oluşturmaktadır. Bu planlar mevcut durum, geleceğin tasarımı, maliyetlendirme, izleme ve değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır. Geleceğin tasarımı bölümünde ise vizyon, temel değerler, stratejik amaçlar, hedefler, faaliyetler ve performans göstergelerinin yanı sıra her kurum kendi misyonunu ifade etmektedir. AR-GE Birimleri tarafından hazırlanan projeler hem il milli eğitim müdürlüklerinin stratejik planlarında ifade edilen misyonla uyum sağlamalıdır; hem de bu projeler kurumun gelecekte üstleneceği misyona yol haritası teşkil etmelidir. Görüşme formunun üçüncü maddesi ile katılımcıların yürütmüş oldukları yerel projelerin, kurumsal misyonları ne ölçüde etkilediğini belirlemek amaçlanmaktadır.

Tablo 7. Katılımcılar Tarafından Hazırlanan Yerel Projelerin Kurumsal Misyonu Olan Katkıları

BÖLGE	Yerel Projelerin Misyon Üzerindeki Etkisi	f
<b>Marmara</b>	1. Kurumun dış paydaşlar tarafından tanıtılması sağlandı	4
	2. Eğitim kalitesinde artış sağlandı	3
	3. Liyakate verilen önem artırıldı	2
	4. Temel değerlere verilen önem artırıldı	2
<b>Karadeniz</b>	1. Rehberlik faaliyetleri artırıldı	4
	2. Fırsat eşitliği sağlandı	3
	3. Akademik başarı artırıldı	2
<b>İç Anadolu</b>	1. Misyon amaçlara yönelik ve sonuç odaklı bir hal aldı	3
	2. Stratejik plan ile uyumlu hale getirildi	2
	3. Ulusal ve uluslararası tanınırlığı sağlandı	1
<b>Ege</b>	1. Yeniliklere uyum sağlamak kurumsal misyona eklendi	4
	2. Diğer kurumlar ile iş birliği içerisinde bulunmak misyona uyarlandı	3
	3. Fırsat eşitliği sağlandı	3
<b>Güneydoğu Anadolu</b>	1. Milli Eğitim Bakanlığı temel politikaları ile uyum sağlandı	4
	2. Misyonun içeriği genişletildi	3
	3. Fırsat eşitliği sağlandı	3
	4. Kaliteli eğitim verebilmenin alt yapısı oluşturuldu	2
<b>Doğu Anadolu</b>	1. Gelecekte oluşturulacak misyona yol haritası oluşturuldu	4
	2. Misyona yeni boyutlar eklendi	3
	3. Milli Eğitim Bakanlığı temel politikaları ile uyum sağlandı	3
<b>Akdeniz</b>	1. Milli Eğitim Bakanlığı temel politikaları ile uyum sağlandı	4
	2. Amaç odaklı misyon oluşturuldu	3
	3. Mevcut misyonun gerçeğe ulaşması sağlandı	1
<b>TOPLAM</b>	<b>23</b>	<b>66</b>

Kurumların varlık nedenlerini ortaya koyan misyon, yürütülen projelerden etkilendiği gibi hazırlanan projelerin faaliyet alanlarını da belirleyebilmektedir. Tablo 7, katılımcıların yürütmüş oldukları yerel projelerin kurumsal misyona olan katkılarını göstermektedir. Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğu hazırladıkları projenin kurum misyonunu güçlendirdiğini ve fırsat eşitliğini sağladığını eğitim kalitesini artırdığını belirtmiştir.

*“Kurumumuzun ulusal ve uluslararası tanınırlığının sağlanması bağlamında önemli katkılar sağlanmıştır.” G-15*

Akdeniz, Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgelerinde görev yapmakta olan katılımcılar ise mevcut misyonların Milli Eğitim Bakanlığı temel politikaları ile uyumlu hale gelecek şekilde güncellendiğini belirtmiştir. Ege Bölgesinde ise kurumsal misyon yeniliklere uyum sağlayacak ve iş birliğini önceleyecek şekilde geliştirilmiştir. Marmara Bölgesinde misyonun temel değerlere değinmesi sağlanmıştır.

*“Kurumsal misyonun Milli Eğitim Bakanlığının temel ilkeleriyle uyumlu olması sağlanmıştır.” G-11*

*“Projelerimiz kurum misyonunu güçlendirmekte, gelecekte yeni misyonlar kazanmasına yardımcı olmaktadır.” G-8*

### **Yerel Projelerin Örgütsel Gelişime Katkısı**

Görüşme formunun dördüncü maddesinde “Yürüttüğünüz yerel projelerin kurumunuzun örgütsel gelişimine katkısı olduğuna inanıyor musunuz? Eğer cevabınız evet ise bu etkilerin neler olduğunu açıklayınız” ifadeleri yer almaktadır. Görüşmede yer alan tüm katılımcılar projelerin örgütsel gelişime katkısı olduğunu belirtmiştir. Bu katkıların neler olduğuna dair belirtilen fikirler belirlenerek Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. Yürütülen yerel projelerin örgütsel gelişime olan katkıları

<b>Örgütsel Gelişime Olan Katkı</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Motivasyon arttı</b>	8	28,58
<b>Verim arttı</b>	8	28,58
<b>İş doyumu arttı</b>	6	21,42
<b>Yeniliklere uyum sağlandı</b>	4	14,28
<b>İş birliği arttı</b>	2	7,14
<b>TOPLAM</b>	28	100

Tablo 8’e göre; katılımcıların büyük bir çoğunluğu yürütülen yerel projelerin motivasyonu ve verimi artırdığını belirtmiştir. Ayrıca yürütülen projelerin iş doyumunu, iş birliğini ve yeniliklere uyum sağlama becerisini artırdığını belirtmişlerdir.

*“Öğretmen ve öğrencilerin motivasyonları artarak yeniliklere uyum sağladığı gözlemlenmiştir.” G-7*

*“Verimin artması açısından katkı sağlamaktadır.” G-3*



## Katılımcıların Bakış Açısıyla Proje Konularının Coğrafi Bölgelere Göre Değişiminin İncelenmesi

Görüşme formunun beşinci maddesinde “Sizce belirlenen proje konuları coğrafi bölgelere göre farklılık göstermekte midir? Bu farklılıklar nelerdir?” soruları yer almaktadır. Katılımcıların bir kısmı proje konularının coğrafi bölgelere göre değişmediğini belirtirken; büyük bir çoğunluğu farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bu katılımcılara ait frekans ve yüzdeler Tablo 9’da gösterilmektedir. Proje konularının coğrafi bölgelere göre değişiklik gösterdiğini ifade eden katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre bu farklılıkların neler olduğu belirlenmiş ve Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların bakış açısıyla proje konularının coğrafi bölgelere göre değişme durumu

Proje Konuları Coğrafi Bölgelere Göre Değişmektedir	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	20	71,43
Hayır	8	28,57
<b>TOPLAM</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo 9’a göre; katılımcıların %71,43’ü proje konularının coğrafi bölgelere göre değiştiğini belirtirken, %28,57’si amaç ve hedeflerin genellikle tüm bölgelerde aynı olduğundan dolayı konuların değişmeyeceğini belirtmiştir. Proje konularının coğrafi bölgelere göre değiştiğini belirten 20 katılımcının vermiş olduğu cevaplar incelenmiş ve bu değişimlerin hangi nedenlerle gerçekleştiğine dair maddeler belirlenmiştir. Bu maddeler Tablo 10’da gösterildiği gibidir.

*“Eğitim ile ilgili sorunlar genellikle aynı olduğu için konular değişmemektedir.” G-2*

Tablo 10. Katılımcıların Bakış Açısıyla Proje Konularının Coğrafi Bölgelere Göre Değişme Nedeni

Değişim Nedeni	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sosyo-ekonomik yapı	6	30
Bölgesel ihtiyaçlar	6	30
Proje türü ve içeriği	5	25
Coğrafi koşullar	3	15
<b>TOPLAM</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun sosyo-ekonomik yapı ve bölgesel ihtiyaçlar nedeniyle proje konularının coğrafi bölgelere göre değişebileceğine inanmaktadır. Bölgelerin ekonomik koşulları, aile yapıları, nüfus dağılımları, insan kaynakları

ve kurumsal kapasiteleri AR-GE Birimleri tarafından hazırlanan yerel projelerde göz önünde bulundurulması gereken unsurların başında gelmektedir. Bu nedenle yerel projelerin coğrafi bölgelere göre değişmesi kaçınılmazdır. Coğrafi koşullar ise bölgeler arası farklılıkların başında gelmektedir. Bölgelerin iklim ve ulaşım şartları özellikle eğitim alanlarında hazırlanan projelerin temel dayanağını oluşturmaktadır. Bu şartlara göre hazırlanan yerel projeler ile pansiyonlu okullar ve taşınmalı eğitim süreçlerinde kalitenin artırılması ve koşulların iyileştirilmesi hedeflenmektedir. Katılımcıların %25’i ise coğrafi bölgelerin hazırlanan projeleri tür ve içerik açısından etkilediğine dikkat çekmektedir.

*“Her bölgenin farklı ihtiyaçları vardır. Örneğin coğrafi koşullar oldukça etkilidir” G-6*

*“Her bölgenin kendine has problemleri, kendine has sıkıntıları vardır. Buna göre de proje fikirleri ve beklenen çıktıları farklılık gösterir. Mesela bizim bölgemiz kız çocuklarının okullandırılması büyük bir problem iken batıda çalışan arkadaşlarımızın çok farklı sorunları vardır.” G-14*

### **Yürütülen Projelerin Bölgelere Olan Katkıları**

Görüşme formunun altıncı maddesinde “Yürüttüğünüz projeler ile bulunduğunuz bölgeye nasıl katkı sağladınız?” sorusu yer almaktadır. Bu soruyla birlikte katılımcıların yürütmüş olduğu projeler ile bölgelerini hangi alanlarda katkı sağladığını belirleyebilmektedir. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre katılımcıların hangi alanlara katkı sağladığı belirlenmiş ve Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Katılımcılar Tarafından Yürütülen Projelerin Bölgelerine Olan Katkıları

<b>BÖLGE</b>	<b>Yürütülen Projenin Bölgeye Olan Katkısı</b>	<b>f</b>
<b>Marmara</b>	1. Bölgenin tanıtımı sağlandı	4
	2. Eğitimden sağlanan verim arttı	4
	3. İnsan kaynaklarının yeterliliği arttı	3
	4. Temel değerler bölge geneline yaygınlaştırıldı	2
<b>Karadeniz</b>	1. Rehberlik ve yönlendirme faaliyetleri arttı	4
	2. Madde bağımlılığı vakaları azaldı	3
	3. Öğrencilerin derslere yönelik motivasyonu ve akademik başarısı arttı	1
<b>İç Anadolu</b>	1. Eğitim kalitesinde artış sağlandı	3
	2. Öğrencilerin akademik başarısı arttı	3
	3. Eğitim personelinin mesleki gelişimi hızlandı	2
<b>Ege</b>	1. Eğitim süreçlerinin modernizasyonu sağlandı	4
	2. Öğrenciler arası ekip çalışması ve iş birliği arttı	3
	3. Rehberlik ve yönlendirme faaliyetleri arttı	1
<b>Güneydoğu Anadolu</b>	1. Bölgesel kalkınma sağlandı	3
	2. Eğitim kalitesinde artış sağlandı	3
	3. Eğitimin önemi hakkında toplumsal farkındalık oluşturuldu	2
	4. Eğitim ortamlarının fiziki koşulları iyileştirildi	1
	5. Öğrencilerin bilimsel ve sanatsal konulara olan ilgileri arttı	1
<b>Doğu Anadolu</b>	1. Eğitim teknolojilerine verilen önem arttı	4
	2. Öğretmen ve öğrenciler tarafından yürütülen proje sayıları arttı	4

	3. Eğitim personelinin mesleki gelişimi hızlandırıldı	3
	4. Eğitimin önemi hakkında toplumsal farkındalık oluşturuldu	2
<b>Akdeniz</b>	1. Okullaşma oranı artırıldı	3
	2. Eğitimin önemi hakkında toplumsal farkındalık oluşturuldu	2
	3. Eğitim kalitesinde artış sağlandı	1
<b>TOPLAM</b>	<b>25</b>	<b>66</b>

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcılar tarafından yürütülen projelerin coğrafi bölgelere olan katkıları genel olarak benzer özellikler görülmektedir. Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve Akdeniz Bölgelerinde AR-GE Birimleri tarafından yürütülen projeler sayesinde eğitimin önemi ile ilgili toplumsal anlamda farkındalık sağlandığı görülmektedir. Ayrıca Tablo 11'e göre, yürütülen projeler ile birçok bölgede eğitim kalitesinde artış olduğu görülmektedir. Marmara, İç Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgelerinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlandığı belirtilirken; Ege Bölgesinde öğrenciler arası ekip çalışması ve işbirliği duygusundaki artıştan bahsedilmiştir. Karadeniz Bölgesinde öğrenciler arasındaki madde bağımlılığının azaltılmasına yardımcı olduğu ifade edilmiştir.

*“Öğrencilerin akademik başarıları yükseldi, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin motivasyonu arttı” G-6*

*“Bölgenin eğitim ortamlarında teknolojiden yararlanma düzeylerini artırdık.” G-17*

*“Bölgede okur-yazarlık oranı artırıldı, fiziki koşullar iyileştirildi. Öğrencilerin bilime ve sanata olan ilgileri artırıldı.” G-12*

### Yerel Projelerin Yürütülmesinde Yaşanan Güçlükler

Görüşme formunun son maddesinde katılımcılara “Bölgesel olarak yürütmüş olduğunuz projeleri hazırlarken veya uygularken yaşamış olduğunuz güçlükler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu soru ile projelerin yürütülmesi sırasında katılımcılar tarafından yaşanan sorunları bölgesel olarak sınıflandırılması amaçlanmaktadır.

Tablo 12. Yerel Projelerin Yürütülmesinde Yaşanan Güçlükler

BÖLGE	Yaşanan Güçlükler	f
<b>Marmara</b>	1. Bütçe yetersizliği	4
	2. Hedef kitlenin gönülsüz olması	3
<b>Karadeniz</b>	1. Hedef kitlenin gönülsüz olması	3
	2. Hedef kitleyi bir araya getirmek	2
<b>İç Anadolu</b>	1. Bütçe yetersizliği	4
	2. Hedef kitlenin gönülsüz olması	3
	3. Yöneticilerin destek vermemesi	2
<b>Ege</b>	1. Hedef kitlenin gönülsüz olması	4
	2. Dış paydaşların iş birliğinden kaçınması	3
	3. Örnek uygulamaların yetersiz olması	2
	4. Hedef kitleyi bir araya getirmek	2

<b>Güneydoğu Anadolu</b>	1. Bütçe yetersizliği	4
	2. Hedef kitlenin gönülsüz olması	3
	3. Yöneticilerin destek vermemesi	2
	4. Proje konusunda deneyimli olan personel eksikliği	1
<b>Doğu Anadolu</b>	1. Bütçe yetersizliği	4
	2. Bölge halkının ön yargıları	3
<b>Akdeniz</b>	* Herhangi bir sorunla karşılaşılmadı	4
<b>TOPLAM</b>	<b>17</b>	<b>53</b>

Tablo 12 incelendiğinde, projelerin yürütülmesi aşamasında birçok bölgenin benzer sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Bu sorunların başında hedef kitlenin gönülsüz olması gelmektedir. Marmara, Ege, Karadeniz, İç Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde hedef kitlenin gönülsüz olmasından dolayı faaliyetlerin gerçekleştirilmesi aşamasında sorun yaşandığı belirtilmiştir. Marmara, İç Anadolu, Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgelerinde bütçe yetersizliğinden dolayı projelerin yürütülmesi aşamasında maddi sıkıntılar yaşandığı belirtilmiştir. Karadeniz ve Ege Bölgelerinde hedef kitlenin bir araya getirilmesi aşamasında problem yaşandığı ifade edilirken; Güneydoğu ve İç Anadolu Bölgelerinde yöneticilerin süreç içerisinde gerekli desteği vermedikleri belirtilmiştir. Akdeniz Bölgesindeki katılımcılar ise herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

*“Güçlük yaşamadım. Kişiler yapılan çalışmalardan memnuniyetlerini dile getirdiler.”G-24*

*“Maddi anlamda zorluk çekiyoruz.” G-5*

*“Hedef kitlenin isteksiz olması ve kurumların iş birliği yapmaktan çekinmesi yaşadığımız güçlükler arasında yer almaktadır.”G-17*

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Kurumların yeniliklere uyum sağlayabilmesi, mevcut problemlerine çözüm bulabilmesi ve rekabet edebilirliğinin sağlanması amacıyla makro ve mikro düzeyde projeler hazırlanarak yürütülmektedir. Projeler kurumun gelecekte bulunmak istediği nokta ile ilgili stratejiler geliştirilmesine ve yeni misyonlar kazanmasına yardımcı olmaktadır. Kurumsal projelerin hazırlanması, yürütülmesi ve sonuçlarının alınması AR-GE Birimlerinde bulunan proje ekiplerinin sorumluluğu altındadır. Bu nedenle kurumların gelişme ve ilerleme düzeyleri AR-GE Birimlerine vermiş oldukları önemle doğru orantılıdır. İl milli eğitim müdürlüklerinin bünyesinde bulunan AR-GE Birimi personeli tarafından eğitim başta olma üzere, toplumu ilgilendiren birçok alanda proje hazırlanmaktadır. Eğitim kalitesinin artırılması, kurum kapasitelerinin iyileştirilmesi, okullaşma ve okur-yazarlık oranlarının yükseltilmesi, ekonomik kalkınmanın sağlanması AR-GE Birimleri tarafından hazırlanan proje alanları arasında yer almaktadır.

Ülkemizin coğrafi bölgeleri arasında fiziki, iktisadi, toplumsal ve kültürel farklılıklar bulunmaktadır. Her bölgenin kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri, fırsatları ve imkânları vardır. Bu farklılıklar kurumların ihtiyaçlarını, stratejilerini ve dolayısıyla projelerini büyük oranda etkilemektedir. Araştırma ile ortaya çıkarılmak istenen sonuç, bölgesel farklılıkların milli eğitim müdürlükleri AR-GE Birimleri tarafından hazırlanan ve yürütülen projeleri hangi düzeyde etkilediğidir. Bu nedenle araştırma kapsamında ülkenin farklı coğrafi bölgelerinde görev yapmakta olan AR-GE Birimi personeli ile görüşülmüş, yürütmüş oldukları yerel projelerden yola çıkarak ihtiyaç alanları, karşılaşılan güçlükler, fırsatlar ve imkânlar bakımından bölgesel farklılıklar belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen ilk sonuç, bölgelere ait ihtiyaç alanlarının birçoğu farklılık gösterirken; bazı ortak problemlerin bulunduğudır. Okullaşma oranlarının istenen seviyede olmaması, derslik ve okul binasındaki yetersizlikler, eğitim ortamlarının modernizasyon sürecinin tamamlanmamış olması ülke genelinde mevcut olan problemler arasında yer almaktadır. Marmara Bölgesinde yaşanan sorunlar ulaşım ve derslik yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca değerler eğitime yeterince önem verilmemesi Marmara Bölgesinin ihtiyaç alanında yer almaktadır. Karadeniz Bölgesinde coğrafi koşullar taşınabilir eğitim sisteminin genişletilmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Öğrenciler arasında bağımlılık yapıcı madde kullanımının yaygın olduğu belirtilen tek bölge ise Karadeniz'dir. İç Anadolu Bölgesinde sanayileşmenin gelişmemiş olması nedeniyle ekonomik sorunlar yaşanmakta, öğrenci devamsızlıkları bulunmaktadır. Ege Bölgesi ise parçalanmış aile sayısının fazla olduğu belirtilen tek bölgedir. Kurumlar arası işbirliğinin güçlendirilmesi ihtiyacı da Ege Bölgesinin ihtiyaçları arasında yer almaktadır. Dış göç alması nedeniyle Güneydoğu Anadolu Bölgesinde uyum sağlayıcı tedbirlerin alınması ihtiyacı bulunmaktadır. Toplumsal yapı ve kültürel ön yargılar nedeniyle özellikle kız çocuklarının okullaşma oranının düşük olduğu ve bu oranın yükseltilmesi ihtiyacı Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Doğu Anadolu Bölgesinde insan kaynaklarının geliştirilmesi ve dış göç nedeniyle uyum sağlayıcı faaliyetlerin planlanması ihtiyacı bulunmaktadır. Akdeniz Bölgesinde görev yapan katılımcılar ise öğrencilerin mevsimlik işçi olarak çalıştığından dolayı karşılaşılan devamsızlık sorununu çözmek ve mesleki eğitim veren kurumlarının modernizasyonunu sağlamak ihtiyaçları belirtilmiştir.

Farklı coğrafi bölgelerde yer alan AR-GE Birimleri tarafından hazırlanan projeler konu alanına göre incelendiğinde; eğitim kalitesinin artırılması, okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılması, öğrencilerin akademik başarılarının artırılması ele alınan

ortak konular arasında yer almaktadır. Marmara Bölgesinde değerler eğitiminin yaygınlaştırılması üzerine projeler hazırlanmaktadır. Karadeniz Bölgesinde ise taşımali eğitimin iyileştirilmesi ve bağımlılıkla mücadele aşamasında rehberlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi temel proje konularını oluşturmaktadır. İç Anadolu Bölgesinde öğrenci devamsızlıklarının önlenmesi yönünde projeler üretilirken; Ege Bölgesinde ise parçalanmış aile öğrencilerinin psikolojik sorunlarının önlenmesi yönünde faaliyetlerde bulunmaktadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde kadın istihdamının sağlanması ve özellikle kız çocuklarının okullaşma oranlarının artırılması üzerine çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Doğu Anadolu Bölgesinde eğitim-öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımının artırılması ve fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla projeler yürütülmektedir. Akdeniz Bölgesinde ise örnek çalışmaları olan öğretmenlere ait uygulamaların yaygınlaştırılması üzerine projeler yürütülmektedir.

AR-GE personeli tarafından yürütölen projelerin kurum misyonları ve örgüt gelişimi üzerinde büyük etkileri bulunmaktadır. Yürütölen yerel projelerin kurum misyonlarına olan etkileri incelendiğinde; kurumsal misyonun Milli Eğitim Bakanlığı temel politikaları ile uyumlu hale geldiği, amaç odaklı ve fonksiyonel boyutlar kazandığı görölmektedir. Yerel projelerin motivasyon, verim, iş doyumunu ve iş birliği alanlarında örgütsel gelişime katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yerel projelerin coğrafi bölgelere göre farklı özellikler göstermesinin nedeni katılımcıların bakış açısıyla incelendiğinde sosyo-ekonomik koşulların, bölgesel ihtiyaçların ve coğrafi koşulların bölgeler arası farklılıklara yol açtığı sonucu elde edilmiştir. AR-GE Birimleri tarafından yürütölen yerel projelerin bölge üzerindeki etkileri incelenmiştir. Buna göre; Marmara Bölgesinde temel değerlere verilen önemin arttığı, Karadeniz Bölgesinde madde bağımlılığının azaldığı, İç Anadolu Bölgesinde eğitimcilerin mesleki yeterliliklerinin geliştiği görölmektedir. Ayrıca Ege ve Doğu Anadolu Bölgelerinde eğitim ortamlarının modernleşme süreci tamamlanırken; Akdeniz Bölgesinde okullaşma oranı artmış, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yerel kalkınma seviyesinin yükselmesine yardımcı olunmuştur.

Araştırma kapsamında bölgesel, kurumsal ve bireysel anlamda olumlu katkılar sağlayan yerel projelerin hazırlanması ve yürütölmeleri aşamasında ne tür problemler ile karşılaşıldığı ele alınmıştır. Bu doğrultuda tüm bölgelerde sorunların genellikle benzer özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunlar genellikle hedef kitleye ulaşmada yaşanan güçlükler, öğretmenlerin proje etkinliklerine katılmaya gönüllü olmaması, yöneticilerin yeterince destek vermemesi ve maddi imkânsızlıklar olarak sıralanabilir.

Sonuç olarak, il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde görev yapmakta olan AR-GE personeli tarafından hazırlanan ve yürütülen yerel projeler, bireylere, kurumlara, il geneline ve nihai olarak tüm bölgeye olumlu katkılar sağlamaktadır. AR-GE Birimleri tarafından hazırlanan projeler yalnızca eğitim alanında olmayıp; istihdamın güçlendirilmesi, yerel kaynakların verimli bir şekilde kullanılması, milli değerlerimizin yaygınlaştırılması gibi konular da AR-GE Birimleri tarafından ele alınmaktadır. Araştırmada görüldüğü gibi her bölgenin kendine özgü sorun ve ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu nedenle hazırlanan yerel projelerde bölgesel özellikler göz önünde bulundurulmalıdır; aksi takdirde projenin amaç ve hedeflerine ulaşması olanaksızdır. Proje hazırlık aşamalarında ilin ve bölgenin ihtiyaç analizi belirlenmeli GZFT (güçlü ve zayıf yönler, fırsatlar ve tehditler) tabloları oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin gönüllülük düzeylerini artırmak ve yöneticilerden gerekli desteği alabilmek için belirli zaman aralıklarıyla bilgilendirme faaliyetleri ve proje döngüsü yönetimi eğitimleri düzenlemelidir. Bu sayede eğitimcilerin projeler hakkındaki bilgi düzeylerinin ve dolayısıyla etkinliklere katılmaya dair motivasyonlarının artacağı düşünülmektedir. Projelere hibe desteği sağlayan kurum ve kuruluşların tanıtımlarının yapılması ve AR-GE Birimleriyle temas halinde olmaları; projeler için belirlenen kaynakları artıracak, yaşanmakta olan bütçe sorunlarını azaltacaktır.

#### KAYNAKÇA

- Aytaç, T., (2000). “Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar”, *Milli Eğitim Dergisi*, S.147, S.66-69.
- Creswell, J.W., (2007). “Oualitative Inquiry And Research Design: ChoosingAmongFiveApproaches, ThousandOaks, Ca: Sage Publications (2nd Edition).
- Ece, E. – Kovancı, A., (2004). “Proje Yönetimi Ve İnsan Kaynakları İlişkisi” , *Havacılık Ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, C.1, S.4, S.75-85.
- İlhan, A. Ç. (2004). 21.yüzyılda öğretmen yeterlilikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (58). <http://mebyoneticici.com/21-yuzyilda-ogretmenyeterlilikleri.html>. Erişim: 25 Haziran 2010
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nobel Yayınevi, 23. Basım
- Katz, L&Chard, S., (1989). *EngagingChildren’sMinds: The Project Approach*, Norwood, Nj: Ablex.
- Sönmez, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (14. baskı).Ankara: Anı Yayıncılık
- Tanrıöğen, A., (2012). “*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*”, Ankara: Anı Yayıncılık, 3. Baskı

- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361- 370.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A., (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*”, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R., (1994). “The Case Study Research, Design And Methods”, Newburry Park, Sage Publications (2nd Edition)



---

## ETİK DIŞI DAVRANIŞLAR: ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRENCİLERİ İÇİN NE ANLAM İFADE EDER?

---

SevilayşAHİN<sup>98</sup>, GökçeÖZDEMİR<sup>99</sup>

### ÖZET

*Etiğin diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde de önemli bir yeri olmasından ve bu konunun son zamanlarda eğitim sorunsalları arasında yer almasından dolayı, bu araştırmanın temel amacı öğrencilerin gösterdikleri etik diŐi davranışlara ilişkin ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin görüşlerini ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Araştırma, nitel desende tasarlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanmış yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 24 ortaokul öğrencisi ve bu okullarda görev yapan 12 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre küfürlü konuşma, saygısızlık yapma, karşı çıkma, ders esnasında konuşma, derste bir Şeyler yeme, izinsiz dışarı çıkma, özel eşyaları karıştırma, ödevleri yapmama, söz kesme, öğretmenlere yönelik yapılan etik diŐi davranışlar iken, Şiddet, tehdit, başkasına suç atma, lakap takma, gruplaşarak diğerlerini dışlama, aşırı kıskançlık, başkasının eşyasına zarar verme, hırsızlık ise öğrencilerin birbirlerine yönelik gösterdikleri etik diŐi davranışlardır. ÖĞrenciler etik diŐi davranışların sebeplerini; aileden alınan eğitim, hedeflerin olmaması, arkadaş çevresi, öğretmenin yetersizliği, ceza eksikliği, kalabalık sınıflar, ön plana çıkmaya çalışma, sosyal medya ve diğer iletişim araçları ve güvensizlik olarak belirtirlerken, öğretmenler ise; ailenin ilgisizliği, akran grubu etkileşimi, kendini ispatlama, öğretmenin sınıf yönetim becerisi, ders dışı sosyal etkinlik eksikliği, öğretmen ve ebeveynlerin rol model olamamaları, sınıfta kalma olayının olmaması gibi durumlardan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu davranışları azaltmak veya önleyebilmek için ise öğretmenlerin dersi iyi yönetmesi, zorbalık engelleyici eğitimler verilmesi, öğrenciler için sosyal faaliyet alanlarının oluşturulması, manevi değerlerin öğretilmesi gibi öğrenci ve öğretmen katılımcılar benzer önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul, Etik davranış, ÖĞretmen, ÖĞrenci.

### ABSTRACT

*The aim of this study is to find out opinions of secondary school teachers and students about the unethical behaviours and their causes confronted in their school and classroom. In the study, the phenomenological design one of the qualitative methods has been used. For data collection, semi-structured interview form including open-ended statements for teachers and students. Descriptive analysis method is used for data analysis. Study group consists of twenty four students and twelve teachers. As results of the study, speaking bad language, being disrespectful, being disobeyed, talking in the course time, eating sth in the course time, going out of classroom without permission, going through others things, not doing homework, cutting in others, are found as unethical behaviours to their teachers violence while violence, threat, naming, blaming, being jealous, giving harm to others' materials, thefting are found as unethical behaviours to each other. While students explain the causes of these unethical behaviours as education given by families, having any aims, friends environment, teachers' inefficiency, crowded classrooms, trying to because known in the classroom, social media*

---

<sup>98</sup>Doç.Dr., Gaziantep Üniversitesi, ssahin@gantep.edu.tr

<sup>99</sup>Yrd. Doç. Dr.,Gaziantep Üniversitesi, EĞitim Fakültesi, EĞitim bilimleri bölümü, gozdemir@gantep.edu.tr

*and being in lack of confidence, teachers explain causes as unconcerning of families, interaction between peer groups, trying to be know, teachers' classroom management, lack of extra-curricular activities, not being role-model for students. In order to prevent these unethical behaviours students and teachers should manage classroom well, trainings related to bullying should be given to students, social activity areas should be organized, moral values should be taught.*

**Key Words:** *Secondary school, ethical behaviours, teacher, student.*

## GİRİŞ

Uzun bir geçmişe sahip olan etik kavramı, ilkçağ Yunan felsefesinde ilk olarak ahlak kavramı anlatılırken kullanılarak, iyi ve kötü kavramının birbirinden ayrılabilmesi için ölçütler belirleyen, ahlak konusunda bireylere, gruplara yönlendirici ilkeler ve standartlar koyan, neyin yapılması, neyin yapılmaması, doğru ve yanlışın ne olduğu hususunda bir kişi ya da grubun davranışlarını yönlendiren değer ve ahlaki prensipler bütünü olarak tanımlanmıştır (Cevizci, 2002; Demirtaş, Güneş, 2002; Polat, 1999; Richardson, 2000; Güçlü, Uzun ve Yolsal, 2002; TDK, 2017). İnsan hayatının her boyutunda önemli bir olgu olan etik, eğitimsel ortamları ve öğretimsel süreçleri olumsuz yönde etkilemesinden dolayı eğitim sorunsalları içerisinde gündemde olan konulardan birisidir. Bu nedenle toplumların ilerlemesinde temel itici güç olan insan kaynaklarının yetiştirildiği eğitim sürecinde etik çok daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü okulların yetiştirdiği bireylerin etik bilinci uzun vadede toplumun etik bilinci olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitimde etik kavramı, süreç içerisinde eğitimsel hedefler ve değerler açısından ele alınması gereken önemli bir konudur. Bunun en önemli nedeni eğitimin kendisinin, bireylerde davranış değişikliği yaratmak gibi bir girişim olarak ortaya çıkmasıdır (Aydın, 2006). Nitekim bununla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 8. Bölüm madde 51'e göre Öğrencilerden Beklenen Davranışlar; bütün okul arkadaşlarının kendisi gibi Türk toplumunun ve Türkiye Cumhuriyeti'nin bir bireyi olduklarını unutmamaları, öğretmenlerine, okul yöneticilerine, arkadaşlarına ve çevresindeki kişilere karşı saygılı ve hoşgörülü davranmaları, doğru sözlü, dürüst olmaları, yalan söylememeleri, iyi ve nazik tavırlı olmaları, kaba söz ve davranışlardan kaçınmaları, millet malını, okulunu ve eşyasını kendi öz malı gibi korumaları, yasalara, yönetmeliklere, toplumun etik kurallarına, millî, manevî ve kültürel değerlere uymaları, kitap okuma alışkanlığı kazanmaları, bilişim araçlarını kişisel, toplumsal ve eğitsel yararlar doğrultusunda kullanmaları, ülkenin birliğini ve bütünlüğünü bozan bölücü etkinliklere katılmamalarıdır. Bu çerçeveden bakıldığında okullarda, öğrencilerin bu yönetmelikle belirtilmiş olan davranışlara uygun olmayan davranışlar gösterme eğilimlerinin artarak devam ettiği söylenebilir. Bu davranışlar; öğrencilerin birbirlerine uygunsuz hareketlerde bulunması, gruplaşma, okul eşyalarına zarar verme, sınıf içi istenmeyen davranışlar gösterme, hırsızlık, şiddet vb. şeklinde

görülmektedir (Çapri, Balcı ve Çelikkaleli, 2010; Gökyer, Doğan, 2016). Bu bağlamda çalışmanın amacı, öğrencilerin arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı gösterdikleri etik dışı davranışları öğretmen ve öğrenci algısıyla ortaya çıkarmak ve bu davranışların azaltılmasına ya da önlenmesine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemektir.

## YÖNTEM

Araştırma nitel bir araştırma olup, olgubilim deseni kullanılmıştır. Miller (2003) olgubilimi, yaşanmışlıklara bağlı olarak edinilen deneyimleri tanımlamaya ve değerlendirmeye odaklanan bir yöntem olarak tanımlamaktadır.

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Gaziantep ilinin Şehitkâmil ilçesinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilmiş 24 ortaokul öğrencisi ve bu okullarda görev yapan 12 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, çalışmanın anlamlılığının arttırılabilmesi ve ortaokulun her kademesinin görüşünün yansıtabilmesi açısından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Maksimum çeşitliliğin sağlanabilmesi için 6.-7. ve 8. sınıf öğrencileri çalışma grubuna dahil edilmiştir. 5. Sınıf öğrencilerinin bilişsel düzeylerinin etik kavramını anlamlandırmaya uygun olmayacağı düşüncesiyle 5. Sınıf öğrencileri araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 12'si (%50'si) kız, 12'si (%50'si) erkektir. Öğrencilerin 8'i 6. sınıf, 8'i 7. sınıf, 8'i 8. Sınıf öğrencisidir. Öğretmenler ise öğrencilerin derslerde daha fazla zaman geçirdikleri branş öğretmenleri arasından her branştan iki kişi olacak şekilde belirlenmiştir.

### Veri toplama aracı

Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formları öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanmıştır.

### Veri analizi

Veriler, araştırma soruları temalarına göre nitel araştırma analiz tekniklerinden betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken dış geçerliği artırmak amacıyla belirlenen kodlarla doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Ö1K:6 Ö2E:7, Ö3K:8, vb.). Ayrıca katılımcılar farklı sınıf kademelerinden seçilmiş ve katılımcı öğrenci grubunun derslerine giren farklı branşlara sahip öğretmenlerin de görüşleri alınmıştır (Tür; Fen; Mat; İng; Müz; Sos.). Araştırma katılımcıları açık bir şekilde tanımlanarak ve veri toplama sürecinde

katılımcı üzerinde baskı oluşturabilecek koşullar azaltılarak dış güvenilirlik arttırılmaya çalışılmıştır.

## BULGULAR

### Öğrencilerin öğretmenlerine yönelik gösterdikleri etik dışı davranışlar nelerdir?

Öğrenciler öğretmenlerine karşı gösterdikleri etik dışı davranışları; küfürlü konuşma, saygısızlık yapma, karşı çıkma, ders esnasında konuşma, derste bir şeyler yeme, izinsiz dışarı çıkma, öğretmenin özel eşyalarını karıştırma, bilinçli olarak derse geç girme, ödevleri yapmama, sesini yükseltme, ukalalık yapma vb. şekilde belirtmişlerdir.

(Ö1K:6, Ö3K:6): “Arkadaşlar öğretmenlerimize karşı terbiyesizce ve saygısızca davranışlarda bulunmakta ve arkasından küfürlü konuşmaktadırlar.”

(Ö2E:6): “Dersin huzurunu bozma, öğretmenin bilgisayarını kurcalayıp kişisel bilgilerine bakma, dersten izinsiz dışarı çıkma ve söz almadan konuşma uygun olmayan davranışlar.”

(Ö4E:7): “Öğretmenimize kızan arkadaşlarımız o dışarı çıkınca özel eşyalarını karıştırıyorlar...”

(Ö1K:7): “Teneffüs zili çalmasına rağmen derse bilerek geç girme, söz almadan konuşma bence yanlış davranışlar”

(Ö1E: 7): “Ödevlerini yapmazlar, niye yapmadın denilince de arkasından küfür eder, derste sürekli konuşurlar...”

(Ö3E:8): “Öğretmen dersteysken arka sıralarda oturan arkadaşların dersi dinlemek yerine bir şeyler yemesi, ödevlerini zamanında yapmamaları...”

(Ö4K:8): “Öğretmen ile argolu konuşma, ödevini yapmayınca yalan söyleme, öğretmeni dinlememe öğretmenlere karşı yapılan güzel olmayan davranışlar”

(Ö2E:8): “Ders esnasında tuhaf sesler çıkararak öğretmenle dalga geçme öğretmen onu uyarınca da sesini yükseltme, arkasından küfürlü konuşma...”

Öğretmenler, öğrencilerin öğretmenlerine karşı gösterdikleri etik dışı davranışları; saygısızlık, söz kesme, sorumluluk, ödev yapmama. Tehdit, laf atma, karşılık verme, derse geç kalma, dersten izinsiz çıkma, derse materyallerini getirmeme, vb. şekilde belirtmişlerdir.

(Mat) : “Ders esnasında arkadaşlarına karşı argo kelimeler kullanıyorlar. Buda dersin düzenini bozuyor.”

(Müz) : “İzin almadan dersten çıkıyorlar. Derse geç gelerek, ders akışını engelliyorlar.”

(Sos) : “İnatlaşmak ve bazen saygısızlık yapmak.”

(İng) : “Söz hakkı almadan konuşmaya dalmak, cümle bitmeden konuşmaya başlamak.”

(Fen) : “Küfürlü ve argo konuşmak, bu konuda uyarılan öğrenciler zaman zaman öğretmenleri tehdit ediyorlar.”

(Tür) : “Medyanın ve sosyal çevrenin etkisiyle öğrenciler konuşma adabından gün geçtikçe uzaklaşmakta, bu durum öğretmen –öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenciler öğretmenlerini sanki arkadaşarmış gibi algılamakta, saygısızlık yapma, argo konuşma konusunda kendilerini aşmaktadırlar.”

### **Öğrencilerin arkadaşlarına yönelik gösterdikleri etik dışı davranışlar nelerdir?**

Öğrenciler, arkadaşlarının, küfürlü konuşma, şiddet, tehdit, başkasına suç atma, lakap takma, gruplaşarak diğerlerini dışlama, aşırı kıskançlık, başkasının eşyasına zarar verme, hırsızlık gibi etik dışı davranışlarda bulduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle erkeklerin birbirlerine ve kızlara karşı tacizde bulduklarına vurgu yapmışlardır.

(Ö1E:6): “Arkadaşlar çok hoş bir şey yaptıklarını düşünerek birbirlerine lakap takıyorlar.”

(Ö3K:6): “ Büyük sınıflar küçük sınıflara ve arkadaşlar birbirlerine yönelik şiddet uygulamaktadırlar. Özellikle istedikleri olmadığı zaman...”

(Ö2E:6): “Ağıza alınmayacak kelimeler, itişip kakışmalar, gruplaşmalar...”

(Ö4K:7): “Erkek arkadaşlar birbirlerinin cinsel organlarını elliyorlar, bazen de bize karşı sanki şaka yapıyormuşçasına elleriyle tacizde bulunuyorlar.”

(Ö2E:7): “Suçlarını başkalarına atarak, olaydan sıyrılmaya çalışıyorlar, sinirlerini kontrol edememeleri, sevmedikleri kişileri tehdit ederek onları korkutmaya çalışmaları...”

(Ö1E:7): “Aşırı derecede kıskanç davranışlı arkadaşlar var. Onların bu hırsı bizi zarar veriyor...”

(Ö1E:8):” Hoşa gitmeyecek türden lakaplar takılması.”

(Ö4E:8): “Hem bizim hem de öğretmenlerimizin paramızı çalıyorlar, kişisel eşyalarımızı karıştırıyorlar, argo kelime çok kullanılıyor...”

(Ö2K:8):”Ders de bile fiziksel şiddet uygulayan yani saçımızı çekerek dikkatimizi dağıtan arkadaşlar var, ayrıca erkek arkadaşlar kendi aralarında ve yeri geldiğinde bize karşı el tacizinde bulunuyorlar...”

Öğretmenler de öğrencilerin birbirlerine karşı göstermiş oldukları etik dışı davranışları; argo ifadeler kullanma, lakap takma, uygunsuz hareketlerde bulunma, birbirlerine fiziksel ve duygusal şiddet uygulama, sosyal medya üzerinden sataşma, sözlü hakaret etme, kıskançlık, tehdit, eşyaları izinsiz kullanma vb. etik dışı davranışlar olarak belirtmişlerdir.

(Sos) : “Öğrenciler kendi aralarındaki konuşmalarda çok fazla argo ifadeler kullanmakta hatta olayı fiziksel şiddete kadar götürmekteler.”

(Mat) : “Öğrenciler okul zamanı dışında sosyal medya üzerinde birbirlerine sataşarak, bu durumu okulda da devam ettiriyorlar.”

(Fen) : “Çok temel iletişim becerilerini göstermiyorlar ayrıca birbirlerinin eşyalarını kullanırken izin almıyorlar.”

(İng) : “ Birbirlerini kıskanıyorlar bu kıskançlıklarını da birbirlerine her konuda iftira atarak gösteriyorlar.”

(Müz) : “Şaka yollu dahi olsa birbirlerinin gerek kişiliklerine gerekse ailelerine yönelik aşağılayıcı lakaplar takıyorlar.”

(Tür) : “Birbirlerine karşı fiziksel ve duygusal şiddet uygulamaktalar...”

### **Öğrencilerin öğretmenlerine ve arkadaşlarına yönelik gösterdikleri etik dışı davranışların sebepleri nelerdir?**

Etik dışı davranışların sebepleri noktasında öğrencilerin öğrencilere ve öğrencilerin öğretmenlere yaptıkları etik dışı davranışlar noktasında benzer bulgulara ulaşıldığından bu başlıktaki bulgular ortak ifadeler olarak belirlenmiştir.

Öğrenciler bu davranışların sebeplerini; öğretmenlerin öğrencileri küçümsemesi, aileden alınan eğitim, hedeflerinin olmaması, öğretmeni sinir etmek, çevresindeki arkadaşları, yaşadığı ortam, öğretmenin yetersizliği, ceza eksikliği, kalabalık sınıflar, ön plana çıkmaya çalışma, sosyal medya ve diğer iletişim araçları, empati kuramama ve güvensizlik olarak ifade etmişleridir.

(Ö3E:6): “Aileden alınan terbiye, yaşadıkları çevre mesela, mahallede şiddet olması, argo konuşulması..”

(Ö2K:6) “Öğretmenin öğrencilere ceza vermemesi, ailesinin ilgisizliği.”

(Ö1K:6): “Televizyondaki filmlerden etkilenerek onlara özenip, onlar gibi olmaya çalışma....”

(Ö1K:7): “Öğretmenlerin öğrencileri küçük görerek, aşağılayarak siz ne bilirsiniz gibi konuşması, bazen de arkadaşlar sırf öğretmeni kızdırmak için onu kızdıracak hareketlerde bulunuyorlar .”

(Ö4E:7): “Sınıflarımız çok kalabalık böyle olunca da sürekli sınıfta bir dinlememe durumu, öğretmene karşı gelme durumu gibi şeyler oluyor.”

(Ö3K:7): “Bazı arkadaşların kimseye güvenmemesinden dolayı sürekli aksi davranışlar sergilemesi, bizlere kötü davranması...”

(Ö4K:8): “Gelecek ile ilgili hedeflerinin olmaması, internet ve televizyondan kötü etkilenme, öğretmenlerin sınıfta yetersiz kalması yani sınıfı yönetememesi.”

(Ö3E:8): “Çevredeki kötü konuşanlardan etkilenme.”

(Ö1K:8): “Aslında arkadaşlar kendilerini başkalarının yerine koyarak hareket etseler bence uygun olmayan davranışlardan vazgeçerler.”

Öğretmenler öğrencilerin birbirleri ve öğretmenlerine karşı gösterdikleri etik dışı davranışların sebeplerini; Ailenin ilgisizliği, akran grubu etkileşimi, ailenin eğitim düzeyi, akademik başarısızlık, kendini ispatlama, öğretmenin sınıf yönetim becerisi, öğrenci-öğretmen ilişkisinin sınırları, ders dışı sosyal etkinlik eksikliği, öğretmen ve ebeveynlerin rol model olamamaları, sınıfta kalma olayının olmaması, vb. olarak belirtmişlerdir.

(İng) : “ Aileler çocukları okula sadece belli sadece belli bir süre kontrol altında tutulması için gönderilmesi tutumundalar, bunun dışında çocuklar ile gerektiği şekilde ilgilenmiyorlar...”

(Mat) : “Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterli beceriye sahip olmamaları öğrencilerin bu davranışları sergilemesine ortam sağlıyor.”

(Sos) : “Belli yaştaki öğrenciler kendilerinin tanınmasını sağlamak için öğretmen gelerek belli bir güç elde ettiklerine inanıyorlar, böyle olunca da diğer öğrencileri tehdit ederek, onlara güç gösterisinde bulunuyorlar. ”

(Fen) : “Öğrencilerin ders dışında zaman geçirebilecekleri olanaklar çok kısıtlı, etkinlik sınıflarının ve okul bahçesinde uygun sportif alanların olmaması, bu tip davranışların ortaya çıkmasına sebep olabiliyor.”

(Müz) : “Öğrencilerin hepsi belli bir alana yani matematik, fen, türkçe vb. derslerde başarılı olmaya zorlanıyorlar, başarısızlık olduğu zamanda bu durum farklı şekilde istenmeyen davranışlar ortaya çıkarıyor.”

(Tür) : “Kendini ispatlama, enerjilerini yönlendirebilecekleri farklı alanların olmaması...”

### **Etik dışı davranışların azaltılması veya önlenmesi için neler yapılmalıdır?**

Öğrenciler etik dışı davranışların azaltılması veya önlenmesi için; öğretmenlere ve öğrencilere ceza uygulanması, arkadaş gruplarının birlikte oturmaması, sınıf değişikliği yapma, rehberlik servisi ve ailenin işbirliği yapması, anne-baba bilinçlendirilmesi, özel görüşmeler yapılması, okul değişikliği yapma, öğretmenlerin öğrencileri şımartmaması, öğretmenlerin dersi iyi yönetmesi, zorbalık engelleyici eğitimler verilmesi, vb. belirtmişlerdir.

(Ö1K:6): “Uyumsuzluk yapan kişilerin sınıfları gerekirse okulları değiştirilmelidir.”

(Ö3E:6): “Zorba davranışların önlenmesi konusunda öğrencilere eğitim verilmeli, sınıftaki grup oluşturanlar birlikte oturturmamalıdır.”

(Ö4E:6): “Öğretmenler öğrencileri iyi davranma adına şımartmamalıdır.”

(Ö1K:7): “Rehberlik hocası aileler ile işbirliği yapmalı davranış düzeltilmelidir.”

(Ö4E:7): “Öğretmenlerin sınıftaki olayları daha iyi anlamaları, düzeni kurma konusunda eğitilmesi gerekiyor.”

(Ö2E:7): “Aileleri ile görüşülmeli, onlara okul kuralları anlatılmalı gerekirse de öğrenci disiplin kuruluna sevk edilmelidir.”

(Ö1K:8): “Bazı öğretmenlerimiz kendilerine yapılan saygısızca davranışları görmezlikten gelerek, öğrencilere ceza vermiyorlar, bu durumu görmezlikten gelen öğretmenlerde idare tarafından uyarılmalıdır.”

(Ö4K:8): “Anne- babalar öğrenci davranışları konusunda bilinçlendirilmelidir.”

(Ö3E:8): “Öğrenci, okul rehberlik birimine yönlendirilerek, onlara yönelik özel eğitimler verilmelidir.”

Öğretmenler ise etik dışı davranışların azaltılması veya önlenmesi için; aile ve öğretmenlere yönelik çocukların gelişim özelliklerine ilişkin eğitimler verilmesi, öğrenciler için sosyal faaliyet alanlarının oluşturulması, manevi değerlerin öğretilmesi, öğrencilerin olumlu tutum ve davranışlarının pekiştirilip örnek olabilecek düzeyde tutulması için çaba gösterilmesi, medyada sosyal içerikli programlar hazırlanması, öğrencilerin ilgi alanlarının



ortaya çıkarılarak gerekli yönlendirmelerin yapılması, drama anlatımına önem verilmesi gibi görüşler bildirmişlerdir.

(Sos) : “ En başta veli bilgilendirme çalışmaları yapıp evdeki tavır ve tutumların örnek oluşturabilecek düzeyde düzeltilmesi için çaba gösterilmelidir. Ardından öğretmenlerin bu hal ve tavırları olumlu yönde geliştirmeleri gerekmektedir.”

(Mat) : “Bana göre bu konun en temel çözüm yollarından birisi ders içi ve ders dışı sosyal faaliyetlerin arttırılması hatta bunun müfredata konulmasıdır.”

(Fen) : “Ailelere, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik etik davranışların neler olduğunu vurgulayan ve bu davranışların nasıl kazandırılacağını içeren seminerler verilmelidir.”

(Müz) : “Medyada sosyal içerikli programlar hazırlanmalı bu programlar kamu spotu ya da kısa diziler olarak sunulmalıdır.”

(İng) : “Değerler eğitimi konusu müfredatta daha fazla yer almalı özellikle milli ve manevi değerlerimize yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.”

(Tür) : “Eğitsel içerikte drama ile anlatımın yaygınlaştırılması, kitap okuma alışkanlıklarını arttırılabilmesi için merak duygularının uyandırılması.”

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırmanın benzer çalışmalardan temel farklılığı etik dışı davranışların hem öğretmen hem de öğrenci görüşleriyle irdelenmesidir. Yapılan araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencileri ve öğretmenleri, öğretmenlere yönelik yapılan etik dışı davranışları; küfürlü konuşma, saygısızlık yapma, karşı çıkma, ders esnasında konuşma, derste bir şeyler yeme, izinsiz dışarı çıkma, özel eşyalarını karıştırma, bilinçli olarak derse geç girme, ödevleri yapmama, sesini yükseltme, ukalalık yapma, ders araç gereçlerini eksik getirme, vb. ortak kavramlar üzerinde tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yaman, Mermer ve Mutlugil (2009) de yaptıkları çalışmada öğretmene saygı göstermeme, söz almadan konuşma, öğretmeni dinlememe, öğretmenin iyi niyetini kötüye kullanma, yalan söyleme gibi etik dışı davranışların okullarda öğrenciler tarafından sıkça yapıldığına dikkat çekmektedirler. Bunun dışında Keskin (2002) ve Şahin (2005) etik dışı davranış olarak ders araç gereçlerinin kasıtlı olarak derse getirilmemesini öğretmene karşı yapılan istenmeyen öğrenci davranışı olarak belirtmişlerdir.

Öğrencilerin arkadaşlarına yönelik yaptığı etik dışı davranışlar öğrenci ve öğretmenlere göre; küfürlü konuşma, şiddet, tehdit, başkasına suç atma, lakap takma, gruplaşarak diğerlerini

dışlama, aşırı kıskançlık, başkasının eşyasına zarar verme, öğretmenin ve arkadaşlarının parasını çalma, uygunsuz hareketlerde bulunma, sosyal medya üzerinden sataşma, sözlü hakaret etme, eşyaları izinsiz kullanma vb.'dir. Araştırma bulgularında öğrenciler özellikle erkeklerin birbirlerine ve kızlara karşı tacizde bulduklarına vurgu yapmışlardır. Buda öğrencilere fiziksel taciz eğitimi konusunda yeteri kadar bilgilendirmenin yapılmadığının bir göstergesi olabilir. Erdoğan (2002) sınıfta uygunsuz hareketler yapma, sınıf materyallerini özensiz kullanma, başkasına ait eşyaları izinsiz alma, söz almadan konuşmayı alışkanlık edinmeyi, Baloğlu (2001) ise küfürlü konuşma, başka işler ile ilgilenme, devamsız gibi davranışları öğrencilerin arkadaşlarına yönelik yaptıkları etik dışı davranışlar olarak tanımlamıştır.

Öğrenciler etik dışı davranışların sebepleri konusunda; öğretmenlerin öğrencileri küçümsemesi, aileden alınan eğitim, hedeflerinin olmaması, öğretmeni sinir etmek, çevresindeki arkadaşları, yaşadığı ortam, öğretmenin yetersizliği, ceza eksikliği, kalabalık sınıflar, ön plana çıkmaya çalışma, sosyal medya ve diğer iletişim araçları, empati kuramama ve güvensizlik olarak ifade ederek, etik dışı davranışların başta aile, yaşadığı sosyal çevre, kalabalık sınıf ortamları ve öğretmenin sınıf yönetim becerisindeki eksikliğe vurgu yapmışlardır. Öğretmenler ise öğrencilerin birbirleri ve öğretmenlerine karşı gösterdikleri etik dışı davranışların sebeplerini; Ailenin ilgisizliği, akran grubu, ailenin eğitim düzeyi, akademik başarısızlık, kendini ispatlama, sınıf yönetimi becerisi, öğrenci öğretmen ilişkisinin sınırları, ders dışı sosyal etkinlik eksikliği, öğretmen ve ebeveynlerin rol model olamamaları, sınıfta kalma olayının olmaması, vb. olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları zorluklar arasında istenmeyen öğrenci davranışlarının ilk sıralarda yer alması da bunun bir göstergesi olabilir (Özyürek, 2001). Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte Yaman (2006) büyük sınıfların yönetimi konusunda yaptığı çalışmasında öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda öğretmenlerin; öğrencilere sert davrandığı, sınıflarda çok daha fazla gürültü olduğu, öğrenciler arasında çeteleşmeye zemin hazırladığı, sınıf ortamının bozulmasına ve beraberinde sınıf yönetimi açısından da birçok sıkıntıya neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gordon (2001) ise olumsuz öğrenci davranışlarının nedenlerini; toplumsal şiddet, medyadaki cinayet görüntüleri, hoşgörüyeye dayalı toplumsal anlayışın zayıflaması, çocuklara uygun yaşantıların evde sunulamaması ve öğrenci mizacındaki farklılıklarla açıklamaktadır. Altınel (2006) yaptığı çalışmada öğrencilerin arkadaşlarını model alması, öğretmenlere tepki, ailelerin ilgisizliklerini etik dışı davranışların sebepleri olarak belirtmiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlere ve öğrencilere ceza uygulanması, arkadaş gruplarının birlikte oturmaması, sınıf değişikliği yapma, rehberlik servisi ve ailenin işbirliği yapma, anne- baba bilinçlendirilmesi, özel görüşmeler yapılması, okul değişikliği yapma, öğretmenlerin öğrencileri şımartmaması, öğretmenlerin dersi iyi yönetmesi, zorbalık engelleyici eğitimler verilmesi, öğrenciler için sosyal faaliyet alanlarının oluşturulması, manevi değerlerin öğretilmesi, öğrencilerin olumlu tutum ve davranışlarının pekiştirilip örnek olabilecek düzeyde tutulması için çaba gösterilmesi, medyada sosyal içerikli programlar hazırlanması, öğrencilerin ilgi alanlarının ortaya çıkarılması, eğitimde drama ile öğretim konusuna önem verilmesi gibi konular üzerinde daha fazla durulursa etik dışı davranışlar azaltılacağı ya da önlenebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Medyanın etik dışı davranışların neler olduğu ve nasıl kazandırılacağı konusunda etkin kullanımının önemine vurgu yapılması araştırmanın çarpıcı bulgularından bir tanesidir. Araştırma bulgusu Gökyer ve Doğan'ın (2016) medyanın öğrencilerden beklenmeyen davranışlarının önlenmesinde önemli rol oynadığı üzerindeki ifadeleri ile de örtüşmektedir.

Okullarda yaşanan etik dışı davranışlar hem öğrencileri hem de öğretmenleri olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılan araştırmalara göre, öğrencilerin etik dışı davranışları zorbaca davranışlara kadar gitmekte ve istenmeyen sonuçlar doğurmaktadır (Bakioğlu, 1999; Carney, 2000; Fleming & Jacobsen, 2009; Hazler, Denham, 2002; Heino vd., 1999; Rigby, Slee, 1999; Roland, 2002; Yaman vd., 2009). Sonuç olarak bütün etik dışı davranışlar MEB'inde temelde yapmaya çalıştığı okulların cazibe merkezi haline gelmesi iddiası ile de çelişmektedir. Sonuç olarak, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okul içerisindeki etik dışı davranışların sınıf düzenine ve öğretimin etkililiğine zarar verdiğini düşündükleri söylenebilir. Bu noktada da bu davranışlarla ilgili algının öğrencilerde oluşturulmasının okul öncesi eğitimden başlayarak önem kazanması gerektiği gerekliliğini ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla etik dışı davranışları azaltabilmek ya da önleyebilmek için;

Konuyla ilgili farkındalığı arttırmaya yönelik medya programları hazırlanabilir,

Bu konuda okul-aile işbirliğinin artırılmasına yönelik etkinlikler düzenlenebilir,

Rehberlik saatlerinde etikle ilgili örnek olayları içeren uygulamaların yapılabilir.

#### **KAYNAKÇA**

Altinel, Z. (2006). Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Bakış Açılarında, İngilizce Yabancı Dil Sınıflarında Öğrenci İstenmeyen Davranışları. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova University Institute Of Social Studies Department Of English Language Teaching, Adana.

- Aydın, İ.(2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Baran Ofset
- Bakioğlu, A. (1999). Öğrenci Sayısının Okul Yönetimine Etkisi ve Okul Kalitesi (Araştırma, Öneriler). *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 23-38.
- Çapri, B., Balcı, A., ve Çelikkaleli, Ö. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf içi İstenmeyen Davranışlara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Carney, J.V. (2000). Bullied to Death: Perceptions of Peer Abuse and Suicidal Behavior During Adolescence. *School Psychology International*, 21(2), 213–223.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe Giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Çelik, R. (2016). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2002). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fleming, L. C., & Jacobsen, K. H. (2009). Bullying and Symptoms of Depression in Chilean Middle School Students. *Journal of School Health*, 79(3), 130-137.
- Gordon, D.G. (2001). Classroom Management Problems and Solutions: A few Basic Guidelines for Classroom Management can Improve Student Behavior and Reduce Stress on The Music Educator. *Music Educators Journal*, 88, 17-23.
- Gökçer, N., Doğan, B. (2016). İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Nedenlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (1), 93-105.
- Güçlü, A.B., Uzun, E., & Yolsal, H. (2002). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Hazler, R.J., & Denham, S.A. (2002). Social Isolation of Youth at Risk: Conceptualizations and Practical Implications. *Journal of Counseling & Development*, 80(4), 403–409.
- Heino, R.K.; Rimpela, M.; Marttunen, M.; Rimpela, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish school adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Keskin, M. A. (2002). *Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Örgenci Davranışları ve Kullandıkları Baş Etme Yolları*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Miller, S. (2003). Analysis of Phenomenological Data Generated with Children as Research Participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- M.E.B. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (26 Temmuz tarihli Resmi Gazete).

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> adresinden 09.10.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Özyürek, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.

Polat, E. (1999). *Orta Kademe Yöneticilerin Çalışma ve Yaşam Değerlerinin Etik Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Richardson, J. (2000). *Business Ethics*. [www.dushkin.com](http://www.dushkin.com) adresinden 05.09.2018 tarihinde indirilmiştir.

Rigby, K., & Slee, P.T. (1999). Suicidal Ideation Among Adolescent School Children, Involvement in Bully-victim Problems, and Perceived Social Support. *Suicide and Life-Threatening Behaviour*, 29(2), 119–130.

Roland, E. (2002). Bullying, Depressive Symptoms, and Suicidal Thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55-67.

Şahin, O. (2005). *İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Gösterdikleri İstenmeyen Davranışların Görülme Derecesi ve Bu Davranışlara İlişkin Öğretmenlerin Kullandıkları Çözüm Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

TDK (2017). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.

Yaman, E., Çetinkaya Mermer, E., Mutlugil, S. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Etik Davranışlara İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 93-108.

Yaman, E. (2010). Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.

---

# ÖĞRETMENLERİN POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE, ETİK LİDERLİK ALGISI VE İŞLE BÜTÜNLEŞMELERİNE İLİŞKİN KATILIMCI GÖRÜŞLERİ İLE BU DEĞİŞKENLERİN KATEGORİK AÇISINDAN İNCELENMESİ

---

İsmail ESER<sup>100</sup>, Hüseyin BAĞRIYANIK<sup>101</sup>

## ÖZET

*Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye(PPS), etik liderlik algısı(EL) ve işle bütünleşme(İB) değişkenlerine ilişkin katılımcı görüşlerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek ve bu değişkenler ile kategorik değişkenler arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlılığını ortaya koymaktır. Araştırma, nicel yöntem ile çalışılmıştır. Araştırmada veriler, Luthans ve vd. (2007) tarafından geliştirilen “Psikolojik Sermaye Ölçeği”, Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen “Etik Liderlik Algısı Ölçeği ve Schaufeli vd. (2002) tarafından geliştirilen Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada istatistiksel teknikler olarak faktör analizi, bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkamil Merkez İlçelerindeki ilkokullar, ortaokullar ve liseler ile bu okullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri araştırma evrenini oluşturmaktadır. Araştırma evreni içerisinden 982 öğretmen, çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin PPS, EL algısı ile İB’lerinde bazı demografik değişkenler açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin PPS’nin umut alt boyutu ile İB’nin adanma alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı, PPS’nin iyimserlik ve umut alt boyutları ile İB’nin adanma alt boyutu medeni durum değişkenine göre farklılaştığı, PPS’nin genel ortalama ve iyimserlik alt boyutu ile İB’nin zindelik alt boyutunun branş değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin PPS, EL algısı ve İB’nin okul türü değişkeni açısından, PPS’nin yaş değişkeni açısından farklılaştığı görülmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** Pozitif Psikolojik Sermaye, Etik Liderlik, İşle Bütünleşme,

## GİRİŞ

Pozitif psikolojik sermaye kavramı son yıllarda üzerinde önemle durulan bir konu haline gelmeye başlamıştır. Konuya ilişkin ilk araştırmaların kuramsal temel oluşturmaya ve PPS’nin alt boyutlarını tanımlamaya yönelik olduğu görülmektedir. PPS bireylerin duygu, düşünce ve ruhsal yönden sahip oldukları birikimi ifade etmektedir. Bu konuda Luthans, Youssef ve Avolio (2007) tarafından yeni bir yaklaşım ortaya atılmıştır. Bu yeni yaklaşım, bireylerin performansının artırılmasında ve örgütsel başarının elde edilmesinde, ölçülebilen, geliştirilebilen ve yönetilebilen insan kaynaklarının pozitif biçimde yönlendirilmiş güçlü yönlerini ve psikolojik kapasitelerini araştırmaktadır (Turner vd. 2002). Luthans, Youssef ve Avolio (2007) tarafından çalışanların pozitif ve güçlü yönlerinin ortaya çıkarılarak

---

<sup>100</sup>Dr., Şahinbey Bilim ve Sanat Merkezi, MEB, Gaziantep, isfize@hotmail.com

<sup>101</sup>Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, hbagriyanik@osmaniye.edu.tr

geliştirilmesinin istenilen performanslarını olumlu yönde etkileyeceğini, bireylerin işle bütünleşmelerine katkıda bulunacağı ileri sürülmüştür. Ayrıca pozitif psikoloji akımının, örgütsel davranış alanındaki liderlik etkinliğinin ve çalışan performansının geliştirilmesi gibi uygulamaları da etkileyebileceği ortaya çıkmıştır. (Luthans, 2002b: 697; Luthans ve Youssef, 2007).

Liderlik üzerine çok sayıda çalışma yapılmış ve farklı liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Farklı tanımlara rağmen liderlere ilişkin ortak yaklaşım; liderlerin, grup üyelerinin güvenini ve saygısını kazanması onları motive etmesi, grup üyelerinin işlerini daha istekli bir şekilde yapmalarını sağlaması olarak ifade edilebilir. Bu yaklaşımların ortak noktası liderlerin grup üyeleri ile birlikte hareket edip dönüşümü gerçekleştirmesidir. Liderin takipçileri tarafından ne kadar etik ve adil olduğu anlaşılırsa, değişim o kadar kuvvetli yönde olmakla beraber bireyler performanslarını arttırarak örgüte daha fazla katkı sağlamaktadırlar. Bununla birlikte etik liderler, rol modelleme süreci sayesinde de takipçilerini etkileyen sosyal öğrenme sürecini de oluşturmaktadırlar. Bu iki bakış açısıyla etik liderliğin takipçilerinde sadece bireysel etki yaratma olmadığı, aynı zamanda örgütsel yapıyla da ilişki içerisinde olup onu etkilediği, grup üyelerinin işlerini daha istekli bir şekilde yaptıkları görülmüştür (Walumbwa, Morrison ve Christensen, 2012).

İşle bütünleşme kavramı; bireyin kendisini işine vermesi, tüm benliği ile kendisini işine katması, tüm gücünü ve yeterliliğini işi için coşkuyla kullanması olarak ifade edilmektedir. İşiyile bütünleşmiş bireyler örgütlerinin istedikleri amaçlara ulaşması için daha fazla olumlu davranışlar ortaya koyacak, görev ve sorumluluklarını herhangi bir dış denetime gerek duymadan yerine getireceklerdir. Bireylerin çalışırken pozitif enerjilerini ortaya koymaları, işlerine şevkle sarılmaları, kendilerini işlerine adanmaları, tüm motivasyonları ile işlerine yönelmeleri, işlerini zamanla sınırlandırmamaları, işlerinden ayrılmak istememeleri olarak da ifade edilen işle bütünleşme davranışı örgütlerde istenilen ve gerekli olan bir davranıştır(Kahn, 1990).

PPS, EL ve İB kavramları farklı şekillerde ifade edilmesine rağmen bir örgüt için büyük öneme sahip değerler olarak görülebilir. PPS; bireylerin sahip oldukları olumlu düşünce ve davranış şekilleri olarak ifade edilirken, EL; ahlaki ve değerler bütünüyle bireyleri harekete geçirme olarak tanımlanmaktadır. İB ise, bireylerin tüm motivasyonları ile kendilerini işlerine vermeleri olarak açıklanır. Bu kavramlar incelendiğinde bir örgüt için ne kadar önemli oldukları görülmektedir. Tüm örgütlerde olduğu gibi bu kavramlar okullar ve öğretmenler içinde çok önemlidir. Çünkü öğretmenlerin sahip oldukları PPS'leri işlerine olan

bütünleşmelerini ve bakış açılarını etkileyecektir. Öğretmenlerin PPS'leri ne kadar fazla ise sosyal çevrelerine ve işlerine olan bağlılıkları o derece artacaktır. Öğretmenlerin İB'leri ise, eğitim kurumlarının daha üretken ortamlar haline gelmesinde, amaçlanan çıktılarının daha nitelikli olmasında, birey, aile ve toplum memnuniyetinde, okulun hedeflerine ulaşmasında o kadar etkili olacaktır(Dönmez,2014;Kutunis ve Oruç,2014; Luthans ve diğerleri,2008). Benzer şekilde yöneticilerinin taşıdığı oldukları EL becerilerinin öğretmenlerin İB'lerini ve performanslarını olumlu yönde etkilediği yapılan çalışmalar neticesinde görülmektedir. Öğretmenler okul yöneticilerinden kendilerine karşı ahlaki değerler içerisinde olmalarını, saygı duymalarını, adil ve dürüst davranmalarını, güven ve cesaret vermelerini beklemektedirler. Bu özelliklere sahip eğitim yöneticilerinin okullarda öğretmenlerin performanslarını olumlu yönde etkiledikleri görülmektedir (Altun,2013; Eser, 2018; Karadaş,2014; Kılınç,2010).

PPS'leri ile EL algıları yüksek ve işleriyle bütünleşmiş öğretmenler daha enerjik, kendilerini işlerine kaptırmış ve işlerine gönülden adanmış kişiler olarak bireysel ve örgütsel manada olumlu çıktılar sunacaklardır. PPS'leri ile EL algıları yüksek ve işleriyle bütünleşmiş öğretmenlerin sunacağı örgütsel çıktılar, çalışandan istenen performansın fazlasıyla sergilenmesi, örgütsel amaçlara ulaşma, örgüt ortamında yaşanabilecek iletişim sorunlarının minimuma indirilmesi, olumlu örgüt ikliminin yaratılması, örgüt ortamında daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışlarının sergilenmesi gibi olumlu sonuçlardır. PPS'leri ile EL algıları yüksek ve işleriyle bütünleşmiş öğretmenlerin sunacağı bireysel çıktılar ise, işin sevilerek yapılması, iş doyumunun artması, çalışanların aile ve sosyal hayatlarında daha mutlu bireyler olmalarının sağlanması gibi istendik sonuçlardır(Gill,2007; Ouweneel, Le Blanc ve Schaufeli, 2013; Öner,2008; Schaufeli ve Salanova,2008; Yaldıran,2010).Öğretmenlerin PPS'lerinin düşük olduğu, yöneticilerin adil ve ahlaki değerlerden uzak olduğu okullarda öğretmenlerin performanslarının olumsuz etkilendiği birçok araştırmada ortaya konulmuştur. Böyle okullarda ve bu okullarda çalışan öğretmenlerde bazı sorunlarla karşılaşılacağı, okulların hedeflenen amaçlara ulaşmada sorunlar yaşayacağı söylenebilir. Bu açıdan öğretmenlerin İB'lerini sağlamanın, olumlu psikolojilerine destek olmanın ve etik değerler doğrultusunda davranmanın bir gereklilik olduğu görülmektedir(Bıyıkbeyi,2015; Topçu ve Ocak,2012; Avey, Wernsing ve Luthans,2008).

“İş performansı” ile yakından ilişkilendirilmiş olan öğretmenlerin PPS,EL algısı ve İB'lerinin (Schaufeli vd., 2002) değişik kategorik değişkenler açısından incelenmesi ve bu değişkenler



açısından ne tür anlamlı farklar taşıdığına ortaya konması önemlidir. Bu çalışmanın, öğretmenlerde ve eğitim yöneticilerinde konuya ilişkin bir öngörü ve farkındalık oluşturmaya ve alan yazında boşluğu doldurması beklenebilir. Yapılacak araştırmanın sonucunda elde edilen bilgilerin alan yazı ve uygulayıcılara fayda sağlayacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda çalışmanın problem cümlesini; “Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye, etik liderlik algısı ve işle bütünleşme değişkenlerine ilişkin katılımcı görüşleri hangi düzeydedir ve bu değişkenlerin kategorik değişkenler ile arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı mıdır?” oluşturmaktadır.

## YÖNTEM

Bu araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçeleri sınırları içindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 14807 oluşturmaktadır. Oransız küme örnekleme yöntemi kullanılarak seçkisiz olarak seçilen 982 öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada, Luthans ve arkadaşları tarafından geliştirilen Psikolojik Sermaye Ölçeği, (Luthans vd., 2007) ile Schaufeli ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği (Utrecht Work Engagement Scale [UWES])” (Schaufeli vd., 2002) gerekli yasal izinler alınarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan bireylerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 1’de ele alınmıştır.

*Tablo.1 Katılımcıların Cinsiyet, Okul Türü, Eğitim Durumu, Yaş, Medeni Durum, Branş, Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Değerleri*

Değişken	Düzye	N	%
Cinsiyet	Erkek	491	50.00
	Kadın	491	50.00
	<b>Toplam</b>	982	100.00
Okul Türü	İlkokul	307	31.26
	Ortaokul	247	25.15
	Lise	428	43.58
	<b>Toplam</b>	982	100.00
Eğitim Durumu	Ön Lisans	12	1.22
	Lisans	819	83.40
	Lisansüstü	151	15.38
	<b>Toplam</b>	982	100.00
Yaş	25 Yaş ve Altı	105	10.69
	26-35 Yaş Arası	398	40.53
	36-45 Yaş Arası	387	39.41
	46-55 Yaş Arası	92	9.37
	<b>Toplam</b>	982	100.00
Medeni Durum	Evli	712	72.51
	Bekâr	270	27.49
	<b>Toplam</b>	982	100.00
Branş	Sınıf	280	28.51
	Branş	702	71.49
	<b>Toplam</b>	982	100.00

### Ölçeklerin Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeklerden elde edilen puanların güvenirlilik katsayısını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlilik analizi yapılmıştır. Ölçeğin genel ortalamalarına ilişkin Cronbach Alfa, güvenirlilik katsayıları Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklerin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları

	Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği	Etik Liderlik Algısı Ölçeği	İşle Bütünleşme Ölçeği
Cronbach Alfa	.927	.977	.936

Tablo 2’ de ölçeklerin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları verilmiştir. Cronbach Alpha 0.00-1.00 arasında değer almaktadır (Cronbach, 1951: 302). Bu değerler dikkate alındığında ölçeğin bu araştırma grubu için güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçekler kullanılmadan önce farklılaşmış örneklerde ve çevrelerde kullanılacağından dolayı kullanılan ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA “bir ölçme aracının gizil yapısını ortaya koymak için ölçek geliştirme süresince kullanılır. Faktör modeli önceden belirlenmiştir ve model gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin gerçek modelini belirleyerek, bu modelin ne kadar iyi olduğunu veriler için karşılaştırır” (Çelik ve Yılmaz, 2013:44). DFA’da değişkenler arasında ki ilişkiye dair daha önceden saptanan bir hipotezin veya kuramın test edilmesi sözkonusudur (Büyüköztürk, 2015).

Ölçeklerde yer almış olan her bir değişken, DFA ile de test edilmiş, elde edilmiş olan değerler Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Her Bir Değişken İçin, Standart Uyum İyiliği Ölçütleri ile Sonuçlarının Karşılaştırılması

	Kabul Edilebilir Düzey	Pozitif Psikolojik Sermaye	Etik Liderlik	İşle Bütünleşme
Ki-Kare ( $\chi^2$ )	Düşük ( $\chi^2$ ) Değeri	650.639	3589.307	385.648
Serbestlik Derecesi (df)	-----	171	871	92
Anlamlılık Düzeyi (P)	>.05	.000	.000	.000
Düzeltilmiş Ki-Kare ( $\chi^2$ ) / (df)	1-5	3.805	4.121	4.192
Uyum İyiliği İndeksi (GFI)	$\geq$ .90	.942	.843	.953
Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI)	$\geq$ .85	.922	.821	.931
Tahminin Hata Kareleri Ortalama Kare Kökü (RMSEA)	<.08	.053	.056	.057
TuckerLevis İndeks (TLI)	$\geq$ .95	.951	.919	.961
Artan Uyum İndeksi (IFI)	$\geq$ .95	.960	.926	.970
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	$\geq$ .95	.960	.926	.970

Yapılan analizin sonucunda; düzeltilmiş olan Ki-kare değerlerinin her üç değişken için de kabul edilebilir düzeyde değer almış olması, uyum iyiliği indekslerinin ise önerilmiş olan modelin gözlenen veriye uygun olması ve bulunan değerlerin tamamının kabul edilebilir

düzye de olması bu değişkenlerden oluşacak modelin toplanan veriye uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, elde edilmiş olan uyum indeksleri modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymuştur.

## BULGULAR

### *PPS, EL algısı ve İB değişkenlerine ilişkin katılımcı görüşleri ve bu değişkenlerin kategorik değişkenler açısından değerlendirilmesi*

Değişkenlere ilişkin bulgular, araştırmada kullanılan PPS, EL algısı ve İB ölçeklerinden elde edilen verilerine göre her değişken içerisinde ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu kısımda araştırmaya katılanların PPS, EL algıları ve İB'ye ilişkin görüşleri verilmiştir.

Araştırmaya katılanların PPS'ye ilişkin görüşlerine bakıldığında 982 katılımcının verdiği cevapların aritmetik ortalamalarının 4,62 olduğu görülmektedir. “4,33-5,15” arasındakiler “Katılıyorum” derecesinde değerlendirileceği göz önüne alındığında katılımcıların PPS'ye ilişkin görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların EL algısına ilişkin görüşlerine bakıldığında 982 katılımcının verdiği cevapların aritmetik ortalamalarının  $\approx 3,89$  olduğu, İB'ye ilişkin görüşlerine bakıldığında ise verilen cevapların aritmetik ortalamalarının  $\approx 3,90$  olduğu görülmektedir. “3,41-4,20” puan aralığının “Katılıyorum” derecesinde değerlendirileceği göz önüne alındığında katılımcıların EL algısının ve İB'lerine ilişkin görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumda katılımcıların P.P.S, EL algısı ve İB'ye ilişkin olumlu görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

### *Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular*

Cinsiyet boyutunda yapılan istatistiksel işlemler genel ortalama ve faktör boyutunda ele alınarak incelenmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Pozitif Psikoloji Sermaye Ölçeği T-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SD	SE	t	p
Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği (Genel Ortalama)	Erkek	491	4,69	0,66	0,030	-1,30	0,19
	Bayan	491	4,74	0,61	0,027		
Umut Boyutu	Erkek	491	4,74	0,74	0,033		
	Bayan	491	4,83	0,69	0,031	-2,01	0,04

Cinsiyet değişkenine göre PPS ölçek maddelerine ilişkin verilere bakıldığında (Tablo 4) katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). PPS ölçeğinin “Umut Boyutu” erkek ve bayan grubu arasında 0,04 oranında anlamlı bir fark bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında erkek grup  $\bar{X} = 4,74$  (Katılıyorum düzeyinde), bayan grup  $\bar{X} = 4,83$  (Katılıyorum düzeyinde) tür. Bayan

katılımcıların erkek katılımcılara göre umut boyutunda daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları söylenebilir. Tablo 4’de göre cinsiyet ile PPS ölçeğinin genel ortalamasına ve alt boyut ortalamalarına bakıldığında umut boyutu dışında erkek katılımcı görüşleri ile bayan katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

Tablo 5. *Cinsiyet Değişkenine Göre İşle Bütünleşme Ölçeği T-Testi Sonuçları*

İşle Bütünleşme Ölçeği	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SD	SE	t	p
<i>İşleBütünleşme Ölçeği(Genel Ortalama)</i>	Erkek	491	3,90	0,64	0,02	-0,57	0,56
	Bayan	491	3,92	0,59	0,02		
<i>Adanma Boyutu</i>	Erkek	491	4,02	0,72	0,03	-2,65	0,00
	Bayan	491	4,14	0,63	0,02		

Cinsiyet değişkenine göre İB ölçek maddelerine ilişkin verilere bakıldığında (Tablo 5) katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). İB ölçeğinin “*Adanma Boyutu*” erkek ve bayan grubu arasında 0,00 oranında anlamlı bir fark bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında erkek grup  $\bar{X}=4,02$  (Kısmen Katılıyorum düzeyinde), bayan grup  $\bar{X}=4,14$  (Katılıyorum düzeyinde) tür. Bayan katılımcıların erkek katılımcılara göre işlerine daha fazla adandıkları söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre (Tablo 5)İB ölçeğinin genel ortalama ve diğer iki boyut ortalamalarında erkek ile bayan katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

Cinsiyet değişkenine göre EL ölçeğinin genel ortalama ve boyut ortalamalarına bakıldığında erkek katılımcıların görüşleri ile bayan katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

### ***Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular***

Medeni durum değişkenine göre yapılan istatistiksel işlemler genel ortalama ve alt boyutların ortalamaları ele alınarak incelenmiştir.

Tablo 6.*Medeni Duruma Değişkenine Göre Pozitif Psikolojik Sermaye T-Testi Sonuçları*

Ölçek	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SD	SE	t	P
<i>Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği (Genel Ortalama)</i>	Bekâr	270	4,70	0,65	0,03	-0,45	0,65
	Evli	712	4,72	0,63	0,02	-0,44	
<i>İyimserlik Boyutu</i>	Bekâr	270	4,43	0,82	0,05	2,20	0,02
	Evli	712	4,29	0,88	0,03	2,27	
<i>Umut Boyutu</i>	Bekâr	270	4,71	0,73	0,04	-2,09	0,03
	Evli	712	4,81	0,71	0,02	-2,07	

Medeni durum değişkenine göre PPS ölçek maddelerine ilişkin verilere bakıldığında (Tablo 6) katılımcı görüşleri arasında bekâr katılımcıların görüşleri ile evli katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ( $p<0,05$ ). PPS ölçeğinin

“İyimserlik Boyutu” ve “Umut Boyutu” bekar ve evli grubu arasında sırasıyla 0,02 ve 0,03 oranında anlamlı bir fark bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında iyimserlik boyutunda bekâr grup  $\bar{X}=4,43$  (Katılıyorum düzeyinde),evli grup  $\bar{X}=4,29$  (Kısmen Katılıyorum düzeyinde), umut boyutunda evli grup  $\bar{X}=4,71$  (Katılıyorum düzeyinde), bekar grup  $\bar{X}=4,81$  (Katılıyorum düzeyinde) dir. Bekar katılımcıların evli katılımcılara göre işlerinde daha fazla iyimser oldukları halde evli katılımcılara göre daha az umutlu oldukları söylenebilir.

Tablo 7. Medeni Durum Değişkenine Göre İşle İşle Bütünleşme Ölçeği T-Testi Sonuçları

İşe Bütünleşme Ölçeği	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SD	SE	t	p
İşle Bütünleşme Ölçeği(Genel Ortalama)	Bekâr	270	3,92	0,66	0,04	0,43	0,66
	Evli	712	3,90	0,59	0,02	0,41	
Adanma Boyutu	Bekâr	270	4,16	0,68	0,04	2,26	0,02
	Evli	712	4,05	0,68	0,02	2,27	

Medeni durum değişkenine göre İB ölçek maddelerine ilişkin verilere bakıldığında (Tablo 7) katılımcı görüşleri arasında bekâr katılımcıların görüşleri ile evli katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ( $p<0,05$ ). İB ölçeğinin “Adanma Boyutu” bekar ve evli grubu arasında 0,02 oranında anlamlı bir fark bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında bekâr grup  $\bar{X}=4,16$  (Katılıyorum düzeyinde),evli grup  $\bar{X}=4,05$  (Katılıyorum düzeyinde), dir. Bekâr katılımcıların evli katılımcılara göre işlerinde azda olsa daha fazla adanmış oldukları söylenebilir.

Medeni durum değişkenine göre İB ölçeğinin genel ortalama ve diğer iki boyut ortalamalarının maddelerine ilişkin verilere bakıldığında (Tablo 7) bekâr katılımcıların görüşleri ile evli katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. ( $p>0,05$ ).

Medeni durum değişkenine göre EL ölçeğinin genel ortalama ve boyut ortalamalarının maddelerine ilişkin verilere bakıldığında bekâr katılımcıların görüşleri ile evli katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. ( $p>0,05$ ).

### Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Yaş değişkenine göre yapılan istatistiksel işlemler genel ortalama ve alt boyutların ortalamaları ele alınarak incelenmiştir.

Tablo 8. Yaş Değişkenine Göre Pozitif Psikolojik Sermaye Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	$\bar{X}$	SD	SE	f	p	Scheffe Testi
Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği	25 Yaş ve Altı (a)	105	4,55	0,65	0,06	3,65	0,01	a-b
	26-35 Yaş (b)	398	4,75	0,56	0,02			
	36-45 Yaş (c)	387	4,74	0,67	0,03			
	46-55 Yaş (d)	92	4,63	0,72	0,07			

Veriler üzerinde “Tek Yönlü Varyans Analizi” (one-way-anova) istatistikî işlemi yapılmıştır.

Varyans analizi farklı olan grupların ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını gösterir. Fakat farklılıkların hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin bilgi içermez. Bunun için tek yönlü varyans analizine ilave olarak Scheffe testi yapılmıştır.

Yaş değişkenine göre PPS ölçek maddelerine ilişkin verilere bakıldığında (Tablo 8) katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ( $p < 0,05$ ). Scheffe testinde “25 yaş ve altı” grubu ile “26-35 grubu” arasında 0,01 oranında, anlamlı bir fark bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında “25 yaş ve altı” grup  $\bar{X} = 4,55$  (Katılıyorum düzeyinde), “26-35 yaş arası” grup  $\bar{X} = 4,75$  (Katılıyorum düzeyinde),’dir. “25 yaş ve altı” grup ile “26-35 yaş arası” grubun aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark çıkmasının sebebi “25 yaş ve altı” grubun “26-35 yaş” gruba göre mesleğinde yeni olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Yaş durum değişkenine göre EL ölçeğinin genel ortalama ilişkin veriler üzerinde “Tek Yönlü Varyans Analizi” (one-way-anova) istatistikî işlemi ile Scheffe Testi yapılmıştır. Katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. ( $p > 0,05$ ).

Yaş durum değişkenine göre İB ölçeğinin genel ortalama ilişkin veriler üzerinde “Tek Yönlü Varyans Analizi” (one-way-anova) istatistikî işlemi ile Scheffe Testi yapılmıştır. Katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. ( $p > 0,05$ ).

### ***Branş değişkenine ilişkin bulgular***

Branş değişkenine göre yapılan istatistiksel işlemler genel ortalama ve faktör boyutunda ele alınarak incelenmiştir.

Tablo 9. *Branş Değişkenine Göre Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği T-Testi Sonuçları*

Ölçek	Branş	N	$\bar{X}$	SD	SE	t	p
Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği (Genel Ortalama)	Sınıf Branş	280	4,64	0,62	0,03	-2,13	0,03
		702	4,74	0,64	0,02	-2,15	
İyimserlik Boyutu	Sınıf Branş	280	4,12	0,94	0,05	-4,68	0,00
		702	4,41	0,82	0,03	-4,41	

Branş değişkenine göre PPS ölçek maddelerine ilişkin verilere bakıldığında (Tablo 9) katılımcı görüşleri arasında “PPS Ölçeği (Genel Ortalama)” ve “İyimserlik Boyutunun” istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmektedir. ( $p < 0,05$ ). Branş değişkenine göre ölçek boyutlarına ilişkin verilere bakıldığında (Tablo 9) ölçeğin genel ortalama ve iyimserlik boyutunda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Genel ortalama boyutunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında aritmetik ortalamanın  $\bar{X} = 4,64$  (Katılıyorum), branş öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında aritmetik ortalamanın  $\bar{X} = 4,74$  (Katılıyorum) olduğu görülmektedir. İyimserlik boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında aritmetik ortalamanın  $\bar{X} = 4,12$  (Kısmen Katılıyorum), branş öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında aritmetik ortalamanın  $\bar{X} = 4,41$  (Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre işiyle ilgili hususlarda daha az iyimser bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Ölçeğin genel ortalama ve iyimserlik boyutu dışında kalan diğer iki boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. ( $p > 0,05$ ).

Tablo 10. Branş Değişkenine Göre İşle İşle Bütünleşme Ölçeği T-Testi Sonuçları

İşle Bütünleşme Ölçeği	Branş	N	X	SD	SE	t	p
İşle Bütünleşme Ölçeği (Genel Ortalama)	Sınıf	280	3,88	0,59	0,03	-0,82	0,40
	Branş	702	3,92	0,62	0,02	-0,84	
Zindelik Boyutu	Sınıf	280	3,84	0,65	0,03	-1,94	0,05
	Branş	702	3,93	0,65	0,02		

Branş değişkenine göre İB ölçek maddelerine ilişkin verilere bakıldığında (Tablo 10) katılımcıların görüşleri arasında “Zindelik Boyutu” istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmektedir. ( $p < 0,05$ ). Branş değişkenine göre ölçek boyutlarına ilişkin verilere bakıldığında (Tablo 4.8) ölçeğin zindelik boyutunda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında  $0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark görülmüştür. Bu boyutta sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında aritmetik ortalamanın  $\bar{X} = 3,84$  (Katılıyorum), branş öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında aritmetik ortalamanın  $\bar{X} = 3,93$  (Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre işiyle ilgili hususlarda daha az zinde oldukları söylenebilir. Ölçeğin genel ortalama ve zindelik boyutu dışında kalan diğer iki boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. ( $p > 0,05$ ).

Branş değişkenine göre EL ölçeğinin genel ortalama ve boyut ortalamalarının maddelerine ilişkin verilere bakıldığında sınıf öğretmeni görüşleri ile branş öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $p > 0,05$ ).

### *Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular*

Eğitim durumu değişkenine göre yapılan istatistiksel işlemler genel ortalama ve faktör boyutunda ele alınarak incelenmiştir. Eğitim durumu değişkeni istatistiksel işlemleri faktör boyutunda ele alınarak incelenmiştir. Veriler üzerinde “Tek Yönlü Varyans Analizi” (one-way-anova) istatistikî işlemi ve Scheffe Testi yapılmıştır.

Tablo 11. *Eğitim Durumu Değişkenine Göre İşle Bütünleşme Ölçeğinin TekYönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Ölçek	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SD	SE	F	P	Scheffe Testi
İşle Bütünleşme Ölçeği	Önlisans(a)	12	4,36	0,46	0,13	3,48	0,03	a-b
	Lisans(b)	819	3,90	0,61	0,02			
	Lisansüstü(c)	151	3,93	0,61	0,04			

Eğitim durumu değişkenine göre İB ölçek boyutlarına ilişkin verilere bakıldığında (Tablo 11) ölçeğin katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ( $p<0,05$ ). Scheffe testinde de ölçeğin “önlisans” ve “lisans” grupları arasında 0,03 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu boyutta eğitim durumu ön lisans olan grubun boyut maddelerinden aldığı puanların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=4,36$  (Tamamen Katılıyorum düzeyinde) iken lisans grubunun aritmetik ortalaması  $\bar{X}=3,90$  (Katılıyorum düzeyinde)’dur. İki grubun işe bakış boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Ön lisans mezunu olan öğretmenler, kıdemi yüksek olan öğretmen grubudur. Bu durum, öğretmenlerin zaman içerisinde mesleki tecrübe kazanmalarından ve uzun yıllar aynı işle iştigal etmelerinden dolayı kıdemi daha düşük olan öğretmenlere oranla daha fazla işleri ile bütünleşmiş olabilecekleri şeklinde açıklanabilir.

Eğitim durumu değişkenine göre PPS ölçek maddelerine ilişkin verilere bakıldığında katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Eğitim durumu değişkenine göre EL algısı ölçek maddelerine ilişkin verilere bakıldığında katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

### *Okul türü değişkenine ilişkin bulgular*

Okul türü boyutunda yapılan istatistiksel işlemler genel ortalama ve faktör boyutunda ele alınarak incelenmiştir.

Tablo 12 *Okul Türü Değişkenine Göre Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği T-Testi Sonuçları*

Ölçek	Eğitim Durumu	N	X	SD	SE	F	P	Scheffe Testi
Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği (Genel Ortalama)	İlkokul(a)	307	4,65	0,61	0,03	2,43	0,088	---
	Ortaokul(b)	247	4,74	0,61	0,03			
	Lise(c)	428	4,75	0,66	0,03			
İyimserlik Boyutu	İlkokul(a)	307	4,17	0,92	0,05	7,67	0,000	a-b



Ortaokul(b)	247	4,38	0,79	0,05	a-c
Lise(c)	428	4,41	0,85	0,04	

Okul türü değişkeni istatistiksel işlemleri faktör boyutunda ele alınarak incelenmiştir. Veriler üzerinde “Tek Yönlü Varyans Analizi” (one-way-anova) istatistikî işlemi ve Scheffe Testi yapılmıştır.

Okul türü değişkenine göre PPS ölçeği genel ortalama ve boyutlarına ilişkin verilere bakıldığında (Tablo 12) ölçeğin katılımcıların görüşleri arasında “iyimserlik” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ( $p<0,05$ ). Scheffe testinde de ölçeğin “ilkokul” ve “ortaokul” ile “ilkokul” ve “lise” grupları arasında 0,00 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu boyutta okul türü ilkokul olan grubun boyut maddelerinden aldığı puanların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=4,17$  (Kısmen Katılıyorum) düzeyinde iken ortaokul grubunun aritmetik ortalaması  $\bar{X}=4,38$  (Katılıyorum) ve okul türü lise olan grubun boyut maddelerinden aldığı puanların aritmetik ortalaması ise  $\bar{X}=4,41$ (Katılıyorum)’dir.

“ilkokul” ve “ortaokul” ile “ilkokul” ve “lise” grupları iyimserlik boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu durum ilkokul da çalışan öğretmenlerin ortaokul ve lisede çalışan öğretmen grubuna göre daha az iyimser olduklarının bir göstergesidir denilebilir. Ölçeğin genel ortalama ve diğer iki boyutunda katılımcıların görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $p>0,05$ ).

Tablo 13 Okul Türü Değişkenine Göre Etik Liderlik Ölçeğinin TekYönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Eğitim Durumu	N	X	SD	SE	f	p	Scheffe Testi
<i>Etik Liderlik Ölçeği</i> (Genel Ortalama)	İlkokul(a)	12	3,95	0,61	0,03	2,61	0,074	---
	Ortaokul(b)	819	3,82	0,71	0,04			
	Lise(c)	151	3,89	0,64	0,03			
<i>İklimsel Etik Boyutu</i>	İlkokul(a)	12	3,90	0,69	0,03	3,40	0,033	a-b
	Ortaokul(b)	819	3,75	0,74	0,04			
	Lise (c)	151	3,85	0,67	0,03			

Okul türü değişkenine göre EL ölçeği genel ortalama ve boyutlarına ilişkin verilere bakıldığında (Tablo 13) ölçeğin katılımcıların görüşleri arasında “İklimsel Etik” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ( $p<0,05$ ). Scheffe testinde de ölçeğin “ilkokul” ve “ortaokul” grupları arasında 0,03 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu boyutta okul türü ilkokul olan grubun boyut maddelerinden aldığı puanların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=3,90$  (Katılıyorum) düzeyinde iken okul türü ortaokul olan

grubun boyut maddelerinden aldığı puanların aritmetik ortalaması ise  $\bar{X} = 3,75$ (Katılıyorum)'dir.

“İlkokul” ve “ortaokul” grupları iklimsel etik boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu durum ilkokul da çalışan öğretmenlerin ortaokullarda çalışan öğretmen grubuna göre okul müdürlerinin iklimsel etik konusunda daha iyimser olduklarının bir göstergesidir denilebilir. Ölçeğin genel ortalama ve diğer üç boyutunda katılımcıların görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. ( $p > 0,05$ ).

Tablo 14 Okul Türü Değişkenine Göre İşle Bütünleşmenin TekYönlü Varyans Analizi Sonuçları

İşle Bütünleşme Ölçeği	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SD	SE	f	p	Scheffe Testi
İşle Bütünleşme Ölçeği(Genel Ortalama)	İlkokul(a)	105	3,87	0,59	0,03	0,96	0,383	---
	Ortaokul(b)	398	3,92	0,61	0,03			
	Lise(c)	387	3,93	0,63	0,03			
Zindelik Boyutu	İlkokul(a)	105	3,83	0,64	0,03	3,90	0,020	a-c
	Ortaokul(b)	398	3,91	0,62	0,03			
	Lise(c)	387	3,96	0,66	0,03			

Okul türü değişkenine göre İB ölçeği genel ortalama ve boyutlarına ilişkin verilere bakıldığında (Tablo 14) ölçeğin katılımcıların görüşleri arasında “Zindelik” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ( $p < 0,05$ ). Scheffe testinde de ölçeğin “ilkokul” ve “lise” grupları arasında 0,02 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu boyutta okul türü ilkokul olan grubun boyut maddelerinden aldığı puanların aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 3,83$  (Katılıyorum) düzeyinde iken okul türü lise olan grubun boyut maddelerinden aldığı puanların aritmetik ortalaması ise  $\bar{X} = 3,96$ (Katılıyorum)'dir.

“İlkokul” ve “lise” grupları zindelik boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu durum ilkokul da çalışan öğretmenlerin lisede çalışan öğretmen grubuna göre konusunda daha az zinde olduklarının bir göstergesidir denilebilir. Ölçeğin genel ortalama ve diğer üç boyutunda katılımcıların görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. ( $p > 0,05$ ).

## TARTIŞMA

Cinsiyet değişkenine göre PPS ölçek boyutlarına ilişkin verilere bakıldığında ölçeğin “Umut Boyutu” erkek ve bayan grubu arasında 0,04 oranında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bayan katılımcıların erkek katılımcılara göre umut boyutunda daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları söylenebilir. Aynı şekilde Şahin (2014) “Kriz Yönetimi ve Psikolojik Sermaye Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin genel

ortalamada ve tüm alt boyutlarda orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Kadın öğretmenlerin psikolojik sermayelerini, erkek öğretmenlerden yüksek bulgulamıştır.

Cinsiyet değişkenine göre EL ölçeğinin genel ortalama ve boyut ortalamalarına bakıldığında erkek katılımcıların görüşleri ile bayan katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı olan bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yılmaz(2005) tarafından “okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerini belirleyecek bir ölçek geliştirilme” adlı çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin “etik liderlik” düzeylerinin demografik değişkenlerden “cinsiyet değişkeni”ne göre farklılaşmadığı ancak kendi memleketlerinde çalışma ve çalışmama durumuna göre farklılaştığı bulunmuştur. Gülcan, Kılınç ve Çepni (2012) yaptıkları çalışmalarında; öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerine ait etik liderlik davranışları gösterme düzeylerine dair algılarının demografik değişkenlerden “cinsiyet değişkeni”ne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Toytok (2014), tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yöneticilerini etik lider olarak algılamalarının branş, cinsiyet, yaş, medeni durum, çalıştığı okul türü, görev yaptığı okul ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark görülmemiştir. Yine Su (2015), okul yöneticilerinin etik liderlik düzeyleri ile demografik değişkenlerden “cinsiyet ve kıdem” arasında anlamlı fark olmadığı; okul yöneticilerinin “çalıştıkları kurum ve eğitim durumu” değişkenleri arasında ise anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karaköse (2007) ise “öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik davranış gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada”, etik liderliğin “iklimsel etik boyutunda” öğretmen görüşleri arasında demografik değişkenlerden cinsiyete göre; “davranışsal etik boyutunda” ise demografik değişkenlerden eğitim durumuna göre fark gösterdiğini bulmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre İB ölçek maddelerine ilişkin verilere bakıldığında katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İB ölçeğinin “*Adanma Boyutu*” erkek ve bayan grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bayan katılımcıların erkek katılımcılara göre işlerine daha fazla adandıkları söylenebilir. Kular ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet farkının da işle bütünleşmiş bireyler arasında bir etkisinin olduğunu bulduğu, kadınların işlerinde erkeklere oranla işleriyle daha fazla bütünleştikleri ve işlerinden daha fazla memnun olduklarını ortaya koymuştur. Ugwu (2013), “tarafından yapılan çalışmada da İB ölçeğinde yaş, cinsiyet ve mesleki grup değişkenleri arasında sadece cinsiyet değişkeninde gruplar arasında anlamlı fark belirlemiştir.

Medeni durum değişkenine göre PPS ölçek maddelerine ilişkin verilere bakıldığında katılımcı görüşleri arasında bekâr katılımcı görüşleriyle evli olan katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. PPS ölçeğinin “*İyimserlik Boyutu*” ve “*Umut Boyutu*” bekar ve evli grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bekar katılımcıların evli katılımcılara göre işlerinde daha fazla iyimser oldukları halde evli katılımcılara göre daha az umutlu oldukları söylenebilir. Tösten(2015) öğretmenlerin PPS’lerine yönelik algılarını incelemek için yapmış olduğu bu araştırmanın sonucunda; “öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine yönelik algılarının yüksek olduğu; illerin gelişmişlik düzeyi ile öğretmenlerin PPS algısının ters orantılı olduğu; medeni durumun, kıdemin, yaşın, maaş memnuniyetinin, mezun olunan fakülte türünün, okul büyüklüğünün psikolojik sermayeyi” etkilediği görülmüştür.

Medeni durum değişkenine göre İB ölçek maddelerine ilişkin verilere bakıldığında katılımcı görüşleri arasında bekâr olan katılımcı görüşleri ile evli olan katılımcı görüşleri arasında istatistiksel anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İB ölçeğinin “*Adanma Boyutu*” bekar ve evli grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bekâr katılımcıların evli katılımcılara göre işlerinde azda olsa daha fazla adanmış oldukları söylenebilir. Yaldıran (2010) tarafından yapılan çalışmada cinsiyetler arasında her iki ana değişkene yönelik anlamlı farklılık bulunamazken; medeni durum değişkeninin işe gönülden adanmanın(işle bütünleşme) tamamına ilişkin anlamlı fark oluşturmadığı; fakat dinçlik (zindelik) boyutunda bekâr olanların, evli olanlara göre daha fazla işlerine kendilerini adadıkları görülmüştür. Arı (2011) yapmış olduğu çalışmada çalışanların algıladığı örgüt ikliminin işle bütünleşmelerine bir etkisi olup olmadığı araştırmış, demografik değişkenler açısından bakıldığında ise, işle bütünleşmenin medeni durum değişkenine göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Sezen (2014) yapmış olduğu çalışmada, evli öğretmenlerin işle bütünleşmenin geneli ve içinde olma alt boyutuna ilişkin algılarının, bekâr öğretmenlerden yüksek olduğunu belirtmiştir.

Yaş değişkenine göre PPS ölçek maddelerine ilişkin verilere bakıldığında katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı olan bir fark olduğu görülmektedir. Scheffe testinde “25 yaş ve altı” grubu ile “26-35 grubu” arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. “25 yaş ve altı” grup ile “26-35 ya arası” grubun aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark çıkmasının sebebi “25 yaş ve altı” grubun “26-35 yaş” gruba göre mesleğinde yeni olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Şahin (2014) “Kriz Yönetimi ve Psikolojik Sermaye Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında öğretmenlerin 41-45 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini, 22-30 yaş, 31-35 yaş ve 36-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlere göre,

anlamli şekilde daha yuiksek bulgulamif,16yil ve ustu kildeme sahip ooretmenlerin psikolojik sermaye duzeyini, 11- 15yil, 6-10yil ve 0-5yil kildeme sahip ooretmenlere gore, anlamli olarak daha yuiksek bulgulamiftr. Avey (2014) yilinda yaptigi califsmasinda yas, cinsiyet ve kildem deifsklenlerinden olufan demografik ozelliklerin genel olarak psikolojik sermayeyi en az aciklayan deifsklenler olmakla birlikte, sadece yas deifskleninin bu kavrami anlamli bir şekilde acikladigi sonucuna ulasmiftr. Erkmen ve Esen(2012), “Bilifim Sektöründe Califlanların Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma” adli califsmada Eldeki bulgular sonucunda; bilifim sektöründe “psikolojik sermaye” duzeyi yuiksek olan califlanlar, yönetici olarak califlan, yafca daha ileri, erkek ve kildem yili fazla olan bireyler oldugu sonucuna ulasmiftr. Buna karşılık califlanların egitim durumları vekildem yılları ile “psikolojik sermaye” duzeyleri acafından herhangi bir fark bulunamamiftr.

Yas deifskkenine göre EL ölçeğinin genel ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark olmadığı görölmektedir. Acar (2011), califsmasında; beden eğitimi ooretmenlerinin “etik liderlik algıları” califma yıllarına göre farklılık göstermezken, demografik deifsklenlerden “cinsiyet ve yas” deifsklenleri ve önceden yöneticilik deneyimlerinin görüşlerinde etkili olduğu sonucuna ulasmiftr.

Branş deifskkenine göre PPS ölçek maddelerine ilişkin verilere bakıldığında katılımcı görüşleri arasında “PPS Ölçeği (Genel Ortalama)” ve “İyimserlik Boyutunun” istatistiksel olarak anlamli bir farklılığa sahip olduğu görölmektedir. Branş deifskkenine göre ölçek boyutlarına ilişkin verilere bakıldığında ölçeğinin genel ortalama ve iyimserlik boyutunda sınıf ooretmenleri ile branş ooretmenlerinin görüşleri arasında anlamli olan bir fark görölmüştür. Bu sonuçlara göre sınıf ooretmenlerinin branş ooretmenlerine göre işiyle ilgili hususlarda daha az iyimser bir bakif acafına sahip oldukları söylenebilir.

Branş deifskkenine göre İB ölçek maddelerine ilişkin verilere bakıldığında katılımcı görüşleri arasında “Zindelik Boyutu” istatistiksel olarak anlamli olan bir farklılığa sahip olduğu görölmektedir. Branş deifskkenine göre ölçek boyutlarına ilişkin verilere bakıldığında ölçeğinin zindelik boyutunda sınıf ooretmenleri ile branş ooretmenlerinin görüşleri arasında anlamli bir farklılık görölmüştür. Sınıf ooretmenlerinin branş ooretmenlerine göre işiyle ilgili hususlarda daha az zinde oldukları söylenebilir. Sezen (2014) yapmif olduğu califsmada, ooretmenlerin İB duzeyleri branş deifskkeni acafından kıyaslandığında, sınıf ve okul öncesi ooretmenlerinin İB’ye ilişkin algılarının diğer branş ooretmenlerinden yuiksek olduğu saptanmiftr.

Okul türü değişkenine göre PPS ölçeği genel ortalama ve boyutlarına ilişkin verilere bakıldığında ölçeğin katılımcı görüşleri arasında “iyimserlik” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olan bir fark olduğu görülmektedir. “ilkokul” ve “ortaokul” ile “ilkokul” ve “lise” grupları iyimserlik boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı olan bir fark vardır. Bu durum ilkokul da çalışan öğretmenlerin ortaokul ve lisede çalışan öğretmen grubuna göre daha az iyimser olduklarının bir göstergesidir denilebilir.

Okul türü değişkenine göre EL ölçeği genel ortalama ve boyutlarına ilişkin verilere bakıldığında ölçeğin katılımcı görüşleri arasında “İklimsel Etik” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. “ilkokul” ve “ortaokul” grupları iklimsel etik boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu durum ilkokul da çalışan öğretmenlerin ortaokullarda çalışan öğretmen grubuna göre okul müdürlerinin iklimsel etik konusunda daha iyimser olduklarının bir göstergesidir denilebilir.

Okul türü değişkenine göre İB ölçeği genel ortalama ve boyutlarına ilişkin verilere bakıldığında ölçeğin katılımcı görüşleri arasında “Zindelik” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olan bir fark olduğu görülmektedir. Scheffe testinde de ölçeğin “ilkokul” ve “lise” grupları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. “İlkokul” ve “lise” grupları karar vermede etik boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı olan bir fark vardır. Bu durum ilkokul da çalışan öğretmenlerin lisede çalışan öğretmen grubuna göre konusunda daha az zinde olduklarının bir göstergesidir denilebilir.

Eğitim durumu değişkenine göre İB ölçek boyutlarına ilişkin verilere bakıldığında ölçeğin katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı olan bir fark olduğu görülmektedir. Ölçeğin “önlisans” ve “lisans” grupları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. İki grubun işe bakış boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Ön lisans mezunu olan öğretmenler, kıdemi yüksek olan öğretmen grubudur. Bu durum, öğretmenlerin zaman içerisinde mesleki tecrübe kazanmalarından ve uzun yıllar aynı işle iştigal etmelerinden dolayı kıdemi daha düşük olan öğretmenlere oranla daha fazla işleri ile bütünleşmiş olabilecekleri şeklinde açıklanabilir. Kavgacı (2014)’nın yapmış olduğu araştırmada elde edilen bulgulara göre; eğitim durumu işle bütünleşme düzeylerinde anlamlı farklılığa yol açmaktadır. Buna göre, sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerinden, yüksekokul mezunu öğretmenler lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerden ve mesleki kıdemi daha yüksek öğretmenler mesleki kıdemi düşük öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek işle bütünleşme yaşamaktadırlar.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın yukarıda tartışılan bulguları değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılabılır: Değişkenlere ilişkin bulgular, araştırmada kullanılan PPS ölçeği, EL algısı ölçeği ve İB ölçeği verilerine göre her değişken içerisinde ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmaya katılanların PPS, EL algıları ve İB'ye ilişkin görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu, katılımcıların P.P.S, EL algısı ve İB'ye ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine göre PPS ölçeğinin “*Umut Boyutu*” erkek ve bayan grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bayan katılımcıların erkek katılımcılara göre umut boyutunda daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. İB ölçeğinin “*Adanma Boyutu*” erkek ve bayan grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bayan katılımcıların erkek katılımcılara göre işlerine daha fazla adandıkları görülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre PPS ölçeğinin “*İyimserlik Boyutu*” ve “*Umut Boyutu*” bekar ve evli grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bekar katılımcıların evli katılımcılara göre işlerinde daha fazla iyimser oldukları halde evli katılımcılara göre daha az umutlu oldukları görülmektedir. İB ölçeğinin “*Adanma Boyutu*” bekar ve evli grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bekâr katılımcıların evli katılımcılara göre işlerinde azda olsa daha fazla adanmış oldukları söylenebilir.

Yaş değişkenine göre PPS ölçeğinin “25 yaş ve altı” grup ile “26-35 ya arası” grubun aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. “25 yaş ve altı” grubunun “26-35 yaş” grubuna göre PPS'lerinin daha düşük bir seviyede olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin 25 yaş ve altı” grubunun mesleğe yeni başlamasının oluşturduğu olumsuzluklardan kaynaklandığı söylenebilir.

Branş değişkenine göre PPS ölçeğinin genel ortalama ve iyimserlik boyutu sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre PPS'lerinin düşük olduğu ve işleri ile ilgili hususlarda daha az iyimser bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. İB ölçeğinin zindelik boyutunda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre işiyle ilgili hususlarda daha az zinde oldukları görülmüştür.

Eğitim durumu değişkenine göre İB ölçeğinin “önlisans” ve “lisans” grupları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. İki grubun işe bakış boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Ön lisans grubu öğretmenlerin işle bütünleşme

düzeyleri daha yüksektir. Ön lisans mezunu olan öğretmenler, kıdemi yüksek olan öğretmen grubudur. Bu durum, öğretmenlerin zaman içerisinde mesleki tecrübe kazanmalarından ve uzun yıllar aynı işle iştigal etmelerinden dolayı kıdemi daha düşük olan öğretmenlere oranla daha fazla işleri ile bütünleşmiş olabilecekleri şeklindedir.

Okul türü değişkenine göre PPS ölçeğinin “iyimserlik” boyutunda “ilkokul” ve “ortaokul” ile “ilkokul” ve “lise” grupları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum ilkokul da çalışan öğretmenlerin ortaokul ve lisede çalışan öğretmen grubuna göre daha az iyimser olduklarının bir göstergesidir denilebilir. EL ölçeğinin “İklimsel Etik” boyutunda “ilkokul” ve “ortaokul” grupları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. İlkokul da çalışan öğretmenler ortaokulda çalışan öğretmen grubuna göre okul müdürlerinin iklimsel etiği sağlamada daha iyimser bir bakış açısına sahiptirler. İB ölçeğinin “Zindelik” boyutunda “ilkokul” ve “lise” grupları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. İlkokul da çalışan öğretmenlerin lisede çalışan öğretmen grubuna göre konusunda daha az zinde oldukları görülmüştür.

Elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre işleri ile ilgili hususlarda daha fazla umutlu (iş amaçlarını yerine getirme, herhangi bir problemin çözümü için birçok yol bulabilme, işinde kendini çok başarılı olarak görme, iş amaçlarını sıkı bir şekilde takip etme, iş amaçlarına ulaşmak için birçok yol düşünebilme)ve dayanıklı (yaptığı işin amaç ve anlamı vardır, işi heyecan ve ilham verir, yaptığı işle gurur duyar, işim gelişim fırsatlarıyla doludur) oldukları görülmüştür. Bunun nedenlerini ortaya koyma noktasındaki farklı çalışmalar yapılabilir.

Medeni durum değişkenine göre bekar olan katılımcılar evli olan katılımcılara göre daha iyimser bir bakış açısına sahipken evli katılımcılara göre daha az umutlu oldukları görülmektedir. Aynı şekilde yaş değişkenine göre “25 yaş ve altı” grubunun “26-35 yaş” grubuna göre PPS’lerinin daha düşük bir seviyede olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin 25 yaş ve altı” grubunun mesleğe yeni başlamasının oluşturduğu olumsuzluklardan kaynaklandığı söylenebilir. Bekar katılımcıların büyük çoğunluğunun mesleğe yeni başladığı düşünüldüğünde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin PPS’nin düşük çıkması ve daha az umutlu olma nedenleri üzerine farklı çalışmalar yapılabilir.

Branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre PPS’lerinin düşük olduğu ve işleri ile ilgili hususlarda daha az iyimser bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Aynı şekilde sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre işiyle ilgili



hususlarda daha az zinde oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha az zinde ve daha az iyimser olma nedenleri ile sınıf öğretmenlerinin PPS düzeylerinin düşük olma nedenleri araştırılabilir.

#### KAYNAKLAR

- Avey, J. B., Wernsing, T. S. ve Luthans, F. (2008). Can Positive Employees Help Positive Organizational Change? Impact of Psychological Capital and Emotions on Relevant Attitudes and Behaviors. *Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1).
- Bıyıkbeyi, T. (2015). Çalışanların Örgütsel Adalet Algıları ile Psikolojik Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişki: Doğu Akdeniz Bölgesinde Bir İlde Bir Alan Araştırması. Yüksek Lisans Tezi, (393652). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Kahramanmaraş.
- Çınar, E. (2011). Pozitif Psikolojik Sermayenin Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, (298113). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Dönmez, B. (2014). “Pozitif Psikolojik Sermaye ile İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı, İş Doyumu, İşgören Performansı ve Yaşam Doyumu İlişkilerinin Seyahat Acentesi Çalışanları Örneklerinde İncelenmesi”. Doktora Tezi, (355868). Mersin Üniversitesi. Mersin
- Gill, D. S. (2007). Employee Selection and Work Engagement: Do Recruitment and Selection Practices Influence Work Engagement?, Doktora Tezi, Kansas State University.
- Kalman, M. ve Summak M.S. (2016). Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Karma Yöntem Araştırması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*. 15(1):27-58
- Kutunis, R. Ö. ve Oruç, E. (2014). Pozitif Psikolojik Sermayenin Örgüt İçi Politik Davranışlara Etkisi: Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*. 7.(3).
- Luthans, Fred, “The Need for and Meaning of Positive Organizational Behavior”, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 23, 2002b, p. 696.
- Luthans, Fred, Bruce J. Avolio, Fred O. Walumbwa and Weixing Li, (2005). “The Psychological Capital of Chinese Workers: Exploring the Relationship with Performance”, *Management and Organization Review*, Vol. 1, Issue 2.
- Luthans, F., Youssef, C. M. ve Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital: Developing The Human Competitive Edge*. New York: Oxford University Press.
- Luthans, Fred ve diğerleri (2007), “Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction”, Published in *Personnel Psychology*, (60).
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J. ve Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate: Employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2).

- Ouweneel, E., Le Blanc, P. ve Schaufeli, W.B. (2013). Do-it-yourself: An Online Positive Psychology Intervention to Promote Positive Emotions, Self-Efficacy, and Engagement at Work. *Career Development International*, 18, 173-195.
- Öner, Z. H. (2008). “The Mediating Effect of Organizational Justice: Moderating Roles of Sense of Coherence and Job Complexity on The Relationship Between Servant Leadership and Work Engagement. Doktora Tezi, (221819). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özkalp, E. (2009). Örgütsel Davranışta Yeni Bir Boyut: Pozitif (Olumlu) Örgütsel Davranış Yaklaşımı ve Konuları. 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı.
- Rich, B. L. & Lepine, J. A. & Crawford E. R. (2010). Job Engagement: antecedents and effects on job performance”, *Academy of Management Journal*, Vol. 53, No. 3.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., Bakker, A., et al. (2002). Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Topçu, M. K. ve Ocak, M. (2012). Psikolojik Sermayenin Tükenmişlik Algısı Üzerine Etkisinde İş Tatmininin Aracılık Rolü: Türkiye ve Bosna-Hersek Sağlık Çalışanları Örneği. 20. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı.
- Turner, Nick - Barling, Julian - Zaharatos, Anthea (2002), “Positive Psychology at Work”, C. Rirk Snyder - Lopez, Shane (Ed.), *Handbook of positive psychology*, Oxford, UK: Oxford University Pres, p. 715-728.
- Yaldıran, M. (2010). The Effect Of Ethical Climate On Work Engagement. Yüksek Lisans Tezi, (273590). Marmara Üniversitesi. İstanbul.

---

## EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN İLETİŞİM VE RETORİK BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

---

Serpil İŞLER<sup>102</sup>, İlhan GÜNBAZI<sup>103</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmanın amacı, eğitim yöneticilerinin iletişim ve retorik becerileri hakkında öğretmen görüşlerini değerlendirmek ve bu becerilerin okul yönetimi ve öğretmenler üzerindeki etkisini belirlemektir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya İli, Muratpaşa ve Konyaaltı İlçesi orta öğretim okullarında çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden kolay ulaşılabılır durum örneklemeyle seçilen on iki öğretmen bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu araştırma; nitel bir çalışma olup, durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Veri toplama tekniği bireysel görüşmelerdir. Nitel araştırma paket programı NVIVO 10.0 kullanılarak açıklanması ve yorumlanması yoluna gidilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda eğitim yöneticilerinin iletişim ve retorik becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçların eğitim yöneticilerinin iletişim ve retorik eksiklerini düzeltmede ve hataları görmede etkili bir şekilde rol oynayacağı düşünülmektedir. Bulgular; iletişimin ve retorik, öğretmenlerin motivasyonu, karara katılma süreci ve üreticiliği üzerine etkisini ortaya koymaktadır.*

**Anahtar kelimeler:** İletişim Becerisi, Retorik Becerisi, Eğitim Yöneticisi, Öğretmen Motivasyonu.

### THE OPINIONS OF TEACHERS ABOUT THE RHETORICAL AND COMMUNICATIONAL SKILLS OF EDUCATIONAL ADMINISTRATORS: A CASE STUDY

#### ABSTRACT

*The purpose of this study is to evaluate the opinions of teachers about the rhetorical and communicational skills of administrators and to determine the effects on the teachers. The sample of this study consists of twelve Turkish Language and Literature Teachers who participated in the project and worked in regions of Muratpaşa and Konyaaltı / Antalya. This research is a qualitative study with a multiple holistic case study design. A qualitative approach was selected for this study because this research was more concerned with understanding teachers' opinions about the communicational skills of their administrators. According to study findings, it was found that the rhetorical and communicational skills of an educational administrator are very important for school management. The motivation, participation and productivity of teachers are affected by the school administrator's speech.*

**Key Words:** Communicational Skill, Rhetorical Skill, Educational Administrator, Teachers' Motivation.

### GİRİŞ

---

<sup>102</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi,, islerserpil1@hotmail.com

<sup>103</sup>Prof. Dr.,Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Antalya, igunbayi@akdeniz.edu.tr

İnsan iletişim özellikleri sayesinde, toplumsal bir varlık olarak kendisini gerçekleştirmektedir. Ancak insan, iletişim sayesinde biyolojik bir organizma olmanın yanı sıra, toplumun bir bireyi olmaktadır. Bu bağlamda iletişim hem bireysel hem de sosyal bir ihtiyaçtır. İnsan sadece diğer insanlarla değil, içinde bulunmuş olduğu toplumun temel yapı taşları olan diğer kurum ve örgütlerle olan ilişkisini iletişim becerisiyle kurar. İletişim aynı zamanda örgütler ve kurumların temel fonksiyonudur. Bu sayede insanlar ve örgütler bir birlerinin davranışlarını etkiler. Etkili bir iletişim insanın ve ayrıca örgütün amaçlarını gerçekleştirmede, yönetim aktivitelerini ve yönetim sürecini üstlenen yöneticilerin görevlerini yerine getirmede etkili bir rol oynar. İletişim olmadan bu süreçler sağlıklı bir şekilde yürütülmez (Ada, 2015).

İletişim: Hem dinleyicinin hem de konuşmacının algısını, tutumunu, güdüsünü ve eğitimlerini; düşünce, duygu ya da bilgisiyle başkasına iletme sürecinde kullandığı her türlü yöntemdir. İki ya da daha fazla insan arasında anlamlı yolların ortaya konulma ve paylaşılma sürecini oluşturmaktadır (Dökmen, 2002). İletişim aynı zamanda insanların karşısındakine ya da karşısındakilere bazı semboller aracılığıyla etki etme süreci şeklinde de ifade edilebilir.

İletişim becerisi; saygıyı, empatiyi temel alarak, dinleyebilme etkililiği, doğru şekilde konuşarak uygun biçimde kendini ifade edebilme yetisidir. Karşımızdaki kişi ya da kişilerden olumlu tepkiler alabildiğimiz ve bireyin toplum içinde hayatta kalabilmesini kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlardır. İnsanın kendisiyle ve başkalarıyla mutlu, barışık, verimli ve başarılı yaşamasının temelini olumlu ve yapıcı iletişim becerisi oluşturur. (Tayfun, 2010). Dolayısıyla iletişimle ilgili becerilere sahip olan ya da öğrenmiş olan bir birey, etkili bir iletişim süreci oluşturup devam ettirebilir. Bu önemli beceri yaşamın tüm alanlarında gereklidir (Özden, 2005).

Örgütsel iletişim iki yönlü bir ilişki sürecini ifade etmesine karşın, bu sürecin açık ve etkili olması yöneticilere bağlı bulunmaktadır. Yani, astların iletişim sürecindeki etkililiği, üstlerin iletişim kanallarını açık tutması ve bu sürecin işleyişine olanak sağlamasıyla olasıdır (Yüksel, 2005). Birçok örgütsel araştırmacı üst-ast ilişkilerinde iletişim için bir odak noktası tabirini kullanmışlardır (Putnam ve Cheney, 1985). Diğer yandan iletişim, yönetim sürecinde bireyin hem etkilediği hem de etkilendiği önemli bir süreçtir (Aydoğan ve Kaşkaya, 2010). Yani iletişimde vericinin alıcısı etkilemesi söz konusu olduğundan, çift yönlü iletişimle yönetici ve öğretmen karşılıklı olarak birbirini etkilerler. Bu ise belli ölçüde de olsa yöneticinin alacağı kararlarda öğretmen görüşlerini de dikkate alması söz konusu olabilir (Celep, 1992).

Retorik kavramı, yönetimsel anlamda ikna etmenin yanında karşısındaki kişi üzerinde sanatsal bir etki yaratmak ve kendine özgü bir ifade kazanmak anlamına gelir. Romalı düşünür Longinos'a göre retorik üslubu, konuşmaya en zarif heykeller gibi görkem, zarafet, doyunluk, saygı, etki, doğruluk ve benzeri güzel özellikleri katar ve bilgileri süsleyerek etkileme olasılıklarını artırır. Buna rağmen ciddi ve resmi konuşmalarda bu kadar iddialı tavırlar takınmak yaşlı bir teyzeye kıyafet balosu için prenses kostümü giydirmek gibi olacağından retorik her duruma uygun olmayabilmektedir. M.Ö. 2700 senelerinde, Eski Mısır'da tarihte bilinen ilk yazılı yönetim belgesi bir papirüs kâğıdı üzerinde bulunmuştur. Bir şehir idarecisi olan Ptah Hotep eliyle yazılmış olan bu belge, bir yöneticinin iletişimi konusunda şu bilgileri vermektedir: “Konuşmayı bir sanat haline getirirseniz, güçlü olursunuz çünkü kişinin gücü dilinde gizlidir ve konuşma bütün dövüşlerden daha etkilidir” (Carter, 2006).

Farabi (2004) yöneticilere yeteneklerini geliştirmeleri ve etkili olmaları açısından çeşitli öğütlerde bulunmuştur. Retorik sanatını hitaplarında ve söylevlerinde kullanmalarını söyleyerek, yönettikleri kitle üzerinde daha etkili olacaklarını ve saygı görececeklerini ifade etmiştir. Söylediklerinde dürüst olmaları ve kanıtları lehine kullanmaları halkın güvenini, uyumunu ve sakinliğini kazanmada yardımcı olacağını ayrıca güdüleyici ve ahlaki kelimeler kullanılmasını vurgulamıştır.

Aristoteles (2000) kitabında bir örgütteki karar verme sürecini hızlandıran yöneticinin retorik kullanarak duruşundan bahsetmektedir. Kararın son onay mercisi yöneticidir. Dolayısıyla kararı alacak olan kitlenin etkilenmesi ve yönlendirilmesi yöneticinin konuşmasına bağlıdır. Retorik becerisi kuvvetli olan idarecilerin astlarıyla olan iletişimi ve karar alma süreci daha başarılıdır şeklinde yer almaktadır.

Bu çalışma ile amaçlanan iletişimde sorunlar yaşayan eğitim yöneticilerinin durumuna biraz olsun ışık tutabilmektir. Okul müdürlerinin retorik (belagat) becerilerinin kuvvetini belirleyip, okullarında bu yeteneği verimli kullanabilme seviyesini ortaya koyarak, iletişim sorunlarına eğilip, karşılaşılan sorunların nerelerden kaynaklandığını bulmak, retorik ve iletişim becerileri ile okul müdürlerinin yönetimi nasıl etkilediklerini ve öğretmenleri nasıl motive edebildiklerini göstermek ve verilen öneriler ile bu becerileri geliştirme yollarını ortaya koymak hedeflenmektedir. Katılımcıların görüşleri ile bu sonuçlara ulaşmak çalışmanın araştırma yoludur.

“Eğitim yöneticilerinin iletişim ve retorik becerilerine ilişkin ğretmen görüşleri nelerdir?” temel problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki alt problemler araştırılmıştır:

- Bir eğitim yöneticisinde retorik becerisi neden olmalı?
- Eğitim yöneticilerinin, retorik becerilerinin öğretmenler üzerindeki etkisi nelerdir?
- Eğitim yöneticilerinin yaşanılan sorunlar karşısındaki tutum ve hitapları nasıldır?
- Eğitim yöneticilerinin retorik kullanımı ile toplantı havasını oluşturma arasındaki bağ nasıldır? Nasıl konuşursa daha verimli olur?
- Eğitim yöneticileri ile iletişimde güven ve dürüstlük ğretmeni nasıl etkiler?
- Eğitim yöneticilerinin iyi birer dinleyici olması öğretmenle iletişimini nasıl etkiler? Yöneticilik makamının tutumlarına etkileri nelerdir?
- Eğitim yöneticilerinin; lider davranışları, jest ve mimikleri, tavır ve tutumları bir toplantının yönetimini nasıl etkiler? Demokratik ve motive edici tutumun öğretmenler üzerindeki etkisi nedir?
- Etkili iletişim becerisi yüksek olan bir eğitim yöneticisi neden saygı unsuruna önem vermelidir?
- Eğitim yöneticilerinin etkili iletişim ve retorik becerilerinin gelişmesi için öneriler nelerdir?
- Eğitim yöneticilerinin iletişim ve retorik becerisine ilişkin öğretmenlerin ürettikleri metaforlar nelerdir? Neden?

## YÖNTEM

Bu araştırma; nitel bir çalışma olup, araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yapılmıştır. Durum alışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2000; Yin, 1984).

## KATILIMCILAR

Araştırmanın evrenini Antalya İli Muratpaşa ve Konyaaltı İlçesinde görev yapmakta olan Türk Dili ve Edebiyatı ğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın alışma grubunu ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile her okuldan 1 tane olmak üzere 12 Türk Dili ve Edebiyatı ğretmeni seçilmiştir (Palys, 2008).

## VERİ TOPLAMA TEKNİĞİ VE ANALİZİ

Araştırmanın veri toplama tekniği bireysel görüşmelerdir. Görüşmeler 2017 Aralık ve 2018 Ocak aylarında yapılmıştır. Bu çalışmada önce uzman kişilerle beraber yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, literatür çalışması yapılmıştır. Görüşmelerde kullanılan sorular açık uçlu sorulardır ve araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak geliştirilmişlerdir. Formda,

öğretmenler için kısa bir ön bilgi verildikten sonra, kişisel bilgiler yer almaktadır. Kişisel bilgilerden sonra sorular sorulmuştur. Sorular görüşmenin akışına göre çeşitlenmiş, kişinin yanıtlarını açması sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada “içerik analizi” yapılmıştır. Çalışmada içerik analizi yapılarak, sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulmuştur. Doğrudan anlatımlara yer verilerek, ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular araştırma hedefleri doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Nitel araştırma paket programı NVIVO 10.0 kullanılarak açıklanması ve yorumlanması yoluna gidilmiştir. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalara yerleştirilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki görüşleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Yöneticilerinin retorik ve iletişim becerini yorumlayan katılımcıların görüşleri aşağıdaki tema başlıkları altında kategorize edilmiştir.

### 1. Bir Eğitim Yöneticisindeki Retorik Becerisinin Önemi

Tablo 1.'de bir eğitim yöneticisindeki retorik becerisinin önemi hakkındaki görüşler yüzde ve frekans dağılımlarıyla beraber verilmektedir.

RETORİK BECERİSİNİN ÖNEMİ	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	f	%
Retoriğin gerekliliği	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	11	91,67%
Etkili yönetim için şart olması	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√		10	83,33%

Katılımcılardan gelen cevaplara göre %91,67 gibi çok yüksek bir oran ile retorik becerisi bir eğitim yöneticisinin sahip olması gereken önemli bir özelliktir. Görüşler aşağıda verilmiştir:

*“Şimdi retorik becerisi olan bir müdür olmazsa, zaten o yöneticilik vasfını tam taşıyor anlamına gelir. Çünkü o zaman, kurallar bellidir zaten, maddeleri yazarsın asarsın duvara, “Bu kurallar dışına çıkmak yasaktır, mesai saatleri şudur, yapılacak işler budur” demek bile yeterli olur.” (A1,1)*

*“Kesinlikle olmalı, çünkü onun işi insan, gerek öğretmenler, gerek öğrenciler, gerek veliler, gerekse üst yöneticiler. Şimdi herkesin arasında bağ kuran kişidir bizim müdürümüz ve her müdür, insanlarla iletişimi, öğrenciyle de nasıl konuşması gerektiğini iyi bilecek. Hem sempatik olacak, hem de okul kurallarını yaptırabilecek disiplinde olması gerekecek. Bu ayar çok ince bir ayardır, çizginin bir tarafında kalırsanız, söz dinlemez lakayt bir yapıda olabilirsiniz, ya da çok katı, kimse tarafından sevilmeyen hani buzdolabı tabiriyle tanınabilecek*

*bir kişi de olabilirsiniz. O ince çizgide bulunmak çok önemli.” (D1,1)*

*“Yöneticiler mutlaka güzel konuşmalı ama bence işi öğretmek olan herkes güzel etkili konuşmalı. Herkes doğuştan etkili güzel konuşamayabilir ama bu konuda destek alabiliriz.” (E1,1)*

*“Eğitim yöneticisinde tabi ki olmalı, çünkü yönetici bir çatıdır. Öğretmen, veli, öğrenci üçgeninin içerisinde her zaman aktif rol oynayan bir insan olduğunu düşünüyorum ben. Bu yüzden olmak zorundadır. Hatta olmazsa olmazdır.” (H1,1)*

*“Bence kesinlikle olmalı hatta herkeste olmalı. Bir öğretmen olarak biz yetiştirilirken tabi ki sadece öğrenimle ilgili şeylerle yetiştirilmiyoruz. Eğitim safhasında yirmi - yirmi beş tane öğrencimizle baş başa kaldığımızda hem hitap ettiğimiz kitlenin yaklaşımına dikkat ediyoruz, hem saygı çerçevesinde onların bir birey olduğunu bilerek hareket ediyoruz. Göz teması veya zaman zaman ihtiyaç duyduğunu düşündüğümüzde beden temasıyla daha iyi anlaşılmasını sağlayarak iletişim kurulmasını sağlıyoruz.” (I1,1)*

*“Mutlaka olmalıdır. Çünkü okul müdürü demek, okulun lideri önderi konumundaki insan demektir. Bu nedenle hedef kitlenin onu ya da onun isteklerini anlayabilmesi ve ona katkıda bulunabilmesi açısından isteklerini ya da düşüncelerini net bir şekilde ortaya koyması, konuşma tarzını veya tavrını ona göre ayarlama daha etkili olur diye düşünüyorum. Yani bir eğitim yöneticisinde mutlaka olmalıdır.” (L1,1)*

Bu görüşlere ek olarak katılımcıların çoğunluğu bir eğitim yöneticisinin retorik becerisi ile etkili yönetim yapabileceği kanısındadır, oranı %83,33'tür. Paylaşılanlar şu şekildedir:

*“Kesinlikle, kesinlikle olmalı. Ülkeler retorikle yönetiliyor, sonuçta okulu da küçük bir ülke olarak düşünün, o da retorikle yönetilecek.” (D1,2)*

*“İletişim önemli bir sanattır, hayatımızın her alanında her konuda iletişim. O yüzden bir yöneticinin; düşünün yüz altmış öğretmene hitap ederken kullandığı üslup çok önemlidir. Retorik bir yöneticide kesinlikle olmalıdır. Bir yönetici ikna edemiyorsa zaten bu işler yürümez. Yani üç kişi arkanızda olabilir ama on üç kişi arkanızda değilse, uzun vadeli bir yönetici olamazsınız. Geçici bir yönetici olabilirsiniz, yöneticilikte başarılı olamazsınız. Eleştirilirsiniz sürekli, bu da sizi mutsuz eder.” (E1,2)*

## **2. Eğitim Yöneticilerinin, Retorik Becerilerinin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi**

Tablo 2.'de orta öğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin retorik becerilerinin öğretmenler üzerindeki etkisi hakkındaki görüşler yüzde ve frekans dağılımlarıyla beraber yer almaktadır.

RETORİĞİN ETKİSİ	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	f	%
Düşünceleri etkileme	√		√	√		√	√		√		√	√	8	66,67%



Faydalı bulma		√	√	√	√	4	33,33%
Motive etme	√	√			√	3	25,00%
Retoriğinin olmaması		√	√		√	3	25,00%
Görev gereğı söyleme		√				1	8,33%

Edebiyat öğretmenleri toplamda beş alt başlık altında toplayabileceğimiz önemli retorik etkisine parmak basmıştır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Evet, düşünüyorum, bu konuda çok yetenekli bir kadın olduğunu söyleyebilirim. Öncelikle kişinin duymak isteyeceğı söylüyor, kötü bir şekilde olumsuz cümlelerle sözüne başlamıyor, sonra da kişinin ne beklediğini bildiğı biliyor zaten tahmin ediyor, ona yönelik cümleler sarf ettiği için ve aklınıza mantığınıza uyduğu anda zaten kabul ediyorsun. İkna kabiliyetinin çok yüksek olduğunu düşünüyorum.” (D2,1)*

*“Bizim yöneticimiz oldukça ikna edici bir insan. Konuşmalarıyla evet birçok kişiyi etkileyebiliyor. Çünkü şunun çok iyi farkında; insanlar uzun ve tek düze giden konuşmalardan sıkılabilirler. Galiba biraz sanat, tiyatro ya da müziğe de ilgisi var, ben öyle düşünüyorum. Çünkü konuşmalarına küçük hitap oyunlarını da katıyor. Bu yüzden konuşurken oldukça ikna edici olabiliyor.” (G2,1)*

*“Yöneticimiz iletişim konusunda son derece gelişmiş bir dil anlayışına sahiptir. Herhangi bir şey olduğu zaman rahatlıkla iletişim kurabiliriz. Bir konu hakkında da fikrimizi değiştirme konusunda çok etkili olduğunu söyleyebilirim. Olaylara bakış açımızı konuşmalarıyla etkiler. Kesinlikle retorığı kuvvetli ve ikna edicidir diyebiliriz.” (I2,1)*

*“Müdürümüz öğretmen kökenli olduğu için, öğretmenlerin; öğrencilerle, yöneticilerle, diğer öğretmen arkadaşlarla, velilerle ya da diğer çalışanlarla neler yaşayabileceğini biliyor. Dolayısıyla herhangi bir sıkıntı yaşayıp kendisine gittiğinizde oldukça pozitif yaklaşır. Bu nedenle kendisini ben takdir ediyorum. Çözüm odaklıdır. Mutlaka sorunu sonuna kadar dinleyip size gerekli açıklamaları yapıyor. O an için çözememişse, daha sonra çözüme ulaştırıp size konuyla ilgili bilgi veriyor, nedenlerini açıklıyor. Bu konuda oldukça pozitif bir yöneticidir.” (F2,2)*

*“Sürekli tek düze olmaz yani görev tanımımız belli ama yine de pohpohlanmak hani yönlendirilmek bir tık daha üste çıkmamızı yani motivasyon anlamında bir tık daha üste çıkmamıza neden oluyor. Ya da bazen derslere girmek sıkıcı gelebiliyor. Bazen gelecekte umudumuzun kesildiğı olabiliyor, bu çocuklardan hiçbir şey olmaz gibi. Ama işte herhangi bir toplantıda müdür en ufak bir motive edici şey söylediğı zaman ki bizim müdür bey de edebiyatçıdır, iyi yapar onu; o anlamda faydalı görüyorum yani.” (A2,3)*

*“Negatif yönde fikrim çok değişmez çünkü olaylara nötr bakmayı tercih ediyorum konuşan kişiden ziyade. Çok iyi bir hitabet ustası olduğunu söyleyemem, güzel konuştuğunu söyleyemeyeceğim.” (E2,4)*

*“Kendi yöneticilerimizin bu konuda bizleri daha doğrusu beni çok fazla etkileyebildiklerini düşünmüyorum. Bir edebiyat öğretmeni olarak değerlendirdiğimde,*

yöneticimizde hitabet sanatı yoktur diyebilirim. Etkili bir konuşma becerisi olduğunu düşünmüyorum. Yani negatif ya da pozitif yönde beni konuşmaları ile etkilemiyor.” (J2,4)

### 3. Eğitim Yöneticilerinin Sorunlar Karşısındaki Tutum ve Hitabı

Tablo 3.’de eğitim yöneticilerinin sorunlar karşısındaki tutumları ve öğretmenlere karşı hitapları hakkındaki görüşler yüzde ve frekans dağılımlarıyla beraber verilmektedir.

SORUNLAR KARŞISINDAKİ TUTUM VE HİTAP	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	F	%
Çözümcü yaklaşım	√		√	√		√	√	√	√		√		8	66,67%
Düzgün hitap	√	√	√	√			√	√			√	√	8	66,67%
Olumlu tutum	√		√	√		√		√	√	√		√	8	66,67%
Çözümcü olmama		√			√						√		3	25%
Katı hitap şekli					√				√	√			3	25%
Sabit fikirli olma					√								1	8,33%
Yönetmelikler ile çözüm		√											1	8,33%

Yöneticilerinin sorunlar karşısındaki tutum ve hitapları hakkındaki yorumlar ile ilgili paylaşılanlar:

“Evet, konuşabilir ve çözüme ulaştırabiliriz. Bireysel sorunlarımızı dinleyip gayet makul bir tavırla karşılayabiliyor. Okulla ilgili bir sorun yaşadığımızda da müdürümüz bizden yana bir tavır sergileyerek savunur.” (G3,1)

“Hitabı gayet uygun, ne tam resmi ne tam samimi diyebilirim, tam ortada bir şekilde yardımcı oluyor bize.” (C3,2)

“Sorun çözme konusunda bir ortak nokta bulamıyoruz. Çünkü farklı yerlerden bakıyoruz diyebilirim. Yani onun bakış açısını bu noktada biraz değiştirmesi gerekir. Biz bu okulun öğretmenleriyiz. Hepimizin amacı eğitim. Sadece okuldan yetişenler eğitimci değildir. Kendisi okul kökenli ama bu okuldaki öğretmenlerin %85i dersane kökenli ve okulu yürütenler dershaneciler. Bu konuda bakış açısı biraz değişmeli diye düşünüyorum.” (E3,4)

“Hitabının katı olduğunu düşünüyorum.” (E3,5)

### 4. Eğitim Yöneticilerinin Retorik Kullanımı İle Toplantı Havasını Oluşturma Arasındaki Bağ

Tablo 4.’de eğitim yöneticilerinin retorik kullanımı ile toplantı havasını oluşturma arasındaki bağ sorusu hakkındaki görüşler yüzde ve frekans dağılımlarıyla beraber verilmektedir.

TOPLANTILARDA RETORİK KULLANIMI	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	f	%
---------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Etkili konuşma	√	√	√	√	√	√	√	7	58,33%
Verimsiz toplantı havası	√	√	√				√	5	41,67%
Retorik becerisinin gerekliliği	√	√	√			√		4	33,33%
Söylenilenlere inanmama	√		√				√	3	25,%

Tablo verilerine göre; yöneticilerinin retorik becerisini toplantılarda nasıl kullandığına dair katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

*“En başta söylediğim gibi konuşmaları kısa ve nettir. Araya kattığı espriler, küçük kelime oyunları ile olumlu bir hava yaratır. Sıkılmaya fırsat vermeden etkili bir şekilde canlı tutar. Olması gereken de budur.” (G4,1)*

*“Genelde toplantılarımız, belki birçok okulda olduğu gibi, burada da sıkıcı geçiyor. Çünkü bazı insanları belirli yerlere getirirken üzerinde taşıması gereken o özellikleri taşıyor mu taşıyor mu diye düşünmüyorlar. Hiç bakılmıyor hatta. Dolayısıyla bir insanın öğretmenler karşısına geçiyorsa, bir kitleye hitap ediyorsa kesinlikle belagatının çok güzel olması gerekiyor ki toplantıya ruh katsın, can katsın.” (B4,2)*

*“Olması gereken, bizi inandırmalı, gerçekten anlattıkları şeylerin doğru olduğuna. Jest ve mimikler işin içine girerse, sesinde duygulanmalar dalgalanmalar yaparsa, işin seyri çok daha farklı bir hal alabiliyor. Sadece müdür olduğu için, konuşması gerektiği için konuşuyor izlenimi bizde uyanmasını gerçekten anlattığı şeylere inandığını doğru olduğunu bize hissettirsin. Dolayısıyla biz de bir şeyler değişecek heyecanıla onu dinlersek daha güzel olur.” (B4,3)*

## 5. Eğitim Yöneticileri İle İletişimde Güven ve Dürüstlüğün Öğretmenler Üzerindeki Etkisi

Tablo 5’de eğitim yöneticileri ile iletişimde güven ve dürüstlüğün öğretmenler üzerindeki etkisine ilişkin görüşler yüzde ve frekans dağılımlarıyla beraber sunulmaktadır.

İLETİŞİMDE GÜVEN VE DÜRÜSTLÜK	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	f	%
Yöneticinin dürüst olması			√	√		√	√	√	√		√	√	8	66,67%
Yöneticiye güven duyulması	√					√	√	√	√		√		6	50,00%
Güven sorunu yaşanması		√			√						√		3	25,00%
Dürüstlüğünden şüphe etme					√								1	8,33%

Öğretmenler en fazla yöneticilerinin dürüst olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir ve görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Dürüştür, tarafsızdır. Tabi ki bunda eğitimci kökenli olmasının büyük bir etkisi vardır. Daha önceden derslere giren bir öğretmen olduğu için öğrencinin*

kazanılması taraftarıdır.” (F5,1)

“Samimiyetine, dürüstlüğüne her zaman inanmışımdır. Yani şunu biliriz biz; bir öğretmenime karşı yaptığı bir davranış ile bana yaptığı birbirinden farklı olamaz olmaz eşit, dürüst ve tutarlıdır.” (I5,1)

“Güven sorunu yaşamıyorum. Ne varsa söyleniyor konuşuluyor burada herhangi bir şey saklanmıyor.” (H5,2)

“Son dönemde yöneticilerimizin geliş şekilleri ne yazık ki biraz politik. Bu nedenle daha okula gelmeden kendisine verilen kanaatler ile öğretmenleri değerlendirirler. Yani ben de bıraktığı izlenim bu. Bu da ne yazık ki yöneticilerimizin içten pazarlıklı halini mi diyelim yoksa güven sorununu mu diyelim, ortaya çıkartıyor. Yani ben yöneticime karşı güven sorunu yaşıyorum evet. Şöyle diyebilirim, belirli konularda evet ama her konuda kendisine güvenmiyorum, çünkü söyledikleri ile yaptıkları birbirini tutmuyor.” (J5,3)

## 6. Eğitim Yöneticilerinin Dinleme Becerileri

Tablo 6’da eğitim yöneticilerinin dinleme becerileri üzerine öğretmenlerin yorumları yüzde ve frekans dağılımlarıyla beraber sunulmaktadır.

YÖNETİCİLERİN DİNLEME BECERİLERİ	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	f	%
İyi dinleyici	√	√	√	√		√	√	√			√	√	9	75,00%
Yöneticilik makamının olumsuz etkisi					√		√		√	√			4	33,33%
Kötü dinleyici					√								1	8,33%

Edebiyat öğretmenleri yöneticilerinin dinleme becerileri üzerine aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

“Onun gözlerinden de zaten anlatacağım şeyin ne olduğunu merak ettiğini hissediyorum. İlgiyle, gözlerimin içine bakarak ki olması gereken, ne söyleyeceğimi merak eden bir tavırla dinler beni.” (D6,1)

“Evet, kendisi iyi bir dinleyicidir. Sakin ve tarafsız bir şekilde sonuna kadar hiç kesmeden ve müdahale etmeden dinler. Sakin yapısı ve saygılı yaklaşımı hitabını ve iletişimini kuvvetlendirir. Çözüm odaklı yaklaşımı ve pozitif tavır ile sizi dinlediğini ve düşüncelerinize önem verdiğini anlarsınız.” (F6,1)

“Makamının verdiği tutumun her şeyin önüne geçtiğini düşünüyorum. Bütün iletişim becerilerinin önüne geçtiğini düşünüyorum. Sürekli “Ben müdürüm, ben müdür olduğum için bana saygı duyulması gerekir.” tavrıyla dolaşiyor. Bakış açımız bu noktada pek örtüşmüyor. İnsan makama saygı duymaz, kişiye saygı duyar. Kişiye saygı duyduğu anda da zaten o makama saygı duyuyor demektir. Biz o konuda sorun yaşıyoruz zaten.” (E6,2)

## 7. Toplantılarda Etkili İletişimin Önemi

Toplantılarda retorik kullanımının iletişimin etkisini arttırdığı sonucuna üçüncü temada ulaşılmıştı. Burada etkili iletişimin diğer unsurlarının toplantılardaki etkileri ile ilgili bulgular sunulmuştur. Tablo 7’de eğitim yöneticilerinin toplantılarda sergiledikleri etkili iletişimin önemine dair katılımcıların yorumları yüzde ve frekans dağılımlarıyla beraber sunulmaktadır.

TOPLANTILARDA ETKİLİ İLETİŞİM	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	f	%
Demokratik tutum sergileme	√	√	√	√		√	√		√	√	√		9	75,00%
Toplantı yönetiminin sağlanması	√		√	√		√	√	√	√				7	58,33%
Motive edici konuşma	√			√		√	√					√	5	41,67%
Sabit düşünce tutumu			√	√	√			√				√	5	41,67%
Toplantı yönetiminde etkili iletişim kuramama		√			√					√	√	√	5	41,67%
Güdüleme becerisine sahip olmama		√	√		√					√			4	33,33%

Katılımcıların toplantılarda iletişim ile ilgili görüşleri aşağıda gösterilmiştir:

*“Eleştiriler konusunda; toplantılarda konuyu asla tartışma ya da kavga boyutuna çekmiyor. Üzerinden zaman geçmişse, “Keşke benimle daha önceden paylaşırdınız” ya da kişiselse daha özel konuşulmak üzere durumu kontrol altına alıyor. Ama yok bütün öğretmenleri ilgilendiren bir konuya ve hatalıysa özür diliyor. Eksik bir şey yapmışsa bunu tamamlayacağı konusunda söz veriyor ve mutlaka tamamlayıp bildiriyor muhatabına. Kesinlikle öğretmeni kararlara katar ve bilgilendirmesini hep yaparak kararları ortak alır.” (F7,1)*

*“Öğretmenleri kararlara katar ve teşvik eder. Sabit fikirli değil bence.” (G7,1)*

*“Bir konunun dağıldığını fark ettiği anda bunu asla kabalaşmadan hemen toparlar, iyi başlatır toplantıyı bir merak uyandırır, önce zaten gündem maddelerini açıklar, biz asla “Ne konuşacağız şimdi?” diye düşünmeyiz. Önden söyler, “Arkadaşlar bugün bunlardan bahsedeceğiz.” diye giriş yapar, sonra o gündem maddelerini en etkili en vurucu en sıkıcı olmayan şekilde ve uzatmadan işler.” (D7,2)*

*“Yöneticimiz toplantıları iyi yöneten bir müdürdür. Başlatır sürdürür ve bitirir, yani hâkimdir. Eleştirileri iyi karşılar ve notunu alır hemen, çözüme ulaştırmaya çalışır.” (G7,2)*

*“Sabit fikirli değildir. Motive edici örnek bir modeldir. Yapıcı çözümler sunar. O nedenle öğretmenler kendisine güven duyar. Tabi burada milli eğitim kural ve yönetmelikleri de önemli, kendisi buna çok hakim olduğu için bizim fikirlerimizin nedenleri ile uygun olup olmadığını açıklayarak sunar. Deneyimlerinin etkisi*

*çok yüksektir.” (F7,3)*

*“Öğretmenlerin eleştirilerini genelde olumlu karşılıyor. Bir kez toplantı yaptık ve oradaki gözlemlerimi düşünüyorum şimdi. Öğretmenlerin alınan kararlara katılımı konusunda güdüleyici bir yapısı var.” (L7,3)*

*“Bazen sabit fikirlidir.” (C7,4)*

*“Bazen sabit fikirli olduğunu düşünüyorum. Çünkü herkesi dinliyor evet ama kendi bildiğini okuyor. Bu sadece benim izlenimim değil birçok arkadaşım da anlamış bunu.” (L7,4)*

*“Hâkimiyet yüzde yetmişlerde diyebilirim. Çünkü kısa ve öz konuşur. Okulda da çok büyük sorunlar yaşanmadığı için çok büyük tartışmaların çıktığı toplantılar yapmayız. Genellikle açılış konuşmasını yapar, bir konu tartışılırsa konuyla ilgili durumu değerlendirir ve kapanış konuşmasıyla toplantıyı kapatır. Jest ve mimikler, ses tonu konusunda biraz donuktur, dediğim gibi sakin bir yapıya sahip olduğu için, tabi olsa daha etkili olur.” (K7,5)*

*“Bizi güdüleme konusunda; bazen sert mesajlar verdiği oluyor. Bu da bizi güdülemez negatif yönde etkiler. Dolayısıyla onları biraz daha aza indirgemesi bizim tek dileğimiz. Biraz daha yumuşak tarzda bir yaklaşım sergilese belki de daha da ikna edici olacağını düşünüyorum.” (C7,6)*

*“Güdüleyici olmuyor elbette. Yapıcı çözümler konusunda, benim dediğim olsun diyor, siz zaten bilmiyorsunuz.” (E7,6)*

## **8. Etkili İletişimde Saygının Önemi**

Etkili iletişimde saygı unsurunun hissettirilmesi hususunda öğretmenlerin görüşleri Tablo 8’de yüzde ve frekans dağılımlarıyla beraber sunulmaktadır.

ETKİLİ İLETİŞİMDE SAYGI	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	f	%
Saygılı iletişim kurma	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	11	91,67%
Saygı göstermeme					√								1	8,33%

Saygıyı hissettirme konusunda düşüncelerini aldığımız öğretmenlerin % 91,67’si yöneticilerinin saygılı iletişim kurduğunu belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri aşağıda gösterilmiştir:

*Dinlemesi ve dinlerken senin gözünün içine bakarak konuşması, hitap ederken*

*nazik olması; gerçekten yapılabilir bir şeyse, onu bir düşünüp kendince muhakeme edip çözmesi saygısını gösteriyor. Genelde saygıyla karşılar, hoş görür, yol açıcı olur.” (B8,1)*

*“Evet, saygılıdır ve saygısını da gösterir.” (H8,1)*

*“Yapı olarak zaten saygılı bir insan olduğu için sakin ve içtendir. Saygılıni iletişim halindeyken hissedersiniz.” (K8,1)*

## **9. Eğitim Yöneticilerinde İletişim ve Retorik Becerilerinin Gelişmesi İçin Öneriler**

Eğitim yöneticilerinde iletişim ve retorik becerilerinin gelişmesi için öneriler konusunda öğretmenlerin görüşleri Tablo 9’da yüzde ve frekans dağılımlarıyla beraber verilmiştir.

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNDE İLETİŞİM VE RETORİK BECERİLERİNİN GELİŞMESİ İÇİN ÖNERİLER	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	f	%
Hizmet içi eğitim, kurslar, çalıştaylar ya da workshoplar	√	√	√	√	√	√	√		√			√	9	75,00%
Yönetici seçiminin önemi		√				√		√	√	√	√		6	50,00%
Okuma ve araştırma alışkanlığının artırılması			√		√		√						3	25,00%
Teknoloji ve internetten yararlanılması						√							1	8,33%

Katılımcıların eğitim yöneticilerindeki iletişim ve retorik becerilerinin artırılması hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“İletişim becerilerini geliştirecek belki de kurslara katılmalı müdürler ki var hizmet içi kurslar böyle. Diksiyon olabilir, hitabet olabilir. Etkili iletişim becerileri, kendisi bireysel olarak özel bir kursa da gidebilir bırakın hizmet içi kurslarının açılmasını beklemek yerine, çünkü neticede bir yönetici oluyorsan layıkıyla hakkını vermeli kişiler.” (D9,1)*

*“Toplantılarına katılabilir, sertifika programları var, hizmet içi kurslara, üniversitelerin özellikle iletişim fakültelerinin yararlı programları var, “eğiticinin eğitimi” “yöneticilik liderlik eğitimleri” programlarına katılabilir. Eğer gerçekten kalıcı bir lider olacaksak, yönetici olacaksak, hem mevzuata hâkim olmamız lazım hem de o mevzuatı ifade etmemiz uygulayabilmemiz için kendimizi ifade etmemiz lazım.” (E9,1)*

*“Bence iletişim alanında eksiklikleri görülüyorsa ki maalesef birçoğunda var, hizmet içi kurslarına önem verilebilir. Milli eğitim müdürlüklerimizin bu anlamda yaptığı çalışmalar var. Ama yeterli olduğunu düşünmüyorum çünkü genellikle öğretmene yönelik yapılıyor, idarecilere yönelik yapılmıyor.” (I9,1)*

“Bunu geliştirmek için önce yöneticinin kendisini tanıması gerekir bence. Belki de en başta bu konuma getirilmeden önce iletişim ve retorik konusunda kapasitesinin ölçülmesi ve yeterliliğine bakılması önerilebilir. Yönetici olduktan sonra geliştirmek ya da değiştirmek daha zor olur.” (K9,2)

“Bir kere biz çok az kitap okuyan bir ülkeyiz. Kitap okumuyoruz, kelime dağarcığımız o kadar sığ ki söyleyecek söz bulamıyoruz belki de. Fark ederseniz çoğunda “Hımm! Şey...” şey belgisiz zamirdir, bilmediğimiz unuttuğumuz kelimelerin yerine kullanırız, ama biz o kadar çok kullanıyoruz ki çünkü bilmediğimiz o kadar çok kelime var. Kelime dağarcığımız çok sığ bu yüzden.” (D9,3)

## 10. Eğitim Yöneticilerinin İletişim Ve Retorik Becerisine İlişkin Öğretmenlerin Ürettikleri Metaforlar

Eğitim yöneticilerinin iletişim ve retorik becerisine ilişkin öğretmenlerin ürettikleri metaforlar konusunda öğretmenlerin görüşleri Tablo 10’da yüzde ve frekans dağılımlarıyla beraber verilmiştir.

METAFORLAR	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	f	%
Saat	√												1	8,33%
Buzdan Heykel		√											1	8,33%
Makas			√										1	8,33%
Kitap				√									1	8,33%
Çamaşır Makinesi					√								1	8,33%
Saç Ayağı						√							1	8,33%
Şikâyet ve İstek Kutusu							√						1	8,33%
Lastik								√					1	8,33%
Çay bardağı									√				1	8,33%
Kurmalı oyuncak										√			1	8,33%
Oturma gurubu											√		1	8,33%
Ayna												√	1	8,33%

Eğitim yöneticilerinin iletişim ve retorik becerisine ilişkin öğretmenlerin ürettikleri metaforlar iki grupta incelenebilir. Olumsuz ve olumlu yönden bakarak belirttikleri metaforlardan bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Daha çok ben insanın kitleye hitap ederkenki konuşmasını dikkatle dinlerim. Bizim müdürümüzün bir kitleyi bir konuda ikna edici şekilde konuştuğunu düşünmediğim için, konuşmasının içeriğine göre tonlamalar yaptığını düşünmediğim için, sözcük vurgusu cümle vurgusu yapmadığı için, jest ve mimikler ile de çok fazla desteklemediği için sözlerinin içeriğini; dolayısıyla ben bir buzdan heykele benzetiyorum. Çünkü mimik de yok. Genelde mimik de



yapmıyor.” (B10,1)

“Günümüzde okul idarecilerinin hep aynı şeyi yaptığını görünce, kurmalı bir oyuncağa benzetebilirsiniz. Kurulduğu sürece işini yapıyor, kurulmayınca duruyor. Bugün idarecilerin de belirli kalıplar içerisinde kaldığını ve çok fazla hareket edemediklerini düşünüyorum. Yöneticilerin hatta öğretmenlerin eski saygınlığı ne yazık ki kalmadı. Makam, sıfat, statü her şeyin önüne geçti. Kişi kendini makamıyla tanıtmaya başladı. Bu nedenlerle kurmalı oyuncak benzetmesi aklıma geldi.” (J10,1)

“Saç ayağına benzetiyorum müdürümüzün iletişim ve retorik becerisini. Çünkü biri eksik olursa yıkılır üzerindeki. Bir ayağı veliyi, bir ayağı öğrenciyi, bir ayağı öğretmeni temsil etse, okulumuz üzerinde dengeli bir şekilde duruyor olduğuna göre, müdürümüzün tam olduğunu söyleyebilirim. Yani üzerine bastığınızda sizi düşürmez, sizi taşır ve veli, öğrenci, öğretmen ve milli eğitim kurumu dengesini iyi kurar, okul onun üzerinde dengeli bir şekilde durabiliyor.” (F10,2)

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Edinilen bulgulara göre, retorik becerisi eğitim yöneticilerinde bulunması gereken önemli bir özelliktir. Bu beceri ile yöneticiler öğretmenlerini olumlu şekilde etkilemekte ve sorunlar karşısında etkili çözümler sunarak onlara yardımcı olabilmektedir. Öğretmenlerin söyledikleri ifadeler göstermektedir ki, retorik becerisi pozitif bir okul ortamı yaratabilecek, motive edici ve yararlı bir beceridir. Elde edilen görüşlere bakıldığında, okul müdürlerinin yarısından fazlası, retorik becerisine sahip ve bu beceriyi etkili kullanabilmektedir. Katılımcılar yöneticilerinin hitap şekillerini etkili ve verimli bulmaktadırlar. Demokratik bir tutum içerisinde doğru retorik kullanan bu müdürler ile okullardaki iletişim atmosferi pozitif yönde gelişmektedir. Retoriği kuvvetli olmayan yöneticilerin katılımcılarında ise şu olumsuz söylemler ile karşılaşmıştır; görevinin gereği konuşma, çözüm odaklı konuşmama, sabit fikirli davranma, katı hitap şekli ve sadece yönetmelikler ile konuşma.

Eğitim yöneticilerinde bulunması gereken retorik becerisi ile ilgili çıkan sonuçlar, Keskin ve arkadaşlarının (2013) yaptığı araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bu araştırma sonucuna göre; yönetim kuvveti parayla, yatanla veya yasalarla mı ilgilidir; geçmişten günümüze tartışılmaktadır. İnsanoğlu örgütler halinde yaşadığı sürece birlik olmak, ikna edilmek ve razı gelmek unsurlarını içinde barındırmaktadır. Tarihte yaşanan örnekler göstermektedir ki

diktatörlük, şiddet, zorbalık ya da korku ile yönetim geçici rahatlıklar sağlamıştır. Doğru iletişim kullanan ve retorığın gücünden faydalanan idarecilerin yönetim huzuru bunlarla kıyaslanamayacak kadar verimli ve etkilidir. Yönetim kuvvetini yasallaştıran retorik söylevlerin faydacı hedeflerle kullanılabilmesi gerçeği göz ardı edilmemelidir.

Sonuçlar göstermektedir ki, retorik becerisi eğitim yöneticilerinin etkili iletişim becerilerine güç ve zaman kazandıracak önemli bir liderlik vasfıdır. Katılımcıların da bahsettikleri gibi, önemli komutanlar savaşları retorik becerileri ile ateşlemiş, önemli ülke başkanları vatanlarını kuvvetli retorikleri ile yönetmiş ya da önemli teknik direktörler sahip oldukları bu beceri ile motivasyonu en üst seviyede tutarak, onları kazanacaklarına inandırmış ve takımlarına kupa getirmişlerdir.

Eğitim yöneticilerinin iletişim becerilerini sorgulayan maddeler incelendiğinde katılımcıların görüşleri ile şu sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmada retorik ve iletişim birbirinden ayrı değerlendirilmemiştir. Zaten sonuçlar da desteklemektedir ki etkili iletişim becerisine sahip yöneticilerin retorığı de kuvvetli görünmektedir.

İletişimde güven ve dürüstlük konusunda belirtilen görüşler çoğunlukla güven ve dürüstlük ortamının yaratıldığı şeklindedir. Tutarlı, samimi, sözünün eri gibi kullanılan yakıştırmalar yöneticilerimizin saygınlığını arttırmaktadır. Eğitim camiasından yetişerek gelmiş deneyimli yöneticilerin ve iletişim engellerine takılmadan ifade zenginliğine sahip yani retorik ve iletişim becerisi kuvvetli müdürlerin güven ve dürüstlük ortamını daha kolay yarattıkları araştırmanın genel sonucundan çıkartılabilmektedir. Öte yandan yöneticilerine güvenmeyen katılımcılar da mevcuttur. Öğretmenler yöneticilerinin söyledikleri ile yaptıkları hareketlerin tutarsızlığı ya da kendi görüşlerine değer vermemeleri nedeniyle yöneticilerine karşı güven sorunu yaşamaktadırlar. İletişimin en önemli unsurlarından olan güven ve saygı konusunda problem yaşayan öğretmenlerin yöneticileriyle olan iletişimde de verim beklenmemektedir. Yöneticisinin kendi fikirlerine saygı duymadığını gören katılımcıların, makamından olumsuz etkilenen ve iyi dinleyici olmayan yöneticiler ile çalışması örgüt kültürünü negatif etkilemektedir. Elde edilen bulgulara göre konuşmasıyla motive eden, iyi bir dinleyici olarak yapıcı çözümler sunabilen, demokratik bir tutum sergileyen yöneticiler ile çalışan katılımcıların okullarındaki pozitif yönetim, anlatımları ile kanıtlanabilmektedir.

Bu sonuçlar ile Şanlı ve arkadaşlarının (2014) yaptığı araştırma bulguları örtüşmektedir. Okul müdürleri ile iletişim kuramayan öğretmenlerin ise bazı nedenleri olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin okulun problemlerine karşı duyarsız olduğu, yönetim becerilerinin yetersiz

olduğu, etkili iletişime yer vermedikleri, katı ve kuralcı tavırlar sergiledikleri, öğretmenlerin görüşlerini önemsenmedikleri, insani ilişkilerinin zayıf olduğu, üslup problemi yaşadıkları ve karşılıklı güven problemi olduğu araştırmanın bulguları arasındadır. Ayrıca bütün bu problemler öğretmenlerin motivasyonunu, iş doyumunu ve verimliliğini de etkileyebilecek faktörler arasında olmasından dolayı belirtilen nedenler eğitim yöneticileri açısından oldukça önemlidir.

Ayrıca Özan ve arkadaşları (2010)'nın Elazığ ili örneğinin sonuçları incelendiğinde, öğretmen motivasyonu için yönetici ve öğretmen iletişiminin doğru ve etkili yapılmasının önemi; çalışmamızın sonuçlarıyla uyumaktadır. Öğretmenlerin iş doyumunu ve becerilerini sunma imkânını sağlayan yapıcı bir iletişim olarak verilmiştir. Yönetici tarafından yapılan eleştirilerin demokratik bir tutum içerisinde sergilemesi ve yargılayıcı olmaması öğretmenlerin motivasyonunu arttırmaktadır. Ayrıca okulda iyi işleyen bir iletişim ağının varlığı, sorun çözmede ve birlik beraberlikte kıymetli bir noktadır. Öğretmenlerin bu ağ içerisinde görüşlerine başvurulması, fikirlerinin değerlendirilmesi ve anlayışlı yönetici tavrı öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamakta ve güdülendirmektedir (Özan, Türkoğlu ve Şener, 2010).

Özcan ve Özdemir'in (2013) yaptığı araştırmada da görüldüğü gibi okullarda güven ortamının oluşturulması için karşılıklı saygı, hoşgörü ve iletişim kanallarının açık olması önemlidir. Araştırmamızın beşinci temasıyla da örtüşen bu sonuçlar iletişimde güven ve dürüstlük başlığını desteklemektedir. Yöneticisinin dürüstlüğünden şüphe duyma ya da güven sorunu yaşamayan katılımcıların örgüt içi güven ve iletişim bağları daha kuvvetlidir. Bulguları benzeşen bu araştırmada şüphecilik ve samimiyete inanmama gibi duyguların olumsuz olduğu belirtilmiş, etkili iletişim için sorunların çözümünde paylaşımcı olma ve empati kurma yoluna gidilmesi vurgulanmıştır. Yönetici ve öğretmenler arasındaki hiyerarşik yapının kaldırılıp katılımcı iletişimin var olması gerekliliği belirtilmiştir. Okullarda güven ortamının bozulması iletişim engellerini doğuracağından dolayı, örgütte verim düşüklüğü hatta örgütsel tükenmişlik yaşanacağı ifade edilmiştir. Benzer bir şekilde iletişimsizlik ve tükenmişlik örgütsel sinizmi sonuç olarak meydana getirebilmektedir ifadesi örgüt verimliliği açısından önemlidir.

Bir eğitim kurumunda yapılan toplantılar, özel günlerdeki aktiviteler ve görüşmeler öğretmenlerin dikkatle izledikleri ve yöneticilerini örnek aldıkları durumlardır. Bu durumlarda yöneticiler iletişim becerileri ile öğretmenlerini etkiler ve yönlendirirler. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların çoğunluğu, yöneticilerinin demokratik bir tutum

sergiledikleri konusunda hemfikirdir. Toplantılarda ya da görüşmelerde düşüncelerine değer verilen öğretmenlerin okula karşı motivasyonunun daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının toplantı yönetimi hususunda müdürlerini başarılı bulması iletişim çerçevesinde gelişmelerin varlığını ortaya koymaktadır. Fakat etkili iletişim kuramayan sabit fikirli yöneticilerin de varlığı azımsanamayacak kadar çoktur. Toplantılar öğretmen için genellikle çabuk bitmesi daha iyi olacak olan, zaten bilinenlerin anlatıldığı ölü zaman olarak değerlendirilmektedir. Hâlbuki yönetimin hedeflerinin, planlarının ya da sonuçlarının ve değerlendirmelerinin yapıldığı toplantılar, bu süreçte en verimli geçmesi gereken süreçtir. Okul müdürlerinin bu toplantılarda öğretmenlerini motive edememesi ve yeni fikirlerle gelerek retorik becerisini kullanamaması eğitim yöneticileri açısından büyük bir kayıptır şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların bu görüşleri sonucunda ortaya çıkan bulgular, Doğan ve Koçak (2014)'ün araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu araştırmaya göre; ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonunu arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olması nedeniyle, ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin artırılması için ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Doğan, 2014).

Katılımcıların görüşlerine göre, eğitim yöneticilerinde retorik ve iletişim becerileri geliştirilmelidir, sunulan yöntemler ise şu şekildedir; hizmet içi ya da diğer kurslara gidilmesi, kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi, yönetici seçiminde bu becerilerin varlığına dikkat edilmesi ve teknolojiden-internetteki kaynaklardan yararlanılmasıdır. Katılımcıların önerilerine göre okul yöneticileri belirli aralıklarla bir araya gelerek beyin fırtınası yapabilecekleri “workshop”lar düzenlemelidirler. Her yönetici kendi okulunda olanları ve deneyimlerini paylaşarak bu yolla fikir alışverişinde bulunabilirler şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışma grupları büyüterek seminerler, kongreler ve çalıştaylar olarak genişletilebilir denilmiştir. Yöneticilerin tarafsız mercilerce ortamlarında belli edilmeden denetlenmesi ve değerlendirilmesi de sunulan teklifler arasındadır. Bunun bir veli gibi sıklıkla yapılması da gözlem tutarlılığını kuvvetlendirmektedir. Yapılan denetimin var olduğunu bilen yönetici de gelişime açık hazır bulunuşluk gösterebilir yorumu yapılmıştır. Yöneticilerin okuması ve araştırma yaparak gelişen yenilenen eğitim yönetimi ve psikolojisinden haberdar olmaları gerekliliği de öneri olarak verilmiştir.

Son olarak araştırmanın metafor sorusu cevapları çarpıcıdır cümlesi söylenebilir. Katılımcıların yarısı olumsuz, diğer yarısı ise olumsuz bir metafor üreterek; yöneticilerinin

iletişim ve retorik becerilerini bir Şeylere benzetmişlerdir. Bunlar, “ĉamařır makinesi”, “ayna”, “buzdan heykel”, “makas”, “şikâyet ve istek kutusu” ve “kurmalı oyuncak” metaforları olumsuz yönde benzetim olmuştur. Okul ortamını karıştıran, kişiye göre davranan, öğretmenlerine zaman ayıramayan, güvensizlik yaratan, iyi bir dinleyici olmayan, yöneticilik vasfı yerine dışarıdan denetimle yönetim yapan ve doğru iletişim kuramayan müdürler bu benzetmelere maruz kalmışlardır. Öte yandan retorik ve iletişim becerisi kuvvetli olan yöneticiler, doğru yönetim ve örnek davranışlar sergiledikleri için, “oturma grubu”, “ĉay bardağı”, “lastik”, “saĉ ayağı”, “saat” ve “kitap”a benzetilmişlerdir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak varılan genel sonuçlar ile bu sonuçlar çerçevesinde eğitim yöneticilerinin iletişim ve retorik becerilerinin geliştirilmesine ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur.

Doğru ve etkili iletişim kurabilen yöneticilerde retorik becerisi zamanla gelişme göstermektedir. Bu nedenle önce doğru bir hatip olmak düstur edinilmelidir. Bu temelde ilk yapılması gereken ĉok okumak olarak tavsiye edilebilir. Bakanlıkĉa mevcut yöneticilerimizin iletişim ve retorik becerilerini geliştirmek için hizmet içi kurslar açılması önerilebilir ya da bu konuda zaten var olan şirketlerin programlarına müdürleri dâhil etmek için bütçe ayrımı yapılabilir.

Eğitim yöneticileri seçiminde yüksek lisans yapmış, eğitimini daha kaliteli ve donanımlı hale getirmiş, ĉeřitli sertifikaları olan adaylardan seçmek belki daha kalifiye okul müdürleri atamanın ilk basamağı olabilir. Eğitim yöneticilerinin kendilerini bu yönde nasıl geliştirebilecekleri hususunda bilgilendirmeler yapılabilir ve onların teknolojiden, internet ortamındaki online hizmetlerden, ĉeřitli bloglar, portallar, siteler ve bu yönde duayen olmuş ünlü kişileri takip etmeleri sağlanabilir. Ayrıca sosyal yönü kuvvetli kişilerin iletişim becerileri örnek alabilecekleri model sayısı arttığı için daha hızlı gelişmektedir. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin tiyatro, opera, bale, kongre, konser ya da fuar gibi toplu iletişim ortamlarına daha ĉok katılmaları ĉeřitli aktivitelere davet ile sağlanabilir.

#### **KAYNAKĉA**

Ada, ř. vd (2015) Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algılama düzeyleri (Erzurum ili örneği), *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C:19,S:1, ss: 101-114

Aristoteles. (2000). *Retorik*. Mehmet H. Doğan (ĉev.). İstanbul: Yapı Kredi.

- Aydoğan, İ. ve Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C:30, S:1, ss:1-16.
- Carter, A. (2006). *Etkin iletişim kurun*. Zeynep Güden (Çev.). İstanbul: Arion.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:8.
- Doğan, S. ve Koçak, O. (2014) Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. C:20, S:2, ss:191-216
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Farabi, (2004). *Mutluluğu kazanma*. Hüseyin Atay (Çev.) İstanbul: Morpa
- Keskin, U. Büyük, K. ve Koç, U. (2013) Yönetimsel ve örgütsel açıdan retorik. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C:13, S:1, ss:27-40
- Özcan, M. B. ve Özdemir T.Y. (2013). İlköğretim Kurumu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyleri: Nitel Bir Çalışma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* C: 12 S: 3 ss:469-486
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008) İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. C:7, S:1, ss:190-206
- Palys, T. (2008). Purposive sampling . In L. M. Given (Ed.) *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. (Vol.2). Sage: Los Angeles, pp. 697-8.
- Putnam, L. L., Cheney, G. (1985). Organizational communication: Historical development and future directions. T. W. Benson (Ed.). *Speech communication in the 20th century*, içinde (130-156). Carbondale, IL: Southern University Press.
- Şanlı, Ö, Altun, M. ve Karaca, R. (2014) Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, C:1, S:2, ss:1-12
- Tayfun, R. (2010). *Etkili İletişim ve Beden Dili*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods* . Beverly Hills, CA: Sage.
- Yüksel, İ. (2005). İletişimin iş tatmini üzerindeki etkileri: bir işletmede yapılan görgül çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, C:6, S:2, ss:291-306.

---

## ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA OKUL GÜVENLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

---

Hakan POLAT<sup>104</sup>, Mustafa ORHAN<sup>105</sup>, Tuncay Yavuz ÖZDEMİR<sup>106</sup>

### ÖZET

Güvenli bir okul öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin ortak isteğidir. Aileler, çocuklarının güvende olmasını ister, öğretmenler herhangi bir korku yaşamaksızın öğretim yapmak ister, okul yöneticileri başarı odaklı bir çevre oluşturmaya ve bunu sürdürmeye odaklanmak ister. Bu çalışma, ortaöğretim kurumlarının güvenliğine ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırmada örneklem belirlenirken seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Tunceli ilindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 190 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak literatürden elde edilen 23 maddelik ölçek kullanılmıştır. Ölçek, okulda güvenlik sorununa yol açan etkenleri ve okul güvenliğinin artırılmasına yönelik önerileri içeren iki boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okulları yeteri kadar güvenli görmedikleri belirlenmiştir. Okulda güvenlik sorununa ilişkin olarak; haraç alma, gasp, yaralama gibi olayların okul çevrelerinde sıklıkla yaşandığı ve alkol, sigara gibi madde satıcılarının okul çevresinde yoğun olarak bulunduğu konularında erkek öğrenciler kızlara göre daha yüksek oranda görüş belirtmişlerdir. Okul güvenliğinin artırılmasına yönelik görüşlere ilişkin olarak; okulda güvenlik kamerasının olması, giriş çıkışlarda kimlik zorunluluğu, öğrencilerin doğal afetlere karşı bilgilendirilmesi, kantinlerin daha sık denetlenmesi ve okul aile işbirliğinin daha geliştirilmesi konularında ise kız öğrenciler erkeklere göre yüksek oranda görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine göre, okullarda en az iki güvenlik görevlisinin bulunması, okulların belli bölgelerine güvenlik kameralarının konulması ve okula giriş çıkışlara sınırlama getirilmesi gerekmektedir. Güvenlik problemlerini en aza indirmek için öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim güçlendirilmeli, okullara giriş çıkışlara sınırlama getirilmeli, okul personeli ve öğrenciler dışındaki kişilerin girişte kimlik bilgileri alınmalı, afetlere karşı öğrenciler bilinçlendirilmeli ve belli zamanlarda tatbikat yapılmalıdır. Ayrıca, kantinlerde satılacak gıdalar daha sıkı denetlenmeli, eğitsel kol çalışmaları içerisinde güvenlik ile ilgili bir kol da yer almalı, okullarda şiddete meyilli öğrenciler gözetim altında tutulmalıdır. Özel güvenlik veya polis memurları okullardaki asayiş ve emniyeti sağlamada yetersiz kalmaktadırlar. Bu nedenle, bu görevlilerin sayısı artırılmalı ve eğitim kurumları ile polis teşkilatı arasında koordinasyon sağlanarak okulların bulunduğu yer, meydana gelen olay sayısı, öğrenci sayısı vb. kriterlere göre polis memuru görevlendirilmesi sağlanmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Güvenliği, Güvenli Okul, Ortaöğretim Kurumlarının Güvenliği

---

<sup>104</sup> Dr, Fırat Üniversitesi, Enformatik Bölümü, Elazığ, Türkiye, haknolat@firat.edu.tr

<sup>105</sup> Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bölümü, Elazığ, Türkiye, mustafaorhan2525@hotmail.com

<sup>106</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bölümü, Elazığ, Türkiye, tyozdemir@firat.edu.tr

## THE OPINIONS OF THE STUDENTS ABOUT THE SECURITY OF THE SCHOOLS IN INSTITUTIONS OF HIGH SCHOOL EDUCATION

### ABSTRACT

*A safe school is the common demand of students, parents, teachers and principals. The families want their children to be safe, the teachers want to teach without experiencing fear, the school principals want to focus on creating a success oriented educational environment and on maintaining all of them. This study aims at determining the opinions of the high school students related to the security of high school institutions. This study is a descriptive survey model. Random Sampling Model was used in the research while determining sample. 190 Students who have education in high schools of Tunceli formed the sample of the research. Scale of 23 clauses obtained from the literature as data collection tool was used. The scale is composed of two dimensions which include the factors causing security problems in school and the offers that are intended for increasing the security of schools. According to the results of the research, it was determined that the students didn't see the schools as safe places sufficiently. As related to the security problems in schools, The male students expressed more opinions than the female students relatively on the topics in which incidents such as extorting, mugging, injury often occur around the schools and the dealers of alcohol and cigarette are found extensively around the schools. As a relation to the opinions about the increasing the security of the schools, the female students expressed more opinions than the male students relatively on the topics of having security cameras in school, obligation of identification at the entrances and exits, informing the students about natural disasters, the controlling the canteens more often and developing more collaboration of the parent-teacher association. According to the opinions of the students who took part in research, it is necessary that there should be at least two security guards in schools, security cameras should be placed at certain parts of the schools, limits should be introduced at the entrances and the exits of the schools. The communication between the student and the teacher should be strengthened in order to minimize the security problems, limits should be introduced at the entrances and the exits of the schools, the information of the identification cards of the people except from the school personel and the students should be taken at the entrance of the school, the students should be raised awareness of natural disasters, some practices should be conducted at certain times. Also, the food which will be sold in canteen should be controlled tightly, an branch related to the security should be included in the educational branches, the students prone to violence should be under custody. Private security guards or police officers remain incapable to maintain the order and the safety in schools. For that reason, the number of these people should be increased and police officers should be provided to be taken into service according to the location of the schools, the number of events occurred, the number of students etc by ensuring coordination between education institutions and police department.*

**Key Words:** Security Of The Schools, Safe Schools, The Security Of The Institutions Of High School Education.

### GİRİŞ

Okul, toplumun eğitim gereksinimlerinin karşılanmasıyla görevli toplumsal bir kurumdur. Okulun varlığını sürdürebilmesi, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılayabilmesine bağlıdır. Bu ise belirli niteliklere sahip olması gereken okulun öncelikle güvenli olmasını gerektirir ( Dönmez, 2001).

Tüm sosyal kavramlarda olduğu gibi okul güvenliği için de tek bir tanım yapmak güçtür. Okul güvenliği kavramı, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okulda güven içerisinde



yaşamalarını kapsar. Bir okulu güvenli ya da güvensiz olarak tanımlamak zordur. Güvenli bir okul, metal detektörleri ile korunan, koridorlarında nöbet tutulan ve tüm olaylara polis tarafından müdahale edilen okul mudur? Yoksa güvenli okul, öğrenciler arasında birinin diğerine yaptığı kaba şakanın yetişkin bireyler arasında halledilebilir bir durum olarak görülüp rapor edilmediği okul mudur? Bu ve benzeri soruların sayısını artırmak mümkündür. “Güvenli okul” ifadesi kullanıldığında eğitim alanında çalışan herkes bu konunun öneminden söz eder. Fakat bu kavramın gerçek anlamı nedir? Gerçekten güvenli olan bir okulu nasıl belirleyebiliriz?

Güvenli bir okul oluşturmanın bir bölümü, meydana gelen krizleri önlemek, önlenemiyorsa olası negatif etkilerini azaltmak ve krize cevap verebilmekle ilgilidir. Bununla birlikte, güvenli bir okul bir krize cevap verebilecek durumda olmaktan daha fazlasıdır. Güvenli okul aynı zamanda, pozitif bir okul iklimi oluşturan ve sürdüren ve iyi koruma ve müdahale etme programlarını uygulayan okuldur (Reeves, Kanan & Plog, 2010). Okul ikliminin okul güvenliği ile ilişkili olduğunu ifade eden ve bu yönde sonuçlar elde eden çalışmaların olduğu söylenebilir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011; Çankaya, 2009).

Güvenli bir okul ilgili tarafların tümünün isteğidir. Aileler, çocuklarının güvende olmasını ister, öğretmenler herhangi bir korku yaşamaksızın öğretim yapmak ister, okul yöneticileri başarı odaklı bir çevre oluşturmaya ve bunu sürdürmeye odaklanmak ister ve öğrenciler destekleyici bir çevre ister. Güvenli bir okul, okulun bütün üyelerini dâhil eden işbirlikçi bir planlama süreci ile bu istekleri karşılayabilir (Calabrese, 2000, s. 1). Bu noktadan hareketle güvenli okulun bir yapıdan çok, bir süreç olduğu söylenebilir. Çünkü güvenli bir okulu oluşturmak kadar, bunu sürdürmek de önemlidir.

Okul güvenliği kapsamlı ve çok boyutlu bir konudur. Okul güvenliği kavramı okullarda, öğrenci ve personelin fiziksel, psikolojik ve sosyal güvenliği açısından sorun oluşturabilecek, suç ve şiddet olaylarının (zorbalık, hırsızlık, alkol ve uyuşturucu madde kullanımı, çete faaliyetleri, okula silah, bıçak vb. aletler getirilmesi, yangın ve deprem gibi kriz durumları) yaşanabileceğini ortaya koymaktadır. Okulda yaşanan bu güvenlik sorunları okulun bulunduğu topluma, okul binasının bulunduğu yere, okul büyüklüğüne, öğrencilerin ve okul personelinin bireysel özelliklerine göre farklı türlerde ve boyutlarda yaşanabilmektedir. Okul güvenliği, öğrenci ve okul personelinin okul içerisinden ve çevresinden kaynaklanan her türlü istenmeyen davranışlara karşı korunmaları ve okulda bir kriz ortamı yaratabilecek olağanüstü hallerde can güvenliklerinin en üst düzeyde sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Çankaya ve Arabacı, 2010, s.877; Özer, 2006, s. 8-9).

Güvenli okul ortamı öğrencilerin okulda öğrenmesi, kendilerini iyi hissetmesi ve kişilik gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi açısından gereklidir (Çalık ve diğerleri, 2011). Öğrenme açısından güvenli bir ortamın önemi Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına dayalı olarak da açıklanmaktadır (Wilde, 1995). Kendisini güvende hissetmeyen bir öğrencinin öğrenmeye güdülenebilmesi Maslow'un motivasyon teorisine göre de çok zor hatta mümkün değildir denebilir (Işık, 2004). Güvenli bir okul ortamını tesis etmek ve sürdürmek okul yönetiminin önemli bir sorumluluğudur. Okulun örgütsel amaçlarını başarabilmesi, okuldaki tüm tarafların kendilerini her yönden güvende hissetmesine bağlıdır. Okuldaki gıda güvenliği, okulun emniyeti ve asayişinin temini, okulun afetlere karşı hazırlıklı olması, okulun fiziksel çevresinin güvenliği, okul çevresindeki trafik ile ilgili unsurların uygun şekilde düzenlenmesi, sağlık ve madde bağımlılığına ilişkin güvenlik gibi konular okul güvenliğinin özünü oluşturmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenler, eğitici olmayan personel ve ilgili tüm tarafların bu konularda birlikte çalışmaları gerekmektedir. Mabie (2003), okul güvenliği ile ilgili önlem ve uygulamaların eğitim sürecinde yapılan faaliyetlerin içine yerleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Günümüzde, bireyselliğin daha çok vurgulandığı, kurumsallaşmanın arttığı, eğitimde sorumluluğun giderek okullara devredildiği bir toplum oluşmaktadır. Günümüz toplumlarında var olan ekonomik ve toplumsal koşullar ailelerin çocuklarına ayırdıkları ve birlikte geçirdikleri zamanı kısıtlarken, çocuğun aile dışında geçirdiği zamanı giderek artırmaktadır. Bu durum ailenin koruyuculuk işlevinde aşınmaya neden olmaktadır. Ailedeki bu türden değişme ve işlev yitimine karşın okul gibi bazı sosyal kurumların çağcıl anlamda işlevlerini yerine getirememesi çocuğun korunması açısından bir boşluk yaratmaktadır.

Öğrencilerin kendilerinden, diğer öğrencilerden ya da çevreden kaynaklanan şiddet, saldırganlık, alkol, uyuşturucu, cinsel taciz gibi istenmeyen davranışlara karşı korunmaları, trafik, yangın, sel, deprem gibi olaylara karşı can güvenliklerinin en üst düzeyde sağlanması okulun ve dolayısıyla okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden biridir. Kuşkusuz okul güvenliği açısından bakıldığında, öncelikli olarak korunmaya muhtaç olanlar öğrenciler olmakla birlikte, yaşanan olaylar yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer iş görenlerin de yeterince güvende olmadıklarını göstermektedir.

Okulun örgütsel amaçlarını başarabilmesi, okuldaki öğrenciler başta olmak üzere tüm tarafların kendilerini her yönden güvende hissetmesine bağlıdır. Özellikle öğrenciler, şiddetten, saldırganlıktan, kötü alışkanlıklardan uzakta ve can güvenliklerinin üst düzeyde sağlandığı ortamlarda eğitim görmek isterler. Son yıllarda okullarda meydana gelen olaylarla

ilgili yazılı ve görsel basında yer alan haberler incelendiğinde okullardaki güvenlik problemlerinin arttığı görülmektedir. Bu sebeple okullarda öğrencilerin okul güvenliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı ortaöğretim kurumlarının güvenliğine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

- Ortaöğretim kurumlarının güvenlik sorununa yol açan etkenlere ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
- Ortaöğretim kurumlarının güvenlik sorununa yol açan etkenlere ilişkin öğrenci görüşleri cinsiyet ve sınıf derecesine göre farklı mıdır?
- Ortaöğretim kurumlarının güvenliğinin artırılmasına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
- Ortaöğretim kurumlarının güvenliğinin artırılmasına ilişkin öğrenci görüşleri cinsiyet ve sınıf derecesine göre farklı mıdır?

### **YÖNTEM**

Bu başlık altında araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama ve verilerin analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışma, ortaöğretim kurumlarının güvenliğine ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Betimsel tarama modeli, araştırmaya konu olan olay ya da durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007). İnsanların ne düşündükleri, ne yaptıkları ve farklı eğitimsel olguların tespitiyle ilgili çalışmalarda bu model kullanılabilir (Fraenkel & Wallen,1993).

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma evrenini; Tunceli ilindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem belirlenirken seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini; Pertek ilçesindeki liselerde öğrenim gören öğrenciler olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

*Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri*

		N	%
Cinsiyet	Kız	93	48,9
	Erkek	97	51,1
Sınıf Derecesi	Lise 1	70	36,8
	Lise 2	56	29,5
	Lise 3	25	13,2
	Lise 4	39	20,5

Araştırmaya katılan toplam 190 öğrencinin 93'ünü (%48.9) kızlar, 97'sini (%51.1) erkekler oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerden 70'i (%36.8) lise 1.sınıf, 56'sı (%29.5) lise 2.sınıf, 25'i (%13.2) lise 3.sınıf, 39'u (%20.5) ise lise 4.sınıf öğrencisidir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan ölçek, Turhan ve Turan (2012) tarafından geliştirilmiştir. Anket 23 madde iki boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından maddelerin anlam ve içeriğine göre boyutlandırılan ölçeğin 11 maddesi okulda güvenlik sorununa yol açan etkenleri ölçerken, 12 maddesi ise okul güvenliğinin artırılmasına yönelik önerilere ilişkin görüşleri ölçmektedir. Ölçeğin son şeklinin güvenilirlik katsayısı .68 ve KMO değeri .79 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek 190 katılımcıdan oluşan bir gruba uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır. Araştırmada Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Seçeneklere olumsuzdan olumluya doğru 1, 2, 3, 4, 5 değerleri verilmiştir. Buna göre; 1.00-1.80 “hiç katılmıyorum”, 1.81-2.60 “katılmıyorum”, 2.61-3.40 “kısmen katılıyorum”, 3.41-4.20 “katılıyorum” ve 4.21-5.00 “tamamen katılıyorum” şeklinde yorumlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin çözümlenmesi için, elde edilen veriler anket formatına uygun bir numaralandırma sistemi ile SPSS 22 istatistiksel veri analiz programına girilmiştir. Aynı program aracılığı ile veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama teknikleri, t-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

## **BULGULAR VE YORUMLAR**

Bu bölümde okul güvenliğinde mevcut duruma ilişkin ve okul güvenliğinin artırılmasına yönelik önerilere ilişkin bulgular ve yorumlar ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

### Okul Güvenliğinde Mevcut Duruma İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin Okulda Güvenlik Sorununa Yol Açan Etkenlere (OGSYAE) ilişkin görüşlerini gösteren aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Okulda güvenlik sorununa yol açan etkenlere ilişkin görüşlerin incelenmesi

M.N	Maddeler	N	X	Sd	
1	Okul kantinlerinde bulunan gıdalar sağlık açısından oldukça güvenilirdir.	190	3,33	1,199	Kısmen Katılıyorum
2	Okul kantinlerine yönelik denetimleri yeterli bulmuyorum.	190	2,95	1,238	Kısmen Katılıyorum
3	Okul çevresinde satılan gıdaların sağlık açısından tehlikeli olduğunu düşünmüyorum.	190	3,12	1,384	Kısmen Katılıyorum
4	Okullarda mevcut nöbetçi öğrenci ve öğretmenler güvenliği sağlamak açısından yeterlidir.	190	3,57	1,269	Katılıyorum
5	Haraç alma, gasp, yaralama gibi olaylar okul çevrelerinde sıklıkla yaşanmaktadır.	190	2,01	1,168	Katılmıyorum
6	Okullardaki güvenlik görevlileri (özel güvenlik veya polis memuru) güvenliği sağlamada yeterlidir.	190	2,39	1,457	Katılmıyorum
7	Okullar herhangi bir afet olasılığına karşı yeterli düzeyde hazırlanmıştır.	190	2,49	1,220	Katılmıyorum
8	Okullardaki merdiven boşlukları, fosseptik çukurları gibi öğeler tehlike oluşturmaktadır.	190	2,45	1,409	Katılmıyorum
9	Okul çevresindeki yaya geçidi, trafik ışıkları, üst geçit gibi öğeler güvenlik açısından yeterli değildir.	190	3,31	1,488	Kısmen Katılıyorum
10	Alkol, sigara gibi madde satıcıları okul çevresinde yoğun olarak bulunmaktadır.	190	2,43	1,397	Katılmıyorum
11	Sigara satışına ilişkin yaş sınırına okul çevresindeki satıcılar uymaktadır.	190	2,27	1,413	Katılmıyorum

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılanların okullarda güvenliğe ilişkin görüşlerinin genellikle kısmen katılma ya da olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Gıda güvenliğine ilişkin maddelerden elde edilen değerlere göre; araştırmaya katılanların önemli bir bölümü okul kantinlerinde bulunan gıdaların sağlık açısından güvenilir olduğuna “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılanlar, okul kantinlerine yönelik denetimleri kısmen yeterli bulmaktadır. Ayrıca, araştırmaya katılanların çoğunluğu okul çevresinde satılan gıdaların sağlık açısından kısmen tehlikeli olduğuna inanmaktadır.

Okullarda emniyet ve asayişe ilişkin maddelere verilen cevapların yüzde değerleri incelendiğinde; okuldaki nöbetçi öğrenci ve öğretmenlerin güvenliği sağlamak için yeterli olduklarına ilişkin maddeye araştırmaya katılanların çoğunluğu “katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırmaya katılanların çoğu okullarda haraç alma, gasp, yaralama gibi olayların sıklıkla yaşandığına “katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buna ek olarak, araştırmaya katılanların önemli bir bölümü, okullardaki güvenlik görevlilerinin (özel güvenlik veya polis memuru) güvenliği sağlamada yeterli olduklarına inanmamaktadır.

Bu görüşlerden yola çıkarak okullarda emniyet ve asayişin tam olarak sağlanamadığı söylenebilir. Okulda alınan önlemler ve güvenlik görevlileri asayişin sağlamada tam olarak yeterli görülmemektedir. Güvenliğe ilişkin diğer maddeler incelendiğinde araştırmaya katılanların görüşlerine göre; okulların herhangi bir afet olasılığına karşı yeterli düzeyde hazırlıklı olmadığı, okullarda merdiven boşluğu, fosseptik çukuru gibi öğelerin tehlike oluşturduğu, okul çevresindeki yaya geçidi, trafik ışıkları, üst geçit gibi öğelerin güvenlik açısından yeterli olmadığı, alkol, sigara gibi madde satıcılarının okul çevresinde yoğun olarak bulunduğu ve bunların sigara satışına ilişkin yaş sınırına uymadıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkeni bakımından Okulda Güvenlik Sorununa Yol Açan Etkenlere (OGSYAE) ilişkin görüşlerini gösteren aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Okulda güvenlik sorununa yol açan etkenlere ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

M.N	Kız			Erkek			Sd	t	p
	N	X	SS	N	X	SS			
1	93	3.30	1.04	97	3.36	1.34	180.29	-.344	.731
2	93	2.98	1.16	97	2.92	1.31	188	.339	.735
3	93	3.27	1.35	97	2.98	1.41	187.99	1.445	.150
4	93	3.65	1.17	97	3.50	1.36	188	.815	.416
5	93	1.81	0.98	97	2.21	1.30	178.35	-2.401	.017*
6	93	2.58	1.47	97	2.21	1.43	188	1.781	.077
7	93	2.51	1.12	97	2.47	1.32	185.39	0.176	.860
8	93	2.46	1.32	97	2.43	1.49	188	0.143	.886
9	93	3.37	1.43	97	3.26	1.55	188	0.498	.619
10	93	2.23	1.29	97	2.63	1.47	188	-2.005	.046*
11	93	2.10	1.25	97	2.43	1.54	183.12	-1.654	.100

\*P< .05

Okulda güvenlik sorununa yol açan etkenlere ilişkin görüşler incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin görüşleri 5. maddede “Haraç alma, gasp, yaralama gibi olaylar okul çevrelerinde sıklıkla yaşanmaktadır.” (p=.017) ve 10. maddede “Alkol, sigara gibi madde satıcıları okul çevresinde yoğun olarak bulunmaktadır.” (p=.046) farklılaşmaktadır. Bu maddeler için erkek öğrencilerin kızlara göre daha yüksek ortalamayla görüş bildirmelerinin nedeni haraç alma,

gasp ve yaralama gibi olaylarla erkek öğrencilerin daha sık karşılaşmaları olarak yorumlanabilir. Benzer şekilde alkol ve sigara gibi madde satıcılarının okul çevresinde yoğun olarak bulunması durumuna da erkekler daha yüksek ortalama ile görüş belirtmişlerdir. Bu bulgu ise erkek öğrencilerin okul çevresini ve alkol - sigara satıcılarını daha iyi tanıyor oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkeni bakımından Okulda Güvenlik Sorununa Yol Açan Etkenlere (OGSYAE) ilişkin görüşlerini gösteren ANOVA (LSD, Tamhane's T2) testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Okulda güvenlik sorununa yol açan etkenlere ilişkin görüşlerin sınıf değişkenine göre analizi

M.N	Lise 1 (a)		Lise 2 (b)		Lise 3 (c)		Lise 4 (d)		Levene		ANOVA		Gruplar
	X	S	X	S	X	S	X	S	F	p	F	P	
1	3,66	1,15	2,95	1,21	3,08	1,26	3,46	1,07	.381	.767	4,383	.005	a-b, a-c, b-d
2	3,00	1,23	3,23	1,21	2,76	1,33	2,56	1,17	.476	.701	2,528	.059	
3	3,24	1,43	3,11	1,23	2,88	1,51	3,08	1,46	1.643	.181	.444	.722	
4	3,84	1,27	3,32	1,22	3,76	1,16	3,31	1,32	.809	.490	2.599	.054	
5	1,96	1,17	2,16	1,16	1,84	1,18	2,00	1,19	.177	.912	.532	.661	
6	2,09	1,36	2,59	1,41	2,72	1,59	2,43	1,55	2.844	.039	1.831	.143	
7	2,50	1,22	2,57	1,20	2,56	1,42	2,31	1,13	1.175	.321	.398	.754	
8	2,33	1,35	2,54	1,46	2,72	1,54	2,36	1,37	.554	.646	.599	.616	
9	3,29	1,51	3,34	1,48	3,52	1,61	3,18	1,43	.293	.831	.276	.843	
10	2,19	1,29	2,18	1,22	3,20	1,55	2,74	1,52	4.436	.005	4.778	.003	a-c, b-c
11	2,44	1,54	2,00	1,22	2,48	1,53	2,21	1,34	4.259	.005	1.247	.294	

\*P< .05

Okulda güvenlik sorununa yol açan etkenlere ilişkin görüşler sınıf değişkenine göre incelendiğinde, “Okul kantinlerinde bulunan gıdalar sağlık açısından oldukça güvenilirdir.” maddesine (1. madde) Lise 1. sınıfların, Lise 2. ve Lise 3. sınıflara göre daha yüksek ortalama ile görüş belirttiği belirlenmiştir. Bu durum okula yeni başlayan öğrencilerin okul kantinlerinde bulunan gıdalar hakkındaki kanaatlerinin yeni olması şeklinde yorumlanabilir. Aynı madde için Lise 4. sınıfların Lise 2. sınıflara göre daha yüksek görüş belirttiği görülmüştür. “Alkol, sigara gibi madde satıcıları okul çevresinde yoğun olarak bulunmaktadır.” maddesine (10. madde) ise Lise 3. sınıfların Lise 1. ve Lise 2. sınıflara göre daha yüksek ortalama ile görüş belirttikleri görülmüştür. Bu durum üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftaki öğrencilere göre okul çevresini daha iyi tanıdıkları ve sigara ile alkol ürünlerinin okul çevresinde bulunup bulunmaması konusunda daha fazla bilgi sahibi oldukları şeklinde yorumlanabilir.

#### **Okul Güvenliğinin Artırılmasına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmaya katılan öğrencilerin Okul Güvenliğinin Artırılmasına Yönelik Görüşler (OGAYG) ilişkin görüşlerini gösteren aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5’de yer almaktadır.

**Tablo 5.** Okul güvenliğinin artırılmasına yönelik görüşlerin incelenmesi

M.N	Maddeler	N	X	Sd	
1	Her okulda en az iki tane güvenlik görevlisi olmalıdır.	190	3,42	1,533	Katılıyorum
2	Okulların belli noktalarında güvenlik kamerası bulundurulmalıdır.	190	3,69	1,346	Katılıyorum
3	Güvenlik problemlerini en aza indirmek için öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin güçlendirilmesi gerekir.	190	4,17	1,025	Katılıyorum
4	Okullara giriş çıkışlara sınır getirilmeli ve öğrenci, öğretmen, personel vs. dışındaki kişilerin kimlik bilgileri alınmalıdır.	190	3,44	1,503	Katılıyorum
5	Yangın deprem gibi afetlere karşı öğrenciler bilinçlendirilmeli ve yılın belirli dönemlerinde bunlara ilişkin tatbikat yapılmalıdır.	190	3,97	1,234	Katılıyorum
6	Kantinlerde satılacak gıdalar daha sıkı denetlenmelidir.	190	3,97	1,197	Katılıyorum
7	Eğitsel kol çalışmaları içerisinde güvenlikle ilgili bir kol da yer almalıdır	190	3,34	1,362	Kısmen Katılıyorum
8	Okullarda şiddete meyilli öğrenciler gözetim altında tutulmalı, gerekirse rehabilite edilmelidir.	190	3,63	1,334	Katılıyorum
9	Güvenlik temalı kısa film, belgesel, tiyatro vs. belirli günlerde öğrencilere izletilmelidir.	190	4,05	1,158	Katılıyorum
10	Öğrencileri okula ebeveynler getirip götürmelidir.	190	1,94	1,344	Katılmıyorum
11	Okul kantinlerinin dışında okul çevresinden gıda alınmamalıdır.	190	2,87	1,533	Kısmen Katılıyorum
12	Okul ve aile güvenlik sorununu en aza indirmek için işbirliği içinde olmalıdır.	190	3,51	1,328	Katılıyorum

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun, okullarda güvenliği artırmaya yönelik önerilerden 1., 2., 3., 4., 5., 6., 8., 9. ve 12. maddelere “katılıyorum” şeklinde, 7. ve 11. maddelere “kısmen katılıyorum”, 10. maddeye ise “katılmıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılanlar okullarda en az iki güvenlik görevlisi bulunması, okulların belli noktalarına güvenlik kameralarının konulması ve okula giriş çıkışlara sınırlama getirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine göre, güvenlik problemlerini en aza indirmek için öğretmen öğrenci arasındaki iletişim güçlendirilmeli, okullara giriş çıkışlara sınırlama getirilmeli, okul personeli ve öğrenciler dışındaki kişilerin girişte kimlik bilgileri alınmalı, afetlere karşı öğrenciler bilinçlendirilmeli ve belli zamanlarda tatbikat yapılmalıdır. Ayrıca, kantinlerde satılacak gıdalar daha sıkı denetlenmeli, eğitsel kol çalışmaları içerisinde güvenlik ile ilgili bir kol da yer almalı, okullarda şiddete meyilli öğrenciler gözetim altında tutulmalı, güvenlik temalı film ve belgeseller belli günlerde öğrencilere izletilmeli ve okul ve aile



güvenlik sorunlarını en aza indirmek için işbirliği içinde olmalıdır. Ancak öğrenciler, ailelerin öğrencileri okula getirip götürmelerine olumlu bakmamaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkeni bakımından okul güvenliğinin artırılmasına yönelik görüşlerine (OGAYG) ilişkin görüşlerini gösteren t testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Okul güvenliğinin artırılmasına yönelik görüşlerin cinsiyet değişkenine göre analizi

M.N	Kız			Erkek			Sd	t	p
	N	X	SS	N	X	SS			
1	93	3,53	1,38	97	3,32	1,67	184,09	,931	,351
2	93	3,89	1,14	97	3,51	1,50	178,56	2,010	,046*
3	93	4,16	,95	97	4,18	1,10	188	-,094	,925
4	93	3,72	1,29	97	3,16	1,64	180,94	2598	,010*
5	93	4,23	,89	97	3,72	1,45	161,37	2,896	,004*
6	93	4,22	,99	97	3,74	1,33	176,88	2,786	,006*
7	93	3,49	1,25	97	3,20	1,46	188	1,516	,131
8	93	3,81	1,23	97	3,46	1,41	186,16	1,785	,076
9	93	4,13	1,06	97	3,98	1,25	185,07	,893	,373
10	93	1,88	1,27	97	1,99	1,42	188	-,553	,581
11	93	2,89	1,50	97	2,85	1,57	187	,205	,837
12	93	3,71	1,25	97	3,31	1,38	188	2,096	,037*

\*P< .05

Okul güvenliğinin artırılmasına yönelik öğrenci görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; 2. madde (p=.046), 4. madde (p=.010), 5. madde (p=.004), 6. madde (p=.006) ve 12. maddede (p=.037) anlamlı farklılık göstermektedir. Okulda güvenlik kamerasının olması, giriş çıkışlarda kimlik zorunluluğu, öğrencilerin doğal afetlere karşı bilgilendirilmesi, kantinlerin daha sık denetlenmesi ve okul aile işbirliğinin daha geliştirilmesi konusunda kız öğrenciler erkeklere göre yüksek ortalamayla görüşler belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni kız öğrencilerin erkeklere göre kendilerini güvende hissedebilme noktasındaki daha güvenlikçi yaklaşımları olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkeni bakımından okul güvenliğinin artırılmasına yönelik görüşlere (OGAYG) ilişkin görüşlerini gösteren ANOVA (LSD, Tamhane's T2) testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Okulda güvenliğinin artırılmasına yönelik görüşlerin sınıf değişkenine göre analizi

M.N	Lise 1 (a)		Lise 2 (b)		Lise 3 (c)		Lise 4 (d)		Levene		ANOVA		Gruplar
	X	S	X	S	X	S	X	S	F	p	F	P	
1	3,71	1,54	3,39	1,44	2,88	1,56	3,28	1,57	,698	,554	2,037	,110	
2	3,99	1,28	3,86	1,17	2,80	1,44	3,51	1,41	2,875	,037	5,676	,001	a-c, b-c
3	4,19	1,11	4,11	1,06	4,36	,70	4,10	1,02	1,336	,264	,414	,743	
4	3,59	1,53	3,41	1,36	3,44	1,69	3,21	1,56	1,635	,183	,540	,656	
5	4,00	1,30	4,14	1,09	3,76	1,27	3,79	1,30	,885	,450	,881	,452	
6	4,06	1,17	4,05	1,05	4,00	1,26	3,69	1,40	1,245	,295	,918	,434	
7	3,44	1,46	3,38	1,10	3,40	1,44	3,08	1,48	2,780	,042	,642	,589	
8	3,61	1,45	3,84	1,14	3,00	1,22	3,77	1,37	2,204	,089	2,523	,059	

9	4,23	1,09	3,95	1,18	4,04	1,27	3,90	1,17	,642	,589	,929	,428	
10	2,20	1,48	1,57	1,14	1,64	,90	2,18	1,47	6,561	,000	3,215	,024	a-b
11	3,12	1,53	2,46	1,35	3,40	1,58	2,67	1,63	1,880	,134	3,236	,023	a-b, b-c
12	3,71	1,41	3,48	1,19	3,12	1,45	3,41	1,27	,847	,470	1,359	,257	

\*P< .05

Okul güvenliğinin artırılmasına yönelik öğrenci görüşleri sınıf değişkenine göre incelendiğinde; 2. madde (p=.001), 10. madde (p=.024) ve 11. maddede (p=.023) anlamlı farklılık göstermektedir. Okulların belli noktalarında güvenlik kamerası bulundurulması konusunda Lise 3. sınıfların Lise 1. ve Lise 2. sınıflara göre daha düşük ortalamayla görüş belirttiği görülmektedir. Bu durum alt sınıfların üst sınıflara göre kendilerini güvende hissetme noktasında daha güvenlikçi yaklaşım içine girmeleriyle açıklanabilir. Öğrencileri okula ebeveynlerin getirip götürmesi konusunda Lise 2. sınıflar, Lise 1. sınıflara göre daha düşük ortalamayla görüş belirtmişlerdir. Bu durum Lise 2. sınıf öğrencilerinin Lise 1. sınıf öğrencilerine göre okul çevresiyle ilgili daha fazla bilgi sahibi olmalarıyla açıklanabilir. Okul kantini dışından okul çevresinden gıda alınmaması konusunda Lise 2. sınıflar, Lise 1. ve Lise 3. sınıflara göre daha düşük ortalamayla görüş belirtmişlerdir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okulları yeteri kadar güvenli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Turhan ve Turan (2012) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Hem okul kantinlerinde bulunan gıdalar ve hem de okul çevresinde satılan gıdalar sağlık açısından tam olarak güvenilir değildir. Bunun yanında, okul kantinlerine yönelik denetimler yeterli değildir. Ayrıca, okullardaki güvenlik görevlileri (özel güvenlik veya polis memuru) okullardaki emniyet ve asayiş sağlamada tam olarak yeterli değildir.

Okul çevresinde haraç alma, gasp ve yaralama gibi olayların sıklıkla yaşandığı görüşünü erkek katılımcılar daha fazla benimsemektedir. Geyin'in (2007) genel liselerde yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin ve öğrencilerin okulda yaşadıkları en önemli güvenlik problemlerinin; öğrencilerin çakı, bıçak gibi tehlikeli cisimler bulundurması, okul içi öğrenci kavgası, gasp (hırsızlık), okul içi öğrenci kavgası ve şakayla karışık silahla tehdit etme olarak belirlenmiştir. Geyin'in (2007) elde ettiği sonuçlar, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırmada da okullarda asayişin tam olarak sağlanamadığı değerlendirilmektedir. Okullar herhangi bir afet olasılığına karşı yeterli düzeyde hazırlıklı değildir. Özellikle araştırmaya katılan kız öğrenciler afet güvenliğine daha duyarlıdır. Bunun yanında, okullardaki merdiven boşluğu, fosseptik çukuru gibi öğeler tehlike oluşturmaktadır.

Ayrıca, okul çevresindeki yaya geçidi, trafik ışıkları ve üst geçit gibi öğeler öğrenci güvenliğini sağlama konusunda yeterli değildir.

Okulda güvenlik sorununa ilişkin olarak; kız ve erkek öğrencilerin görüşlerinin haraç alma, gasp, yaralama gibi olayların okul çevrelerinde sıklıkla yaşandığı ve alkol, sigara gibi madde satıcılarının okul çevresinde yoğun olarak bulunduğu konularında farklılaştığı görülmüştür. Bu konularda erkek öğrenciler kızlara göre daha yüksek ortalamayla görüş belirtmişlerdir. Okul güvenliğinin artırılmasına yönelik görüşlere ilişkin olarak; okulda güvenlik kamerasının olması, giriş çıkışlarda kimlik zorunluluğu, öğrencilerin doğal afetlere karşı bilgilendirilmesi, kantinlerin daha sık denetlenmesi ve okul aile işbirliğinin daha geliştirilmesi konularında ise kız öğrenciler erkeklere göre daha yüksek ortalamayla görüş belirtmişlerdir. Bu bulgular Turhan ve Turan (2012) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Okul güvenliğinin artırılmasına ilişkin kız ve erkeklerin görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine göre, okullarda en az iki güvenlik görevlisinin bulunması, okulların belli bölgelerine güvenlik kameralarının konulması ve okula giriş çıkışlara sınırlama getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci iletişiminin güçlendirilmesi güvenlik problemlerini en aza indirme konusunda dikkate alınması gereken bir konudur. Bunun yanında, öğrenciler meydana gelebilecek afetlere karşı bilinçlendirilmeli ve belli zamanlarda tatbikat yapılmalıdır. Eğitsel kol çalışmaları içerisinde güvenlik ile ilgili bir kol da yer almalı, okullarda şiddete meyilli öğrenciler gözetim altında tutulmalıdır. Öğrencilere belirli zamanlarda güvenlik temalı film ve belgeseller izletilmeli ve okul ve aileler güvenlik sorunlarını en aza indirmek için işbirliği içinde olmalıdır. Kütük'ün (2008) İstanbul'da yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla, bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Kütük (2008) yaptığı çalışmada, okula gelen ziyaretçiler için giriş-çıkış kayıtlarının yapılması, ziyaretçi kartlarının kullanılması ve okul içinde eşlik edilmesi gibi konularda okulların çoğunun belirgin bir politikasının bulunmadığı sonucuna varmıştır. Aynı çalışmada, okulların çok azının, okulda güvenliği artırmak amacıyla afiş, broşür ve benzeri basılı materyaller ve/veya duyarlılık artırıcı çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Gerek okul kantinlerinde ve gerekse de okul çevresinde satılan gıdalar sağlık açısından güvenilir değildir. Bu nedenle, özellikle okul kantinlerine yönelik denetimler ciddi bir şekilde ele alınmalıdır. Ayrıca, öğrenciler okul çevresinde satılan sağlıksız gıdaları tüketmemeleri konusunda bilinçlendirilmelidir.

Özel güvenlik veya polis memurları okullardaki asayiş ve emniyeti sağlamada yetersiz kalmaktadırlar. Bu nedenle, bu görevlilerin sayısı artırılmalı ve eğitim kurumları ile polis

teşkilatı arasında koordinasyon sağlanarak okulların bulunduğu yer, meydana gelen olay sayısı, öğrenci sayısı vb. kriterlere göre polis memuru görevlendirilmesi sağlanmalıdır. Ayar'ın (2010) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre, okullarda çalıştırılan özel güvenlik görevlilerinin çoğunluğunun güvenlik konusunda eğitim almamış, güvenlik ekipmanları olmayan, okul aile birliklerinin kendi imkânlarıyla tuttuğu, geçici, emekli, ek gelire ihtiyacı olan, en azından görüntüsüyle caydırıcı olması beklenen kişiler olduğu görülmüştür. Okul polislerine göre bu güvenlik görevlileri tam anlamıyla etkili olmasalar bile dışarıdan gelecek tehlikeleri gözlemlemeleri, öğrencilerin giriş-çıkışlarını kontrol etmeleri ve okul polisleri ile işbirliği içinde çalışmalarını açısından yararlı olmaktadır.

Turhan ve Turan'ın (2012) yapmış oldukları araştırmanın sonuçlarına göre, ülkemiz özellikle doğal afetlere açık bir ülkedir. Bu nedenle, herhangi bir afet olasılığına karşı gerekli önlemler daha ciddi şekilde ele alınmalıdır. Ayrıca, öğrenciler bu konuda bilinçlendirilmeli, bir afet meydana geldiğinde nasıl davranacaklarına ilişkin drama, tatbikat vb. çalışmalar yapılmalıdır. Gerek okul binalarının ve gerekse çevrelerinin fiziki koşulları bilirkişiler tarafından incelenmeli ve mühendislik bilimlerinin bulgularına dayalı olarak değerlendirilmelidir. Varsa eksiklikler giderilmeli ve öğrencilerin eğitim ve oyun alanlarında yer alan güvenlik açısından sakıncalı öğeler giderilmelidir. Öğrencilerin sigara, alkol vb. maddelere rahat ulaşabilmelerini önlemek için okul çevresindeki denetimler sıkı hale getirilmeli ve gerekirse ilgili yasalar daha caydırıcı olacak şekilde yeniden düzenlenmelidir. Okuldaki güvenlik problemlerini en aza indirmek için öğretmen ve öğrenci iletişimi güçlendirilmeli, öğretmenler özellikle emniyet ve asayiş ile ilgili güvenlik sorunlarını kendileriyle paylaşmaları için öğrencileri yüreklendirmelidir. Ayrıca, eğitsel kol çalışmalarında güvenlik ile ilgili bir kolun da bulunması okul güvenliğinin sağlanması için yararlı olabilir. Bu kolda yer alan öğrenciler bilinçlendirilerek onların okuldaki güvenlik ile ilgili çalışmalara katkıları sağlanabilir.

#### KAYNAKÇA

- Ayar, N. (2010). *Okul güvenliği sorununa farklı bir yaklaşım: okul polisi uygulaması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Calabrese, R., L. (2000). *Leadership for Safe Schools*. USA: Scarecrow Press.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84
- Çankaya, İ., H. (2009). Okul Güvenliği Üzerine Teorik Bir Çözümleme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 97-103.

- Çankaya, İ. H. ve Arabacı, İ. B. (2010). Algılanan okul güvenliğinin öğretmen adaylarının öfke düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(3).
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(1), 63-74.
- Fraenkel R., J. & Wallen E., N. (1993). *How to design and evaluate research in education* (4th ed.) Illinois: F. E. Peacock.
- Geyin, Ç. (2007). *Genel liselerde okul güvenliği algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, H. (2004). Okul güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/isik.htm>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kütük, Ö. (2008). *Liselerde okul güvenliğine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mabie, G., E. (2003). Making schools safe for the 21st century: An interview with Ronald D. Stephens. *The Educational Forum*, 67(2).
- Özer, N. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Reeves, M., A., Kanan, L. M., & Plog, A. E. (2010). *Comprehensive planning for safe learning environments*. New York: Taylor and Francis Group.
- Turhan, M. ve Turan, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında güvenlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 121-142.
- Wilde, J. (1995). *Anger management in schools alternative to student violence*. Basel: Technomic Publishing Co., Inc.

---

## TÜRKİYE'DE EĞİTİM BİLİŞİM AĞI (EBA) İLE İLGİLİ YAPILMIŞ OLAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İÇERİK ANALİZİ

---

Nurcan KORKMAZ<sup>107</sup>, Alper HACIOĞLU<sup>108</sup>

### ÖZET

*Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmelerin en yoğun olarak yansıdığı alanlardan biri hiç şüphesiz eğitimidir. Çünkü teknolojinin sunduğu olanaklardan yararlanarak eğitim ve öğretim süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirmek mümkün olmaktadır. Türkiye’de de bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim sürecinde önemli araçlardan biri haline gelmesi sonucunda, öğrencilerin ve öğretmenlerin teknolojiyi aktif aynı zamanda da güvenli olarak kullanımının sağlanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığınca 2011-2012 öğretim yılında FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi başlatılmıştır. Bu kapsamda bilişim teknolojilerinin ders ortamlarında etkin kullanımının sağlanması için e-içeriklere duyulan ihtiyaç da Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden tasarlanan alt yapı ile karşılanmaktadır. EBA 2013 yılından itibaren Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından her bir bireyin kullanımına ücretsiz olarak sunulan çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur. Bu çalışmada, 2013 yılından günümüze kadar, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile ilgili yapılmış olan lisansüstü tezleri incelenmiştir. Her alanda olduğu gibi eğitimde de uygulamaya konulan yeni teknoloji ve yöntemlerin işlevselliğini ve etkisini anlamamanın en önemli yollarından biri konu ile ilgili alanda yapılmış olan akademik-bilimsel çalışmaları incelemektir. Bu amaçla 2013-2018 yılları arasında EBA platformu ile ilgili yürütülmüş olan lisansüstü tezlerin içerik analizi yapılmıştır. Belirlenen ölçütler dahilinde ulaşılabilen 18 tezden erişime açık olan 17 tez (16 yüksek lisans, 1 doktora tezi) “araştırma konusu, araştırmanın yapıldığı yıl, araştırma türü, veri toplama araçları, çalışma grubu, veri analiz yöntemleri ve araştırma konusuna göre ulaşılan sonuçlar” bakımından incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre, bu alanda yapılan lisansüstü tezler daha çok EBA’nın derslerde kullanımı ve öğretmenlerin EBA hakkındaki görüşleri konularındadır. Son yıllarda bu alanda yapılan tezlerin sayısı artmaktadır ve tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri ve ölçme araçları farklılık gösterse de araştırma konuları benzer olan tezlerde ulaşılan sonuçlar da benzerlik göstermektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** EBA, Eğitim Teknolojisi, FATİH Projesi, İçerik Analizi, Lisansüstü tezler.

### CONTENT ANALYSIS OF POSTGRADUATE THESES CONDUCTED ON THE EDUCATIONAL INFORMATION NETWORK (EIN) IN TURKEY

#### ABSTRACT

*Education is one of the areas where the developments in science and technology are reflected most intensely. Because, it is possible to make the education and training processes more efficient and efficient by utilizing the opportunities offered by technology. As a result of information and communication technologies’ becoming one of the important tools in the educational process in Turkey for students and teachers, the Ministry of Education started **Movement of Enhancing Opportunities and Improving Technology (FATİH)** Project in 2011-2012 Academic year to use technology both actively and securely. In this context, the need for e-contents to ensure the effective*

---

<sup>107</sup> Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Doktora Öğrencisi. nurcankorkmaz@gmail.com

<sup>108</sup> Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Coğrafya Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi. alperhagi08@hotmail.com

*use of information technologies in the classroom environment is met by the infrastructure designed over the Education Information Network (EBA). EBA is an online social training platform that is offered free of charge to the use of each individual by the Directorate General for Innovation and Educational Technologies (YEĞİTEK) since 2013. In this study, the postgraduate theses about Education Information Network (EBA) from 2013 to present, have been examined. One of the most important ways to understand the functionality and impact of new technologies and methods implemented in education as in every field is to examine the academic-scientific studies on the subject. For this purpose, content analysis of the postgraduate theses, between 2013-2018, about EBA platform was conducted. 17 theses (16 master's, 1 doctoral thesis) which are accessible from 18 theses that have met the determined criteria were examined in terms of, research subject, the year of research, type of research, data collection tools, study group, data analysis methods and results reached according to research topic. According to the data obtained from the study, graduate theses in this field are mostly about the use of EBA in courses and teachers' opinions about EBA. In recent years, the number of theses in this field has been increasing, and although the research methods and measurement tools used in the theses differ, the results obtained in the theses with similar research subjects are similar.*

**Key Words:** Education Information Network (EBA), Educational Technology, FATİH Project, Content Analysis, Graduate theses.

## 1. GİRİŞ

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de gelişen teknolojinin sonucu olarak eğitimde ve öğretim süreçlerinde teknoloji kullanılması kaçınılmaz olmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim sürecindeki asıl araçlardan biri haline gelmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin teknolojiyi aktif kullanımının sağlanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığınca 2011-2012 öğretim yılında 17 ilde 51 okulda FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesinin pilot uygulamasına başlanmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibariyle FATİH Projesi kapsamında 432 bin 288 adet etkileşimli tahta okullara kurulmuş ve 15 bin 103 okulda, 1 milyondan fazla uç kurulumu yapılmıştır (MEB,2017).

FATİH Projesi kapsamında bilişim teknolojilerinin ders ortamlarında etkin kullanımının sağlanması için e-içeriklere duyulan ihtiyaç Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden tasarlanan alt yapı ile karşılanmaktadır. EBA 2013 yılından itibaren Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından her bir bireyin kullanımına ücretsiz olarak sunulan çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur (MEB,2018a).

2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarında görev yapan 1 milyon 30 bin 130 öğretmen bulunmaktadır. Örgün eğitimde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı ise 17 milyon 885 bin 248’dir. (MEB,2018b) Görsel, işitsel açılardan zenginleştirilmiş içerikleriyle, yaklaşık 19 milyonluk bir kullanıcı kitlesine hitap eden EBA öğretmenlerin dersleri daha aktif ve etkili olarak işlenmesini, öğrencileriyle eğitsel paylaşımlarda bulunabilmelerini, diğer öğretmen arkadaşlarıyla beraber etkili bir

şekilde iş birliği yapabilmelerini, öğrencilerin ise, okul dışında kendi başlarına tekrar edebilmelerini, istediği zaman istediği konuya çalışabilmesini, sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle beraber çalışabilmesini, iletişim içinde olabilmelerini ve paylaşımda bulunabilmesini amaçlamaktadır (MEB,2018a).

Her alanda olduğu gibi eğitimde de uygulamaya konulan yeni teknoloji ve yöntemlerin işlevselliğini ve etkisini anlamının en önemli yollarından biri konu ile ilgili alanda yapılmış olan akademik-bilimsel çalışmaları incelemektir. Yapılan bu çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar, hem mevcut durumu tespit etmede hem de geleceğe yönelik atılacak adımları belirlemede önemli bir yer tutmaktadır. Yaklaşık 19 milyon kişiye hitap eden EBA platformunun 5 yıllık süre içinde nasıl işlediği, aksayan yönlerinin neler olduğu ve amacına ne kadar ulaştığına dair akademik çalışmalar bu açıdan büyük bir önem arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada EBA platformu ile ilgili yürütülmüş olan lisansüstü tezlerin içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın genel amacı, Türkiye’de Eğitim Bilişim Ağı ile ilgili yapılmış olan lisansüstü tezleri; araştırma konuları, araştırmalarda kullanılan yöntemler ve elde edilen sonuçlar açısından incelemektir. Bu amaçla, çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1- İncelenen tezlerde araştırılan konuların eğilimi ne yöndedir?
- 2- İncelenen tezler araştırmanın yapıldığı yıl açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 3- İncelenen tezlerde kullanılan araştırma türleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 4- İncelenen tezler çalışma grubu bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 5- İncelenen tezler kullanılan veri toplama araçları nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 6- İncelenen tezlerde, araştırma konusuna göre ulaşılan sonuçların ortak noktaları var mıdır, varsa bu ortak noktalar nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada çevrimiçi bir sosyal eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı ile ilgili yapılmış lisansüstü tez çalışmalarını incelemek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İçerik analizi sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılmaktadır.



Bu çalışmalar belirli kurallara dayalı kodlamalarla kitap, kitap bölümü, mektup, tarihsel dokümanlar, gazete başlıkları ve yazıları gibi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir çünkü içerik analizinin temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

İçerik analizinde, incelenen dokümanlardan elde edilen verilerin işlenmesi, kodlanması, bu verilere ilişkin temaların oluşturulması; bu kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada da, ilk aşamada EBA ile ilgili yazılmış lisansüstü tezler ile ilgili tarama yapılmış ve ulaşılan tezlerden çeşitli temalar çıkarılmıştır. Bu aşamadan sonra elde edilen veriler düzenlenmiş, temalara göre gruplanmış ve uygun olduğu durumlarda sayısal hale getirilerek sunulmuştur. Son olarak, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

### **2.1. Tarama ve Seçim Ölçütleri**

Çalışmada kullanılacak tezleri belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından birtakım tarama ve seçim ölçütleri belirlenmiştir. Ölçütler belirlendikten sonra, Eğitim Bilişim Ağı ile ilgili yapılmış olan lisansüstü tezleri YÖK Tez tarama sitesinden "Eğitim Bilişim Ağı" ve "EBA" anahtar sözcükleri temele alınarak taranmıştır.

Yukarıda belirtilen ölçütlere uygun olarak ulaşılan 18 tez çalışması araştırmacılar tarafından incelenerek ulaşılan tezler tablolandırılmıştır. Ulaşılan tezlerden 1 tanesi erişime kapalı olduğundan ve içerik doğrudan EBA ile ilgili olmadığından çalışma dışı bırakılmıştır.

Tarama sonucunda belirlenen ölçütlere uygun olan 17 tez (16 yüksek lisans, 1 doktora tezi), "araştırma konusu, araştırmanın yapıldığı yıl, araştırma türü, veri toplama araçları, çalışma grubu, veri analiz yöntemleri ve araştırma konusuna göre ulaşılan sonuçlar" bakımından incelenmiştir.

## **3. BULGULAR**

Yapılan tarama sonucunda belirlenen anahtar kelimelerle, YÖK tez tarama sitesinde EBA ile ilgili yapılmış 18 lisansüstü tez bulunmuştur. Bulunan tezlerden 17 tanesinin araştırma amacına uygun erişime açık tezler olduğu tespit edilmiştir. Bu tezler, "araştırma konusu,

araştırma türü, veri toplama araçları, çalışma grubu, veri analiz yöntemleri ve araştırma konusuna göre ulaşılan sonuçlar” bakımından incelenmiştir.

### 3.1 Tezlerde Çalışılan Araştırma Konularının Dağılımı

Araştırmanın ilk alt problemi olan “İncelenen tezlerde araştırılan konuların eğilimi ne yöndedir?” sorusunun cevabını bulmak için tezler ilk olarak araştırma konularına göre gruplandırılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda en fazla çalışılan konuların 5’er teze “EBA’nın eğitim-öğretimde kullanımı” ve “EBA’ya ilişkin Öğretmen Görüşleri” olduğu görülmektedir. Bu konuları 3’er teze “EBA içeriklerinin incelenmesi ve ders programlarıyla karşılaştırılması” ve “EBA’nın öğrencilerin akademik başarı, derslere yönelik ilgi ve tutumlarına etkisi” başlıkları takip etmektedir. Tablo 1’de de görüldüğü gibi “EBA’ya ilişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” ne ilişkin 1 çalışma bulunmaktadır. Bu veriler bize, yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak EBA’nın kullanımına ve EBA’yı derslerde kullanan öğretmenlerin görüşlerine yönelik olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Tezlerde Çalışılan Araştırma Konuları

Araştırma Konusu	Tez Sayısı	%
EBA içeriklerinin incelenmesi ve ders programlarıyla karşılaştırılması	3	18
EBA’nın eğitim-öğretimde kullanımı	5	29
EBA’nın öğrencilerin akademik başarı, derslere yönelik ilgi ve tutumlarına etkisi	3	18
EBA’ya ilişkin Öğretmen Görüşleri	5	29
EBA’ya ilişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	1	6
Toplam	17	%100

### 3.2. Tezlerin Araştırma Yapılan Yıllara Göre Dağılımı

Araştırmanın 2. alt problemi olan “İncelenen tezler araştırmanın yapıldığı yıl açısından nasıl bir dağılım göstermektedir” sorusunun cevabı için incelenen tezler konuya ilişkin yapılan ilk tezin tarihi olan 2014 yılından itibaren yıllara göre gruplandırılmıştır. EBA, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Fatih Projesi kapsamında 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında hizmete konulduğundan bu yıllardan önce konuya ilişkin bir çalışma bulunmamaktadır. Henüz 7. yılında olan bu platformla ilgili olarak yapılan çalışmaların son yıllarda arttığı görülmektedir. Tablo 2’de de görüldüğü gibi en çok araştırma, 8 tez çalışmasıyla, 2018 yılında yapılmıştır. Geriye doğru gidildikçe yapılan çalışma sayısı da azalmaktadır. 2017 yılında 4, 2016’da 3, 2015’te 2 ve 2014’te ise 1 çalışma yapılmıştır. Bu durum, ilerleyen yıllarda EBA kullanımının

ve eğitimde teknoloji kullanımının da yaygınlaşmasıyla alanda yapılacak çalışmaların sayısının artacağı öngörüsüne yol açmaktadır.

Tablo 2. Tezlerin Araştırma Yapılan Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Tez Sayısı	%
2014	1	5
2015	2	12
2016	3	18
2017	4	24
2018	7	41
Toplam	17	%100

### 3.3. Tezlerin Başvurulan Araştırma Türüne Göre Dağılımları

Araştırmanın 3. alt problemi “İncelenen tezlerde kullanılan araştırma türleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusudur. Bu soruya cevap bulmak için, tezlerde kullanılan yöntemler incelenmiş ve nitel, nicel, nitel+nitel (karma) kategorilerine göre gruplandırma yapılmıştır. Tablo 3’teki başvurulan araştırma türüne göre dağılımları incelendiğinde 8 tezde nitel araştırma yöntemlerinin, 5 tezde nitel araştırma yöntemlerinin ve 4 tezde ise hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 3. Tezlerde Başvurulan Araştırma Türleri

Araştırma Türü	Tez Sayısı	%
Nitel	8	47
Nicel	5	29
Nitel+Nicel	4	24
Toplam	17	%100

### 3.4. Tezlerin Yürütüldüğü Çalışma Gruplarına Göre Dağılımları

Araştırmanın 4. alt problemi olan “İncelenen tezler çalışma grubu bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusunun cevabı için tezler incelendiğinde, en çok çalışmanın 7 teze, öğretmenlerle yürütüldüğü görülmektedir (Tablo 4). Bunları sırasıyla çalışma grubunu öğrencilerin oluşturduğu 5 tez ve hem öğretmen hem de öğrencilerin çalışma grubuna dahil olduğu 3 tez izlemektedir. İncelenen tezlerden 2 tanesi ders programlarında yer alan içerikler ve ders kitaplarında yer alan sorularla EBA içeriklerini karşılaştırmaktadır.

EBA’nın hitap ettiği kesimin ağırlıklı olarak öğretmenler ve öğrenciler olduğu göz önünde bulundurulduğunda araştırmalardaki çalışma gruplarının da büyük çoğunlukla öğretmen ve öğrenciler olması kaçınılmaz görünmektedir.

Tablo 4. Tezlerin Yürütüldüğü Çalışma Grupları

Çalışma Grubu	Tez Sayısı	%
Öğretmen	7	41
Öğrenci	5	29
Öğretmen+Öğrenci	3	18
Diğer	2	12
Toplam	17	%100

### 3.5 Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın alt problemlerinden 5.si “İncelenen tezler kullanılan veri toplama araçları nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusudur. Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili dağılımların sunulduğu Tablo 5’e göre en fazla kullanılan veri toplama aracının 7 tezde kullanılan anket olduğu görülmektedir. 3 tezde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış, 3 tezde ise anketle birlikte görüşme formu da kullanılmıştır. 1 tezde ise görüşme ve anket ile birlikte gözlem yolu ile de veriler toplanmıştır. 1 tezde veriler başarı testi ile elde edilmiştir. 2 tezde, veriler incelenen metinlerden elde edilmiş ve içerik analizi yapılmıştır. Verilerin anket yoluyla toplandığı çalışmalarda anketler çevrim-içi erişim ve yüz yüze erişim ile dağıtılmıştır. Görüşme yapılan çalışmalarda ise görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Gözlemler araştırmanın yapıldığı ortamda bizzat bulunularak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5. Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarıyla İlgili Dağılımlar

Veri toplama aracı	Tez Sayısı	%
Anket	7	41
Görüşme	3	18
Anket+Görüşme	3	18
Gözlem+Görüşme+Anket	1	5
Başarı Testi	1	5
Diğer	2	12
Toplam	17	100

### 3.6. Araştırma Konularına Göre Tezlerde Ulaşılan Sonuçların Ortak Noktaları

Çalışmanın 6. alt probleminde “İncelenen tezlerde, araştırma konusuna göre ulaşılan sonuçların ortak noktaları var mıdır, varsa bu ortak noktalar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla çalışmanın 1. alt probleminde belirlenen incelenen tezlerde ele alınan konulara göre tezlerin sonuçları değerlendirilmiş ve aynı tema altındaki araştırmaların ortak sonuçları ortaya konulmuştur. Genel olarak aynı konu ile ilgili farklı illerde ya da farklı branşlarda yapılmış olan tezlerin sonuçlarının birçok noktada benzerlik taşıdığı görülmüştür.

### **3.6.1 “EBA içeriklerinin incelenmesi ve ders programlarıyla karşılaştırılması” konusunda yapılmış tezlerde ulaşılan benzer sonuçlar**

EBA içeriklerinin incelenmesi ve ders programlarıyla karşılaştırılması konusunda 3 tez incelenmiştir. Bunlar, “Fatih Projesi Kapsamında Kullanıma Sunulan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) Ders İngilizce İçeriklerinin Ortaokul İngilizce Öğretim Programı Açısından İncelenmesi” (Erbay, 2018) “Eğitim Bilişim Ağına (Eba) Yer Alan Soruların Türkçe Öğretim Programıyla Karşılaştırılması” (İnce, 2018); ve “Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında ve Eba Derste Yer Alan Etkinliklerin Yeni Öğretim Programı Kapsamında İncelenerek Alternatif Etkinlik Geliştirilmesi” (Tolan Sürbahanlı, 2018) başlıklı tezlerdir<sup>109</sup>. Bu başlık altındaki tezler incelendiğinde, ulaşılan ortak noktalar aşağıdaki şekildedir.

EBA içerikleriyle Ders programları arasında genel olarak uyum vardır.

EBA içerikleri ders programlarındaki kazanımların tamamını kapsamamaktadır. Etkinliklerin bir kısmı birden fazla kazanıma yönelikken, bazıları ise hiçbir kazanımla ilişkili değildir.

EBA'daki etkinlikler genel olarak öğretim programlarının temel aldığı yapılandırmacı yaklaşımı yansıtmamaktadır.

Araştırma-sorgulama yaklaşımıyla uyum gösteren, öğrenciyi aktif kılan, problem çözmelerine fırsat sunan etkinlik türlerine sınırlı sayıda yer verilmiştir.

EBA derste etkinliklerin düzenlenirken ünitelerin işleniş sürelerinin dikkate alınmamıştır.

### **3.6.2 “EBA'nın eğitim-öğretimde kullanımı” konusunda yapılmış tezlerde ulaşılan benzer sonuçlar**

EBA'nın eğitim öğretimde kullanımı konusunda 5 tez incelenmiştir. Bu tezler, “Ortaöğretim Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) Kullanımına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma” (Alabay, 2015); “EBA (Eğitim Bilişim Ağı) 'nın Kullanım Amacı, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” (Aksoy, 2017), “Millî Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmenlere Sunmuş Olduğu Çevrimiçi Eğitim ve Paylaşım Sitelerinin Öğretmenlerce Kullanım Sıklığının Belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Örneği” (Güvendi, 2014); “İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Kullanım Durumlarının İncelenmesi” (Kuloğlu, 2018) ve “EBA Kodlama Modülü Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Programlamaya İlişkin Öz Yeterlik İnançlarına Etkisi ve Modüle İlişkin Öğrenci Görüşleri”

---

<sup>109</sup> Tezlerin sonuçları Ek1'de tablo halinde verilmiştir.

(Şahutoğlu, 2018) başlıklı çalışmalarıdır<sup>110</sup>. EBA'nın eğitim öğretimde kullanımına ilişkin bu tezlerin ulaştığı ortak sonuçlar aşağıdaki şekildedir:

- Öğretmenler EBA'dan haberdardır. Ancak Eba hakkında detaylı bilgi sahibi değillerdir.
- EBA'yı kullanan öğretmenler genellikle EBA Ders bölümünde yer alan içerikleri kullanmaktadırlar.
- EBA'nın sosyal medyada bilinirliğinin azdır ve öğretmenler siteyi bilgi paylaşmaktan çok bilgi almak için kullanmaktadırlar.
- Okullardaki altyapı eksiklikleri öğretmenlerin EBA'yı kullanmalarına engel olmaktadır.

EBA'nın daha etkili kullanılabilmesi için;

- internetin daha hızlı olması, akıllı tahtalar için teknik desteğin sağlanması,
- dokümanların, görsellerin ve videoların her branş için yeterli düzeyde olması,
- e-içeriklerin geliştirilmesi gereklidir.

### **3.6.3 “EBA içeriklerinin öğrencilerin akademik başarı, derslere yönelik ilgi ve tutumlarına etkisi” konusunda yapılmış tezlerde ulaşılan benzer sonuçlar**

Çalışmada incelenen 17 tezdten 3'ü EBA içeriklerinin öğrencilerin akademik başarı, derslere yönelik ilgi ve tutumları üzerinedir. Bu tezler, “EBA destekli öğretimin 4. Sınıf öğrencilerinin “ısı-sıcaklık” ve “erime-çözünme” konularında kavram yanılgılarına ve tutumlarına etkisi” (Aydoğan, 2016); “Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) destekli Fen Bilimleri dersi uygulamalarının yedinci sınıf öğrencilerinin Fene yönelik ilgilerine etkisi” (Kendirli, 2017); “Sosyal Bilgiler öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) uygulamasının öğrencilerin akademik başarısına etkisi” (Yerli, 2018)'dir. Bu tezlerin, EBA'nın öğrencilerin derslerdeki akademik başarı düzeylerine, derlere yönelik ilgi ve tutumlarına dair ulaştığı ortak sonuçlar<sup>111</sup> aşağıda verilmiştir:

- EBA Destekli Öğretim öğrencilerin akademik başarısını artırmıştır.
- EBA içerikleri öğrencilerin derse yönelik ilgilerine anlamlı bir şekilde katkı sağlamaktadır.
- EBA içerikleri öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

<sup>110</sup> Tezlerin sonuçları Ek2'de tablo halinde verilmiştir.

<sup>111</sup> Tezlerin sonuçları Ek 3'de tablo halinde verilmiştir.

### 3.6.4 “EBA’ya ilişkin öğretmen görüşleri” konusunda yapılmış tezlerde ulaşılan benzer sonuçlar

Çalışma kapsamında öğretmenlerin EBA’ya ilişkin görüşleri konusunda 5 tez incelenmiştir. Sonuçlarında büyük benzerlikler olan bu tezler, “Eğitim Bilişim Ağı’ndaki Matematik dersi içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri: Trabzon ili örneği” (Arslan, 2016), “Ortaokul matematik dersi EBA içeriğinin uzamsal yetenek ve bileşenlerine göre incelenmesi ve öğretmen görüşleri” (Ercan, 2018), “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hakkındaki görüşleri” (Kartal, 2017), “Bazı Fen Bilimleri öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hakkındaki görüşleri” (Saklan, 2017) ve “Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sitesine yönelik olarak öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi” (Tutar, 2015) başlıklı çalışmalardır. Bu tezlerde ulaşılan benzer sonuçlar<sup>112</sup> aşağıdaki gibidir:

- Öğretmenler içerik bakımından EBA platformunun yeterli olmadığı düşünmektedir.
- Öğretmenler okullardaki teknolojik altyapının yetersizliğini dile getirmişlerdir.
- İçerik sınıflama, düzenleme ve arayüzün kullanılabilirliği konusunda EBA henüz istenen düzeyde değildir.
- Katılımcılar eba’yı sosyal bir site olarak görmemektedir. EBA daha çok dokümanlara, e-içeriklere ve e-kitaplara erişmek için kullanılmaktadır.
- EBA’ya içerik yükleyen öğretmenlerin sayısı oldukça azdır.
- Öğretmenler e-içeriklerin ÖSYM sınav sistemine uygun olmadığını düşünmektedir.
- Erkek öğretmenler, eğitim fakültesinden mezun olan, yüksek lisans veya doktora yapmış öğretmenler, sözel ders öğretmenleri, evinde internet bağlantısı olan, bilgisayarı daha sık kullanan veya EBA kullanım bilgisi daha fazla olan öğretmenler, EBA’yı daha çok kullanmaktadır.
- Öğretmenlere göre EBA yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini desteklememektedir.
- EBA’nın bazı eğitim sitelerinin ve özel yayınların gerisinde kalmaktadır.
- EBA’da öğretmenlerin en çok kullandığı içerikler olarak soru-test ve konu anlatım videoları çıkmıştır.

### 3.6.5 “EBA’ya ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri” konusunda yapılmış tezlerde ulaşılan benzer sonuçlar

<sup>112</sup> Tezlerin sonuçları Ek 4’de tablo halinde verilmiştir.

Çalışmada incelenen 17 tezden bir tanesi EBA'ya ilişkin hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerini incelemiştir. Bu tez, Kalemkuş (2016)'un "Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'ya İlişkin Görüşleri" başlıklı çalışmasıdır. Çalışmanın sonuçları<sup>113</sup> şunlardır:

- Öğrenciler, Eğitim Bilişim Ağının (EBA)
- bilgiye ulaşım kaynağı olduğu konusunda
- derslere karşı motivasyonlarını artırdığı konusunda
- EBA'da ki öğrenme nesnelere/materyallerinin öğrenmelerini desteklediği konusunda
- dersleriyle ilgili konu ihtiyaçlarını EBA'da yer alan görsel, işitsel ve yazılı kaynaklardan sağladıkları konusunda
- EBA'nın motivasyonlarını artırdığı konusunda
- EBA'nın kullanım arayüzünü sade ve kullanılabilir bulmaları konusunda
- okullarındaki FATİH projesi teknik alt yapısını EBA'yı kullanmak için yeterli bulmaları noktasında
- ders içerikleri ile ilgili kaynakların tümüne EBA'dan ulaşabilmeleri noktasında
- öğretmenlerin EBA'dan daha fazla yararlanmaları gerektiği konusunda

kararsızdır.

2-Öğrenciler;

- EBA sayesinde derse odaklanmalarının kolaylaştığı konusunda
- EBA'da paylaşılan içerikleri seviyelerine uygun buldukları konusunda
- EBA'nın ders müfredatına uygun olduğu konusunda kararsızım ile katılıyorum arasındadır.

#### 4. SONUÇ

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2011-2012 öğretim yılında pilot uygulaması başlatılan ve 2018-2019 öğretim yılı itibariyle Türkiye'deki okulların büyük çoğunluğuna yaygınlaştırılmış olan FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi kapsamında teknolojinin eğitime entegrasyonu, akıllı tahtalarda ihtiyaç durulan ve derslerin işlenişini daha etkili ve verimli hale getirilmesini hedefleyen e-içeriklerin sunulduğu sosyal

---

<sup>113</sup> Teze ait tüm sonuçlar Ek 5^te tablo halinde verilmiştir.



bir eğitim platformu olan EBA ile ilgili yapılmış olan lisansüstü 17 tez içerik analizine tabi tutulmuştur.

Yapılan inceleme sonucunda tezler “araştırma konusu, araştırmanın yapıldığı yıl, araştırma türü, veri toplama araçları, çalışma grubu, veri analiz yöntemleri ve araştırma konusuna göre ulaşılan sonuçlar” bakımından incelenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre, Türkiye’de EBA ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde EBA’nın kullanımı, EBA’nın akademik başarıya, öğrencilerin derslere yönelik tutum ve ilgilerine etkisi, EBA’ya ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri, EBA’nın ders programlarıyla karşılaştırılması ve EBA ile ders programları arasındaki ilişki konuları ele alınmıştır. Bu konulardan EBA’ya ilişkin öğretmen görüşleri ve EBA’nın derslerde kullanımı ön plana çıkmaktadır ve bu konular EBA’nın geliştirilmesinde en etkili olacak temalar olmaları açısından önemlidir.

EBA, 2013 yılında uygulamaya konulmuştur. Bu nedenle bunu takip eden yıllarda konuya ilişkin yürütülen lisansüstü tezlerin sayıları görece daha azken, özellikle 2018 yılında konuyla ilgili tezlerin sayısında bariz bir artış görülmektedir. EBA alanda kullanılmaya devam ettikçe ve içeriği zenginleştikçe, konuya ilişkin yapılacak akademik çalışmaların sayısının da artacağı öngörülebilir.

EBA’nın hitap ettiği öncelikli kesim öğretmenler ve öğrencilerdir. Bu nedenle de EBA ile ilgili yürütülen çalışmaların büyük çoğunluğunda çalışma gruplarının öğretmen ve öğrenciler olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da yürütülen çalışmaların türüne dairdir. EBA’ya dair yapılmış olan lisansüstü tezlerin araştırma türlerine bakıldığında nitel, nice ve karma yöntemlerin neredeyse eşit olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma türlerinin bir yöntemde yığılmamış olması ve konunun çeşitli boyutlarıyla ele alınmış olması açısından önemlidir. Özellikle karma yöntemle yürütülen çalışmalar konunun hem nitel, hem de nicel yönünü birlikte vermesi ve bütüncül bir yaklaşım sergilemesi açısından daha fazla yapılması, EBA’nın içeriğinin geliştirilmesine ve eğitim öğretimde daha etkili ve verimli bir biçimde kullanılmasına katkı sağlayacağı ön görülebilir. İncelenen tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının da anket, başarı testi, gözlem formu, görüşme formu, EBA içerikleri ve ders programları gibi geniş bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu da bir tek veri toplama yönteminden ziyade çeşitlendirilmiş yöntemlerle, konunun değişik açılardan ele alındığını ortaya koyan bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

EBA'ya ilişkin yapılan tezlerin konularına göre bulgularına bakıldığında aynı tema etrafında yürütülmüş olan çalışmaların sonuçlarının benzer olduğu görülmüştür. Bu da bütünlüğü ortaya koyması, sorunların tespiti ve çözüm önerileri açısından önemlidir. Sözü edilen tüm çalışmalar ve bulguların EBA'da yapılacak olan iyileştirme ve geliştirme çalışmalarına, EBA'nın eğitim öğretimde daha etkili ve verimli kullanılmasına, öğrenci motivasyonunu ve başarısını artırıcı bir araç haline gelmesine katkı sağlanması beklenmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) Kullanımına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, N. (2017). *EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'nın Kullanım Amacı, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Arslan, Z. (2016). *Eğitim Bilişim Ağı'ndaki Matematik Dersi İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Trabzon İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, Ş. (2014). *EBA Destekli Öğretimin 4. Sınıf Öğrencilerinin "Isı-Sıcaklık" ve "Erime-Çözünme" Konularında Kavram Yanılgılarına ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge
- Erbay, A. (2018). *Fatih Projesi Kapsamında Kullanıma Sunulan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) Ders İngilizce İçeriklerinin Ortaokul İngilizce Öğretim Programı Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ercan, P. (2018). *Ortaokul matematik dersi EBA içeriğinin uzamsal yetenek ve bileşenlerine göre incelenmesi ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Güvendi, G. M. (2014) *Millî Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmenlere Sunmuş Olduğu Çevrimiçi Eğitim ve Paylaşım Sitelerinin Öğretmenlerce Kullanım Sıklığının Belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İnce, V. (2018). *Eğitim Bilişim Ağında (EBA) Yer Alan Soruların Türkçe Öğretim Programıyla Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Kalemkuş, F. (2018). *Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) 'ya İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kartal, M. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Hakkındaki Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kendirli, H. (2017). *Eğitimde Bilişim Ağı (Eba) Destekli Fen Bilimleri Dersi Uygulamalarının Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fene Yönelik İlgilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Kuloğlu, M.E. (2018). *İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Kullanım Durumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- MEB (2017). 2018 Yılı Bütçe Sunuşu. Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/27095218\\_2018\\_MEB\\_BYTYE\\_SU\\_NUYU\\_GENEL\\_KURUL\\_18.12.2017.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/27095218_2018_MEB_BYTYE_SU_NUYU_GENEL_KURUL_18.12.2017.pdf) adresinden 06/06/2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2018a). Fatih Projesi. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/> adresinden 10.08.2018 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2018b). Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistikleri. 2017/2018. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_09/06123056\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2017\\_2018.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf) adresinden 21/09/2018 tarihinde erişilmiştir.
- Saklan, H. (2017). *Bazı Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Hakkındaki Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahutoğlu, N.G. (2018). *EBA Kodlama Modülü Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Programlamaya İlişkin Öz Yeterlik İnançlarına Etkisi ve Modüle İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Tolan Sürbahanlı, Y. (2018). *Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında ve Eba Derste Yer Alan Etkinliklerin Yeni Öğretim Programı Kapsamında İncelenerek Alternatif Etkinlik Geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tutar, M. (2015). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sitesine yönelik olarak öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Yerli, M.S. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) uygulamasının öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

---

## SURİYELİ SIĞINMACI ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM ŞARTLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ\*

---

Tubanur AKIN<sup>114</sup>

### ÖZET

*Suriye’de meydana gelen iç karışıklıktan sonra ülkemize başlayan göçlerden dolayı Suriye sınırına yakın il ve ilçelere göç eden sığınmacılar için kamplar kurulmuştur. Bu kamplarda sığınmacıların insani ihtiyaçlarının yanında eğitim ve sosyal ihtiyaçlarının da karşılanması için tesisler yapılmıştır. Suriyeli sığınmacı çocuklar Şanlıurfa’nın Akçakale, Ceylanpınar, Harran, Suruç ve Viranşehir ilçelerinde kurulan kamplardaki Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) eğitim hizmeti almaktadırlar. Bu çalışmada GEM’lerde çalışan Eğitim Koordinatörlerinden toplanan nitel ve nicel veriler ışığında değerlendirmeler yapılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Sığınmacı öğrenciler, Eğitim şartları ve GEM’ler

## EDUCATION CONDITIONS OF SYRIAN REFUGEE CHILDREN EVALUTION

### ABSTRACT

*The camps were established for the refugees who migrated to the provinces and towns close to the Syrian border due to the migration that started in our country after the internal turmoil in Syria. In these camps, facilities were provided to meet the humanitarian needs of asylum seekers as well as to meet their educational and social needs. The Syrian refugee children receive education services at the Temporary Training Centers (GEM) in the camps in the Akçakale, Ceylanpınar, Harran, Suruç and Viranşehir districts of Şanlıurfa. In this study, in the light of qualitative and quantitative data collected from Training Coordinators working in GEMs, evaluations were made.*

**Keywords:** Refugee children, education conditions, GEMs

### GİRİŞ

#### 1.PROBLEM

##### 1.1 Problem

Akçakale, Ceylanpınar, Harran, Suruç ve Viranşehir kamplarında kalan sığınmacı ailelerdeki sirkülasyonların, Suriyeli Sığınmacı öğrencilerin eğitimlerini kötü yönde etkilediği ve Türkçe öğrenmelerini zorlaştırdığı problemin konusunu oluşturmaktadır.

---

<sup>114</sup> Maarif Müfettişi, Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Şanlıurfa-Türkiye, e-posta: tubanur.akin@hotmail.com

**Bakanlığımızın 2014/21 Sayılı Genelgedeki Geçici Eğitim Merkezlerinde Uygulanacak Ders Çizelgeleri**

DERSLER		SINIFLAR							
		İLKOKUL				ORTAOKUL			
		1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	TÜRKÇE	5	5	4	4	5	5	5	5
	MATEMATİK	5	5	5	5	5	5	5	5
	HAYAT BİLGİSİ	4	4	3					
	SOSYAL BİLGİLER				3	3	3	3	3
	FEN BİLİMLERİ			3	3	4	4	4	4
	YABANCI DİL		2	2	2	3	3	4	4
	DİN KÜLTÜRÜ ve AHLAK BİLGİSİ					2	2	2	2
	GÖRSEL SANATLAR	1	1	1	1	1	1	1	1
	MÜZİK	1	1	1	1	1	1	1	1
	BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR	2	2	1	1	1	1	1	1
ARAPÇA	7	5	5	5	5	5	4	4	
<b>ZORUNLU DERS TOPLAMI</b>		25	25	25	25	30	30	30	30

**Tablo1.** Geçici eğitim merkezlerindeki ilkokul ve ortaokullarda bulunan zorunlu dersler

DERSLER		SINIFLAR							
		LİSE (SOSYAL BİLİMLER)				LİSE (FEN BİLİMLERİ)			
		9	10	11	12	9	10	11	12
ZORUNLU DERSLER	TÜRKÇE	3	3	4	4	3	3	3	3
	ARAPÇA	4	4	6	6	4	4	3	3
	TARİH	2	2	4	4	2	2		
	DİN KÜLTÜRÜ ve AHLAK BİLGİSİ	1	1	1	1	1	1	1	1
	COĞRAFYA	2	2	4	4	2	2		
	MATEMATİK	6	6			6	6	6	8
	FİZİK	2	2			2	2	4	4
	KİMYA	2	2			2	2	3	3
	BİYOLOJİ	2	2			2	2	3	3
	FELSEFE			2	2			2	
	SOSYOLOJİ			2	2				
	PSİKOLOJİ			2	2				
	YABANCI DİL	3	2	2	2	3	2	2	2
	BEDEN EĞİTİMİ	2	2	2	2	2	2	2	2
	GÖRSEL SANATLAR ve MÜZİK	1	1	1	1	1	1	1	1
	BİLGİ ve İLETİŞİM TEKNOLOJİSİ		1				1		
<b>DERS TOPLAMI</b>		30	30	30	30	30	30	30	30

**Tablo2.** Geçici eğitim merkezlerindeki liselerde bulunan zorunlu dersler

## **2. YÖNTEM**

### **2.1 Araştırmanın Deseni**

Bu çalışmada mevcut durum olduğu gibi belirlenmeye ve analiz edilmeye çalışılmıştır.

### **2.2 Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evreni Şanlıurfa ili; Akçakale, Ceylanpınar, Harran, Suruç ve Viranşehir kamplarında bulunan GEM'lerdir. Bu kamplarda bulunan GEM'lerin koordinatörlerinden alınan veriler, yıllar içinde yapmış oldukları öğrenci kayıtları ve GEM'lerde yapılan çalışmaların görsellerinden oluşmaktadır.

### **2.3 Verilerin Toplanması**

Şanlıurfa'ya bağlı Akçakale, Ceylanpınar, Harran, Suruç ve Viranşehir ilçelerinde kurulan kamplarda bulunan GEM'lerin eğitim koordinatörlerinden alınan nitel ve nicel verilere göre çalışmalar yapılmıştır.

### **KAMPLARIMIZ**

Akçakale şüleymanşah çadırkent konaklama tesisi 2012

Ceylanpınar çadırkent konaklama tesisi 2011 yılında

Harran konteynerkent konaklama tesisi 2013 yılında

Suruç çadırkent konaklama tesisi 2015 yılında eğitim öğretim

Viranşehir çadırkent konaklama tesisi 2014 yılında

Hizmetlerine başlamışlardır.

### **GEÇİCİ EĞİTİM MERKEZLERİMİZDE EĞİTİM**

Kamplarımızda bulunan GEM'lerde tüm kademe ve derecelerde eğitim öğretim hizmeti verilmektedir.

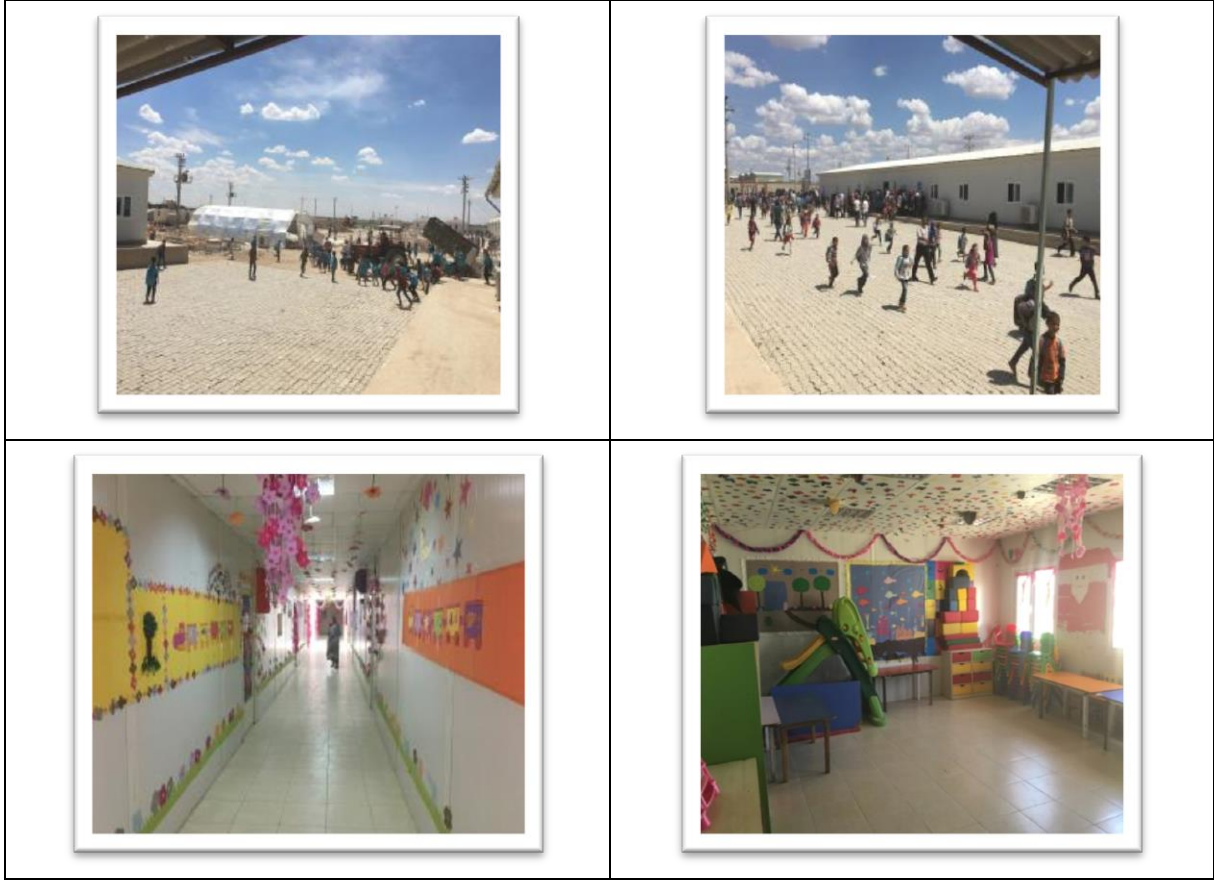
Liseden mezun olan öğrencilere TÖMER (ileri düzey Türkçe kursu) düzenlenmektedir.

TÖMER kursunu başarıyla bitiren öğrenciler Üniversitelere yönlendirilmektedir.

Öğrencilerin yönlendirme çalışmalarını GEM'ler yapmaktadır.

## DÖRT KAMPTA BULUNAN GEM'LERE DAİR GÖRÜNTÜLER

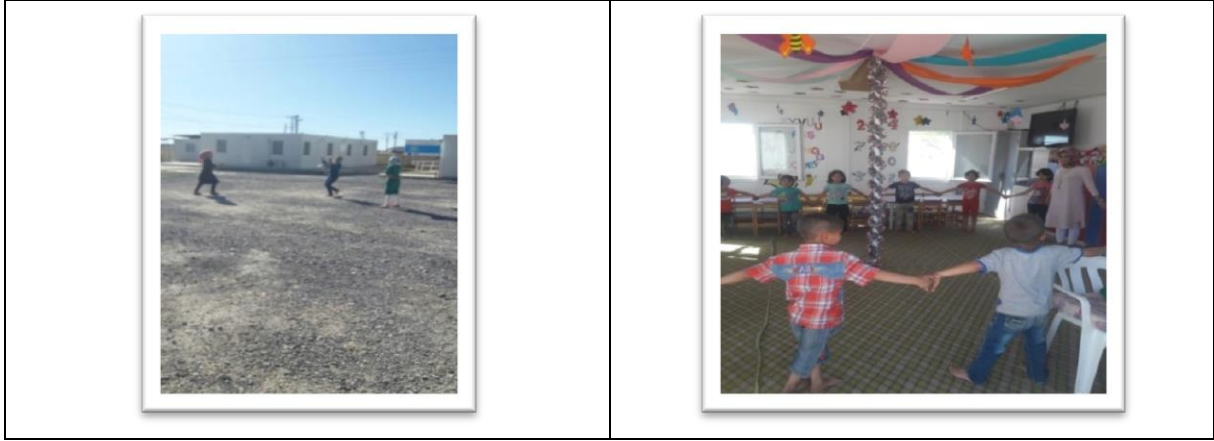
### Akçakale Süleymanşah Çadırkent Konaklama Tesisi GEM Bahçe ve Derslik Görselleri



*Resim1. Akçakale Süleymanşah GEM Bahçe ve Derslik Görselleri*  
**Ceylanpınar Çadırkent Konaklama Tesisi GEM Bahçe ve Derslik Görselleri**

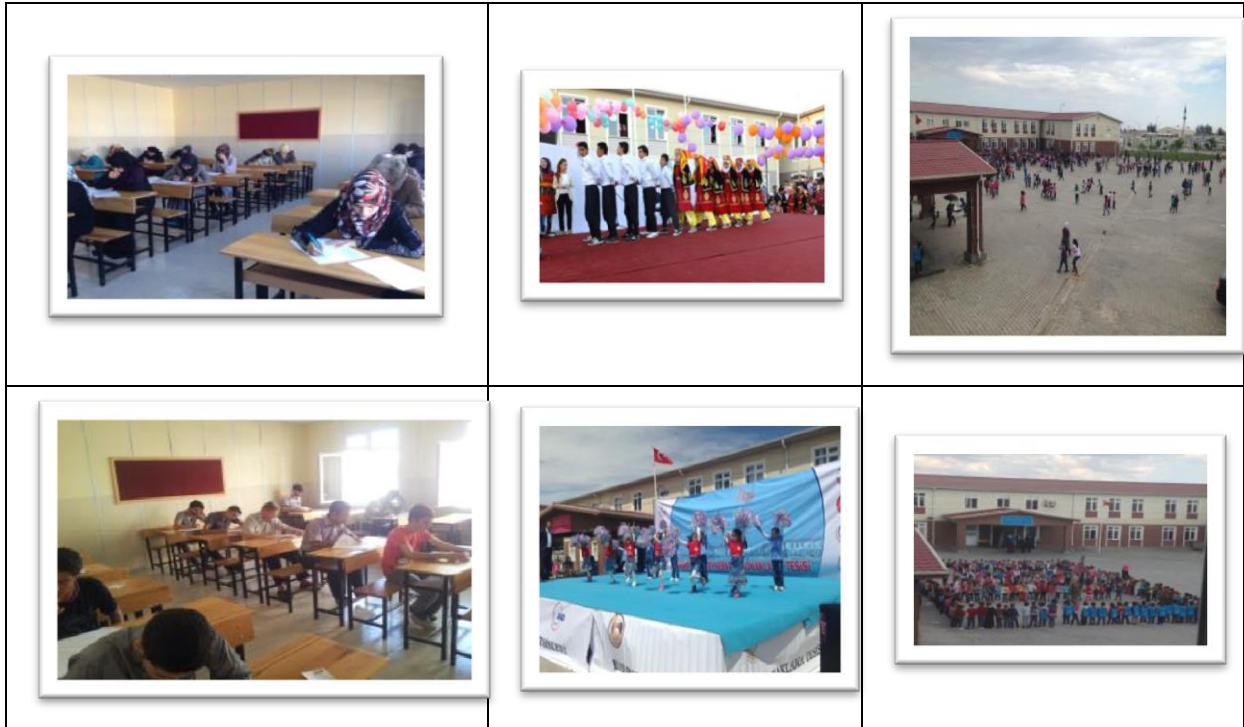






*Resim2. Ceylanpınar GEM Bahçe ve Derslik Görseleleri*

### **Harran Konteynerkent Konaklama Tesisi GEM Bahçe ve Derslik Görseleleri**



*Resim3. Harran GEM Bahçe ve Derslik Görseleleri*

### **Viranşehir Çadırkent Konaklama Tesisi GEM Bahçe ve Derslik Görseleleri**





**Resim4.** Viranşehir GEM Bahçe ve Derslik GörSELLERİ

## 2.4 Verilerin Analizi

Bu araştırmada İlçelerimizdeki GEM’lerden toplanan veriler ışığında ülkemizde kaç Suriyeli sığınmacı çocuğa eğitim hizmeti verildiği, eğitim ortamları ve yapılan eğitim faaliyetleri bilgisine ulaşılmıştır.

	ANASINIFI		İLKOKUL		ORTAOKUL		LİSE		ENGELİ ÖĞRENCİ	
	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK
HARRAN KAMPI	400	416	1022	1119	671	732	291	273	27	28
AKÇAKALE KAMPI	351	349	2684	2817	1131	1178	510	430	38	45
CEYLANPINAR KAMPI	434	410	2020	2108	827	811	228	222	22	11
VİRANŞEHİR KAMPI	209	178	2226	2272	549	621	285	284		
SURUÇ KAMPI	120	105	2433	2298	561	617	184	102		
KIZ ERKEK TOPLAMI	1514	1458	10385	10614	3739	3959	1498	1311	87	84
KADEME TOPLAMLARI	2972		20999		7698		2809		171	
GENEL TOPLAM	34649									

**Tablo3.**Geçici Eğitim Merkezlerindeki Öğrenci Mevcutları

Kamplar kuruluş sırasına göre; Ceylanpınar, Akçakale, Harran, Viranşehir ve Suruç’tur. Daha sonra kurulan her kampın bir önceki kampa göre daha profesyonel ve daha donanımlı olarak

kurulduğu görülmüştür. Sadece Viranşehir kampının durumu bir istisnadır. Harran Konteynerkent Konaklama tesisi kurulduktan sonra kurulmasına rağmen çadırkent olarak kurulmuştur. Viranşehir kampının ilk yılında çadır olarak açılan GEM, ikinci yılda prefabrik yapıya dönüştürülmüştür.

Çadırkent olan GEM'lerde öğrenci sirkülasyonunun daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Konteynerkent olan GEM'lerde ise bu sirkülasyonun daha az olduğu gözlemlenmektedir. GEM'lerdeki Türkçe Eğitimi kamptan kampa farklılık göstermemiştir.

GEM'lerdeki Türkçe eğitimi HAYAT BOYU ÖĞRENME GENEL MÜDÜRLÜĞÜNÜN YÖNETMELİĞİ kapsamına alınmıştır.

### **AKÇAKALE SÜLEYMANŞAH KAMPINDAKİ GEM**

44 adet konteyner derslik (her konteyner 2 derslikli) toplamda 88 derslik  
2 adet prefabrik bina(12 derslik)

### **GEM İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER**

Sabah ve Öğlen olarak ikili öğretim uygulanmaktadır.

GEM'de okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim verilmektedir.

Akçakale kampı 26.10.2018 tarihinde resmi olarak kapanmıştır.

Ceylanpınar Geçici Barınma Merkezi bünyesinde Geçici Eğitim Merkezi 2012 yılı Nisan ayı sonunda açılmıştır. Ceylanpınar ilçesinden 17 km Şanlıurfa ilinden 154 km uzaklıktadır. Bulduğu yerleşim alanın adı TİGEM ARAZİSİ TELHAMUT Mevkiindedir. Kamp içerisinde yaşayan Suriyeli öğrencilerin eğitimi kamp içerisinde bulunan bu geçici eğitim merkezlerinde yapılmaktadır. 2012 Yılı Nisan ayında Ceylanpınar Geçici Barınma Merkezi Bünyesinde önceleri çadır sınıflarda başlayan Geçici Eğitim Merkezi, şuan prefabrik olan toplam 17 okulda eğitim- öğretim devam etmektedir

### **SINIFLAR**

Geçici Eğitim Merkezinde örgün ve yaygın eğitimde toplam 195 derslik bulunmaktadır.

## HARRAN KONTEYNİR KENT GEÇİCİ KAMP MERKEZİ



### KAMPA GENEL BAKIŞ

Okul 13 Ocak 2013 Tarihinde 3 prefabrik 2 katlı bina şeklinde yapılmıştır.2017-2018 eğitim öğretim döneminde öğrenci sayısının artması üzerine 10 adet konteyner derslikler açılmıştır. Bu derslikler liseye geçiş yapan öğrenciler için derslik olarak faaliyet göstermiştir.

### BİNALAR

Kampta toplam 4 bina bulunmaktadır.

1.Bina İlkokul eğitim merkezi olarak hizmet vermektedir.

25 derslik olarak 2' li eğitim yapılmaktadır.

25 şube sabahçı,25 şube öğlenci olarak eğitim yapmaktadır.

2. Binada ANASINIFI ve ENGELLİ ÖĞRENCİ eğitim merkezi olarak hizmet vermektedir.

16 Derslik olup sabahçı ve öğlenci olarak hizmet vermektedir.

1 derslik yetenekli öğrencilerin yararlanması için resim atölyesi olarak açılmıştır.

1 derslik engelli öğrencilere eğitim vermektedir.

3. Binada 24 derslik olup ORTAOKUL öğrencilerine hizmet vermektedir.

48 şube olup ikili eğitim yapılmaktadır.

Sabah erkek öğrenciler 24 şube eğitim verilmektedir.

Öğlen Kız öğrenciler 24 şube bulunmaktadır.

4. Binada 22 derslik olup LİSE öğrencilerine hizmet vermektedir.

Konteynerkent şeklinde açılmıştır.

İkili eğitim yapılmaktadır.

## ÖĞRENCİ KAPASİTESİ

1 Derslik Yetenek salonu olarak açılmış olup bağlama, satranç, zeka oyunları, vb kurslar için faaliyet göstermektedir.

## SURUÇ ÇADIRKENT GEÇİCİ EĞİTİM MERKEZİ



Suruç Çadırkent'e mültecilerin gelişi 25.01.2015 tarihinde kurulmuştur. Çadırkent 35 bin kapasiteli olup 7028 çadır ve 636 konteynerden oluşmaktadır.Kamp GEM merkezinde122 derslik, rehberlik servisleri ,anaokulu , idare odaları ve kütüphane alanından oluşmaktadır. **Türkçe öğretimini** veren 112 Türkçe öğreticisine ek olarak, 6 Rehberlik Danışmanı ve 116 gönüllü Suriyeli öğretici ile eğitim faaliyeti verilmektedir.Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu gerçekleşip e-okul sistemine kayıt edilmiş Milli Eğitim Bakanlığının yabancı uyruklu öğrenciler için kayıt platformu olan YÖBİS te, 1,2,3,5 sınıf öğrenci sayısı: **2789**

9.Sınıf düzeyindeki çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonu gerçekleşmiş olduğundan kayıtların e okula aktarımı hali hazırda devam etmektedir. Geçici Eğitim Merkezinde son iki yılda 12. Sınıfı tamamlayarak **mezun** olmuş öğrenci sayısı 40 kişidir. **PİCTES** Projesi

kapsamında Milli Eğitim Bakanlığının yabancı uyruklu öğrenciler için kayıt platformu olan YÖBİS te 4,6,7,8,10,11,12 sınıf düzeylerinde 3653 Öğrenci kayıtlı bulunmaktadır.

## **VİRANŞEHİR ÇADIRKENT GEÇİCİ EĞİTİM MERKEZİ**

Suriye’de çıkan savaş sonucu ülkemize sığınmacı olarak gelen Suriye vatandaşlarına yönelik 2013 yılında açılan Viranşehir çadır kentte eğitim çağında olan 5200 çocuğa yönelik ilk etapta 62 derslikte çadırda Suriye’deki müfredata uygun 205 Suriyeli **öğretici** ve 7 ücretli öğretmen ile eğitim-öğretim başlanmıştır. Devam eden süreçte Suriye’de ki müfredata uygun yapılan eğitimin yanında 7 olan ücretli öğretmen sayısı 40’a çıkarılarak Türkçe dil eğitimi verilmeye çalışılmıştır. Bu süreç 2014-2015 yıllarında devam etmiştir. Gelişen süreç ile beraber ülkemizde kalmaya devam eden Suriyeli sığınmacılar için daha sistematik ve daha verimli bir eğitim sistemi oluşturmak adına 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği iş birliğiyle ‘Suriyeli çocukların Türk Eğitim sistemine entegrasyonu projesi’ (**PİCTES**) imzalanmıştır.

Bu proje ile beraber **108 sözleşmeli Türkçe Öğretici** geçici eğitim merkezine atanmış ve çadırda yapılan eğitim yerine 50 konteyner sınıf ile beraber fiziksel şartlar iyileştirilmiştir. Bu gelişmeler ile beraber Türk eğitim sistemi müfredatına ve Suriye eğitim sistemi müfredatı ortak şekilde günlük 3 saati **Türkçe** 3 saati **Arapça** eğitimi olarak verilmiştir. Türkçe eğitimi Türk öğretmenler tarafından Arapça eğitimi Suriyeli öğretmenler tarafından verilmiştir. Bu süreç 2017 ağustos ayına kadar devam etmiş kampın kapanmasıyla beraber **Türk öğretmenler** çeşitli geçici eğitim merkezlerine görevlendirilmiş öğrenciler de Adana konteyner kente gönderilmiş eğitimlerine orada devam etmektedirler.

## **BULGULAR**

Araştırma kapsamında konuya dahil edilen kamplardaki GEM’lerden toplanan nitel ve nicel verilerin neticesinde şu bulgulara rastlanmıştır.

**Fiziksel koşullar:** Harran kampının konteynerkent olmasından dolayı okulu da son derece modern yapılmıştır. Diğer kamplar çadırkent olduğundan dolayı buradaki GEM’ler de çadır olarak yapılmış ve eğitime ilk olarak bu çadırlarda başlanmıştır. Durumu kontrol altına alan ülkemiz daha sonra çadırkent olan kampların GEM’lerini prefabrik yapıya dönüştürmüştür. Bu durum ülke olarak sığınmacı öğrencilerin eğitimine verilen önemi göstermektedir.

**Öğrenci Sirkülasyonu:** Araştırmaya konu olan kamplarımızdan özellikle ikisi (Akçakale ve Ceylanpınar) sınıra sıfır bir noktadadır. Diğer ikisi de sınırdan çok uzak değildir. Sınırı geçen sığınmacılar öncelikle sınıra yakın kamplarda yerleşmektedir. Daha sonra bu kamplardan

diğer kamplara geçtikleri toplanan bilgiler arasındadır. Yaşanan bu durum öğrencilerin okula erişimini sekteye uğrattığı veya okuldan ilişkisini tamamen kopardığı GEM'lerden gelen öğrenci sayıları tablosunda açıkça görülmüştür.

**Kamplardaki GEM'lerde Türkçe Eğitimi:** Kamplardaki Türkçe eğitimi MEB tarafından planlamaya alınmış ve 21.12.2016 tarihinde 'Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu' adlı proje ile gerekli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Ancak kamp ortamındaki Türkçe eğitimi kamp dışındaki Türkçe eğitiminden daha zor olduğu tespit edilmiştir.

## SONUÇ

Suriye'de meydana gelen iç karışıklıktan sonra ülkemize gelen sığınmacılar için kamplar kurulmuştur. Kampların içerisinde GEM'ler açılmıştır. Çadırkent olarak açılan kamplarda kurulum aşamasında GEM'leri de çadır olarak yapılmış fakat zamanla prefabriklere dönüştürülmüştür. Harran kampı kurulduğunda konteynerkent olarak kurulduğundan dersliklerinin fiziki koşulları daha iyi olmuştur. Araştırma sonucunda; Harran, Akçakale, Ceylanpınar, Viranşehir ve Suruç ilçelerimizde kurulan kamplarda bulunan GEM'lerdeki öğrenci sirkülasyonunun başarıyı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. GEM'lerdeki öğrenci sirkülasyonu Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemiştir. Kamplarda Türkçe öğrenmenin kamp dışından daha zor olduğu görülmüştür.

## ÖNERİLER

GEM'ler fiziksel koşullarını iyileştirerek, Suriyeli öğrencilerin sirkülasyonunu en aza indirerek kamplara devamlarını sağlayabilirler. Sirkülasyona uyan ailelere seminerler verilmeli. Bu durumdan dolayı çocuklarının eğitimden geri kaldıklarını, çocuklarının geleceklerini kötü yönünde etkilendiğini anlatarak onları yer değiştirmemeleri yönünde ikna edilebilir. Kamplardaki GEM merkezlerinde Türkçe öğretimini hızlandırmak için İlkokul ve Ortaokulun sonunda bir yıl Türkçe eğitimi verilebilir. Ayrıca yaz okulları kapsamında kamplarda kalan bu çocuklara projeye Türkçe destek eğitimi verilebilir.

## KAYNAKÇA

Şanlıurfa ili Akçakale, Ceylanpınar, Harran, Suruç ve Viranşehir'deki kamp koordinatörlüklerinden alınan bilgiler ve sayısal veriler.

---

## OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI SORUNLAR

---

Şahinde YILMAZ<sup>115</sup>

### ÖZET

*Erken çocukluk döneminde çocuğun öğrenme kapasitesi çok yüksektir, bu dönemde çocuğun alacağı eğitim de aynı oranda önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk yaşama hazırlanır ve kişiliğini oluşturan deneyimleri kazanır. Öğrenme sürecinin önemli parçası ise öğretmenlerdir. Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017- 2018 eğitim öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamudaki anasınıfları ve anaokullarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenleri en fazla sınıfların küçük olması, öğrenci sayılarının fazlalığı, oyun alanlarının olmayışı, yardımcı personel eksikliği, aralıksız eğitim, okul yönetiminin alanla ilgili bilgi sahibi olmaması konularının yanı sıra kaynaştırma öğrencileri ve öğrenci aileleri ile ilgili de çeşitli sorunlar yaşamaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen Sorunları.

### GİRİŞ

Okul öncesi dönem çocuğun doğduğu günden temel eğitim yaşına kadar olan yıllarını kapsayan eğitim sürecidir (Ögelman ve Karakuzu 2016; Özsirkıntı, Cenk ve Bolat, 2014; Seven, 2014; Oktay, 1990). Okul öncesi eğitimi içine alan bu yıllar, bireyin öğrenmeye en açık olduğu ve uyaranlara en çok cevap verdiği dönem olarak kabul edilmektedir. Okul öncesi eğitimi, çocukların öğretmen ve okul kavramlarıyla ilk kez karşılaştıkları (Ayaydın, 2010) ve çocuğun bütün hayatını uzun vadede etkileyeceği dönemdir.

Küçük çocukların insanlarla ilişkilerinin temelleri dünyaya geldiği anda atılmaya başlar, önce anne-babası, daha sonra diğer aile bireyleri, onun ilişki kurduğu insanlar grubunu oluştururlar. İlk iki yaşta en çok gördüğü aile bireylerine yönelik olan ilgi; üç yaşında yaşlılarına doğru kaymaya başlar. Dört-beş yaşlarında çocuk için kendi yaşıtı başka çocuklarla oynamak, onların varlığından haberdar olmak, onlarla anlaşmanın yollarını öğrenmek, büyük önem kazanır. Çocuk, böylece kendisine benzer istekleri olan diğer çocuklarla oynamanın, birtakım zorlukları olmasına karşın, son derece zevkli bir şey olduğunu fark eder (Oktay, 1983: 5). Okul öncesi dönemde verilen erken çocukluk eğitimi, çocuklara başkaları ile uyumlu çalışma, başkalarını sevme, duygularını uygun biçimde ifade edebilme, arkadaşlarına yakınlık

---

<sup>115</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd., sahindetekerek@gmail.com



gösterme, nazik olma vb. olumlu davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır (Ögelman ve Sarıkaya, 2015).

Okul öncesi eğitim kurumları; kişiliğin şekillendiği bu dönemi, çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından en sağlıklı şekilde geçirmesini, onları hayata hazırlamayı ve aileyi okul öncesi eğitimi konusunda bilgilendirmeyi hedef almaktadır (Kandır, 2001). Demirel'e (2005) göre çocukların sosyal-duygusal becerilerinin, öz bakım becerilerinin, bilişsel ve dil becerilerinin, motor becerilerin bir bütün halinde geliştirilerek onların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilebilmeleri için nitelikli bir okul öncesi eğitimi ve aile desteği gereklidir (Özsırkıntı ve diğerleri 2014). Çocukların gelişimlerinin ve öğrenmelerinin çok hızlı olduğu bu dönemde verilecek eğitimin rastlantıya bırakılması yanlış bir tutum olacağından, çocuğa iyi planlanmış eğitimsel bir çevrenin sunulması önem taşımaktadır (Alisinanoğlu, 2012). Bu dönem, bireyin tüm gelişim alanlarında gelecek için temel oluşturacak bilgi, beceri, nitelik ve alışkanlıkların kazanıldığı, çocuğun aktif olarak çevresine katılmaya başladığı ve çevre koşullarından en fazla etkilendiği süreçtir (Bolat Y., 2011). Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla araştırabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, çeşitli fikirler öne sürerek tahminde bulunabilecekleri, neden sonuç ilişkisi kurabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır (Gelişli ve Yazıcı, 2012; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004).

Çocuk gelişiminde en önemli ve en çok dikkat edilmesi gereken 0- 6 yaşlar arasındaki dönemde aile çocuğun bakımı, gelişimi ve eğitiminden sorumlu ilk ve temel kurumdur. Ailelerin okul öncesi eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları okula karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyecek, çocukların bireysel gelişimlerinin evde de desteklenmesini sağlayacaktır.

Kaya (2002)' ya göre, okul öncesi dönemde okul-aile iş birliği özel bir öneme sahiptir. Çocuğun bütün alandaki gelişim düzeyi, gelişimsel özelliklerinin nasıl biçimleneceği ve onun gelecek yaşamını nasıl etkileyeceği pek çok değişkene bağlıdır. Bu değişkenlerden bazıları; ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel durumu, ailenin çocuğa sağladığı uyaranlar, ebeveynlerin birbirleri ve çocukları ile ilişkileri, çocuk yetiştirme tutumları, sözel iletişim biçimleri, nasıl model oldukları, sağlık, beslenme ve eğitim konularındaki bilgi ve olanakları olarak tanımlanabilmektedir (Vural, 2006).

Çocukların anne ve babalarından ayrılıp okula attıkları ilk adımda karşılaştıkları kişi öğretmenleridir. Öğretmen güvenilir olan kişidir, yedek veli, anne vekili, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmen özellikleri

okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biridir. Çocuklar sadece değer gördükleri, sevildiklerinden emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Bu destekleyici ortamın en önemli bileşeni ise öğretmen ile çocuk arasında kurulan tutarlı ve güvenli ilişkidir (OÖEP, 2013). Eğitim öğretim uygulamaları, aile katılımlarının sağlanması, sınıf ortamının oluşturulması açısından programı etkin hale getirecek kişi öğretmenlerdir (Özsırkıntı ve diğerleri, 2014).

Okul öncesi eğitimcilerinin çocuğa verecekleri eğitimin verimli olabilmesi, bu dönem çocuğunun gelişimsel özelliklerine uygun özel öğretim yöntemleri dikkate alınarak eğitim planlarının hazırlanmasını ve uygulanmasını zorunlu kılmaktadır (Alisinanoğlu, 2012). Eğitim programı okul-aile-çocuk üçgeninde uygulanarak yaşantılara dönüşür. Bu noktada önemli olan; okulun belirlediği hedeflere ulaşabildiği, çocuğun eğitim gereksinimlerini karşılayabildiği ve ailenin beklentilerine karşılık bulabildiği eğitim programlarının hazırlanabilmesi ve uygulanabilmesidir (Düşek, 2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin kaliteli olması uygulanan programın niteliğine bağlıdır. Programın bireyin gelişiminin en hızlı ve en değişken olduğu bu dönemi değerlendirecek şekilde iyi planlanmış olması okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşılmasını sağlayacaktır.

Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri; çocuk merkezli olması, esnek olması, temaların/konuların amaç değil araç olarak vurgulanması, oyun temelli olması, keşfederek öğrenme öncelikli olması, öğrenme merkezlerinin öneminin artırılması yaratıcılığın geliştirilmesinin ön planda tutulması, evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmesi, değerlendirme sürecinin çok yönlü olması, özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için uyarlamalara yer verilmesi, rehberlik hizmetlerine önemin artması ve öğretmene özgürlük tanınmasıdır (OÖEP, 2013).

Okul öncesi eğitim programı, yenilikçi, yaratıcı, kendi problemlerini çözebilecek kadar güçlü, olayları yaratıcı bir şekilde değerlendirebilen, kendilerine güven duyan, kendilerinin ve diğer kültürlerin değer yargılarını ve anlayışlarını yorumlayabilen ve bütün bu özelliklerini insanlık adına kullanabilen bireylerin yetişmesine temel oluşturmalıdır (Tuğrul, 2005). Eğitim programının istenilen sonuçlara ulaşabilmesi programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, alan bilgisi, genel kültürü ve teknoloji okuryazarlığının gerekli düzeyde olmasını zorunlu kılmaktadır. Bunların yanında eğitim ve öğretimin verimli olması fiziki şartların uygunluğu ve eğitim öğretimde kullanılacak araç gereç donanımıyla mümkündür. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri meslek hayatlarında okul yönetimi, öğrenci aileleri, öğretim

programı, meslektaş ilişkileri, öğrencilerin gelişim durumları, yardımcı personel, eğitim materyalleri, sınıfların fiziki şartları gibi konularda zorluklar yaşamaktadır. Öğretmenlerin mesleğe bağlılığı ve iş doyumunu düzeylerini etkileyen bu faktörler eğitim öğretimin başarısını da aynı oranda etkilemektedir. Zembat'ın (2012) okul öncesi öğretmenleri tarafından algılanan çatışma durumlarını incelemeyi amaçladığı çalışmasında öğretmenlerin yöneticileriyle anasınıfı aidatlarının harcanması, yardımcı personel temini ve materyal eksiklerinin giderilmesi gibi konularda çatışma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlarla ilgili yapılan çalışmalarda (Ada, Küçükali, Akan ve Dal, 2014; Öztürk, Kaya ve Durmaz, 2015; Aktankerem ve Cömert, 2006) da farklı konularda sorun yaşandığı sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Esas görevi öğrenmeyi sağlamak olan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların zamanında ve doğru şekilde çözümlenmesi eğitimin kalitesini arttıracaktır. Bu nedenle öğrencilerine nitelikli bir eğitim öğretim yaşantısı sunacak olan öğretmenlerin uygulamada yaşadıkları olumsuzlukların bilinmesi ve dikkate alınması gerekmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın genel amacı okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin yaşadığı sorunların tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel ortamlarla ilgili yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci aileleriyle ilgili yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimiyle ilgili yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programı (müfredat) ile ilgili yaşadıkları sorunlar nelerdir?

### **YÖNTEM**

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin yaşadığı sorunlarla ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, insanların deneyimledikleri bireysel ve toplumsal olay ve olguların temel niteliklerini açıklamak için, araştırmacının doğal ortamlarında insanları gözlemesi, olay ve olguların oluşum süreçlerini incelemesi için yürüttüğü yalınlaştırma, ayrıntılarına inerek anlatma ve yorumlama sürecidir (Mertens, 2014 Akt. Baltacı, 2018). Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi olarak durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışmaları, özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, genellikle

bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desendir (Yin, 2009, 2012 Akt. Bütün, 2016:14). Hedeflenen durum ayrıntılı olarak incelenmek istendiğinde birden fazla kanıt ya da veri kaynağına ulaşılması gerekmektedir. Bu nedenle durum çalışması bu araştırmanın yapısına uygundur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuştur. Toplanan veriler nitel veri analiz yaklaşımlarından içerik analizi ile çözümlenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Buca ilçesinde MEB'na bağlı kamudaki anaokullarında ve anasınıflarında çalışan toplam 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemeinde araştırmacı yakın olan ve ulaşılması kolay olan bir durumu seçer. Bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Bu örnekleme yöntemi yaygın olarak kullanılmakla birlikte sonuçları diğer yöntemlerde elde edilen sonuçlara göre daha az genellenebilir olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016 s. 123). Bu çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmasının nedeni seçilen okul öncesi öğretmenlerinin çalışmaya katılmak için gönüllü olmasıdır. Araştırma etiği gereği öğretmenlerin kimlikleri gizlenmiş ve öğretmenlere Ö.1'den Ö.20'ye kadar kodlar verilmiştir. Öğretmenlerin tamamı kadındır. Öğretmenlerin meslek deneyimi 4 - 27 yıllar arasında değişmekte olup ortalama 11 yıldır. Öğretmenlerin 19'u okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu ve 1'i ön lisans mezunudur. Öğretmenlerden 17'si anasınıflarında 3'ü anaokullarında görev yapmaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşme tekniğinde araştırmacı, araştırmakta olduğu konu hakkında önceden hazırlamış olduğu soruların kılavuzluğunda ya da o anda amaçlı sorular yönelterek hedef kişinin düşüncelerini ve duygularını sistematik olarak ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Türnüklü, 2000). Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırmalarda çoğunlukla kullanılan bir veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce konuyla ilgili literatür taranmış, yapılan çalışmalar incelenmiştir. Görüşme formu uzmanların görüşüne sunulmuş formda son hali verilmiştir. Kişisel bilgiler bölümünde, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, eğitim durumları ve çalıştıkları kurumları belirlemeye yönelik

sorular bulunmaktadır. Görüşme her bir katılımcı ile bire bir yapılmış, katılımcılara 5'er soru sorulmuştur. Bu görüşmeler yaklaşık yarımşar saat sürmüştür. Katılımcıların sorulara verdiği cevaplar araştırmacılar tarafından not alınmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Görüşmelerden elde edilen verileri analiz etmek için betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre betimlenir, açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri incelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Bu yaklaşıma göre görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. İçerik analizinde toplanan veriler derinlemesine analiz edilir, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yılmaz ve Şimşek, 2016 s. 239-242). Araştırma verileri araştırmacı tarafından defalarca okunarak, katılımcıların en sık kullandıkları kelimeler, cümleler, sorunlar tespit edilmiştir. Bu veriler doğrultusunda temalar ve alt başlıklar oluşturulmuştur. Katılımcıların kullandıkları cümleler doğrudan alıntılanarak da sorunların nasıl görüldüğü ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bulgular öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak yazılmış ve yorumlanmıştır.

## **BULGULAR**

### **TEMA 1: Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel ortamla ilgili yaşadıkları sorunlar.**

Tablo 1. Fiziksel ortam sorunları

	Olumlu	Olumsuz
Sınıf alanının büyüklüğü	4	14
Eğitim materyallerinin yeterli olması	6	9
Oyun alanları ve oyuncakların olması	5	12
Beslenme alanlarının olması	9	8
Tuvaletlerin çocuklar için uygun olması	8	8
Bahçenin ve oyun parkının kullanıma uygun olması	5	14
Güvenlik	-	12

Tablo 1 den anlaşıldığı gibi katılımcılar sınıf alanlarının küçük, yetersiz olduğu ve öğrencilerin kullandıkları diğer alanlarla ilgili sorun yaşadıkları görülmektedir. Katılımcılar sınıfların alan olarak metrekaresinin düşük olması nedeni ile sınıflarda etkinlik alanları ve öğrenme merkezleri oluşturamadıklarını belirtmektedirler. Sınıfların özel eğitim öğrencilerine uygun olmadığı da katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu konuda, Ö. 5

düşüncelerini “Özellikle sınıfta kaynaştırma öğrencisi varsa, çocuğu oturması gereken etkinliklere yönlendiriyorum. Bunun çocuğa yapılmış kötü bir davranış olduğunu düşünüyorum. Çocuğun koşup enerjisini boşaltacağı yer yok ve bu da özel gereksinimleri olan bu çocuğa haksızlık oluyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim materyallerinin yeterliliği ve kullanılabilirliği konusunda sorun yaşayan katılımcılardan Ö. 2: “Fen ve doğa köşesi gibi etkinlikler için yeterli malzememiz yok. Oyuncakları koyacak bir yerimiz yok. Kablolar ortada, yazıcımız yok.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Oyun alanları, oyuncaklar konusunda katılımcıların bazıları bunların yeterli olduğunu ifade etmişken bazıları da tersi yönde görüş bildirmiştir. Oyuncakların yeterli olduğu anasınıflarında oyuncakların okul yönetiminin çabaları ile temin edildiği katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Katılımcılardan Ö. 6 bu konuda “Oyuncaklarımız da eksik. Öğrenci başına düşen alan az olduğu için dolayısıyla oyun alanı da az oluyor. Çocukların fiziksel anlamda enerjilerini atabilecekleri yer yok, park yok. Oyun odası gibi bir alan olmalı.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Beslenme alanları konusunda katılımcıların bazıları yeterli ve uygun alana sahip olduklarını belirtirken bazıları da yeterli ve uygun alana sahip olmadıklarını; çocukların beslenmelerini sınıf içinde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö. 14 durumu şöyle ifade etmiştir: “Sınıfta yiyoruz etkinliğe geçmek için temizlenecek diye bekliyoruz. Hijyenik değil, bazen hizmetli geliyor çabuk bitirmek için çocuklar yemek yerken temizlemeye başlıyor. Çocukların üzerine geliyor, yerden süpürdüğü şeyler yemeklerin üzerine geliyor.”

Lavaboların gerek sayı gerek kullanıma uygunluğu açısından sorun yaşayan öğretmenler vardır. Katılımcılardan Ö. 17 durumu şöyle ifade etmiştir: “Tuvaletlerimizde bir tane klozet bir adet yerde tuvalet var o da yeterli değil. Sayıya uygun değil. Beklerken altına yapıyor çocuk. Çünkü herkes klozeti bekliyor. Yardımcı personel olmadığından hijyenik açıdan uygun değil.”

Bahçe kullanımı konusunda anaokullarında görev yapan öğretmenler diğer öğretmenlere göre kendilerini şanslı görmektedirler. Katılımcılardan Ö. 19 “Bahçe yaptık çilek ektik.” Ö. 9 ise “Bahçemizde bakla ekıyoruz.” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bahçenin kullanımı konusunda olumsuz görüşe sahip öğretmenler bahçenin kendilerine ait olmadığını; okulun tümü tarafından kullanıldığını; okul bahçesinde genelde birden fazla sınıfın beden eğitimi yaptığını bunun sonucunda bahçenin kalabalık olduğu ve anasınıflı öğrencileri için tehlike arz ettiğini söylemişlerdir.

Katılımcılar güvenlik konusunda, sınıfların fiziksel yapısı, zemin döşemeleri, masa kenarları, dolap boyları gibi konularda endişe yaşamaktadırlar. Öğretmenler bu durumu şöyle aktarmıştır: Ö. 19. *“En büyük problem sınıflarımızdaki güvenlik problemi. Yerlerde zeminde kayma oluyor, sürekli tedirginiz. Geçen gün çocuk alını peteğe vurdu. Peteklerin önlerinin kapatılması gerekli.”* . Ö. 13. *“Bütçeden ayrılan para az olduğundan bazı güvenlik tedbirlerini alamıyoruz. Masaların köşeleri, kazan dairesinin sınıflara çok yakın olması yaşadığımız sorunlardan.”*

## TEMA 2: Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunlar.

Tablo 2. Öğrenci sorunları

	Olumlu	Olumsuz
Yaş grubu, hazır bulunuşluk	10	4
Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler	1	10
Sınıf mevcutlarının uygun olması	2	11
Dil, konuşma yeterliliği	-	3
Uyum sorunları yaşanması	2	11
Davranış sorunları yaşanması	2	16

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcılar sınıf mevcutları, kaynaştırma öğrencileri, uyum ve davranış sorunları gibi konularda sorun yaşamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenler çocukların okula hazır gelmemelerinin nedeni olarak, ailelerin çocuklarıyla yeterince ve doğru şekilde ilgilenmediklerini düşünmektedir. Katılımcılar yaş grubunun karma olmasıyla ilgili olarak da şunları ifade etmişlerdir: Ö. 13 *“Yaş grupları karma olması da sorun. Keşke yaş grubuna göre ayrılrsa, becerileri gelişmediği için başarısızlık hissediyor.”* Ö. 4 *“Çocuklar arası yaş farkı var, bu durum çocuklar arasında uçurum oluşturuyor. Öğrencilerden bazıları ilkokul düzeyinde iken bazıları da zihinsel ve kas becerileri açısından yetersiz.”*

Sınıflarında özel eğitime gereksinimi olan öğrencisi bulunan öğretmenlerin neredeyse tamamı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö. 13 düşüncesini şöyle dile getirmiştir: *“Kaynaştırma öğrencisi verilirken yanında bir yardımcı öğretmen verilse o zaman kaynaştırma olur. Onunla ilgilensek diğerleri kalıyor, diğerleriyle ilgilensek o bir yerde kalıyor. Sınıflarımız uygun değil kaynaştırma için, belli saatlerde gelebilir. Kaynaştırma düzeyine göre saatleri ayarlanmalı. CP li öğrencim vardı ben ona bir şey veremiyorum diye çok üzüldüm, çok ağladım, kendimi yetersiz hissettim. Kaynaştırmada bire bir eğitim gerekiyor.”*

Katılımcılar sınıf mevcutlarının ideal olarak 15 olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö. 13 bu konu ile ilgili olarak şunu söylemiştir. “*Öğrenci sayımız fazla 27 öğrenci var. Sınıflarımız küçük.*” Yardımcı personel ve(ya) stajyerin olmadığı kalabalık sınıflarda öğretmenler materyal hazırlama, öğrencilerle bire bir ilgilenme, gerekli evrakları doldurma gibi konularda zorlandıklarını söylemişlerdir. Sınıf mevcutlarının uygun olduğunu düşünen öğretmenlerin öğrenci sayıları yaş grupları veya sınıfın küçüklüğüne göre idare tarafından belirlenmiştir.

Tablo 2’den anlaşıldığı gibi dil sorunu ile ilgili olarak 3 öğretmen sorun yaşadığını belirtmiştir. Yaşanan sorunlardan biri öğrencinin yabancı uyruklu olması nedeniyle yeterince iletişim kurulamaması; bir diğeri konuşma bozukluğu, artikülasyon sorununun olması; bir diğeri ise öğrencinin çekingen olmasıdır.

Öğretmenler genelde uyum sorunlarının sene başında, okula alışma döneminde yaşandığını söylemişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Ö. 10’ un ifadesi şöyledir: “*Çocuklar okula geldiklerinde yaşından beklenen becerilerini sergileyemiyorlar. Bu da anne babaların yanlış tutumlarından kaynaklanıyor. Öz bakım becerilerini yalnız yapamıyorlar, tuvalet alışkanlığı doğru kazandırılmamış.*” Ö. 7 ise “*Uyum sorunları yaşıyorum. Bu sorunların ailelerin eğitim seviyeleriyle ilgili olduğunu düşünüyorum. Çocuklar okulla ilk defa burada karşılaşılıyor.*”.

Öğretmenler davranış sorunu yaşadıkları öğrenciler ile ilgili olarak, öğrencilerin ailevi nedenlerle yaşamış oldukları sorunları sınıfa yansıttıklarını düşünmektedir. En çok görülen davranış sorunu, öğrencilerin birbirlerine karşı fiziksel şiddet uygulaması olarak tespit edilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak Ö. 1’in söylemi şöyledir: “*Öğrencilerin ailelerinden (yetiştirme) kaynaklanan sorunlar nedeniyle şımarık birkaç öğrencim var. Aile içinde kuralların olmaması, çocuğun sürekli ilgi çekmeye çalışması sınıf içinde davranış sorunları yaşamamıza neden oluyor.*”. Son yıllarda öğrencilerin tablet ve televizyonla daha çok zaman geçirdikleri için dikkat dağınıklığı, küçük kas becerilerinde zayıflık, doyumsuzluk, sabırsızlık, çabuk sinirlenme gibi sorunlar yaşadığını belirten öğretmenlerde vardır.

### **Tema 3: Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci aileleriyle ilgili yaşadıkları sorunlar.**

Tablo 3. Öğrenci aileleriyle yaşanan sorunlar.

	Olumlu	Olumsuz
Sağlıklı iletişim kurabilme	10	5
Maddi destek sağlama (aidatlar, çocukların ihtiyaçlarını karşılama vs.)	11	8
Okul öncesi eğitimle ilgili bilinçli olmaları	5	14
Öğretmenleri bakıcı olarak görme	4	15



Tablo 3’de okul öncesi öğretmenlerin aileleriyle ilgili yaşadıkları sorunlar 5 alt başlıkta incelenmiştir. Öğretmenlerin neredeyse yarısı öğrenci ailelerinin maddi destek sağlaması konusunda sorun yaşamaktadırlar. Ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin maddi destek sağlamada zorlandığı, ailelerin hatırlatmadan aidatları ödemediği de öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu durumu Ö.5: *“Okul ücretlerinin ödenmesi ve malzemelerin alınması konusunda 26 velimden muhakkak 2 ya da 3 tane ücret ödemek istemeyen malzeme getirmek istemeyen veli oluyor. Bunların da savunduğu düşünce şu; burası devlet okulu her şeyi devlet karşılayacak şekilde.”*

Katılımcılar ailelerin okul öncesi eğitimin önemini ve amaçlarını bilmediklerini dolayısıyla öğretmenden beklentilerinin farklı olduğu ve öğretmeni daha çok bakıcı gibi gördükleri düşüncesinde birleşmektedirler. Bu durumdan rahatsız olan öğretmenler şu ifadeleri kullanmıştır; Ö. 4: *“...ailelerin beklentilerinin yüksek olması, çocuklarının mükemmel olduklarını düşünmesi ve(ya) ailelerin bu konuda bencil olmalarını söyleyebilirim.”*, Ö. 11: *“Her veli her öğrencinin başında bir öğretmen istiyor. Düşmesin, ağlamasın, yorulmasın hâlbuki bu çocuk okula neden geliyor? Topluma uyum sağlamak için, her engeli önünden kaldırırsam nasıl alıacak bu çocuk? Benimle daha çok öz bakım ve davranışlarıyla ilgili konuşuyorlar. Genellikle davranışlar ön planda. Ne yapabiliriz değil de sorgulayıcı tavırla konuşuyorlar, çözüm bulmaya çalışmıyorlar bu da öğretmenin motivasyonunu düşürüyor.”*, Ö.5: *“Öğrenci aileleriyle yaşadığım sorunların en başında okul öncesi eğitimin amaçlarının veliler tarafından bilinmemesi geliyor.”*, Ö.8: *“Aileler kesinlikle okul öncesi eğitimle ilgili bilinçli değiller. Düşünceleri çocuğu bırakıp gezmeye gitmek. Biri diyor ki ‘Hocam ben uyumaya gidiyorum.’ Veli eğitim olarak bakmıyor, veli bana yemeğini yememiş diye şikâyete geliyor. Yemekleriyle, hastalıklarıyla ilgileniyorlar. Hastayken çocukları okula getiriyorlar. Bakım evi gibi görüyorlar.”*, Ö.13: *“Onların bakış açısı daha çok bakıcıya bırakmış gibi okul gözüyle bakmıyorlar.”*

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi katılımcılardan 15 tanesi ailelerle iletişim konusunda düşüncelerini belirtmiştir. Öğretmenlerin 10’u velilerle iletişim konusunda sorun yaşamamaktadır. Ö. 10. Öğrenci aileleriyle sorun yaşamamasının nedenini *“Sene başında ne istediğimi ne beklediğimi ne olması gerektiğini anlatıyorum. Açık ve net olduğumdan sorun yaşamıyorum. Kurallarımı, istediklerimi anlatıyorum, sert bir şekilde tavrımı koyuyorum.”*

şeklinde ifade etmiştir. Olumlu görüş bildiren öğretmenler ev ziyaretlerin ve karşılıklı anlayış içinde olmanın sağlıklı iletişim sağladığını düşünmektedir.

#### **Tema 4: Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimiyle ilgili yaşadıkları sorunlar.**

Tablo 4. Okul yönetimiyle yaşanan sorunlar.

	Olumlu	Olumsuz
Nöbet görevi	14	-
Öğrenci kayıtları	6	8
Sınıf ihtiyaçlarının karşılanması	11	6
Yardımcı personel çalıştırılması	4	13
Alanla ilgili bilgi sahibi olmaları, ders denetimleri	3	15

Katılımcılar nöbet konusunda okul idaresiyle herhangi bir sorun yaşamamaktadır. Nöbetlerini dersleri başlamadan ve ders bitiminde tuttuklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler öğrenci kaydı sorunu ile ilgili olarak Ö.4: “*Kayıtlarda çok fazla öğrenci alınması sorun oluyor, biz de okul aidatı alınmasından dolayı okul idaresi çok fazla öğrenci kaydediyor.*” Ö.7 “*Yönetimle ilgili yaşadığımız sorunların başında öğrenci sayısı geliyor. Sınıf mevcutlarımız fazla oluyor.*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar kurul toplantılarında sınıf mevcutlarının fazla olduğunu ve bu konu da görüşlerinin dikkate alınmasını istediklerini söylediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılar sınıf ihtiyaçlarının karşılanması konusunda sorun yaşamazken, yardımcı personel temin edilmemesi katılımcılar için sorun oluşturmaktadır. Bu durum Ö.10 “*Yardımcı personelimiz var ama okulun diğer bölümleriyle de ilgilendiği için her an ulaşamıyoruz.*” şeklinde ifade ederken aynı durumu Ö.15 “*Yardımcı personel yok, çok büyük bir sıkıntı. Çocuk kustu sınıfımızın her tarafı kirlendi. Ben personeli arıyorum ama gelen yok. O gelene kadar kendimiz müdahale etmek zorunda kalıyoruz. Bir taraftan diğer çocuklar sınıfta, çok büyük sıkıntı yaşıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitim alanıyla ilgili okul yöneticilerinin bilgi sahibi olmasını bir şans olarak gören anaokulu öğretmeni Ö.16 ‘Okul yönetimi okul öncesi eğitimle ilgili bilgili bu çok önemli bence biz çok şanslıyız. ’ şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Okul yönetiminin alanla ilgili bilgi sahibi olmamasını ise Ö.12 ‘Okul idaresi de okul öncesi eğitimle ilgili bilgi sahibi değiller. Müdür yardımcısı arada ziyarete geldiğinde serbest oyun saatinde gelip öğretmen yok mu diye soruyor. Alanı bilmediğinden yanlış değerlendirebiliyor.’ şeklinde ifade etmiştir.

#### **TEMA 5: Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programı (müfredat) ile ilgili yaşadıkları sorunlar.**

Tablo 5. Öğretim programı sorunları

	Olumlu	Olumsuz
Teneffüs	2	18
Yardımcı öğretmen, yardımcı personel	-	20
Hazırlanması gereken evrak fazlalığı	3	13
Eğitim sürelerinin öğrenci için uzun olması	7	3
Eğitim programının yaş, çevre vs. uygunluğu	4	11

Katılımcıların büyük çoğunluğu teneffüsün olmayışından rahatsız olmaktadır. Teneffüs sorunu ile ilgili olarak Ö.3 “Ders saatlerinde dışarı çıkamıyoruz, teneffüs hakkımız olmalı, dinlenme fırsatı bulamıyoruz.” şeklinde ifade ederken Ö.13 “Teneffüsümüz olabilir, nefes almaya ihtiyacımız var. Bu bizim için sorun, tuvalete bile gitsek çocukların başına bir şey gelse sorun, idareyle konuştuğumuzda da tuvalete bile gitseniz çocukların başına bir şey gelse siz sorumlusunuz deniliyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Teneffüsün olmayışını sorun olarak görmeyen anaokulu öğretmeni Ö.16 “Kahvaltı saatlerinde veya özel derslerde dinlendiğimizden teneffüs sorunumuz yok.” şeklinde ifade etmiştir. Teneffüse ihtiyacı olmadığı belirten katılımcı bunun nedenini stajyerlerinin olması olarak belirtmiştir.

Katılımcıların hepsi sınıflarında onlara çeşitli konularda yardım edebilecek yardımcı öğretmen-personel olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak Ö. 20 “Öğretmenin sıcak bir çay içeceği zamanı yok. Yardımcı öğretmen olsa dönüşümlü molaya çıkılır.”, Ö. 19 “Bence yardımcı öğretmen olmalı ama nefes almak için inan ki tuvalete gidemiyoruz.”, Ö. 7. “Kesinlikle anasınıfına bir yardımcı öğretmen olmalı. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle ilgilenemiyorum. Çocukları tuvalete yalnız göndermek zorunda kalıyorum, tuvalete başına bir şey geldiği zaman da suçlu ben oluyorum. Yardımcı öğretmen

*olmadığı için hem çocukla uğraş hem evrak işleri bir arda olmuyor.”* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Hazırlanması gereken evrakların fazla olduğunu düşünen öğretmenler iş yükünün ve sorumluluğun paylaşılması konusunda yardımcı öğretmene ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Eğitim süreleri hakkında öğretmenlerin bazıları sürenin yeterli olduğunu düşünürken bazıları sürenin uzun olduğunu düşünmektedir. Sürenin uzun olduğunu düşünen öğretmenler özel eğitime gereksinimi olan çocukların bundan olumsuz etkilendiğini, davranış sorunlarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda Ö.8. şunları söylemiştir; *“Eğitim süresinin bu yaş için yeterli olduğunu düşünüyorum. Özel eğitime ihtiyacı olan ve tam zamanlı okula gelen öğrenciler için zaman çok fazla ve bu büyük bir problem.”*

Öğretim programının yaş, çevre vs. uygunluğuyla ilgili olarak katılımcılar olumsuz görüş bildirirken programın sürekli değiştiğini ve programla ilgili bilgilendirmenin yapılmadığını da belirtmişlerdir. Ö. 18 *“Program yaş ve çevreye uygun değil. Mesela orada çevre gezileri var yaprak toplama biz yapamıyoruz çünkü çevre uygun değil.”* şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

## **Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında yaşadıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma verileri doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel ortam, öğrenciler, öğrenci aileleri, okul yönetimi ve öğretim programı alanlarında pek çok sorunla karşılaştıkları görülmektedir.

Fiziksel ortamla ilgili bulgularda öğretmenlerin sınıf alanlarının küçük, yetersiz olması nedeniyle etkinlik alanları, kutlama merkezleri, öğrenme merkezlerini oluşturamadıklarını, oyun alanları olmadığından kurallı oyunları gerektiği gibi oynayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci masaları ve dolaplarının sınıflarda olması da kullanılacak alanı daraltmaktadır. Özsırkıntı ve diğerlerinin (2014) okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerini aldığı çalışmalarında da öğretmenlerin, sınıfta öğrenme merkezleri oluşturmakta sıkıntı yaşadıkları, bunun nedeninin sınıfların fiziksel şartlarının uygun olmaması ve öğrenci sayılarının fazla olması sonucuna ulaşımlardır. Öğrenci sayılarının fazla olması da öğrenci başına düşen alanı azaltmaktadır. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alındığı bu günlerde okul öncesi eğitim sınıflarının sayıları arttırılmalıdır. Sınıflardaki güneş sistemi, ritim aletleri, iskelet sistemi gibi eğitim materyalleri

ile bilgisayar, hoparlör gibi araç gereçlerin eksikliği nedeniyle öğretmenler ilgili kavramları öğretirken zorlanmaktadır. Okul öncesi eğitimde sağlık koşullarının uygun olması gereken diğer alanlar beslenme alanları ile tuvaletler ve lavabolardır. Beslenme alanı olmayan sınıflarda eğitimin ve beslenmenin aynı yerde yapılması sağlığa uygun değildir. Anaokulları ve anasınıflarında lavaboların öğrencilerin fiziksel yapısına uygun (lavabo boyları vs.), sınıflara yakın ve yeterli sayıda olması beklenmektedir. Ancak uygulamada lavaboların çocuklara uygun olmadığı öğretmenlerin ifadelerinde yer almaktadır. Öğretmenler anasınıfı ve anaokullarında personel yetersizliğinden öğrencilerin zaman zaman lavaboya yalnız gittiklerini belirtmişlerdir. Bu durum yaş grubu küçük olan, tuvalet kullanma becerisi kazanmamış çocuklarda sıra bekleyememe ve(ya) yetişememe gibi çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Bu durum sağlık ve güvenlik konularında da tehdit oluşturmaktadır. Ayrıca sınıfların fiziksel yapısı nedeniyle ortaya çıkan diğer güvenlik eksiklerinin de masa boyları ve köşeleri, kalorifer petekleri, sıcak su borularının sınıflardan geçmesi, kazan dairesinin sınıflara yakın olması, dolap boyları ve(ya) dolapların üst üste konması, basamaklar, zeminin kaygan olması gibi konularda olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenleri endişelendirmektedir. İş sağlığı ve güvenliği konusunda MEB tarafından öğretmenlere seminerler verilmekte, okullarda tedbirler alınmaya çalışılmaktadır. Ancak yaşanan sorunlar güvenlik konusunda etkin bir çözüme ulaşamadığını göstermektedir.

Fiziksel ortamla ilgili bulgularda bahçeyi rahatlıkla kullanabilenlerin anaokulu öğretmenleri olduğu görülmektedir. Anasınıflarının kullanımı için bahçesi olmayan öğretmenler öğrencilerin sürekli sınıfta olduklarını, hareket alanlarının kısıtlandığını, enerjilerini sınıflarda kontrol edemediklerini bunun da davranış sorunlarına neden olduğunu düşünmektedir. Bahçenin okulun tümü tarafından kullanılması sonucu okul bahçesinde genelde birden fazla sınıfın beden eğitimi yapması anasınıfı öğrencileri için tehlike oluşturmaktadır. Anasınıfı öğretmenleri kendilerine ait bir oyun parkı ve bahçe olmamasından dolayı öğrencileriyle açık havada eğitim yapamamaktadır. Ouvry'e (2003) göre açık hava alanları, bahçeler çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerine destekler, duyu organları vasıtasıyla kendilerini ve çevrelerini tanımalarını sağlar, çocuklar yıl boyu açık alanlarda zaman geçirmelidir. Okul öncesi eğitim programının açık hava etkinliklerinde öğretmene esneklik tanınması da öğretmenlerin açık hava etkinliklerini yerine getirmek konusunda ısrarcı olmamalarına neden olmaktadır. Bu alandaki sorunların çözümünde de yine üst yönetimlere görev düşmektedir. Okul yönetimi, il ve ilçe belediyelerinin birlikte hareket etmeleri gerekmektedir.

Alat, Akgümüş ve Cavalı (2012) okul öncesi eğitimde açık hava etkinlikleriyle ilgili öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmada katılımcılar açık hava etkinliklerinin çocuk gelişimi ve eğitimi açısından çok önemli olduğunu savunmakla beraber fiziksel şartların yetersizliği, sınıf mevcudunun fazla oluşu, yardımcı eleman olmayışı, hava koşullarının elvermeyışı ya da velilerin engellemeleri gibi nedenlerle açık hava etkinliklerini yeterince yapamadıkları ve uygulamadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerle ilgili yaşanan sorunlardan, öğrenci sayılarının fazla olması öğretmenlerin mesleklerini yapmakta zorlanmalarına neden olmaktadır. Öğretmenler anasınıflarında ideal öğrenci sayısının 15 olduğunu düşünmektedir. Sınıfların 48 ay ve 66 ay arasındaki öğrenci gruplarından oluşması gelişim düzeyi ve hazırbulunuşluklarında farklılıklara neden olmaktadır. Bu durum öğretmenlerden bazıları tarafından küçük çocukların büyük çocuklarla birlikte zaman geçirerek daha aktif hale geldikleri şeklinde yorumlanırken bazıları tarafından küçük çocukların içine kapanmasına neden olarak görülmektedir. Birden fazla şube olan okullarda öğrencilerin yaş gruplarına göre ayrılması çözüm olabilir. Değişen toplum ve aile yapısıyla birlikte öğrencilerde de çeşitli davranış sorunları ortaya çıkmaktadır. Bunlar; tablet ya da televizyon bağımlılığı, kuralsızlık, öfkeyi kontrol edememe ya da anne bağımlılığı şeklinde görülmektedir. Ailelerin çocuk gelişimi konusunda bilinçlendirilmeleri, model olma davranışlarını öğrenmeleri için aile eğitimlerine ağırlık verilmelidir.

Öğretmen görüşlerinde ağırlıklı olarak dikkat çeken konulardan bir diğeri özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin gelişim düzeyleri ve sınıfta bulunma süreleridir. Birden fazla yetersizliği olan özel eğitim öğrencilerinin Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından tam zamanlı olarak anasınıflarına gönderilmesi sorun oluşturmaktadır. Öğretmenlerin özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere nasıl davranacakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, bu durumun onların alanını kapsamaması yaşanan sorunları derinleştirmektedir. Öğretmenlerin diğer öğrencilerle ilgilenirken özel eğitime gereksinimi olan çocuğa bireysel olarak vakit ayıramaması ya da bu durumun tersi, vicdanen ve fiziksel olarak yorulmalarına neden olmaktadır. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin aileleri de RAM tarafından verilen raporları kullanarak öğretmenler üzerinde baskı oluşturmaktadır. Aileler öğretmenleri yanlış değerlendirmekte çocuklarını sınıflarında istemediklerini düşünmektedirler. Öğretmenler özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırma kavramına uygun eğitim alabilmesinin bireysel ilgiyle mümkün olabileceğini belirtmektedirler. Bunun için sınıflardaki öğrenci sayılarının düşürülmesi, rehber öğretmenlerin öğretmenlerle birlikte çalışması, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin sınıflarda bulunma saatlerinin çocuğun gelişim özelliklerine ve

ihtiyaçlarına uygun olarak belirlenmesi çözüm oluşturabilir. Okul öncesi sınıflardaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin alındığı bazı çalışmalarda da öğretmenlerin özel eğitime gereksinimi olan öğrenciyi sınıf içi etkinliklere katmakta zorlandıkları, sınıfta davranış sorunlarına neden olduğu, kaynaştırma uygulamasına ilişkin bilgi eksiklikleri olduğu, kendilerini yetersiz hissettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Gök ve Erbaş, 2011; Bozarslan ve Batu, 2014).

Öğretmenler öğrenci aileleriyle ilgili olarak, iletişim konusunda daha çok olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. Ailelerle iletişim kurmada güçlük çeken öğretmenler bunun nedenini öğrenci ailelerinin çocukların bağımsız hareket etmelerine fırsat vermemeleri, çocuklarının her şeyi doğru yaptığını düşünmeleri, çocuklarının her şeye sahip olmasını istemeleri olarak belirtmektedir. İletişim sorununu çözemeyen öğretmenler kaçınma davranışı göstermektedir. Kaçınma bir çatışma yönetme biçimidir ve iş birliksiz bir davranış ifade eder, birey çoğu olaylara karşı kayıtsız kalır (Özkalp ve Kirel, 2016:356). Çatışma durumunu çözemeyen öğretmen, geri çekilme davranışını seçmektedir. Bu da çözüm yerine sorunu büyütmektedir. Öğretmenler maddi anlamda da çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bunun da nedeni, katılımcılara göre ailelerin sosyo ekonomik düzeylerinin düşük olması ve okul öncesi eğitimin masraflı olmasıdır. Öğretmenler aidatların ödenmesi, sınıf ihtiyaçlarının karşılanması ya da sosyal etkinliklerin (tiyatro, gezi vs.) ücretlerinin karşılanması gibi konularda velilerle karşı karşıya kalmaktadır. Öğretmenlerin aidat ödemelerini takip etmek ve para toplamak gibi sorumlulukları olmadığı halde okul yönetimleri tarafından bu görev öğretmenlere verilmektedir. Öğrenci aileleri ödemeleri gereksiz bulmakta, öğretmenleri yanlış değerlendirmektedir. Öğrenci ailelerinin okul öncesi eğitimin önemini bilmemeleri, okulu çocuğun oyun oynamak için zaman geçirdiği yer olarak görmeleri öğretmenler açısından sorun oluşturmaktadır. Öğrenci ailelerinin öğretmenden beklentilerinin yüksek olması, öğrencilerin temel ihtiyaçlarıyla ilgilenmeleri, öğretmeni bakıcı olarak görmeleri okul öncesi öğretmenlerinin çalışma performansını ve motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Ailelerin okul öncesi eğitimle ilgili bilgilendirilmeleri için rehber öğretmenler ve okul öncesi öğretmenleri birlikte hareket ederken bu doğrultuda işlevsel bir program oluşturabilir. MEB tarafından görevlendirilebilecek eğitimciler aile eğitimi konusunda okullarda seminerler, konferanslar düzenleyebilir. Ayrıca çeşitli medya araçları ve yayınları ile ailelerin bilinçlendirilmesi sağlanabilir. Bazı okullarda rehber öğretmenler tarafından ailelere çocuk gelişimi ve eğitimi konu alan seminerler verilmektedirler. Bu seminerlerin ailelerin tutumları üzerinde olumlu etki sağladığı da katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ülkemizde

yaygın eğitim kurumlarında da çocuk gelişimi konusunda aileleri bilgilendirecek programlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin okul yönetimiyle; öğrenci kaydı konusunda görüşlerinin alınmaması, sınıflarda öğrenci sayılarının sabah ve öğle gruplarına eşit dağıtılmaması, sınıflardaki kız öğrenci ve erkek öğrenci sayılarının eşit olmaması ve öğrenci sayılarının fazla olması gibi konularda sorun yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca sınıf ihtiyaçlarının karşılanmaması, ertelenmesi, unutulması ya da gereksiz görülmesi öğretmenlerin yaşadıkları diğer sorunlardandır. Anaokullarında kurum yöneticilerinin okul öncesi alanından olmaları anaokullarında bu anlamda sorunların daha az yaşanmasına neden oluyor diyebiliriz. Anaokullarında çalışan öğretmenler yalnızca meslekleriyle ilgilendiklerini, öğrenci kaydı, grupların oluşturulması, ihtiyaçların karşılanması, personel temini, gezi ve sosyal faaliyetlerde yöneticilerin gereken özeni gösterdiklerini belirtmektedirler. Bünyesinde anasınıfı bulunan okul yöneticilerinin ise alanla ilgili bilgi sahibi olmadığını düşünen öğretmenler bu durumu okul öncesi öğretmenlerinin çalışma şekillerinin bilinmemesi şeklinde belirtmiştir. Bu durum ders denetiminde de ölçütlerinin olmayışı, sınıf ihtiyaçları konusunda özenli davranmamaları, öğretmeni oyun oynayan çocukların yalnızca öz bakım becerilerini destekleyen kişiler olarak görmeleri, öğrenci kaydı sırasında bir tane daha çocuk oluversin şeklinde düşünmeleri, yaşadıkları sorunları anlamamaları gibi sonuçlar doğurmaktadır. Bunların dışında öğretmenlerin yaşadığı sorunlardan en büyüğü diyebileceğimiz yardımcı personel sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Anasınıflarında daha çok yaşanan bu sorun yardımcı personel temin edilmemesi, yardımcı personelin okulun diğer bölümlerinde de çalıştırılması, yardımcı personele her ihtiyaç duyulduğunda ulaşılamaması, öğrencilerle ilgili yaşanabilecek acil bir durumlarda öğretmenin yalnız kalması, sınıf temizliklerinin yeteri kadar yapılamaması, öğrencilerin zaman zaman lavabolara yalnız gitmeleri şeklinde yaşanmaktadır. Katılımcıların bir bölümü yöneticilerinin kurumdaki personel yetersizliğinden dolayı anasınıflarına personel tesis edemediğini düşünmektedir. Bazı öğretmenler ise anasınıflarında çalışacak personelin bakanlık tarafından tahsisinin yapılması görüşündedir. Okullardaki personel eksiklerinin MEB tarafından giderilmesi ve her anasınıfına bir personel temin edilmesi öğretmenlerin üzerinde durdukları konulardandır. Anasınıflarında çalıştırılacak personel çocuk gelişimi ve çocuklarla iletişim gibi konularda bilgi sahibi olmanın yanı sıra toplumsal ve kültürel değerleri bilen, davranışlarıyla model olabilen kişilerden olmalıdır. Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirilmesi de sorunların çözümünde destek sağlayacaktır.



Öğretmenlerin öğretim programıyla ilgili yaşadığı en önemli sorun program hakkında yeterince bilgi sahibi olamamalarından dolayı uygulamada aksaklıklar yaşamalarıdır. Eğitim programı eğitimden beklenen kalitenin yerine getirilmesinde önemli faktörlerdendir. Programla ilgili öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar programın sürekli değiştirilmesi, eğitim etkinliklerini öğrencilerin yaş gruplarından ve çevre koşullarından dolayı uygulayamamaları, eğitim sürelerinin uzun olması, boş zamanların çok olması, sınıfların fiziksel yapılarının öğrenme merkezlerini oluşturmada yetersiz olmasıdır. Eski programın daha nitelikli olduğunu düşünen öğretmenler de vardır. MEB tarafından gönderilen kitapların yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin plan hazırlama sürecinde de zorlandıkları bu nedenle hazır planları uyarlayarak kullandıkları görülmektedir. Hazır planların uygulamada fazla zaman almaması, öğretmenlerin eğitim süresinde boş kalan zamanları günlük planda yer almayan etkinliklerle doldurması, planlamanın öğretmen tarafından yapılmasının önemini ortaya koymaktadır. MEB tarafından hazırlanan kaynak kitapların nitelikleri arttırılabilir, MEB tarafından hazırlanan planlar öğretmenlere verilebilir ya da plan hazırlama sürecinde yol gösterici olacak etkinlik planı örnekleri çoğaltılabilir.

Öğretmenlerin teneffüsünün olmaması, sınıftan dışarı çıkamamaları, öğretmenler odasına gidememeleri, yalnızlaşmaları, giderek kendilerini ifade etmede güçlük yaşamaları, öğrencileri kimseye bırakamamaları anlamlarına gelmektedir. Açlık, susuzluk, kabul görme, arkadaşlık gibi bireysel gereksinimleri karşılanmayan öğretmenlerin kuruma bağlılıkları azalmakta, aidiyet duyguları zedelenmektedir. Okul öncesi eğitimin programında yer alan evrakları hazırlamada güçlük yaşayan öğretmenler; evrakları okulda dolduracak zaman bulamadıklarını, eve götürmek istemediklerini çünkü bunun aile hayatlarını da etkilediğini, öğrencilerin gelişiminin izlendiği evrakların ilkökul öğretmenine yol gösterici amacı olmasına rağmen ilkökul öğretmenlerinin Gelişim Raporlarından faydalanmadıklarını belirterek gereksiz oldukları yönünde düşüncelerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin yaşadığı bu sorunların en uygun çözümü anasınıflarında yardımcı öğretmen görevlendirilmesi olabilir.

Sonuç olarak okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar, onların okula ve mesleklerine bağlılıklarını azaltmakta, okulda yalnızlaşmalarına neden olmakta, eğitim ortamındaki verimliliklerini düşürmekte ve dolayısıyla öğrencilerin eğitim ortamından yeteri kadar fayda sağlayamamalarına sebep olmaktadır. Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmasında bu sorunların nedenlerinin tespit edilerek çözülmesinin eğitimin kalitesini arttıracığı ve eğitim ortamında bulunan öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonlarını yükselteceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sınırlılıklarını gidermek amacıyla; çalışma grubu genişletilebilir, farklı değişkenler açısından yaşanan sorunlar incelenebilir, nicel veri toplama teknikleri de kullanılabilir.

## KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Küçükali, R., Akan, D. ve Dal, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 12, 32.
- Aktankerem, E. ve Cömert, D. (2006). Siirt İlinde Okul Öncesi Eğitim Sorunlarının Tespitine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170), 1-16.
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen tutum ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3).
- Alisinanoğlu, F. (2012). *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi.
- Ayaydın, A. (2010). Okul Öncesi Dönemde Görsel Sanatlar Eğitiminin Bireye Kazandırdığı Değerler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 187-200.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bolat Y., E. (2011). Anne baba eğitiminin beş-altı yaş çocuğa sahip anne babaların çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bozarslan, B. ve Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- Bütün, M. (2016). Araştırma Yaklaşımının seçimi. Creswell, W.J. *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* içinde (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir) (3-23). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Düşek, G. (2008). 2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Ordu ili örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gelişli, Y. ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, s.85-93.

- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Kandır, A. (2001). Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Oktay, A. (1983 ). Okul Öncesi Eğitim ve Sorunları. *Okul Öncesi Eğitime Toplu Bir Bakış*. (Ed. N. Koç). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Oktay, A. (1990). Türkiye’de okul öncesi eğitim. *M. Ü. Atatürk eğitim fakültesi eğitim bilimleri dergisi*, 2, 151-160.
- OÖEP (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı, MEB.
- Ouvry, M. (2003). Exercising muscles and minds: Outdoor play and the early years curriculum. Jessica Kingsley Publishers. London: National Children’s Bureau. Sayfa 7 ve 14
- Ögelman, H. G. ve Sarıkaya, H. E. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 81-100.
- Ögelman, H. G. ve Karakuzu, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda belirtilen öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımalarının incelenmesi: Aydın ili örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2).
- Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2016). *Örgütsel Davranış* (7. Baskı). Bursa, Ekin.
- Öztürk, Z. F., Kaya, N., Durmaz, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görev Sürecinde Yaşadıkları Eğitimsel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03), 68-94.
- Özsırkıntı, D., Cenk, A. ve Bolat, E. Y. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- Parlakıyıldız, B. Ve Yıldızbaş, F. (2004). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Seven, S. (2014). Okul öncesi eğitime giriş (Edit. S. Seven içinde). Ankara, Pegem Akademi.
- Tuğrul, B. (2005). “Çocuğun Gelişiminde Anaokulu Eğitiminin Önemi”. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (S.) 62.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Vural, E., D. (2006). Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının

çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).

---

## EĞİTİM KURUMLARINDA İŞYERİ ARKADAŞLIĞI İLE ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK İLİŞKİSİ: İSTANBUL İLİNDE BİR ARAŞTIRMA

---

Hatice Necla KELEŞ<sup>116</sup>

### ÖZET

*Bir iş ortamında zamanlarının önemli bir kısmını birlikte çalışarak geçiren kişilerin deneyimledikleri olumlu ve/veya olumsuz deneyimler bireysel performanslarını etkilemekte olup bunun örgütsel açıdan son derece önemli etkileri olmaktadır. İşyerinde çalışanlar arasında arkadaşlık ile ilgili olarak farklı sektör çalışanlarının incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırma işyeri arkadaşlıkları ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi eğitim kurumlarında inceleme amacını taşımaktadır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde faaliyet gösteren devlete ait bir ortaokulda görev yapmakta olan 122 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin işyerlerinde yaşadıkları arkadaşlık ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi ölçmeye yönelik olarak elde edilen anket verileri SPSS 22.0 programıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda eğitim kurumunda işyeri arkadaşlığı ile örgütsel adanmışlık arasında aynı yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** İşyeri, Arkadaşlık, Adanmışlık, Okul, Öğretmen

*\*Araştırma verilerinin toplanmasında destek olan Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Nilgün DOĞAN' a teşekkür ederim.*

### THE RELATIONSHIP BETWEEN WORKPLACE FRIENDSHIP AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: A RESEARCH IN ISTANBUL

#### ABSTRACT

*The positive and / or negative experiences experienced by people who spend an important part of their time by working together in a work place environment influence their individual performance and it organisationally has extremely important impacts. There are studies in which the employees from different sectors are examined related to friendship among the employees in the workplace. This study is having at examining the relationship between workplace friendship and organizational commitment levels in educational institutions. The target population of the study consisted of 122 teachers working in a public secondary school active in Istanbul during 2017-2018 academicyear. The questionnaire data obtained from teachers intended to measure the relationship between friendship and organizational commitment in their workplaces are analysed with SPSS 22.0 program. As a result of the study, a directly proportional and significant relationship was found between workplace friendship and organizational commitment in an educational institution.*

**Keywords:** Workplace friendship, Organizational commitment, Educational institution.

#### 1.Kavramsal Çerçeve

Literatürde işyerinde çalışanların performanslarının farklı değişkenler ile ilişkisini inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalarda çalışan performansı ile ilişkili

---

<sup>116</sup> Doçent Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, necla.keles@es.bau.edu.tr

olarak ele alınan değişkenler arasında; örgütsel bağlılık, iş tatmini, örgütsel adanmışlık, çalışma koşulları ve yapılan işin niteliği sıralanabilir. Performansı etkileyen değişkenlerin zamanlarının önemli bir kısmını beraber geçiren çalışanlar arasındaki arkadaşlık ilişkileri ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

İşyeri arkadaşlığı genel bir tanımlamayla iş yerinde formal olmayan, insana özgü etkileşimler olarak bilinmektedir (Alpaslan, Çiçek ve Soydemir, 2015: 178). Birbirlerine yakınlık duyan, benzer görev ve sorumluluklara sahip olan ve birlikte sosyalleşebilen kişiler arasında oluşan işyeri arkadaşlıkları (Raile vd., 2008: 169) çalışanlarda iş tatmini ve örgütte çalışma isteğinin devamına zemin hazırlamaktadır (Bhardwaj, vd., 2016: 527).

Örgütsel düzeyde yapılan araştırmalarda işyeri arkadaşlığının; işe bağlılığın, işyeri arkadaşlık derecesinin boyutu ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolünün bulunduğu (Büyükyılmaz ve Biçer, 2018: 28), bireyin örgüte uyumunda etkili olduğu (Alpaslan vd.,2015: 175), iş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisinde kısmi aracılık etkisi olduğu (Özyer, Irk ve Anaç, 2015: 261), örgütsel iletişim ve psikolojik güçlendirilmişlik algısının gelişmesinde önemli katkılar sağladığı (Çalışkan, 2011: 77), iş memnuniyeti ve işten alınan hazzı artırabildiği, iş verimliliği ve kalitesini artırmada destek sağladığı (Milne vd., 2010: 205), işyeri stresini azalttığı, çalışanların ve yöneticilerin görevlerinde başarılı olmalarını sağladığı ve örgütsel değişim sürecinin kavranmasına destek olacağı ifade edilmektedir (Berman vd., 2002: 217). Örgütsel açıdan işyeri arkadaşlığı benzer ilgi alanlarına, paylaşılan değerlere, güvene, karşılıklı sadakate bağlı ilişkiler (Sias ve Cahill, 1998:274; Gordon ve Hartman, 2009:116) olup çalışanların moralini yükselterek işe bağlılığı artırarak işten ayrılmaları azaltabilir. Ayrıca örgütlerde motivasyon sağlayan unsurlardan biri olan örgüt üyelerinin birbirlerine verdikleri desteklerin işyeri arkadaşlığı kavramıyla yakından ilişkili olduğunu söylenebilir. İşyeri arkadaşlığının örgütsel düzeyde taşıdığı önem; sosyal bir varlık olan insanın günün büyük bölümünü geçirdiği işyerinde arkadaşlıklar kurarak ihtiyaç duyduğu sosyalliği karşılaması ve bunun sayesinde örgüt içerisinde de verimli bir ortam sağlanabilmesiyle açıklanabilir.

Örgütün çalışandan beklediği formal beklentilerinin de ötesinde çalışanın söz konusu amaç ve değerlere yönelik davranışları (Celep, 2000) olarak ifade edilen adanmışlık kavramı örgütsel anlamda ilk olarak Lodahl ve Kejner tarafından 1965 yılında öne sürülmüş olup bir çalışanın, örgütünün amaç ve değerlerine taraflı ve etkili bağlılığı olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel adanmışlık, çalışanın işe kabulü ile başlayıp örgütün bir üyesi olarak hedefler, amaçlar ve işin gerektirdikleri konusunda bilgi edinmesiyle gelişir (Bozdemir ve Yolcu, 2014:288). Bu doğrultuda örgütsel adanmışlık kavramının, örgütü oluşturan en önemli unsurlardan biri olan

insan ile doğrudan bağlantılı olduğu ve bu sebeple de bu kavramın örgüt için önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Örgütün sağlam bir yapıya sahip olması üyelerinin örgütsel adanmışlığı ile doğrudan ilgilidir. Çünkü işten ayrılmaların azalması, çalışanların iş tatminin sağlanması, çalışanların motivasyonu, örgüt hedeflerinin çalışanlar tarafından benimsenmesi gibi örgütün ilerlemesini sağlayacak faktörlerin örgütsel adanmışlıkla yakından ilgili olduğu söylenebilir. Doğan (2015) çalışmasında yüksek düzeydeki örgütsel adanmışlığın, üyelerin örgütte daha uzun çalışmalarını, örgütün değerlerini daha kolay kabullenmelerini, örgütü benimsemelerini sağladığını ifade etmiştir. Aynı zamanda örgütsel adanmışlığı olan bireyler daha üretken, uyumlu, sorumluluk ve sadakat sahibi oldukları için, örgütte maliyetleri de az olmaktadır (Ertürk, 2014: 11).

Eğitim örgütünün en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin, örgütün amacına ulaşması yolunda önemli bir konumda olduğu söylenebilir. Eğitim örgütlerinde öncelikle öğretmenlerin enerjilerini, hedef kitleleri olan öğrenciler için harcayabilmesi beklenir. Bu da öğretmenlerin görev yaptıkları okullara adanmışlık göstermeleri ile sağlanabilir (Kalaz, 2016: 59). Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını etkileyen kişisel ve örgütsel birçok faktör vardır ve bu faktörlere bağlı olarak adanmışlıkları azalabilir veya artabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin görevleri sırasında mesleki ve psikolojik doyuma ulaşabilmesinde, okullarına olan adanmışlığını artırıcı etkenlerin belirlenmesi ve gerekli koşulların sağlanması son derece önemli görülmektedir (Doğan, 2015: 24).

Eğitim örgütleri toplumun inançlarını ve kültürel değerlerini yeni nesle aktaran, verdikleri eğitimin niteliğiyle toplumsal gelişim ve kalkınmaya yön verecek olan insanları yetiştiren, toplumun geleceğini şekillendiren, toplumların gelişmesinde hayati öneme sahip kurumlardır (Atar, 2009: 17). Eğitimin verimliliğini ve etkinliğini arttırabilmede eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin belirlenmesi ve ilişkili olduğu değişkenlerin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Celep (1998) öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinin, okuldaki öğretmenler arası etkileşime, öğretmen-öğrenci iletişimine, işlerin niteliğine ve öğretmenlerin mesleklerini algılama dereceleriyle ilgili olduğunu ifade etmiştir. Buna bağlı olarak işyeri arkadaşlığı kavramının öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerle olan etkileşimi ortaya koyması bakımından önem arz ettiği söylenebilir.

## **2. Araştırmanın Metodolojisi**

### **2. 1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma İstanbul ilinde faaliyet gösteren Milli Eğitime bağlı devlete ait bir ortaokulda görev yapan öğretmenlerin işyeri arkadaşlıkları ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

## **2.2. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmada, öncelikli olarak örneklem grubunun araştırmaya uygun olarak seçtikleri ve katılımcıların anketteki soruları anlayıp tarafsız olarak cevap verdikleri, veri toplamak üzere uygulanan ölçeklerin araştırmanın amacına ve hipotezlere uygun olduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın modeli kurulurken örgütsel adanmışlık ile işyeri arkadaşlığı kavramının ilişkili olabileceği varsayımından yola çıkılmıştır. Araştırmada işyeri arkadaşlığı bağımsız değişken olarak alınırken, örgütsel adanmışlık bağımlı değişken olmuştur.

## **2.3. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme**

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde faaliyet gösteren devlete ait bir ortaokulda görev yapmakta olan 122 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem almak yerine araştırma evreninin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Ulaşılan ve araştırmaya dahil olmayı kabul eden 90 öğretmen ile çalışma yapılmıştır.

## **2.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplamak için kullanılan anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılan kişisel bilgi formu yer almaktadır.

İkinci bölümde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını belirlemek amacıyla kullanılan “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” Cevat Celep tarafından geliştirilmiştir. Ölçek çalışma arkadaşlarına adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, okula adanma, öğretim işlerine adanma olmak üzere toplam 4 alt boyut ve 28 ifadeden oluşmaktadır.

Üçüncü bölümde işyeri arkadaşlığı derecesini belirleyebilmek amacıyla Nielsen vd., (2000) tarafından geliştirilmiş “İşyeri Arkadaşlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Türkçe’ye uyarlaması Kırıl (2016) tarafından yapılan “İşyeri Arkadaşlık Ölçeği” arkadaşlık fırsatı ve arkadaşlık derecesi olmak üzere iki boyut ve 12 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 6 ifade algılanan arkadaşlık fırsatını ve 6 ifade ise algılanan arkadaşlık derecesini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Bütün ölçekler likert tipi olup beşli formatta hazırlanmışlardır.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve algılanan arkadaşlık düzeylerini ölçmeye yönelik uygulanan anketlerin verileri SPSS 22.0 paket programına yüklenerek analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algısını ölçmek için 28 maddelik 5’li likert ölçeğine göre dereceli olan “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” kullanılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik analizi



sonucu 4 madde ölçekten çıkarılmış geri kalan 24 madde ise 4 alt boyuttan oluşmaktadır. İşyeri arkadaşlık düzeyini ölçmek için ise 12 maddelik 5'li likert ölçeğine göre dereceli olan “İşyeri Arkadaşlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik analizi sonucu 1 madde ölçekten çıkarılmış geri kalan 11 madde ise tek boyuttan oluşmaktadır.

## 2.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlere ait kişisel bilgilerin dağılımını göstermek için frekans analizi, ölçeklerin ortalama, standart sapma gibi değerlerini göstermek için ise tanımlayıcı istatistikler uygulanmıştır.

Algılanan arkadaşlığın örgütsel adanmışlığı ne düzeyde etkilediği regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Regresyon analizinde bir ya da birden fazla değişkenin bir değişken üzerinde ne kadar etkili olduğu test edilmektedir. Regresyon analizinde ANOVA tablosundaki anlamlılık değeri  $p < 0,05$  ise değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Katsayılar tablosundaki B değeri ise algılanan arkadaşlıkta meydana gelen 1 birimlik değişikliğın örgütsel adanmışlığa ne düzeyde etki ettiğini göstermektedir (Kalaycı, 2010: 199).

Örgütsel adanmışlık ve işyeri arkadaşlığının öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği T (Student) ve F (Varyans Analizi = Anova) testleri ile test edilmiştir. Student T ve Varyans testleri uygulanmadan önce hipotezler kurulmuş daha sonra hipotezlere uygun olan testler ile hipotez sonuçları yorumlanmıştır.

Student T testi, iki örneklem grubu arasında ortalamalar açısından fark olup olmadığını araştırmak amacıyla kullanılır. T testi, bir gruptaki ortalamanın diğer gruptaki ortalamadan önemli derecede farklı olup olmadığını belirler. T testi için sıfır hipotezi ve alternatif hipotezi aşağıdaki gibidir (Kalaycı,2010: 74).

**H<sub>0</sub>:** İki grubun ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

**H<sub>A</sub>:** İki grubun ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

Eğer ikiden fazla grubun ortalamaları karşılaştırılacak ise F (Varyans Analizi) Testi uygulanır. İki den fazla grubun ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test eden Varyans Analizi testinin hipotezi aşağıdaki gibidir (Kalaycı, 2010: 131).

**H<sub>0</sub>:**  $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \dots = \mu_N$  Yani ortalamalar arasında fark yoktur.

**H<sub>A</sub>:** Ortalamalardan en az ikisi arasında anlamlı fark vardır.

Varyans Analizi sonucu anlamlılık değerinin  $p < 0,05$  yani ortalamalar arasında anlamlı farklılık olduğu zaman farklılıkların hangi gruplar arasında gerçekleştiğini test etmek için Tukey HSD testi uygulanmıştır.

%95 güven düzeyinde yani  $\alpha = 0,05$  anlamlılık ile test edilen Varyans Analizi ve Student T testine göre anlamlılık sütununda bulunan değer  $p < 0,05$  ise  $H_0$  hipotezi red edilir. Aksi durumda  $p > 0,05$  ise  $H_0$  hipotezi kabul edilir.

Araştırma sonucu elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bilgiler aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen veriler kullanılarak örgütsel adanmışlık ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo1 de özetlenmiştir.

**Tablo 1:** *Kullanılan Ölçeklere Ait Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi Örgütsel Adanmışlık Ölçeğine Ait Madde Analizi Tablosu*

Maddeler	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
1.	95.1	211.588	.374	.890
2.	96.41	217.346	<b>.078</b>	<b>.897</b>
3.	95.94	199.694	.564	.886
4.	95.44	205.620	.609	.886
5.	97.32	201.187	.467	.888
6.	97.26	218.574	<b>.052</b>	<b>.896</b>
7.	95.61	205.679	.442	.888
8.	95.90	200.338	.644	.884
9.	96.18	199.226	.683	.883
10.	95.43	212.496	.328	.891
11.	95.29	207.421	.478	.888
12.	96.34	201.644	.632	.884
13.	96.94	218.188	<b>.042</b>	<b>.898</b>
14.	95.20	211.285	.569	.888
15.	95.97	205.740	.460	.888
16.	96.61	199.589	.633	.884
17.	96.44	197.913	.719	.882
18.	95.91	208.059	.447	.888
19.	95.62	207.676	.469	.888
20.	95.73	203.434	.578	.886
21.	95.98	199.370	.681	.883
22.	95.67	206.697	.618	.886
23.	95.97	202.662	.452	.888
24.	96.56	200.160	.619	.884
25.	97.58	221.752	<b>.054</b>	<b>.900</b>
26.	95.40	214.220	.315	.891
27.	95.91	206.127	.469	.888
28.	96.17	200.702	.646	.884
<b>Cronbach Alpha=0.892</b>				

28 maddeden oluşan “Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin” güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0.892$  bulunmuştur. Ölçeğe madde analizi uygulandığında 2, 6, 13 ve 25 numaralı maddelerin toplam korelasyon katsayısı çok düşük çıkmıştır. Tablonun en sağında bulunan değerler bu

maddelerin silinmesi durumunda ölçeğin güvenilirlik katsayısının yükseleceğini belirtmektedir.

2, 6, 13 ve 25 numaralı maddelerin çıkarılması sonrası uygulanan faktör analizi ve yeni güvenilirlik katsayısı aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 2: Örgütsel Adanmışlık Ölçeğine Ait Faktör Analizi Sonuçları**

No	Maddeler	Faktörler			
		1	2	3	4
1	Okul için benden normal olarak beklenilenden fazla çaba göstermekteyim				.874
3	Öğretmenlik mesleğini seçme kararımı yaşamımdaki en olumlu karar olarak değerlendirmekteyim		.801		
4	Ders aralarında öğretmen arkadaşlarımla birlikte olmaktan hoşlanmaktayım	.779			
5	Alanımla ilgili ders olmasa da bu okulda kalmak için başka derse girmeyi kabul edebilirim			.656	
7	Öğretmenlik mesleğinin değerlerini diğer mesleki değerlerden üstün görmekteyim		.323		
8	Bu okuldaki öğretmen arkadaşlarımdan başkalarına gururla bahsederim	.729			
9	Bu okuldan gurur duymaktayım			.565	
10	Herhangi bir uyarana (zil) gerek kalmaksızın dersime zamanında girerim				.454
11	Öğretmen olduğumu başkalarına gururla söylerim		.504		
12	Bu okuldaki öğretmenler beni en yakın dostları olarak görmekte	.826			
14	Okuldaki işime dört elle sarılmaktayım				.686
15	Öğretmenlik mesleğinde önemli bir yer edinmek (tanınmak) istiyorum		.409		
16	Yaşantımdaki en iyi arkadaşlarım bu okuldaki öğretmenlerdir	.715			
17	Bu okul bende çalışma şevki uyandırdı			.355	
18	Öğrencilerimin aile yaşantısı hakkında bilgi edinmeye çalışırım				.522
19	Öğretmenlik mesleğini, çalışma hayatı için ideal bir meslek olarak görmekteyim		.707		
20	Bu okuldaki öğretmenlerle okul dışında da ilişkiyi sürdürmekteyim	.787			
21	Başka okulda çalışma şansına sahip olduğum halde, bu okulda çalışmaktan hoşlanıyorum			.525	
22	Başarısız öğrencimin istenilen başarıyı göstermesi için fazla çaba göstermekteyim				.476
23	Çalışmama ekonomik açıdan gerek kalmasa da öğretmenlik mesleğini sürdürebilirim		.672		
24	Kendimi, bu okuldaki öğretmenlerin en yakın dostu olarak görmekteyim	.800			
26	Ders yapmaktan zevk alıyorum		.601		
27	Bu okulun geleceği beni gerçekten ilgilendirmekte			.653	
28	Bu okul çalışabileceğim okullar içerisinde en iyisidir			.381	
<b>KMO: 0.844</b>					
<b>Bartlett's Ki-Kare: 1172.6; p:0.000</b>					
<b>Açıklanan Toplam Varyans : % 58.3</b>					

Örnekleme yeterlilik testi sonucu “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0.844 bulunmuştur. Bu değer örnekleme büyüklüğünün yeterli ve veriler için

faktör analizinin mükemmel kullanılabileceğini göstermektedir. Bartlett's testine göre anlamlılık değerinin  $p < 0,05$  olması bu analizin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Rotated Component Matrix tekniği sonucu örgütsel adanmışlık ölçeğinin 4 alt boyutunun olduğu görülmektedir. Bu alt boyutlar ve isimleri şu şekildedir.

Faktör (Çalışma arkadaşlarına adanma): 4, 8, 12, 16, 20 ve 24. maddeler,

Faktör (Öğretmenlik mesleğine adanma): 3, 7, 11, 15, 19, 23 ve 26. maddeler,

Faktör (Okula adanma): 5, 9, 17, 21, 27 ve 28. maddeler,

4. Faktör (Öğretim işlerine adanma): 1, 10, 14, 18 ve 22. maddeler

Örgütsel adanmışlık ve alt boyutlarına ait güvenilirlik analizi sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 3: Örgütsel Adanmışlık Ölçeğine Ait Güvenilirlik Katsayısı**

Ölçek/Boyut	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Örgütsel Adanmışlık	0.919	24
Çalışma Arkadaşlarına Adanma	0.902	6
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	0.771	7
Okula Adanma	0.855	6
Öğretim İşlerine Adanma	0.729	5

24 maddeden oluşan "Örgütsel Adanmışlık Ölçeği" için güvenilirlik katsayısı  $\alpha = 0,919$  yani yüksek derecede güvenilir bulunmuştur. Örgütsel adanmışlık ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları ise çalışma arkadaşlarına adanma için  $\alpha = 0,902$ ; öğretmenlik mesleğine adanma için  $\alpha = 0,771$ ; okula adanma için  $\alpha = 0,855$  ve öğretim işlerine adanma için  $\alpha = 0,729$  bulunmuştur.

**Tablo 4: İşyeri Arkadaşlığı Ölçeği Madde Analizi**

Maddeler	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
1. ifade	40.52	76.342	.788	.923
2. ifade	40.40	78.670	.746	.925
3. ifade	40.49	75.556	.778	.924
4. ifade	40.77	78.878	.590	.931
5. ifade	40.38	78.485	.732	.926
6. ifade	40.26	84.237	.472	.934
7. ifade	40.43	76.024	.862	.921
8. ifade	40.48	76.117	.817	.922
9. ifade	40.82	74.934	.718	.926
10. ifade	40.62	75.631	.822	.922
11. ifade	40.63	75.336	.812	.922
12. ifade	40.03	84.370	<b>.344</b>	<b>.940</b>

12 maddeden oluşan “İşyeri Arkadaşlığı Ölçeğinin” güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0.932$  bulunmuştur. Ölçeğe madde analizi uygulandığında 12 numaralı maddenin toplam korelasyon katsayısı diğer maddelerden oldukça düşük çıkmıştır. 12 numaralı maddenin ölçekten çıkarılması durumunda yeni güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0.940$  olacaktır. 12 numaralı maddenin çıkarılması sonrası uygulanan faktör analizi ve yeni güvenilirlik katsayısı aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 5: İşyeri Arkadaşlığı Ölçeği Faktör Analizi**

No	Maddeler	Faktör
		1
1	İş arkadaşlarımı yakından tanıma fırsatına sahibim	.831
2	Karşılaştığımız problemlerin çözümünde iş arkadaşlarımla birlikte çalışabiliyorum	.792
3	Çalıştığım kurumda, iş arkadaşlarımla odasına rahatlıkla gidip sohbet etme imkanına sahibim	.827
4	Çalıştığım kurum, çalışanlar arası iletişimin geliştirilmesini destekler	.656
5	Çalıştığım kurumda iş arkadaşlarımla yakın ilişkiler geliştirme fırsatına sahibim	.794
6	İşler düzgün şekilde yapıldığı sürece çalıştığım kurumda iş dışı sohbetlere müsamaha edilir	.544
7	İş yerindeki insanlarla güçlü arkadaşlıklara sahibim	.901
8	İş arkadaşlarımla iş dışında da sosyalleşmekteyim	.864
9	İş arkadaşlarımla sırlarımı paylaşabilmekteyim	.771
10	Birçok iş arkadaşşıma karşı güçlü bir güven duygusuna sahibim	.862
11	İşyerine gelmek istememin bir nedeni de burada sevdiğim iş arkadaşlarımla olmasındır	.848
KMO: 0.907		
Bartlett's Ki-Kare: 783,5; p:0.000		
Açıklanan Toplam Varyans: %63.4		

Örneklem yeterlilik testi sonucu “İşyeri Arkadaşlığı Ölçeği” için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0.907 bulunmuştur. Bu değer örneklem büyüklüğünün yeterli ve veriler için faktör analizinin mükemmel kullanılabilceğini göstermektedir. Bartlett's testine göre anlamlılık değerinin  $p<0.05$  olması bu analizin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi sonucu ölçekteki tüm maddeler tek faktör altında toplanmıştır. Algılanan arkadaşlık olarak isimlendirilen bu boyut için güvenilirlik analizi sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 6: İşyeri Arkadaşlığı Ölçeği Güvenilirlik Katsayısı**

Ölçek	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
İŞYERİ ARKADAŞLIĞI	0.940	11

İşyeri arkadaşlığı ölçeği için güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0,940$  olup yüksek derecede güvenilir bulunmuştur.

### 3.1. Araştırmayan Katılanlara Ait Demografik Bilgiler

**Tablo 7: Demografik Bilgiler**

Cinsiyet	Öğretmen Sayısı	Oran (%)

Kadın	67	74.4
Erkek	23	25.6
Toplam	90	100.0
<b>Medeni Durumu</b>		
Bekar	22	24.4
Evli	68	75.6
Toplam	90	100.0
<b>Yaş</b>		
25-35 arası	29	32.2
36-45 arası	47	52.2
46 ve üzeri	14	15.6
Toplam	90	100.0
<b>Çocuk Sayısı</b>		
0	24	27.0
1	27	30.3
2	34	38.2
3 ve üzeri	4	4.5
Toplam	89	100.0
<b>Mesleki Kıdem</b>		
0-5 yıl arası	10	11.1
6-10 yıl arası	16	17.8
11-16 yıl arası	24	26.7
16-20 yıl arası	24	26.7
21 yıl ve üzeri	16	17.8
Toplam	90	100.0
<b>Okuldaki Kıdem</b>		
0-5 yıl arası	46	51.1
6-10 yıl arası	25	27.8
11 yıl ve üzeri	19	21.1
Toplam	90	100.0

### 3.2 Örgütsel Adanmışlık ve İşyeri Arkadaşlığı Ölçeklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 13' de tablo ve grafikte öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve işyeri arkadaşlığı ölçeklerine verdiği yanıtlara ait istatistikler gösterilmektedir.

**Tablo 8: Ölçeklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler**

Ölçek/Boyutlar	Öğr. Sayısı	Min.	Mak.	Ort.	Std. Sapma
Örgütsel Adanmışlık	90	1.88	4.92	3.7190	.60979
Çalışma Arkadaşlarına Adanma	90	1.00	5.00	3.5579	.85979
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	90	1.57	5.00	3.9699	.69580
Okula Adanma	90	1.33	5.00	3.3227	.85964
Öğretim İşlerine Adanma	90	2.40	5.00	4.0311	.56002
İşyeri Arkadaşlığı	90	1.18	5.00	3.6398	.83521

Tablo ve grafikteki ortalama değerler 1 (Çok az) ile 5 (Her zaman) arasında değişmektedir. Ortalama değerlerin yüksek olması öğretmenlerin ilgili ölçek/boyuta olan eğilim düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

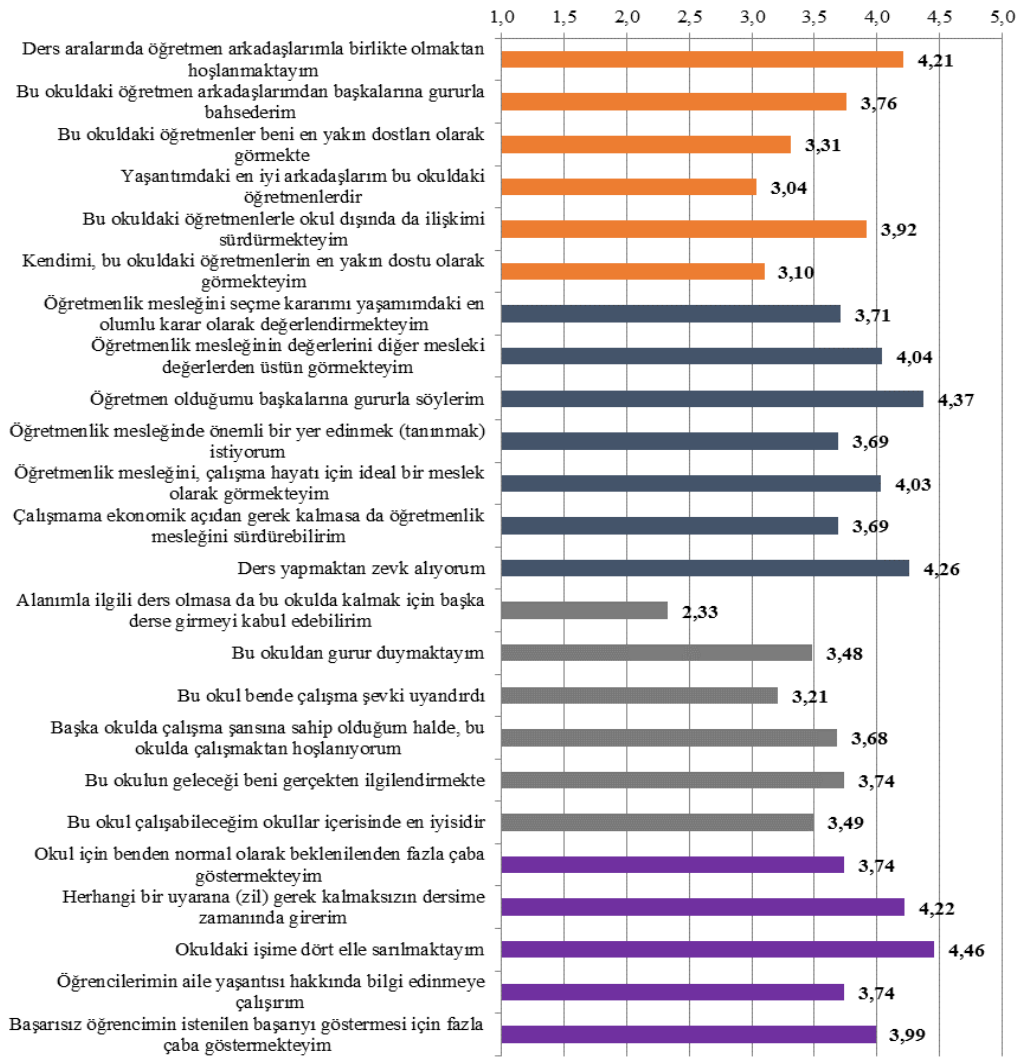
Örgütsel adanmışlık için öğretmenlerin algı düzeyinin (3,72) oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Örgütsel adanmışlığın alt boyutlarından öğretim işlerine adanma (4,03) diğer

boyutlara göre daha yüksek düzeyde iken okula adanma (3,32) diğer boyutlara göre daha düşük düzeydedir.

İşyeri arkadaşlığı için ise öğretmenlerin ortalama algı düzeyi (3,64) çok yüksek olmasa da ortanın biraz üzerindedir. Algılanan arkadaşlık algısı ile örgütsel adanmışlığın alt boyutu olan çalışma arkadaşlarına adanma algısının (3,56) birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Aşağıda yer alan grafikte örgütsel adanmışlık ölçeğindeki her bir maddeye olan ortalama eğilim düzeyleri gösterilmiştir.

**Grafik 1: Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Maddeleri Ortalama Eğilim Düzeyi**



Algı düzeyi en yüksek olan maddeler sırası ile;

Okuldaki işime dört elle sarılmaktayım (4,46)- Öğretim işlerine adanma

Öğretmen olduğumu başkalarına gururla söylerim (4,37)-Öğretmenlik mesleğine adanma

Ders yapmaktan zevk alıyorum (4,26)-Öğretmenlik mesleğine adanma

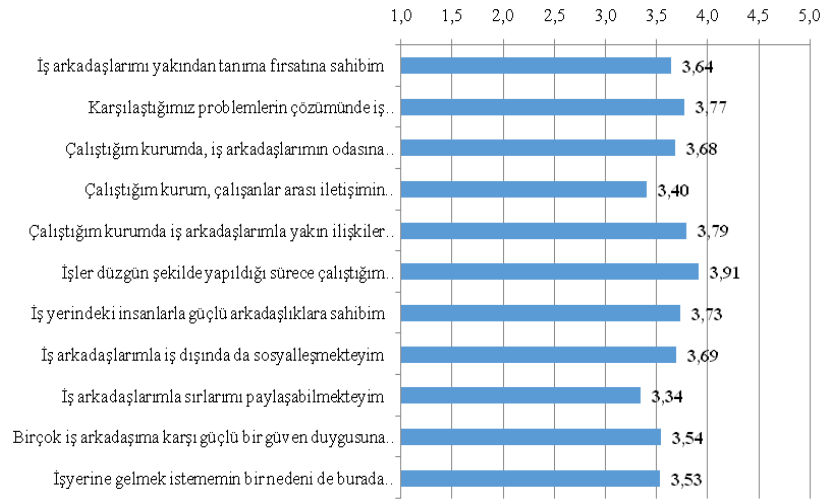
Algı düzeyi en düşük olan maddeler ise sırası ile;

Alanımla ilgili ders olmasa da bu okulda kalmak için başka derse girmeyi kabul edebilirim (2,33)-Okula adanma

Yaşantımdaki en iyi arkadaşlarım bu okuldaki öğretmenlerdir (3,04)- Çalışma arkadaşlarına adanma

Kendimi, bu okuldaki öğretmenlerin en yakın dostu olarak görmekteyim (3,10)- Çalışma arkadaşlarına adanma

**Grafik 2: İşyeri Arkadaşlığı Ölçeği Maddelerine Olan Ortalama Eğilim Düzeyi**



İşyeri arkadaşlığı ölçeğindeki maddelerin ortalama eğilim düzeylerine bakıldığında ortalamaların 3,34 ile 3,91 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek algı 3,91 ile “İşler düzgün şekilde yapıldığı sürece çalıştığım kurumda iş dışı sohbetlere müsamaha edilir” maddesinde görülürken, en düşük algı “İş arkadaşlarımla sırlarımı paylaşabilemekteyim” maddesinde görülmektedir.

### 3.3.Örgütsel Adanmışlık ve İşyeri Arkadaşlığı Arasındaki İlişki

**H<sub>A</sub>:** Örgütsel adanmışlık ile işyeri arkadaşlığı arasında aynı yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.

**Tablo 9: Model Özeti Tablosu**

R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>
0.735	0.540	0.534

Tahmin Ediciler: (Sabit), Algılanan Arkadaşlık

İşyeri arkadaşlığının örgütsel adanmışlığı ne düzeyde açıkladığını belirten düzeltilmiş R<sup>2</sup> değeri 0.540 bulunmuştur. Bu değer işyeri arkadaşlığının örgütsel adanmışlığı %54 oranında açıkladığını göstermektedir.

**Tablo 10: Modele Ait ANOVA Tablosu**

	Kareler	Sd	Kareler	F	Anlamlılık
--	---------	----	---------	---	------------



	Toplamı		Ort.		(P)
Regression	17.861	1	17.861	103.177	0.000
Residual	15.233	88	.173		
Toplam	33.094	89			

ANOVA tablosunda anlamlılık sütunundaki değerin  $p=0,000<0,05$  olmasından dolayı örgütsel adanmışlık ile işyeri arkadaşlığı arasındaki ilişki anlamlı olduğu görülmektedir. Model özetindeki R değerinin işareti ile katsayılar tablosundaki Beta katsayısının işareti bu ilişkinin yönünü belirlemektedir. Buna göre; işyeri arkadaşlığı ölçeğine katsayı pozitif olduğundan  $H_A$  hipotezi kabul edilir. Yani; örgütsel adanmışlık ile işyeri arkadaşlığı arasında aynı yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.

**Tablo 11: Modele Ait Katsayılar Tablosu**

	B	Std. Hata	Beta	t	Anlamlılık (p)
(Sabit)	1.767	.197		8.962	0.000
İşyeri Arkadaşlığı	.536	.053	.735	10.158	0.000

Bağımlı Değişken: Örgütsel Adanmışlık

Katsayılar tablosunda işyeri arkadaşlığında meydana gelen değişikliğin örgütsel adanmışlığı ne düzeyde etkilediği anlaşılmaktadır. B değeri işyeri arkadaşlığında meydana gelen 1 birimlik değişikliğin örgütsel adanmışlıkta 0.536 birimlik değişikliğe neden olduğunu göstermektedir. Buna göre regresyon formülü şu şekildedir;

$$\text{Örgütsel Adanmışlık} = 1.767 + 0.536 * \text{İşyeri}$$

#### 3.4. Örgütsel Adanmışlık ve İşyeri Arkadaşlığının Kişisel Bilgilere Göre Farklılığı

Örgütsel Adanmışlık ve İşyeri Arkadaşlığının Kişisel Bilgilere Göre Farklılığı Tablo 20'de görülmektedir.

**Tablo 12: Örgütsel Adanmışlığın Cinsiyete Göre Farklılığını İnceleyen t Testi**

Ölçek/Boyutlar	Cinsiyet	Öğr. Sayısı	Ort.	Std. Sapma	t	(p)
Örgütsel Adanmışlık	Kadın	67	3.83	.561	3.058	0.003
	Erkek	23	3.40	.643		
Çalışma Arkadaşlarına Adanma	Kadın	67	3.68	.820	2.300	0.024
	Erkek	23	3.21	.894		
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Kadın	67	4.11	.610	3.543	0.001
	Erkek	23	3.55	.771		
Okula Adanma	Kadın	67	3.42	.828	1.927	0.057
	Erkek	23	3.03	.899		
Öğretim İşlerine Adanma	Kadın	67	4.10	.546	1.889	0.062
	Erkek	23	3.84	.568		

**H<sub>0</sub>:** Örgütsel adanmışlık öğretmenlerin **cinsiyetine** göre anlamlı farklılık **göstermez.**

**H<sub>A</sub>:** Örgütsel adanmışlık öğretmenlerin **cinsiyetine** göre anlamlı farklılık **gösterir.**

Kadın öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ( $\bar{X}=3.83$ ) erkek öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.40$ ) daha yüksek düzeydedir. Anlamlılık değerinin  $p=0,003<0.05$  olmasında dolayı aradaki fark anlamlıdır. Yani, örgütsel adanmışlık öğretmenlerin **cinsiyetine** göre anlamlı farklılık **gösterir**.

Örgütsel adanmışlık ölçeğinin alt boyutları bazında inceleme yapıldığında ortalamalar arasında anlamlı farklılığın çalışma arkadaşlarına ve öğretmenlik mesleğine adanma boyutlarından kaynaklandığı görülmektedir ( $p<0.05$ ). Okula adanma ve öğretim işlerine adanma için %95 güven düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çalışma arkadaşlarına adanma ve öğretmenlik mesleğine adanma düzeyi kadın öğretmenlerde daha yüksek düzeydedir.

**Tablo 13:** İşyeri Arkadaşlığının Cinsiyete Göre Farklılığını İnceleyen t Testi

Ölçek	C.	Öğr. Sayısı	Ort.	Std. Sapma	t	(p)
İşyeri Arkadaşlığı	Kadın	67	3.80	.759	3.322	0.001
	Erkek	23	3.17	.881		

**H<sub>0</sub>:** İşyeri arkadaşlığı öğretmenlerin **cinsiyetine** göre anlamlı farklılık **göstermez**.

**H<sub>A</sub>:** İşyeri arkadaşlığı öğretmenlerin **cinsiyetine** göre anlamlı farklılık **gösterir**.

İşyeri arkadaşlığı düzeyi kadın öğretmenlerde ( $\bar{X}=3.80$ ) erkek öğretmenlere göre ( $\bar{X}=3.17$ ) daha yüksek düzeydedir. Anlamlılık değerinin  $p=0.000<0.05$  olmasından dolayı aradaki fark anlamlıdır. Yani, algılanan arkadaşlık öğretmenlerin **cinsiyetine** göre anlamlı farklılık **gösterir**.

**Tablo 14:** Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Statistic	df	Sig.
Örgütsel Adanmışlık	.051	90	.200(*)
Algılanan Arkadaşlık	.055	90	.200(*)

Tablo 15'te Örgütsel Adanmışlık ve Algılanan Arkadaşlık ölçekleri için Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları bulunmaktadır. Kolmogorov-Smirnov testinde anlamlılık değeri 0.05'ten büyük ise veriler normal dağılıyor denir. İki ölçek için anlamlılık değerine bakıldığında anlamlılık değerlerinin  $p=0.200>0.05$  olduğu, yani normal dağıldığı görülmektedir. Bu sonuç Örgütsel Adanmışlık ve Algılanan Arkadaşlık ölçeklerine parametrik testlerin uygulanabileceğini göstermektedir.

**Tablo 15: Örgütsel Adanmışlığın Medeni Duruma Göre Farklılığını İnceleyen t Testi**

Ölçek/Boyutlar	Medeni Durum	Öğr. Sayısı	Ort.	Std. Sapma	t	(p)
Örgütsel Adanmışlık	Bekar	22	3.61	.701	-.924	0.358
	Evli	68	3.75	.578		
Çalışma Arkadaşlarına Adanma	Bekar	22	3.39	1.100	-1.075	0.286
	Evli	68	3.61	.767		
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Bekar	22	3.84	.818	-.979	0.330
	Evli	68	4.01	.653		
Okula Adanma	Bekar	22	3.28	.952	-.258	0.797
	Evli	68	3.34	.834		
Öğretim İşlerine Adanma	Bekar	22	3.96	.533	-.648	0.519
	Evli	68	4.05	.570		

**H<sub>0</sub>:** Örgütsel adanmışlık öğretmenlerin **medeni durumuna** göre anlamlı farklılık **göstermez**.

**H<sub>A</sub>:** Örgütsel adanmışlık öğretmenlerin **medeni durumuna** göre anlamlı farklılık **gösterir**.

Örgütsel adanmışlığın öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılığı incelendiğinde hem ölçeğin tamamı hem de alt boyutları için  $p > 0.05$  bulunmuştur. Bu değer ortalamalar arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Yani, örgütsel adanmışlık öğretmenlerin **medeni durumuna** göre anlamlı farklılık **göstermez**.

**Tablo 16: İşyeri Arkadaşlığının Medeni Duruma Göre Farklılığını İnceleyen T Testi**

Ölçek	Medeni Durum	Öğr. Sayısı	Ort.	Std. Sapma	t	(P)
İşyeri Arkadaşlığı	Bekar	22	3.54	.984	-	0.511
	Evli	68	3.67	.786	0.660	

**H<sub>0</sub>:** İşyeri arkadaşlığı öğretmenlerin **medeni durumuna** göre anlamlı farklılık **göstermez**.

**H<sub>A</sub>:** İşyeri arkadaşlığı öğretmenlerin **medeni durumuna** göre anlamlı farklılık **gösterir**.

Evli öğretmenlerin işyeri arkadaşlığı düzeyi ( $\bar{X}=3.67$ ) bekar öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.54$ ) biraz daha yüksek olmasına rağmen anlamlılık değerinin  $p=0.511 > 0.05$  olmasından dolayı aradaki fark anlamlı değildir. Yani, işyeri arkadaşlığı öğretmenlerin **medeni durumuna** göre anlamlı farklılık **göstermez**.

Öğretmenlerin yaşına göre örgütsel adanmış düzeylerinin incelenmesine yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 24 'te sunulmuştur.

**Tablo 17: Örgütsel Adanmışlığın Yaşa Göre Farklılığını İnceleyen F Testi**

Ölçek/Boyutlar	Yaş	Öğr. Sayısı	Ort.	Std. Sapma	F	(p)
Örgütsel Adanmışlık	25-35 arası	29	3.58	.486	2.397	0.097
	36-45 arası	47	3.72	.702		
	46 ve üzeri	14	4.00	.396		
	Toplam	90	3.72	.609		

Çalışma Arkadaşlarına Adanma	25-35 arası	29	3.14	.863	6.389	0.003
	36-45 arası	47	3.68	.877		
	46 ve üzeri	14	4.00	.293		
	Toplam	90	3.56	.859		
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	25-35 arası	29	4.09	.592	1.832	0.166
	36-45 arası	47	3.84	.797		
	46 ve üzeri	14	4.16	.414		
	Toplam	90	3.97	.695		
Okula Adanma	25-35 arası	29	3.08	.662	2.561	0.083
	36-45 arası	47	3.36	.972		
	46 ve üzeri	14	3.69	.700		
	Toplam	90	3.32	.859		
Öğretim İşlerine Adanma	25-35 arası	29	3.97	.585	0.548	0.580
	36-45 arası	47	4.03	.572		
	46 ve üzeri	14	4.16	.471		
	Toplam	90	4.03	.560		

**H<sub>0</sub>:** Örgütsel adanmışlık öğretmenlerin **yaşına** göre anlamlı farklılık **göstermez**.

**H<sub>A</sub>:** Örgütsel adanmışlık öğretmenlerin **yaşına** göre anlamlı farklılık **gösterir**.

Örgütsel adanmışlığın araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşına göre farklılığı incelendiğinde anlamlılık değerinin  $p=0.097>0.05$  olmasından dolayı ortalamalar arasında anlamlı fark görülmemiştir. Fakat örgütsel adanmışlık ölçeğinin alt boyutlarından çalışma arkadaşlarına adanma için ortalamalar arasında anlamlı farklılık vardır ( $p=0.003<0.05$ ). 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına adanma düzeyi ( $\bar{X}=4.00$ ) diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Çalışma arkadaşlarına adanma öğretmenlerin **yaşına** göre anlamlı farklılık **gösterir**.

Tablo 19 Tukey HSD testi çalışma arkadaşlarına adanma düzeyi arasındaki farkın hangi yaş grupları arasında kaynaklandığını göstermektedir.

**Tablo 18:** Örgütsel Adanmışlık Ölçeğine Ait Tukey HSD Testi

	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	(P)
Çalışma Arkadaşlarına Adanma	25-35 arası	36-45 arası	-.537(*)	.191	0.017
		46 ve üzeri	-.857(*)	.264	0.005
	36-45 arası	25-35 arası	.537(*)	.191	0.017
		46 ve üzeri	-.319	.247	0.403
	46 ve üzeri	25-35 arası	.857(*)	.264	0.005
		36-45 arası	.319	.247	0.403

Tukey HSD testine göre çalışma arkadaşlarına adanma arasındaki fark 25-35 yaş grubu ile 36-45 yaş grubu (fark = 0.537;  $p<0.05$ ) ve 25-35 yaş grubu ile 46 yaş ve üzeri grup (fark = 0.857;  $p<0.05$ ) arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. 36-45 yaş grubu ile 46 yaş ve üzeri grup arasındaki fark anlamlı değildir ( $p>0.05$ )

**Tablo 19: İşyeri Arkadaşlığının Yaşa Göre Farklılığını İnceleyen F Testi**

Ölçek	Yaş	Öğr. Sayısı	Ort.	Std. Sapma	F	(p)
İşyeri Arkadaşlığı	25-35 arası	29	3.5462	.92070	0.383	0.683
	36-45 arası	47	3.6557	.85458		
	46 ve üzeri	14	3.7800	.56932		
	Toplam	90	3.6398	.83521		

**H<sub>0</sub>:** İşyeri arkadaşlığı öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılık göstermez.

**H<sub>A</sub>:** İşyeri arkadaşlığı öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılık gösterir.

İşyeri arkadaşlığının yaşa göre farklılığını inceleyen F testi sonucuna göre anlamlılık değerinin  $p=0.683>0.05$  olmasından dolayı H<sub>0</sub> hipotezi kabul edilir. Yani, işyeri arkadaşlığı öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılık göstermez.

**Tablo 20: Örgütsel Adanmışlığın Mesleki Kıdemine Göre Farklılığını İnceleyen F Testi**

Ölçek/Boyutlar	Mesleki Kıdem	Öğr. Sayısı	Ort.	Std. Sapma	F	(p)
Örgütsel Adanmışlık	0-5 yıl arası	10	3.5120	.51590	1.858	0.125
	6-10 yıl arası	16	3.7025	.60661		
	11-16 yıl arası	24	3.5558	.67061		
	16-20 yıl arası	24	3.7742	.59710		
	21 yıl ve üzeri	16	4.0269	.51469		
	Toplam	90	3.7190	.60979		
Çalışma Arkadaşlarına Adanma	0-5 yıl arası	10	3.0010	.73745	3.472	0.011
	6-10 yıl arası	16	3.2287	.98941		
	11-16 yıl arası	24	3.4938	.94489		
	16-20 yıl arası	24	3.7779	.77228		
	21 yıl ve üzeri	16	4.0013	.42592		
	Toplam	90	3.5579	.85979		
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	0-5 yıl arası	10	4.1850	.42553	2.216	0.074
	6-10 yıl arası	16	4.1875	.68030		
	11-16 yıl arası	24	3.7079	.79858		
	16-20 yıl arası	24	3.8454	.72327		
	21 yıl ve üzeri	16	4.1975	.49991		
	Toplam	90	3.9699	.69580		
Okula Adanma	0-5 yıl arası	10	2.9350	.58952	1.962	0.108
	6-10 yıl arası	16	3.2400	.86129		
	11-16 yıl arası	24	3.1950	.92707		
	16-20 yıl arası	24	3.3538	.88219		
	21 yıl ve üzeri	16	3.7925	.74332		
	Toplam	90	3.3227	.85964		
Öğretim İşlerine Adanma	0-5 yıl arası	10	3.8800	.75542	1.454	0.223
	6-10 yıl arası	16	4.1375	.47732		
	11-16 yıl arası	24	3.8417	.54046		
	16-20 yıl arası	24	4.1667	.48154		
	21 yıl ve üzeri	16	4.1000	.60663		
	Toplam	90	4.0311	.56002		

**H<sub>0</sub>:** Örgütsel adanmışlık öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermez.

**H<sub>A</sub>:** Örgütsel adanmışlık öğretmenlerin **mesleki kıdemine** göre anlamlı farklılık **gösterir**.

Örgütsel adanmışlığın öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılığını test etmek amacıyla uygulanan F testi sonucuna göre anlamlılık değerinin  $p=0.125>0.05$  olduğu görülmektedir. Bu değer örgütsel adanmışlık için ortalamalar arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Fakat örgütsel adanmışlığın alt boyutlarından çalışma arkadaşlarına adanma için durum farklıdır. Mesleki kıdem süresi daha fazla olan öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına adanma düzeyi diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Mesleki kıdem süresi azaldıkça çalışma arkadaşlarına adanma düzeylerinde de azalma olduğu görülmektedir. Çalışma arkadaşlarına adanma için ortalamalar arasında anlamlı farklılık vardır ( $p=0.011<0.05$ ). Yani, çalışma arkadaşlarına adanmışlık öğretmenlerin **mesleki kıdemine** göre anlamlı farklılık **gösterir**.

Aşağıdaki Tukey HSD testinde anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı gösterilmiştir.

**Tablo 21:** Örgütsel Adanmışlık Ölçeğine Ait Tukey HSD Testi

	(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	(P)
Çalışma Arkadaşlarına Adanma	0-5 yıl arası	6-10 yıl arası	-.22775	.958
		11-16 yıl arası	-.49275	.498
		16-20 yıl arası	-.77692	.093
		21 yıl ve üzeri	-1.00025(*)	.025
	25 yıl ve üzeri	0-5 yıl arası	1.00025(*)	.025
		6-10 yıl arası	.77250	.066
		11-16 yıl arası	.50750	.311
		16-20 yıl arası	.22333	.915

Mesleki kıdeme göre çalışma arkadaşlarına adanmışlık düzeyi arasındaki fark 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (fark=1.00025;  $p<0.05$ ).

**Tablo 22:** İşyeri Arkadaşlığının Mesleki Kıdeme Göre Farklılığını İnceleyen F Testi

Ölçek	Mesleki Kıdem	Öğr. Sayısı	Ort.	Std. Sapma	F	(P)
İşyeri Arkadaşlığı	0-5 yıl arası	10	3.2740	.76789	1.024	0.400
	6-10 yıl arası	16	3.6825	1.04327		
	11-16 yıl arası	24	3.5258	.87858		
	16-20 yıl arası	24	3.7050	.82029		
	21 yıl ve üzeri	16	3.8988	.53958		
	Toplam	90	3.6398	.83521		

**H<sub>0</sub>:** İşyeri arkadaşlığı öğretmenlerin **mesleki kıdemine** göre anlamlı farklılık **göstermez.**

**H<sub>A</sub>:** İşyeri arkadaşlığı öğretmenlerin **mesleki kıdemine** göre anlamlı farklılık **gösterir.**

İşyeri arkadaşlığının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılığını inceleyen F testi sonucuna göre anlamlılık değerinin  $p=0.400>0.05$  olduğu görülmektedir. Bu değere göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur. Yani, işyeri arkadaşlığı öğretmenlerin **mesleki kıdemine** göre anlamlı farklılık **göstermez.**

**Tablo 23:** Örgütsel Adanmışlığın Okuldaki Kıdeme Göre Farklılığını İnceleyen F Testi

Ölçek/Boyutlar	Okuldaki Kıdem	Öğr. Sayısı	Ort.	Std. Sapma	F	(P)
Örgütsel Adanmışlık	0-5 yıl arası	46	3.4848	.58623	8.056	.001
	6-10 yıl arası	25	3.9768	.54888		
	11 yıl ve üzeri	19	3.9468	.53887		
	Toplam	90	3.7190	.60979		
Çalışma Arkadaşlarına Adanma	0-5 yıl arası	46	3.1163	.88534	16.826	.000
	6-10 yıl arası	25	4.0268	.54966		
	11 yıl ve üzeri	19	4.0100	.52272		
	Toplam	90	3.5579	.85979		
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	0-5 yıl arası	46	3.8254	.72893	2.758	.069
	6-10 yıl arası	25	4.2232	.56506		
	11 yıl ve üzeri	19	3.9863	.70497		
	Toplam	90	3.9699	.69580		
Okula Adanma	0-5 yıl arası	46	3.0913	.80013	3.795	.026
	6-10 yıl arası	25	3.5000	.93814		
	11 yıl ve üzeri	19	3.6495	.76595		
	Toplam	90	3.3227	.85964		
Öğretim İşlerine Adanma	0-5 yıl arası	46	3.9174	.56344	2.002	.141
	6-10 yıl arası	25	4.1360	.53141		
	11 yıl ve üzeri	19	4.1684	.55882		
	Toplam	90	4.0311	.56002		

**H<sub>0</sub>:** Örgütsel adanmışlık öğretmenlerin **okuldaki kıdemine** göre anlamlı farklılık **göstermez.**

**H<sub>A</sub>:** Örgütsel adanmışlık öğretmenlerin **okuldaki kıdemine** göre anlamlı farklılık **gösterir.**

Okuldaki kıdem, 0-5 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ( $\bar{X}=3,48$ ) diğer öğretmenlere göre daha düşük düzeyde iken 6-10 yıl arası okul kıdemine sahip olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ( $\bar{X}=3,98$ ) daha yüksektir. Anlamlılık değerinin  $p=0,001<0,05$  olmasından dolayı aradaki fark anlamlıdır. Yani, örgütsel adanmışlık öğretmenlerin **okuldaki kıdemine** göre anlamlı farklılık **gösterir.**

Örgütsel adanmışlık düzeyi arasında anlamlı farklılığın olması çalışma arkadaşlarına ( $p=0.000<0.05$ ) ve okula adanma ( $p=0.026<0.05$ ) boyutlarına olan farktan

kaynaklanmaktadır. Öğretmenlik mesleğine adanma ve öğretim işlerine adanma öğretmenlerin okuldaki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

Örgütsel adanmışlık düzeyi arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını gösteren Tukey HSD testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 24: Örgütsel Adanmışlık Ölçeğine Ait Tukey HSD Testi**

	(I) Okuldaki Kıdem	(J) Okuldaki Kıdem	Ortalama Fak (I-J)	(P)
Örgütsel Adanmışlık	0-5 yıl arası	6-10 yıl arası	-.49202(*)	.002
		11 yıl ve üzeri	-.46206(*)	.010
	6-10 yıl arası	0-5 yıl arası	.49202(*)	.002
		11 yıl ve üzeri	.02996	.983
	11 yıl ve üzeri	0-5 yıl arası	.46206(*)	.010
		6-10 yıl arası	-.02996	.983

Okuldaki kıdeme göre örgütsel adanmışlık düzeyindeki fark;

0-5 yıl arası okul kıdemine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasındaki farktan (fark=0.492;  $p=0.002<0.05$ ),

0-5 yıl arası okul kıdemine sahip öğretmenler ile 11 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasındaki farktan (fark=0.462;  $p=0.010<0.05$ ) kaynaklanmaktadır.

**Tablo 25: İşyeri Arkadaşlığının Okuldaki Kıdeme Göre Farklılığını İnceleyen F Testi**

Ölçek	Okuldaki Kıdem	Öğr. Sayısı	Ort.	Std. Sapma	F	(p)
<b>H<sub>0</sub>:</b> İşyeri Arkadaşlığı	0-5 yıl arası	46	3.3204	.85726	7.975	0.001
	6-10 yıl arası	25	3.9936	.69001		
	11 yıl ve üzeri	19	3.9474	.66534		
	Toplam	90	3.6398	.83521		

arkadaşlığı öğretmenlerin **okuldaki kıdemine** göre anlamlı farklılık **göstermez**.

**H<sub>A</sub>:** İşyeri arkadaşlığı öğretmenlerin **okuldaki kıdemine** göre anlamlı farklılık **gösterir**.

6-10 yıl arası okul kıdemine sahip olan öğretmenlerin işyeri arkadaşlığı düzeyi ( $\bar{X}=3,99$ ) diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde iken 0-5 yıl arası okul kıdemine sahip olan öğretmenlerde bu değer ( $\bar{X}=3.32$ ) daha düşük düzeydedir. Anlamlılık değerinin  $p=0.001<0.05$  olmasından dolayı aradaki fark anlamlıdır. Yani, işyeri arkadaşlığı öğretmenlerin **okuldaki kıdemine** göre anlamlı farklılık **gösterir**.



Aradaki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını gösteren Tukey HSD testi sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 26:** Algılanan Arkadaşlık Ölçeğine Ait Tukey HSD Testi

	(I) Okuldaki Kıdem	(J) Okuldaki Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	(p)
İşyeri Arkadaşlığı	0-5 yıl arası	6-10 yıl arası	-.67317(*)	.002
		11 yıl ve üzeri	-.62693(*)	.011
	6-10 yıl arası	0-5 yıl arası	.67317(*)	.002
		11 yıl ve üzeri	.04623	.979
	11 yıl ve üzeri	0-5 yıl arası	.62693(*)	.011
		6-10 yıl arası	-.04623	.979

Tukey HSD testine göre okuldaki kıdeme göre işyeri arkadaşlığı düzeyi arasındaki fark;

0-5 yıl arası okul kıdemine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası okul kıdemine sahip öğretmenler arasındaki farktan (fark=0.673; p=0.002<0.05),

0-5 yıl arası okul kıdemine sahip öğretmenler ile 11 yıl ve üzeri okul kıdemine sahip öğretmenler arasındaki farktan (fark=0.627; p=0.011<0.05) kaynaklanmaktadır.

**Tablo 27:** Örgütsel Adanmışlığın Çocuk Sayısına Göre Farklılığını İnceleyen F Testi

Ölçek/Boyutlar	Çocuk Sayısı	Öğr. Sayısı	Ort.	Std. Sapma	F	(p)
Örgütsel Adanmışlık	0	24	3.51	.631	1.908	0.155
	1	27	3.76	.537		
	2	34	3.82	.631		
	Toplam	85	3.71	.609		
Çalışma Arkadaşlarına Adanma	0	24	3.17	1.079	3.527	0.034
	1	27	3.61	.736		
	2	34	3.77	.734		
	Toplam	85	3.55	.871		
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	0	24	3.89	.763	0.298	0.743
	1	27	4.03	.681		
	2	34	4.02	.660		
	Toplam	85	3.98	.691		
Okula Adanma	0	24	3.08	.852	1.208	0.304
	1	27	3.33	.851		
	2	34	3.43	.873		
	Toplam	85	3.30	.862		
Öğretim İşlerine Adanma	0	24	3.92	.592	0.621	0.540
	1	27	4.06	.453		
	2	34	4.08	.632		
	Toplam	85	4.03	.567		

**H<sub>0</sub>:** Örgütsel adanmışlık öğretmenlerin çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermez.

**H<sub>A</sub>:** Örgütsel adanmışlık öğretmenlerin çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterir.

Örgütsel adanmışlığın öğretmenlerin çocuk sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan F testi sonucu anlamlılık değeri  $p=0.155>0.05$  bulunmuştur. Bu değer ortalamalar arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Fakat örgütsel adanmışlık ölçeğinin çalışma arkadaşlarına adanma boyutu için durum farklıdır. Çalışma arkadaşlarına adanma için anlamlılık değeri  $p=0.034<0.05$  bulunmuştur. Yani, çalışma arkadaşlarına adanmışlık öğretmenlerin **çocuk sayısına** göre anlamlı farklılık **gösterir**. Çocuk sayısı arttıkça öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına adanma düzeyinde de artış olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki Tukey HSD testi ortalamalar arasındaki farkın hangi gruplar arasından kaynaklandığını göstermektedir.

**Tablo 28: Örgütsel Adanmışlık Ölçeğine Ait Tukey HSD Testi**

	(I) Çocuk Sayısı	(J) Çocuk Sayısı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	(p)
Çalışma Arkadaşlarına Adanma	0	1	-.431	.237	0.171
		2	-.591(*)	.225	0.028
	1	0	.431	.237	0.171
		2	-.160	.218	0.743
	2	0	.59(*)	.225	0.028
		1	.160	.218	0.743

Çocuk sayısına göre çalışma arkadaşlarına adanma düzeyi arasındaki fark çocuğu olmayan öğretmenler ile 2 çocuğu olan öğretmenler arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (fark=0,591;  $p=0,028<0,05$ ).

**Tablo 29: İşyeri Arkadaşlığının Çocuk Sayısına Göre Farklılığını İnceleyen F Testi**

Ölçek	Çocuk Sayısı	Öğr. Sayısı	Ort.	Std. Sapma	F	(p)
İşyeri Arkadaşlığı	0	24	3.42	.95012	1.100	0.338
	1	27	3.72	.76693		
	2	34	3.73	.83381		
	Toplam	85	3.64	.84924		

**H<sub>0</sub>:** İşyeri arkadaşlığı öğretmenlerin **çocuk sayısına** göre anlamlı farklılık **göstermez**.

**H<sub>A</sub>:** İşyeri arkadaşlığı öğretmenlerin **çocuk sayısına** göre anlamlı farklılık **gösterir**.

İşyeri arkadaşlığının öğretmenlerin çocuk sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan F testi sonucu anlamlılık değeri  $p=0,338>0,05$  bulunmuştur. Bu

değer ortalamalar arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Yani, algılanan arkadaşlık öğretmenlerin **çocuk sayısına** göre anlamlı farklılık **göstermez**.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları daha verimli bir eğitim ortamı yaratma konusunda önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu noktada örgütsel adanmışlığı etkileyebilecek değişkenler eğitim kurumları için önem arz etmektedir, söz konusu değişkenlerden birisi de işyeri arkadaşlığıdır. Bu doğrultuda araştırma, öğretmenlerin işyeri arkadaşlıkları ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda örgütsel adanmışlık ile işyeri arkadaşlığı arasında aynı yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı zamanda ölçeklere ait eğilim düzeylerinde, örgütsel adanmışlık için öğretmenlerin algılarının oldukça yüksek olduğu ve işyeri arkadaşlığı için ise öğretmenlerin ortalama algı düzeyinin çok yüksek olmasa da ortanın biraz üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve işyeri arkadaşlığı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, her iki ölçekte de kadın öğretmenlerin arkadaşlık düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kırıl'ın 2015-2016 eğitim öğretim yılında Aydın ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin arkadaşlık algısı erkek öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Bu araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Sonuçtaki farklılaşma örgütsel adanmışlığın yalnızca çalışma arkadaşlarına adanma ve öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutlarında ortaya çıkmıştır. Araştırmada 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin, örgütsel adanmışlık ölçeğinin alt boyutlarından olan çalışma arkadaşlarına adanma düzeyinin diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin kıdemleri arttıkça örgütsel adanmışlık düzeylerinin arttığı ve okuldaki kıdemleri arttıkça örgütsel adanmışlık ölçeğinin alt boyutlarından olan çalışma arkadaşlarına adanma ve okula adanma düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre örgütsel adanmışlık için işteki sürekliliğin ve geçirilen zamanın önemli bir faktör olduğu söylenebilmektedir.

İşyeri arkadaşlığı düzeyinin öğretmenlerin okuldaki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 11-16 yıl arası okul kıdemine sahip olan öğretmenlerin işyeri arkadaşlık düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde iken 0-5 yıl arası okul kıdemine sahip olan öğretmenlerde daha düşük düzeydedir. Buradan hareketle işyerinde arkadaşlık düzeyinin artması için öğretmenlerin aynı işyerinde belirli bir süre geçirmiş olmaları gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı arttıkça örgütsel adanmışlığın alt boyutlarından olan çalışma arkadaşlarına adanma düzeyinin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin yaşadıkları benzer durumlar ve paylaşımları arttıkça birbirlerine adanmışlıklarının artacağı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın birtakım kısıtları bulunmaktadır. İlk kısıt olarak araştırmanın evreni Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir okuldan oluşmasıdır Aynı zamanda eğitim kurumu orta okul seviyesi ile sınırlı kalmıştır. Araştırmanın diğer bir kısıtı ise sadece nicel araştırma yönteminin kullanılmış olmasıdır. Çalışma nitel araştırma yöntemleri ile desteklenerek bulguların nedenlerine yönelik tespitler yapılabilir.

### KAYNAKLAR

- Alpaslan, A. M., Çiçek H. ve Soydemir S. (2015). Birey-örgüt uyumunu güçlendiren öncül: işyeri arkadaşlığı. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (32), 175-194.
- Atar, G. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıkları ile Müdürlerin Liderlik Davranışlarını Algulamaları Arasındaki İlişki* (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Berman, E. M., West, J. P., ve Richter, M. N. Jr. (2002). “Workplace Relations: Friendship Patterns and Consequences (According to Managers)”, *Public Administration Review*, Vol. 62, No. 2 (Mar.- Apr.), 217-230.
- Bhardwaj, A., Qureshi, I., Konrad, A. M. ve Lee, S. H. (2016) “A Two-Wave Study of Self-Monitoring Personality, Social Network. Churn, and In-Degree Centrality in Close Friend ship and General Socializing Networks”, *Group & Organization Management*, 41(4), 526-559.
- Bozdemir, Y. ve Yolcu, H. (2014). Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 287-311. <http://ebad-jesr.com/>
- Büyükyılmaz, O. ve Biçer C. (2018). İşyeri arkadaşlığının işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde işe bağlılığın aracılık rolü, *Social Siences (NWSASOS)*, 13(2), 28-41, DOI:10.12739/NWSA.2018.13.2.3C0170.
- Celep, C. (2002). Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Celep, C. (1996). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(108), 56-62.
- Çalışkan, S. C. (2011). Çalışanların psikolojik güçlendirilme algıları üzerinde işyeri arkadaşlıkları ve örgütsel iletişimin etkisi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 77-92.

- Doğan, Ü. (2015). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ertürk, M. (2014). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Gordon J. ve Hartman, R. L. (2009). Affinity-Seeking Strategies and Open Communication in Peer Workplace Relationships, *Atlantic Journal of Communication*, 17, 115–125.
- Kalaycı, Ş. (2010). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kalaz, M. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıral, E. (2016). *İşyeri Arkadaşlık Ölçeği'nin Türkiye Örneğinde Öğretmenler Üzerinde Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi*, VIII Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi, Antalya.
- Kıral, E. (2016). *Öğretmenlerin İşyeri Arkadaşlık Algısının Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi*, VII Uluslararası Eğitim Yönetimi, Girne.
- Lodahl, T. ve Kejner, M. “*The Definition and Measurement of Job Involvement*”, *Journal of Applied Psychology*, 49, 1965, 24-33.
- Nielsen, I. K., Jex, S. M. ve Adams, G. A. “*Development and Validation of Scores on a Two-Dimensional Workplace Friendship Scale*”, *Educational and Psychological Measurement*, 60(4), 2000, 628-643.
- Özyer, K., İrk, E. ve Anaç, S, “*İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisinde iş arkadaşlığının aracılık rolü*”, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 16(1), 2015, 261-278.

---

## MUSTAFA KEMAL ATATÜRK'ÜN BİLİM VE TEKNOLOJİNİN GELİŞMESİNDE MATEMATİK EĞİTİMİNE VERDİĞİ ÖNEM

---

Sevim YEGÜL<sup>117</sup>

### ÖZET

*Bilgi çok yönlü tükenmez bir güç kaynağıdır, tüm bilimlerden faydalanan geleceğe yön veren bilimsel veriler toplayarak evrende olup bitenlerin gerisindeki gerçeğe ulaşmaktır. İyi bir eğitim hayatı standart bir yaşamın değil, demokratik bir yönetimde alınan tüm insanların eşit eğitim düzenini sağlayan bir yönetim biçiminde alınabilir. Milli mücadeleyi iyi ve hızlı organize edebilmek savaşı kazanabilmek için Mustafa Kemal Atatürk'ü dönemin en hızlı iletişim aracı olan telgrafa yönlendirmiştir. Özellikle bu tür savaş durumlarında cepheleler arası haberleşme sorunu başka bir şekilde çözülemezdi. Çünkü hem savaş koşulları hem de aciliyet gerektirmesi telgrafın tercih edilmesindeki önemide artırıyordu. Telgraf tarihte ilk iletişim araçları içerisinde birinci sırada yer almakta ve zamanla önemi artmaktaydı. Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra eğitim yeni ulusal eğitim sistemi çağdaş bir devlet için cumhuriyetin ilan edilmesi bilimsel eğitim anlayışla verilen öğretim birliği Cumhuriyet eğitiminin temelidir. Cumhuriyet eğitiminin temel ilkesi Sakarya Savaşı'na girmeden atılmıştır. Kurtuluş savaşından sonra kurulan yeni Türkiye Cumhuriyeti'nde çağdaş uygarlıkları yakalamak için matematik alanında önemli adımlar atılmıştır. Türkiye'nin bilimsel üretkenlikteki yeri açısından bilim ve teknolojinin temel faktörlerinden birisi eğitimidir. Bilim ve teknolojinin belkemiği olan matematik bilgisi yeterli olmayan insanların bilimde ilerlemesi mümkün değildir anlayışıyla hareket eden Mustafa Kemal Atatürk Cumhuriyeti kurduktan sonra eğitim-öğretim sisteminde Cumhuriyet ilke ve esaslarını benimsemiştir. Bilimsel olarak hemen hemen her şey bir matematik formülasyonu gerektirdiğinden matematik bilim ve teknolojinin vazgeçilmez aracıdır. Türkiye'nin çağdaş bir devlet haline gelmesi için Mustafa Kemal Atatürk, bilim ve teknoloji çağına ulaşmanın tek yolu olduğunu belirtmiş, matematikle başka bir dünyanın temelini atmıştır. Mustafa Kemal Atatürk'ün amacı matematiği gelecek nesiller için daha anlaşılır kılmak, geleceğe daha doğru ilerlemeyi gerçekleştirmektir. Siyasi ve idari alanlarda kurulan Cumhuriyet'le ilerlerken sayısal dünyadaki üstün bilim ve teknolojiye matematikle beraber ortak dil zemininde bir bütün oluşturmakta elde edilebileceğidir.*

*Bu tebliğin amacı; dünyada geometri kitabı yazar tek lider olan Mustafa Kemal Atatürk'ü, yeni nesiller yetiştirmede matematiğin bilim ve teknoloji ile ilişkisini bir matematikçi gözüyle matematik bilimine ve yazılı kaynaklara dayanarak bilim camiasına sunmaktır.*

**Anahtar Kelimeler:** Mustafa Kemal Atatürk, Cumhuriyet, Eğitim, Matematik, Türk Gençliği

### THE IMPORTANCE GIVEN BY MUSTAFA KEMAL ATATÜRK TO MATHEMATICAL EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF SCIENCE AND TECHNOLOGY

*Knowledge is a versatile, inexhaustible source of power that tries to reach what lies behind in reality, by gathering scientific data that directs the future, and benefits from all sciences. In the form of a democratic administration, a good education life can be provided not only for a standard life, but for all citizens at the same time. The aim of being able to organize the national struggle in well and fast*

---

<sup>117</sup>Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, sevimyegull@gmail.com

way, and winning the war has been directed Mustafa Kemal Atatürk toward the telegraph which is the fastest communication tool of that period. The problem of communication between the front-lines could not be solved in any other way, especially in the case of this kind of the war environment, because both the conditions of war and the urgent states has increased the tendency toward the preference of the telegraph. Telegraph took first place among primary communication tools, and its importance has been increased over time. The new national education system is based on the declaration of a Republic for a contemporary state and the provision of a teaching union with the understanding of scientific education. The main principle of the Republican Education had been laid before entering the Sakarya war. In the Republic of new Turkey founded after the independence war, the important steps on the field of mathematics has been laid to catch the contemporary civilizations. Education is one of the main factors of science and technology which are important in terms of Turkey's place in scientific productivity. Ataturk, who has acted with the understanding “it is not possible for people not having sufficient knowledge of mathematics, which is the backbone of science and technology, to advance in science”, has indigenised the principles of the Republic in order to use in education and training system. Mathematics is an indispensable tool of science and technology, because almost everything requires a mathematical formulation scientifically. Ataturk highlighted that the only way was to reach the age of science and technology in order to become a modern state, and he has laid the foundation for another world mathematics. The aim of Atatürk is to make mathematics more understandable for future generations, and to take a step forward in a truthful way toward the bright future. While in political and administrative spheres this progress can be achieved by the Republic established, the supremacy in the digital world can be achieved by forming science and technology together with mathematics in a common language.

The purpose of this paper is to present the relationship between the mathematical science used to train new generations by Atatürk who is the only leader writing the book of geometry in the World, and science and technology to the scientific community from the point of a mathematician. This paper will be arranged on the basis of mathematical science and written sources.

**Keywords:** Mustafa Kemal Atatürk, Republic, Education, Mathematics, Turkish Youth

## 1. Giriş

Devletlerin kuruluşunda liderlik konumunda olan tarihi şahsiyetlerin aykırılıklarını, kendilerine verilenle yetinmeyecek sınırları zorlamaları bu yolda çektikleri büyük sabırla elde ettikleri başarıları bugün kaşımızda durmaktadır. Mustafa Kemal Atatürk'ün ideallerini hedefe dönüştürmesi için mantıken onların planlı ve programlı bir hale dönüştürülmesi gerekmektedir. Mustafa Kemal Atatürk 'ün de iyi bir askeri stratejisi ve milletini çağ medeniyete ulaştıracağı ideal ve hedefleri vardı. I. Dünya Savaşı'nda ve sonrasındaki zaman diliminde, savaşın en zorlu dönemlerinde Osmanlı Devleti'nin aleyhine alabilecek karalara ve yapılan uygulamalara karşı çıkmış, fikirlerini devlet ve Türk Milleti adına korkmadan doğruları cesurca ifade etmiştir. Savaş esnasında bir çok yerlerde görev almış, devletinin gönderdiği cephelerde kahramanca savaşmış, Türk yurdunun içinde bulunduğu felaketten kurtulması için savaş meydanlarında üstün başarılar sağlamıştır. Bu tarihten sonra asıl

mücadele başlatacak, Türk tarihinin akışını değiştirecek olaylara ve üstün başarılarla imza atacaktır.

Mondros Ateşkes Antlaşması, Osmanlı Devleti için tam bir teslimiyet ve yıkım antlaşması olmuştur. Haberleşme hükmü şüphesi, Türklerin muhtemel karşı hamlelerini engellemek, önceden bilgi sahibi olmak gibi amaçlarla ateşkes antlaşmasına yerleştirilmiştir. Silah arkadaşlarına “artık milletin bundan sonra kendi haklarını kendisinin araması ve müdafaa etmesi, bizlerin de mümkün olduğu kadar bu yolu göstermemiz ve bütün ordu ile beraber yardım etmemiz lazımdır.” diye açıkladığı düşünceleri yeni dönemin işareti olmuştur. Şavaşın içerisinde matematik üstünlüğüne rağmen geçemedikleri Çanakkale Boğazı’ndan ateşkesin hükümlerinin kendilerine sağladığı avantajlarla yurdu işgal eden itilaf devletlerine karşı Mustafa Kemal Atatürk ve Türk Ordusuna değil dünya askerlik sanatının en seçkin isimleri tarihine not düşerek Türklüğün ölüm – kalım savaşında vakit kaybedilmeden Türk milleti “ya istiklal, ya ölüm!” mücadelesine girmiştir.<sup>118</sup> Mustafa Kemal Atatürk’ün savaş stratejisinde hiçbir zaman yerel fırsatlardan yararlanarak taaruza geçmek yoktur. Mustafa Kemal Atatürk’ün stratejisi yerel üstünlükler değil yok edici bir darbeye sonuca gitmektir ve bu strateji ile büyük bir başarı sağladı. “Hatt-ı müdafa yoktur, sath-ı müdafa vardır o sath bütün vatandır.” Mustafa Kemal Atatürk’ün Sakarya Meydan Savaşı’nda söylediği savaşın seyrini değiştiren söz “savaşta yalnızca savunulan tek bir bölge değil her karış toprak bir bütündür parçanın savunulması bütüne aittir.” Diyerek savaşın kazanılmasını sağlamıştır ve Yunan birliklerinin savaş gücünü kırmaya yetmiştir. Hızlı, ani ve manevralı saldırılarla düşmanın düzeli savunma kurmasını engelleyip cephede hızlı bir şekilde yok etmesi Kurtuluş Savaşı’nın en önemli kısmını oluşturan büyük taaruzda uygulanmıştır. Mustafa Kemal Atatürk’ün 18 Ağustos 1919 tarihli “gizli” ibareli yazısındaki ifadesi “telgraf ve posta muhaberatını temin etmek hayat ve memet meselesidir. Bu maksadın istihsalı için bilatereddüt en müessir çareye tevessül lazım gelendir.” Bağımsızlığın müjdecisi olarak, işgalci Yunanlılar, Adalar Denizi’ne döküldüğünde gazetecilerin “bu savaşı nasıl kazandınız?” sorusuna Milli Mücadelenin lideri Gazi Mustafa Kemal Atatürk Paşa gayet mütevazi ve samimi bir şekilde “telgraf telleri” şeklinde cevaplandırır. Bireylerin, birliklerin farklı alanlardaki katkılarıyla sömürge devletler Türk yurduna kesin bir şekilde yenilmiş, sonrasındatam bağımsız, ulusal ege-menliğe dayalı yeni Türk Devleti’nin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

---

<sup>118</sup> Turan Akkoyun, “Mondros Ateşkesindeki Haberleşme Engelinin Aşılma Teşebbüsü: 23. Fıkra Örneği” , Journal Of History School (JOHS), Mart 2018, s. 641 – 662.



Türklüğün ölüm – kalım yıllarında gençlik duygularını muhafaza edenler hiç tereddüt etmeksizin ileriye fırlayıp dünyaya, gerekli olan mühim bir ders vermişlerdir. Bunu yaparken sadece askeri cihetten değil, sosyal, siyasi, diplomatik alanlarda da son derece dikkatli davranışlar ve bağımsızlığı elde etmişlerdir. Bağımsızlık mücadelesi askeri sahada gerçekleştirilmiş olmasına karşın, barış masası sürekli önde tutulmuş olmakla beraber meydana gelen gücün kabulünden sonra hedefe ulaşabilmiştir. Milli egemenliğe dayalı yeni Türk Devleti, elinde kalan son vatan parçası üzerinde, sayı bakımından büyük bir bedel ödemiş halkının, ihtiyaçlarını karşılamak üzere teknolojik alanlarda hamlelere başlamıştır. Aksi durum da askeri zaferle elde edilen bağımsızlığın korunması imkansızdır. Çünkü Türk tarihinin birikimlerinden doğan Cumhuriyet'in ana hedefleri sıradan değil, çağdaş medeniyetin üzerinde yer almak, bunun için bilim ve teknolojik gelişmelerden haberdar olup uygulamaktan geçmektedir. Çünkü tarih boyunca insanlık bilimin ışığında yolunu görebilmiş, eğitim ve bilime ilerleyebilmiş ve bu sayede medeniyetler kurabilmiştir.

Kurtuluş Savaşı yalnızca Türkiye için önemli değil aynı zamanda emperyalizmin uzandığı mahkum milletler açısından da önemi var. Mustafa Kemal Atatürk her yönüyle tam bağımsız bir devlet kurma yolunda önemli adımlar atarken dünya çapında da bir lider olmuştur. Çağdaş Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu için ortaya koyduğu başarılar ve yöntemler, özellikle özgürlüklerini kaybetmiş doğulu ulusların, ulusal kurtuluş savaşlarında önderleri olarak Mustafa Kemal Atatürk'ü seçmişlerdir. Diğer uluslara örnek olan Kurtuluş Savaşı hem istilacı devletlere karşı yapılan bir savaş aynı zamanda yeni çağdaş Türk Devleti'nin kurulması ve tekamül<sup>119</sup> ettirilmesi Türk halkı yeni bir hayata başlarken Mustafa Kemal Atatürk teknolojik ilerlemeleri göz önüne alarak yapılacak yeniliklere başlamıştır.

## **2. Türkiyenin Bilim ve Teknoloji İhtiyacı**

Cumhuriyet Dönemi yalnızca siyasi açıdan değil, ekonomik ve toplumsal açıdan özgün bir dönüm noktasıdır. Milli mücadelenin başarıyla sonuçlanıp Anadolu topraklarının işgal altından kurtarılması 1923'te Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması sonrası Cumhuriyet toplumsal alanda yürüteceği başka bir zorlu savaş içerisine girmiştir. Bu zorlu savaş ekonomik ve toplumsal yönden yürütülen kalkınma mücadelesidir. Mustafa Kemal Atatürk bu savaşta görev olarak üstlenmiş ve bu görevi bilim ve teknolojinin olanakları ile yerine getirmek istemiştir. Mustafa Kemal Atatürk bilim ve teknolojiye verdiği önemi şu sözleriyle ‘‘

---

<sup>119</sup> Mustafa Oral, ‘‘Türk Kurtuluş Savaşı'nın Tarihsel Konumu’’, Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Tarih Dergisi, 2018, s. 3 – 16.

Hayatta en hakiki mürşid ilimdir, fendir. İlim ve fennin haricinde yol gösteri aramak gaflettir, cehalettir, delalettir.” ifadesi kullanmıştır. Savaştan fakir ve yorgun çıkan halkın hemen toplanması, yıllardır medeniyetten uzak kalan ülkenin medeni ülkelerin arasına girmesi, kendini bir an önce toplaması gerekiyordu. Atatürk yine şu sözleriyle “ bilim ve fen nerede ise alacağız ve milletin her ferdinin kafasına koyacağız.” İfadesine bilim ve teknolojinin kazanılması konusundaki kararlılığı ortaya koymuştur. Mustafa Kemal Atatürk 27 Ekim 1922’de Bursa’daki konuşmasında “öğretmen hanımlar, öğretmen beyler! Bütün bu gerçeklerin milletçe iyi anlaşılması ve benimsenmesi için herşeyden önce cehaleti kaldırmak lazımdır. Bunun için eğitim programımızın, eğitim politikamızın temel taşı, bilgisizliğin yok edilmesidir.” diyerek eğitimin ciddiliğine vurgu yaparak, eğitimin üzerine ciddi olarak eğilmiş çünkü Atatürk’e göre bilimsel gelişmeleri takip etmek ve ülkeyi ileri taşımak ülkedeki eksiklikleri gidermek için halkın tümü belli bir eğitim düzeyine ulaştırmak devletler için önemli bir olaydır. Bunun için ülkemizde de halkın geneli eğitilmeliydi. Bu bir kalkınma savaşıydı. Mustafa Kemal Atatürk bilim ve teknoloji çalışmalarının yapılabilmesi için önce gerekli alt yapının kurulması ile işe başlamış bunların arasında teknolojik ve bilimsel yatırımlarla beraber dünyadaki bilimsel gelişmeleri takip etmek ve Türkiye’ye taşımak amacıyla Cumhuriyet’in ilk yıllarında eğitim politikası gereği yurt dışına öğrenci göndermiştir. Bu gönderdiği öğrenciler arasında Sorbonne’de okuyan ilk Türk kadını ve Madam Crue’nin öğrencisi kimyacı Remziye Hisar, yazar Sabahattin Ali, besteci Ahmet Adnan Saygın, Kuzey Anadolu fay hattının varlığını ilk kez ortaya koyan jeolog İhsan Ketin, kendi kuramıyla dünyanın ünlü matematikçileri arasına giren Cahit Arf, şair Cahit Sıtkı Tarancı, ressam Mahmut Cüda, Enver Ziya Karal, mühendis Şahap Koca Topçu, arkeolog Ekrem Akırgal gibi birçok geçmişin öğrencisi geleceğin bilim insanı ünvanını almışlardır.

Mustafa Kemal Atatürk milli egemenliğe dayalı yeni Türk devletini kurmuş ve elinde kalan son vatan parçası üzerinde sayı bakımından büyük bedel ödemiş halkının, ihtiyaçlarını karşılamak üzere teknolojik alanda hamlelere girişmiştir. Aksi durumda askeri zaferle elde edilen bağımsızlığın muhafaza edilmesi imkansızdır. Devletin ve toplum elinde sermaye birikimi olmadığından, ihtiyaç duyulan hemen hemen her sahadan bilim ve teknoloji teşebbüslerinde öncülük görevini devlet eliyle yürüterek sorumluluğu “kendi amaçları doğrultusunda kullanmayı büyük ölçüde başarmıştır.” Türk tarihinin birikimlerinden doğan Cumhuriyet’in temel hedefi sıradan değil, muassır medeniyetin üzerinde yer almak, dünyada seçkin bir noktada bulunmaktadır. Atatürk’ün düşünceleri doğrudan bunun yolunun bilim ve teknolojiden geçtiğidir. Mustafa Kemal Atatürk muharebeyi orduların değil, milletlerin

mücadelesi olarak görmüş ‘‘fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür’’ nesillerin yetişmesini öngörmüş ve benimsediği ilim ve fennin, her alana hakim kılınması tarihi bir zaruret haline gelmiştir.

Türklüğü ortadan kaldırmak, Osmanlı coğrafyasını parçalamak yolunda yürüyenler sadece askeri cihetten değil, hemen hemen her alanda hamleler gerçekleştirmişlerdir. İçinden çıkılamayan konularda sıkça tekrarlandığı üzere ‘‘iç ve dış düşmanlarla birlikte’’ hareket etmekte mahzur görmemekte, anında doğal bir ittifak gerçekleştirebilmektedir. Yeni ve dinamik devleti dünyadan ayırmak mümkün değildir. Gelişimi halka , bireylere anlatabilmek için matbuat esas alındığından iktidar – basın ilişkileri yanında teknolojik gelişmeler izlenmelidir. İlim ve fennin tek bir elden yürütülmesi için Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmış, okullar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır.

Cumhuriyet Dönemi’nde Türkiye’deki bilim ve teknoloji politikaları değerlendirildiğinde şu özellikler sahip olduğu gözlenmektedir. Dünyada, bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişmeler ve eğilimler iyi gözlemlenmiş. Yatırım yapılacak öncelikli alanlar isabetli olarak belirlenmiştir. Çünkü, insan nerede hangi şartla yaşarsa yaşasın farklı kategorilerde karşılamak zorunda kaldığı ihtiyaçlarını gidermek adına, alet ve araçları üretebilmek için teknoloji kavramını benimsemiştir. İnsanın hayal edip, giriştiği yolculukta kendisine yardımcı alet edevatın yapılması, üretilmesi yolundaki bilgi ve yeteneklerinin toplamına teknoloji dememiz mümkündür. Teknoloji kesinlikle bir insan etkinliğidir. İnsan haricinde ele alındığında anlamsızlaşır. Araştırma, geliştirme, üretim, pazarlama satış hususlarının etkin ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilmek için kullanılması muhtemel bilgi ve yeteneklerinin tümüdür.

Mustafa Kemal Atatürk insana yatırım yaparak insanoğlunun korku, merak, ilerleme ve daha iyi yaşam tarzına ulaşmasında bilim vazgeçilmezi olmuştur. çünkü medeniyetlerin temelleri incelendiğinde ortaya çıkış, gelişiminde bilmin yol göstericiliği dikkat çekmektedir. Farklı unsurlar açısından bilim ve teknolojinin tek bir toplum ya da medeniyetin eseri olmadığını, bilhakis beşeriyetin müşterek ürünü şeklinde teşekkül ettiği görülmektedir. ‘‘Farklı çevrelerdeki, farklı insanlar tarafından farklı şekillerde ortaya konulan farklı şeyler’’ olarak özetlenen yenilikler önceden hesap edilemeyen bir noktada kesişerek beşeriyetin tekamülüne katkı sağlarlar. Yeni yapılan Türkiye Cumhuriyeti’nde de farkına varılan bilimsel gelişmelerin değerlendirilmeye çalışıldığı bu değerlendirmelerde bir miktar yavaşlık yaşansada yanlış, doğma, sabit fikirlerin yıkılması uzun sürmemiştir. Yenilikler ve yenilere karşı direniş akamete uğramak zorunda kalmakta, sonrasında da öncekilere fazla itibar edilmemektedir. İkili insan ilişkilerinden başlarsak; ikili insan ilişkilerinde çok açığa çıkmamış gizli bir teknoloji vardır. Çünkü ikili insan ilişkilerinde ve dolayısıyla üçlü, dörtlü,

beşli, bütün iktidar ve toplumları yöneten güç olarak düşündüğümüzde her türlü güç ilişkisinde teknoloji vardır. Yani yönetenin ve yönetilenin olduğu her yerde teknoloji vardır. Çünkü yönetme söz konusu olduğunda yönetmek için belli araçlar ve teknikler kullanmak zorundasınız.<sup>120</sup>

XIX. yüzyıldan bu yana ısrarla sürdürülen ekonomik gelişim çizgisi eğitimde, teknolojiye çeşitli dallarda ilerlemede gözle farkedilebilen gelişmeler söz konusudur. Hareketli özelliğini asla kaybetmeyen coğrafyada Türklüğün kıpırdamasına, kendisi ile birlikte etrafına öncülük yapmasına fırsat tanınmıştır. Bilim ve teknoloji bir çok konu ile iç içe olagelmiştir. Doğrudan ya da dolaylı farklı cihetlere taşınabilecek konuyu dağıtmadan dönemlere bakacak olursak Bilgi toplumu süresinin yaşanmaya başladığı XX. yüzyılda eğitim ve teknolojinin ağırbastığı ortadadır. Süreç Türklerde eski devirlerden beridir varlığı kabul edilen liderliğin gücünü bilgiden alarak vizyon ve misyonu ile haberleşme teknoloji ile peşinden sürükleyen bir konuma gelmiştir.

II. Abdülhamid bilgi toplumunun temel ihtiyacı haberleşmeyi kolaylaştırmak için de adımlar atmıştır. Bunlara iki mahalli teşebbüsle; 11 Ekim 1894 tarihinde yoğunluk kazanan Anadolu ciheti muhaberatının mevcut teller ile temin olunamayacağından hattın Dinar, Sandıklı, Karahisar aralarından uzatılması masrafı ile memurun maaşı olarak sarf edilecek paranın ödemesi 28 Ağustos 1903 tarihinde Bolvadin'in Aziziye Kazasına çekilecek telgraf hattı için gerekli alet ve edevatın tutarı olan paranın bütçeden karşılanacağı belirtilmiştir. II. Meşrutiyet döneminde dikkat çeken bilim dallarından birisi sosyolojidir. Fransa'dan sonra yüksek öğretimde bu bilim dalını müfredata koyan ülke Türkiye olmuştur. Türk düşünce ve siyaset dünyasının önde gelen isimlerinden Ziya Gökalp'in katkısı ve gayretlerini dikkatten uzak tutulmamalıdır. 1911 yılında ilk çimento fabrikamız faaliyete başlamıştır. Ülkenin imar ve inşasına uygun olarak yüzyıl boyunca sayısında sürekli bir artış gözlenmiştir.

Dönemin sonu, Osmanlı Devleti'nde ömrünün nihayete ermesi olmuştur. Osmanlı Devleti'nin arkasından kolu kanadı kırılmış, koparılmış düştüğü coğrafyadan kovulmak zorunda bırakılan Türk Milleti, bağımsızlığını dünyaya tanıtmış yeni ufka yönelmiştir. Türklüğün varlık kavgası anlamındaki Milli Mücadele'de bağımsızlık yolunu tüm dünyaya aktarabilmek için basından istifade edildiği gözlenmektedir. 1919 tarihinde İrade-i Milliye gazetesinin yayınlanması, Ocak 1920'de Hakimiyeti Milliye, Ceride-i Resmîye gazetesi 7 Ekim 1920 tarihinde yayınlanmaya başlaması haberleşmeye verilen önemini göstermektedir.

<sup>120</sup> Ahmet İnam, "Teknoloji ve Aşk", [https://www.metalurji.org.tr/dergi/dergi140/d140\\_6268.pdf](https://www.metalurji.org.tr/dergi/dergi140/d140_6268.pdf), s.1.

Bilgi kirliliğini önlemek için 1920 tarihinde Anadolu Ajansı kurulmuştur. Milli mücadele boyunca haberleşme İstanbul'dan toplanan her türlü istihbarati canları pahasına Ankara'ya aktarılan teşkilat Lozan görüşmelerinde de şifreli telgrafları sürekli Lozan'a çekmiş ve Lozan'dan gelen telgrafları Ankara'ya aktarmıştır. Özellikle Cumhuriyet'in ilanında büyük hizmetleri vardır. Cumhuriyet Dönemi'nde 4 Şubat 1924 tarihinde 406 sayılan telefon ve telgraf kanunu ile yurdun her tarafında telefon tesisi işletme görevi PTT kurumuna verilmiş 19 Şubat 1925 tarihinde telsiz tesisi hakkında kanun kabul edilmiştir.<sup>121</sup>

### 3. Mustafa Kemal Atatürk'ün Düşünceleri

“Gözlerimizi kapayıp yalnız yaşadığımızı varsayamayız. Ülkemizi bir çember içine alıp dünya ile ilgilenmeksizin yaşayamayız. Tersine gelişmiş uygarlaşmış bir ulus olarak uygarlık alanının üzerinde yaşayacağız. Bu yaşam ancak bilim ve fenle olur. Bilim ve fen nerede ise oradan alacağız ve ulusun her bireyinin kafasına koyacağız. Bilim ve fen için bağ ve koşul yoktur.”

Mustafa Kemal ATATÜRK, 1922

Bireylerin, birliklerin farklı alanlardaki katkılarıyla emperyalizm Anadolu'da kesin bir şekilde yenilmiş, sonrasında tam bağımsız, ulusal egemenliğe dayalı yeni Türk Devlet'nin ortaya çıkışına zemin hazırlanmıştır. Türk tarihinin birikimlerinden doğan Cumhuriyet'in temel hedefi, milli egemenliğe dayalı yeni Türk Devleti elinde kalan son vatan parçası üzerinde, sayı bakımından büyük bir bedel ödemiş halkının, ihtiyaçlarını karşılamak üzere teknolojik hamlelere girişmiştir. Aksi durumda askeri zaferle elde edilen bağımsızlığın muhafaza edilmesi imkansızdır. Devletin ve toplumun elinde sermaye birikimi olmadığından, ihtiyaç duyulan hemen her sahada bilim ve teknoloji teşebbüslerinde öncülük görevi devlete düşmüştür. Bu öncülüğünde büyük bir başarıyla yürütmüş ve amaçlara büyük ölçüde ulaşılmıştır.

Türk tarihinin birikimlerinden doğan Cumhuriyet'in temel hedefi bundan sonra sıradan değil muasır medeniyetin üzerinde yer almak dünyada seçkin bir noktada bulunmaktadır. Bunun da yolu bilim ve teknolojiden geçmektedir. Bilim ve teknolojininde bu bağlamda matematiğin öneminde göz ardı edemeyiz. Bilim doğayı ve çevreyi anlamaya yardımcı olurken matematik ölçme, tahminde bulunma, olaylar arasında bağlantı kurmaya elde olanaklarınneler olduğunu hesaplar, teknoloji ise birey ve toplumların istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli

---

<sup>121</sup> Turan Akkoyun, '' Cumhuriyet'in Başlarında Bilim ve Teknolojik Eşitlemesinde Haberleşme Örneği'', Yeni Türkiye, 2016, s. 632 – 634.

yazılım, donanım gibi sistemler oluşturmayı sağlar. Görülüyor ki matematik hem bilim hem de teknoloji için bir araçtır. On yoldan fazla bir zaman süren savaşlar ülkede ne hastane ne okul ne liman, ne fabrika bırakmıştı.<sup>122</sup> Eğitim anlamında durum aynı halkın okur yazar oranı düşük, yeterli okul yoktu. Haberleşmede de durum farksızdı. Biretin ‘‘kafasının içindeki resim ve görüntülerin’’ dış dünyaya bağlantısında iletişim kanalları siyasi, kültürel anlamda beslenmeliydi.

Tarih boyunca insanlık bilminin aydınlığında yolunu bulabilmiş, eğitim, öğretim, teknolojik gelişmelerle ilerleyebilmiş bu sayede medeniyetler kurabilmiştir. İcatlar ve teknolojik gelişmeler eğitim ve bilmin verileridir. Cehalet karanlıkları eğitim ve bilimle aydınlatılmıştır. Eğitim ve bilim, aklın gösterdiği yoldur. Bilim ve teknolojiye önem veren milletler her sahada ilerlemiş ve yükselmişlerdir. Eğitim, bilim ve teknolojik gelişmelerin öneminin üzerinde duran Mustafa Kemal Atatürk ülkesini ve milletini medeni ülkelerin üst düzeylerine çıkarmak için bilme, sanata, matematiğe ve teknolojik yenileşmeye, gelişmeye önem vermiştir. ‘‘ Çünkü onun temel inanışlarından biride bilmin ve aklın rehberliği altında sürekli çağdaşlaşmaktadır.’’ Atatürk’ün bilime duyduğu güven, toplumun eğitilmesine gösterdiği özen ve teknolojik gelişmelerin takibine olan saygısı onun Türk Milleti’nin çağdaş medeniyetler seviyesine ulaştıracak yol olarak gördüğü bilim ve teknolojik gelişmeler hayatının her döneminde önemli bir yere sahip olduğunu sadece sözlerinden değil, yaptıklarından da öğrenmekteyiz. Mustafa Kemal Atatürk bilim hakkında söylediği şu sözlerden rahatlıkla anlayabiliriz. ‘‘ Dünyada her şey için, maddiyat için, maneviyat için, muvaffakiyet için en hakiki mürşit ilimdir, fendir. İlim ve fennin haricinde mürşit aramak gaflettir, cehalettir, dalalettir. Yalnız ilim ve fennin yaşadığımız her dakikadaki safhalarının tekamülünü idrak etmek ve terakkiyatını zamanında takip eylemek şarttır. ’’<sup>123</sup> bu sözle Mustafa Kemal Atatürk, bilmin ülkeler ve memleketler ve millet için ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Geçmişe şöyle bir baktığımızda da birçok medeniyetin doğuş ve gelişiminde daima bilmin yol gösterici olduğunu görürüz. İslam dünyasında, islam dininin doğuşundan sonra bilinçli yöneticiler sayesinde temel eserlerin tercüme edildiği birçok bilimsel gelişmelere önderlik ederek kültür ve sanatçılara, bilim adamlarına önem verilerek uygarlıkta ileri bir düzeye geldiklerini görmekteyiz. Bilim ve teknolojinin takip edilmediği dönemlerde ise geri kalındığına şahit olmaktayız. XII. yüzyılda bilimsel eserlerin latinceye

---

<sup>122</sup> Turan Akkoyun, ‘‘ Cumhuriyet’in Başlarında Bilim ve Teknolojik Eşitlemesinde Haberleşme Örneği ’’, Yeni Türkiye, 2016, s. 634.

<sup>123</sup> Fahri Kayadibi, ‘‘ Atatürk Döneminde Eğitim ve Bilim Alanında Gelişmeler ’’ İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2016, s.3.

çevrilerek islam dünyasında gelişen bilgi ve teknolojiyi Avrupa'ya taşınarak Avrupa'nın bilimsel gelişmelere olan eksikliği giderilmiş yeniden yapılanma ile eğitime önem verilmiş yeni üniversiteler kurulmuştur. Osmanlı Devleti'nde aynı gelişmeler ve gelişmeler görülmektedir. Bilim ve teknolojiye önem verildiği dönemlerde ilerlemeler görülmüş, bilim ve teknolojiden uzaklaşıldığı zamanlarda geri kalmışlık ve çöküş yaşanmıştır. Mustafa Kemal Atatürk'ün şu sözleri yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'ni medeniyetler seviyesine çıkarmak istediğini açıkça gözler önüne sermektedir. “ Arkadaşlar, bundan sonra pek mühim zaferlere kavuşacağız. Fakat bu zaferler süngü zaferi değil, iktisat ve ilim ve irfan zaferleri olacaktır. Ordumuzun şimdiye kadar istihsal ettiği muzafferiyetler memleketimizi halas-ı hakikiye sevk etmiş sayılmaz. Bu zaferler ancak müstakbel zaferimiz için kıymetli bir zafer hazırlamıştır. Muzafferiyet-i askeriyemizle olmayalım. Yeni ilim ve iktisat zaferlerimize hazır olalım.”<sup>124</sup> Mustafa Kemal Atatürk bilimin önemine onuncu yıl nutkunda Türkiye için gerekliliğine vurgu yaparak “Asla şüphem yoktur ki, Türklüğün unutulmuş büyük medeni vasfı ve büyük medeni kabiliyeti, bundan sonraki inkişafıyla atinin yüksek medeniyet ufkunda yeni bir güneş gibi doğacaktır. Türk Milleti'nin yürümekte olduğu terakki ve medeniyet yolunda elinde ve kafasında tuttuğu meşale müspet ilimdir. Yurdumuzu dünyanın en mamur ve medeni milletleri sayesinde çıkaracağız. Milletimizi en geniş refah vasıfa ve kaynaklarına sahip kılacağız. ” Mustafa Kemal Atatürk'e göre ulus aynı kültürden bireylerin meydana getirdiği bir toplumdur. Ortak kültür ulus olmanın temel ve değişmez koşuludur. Mustafa Kemal Atatürk tarih, dil, güzel sanatlar konusuna önem vermesinin sebebi budur. Mustafa Kemal Atatürk 25 Ocak 1923 Alaşehir'de yaptığı konuşmada “ Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür.” diyerek yeni kurulan cumhuriyetin gelişmesinin kültürel alandaki gelişmelere bağlı olduğu gibi Türk sinema tarihinde de önemli gelişmeler olmuş seçkin eserler ortaya konmuştur. Mustafa Kemal Atatürk döneminde çekilen Bir Millet Uyanıyor (Yönetmen: Muhsin Ertuğrul, 1932) filmi Türk sinema tarihinin seçkin bir örneğidir. Çankale Savaşı'nda çoğu şehit olan 96. alayın sağ kalanları mütarake döneminde memleketeye dağılıp köylerine döner. Alay komutanı türklüğün varlık kavgasına girişimiyle az sayıda eski neferlerini toplayarak savaşa iştirak edip, sağladığı yararları beyaz perdeye yansıtır. Siyasi, hukuki, sosyal, kültürel hamlelerle gerçekleştirilen Türk inkilabının dayandığı temel bağımsızlığın milli birlik ve beraberlik ritüeli halinde perdeye yansıtır. Nilletin geleceğinin şekillenmesinde milli devlet anlayışı, sinema ile iktidarın kucaklaşması olur. Bir insan ömrü kadar kısa zamanda dünyada hemen herkesin hayatına dahil olan sinema, birçok misyonu bünyesinde

---

<sup>124</sup> Fahri Kayadibi, ‘Atatürk Döneminde Eğitim ve Bilim Alanında Gelişmeler’ İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2016, s.3.

barındırmıştır. Kimi zaman bir devrimin propağandasını yaparken, kimi zaman bir savaş sonrası sendromunun anlatılmasını, kimi zamanda sosyo – kültürel değişikliklerin geniş kitlelere yayılması görevini üstlenmiştir. Filmler sayesinde II. Abdülhamit sonrası Enver Paşa, Mustafa Kemal Atatürk, İsmat İnönü, Adnan Menderes, Süleyman Demirel, Turgut Özal, Recep Tayyip Erdoğan iktidarlari yanı sıra askeri darbeler ile toplumsal değişim yansımalarının tarihi, hareketli ve görüntülü belgelere ulaşılmaktadır. Mustafa Kemal Atatürk yeni Türkiye için top yekün bir gelişme ve çağdaşlaşmaya yönelik çalışmalara önem vererek, maddi ve manevi olarak destekleyerek Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında bilimsel çalışmalara başlayabilmesi için temel çalışmaları başlatmıştır.<sup>125</sup>

#### **4. Mustafa Kemal Atatürk ve Cumhuriyet Döneminde Bilim ve Teknolojideki Gelişmeler**

Mustafa Kemal Atatürk milli eğemenliğe dayalı yeni Türk devleti elinde kalan son vatan parçası üzerinde cumhuriyet rejimini kurmuş, Kurtuluş Savaşı'nda toprağı için sayı bakımından büyük bedeller ödemiş, halkının ihtiyaçlarıkarşılama üzere teknolojik alanda hamlelere girişmiştir. Çünkü tersi durumunda cephede akere zaferle elde edilen bağımsızlığın muhafaza edilmesi imkansızdır. Yeni Türkiye Cumhuriyeti Devlet'nin ve halkının elinde sermaye birikimi yoktu. Toplumun ihtiyaç duyduğu hemen hemen her alanda bilim ve teknolojik adımlara ve girişimlere ihtiyaç vardı. Bu adımlara ve girişimlere öncülük görevi devlete kalmıştır. Devlet sorumluluğı kendi amaçları doğrultusunda kullanmayı büyük ölçüde başarmıştır. Türk tarihinin birikimlerinden doğan cumhuriyetin hedefleri sıradandegil, muasır medeniyetin üzerinde yer almak, dünyada seçkin bir noktada bulunmaktır. Bununda yolu bilim ve teknolojiden geçmektedir. On yıldan fazla bir zaman süren savaşlar ülkede ‘ne hastane ne yol ne liman ne fabrika’<sup>126</sup> bırakmıştı. Eğitim alanında da durum vahimdi. Bilimsel çalışmaların yapılabilmesi için önce gerekli alt yapının kurulması şarttı. Mustafa Kemal Atatürk milleti muasır medeniyetler seviyesine çıkarmak için önce bilgisizlik, eğitim, öğretmen, okul, bilim, kültür, kitap ve teknolojik gelişmeler üzerine eğilerek kamuoyunu bilgilendirip bunlar üzerinde dikkat çekmiş, sonra uygulamaya koymuştur. Çünkü kalkınmanın temelinde eğitilmiş insan gücü ile başarılabilinecek bir durumdu. Savaştan yeni çıkan ülkenin nasıl insana hizmet edecek kurumlar bulunmuyor ise savaştan yeni çıkan ve

<sup>125</sup> Turan Akkoyun, ‘‘Türk Sinemasının İktidar ile Bağlantısı Üzerine Bir Değerlendirme’’,s.339 – 340.

<sup>126</sup> Rauf İnan, ‘‘Atatürk ve Eğitim’’, Türk Eğitim Derneğı Yayınlan, Ankara 1981, s. 144.



büyük insan kaybı veren ülkede de “okul , üniversite, öğretmen, profesör, mühendis, usta başı, şöför, makinist yok denecek kadar azdı.”<sup>127</sup>

Cumhuriyet’in kuruluş yıllarında bilimsel çalışmalara başlanabilmesi için etütlerin yapılması gerekiyordu. Bu etütler arasında; dil ile ilgili temel çalışmaların yapılması eğitimin yeniden yapılanması konusunda çalışmalar yanında araştırma kurumlarının kurulması çeşitli bilim kongrelerinin düzenlenmesi gibi daha bir çok konuları kapsayan çalışmalar vardı. Çünkü Mustafa Kemal Atatürk’e göre milletlerin kalkınmasının temelinde yatan en önemli faktör eğitim ve bilimdir. Eğitim ve bilimden geri bırakılmış olan halkların ekonomik ve teknolojik gelişmeye gereği gibi sağlayamadıkları için içinde yaşadıkları çağı yaşayamadıkları gibi gelecek çağlarda da bi haber oldukları ve çağın gerisinde kalmaya mahkum olup yoksul ve başkalarına muhtaç duruma düşeceğini bilen Mustafa Kemal Atatürk ülkesini kalkındırmak, milletini belli bir refah düzeyine çıkarmak için eğitim, bilim ve teknoloji alanlarında hızlı çalışmalar başlatarak nesnelere öncelikle yapılması gerektiğini ortaya koymak için çalışmalara başlamıştır. Mustafa Kemal Atatürk’ün geleceği gören dünya lideri olmasındaki başarısını onun şu sözleriyle hatırlamak bu çalışmalarda nasıl bir birikimin olduğunu görmek açısından faydalı olacaktır. “Çocukluğumda elime geçen iki kuruştan birisini kitaba verirdim. Eğer böyle yapmasaydım şimdi yaptığım işlerin hiç birisini yapamazdım.” diyen Mustafa Kemal Atatürk bağımsızlık sonrasındaki bilim ve teknolojik gelişme yakalama amacıyla, vatani müdafaa için cepheden cepheye savaşılan batılı devletlere mesafeli yaklaşmış ama tavır alınmamıştır. Bilgi birikimi çok kitap okumayla ilenitilendiren Mustafa Kemal Atatürk “dünyanın her türlü ilminden, buluşlarından, ilerlemelerinden istifade” yoluna gitmiştir. Önce halkın tümünü için eğitimde atılımlar yapmıştır. Okuma yazma kursları açmıştır. Okullar gece ve gündüz olarak dönüştürülmüş okul sayısı böylelikle iki katına çıkarılmış. Gündüz çocuklar ve gençlerokumuş geceleri yetişkinler okumuştur. Halk mektepleri, halk evleri kurulmuştur. Diğer taraftan halkı eğitmek içinde eğitimleri yetiştirmek için eğitim kursları açılmıştır. Yurt genelinde eğitim kurumlarının sayısını hızla arttırmış, teknik ve mesleki eğitime önem vermiş, yeni kurulacak teknik fabrikalara ara eleman yetiştirilmiştir. Bilim ve teknolojiyi geliştirmek için üniversite reformu<sup>128</sup> yapmış, yurt dışında ve yurt içindeki üniversitelerde bilim adamları yetiştirilmesine büyük önem vermiştir. Üniversitelerin çoğalması, gelişmesi ve eğitimde kaliteye ulaşılması için çalışmıştır. Mustafa Kemal Atatürk

---

<sup>127</sup> Fahri Kayadibi, ‘‘Atatürk Döneminde Eğitim ve Bilim Alanında Gelişmeler’’ İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2016, Cilt 0, Sayı 13

<sup>128</sup> Abdurrahman Boran, ‘‘Cumhuriyet Döneminde Eğitimde Meydana Gelen Gelişmeler’’, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2009, s. 303 – 312.

üniversitelerin geliştirilmesi konusu hakkındaki görüşlerini ortaya koyduğu şu sözleri “Arkadaşlar, üniversite tesisine verdiğimiz ehemmiyeti beyan etmek isterim. Yarım tedbirlerin kısır olduğuna şüphe yoktur. Bütün işlerimizde olduğu gibi maarifte ve kurulan üniversitede de radikal tedbirlerle yürümek kati kararımızdır.”<sup>129</sup> söylemiştir. 1923 – 1924 yılında fakülte ve yüksek okul sayısı 9 iken 1937 – 1938 öğretim yılında bu sayı 19 a; öğrenci sayısı 2.914 iken bu sayı 9.384 e; öğretim elemanı sayısı 307 iken gene bu sayı 387 ye yükselmiştir. Diğer taraftan yüksek öğretim kurumlarında erkek öğrenci sayısının %220 kız öğrenci sayısının %525 lik bir artış göstermesi, yeni Türkiye Cumhuriyeti’nin yüksek vasıflı insan gücünü sağlamada da başarılı olduğunu göstermektedir.<sup>130</sup> Dil milleti millet yapan unsurlardan birisidir. Mustafa Kemal Atatürk dil konusunda daha önceleri başlar ve çalışmaların ancak Türkçe ile yapılırsa milli bir kimliğe kavuşulacağını düşünerek Türk Dil kurumunu kurmuştur. Mustafa Kemal Atatürk Türk Tarih Kurumunu kurdu. Kütüphaneleri geliştirdi. Sanat ve sanatçıya önem vermiştir. Mustafa Kemal Atatürk estetiğe, güzelliğe ve sanata tutkundur. Mustafa Kemal Atatürk 17 Şubat 1923 te İzmir İktisat Kongresi Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin köklerini bilmede, dünü anlamada, bugünü kavramada ve yarına bakmakta hala çokçok önemli ekonomik, toplumsal, siyasi ve hukuki bir belge olma niteliğine sahiptir.<sup>4</sup> Mustafa Kemal Atatürk bu kongrede yaptığı konuşmada eğitim ve öğretimde ki yolları belirlemiş ve gençlere ticaret kesminde, tarım, sanat ve diğer faaliyetlerde etkili olacak ekonominin temelinde de eğitimin olduğunu belirtmiştir. Sağlık bilimleri eğitimi milli mücadele döneminde başlar. Mustafa Kemal Atatürk Samsun’a çıktığında yanında bulunan hekimler Dr. Adnan (Adıvar), Dr. Rıza (Tevfik) ve Dr. Refik (Saydam) bu hekimler ilk TBMM’nin ilk hükümetinde yer aldılar ve meclisin kararıyla Sağlık Bakanlığı kuruldu. Cumhuriyet döneminde eczacılık ile ilgili 1927 yılında eczacılar ve eczaneler hakkında kanun çıkarılmıştır. Bunların yanı sıra dünya sağlık alanına katkı olarak Behçet Uz’un tedavisini keşfettiği behçet hastalığından da söz etmek gerekir. Fen bilimleri konusunda matematik, istatistik, fizik, kimya, biyoloji ve yer bilimlerine değinirken konumu teşkil eden matematiği sona koyarak üzerinde biraz daha uzun durmak istiyorum. Çünkü matematik her bilimin temelini oluşturur. Diğer temeller matematik üzerine kurulur. Fen bilimlerinin en önemli işlevi, bireylerin bilim okur – yazarı olarak yetişmelerine olanak sağlamasıdır. Bilim okur yazarlığı bilimin doğasını ve bilimsel bilgiyi anlamaktır. Matematiğe çok yakın olan istatistik alanında 1926 yılında başbakanlığa bağlı, Merkezi İstatistik Dairesi’nin kurulduğu ve

<sup>129</sup> Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri, c.1 s.374.

<sup>130</sup> Fahri Kayadibi, “Atatürk Döneminde Eğitim ve Bilim Alanında Gelişmeler”, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2016, s. 13.

istatistiğe verilen önemi gösteren bu daire, ilk dönemlerde ihtiyaç duyulan genel sayımlar ve anketlerle uğraşmıştır. 1962 yılında kurulan Devlet İstatistik Enstitüsü (DEİ)'te dönüştürülmüştür.

Bilim ve teknoloji politikası bilimsel ve teknolojik gelişmeleri ülkenin ekonomik, sosyal, politik ve askeri alanlardaki güncel ihtiyaçlara ve geleceğin hedefi olan muassır medeniyetler seviyesine erişmek olan Mustafa Kemal Atatürk cumhuriyetin kuruluşundan itibaren ülkenin ihtiyaçlarını göz önünde tutarak bilim ve teknolojik alanlarda düzenlemeye giderek kamusal araştırma kurumlarının düzenlemeleriyle işe başlar. Bu düzenlemeler arasında kandilli rasathanesi, veteriner kontrol ve araştırma enstitüsü, ipek böcekçiliği araştırma enstitüsü, bir üniversite Darulfünun (1933'te İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülmüştür) ve bir mühendishane (1940'da İstanbul Teknik Üniversitesine dönüştürülmüştür) dönüştürülen kurumlar araştırma kurumlarıdır.

## **FİZİK**

Darulfünun kaldırılarak yerine Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul Üniversitesi kuruldu ve Fizik Temel Bilim Dalı olarak kabul edildi. Fizik, öncelikle üniversiteler ve araştırma merkezleri dışında gelişmesi çok zor olan bir bilim dalıdır. Öğretim açısından baktığımız zaman 1900 'de kurulan Darulfünun'da fen fakültesinde başlayarak gelişmiş bir orta eğitim düzeyinin üzerine pek çıkamadığı anlaşılmaktadır. Türkiye' de yüksek düzeyde fizik, matematik eğitimi Salih Zeki ile başlamıştır.20 Ondan sonra fizik eğitimi düzeyini yukarıda bahsettiğim İstanbul Üniversitesi Reformu'na kadar götürecek kadrolar oluşmuştur. Cumhuriyet'ten sonraki yıllarda İstanbul Üniversitesi'nden fizikçilerimiz yetişmiştir. Fizik çalışmalarıyla ilgili olarak, erken tarihli araştırmacılar arasında Esat Feyzi, İsmail Ali, Ahmet Şükrü, Mehmet Refik ve Mustafa Sıtkı'yı sayabiliriz. Esat Feyzi ve İsmail Ali'nin röntgen ışınlarıyla ilgili çalışmaları olduğunu söyleyebiliriz.

## **KİMYA**

1918 yılında üç öğrenci ile Darulfünun'da başlayan kimya eğitimi 1933 üniversite reformu kapsamında (1933) iki yıl sonra 1935'de yeniden başladı. Cumhuriyet'in ilk yıllarında çoğu malzemenin ithal edildiği gibi kimyasal maddelerde ithal ediliyordu. Kimya sanayisinin gelişimi bu ithal ürünlerin Türkiye'de üretilmesine başlanmıştır. İlk şeker fabrikası (1923), ilk çimento fabrikası (1911), ilk suni gübre fabrikası (1939), ilk çam fabrikası Paşabahçe (1935) gibi.

## **BİYOLOJİ**

Temel bilimlerde olan biyoloji eğitimi üniversite reformunun ardından İstanbul Üniversitesi'nden ve Yüksek Ziraat Enstitüsü (YZE)'nde eğitim ve araştırmalara devam edilmiştir. YZE yeni kurulan Ankara Üniversitesi'nin Ziraat Fakültesi (1946) haline gelmiştir. Biyolojinin zooloji, botanik ve moleküler biyoloji alanlarında çalışmalar yapılmakta Cumhuriyet döneminde çağdaş eğitimin temelleri bugünün yapısını oluşturmaktadır.

## **YER BİLİMLERİ**

Cumhuriyet'in ilk yıllarında yabancı şirketlerin elinde bulunan jeoloji ile ilgili çalışmalar daha sonraları onların ellerinden alınarak milli sanayinin kurulup geliştirilmesi ihtiyacından kaynaklanmıştır. Bu nedenle 1935 yılında Maden Teknik ve Arama Enstitüsü'nün kuruluşu ile birlikte bu alanlarda çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. 1923 – 1948 döneminde madencilik sektöründe büyük artışlar olmuştur.

## **MATEMATİK**

Matematiği tek bir tanımla anlatmak mümkün değildir. matematik sayıların dünyasının oluşturduğu büyük bir sistemdir derken matematiğin aynı zamanda tüm fen ve mühendislik bilimlerinin doğuşunu sağlayan temel yapıdır. Matematik aynı zamanda bir sanattır. Kurallar bütünüdür. Düşünce sistemidir, yüzde yüz doğruya ulaşmaktır. Gelecek vadeden hayata ulaşmak için gerekli araşlar içinde en önemlisidir. Farklı düşünme yollarına götürür. Her ilime giren bilim dalıdır, sonsuzdur, teknik ve teknolojiktir. Yaşanılan dünyada varolma savaşını verebilme ve ifade edebilme özgürlüğüdür. Bireye kişilk katar, düzen getirir. Sonuca ulaşmayı farklı açılardan hayata bakmayı sağlayan eğitmendir. Matematiğin tanımını sonsuza kadar sürdürebiliriz. Mustafa Kemal Atatürk içinde matematik hayatı kolaylaştıran, milletin ihtiyaçlarını karşılayan ve soruları çözümleyen bir araç olmuştur. Mustafa Kemal Atatürk'ün yaşamında ilk olağanüstü başarısı çocukluk çağında, orta öğretim döneminde matematik öğretmeninin ona "Kemal" adını vermesidir. Fakat Mustafa Kemal Atatürk'ün yaşamında matematiğin önemi ve matematiğe olan ilgisi okul çağlarında yaşadıklarından çok daha ötedir. Mustafa Kemal Atatürk 'ün milli mücadele boyunca izlediği yolda kararlarını, düşüncelerini, göz önüne alırsak başarısının aslında matematiksel, bütünsel ve gerçekçi bir bakış açısı sonucu olduğunu görebiliriz. Mustafa Kemal Atatürk'ün matematiksel düşüncesinin mevcut durumu değerlendirip tüm ihtimalleri hesaba katarak olayları enine – boyuna tartışıp komutanlarında görüşlerini alarak savaş kararını alıp taaruzua geçmesidir. Mustafa Kemal

Atatürk'ün yaptığı askeri planlar ve aldığı doğru kararlar bize matematiği nasıl kendi lehine kullandığını anlatır. Mustafa Kemal Atatürk'ün matematikle ilgisi sadece zafer kazanmakla kalmaz. Arap harfleri ile yazılmış matematikteki terimleri Türkçe terimlerle değiştirerek ölümünden kısa bir zaman önce 1937 yılında yazdığı Geometri Kitabı bize Mustafa Kemal Atatürk'ün matematiğe verdiği önemi yazdığı kitabı Sivas Kongresi'nin (1919) yılında kongrenin yapıldığı binadaki lise matematik derslerine girdiğinde ve öğrencilere sorduğusoruların karşılığında aldığı cevaplar karşısında "Bu anlaşılmaz terimlerle bilgi verilemez, dersler Türkçe terimlerle anlatılmalıdır." diyerek dersi kendi buluşu olan Türkçe terimlerle ve çizimleriyle anlatmıştır. Bu derste Pisagor teoremini de çözümlenmiştir. Mustafa Kemal Atatürk matematik ve geometri bilgisi yeterli olmayan bir kişinin bilimsel geçerliliğini sağlayan büyük işler başarmasının olanaksız olduğunu düşünmektedir. Çünkü bizim bilimselliğimiz ve Türk Milleti nesiller boyu sürecektir. Mustafa Kemal Atatürk sadece askeri, siyasi ve idari alanlardaki dehasıyla değil, matematik ve geometri alanındaki sayılar dünyasındaki üstün dehasıyla liderdir. Matematiğin ilk ortaya çıkıp kullanıldığı yıllara baktığımızda ilk defa M.Ö. 3000 – 2000 yılları arasında Mısır ve Mezopotamya'da başlamıştır. İlk kez Pisagor okulu üyeleri tarafından M.Ö. 550 yıllarında matematik sözcüğünü kullanmıştır. Herotos'a göre ise matematik M.Ö. 485 – 415 yılları arasında Mısır'da başlamıştır. M.Ö. 380 yıllarında ise Platonsayesinde literatüre girmiştir. M.Ö. 3000 yıllarında Mısır hiyeroflismini geliştirdi. Geometri okulunu kurdu. M.S. 830 yılında matematiksel olarak Harezmi tarafından aritmetik işler ile kullanılmış ve açıklamaları yapılmıştır. Kısaca matematiğin geçmiş yıllardan beri ne kadar önemli olduğunu Mısırlı tüccarların hayvanlarının ve mallarının kaydını tutmak için kullanılan matematik yıllar içerisinde bir sisteme oturtulmuş, çağlar içerisinde gelişerek bilimlerin temelini oluşturmuştur. Cumhuriyet'in ilk yıllarına gelindiğinde ülkedeki matematik eğitimi, Osmanlı döneminde Mühendishane Mektebi bünyesinde okutulmaktadır. Bu mektep 1928 yılında Yüksek Mühendis Mektebine 1940 yılında da İstanbul Teknik Üniversitesi'ne dönüştürülmüştür. Bu okulda Cumhuriyet döneminde en iler matematik araştırmalarının ve eğitimini verildiği kurum olma özelliğini sürdürmüştür. Yurt dışında da doktora yapan akademisyenlerden Ratip Berker'in (1910, 1997) buradaki matematik araştırmalarına dinamizm getirme bakımından çok katkısı olmuştur. 1933'te Matematik Enstitüsü'nü oluşturan üç kürsü bulunmaktaydı. 1950 yılında Analiz, Cebir ve Sayılar Teorisi, Geometri, Uygulamalı Matematik olmak üzere dörde çıkarıldı. 1981'de anabilim dalı olan bu konulara Topoloji eklendi. 1991'de de matematiğin temelleri ve Matematik Lojik Anabilim dalı eklendi. Bütün üniversitelerin matematik bölümleri bu anabilim dallarından oluşturuldu. İlk

doktoralı matematikçilerimiz olan Kerim Erim Cumhuriyet döneminde temel matematik alanında ilk makale ona aittir. Çok sayıda kitapve makale yazanve Diferensiyel Geometri, Fonksiyonlar Teorisi, Elastisite ve Plastisite konularında pek çok öğrenci yetiştirilmiştir. Yine doktora öğrencisi Cahit Arf Cebir, Sayılar Teorisi Elastisite Teorisi, Analiz, Geometri ve mühendislik matematiği gibi çeşitli konularda araştırma yapmış ve katkıda bulunmuştur. Bugün dünyada lokal cisimlerde dallanma teorisi matematik literatüründe Hasse – Arf Teoremi olarak geçer. Cumhuriyet’in ilk matematikçileri arasında bulunan Ferruh Şemin’de (1908 - 1985) geometri alanında İstanbul Üniversitesi matematikçilerinden Nazım Terzioğlu (1912 - 1976) rektörlük ve lise öğrencileri arasında yarışmalara başlatmıştır. Ratip Berker’in (1910 - 1997) matematik araştırmalarına dinamizm getirme bakımından çok katkısı olmuştur. bu değerli matematikçilerle birleşerek Türk Matematik Derneğini kurmuşlardır. Dernek halen çok aktif biçimde etkinliğini sürdürmektedir. Ülkemizin bilimsel araştırmalarını desteklemek amacıyla 1963 yılında kurulanTürkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)’da Cumhuriyet dönemi matematiğin gelişmesine ve matematiğe ilgi duyan yetenekli gençlere burs olanağı sağlayarak onları destekledi ve burs vererek eğitime gönderdi. Döndüklerinde çeşitli üniversitelerde görev aldılar. Yaratıcılık insan zihniyle ilgilidir.<sup>131</sup> İnsan zihnini geliştirebildiğimiz sürece dinamikliği artar. Matematikteki yaratıcılıkla eğitim, eğitmen ve öğrenci bileşenleri ile doğru orantılı verilebilir ise matematik öğrenmek ve öğretmek yaratıcılığı dinamikliğe götürür. “ Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır.” Mustafa Kemal Atatürk’ün bu sözünün matematiksel bir yapısı vardır ve yeni nesil inşasında matematik temel taşı olarak geleceğe yön verecektir.

## 5. SONUÇ

Mustafa Kemal Atatürk askeri alanda kazandığı savaşı bilim ve teknolojinin olanakları ile birleştirerek, savaştan fakir ve yorgun çıkan halkın hemen toparlanması, Türkiye Cumhuriyeti’nin yenilikleri yakalayıp muassır medeniyetler seviyesine ve her türlü güç ilişkisinde ,bütün iktidar ve toplumları yöneten güç olarak yönetenin ve yönetilenin olduğu her yerde teknoloji ve bilim vardır. Yönetme söz konusu olduğunda yönetmek için belli araçlar ve teknikler kullanmak zorundasınız ki yönetenler arasına teknoloji yer alabilmesi için Mustafa Kemal Atatürk yeni Türkiye için top yekün bir gelişme ve çağdaşlaşmaya yönelik çalışmalara önem vererek, maddi ve manevi olarak destekleyerek Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk

---

<sup>131</sup> Fatma Acun, “Çerçeve Yazı X: Cumhuriyet Döneminde Bilim Ve Teknolojinin Gelişimi (1923-2003)”.  
[http://yunus.hacettepe.edu.tr/~facun/Cumhuriyet\\_doneminde\\_bilim.pdf](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~facun/Cumhuriyet_doneminde_bilim.pdf)

yıllarında bilimsel çalışmalara başlayabilmesi için temel çalışmalara başlamıştır. Çünkü Cumhuriyet dönemi yalnızca siyasi açıdan değil, ekonomik ve toplumsal açıdan özgün bir dönüm noktasıdır. Milli mücadelenin başarıyla sonuçlanması Mustafa Kemal Atatürk'ün teknolojik gelişmeleri kullanması ve matematik yeteneği sayesinde yaptığı stratejiler sonucunda top yekün kazanılmıştır. Zamanın en önemli teknolojisi olan telgrafı kullanarak kurtuluş savaşının başarısını, haberleşme güvenliğini sağlamıştır. Şimdi günün teknolojisini yakalayan sıradan olmayan cumhuriyetin sıradan olmayan temel hedefine ulaşmasıdır. Bu hedef muassır medeniyetlerin üzerindeki bir Türkiye ve Türk halkıdır. Mustafa Kemal Atatürk dünyanın her türlü ilminden, buluşlarından, ilerlemelerinden istifade yoluna girmiştir. Eğitime geometri kitabı yazarak verdiği önemi gösteren Mustafa Kemal Atatürk halkın eğitiminde adımlar atılmış, öğretmenler yetiştirilmiş, bilim adamları yurt dışında eğitilmiş ve üniversiteler çoğaltılmış, ticari alanların temelleri atılmıştır. Türk devleti halkıyla muassır devletlerle yarışırken kültürden ve sanattan ayrı düşünülemez. Bizi biz yapan değerlerimiz bizi diğer milletlerden ayıran üstün niteliklerimizdir. Onun için Mustafa Kemal Atatürk güzel sanatları, gelenek ve göreneklerimizi yaşatacak adımlarda atmıştır. Fen bilimleri konusunda matematik, istatistik, fizik, kimya, biyoloji ve her bilmin temelini matematiğin oluşturduğunu bir matematikçi olarak vurgulamak gerekir. Matematikteki yaratıcılıkla eğitim, eğitmen ve öğrenci bileşenleri ile doğru orantılı verilebilir ise matematik öğretmek ve öğretmek yaratıcılığı ve dinamikliğe götürür. Silahla vatan topraklarının kazanılması ve vatani dış güçlere karşı silahla değil eğitim ve teknoloji ile savunmak, biz eğitimcilerin görevi fen bilimini ve matematiği yeni neslin eğitiminde temel alarak geleceğe yön vermek, teknolojik ve bilim savaşında galip gelmektir.

#### KAYNAKLAR

- Atatürk Araştırma Merkezi, **Atatürk'ün söylev ve demeçleri**. Divan Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Fatma Acun, “Çerçeve Yazı X: Cumhuriyet Döneminde Bilim Ve Teknolojinin Gelişimi (1923-2003)”. [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~facun/Cumhuriyet\\_doneminde\\_bilim.pdf](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~facun/Cumhuriyet_doneminde_bilim.pdf)
- Turan Akkoyun, “ Cumhuriyet'in Başlarında Bilim ve Teknolojik Çeşitlenmesine Haberleşme Örneği”, Yeni Türkiye, Temmuz - Aralık 2016, s.628 – 640.
- Turan Akkoyun, “Mondros Ateşkesindeki Haberleşme Engelinin Aşılma Teşebbüsü: 23. Fıkra Örneği”, Journal Of History School (JOHS), Mart 2018, S. 641 – 662.
- Turan Akkoyun, “Türk Sinemasının İktidar ile Bağlantısı Üzerine Bir Değerlendirme”, s.339 - 356.

Abdurrahman Boran, ‘‘Cumhuriyet Döneminde Eğitimde Meydana Gelen Gelişmeler’’, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2009, S. 303 – 312.

Ahmet İnam, ‘‘Teknoloji ve Aşk’’, [https://www.metalurji.org.tr/dergi/dergi140/d140\\_6268.pdf](https://www.metalurji.org.tr/dergi/dergi140/d140_6268.pdf), S.1

Rauf İnan, ‘‘Atatürk ve Eğitim’’, Türk Eğitim Derneği Yayınları, 1981.

Fahri Kayadibi, ‘‘Atatürk Döneminde Eğitim ve Bilim Alanında Gelişmeler’’, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2016, Sayı 13.

Mustafa Oral, ‘‘Türk Kurtuluş Savaşı’nın Tarihsel Konumu’’, Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Tarih Dergisi, 2018, s. 3 – 16.



---

## EĞİTİMDE BAŞARIYI YÜKSELTECEK ÖĞRETMENLERİN YETİŞTİRİLMESİNDE YENİ OLUŞUMLAR

---

*İnayet ÇAKITLI*<sup>132</sup>

### ÖZET

*Eğitim, ülkelerin niteliğini belirleyen, onları 1.dünya,2. dünya, 3. dünya ülkeleri olarak nitelendiren bir olgudur. Ne yazık ki son zamanlarda ülkemizin eğitim sisteminde yapılan yanlışlar eğitimimizin nitelikli olmasını engellemiştir. Bu yanlışların en önemlisi öğretmen yetiştirme alanında olmuştur.*

*Bu çalışma, öğretmen yetiştirmede görülen yanlışlıkları saptamak, ve gelişen çağıma uygun öğretmen yetiştirmeye yeni bir bakış açısı getirmek için yapılmış bir çalışmadır. Etnoğrafik yöntemle yapılan bu çalışma 51 yıllık bir tecrübenin karşılığıdır.*

*Bu çalışmada köy öğretmenlerinden başlayarak, ilkokul ortaokul, özel okul, dersane öğretmenlerinin eğitimleri, bu eğitimlerinin ne kadarını kullandıkları, çalışmaları, başarı veya başarısız olma nedenleri, kişilikleri gözlemlendi.*

*Almanya 'ya işçi olarak giden ve ihtiyaç nedeni ile Alman hükümeti tarafından öğretmen olarak atanan öğretmenler ile devletimizin sınav açarak gönderdiği öğretmenlerin başarıları karşılaştırıldı. Ayrıca Alman eğitim sistemi ile Türk eğitim ve özellikle öğretmen yetiştirme sistemi karşılaştırıldı.*

*Sovyetler Birliğinin dağılması ile cumhuriyet yönetimine kavuşan Türkmenistan'da, Sovyet eğitim sistemi ve yeni oluşturulmaya çalışılan Türkmen eğitim sistemi incelendi. Türkmen öğretmenler ile Rus asıllı öğretmenlerin yetiştirilmesi ile, Türk eğitim sistemindeki öğretmen yetiştirme benzerlik ve farklılıkları analiz edildi.*

*Eğitim Fakültelerinde öğretmen yetiştiren akademisyenlerle görüşüldü. (Hacettepe Üniversitesi Eğitim*

*Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölüm Başkanı Veysel SÖNMEZ, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Bölüm Başkanı Erdoğan BADA) Var olan sistemin eksik veya yanlışları tartışıldı.*

*Öğretmen lisesi ve eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencileri ile görüşüldü. Öğrencilerle, öğretmenleri ve aldıkları eğitimle ilgili görüşmeler yapıldı. Öğretmenlik eğitimi alıp başka meslek seçen kişilerle tercih değiştirme nedenleri üzerinde konuşuldu. İdarecilerin öğretmenlerde olumlu ve olumsuz etkileri gözlemlendi.*

*Mesleğine devam eden çeşitli yaş grubundaki öğretmenlerle, kendilerini geliştirme konusundaki çalışmalarıyla ilgili görüşmeler yapıldı. Devlete uzun yıllar hizmet eden öğretmenlere, genç kuşak meslektaşlarına yapabilecekleri katkılar soruldu.*

*Öğrenci velilerinin 51 yıllık dönem içerisinde öğretmenlere bakış açısındaki değişimler gözlemlendi.*

**Anahtar Kelimeler:***Nitelikli Öğretmen, Danışman Öğretmen, Alan Uzmanlığı, Rehberlik*

---

<sup>132</sup>Öğretmen, cakitli.inayet@gmail.com

## NEW APPROACHES TOWARDS TRAINING TEACHERS WHO WOULD INCREASE SUCCESS IN EDUCATION

### ABSTRACT

*Education is a phenomenon that determines ranking of countries, categorized as 1st-world, 2nd-world or 3rd-world nations. Sadly, inappropriate changes in our educational system have prevented it from attaining quality. The most important of such changes has taken place in the field of teacher education. This study aims to pinpoint inappropriate changes introduced to the Turkish education system, and make recommendations as to how the system can be rendered effective regarding teacher education and training. With its ethnographic nature, the study projects the researcher's 51 years of experience, during which she observed teachers functioning in village schools at primary and secondary (state and private) institutions, their implementation of expertise, their successes and failures and their personalities. Among the observed and compared are also successes of Turkish origin teachers, initially functioning as blue-color workers in Germany, and upon need, appointed as teachers by the German Government to teach Turkish-descended children and teacher appointees by the Turkish Government to teach similar population in Germany. With a specific focus on teacher training, the German and Turkish education systems were also compared. The old Soviet education system as was then implemented in Turkmenistan and the newly emerging Turkmen system in the country were investigated. Russian, Turkmen and Turkish teacher education programs were analyzed. Interviews were held with scholars from the education field (Veysel SÖNMEZ from the Faculty of Education, Hacettepe University, and Erdoğan BADA from the Faculty of Education, Çukurova University) regarding strength and weaknesses of the program in action. Interviews were also held with students of Teacher-oriented High Schools and students of Primary Education Departments of Faculties of Education. Interviews were held with teachers who changed professions focusing on reasons for professional shifts. Positive and negative effects of administrators on teachers were observed. Teachers of different age groups were interviewed regarding professional development activities they undertake. Senior teachers' views were consulted as to how they could be taken as beacons for the new-generation teachers. Parents' perceptions of teachers, within a span of 51 years, were observed.*

*Keywords: Competent teacher, counsellor teacher, field specialty, counselling and guidance.*

### GİRİŞ

İlk Türk Devletinden başlayarak günümüze kadar, birçok eğitimci topluma bilgi kazandırmış, zamanın hükümdarlarını yetiştirmiş, eğitmiş, yol göstermiş ve böylece tarihin akışını değiştirmişlerdir. Farabi , İbni Sina, Balasagunlu Yusuf(Yusuf HAS HACİP), Kaşgarlı MAHMUT gibi eğitimci ve düşünürler, sadece Türk toplumuna değil, diğer topluluklara da ışık tutmuşlar, saygı görmüşlerdir. Özellikle İbni Sina'nın bilim ve bilgiler (öğretmenler) ile ilgili 'İnsanın ruhu kandil; bilim onun ışığı, Allahsal bilgelik ise, bu kandilin yağıdır.' (Veysel SÖNMEZ - Eğitim Felsefesi-1991-145)sözü oldukça derin bir anlam içermekte; bilgeleri, eğitimcileri kutsal bir mertebeye ulaştırmaktadır. Türk-İslam eğitimi uzun yıllar medreselerde yapılmış bilimden çok dini ağırlıklı olmuştur. Osmanlı Devleti döneminde Fatih Sultan

Mehmet Sıbyan mektebi(ilkokul) öğretmenleri için verilmesi gereken programda Adab-ı Mubahase ve Usul-ü Tedrisat (tartışma kuralları ve öğretim yöntemi) derslerini koydurmuştur. O çağ için bu, çok önemli bir buluştur. Fatih, öğretmeni yetiştirme programını, alanın özelliklerine göre ilk kez düzenlemiş bir program yapıcıdır.(Akyüz Türk Eğitim Tarihi -2007-93)

Tanzimat dönemine kadar öğretmen yetiştirme ile ilgili çalışmalar yapılmış, ama ilk Darülmualimin ( Öğretmen Okulu ) zamanın maarif nazırı Kemal Efendi tarafından 16 Mart 1848 tarihinde açılmıştır. Tarihimizde ilk nitelikli öğretmen yetiştirme anlayışı da Darülmualimin müdürü Ahmet Cevdet Efendi tarafından ortaya atılmış ve uygulanmıştır. Medresedeki dini eğitim yerini bilim eğitimine bırakmıştır. (Akyüz-Türk Eğitim Tarihi-2007-177,178)

1800 yıllarda ünlü bilim adamı, eğitimci Selim Sabit Efendi de o dönem için öğretmenlerin niteliklerini ortaya koymuş daha sonra da öğretmenlik özelliğini taşımayan öğretmenleri ‘Şimdiden kendi kendinizi ölçün; Eğer bu nitelikler sizde yoksa meslekten çekilin. Çünkü gelecekte vatan çocukları sizden zarar görecekları gibi siz de usanırsınız ve ömrünüz üzüntü ile geçer.’ diyerek uyarmıştır. (Akyüz-Türk Eğitim Tarihi-2007-205)

Ünlü yazar Ziya Gökalp, öğretmen niteliğine önem veren eğitimcilerdendir. O da öğretmenlik mesleğinin yükseltilmesini savunmuş ‘Öğretmenler maaş ve mevki bakımından yükseltilirse o ülkede ilmin kıymeti de o kadar artar.’ demiştir. Ayrıca bir Muallimler Kulübü kurularak öğretmenlerin fikir tartışması yapmalarını önermiştir (Akyüz-Türk Eğitim Tarihi-2007-310)

Cumhuriyetimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk de, asker, devrimci, ekonomist, siyasetçi özelliklerinin yanında çok iyi bir eğitimciydi. Öğretmenlere hitabında ‘Sizlerden fikri hür ,vicdanı hür nesiller bekliyorum.’ diyerek eğitim yolumuzu çizmişti.

Atatürk cumhuriyetin ilk yıllarında az sayıdaki bilim insanlarımızla yetinmemiş, dünyaca ünlü John Dewey, Kühne gibi eğitim bilimcilerini ülkemize davet ederek fikirlerini almıştır. Birçok genç öğrenciyi Avrupa’ya göndererek eğitim almalarını sağlamıştır. Onlara ‘Sizi kıvılcım olarak yolluyorum, volkan olarak dönünüz .’ demiştir. Avrupa’ya gönderilen bu gençler bize hiç yabancı gelmeyecek. Cahit Sıtkı TARANCI ,Enver Ziya KARAL ,Cahit ARF, Adnan SAYGUN, Remziye HİSAR, Sabahattin ALİ, Sadi IRMAK bunlardan bazılarıdır.

O'nun Türk eğitimine yaptığı en önemli katkısı da öğrenilmesi daha kolay olan Latin alfabesinin kabul edilmesidir. Dil Devrimi, Türk Tarihi Devrimi, yazdığı geometri kitabı gibi birçok devrimleriyle O, gerçek bir başöğretmendir.

Kurtuluş savaşı dönemlerinde İstanbul'da, İzmir'de, Mondros Mütarekesine karşı yapılan birçok mitingde ön planda konuşmacı olarak Halide Edip, İsmail Hakkı Bey Selim Sırrı Bey gibi öğretmenleri görüyoruz. Erzurum Kongresi'nde 5 üyenin, 23 Nisan 1920'de açılan ilk Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde 30 mebusun öğretmen olması bir tesadüf değildir.

Cumhuriyet kurulduktan sonra 13 Mart 1924 tarihli çıkarılan Orta Tedrisat Kanununun 1. Maddesinde öğretmenlik mesleği 'Muallimlik devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir.' şeklinde tanımlanmıştır. Yine 22 Mart 1926 da yayınlanan Maarif Teşkilatına dair kanunun 12. Maddesinde 'Maarif hizmetlerinde as olan muallimliklerdir.' denmektedir. (Akyüz-Türk Eğitim Tarihi-2007-380)

Atatürk ile ilgili anılara baktığımızda bir çoğunun çocuk, öğretmen, eğitim ve köy insanına verdiği değerle ilgilidir. Bunlar gibi birçok yaşanmışlıklar Atatürk 'ün öğretmene verdiği değeri göstermektedir.

Cumhuriyetin kurulmasından sonra Anadolu halkının ihtiyacı olan öğretmenleri yetiştirmek için 1938 yılında açılan Köy Enstitülerinin, daha sonra da ilk öğretmen okullarının yetiştirdiği öğretmenler sonraki nesil için bir ekol olmuştur. Yurdumuzun kırsal bölgelerini eğitmek, köy insanını kalkındırmak için düşünülmüş Köy Enstitüleri bir döneme damgasını vurmuştur. Köy eğitimcileri genç yaşlarına rağmen büyük bir özveri ve gayretle çalışmışlardır. Zamanın Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve Köy Enstitülerine emek veren İsmail Hakkı Tonguç'u da saygıyla anmak gerekir. Köy Enstitülerinin kapatılmasından sonra açılan İlköğretmen Okulları da onların çizgisinde öğretmen yetiştirmeye devam ettiler. 1974 yılına kadar yetiştirilen öğretmenler de gayet donanımlı yetiştirildiler. Bu öğretmenler gittikleri yerlerde kimi zaman boyacı olup okulunu boyadı, sağlıkçı olup iğne yaptı, terzi olup dikiş öğretti. Ama onlar gerçekten iyi öğretmenlerdi. Yıllar geçmesine rağmen çalıştıkları yerlerde unutulmadılar. Hala saygı ile anılmaktadırlar.

Değişen ve sürekli yenilenen teknoloji her alanda insan gücünü aza indirgemmiştir. Eğitimde ise insana yani öğretmene her durumda ve zamanda ihtiyaç vardır. Çünkü ham maddemiz çocuktur ve çocuk sevgiyle beslenir, öğrenir." Sevginin tutarlı bilgi ve özgürlüğün olmadığı

eğitim ortamında, sevgi dolu, tutarlı bilgi ve becerilerle donanmış, özgür insanlar yetiştirilemez'' .(Sönmez-Sevgi Eğitimi 1994-40)

Başkalarının çocuğuna sevgiyle yaklaşan, eğitim veren, onları hayata hazırlayan da öğretmenlerdir. Bir çocuğun hayattaki en büyük şansı iyi öğretmenlere denk gelmesidir. Öğretmen ana babadan sonra bazen onlardan önce güvenilen kişilerdir çocuklar için. Bundan dolaydır ki toplumumuzda öğretmenlik her zaman saygı duyulan bir meslek olmuştur.

Ancak bugün öğretmenlerimizin toplumdaki yeri ve saygınlığı ile, o günkü saygınlıklarını kıyasladığımız zaman, arada uçurumlar olduğunu görüyoruz. Bugün toplumda eğitimin doğru ve iyi gitmediği ile ilgili genel bir rahatsızlık vardır.1980'li yıllardan itibaren öğretmenlik mesleği saygınlığını yitirmeye başlamış ve bu 2000'li yıllarda da devam etmiştir. Önceleri kendinden bile çok güvendiği öğretmene çocuğunu emanet eden,'Eti senin kemiği benim 'diyen, ve öğretmeni 'eli öpülesi insan'olarak nitelendiren o insanlar, şimdi, not için ya da çocuğuna kızdı diye öğretmeni darp eden ana babalar ve saygısız öğrencilere dönüşmüştür. Öğretmenlik mesleğini bu denli değersizleştiren nedenleri anlamak için geçmişe bir yolculuk yapmak gerekiyor. Nitelikli öğretmen yetiştirme çabaları, Tanzimat döneminde başlamış, daha sonra Cumhuriyet döneminde Milli Eğitim Bakanlığı, YÖK gibi eğitimle ilgili kurumlarca devam ettirilmiştir. Ancak, ne yazık ki bu çalışma ve çabalar, kalıcı ve akılcı çözümlerden uzak olmuşlar ve uygun olmayan, günlük, geçici çözümlere yönelmişlerdir.. Bu çalışmada 1960 yılından başlayarak, öğretmen yetiştirme ile ilgili olumsuzluklar ele alınmıştır.

Tamamen gözleme dayanan bu olumsuzlukları şöyle sıralayabiliriz:

1960'lı yıllarda öğretmen ihtiyacı olmuş o zamanın şartlarında ortaokul mezunlarına 2 ay mesleki eğitim verilerek ihtiyaç olan yerlere öğretmen olarak atanmışlardır.

Daha sonra düz lise mezunları kısa süreli eğitim alarak öğretmen olarak atanmışlardır.

1970'li yıllarda lise mezunları sınavla fark derslerini vererek öğretmen olarak atanmışlardır

Uzun yıllar köylere öğretmen bulunamaması nedeniyle askerliğini yapan lise mezunu gençler köylerde öğretmen olarak görevlendirilmiştir.

1970'li yıllar ülkemizin en sancılı yıllarıdır. Ülkemizin gençliği bölünmüşlüğün sıkıntılarını en fazla eğitim alanında yaşadılar. O dönemlerde açılmış olan 3 yıllık eğitim enstitülerinde gerekli eğitim verilemedi. Birçok bilim insanı ve akademisyenin hayatına kastedildi. Öğrenciler eğitimlerini alamadan mezun edildi. Meslekte başarısız olduklarında telafi eğitimleri verildi ama o da yeterli olmadı.

1970'li yıllarda ayrıca Mektupla Öğretim sistemiyle öğretmenlikle bağdaşmayan birçok insan öğretmen ünvanını aldı ve atandı.

1990'ların ikinci yarısında, 2 ve 3 yıllık öğretmen yetiştirme kurumlarının 4 yıllık eğitim fakültelerine dönüştürülmesi sürecinde, 2 yıl mezun verilemedi ve bu da öğretmen açığının artışına neden oldu.

1997 yılında, tekrar eden öğretmen sıkıntısı üzerine üniversitelerin her bölümünden mezun olanlar öğretmen olarak atandı.

2000 li yıllara gelindiğinde, ilgili istatistiklerin bilerek veya bilmeyerek doğru yapılmaması veya verilerin yanlış yorumlanması sonucunda, eğitim fakültelerine gereğinden fazla sayıda öğretmen adayları alınmaya başlandı. Zamanla artan öğretmen sayısı yığılmalara neden oldu. İhtiyaç fazlası öğretmenlere bulunan çözüm, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) idi. Bu sınavdaki soruların birçoğu öğretmenlerinin kendi alanları dışındaydı. Öğretmen olmak için sınava girmiş, başarılı olmuş, 4 yıl eğitim almış bu gençlerin tekrar sınava alınmasının bir mantığı yoktu. Öğretmenliği hak etmemişse mezun edilmemeli, mezun edilmişse de ataması yapılmalıydı. Öğretmen olmak için gayret sarf etmiş, geleceğini öğretmenliğe göre tasarlamış bu gençlerin mezuniyetlerini müteakip işsiz bırakılmaları gerek ekonomik, gerekse ruhsal bozukluklara neden olmuştur.

Buraya kadar geçmişe bir yolculuk yaparak çeşitli dönemlerdeki öğretmen profillerini, eğitimde yaşanan olumsuzlukları anlatmaya çalıştık. Ama esas konumuz bundan sonra olması gereken öğretmen profilidir.

İyi ve nitelikli öğretmen yetiştirmek için, toplumda öğretmene saygınlığını yeniden kazandırmalıyız. Bunun için öncelikle mevcut öğretmenlerimizle ilgili olarak yapılması gerekenleri irdeleyelim:

Görevde olan ama başarısız öğretmenlerin başarısızlık nedenleri tespit edilmelidir.

Meslek ve alan bilgileri yeterli görülmeyenlere hızlı bir şekilde eğitim takviyesi yapılmalıdır. Öğretmenler, başarılı oldukları alanlarda eğitim veren, başarısız oldukları alanda da eğitim alan konumunda olmalıdır. Böylece öğretmenler arasında bilgi paylaşımı, kendine güven duygularını da geliştirir.

Atamalarla bölünmüş öğretmen aileleri bir araya getirilmelidir.

Öğretmenlerin sosyal yaşamlarını geliştirecek önlemler alınmalıdır.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için sorumluluklar verilmelidir. Ücreti devlet tarafından karşılanmak üzere yabancı dil, teknoloji kullanımı gibi kurslara devam ettirilmesi gibi.

Sınıf içinde başarılı olamayan öğretmenler bütün hizmet içi eğitim ve çalışmalara rağmen ilerleme kaydetmiyor ve yeterli olamıyorsa başka alanlara kaydırılmalıdır. (Milli Eğitim Müdürlüklerinde, okullarda memurluk görevi gibi) Bu uygulama demokratik haklara aykırı görünse de öğretmenlik mesleğinin yeniden saygınlık kazanması açısından önemlidir. Ayrıca öğretmenliği tesadüfen veya sistemin getirdiği zorunlu şartlardan dolayı seçen öğretmenler kendilerine uygun işlerde çalışarak yeni işinde daha verimli belki de mutlu olurlar.

Burada bahsedilen çalışmalar yeni öğretmen yetiştirme sisteminden önce halihazırda çalışan öğretmenler içindir.

Şimdi, bundan sonra öğretmen adaylarımızı nasıl yetiştirmeliyiz konusuna bakalım :

Ülkemizde öğretmenlerin yetiştirildiği en iyi dönemler köy enstitüleri ve öğretmen okullarının olduğu dönemlerdir. Bu dönemdeki başarıların ortak özelliklerini incelediğimizde;

Öğretmen adayı olma yaşı

Öğrencilerin seçimi

Verilen eğitim

Okuldan sonra ara vermeden mesleğe başlama

Öğretmen adayına yüklenen misyon -ki en önemlisi budur-

olduğunu görüyoruz..

Bu özellikler bağlamında öğretmen adaylığına ilk adım lisede atılmalıdır.

Daha önce eğitim veren Öğretmen Liseleri amacına ulaşamamıştır. Zira iyi eğitim veren bu liseler birçok öğrenci tarafından üniversiteye giriş basamağı gibi kullanılmıştır. Elbette Eğitim Fakültelerini tercih edenler olmuştur ama okul ek puanı olmaksızın çok yüksek puan alan başarılı öğrenciler başka alanlara kaymışlardır.

O dönemlerde üniversite sınavına giren birçok öğretmen lisesi öğrencisine, tercih yaparken neden öğretmenliği ilk sırada seçmedikleri sorulduğunda; baştan beri farklı bölümleri düşündüklerini ama öğretmen liselerinin eğitiminin iyi olduğunu, öğretmenliğin en kötü şartlarda -çok üzümlük ve kızarak söylüyorum-cepte keklik olduğunu belirtmişlerdir. Birçok öğrencinin düşüncesinin böyle olduğu kabul edildiğinde, bu okullarda çok iyi öğretim verilmesine rağmen, öğretmenliğe karşı aidiyet duygusunun, mesleğe olan sevginin verilemediği düşünülmektedir.

Bu meselede tüm suçu öğrencilere mal etmek elbette adil olmaz. Ebeveynler, gerekli sorumluluğu vermeyen eğitimciler, ekonomik şartlar gibi nedenlerle öğretmenlik mesleğinden uzaklaşmıştır.

Bu konuda Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Bayram Özer ve Recep Kahramanoğlu tarafından 2011 yılında bir araştırma çalışması yapılmıştır. Araştırma sonuçları gözlemlerimizle örtüşmektedir. Araştırma sonucunda, birçok öğrencinin meslek dersleri öğretmenlerinin kendilerini bu meslekten soğuttuklarını ifade etmeleri çok ilginçtir.

Bu okullarda daha nitelikli, sevecen, mesleğinin hazzını almış öğretmenler görevlendirilmelidir.

Yetişmiş meslek dersi öğretmeni eksiği olduğunda uzman veya danışman öğretmenlerden yararlanılmalıdır.

Araştırmada birçok öğrenci meslek derslerini ezbere dayalı ve sıkıcı bulduğunu ifade etmiştir.

Derslerde sadece teorik bilgiler yerine öğretmen adaylarını iyi örneklerle tanıştırmak, onlara araştırma ödevleri vermek, fikir üretmelerini sağlamak, beyin fırtınası yaptırmak gibi yöntemler kullanılmalıdır. Öğretmen Lisesi öğrencileri teknolojiyi çok iyi kullanır hale getirilerek dünyanın her yerinde eğitimle ilgili bilgiye ulaşması sağlanmalıdır. Bu nedenle liseye girişten mezun olana kadar yabancı dilini konuşabilir ve teknolojide kullanabilir düzeye getirmelidir.

Yaz dönemlerinde sorunlu okulların tamiri ve okulları eğitime hazırlama çalışmalarını eğlenceli bir hale getirmelidir. Eğitime hizmet hazzını tattırmalıdır.

Lise seviyesinden başlaması gereken öğretmen olma yolculuğunun ilk adımı Anadolu Öğretmen Liseleri olmalıdır.

Önce bununla ilgili yapılmış bir çalışmadan bahsetmek istiyorum.

1997 yılı 24 Kasım'ında Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Öğretmenler Günü etkinliği bağlamında bir zıt panel düzenlenmiştir. Panelin tarafları Eğitim fakültesi veya Öğretmen okulu mezunu kıdemli öğretmenler ile üniversitelerin değişik bölümlerinden mezun olup öğretmen olarak atanan yeni öğretmenlerdi. Panelde 800'e yakın öğretmen ve idareci dinleyici olarak katılmışlardı. Yeni atanan öğretmenler karşı tarafın kendilerini kabullenmediğinden, eğitim mezunları ise yeni öğretmenlerin başarısız olacaklarından rahatsızlardı. Düşünceler söylendi sorular soruldu. Panel sonunda çıkan sonuç;



Öğretmen adayları iyi bir bilgi sınavından ama en önemlisi bir kişilik testinden geçirilmelidir. Mesleki eğitim, kültür, yabancı dil, teknolojiyi iyi kullanma, iletişim, öğretmen adaylarında olması gereken niteliklerdir. Ama olmazsa olmazı çocuk sevgisi, insan sevgisidir. Bu, Öğretmen Liselerine giriş sınavları için önemli bir öneridir.

Öğretmen Liselerine alınacak öğrenciler tek sınavla alınmamalıdır. Onlara;

Merkezi sınav

Kişilik testi

Sağlık testi

Yetenek testi (Sanat ve spor alanlarında okuyacaklar için) uygulanmalı, başarılı olanlar belirlenerek gerçek ihtiyaca göre alınmalıdır.

Mevcut sınav sistemi olan Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) de bilgi ölçümü yapılmaktadır. Bu sınavlarda ortalamanın üzerinde olmak kaydıyla, belirlenecek çizginin üzerindeki yüksek puanlı öğrenciler Öğretmen Liselerine aday olarak kabul edilmelidir.

Böylece bu okullara bilgi donanımı açısından hazır ve nitelikli öğrenciler alınmış olur. Bilahare Kişilik Testi, merkezi sınavda başarılı olan öğrencilere yazılı ve sözlü uygulama şeklinde yapılmalıdır. Kişiliği öğretmenliğe uygun olmayanlar elenmelidir. Bu konuda bir başka öneri ise lise 2. Sınıfta bu testlerin uygulanması şeklindedir. Bu gözlemler sonucu öğretmenlik mesleğine uygun olmadığı düşünülen öğrenciler, kurulacak yetkili komisyon kararı ile bir başka okula yönlendirilir. (Merkezi sınavda aldığı puanla girebileceği bir Anadolu lisesi gibi)

Öğretmen lisesinde eğitim güçlü olmalı, öğrencileri bilgi, beceri, sanat, spor eğitimini almış, teknolojiyi kullanan yeniliklere açık, yabancı dilde konuşabilen, kendi kültürünü tanıyan ve sahiplenen, dünya ülkeleri ile ilişkilerimizi takip eden bir öğretmen olarak yetiştirecek özel bir müfredat programı hazırlanmalıdır.

1 ve 2.sınıfta temel dersler (matematik, fen bilimleri, Türk dili , ülke coğrafyamız ve tarihimiz yoğun şekilde yabancı dil, teknoloji, vatandaşlık gibi) dersler verilmelidir.

2. sınıfta yoğun olmayacak biçimde meslek derslerine giriş yapılabilir. Her ay bir gün okul gezilerine ayrılabilir. Farklı okullarda, farklı dersler izlenebilir. İzlenecek derslerin örnek olması açısından dikkatli seçilmesi gerekir.

3. ve 4. Sınıfta temel derslerle birlikte mesleki derslere ağırlık verilecektir. Bundaki amaç öğretmen adaylarının kendilerini tamamen mesleklerine yönelmiş hissettirmektir.

Sanata ve spora yetenekli öğrenciler 2. Sınıfta yetenek sınavından geçmeli, 3. ve 4. Sınıfta diğer arkadaşlarına eşdeğer meslek dersleri almalıdırlar. Ayrıca kendi alanları ile ilgili ayrı zaman ve mekanlarda yetenek dersleri ile ilgili ek dersler almalıdırlar.

4. Sınıfın bir döneminde tüm öğrencilere proje ödevi verilmelidir. Eğitimle ilgili olan bu projeler grup çalışması şeklinde olmalıdır.

4 yıllık eğitim süresinde 3 yaz tatili vardır. Bu yaz tatilinin içinde 15 gün öğrenciler ihtiyacı olan okulların tamirinde, eğitim öğretime hazırlanmasında görevlendirilmelidirler. Bu onların mesleğe olan saygılarını ve eğitimde sorumluluk alma isteğini artırır. İlerde atanacakları yerlerde nelerle karşılaşacağını öğrenirler.

4. sınıf sonunda adı olgunluk sınavı olan bir sınavdan geçirilirler. Bu sınavın adının OLGUNLUK SINAVI olması amaçlıdır. Çünkü bu öğrenciler okula başladıkları zamanda buluş çağında iken, bu eğitim sürecinde hem biyolojik hem sosyolojik olgunluğa ulaşırlar. Tabii önerilen şekilde iyi bir eğitim verilirse...

Olgunluk sınavında her öğrenci başarılı olmak zorundadır. Bu sınav diploma almak için ve eğitim fakültelerinin tercihinde gerekecektir. Bu sınavın yabancı dil dersi ile ilgili olan bölümü yazılı ve sözlü olmalı, öğrencilerin yabancı dili konuşacak seviyede olmalıdır.

#### Eğitim Fakültelerine Giriş

Öğretmen liselerinin olgunluk sınavını başaran tüm öğrenciler diploma derecelerine ve taleplerine göre Eğitim Fakültelerine yerleştirilmelidir. Yani öğretmen liselerinden eğitim fakültelerine geçiş için olgunluk sınavı yeterli olmalıdır. Buradaki mantık şudur;

Eğitim Fakültelerine sadece Öğretmen Liselerinde iyi eğitim almış, kendini bu mesleğe ruhen ve bedenen hazırlamış, buna emek vermiş öğrencileri almak ve başladıkları mesleki eğitimi devam ettirmektir. Ayrıca, öğretmen adayları merkezi sınav kaygısı olmayacağı için, daha mutlu ve huzurlu olmalı, ayrıcalıklarının farkına varıp mesleklerine saygı duymalıdırlar.

Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin de kendi başarılarına göre puanlaması yapılmalı, öğrenciler puanlarına göre buralara yerleştirilmelidir.

Eğitim fakültelerinin 5 yıl olması önerilmektedir.

İlk 2 yıl, mesleki dersler ağırlıklı olmak üzere temel derslere ve yabancı dile devam edilmeli, 2. yabancı dile başlanmalıdır.

Eğitiminin ilk yıllarında uygulama eğitimleri başlamalıdır.

Uygulamalar sadece şehir okullarında değil zaman zaman küçük yerleşim alanlarında da yapılmalıdır.

Uygulama yapılan sınıf ya da alan öğretmenleri ile iş birliği içinde olmalı yapılan hatalar teorik derslerde belirtilmeli, öğrenciler kendi görüşlerini de belirtmelidir.

Lisede başlanan ders izleme eğitimi yanında ders verme, eğitimle ilgili doküman, yazılı materyaller hazırlama, idari işler gibi eğitimlere başlanmalıdır.

Aday, ilerde sınıfı için hazırlaması gereken yazılı materyalleri, kendi sınıfının şartlarına göre hazırlamayı öğrenmelidir.

İdari yazışmalarla ilgili genel kuralları, mesleğiyle ilgili sorumluluk ve haklarını bilmelidir.

1 ve 2. Sınıfta adaylar eğitim teknolojilerini kullanır duruma gelmeli, teknolojiyi uygulamalarda kullanmasına önem verilmelidir.

Sanatsal, spor etkinliklerine katılımları sağlanmalı, açılacak kurslarla ilk yardım gibi sağlık alanında bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır. Atölyeler kurularak basit işler öğretilmelidir.

İnsan ilişkileri konusunda eğitim verilmelidir. Bu ayrı bir ders olmayıp gözlenen adaylarda iletişim sıkıntısı yaşayanlara ders dışı çalışmalarla kazandırılmalıdır.

Yabancı dil dersi ileri seviyede verilmeli, iyi konuşma ve yazışma dili öğretilmelidir. (Yurt dışına Erasmus programı ile giden öğrenciler ve görevle giden öğretmenlerin yaşadıkları en büyük sıkıntı dil konusundadır.)

3.sınıf alanlara ayrılma sınıfıdır. Önerilen alanlar;

Öğretmenlik

Okul öncesi öğretmenliği

İlköğretim sınıf öğretmenliği

Sözel ders öğretmenliği (Türkçe, tarih, coğrafya, felsefe vatandaşlık Atatürk ilkeleri)

Sayısal ders öğretmenliği (matematik, kimya, fizik biyoloji)

Sanat dersi öğretmenliği (müzik, resim,el sanatları)

Spor öğretmenliği

Özel Öğretim öğretmenliği

Psikolojik Danışmanlık Rehberlik

Ar/Ge Ölçme Değerlendirme ve Program Geliştirme

Bu bölümler birleştirilebilmeli veya ayrıştırılabilmeli, yenileri eklenebilmeli, yaşanan zamanın ihtiyacına göre ayarlanmalıdır. Ama önemli olan adayların birlikte 2 yıl güçlü bir şekilde meslek ve kültür eğitimi daha sonra alanlarında iyi eğitim almalarıdır.

Alan eğitimine başlanan 3. Sınıftan itibaren uygulamalar alan öğretmenliğine kaydırılmalıdır. Çünkü öğretmen adaylarının kendi alanlarında da bilgili olmaları gerekir. 3. ve 4. Sınıfın 1. döneminde bu çalışmalara devam edilir. Adaylar kendi alanlarında uzmanlaşırken aynı zamanda alan konularının öğretme yöntemini ve değişik tekniklerini öğrenmelidirler. Alanları ile ilgili teknolojiyi kullanabilmeli bu eğitim sürecinde sorular hazırlamalı bunları derste tartışmalıdırlar.4.sınıfın 2. Döneminde öğretmen adayları değişim programı ile eğitim açısından gelişmiş ülkelere gönderilmeli, gittikleri ülkenin eğitim sistemini incelemeleri, bizim eğitim sistemi ile karşılaştırmaları ve izlemleri ile ilgili rapor hazırlamaları istenmelidir. Bu raporlar 5. Sınıfta projeye dönüştürülmelidir.

5. sınıf proje üretme ve uygulamalarla geçirilmelidir. Tüm mezun olacak öğrencilere kültürel ve toplumsal değerlerle ilgili örnekleri tanıma imkanı verilmelidir. Eğitimle ilgili çalıştaylara , kongrelere dinleyici olarak katılma uygulaması 5. Sınıfta olmalıdır. Ülkenin belirlenecek en az 3 ayrı bölgesine hem uygulama hem gezi amaçlı (1 hafta süreli) programlar hazırlanmalıdır. Böylece öğretmen adayları ülkemizi, bölgesel farklılıkları, bölgelerdeki eğitim sıkıntılarını görmüş olur. Yapacakları projeler bunlara yönelik olursa çözüm yolları araştırmaya yönelik çalışmalar yaparlar.

Mezuniyet, aldıkları notlar ve üniversitenin kuracağı bir komisyon tarafından sözlü olarak yapılacak 2.olguluk sınavı ile olmalıdır.

Öğretmen Anadolu Liselerinde ve Eğitim fakültelerinde uygulanacak müfredat programları da gözden geçirilmelidir. Çağın ve ülkenin ihtiyaçları göz önüne alınarak Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin işbirliğiyle yeni müfredat programları hazırlanmalıdır.

Yapılan gözlemlerde verilen eğitimlerin daha çok teorik olduğu saptanmıştır. Önerilen yeni oluşumlar teoriden çok uygulamaya dayalıdır. Yeni oluşumlar teknolojik gelişmelerin ve iletişimin hızla ilerlemesini göz önüne alarak 2.hatta 3. Dillerin konuşulabilmesi (3. Dil seçmeli olacak şekilde) eğitimine de ağırlık verilmesini önermektedir. Öğretmen adaylarına verilecek dil eğitimleri, uygulamaya ve dili günlük yaşamda kullanmaya yönelik olmalıdır. Bu maksatla adayların eğitim süresi içinde ve öğretmen olduktan sonra da yurtdışında dil eğitimine gitmeleri sağlanmalıdır. Bu eğitimlerin masrafları devlet tarafından karşılanmalıdır.

Üniversite eğitimleri sırasında 5.sınıf öğretmen adaylarının eğitimle ilgili çalıştaylara ve kongrelere dinleyici olarak katılmaları sağlanmalıdır. Bu uygulama adayların mesleğe olan ilgilerini artıracak; ayrıca eğitim problemlerimizin çözümü için kendilerinin de araştırma yapmasına ve ülke eğitimini sahiplenme duygularının yeşermesine yol açacaktır.

Adaylar yaz aylarında lise döneminde olduğu gibi 15 günlük sürelerle köy okullarının tamirinde, eğitime hazırlanmasında görevlendirilmelidir. Sivil toplum kuruluşları ile birlikte (TEV, TEMA, AÇEV gibi) okulları ağaçlandırma, ihtiyaç olan malzemeleri temin etme çalışmaları yaptırılmalıdır. Böylece öğretmenlik mesleğinin ulvi yönlerini görür ve haz alırlar. Bu çalışmalar adayların meslekleri ile ilgili liyakat çalışması olarak da değerlendirilebilir.

Adaylara, teknolojinin ilerlemesiyle azalan kitap okuma alışkanlığı da kazandırılmalıdır. Her adayın kendi uygulama sınıflarındaki kütüphaneyi zenginleştirme ve en azından çocuk klasiklerini bilme sorumluluğu verilmelidir.

#### Öğretmenliğe Başlama ve Meslekte Eğitim Çalışmaları

Üniversiteyi bitiren öğretmenler ihtiyaca göre doğrudan atanmalıdır. İhtiyaçlar başlangıçtan itibaren doğru tespit edilirse zaten açıkta kalma olasılığı olmayacaktır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı istatistik bölümüne büyük sorumluluk düşmektedir. Eğer istatistikler iyi yapılmaz, gerçeği yansıtmazsa daha önce belirttiğimiz aksamalar meydana gelir.

Atamalar ilk görev yerinde en az 3 yıl kalmayı gerektirecek şekilde ayarlanmalıdır. Stajyerlik dönemini kapsayacak olan bu ilk atamanın süresi de en az 3 en fazla 7 yıl olmalıdır. Stajyerlik şimdiki gibi istenen belgeleri internetten indirip sunmak olmamalıdır. Stajyerler alanları ile ilgili araştırma yapma, eğitim verdiği sınıflardaki öğrencileri tanıma ile ilgili değerlendirmeler hazırlama, alanı ile ilgili özgün sınav soruları hazırlama, alanları ile ilgili yazılmış en son makale ve araştırma yazılarını yorumlama şeklinde olmalıdır. Stajyerliklerinin kaldırılmasında en önemli etken eğitimdeki başarıları olmalıdır. Stajyer öğretmenlerin başarısını danışman öğretmenler ve kurum yöneticileri birlikte karar vererek bildireceklerdir.

Stajyerliği kalkan tüm öğretmenler takip eden 4. yıllarında görev yaptıkları yerlerde bulunan üniversitelerde yüksek lisans eğitimine özendirilmelidirler. (Bu konuda yine Milli Eğitim Bakanlığı ile Üniversitelerin işbirliği gerekmektedir.) Yüksek lisans için önerilen süre en fazla 4 yıldır. (Sağlık gibi geçerli nedenler dışında eğitim aksatılmamalıdır.)

Yüksek lisans eğitimini tamamlayan öğretmenler ek derece alıp ayrıca Uzman Öğretmen statüsüne geçmelidir. Böylece uzman öğretmenler hem ekonomik hem kariyer olarak ödüllendirilmiş olurlar. Okul yöneticisi seçilme şartlarından birisi de en az 5 yıllık uzman

öğretmen olma zorunluluğu olmalıdır. Daha sonraki aşamada doktora yapan ve yine bir derece daha alan öğretmenler, toplam 20 yılını tamamladıktan sonra Danışman Öğretmen statüsüne geçirilmelidirler. Danışman öğretmenler okullarda stajyer öğretmenlerin ve başarısı düşük öğretmenlerin eğitiminde ve değerlendirilmelerinde, hizmet içi eğitimde, Milli Eğitim Bakanlığının proje çalışmalarında görevlendirilirler. Doktora çalışmasından sonra eğitimine devam eden danışman öğretmenler profesörlüğe kadar yükseldiklerinde hem akademisyen hem bakanlığın bir bürokratu gibi çalışabilirler. Böylece üniversiteler ve bakanlığımız arasında bir köprü oluşturup birçok yanlış anlamaları önlerler ve ortak çalışma ortamı hazırlanmış olur.

Profesör seviyesindeki danışman öğretmenlerden seçilecek 10 eğitimci, Milli Eğitim Bakanı başkanlığında Milli Eğitim Danışma Kurulunu oluşturur. Danışma kurulundaki üyeler yine ülkedeki tüm danışman öğretmenlerin elektronik oyları ile 2 yıllık süre için seçilirler. Kurul belli aralıklarla ülke eğitimcilerini bilgilendirmek, çalıştaylar yapmak, yapılacak değişikliklerde danışman öğretmenleri bilgilendirmek gibi eğitim politikalarını yönlendirici rol oynar. Ayrıca yapılmış projeleri inceler, uygun görülenleri hayata geçirmek için çalışmalar yapar.

Okullarda Eğitim Dönemi Sonundaki Çalışmalar:

Eğitim-öğretim yılı bittikten sonra öğretmenlerin yapmış oldukları eğitim seminerleri verimli olmamaktadır. Bunun yerine her yıl sekiz ayını yoğun bir çalışma temposuyla geçiren öğretmenlere, Turizm yörelerimizdeki öğretmenevlerinden istifade ile, yeni eğitim sistem ve yöntemlerinin veya ihtiyaç duyulan konuların işlendiği, bunun yanında ülkemizin tarihini kültürünü doğasını tanımaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu konu ile ilgili Milli eğitim Bakanlığı ile Turizm Bakanlığı ortak çalışma yapabilir.

Bir başka öneri de, okul tatilinden önce öğretmenlere son iki yılda eğitimle ilgili yapılmış çalıştaylar kongreler, eğitimde dünya ve ülkemizdeki değişik metotlar, uygulamalar gibi konuları içeren araştırma görevleri verilmesidir. Tatil boyunca öğretmen eğitim yılı başlayana kadar çalışmasını hazırlayacaktır. Bu araştırma ve inceleme sonuçları eylül ayının ilk haftasında okullarında ya da Milli Eğitim müdürlüğünün organizasyonu ile toplu alanlarda sunulacaktır. Çalışmalarında kendi yorum ve önerilerini katmış olan öğretmenlerin çalışmaları okul, ilçe daha sonra il müdürlükleri tarafından Milli Eğitim Bakanlığına gönderilmeli ve bakanlık tarafından başarılı bulunan çalışmalar kitapçık haline getirilmelidir.

Çalışma sahibi öğretmenlere maddi ve liyakat ödülleri verilmelidir. Ayrıca yönetici atamalarında bu çalışmalar yönetici adaylarına artı puan kazandırmalıdır.

Öğretmen yetiştirmede son önerimiz ise emekliliğini düşünmeye başlayan, ancak verimli, çalışmayı seven, çocuk sevgisini yoğun yaşayan öğretmenlerle ilgilidir. Yaşlarımız ilerledikçe daha sakin dingin bir yerde çalışmayı isteriz. Emekliliğe karar vermeden önce bu yaşa gelmiş öğretmenlerimize bir anket yapılarak daha küçük yerleşim yerlerinde çalışmayı isteyip istemedikleri sorulur. Birçok kıdemli öğretmenin hayalidir bu... İstekliler küçük yerleşim yerlerine atanarak daha genç meslektaşlarına rehberlik edebilir birikimlerini aktarabilirler. Kendileri de emekli olduktan sonra yaşamayı düşündükleri bu yerleşim yerinde bir çevre edinmiş olur. Bilgisine ihtiyaç hissedildiğinde kendinin hala işe yaradığını düşünür mutlu olur. Yaşama bağlanır. Bu, eğitime emek veren tüm öğretmenlere borcumuzdur.

Aramızda olmayan ve hala bu güzel ülkemizin eğitimine hizmet eden tüm eğitimcilere saygılarımla...

#### **KAYNAKLAR**

Bayram ÖZER, Recep KAHRAMANOĞLU - Anadolu Öğretmen Lisesi Okulu Öğrencilerinin, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi - (makale) Mustafa Kemal Üniversitesi - 2011

Veysel SÖNMEZ - Sevgi Eğitimi - Pegem Yayınları - Ankara - 1994- S. 40

Veysel SÖNMEZ - Eğitim Felsefeleri -Pegem Yayınları - Ankara – 1996- S. 145

Yahya AKYÜZ -Türk Eğitim Tarihi - Pegem Yayınları-Ankara – 2007-S.195, 205,318,380

---

## EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

---

Kismet DELİVELİ<sup>133</sup>, Bilgen KIRAL<sup>134</sup>

### ÖZET

*Araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndaki öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları boyutlar bazında incelenmiş, "sınıf, cinsiyet, bitirdiği lise türü, ailelerinin aylık gelirin" göre tutumlarının farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma, 2017-2018 akademik yılı ikinci döneminde, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden oluşan 240 öğrenci ile yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmada "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kitap okuma alışkanlığının en çok "yarar" boyutunda cevapların yoğunlaştığı, bunu sırasıyla "istek, etki, alışkanlık, sevme, gereklilik" boyutlarının izlediği tespit edilmiştir. Demografik değişkenler incelendiğinde "sınıf düzeyi, bitirilen lise türü ve ailelerinin aylık geliri" yönünden gruplar arasında anlamlı farklılıklar olmadığı; fakat cinsiyet değişkeni yönünden farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir. Eğitim fakültelerinde yöneticiler, üniversite kütüphaneleri dışında, eğitim fakültelerinde de öğrencilerin boş zamanlarında kitap okuyabilecekleri özel mekanlar ve kitap değişimi yapabilecekleri platformlar tasarlayabilirler. Öğrencilerin sosyal medya, akıllı telefon ve interneti çok yoğun kullanmaları sebebi ile cinsiyetlerine, ilgi alanlarına göre derslerin içerisinde elektronik ortamda zorunlu e-kitap, makale okuma görevleri verilerek, okuma düzeylerinin artırılmasına katkı sağlanabilir. Özellikle erkek öğrencilere görevler verilerek, sınıflarda okuma kulüpleri aktif hale getirilebilir.*

**Anahtar Sözcükler:** Sınıf Öğretmenliği programı, öğretmen adayı, kitap okuma alışkanlığı.

## AN ASSESSMENT OF FACULTY OF EDUCATION STUDENTS' ATTITUDE TO READING HABITS

### ABSTRACT

*The research was conducted to determine the reading habits of the students who are continuing their education in the Faculty of Education, Department of Primary School Teaching at Muğla Sıtkı Koçman University. The attitudes of the students towards reading habits were examined in terms of it's dimensions, and it was investigated whether their attitudes differed significantly according to students' grade, gender, completed high school type, their families' monthly income. The research was carried out in 2017-2018 academic year in second term, with 240 students that are 1st, 2nd, 3rd and 4th grade in the Faculty of Education, Department of Primary School Teaching. In the research conducted with survey method as quantitative research methods Reading Habits Attitude Scale was used. As a result of the study, it was determined that the reading habits were mostly increased in the*

---

<sup>133</sup>Öğretim Görevlisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD, dkismet@mu.edu.tr

<sup>134</sup>Dr. Öğretim Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, bilgenkiral@gmail.com



*“benefit” dimension, and then followed by “desire, effect, habit, love, necessity” dimensions. When the demographic variables were examined, there were no significant differences between the groups in terms of grade level, completed high school type and their families’ monthly income; but there are differences between gender variable. In the faculties of education managers can design special places where students can read books and change books in their faculties except for university libraries. Due to the intensive use of social media, smart phone and internet, students can make compulsory e-book and article reading tasks within the courses according to their gender and interests, thus contributing to increase their reading levels. In particular, it is possible to activate reading clubs in classrooms by assigning tasks to male students.*

**Key Words:** Classroom teaching program, candidate teacher, reading habits.

## GİRİŞ

İnsanlar; fiziksel, dilsel, zihinsel, sosyal ve duygusal bir takım yetilere sahip olarak dünyaya gelirler. Bu yetiler sayesinde, dış dünyayı keşfedip öğrenmekte ve uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Belirli bir zaman sürecinde, yeni şeyler öğrenmekle birlikte bakış açıları gelişmekte, sorgulama becerisi, beğenme, tercih etme gibi kendine özgü değer yargıları oluşmaktadır. Böylelikle de duyuşsal anlamda tutumlarının oluşumu gerçekleşmektedir. Sözü geçen tutumlarsa tabiki öğrenme ve yaşantı yoluyla meydana gelmektedir.

Öğrenme, yaşamın ilk yıllarında görerek, dokunarak, işiterek bazı temel bilgiler elde edilmesi şeklinde kısacası duyu organlarının aktif olarak kullanılması yoluyla gerçekleşmektedir. Bireyin, dış dünyada olup bitenleri öğrenmeye çabalaması belli bir zaman dilimini gerektirmektedir. Bu da okul yıllarına denk gelmektedir. Çocuk, okul çağına geldiğinde hem hayatın akışını kavrayarak uyum sağlamaya hem de entelektüel becerilerini geliştirmeye yönelmektedir. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılarak sayılan beceriler yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Okuma bu yönüyle bireyin her türlü gelişimini sağlayan en önemli araçtır. Kişinin sadece öğrenim hayatında değil, gündelik hayatında da başarılı olmasında önemli rol oynadığı düşünülen okuma, bir tek eğitim süreçlerinde değil, toplumsal konularda bilgi kazanmanın temel yollarından biri olarak da kabul edilmektedir (Çelenk, 2010; Susar Kırmızı, 2008).

Beyinde gerçekleşen, anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünce becerisi olan okuma, bireyin sahip olduğu tutumsal, fiziksel, dilsel, bilişsel yetilerine bağlı olarak gerçekleşen bir süreçtir. Okuma süreci; değerlendirme, muhakeme etme, problem çözme, hayal etme gibi öğelerden oluşmakta (Akyol, 2005); bilişsel davranışlarla, psikomotor becerilerin ortak çalışması sonucu yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2003). Okuma etkinlikleri sırasında, okuyucu metni anlamaya çalışırken, anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalışmaktadır (Akyol, 2009). Bu süreçte okuyucu, yazarın iletmek istediği mesajı anlamak için, okuduğunu simgelere dönüştürürken, diğer taraftan da bunları zihinsel işlemlerden geçirerek anlamaya

çalışmaktadır. Ancak okumada anlam kurma okuyucunun yazılı dildeki sembolleri tanıma ve algılamasına, dilsel bilgisine, zihinsel ve dünya ile ilgili becerilerine dayanmaktadır. Bunun dışında okumada anlam kurmak bu ögeler dışında okuyucunun istekliliği, ilgisi, yargıları, okuma amacı ve okumanın gerçekleştirildiği ortamdan da etkilenmektedir (Akyol, 2005).

Dilbilimsel açıdan, okuma becerisi bireyin gelişim özelliklerine bağlı olarak gerçekleşen bir öğrenme alanı olup; kelimelerin duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılarak kavranması sonucunda çözümlenerek yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Okuma bireyin öğrenme yaşantıları edinmesinde önemli bir işleve sahiptir (Demirel, 2003). Okuma aslında bir anlam kurma süreci olup, bu süreçte okuyucu ön bilgilerini kullanarak, okuduğu metni çözmeye çalışmaktadır (Akyol, 2005). Diğer bir deyişle okuma yazıların anlamını araştırmaktır. Bu; araştırma, keşfetme, ilişkilendirme, birleştirme, yorumlama, sorun çözme, değerlendirme şeklinde olabilmektedir. Dolayısıyla okuma sadece bir şifreyi çözmek değildir. Okuma, şifreyi çözenin ötesinde metni anlama, önbilgilerle birleştirme ve anlamı zihinde yapılandırma gibi işlemleri içermektedir (Güneş, 2013).

Okuma, diğer bir ifadeyle yazının anlamına gönüllü olarak katkı yapmaktır. Nasıl ki görmek ve bakmak ile işitmekle dinlemek arasında farklar var ise, aynı durum okuma ile yazma arasında da söz konusudur. Okuma, yazıya bakmak ya da onu görmek olmayıp; yazının anlamına yeni anlamlar ekleyerek gönüllü katkılar yapmak, yazının anlamı ile ön bilgileri birleştirmek, yazıyı yeniden anlamlandırmak, yeni anlamlara ulaşmaktır. Aynı zamanda bireyin, kendini ve dünyayı sorgulamasıdır. Okuma sayesinde; bilgiler almak, kişinin mevcut ön bilgileriyle yenisini karşılaştırmak, ilişkilendirmek, bütünleştirmek suretiyle bir cevap oluşturmak amaçlanmaktadır (Güneş, 2013). Okuma; görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi birbiriyle ilişkili eylemleri içermekte olduğu için birey yeni bilgiler edinirken, iletişim kurarak sosyalleşme imkânı da bulabilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, okumanın sadece zihinsel bir etkinlik olmadığı rahatlıkla anlaşılabilir. Dolayısıyla okuma, sadece yazının anlamlı şekilde ses haline dönüştürülmesi değil, fizyolojik, psikolojik, sosyolojik yönleri olan bireyin gelişimine çok yönlü etkileri olan bir öğrenme alanıdır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2010). Ayrıca okuma devamlı geliştirebilen bir beceri olup; hayat boyut devam eden bir etkinliktir. Alışkanlık haline getirildiğinde iyi bir okuyucu olmanın temeli de atılmış sayılabilir. Bu açıdan zaman azlığı ya da çokluğundan ziyade okumanın devamlı bir alışkanlık haline dönüşmesi yararlıdır. Bu açıdan günlerce kitap okumaksızın, uygun zaman bulduğunda bir günde bir kitap bitirmek, iyi okuyucuların alışkanlıkları arasında yer almaz. Buna karşılık, okumayı planlı hale getirmek ve zamanlaması iyi tasarlanmış bir etkinliğe dönüştürmek yararlı olabilir. Her gün yarım saat ile bir saat arası akademik okuma yapmak insanın entelektüel anlayışını zenginleştirebilir (Akyol, 2005). Bu

nedenledir ki hangi yaşta olursa olsun, öğrencilerin sadece okur-yazar olmaları değil, okuma alışkanlığını geliştirmiş bireyler olmaları istenmektedir (Brooks, 2007; Conoway, Saxon ve Woods, 2003; Gareves, 2001).

Okuma, kazanılan bir alışkanlık olduğu için öğrencilerin okul başarısı üzerinde de etkilidir (Çelenk, 2010; Capps ve Huang, 2015). Sürekli okuma alışkanlığı kazanmış olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri de geliştiğinden, okul başarılarının artacağı söylenebilir. Ayrıca okuma eylemi sürekli okuma alışkanlığı kazanmış olan bireylerin düşüncelerini geliştirebilir. Bu açıdan okuma yoluyla bireyler, olaylara eleştirel bakabilme, objektif düşünebilme, farklı bakış açılarını dikkate alabilme, empati kurabilme gibi olumlu tutumsal beceriler kazanabilirler. Dolayısıyla, bireylerin okumaya ilişkin tutumları, okuma etkinliğine yaklaşımları, kişilikleri, düşünce yapıları hakkında fikir verebilir. Öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasında ise öğretmenlerin rolü büyüktür (Arıcı, 2005; Bean, 1997; Myette, 2006; Wilson, 2007, Huang, Capps ve Garza 2014). Çünkü çocukların ilkokuldan başlayarak okuma becerilerini geliştirip, okuma alışkanlığı kazanma süreçlerinde, özellikle sınıf öğretmenlerinin rolü büyüktür.

Arıcı (2005), özellikle ilköğretim döneminde öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmasında öğretmenlerin önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Bazı araştırmacılar ise (Baccus, 2004; Arı ve Demir, 2013) öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarının öğrencilerini kitap okumaya yönlendirmede ve okumaya güdülemede olumlu etkileri olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla gelecek nesilleri yetiştirecek her biri öğretmen adayı olarak yetişmekte olan eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının araştırılması, öğretmen yetiştirmeye yönelik alınacak tedbir ya da çözüm önerilerinin geliştirilmesi açısından yararlı olabilir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Öğretmen adaylarının;

Kitap okuma alışkanlığına yönelik genel tutumları boyular bazında nedir?

Kitap okuma alışkanlıkları demografik değişkenlere göre (sınıf, cinsiyet, bitirilen lise türü ve ailelerinin aylık geliri) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

Bu başlıkta araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler açıklanmıştır.

## Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden bir durumu ya da olguyu, olduğu şekliyle betimlemeye ve tanımlamaya imkân veren tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Karasar, 2005).

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini; 2017-2018 akademik yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 1., 2., 3., ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Hedef evrenin tamamına ulaşma imkânı olmaması nedeniyle araştırma, evrenden seçilen örneklem üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmış ve her bir sınıf düzeyinde öğrenci sayıları hesaplanıp, evrenin bütünündeki öğrenci sayısı oranlanarak, örnekleme yer alacak öğrenci sayı ve oranlarına karar verilmiştir (Balcı, 2013; Büyüköztürk, 2013; Can, 2016).

Örneklem seçiminde Örneklem Büyüklükleri Tablosu'ndan yararlanılmış ve araştırmanın 416 öğrenciden oluşan hedef evreni .05 anlamlılık ve % 5 hoşgörü düzeyinde, 200 öğrencinin temsil edebileceği varsayılmıştır (Balcı, 2013). Ancak ölçeğin uygulama aşamasında karşılaşılabilecek sorunlar ve geri dönüşlerde yaşanabilecek muhtemel kayıplar nedeni ile örneklemin % 20 fazlası alınarak, örnekleme 40 öğrenci daha eklenmiştir. Böylece örneklem seçim işlemi 240 öğrenci olarak hesaplanmıştır. Örneklemin sınıflara göre dağılımı yapılırken, her sınıftaki öğrenci sayısının, hedef evren içerisindeki oranı belirlenmiş ve her sınıf hedef evren içerisinde hangi oranda temsil ediliyorsa, örneklem içerisinde de aynı oranda temsil edilmesi sağlanmıştır. Bu yolla örneklemin en önemli özelliği olan yansızlık ve temsil edilebilirlik sağlanmaya çalışılmıştır (Arıkan, 2004; Karasar, 2005). Buna göre her bir kümede yer alan öğrenci sayısı oranlanarak, örnekleme temsil edilmesi için gerekli yüzdelikler hesaplanmıştır. Örneğin, 1. sınıfa devam eden öğrenci sayısı 98'dir. Evrendeki toplam öğrenci sayısına oranlandığında, 1. sınıf öğrencilerinin % 23 oranında temsil etmesi sağlanmıştır. ( $98/416=23\%$ ). Araştırma kapsamında anket uygulanacak toplam öğrenci sayısı oranına göre bakıldığında, 1. sınıflar için örneklemin % 23.55 olmasına karar verilmiştir ( $240 \times 23.55 = 56.52$ ). Tablo 1'de sınıflara göre öğrenci dağılımı verilmiştir.

Tablo.1. Öğrenci Sayı ve Oranları

Sınıf Düzeyi	Toplam Öğrenci (n)	Yüzde (%)	Anket uygulanan öğrenci (n)
1	98	56.52	56
2	95	54.79	55
3	95	54.79	55
4	128	30.76	74
Toplam	416	100	240

Tablo 1'e göre 1. sınıflardan 56, 2. sınıflardan 55, 3. sınıflardan 55 ve 4. sınıflardan 74 olmak üzere toplam 240 öğrenci seçilmiştir. Aşağıda Tablo 2'de öğrencilerin demografik değişkenleri olan "sınıf, cinsiyet, bitirilen lise türü ve ailelerinin aylık gelir" özelliklerine ilişkin sayı ve yüzdeler sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

<b>Sınıf Düzeyi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
1. sınıf	56	23.3
2.sınıf	55	22.9
3.sınıf	55	22.9
4.sınıf	74	30.8
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	161	67.1
Erkek	79	32.9
<b>Bitirdiği lise türü</b>		
Anadolu Lisesi	201	83.8
Öğretmen Lisesi	26	10.8
Meslek Lisesi	13	5.4
<b>Ailenin aylık geliri (TL)</b>		
1500 ve altı	30	12.5
1500 ve 2500	104	43.3
2500 ve 3500	55	22.9
3500 ve 4500	28	11.7
4500 ve üstü	23	9.6
<b>Toplam</b>	<b>240</b>	<b>100.0</b>

Tablo 2'de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin % 67.1'i kız (n: 161), % 32.9'u erkektir. Sınıflara göre dağılımda, 4. sınıflara kayıtlı öğrenciler % 30.8 (n: 74), ile en büyük grubu oluşturmaktadırlar. Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin oranı % 82.9 (n: 199) ile diğer liselerden mezun olanlara kıyasla daha yüksektir. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri incelendiğinde, % 43'ünün (n: 104) 1500 ile 2500 TL gelir düzeyinde geçimini sağladığı, en düşük gelir düzeyine sahip olanların % 12.5 oranında (n: 12.5) ve 1500 TL ve daha az aylık gelire sahip olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak, Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen ve 21'i olumlu, 9'u olumsuz 30 maddeden oluşan "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte yer alan "1-2-3-4-8-9-11-12-15" numaralı maddeler ters kodludur. Ölçek "Tamamen Katılıyorum (5) ile.....Hiç Katılmıyorum (1) derecelerine sahip olup beşli Likert tipinde oluşturulmuştur. Gömleksiz (2004) araştırmasında ölçeğin "Sevgi, Alışkanlık, Gereklilik, İstek, Etki, Yarar" olmak üzere altı faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve ölçekte bulunan maddelerin faktör yük değerlerinin .36 ile .63 arasında değiştiğini ortaya koymuştur. Ayrıca ölçeğin tüm olarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını .88 olarak hesaplamıştır.

Eğitim fakóltesi sınıf öğretmenliği öğrencileriyle yapılan bu çalışmada ise ölçeğin geneli için .91 olarak hesaplanan Cronbach Alpha g¼venirlik katsayısı, ölçeğin g¼venilir olduğunu g¼stermektedir. Sınıf Öğretmenlerinin okumaya ilişkin tutumlarının öl¼ld¼đ¼ bu çalışmada 240 verinin normallik dağılımlı, merkeze eğilim öl¼leri, basıklık ve arpıklık katsayıları incelendiğinde, merkezi eğilim öl¼lerinin birbirine yakın, basıklık ve arpıklık katsayısı değerlerin -1 ile +1 (Can, 2016) arasında olmadığı ve Shapiro-Wilk ( $p < .05$ ) testi ise dağılımların normal olmadığını g¼stermektedir.

### Verilerin öz¼mlenmesi

Verilerin öz¼mlenmesinde betimsel ve çıkarımsal istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin demografik değerşkenleri “*sınıf, cinsiyet, bitirdiği lise tür¼, ailelerinin aylık gelirine*” göre farklılık g¼sterip g¼stermediđi SPSS-22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin demografik özellikleri; frekans ve yüzde ile; okuma düzeyleri, ortalama ve standart sapma ile; okumaya yönelik tutum düzeyleri bağımsız değerşkenlere göre (sınıf, cinsiyet, bitirilen lise tür¼ ve ailelerinin aylık gelir) anlamlı farklılaşma g¼sterip g¼stermediđi normallik koşullarını sağlanmadığı için non-parametrik testler, ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U, oklu karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis testi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir (Can, 2016).

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin altı alt boyutuna yönelik veriler analiz edilerek, ulaşılan bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

### Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Boyutlar Bazında İncelenmesi

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik bulgular boyutlar bazında incelenmiş ve betimsel istatistikler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığının boyutlar bazında değerlendirilmesi

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
Yarar	4.38	.616	1
İstek	4.36	.739	2
Etki	4.35	.657	3
Alışkanlık	4.19	.695	4
Sevme	4.05	.715	5
Gereklilik	3.63	.548	6

Tablo 3’de öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik genel tutumları boyular bazında incelendiğinde, en çok yarar boyutu ( $\bar{x}=4.38$ ), bunu sırasıyla; istek ( $\bar{x}=4.36$ ), etki ( $\bar{x}=4.35$ ), alışkanlık ( $\bar{x}=4.19$ ), sevmeye ( $\bar{x}=4.05$ ) ve gereklilik ( $\bar{x}=3.63$ ) boyutlarının izlediği görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının yarar, istek, etki boyutlarına yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğu, kitap okumanın gerekli olduğuna yönelik tutumlarının ise diğer boyutlardan düşük olduğu görülmektedir.

### Demografik Değişkenlere Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının demografik değişkenler (*sınıf, cinsiyet, bitirilen lise türü ve ailelerinin aylık geliri*) yönünden incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

### Sınıf Düzeyine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğine yönelik Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları

Boyut/ Değişken	Sınıf Düzeyleri	n	Ortalama Sırası	$\chi^2$	Sd	P
Sevme	Sınıf	56	124.70	2.99	3; 236	.392
	Sınıf	55	117.69			
	Sınıf	55	108.28			
	Sınıf	74	128.49			
Alışkanlık	Sınıf	56	123.68	.58		.901
	Sınıf	55	115.63			
	Sınıf	55	118.29			
	Sınıf	74	123.36			
Gereklilik	Sınıf	56	114.47	.96	3; 236	.811
	Sınıf	55	117.98			
	Sınıf	55	126.10			
	Sınıf	74	122.77			
İstek	Sınıf	56	112.13	2.35		.503
	Sınıf	55	126.85			
	Sınıf	55	114.79			
	Sınıf	74	126.36			
Etki	Sınıf	56	116.71	.69		.586
	Sınıf	55	123.28			
	Sınıf	55	128.55			
	Sınıf	74	115.32			
Yarar	Sınıf	56	117.26	.58		.692
	Sınıf	55	114.68			
	Sınıf	55	131.46			
	Sınıf	74	119.13			
Genel Okuma	Sınıf	56	119.19	.98		.982
	Sınıf	55	118.45			
	Sınıf	55	120.38			
	Sınıf	74	123.11			

Tablo 4’ de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde, sevme [ $x^2_{(3-236)} = 2.99; p > .05$ ], alışkanlık [ $x^2_{(3-236)} = .58; p > .05$ ], gereklilik [ $x^2_{(3-236)} = .96; p > .05$ ], istek [ $x^2_{(3-236)} = 2.35; p > .05$ ], etki [ $x^2_{(3-236)} = .69; p > .05$ ], yarar [ $x^2_{(3-236)} = .58; p > .05$ ] ve genel okuma boyutunda [ $x^2_{(3-236)} = .98; p > .05$ ] anlamlı farklılıklar olmadığını görmektedir.

### Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı, Mann Whitney U-testi sonuçları aşağıda Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları

Boyut/ Değişken	Cinsiyet	n	Ortalama Sırası	Sıra Toplamı	U	P
Sevme	Kız	161	131.56	21181.0	4579.0	.000*
	Erkek	79	97.96	7739.0		
Alışkanlık	Kız	161	131.75	21211.0	4549.0	.000*
	Erkek	79	97.58	7709.0		
Gereklilik	Kız	161	130.34	20985.5	4774.5	.001*
	Erkek	79	100.44	7934.5		
İstek	Kız	161	130.64	21033.5	4726.5	.001*
	Erkek	79	99.83	7886.5		
Etki	Kız	161	123.44	19873.5	5886.5	.341
	Erkek	79	114.51	9046.5		
Yarar	Kız	161	127.70	20559.0	5201.0	.002*
	Erkek	79	105.84	8361.0		
Genel Okuma	Kız	161	131.11	21109.0	4651.0	.001*
	Erkek	79	98.87	7811.0		

Tablo 5’de öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, etki [ $U=5886.50; p > .05$ ] boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı; sevme [ $U=4579.0; p < .05$ ], alışkanlık [ $U= 4549.0; p < .05$ ], gereklilik [ $U= 4774.5; p < .05$ ], istek [ $U= 4726.5; p < .05$ ], yarar [ $U= 5201.0; p < .05$ ] boyutları ile genel okuma [ $U= 4651.0; p < .05$ ] boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, cinsiyet değişkenine göre, kızların erkeklere göre okuma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

### Lise Türüne Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının mezun oldukları lise türüne göre değişip değişmediğine yönelik yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.



Tablo 6. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının mezun olunan lise türüne göre değişip değişmediğine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Boyut/ Değişken	Lise Türü	n	Ortalama Sırası	$\chi^2$	Sd	P
Sevme	Anadolu Lisesi	201	123.07	1.77		.414
	Meslek Lisesi	13	103.27			
	Öğretmen Lisesi	26	109.27			
Alışkanlık	Anadolu Lisesi	201	121.58	.62		.735
	Meslek Lisesi	13	106.23			
	Öğretmen Lisesi	26	119.31			
Gereklilik	Anadolu Lisesi	201	124.73	4.89		.087
	Meslek Lisesi	13	104.69			
	Öğretmen Lisesi	26	95.71			
İstek	Anadolu Lisesi	201	124.06	4.60	3; 236	.100
	Meslek	13	117.96			
	Öğretmen	26	94.27			
Etki	Anadolu Lisesi	201	122.16	1.11		.575
	Meslek Lisesi	13	102.50			
	Öğretmen Lisesi	26	116.69			
Yarar	Anadolu Lisesi	201	123.18	2.59		.275
	Meslek Lisesi	13	93.50			
	Öğretmen Lisesi	26	113.27			
Genel Okuma	Anadolu Lisesi	201	123.89	3.18		.204
	Meslek Lisesi	13	95.58			
	Öğretmen Lisesi	26	106.75			

Tablo 6’da da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları mezun oldukları okul türüne göre; sevme [ $\chi^2_{(3-236)} = 1.77; p > .05$ ], alışkanlık [ $\chi^2_{(3-236)} = .62; p > .05$ ], gereklilik [ $\chi^2_{(3-236)} = 4.89; p > .05$ ], istek [ $\chi^2_{(3-236)} = 4.60; p > .05$ ], etki [ $\chi^2_{(3-236)} = 1.11; p > .05$ ], yarar [ $\chi^2_{(3-236)} = 2.59; p > .05$ ] ve genel okuma [ $\chi^2_{(3-236)} = 3.18; p > .05$ ] boyutlarında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir.

### Aylık Gelir Düzeyine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ailelerinin aylık gelir düzeyine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ailelerinin aylık gelirine göre değişip değişmediğine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Boyut/ Değişken	Aylık gelir	n	Ortalama Sırası	$\chi^2$	Sd	P
Sevme	1500 ve altı	30	102.45	2.87		.580
	1500 - 2500	104	120.64			
	2500-3500	55	123.47			
	3500-4500	28	115.38			
	4500 ve üstü	23	119.93			

Alışkanlık	1500 ve altı	30	106.03	3.30	.509
	1500 - 2500	104	128.23		
	2500-3500	55	119.83		
	3500-4500	28	110.09		
	4500 ve üstü	23	118.72		
Gereklilik	1500 ve altı	30	109.58	4.33	.364
	1500 - 2500	104	128.09		
	2500-3500	55	123.35		
	3500-4500	28	114.98		
	4500 ve üstü	23	100.35		
İstek	1500 ve altı	30	103.92	3.25	.516
	1500 - 2500	104	124.65		
	2500-3500	55	127.28		
	3500-4500	28	115.61		
	4500 ve üstü	23	113.09		
Etki	1500 ve altı	30	99.85	3.37	.499
	1500 - 2500	104	123.24		
	2500-3500	55	123.86		
	3500-4500	28	127.46		
	4500 ve üstü	23	118.52		
Yarar	1500 ve altı	30	91.68	7.80	.499
	1500 - 2500	104	126.32		
	2500-3500	55	114.68		
	3500-4500	28	129.95		
	4500 ve üstü	23	134.20		

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ailelerinin aylık gelirine göre incelendiğinde, sevme [ $\chi^2_{(3-236)}=2,87; p> .05$ ], alışkanlık [ $\chi^2_{(3-236)}= 3.30; p> .05$ ], gereklilik [ $\chi^2_{(3-236)}=4.33; p> .05$ ], istek [ $\chi^2_{(3-236)}=3.25; p> .05$ ], etki [ $\chi^2_{(3-236)}=3.37; p> .05$ ] ve yarar [ $\chi^2_{(3-236)}=7.80; p> .05$ ] boyutlarında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir.

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik genel tutumları boyular bazında incelendiğinde, en çok kitap okumanın “*yararlı*” olduğu boyutu, bunu sırasıyla “*istek, etki, alışkanlık, sevme, gereklilik*” boyutlarının izlediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının “*yarar, istek, etki ve sevme*” boyutlarına yönelik tutumları birbirine yakın olmasına rağmen; “*gerekli*” olduğuna yönelik tutumlarının diğerlerinden düşük olması düşündürücüdür. Bu nedenle öğretmen adaylarının kitap okumanın gerekli olduğuna yönelik tutumlarının düşük olma nedenleri araştırılabilir. Bunun nedeni, buldukları sınıf düzeylerinde akademik anlamda başarılı olmak için okumak zorunda oldukları yayınlar dışında, Kamu Personeli Seçme Sınavı’na (KPSS) hazırlanmak için ders kitapları ile test kitaplarına okumaya daha fazla zaman ayırmaları olabilir. Kolaç (2007) yaptığı araştırmasında, Sınıf Öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin, kitap okuma sıklıklarını olumsuz yönde etkileyen nedenlerin başında derslerin, sınavların, ödevlerin ve KPSS’nin

geldiğini belirtmiştir. Bunun dışında televizyon izleme, telefonda ve internette fazla vakit geçirme ve kitap okumanın pahalı olması gibi ekonomik nedenler sebebiyle okumanın az tercih edileceği söylenebilir.

Arı ve Demir (2013), öğrencilerin kitap okumaya zaman ayırmalarını olumsuz etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmalarında, Çanakkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul öncesi, Fen bilgisi ve Sınıf öğretmenliği programlarına kayıtlı, 3. sınıf öğrencilerinin görüşlerini değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda Sınıf Öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin okuma ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilse de, örneklem grubundaki öğrenciler, internet ya da televizyonda zaman geçirmenin, ders çalışmalarının, kitapların pahalı olmasının, kitap okumayı yeterince sevmemenin, yaşadıkları yerde istedikleri kitaplara ulaşamamalarının, ekonomik imkânlarının sınırlı olmasının kitap okumaya daha fazla zaman ayırmalarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları demografik değişkenlere göre incelendiğinde, “sınıf, bitirilen lise türü ve ailelerinin aylık geliri” yönünden boyutlar bazında anlamlı farklılaşmalar olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik algılarının bu değişkenlere göre önemli bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, Arı ve Demir (2013), Okul Öncesi, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi programlarına kayıtlı öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumlarının ailelerinin gelirlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini; Elkatmış (2015), Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya ilgilerinin “cinsiyet, öğrenim türü, farklı tür okullardan mezun olma, farklı gelir düzeyine sahip olma ile babanın eğitim düzeyi açısından” istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını belirlemiştir. Aslantürk (2008) ile Sağlam, Suna ve Çengelci (2007) çalışmalarında, öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin mezun olunan lise türünden bağımsız olduğunu tespit etmişlerdir.

Cinsiyet değişkeni yönünden, okumaya yönelik boyutlar değerlendirildiğinde “etki” boyutu hariç, öğretmen adaylarının “sevme, alışkanlık, gereklilik, istek ve yarar” boyutlarına yönelik algıları ile genel okuma düzeylerinde anlamlı farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sıra ortalamaları yönünden değerlendirildiğinde de benzer şekilde cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmaların olduğu boyutlarda kızların, erkeklere kıyasla tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmadan farklı sonuçlara ulaşan, Işık (2017) ise sınıf öğretmenliği programına kayıtlı sadece birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında, cinsiyet değişkeni yönünden anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat Arı ve Demir (2013) öğrencilerin kitap okumaya ilişkin

tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, kız öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumlarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlara dayanarak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek kitap okuma tutumuna sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir. Batur, Gülveren ve Bek (2010) sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, alışkanlık boyutuna yönelik tutumlarını incelediğinde kızların erkeklere göre daha olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bozpolat (2010), Sınıf Öğretmenliği İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarına kayıtlı öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında, “sevme” boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılıklar olduğunu, buna karşılık diğer boyutlar bazında farklılıklar olmadığını tespit etmiştir. Gömleksiz (2004) ise Sınıf öğretmenliği, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarına kayıtlı öğrencilerle yaptığı çalışmasında ise, cinsiyet değişkeni yönünden, erkek ve kız grupları arasında hem boyutlar (sevme, alışkanlık, gereklilik, istek, etki, yarar) ve hem de genel okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuçtan farklı olarak “etki” boyutunda da kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu kaydeden araştırmacı, bu bulguya dayanarak kız öğrencilerin kitap okumanın etkili olduğuna daha fazla inandıklarını ve benimsediklerini ileri sürmüştür.

Sınıf öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin görüşlerine başvurulduğu bu araştırmada ise, “etki” boyutu hariç diğer boyutlar bakımından kızların okumaya yönelik tutumlarının, daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni ise kızların konuşma gibi sözel dilsel becerilerinin erkeklere göre daha erken gelişmiş olmasıyla ve konuşmanın da okumayı olumlu etkilemiş olmasıyla açıklanabilir. Nitekim okul hayatının ilk yıllarından başlayarak kızların daha fazla okumaya ilgi duymaları ve güdülenmiş olmaları, okumayı yararlı ve gerekli bulmalarına ve okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine bağlanabilir. Ancak eğitim ortamında bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak, öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesi gerekir. Dolayısıyla ilkokuldan başlayarak kız ve erkek öğrenciler arasında okuma becerileri ve alışkanlığı yönünden aradaki farkın giderilmesi ve bireysel farklılıklara uygun olarak okuma etkinliklerinin yapılması önerilebilir. Öğrencilerin sosyal medya, akıllı telefon ve interneti çok yoğun kullanmaları sebebi ile cinsiyetlerine, ilgi alanlarına göre; öğrencilere derslerin içerisinde elektronik ortamda zorunlu e-kitap, makale okuma görevleri verilerek, okuma düzeylerinin artırılmasına katkı sağlanabilir. Özellikle erkek öğrencilere görevler verilerek, sınıflarda okuma kulüpleri aktif hale getirilebilir.

Unutulmamalıdır ki öğrenim hayatı boyunca tüm öğrencilere, bireysel farklılıklarına göre, öğrenme fırsatlarının yaratılması ve kitap okuma gibi olumlu alışkanlıkların kazandırılması gerekir. Bu noktada gelecek nesilleri yetiştirecek ve okuma yönünden model oluşturacak sınıf öğretmeni olmaya aday öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olması önemlidir. Bu nedenle gerek öğretmen yetiştiren fakültelere yerleştirilmede gerekse öğretmen adaylığına seçimde, okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutumlar geliştirmiş olanların tercih edilmesi yararlı olabilir. Mevcut duruma çözüm getirebilmek için ise, yapılacak nitel araştırmalarla erkek öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının kızlara göre düşük olma nedenleri araştırılabilir. Bu açıdan eğitim fakültelerinde öğretmen adayı olmak üzere yetiştirilmekte olan tüm öğrencilerin okumaya yönelik güdülenmişlik düzeylerini artıracak önlemler dışında, okumayı bir yaşam biçimine dönüştürebilecekleri tutumlarını destekleyecek uygulamalara yer verilmesi sağlanabilir. Eğitim fakültelerinde yöneticiler, üniversite kütüphaneleri dışında, eğitim fakültelerinde de öğrencilerin boş zamanlarında kitap okuyabilecekleri özel mekânlar ve kitap değişimi yapabilecekleri platformlar tasarlayabilirler.

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni olmaya aday olan öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumları demografik değişkenlere (sınıf düzeyi, cinsiyet, okul türü, ailenin geliri) göre tek değişkenli analiz tekniği ile incelenmiştir. Gerek sınıf öğretmenleri ve gerekse diğer branş öğretmenleriyle yapılacak başka araştırmalarda söz konusu değişkenler, çok değişkenli analiz teknikleri kullanılarak incelenebilir. Ayrıca yapılacak nitel araştırmalar ile öğretmen adaylarına kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasına yönelik akademisyenlerin bakış açıları değerlendirilebilir. Okuma kültürü oluşturmada akademisyenlerin, öğrencileri kendi branşlarına yönelik yayınları okumalarına özendirmeleri, bilimsel yayınları izlemelerini teşvik etmeleri, bilgi ve kültür birikimlerini artıracakları yayınları okumaları ve ders etkinlikleri sırasında okudukları bu yayınların eleştirel bir gözle değerlendirilmesini sağlamaları geleceğin öğretmeni olmaya aday olan yetiştirilen öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı getirebilir. Aynı araştırma eğitim sisteminde mevcut sınıf öğretmenleri ile yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

#### **KAYNAKÇA**

- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2009). Okuma, A. Kırkkıılç, H. Akyol (Ed.) *ilköğretimde Türkçe öğretimi* içinde, (15-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, E. ve Demir, M.K. (2013) İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.

- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın.
- Aslantürk, E. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Baccus, A. A. (2004). *Urban fourth and fifth grade teachers' reading attitudes and efficacy beliefs: Relationship to instruction and students' reading attitudes and efficacy beliefs*. University of Maryland, United States.
- Batur, Z. , Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Bean, T. W. (1997). Preservice teachers' selection and use of content area literacy strategies. *The Journal of Educational Research*, 90(3), 154-163.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (10. Baskı). Ankara: PegemA.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet üniversitesi eğitim fakültesi örneği), *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2(1), 411-428.
- Brooks, W. G. (2007) Teachers as readers and writers and as teachers of reading and writing. *The Journal of Educational Research*, 100, 177-191.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*.(18. Baskı). Ankara: PegemA.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Capps, M. & Huang ,S. (2015). Reading habits of education majors, *Literacy Information and Computer Education Journal*, 6(3) 1976-1982.
- Conaway, B. J., Saxon, T. F., & Woods, M. B. (2003). A comparison of their reading abilities of teacher candidates. *The Teacher Educator*, 39(1), 1-17.
- Çelenk, S. (2010). *İlkokuma yazma öğretimi* (7. Baskı) Ankara: Maya Akademi.
- Demirel, Öz. (2003). *Türkçe öğretimi*. (5. Baskı). Ankara: PegemA.
- Elkatmış, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1223-1240.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin, öğretmenlerinin, kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA.

- Graves, D. (2001). *The Energy to Teach*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Huang, S. H., Capps, M., Black, J., & Garza, M. (2014). Reading habits of college students in the United States. *Reading Psychology*, 35, 437-467.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kolaç, E. (27-29 Nisan 2007). Sınıf öğretmeni adaylarının okuyucu profilleri. *Anadolu Üniversitesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri*.
- Işık, A. D. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi: Bartın üniversitesi örnekleme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 70 – 85.
- Sağlam, M., Suna, Ç. ve Çengelci, T. (27-29 Nisan 2007). Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik programları öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeylerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri*.
- Susar Kırmızı, F. (2008). *Okuma Etkinliklerle Türkçe öğretimi içinde* (105-139). Bursa: Ekin.
- Wilson, B.C. (2007). *A Newspaper reading habit in college students: Family newspaper literacy practices K-12 newspaper exposure and civic interest*. Tennessee Technological University, United States.
- Yıldız, C., Okur, A. Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2010). Okuma ve anlama öğretimi. *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (115-152), Ankara: PegemAkademi.

---

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ve ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖZÜNDEN ÜNİVERSİTELERİN ve ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SORUNLARI

---

Ezgi ÇETİN<sup>135</sup>

## ÖZET

*Bu araştırmanın amacı, üniversitelerin ve üniversite öğrencilerinin sorunlarını çeşitli açılardan ele alarak çözüm önerileri geliştirmektir. Üniversite öğrencilerinin görüşleri alınarak, üniversite öğrencilerinin ve yükseköğretim sisteminin sorunlarına yönelik araştırmalar yapılmış olmasına rağmen, alan yazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının üniversitelerin ve üniversite öğrencilerinin sorunlarına ve bu sorunlara getirilebilecek çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin bir arada ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın problem cümlesini 'Üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının üniversitelerin ve üniversite öğrencilerinin sorunlarına yönelik görüşleri ile bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nedir?' sorusu oluşturmaktadır. Betimsel modelde gerçekleştirilen araştırma, 'Durum Çalışması' (Case Study) türlerinden biri olan "iç içe geçmiş tek durum" desenidir. Çalışmanın verileri 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık sınıfında öğrenim gören 15 öğrenci ve bu yüksekokulda ders veren 15 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin seçiminde Hazırlık sınıfında öğrenim gördükleri seviyenin (A1-A2-B1) ve lisans düzeyinde öğrenim görecekları fakültelerin (Mühendislik-Turizm-İİBF-Sosyal ve Beşeri Bilimler) çeşitli olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada demografik bilgileri ve açık uçlu soruları içeren bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Öğrencilerin üniversitelerle ilgili belirttiği sorunlar öğretim elemanları ile ilgili, öğrenciler ile ilgili, sosyo-politik, eğitsel ve yönetsel sorunlar; üniversite öğrencilerinin yaşadığı sorunlar ekonomik, sosyal, eğitsel ve kişilik ile ilgili sorunlar şeklinde değişiklik göstermiş ve öğrenciler bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmuştur. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre üniversitelerle ilgili sorunlar öğrenciler, yönetim ve öğretim elemanları ile ilgili olup, üniversite öğrencilerinin ekonomik, eğitsel, kişisel ve yönetsel sorunları mevcuttur ve öğretim elemanları bu sorunlara yönelik çözüm önerileri paylaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, üniversitelerin niceliğine yönelik görüşlerin hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından en sık dile getirildiği ve üniversitelerin niteliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği; bunun yanında, öğrencilerin ekonomik sorunlarının üzerinde durulduğu ve bu sorunlara yönelik olarak burs ve barınma olanaklarının arttırılmasının çözüm önerisi olarak belirtildiği ortaya çıkmıştır.*

**Anahtar kelimeler:** Üniversite, üniversite öğrencisi, öğretim elemanı, yükseköğretim sorunları, yükseköğretim sorunlarına yönelik çözüm önerileri.

## 1. Giriş

Günümüzde çok hızlı bir şekilde değişen ekonomik, sosyal ve teknolojik yapılar sebebiyle, bilginin üretilmesine ve beşeri sermayenin geliştirilmesine hizmet eden üniversitelerin önemi daha da artmaya başlamıştır. Yükseköğretim, milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı,

---

<sup>135</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Ana Bilim Dalı, Buca/İzmir, ezgi.meric@gmail.com



en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümü şeklinde tanımlanmaktadır (YÖK, 2018). Üniversiteler ise, Scott (2002) tarafından, toplumsal ve bireysel yaşam kalitesini artırma amacıyla bilimsel ve teknik bilgi ile mesleki becerileri sağlayan, toplumsal katmanlar arasında geçişi mümkün kılan dinamik kurumlar olarak ifade edilmektedir. Toplumsal değişim, üniversitelerin eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrencilerin davranışları, tutum ve değerleri üzerinde etki yaratması ile gerçekleşmektedir. Bu bağlamda, toplumsal değişimin hızı, bir toplumda yükseköğrenim görmüş insanların sayısına bağlı olarak artmakta veya azalmaktadır (Gedikoğlu, 2005). Farklı toplumların ve ülkelerin yükseköğretim sistemlerini oluşturma ve şekillendirme sürecinde temel aldığı ve önem taşıyan ilkeler, akademik özgürlük ve yönetsel özerklik, üretkenlik ve kalite, etkin kaynak kullanımı, mali özerklik, saydamlık, hesap verebilirlik, farklılaşma, esneklik, katılım, toplumla ilişki, uluslararası ilişkiler şeklinde belirtilmektedir (YÖK, 2007: 159-161). Yükseköğretimin amaç ve hedeflerini, Milli Eğitim Bakanlığı (2015) şu şekilde sıralamaktadır:

Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü\_ ihtiyaçlarına göre yetiştirmek,

Çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak,

Yurdumuzu ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve\_ araştırmalarda bulunmak,

Yurdumuzun türlü yönde ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları, hükümet ve kurumlarla da elbirliği etmek suretiyle öğretim ve araştırma konusu yaparak sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek,

Araştırma ve incelemelerinin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınları yapmak

Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilimsel verileri sözle, yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmak.

## **1. 1. Türkiye’de Yükseköğretimin Gelişimi ve Mevcut Durumu**

Yükseköğretimin dünyada ilk ortaya çıkışına bakıldığında, kökeninin Milattan Önce 4. Yüzyıla Platon’un Academia’sına, Türklerin tarihinde ise Selçuklular tarafından 11. Yüzyılda

kurulan medreselere dayandığı görülmektedir. Anadolu'da ilk Osmanlı medresesi Orhan Bey tarafından 14. Yüzyılın ilk yarısında İznik'te kurulmakla birlikte, Batı'da laik temelli eğitim veren ilk üniversiteler olan Bologna Üniversitesi, Paris, Oxford ve Cambridge Üniversiteleri 11. ve 12. Yüzyıllarda kurulmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nda 15. ve 16. Yüzyıllarda Fatih ve Süleymaniye Medreselerininle çağının ilerisinde bir bilim ve eğitim anlayışı oluşturulmasına rağmen, gerileme ve çöküş dönemlerinde, bilim ve eğitim de doğa bilimlerinden ve araştırmadan uzaklaşarak taassubun ve skolastik düşüncenin egemen olduğu bir yapı ortaya çıkmıştır. 18. Yüzyılın başlarından itibaren ortaya çıkan arayışlarda, Batılı eğitim temel alınarak modernizasyona gidilmiştir (Sallan Gül ve Gül, 2014).

Yükseköğretimin tarihsel kırılma noktaları şeklinde betimlenebilecek gelişmeler, 1773 yılında Batı tipinde yükseköğretim kurumlarına ilk örneği teşkil eden Mühendishane-i Bahri Hümayun'un kurulması, 1863 yılında ilk Darülfunun'un açılması, 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte medreselerin kapatılması şeklinde sıralanabilir. 1933 yılında Darülfunun'un İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülmesi ile Cumhuriyet tarihinin ilk yükseköğretim reformunu takiben, yepyeni bir oluşum içine girilerek üniversiteler, unvanlar ve yapı bakımından Batı üniversite modeline geçilmiştir (Günay ve Günay, 2017). 1940 yılında 21 ilde, 7 bölgeyi kapsayan bölge okulları olarak Köy Enstitüleri açılmıştır. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nün bölge üniversitelerine dönüştürülmesi hedefi, 1942 yılında Yüksek Enstitüsü kapatılınca ertelenmiştir (Sallan Gül ve Gül, 2014). 13 Haziran 1946 tarihinde yürürlüğe giren 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu ile birlikte üniversitelere genel özerklik ve tüzel kişilik, fakültelere bilim ve yönetim özerkliği ve tüzel kişilik verilmiş, 27 Mayıs 1960 darbesi sonrasında bu kanunda bazı değişiklikler yapılmıştır. 1961 Anayasasında yükseköğretim ile ilgili maddede ise, üniversitelerin bilimsel ve idari özerkliğe sahip kamu tüzel kişileri olduğu, öğretim elemanlarının siyasi partilere üye olabileceği ve siyasi partilerin genel merkezlerinde görev alabileceği belirtilmiştir. 12 Mart 1971 darbesinin ardından Anayasanın 120. Maddesinde değişiklik yapılmış ve üniversitede öğrenim ve öğretim özgürlüğü tehlikeye düştüğünde dış müdahaleye izin veren bir hüküm eklenmiştir. 20 Haziran 1973 tarihli ve 1750 sayılı Üniversiteler Kanunundan sonra, 1981'de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile akademik, kurumsal ve idari yönden yeniden yapılanma süreci başlamıştır. Böylece Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kurularak, görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, tüm yükseköğretim kurumlarını tek bir çatı altında toplayan tek kuruluş olarak faaliyete başlamıştır. YÖK'ün kurulması ile birlikte, yükseköğretim akademik özerklik kaygılarından uzak ve merkeziyetçi bir biçimde

yapılandırılarak siyasi otoriteye bağlanmış ve hemen her türlü kararın Ankara’da alındığı bir sistem oluşturulmuştur. Bu sistemde, rektörlük, üniversitelerde iç yapılanma ve yönetim-denetim sisteminin kurulu olduğu birimdir. Üniversitelerdeki her türlü üst düzey atamalar, öğretim üyesi kadroları ve alımları, öğrenci alımları, yeni program açma süreçleri, öğrenci kontenjanları, öğretim üyesi soruşturma ve ceza süreçleri gibi birçok konu ise YÖK’ün denetiminde gerçekleşmekte, kamu görevlilerinin olduğu gibi öğretim üyelerinin de siyasi partilerle her türlü bağı kesilmektedir (YÖK, 2007).

YÖK’ün kurulduğu 1981 yılında Türkiye’de 19 devlet üniversitesi, 237.369 üniversite öğrencisi ve 20.917 öğretim elemanı bulunmakta iken, 1982 Anayasası’nın 130. maddesi ile üniversitelerin nasıl kurulacağına dair temel hüküm: “...çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzel kişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler Devlet tarafından kanunla kurulur. Kanunda gösterilen usul ve esaslara göre, kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından, Devletin gözetim ve denetimine tâbi yükseköğretim kurumları kurulabilir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu hükme istinaden, ülkemizdeki ilk vakıf üniversitesi olan İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi 1984 yılında kurulmuştur (Doğramacı, 2007).

2018 yılı itibarıyla Türkiye’de 206 üniversite, ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde toplam 7.198.987 üniversite öğrencisi, 159.986 öğretim elemanı bulunmaktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2018). Türkiye’nin bilimsel yayın sayısı 485.366 olarak belirtilmesine ve son yıllarda bu sayı oldukça fazla artış göstermesine rağmen, bilimsel yayın bakımından dünyadaki yeri 20. sıraya gerilemiştir (Scientific Journal Rankings, 2017). Dünya üniversitelerinin akademik performanslarına göre sıralandığı URAP’a göre dünyanın en iyi 1.000 üniversitesi arasında 15, en iyi 2.000 üniversitesi arasında ise 68 Türk üniversitesi yer almaktadır (URAP, 2017).

Yükseköğretime ve bilimsel çalışmalara yönelik arz ve talebin dikkat çekici düzeyde olması dikkate alınarak, yükseköğretim sisteminin nicelik kadar niteliğinin de incelenmesi, var olan sorunların tespit edilip çözüme kavuşturulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde üniversiteler ve üniversite öğrencilerinin sorunları üzerine birçok alan yazın incelemesi (Gedikoğlu, 2005; Şenses, 2007; Özdem ve Sarı, 2008; Okçabol, 2014; Bağcı, 2016) ve araştırma (Karagüven, 2000; Yavuzer vd., 2005; Şahin vd., 2009; Erkan vd., 2012) yapılmış, zaman içerisinde ortaya çıkan sorunlar Türkiye ve dünyanın sosyokültürel ve ekonomik değişim sürecine göre değişmiştir.

Üniversite öğrencilerinin görüşleri alınarak, üniversite öğrencilerinin ve yükseköğretim sisteminin sorunlarına yönelik araştırmalar yapılmış olmasına rağmen, alan yazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının üniversitelerin ve üniversite öğrencilerinin sorunlarına ve bu sorunlara getirilebilecek çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin bir arada ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu doğrultuda bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin Türkiye’deki üniversitelerin sorunlarına yönelik görüşleri nedir?
- Üniversite öğrencilerinin Türkiye’deki üniversitelerin sorunlarına yönelik çözüm önerileri nedir?
- Üniversite öğrencilerinin genel olarak karşılaştığı sorunlar nedir?
- Üniversite öğrencilerinin karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri nedir?
- Öğretim elemanlarının Türkiye’deki üniversitelerin sorunlarına yönelik görüşleri nedir?
- Öğretim elemanlarının Türkiye’deki üniversitelerin sorunlarına yönelik çözüm önerileri nedir?
- Öğretim elemanları açısından üniversite öğrencilerinin genel olarak karşılaştığı sorunlar nedir?
- Öğretim elemanları açısından üniversite öğrencilerinin karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri nedir?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Betimsel modelde gerçekleştirilen araştırma, “iç içe geçmiş tek durum” desenidir. Yıldırım ve Şimşek (2008) iç içe geçmiş tek durum deseninin diğer desenlerden ayrılan yönünün, tek bir durum içinde birden fazla alt tabaka veya birim olduğunda, birden fazla analiz biriminin yer alması; bir durum çalışmasının, bir durum içinde olabilecek birden fazla alt birime yönelmesi şeklinde açıklamaktadır. Çalışmanın verileri İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda 2017-2018 akademik yılında toplanmıştır. Ele alınan üniversitenin 2010 yılında kurulmuş olması dolayısıyla akademik faaliyetler açısından yeni bir yükseköğretim kurumu olması ilgi çekicidir.

### **2.2. Katılımcılar**

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık sınıfında öğrenim gören 15 öğrenci ve ders veren 15 öğretim elemanı

oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin seçiminde Hazırlık sınıfında öğrenim gördükleri seviyenin ve lisans düzeyinde öğrenim görecekleri bölümlerin çeşitli olmasına özen gösterilmiştir. Buna göre, öğrencilerin 8'i A1 seviyesinde, 4'ü A2 seviyesinde ve 3'ü B1 seviyesinde yer almaktadır. Bu öğrencilerin 2'si Uluslararası İlişkiler, 2'si Biyomedikal Mühendisliği, 2'si Mekatronik Mühendisliği, 2'si Elektrik-Elektronik Mühendisliği, 1'i Malzeme Bilimi ve Mühendisliği, 1'i İnşaat Mühendisliği, 1'i Turizm İşletmeciliği, 1'i Petrol Mühendisliği, 1'i Makine Mühendisliği, 1'i İşletme, 1'i Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü öğrencisidir. Öğretim elemanlarında ise tecrübe, lisans düzeyinde mezun olunan bölüm, eğitim düzeyi ve yöneticilik geçmişlerinin olup olmaması değişkenleri farklılık göstermektedir. Öğretim elemanlarının 1'i 0-5 yıllık, 6'sı 5-10 yıllık, 4'ü 10-15 yıllık, 4'ü 15-20 yıllık öğretmenlik tecrübesine; 1'i 0-5 yıllık, 9'u 5-10 yıllık, 3'ü 10-15 yıllık, 2'si 15-20 yıllık öğretim elemanlığı tecrübesine sahiptir. Lisans düzeyinde Mütercim-Tercümanlık bölümü mezunu olan öğretim elemanlarının sayısı 3, İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunu olan öğretim elemanlarının sayısı 3 ve İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunu olan öğretim elemanlarının sayısı 9'dur. Yöneticilik geçmişi olan öğretim elemanlarının sayısı 3'tür.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Çalışmada veri toplamak amacıyla, öğrencilere ve öğretim elemanlarına ait demografik bilgileri ve açık uçlu soruları içeren bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde, öncelikle alan yazın incelenmiş, üniversitelerin ve üniversite öğrencilerinin sorunları ile ilgili bilgilerden yola çıkılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik görüşme formu taslakları, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş, bir öğrenci ve bir öğretim elemanı ile uygulama yapıldıktan sonra forma son hali verilmiş ve asıl görüşmelere geçilmiştir.

### **2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde araştırma soruları veya görüşme sorularının ortaya koyduğu temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması söz konusudur. Bu süreçte önce veriler ayrıntılı şekilde betimlenir ve ardından yapılan bu betimlemeler görüşme verilerinin yapılan doğrudan alıntılar kullanarak açıklanır. Nitel verileri açıklayabilmek için veriler, önce kodlanarak belli kategorilere ayrılmalı, kategoriler ayırt edici, nesnel, araştırma amacına uygun olmalı ve kendi içinde bütünlük taşımalıdır. Daha sonra da mantıklı ve anlaşılır bir biçimde düzenlenerek yorumlanmalıdır (Bilgin, 2000; Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu özellikleri yerine

getirmek amacıyla, bu çalışmada nitel verileri kategorilere kodlama işlemi iki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Kodlamada güvenilirliği sağlamak amacıyla, çözümlemeyi yapan araştırmacıların güvenilirliği için uyuşum yüzdesine bakılmıştır.

Güvenirlilik, Miles ve Huberman (1994) formülüyle hesaplanmıştır. Buna göre, Güvenirlilik = (tüm uyuşulan kategorilerin sayısı) / (tüm uyuşulan ve uyuşulmayan kategorilerin sayısı) = Güvenirlilik katsayısıdır. Veriler formülde yerine konarak hesaplandığında güvenirlilik katsayısı (uyuşum yüzdesi) 0,89 bulunmuştur. Bununla birlikte ortak anlamlar yüklenilmeyen sorunlarla ilgili olarak tekrar verilere dönülmüş ve birlikte kontroller yapılarak sonuca varılmıştır.

Bulguların raporlaştırılması sırasında öğrenciler için Ö 1, Ö 2, Ö 3; öğretim elemanları için ÖE 1, ÖE 2, ÖE 3 gibi kodlar kullanılmıştır.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Üniversite öğrencilerinin Türkiye'deki üniversitelerin sorunlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi

Üniversite öğrencilerine “Ülkemizde genel olarak üniversitelerin sorunlarını nasıl tanımlarsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya karşılık verdiği yanıtlar öğretim elemanları ile ilgili sorunlar, öğrenciler ile ilgili sorunlar, sosyo-politik sorunlar, eğitsel sorunlar ve yönetsel sorunlar olmak üzere temalandırılmış; sonra bu sorunlar da kendi içerisinde kategorilere ayrılmıştır.

Katılımcıların görüşlerine göre, üniversitelerin sorunları incelendiğinde, sosyo-politik sorunların (f=11) diğer sorunlara göre daha fazla ön plana çıktığı, bu sorunlar arasında ise frekansı en yüksek olan alt kategorinin “ülkedeki üniversite sayıları ile ilgili sorunlar” (f=4) olduğu görülmektedir. Bu konuda görüş bildiren öğrencilerin bir kısmı (f=2) üniversite sayılarının yetersiz olmasından kaynaklanan sorunlar olduğunu dile getirmiş, bir öğrenci (Ö 3) “Üniversitelerin sayıları yeterli değil. Bütün üniversiteler İstanbul’da toplanmış bence ve de hepsi özel. Herkesin özel üniversitelere gitme imkânı yok bence. Diğer illerimizde de olmalı, bence çok yetersiz.” diyerek, başka bir öğrenci ise (Ö 7) “Doğu taraflarına belki biraz daha fazla üniversite yapılabilir.” yanıtı ile ülkedeki üniversitelerin nicelik bakımından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Üniversite sayıları ile ilgili sorunlar kategorisinde başka bir görüş (f=2) ise üniversite sayılarının fazla olduğudur. Bu konuda bir katılımcı (Ö 4) “O kadar çok üniversite var ki, kim başarılı kim başarısız artık seçilmiyor. ... Üniversite sayısı çok artıyor, bu kadar artmaması gerekir.” şeklinde görüş bildirirken, bir diğeri (Ö 2)

“...üniversite sayısı daha da çoğalıyor ve üniversiteye isim olarak gitmek isteyen öğrenci sayısı da artış gösteriyor. Üniversiteler a-b-c sınıfı olarak ayrılıyor ve bazı üniversiteler sadece alan işgali” açıklaması ile üniversitelerin nicelik bakımından gereğinden fazla olduğu görüşündedir.

“Sosyal olanakların yetersizliği” (f=3) sosyo-politik sorunlar arasında dikkat çeken bir başka kategoridir. Bu doğrultuda görüş bildiren bir öğrenci (Ö 2) “Devlet üniversitelerinde imkân çok yetersiz.” derken, bir diğeri (Ö 8) “...öğrencilerine iletişim sağlayabileceği geniş bir sosyal ağ kuramaması genel sorunlardandır.” diyerek sosyal olanakların yetersizliğine dikkat çekmiştir.

Sosyo-politik sorunlar arasında belirtilen kategorilerden bir diğeri “üniversitelerde siyasi olayların meydana gelmesi”dir (f=2). Bir öğrenci (Ö 15) “Siyasal sorunların üniversitelerin içine işlemesi” ifadesiyle bu sorunu özetlemiştir.

“Eğitim ekonomisi açısından bütçe kaynaklı sorunlar”ı (f=2) da üniversitelerin sorunlarından biri olarak gören bir öğrenci (Ö 8). “...kaynağını devletin eğitim sektörüne gerekli maddi ve manevi desteği vermemesi olarak düşünüyorum.” diyerek şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

“Yurtdışı imkânlarının az olması” (f=1) bir başka sorun olarak görülmekte ve bu durum bir öğrenci (Ö 1) tarafından “Ülkemizin üniversite durumunu düşündüğümde, bence yurtdışı anlamında öğrenciyi az gönderdiğini düşünüyorum. 1-2 öğrenciyi değil de-devlette zaten bu şekilde- daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde belirtilmiştir.

“Yabancı öğrencilere pozitif ayrımcılık uygulanması” (f=1) üniversitelerin sorunları arasında görülmekte ve bir öğrenci (Ö 6) “...dışarıdan gelen yabancı uyruklu öğrencilere Türk öğrencilerden daha çok imkân sağlanıyor. Öğrencilere tanınan imkânlar Türkiye öğrencilerine de sağlanabilir.” yanıtı ile bu sorunu açıklamıştır.

Üniversite öğrencileri tarafından üniversitelerin sorunları arasında belirtilen ve frekansı 10 olan diğer sorun “öğrencilerle ilgili”dir. Bu sorunlar arasında frekansı en yüksek olan alt kategori (f=5) “üniversite mezunlarının nitelikleri” ve “istihdamı” ile ilgili sorunlardır. Mezunların niteliksiz olduğunu ifade eden bir öğrenci (Ö 4) “Liseden çıkan herkes üniversiteye gidebiliyor. Bu, bence çok kötü bir sonuç. Kimin başarılı olup ülkeyi yükseltebilecek insanlar olduğunu göremiyoruz. Tabii ki üniversiteye gidilsin ama seviye güzel belirlenebilmeli bence.” şeklinde görüş bildirirken, bir başkası (Ö 6) “Açıkçası öğrencileri liseden ve üniversiteden tam olarak donanımlı olarak çıkartamadığımızı düşünüyorum.” diyerek soruna dikkat çekmiştir. İstihdam konusundaki sorun ise bir öğrenci

(Ö 5) tarafından *“Bir şekilde yakının yoksa ya da çok çok başarılı değil sen işsiz kalıyorsun. Bu yüzden kendini geliştirmek zorundasın her zaman.”* ifadeleri ile açıklanmıştır.

Öğrencilerle ilgili sorun olarak belirtilen başka bir konu, “ekonomik sorunlar”dır (f=4). Bu kategoride “maddi yetersizlikler”i (f=1) ve “barınma”yı (f=1) bir öğrenci *“Ailesinin durumu yeterli değilse öğrenciler ekonomik problem yaşıyor. Benim babam iki öğrenci okutuyor onlar bile bazen zorlanıyor. Yurtta kalamıyorum ailede iki öğrenci olmamıza rağmen beni seçmediler ve KYK çıkmadı. Bu yüzden direkt eve çıktım.”* diyerek örneklendirirken, başka bir sorunun “ulaşım” (f=2) olduğu tespit edilmiş ve bir öğrenci (Ö 13) tarafından *“Merkeze uzak olması, devlet hep böyle uzak yerlere üniversite kuruyor. Bunun sebebi o bölgelere istihdam sağlamak ancak bu, öğrencileri yoruyor.”* şeklinde açıklanmıştır.

“Psikolojik sorunlar” da üniversitelerin öğrenciler açısından yarattığı sorunlar olarak görülmektedir ve bir öğrenci (Ö 5) bunu *“...ailesinin yanında yaşamadığından dolayı psikolojik problem yaşayan birçok tanıdığım var.”* diyerek ifade etmiştir.

“Öğretim elemanları ile ilgili sorunlar” (f=6) üniversitelerin sorunları arasında yer alan bir diğer temadır. Bu tema kapsamında en yüksek frekansa sahip olan problem “öğretim elemanları ile iletişim” sorunudur (f=3). Bir öğrenci (Ö 11) bu sorunu *“Şu an bölümümde olmadığım için çok fazla şey bilmiyorum ama duyduğum kadarıyla çoğu bölüm çok fazla kalabalık ve öğretmenler bölümde öğrencilerle neredeyse hiç bağlantı kurmuyor.”* şeklinde belirtirken, başka bir öğrencinin (Ö 14) *“...üniversitelerdeki sorunların kaynağı insan ilişkilerinde. Üniversitelerde vurdumduymaz öğrenciler olduğu gibi, öğretmen sıfatıyla dolaşan bazı egoların olduğu bir gerçek.”* yanıtı dikkat çekicidir.

“Öğretim elemanlarının niteliği” (f=2) ifade edilen bir başka sorundur. Bir öğrenci (Ö 2) *“Üniversitelerin daha seçici ve eğitim görevlilerinin daha donanımlı olması gerektiğini düşünüyorum.”* diyerek bu sorunu özetlemiştir.

Öğretim elemanlarının niteliğinin yanında kullandıkları “öğretim yöntemleri”nin (f=1) de sorun olduğunu ifade eden bir öğrenci (Ö 1) *“...hocalar anlamında slayt gösterimi ile ilgili problemlerin olduğunu duydum hep. Slayttan ders işlediklerini ve slaytta anlatılanla vizede çıkan soruların birbiriyle birazcık daha bağımsız olduğunu, özellikle kendi kitabını çıkarmış hocaların bunu çok fazla yaptığını duydum. Bunların olmasını istemem çünkü genel anlamda eğitim durumu düşüyor, not ortalamaları düşüyor. Hocadan ve ders işlenişinden kaynaklanan bir problem var.”* şeklinde bu sorunu belirtmiştir.



Üniversitelerde “eğitsel sorunlar” (f=5) olduğunu da dile getiren öğrenciler “sınav odaklı eğitim” (f=2), “ezberci eğitim sistemi” (f=2) ve “sınav sistemi” (f=1) konularında yanıt vermiştir. Sınav odaklı eğitim konusundaki sorunu bir öğrenci (Ö 4) “*Test mantığını unutturmalılar artık öğrencilere.*” diyerek belirtmiştir. Benzer bir şekilde, bir öğrenci (Ö 12) ezberci eğitim sistemi ile ilgili sorunu “*Üniversitelerin genel sorunu teorik bilginin ön planda olmasıdır. Bu da ezberci eğitim sistemine yol açar.*” ifadesi ile paylaşmıştır. Başka bir öğrenci ise, sınav sistemi ile ilgili sorunu (Ö 9) “*En baştan düşünürsek birinci sırayı üniversite sınavı alır çünkü sürekli değişen bir sistem var.*” açıklaması ile ifade etmiştir.

Üniversitelerin sorunlarına dair başka bir sorun “yönetsel”dir ve bölüm kontenjanlarının fazla olması (f=1) bu bağlamda ortaya çıkan kategori olarak belirlenmiştir. “*...çoğu bölüm çok fazla kalabalık*” bir öğrenci (Ö 11) tarafından paylaşılan yönetsel bir sorundur.

### **3.2. Üniversite öğrencilerinin Türkiye’deki üniversitelerin sorunlarına yönelik çözüm önerilerinin incelenmesi**

Üniversite öğrencilerine “Konumunuz ve yetkiniz önemli kararlar almak için uygun olsaydı, üniversitelerin sorunlarına ne gibi çözümler üretirdiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya karşılık verdiği yanıtlar öğretim elemanlarına yönelik çözümler, öğrencilere yönelik çözümler, sosyo-politik çözümler, eğitsel çözümler ve yönetsel çözümler olmak üzere temalandırılmış; sonra bu sorunlar da kendi içerisinde kategorilere ayrılmıştır.

Üniversitelerin sorunlarına çözüm önerileri olarak, katılımcıların verdikleri yanıtlarda “sosyo-politik sorunlara yönelik” çözüm önerilerinin frekansının (f=6) diğer önerilere göre daha fazla olduğu, bu öneriler arasında ise frekansı en yüksek olan alt kategorinin “üniversitelere ayrılan bütçenin artırılması” (f=3) olduğu tespit edilmiştir. Bu kategoride bir öğrenci (Ö 14) “*...maddi destek gerekiyor bence.*”, başka biri ise (Ö 2) “*...İşte bunları yapmak için de para gerekiyor.*” şeklinde önerilerini sunmuştur.

Sosyo-politik sorunlara çözüm önerileri olarak ortaya çıkan diğer bir konu “üniversite sayıları” (f=2) ile ilgilidir ve bu konuda görüş ayrılıkları mevcuttur. Bir öğrenci (Ö 2) üniversite sayılarının azaltılması gerektiğini “*Öncelikle üniversite sayısını daha da azaltırım.*” ifadesi, bir başkasının (Ö 3) “*Daha fazla üniversite açılmalı.*” önerisi ile zıtlık göstermektedir.

“Üniversitelere uygun şehir plancılığı ile sosyal olanakların artırılması” da ortaya çıkan önerilerden biridir (f=1). Bu öneriyi paylaşan öğrenci (Ö 2) “*ODTÜ gibi kampüsler kurarım, daha üniversite bölgeleri. Buralar sanayi bölgesi gibi olurdu; daha toplu, imkânlar daha bol*”

*olduğu için de insanların o üniversitelerin dışında bölgelere çıkma gereksinimi kalmaz ve insan çeşitliliği daha fazla olur. İnsanlar daha iyi kaynaşır.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

“Eğitsel” çözüm önerileri de öğrencilerin üzerinde durduğu temalardan biri olmuştur (f=5). Bu çözüm önerileri arasında “öğrenci seçme ve yerleştirme kriterlerinin yeniden düzenlenmesi” öne çıkmaktadır (f=2). Bir öğrenci (Ö 4) “*Aslında daha çok yeteneğe göre öğrenci seçilebilirse, ki Türkiye’nin şu anki en büyük sorunlarından biri eğitim sorunu, daha çok sınav dayatılmış bir şekilde değil de, daha çok yetenek ve öğrencinin kendi çalışmalarıyla yapılabilecek olursa, işler daha da düzelebilir.*”, başka bir öğrenci ise (Ö 15) “*Öncelikle sınav sistemini değiştirdim. Yeteneğe bağlı bir sistem oluştururdum.*” diyerek öneride bulunmuştur.

“Başka ülkelerden örnek eğitim sistemlerinin seçilerek Türkiye’de uygulanması” (f=1) da belirtilen öneriler arasındadır. Bu görüşteki öğrenci (Ö 13) önerisini, “*Amerika gibi gerçekten üniversitelerinin isimleri dünyaya duyulmuş ülkeleri örnek almak bizim için daha iyi olacaktır.*” şeklinde ifade etmiştir.

“Eğitim programlarının işe vuruk tasarlanması” (f=1) belirtilen önerilerden bir diğeridir ve Ö 12 tarafından “*Teorik konuların azaltılıp pratik derslerinin artırılması bir çözüm olabilir.*” şeklinde ifade edilmiştir.

“Yurtdışı olanaklarında seçim kriterlerinin çeşitlendirilmesi önerisini bir öğrenci (f=1) “*Ben Erasmus yapmak isteyen bir öğrenci olarak, not ortalamasının yüksek olduğunu düşünüyorum. Belli bir koşula tabii ki ulaşmalıyız ki bunu yaşayabilelim ama bunun gerçekten fazla olduğunu ve yeteneklerinin de önüne geçtiğini düşünüyorum. Bu yüzden not ortalamasının yanında buna ekstra bir yöntem daha düşünebilirdim.*” diyerek belirtmiştir.

“Üniversite öğrencileri ile ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri” (f=3) belirtilen öneri temalardan bir diğeridir. “Öğrencilere psikolojik destek sağlanması” (f=1) bir öğrenci tarafından (Ö 3) “*Ailesinin yanında yaşamayan öğrenciler için, gönüllü insanlarla çalışılıp aile ortamı yaratılabilir, sürekli etkinliklerle insanların kaynaşıp kendilerini yabancı hissetmemeleri sağlanabilir.*”; “öğrencilerin niteliklerinin artırılması” önerisi, bir öğrenci tarafından (Ö 6) “*Çözüm olarak öğrencilere daha kapsamlı bir eğitim vermeyi çalışırdım. Alanında uzman kişileri, mesela alanında iyi bir ün salmış birisini getirip konferans düzenlenebilir.*”; “öğrencilerin kararlara katılmalarının sağlanması” ise başka bir öğrenci tarafından (Ö 10) “*Önemli kararlar alabilecek olsaydım, anketler ya da başka bir iletişim*

*aracılığıyla öğrencilerin sorunlarına çözüm yolu bulmayı, istek ve arzularını yerine getirmeyi amaçlardım.*” şeklinde dile getirilmiştir.

“Öğretim elemanları ile ilgili sorunlara yönelik çözüm önerisi” Ö 1 tarafından *“Belki hocalara toplu konferans tarzında çalışmalar yapılabilir.”* sözleriyle paylaşılmıştır.

“Yönetmelik sorunlar ile ilgili olan ve öğrenci sayılarının azaltılmasına yönelik çözüm önerisi”ni (f=1) ise bir öğrenci (Ö 11) *“Mesela ben sevdiğim öğretmenin dersinde daima daha çok başarılı olurum bu yüzden bence sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılabilir.”* diyerek ifade etmiştir.

### **3.3. Üniversite öğrencilerinin genel olarak karşılaştığı sorunlara yönelik görüşlerinin incelenmesi**

Üniversite öğrencilerine “Türkiye’de genel olarak üniversite öğrencilerinin karşılaştığı sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltildiğinde, katılımcıların verdiği yanıtlar ekonomik, sosyal, eğitsel ve kişisel sorunlar olarak temalandırılmış; sonra bu sorunlar da kendi içerisinde kategorilere ayrılmıştır.

Katılımcıların görüşlerine göre, üniversite öğrencilerinin sorunları incelendiğinde, “ekonomik” sorunların (f=27) diğer sorunlara göre daha fazla ön plana çıktığı, bu sorunlar arasında ise frekansı en yüksek olan alt kategorinin “maddi yetersizlik” (f=10) olduğu görülmektedir. Bu konuda öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“İlk benim aklıma ekonomik sıkıntı geliyor. Şimdiden herkes KYK alıyor. Borçlar herkesi zorluyor. Ekonomik sıkıntı var daha çok.”* (Ö 3)

*“Sorunların en büyük sebebi para oluyor genelde. Birçok öğrenci ay sonuna doğru ceplerinde sıfır denecek miktarda parayla hayatta kalmaya çalışıyor.”* (Ö 15)

“Barınma konusunda yaşanan sorunlar” (f=7) da üniversite öğrencilerinin ekonomik sorunlar arasında belirttiği dikkat çekici konulardan olmuştur. Bu kategorideki sorunlardan “devlet yurtlarının yetersizliği” (f=4) bir öğrenci (Ö 3) tarafından *“Devlet yurdu çıkmayınca maddi durum olsa da olmasa da özel yurtlara mecbur kalınıyor bu da zorluyor.”*, başka bir öğrenci (Ö 10) tarafından ise *“Üniversite öğrencilerinin yaşadığı en büyük problem, barınma problemi. Üniversitelerin yakın çevrelerinde yeterince devlet yurdu yok. Sayısının yetersiz olmasına karşın mesafenin uzak olması cabası.”* şeklinde ifade edilmiştir. “Yurt odalarının kalabalık oluşu” (f=1) ortaya çıkan bir diğer problemdir ve bu görüşte olan öğrenci (Ö 7) tarafından *“...biraz yalnız kalmayı özlersin çünkü yurtlarda üç dört kişi bir arada kalıyor ve*

*kesinlikle tam olarak yalnız kalma olanakları yok.”* sözleriyle belirtilmiştir. Barınma konusunda yaşanan başka bir sorun ise “yurt/apart mülk sahipleri” ile ilgilidir (f=3). Bu konuda dikkate değer bir görüş “*Maddi olarak, üniversite olunca bir yerde o bölgedeki ev sahipleri sanki yolunacak tavuk zannedip bizi, kiraları, depozitoları uçuruyorlar zaten ailemizin bize sağlayabileceği maddi yardım belli.*” (Ö 13) şeklinde bir benzetme yapılarak; başka bir öğrenci (Ö 8) tarafından “*Yurtta, apartta yaşayan öğrencilerin bu sıkıntılarla daha içli dışlı olduğunu gözlemliyoruz. Bu sorunun kaynağı öğrenci çıkışlı olmayıp, özel mülk sahipleri ve devletin eğitim sektöründe görev yapan insanların empati yapamaması, iyileştirme çabalarının günümüze göre çok yavaş gerçekleşmesi olarak söylenebilir.*” ifadeleri ile karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin barındıkları yerlerden üniversiteye “ulaşım” konusundaki sorun ise “*Ulaşım, bu, üniversitelerin çok çok uzaklara inşa edilmesinden.*” (Ö 13) ifadesi ile paylaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin ekonomik sorunları ile ilgili başka bir kategori ise, “kredi-burs olanakları” (f=2) ile ilgilidir ve “burs verilme kıstaslarında şeffaflık sorunu” (f=1) ile “burs olanaklarının yetersizliği” (f=1) şeklindedir. Burs verilme kıstaslarında şeffaflık sorunu, bu görüşteki öğrenci (Ö 1) tarafından “*Burs çıkan belli bir kitle var ve bu belli kitlenin nasıl seçildiği tam net bir durum değil. Annem-babam boşanmış olduğu için bana çıktı ama bazılarının mal varlığı olduğu halde çıktı.*” şeklinde açıklanmaktadır. Burs olanaklarının yetersizliğini ise bir öğrenci (Ö 8) “*Bir diğer sorun olarak ele aldığımız maddi yetersizliklerin kaynağında yeteri kadar kurumun ya da devletin burs vermemesi yatıyor.*” diyerek ortaya koymuştur.

Üniversite öğrencilerinin belirttiği bir başka konu “kişisel sorunlar”dır (f=11) ve bu temadaki kategoriler “psikolojik” (f=8) ve “aile ile ilgili” (f=3) sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Psikolojik sorunlar arasında yer alan “uyum sağlama sorunu”nu (f=2) bir öğrenci (Ö 7) “*Üniversite öğrencilerinin yaşadığı problemler bakımından yeni geldikleri tamamen farklı bir şehre alışmak zorunda olmak, hiç kimseyi tanımıyorsun, bir evin yok, ailen yok, arkadaşların yok, tamamen yalnızsın. Bu onlar için çok zor olur ama alıştıktan sonra da aile yemeklerini özlersin, kendi yatağını özlersin.*” şeklinde uyum sağlamanın zorluğundan bahsetmiştir. Üniversite öğrencilerinin “beklentilerinin karşılanamaması” (f=2) ifade edilen psikolojik sorunlardan bir başkasıdır. Bu görüşte olan bir öğrenci (Ö 8) bu sorunu “*Ülkemizde genel olarak üniversite öğrencilerinin karşılaştığı sorunların başını “beklenti” çekmektedir. Zorlu, yıpratıcı bir sınav sisteminden/senesinden çıkan öğrenciye üniversitede rahat edersen, devam zorunluluğun yok, ders çalışma derdin olmaz, harika bir arkadaş ortamın, aktif sosyal hayatın*

olur tarzı söylemlerle ve göstergelerle öğrencide beklenti ve farklı bir algı oluşturuldu. Bunun tersini tecrübe eden öğrenci ise, depresyonla, bunun yanı sıra maddi konularla yüzleşmek zorunda kalıyor.” cümleleri ile dile getirmiştir. Öğrencilerin yaşadığı “yalnızlık hissi” (f=1) ise “Başka bir şehre gittiği zaman ailesini özleyip orada yalnız kaldığını düşünebilir, ki bu bence en önemli psikolojik sorunlardan bir tanesi, bu durum, öğrencinin gerek eğitim hayatını gerek psikolojisini olumsuz bir şekilde etkiliyor.” (Ö 6) şeklinde açıklanmıştır. Yaşanan “gelecek kaygısı” (f=1) da öğrencilerin sorunları arasında görülmekte ve Ö 12 tarafından “Diğer bir problem ise gelecek kaygısıdır.” denilerek belirtilmiştir. Öğrencilerin “öğrenim gördükleri bölümlerle karakterleri arasındaki uyumsuzluğu” (f=1) sorun olarak belirten Ö 8 bu durumu “Okuduğu bölümle kendi kimliğini tam olarak özdeşleştirmeye çalışmak, kendisine olan öz saygı ve değeri kaybettirebiliyor. Örneğin, tıp okuyan birisinin toplumda daha saygın olması, diğer meslek gruplarında faaliyet gösterecek öğrencinin kendisine daha az güven ve saygı duymasına yol açabiliyor. Bunu beyinlerimize yükleyen yine toplum olarak bizleriz. Buna meslek popüleritesi de diyebiliriz.” diyerek ifade etmiştir. “Kimlik arayışı” (f=1) da üniversite öğrencilerinin sorunları arasında bulunmakta ve bir öğrenci tarafından “Birincisi, üniversite öğrencilerine bakıyorum yüzeysel olarak, bazıları psikolojik problemler yaşıyor. Sebebi de şu: o kadar baskı ile büyütülmüş ki, lise döneminde olsun, ilkokul döneminde olsun, buraya geliyor ve kendinden çok farklı bir karakter yaratmaya çalışıyor. Bu da kendi aralarında tutarsızlık, çelişkiler, kendi içsel dünyalarında ve daha sonrasında bu topluma yansıyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Kişisel sorunlar arasında yer alan diğer tema “aile ile ilgili sorunlar”dır. Bu sorunlar arasında yer alan “aile özlemi”ni (f=2) bir öğrenci (Ö 15) “Birçok öğrenci üniversite eğitimi için uzak şehirlerden geliyor. Sonuç olarak, ailelerini ve sevdiklerini özleyiyorlar.” diyerek açıklamıştır. Bir diğer sorun ise, ebeveyn-çocuk güven ilişkisindeki sorunlardan kaynaklı aile baskısı (f=1) olarak görülmekte ve “Genele baktığımızda bir diğer sorunun aile baskısı olduğunu görürüz. Bunun sebebi ise, ebeveynlerin çocukları ile aralarında sağlıklı bir güven ilişkisi inşa etmemiş olmasıdır. Kendi kimliklerini kazanmaya çalışan ve gelişime açık olan öğrencilerin aile tarafından desteklenmesi gerekirken, baskı ve herhangi bir müdahaleye maruz kalınmasında ailenin eğitim açısından yetersiz olduğu ya da yeniliklere açık olmaması sebep niteliği taşımaktadır.” (Ö 8) ifadesiyle açığa çıkmaktadır.

Katılımcıların görüşleriyle ortaya çıkan, üniversite öğrencilerinin bir başka sorunu ise “eğitsel” alandadır (f=3). Eğitsel olarak belirtilen sorunlar “ders yoğunluğu” (f=2) ve “öğretim elemanlarının niteliği” (f=1) şeklindedir. Öğrencilerin derslerinin yoğun olması bir

sorun teşkil etmekte ve bu durumu bir öğrenci (Ö 12) “Ülkemizde üniversite öğrencilerinin başlıca problemi ağır ders temposudur. Öğrenciler ders çalışmaktan hayatlarına vakit ayıramamaktadır.” diyerek açıklamıştır.

Öğrenciler arasında sorun olarak algılanan diğer bir tema ise “sosyal” sorunlardır (f=2). Bu temada yer alan kategorilerden “öğrenciler için aktivitelerin yetersiz olması”nı bir öğrenci (Ö 1) “...öğrencilerin farklı yönlerde kendilerini geliştiremediğini düşünüyorum. Öğrencilerin bir arada olabileceği konserlerin, tiyatroların ya da ünlü bir kişinin geldiği konferansların sayısını arttırabileceğini düşünüyorum. Özel üniversiteler belli olanakları ile bunu bir şekilde halledebiliyorlar ama bizde mesela ayda, yılda bir-iki ancak oluyor.” şeklinde belirtmiştir.

Diğer bir kategori olan “öğrenciler arasında dini ve siyasi farklılıkların olması” durumu “Bence en büyük sorunlardan biri öğrenciler arasındaki dini ve siyasi fikirlerin bazı üniversite içi yerlerde görülmesi, bunun dışında üniversitedeki diğer öğrencilerle konuşurken bazen biraz gergin oluyorum.” (Ö 14) ifadesi ile dile getirilmiştir.

#### **3.4. Üniversite öğrencilerinin karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerilerinin incelenmesi**

Üniversite öğrencilerine “Türkiye’de genel olarak üniversite öğrencilerinin karşılaştığı sorunlara ne gibi çözümler getirilebilir?” sorusu yöneltildiğinde, katılımcıların verdiği yanıtlar ekonomik, eğitsel ve sosyal çözüm önerileri olarak temalandırılmış; sonra bu sorunlar da kendi içerisinde kategorilere ayrılmıştır.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda üniversite öğrencilerinin çözüm önerileri incelendiğinde, “ekonomik sorunlara yönelik” çözüm önerilerinin (f=17) diğer önerilere göre daha fazla öne çıktığı ve bu öneriler arasında ise frekansı en yüksek olan alt kategorinin “barınmaya yönelik” (f=3) olduğu tespit edilmiştir. Barınma sorununa çözüm önerisi olarak “yurt/apart fiyatlarına standart getirme” (f=3) konusunda bir öğrenci (Ö 8) “Yurt, apart sahiplerine yönelik konum, metrekare doğrultusunda bir fiyat yönergesi devlet tarafından sunulmalı” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Barınma yerlerinden “üniversitelere ulaşım olanaklarını arttırma” (f=3) dikkat çeken diğer bir öneridir. Bu konuda Ö 13 “...bari otobüsleri çoğaltsınlar.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. “Yurt sayısının arttırılması” (f=2) bir öğrenci (Ö 10) tarafından “Çözüm olarak yeni devlet yurtları inşa edilmeli”; “yurt kapasitesinin arttırılması” (f=2) ise başka bir öğrenci (Ö 3) tarafından “Barınma konusunda devlet biraz daha çalışmalı, devlet yurtlarında kapasite arttırılmalı. Devlet yurdu çıkmayınca

*maddi durum olsa da olmasa da özel yurtlara mecbur kalınıyor bu da zorluyor.” şeklinde açıklanmıştır.*

Öğrenciler tarafından sunulan ekonomik sorunlara yönelik başka bir öneri kredi/burs uygulamaları (f=6) ile ilgili olup, “burs olanaklarının arttırılması” (f=5) önerisini bir öğrenci (Ö 7) *“daha fazla kredi bir çözüm değil çünkü yine biz ödeyeceğiz ama daha fazla burs verebilecekse olabilir.”* sözleri ile ortaya koymuştur. “İlk yıla özel burs olanaklarının arttırılması” ise öneride bulunan öğrenci (Ö 4) tarafından *“İlk sene öğrencilere verilen burs imkanları arttırılmalı. Ona göre öğrenciler biraz daha farklı bir yaşama tutunuyorlar sonuçta. Her insanın ailesi eğitim masraflarını tedarik edemiyor, dışarıda okumak gerçekten biraz daha zor: kaldığın yer, toplu taşıma araçları zaten çok sorun-fiyatlar iller büyüdükçe daha da artıyor. Böyle olunca maliyet de artıyor. İlk sene devletin veya herhangi bir özel kuruluşun vereceği burslar yumuşatılarak verilmeli.”* açıklaması ile belirtilmiştir.

“İstihdam olanakları yaratma” (f=1) da ekonomik sorunlara yönelik öneriler arasında bulunmakta ve öneride bulunan öğrenci (Ö 8) tarafından *“öğrencinin kendisini rahat, ekonomik özgürlüğü güvence altına alınmış, kendinden emin bir birey olarak topluma kazandırılmış hissetmek için istihdam yaratmak adına devlet çalışmalar yapmalı.”* ifadesi ile şekillenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin sorunlarına yönelik önerilen bir başka tema “eğitsel” çözüm önerileridir (f=7). Bu kategori altında yer alan “öğrenciye değerli olduğunu hissettirme” (f=2) *“Öğrencilerin devletimizin geleceği olduğu bilincini hissettirip onlar için her bireyin yardımında bulunmaları sağlanmalıdır.”*(Ö 10) şeklinde belirtilmiştir. Ö 8 tarafından “değerler eğitimi” önerisi *“...her öğrencinin topluma bir meslek olarak değil de, vicdan sahibi bir insan olarak kazandırılması gerektiğini benimseyen devlet büyükleri, eğitimciler, aileler yetiştirilmesi gerekir. Diğer sektörlerdeki gelişimin eğitim sektöründe yer alan insanların mutluluğu ve desteklenmesiyle sağlanacağını unutmamak gerekir.”* düşüncesiyle, “öğrencilere danışman tayini” önerisi *“Öğrenciye ilham verecek, onu motive edecek danışmanlar arttırılmalıdır.”* şeklinde ifade edilmiştir. “İhtiyaca göre bölümlerin açılması” önerisi, *“Bölüm sayısı azaltılmalı, en azından ihtiyaçlara kulak veren bölümler açılmalı, aynı işi farklı sıfatlarla yapan bölümler açılmamalıdır.”* sözleri ile belirtilmiştir. Bir öğrenci (Ö 9) ise öğretim elemanlarının seçim nitelikleri ile ilgili olarak *“Çözümlere gelecek olursak hep diyoruz ya eğitim önemlidir. Eğitim, sistemi oluşturacak olanlara da verilmeli ki sistem sorunsuz devam etsin. Yeni üniversiteler açalım ama öğretim elemanlarını daha titiz seçelim. Bir üniversiteyi başarılı yapan binalar değil, hocalardır.”* diyerek öneride bulunmuştur.

“Mesleki rehberlik” de öğrenciler tarafından önemli görülmekte ve buna yönelik öneri Ö 6 tarafından “*Öğrencilere bir kere sen ne olmak istiyorsun diye sormamız lazım, hedeflerimizin ne olduğunu bilmemiz gerekiyor. Bu hem öğrencide hem de okulun vizyonunda yatıyor ve okulun öğrenciye ne vermek istediği ile ilgili. Mühendisi olmak isteyen bir öğrenci tıp fakültesine yönlendirilirse, bu onun hedefleri ile bağdaşmaz ve onu istemediği bölüme yönlendirmiş oluruz çünkü hepimizin yetenekleri farklıdır.*” şeklinde belirtilmiştir.

“Sosyal sorunlara yönelik çözüm önerileri” (f=4) de öğrencilerden alınan öneriler arasında bulunmaktadır. Bu tema dahilindeki “sosyal faaliyetlerin artırılması” önerisini (f=2) bir öğrenci (Ö 8) “*Üniversite bünyesinde daha fazla sosyal etkinlik ücretsiz olarak gerçekleştirilebilir.*” şeklinde ifade edilmiş; Ö 1 ise “festival-gelenek oluşturma” fikrini “*En azından sosyal aktiviteler küçük şeylerden, festivaller, gelenekler yapılabilir.*” diyerek açıklamıştır. “Üniversite tanıtım ve reklam çalışmaları yapılması” konusundaki görüş ise “*İnsanlar aileleriyle oturdukları ildeki üniversiteleri tam olarak tanımalı. Üniversite tanıtımları yeterli değil.*” sözleri ile sunulmuştur.

### **3.5. Öğretim elemanlarının Türkiye’deki üniversitelerin sorunlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi**

Öğretim elemanlarına “Ülkemizde genel olarak üniversitelerin sorunlarını nasıl tanımlarsınız?” sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcıların bu soruya karşılık verdiği yanıtlar öğrenciler ile ilgili sorunlar, yönetim ile ilgili sorunlar ve öğretim elemanları ile ilgili sorunlar olmak üzere temalandırılmış; sonra bu sorunlar da kendi içerisinde kategorilere ayrılmıştır.

Katılımcıların görüşlerine göre, üniversitelerin sorunları incelendiğinde, yönetim ile ilgili sorunların (f=38) diğer sorunlara göre daha fazla öne çıktığı, bu sorunlar arasında ise frekansı en yüksek olan alt kategorinin “yönetimsel sorunlar” (f=31) olduğu görülmektedir. Yönetimsel sorunlar arasında yer alan “üniversite nitelikleri ile ilgili sorunlar” (f=6) konusunda görüş bildiren bir öğretim elemanı (ÖE 8) bu sorunu “*Çok fazla ve kalitesiz üniversite var. Aslında az gelişmiş lise gibiler.*” şeklinde açıklamıştır. Bir diğer öğretim elemanı (ÖE 11) ise “*Az sayıda daha nitelikli üniversitelere sahip olmak yerine nedense yine nicelik artırıldı ve nitelik feda edildi diye düşünüyorum.*” diyerek üniversitelerde nitelikten çok niceliğin önem kazandığını ifade etmiştir.

Yönetimsel sorunlardan bir diğeri ise “eğitim politikaları ile ilgili sorunlar” (f=5) olarak ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar bir öğretim elemanı (ÖE 2) tarafından “*...eğitimle ilgili izlenen yanlış*



*politikalardan kaynaklandığını düşünüyorum.*” sözleri ile belirtilmiştir. Bir başka öğretim elemanı (ÖE 8) ise bu durumu “*Mantar gibi üniversite açmak ve bu üniversiteleri gelecek umutları olmadığını bilen öğrenciler ile doldurmak. Sonra buralara akademisyen yetiştirmek için YÖKDİL vs. gibi sınavlar icat edip, dil bilmeyen Prof. vb. yetiştirmek. Aynı kısır döngü devam edip gider.*” şeklinde tanımlamıştır.

“Üniversitelere ve akademisyenlere yönelik bakış açısı ile ilgili sorunlar” (f=5) öne çıkan diğer yönetsel sorunlar arasındadır. Bu konuda öğretim elemanlarının görüşleri şu şekildedir:

*“Üniversite kavramını ülkece tam kavrayabildiğimizi düşünmüyorum.” (ÖE 1)*

*“Ülkemizde üniversitelerin en büyük sorununun bilme katkı sağlamaya çalışmaktan ve yenilikçi bir anlayış benimsemekten ziyade var olan sistemleri sürdürmeye çalışmaları olduğunu ve asıl önem vermeleri gerekenin akademik personellerinin gelişimi olmasına rağmen, bütçelerini onlara değil başka alanlara daha fazla aktarmaları olduğunu düşünüyorum.” (ÖE 3)*

*“Ülkenin genel hali ne yazık ki eğitimi değersizleştirmeye hatta eğitime karşı olmaya eğilimli. Eğitimli insanları düşman gibi gören üst düzey yöneticiler bu yönde kitlesel açıklamalar yaptılar. Bunlar halkı etkiliyor. Öğrencilerimizin bize ve üniversite eğitimine duydukları saygıyı zedeliyor.” (ÖE 4)*

*“Karar verme yetkisi en üst düzeyde olan kimselerin yeniliklere açık bir anlayışla yetişmemiş olması.” (ÖE 15)*

“Yönetici profilleri” (f=5) de yönetsel sorunlar arasında görülmüştür. Bir öğretim elemanı (ÖE 14) bu konudaki sorunu “*Üniversitelerde yönetsel sıkıntılar çoktur. Üniversitelerde rektörün karar mercii olması ve üniversitelerin özerkliği üniversiteleri aile şirketi haline getirmekte, bu da, yapılması beklenen işlerin de isteğe bağlı şekilde ilerlemesine neden olmaktadır.*” diyerek açıklamıştır. ÖE 15 ise bu sorun için “*Çok geniş ve açık bir vizyona sahip olmayan idari bölümler.*” ifadesini kullanmıştır.

Üniversitelerde “siyasi kaynaklı sorunların bulunması” (f=2) da yönetsel sorunlardan biri olarak değerlendirilmekte ve bu durum bir öğretim elemanı (ÖE 9) tarafından “*Siyasi kaynaklı yapılan atamalar ve olmayan mülakatlar.*” şeklinde tanımlanmıştır.

Yönetsel sorunlardan bir diğeri, üniversitelerde “özerklik sorunu” (f=2) ile bağdaşmaktadır. Bu konuda ÖE 11 “*Artık ne yazık ki üniversiteler kendi kararlarını veremiyor. Kendi rektörlerini bile seçemiyorlar. Daha özerk yapılara dönüşmeleri gerekirken daha merkezi*

yönetiliyorlar. Hiçbir konuda ağırlıklarını koyup, olumsuz görüş dile getiremiyorlar.” diyerek bu sorunu betimlemiştir.

Benzer bir şekilde, üniversitelerdeki “keyfi uygulama ve kararlar” (f=2) da yönetsel açıdan sorun teşkil etmektedir. Bu sorun için ÖE 5 “...her üniversite kendi kriterine göre yol almakta. Bu da üniversiteler arası eğitimi dengesizleştirmekte.” ifadesinden yararlanmıştır.

Yönetsel sorunlar arasında görülen “öğrenci kontenjanlarının artışı” (f=1) ÖE 2 tarafından “Öğrenci kontenjanlarının gitgide artması da diğer önemli bir sorun, eğitim kalitesi düşüyor.”; “liyakat” (f=1) ÖE 4 tarafından “Tepeden inme kararlar ile liyakata aykırı kararlar ile akademinin güvenilirliği ve saygınlığı azaldı.”; “kadro ilanlarında standart olmama” (f=1) ÖE 5 tarafından “Diğer bir sorun; hoca faktörünün değişkenlik göstermesi ve bu konuda bir izleme ve gözlem sisteminin olmaması.”; “kurumsal hafıza eksikliği” (f=1) ÖE 8 tarafından “Kurumsal hafıza yok gibi.” şeklinde açıklanmıştır.

Yönetim ile ilgili sorunların diğer alt kategorisi olan “ekonomik sorunlar” (f=9) ile ilgili olarak “ödenek yetersizliği” (f=3) dikkat çekmektedir. Bu konuda ÖE 2 “Üniversitelerin en büyük sıkıntısı akademik çalışmalarını teşvik edecek ödenek yetersizliği.” ifadesini kullanmıştır.

“Üniversitelerin alt yapısı” ile ilgili sorunlar (f=3) da ekonomik sorunlar arasında belirtilmiştir. Bir öğretim elemanı (ÖE 4) bu sorunu “Ödenekleri kısıtlandı, yetersiz eleman ve donanım ile çalışan pek çok üniversite var. Dolayısıyla yine kalite azalıyor.” diyerek açıklamıştır. Bir diğer öğretim elemanı ise (ÖE 7) “Fiziksel sorunlar (sayı ve donanım olarak yetersiz sınıflar, tesisler)... Her yerde açılan üniversitelerin aslında ne fiziki olarak ne de akademisyenler açısından hazır olmadan öğrenci almaları.” ifadeleriyle bu sorunu tanımlamıştır.

Ekonomik sorunlar arasında bulunan başka bir sorun “güvenlik” (f=1) olarak görülmekte ve bu sorunu paylaşan öğretim elemanı tarafından “...silahla üniversiteye gelen görevliler var bugün ve bir şey yapılmıyor. Bir üniversitemizde dört kişi daha yeni öldürüldü.” şeklinde örneklendirilmiştir.

Öğretim elemanlarının üniversitelerde sorun olarak gördüğü konulardan bir diğeri “öğretim elemanları ile ilgili”dir (f=6). Öğretim elemanlarının “nitelik ve niceliği ile ilgili sorunlar” (f=5) olduğunu belirten öğretim elemanlarından biri (ÖE 13) “Bence genel sorun çok fazla üniversite olması. Dolayısıyla kalifiye eleman sıkıntısı ortaya çıkıyor.” şeklinde ifade ederken, başka bir öğretim elemanı (ÖE 7) “akademisyenlerin nitelik ve nicelik olarak yetersiz olması ve kendilerini geliştirme fırsatı bulamamaları” diyerek bu soruna değinmiştir.

Öğretim elemanlarında “motivasyon düşüklüğü” (f=1) başka bir sorun olarak tanımlanmıştır. ÖE 13 “üniversitelerde genelde öğretim elemanlarını motive etmeye yönelik çok fazla bir şey yapılmadığını düşünüyorum.” bu sorunu açıklamıştır.

Üniversitelerin sorunları arasında görülen bir diğer konu ise “öğrenciler ile ilgili” (f=6) sorunlardır. “Üniversite mezunlarının istihdamı” (f=3) konusundaki sorunlara yer veren bir öğretim elemanı (ÖE 6) “...herkes kolaylıkla mezun olabiliyor. Sonuç olarak ortaya bir sürü işsiz üniversite mezunu çıkıyor.” ve başka bir öğretim elemanı (ÖE 12) “Ülkemizde üniversitelerin en büyük sorunu mantar gibi türeyen özel üniversiteler ve bu üniversitelerden mezun olan vasıfsız öğrencilerdir. Yeterli bilgi ve becerisi olmayan bu grup diplomalı işsizlerin sayısını her geçen gün arttırmaktadır.” ifadelerini kullanmıştır.

Öğrencilerle ilgili bahsi geçen diğer sorunlar “motivasyon eksikliği” (f=1) ve “dijital bağımlılık” (f=1) ÖE 10 tarafından dile getirilmiştir. “Öğrencilerin eğitim geçmişi ile ilgili sorunlar” (f=1) bir öğretim elemanı tarafından “öğrencilerin iyi bir lise eğitim alamadan üniversiteye gelmeleri” şeklinde belirtilmiştir.

### **3.6. Öğretim elemanlarının Türkiye’deki üniversitelerin sorunlarına yönelik çözüm önerilerinin incelenmesi**

Öğretim elemanlarına “Konumunuz ve yetkiniz önemli kararlar almak için uygun olsaydı, üniversitelerin sorunlarına ne gibi çözümler üretirdiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya karşılık verdiği yanıtlar öğrencilere yönelik çözümler, öğretim elemanlarına yönelik çözümler ve yönetime yönelik çözümler olmak üzere temalandırılmış; sonra bu sorunlar da kendi içerisinde kategorilere ayrılmıştır.

Üniversitelerin sorunlarına çözüm önerileri olarak, katılımcıların verdikleri yanıtlarda “yönetim ile ilgili sorunlara yönelik” çözüm önerilerinin frekansının (f=16) diğer önerilere göre daha fazla olduğu, bu öneriler arasında ise frekansı en yüksek olan alt kategorinin “kadro alımında liyakate uyulması” (f=5) olduğu belirlenmiştir. Bu konuda bir öğretim elemanı (ÖE 9) “Yazılı sınavı geri getirir torpil yapılmasını mümkün olduğunca önlerdim.”; başka bir öğretim elemanı ise “Kadro ilanlarında objektif kriterler koyup, yetkin insanların da belli engellere takılmasını engelledim.” şeklinde görüş sunmuştur.

Yönetim ile ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında yer alan diğer bir konu, “eğitim politikalarında düzenleme” (f=3) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. ÖE 1 bu konuda görüşünü “Üniversiteleri dünya normlarına uygun haline getirmek için uygun ortamların yaratılmasını sağlamak isterdim.” diyerek bildirirken, başka bir öğretim elemanı (ÖE 5) önerisini “İlk önce

*araştırma için bir ekip kurar, verileri değerlendirir, çözüm yollarını araştır ve gerekirse yurtdışında bu konuda başarılı olan okullardan destek ister ve uygulamaları başlatırdım. Süreç uzun ve zahmetli olabilir ama zamanla sistem oturacaktır.*” şeklinde detaylandırmıştır.

“Üniversite sayılarının azaltılması” (f=2) yönetime yönelik olarak sunulan bir diğer öneridir. Bir öğretim elemanı (ÖE 8) bu konudaki önerisini “*2006’dan sonra kurulan üniversitelerin hepsini kapatırdım.*” diyerek belirtmiştir.

“Yönetim faaliyetlerine yönelik” ve “özerklik” konusundaki öneriler (f=2) öğretim elemanları tarafından bir arada sunulmuş ve “*...üniversiteleri yönetimleri konusunda özgür bırakırdım.*” (ÖE 11) şeklinde ifade edilmiştir.

Yönetime yönelik öneriler arasında bulunan başka bir kategori ise, “öğrenci kontenjanları” (f=1) ile ilgilidir. ÖE 2 bu görüşünü “*Öğrenci kontenjanlarını da mesleki ihtiyaç düzeyine göre oranlardım.*” diyerek açıklamıştır.

“Karara katılımın sağlanması” önerisi (f=1) değinilen bir başka konudur ve “*Yüz yüze görüşmeyi, fikir paylaşmayı önerirdim.*” (ÖE 10) ifadesi ile yer almıştır.

“Ekonomik bütçenin arttırılması ve alt yapının geliştirilmesi” (f=2) yönetime yönelik ifade edilen diğer bir öneridir ve “*Elbette eğitime ayrılan bütçeyi hemen artırır, donatım ile ilgili sorunların hızla çözülmesini sağlardım.*” (ÖE 4) şeklinde belirtilmiştir.

Öğretim elemanlarının üniversitelerin sorunlarına çözüm önerileri olarak ifade ettiği bir diğer kategori “öğretim elemanlarına yönelik çözümler” (f=6) şeklindedir. Bu kategoride dikkat çeken bir konu “akademik özgürlüğün arttırılması” (f=2) önerisidir ve bir öğretim elemanı (ÖE 4) bu yöndeki önerisini “*Üniversitelerin bilimsel araştırmalar ile desteklenen düşüncelerin ifadesi için özgür ve güvenli alanlar olmasını sağlardım.*” diyerek sunmuştur.

“Öğretim elemanlarının niteliğinin arttırılması” (f=2) yönündeki öneriler “*Periyodik eğitimler ile hizmet kalitesini artırırdım.*” (ÖE 4) ve “*Dil bilmeyen kimseyi akademisyen yapmazdım.*” (ÖE 8) ifadeleri ile yer almıştır.

“Öğretim elemanlarına daha fazla değer verilmesi” (f=1) ve “motivasyonlarının arttırılması” (f=1) belirtilen diğer öneriler arasında bulunmaktadır.

“Öğrencilere yönelik çözümler” (f=3) olarak sınıflandırılan bir diğer öneri konusu “öğrencilerin niceliğine değil, niteliğine önem verilmesi”dir (f=2) ve bir öğretim elemanı tarafından “*Yetkim olsa belli bir seviyenin altındaki öğrencileri kabul etmezdim.*” şeklinde belirtilmiştir. “Öğrencilerin yönlendirilmesi” (f=1) de öğrencilere yönelik öneriler arasında

yer almakta ve “...bu öğrencileri meslek edindirme amaçlı okullara yönlendirir ülkenin temel ihtiyacı olan ara eleman ihtiyacını kapatmaya çalışırdım.” (ÖE 8) sözleri ile açıklanmaktadır.

### **3.7. Öğretim elemanları açısından üniversite öğrencilerinin genel olarak karşılaştığı sorunlara yönelik görüşlerinin incelenmesi**

Öğretim elemanlarına “Türkiye’de genel olarak üniversite öğrencilerinin karşılaştığı sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltildiğinde, katılımcıların verdiği yanıtlar ekonomik, eğitsel, kişisel ve yönetsel sorunlar olarak temalandırılmış; sonra bu sorunlar da kendi içerisinde kategorilere ayrılmıştır.

Katılımcıların görüşlerine göre, üniversite öğrencilerinin karşılaştığı sorunlar incelendiğinde, “kişisel” sorunların (f=22) diğer sorunlara göre daha fazla ön plana çıktığı, bu sorunlar arasında ise frekansı en yüksek olan alt kategorinin “psikolojik” sorunlar (f=19) olduğu görülmektedir. Bu konuda öğretim elemanlarının en fazla üzerinde durduğu sorun “beklentilerle ilgili sorunlar” (f=4) şeklindedir. Bu sorunları yaşayan öğrencileri bir öğretim elemanı (ÖE 11) “üniversiteye gelip aradığını bulamayan bir öğrenci grubu” diye tanımlamakta; başka bir öğretim elemanı ise bu grubun durumunu (ÖE 4) “Üniversiteye gelene kadar bir hayal gibi öğrenci çalışıyor. Gelince de hayal kırıklığı yaşıyor.” şeklinde betimlemektedir.

Üniversite öğrencilerinin psikolojik sorunları arasında belirtilen “üniversiteye yönelik algı” (f=3) sorunu dikkat çekmektedir. Bir öğretim elemanı (ÖE 13) “Lise okur gibi üniversite okuyorlar. Sadece mezun olmayı hedefliyorlar.” sözleri ile bu sorunu açıklamakta, bir diğer öğretim elemanı (ÖE 11) de bu öğrencileri “Üniversiteyi lisenin devamı olarak görüp üniversiteli olmayı öğrenemeyen benimseyemeyen bir grup var. Hala lisedeki gibi kendine verilenle yetinen ve her şeyi önüne hazır isteyen öğrenci grubu.” olarak tanımlamaktadır.

Öğretim elemanlarının görüşlerinde üniversite öğrencilerinin sorunları arasında öne çıkan bir diğer konu ise öğrencilerin “gelecekle ilgili istihdam kaygısı” (f=3) yaşamalarıdır. Bir öğretim elemanının (ÖE 7) “mezun olunca iş bulamama kaygısı” şeklinde ifade ettiği bu sorun, başka bir öğretim elemanının (ÖE 8) görüşlerinde “İşsiz kalacaklarını bilerek üniversiteye devam ediyorlar.” ifadesi ile yer bulmaktadır.

“Öğrencilerin sosyalleşememesi” (f=2) ortaya çıkan bir diğer sorundur. ÖE 12 “Birçok üniversite tek bir binadan ibaret ve gerekli sosyal imkânlar yok.” diyerek bu sorundan bahsetmiştir.

*“Odaklanamama, sorumluluk alamama, plansızlık öğrencilerden kaynaklı sorunlardır ve öğrencilerden kaynaklanan bu sorunların temeli yetiştirilme tarzı veya yeni neslin genel özelliği olabilir.” (ÖE 15)* şeklindeki ifadeyle bir öğretim elemanı öğrencilerin niteliği ile ilgili olan “odaklanamama” (f=1), “sorumluk alamama” (f=1) ve “plansızlık” (f=1) özelliklerine değinmiş ve bunları “yeni neslin özelliği olma” (f=1) şeklinde tanımlamıştır.

Üniversite öğrencilerinin sorunları arasında belirtilen diğer psikolojik sorunlar, “Türkiye’den kaçma merakı” (f=1) “...aşırı derecede Türkiye’den kaçma merakı” (ÖE 8); “amaçsızlık” (f=1) “Maalesef geleceğe dair bir hedeflerinin olmaması” (ÖE 13) ve “özgüven eksikliği” (f=1) “öğrencilere özgüven kazandıracak eğitim sisteminin eksikliği” (ÖE 1) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin kişisel sorunları arasında yer alan ve “aileleri ile ilgili sorunları” (f=3) şeklinde ifade edilen sorunlardan biri “aile baskısı” (f=2) olarak görülmektedir. Bu görüşte olan bir öğretim elemanı, “aile baskısıyla yanlış bölüm tercihi yapmış olmaları” diyerek sorunu tanımlamıştır. Bir diğer sorun “ailevi sorunlar” (f=1) (ÖE 7) olarak tanımlanırken, “öğrencilerin yetiştirilme tarzı” (f=1) da sorun teşkil etmektedir (ÖE 14).

Öğretim elemanları tarafından üniversite öğrencilerinin sorunları olarak görülen diğer bir kategori “ekonomik sorunlar” olmuştur (f=17). Bu sorunlar arasında en fazla dikkat çeken “barınma” (f=11) ve buna bağlı olarak gelişen “ulaşım” (f=3), “ders çalışma” (f=1) ve “beslenme” (f=1) sorunları bir öğretim elemanı tarafından “Öğrencilerin kalacak yerle ilgili çok büyük problemleri var. Yurtlar çok kalabalık. Kalabalık olmayanlar ise fazla pahalı. Yurtların imkânları kısıtlı. Ev kiralari bir öğrenci için çok yüksek. Bunun dışında üniversiteye ulaşım sorunları var. Genelde otobüsler fazla kalabalık oluyor.” (ÖE 6) şeklinde ortaya konmuştur.

Öğrencilerin “bütçe ile ilgili sorunları” arasında yer verilen “maddi yetersizlik” (f=5) sorununun önem verilerek altı çizilen bir diğer konu olduğu görülmektedir. Bir öğretim elemanı (ÖE 2) bununla ilgili olarak “Ekonomik zorluklar diğer bütün sorunların temel sebebi” ifadesini kullanmıştır.

“İllegal materyal kullanımı” (f=1) konusunda sorun olduğu görüşündeki bir öğretim elemanı (ÖE 14) “Üniversite öğrencilerinin en büyük sorunu ailelerinin onlara ders araç-gereçlerine ulaşmada yasadışı yollara başvurmanın doğru olmadığını öğretememelerinden kaynaklanmaktadır.” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

Üniversite öğrencilerinin sorunu olarak görülen bir başka kategori “eğitsel” sorunlardır (f=14). Bu kategoride yer alan öğrencilere “yönelme ve “tercih” açısından destek olabilecek “rehberlik” konusundaki sorun (f=5) şu şekildedir:

*“Bilinçsiz tercihle kazanılan bölümler, zamanında ve doğru yönlendirme eksikliği” (ÖE 1),*

*“Öncelikle üniversiteye istedikleri ya da yeteneklerinin olduğu bölümü okumaya değil, puanlarının yettiği bölüme zorunluluktan geliyorlar. Bu motivasyon düşüklüğü sorununun en büyük nedeni. Tercih ettikleri üniversiteyi öncesinde araştırmadıkları için, karşılaştıkları manzara onları hayal kırıklığına uğrattıyor.” (ÖE 12)*

*“Çoğu, istediği bölümü bile okumuyor.” (ÖE 13)*

“Eğitsel sorunlar” kategorisinde bulunan başka bir sorun ise “eğitim sistemi” (f=4) şeklinde ifade edilmiştir. Bu sorunu bir öğretim elemanı (ÖE 4) *“Düşünme biçimleri, ders çalışma becerileri ne yazık ki ezberlemek üzerine kurulu, not tek hedef. Bu öğrencinin suçu değil. Sistem onu bu şekilde yetiştiriyor. Üniversiteye geldiklerinde ise öğrencinin düşünme ve öğrenme becerilerine sahip olmadığını görüyoruz.”* diyerek dile getirmiştir.

“Kaynak yetersizliği” (f=2) “eğitsel sorunlar” arasında yer alan başka bir sorun olarak belirtilmiştir. Bu sorun bir öğretim elemanı (ÖE 3) tarafından *“...genellikle uygulama yapmalarına olanak tanımayan imkânsızlıklar olarak görüyorum; laboratuvar vs. eksiklikler gibi. Aynı zamanda onları daha çok okumaya teşvik edecek kütüphanelerin ve kaynakların yetersizliği ya da çağa ayak uydurmayı diyebilirim.”* şeklinde ortaya konmuştur.

“Akademisyenlerin nitelikleri” (f=2) de eğitsel sorunlardan biri olarak algılanmaktadır. Bununla ilgili olarak bir öğretim elemanı (ÖE 15) *“Farklı öğrenme tiplerine hitap edememe ise öğretim elemanından kaynaklı bir sorundur ve bu alanda bilgi yetersizliği veya önemsenmemekten kaynaklanıyor olabilir.”* ifadesini kullanmıştır.

“Üniversite sayısının çok fazla olması” (f=1) (ÖE 1) eğitsel sorunlardan bir diğeri olarak belirtilmiştir.

Öğrencilerin sorunları arasında “yönetmelik” özellikte görülen “üniversite özerkliği” sorunu (f=1) *“Üniversitelerin da sonra da fakülte ve yüksekokulları öğrenci ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayacak onları geleceğe hazırlayacak becerileri kazandıracak karar verme özgürlükleri yok.” (ÖE 11)* şeklinde tanımlanmıştır.

### 3.8. Öğretim elemanları açısından üniversite öğrencilerinin karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerilerinin incelenmesi

Öğretim elemanlarına “Türkiye’de genel olarak üniversite öğrencilerinin karşılaştığı sorunlara ne gibi çözümler getirilebilir?” sorusu yöneltildiğinde, katılımcıların verdiği yanıtlar ekonomik, eğitsel, kişisel ve yönetsel çözüm önerileri olarak temalandırılmış; sonra bu sorunlar da kendi içerisinde kategorilere ayrılmıştır.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda üniversite öğrencilerinin sorunlarına yönelik çözüm önerileri incelendiğinde, “eğitsel sorunlara yönelik” çözüm önerilerinin (f=11) diğer önerilere göre daha fazla öne çıktığı ve bu öneriler arasında ise frekansı en yüksek olan alt kategorilerin “bütünsel eğitim sistemi analizi yapılması” (f=4) ve “akademisyenlerin niteliklerinin artırılması” (f=4) olduğu tespit edilmiştir. “Bütünsel eğitim sistemi analizi yapılması” konusundaki öneri, bir öğretim elemanı (ÖE 1) tarafından “*Sorunlar çok yönlü olduğu için çözümler de öyle ve kısa vadede çözülebilecek sorunlar değil elbette. Eğitim sisteminin kapsamlı olarak ele alınması ve anaokulundan üniversiteye kadar her bir kademesinin doğru analizi ve iyileştirilmesi.*”; bir diğer öğretim elemanı (ÖE 7) tarafından ise “*Üniversite öncesi eğitimin MEB tarafından iyileştirilmesi*” şeklinde dile getirilmiştir. “Akademisyenlerin niteliklerinin artırılması” yönündeki öneriyi bir öğretim elemanı (ÖE 15) “*Öğretim elemanı kaynaklı sorunların çözümünde ise, bilgilenme ve farklı aktivitelere açık olma önemlidir.*” sözleri ile belirtmiştir.

“Eğitsel sorunlara yönelik” sunulan bir diğer çözüm önerisi ise “rehberlik” (f=3) alanındadır. Bir öğretim elemanının (ÖE 12) sunduğu “*Bu sorunu çözmek için öğrenciler lise yıllarında beceri ve ilgi alanları doğrultusunda belli alanlara yönlendirilmeli.*” önerisi öğrencileri yöneltmenin önemine dikkat çekmektedir.

Öğretim elemanlarının çözüm önerilerinde bulunduğu bir diğer kategori, “ekonomik sorunlara yönelik” (f=9) önerilerdir. Bu kategorideki “barınma” (f=4) ve buna bağlı olarak “ulaşım” (f=2) olanaklarının artırılması bir öğretim elemanı (ÖE 6) tarafından “*Yurt sayısı artırılabilir. Öğrenciler için uygun fiyatlı evler inşa edilebilir. Ulaşım konusunda ise belediyeler otobüs seferlerini arttırabilir.*” şeklinde ifade edilmiştir.

“Burs/kredi olanaklarının artırılması” (f=2) “ekonomik sorunlara yönelik” olarak belirtilen diğer önerilerden biridir ve bu konudaki görüşler “*...burs olanakları arttırılmalı*” (ÖE 2) ve “*...devlet tarafından öğrencilere maddi destek sağlanması gibi çözümler etkili olabilir.*” (ÖE 7) sözleri ile belirtilmiştir.



“Bütçenin arttırılması” (f=1) (ÖE 9) da ortaya konan “ekonomik sorunlara yönelik” önerilerden biri olmuştur.

Öğrencilerin “kişisel sorunlarına yönelik” (f=4) çözüm önerileri “aile ile ilgili” (f=3) ve “psikolojik sorunlara yönelik” (f=1) öneriler şeklinde farklılaşmaktadır. “Aile ile ilgili” öneriler arasında “*Sosyal medya, görsel ve yazılı medya araçları aracılığıyla üniversiteye girmenin zorunlu olmadığı, herkesin üniversitede okumasının gerekmediği vurgulanmalı ve aileler bu hususta da eğitilmelidir.*” (ÖE 14) ve “*İlk-orta öğretimde mesleki bilgilendirme yapılmalı, aileler bilinçlendirilmeli*” (ÖE 2) görüşleri ortaya çıkmıştır.

Öğretim elemanlarının öneride bulunduğu başka bir kategori olan “yönetimsel çözüm önerileri” (f=1) konusunda önerisini paylaşan öğretim elemanı (ÖE 11) “*Birimler ihtiyaçlarını belirleme ve karar almada özgür bırakılmalı, ve verilen kararların gerçekleştirilmesi için maddi manevi destek sağlanmalı, eğitim öğretim politikalarıyla ilgili kapsamlı, tarafsız ve önyargısız değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır.*” diyerek üniversite özerkliğine dikkat çekmiştir.

#### **4. Tartışma ve Sonuç**

Elde edilen bulgular incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin Türkiye’de üniversitelerde sorun olarak gördüğü konuların öğretim elemanları ile ilgili sorunlar, öğrenciler ile ilgili sorunlar, sosyo-politik sorunlar, eğitsel sorunlar ve yönetsel sorunlar şeklinde farklılaştığı görülmektedir. Bu sorunlar arasında en fazla dikkat çeken, sosyo-politik konular arasında yer alan “üniversite sayıları” ile ilgili sorunlardır. Bazı öğrenciler üniversite sayılarının yetersiz geldiği ve arttırılması gerektiği görüşünderken, bazıları ise çok fazla üniversite bulunduğu ve bu yüzden öğrenci niteliğinin düştüğünü savunmaktadır. Öğretim elemanları da üniversite sayılarının fazla oluşunu sorun olarak değerlendirmekte ve bu sorun, Özdem ve Sarı’nın (2008) 1980’lerden itibaren Türkiye’de üniversite sayısında meydana gelen hızlı artış ve çok yüksek genç nüfus oranı ile birlikte yükseköğrenime yönelik talebin nicelik ve nitelik olarak yeterli düzeyde karşılanamadığını ve kitle halinde yapılan eğitim-öğretime bağlı olarak eğitim kalitesinin düştüğünü belirttiği çalışması tarafından desteklenmektedir.

Öğrencilerin görüşlerine göre, Türkiye’de üniversitelerde sosyo-politik kategoride belirtilen “üniversitelerde siyasi olayların meydana gelmesi ve öğretim elemanları tarafından üniversitelerde “siyasi kaynaklı sorunların bulunması” sorunu, Gedikoğlu’nun (2005) ve Şenses’in (2007) yükseköğretim sisteminin günlük siyasi çekişmelerin içine çekilmek istenmesini ve yükseköğretim kuruluşlarında siyasal amaçlı kadrolaşma girişimlerinin siyasi

etkiler yarattığını vurguladığı çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir. Okullaşma oranındaki artış hedefinin zamana yayılması, mevcut akademik yapının kalite konusunda ulusal ve uluslararası düzeyde belirli bir atılım yapma sürecini izlemesi, hangi siyasal eğilimden gelirse gelsin akademik özgürlüğün ve bütünüyle çağdaş akademik yaşamın gelişmesine engel olan bu tür girişimlerin önlenmesi ve akademik kadroların liyakate dayalı ölçütler temelinde oluşturulmasına özen gösterilmesi siyasi etkiler sorununa sunulan çözüm öneriler arasında yer almıştır.

Öğrenciler açısından sorun olarak görülen diğer sosyo-politik konular “yurtdışı imkânlarının az olması” ve “yabancı öğrencilere pozitif ayrımcılık uygulanması” şeklindedir.

Üniversite öğrencilerin ve öğretim elemanlarının dikkat çektiği ekonomik konulardan birisi olan bütçe kaynaklı sorunlar, Okçabol’un (2014) üniversiteler için bütçeden ayrılan payların ve üniversitelerin ürettiği parasal kaynakların dengesizliğine değindiği çalışması ile paralellik göstermektedir. Bunun yanında, Karagüven’in (2000) araştırmasına göre üniversite öğrencilerinin sorunları ekonomik, ulaşım, gelecek endişesi, akranlarıyla iletişim sorunları şeklinde sıralanmaktadır.

Üniversite öğrencileri ile ilgili olarak psikolojik sorunların var olması, Erkan vd. (2012) tarafından üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları ilk üç alanın sırasıyla duygusal, akademik ve ekonomik problemler olduğunu belirledikleri araştırma tarafından desteklenmektedir.

Öğretim elemanları ile iletişim, öğretim yöntemleri ve öğretim elemanlarının niteliği ilgili olarak öğrencilerin yaşadığı sorunlara benzer bir şekilde Şahin vd. (2009) araştırmalarında öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin tarafından yaşanan bir başka sorun olarak ortaya çıkan barınma ve ulaşım ile kredi-burs olanakları sorunu, Yavuzer vd.nin (2005) araştırmasında ulaşımın çok zaman alması ve yeterli burs imkânının olmaması yönündeki bulgularla ile örtüşmektedir.

Öğretim elemanlarının görüşleri temelinde yönetsel sorunlardan biri olan üniversitelerde “özerklik sorunu”na Bağcı (2016) yaptığı alan yazın incelemesinde değinmiş, 2547 sayılı kanunun YÖK’e önemli sorumluluklar yüklediğini, üniversitelerde özerkliğin ve akademik özgürlüğün olmadığını ifade etmiş; YÖK’ün anayasa ve 2547’den kaynaklanan görev, rol ve misyonunun yeniden düzenlenmesini ve yetkilerinin bir kısmının üniversitelere bırakılmasını, rektörün ‘Mütevelli Heyet’ tarafından seçilmesini ve ‘Eğitim Yöneticiliği’ kavramının üniversite yönetimini de kapsamasını bu soruna çözüm önerisi olarak getirmiştir. Özerklik

sorununa farklı bir bakış açısı ile yaklaşan Doğan (2013), yeni kurulan üniversitelerdeki sorunları saptamak için yaptığı çalışmada temel sorunların; kurumsallaşamama, sosyal ve bilimsel olanakların yetersizliği, ders yüklerinin fazlalığı, zamansızlık, ekonomik sıkıntılar, birçok yayının unvan almak amaçlı yapılması, araç-gereç yetersizliği, mesleki işbirliği ve dayanışmanın azlığı, nitelikli öğretim elemanı yetersizliği, eğitim materyallerinde ve atamalarda standardizasyonun olmaması gibi sorunlar olduğunu saptamıştır. Bu gibi sorunlar ve yetersizlikler, yükseköğretim kurumlarının işleyişini, özerk olarak bilimsel araştırma yapma, bilimsel bilgi üretme ve eğitim verebilme kapasitelerini, yani araştırmaların ve eğitim ve öğretimin niteliğini olumsuz etkilemektedir.

Öğretim elemanları tarafından üniversite öğrencilerinin eğitsel sorunlarına yönelik çözüm önerileri arasında yer alan “bütünsel eğitim sistemi analizi yapılması” önerisi, Gedikoğlu’nun (2015) yaratıcı, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenmiş, yaşam boyu öğrenim alışkanlığı edinmiş, topluma karşı sorumluluk duygusu yüksek, etik değerlere karşı duyarlı insan tipini yetiştirebilmek için programların, öğretim etkinliklerinin, uygulama ve sınav sistemlerinin yeniden gözden geçirilmesi ve Avrupa ülkelerine uyumlu bir hale getirilmesinin yararlı olabileceği görüşünde olduğu çalışması tarafından desteklenmektedir.

Öğretim elemanları tarafından “eğitsel sorunlar” olarak belirtilen ve öğrencilerin üniversite tercihi ve yöneltme alanındaki gereksinimlerine bağlı olarak rehberlik alanında yaşanan sorunların olumsuz etkileri ortaya çıkmaktadır. Yapılan yanlış üniversite tercihleri ve aile baskısı göz önüne alındığında, sunulacak rehberlik hizmetlerinde öğrenciler kadar ailelerin bilinçlendirilmesi de önem kazanmaktadır.

İncelenen bulgular ile birlikte, öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından genel anlamda en fazla üzerinde durulan sorunun üniversitelerin sayıları ve niceliği ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak sunulan önerilerde üniversitelerin niteliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ekonomik sorunlar yaşadığına dikkat çekilmiş ve bu konuda, burs ve barınma olanaklarının artırılması öneri olarak paylaşılmıştır.

Üniversite öğrencileri ve öğretim elemanları tarafından ifade edilen sorunların ve çözüm önerilerinin zenginliği dikkate alındığında, üniversitelerin yönetiminde alınacak kararlarda birer paydaş olarak söz sahibi olmalarının üniversitelerin ve üniversite öğrencilerinin sorunlarının aşılarda daha etkili yürüyen bir yükseköğretim sistemi oluşturulmasına katkıda bulunabilir.

Yapılan bu çalışmada ortaya çıkan ancak alan yazın incelemesinde karşılaşılmayan sorunlar, üniversitelerde “yurtdışı imkânlarının az olması”, “yabancı öğrencilere pozitif ayrımcılık uygulanması”, “aile ile ilgili sorunlar”, “üniversitelere ve akademisyenlere yönelik bakış açısı ile ilgili sorunlar” ve “güvenlik” şeklindedir. Bu sonuca dayanılarak, bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu sorunlar temel alınarak üniversite öğrencilerinin sorunlarının incelenmesi önerilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Bağcı, C. (2016). Türk üniversitelerinin temel sorunları, özerklik özlemi ve misyon arayışları üzerine bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (1), 171-189.
- Bilgin, N., (2000). İçerik çözümlemesi. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını: 109.
- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 108-116.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve Dünya’da yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 94-107.
- Gazi Üniversitesi (2003). Türk Üniversite Gençliği Araştırması. Üniversite Gençliğinin Sosyo- Kültürel Profili. Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Günay, D. ve Günay, A. (2017). Türkiye’de yükseköğretimin tarihsel gelişimi ve mevcut durumu. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(3), 156-178.
- Karagüven, M. H. (2000). Üniversite öğrencilerinin sorunlarını incelemeye yönelik bir araştırma. VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları. 8, 94.
- MEB (2015). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün eğitim 2014/2015, Ankara.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2nd edition). London: SAGE Publications
- Okçabol, R. (2014). Türkiye’de üniversitelerin temel sorunları. *Toplum ve Demokrasi*, 8(17-18), 23-49.
- Özdem, G. & Sarı, E. (2008). Yükseköğretime yeni bakış açılarıyla birlikte yeni kurulan üniversitelerden beklenen işlevler. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(1), 8.
- Sallan Gül, S. & Gül, H. (2014). Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi, güncel durumu ve eleştirisi. *Toplum ve Demokrasi*, 8 (17-18), 51-66.

- Scientific Journal Rankings (SJR). (2017). *Country ranking*. Erişim tarihi: 21.05.2018, <http://www.scimagojr.com>.
- Scott, P. (2002). Küreselleşme ve üniversite: 21. yüzyılın önündeki meydan okumalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 193–208.
- Şahin, İ., Şahin Fırat, N., Zoralıoğlu, Y.R. ve Açıköz, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin sorunları. *Education Sciences, IC0107*, 4 (14), 1435-1449.
- Şenses, F. (2007). Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler. *ERC Working Papers in Economics 07/05*.
- URAP (2017). *University Ranking by Academic Performance*. Erişim Tarihi: 23.05.2018, [www.urapcenter.org](http://www.urapcenter.org).
- Yavuzer, H., Meşeci, F., Demir, İ ve Sertelin, Ç. (2005). Günümüz üniversite gençliğinin sorunları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 79-91.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÖK (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- YÖK (2018). Yüksek Öğretim Kanunu. Erişim tarihi: 15.03.2018, <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/29816/2547+sayılı%20Yükseköğretim+Kanunu>.
- YÖK (2018). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*. Erişim tarihi: 21.05.2018, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

---

## TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF (FLIPPED CLASSROOM) ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN BİYOLOJİ DERSİ ERİŞİNE ETKİSİ

---

Asuman Seda SARACALOĞLU<sup>136</sup>, Yavuz ÇETİN<sup>137</sup>

### ÖZET

*Bu araştırmada, 11. sınıf Biyoloji dersi 'İnsan Biyolojisi' ünitesi 'Dolaşım Sistemi' konusunun, Ters Yüz Edilmiş Sınıf (Flipped Classroom) Modeli ile tasarlanan öğretimin akademik başarıya etkisinin incelenmesi ve öğrencilerin bu model ve uygulama süreci hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde İzmir ili Menemen ilçesi Menemen Atatürk Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 50 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Rastgele olarak belirlenen iki farklı şubedeki katılımcılardan 11-B sınıfı (n=24) deney grubunu, 11-C sınıfı (n=26) ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Bu araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen yaklaşımı kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin dolaşım sistemi konusunu öğrenmelerinde Flipped Classroom modeli için ders videoları hazırlanmış, evde öğrenciler bu videoları izlemiş, sınıfta ise konuyla ilgili çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler için ise mevcut Biyoloji dersi öğretim programına göre dersler işlenmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde, konuyla ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesinde Dolaşım Sistemi Başarı Testi uygulanmış ve sadece deney grubuna uygulanan Flipped Classroom Modeli ve uygulama süreci hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinde başarı testi sonuçlarına göre alt-orta-üst başarı düzeylerinden ikiser olmak üzere toplamda 6 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS 24.0 istatistik paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının normal dağılım gösterdiği görülmüş ve ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemede parametrik testlerden kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılarak, elde edilen bulgular 0,05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, dolaşım sistemi konusunda Flipped Classroom modeline göre tasarlanan öğretimin öğrencilerin bu konuda akademik başarılarının artmasında olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sadece deney grubundaki öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmış ve belirlenen kod ve temalar doğrultusunda, öğretim modelinin; öğrenciler için ilgi uyandırıcı, dikkat çekici, öğrenme sorumluluğunu üstlenici niteliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Flipped Classroom, Ters Yüz Sınıf, Biyoloji, 11. Sınıf, Dolaşım sistemi.

### 1. Giriş

Eğitim sayesinde insanların hayatlarına yön verecek değişimler ortaya çıkmaktadır. Eğitim belirli bir dönemde ve sadece okulda verilenlerle sınırlı değildir. Yaşam boyu eğitim ve öğrenmenin, günümüzün en önemli ilkelerinden biri haline geldiği görülmektedir; ancak bunu gerçekleştirebilmek için topluma gerçekçi ve sağlam bilgilerin sunulması gerekir. Klasik eğitim anlayışında öğrencinin bilgiyi anlamasından çok, ezberlemesi önemliydi. Son on yılda ülkemizde mantıksal olguculuk ya da görgücülükten yapılandırmacılığa doğru kayan bir

---

<sup>136</sup>Prof. Dr., sedasaracal@gmail.com

<sup>137</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Merkez/Aydın, yavuz.cetin@yandex.com

paradigma değişimine tanık olmaktadır. Bu paradigma değişimlerinden nasibini alan en önemli disiplinlerden birisi de fen bilimleri eğitimidir. Özellikle 1950’li yıllardan sonra bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve soğuk savaş sürecindeki devletlerarasında rekabet sebebiyle fen grubu dersler daha da fazla önem kazanmaya başlamıştır. Bu süreçte fen derslerine bilimsel süreç becerilerinin eklenmesi, ilgi ve tutum ölçeklerinin belirlenerek uygulanmaya başlanması, fen eğitim sürecinin tamamına yönelik değerlendirme etkinliklerinin planlanması ve sürece etki eden tüm faktörlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar göze çarpmaktadır.

Dünya çapında PISA ve TIMMS sonuçlarına sıkça bakılmakta, ülkeler arası farklılıklar tespit edilmekte ve iyileştirmelerin yapılabilmesi adına eğitim sistemlerinde ve öğretim programlarında gerekli görülen güncellemeler yapılmakta ve eksiklikler tamamlanmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerimizin bilgi ve beceri düzeylerini diğer ülke öğrencileri ile kıyaslayabilmek ve mevcut programın yeterlik düzeyini belirlemek amacıyla bu değerlendirme programlarına katılma ihtiyacı hissedilmiştir. Böylece ülkemiz, 1999 yılından itibaren TIMMS programına, 2003 yılı itibarıyla da PISA programına dâhil olmuştur.

1999 yılında üçüncüsü gerçekleştirilen TIMSS-R/1999 sonuçlarına göre Türkiye fen başarı ortalamasının hem uluslararası hem de genel ortalamanın altında yer alması fen eğitiminde acil ve köklü bir değişikliğin gerekliliğini gözler önüne sermiştir. 2004 yılında fen eğitimi programında yapılan değişiklik sonrası TIMSS/2007 sınav sonuçlarında fen okuryazarlığında en yüksek puan artışı elde edilmiş olsa da elde edilen bu başarının yetersiz olduğu görülmektedir (Ural ve Bümen, 2016). 2013 yılında fen programlarında yapılan güncelleme sonrasında TIMSS/2015 sınav sonuçlarına göre TIMSS/2011’de elde edilen başarı puanına göre puan artışı görülse de Türkiye yine de hem uluslararası hem de genel ortalamanın altında kalmıştır (Polat, Gönen, Parlak, Yıldırım ve Özgürlük, 2016).

PISA sonuçlarına bakıldığında ise fen okuryazarlığında 2006 yılında 424 puanla ortalamanın altında kalan Türkiye, PISA/2009 (454) ve PISA/2012 (463) sonuçlarına göre puan artışı sağlanmış olsa da hem Ekonomik İşbirliği Geliştirme Örgütü (Organization for Economic Co-operation Development [OECD]), hem genel ortalamanın altındaki yerini korumuştur. PISA/2015 sonuçlarına göre Türkiye puanını 425 puana düşürmüş ve yine hem OECD hem de genel ortalamanın altında kalmıştır (Taş, Arıcı, Özarkan ve Özgürlük, 2016).

**Tablo 1.** TIMSS ve PISA sınavlarına ilişkin fen bilimleri ve fen bilgisi okuryazarlığı verileri

Sınavlar	Ortalama	1999	2006	2007	2009	2011	2012	2015
TIMSS	Türkiye (4. Sınıf)	-	-	-	-	463	-	483
	Türkiye (8. Sınıf)	433	-	454	-	483	-	493
	TIMMS	500	-	500	-	500	-	500
PISA	Türkiye	-	424	-	454	-	463	425
	OECD	-	498	-	495	-	501	493

Cumhuriyet tarihi boyunca eğitim sistemi ve öğretim programlarında birçok değişiklik yapılmış ve hedeflere ulaşabilmenin yolları aranmıştır. Bu anlamda son on beş yıl içerisinde ilköğretim fen bilgisi öğretim programı üç defa değişim göstermiştir. Programlarda değişikliğe gidilmesinin sebeplerinden biri dünya çapında gerçekleştirilen seviye belirleme sınavları ve değerlendirmeleridir. Ülkemiz, 2005 Dünya Bankası Türkiye Raporu, 2003 PISA, 2001 PIRLS ve 1999 TIMMS-R gibi uluslararası alanda öğrenmeyi değerlendiren çalışmalara ortak olmuş ve yapılan değerlendirmeler sonucunda eğitim sistemimizin, dünya ortalamasının altında kalarak yeterli başarıya sahip olmadığı anlaşılmıştır. TIMMS-R sonuçlarına göre ülkemiz 38 ülke arasında matematikte 31. fen bilgisinde ise 33. sıralamada bulunmaktadır. PIRLS sonuçlarına bakıldığında ise ülkemizin 35 ülke arasından 28. sırada bulunduğu göze çarpmaktadır. Ulusal araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. EARGED tarafından 2002'de Türkiye genelinde 47 ildeki 573 ilköğretim okulunda ve 112 000 öğrenciye uygulanan 'Başarı Belirleme Sınavı' sonuçları irdelendiğinde eğitim sistemimizde köklü bir değişikliğe ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır (Şahin, 2007).

Günümüzde öğrenci merkezli yaklaşımlar eğitim felsefesinin temelinde benimsenmiştir. Bu yaklaşımların hedefi, teknolojiyi öğretime katıp öğrencinin ezberden uzaklaşarak konuyu kavramasını sağlamaktır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda, teknoloji alanında bir hayli yol kat edilmiştir. Her geçen gün yeni teknolojik buluşlar ortaya çıkmaktadır. Bu da teknolojinin her alanda kullanımını bireyler için vazgeçilmez hale getirmiştir. Yeni teknolojik icatlar eğitim sisteminde de yenilenmeye ve değişime neden olmuştur (Saritepeci 2012). İnternet ile birlikte çevrimiçi ortam da verilen eğitimlerin etkililiği daha da artmış ve sanal alemde her geçen gün yeni platformlar oluşturularak eğitimler verilmeye başlanmıştır (Türeç ve Şahin 2013).

Flipped Classroom yöntemiyle bu gibi sorunların en aza indirilmesi mümkündür. Flipped Classroom modeli ile eğitim sürecinde öğrenci daha okula gelmeden sürecin içerisine girer ve



öğretmen ile etkileşim halindedir. Bu modelde uygun bir sistem kurulur ve öğretmen derste anlatacağı konuyu videoya kaydederek öğrenci ile paylaşır. Öğrenci derse gelmeden önce evde videoyu izleyerek derste öğrenmesi gereken dersin bilgi kısmını almış olur. Öğretmen artık sınıfta dersi anlatarak zaman kaybetmez ve öğrencilerle daha fazla etkileşimde bulunmuş olur. Öğretmenin öğrencilere vereceği uygulamalar ile de öğrencilerde daha üst düzey öğrenmeler gerçekleşmiş olur.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmada flipped classroom (ters yüz edilmiş sınıf) modeli ile tasarlanan öğretimin, öğrencilerin biyoloji dersi dolaşım sistemi konusunu daha etkili öğrenmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yapılan alan yazın taraması sonuçlarına göre, araştırmada kullanılan flipped classroom (ters yüz edilmiş sınıf) modelinin biyoloji dersinde uygulanması ve bunun akademik başarıya etkisi üzerine henüz yurtiçinde ya da yurtdışında yapılmış bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Çalışmanın bu açıdan söz konusu modelin etkililiği hususunda alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

Bu araştırmanın temel problemini “Flipped Classroom (Ters Yüz Sınıf) öğretim modelinin 11. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersi dolaşım sistemi konusunu öğrenmelerine etkisi nedir ?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırma amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Flipped Classroom temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim metodlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dolaşım sistemi başarı testi düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney grubunun Flipped Classroom modeli ile tasarlanan öğretim hakkındaki görüşleri nelerdir?

### **1.3. Sayıtlar**

Bu araştırmanın sayıtları şu şekildedir:

Araştırmaya katılan öğrenciler kendilerine yöneltilen soruları cevaplandırırken samimi ve bilinçli bir şekilde davrandıkları varsayılmıştır.

Katılımcıların uygulama-veri toplama süreci içerisinde yapılan etkinliklere istekli ve etkin katılım sağladıkları varsayılmıştır.

Uygulama aşamasında uygulayıcının deney ve kontrol gruplarına tarafsız davrandığı varsayılmıştır.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

Çalışma grubu olarak 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir ili Menemen ilçesi Menemen Atatürk Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerle,

11. sınıf biyoloji dersi dolaşım sistemi konusu ile,

Kullanılan veri toplama aracının nitelikleri ile sınırlıdır.

#### **2. İlgili Alan Yazın ve Araştırmalar**

Bu bölümde, araştırmanın temel değişkenleriyle ilgili olduğu düşünülen alan yazın, okuyuculara bakış açısı kazandırabilmek üzere belli başlıklar altında incelenmiştir.

##### **2.1. Flipped Classroom**

Flipped kelimesi “ters çevrilmiş, yer değiştirilmiş” Classroom kelimesi ise “sınıf” anlamına gelmektedir. Flipped Classroom kavramı ise “dönüştürülmüş sınıf, tersine çevrilmiş sınıf, yer değiştirilmiş sınıf veya tersyüz sınıf” ifadeleriyle karşılık bulmaktadır. Flipped Classroom kavramı için fazla sayıda ifadenin yer alması ve ortak bir ifadenin olmaması nedeniyle çalışmada “Flipped Classroom” kavramı kullanılmıştır. Flipped Classroom yaklaşımı aktif öğrenme ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarıyla yakındır. Flipped Classroom yaklaşımı zamanla önemli eğitimciler ve araştırmacılar King, Mazur, Lage, Platt, ve Treglia, Baker, Tenneson ve McGlasson, Strayer, Khan, ve Bergmann ve Sams tarafından geliştirilmiştir. Bu kişiler Flipped Classroom yaklaşımında aktif öğrenme, harmanlanmış öğrenme ve farklılaştırılmış öğretime dayalı teorileri sentezlemeyi amaçlamışlardır (Tétreault 2006; akt. Balıkcı, 2015).

Flipped Classroom modeli, evde yapılan ödevin sınıfa, sınıfta öğretmen tarafından yapılan ders işleyişinin eve taşınmasıdır. Bu modelde öğretmen asenkron sistemlerden yararlanır ve öğrenciler okul dışında bireysel olarak öğrenebilecekleri yapıya uygun olan dersi istedikleri zaman ve istedikleri yerden ulaşıp takip edebilmektedirler. Sınıfta öğrenciler akranları ile birlikte grup olarak problem çözme aktivitelerinde buldukları gibi bireysel olarak öğrenmelerinde karşılaştıkları sıkıntılarda öğretmen nezdinde soruna çözüm bulabilme imkanına sahip olmaktadır (Gençer vd. 2014).

Geleneksel eğitim sisteminde, öğretmen derse gelir, ilgili konuyu anlatır, öğrencinin derisi pekiştirmesi için ev ödevleri verir ve öğrenciler sınıf dışında bu tür aktiviteler ile baş başa bırakılır. Flipped Classroom modelinde öğrenciler dersten önce bilgi edinme ve anlama gibi daha alt düzeydeki bilişsel işleri gerçekleştirmektedirler. Ders sırasında öğrenciler akranlarının ve öğretmenin desteği ile uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha üst düzeydeki bilişsel işlere odaklanabilmektedirler. Bu sayede Flipped Classroom sistemi Bloom Taksonomisi'ni de desteklemektedir (Brame 2013).

Bu yöneme dair en popüler uygulamalardan biri de Khan Academy olarak göze çarpmaktadır. Khan, kuzeninin matematik dersini başarması amacıyla videolar kaydetmeye başlamıştır. Kuzenine istediği kadar yardım etmeye zamanı olmayan Khan sanal öğretmen ile oluşturduğu videolarla kuzenine yardım etmeyi hedeflemiştir. Bu sayede Khan Akademi platformu gelişmiştir. Eğitimciler profesyonelce yapılmış Khan Akademi videolarını “Flipped Classroom” sınıflarında kullanmayı tercih etmektedirler. Tenneson ve McGlasson “Flipped Classroom” yaklaşımının hangi yapıda olacağı, bu yaklaşım ile nasıl bir öğretim programının geliştirileceği ve kursu yönetmek için gerekli olan çeşitli programları araştırmışlardır (Tétreault, 2006; akt. Balıkçı, 2015).

## **2.2. Flipped Classroom'un Bileşenleri**

Deneyimli eğitimcilerden oluşan Flipped Öğrenme ağ ekibi tarafından 2013 yılında Flipped Classroom modelini daha açıklayıcı ve daha iyi uygulamalar yapabilmek için dört temel bileşen belirlenmiştir. Bu dört bileşen Flipped öğrenme ekibi tarafından literatür çerçevesinde ve yürütülen anket sonuçlarına göre belirlenmiştir. Bu dört temel bileşen aynı zamanda Flipped Classroom modelinin teorik çerçevesini oluşturur. (Tétreault 2006; akt. Balıkçı, 2015). Kelimelerinin baş harfleri “F-L-I-P” olarak ifade edilen bu bileşenler Esnek Ortamlar (Flexible Environments), Öğrenme Kültürü (Learning Culture), Tasarlanmış İçerik (Intentional Content), ve Profesyonel Eğitimcilerden (Professional Educator) oluşur (Hamdan vd. 2013).

## **2.3 Flipped Classroom'un Eğitsel İlkeleri**

Bu yöntemde temel olarak işbirlikli öğrenme, problem tabanlı öğrenme, aktif öğrenme, akran öğrenmesi gibi ilkeler ön planda yer almaktadır. Sosyal ve bilişsel yapılandırıcılık ilkelerini benimseyen bu modelde öğrenci öğrenme sorumluluğunu almış, kendi öğrenme kontrol ve otonomisini elinde bulunduran bireyler olarak nitelenebilir. Öğretmenin rolü ise sınıfın etrafında dolaşıp öğrencilerin çalışmalarını kontrol etme, onlara çalışmalarını hakkında hemen

dönüt verme ve aynı zamanda çalışmaları hakkında bire bir kısa açıklamalar verme şeklindedir. Bireysel destek boyunca, eğitimcilerin amacı farklı açıklamalar sunarak öğrencilere çeşitli yollarla öğrenme hedeflerine ulaşmaları için yardım eder. Eğitimciler kolaylaştırıcı rolündedir; aynı zamanda Flipped Classroom’da içeriğin giriş kısmında grup projeleri ve aktiviteleri için kullanılan videoları da aktif öğrenmeyi desteklemektedir.

#### **2.4. Flipped Classroom ile İlgili Araştırmalar**

Redmond (2014), “Flipping ile temel okuma-yazma öğretimi ” isimli çalışmasında ABD’nin Minnesota eyaletinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılı boyunca Stillwater anaokulunda yürütülmüştür. Bu çalışmada kullanılan sınıflardan biri Flipping sınıf (A) diğeri ise geleneksel sınıftır (B). Bu okulda öğrenciler özel ihtiyaçları ve anaokulu hazırlık ihtiyaçları düşünülerek rastgele iki sınıfa ayrılmıştır. Her iki anasınıfına Scantron Performans Serisi testi uygulanmıştır. Her iki ana sınıfında ses becerileri, fonetik farkındalık, kelime ve metin anlama, değerlendirme ve okuma konusunda test edilmiştir. Performans serisi testinde A grubu (flipping sınıf), B grubundan (geleneksel sınıftan) daha yüksek puanlar almıştır. Ses bilgisinde yine A sınıfı B sınıfından daha iyi çıkmıştır. Yine pedagojik eğitimde dönüştürülmüş sınıf çok yüksek puan alırken geleneksel sınıf daha düşük puan almıştır. Ayrıca flipping sınıflarda okuma daha önceki yıllara göre beklentilerin çok üstünde 2 seviye yükselmiştir. Çocukların % 33’ü beklenen şekilde ilerlemiştir. Ankete katılan anne-babalar % 100 oranda teknolojik problemle karşılaşmadıklarını söylemişlerdir.

Tague vd. (2014) “Dönüştürülmüş sınıflar ve Bilişsel Engeller” adlı çalışmada 58 kişiye diferansiyel denklemler kursu verilmiştir. İlk aşamada (58 öğrenci) teknolojik zorluklar bağlantılı olarak, oluşturulan modüle olumsuz tepkiler vermiştir. Daha sonra teknoloji sorunlar tespit edildikten sonra bu sorunlar kısa sürede ortadan kaldırıldı ve öğrenciler oluşturulan modüllere daha olumlu tepkiler vermişlerdir. Sonra yapılan ve 20 öğrencinin katıldığı ankete öğrencilerin, % 65’nin ders tasarımı ve talimatlarını ya da ders ile ilgili beklentileri aştığı görülmüştür. Genel olarak dönüştürülmüş sınıflardan alınan sonuçlar ve geri dönüşler olumlu olmuştur.

Sever (2014), “Bireysel Çalgı Keman Derslerinde Çevrilmiş Öğrenme Modelinin Uygulanması” adlı çalışmasında bireysel çalgı keman dersinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu çalışmayı sağlık problemleri nedeniyle derse devam edemeyen öğrenci için Kırmızı Buğday türküsünün videosunu çekmiş ve öğrenciye izletirmiştir. Yapılan uygulamadan sonra öğrencinin görüşleri

alınmıştır. Görüşleri neticesinde analiz yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin kullanılması öğrencinin kendini daha rahat hissetmesini, videoyu izledikten sonra derse giden öğrenci sınıftaki uygulamalar ile daha üst düzey beceriler elde etmesine yardımcı olmuştur.

Demiralay ve Karataş (2014), “Evde Ders Okulda Ödev Modeli” adlı çalışmalarında Evde ders okulda ödev modelinin gelişimi, eylem planı ve öğrenme ortamlarında sağladığı dönüşümler harmanlanmış öğrenme ortamları içerisindeki yeri açısından incelemişlerdir. Bu çalışma ile EDOÖ modelinin eğitim sistemimize uygun olduğunu ve kuruma ek maliyet getirmeden kullanılabilirliği diğer modellerden daha yüksek bir model olduğunu belirtmişlerdir.

### 3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, bu araçların geliştirilme ve veri toplama süreci ile verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen yaklaşımı temelinde yürütülmüştür. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007).

Araştırmada öğrencilerin Flipped Classroom modeli ile tasarlanan 11. Sınıf Biyoloji dersi Dolaşım Sistemi konusundaki öğrenmelerinin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla ön-test/son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu çerçevesinde deney grubunda yer alan öğrencilerle Flipped Classroom modeli ile tasarlanan öğretimle ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır.

Bu doğrultuda, uygulamanın yapıldığı kurumda bulunan 11. sınıf düzeyindeki iki şubeden biri deney diğeri kontrol grubu olarak kurayla belirlenmiştir. Kontrol grubunda öğretim mevcut fen bilgisi eğitimi öğretim programına uygun uygulamalar ile yürütülürken, deney grubunda ise Flipped Classroom modeli ile tasarlanan etkinliklerle yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırma Deseni

Gruplar	Ön-test	Öğretim	Son-test
Kontrol	- Başarı Testi	Mevcut Biyoloji dersi öğretim	- Başarı Testi

		programına göre	
<b>Deney</b>	- Başarı Testi	Flipped Classroom modeliyle tasarlanan öğretime göre	- Başarı Testi - Yarı Yapılandırılmış Görüşme

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde İzmir Menemen Atatürk Anadolu Lisesi'nde 11. sınıfa devam eden iki şubede öğrenim gören 50 öğrenciyle yürütülmüştür.

**Tablo 3.** Çalışma Grubu Demografik Özellikleri

Gruplar	Cinsiyet			
	Kız		Erkek	
	f	%	f	%
<b>Deney (n=24)</b>	13	54,2	11	45,8
<b>Kontrol (n=26)</b>	11	42,3	15	57,7

Çalışma grubu 24'ü deney, 26'sı kontrol grubu olmak üzere 50 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubunda 13 kız (%54,2) ve 11 erkek (% 45,8) öğrenci bulunurken, kontrol grubunda ise 11 kız (% 42,3) ve 15 erkek (% 57,7) öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmacıya zaman, emek ve maliyet açısından kolaylık sağlayan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları, bu araçların geliştirilmesi ve uygulanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda verilmiştir.

Dolaşım Sistemi Başarı Testi

Dolaşım Sistemi Görüşme Formu

#### 3.3.1. Dolaşım Sistemi Başarı Testi

**Tablo 4.** Dolaşım Sistemi Başarı Testi Belirtke Tablosu

11. Sınıf Biyoloji Dersi "Dolaşım Sistemi" Konusu Belirtke Tablosu								
Konular	Kazanımlar	Bilişsel Taksonomi						TOPLAM
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Sentez	
Kan Dolaşımı	11.2.5.1. Kalp, kan ve damarların yapı, görev ve işleyişini kavrar.	5, 12, 14	4, 10, 11, 15, 19	1, 2, 3, 13, 16				13
	11.2.5.2. Kalp, kan ve damarların sağlıklı yapısının korunması için çıkarımlarda bulunur.	7, 22						2
	11.2.5.3. Lenf dolaşımını açıklar ve kan dolaşımı ile	9, 17	18					3

Lenf Dolaşımı	ilişkilendirir.							
	11.2.5.4. Bağışıklık çeşitlerini bilir, vücudun doğal koruma mekanizmalarının bulunduğunu fark eder.	20	6, 8	21				4
<b>Soru Sayısı</b>		8	8	6	-	-	-	<b>22</b>
<b>TOPLAM</b>		<b>22</b>						

Deney/kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında üniteyle ilgili bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

Tasarlanan konuda temel düzeyde bilgi ve problem çözme becerisini ölçmeye yönelik olarak büyük kısmı çeşitli YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) hazırlık kitaplarında bulunan sorulardan oluşmaktadır.

Başlangıçta 22 soru içerecek şekilde tasarlanan başarı testinin geçerliliğini sağlamak üzere iki biyoloji dersi öğretmeni tarafından uzman görüşü alınmış ve mevcut biyoloji dersi öğretim programı göz önünde bulundurulmuştur.

Bu doğrultuda hazırlanmış olan ünite başarı testine ilişkin belirtke tablosu Tablo 4'te verilmiştir.

Biyoloji dersi 11. Sınıf öğretim programında yer alan 'İnsan Biyolojisi' ünitesine ait 22 çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testi, madde ve test istatistikleri yapılmak üzere bu dersi almış 55 öğrencinin yer aldığı 12. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Madde istatistiklerinde SPSS 24.0 paket programı kullanılarak betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma), excel programında da ayırt edicilik indeks değerleri hesaplanarak testin güvenilirlik katsayısı (KR-20) bulundu. Elde edilen veriler Tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5.** Dolaşım Sistemi Başarı Testi Madde İstatistikleri

Madde No	Ss	Varyans	pj	Üst-Alt Zorluk	Üst-Alt Ayıricılık	rpbis	KR-20	Test Zorluğu
1	0.47	0.22	0.33	0.37	0.47	0.39		
2	0.39	0.15	0.18	0.20	0.40	0.46		
3	0.50	0.25	0.44	0.50	0.60	0.49		
5	0.49	0.24	0.40	0.33	0.40	0.32		
6	0.46	0.21	0.71	0.70	0.33	0.32		
7	0.44	0.19	0.25	0.27	0.40	0.37		
8	0.49	0.24	0.36	0.37	0.47	0.35		
9	0.43	0.18	0.24	0.33	0.27	0.31		
10	0.44	0.19	0.25	0.30	0.47	0.35	0.65	0.35
11	0.50	0.25	0.47	0.47	0.67	0.47		
13	0.42	0.17	0.22	0.20	0.27	0.33		
14	0.49	0.24	0.40	0.43	0.33	0.37		
15	0.40	0.16	0.20	0.20	0.40	0.45		
17	0.50	0.26	0.49	0.53	0.53	0.41		
18	0.42	0.17	0.22	0.23	0.47	0.46		

19	0.36	0.13	0.15	0.13	0.27	0.41
22	0.50	0.25	0.56	0.53	0.40	0.31

Yapılan analizler ışığında 4, 12, 16, 20 ve 21. soruların 0.30 altında ayırt edicilik katsayısına (rpbis) sahip olduğu görülmüş ve ilgili maddeler testten çıkarılmıştır. Üst grup ve alt grup belirlemek için en yüksek puana sahip ilk 15 kişi ve en düşük puana sahip son 15 kişi sıralanmıştır. Geriye kalan 17 maddenin madde analizleri yapıldığında tüm soruların ayırt edicilik indekslerinin (rpbis) 0.30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu da testin geçerliğini arttırıcı bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Maddeler tek tek ele alındığında en kolay maddenin 6. soru olduğu ( $p_{j6}=0.71$ ), en zor maddenin ise 19. soru ( $p_{j19}=0.15$ ) olduğu görülmektedir.

Başarı testinde her bir soruya ilişkin yapılan madde analizinden sonra tüm test için, test analizi yapılmıştır. Testten alınacak minimum puan 0, maksimum puan 17'dir. Ortalama güçlük değeri 0.35 olarak hesaplanırken, güvenilirlik (KR-20) katsayısı 0.65 olarak hesaplanmıştır. Bu değer de, Büyüköztürk'e (2007) göre uygun görülmektedir.

### 3.3.2. Dolaşım Sistemi Görüşme Formu

Araştırma kapsamında kullanılması tercih edilen yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde sorular önceden hazırlanmaktadır; ancak görüşme sürecine göre soruların sırası değiştirilebilmekte veya sorular daha ayrıntılı olarak sorulabilmektedir. Bu da nitel veriler açısından çalışmaya esneklik sağlamaktadır (Çepni, 2010).

Uygulama yapılan öğrencilerin kullanılan öğretim tasarımı modeli ve uygulama sürecine ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme maddelerine ilişkin taslak, alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından da incelenmiştir. Toplamda yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmenin uygulanacağı öğrencilerin belirlenmesinde son-testten aldıkları puanlar dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler aldıkları puanlara göre Tablo 6'da gösterildiği üzere yüksek, orta ve düşük başarı düzeylerinden oluşan üç gruba ayrılmıştır.

**Tablo 6.** Başarı Gruplarının Dağılımı

Puan	Başarı Düzeyi	f	%
10-12	Yüksek	4	% 16,7
7-9	Orta	15	% 62,5
3-6	Düşük	5	% 20,8



Görüşmeler sohbet ortamı oluşmasına ve öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerine yardımcı olmak amacıyla biyoloji laboratuvarında gerçekleşmiştir; görüşmelerin en kısası yedi, en uzununu ise on altı dakika sürmüştür.

### 3.4. Flipped Classroom Modelinin Uygulanması

11. Sınıf biyoloji dersi ‘İnsan Biyolojisi’ ünitesinde yer alan dolaşım sistemi konusu flipped classroom (ters yüz) modeline göre tasarlanarak uygulanmıştır. Uygulama haftada 3 ders saati ve 4 hafta olarak gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda mevcut öğretim programına ve yıllık plana uygun olarak dersler işlenmişken, deney grubunda derslerin haftalara göre içeriği şu şekilde gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 7.** *Flipped Classroom uygulama takvimi ve video linkleri*

Hafta	İçerik	Video Linki
1	Kalp-Damar Yapısı	<a href="https://yadi.sk/i/myDQXjjD3VqjXP">https://yadi.sk/i/myDQXjjD3VqjXP</a>
2	Kan Doku ve Dolaşımı	<a href="https://yadi.sk/i/uVen5ktv3VrBUn">https://yadi.sk/i/uVen5ktv3VrBUn</a>
3	Lenf Sistemi ve Dolaşımı	<a href="https://yadi.sk/i/-FDYeX613Vqnsi">https://yadi.sk/i/-FDYeX613Vqnsi</a>
4	Bağışıklık (İmmün) Sistem	<a href="https://yadi.sk/i/RqwKhCjS3Vqpsc">https://yadi.sk/i/RqwKhCjS3Vqpsc</a>

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel verilerinin çözümlemesi ve yorumlanmasına ilişkin süreçler ve bu süreçlerde kullanılan analiz yöntemleri yer almaktadır.

#### 3.5.1. Nicel Verilerin Yorumlanması

Dolaşım sistemi başarı testinden elde edilen verilerin analizinde ise SPSS 24.0 istatistik paket programından faydalanılmıştır. Bir araştırmada elde edilen verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde gözlem sayısı 29’a eşit veya daha fazla ise Kolmogrov-Simirnov testi, 29’dan az ise Shapiro-Wilk testi kullanılmaktadır. Bu testlerin yanında histogram, kutu diyagramı, dal yaprak grafiği yardımcı birer unsur görsel olarak kullanılabilir (Kalaycı, 2010).

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayıları 29’un altında olduğu için Shapiro-Wilk testi kullanılacaktır. Bu bağlamda şu hipotezler oluşturulmuştur:

$H_0$ : Akademik başarı notları iki grup için normal dağılır.

$H_1$ : Akademik başarı notları iki grup için normal dağılım göstermez.

**Tablo 8.** Dolaşım Sistemi Başarı Testinden Elde Edilen Verilerin Normallik Testi Sonuçları

Başarı Testi	Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	p
Ön-test	Kontrol	24	6,34	1,65	0.266
	Deney	26	3,54	2,08	0.108
Son-test	Kontrol	24	6,31	1,38	0.196
	Deney	26	7,58	2,23	0.161

Tablo 8. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanlarından elde edilen sonuçların normal dağılıma uyduğu ( $p>0.05$ ) görülmektedir. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre  $H_0$  hipotezi kabul edilir. Alt gruplarda verilerin dağılımının normal olması sebebiyle araştırmaya ilişkin olarak belirlenen problemlerin çözümünde parametrik testlerin kullanılması tercih edilmiştir.

### 3.5.2. Nitel Verilerin Yorumlanması

Flipped Classroom modeli ve uygulama süreci hakkında öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen nitel veriler iki kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, kodlar tanımladıkları ortak olgular doğrultusunda bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur.

Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın uyum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Çalışmanın güvenilir olarak nitelendirilebilmesi için bu oranın % 70 ve üzerinde olması gerekmektedir (Miles vd., 2014). Formüle göre kodlayıcılar arası uyum yüzdesi 0,82 olarak hesaplanmıştır.

## 4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde analiz sonucunda elde edilen bulgular alt problemleri doğrultusunda paylaşılacak ve alan yazına dayanarak yorumlanacaktır.

### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumu

Alt problem 1: Flipped Classroom temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim metodlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dolaşım sistemi başarı testi düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Hem deney hem de kontrol grubuna uygulanan ünite başarı testi sonuçlarından elde edilen verilerin alt grupların tamamında normal dağılım gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda, alt problemin çözümü için ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanları kullanılmıştır.

**Tablo 9.** Varyansların Homojenliği için Levene Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	F	sd <sup>1</sup>	sd <sup>2</sup>	p
------------------	---	-----------------	-----------------	---

Dolaşım Testi	3,642	1	48	0,06
---------------	-------	---	----	------

p>0,05

Analize başlanmadan önce uç değerler atılmış ve varyansların homojenliği için Levene testi yapılmıştır (Tablo 9.). Bağımlı değişkenler ve covariate arasında lineer bir ilişki olup olmadığı kontrol edilmiştir.

**Tablo 10.** Grup içi Regresyon Eğimlerinin Eşitliği Varsayımı

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup*Öntest	0,974	1	0,974	0,335	0,566

p>0,05

Tablo 9. ve Tablo 10. incelendiğinde p değerinin 0.05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu nedenle grup için regresyon eğimlerinin eşitliği ve varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür.

**Tablo 11.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dolaşım Sistemi Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta kare
Ön-test	26,465	1	26,465	9,22	0,004	0,164
Grup	44,953	1	44,953	15,661	0,000	0,250
Hata	134,907	47	2,870			
Toplam	2576,00	49				

ANCOVA testinin varsayımlarının sağlanması nedeniyle analiz gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre dolaşım sistemi başarı testi düzeltilmiş son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır (F<sub>1,47</sub>=15,661, p=0,000, p<0,05). Öğrencilerin akademik başarıları öğretim yöntemine göre farklılık göstermektedir.

**Tablo 12.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dolaşım Sistemi Başarı Testi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları (Bonferroni Testi)

Grup		$\bar{X}$ Farkı	Standart Hata	p
Deney	Kontrol	2,39*	0,604	0,000
Kontrol	Deney	- 2,39*		

\*p<0,05

Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin son-test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Uygulanan öğretim yöntemi olan Flipped Classroom'un öğrencilerin dolaşım sistemi konusunu öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumu

Alt problem 2: Deney grubunun Flipped Classroom modeli ile tasarlanan öğretim hakkındaki görüşleri nelerdir?

Deney grubuna uygulanan öğretim sonrasında öğrencilerin konuya, araştırma kapsamında kullanılan Flipped Classroom modeline ve bu model ile tasarlanan öğretime ilişkin görüşlerinin içerik analizinden elde edilen tema ve kodların yüzde ve frekans değerleri ile belirlenen kodlara ilişkin ifadelerinden örnekler ilgili başlıklar altında verilmiştir. 'Uygulama', 'Yöntem' ve 'Metafor' olmak üzere üç tema ve bunlara ait toplam dokuz kod belirlenmiştir. Kod ve temaların belirlenmesinde temel alınan ifadeler aktarılırken görüşme yapılan öğrenciler yarı yapılandırılmış görüşme sırasına göre (Ö1-Ö6) olacak şekilde adlandırılmıştır.

**Tablo 13.** 'Uygulama' Temasına Ait Frekans ve Örnek İfadeler

Tema	Kod	f	Örnek ifade
Uygulama	1. Video	2	"Videoları ister istemez başa alıp tekrar izlemek etkili oluyor, insan aşına oluyor." (Ö4)
	2. Günlük hayatla ilişkili	1	"Konularda kendimizi anlatıyoruz. Hastalıklar gibi günlük hayatımızda karşılaştığımız şeyler. (Ö1)
	3. Etkinlik	4	"Kalp maketini yaptığımız için öğrenmiş olduğum bölümler daha somutlaştı." (Ö5)
	4. Kalıcı	1	

Tablo 13. incelendiğinde öğrenciler videoların öğrenmeleri için hazırbulunuşluk sağladığı ve kalıcılığı artırdığı, her zaman kolayca ulaşılabilir olduğu için etkili olduğu görüşüne sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 14.** 'Yöntem' Temasına Ait Frekans ve Örnek İfadeler

Tema	Kod	f	Örnek ifade
			"En çok kan grubunu okulda öğrenebilme imkânı dikkatimi çekmişti. Bunun için

	1. İlgı çekici	3	normalde hep hastaneye gideriz ama aslında zor bir yanı olmadığını ve bunu bizim de yapabileceğimizi gördüm.” (Ö6)
<b>Yöntem</b>	2. Öğrenme sorumluluğu	1	“Öğrenme sorumluluğu bana ait olduğu için daha çok çalışma ihtiyacı duydum ve bu etkinlikleri beğendim, bence sürekli böyle yapılması gerekiyor.” (Ö3)

Tablo 14. incelendiğinde öğrenciler uygulanan Flipped Classroom yöntemini ilgi çekici ve öğrenme sorumluluklarını artırıcı bulmuşlardır.

**Tablo 15.** ‘Metafor’ Temasına Ait Frekans ve Örnek İfadeler

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>	<b>Örnek ifade</b>
	1. Örgü	1	“Örgü. Aşama aşama yaptıkça elin alşıyor, bittikten sonra güzel bir şey ortaya çıkıyor. Her organ birbiriyle bağlantılı.”(Ö1)
<b>Metafor</b>	2. Çark-Zincir	3	“Çark sistemi. Sürekli dönüyor ve en büyük çark olan kalp durursa hiçbiri dönmez.” (Ö3)
	3. Bilgisayar kasası	1	“Bizim bilgisayarın kasasına benziyor. Ana kart yeri çok farklı yerde, bir sürü kablo var, birbirlerine götürüyor, iletkenliği farklı. .” (Ö4)

Tablo 15. incelendiğinde öğrenciler Flipped Classroom yöntemiyle işlenen dolaşım sistemi ünitesini daha çok çark-zincir gibi nesnelere benzetmişlerdir. Bunun sebebi olarak da dolaşım sisteminin birbirinden ayrılmayan parçalar olduğunu, sistemin en küçük problemde aksayacağı görüşüne göre değerlendirmişlerdir.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlarla bağlantılı önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının dolaşım sistemi konusuna ilişkin başarı düzeyleri düzeltilmiş son-test puanları sonrası incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. 11. Sınıf Biyoloji dersi dolaşım sistemi konusu öğretiminde Flipped Classroom modeliyle tasarlanan öğretimin uygulandığı öğrencilerin akademik başarılarını artırıcı etkisi olduğunu göstermektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen bulgulara göre öğrenciler uygulanan Flipped Classroom modelini farklı, ilgi çekici, öğrenme sorumluluğunu artırıcı oluşu nedeniyle öğretici olarak tanımlamışlarken, model doğrultusunda tasarlanan materyallerin ilgi çekici ve keyifli olduğunu ifade etmişlerdir. Alan yazındaki Flipped Classroom modeli ile bağlantılı gerçekleştirilen araştırma sonuçlarının yapılan bu araştırma sonuçlarına benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Flipped Classroom modeli ile öğrencilerin dersten önce verilen çalışma ile derse hazırlıklı gelmeleri sağlanır ve sınıfta ders sürecinin daha verimli geçilmesi sağlanmış olur. Sınıfa gelmeden önce uygun eğitim araçları ile verilen eğitimler ile öğrencilerin kendi hızında öğrenmeleri sağlanırken, sınıfta ise birden fazla uygulama yaparak daha etkin öğrenmiş olurlar. Ayrıca bu yöntemin de bazı sınırlıkları olduğu unutulmamalıdır. Flipped Classroom öğrenme stratejisi sınıfta bireyselleştirilmiş öğretim sağlar, fakat her öğrenci için hedeflenen en iyi öğrenme her zaman gerçekleşmemektedir. Bazı öğrenciler bir bilgisayar ekranı önünde öğrenememektedirler. Öğrenciler ödev tamamlamak için sorumlu oldukları tüm videoları izlemiş olmaları ile ilgili hiçbir somut delil gösterilemeyebilir (Redmond 2014).

## 5.2. Öneriler

Araştırma 11. Sınıflarda biyoloji dersi kapsamındaki ‘İnsan Biyolojisi’ ünitesi kapsamında yer alan dolaşım sistemi konusu ile sınırlandırılmıştır. Araştırmacılar farklı bir konu ya da bütün bir derse yönelik bir araştırma yürütebilir, akademik başarının dışında öğrencilerin öz yeterliklerini, üst düzey düşünme becerilerini, çevrimiçi öz yeterliklerini de araştırabilir ya da farklı öğretim kademelerinde bu modeli uygulayabilirler. Ayrıca, deneysel çalışmaya farklı bir öğretim modeli ile placebo grup eklenebilir ve kalıcılık testi de uygulanabilir.

## KAYNAKÇA

- Balıkçı, H. C. (2015). *Flipped Classroom Modeliyle Hazırlanan Derse İlişkin Öğrenci Görüşlerinin ve Ders Başarılarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Afyon.
- Brame, C. (2012). *Flipping the classroom*. Vanderbilt University Center for Teaching. <http://cft.vanderbilt.edu/files/Flipping-the-classroom.pdf>, Erişim tarihi: 17.05.2018.
- Büyüköztürk, S. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* ( 8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- Demiralay, R., ve Karataş, S. (2014). *Evde Ders Okulda Ödev Modeli*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 3(3): 333-340.

- Gençer, B., Gürbulak, N. ve Adıgüzel, T. (2014). *Eğitimde Yeni Bir Süreç: Ters-Yüz Sınıf Sistemi*. International Teacher Education Conference 2014. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, 881-888.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., and Arfstrom, K. (2013). *The Flipped Learning Model: A White Paper Based on the Literature Review Titled A Review of Flipped Learning*. Arlington, VA: Flipped Learning Network.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (5. Baskı), Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Miles, M., Huberman, M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. *European Journal of Science Education*. Los Angeles: Sage Pulpation, Thousand Oaks.
- Redmond, C. (2014). Flipping Primary Literacy Instruction. <http://carolredmond.efoliomn.com/Uploads/CarolMAED%20Capstone%20Flipped%20Literacy-1391089204570.pdf>, Erişim Tarihi: 10.04.2018
- Polat, M., Gönen, E., Parlak, B., Yıldırım, A., & Özgürlük, B. (2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu 4. ve 8. sınıflar*. Ankara.
- Sarıtepeci M. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Ders Katılımına, Akademik Başarısına, Ders Karşı Tutumuna ve Motivasyonuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Sever, G. (2014). *Bireysel Çalgı Keman Derslerinde Çevrilmiş Öğrenme Modelinin Uygulanması*. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (2): 27-42.
- Şahin, İ. (2007). *Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi*. *İlköğretim Online*, 6 (2), 284-304.
- Tague, J., Czocher, J., & Baker, G. (2014) *Using The Flipped Model to Address Cognitive Obstacles in Differential Equations*.
- Tétreault, P. L. (2006). *The Flipped Classroom: Cultivating Student Engagement*. Master Of Education, Simon Fraser University, Canada.
- Türeç, S., ve Şahin, K. (2013). *Kişisel Web Sayfalarının Öğretim Süreçlerine Dahil Edilmesi (Wordpress İçin Lms Eklentisi Örneği)*. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4): 355-360.
- Ural, G., & Bümen, N. (2016). *A meta-analysis on instructional applications of constructivism in science and technology teaching: A sample of Turkey*. *Education and Science*, 41 (185), 51–82.

---

## ÖZEL OKUL MÜDÜRLERİNİN STRATEJİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖRGÜTSEL SAĞLIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

---

Asiye AKSULU KÖSE<sup>138</sup>, Nezahat GÜÇLÜ<sup>139</sup>

### ÖZET

*Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre özel ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin sergiledikleri stratejik liderlik davranışları ile okulların örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın evreni 2017-2018 yılında Ankara ili merkez ilçe eğitim bölgesi sınırları içerisinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel okullarda görev yapan 3340 öğretmen, örnekleme ise bu özel okullarda görev yapan öğretmenler arasından tabakalı örneklem ve basit seçkisiz yöntemle seçilen 345 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada 357 öğretmene ulaşılmış, ancak 317 anket değerlendirilmeye alınmıştır. Veri toplama araçları olarak; Pisapia'nın geliştirmiş olduğu, Aydın'ın (2012) Türkçe'ye uyarladığı Stratejik Liderlik Ölçeği (SLÖ) ile Hoy ve Miskel'in geliştirmiş olduğu ve Cemaloğlu (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Örgüt Sağlığı Envanteri (ÖSE) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderliğine ilişkin görüşleri yüksek, okullarının örgüt sağlığına ilişkin görüşleri ise olumlu ancak iyileştirilebilir seviyede olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin demografik değişkenleri incelendiğinde, stratejik liderliğe ve örgüt sağlığına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak stratejik liderliğin sadece mesleki kıdeme göre, örgüt sağlığına ilişkin görüşlerinin ise sadece yaşa göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, stratejik liderlik ve örgüt sağlığı arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Son olarak, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarının örgüt sağlığının güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.*

**Anahtar kelimeler:** Örgüt, Özel okul, Stratejik liderlik, Örgütsel sağlık, Okul sağlığı.

### GİRİŞ

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler, sosyal yapıdaki değişiklikler, hükümetlerin değişen ekonomik, sosyal ve eğitim ile ilgili politikaları, küreselleşme sonucu ülkelerin değişen dış politikaları gibi pek çok etmen örgütleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Kılınçkaya, 2013, s. 1). Tüm bu değişimler örgütleri de pek çok açıdan etkilemekte ve yönetim anlayışlarında değişimlere ve yeniliklere gitmek zorunda bırakmaktadır. Toplumun değerlerini gelecek kuşaklara aktarma ve aynı zamanda toplumu yeniden şekillendirmek gibi birbirine zıt misyonlarla hareket eden okullar, söz konusu değişim eğilimlerini yakalamak ve doğru zamanda gerekli adımları atmak sorumluluğunu taşımaktadırlar. Çağdaş etkili okul, sosyo-politik, eğitimsel, ekonomik ve konjoktürel değişimlere hızla uyum sağlayabilen okuldur. Dolayısıyla bu tür okullarda okul yöneticisi,

---

<sup>138</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd., Ankara Bahçeşehir koleji, asiye.kose@bahcesehir.k12.tr

<sup>139</sup>Prof. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D., nguclum@gmail.com



okul geliştirme ve uygulama sürecinde anahtar roledir (Balcı, 2013, s. 121). Okulların lideri olarak görülen okul yöneticilerinin, kurumlarının verimini ve etkililiğini artırmak, okullarını başarılı kılmak ve sağlıklı bir okul iklimi yaratmak için etkili liderlik özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir. Lider, belirli bir amaç için bireyleri bir araya toplayabilen, harekete geçiren, yönlendiren ve etkili bir şekilde amaca ulaştıran kişi olarak tanımlanmaktadır. Etkili liderlik yaklaşımları ve davranışları, örgütler için her zaman vazgeçilmez olmuş; günümüzün değişen sosyal, ekonomik, teknolojik şartlarıyla da örgütlerin yönetim anlayışları da değişmekte ve çağdaş ve yenilikçi liderlik yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda ortaya çıkan yeni liderlik yaklaşımlarına etkileşimci liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, kuantum liderliği, bilgi çağı liderliği ve stratejik liderlik örnek yaklaşımlardır.

Stratejik yönetim yaklaşımıyla alanyazına girmiş bir liderlik kavramı olan stratejik liderlik, 1980'li yıllarda özel sektörde yer alan şirketlerin üst düzey yöneticilerinin kişilik ve liderlik özellikleri üzerinde çalışmayla ortaya çıkmış ve günümüzde kapsamı giderek yaygınlaşmıştır.

Stratejik liderlik, bazı araştırmacılara göre ayrı bir liderlik alanı iken bazılarına göre birçok farklı liderlik türünün doğru zaman ve durumda birlikte özelliklerinin başarılı bir şekilde kullanılmasıyla ortaya çıkan bir liderlik türüdür (Kılınçkaya, 2013, s. 34). Baron ve Henderson (1995), stratejik liderliğin ayrı bir liderlik biçimi olduğunu belirtirken; Davies ve Davies (2004) stratejik liderliğin dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik gibi bir liderlik biçimi olmadığını ancak her tür liderlik biçimi için gerekli olan bir özellik olduğunu vurgulamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak, stratejik liderliğin diğer liderlik biçimlerini de kapsayan şemsiye bir kavram olduğunu söyleyebiliriz (Altınkurt, 2007, s. 10).

Pisapia (2006), liderlik kavramlarında yenilik ihtiyacını fark ederek ve liderlerin yeni bir liderlik yapısı geliştirmeye ihtiyacı olduğunu öne sürerek stratejik liderlik modelini ortaya atmıştır. Bu araştırmanın kuramsal dayanağı olan Pisapia Stratejik Liderlik modeline göre, liderlerin yeni bir liderlik yapısı geliştirmeye ihtiyacı vardır. Pisapia (2006), stratejik liderin dönüşümsel, yönetsel, etik ve politik olmak üzere dört önemli stratejik liderlik davranışını doğru ortam ve duruma göre seçerek başarılı bir şekilde uygulaması gerektiğini ifade etmektedir. Pisapia, daha sonraki çalışmasında stratejik liderlerin kullanması gereken dört eylemler dizisine iletişim becerisini de eklemiştir (Pisapia'dan aktaran Kılınçkaya, 2013, s. 40).

Okul müdürlerinin çok değişkenlik arz eden bu yeni dünya düzeninde başarılı olabilmek için doğrusal düşünme ve tek tip liderlik davranışları sergilemek yerine stratejik düşünme ve çok yönlü liderlik davranışları sergilemeleri gerekmektedir (Pisapia, 2006, s. 12). Alanyazında her ne kadar stratejik liderlik daha çok üst kademe yöneticilerle (CEO) ilişkilendirilse de günümüz liderlik paradigması çerçevesinde okul müdürlerinin de stratejik liderlik davranışları sergileyebilecekleri kabul edilmektedir (Pisapia, 2006, 13). Hatta eğitim örgütlerinde yapılan liderlikle ilgili araştırmalar, çağdaş etkili okulların genelde etkili liderler özellikle de stratejik liderler tarafından yönetildiğini ortaya koymaktır (Pisapia, 2009, s. 45).

Okul müdürlerinin sergilediği liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarını, iş doyumlarını ve örgüte yönelik algı ve tutumlarını derinden etkilediği görülmektedir (Arslanoğlu, 2016, s. 87; Oğuz, 2015, s. 84). Çağdaş liderlik anlayışlarından olan stratejik liderliğin okul etkililiğinde ve başarısında son derece etkili olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır. Okul etkililiği ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları üzerine çalışan Akman (2017), okul etkililiği ve okul müdürünün stratejik liderlik uygulamaları arttıkça okul etkililiğinin arttığı sonucuna vararak, okulların etkililiğinin etik ilkelere sahip, politik ve yönetsel yeterliliği yüksek stratejik liderlik özelliği gösteren okul yöneticileri ile sağlanacağını savunmaktadır. Okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları alanında Aydın (2012, s. 107) tarafından yapılan araştırmada ise, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile okullarda algılanan örgütsel öğrenme düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Benzer olarak, Taş (2009, s. 80), araştırmasında okullarda uygulanan toplam kalite yönetiminin okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarından olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir.

Örgüt iklimi, örgüt kültürü, etkililik, işyeri stresi, örgütsel bağlılığı, ahlaki değerlere bağlılık ve çalışanların moralleri son yıllarda yönetim biliminde en çok tartışılan konulardandır. Örgüt sağlığı kavramı tüm bu tartışılan kavramlarla yakından ilişkili olup hatta bu kavramları kapsayıcı bir özelliğe sahiptir. “Örgüt sağlığı” kavramı “büyük resmi” görmeyi sağlayan geniş bir kavramdır (Çetin, Karataş, 2006). Altun (2001, s. 7)’e göre “örgüt sağlığı işyerlerinin doğasının analizi için farklı bir bakış açısıdır.”

Örgüt sağlığı kavramını ilk kez 1969 yılında Mathew Miles ortaya atmış ve örgüt sağlığını şöyle tanımlamıştır: “Sağlıklı örgüt, sadece çevresinde yaşamını sürdürmekle kalmayan bununla beraber uzun sürede devamlı olarak gelişen, baş etme ve yaşama yeteneklerini geliştiren bir örgüttür (Miles, 1969, s. 378).” Bu kavram 1969 yılında Mathew Miles tarafından okulun özelliklerini incelemek amacıyla kullanılmıştır (Hoy, Tarter ve Kottkamp,

1991, s. 43). Miles'in okulların örgüt sağlığı analizinde kullanılmak amacıyla önerdiği modelde örgüt sağlığı 3 ana boyutta 10 başlık altında incelenmektedir. Bu başlıklar örgütlerin görev (amaç odakları, iletişim yeterliği, erk eşitliği), yaşamı sürdürme (kaynakların kullanımı, bağlılık, moral) ve büyüme ve gelişme (yenileşme, özerklik, uyum, problem çözme) özellikleri ile ilgilidir. Daha sonra Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991, s. 20) ve Hoy ve Miskel (1996, s. 151) örgüt sağlığı üzerine çalışmış ve örgüt sağlığını, örgütün kendisini başarılı bir şekilde çevresine uydurma, tüm üyeleri arasında birlikteliği oluşturabilme ve hedeflerine erişebilme yeteneği olarak ifade etmişlerdir.

Hem örgütün verimliliğini hem de örgütün büyümesini ve gelişmesini vurgulayan örgüt sağlığı kavramı, örgütlerin verimli olması, sağlıklı ürünler ortaya koyabilmesi ve varlıklarını devam ettirebilmeleri açısından her örgüt için çok önemlidir. Okul, eğitim sisteminin temel örgütüdür, dolayısıyla okulun etkililiğinin ve başarısının artırılması ve gelişmesinin sürdürülmesi için okulda sağlıklı bir yapı oluşturulmalıdır. Okulların toplum için bireyler yetiştirdiği ve geleceğe sağlıklı bireyler hazırlamaları gerektiği düşünüldüğünde okulların sağlıklı örgütler olması hem birey yetiştiriciler hem de yetiştirilen bireyler için son derece büyük önem arz etmektedir. Sağlıklı bireyler ancak sağlıklı ortamlarda yetiştirilir. Dolayısıyla okullar kişisel, sosyal ve akademik öğrenme için sağlıklı bir iklim yaratmakla sorumlu ve yükümlüdürler. Okullar sağlıklı olduklarında, sağlıklı iklime sahip olduklarında sağlıklı bireyler yetiştirebilirler (Altun, 2001, s. 23). Araştırmalar, örgüt sağlığının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini (Hoy ve Hannum, 1997; Korkmaz, 2005; Henderson, 2007; Mirzajani ve Morad, 2015) ve örgüt sağlığının okul etkililiğini arttırdığını (Hoy, Tarter ve Bliss, 1990) göstermektedir.

Örgütün sağlığı, okulların sahip oldukları iklimi, kültürü ve etkililiği göstermesi ve yöneticilerine okulları hakkında bilgi verebilmesi açısından önemli ve gereklidir. Örgüt sağlığı örgütlerin değişimi ve yenileşmesi için gözetilmesi gereken önemli bir kriterdir. Okullarda örgüt sağlığı, o okulda çalışanların özellikle de öğretmenlerin örgütü algılama düzeylerinin ölçülmesiyle belirlenir (Çetin ve Karataş, 2006).

Hoy & Feldman (1987), örgüt sağlığı ile ilgili yaptıkları incelemeler ve araştırmalar sonucunda elde ettikleri verilere göre sağlıklı ve sağlıksız okulu şu şekilde ayırtmışlardır:

**Sağlıklı Okul:** Sağlıklı okul, toplumun ve velilerin gereksiz baskısından korunur. Okulların yönetim kurulları, okulun politikasını etkileyecek ilgi gruplarının küçük çabalarına başarıyla karşı koyarlar (yüksek kurumsal bütünlük). Sağlıklı okulun müdürü dinamik liderdir. Görev-

yönelimli ve ilişki-yönelimli liderlik davranışını bütünleştirir. Bu davranış, öğretmenleri destekler ve performans için yüksek standartlar sağlar (yüksek anlayış ve yapıyı kurma). Bunun ötesinde, okul müdürü üstlerini etkileme gücüne sahiptir (yüksek etki). Bu etki gücü, okulun uygulamalarının etkili olması ve ihtiyacın elde edilmesi yeteneğinin gösterilmesidir. Sağlıklı okulda öğretmenler, öğretme ve öğrenmeden sorumludurlar. Öğrenciler için yüksek fakat erişilebilir hedefler koyarlar, yüksek performans standardını devam ettirirler, disiplinli ve düzenli bir öğrenme ortamı oluştururlar. Öğrenciler, okulda verilen ödev ve sorumluluklarını bilir ve bunlar için yüksek motivasyonla çok çalışırlar ve akademik alanda başarılı olan tüm öğrencilere saygı duyarlar (yüksek akademik vurgu). Sınıf araç-gereçleri, eğitim materyalleri, ek materyaller her zaman elde edilebilir (yüksek kaynak desteği). Son olarak sağlıklı okullarda, öğretmenler birbirlerini sever ve sayarlar, birbirlerine güven duyarlar, işlerinden heyecan duyarlar, okullarına karşı olumlu duyguları vardır ve okullarının üyesi olmak gurur vericidir (yüksek moral).

**Sağlıksız Okul:** Sağlıksız okullar dışarıdan gelen olumsuz etkilerle incinebilirler. Öğretmen ve öğrenciler sebepsiz veli istemleriyle bombardıman edilir, okul örselenir (düşük kurumsal bütünlük). Okulda etkili müdür yoktur veya çok az etkilidir. Okul müdürü, çok az yönlendirme ve yapı sağlar (düşük inisiyatif yapısı). Müdürler, öğretmenler için düşük cesaret ve destek sergiler (düşük anlayış), üstleri üzerindeki etkileri azdır (düşük etki). Öğretmenler işleri ve meslektaşları hakkında iyi duygular hissetmezler, birbirinden ayrı hareket ederler, şüpheli ve savunmacıdırlar (düşük moral). Eğitim araç-gereçleri ve ek materyaller ise hem yeterli değildir hem de talep edildiğinde temin edilemez (düşük kaynak desteği). Sonuç olarak, akademik mükemmellik için çok az bir etki vardır. Ne öğretmenler ne de öğrenciler akademik yaşamı ciddiye almazlar, akademik alanda başarılı olan öğrenciler arkadaşları tarafından alaya alınırlar, öğretmenler de bu başarı öğrencileri tehdit unsuru olarak görürler (düşük akademik vurgu).

Bir örgütün etkili bir lidere sahip olarak varlığını koruması, verimliliğini arttırabilmesi ve çevreye uyumlu olarak büyüme ve gelişimini devam ettirebilmesi o örgütün sağlığını ortaya koymaktadır. Bir okulun örgüt sağlığı, yöneticilerini, öğretmenlerini ve öğrencilerini yakından etkilemektedir. Okulların sağlıklı bireyler yetiştirebilmeleri için sağlıklı bir okul ortamı yaratma sorumlulukları vardır. Okul sağlığını yakından etkileyen ve yönlendiren temel unsur, okul müdürünün liderlik yaklaşım ve davranışlarıdır. Okul müdürlerinin sergilediği liderlik davranışları, okul sağlığına dolayısıyla öğretmen-öğrenci motivasyonu ve başarısına, okul etkililiğine ve verimliliğine etki eder. Müdürlerin etkili liderlik davranışları sergilemesi,

eğitim-öğretim ortamının performans ve sağlığını, öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu etkilediği gibi öğrencilerin de başarı düzeylerini etkilemektedir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının etkilediği tüm bu kavramlar örgüt sağlığı ile ilgilidir. Günümüzde okul müdürlerinin etkili bir lider olabilmek için değişen dünyanın gereklerini yakından takip ederek çağdaş ve yenilikçi liderlik yaklaşımları sergilemeleri gerekmektedir. Çağdaş liderlik türlerini kendine ve okulunun ihtiyaç ve şartlarına göre sentezleyerek etkili liderlik davranışları sergilemelidir. Stratejik liderlik, günümüz okul müdürlerinin başarılı, etkili, değişime uyum sağlayabilen sağlıklı bir okul oluşturabilmek için ihtiyaç duyduğu liderlik anlayışdır. Alanyazında okul müdürlerinin liderlik davranışları ve örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar bulunmakta, ancak stratejik liderlik ve örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu anlamda okul yöneticilerinin sergiledikleri stratejik liderlik davranışlarıyla örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi tespit etmeye gereksinim duyulmuştur. Bu doğrultuda araştırmmanın amacı öğretmenlerin görüşlerine göre özel ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin sergiledikleri stratejik liderlik davranışları ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada bu amaca yönelik olarak aşığıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

- Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları nasıldır?
- Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet, yaşı, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu ve okuldaki hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?
- Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre örgüt sağlığı düzeyi nedir?
- Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre örgüt sağlığı düzeyi cinsiyet, yaşı, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu ve okuldaki hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?
- Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile örgüt sağlığı arasında bir ilişki var mıdır?
- Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları örgüt sağlığının yordayıcısı mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilişkiisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini örgüt sağlığı, bağımlı değişkenini ise stratejik liderlik özellikleri oluşturmaktadır.

## **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ortaokullarda görev yapan 3340 öğretmen oluşturmaktadır. Tabakalı ve basit seçkisiz yöntemle seçilmiş olan örneklem, Ankara merkez ilçelerde bulunan özel ortaokulların ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin sayıları ve evrendeki yüzdelik oranlarına göre tabakalı olarak 345 olarak hesaplanmıştır. İlçelerin dağılımına göre anket uygulanan okullar ve öğretmenler random olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda, 357 öğretmene ulaşılmış, ancak 317 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

Örnekleme oluşturan ve anket uygulanan 317 öğretmenin demografik özelliklerine göre cinsiyet değişkenine bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu kadın öğretmenler (% 77,9), geri kalan kısmını ise erkek öğretmenler (% 22,1) oluşturmaktadır. Yaş değişkenine bakıldığında, örneklemin yarısından fazlasının (% 55, 8) 31 – 40 yaş arası öğretmenlerden oluştuğu, üçte birinin (%33, 8) 21 – 30 yaş arası öğretmenlerden ve en az oranla (% 10, 4) 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Branş değişkenine bakıldığında, örnekleme en çok (%37,2) Sözel branşa sahip, en az ise (%12) Sanat ve spor branşına sahip öğretmenler olduğu, Sayısal branşa (%27,1) ve Yabancı dil branşına (%23,7) sahip öğretmenlerin ise yakın oranlarda olduğu görülmektedir. Eğitim durumu değişkeni incelendiğinde, örneklemin neredeyse yarısını (%47,9) Eğitim Fakültesi Lisans mezunlarının oluşturduğunu, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin ise örneklemin sadece %5,4'ünü oluşturduğunu, diğer lisans programlarından (%24,3) ve yüksek lisans programından (%22,4) mezun olanların ise yakın oranlarda örnekleme yer teşkil ettiği görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine bakıldığında, örnekleme en çok 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin (%34,7), ardından 0-5 yıl (%30,3) ve 11-15 yıl (%24) arası mesleki kıdem sahip öğretmenlerin bulunduğu görülmektedir. 16-20 yıl (%6,9) ve 21 yıl ve üzeri (%4,1) mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise örnekleme en az bulunmaktadır. Son olarak, okulda hizmet süresi (kurum içi kıdem) değişkenine bakıldığında, çalıştıkları okulda 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin (%83,3) örneklemin çoğunluğunu oluşturmakta olduğu, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin (%16,7) ise küçük bir oranda örnekleme yer aldığı görülmektedir.

## **Veri Toplama Araçları**

Araştırma için veri toplamak amacıyla üç bölümden oluşan Öğretmen Görüşleri Anketi (Ek-1) hazırlanmıştır. Anketin birinci bölümünde öğretmenlere ait genel bilgiler, ikinci bölümünde Stratejik Liderlik Ölçeği, üçüncü bölümünde ise Örgüt Sağlığı Envanteri bulunmaktadır.

**Stratejik Liderlik Ölçeği:** Araştırmada, John Pisapia tarafından geliştirilen ve Türkiye’de okul müdürlerine yönelik olarak uyarlaması Aydın (2012) tarafından yapılan “Stratejik Liderlik Ölçeği” (SLÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izin alınmıştır (Ek 2). Bu ölçek 1-5 puan arasında puanlanan 5’li likert tipi bir ölçektir. Her sorunun cevabı için “Hiç = 1 puan, Nadiren = 2 puan, Ara sıra= 3 puan, Genellikle = 4 puan, Her zaman = 5 puan” olarak değerlendirilmektedir. Araştırma sonunda yapılan anket güvenilirlik analizi sonucunda ise Cronbach’s Alpha değeri ( $\alpha$ ) .97 olarak bulunmuştur. Bu değere göre SLÖ yüksek bir güvenilirlik standardına sahiptir.

**Örgüt Sağlığı Envanteri:** Araştırmada okulların örgütsel sağlığını ölçmek için Hoy ve Miskel (1991) tarafından geliştirilmiş olan, yüksek geçerlik ve güvenilirliğe sahip “Örgüt Sağlığı Ölçeği – Organizational Health Inventory (OHI)” kullanılmıştır. Envanterin araştırmada kullanılabilmesi için Cemaloğlu’ndan gerekli izin alınmıştır (Ek 3). Bu ölçek 1-4 puan arasında puanlanan 4’lü likert tipi bir ölçektir. Her sorunun cevabı için “Çok az = 1 puan, Ara sıra = 2 puan, Çoğu zaman= 3 puan, Her zaman = 4 puan” olarak değerlendirilmektedir. Araştırma sonunda yapılan anket güvenilirlik sonucunda, Cronbach’s Alpha değeri ( $\alpha$ ) .94 olarak bulunmuş olup anketin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu saptanmıştır.

## BULGULAR

### Öğretmenlerin Stratejik Liderliğe İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları nasıldır?” problemine yönelik sonuç Tablo 1’de verilmektedir.

**Tablo 1** Öğretmenlerin stratejik liderliğe ilişkin görüş düzeyleri

Değişkenler	<i>n</i>	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Stratejik liderlik	317	1.46	5.00	4.02	.76

Öğretmenlerin stratejik liderliğe ilişkin görüş düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin müdürlerinin sergilediği stratejik liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin ( $\bar{X} = 4.02$ ) yüksek

olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin stratejik liderliğe ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

### Öğretmenlerin Stratejik Liderlik Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı

Öğretmenlerin stratejik liderliğe ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinin sadece mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

**Tablo 2** Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine İlişkin Betimsel İstatistikler

Mesleki Kıdem	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
0-5 yıl	96	3.95	.80
6-10 yıl	110	4.03	.72
11-15 yıl	76	4.02	.79
16-20 yıl	22	4.48	.60
21 yıl ve üzeri	13	3.58	.66
Toplam	317	4.02	.76

Tablo 2’de öğretmenlerin mesleki kıdeme ilişkin stratejik liderlik görüş ortalamalarının 16-20 yıl aralığında yer alan öğretmenlerin daha olumlu olduğu görülmektedir. Öte yandan, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise stratejik liderlik görüş düzeyleri ( $\bar{X} = 3.58$ ) en düşük seviyelerdedir.

**Tablo 3** Öğretmenlerin Stratejik Liderliğe İlişkin Görüş Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	<i>p</i>	Anlamlı farklılık (Tukey)
Gruplar arası	7.593	4	1.90	3.36	.01*	a-d, d-e
Gruplar içi	176.199	312	.57			
Toplam	183.791	316				

\*  $p \leq .05$



Tablo 3’te, öğretmenlerin stratejik liderliğe ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [ $F(4, 312) = 3.36, p < .05$ ]. Analiz sonuçlarına göre, 16-21 yıl ( $\bar{X} = 4.48$ ) arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin stratejik liderliğe ilişkin görüşlerinin, 0-5 yıl ( $\bar{X} = 3.95$ ) ve 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X} = 3.58$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur. Bu bulgudan yola çıkarak, öğretmenlerin deneyimleri arttıkça kendilerine güvenlerinin arttığı, okul müdürleri ile kurdukları iletişimin daha sağlıklı olduğu, hem kendi istek ve beklentilerini daha açık ifade ettikleri hem de müdürlerinin istek ve beklentilerini daha olumlu karşılayabildikleri söylenebilir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının düşük olması ise öğretmenlerin deneyiminin daha da arttıkça beklentilerinin çok daha yüksek olması sonucu özellikle kendilerinden daha az kıdeme sahip müdürleri ile çatışmaya girebilme ihtimali ve müdürlerinin liderlik davranışlarını yetersiz bulmaları ile açıklanabilir.

### **Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular**

Araştırmanın “Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre örgüt sağlığı düzeyi nedir?” problemine ilişkin bulgu Tablo 3’te verilmektedir.

**Tablo 4** Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüş düzeyleri

Değişkenler	<i>n</i>	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Örgüt sağlığı	317	1.48	3.93	3.01	.48

Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüş düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin okullarının örgüt sağlığına ilişkin görüşlerinin ( $\bar{X} = 3.01$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşlerinin olumlu ancak iyileştirilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

### **Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Farklılığı**

Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinin sadece yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

**Tablo 5** Öğretmenlerin Yaşına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaş	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
21-30	107	2.95	.55
31-40	177	3.07	.42
41 ve üzeri	33	2.88	.46
Toplam	317	3.01	.47

Tablo 5’te, öğretmenlerin yaş gruplarına göre örgüt sağlığına ilişkin görüş düzeyleri ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmekle birlikte, en yüksek ortalama puanının ( $\bar{X} = 3.07$ ) 31-40 yaş grubu öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, örgütlerini en sağlıklı olarak gören grubun 31-40 yaş arasında yer alan öğretmenler olduğu söylenebilir.

**Tablo 6 Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Görüş Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	<i>p</i>	Anlamlı Farklılık (LSD)
Gruplar arası	1.529	2	.76	3.42	.03	a-b, b-c
Gruplar içi	70.256	314	.22			
Toplam	71.786	316				

\*  $p \leq .05$

Tablo 6’da, öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüş düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [ $F(2, 314) = 3.42, p < .05$ ]. 31-40 yaş arası öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşlerinin diğer yaş gruplarına kıyasla daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu farklılığın, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin, iş hayatlarına daha olumlu ve anlamlı yaklaşımlarından ve çevrelerinde yaşanan olayları olumlu yönde değerlendirebilmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

### Öğretmenlerin Stratejik Liderlik ve Örgüt Sağlığı Görüşleri Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin stratejik liderlik ve örgüt sağlığına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla analiz sonuçları Tablo 7’de verilmektedir.

**Tablo 7** *Stratejik liderlik ve örgüt sağlığı arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Değerleri*

Değişkenler	Örgüt sağlığı
Stratejik liderlik	.82**

\*\*  $p \leq .01$

Tablo 7'ye göre, örgüt sağlığı ile stratejik liderlik arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki ( $r = .82$ ,  $p < .01$ ) bulunmuştur. Bu doğrultuda, okul müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri arttıkça okulun örgüt sağlığının da paralel bir şekilde artacağı sonucuna varılabilir.

### **Stratejik Liderliğin Örgüt Sağlığını Yordamasına İlişkin Analiz**

Araştırmanın “Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları örgüt sağlığının yordayıcısı mıdır?” problemine ait bulgu, Tablo 8'de verilmektedir.

**Tablo 8** *Örgüt sağlığının yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p
Sabit	.95	.08		11.58	.00
Stratejik liderlik	.51	.02	.82	25.46	.00

$R = .82$ ,  $R^2 = .67$ ,  $F(1, 315) = 648.63$ ,  $p \leq .01$

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin stratejik liderlik görüşlerinin örgüt sağlığı ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ( $R = .82$ ,  $R^2 = .67$ ,  $F(1, 315) = 648.63$ ,  $p \leq .01$ ). Araştırmanın yordayıcı değişkeni olan stratejik liderlik, öğretmenlerin örgüt sağlığı görüşlerindeki toplam varyansın %67'sini açıklamaktadır. Bu bulguya göre, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarının okulun örgüt sağlığının güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmaktadır. Okullarında eğitim-öğretimi destekleyici, farklılaşmaya ve yenileşmeye açık, okulun tüm üyelerinin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaya özen gösteren, okulda eşitlik ve adalet ilkesine dayalı bir okul iklimi oluşturabilen ve stratejik liderlik özellikleri sergileyen müdürlerin okullarında örgüt sağlığı düzeyinin yüksek olması tahmin edilebilir bir durumdur. Stratejik lider olarak okul müdürleri gerektiğinde stratejik liderliğin eylemlerinden yönetsel, etik politik, dönüşümsel ya da iletişimsel uygulamaları başarı ve ustalıkla işe koşabilmeli ve çevresinde yaşanan değişimleri takip edip bunlara hızlı ve akılcı

yöntemlerle ayak uydurabilmelidir. Örgütün sağlıklı bir yapıya kavuşturulması ve varlığını devam ettirebilmesi için, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışları, özellikle stratejik liderlik davranışları sergilemeleri önemli ve gereklidir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlara göre öneriler aşağıda sunulmuştur.

### Sonuçlar

Öğretmenlerin müdürlerinin stratejik liderliğe ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu ve okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemekte, sadece mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşleri cinsiyete, branşa, mesleki kıdeme, eğitim durumuna ve okuldaki hizmet sürelerine göre değişmemekte, sadece yaşa göre değişmektedir.

Öğretmenlerin stratejik liderliğe ilişkin görüşleri ( $X=4.02$ ) yüksek, örgüt sağlığına ilişkin görüşleri ( $X=3.01$ ) ise olumlu ancak iyileştirilebilir seviyede bulunmuştur.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarına ve örgüt sağlığına ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Müdürlerin stratejik liderlik davranışlarının örgüt sağlığının güçlü bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Müdürlerin stratejik liderlik davranışları arttıkça örgüt sağlığının da paralel olarak arttığı sonucuna varılabilir. Bu nedenle okul müdürlerine stratejik liderlik ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir.

### Öneriler

Alanyazında stratejik liderlik ve örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar çok az bulunmaktadır. Bu sebeple farklı eğitim kademelerinde çalışan öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve hatta veliler gibi farklı örneklerle aynı kavramlar üzerine çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırma sadece özel okullarda gerçekleştirilmiştir. Aynı konu devlet okullarında da araştırılabilir ve karşılaştırılmalar yapılabilir.

Bu araştırmadan farklı olarak, söz konusu kavramlar üzerine nitel bir çalışma (görüşme, gözlem) yapılarak daha kapsamlı hale getirilebilir.

Okul müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ve örgüt sağlığı arasında saptanan güçlü ilişkiden dolayı okul müdürlerinin stratejik liderliğin dönüşümsel, yönetimsel, etik, politik ve iletişimsel uygulamalarını etkili bir şekilde yerine getirmesi ve zenginleştirmesi örgüt sağlığını olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle okul müdürlerine stratejik liderlik ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir.

Okullarda örgüt sağlığını arttırmak için becerilerin geliştirilmesi, çalışanlara hizmet içi eğitimler sağlanması, bireysel gelişimin desteklenmesi, takım çalışmasına ağırlık verilmesi, işçi sağlığı ve güvenliği için önleyici tedbirler alınması, iletişimin ve bilgi akışının güçlendirilmesi, uzman desteği alınması, değişime, yeniliğe açık bir örgüt kültürü oluşturulması gibi eylemler gerçekleştirilebilir.

Bu araştırma sürecinde birçok özel okulun bilimsel araştırmaya destek vermediği ve müdür davranışlarını ve örgüt sağlığını değerlendirmeye sıcak bakmadıkları görülmüştür. Bilimsel çalışmaların okullarda daha yaygın ve kolaylıkla yapılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler bu konuda daha bilinçli ve yapıcı önlemler almalıdırlar.

#### KAYNAKÇA

Akman, Yener. (2017). *Etkili okulların oluşturulmasında stratejik liderliğin rolünün öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sunulmuş bildiri. 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

<https://www.researchgate.net/publication/322256270>

Altınkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Altun, S. (2001). *Örgüt sağlığı*. Ankara: Nobel.

Arslanoğlu, ř. (2016). *Lise müdürlerinde liderlik, liderlik düzeylerinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). KTO Karatay Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Aydın, M.K. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Balı, A. (2013). *Etkili okul geliştirme*. Ankara: Pegem.

Baron, B. G. & Henderson, M. V. (1995). Strategic leadership: a theoretical and operational definition. *Journal of Instructional Psychology*. 22(2). 178 – 195.

- Çetin, M. & Karataş, İ. H. (2006). Okullarda örgüt sağlığı. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24(24), 27 – 40.
- Davies, B. J. & Davies, B. (2004). Strategic leadership. *School Leadership & Management*, 24(1), 29 - 28.
- Henderson, C. L. (2007). *Organizational health and student achievement gains in elementary schools*. Doctoral Dissertation, University of Tennessee, The Graduate School, Knoxville, USA.
- Hoy, W. K., & Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30-38.
- Hoy, W. K. & Hannum, J. K. (1997). Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K., Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice*. McGraw-Hill, Inc, New York.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260 – 279.
- Kılınçkaya, B. (2013). *İl milli eğitim müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Korkmaz, M. (2005). İlköğretim okullarında örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(44), 529-548.
- Miles, M. B. (1969). Planned change and organizational health: Figure and ground. In F. D. Carver & T. J. Sergiovanni (Eds.), *Organizations and human behavior: Focus on schools* (pp. 375 – 391). New York: McGraw-Hill.
- Mirzajani R & Khosravi Morad L. (2015). Examine the relationship between organizational health in schools and academic achievement of students. *J. Educ. Manage. Stud.*, 5(3),150-158.
- Pisapia, J. (2006). Mastering change in a globalizing world: New directions in leadership. *Education Policy Studies Series No. 61. The Hong Kong Institute of Educational Research*, The Chinese University of Hong Kong.
- Pisapia, J. (2009). *The Strategic Leader: New tactics for a globalizing world*. IAP, Information Age Publishing, Inc.
- Oğuz, A. (2015). *İlkokul müdürlerinin öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik davranışı ile öğretimsel liderlik davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).

Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman. <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Taş, Y. F. (2009). *Toplam kalite yönetimi ve stratejik liderlik*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

---

## TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN GENEL AMAÇLARI BAĞLAMINDA ATATÜRK'ÜN EĞİTİME BAKIŞI

---

Temel ÇALIK<sup>140</sup>, Murat ÇELİKER<sup>141</sup>, Emre ER<sup>142</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmada Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitime ilişkin görüşleri Türk Milli Eğitiminin genel amaçları bağlamında değerlendirilmiştir. Atatürk, milli değerlere dayalı, taklitçilikten uzak, kendi değerleriyle barışık bir eğitim sistemi arzulamıştır. Bu bağlamda Batının ileride olduğu bilimsel bilgilerin ve teknolojik gelişmelerin, kendi kültürel gerçeklerimize uygun olarak değerlendirilmesini istemiştir. Böyle bir eğitim sistemi, bilimin ve aklın aydınlığında, milli ve kültürel değerlerine sahip çıkarken, bilgi toplumunun gerektirdiği evrensel oluşumları kendi kültürel özellikleriyle birleştiren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.*

*Türkiye Cumhuriyetinin, yeni nesillere vereceği eğitimin, milli bir nitelikte olması gerektiğini belirten Atatürk, milli olmayan eğitimin amacına ulaşamayacağını "Yetiyecek çocuklarımıza ve gençlerimize, görecekları tahsilin hududu ne olursa olsun, her şeyden evvel, Türkiye'nin istiklaline, kendi benliği-ne, milli geleneklerine düşman olan bütün unsurlarla mücadele etmek lüzumu öğretilmelidir." diyerek, eğitimin milli bir temele oturtulması gerektiğinin ne derece önemli olduğunu belirtmiştir. Yine, yeni devletin ve toplumun tam olarak gelişmesinin milli bir eğitim politikasıyla olacağını ısrarla vurgulamıştır.*

*Bu çalışmada Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim politikası anlayışı çerçevesinde günümüz Türk Milli Eğitiminin amaçları değerlendirilmiştir. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada Atatürk dönemi eğitim politikalarına ilişkin doküman analizi yapılmıştır. Çalışma kapsamında Atatürk'ün milli eğiti ve millileşme konularında çeşitli zamanlarda yaptığı konuşmalar ve yazdığı metinler incelenmiştir. Bununla birlikte araştırma kapsamında Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını şekillendiren yasal metinler incelenmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Milli Eğitim, Atatürk, Millileşme

### GİRİŞ

Bu çalışmada Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitime ilişkin görüşleri Türk Milli Eğitiminin genel amaçları bağlamında değerlendirilmiştir. Atatürk, milli değerlere dayalı, taklitçilikten uzak, kendi değerleriyle barışık bir eğitim sistemi arzulamıştır. Bu bağlamda Batının ileride olduğu bilimsel bilgilerin ve teknolojik gelişmelerin, kendi kültürel gerçeklerimize uygun olarak değerlendirilmesini istemiştir. Böyle bir eğitim sistemi, bilimin ve aklın aydınlığında, milli ve kültürel değerlerine sahip çıkarken, bilgi toplumunun

---

<sup>140</sup>Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, temelc@gazi.edu.tr

<sup>141</sup>Bilim Uzmanı, m\_celiker@hotmail.com

<sup>142</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, emreer@yildiz.edu.tr



gerektirdiği evrensel oluşumları kendi kültürel özellikleriyle birleştiren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye Cumhuriyeti'nin isminde milli kelimesinin geçtiği iki önemli bakanlık arasında yer almaktadır. Bu durum isim tercihi olmasının ötesinde politik bir tercihi ve devletin eğitim aygıtı ile ilişkisini belirlemesi bakımından oldukça önemlidir. Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığının, eğitimin örgütlenmesi ve yönetilmesi bakımından rolüne ve sorumluluk alanlarına yönelik sınırlarının belirlenmesinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Eğitimde millilik kavramı ile bir yandan içerisinde yer alınan kültürel bağlama duyarlı bir eğitim imkânı aramak bulunurken öte yandan eğitimin evrensel norm ve değerlerine duyarlı, farklı görüş ve anlayışlar ile uyumlu bir yapıdan söz etmek mümkündür.

Türkiye Cumhuriyetinin, yeni nesillere vereceği eğitimin, milli bir nitelikte olması gerektiğini belirten Atatürk, milli olmayan eğitimin amacına ulaşamayacağını "Yetişecek çocuklarımıza ve gençlerimize, göreceklere tahsilin hududu ne olursa olsun, her Şeyden evvel, Türkiye'nin istiklaline, kendi benliğine, milli geleneklerine düşman olan bütün unsurlarla mücadele etmek lüzumu öğretilmelidir." diyerek, eğitimin milli bir temele oturtulması gerektiğinin ne derece önemli olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Atatürk, yeni devletin ve toplumun tam olarak gelişmesinin milli bir eğitim politikasıyla olacağını ısrarla vurgulamıştır.

## YÖNTEM

Bu alışmada Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim politikası anlayışı çerçevesinde günümüz Türk Milli Eğitiminin amaçları değerlendirilmiştir. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada Atatürk dönemi eğitim politikalarına ilişkin doküman analizi yapılmıştır. Çalışma kapsamında Atatürk'ün milli eğitim ve millileşme konularında çeşitli zamanlarda yaptığı konuşmalar ve yazdığı metinler incelenmiştir. Bununla birlikte araştırma kapsamında Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını Şekillendiren yasal metinler incelenmiştir.

### **Türk Eğitim Düşüncesinin zgn Yönleri**

Eğitim bütün milletler için olduğu gibi Türk Milleti açısından da, dil, kültür ve birlikte yaşama idealinin yeni kuşaklara aktarılması ve çağın gerektirdiği koşullara göre yeniden yorumlanması açısından oldukça önemlidir. Milli eğitimin yapısı ve içeriği, genç kuşakların yetiştirilmesi kadar, millet olma bilincinin kurumsal olarak oluşturulması anlamını taşımaktadır. Eğitimin her kademesinde, devletin kuruluş amaçlarının ifade edildiği ve varlığını devam ettirmesine yönelik somut anlayışı görmek mümkündür. Örneğin müfredata göre hazırlanan ders kitaplarında konulara ne kadar yer verileceği ve kavramların hangi teorik

bakış açısına göre açıklanacağı bir tercihtir. Söz konusu tercihleri devletin ideolojik varsayımlarından bağımsız olarak ele almak mümkün görünmemektedir.

Eğitim, sosyal olay ve olgulardan doğrudan ve dolaylı olarak etkilenmekte ve bununla birlikte geniş kitleleri etkisi altına alma potansiyeli taşımaktadır. Bu nedenle devletlerin egemenlik alanlarının belirlenmesi ve devamlılığının sağlanması bakımından eğitimin içeriği ve niteliği belirleyici bir etkiye sahiptir. Saltanat, Meşrutiyet ve Cumhuriyet olmak üzere üç farklı devri tecrübe etmiş olan Türk milletinin mensupları açısından eğitimi, devleti ayakta tutan en önemli kurum olarak tanımlamak mümkündür. Yirminci yüzyılın başlarında oldukça ağır siyasi ve askeri koşullar altında ulus devlete geçişini tamamlayan Türkiye Cumhuriyeti açısından bu dönemde aynı zamanda millileşme olgusuna ilişkin entelektüel birikimin uygulanmasına tanıklık edilmiştir.

Türk Milli Eğitim Sisteminin modern anlamda örgütlenmesi birçok alanda yaşanan millileşme sürecinin bir devamıdır. Özellikle Cumhuriyetin kuruluşuna giden yolda Türk kimliği üzerinden millî bir toparlanmanın sağlanması amaçlanmıştır. Devletin ideolojik kimliğinin somutlaşmış hali olarak tanımlanabilecek olan eğitim sistemi, Türkiye Cumhuriyetinin millî ve bağımsız bir devlet olarak varlığını öncelikle kendi mensuplarına ve sonrasında bütün dünyaya kanıtlamasında yegâne araç olarak görülmüştür. Bu istek ve heyecanla erken dönem Cumhuriyet eğitim politikaları özellikle ulusal kimlik inşası açısından anahtar bir rol oynamıştır. Bu anlamda Mustafa Kemal Atatürk, millî değerlere dayalı, taklitçilikten uzak, kendi değerleriyle barışık bir eğitim sistemi arzulamıştır. Böyle bir eğitim sistemi, bilimin ve aklın aydınlığında, millî ve kültürel değerlerine sahip çıkarken bilgi toplumunun gerektirdiği evrensel oluşumları kendi kültürel özellikleriyle uyumlulaştırabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Türkiye’de özellikle sosyal ve kültürel konulardaki tartışma alanları ve çatışmalarda Aristo mantığının ve Klasik Newton fiziğinin izlerini görmek mümkündür. Bu bağlamda Aristocu klasik mantığa dayalı olarak sosyal olguları değerlendiren anlayışa göre, sosyal gerçekler siyah-beyaz, doğru-yanlış, iyi-kötü şeklinde kategorize edilebilecek kadar net tanımlanmaktadır. Oysa gerçek dünya çok seçeneklidir ve sosyal olguların genellikle tek açıklaması yoktur. Bu açıdan son yıllarda Türkiye’de yaygınlaşmaya başlayan tarih anlayışına göre Osmanlı-Türkiye Cumhuriyeti arasındaki geçiş süreci bir ihtilaf ve ayrışma yerine birleştirici bir rol oynamaya başlamıştır. Bu yönüyle sosyal olguların birbirine bağlı olarak değerlendirildiğini ve dönemin özelliklerine göre ele alındığını söylemek mümkündür.

## **Osmanlı Devletinin Son Döneminde Eğitimin Örgütlenmesi**

Osmanlıda sosyal alandaki reform girişimlerinde askeri teknoloji bakımından gelişmiş ülkelerden gelen uzmanların özellikle askeri okulların yeniden düzenlenmesi veya örgütlenmesi mümkün olmuştur. III. Ahmet döneminde Avrupa'dan davet edilen askeri uzmanların faaliyetleri, diğer sosyal ve siyasi gelişmelerin de etkisiyle I. Mahmut ve I. Abdülhamit döneminde eğitim işbirliklerinin artması ve matbaanın da yardımıyla bilgi ve teknolojinin yaygınlaştırılmaya çalışılmasına sahne olmuştur.

Tanzimat öncesi dönemde Mısır Valisi Mehmet Ali Paşa'nın gerçekleştirdiği yenilikler önemli görülebilir. Bu dönemde ordunun eğitimi için Fransız subayların getirilmesi ve bazı öğrencilerin Fransa'ya gönderilmesi gibi girişimler olmuştur. Bununla birlikte aynı dönemde tıp okulunun açılması ve gazete çıkarılması gibi gelişmeler yaşanmıştır. Söz konusu gelişmeler sonucunda Tanzimat öncesi dönemde özellikler askeri eğitim alanındaki gelişmelerin sosyal yaşamı da kapsayacak şekilde yaygınlaştığı görülmektedir.

Osmanlı Devleti'nde 18.yüzyıla kadar eğitim-öğretim kurumlarının Şeyhülislam makamı tarafından yönetildiği bir yapıda devam ediyordu. Eğitim örgütlerinin düzenlenmesi amacıyla Tanzimat Fermanı ile başlayan süreçte bazı reform çalışmalarının yürütüldüğü bilinmektedir. Türk modernleşmesinde önemli bir yer tutan Tanzimat dönemi farklı bakış açılarıyla değerlendirilse de, söz konusu dönemde Batıdan belirli ölçülerde farklı ve özgün yöntemlerle devlet yönetimi ve sosyal hayatın yeniden tanzim edilmesine duyulan ihtiyaca vurgu yapılmıştır. Devam eden süreçte Islahat Fermanı ile birlikte eğitimin millileşmesi, yaygınlaştırılması ve kurumsallaşması gibi konular üzerinde durulmuştur. Bu amaçla Meclis-i Vükelada temsil edilmek üzere eğitimin bakanlık düzeyinde temsil edilmesi amacıyla Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuştur. Eğitimle ilgili faaliyetlerin bakanlık düzeyinde temsil edilmesiyle birlikte, zaman içerisinde değişen sorumluluk alanları ile birlikte eğitim yönetiminin kurumsallaşmaya başladığı söylenebilir. Meşrutiyet dönemiyle birlikte eğitimde kapsamlı bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler arasında ilkokullarda detaylı öğretim programlarının hazırlanması, milli eğitime ilişkin bazı yapısal değişimler yapılması, öğretmen yetiştirme kurumlarının açılması, liselerin İstanbul dışında açılmaya başlanması, okul binaları inşa edilmesi ve eğitimin finansmanı için düzenlemeler yapılması gösterilebilir.

Eğitim toplumu oluşturan diğer bileşenler ve kurumlar ile doğrudan ilişki halindedir. Bu açıdan eğitim, sosyal olay ve olgulardan doğrudan ve dolaylı olarak etkilenmekte ve bununla birlikte geniş kitleleri etkisi altına alma potansiyeli taşımaktadır. Bu nedenle devletlerin

egemenlik alanlarının belirlenmesi ve varlıklarının devamlılığının sağlanması bakımından eğitimin içeriği ve niteliği belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde Saltanat, Meşrutiyet ve Cumhuriyet olmak üzere üç farklı devri tecrübe etmiş olan Türk milletinin mensupları açısından eğitimi Anadolu'yu yeniden ve ilelebet yurt edinmelerine yardımcı olan en önemli kurum olarak tanımlamak mümkündür (Çalık ve Er, 2017). Osmanlı devletinde değişim çabalarının yoğunlaştığı dönemler arasında sayılan III. Selim'in hâkimiyeti sürecinde 19. Yüzyılın gerekliliklerine uygun olarak sosyal kurumların dönüştürülmesi hedeflenmiş ve bu dönemin şartlarına uygun bir eğitim sistemi tasarlamak için çeşitli ıslahatlar yapmasına rağmen başarılı sonuçlar alınamamıştır (Kenan, 2010). Başka bir anlatımla Osmanlı'da tarihin akışının aksine gerçekleşen bazı gelişmeler ile birlikte hemen her alanda gerçekleştirilmek istenilen reform çabaları sonuçsuz kalmış ve devletin idari yapısının bütüncül bir bakış açısı ile düzenlenmesi mümkün olmamıştır.

Bütün toplumların tarihin akışı içerisinde sürekli değişim geçirdikleri söylenebilir. Osmanlı Devletinin karşılaştığı önemli sorunlara çözüm bulunması amacıyla 18. yüzyıldan itibaren her alanda devleti dönüştürme çabalarının her alanda yoğunlaştığı bir dönemin ardından Türkiye Cumhuriyetinin kurulması söz konusu olmuştur (Ortaylı, 2016). Bu açıdan değerlendirildiğinde Türkiye Cumhuriyeti, neredeyse yüz yıldır mağlubiyeti kabul ederek değişmeye gayret eden bir milletin iradesinin yansımasıdır. Bununla birlikte idari teşkilatlanma, eğitim, sağlık ve maliye gibi bir devletin temel organları da Osmanlı Devletinin kökleri üzerinden kurgulanmıştır.

### **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları**

Kurtuluş Savaşının henüz devam ettiği dönemlerde, Atatürk 1921 yılında Ankara'da Maarif Kongresini toplamış, cepheden gelerek kongreye katılmış ve kongrede öğretmenlere hitap ederken Türk eğitim tarihiyle ilgili önemli teşhislerinden birini yapmıştır: “Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin, milletimizin gerileme tarihinde en mühim bir amil olduğu kanaatindeyim.” Bu açıdan değerlendirildiğinde eğitime ve aslında insana gereken önemin verilmemesi ve sosyal kurumlar arasında özellikle eğitimin iyi idare edilmemesinin tespit edildiği anlaşılmaktadır. Başka bir açıdan Atatürk'ün sorgulamasını açıklamak gerekirse, Batı karşısında geri kalmanın sosyolojik açıdan öncelikle kendine yabancılaşma ve milli ihtiyaçlara uygun eğitim sistemi inşa edememe ile ilgili olduğu söylenebilir.

Atatürk, 1924 yılında Samsun'da öğretmenlere seslenirken şu tespitte bulunmuştur: “Terbiyedir ki bir milleti ya hür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum hâlinde yaşatır veya bir

milleti kölelik ve yoksulluğa terk eder.” Bu ifadelere göre millî duyarlılıklara göre oluşturulmayan eğitim sistemi toplumsal olarak karşılaşılan sorunlarda temel etmen olduğu vurgulanmıştır (Güler ve Akgül, 2008). Bu bağlamda, Türkiye Cumhuriyetinin ideolojik önderlerinden Ziya Gökalp ülkemizdeki medrese ve okulların, eğittiği kişilerin ahlak ve karakterini bozduğunu, başka ülkelerde ise en karakterli ve ahlaklı kişilerin en fazla eğitim görmüş kişiler olduğunu, bizdeki bu ters durumun nedeninin eğitimimizin millî olmamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Bu değerlendirmeye göre eğitimin niceliğinden ziyade içeriği ve niteliğinin öneminden bahsedilebilir.

Türkiye Cumhuriyetinin kuruluş aşamasında eğitimin, bağımsızlığın sürdürülmesi ve kalkınmanın sağlanması için en gerekli araçlardan biri olduğundan hareketle millilik vurgusu yapıldığı bilinmektedir. Atatürk, “Bir millet irfan ordusuna malik olmadıkça, muharebe meydanlarında ne kadar parlak zaferler elde ederse etsin, o zaferlerin kalıcı sonuçlar vermesi ancak irfan ordusuyla sağlanabilir. İrfan ordusunun değeri de siz öğretmenlerin değeri ile ölçülecektir.” demiştir. Başka bir konuşmasında ise “Ordularımızın kazandığı zafer, sizin ve sizin ordularınızın zaferi için yalnız zemin hazırladı. Gerçek zaferi siz kazanıp sürdüreceksiniz ve mutlaka başarılı olacaksınız.” Bu sözlerden hareketle Cumhuriyet’in en önemli özelliklerinden birisinin; milli eğitim inşa etme konusu olduğu anlaşılmaktadır. Daha geniş bir açıdan bakılacak olursa cumhuriyetin karakteristik özelliği millilik ve bağımsızlık üzerine kuruludur (Yalçın, 2005).

Yeni kurulan Cumhuriyet tarafından atılan en önemli adımlardan biri de Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun çıkarılmasıdır. 3 Mart 1924 tarihinde "Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte ikili eğitim sistemi kaldırılarak, modern bir toplumsal kurgu bağlamında milli eğitim sistemi kurulmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Cumhuriyet’in eğitim ile korunup sürdürüleceğinin ve geliştirileceğinin en önemli göstergelerinden biri olarak nitelendirilebilir. Cumhuriyetin kuruluş döneminde Batı Medeniyetinin üç saçağı olarak görülebilecek Antik Yunan düşüncesi, Roma Hukuku ve Protestan Ahlakı arasından yoğun olarak felsefe ve düşünce açısından faydalanıldığı söylenebilir. Bu durumun Türkiye Cumhuriyetinin gelişmiş medeniyetler arasında yer alması bakımından hukuk ve ahlak sistemi ile desteklenmesi ve böylelikle toplumsal kurumların milli bir nitelik kazanması ile mümkün olabileceği söylenebilir. Söz konusu sosyal sönüşüm sürecinde medrese-mektep ve âlim-aydın dikotomisini, düalizme dönüştürme konusunda günümüzü de etkileyen sonuçların ortaya çıktığını gözlemlemek mümkündür. Bu anlamda cumhuriyetin farklılıkları bir zenginlik

olarak ele alarak birleştirici ve milli yönünün her devrin şartlarına uygun olarak yeniden yorumlanması ve vurgulanması gerektiği söylenebilir.

Cumhuriyet ile öngörülen yeni eğitim anlayışı eğitimin amacını; yüzeysel bilgi vermek değil, işe yarar, üretici ve hayatta başarılı olacak bireyler yetiştirmek olarak görmektedir. Atatürk'e göre, eğitim ve öğretimde uygulanacak yöntem; bilgiyi insan için bir süs bir baskı aracı yahut medeni bir zevkten ziyade, maddi hayatta başarılı olmayı temin eden, işe dönük ve kullanılabilir bir vasıta hâline getirmek olmalıdır. Bu anlamda eğitimin içeriğinin gerçek hayatla ilişkili olması ve sosyal ihtiyaçlara cevap vermesi beklenmektedir. Cumhuriyet Dönemi'nde kadınların eğitimine de önem verilmiştir. Atatürk, toplumun bir bütün olarak eğitilmesi gerekliliğini vurgulayarak, bir toplumun erkek ve kadın denilen iki tür insandan oluştuğunu ve bunlardan birinin eğitim alırken ötekini göz ardı edilmesinin mümkün olmadığını belirtmiştir (Çalık, 2016). 1925 yılı sonları ile 1926 yılı başlarında toplanan "Üçüncü Heyet-i İlmiye"de ortaokullarda öğretimin karma olarak yapılması görüşülmüş ve kabul edilmiştir. Bu sayede kadınların eğitim olanakları genişletilerek, ülke genelinde kız çocuklarının okullaşması artırılmıştır.

Milli eğitim teşkilatını, kültür inkılablarının gerçekleştirilmesine uygun hale getirmek amacıyla organize eden Mustafa Necati Bey 20 Aralık 1925'de bakan olduktan sonra, eğitimde planlı hareket etmenin gerekliliği düşüncesiyle, bir ilmi kurul toplayarak 1926 Martında yürürlüğe giren 'Maarif-i Umumiye Kanunu'nu hazırlatmıştır. Ayrıca 1927 yılında Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati'nin imzasını taşıyan bir genelgeyle eğitimin, ülkenin sosyal gerçekliği ve milli konulara dayalı olarak yapılması istenmiştir. Yapılan eğitimde, başka ülkelerin tarih, coğrafya ve yaşayışlarının daha iyi öğretildiğini, diğer derslerde de gereksiz ayrıntılara yer verildiğini belirten Mustafa Necati; öğretimin bu biçimde sürmesinin hoşgörü ile karşılanamayacağını belirtmiş ve bu görüşünü "Müdür ve muallimler, gençlerin memleketimiz ve millî cemiyetimiz için hazırlanmaları lâzım geldiğini daima hatırlamak, öğretim ve eğitim faaliyetlerine Türkiye'yi ve Türklüğü merkez almak mecburiyetindedirler." sözleriyle ifade etmiştir. Bununla birlikte aynı dönemde Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir "Dil Heyeti" ve "Talim ve Terbiye Dairesi" kurulmuştur. Dil Heyeti, harf ve dil inkılabının gerçekleşmesinde önemli rol oynarken Talim ve Terbiye Dairesi ile Millî Eğitimin kurumsal kapasitesine önemli bir katkı sağlanmıştır. Türk Millî Eğitim Sisteminin merkez ve taşra örgütlerinin yapılandırılması açısından Mustafa Necati Bey döneminde uygulanan diğer politikalar arasında taşrada farklı yetki alanlarına dağıtılmış olan eğitim işlerini, Bakanlığın kontrolüne almak için Maarif Eminliklerinin kurulması, ilköğretimde okullaşmanın

yaygınlaşması açısından valilerin sorumluluklarının artırılması ve bazı valiliklerin eğitim bölgeleri bağlamında faaliyet alanlarının birleştirilmesi yer almaktadır.

1935 yılı itibariyle ilkokul müfredatına cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, devletçilik, laiklik ve inkılâpçılık ilkeleri eklenmiştir (Kenan, 2013). Bu durum cumhuriyetin temel ilkelerinin eğitim yoluyla ulusal düzeyde benimsenmesinin sağlanması bakımından önemlidir.

Aynı dönemde Türk Milli Eğitim Sisteminin genel amaçlarının belirlenmesi için oluşturulan komisyonun çalışmaları sonucunda Yeni Türk Eğitiminin Amaçları arasında Türk Milletini, medeniyet safında en ileriye götürmek, Gençleri, Türk milletini yüceltecek şekilde aşk, irade ve kudretle yetiştirmek, onları milli, medeni, insani fikir ve hislerle donatmak, Milliyetçi, cumhuriyetçi, halkçı, inkılâpçı, laik cumhuriyet vatandaşları yetiştirmek, Gençleri, sağlam vücutlu, şen ve gürbüz yurttaşlar olarak yetiştirmek, onların bedence ve ruhça sağlam alışkanlıklara sahip olmalarını sağlamak, Gençlerin, çevrelerine faal bir şekilde intibak etmelerini sağlamak, onların ekonomik hayatta başarılı olmalarını sağlayacak bilgi ve becerileri vermek, böylece ülkenin ihtiyacı olan hizmet ve sanat adamlarını yetiştirmek, Bir üst okula öğrenci hazırlamak yer almaktadır. Buna göre Türk Eğitiminin ilkeleri arasında;

- Öğretimin milli olması.
- Öğretimin bir bütün olması.
- Öğretimin bilim ve tekniğe dayanması.
- Türk milli eğitiminin hayata dayalı olması.
- Herkese okuma-yazma öğretilerek bilgisizliğin ortadan kaldırılması.
- Eğitimin laik olması.
- Karma eğitim ve öğretim ilkesi yer almaktadır.

## SONUÇ

Cumhuriyet'le birlikte millî ve demokratik bir eğitim sistemi kurulmuştur. Bunun bir sonucu olarak eğitim, sosyal ve bireysel ihtiyaçlara cevap verilmesi amacıyla modern, parasız, karma ve çağdaş ilkeler çerçevesinde, ülke genelinde kurumsallaştırılmıştır. Eğitimin içeriğinin düzenlenmesinin yanında nicelik ve nitelik olarak oldukça önemli gelişmelerin yaşandığı süreçte, eğitimin bilimsel ve milli bir kimlik kazandığı görülmektedir. Bu anlamda, Türk Eğitim sisteminin en önemli özelliklerinden birisi kuruluşundan itibaren milli bir karakterle şekillenmiş olmasıdır (Akyüz, 2016). Cumhuriyetin kuruluş yıllarında Türk Milli Eğitim Sisteminin merkez ve taşra teşkilatının yapılandırılması ve eğitime yön verecek sosyal dinamiklerin yeniden kurgulanması söz konusudur. Bu açıdan eğitimde akıl ve bilime

yapılan vurgu Cumhuriyetin en önemli mirasıdır. Eğitim, toplumu yüksek bir düzeye çıkarmak amacıyla düzenlenmesinin yanı sıra, yerel unsurlardan ve milli özelliklerden yoğun olarak etkilenmiştir. Eğitim ve öğretim ile millet olma arasındaki ilişki düşünüldüğünde, büyük bir milli mücadeleyi arkasında bırakan Türk Milleti açısından sosyal alanda verilen mücadele oldukça anlamlıdır. Bu açıdan eğitimi sadece sınıf ve okula hapsetmek yerine vatan sınırlarındaki önemli bölgelerde kurulan kütüphaneler, bahçeler, konservatuvarlar, sanat okulları ve müzeler ile bütün yurt sathının okullaştırılması amaçlanmıştır.

Türk Eğitim tarihinin önemli dönüm noktalarından birisi olarak ele alındığında Cumhuriyet sürecinde, sınıftan başlayarak merkez teşkilata kadar önemli tedbirler alındığı söylenebilir. Milli Eğitimin temel ilkelerinin ve amaçlarının millilik vurgusu üzerinden ele alındığı dikkate alındığında eğitimin kurumsallaşması ve eğitim politikalarının oluşmasında etkisini sürdüren düzenlemelerden bahsetmek mümkündür. Milli Eğitim Temel Kanunda belirtildiği üzere Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen kuşakların yetiştirilmesi bakımından eğitim kurumları doğrudan sorumludur. Bu açıdan değerlendirildiğinde eğitimin karakteristik özelliklerini oluşturan dinamiklerin milli ve telif modeller temel alınarak düzenlenmesi yerinde olacaktır.

#### KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (2016). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000 – M.S. 2016*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T. (2016). Atatürk'ün eğitime bakışı ve Türk eğitiminin millileşmesi. *Yeni Düşünce Dergisi*, Nisan Sayısı.
- Çalık, T. ve Er, E. (2017). Devlet-i Aliye'den Türkiye Cumhuriyeti'ne. *Devlet Dergisi*, Nisan-Mayıs-Haziran Sayısı.
- Güler, A. ve Akgül, S. (2008). *Atatürk'ün düşünce dünyası*. Ankara: Berikan.
- Kenan, S. (2010). Giriş. İçinde S. Kenan (Ed.), *Nizâm-ı Kadîm'den Nizâm-ı Cedîd'e III. Selim ve dönemi*, (ss. 13-23). İstanbul: İSAM.
- Kenan, S. (2013). Türk eğitim düşüncesi ve deneyiminin dönüm noktaları üzerine bir çözümleme. *Osmanlı Araştırmaları*, (41), 1-32.
- Yalçın, E. S. (2005). *Türkiye Cumhuriyeti tarihinin kaynakları*. Ankara: Berikan.
- Ortaylı, İ. (2016). *Osmanlıyı yeniden keşfetmek*. İstanbul: Timaş.



---

## EMERGING NEGATIVE SOCIAL NETWORKS AMONG STUDENTS IN EDUCATION

---

HaleALAN<sup>143</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmanın amacı, öğrenci sosyal ağındaki olumsuz ilişkileri anlamaktır. Bu çalışma öğrencilerin ağlarını ve olumsuz ilişkileri anlamak için kavramsal bir çerçeve içinde oluşturulmuştur. Bu çalışmada, ağların ve olumsuz ilişki yaklaşımlarına ve öğrencilerin ağlarının olumsuz ilişkiler konusyla ilgili rollerine katkıda bulunulmuştur. Bu çalışma, özellikle ağdaki eğitim ağlarındaki öğrencilerin ağdaki grup ağının önemi tartışılmaktadır. Bu çalışma, olumsuz ilişkilerin tanımlarını, kişilerarası ilişkilerin modelini kullanmayı ve eğitimdeki öğrenciler arasındaki olumsuz bağların sonuçlarını kısaca vurgulamakta ve gelecekteki araştırmalar için önerilerde bulunmaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Olumsuz Ağlar, Sosyal Ağlar, Öğrenciler, Eğitim

### ABSTRACT

*The aim of this paper is to understand negative ties in student social network. This study was formed within a conceptual framework for understanding students' networks and negative relationships. In this paper, I contribute to the approaches of networks and conflict, and the role of students' networks concerning on the issue of negative relations. This paper discuss the importance of students networks' in-group network, specifically in emerging conflict situations in education. This study presents definitions of negative ties, using model of interpersonal relations and briefly emphasizes the results of negative ties among students in education and advises some suggestions for future research.*

**Key Words:** Negative Networks, Social Networks, Students, Education

### INTRODUCTION

Social network researchers generally collect data about negative relationships such as dislike, avoidance and conflict. Most of the time, ties are analyzed in such a way that they are not the result of the fact that they are negative. For example, it is often used in blockmodel analyzes, where most different types of ties are used together, and all ties are treated in the same way. However, I may sometimes want to apply other network analysis concepts such as centralized or compatible subgroups.

The use of social networking websites among students are very common. While evidence suggests that the use of social networks can be positive, some research indicates that social networks usage may lead to negative outcomes. Research shows that social networking

websites have the potential to be used pathologically, and that usage of social networks directly associated with negative outcomes.

Negative relations have been investigated from a number of disciplines including exchange theory, game theory, social identity, categorization theory, and social psychology studies. Negative networks are conceptualized as a concept of unfriendly and adversarial manner, fundamentally related to the social, cultural, and political structure in which intergroup force are discussed. The people in a society continue their lives by becoming a member at least one group. The groups in which they become a member and their activities conform to the group norms and shape members' behaviours. Some researchers stated that negative relationships are associated with higher perceived intergroup conflicts in education. Individuals often realize that different groups of students in a class environments have a variety of expectations and they generally cannot meet all these expectations. Under the effect of changing world conditions, educational institutions must adopt to continuous development if they want to survive and prosper. Therefore, dealing with conflict and negative relation becomes increasingly critical for today's social media based learning and technologies. Conflict situations in schools include poor communication, ambiguity of authority resource allocation, personality trait conflicts, and poor learning. The growing interactions among students from different groups with different characteristics may lead to more complex and dynamic relationships in schools. As the perspectives of group members are so different, the main goal of intergroup relations research is shedding light on this disparity.

The literature on social capital has argued for apparent network connections such as positive feelings. Many scholars believe that social capital increases from the positive interactions that occur between members in a network (Lesser, 2000). The importance of an individual's structural position in a social network can occur in terms of its centrality. The highly central person may be well known person within network and due to their centrality in the network may be able to take on leadership roles. Understanding the effects of strong and weak ties provide advantageous to all groups and others in order to resolve conflict and turn negative relationships into positive ones.

Negative relationships, including broken relationships that were previously positive, may involve kinds of emotions, but they obviously do not include the constraining effects of empathy and psychological proximity. Thomas (1992:653) states that the personal level conflict begins when one party perceives that the other have negatively affected, or is about to negatively affect, something that he or she cares about.

Social networking research is often related to the creation of existing links or ties. The creation and mobilization of these links and ties has been the subject of social networking, but there is little research on negative relations in school environments among students in the literature. I expect that a students' perception of intergroup goal interdependencies would affect the way that the student deals the conflict with students from other groups. Specifically, when students from different groups with a perception of cooperation rather than competition, they are able to utilize their conflicting views truly and constructively, which might in turn lead to productive outcomes. Most students admit that conflict is inevitable and that not all the conflicts are negative. Studies have confirmed that individuals generally avoid conflicts. However, studies have revealed that conflict situations in schools can provide creative, competitive and innovative ideas.

## **2. The Purpose of the Study**

This paper aims to present the role of social networks in emerging conflict and negative relations caused by social networking websites among students. Although social network sites are increasingly popular among young, this shows that the current research on groups is limited and generally descriptive and qualitative. We know much less about social networks' roles that govern the dynamic of negative relationships, such as conflict and hostility among students. The fundamental subject of this study is negative relations and networks among students and the unavoidable importance of social network's role in education. The contribution of this study is to explain in a conceptual framework the negativity and conflict resolving missions. It was aimed to theoretically expand the situation of students in negative relations and to identify the potentials of homosocial and homophilous relations among student and to reveal the contents that will guide future research agendas. In addition to presenting the conceptual and theoretical framework about negative relationships and networks, this study is important for understanding the negative effects of social networking and role of negative networks among students in education. The subject of this study is the relations which are negative, rather than the negative results of positive relations.

## **The Method of the Study**

This study was formed within a conceptual framework for understanding students' networks and negative relationships. In this paper, I contribute to the approaches of networks and conflict, and the role of students' networks concerning on the issue of negative relations. We discuss the importance of students networks' in-group network, specifically in emerging

conflict situations in education. I hope to contribute to the study of interpersonal and intergroup relations by adding the concept of negative networks in education literature from the students' perspectives. Conflict is not necessarily negative and conflicts are very common at school. In addition, the resolution of conflict often leads to mediating problem solving, as well.

## **Conceptual and theoretical framework**

### **Social Networks**

Social capital emerged in order to facilitate social common relations and unity. This theory consists of variables representing a group, such as trust, norms and networks (Lin, 2001; Adler and Kwon, 2002). Social capital theory covers all social network relationships. Individuals must rely on each other to ensure the continuity of the same network relationships.

The social network consists of a set of nodes showing relationships. Relationships are typically a particular type of connection that exists between the graphic nodes indicated by a and b, and the link path is from a to b. Ties can be weak, strong, or virtual. In strong ties, individuals rely more on each other. Because there is a long-term experience of each other, and the frequent use of this tie indicates that this relationship is strong. Weak ties are formed to connect newly established relationships and possibly more valuable information and resources to another network.

The approach of Social Network is particularly important when examining the change of relations, because it conceptually explains the work that focuses on the relationship between individuals. Social network determines the importance of both direct and indirect and close and distant relationships to understand the change in relations and undertakes several important roles for the creation, transfer and continuity of relations (Halinen et al., 1999).

Social networks are the source of creating virtual communities by establishing and maintaining personal contacts with others through information sharing and social interactions. Social networks are full of positive and negative relationships. Good relations with support, affirmation and friendship are the result of positive relations and negative relations are the result of insecurity and weak and poor relations. Illegal activities in social networks such as secret profiles, blasphemy or insulting and fake profiles are the source of negative relationships. It is more difficult to find out and analyze these negative relationships than

positive relationships. In many theories such as negative relations, balance theory and block modeling analysis, they are examined in the same way as positive ties.

Granovetter (1973) revealed a significant change in the direction of research with the strength of tie theory in the network. His theory presented a structural approach that emphasized the bridging of different social networks based on the relational strength of the tie. Granovetter (1973) declared weak ties, which found more space in society. The strength of tie was defined as a combination of intermingling and interpersonal judgments, including time spent together, emotional intensity, affinity with mutual restriction, and the provision of mutual services. Although Granovetter assumed that the interpersonal relations were positive, he accepted the need to take into account the negative ties, but he deemed it necessary to examine this issue in future research (Granovetter, 1973:1361).

As individual network researchers dealt with Granovetter's theory, they focused their efforts on positive ties, such as friendship, advice and communication. The trend in individual social networks accelerated towards a completely structured approach that measured positive and neutral relationships and removed relational content. Strong ties produce transitivity which creates a closed world with redundant ties. Weak ties are more likely to be sources of novel information. Burt's structural hole theory includes Granovetter's (1973) weak tie theory. Structural hole is lack of connection between two nodes that is bridged by a broker. Many network scientists, investigating inter-organizational phenomena, have followed a structural perspective, but network methodologies at other levels of research continued to work on both positive and negative ties.

### **Negative Relations Among Students**

Since it consists of support, solidarity, friendship and sincere ties, positive relationships create a useful network environment for the promotion of products, brands, services and new research ideas in social media environments. On the other hand, negative relations emphasize negative social aims due to the conflict, mistrust, hostility and non-intimate relations. The theory of negative relations was influenced by the theories of clustering theory (Davis, 1967), the theory of equilibrium (Heider, 1946; Cartwright and Harary, 1956) and social network analysis (Borgatti, Daniel and Halgin, 2014). Investigating the properties of negative networks is useful in improving problematic issues such as bullying, mobbing, conflict and social exclusion. Negative relationships and networks are therefore an important and developing area for social science research.

In the literature, negative relationships within the scope of different research areas are examined. Bohn et al. (2014) examined the contribution of the real communication between individuals as both positive and negative relations and their contribution to the acquisition of social capital. Box-Steffensmeier and Christenson (2014) examined the interest group coalition taking into account positive and negative relations. Smith et al. (2014) studied homogeneous ties in social networks by examining networks in both positive and negative relations. De Jong et al. (2014) analyzed the impact of negative relationships on the attitudes of each team member and their performance in teams. Recently, many researchers have conducted research to examine attitudes towards exploring different concepts in social networks and to examine negative relations among students.

Are the standard methods used to analyze negative ties the same as the methods used to analyze positive ties? The question has not been answered yet. In order to ensure the systematic analysis of the standard techniques and the application of the techniques to negative ties, the transitivity and sparseness values are important in the analysis.

## **CONCLUSIONS**

Researching negative relationships in the social network has been necessary since social interactions are carried out online and it is highly probable that the realities of the targeted and communicated person can be counterfeit. This can lead to many social crimes, such as masking, bullying, and group conflicts that need to be addressed by observing the structure and connections in the network. The work of analyzing networks is known as social network analysis. Determining and analyzing negative relationships such as insecurity and conflict can help to understand the behavior of individuals.

There is a variety of reasons for creating negative relationships among students: jealousy or competition, personality characteristics of students, problematic personality, and envy or hostility among students in the school environment. Common causes of negative relations are personal differences, ignoring rules, policies, schools rules, misunderstandings, lack of listening, and communication without criticizing others. Negative networks of hate, dislike, and conflict relations are important to students' networks. When student takes the initiative to prevent or end a conflict by using their social problem solving capabilities, and they can transform the conflict into something beneficial and useful for their future expectations. No research in the literature that we are aware of has examined the roles of social network sites in

conflict resolution at education. Therefore, this study provides a perspective that focuses on the potential and role of students' networks on the issue of intergroup conflict resolution.

Since the current research area of negative network relationships has not yet been explored, there has not been much work to analyze links in online social networks. Therefore, the applicability of mixed data measurements on small samples of the network data set can be analyzed. Although there are a number of methods for analyzing negative links and negative network relationships, there are some areas that need to be studied. The latest data on online social networks such as Facebook, Twitter and LinkedIn should be studied. There is a need for further investigation of the practices in the networks of negative ties, using new approaches such as the graphical complementary measures necessary to analyze the ties based on Freeman's degree and the disagreement between the centers. A combination of eigenvector center and Freeman centralizing measures can be developed to develop new measures to use the characteristics of both index types. The concept of negativity can be further explored to develop new measures based on group behavior in the network of negative relations. Better results can be achieved by first implementing measures such as identifying clicks in social networks and then identifying actors with negative behavior.

#### **REFERENCES**

- Adler, P.S. and Kwon, S. (2002). Social capital: prospects for a new concept, *Academy of Management Review*, 27 (1):17-40
- Borgatti, S.P, Daniel, J.B. and Halgin, D.S. (2014). Social network research: confusions, criticisms, and controversies. *Res Sociol Org*;40:1-29
- Bohn A, Buchta, C, Hornik, K. and Mair, P. (2014). Making friends and communicating on Facebook: implications for the access to social capital. *Soc Networks*;37:29-41
- Box-Steffensmeier, J.M, and Christenson, D.P. (2014). The evolution and formation of amicus curiae networks. *Soc Networks*;36: 82-96.
- Burt, R. S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cartwright, D. and Harary, F. (1956). Structural balance: a generalization of Heider's theory. *Psychol Rev*;63(5):277.
- Davis, J. A. (1967). Clustering and structural balance in graphs. *Human Relation*.
- De Jong J.P, Curseu P.L, and A.J. Leenders, R. (2014). When do bad apples not spoil the barrel? Negative relationships in teams, team performance, and buffering mechanisms. *Journal of Applied Psychology*, 99:514

- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380
- Halinen, A., Salmi, A., and Havila, A. (1999). From dyadic change to changing business networks: An analytical framework. *Journal of Management Studies*, 36(6), 779.
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *J Psychol*;21 :107-120.
- Kumar, M. J. (2014). Expanding the boundaries of your research using social media: stand-up and be counted. *IETE Tech Rev*, 31, 255
- Labianca, G. and Brass, D.J. (2006). Exploring the social ledger: Negative relationships and negative asymmetry in social networks in organizations. *Academy of Management Review*, 31, pp. 596-614.
- Lesser, E. L. (Ed.) 2000). *Knowledge and Social Capital*. Boston, MA: Butterworth-Heinemann.
- Lin, N. (2001), *Social Capital, a Theory of Social Structure and Action*, Cambridge University Press, Cambridge
- Morrison, R. L., and Nolan, T. (2007). Negative relationships in the workplace: a qualitative study, *Qualitative Research in Accounting & Management*, 4(3): 203- 221
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and negotiation processes in organizations. In Dunnette, M. D. (2nd ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. (pp. 78- 90). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Smith, J. A., McPherson, M., and Smith-Lovin, L. (2014). Social distance in the United States. *American Sociological Review*, 79,432-456.
- White, H. C., Boorman, S., and Breiger, R. (1977). Social structure from multiple networks, I. Blockmodels of roles and positions. *American Journal of Sociology*, 81, 730-780.



---

## TİYATRO EĞİTİM FORUMU “NEVRUZ” MESLEKİ GELİŞİM BİÇİMİ OLARAK KÜLTÜR ÇALIŞANLARI

---

*Dinara FARDEEVA<sup>144</sup>, Aygul SALIKHOVA<sup>145</sup>, Nelya NURGAYANOVA<sup>146</sup>*

### ÖZET

*Tebliğde, Uluslararası tiyatro eğitim forumu Nevruz'un özellikleri dikkate alınmıştır. Amaç Nevruzun Hedefleri ve görevleri ortaya çıkarmaktır. Tiyatro eğitimindeki rolü açığa çıkarmak ve bu bağlamda Türk kültürünün mekânının önemini vurgulamaktır.*

*Araştırma konusu: Tiyatro figürlerinin profesyonel kültürünün yetiştirilmesinde tiyatro ve eğitim forumu “Nevruz” un rolünün analizi.*

*Tiyatro-eğitim ve festival hareketi Nevruz her yıl hız kazanmakta ve yeni dönüm noktalarına girmektedir. Katılımcıların coğrafyası genişlemekte, programın içerik ve eğlence bölümü büyümektedir. Katılımcılar, tiyatral çalışmaların çeşitli alanlarında dünyanın önde gelen uzmanlarından eşsiz bilgi edinme fırsatına sahip olmaktadır. Canlı, doğrudan, gerçek iletişim atmosferi, yaratıcı büyümeye güçlü bir dürtü vermektedir.*

*İletişim beş ana yön üzerinde kuruludur.*

*Bu Yönler Şunlardır:*

- Oyunculuk ve Pratik Yön;*
- Yöneten Teori, Senaryo ve Müzikal Tiyatro;*
- Tiyatro Sosyolojisi, Yönetim, Halkla ilişkiler, Mevzuat;*
- Kukla Tiyatrosu Sanatı;*
- Tiyatro Eleştirisi.*

*Bu Festival Forumuna katılabilecekler: tiyatro grupları, aktörler, yönetmenler, sahne tasarımcıları, sanatçılar, koreograflar, yöneticiler, yazarlar, gazeteciler ve tiyatro eleştirmenleri.*

*“Nevruz” işleyen eğitim ve bilimsel bir laboratuvar, ulusal epik olongo Yakut dahil Türk halklarının geleneksel tiyatro ve müzikal formları, geleneksel Türk sanatları, çerçevesinde:*

*1. Türk gölge tiyatrosu Tatar ve Başkırlar (Kuray kubyz). Ve ayrı laboratuvarın geleneksel müzik aleti çalmak Karagöz Yakut geleneksel şarkı toyuk, çocukların sorunlarını ve kukla tiyatrosu vurgulamaktadır. Aktörler, yönetmenler, sinema yönetmenleri, sanatçılar, koreograflar, yöneticiler, yazarlar, gazeteciler, çağdaş tiyatronun tiyatro kritiği. Fakticheskie gereksinimleri laboratuvarda görünür:*

---

<sup>144</sup>Doç. Dr., Tataristan Bilimler Akademisi'nin G. İbrahimov is. Dil, Edebiyat ve Sanat Enstitüsü, aurora\_84@inbox.ru

<sup>145</sup>Doç. Dr. Tataristan Bilimler Akademisi'nin G. İbrahimov is. Dil, Edebiyat ve Sanat Enstitüsü, aygul.salikhova@gmail.com

<sup>146</sup>Doç. Dr. Kazan Federal Üniversitesi, Tataristan Bilimler Akademisi'nin G. İbrahimov is. Dil, Edebiyat ve Sanat Enstitüsü, naila-n@mail.ru

2. Festivali-forumu Türk dillerinde oynayarak tiyatro gruplarının katıldığı ve Türk konuşmacılar tiyatro meslekler edilir Tiyatro yönetimi, halkla ilişkiler ve pazarlama sorunları.

3. Provodyatsya teatral sanatının önemli isimlerinden olan toplantılar ve son yılların en önemli tiyatro yapımları.

Forum kitleye finansal sorunlara doğru çözümü ve ürün stratejisinin teatral kültürünün gelişmesi planlamasını çekmek için teatral piyasa koşullarının sorunun çözümüne katkıda bulunmaktadır. 2. Tandem Festivali - Bir eğitim forumu, Türk dünyasının kültürel yaşamında bir dönüm noktası haline gelir ve onu aşar. "Nevruz" eğitim forumunun önemli bir unsuru, Türk sanatının ulusal kimliğinin sorunlarının ele alınmasıdır.

**Anahtar Kelimeler:**Eğitim, Tiyatro, Forum, Festival, Nevruz.

## THEATRICAL-EDUCATIONAL FORUM "NAURUZ" AS A FORM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT CULTURAL WORKERS

### ABSTRACT

*The article discusses the features of the International Theater and Education Forum Nauruz. Identify its goals and objectives. It reveals its role in theatrical education and underlines its importance in the study of the Turkic cultural space.*

*Subject of research: Analysis of the role of the theater and educational forum "Nauruz" in enhancing the professional culture of theatrical figures.*

*Research methods: theoretical analysis and synthesis of philosophical, methodological, pedagogical, historical, scientific, methodological, culturological literature; the study of educational software, pedagogical documentation; analysis of theatrical traditions; observation, interviews, questioning, testing, interviewing.*

*Communication is based on five main areas.*

*These are as follows:*

- Current and practical direction;
- Theory, Script and Music Theater;
- Theater Sociology, Management, Public Relations, Legislation;
- Puppetry Art;
- Theater Criticism.

*Participants in the forum can be: theater companies, actors, directors, artists, choreographers, managers, writers, journalists and theater critics.*

*1. In the framework of the "Nauruz" forum, there are educational research laboratories where traditional theatrical-musical forms of Turkic peoples, traditional forms of Turkic art are studied in the form of master classes, including the national epic of Yakuts Olonkho, Tuvan throat singing, Khakass guttural singing, Turkish Karagos Shadow Theater, Yakut traditional toyuk singing, playing the traditional musical instruments of the Tatars and Bashkirs (kurai, kubyz) and others. In a separate laboratory highlighted the problems of children's and puppet theater.*

*2. Theatrical groups playing in Turkic languages, as well as Turkic speakers of theatrical professions: actors, directors, directors, artists, choreographers, managers, writers, journalists, theater critics take*

*part in the festival-forum. Actual requirements of the modern theater appear in the laboratory. Problems of theater management, PR and marketing.*

*3. Creative meetings with outstanding figures of theatrical art are held and the most significant theatrical productions of recent years are shown.*

*Findings:*

*1. The Forum contributes to solving the problems of developing theatrical market conditions, attracting the audience, correctly solving financial problems and planning the development strategy of the theatrical culture product.*

*2. Tandem festival - educational forum becomes a significant phenomenon in the cultural life of the Turkic world and goes beyond its borders. An important element of the educational forum "Nevruz" is the consideration of the problem of the national identity of Turkic art.*

*3. Theatrical educational and festival movement Nauruz from year to year is gaining momentum and entering new frontiers. The geography of the participants is growing, the content and entertainment part of the program is growing. Participants have the opportunity to gain unique knowledge from the world's leading experts in various fields of theater work. The atmosphere of lively, direct, real communication gives a strong impetus to creative growth.*

**Keywords:** *Education, Theater, Forum, Festival, Nevruz*

## GİRİŞ

Modern dünya daha hareketli hale gelmesiyle yeni mesleki eğitim biçimleri ortaya çıkıyor. Bu bağlamda, Uluslararası Tiyatro ve Eğitim Forumu'nun "Nevruz" deneyimlerinin amacı ilgi çekici hale gelerek ufkumuzun genişlemesine ve tiyatro alanında aktörlerin yeteneklerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır.

Uluslararası Tiyatro Eğitim Festivali adı altında Nevruz, 2010 yılından bu yana Türk Toplumları tarafından Tataristan başkenti Kazan'da gerçekleştirilmektedir. İlk festivale, Rusya Federasyonu ve Türk dünyası ülkelerinden 22 delegasyon ile 250'den fazla tiyatro eseri katıldı. Bu gelişmeler Nevruz ile ilgili eğitim programlarına talebin olduğunu göstermektedir. Bu sebepten dolayı Türk dünyası tarafından iki yılda bir sürekli olarak Nevruz adı altında uluslararası bir festival gerçekleştirilmesine karar verildi.

2012 yılından beri bu proje festival-forum formatında gerçekleşmekteydi. Bu format; oyunculuk ve yönetmenlik becerileri, tiyatro çalışmaları ve yönetimi konularında seminerler ve master derslerini kapsamaktadır. Bu form Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Almanya, Kolombiya, Rusya, Fransa ve diğer ülkelerden katılan tiyatro, sanat ve yönetim alanında uzman kişiler tarafından yönetilmektedir. İletişim beş ana temelden oluşmaktadır.

Bunlar:

1. Oyunculuk ve Pratik Uygulama.
2. Yöneten Teori, Senaryo ve Müzikal Tiyatro.
3. Tiyatro Sosyolojisi, Yönetim, Halkla İlişkiler, Mevzuat.
4. Kukla Tiyatrosu Sanatı.
5. Tiyatro Eleştirisi.

Festivalde Türk dili ve tiyatro sanatı açısından Türk konuşmacıları olan aktörler, yönetmenler, sahne tasarımcıları, sanatçılar, koreograflar, yöneticiler, edebi yönetmenler, gazeteciler, tiyatro eleştirmenleri gibi yetkin kişiler tiyatro gruplarına katılabilirler.

Rusya ve çevresindeki yaşayan Türk halkları tiyatro kültürlerinin oluşumunu sağlamak ve bağlarının karşılıklı zenginleşmesini güçlendirmek amacıyla Uluslararası Tiyatro ve Eğitim Forumu adı altında Nevruz programları düzenliyor.

Forumun hedefleri şunlardır:

Tiyatro sanatının ulusal biçimlerinin geliştirilmesi ve tiyatro ile ilgili figürlerin oluşturulmasının teşvik edilmesi.

Profesyonel iletişim ve ortaklığın ortaya çıkması için koşulların oluşturulması, ortak geleceği gören projelerin oluşturulması.

Türk halklarının tiyatronun pratiğinde modern tiyatro ile ilgili sanat formlarının tanıtılması.

Türk halkının ve diğer halkların tiyatrosuna katılımcı ekseninin genişletilmesi.

Türk halklarının tiyatro ile ilişkilerinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi, uluslararası tiyatro sürecine entegrasyonları.

Türk halklarının tiyatrolarının estetik düzeyini ve üretim kültürünü Doğu ve Batı kültürlerinin diyaloguna yükseltmek.

Türk halklarının tiyatrosunu modern tiyatro teknolojileri ile hareket etmelerini sağlamak.

Performans kültürünün geliştirilmesi, Türk halklarının tiyatrosunun aktörlerinin teorik temelini zenginleştirerek, oyunculüğün ulusal baskın ilkelerini tanımlamak ve teşvik etmek.

Türk dili grubunun farklı halklarının temsilcileri arasında oluşturucu işbirliği ve forum çerçevesinde tiyatro-laboratuvar projelerinin oluşturulması.

Yaratıcı büyümenin ve ulusal drama'nın ilgisinin uyarılması.

Ulusal tiyatro eleştirisi, tiyatro gazeteciliği ve PR-teknolojilerinin geliştirilmesi.

Yönetim ve pazarlama, taktik ve reklam stratejisi, tiyatro ile ilgili ürün gerçekleştirme alanında yaratıcı teknolojiler alanında deneyim kazanmak ve deneyim alışverişi gerçekleştirmek.

Tiyatro ve eğitim forumu öğretmenin amacı, tiyatrodaki pratik veya teorik bilgiler konusunda, tiyatroya ait pedagojiye aktif olarak katılan ve kendine özgün öğretim metodolojisine sahip, Türk halklarının kültürüne aşina olan uzman öğreticilerini yetiştirmek için Türk dünyasının tiyatrodaki gerçek taleplerini belirleyip bunlarla ilgili sınıflar açıp seminer veya dersler vermektir.

### **Tiyatro ve eğitim forumunun tematik alanları**

Günümüzün olağanüstü performanslarının gösterilmesi ve tartışılması.

Oyunculuk: teknikler, programlar geliştirmek, eğitimler, vokal sınıfları (geleneksel Türk ses tekniklerini öğretmek - boğaz şarkı söyleme, muğam ve diğerleri), plastik ve koreografi eğitimleri, kukla oyuncularını için laboratuvarlar.

Yönetmenin sanatı: Türk dünyasının yönettiği öncü ustaların laboratuvar ve pratik dersleri, yönetmenlerin ve öğretmenlerin teorik gösterimleri, yuvarlak masalar.

Dramatik ve kukla tiyatrosunda müzik sanatı: önde gelen tiyatro bestecilerin dersleri ve pratik dersleri.

Modern dramaturji: dramaturji üzerine seminerler, eğitim programları, seminer çerçevesinde tek oyunculu oyunların oluşturulması ve tartışılması.

Forumun en iyi eserlerindeki oyunların okunması ve mini oyunların sahnelenmesi.

Çocuk dramasının engellenmesi.

Senaryo ve evreleme teknolojileri: üretim sürecinin gerçek teknolojilerini, dersleri ve seminerleri modern bir ulusal performansın sanatsal görüntüsünü yaratma konusunda öğretmek.

Tiyatro eleştirisi ve gazetecilik: tiyatro eleştirisi ve gazetecilik üzerine seminerler, gösterileri izleme ve tartışma, tiyatro incelemelerini yazma ve tartışma, medyada tiyatro kolektiflerin konumlandırılmasını geliştirme.

Tiyatro yönetimi ve pazarlama: seminer ve tiyatro ürünlerini gerçekleştirme alanında yaratıcı teknolojilerin öğretilmesi.

Günümüz tiyatrosunun gerçek gereksinimleri tiyatro laboratuvarında “Tiyatro yönetimi, halkla ilişkiler ve pazarlama sorunları” olarak ortaya çıkmaktadır. Bütün bu meseleler sadece hayatta kalmak için değil, aynı zamanda tiyatro piyasasının koşullarının geliştirilmesi,

seyircinin ilgisini çekmek, finansal sorunların doğru çözümü ve tiyatro kültür ürününün geliştirilmesi için strateji planlanması için de laboratuvarında çözümlenmelidir.

“Türk halklarının geleneksel tiyatro ve müzikal formları” laboratuvarında Yakut Olonkho'nun ulusal destanı, Tuvan boğaz şarkı söyleme, Khakassian boğaz şarkı söyleme, Türk gölge tiyatrosu Karagöz, Azerbaycan geleneksel müzik muğamı, geleneksel Yakut geleneksel şarkısı Toyuk, geleneksel Tatarlar ve Başkurtlar (kurai, kubyz) ve diğerlerinin müzik aletleri öne çıkmaktadır. Çocuk ve kukla tiyatrolarının sorunları ayrı bir laboratuvarında öne çıkıyor.

Eğitim forumu çerçevesinde, yaratıcı sanat eserleri olağanüstü tiyatro sanatı figürleri ile düzenleniyor ve son yıllarda Tatar tiyatrosunun en önemli yapımları gösteriliyor: “Don Juan” (J.-B. Moliere), “Benim adım Kırmızı” (O. Pamuk), “Khoja Nasretidin” (N. Isanbet ve S. Vannus tarafından) ve benzeri.

Tiyatro-egitim hareketi Nevruz'un büyümesi, gelişmesi, tanıtımı her geçen yıl daha bir önceki yıla oranla daha hızlı bir şekilde gerçekleşiyor. Katılımcıların coğrafyası genişliyor, programın içerik ve eğlence bölümü büyüyor. Bu eğitim forumunun Türk dünyasının kültürel yaşamında ve sınırlarının ötesinde bir dönüm noktası haline geldiğini söylemek gerçeği yansıtmaktadır. Katılımcılar, bu forumdaki tiyatro çalışmalarının birçok alanında dünyanın önde gelen uzmanlarının çoğundan eşsiz bilgi edinme fırsatına sahip oluyorlar.

2009 yılında, Türk dünyasının en iyi performanslarıyla takımların katıldığı VIII Uluslararası Tiyatro Festivali Nevruz gerçekleştirildi. Bu festivalde iki davetli öğretmen vardı, fakat bu iki öğretmen programın yoğun ve zengin içeriğe sahip olmasından dolayı festival katılımcıları sınıflarına katılamadılar. Bundan dolayı Festival ve eğitim forumunun bölünmesi gerektiğine karar verildi. Dahası, Türk halklarının tiyatro temsilcilerinin mesleki beceri düzeyleri ile tiyatro pedagoji hakkındaki bazı görüşlerin ve modern aktörlerin profesyonel durumlarının yeniden gözden geçirilmesi gerekiyordu.

“Gerçek şu ki, modern tiyatro dünyadaki çok hızlı geliyor. Maalesef Kötüyü ve iyiyi birbirine karıştırmak, iyinin hakkını gasbetmek bugünkü zamanımızın en belirgin özelliğidir. Bugün saf haliyle hiçbir opera yoktur. Drama Tiyatrosu; müzikal tiyatro ve kukla tiyatrosunun araç ve biçimlerini kullanır. Ve kukla tiyatrosu, dramatik bir müzik tiyatrosunun biçimlerini çoktan taklit ederek bünyesine kattı bile. Örneğin, dramada plastik, koreografik sayıları bünyesine almış olduğu gibi. Bütün bunlar, elbette, tiyatro sürecindeki tüm aktörlerden ve oyuncularından ve hatta herkeşten önce yönetmenlerden yeni beceriler

beklemeyi gerektirir. Bu nedenle, 2009'da dört yılda bir olan festivali her iki yılda bir olmak üzere tiyatro festivali ve eğitim forumu olarak değiştirilmesine karar verildi. Daha sonra birkaç tiyatro bu sistemi bir çalışma modeli olarak kullanmaya başladı. Bunun sonucunda Festivalde iki yıl boyunca tiyatro ve performans kültürünün somut sorunlarını görme fırsatımız doğdu. Örneğin, aktörlerin sahne konuşmasıyla ilgili sorunları var. Bunun için profil öğretmenini foruma davet ediyoruz. Burada metaforik, koşullu kabulleri yönlendirirken psikolojik planın yeterli detaylarının olmadığını görüyoruz. Bunun devamında çözüm odaklı olmak için psikolojik okulun öğretmen direktörünü arayıp olayı çözümlene yoluna gideriz. Eğer biz aktörlerin nasıl hareket edeceğini bilemezsek sahne hareketleri uzmanlar tarafından plastik yöne yönlendirilmiş olur”, - Niyaz Iglamov, G. Kamal'ın adını taşıyan Tatar Devlet Akademik Tiyatrosu'nun edebi ve dramatik bölümünün başı şöyle bir örnek veriyor (Iglamov, 2018:4).

Örneğin, Haziran 2016 yılında düzenlenen IV Uluslararası Tiyatro Festivali Nevruz Forumunda laboratuvar için belirlenen 6 oluşum:

Tiyatro pedagoji, beceri aktör ve yönetmen.

Yönlendirme teorisi modern tiyatro sürecine yoğun bir eğitim çalışması (set tasarımı ve müzik tiyatro yoktu ).

Tiyatro yönetimi, halkla ilişkiler, pazarlama.

Tiyatro eleştirmeni.

Sanat kukla ve çocuk tiyatrosu .

Geleneksel teatral ve Türk halklarının müzikal formlar.

Forum beş gün sürdü. Bu beş gün boyunca foruma Rusya ve yabancı ülkelere on sekiz öğretmen katılarak dört düzine seminer ve eğitimler ile onbir ve on iki ders almış oldu. Eğitim programları ve tiyatro uygulamalarının katılımcıları Başkurdistan, Buryatya, Gorny Altay, Kalmuk, Kazakistan, Kırgızistan, Mari El, Hakasya, Udmurtia, Yakutistan ve Tataristan Kazan dan olmak üzere iki yüz elli kişiden oluştu.

Claudio de Malyo, komedi del arte, bir İtalyan maskeli komedi dünyasının önde gelen ustalarından biridir. Seminerleri çok popüler. İtalyanca beş gün boyunca erişilebilir bir formda doğaçlamanın temel prensiplerini ve bir maske ile çalışmayı açıkladı. Son gün, seminer katılımcılarının öğretmenle birlikte neler öğrendiklerini gösterdikleri tüm katılımcılar için bir gösteri dersi düzenlendi.

Nail Ibragimov, plastik tiyatro, modern dans ve fizik tiyatrosunun nüanslarına odaklandı. Kendi özgün tekniği hakkında seminer koreograf, ana özelliği olan, uzayda vücudu serbest vücudun yeteneklerini ifşa ortağı hissetmek yeteneğidir. Irina Avtushenko atölye katılımcıları tarafından üretilen Anton Çehov tarafından oyun “Martı”, alıntılarının gösteri oldu bunun sonucu da elocution klasik seminer düzenledi. Öğretmenin temel görevi tüm Rezonatörlerin, nefes kontrolü, hareket ve konuşma birleşiminden becerilerinin sahipliğini aktarmaktır.

### **Performans imgesinin yaratılmasında bir oyunla çalışmak**

“Bir performans imgesinin yaratılmasında bir oyunla çalışmak” semineri popülerdi, M. Gafuri Albert Nesterov'un adını taşıyan Başkurt Devlet Akademik Dram Tiyatrosu'nun ana sanatçısı tarafından gerçekleştirildi. Altın Maske'nin kazananı, yönetmenleri sanatçıların çalışma mutfağına tanıttılar, onlara diyalogu, mekânsal ve sanatsal sahnelerdeki hamlelerden okuma yeteneklerini öğretiler.

Rus tiyatro sanatının öğretmenleri, Rus Devlet Sinema Enstitüsü'nün öğretmeni Anna Stepanova, Kristina Matvienko ve Elena Karas, tiyatro sanatın güncel sorunları üzerine seminerler düzenlediler, Orta Avrupa, Rusya ve BDT'deki modern tiyatro sürecine katılımcıları tanıttılar, günümüzün tiyatro modern sorununa dair tartışmalar gerçekleştirdiler.

Altın Maske'nin uzman konseyi başkanı Alexander Vyslov'un iyi bilinen bir tiyatro eleştirmeni tarafından yürütülen eleştiriye yönelik tiyatro laboratuvar, performansın sözlü ve yazılı analizi sorununa adanmıştı. Eğitim kursuna katılanlar, en iyi yayınlanmış olan, Macar Ulusal Tiyatrosu “Tanrı'nın belası” performansını gözden geçirdi.

Başkurt Kukla Tiyatrosu'nun önde gelen kukla aktörü ve efsanesi Ayrat Akhmetshin, çeşitli sistemlerin kuklalarının sürülmesi üzerine bir seminer düzenledi. Katılımcılara bir çubukla iplik kukla, baston, eldiven ve tablet bebek kullanmanın sınırlarını tanıttı. Festival “Harlequin” Marina Kornakova'nın genel müdürü, katılımcıları Rusya'daki modern çocuk tiyatrosunun güncel trendlerine tanıttı.

Tiyatro yönetimi, halkla ilişkiler ve pazarlama için yaratıcı laboratuvar katılımcılara Gürcistan'dan bu alanda dünyanın önde gelen uzmanları ile bir toplantı yaptı. Levan Khetaguri ve Yuri Mgebrişvili, interaktif bir şekilde modern tiyatro sürecin en önemli unsurlarından seyircilerin gelişiminden bahsediyorlardı. Herhangi bir tiyatronun rapor edilmesinin ana göstergelerinden biri, salonun doluluk oranıdır. Her akşam tiyatro salonunun izleyiciyi doldurduğundan nasıl emin olunur? Seminer bu sorunlara adanmıştı. Öğretmen Adelia Pavlova, tiyatro ve sanat alanında yönetim metodolojisine odaklandı. Uygun yönetim,



tiyatronun düzgün işleyişinin garantisidir. Öğretmenler katılımcılara festivalleri nasıl organize edip düzenleyebileceklerini anlattılar, böylece tiyatroyu tanıtmak, sanatsal standartlarını yükseltmek için çalıştılar.

Bu en popüler ve yaratıcı bir laboratuvar oldu. Türk Halkların Geleneksel tiyatro ve müzikal formunda Tatar şarkıcı ve besteci, halkbilimci, şarkıcı fado şarkılar Rüstem Malikov Kuray, Tatar akordeon ve diğer araçlar ile oyunculara bir sinema dersi verdi. Tatar halk şarkısının kökeni hakkında konuştu. Tiyatro Hakas “Chitegen” müzikal kısmının başkanı Oleg Chebodayev Hakas boğaz şarkı doğası hakkında konuşma yaptı. Ve tüm katılımcılar hep birlikte nasıl doğru nefes almayı öğretecek birçok çeşit farklı parçalar seslendirdi. Ünlü oyuncu ve şarkıcı Stepanida Borisova ve Irina Mikhailova Yakut öğrenciliğinin belirli bir konu üzerinde bir ana geleneksel şarkı toyuk sınıfını, vokal doğaçlama olarak düzenledi.

Budapeşte Ulusal Tiyatrosu'nun bir topluluğu olan Macaristan'dan büyük bir heyet “Nevruz” forumuna onur konuğu olarak katıldı. Macar oyuncu Atilla Vidnyansky tarafından “Tanrı'nın belası” adlı eser iki kez gösterildi. Bu şekilde oluşan bu düzen festival-eğitim hareketi Nevruzun özünü en iyi yansıtan şekli oldu. Mikloş Banfi, Hunların lideri Atilla hakkındaki klasik Macar oyununun malzemesi olan Doğu ve Batı kültürlerinin diyalogu konusuna değindi. Etkinlikte ayrıca “Bir Köpeğin Kalbi” adlı oyunun gösterimi oldu. Rus Edebiyat Sanatları Üniversitesi öğrencilerinin katılımı ile “Korkunç bir hikaye” adlı eser sahnelendi.

Bu devletin ikinci büyük kentinde 2018 yılında forumun bir özel konuğu Kali Üniversitesi'nde Kolombiyalı öğrencisi tiyatro oldu. 10 yıl önce oynamak G. Kamal tiyatroda Alehandro Gonzalez Puçe tarafından “Hayat bir rüya” adlı eser sergilendi.

Eğitim forumunda “Nevruz” ekibi öncelikle eğitim sürecinin açısından ilgi çekiciliğiyle ön planda yer aldı. Dostoyevski'nin, eserlerine dayalı performans laboratuvarı “Çernobil ahmak” adlı eser gösterildi.

Eğitim forumu olan “Nevruz” her zaman tematiktir, tiyatro sanatında tek bir fenomene yönelir. Bunlardan biri ritüeldir. Ritüellere adanmış ve tiyatro eyleminin temeli olarak kabul edilip ritüel olarak adlandırılmıştır. Ardından Bangladeşli bir genç bir aktörün tarafından başlatılan ritüel topluluğa kabulünü gösteren Kazan'ın anlatılmasına gelindi. Başka bir forumun teması ise tiyatro pedagojisi oldu, aktörlerin eğitiminde yer alan çeşitli okullarla ilgili uğraşı oldu.

## **2018 “Nevruz” Forumu**

2018 Forumu uzaya, zamana ve metne dayalı konular olmak üzere üç kısma ayrıldı. Metin bağlamında ele alınan metin yerli halkı yeterli sayıda Türk halkı olarak gören Kul Gali'nin

“Yusuf’un Hikayesi” metni oldu. Bu eser, Kutsal kitabımız Kur’anı Kerim’de geçen kıssalara dayanılarak oluşturulduğundan herkese yakındır, yani Türk bileşeni, forumun yapısında yer almaktadır (Resim 1).

“Nevruz” Forumunda kültürlerin diyalogu, deneyimleri ve alışverişleri vardır. Öğretmenlerin Türk dünyasının temsilcileri olmamalarından, bu metne daha önce aşina olmadıklarından, “Yusuf’un Hikayesi” ile çalıştıkları için daha önce böyle bir şey yapmadıkları için gerektiği şekilde başarılı olamadılar. Yani, oyunculuk, sahne konuşması, plastik sanatlar, yön uzmanları, yerel metinlerin eğitimlerini temel olarak almaları gerekiyor. Bana öyle geliyorki forum her geçen yıla göre daha ilginç ve başarılı oluyor.

Davet edilen öğretmenlere gelince, rotasyon sürekli olarak tutulur. Ancak, tiyatro pedagoji alanındaki en iyi uzmanlardan biri olan Yuri Alshits gibi sürekli öğretmenleri, eğitimleri vardır. Dünya çapında eğitimler düzenliyor, aktörler için pek çok kitabın yazarı da Yuri Alshits’tir (Resim 2).

Kursların eğitimcileri arasında, Rusya’nın en büyük bestecilerinden olan Alexander Manotskov da yön ve kompozisyon sanatının bir ve aynı olmasıyla ilgileniyor. Geçici ilişkilerin organizasyonu hem tiyatrodaki hem de müzikte önemlidir. “Tüm aralıklar, duraklamalar ve sesler zaman içinde var olur. Zaman olmasaydı, nasıl konuştuklarını, birbirlerinden nasıl farklı olduklarını anlamayız. Onlar sadece zaman miktarında farklılık gösterir” ( Gabyaşı, 2018:34).

Marina Davydova da yurt dışından geldi. Avrupa’nın en büyük yetkili festivallerinden biri olan tiyatro sanatının Viyana Festivali’nin program direktörüdür. Modern Batı Avrupa tiyatrosu, yaptığı araştırmalar, deneyler, yenilikçi anlar hakkında bir video dersleri döngüsü gösterdi.

Aktörün yeteneği, Moskova’da ünlü yönetmen ve oyuncu Igor Yatsko tarafından öğretildi. Tiyatro Sanat Okulu’nun sanat yönetmeni oldu (Resim 3).

Tiyatro eleştirisi ve edebi eser üzerine laboratuvar toplantıları geleneksel bir şekilde devam ediyor. Konuşmacılar arasında 2017’de Altın Maske’nin uzman konseyi başkanı Elena Karas ve 2018 tarihli uzman konsey başkanı Alexander Vyslov vardır (Resim 4).

2018’deki kukla tiyatrosu, Novosibirsk’den öğretmen Elmira Kurilenko tarafından cevaplandı. Kendi özgün metodolojisine sahiptir, federal standartlara uygun ders kitapları ve metodolojik kılavuzların yazarıdır. Öğrencisi Karagöz - geleneksel Türk gölge tiyatrosu üzerine bir ustalık

dersi verdi. Bu, ışığın hizalanması açısından çok ilginçtir - düz bir deri bebeğin ışık geçirme şekli bir doku ekranından ortaya çıkar (Resim 5).

En büyük laboratuvar, yönetim, tiyatro, pazarlama ve halkla ilişkiler uzmanları için düzenleniyor. Yedi öğretmen orada çalışıyor. Tiyatro mevzuatı ve değişimleri, elektronik ve konvansiyonel satış organizasyonu, tiyatronun pazardaki konumlandırılması, tiyatro yönetiminde çatışma yönetimi ve çok daha fazlası hakkında konuşulup tartışılıyor.

Yön ve senaryoloji teorisi üzerine laboratuvar genç sanatçılar Nadejda ve Gennady Skomorokhov tarafından gerçekleştirildi. Bu evli bir çift: bir set tasarımcısı olarak çalışıyor, o bir kostüm tasarımcısı. Bize bugün ışığın ne olduğunu, senografiyle nasıl ilişki kurduğunu, mekansal çözümün ne olduğunu anlattılar. “Scenography, sanatçının işi tiyatro işlerinin ileri teknoloji ürünün bir parçası olarak zamana ayak uydurması için çok önemlidir. Hangi bilgisayar teknolojilerinin uygulanmasının gerekli olduğunu anlayın, örneğin pahalı haddeleme çeliği yerine modern polimer malzemelerin kullanılabileceği, bu da karışık olan olayların daha çok kolaylaştırılmasına sebep olacaktır” (Skomorokhov, 2018:55).

Türk dünyasına yön veren seminerler: XXI yüzyılın eğilimleri, zorlukları, riskleridir.

İnternet üzerinden izleyicilerin gelişimi; Üssün toplanması, seyircinin çalışması, sadakat programlarıdır.

Tiyatro incelemelerinin türleri; Oyunun sözlü gözden geçirilmesi, Kültür metninin etkinlik-etkin analizi (dramaturjik, edebi, grafik, plastik), Teoriden uygulamaya pratiğin bir görüntüsünü oluşturma, Rusya'nın ulusal tiyatrolarının örneğini kullanma ve diğerleri.

Böylece, tiyatro ve eğitim forumu “Nevruz”, her zaman Rus ve dünya tiyatro öğretmeni bir araya getiren ve 2018 yılında metin olarak, tema “performans” adandı. Müzik, oyunun metni olarak “Sanatçı metin – oyun resmi”. Yani, bu yılki Yuri Alşits bir tiyatro laboratuvarı düzenlenen “Beş nafile egzersiz” diye farklı ulusal tiyatro aktris ayrı grup toplandı ve 10 gün içinde onlar Japon ortaçağ oyun üzerinde çalıştı. Öğretmenler 56 atölye ve ustalık sınıfı harcayın. Forumda 300'den fazla kişi yer aldı. Coğrafi olarak Forum Tataristan, Başkırdestan, Mari El, Udmurtia, Çuvaşistan, Dağıstan, Kazakistan, Perm, Samara ve Çelyabinsk bölgesinde Cumhuriyetini temsil eder. 2018 yılında katılanlar ve “Nevruz” teatral ve eğitim forumun misafirler Tatar Devlet Tiyatrosu'nun galasını sundu: “Ve bu hayat” G. Ishaki, “Mirkay ve Aisyly” N. Isanbet ve diğerleri.

Festival-forum ikilisi olarak ulusal kodun anlaşılması, bilinçli çalışma, yeni dil araçları, yeni konular ve fikirler arayışında yeni sanatçıların başlatılması ve işe alınması olarak bir fenomen

ve araştırma olarak çok önemlidir. Tarihsel olarak birçok ortak özellik vardır, ancak çarpıcı farklılıklar da vardır. Festival-forum “Nevruz” ulusal ve dini aksanı önler. Sonuçta bu bir dil grubunun tiyatrolarıdır. Fakat aynı zamanda Türk dünyasında neler olup bittiğini, küreselleşme ile ulusal kimlik arayışı arasındaki dengenin ne olduğunu gözlemlemeyi sağlar. Bu festival forumu tek kelimeyle, Batı festival ağında ilginç bir şekilde yer alabilen eşsiz bir festivaldir diyebiliriz. Dünya benzer şekilde çok karmaşık hale geldi. Etnik kafilğe kapılmak imkansızdır. Ama önce nasıl benzersizliğinizi keşfedip, onu dünya polifonisine entegre etmek bir görev olabilir. Antropolojik anlamda Türk tiyatrolarının kanonu mevcut değildir. Ve olabilir. Yoksa yine de var mı? Belki Sufi dansı, Gurdjieff'in egzersizleri kanonun bir parçasıdır. Bu gibi tüm sorular Rus Kültür Tiyatrolarında Tiyatro Bölümü'nde öğretim görevlisi olan bir tiyatro eleştirmeni olan Elena Karas tarafından araştırılarak ilginç cevaplar bulunarak festival formunda uygulanabilir (Karas, 2018:10).



**Resim 1**



**Resim 2**



**Resim 3**



**Resim 4**



**Resim 5**

## SONUÇ

Festival forumuna iyi performansta geleneksel müzik ve dans formlarının vokal ve enstrümental grupları katılır. Festival forumu tiyatro eğitimi; Türk dünyasında lisansüstü eğitimin tam kapsamlı bir şekilde verildiğini gösteren bir büyük resim şeklini alıp güvenilirliği ortaya çıkartmıştır. Katılımcılar oybirliğiyle Türk halklarının “Nevruz” Uluslararası tiyatro ve eğitim festivali forumu bağlantılarını dünya tiyatro sürecinde Rusya tiyatro halkları, dram, yaratıcı tecrübe ve öğretim tiyatro, iş, canlandırma turne ve ulusal tanıtım modern yöntemlerin üretken alışverişi entegrasyonunu teşvik ettiğini kabul etti.

Festival-forum gerçekten uluslararası bir tiyatro olayı haline geldi. Festivale her iki yılda bir ve aralıklarla; festival ve festivalin markası altında tiyatro ve eğitim forumu Türk dünyasındaki tiyatro süreci üzerinde olumlu bir etki yarattı. Canlı, doğrudan, gerçek iletişim atmosferi, yaratıcı büyümeye güçlü bir ivme kazandırır. Bu tür olaylar bizlerin ufkunu genişletir, profesyonel olarak bizleri güçlendirir ve motive eder.

## KAYNAKÇA

Gabyaşı Augül. “Nevruz” - beklentiler büyük ölçüde karşılandı. Idel. 2018. № 5. s. 32-36 (rus dilinde).

Iglamov Nıyaz. “Nevruz” - perde arkasındaki çok taraflı birlik. Idel. 2018. № 5. s. 3-8 (rus dilinde).

Karas Elena. Ulusal tiyatronun himayesinde. Idel. 2018. № 5. s. 9-10 (rus dilinde).

Skomorokhov Gennady, Skomorokhova Nadejda. Tiyatro senografisi. Idel. 2018. № 5. s. 55 (rus dilinde).

---

## EĞİTİM YÖNETİCİSİ ATAMAYA ALTERNATİF BİR BAKIŞ: YÖNETİCİLİKTE ESAS OLAN ÖĞRETMENLİK MİDİR?

---

Hatice ERGİN-KOCATÜRK<sup>147</sup>, Murat AYDOĞMUŞ<sup>148</sup>, Nesrin GÜMÜŞ<sup>149</sup>

### ÖZET

*Eğitim yöneticilerinin seçimi ve ataması ulusal ve uluslararası platformlarda uzun zamandır tartışılan bir konu gelmiştir. Değişen dünya standartları ve dolayısıyla değişen eğitim sistemleri ve eğitimden beklentiler okul yöneticilerinin görev tanımını ve kapsamını sürekli olarak değiştirmektedir. Türkiye’de öğretmen olarak işe başlayan okul yöneticilerinin eğitimleri de öğretmenlik üzerine olduğundan yönetsel bilgi ve beceriler konusunda göreve başladıklarında eksiklik yaşamaktadırlar. Bu durum “Okul yöneticiliğinde esas olan öğretmenlik midir?” sorusunu gündeme getirmektedir. Fenomenolojik yaklaşımla tasarlanan bu çalışmada okul yöneticilerine lisans eğitimleri esnasında okul yöneticiliği becerilerini geliştiren dersler alıp almadıkları ve bu durumun yöneticilik performansına yansımaları sorulmuştur. Aldıkları derslerinin neredeyse tamamının öğretmenlik alan ve pedagojik formasyon bilgisi üzerine olduğunu belirten katılımcılar aynı zamanda okul yöneticilerinin sınıf ortamlarını çok iyi bilmesi gerektiğinin de altını çizmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Yöneticisi, Öğretmen, Eğitim Yöneticisi Yetiştirme, Eğitim Yöneticisi Atama

### AN ALTERNATIVE WAY TO ASSIGN SCHOOL ADMINISTRATORS: IS BEING A TEACHER ESSENTIAL FOR ADMINISTRATION?

### ABSTRACT

The selection and appointment of education administrators has been a subject that has been discussed in national and international platforms for a long time. Changing world standards, and thus changing education systems and expectations from education, constantly change the definition and scope of school administrators. As education of school administrators who began to work teachers is on teaching, they experience lack of managerial knowledge and skills. This raises the question of “Is being a teacher essential for administration?” In this study, which was designed with a phenomenological approach, the school administrators were asked whether they received lessons that improve their school management skills during their undergraduate education and that this situation is reflected on the managerial performance. Participants stated that almost all of the courses they took were on teaching and pedagogical formation knowledge, and also underlined that school administrators should know the classroom environment very well.

**Keywords:** Educational Administration, Teacher, Training Of Educational Administrators, Appointment Of Educational Administrators

---

<sup>147</sup> Araştırma Görevlisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahapaşa, hatice.ergin@istanbul.edu.tr

<sup>148</sup> Öğretmen, Osmangazi Üniversitesi, greencivil@gmail.com

<sup>149</sup> Öğretim Görevlisi, Milli Savunma Üniversitesi-Deniz Harp Okulu, ness.gumush@gmail.com



## GİRİŞ

Eğitim yöneticilerinin eğitimi ve yetiştirilmesi, uzun yıllardır Türkiye’de ve uluslararası platformlarda tartışılan konulardan biridir. Türkiye’de TODAİE bünyesinde başlayan yönetici yetiştirme programları, Ankara Üniversitesi’nde Eğitim İdareciliği ve Planlaması Bölümü ve Hacettepe Üniversitesi’nde Eğitim Bölümü Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı’nın açılmasıyla eğitim-öğretim merkezli bir yapıya evrilmiştir. Ardından açılan lisans programlarından mezun olanlar okul yöneticileri ve denetçileri olarak atanmıştır. 1997’deki yapılanmayla bu programlar kapatılmış ve Eğitim Yönetimi ve türevi bölümler Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı’na dönüştürülmüştür. 2016 yılında da “Eğitim Yönetimi” Anabilim Dalı’na indirgenen alanda şu an sadece lisansüstü düzeyde eğitim verilmektedir. Alanın amacı -Eğitim Bilimleri Bölümü’nün öğretmen yetiştirme amacına ek olarak-öğrencileri Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi hakkında öğrencileri gerekli bilgiyle donatmaktır (Balcı, 2008). Bu kapsamda genellikle Eğitim Yönetimi Anabilim Dalları tarafından lisans düzeyinde okutulan dersler – 2018 yılında değiştirilen Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları esas alınmıştır- Eğitime Giriş, Sınıf Yönetimi ve Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi’dir.

Türkiye’de eğitim yöneticilerinin atamaları göz önünde bulundurulduğunda sürekli değişen atama sistemleri henüz optimum atama yaklaşımının belirsizliğini koruduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. “Meslekte esas olan öğretmenliktir.” anlayışı da bu durumu tetikler niteliktedir. Yukarıda bahsi geçen lisans programlarının kapatılmasının ardından dönemin yönetici atama sisteminin gerektirdiği kriterlerine sahip olan öğretmenler arasından yazılı ya da sözlü sınavla yönetici olarak atanmıştır. Bu durumun bir dikotomiye neden olduğu düşünülebilir: Okul yöneticisi olmak için öğretmen olmak yeterlidir ya da okul yöneticisi olmak için öğretmen olmak dışında bir yeterliğin sağlanmasına ihtiyaç yoktur. Yine bu çıkarımdan hareketle de öğretmenlik ve okul yöneticiliğinin aynı pozisyon olduğu kanısına varılabilir, ancak, iki pozisyonun aynı olmadığı hatta çok farklı bilgi ve beceri birikimi gerektirdiği oldukça açıktır (Bush & Jackson, 2002).

Türkiye’de okul yöneticisinin eğitimi ve atanması üzerine yürütülen pek çok çalışma (Ada ve Gümüş, 2012; Aydın, 2012; Can ve Çelikten, 2000; Şimşek, 2004; Şişman ve Turan, 2002) bu durum neden olduğu belirsizliğe dikkat çekmektedir. Eğitim Yönetimi alanının kendine ait kapsamı, sınırları ve bilgi birikimi olduğunu belirten araştırmacılar, etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikleri vurgulayarak, bu yeterlikleri kazanmak için öğretmenlik lisans programlarının yeterli olamayacağını öne sürmektedir. Bununla birlikte, “ne”yi

yönettiğini bilmek kaygısıyla “Meslekte esas olan öğretmenliktir.” anlayışına sahip eğitim bilimciler ise iyi okul yöneticilerinin eğitim-öğretim süreçlerini yakından bilen iyi öğretmenler olduğunu savunmaktadır.

Bu önermeler ve çıkarımlardan hareketle bu çalışmanın amacı, her biri aslında öğretmen olan ve öğretmen olmak üzere öğrenim gören okul yöneticilerinin lisans eğitimlerinin yöneticilik yeterliklerine katkısını araştırmak ve tartışmaktır. Bununla birlikte, lisans eğitiminin yönetsel süreçlere yansımalarının nasıl olduğu ve branş bazında bir farklılaşma yaşanıp yaşanmadığı incelemek de araştırmanın alt amaçlarındandır.

## YÖNTEM

Nitel araştırma yaklaşımı benimsenen bu çalışmada fenomenolojisi deseninden faydalanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım ve bu yaklaşımla yürütülen çalışmalar bir fenomene ya da olguya ilişkin duygu, düşünce ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesinin amaçlandığından (Patton, 2002) bu çalışmada okul yöneticiliği görevine devam eden okul müdürlerinin lisans eğitimlerinin onların yöneticilik becerilerine katkıları incelenecektir. Çalışma kapsamında 17 devlet okulu müdürüyle görüşmeler yapılmıştır. Kıdemleri 3 ile 19 yıl arasında değişen okul müdürlerinin 2’si kadın, 15’si erkektir. Veri toplama aracı için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve söz konusu form ilgili literatür taranarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve güvenilirliği artırmak üzere uzman görüşüne başvurulmuştur (Smith & Osborn, 2003). Verilerin analizinde sürekli karşılaştırmalı analiz yapılarak içerik çözümlenmiş ve betimsel analiz ve içerik analiziyle temalar ve kodlar belirlenmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıdaki Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcılar	Kıdem	Okul Yöneticiliği Kıdemi	Branşı
Can	14	6	İngilizce
Metin	15	9	PDR
Murat	12	4	Sınıf
Serap	17	10	Yiyecek-İçecek Hizmetleri
Ahmet	18	11	Tarih
Abdullah	10	2	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Elvan	10	5	Fen Bilgisi
Kemal	17	7	Sınıf

## BULGULAR

Katılımcılara öncelikle lisans eğitimi esnasında aldıkları derslerin içeriği ve bunlardan hangilerinin eğitim yönetimi ya da okul yöneticiliği ile ilgili olduğu sorulmuştur. Katılımcıların neredeyse tümü lisans eğitimi esnasında direkt olarak yöneticilik ya da liderlik becerilerini geliştirecek dersler almadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, “Eğitime Giriş” ve “Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi” gibi ya da adı farklı ancak içeriği aynı olan derslerde Türk Eğitim Sistemini tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte “Eğitim Psikolojisi” ve “Öğretim İlke ve Yöntemleri” derslerinin yöneticilik becerilerine katkıda bulunduğunu ifade eden katılımcılar da vardır. Bu görüşme sorusuna ilişkin ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır.

- *Eğitim Bilimlerine Giriş dersinde ise Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, Türk eğitim sisteminin yapısı, yönetim kuramları ve süreçleri konuları oluşturmaktadır. (Murat)*
- *Okulda eğitim öğretim kavramları hakkında bilgiler aldık. Öğrenme kuramlarının içerikleri iyiydi. Çok faydalı oldu. Klasik koşullama, edimsel koşullama, sosyal öğrenme, bilişsel öğrenme kuramlarının yöneticilikte faydalı olduğunu düşünüyorum. (Metin)*

Katılımcılara aldıkları derslerden özellikle hangilerinin yönetsel bilgi ve becerilerine katkıda bulunduğu sorulmuştur. Katılımcıların neredeyse tümü lisans eğitimleri esnasında kendi alanlarında ders aldıklarını ve bu ders içeriklerinin de yönetme becerilerine katkıda bulunmadığını ifade etmiştir:

- *Branşındaki ders içerikleri incelendiğinde öğretmenlerinin yöneticilik görevini yerine getirirken ihtiyaç duyacakları yönetsel becerilerin kazandırılması açısından yetersiz kaldığı söylenebilir. (Murat)*

Bununla birlikte, branşı İngilizce olan katılımcı okul kültürü oluşturma, iletişim becerileri, öğretmenler arası koordinasyon sağlamada branşının faydasını gördüğünü ve aldığı derslerin bu becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Branşı Yiyecek-İçecek Hizmetleri olan ve bir meslek lisesinde okul yöneticiliği yapan Serap ise işlerin nasıl yürütüleceğini ve ders içeriklerini bildiğinden koordinasyonu sağlamada rahat ettiğini belirtmiştir.

Katılımcılara son olarak ise çalışmanın çıkış noktasını oluşturan “Yöneticilikte öğretmenlik esas mıdır?” sorusu yöneltmiştir. Katılımcıların çoğu yöneticilikte öğretmen olmanın ya da sınıf ortamının bilinmesinin oldukça önemli olduğunu ancak yeterli olmadığını vurgulamıştır. Lisans eğitiminde okul yöneticiliğine dair kapsamlı bir eğitim almadıklarından okul

yönetiminde yeterli tecrübeyi edinene kadar bazı durumlarda bocaladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olması gerektiği ifade eden katılımcılar okul yöneticiliğinin aynı zamanda lider olmayı gerektirdiğini ve bunun da sonradan kazanılamayacağını belirtmişlerdir. Bu görüşme sorusuna ilişkin ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır:

- *Sınıfın havasını teneffüs etmemiş, öğrencisinin ruhuna dokunamamış, tabiri caizse öğretmenlikten gelmeyen bir kişiden okul yöneticisi olamaz. (Murat)*
- *Sınıfında başarılı olamayan bir öğretmenin idarecilikte de başarılı olmasını beklemek zor olur. (Elvan)*
- *Yöneticilikte öğretmenlik esastır. Katılıyorum. Ancak tamamen değil. (Ahmet)*

Lisans alanları temel alındığında ise Sınıf, İngilizce ve PDR branşlarındaki okul müdürlerinin lisans eğitimlerinin yöneticilik becerilerine katkı sağladığından ve branş kapsamı dolayısıyla zorlanmadığını belirttikleri dikkat çekicidir.

### **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Çalışmanın bulguları öğretmen yetiştiren lisans programlarında eğitim ve okul yönetimine dair ders sayısının düşük olduğunu ve yöneticiliğe dair bilgi ve becerilerinin okul yöneticisi olana kadar yeterince geliştiremediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte “Eğitim Bilimine Giriş, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi ve Öğretim İlke ve Yöntemleri” derslerinin faydalı olduğunu özellikle belirtmişlerdir. Bu durum eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenler konuya ilişkin yeterli bilgi ve deneyim sahibi olmadıkları halde okul yöneticisi olarak atanmadığına dikkat çeken kritik bir bulgudur. Bu durum yöneticilik becerilerini etkilemekte ve hatta okul yöneticilerini tecrübe kazanana kadar zorlamaktadır. Öğretmenlik yapmamış ya da sınıf ortamını tanımayan okul yöneticilerinin ise başarılı olamayacağını yönelik inanç yüksektir. Bu durumda, okul yöneticiliği “profesyonel” bir alan olarak ele alınmalı ve lisans mezunları belli bir süre ve ek eğitimin ardından eğitim yöneticisi olarak atanmalıdır.

### **KAYNAKÇA**

Ada, Ş., ve Gümüş, S. (2012). The reflection of instructional leadership concept on educational administration master's programs: A comparison of Turkey and the United State of America. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 462-474.

Aydın, A. (2012). Eğitim politikası. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.
- Bush, T., & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 30(4), 417-429.
- Can, N. ve Çelikten, M. (2000). Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 43-50.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Methods* (pp. 53-80). London: Sage.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim*, 29(307), 13-21.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerini Yetiştirme Sempozyumu, 16-17 Mayıs, 2002. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

---

## STEM ÖĞRETMEN EĞİTİMLERİ İÇİN ÖRNEK ÇALIŞMA MATERYALLERİNİN TASARLANMASI: YAŞANABİLİR BİR DÜNYA ETKİNLİĞİ

---

Seyide EROĞLU<sup>150</sup>, Gökhan ARIKAN<sup>151</sup>, Oktay BEKTAŞ<sup>152</sup>

### ÖZET

Son yıllarda teknolojiye yaşanan baş döndürücü değişim bütün dünya ülkeleri için çetin rekabet koşullarının oluşmasına sebep olmuştur. Bir çok gelişmiş ülke ekonomik yarışta kalabilmek ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmek için değişime eğitim sistemlerinden başlamayı tercih etmişlerdir. Bu anlamda yenilikçi eğitim yaklaşımlarının sınıf ortamlarına getirilmesi ve öğretmenlerinde bu doğrultuda yetiştirilmeleri/ desteklenmeleri gerekliliği ortaya çıkmıştır. STEM eğitimi, alan uzmanları tarafından yenilikçi bir eğitim yaklaşımı olarak önerilmektedir. Bu çalışmanın amacı, STEM eğitiminin derslere entegrasyonunu sağlamak için öğretmenlerle birlikte STEM eğitim yaklaşımına dayalı örnek ders materyali geliştirmek ve bu materyal ile ilgili öğretmenlerin düşüncelerini ortaya koymaktır. Bu amaçla farklı sınıf seviyelerinde eğitim veren, farklı branşlardan öğretmenlerle STEM ders materyali geliştirilmiş ve bu materyalle ilgili öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma Kayseri ilinde farklı okullarda görev yapan 18 öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda on iki katılımcıdan dönüt alınmış ve çalışmaya onlarla devam edilmiştir.. Katılımcılardan, ellerindeki basit malzemelerden yararlanarak bir gıda saklama dolabı tasarımları istenmiştir. STEM etkinlik kağıdında yer alan ölçütlere uygun olarak ve birden fazla disiplini içine alacak şekilde öğretmen grupları ile birlikte materyaller oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak doküman incelemesi ve katılımcılar tarafından doldurulan çalışma yaprakları ile çalışma süreci ile ilgili olarak video/ fotoğraf kayıtlarından yararlanılmıştır. Uygulamalar 1 hafta toplam 18 saat olacak şekilde ders saatleri dışında gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Yapılan online görüşmelerde öğretmenlerin STEM temelli etkinlik ile ilgili olarak olumlu düşüncelere sahip oldukları, öğretmenlerin süreçte keyif aldıkları, işbirliği ile çalışabildikleri ve öğrendiklerini daha iyi ifade edebildikleri gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre; farklı sınıf seviyelerinde ve branşlardaki öğretmenlerle konu kazanımlarına uyumlu örneklerin sayısının arttırılabileceği ve bu sayede sahadaki öğretmenlerin doğru bir eğitim sürecinden geçirilerek desteklenmesinin önem arz ettiği şeklinde önerilerde bulunulmuştur.<sup>153</sup>

**Anahtar Kelimeler:**STEM, STEM Ders Materyalleri, Öğretmen Eğitimi

### GİRİŞ

Endüstri 4.0`ın konuşulduğu ve her alanda etkilerinin hissedildiği günümüzde, teknoloji müthiş bir hızla gelişmektedir. Teknoloji ve bilim alanında yaşanan ve “Büyük Dönüşüm”

---

<sup>150</sup>Öğretmen, <sup>1</sup>Kocasinan 75.Yıl Cumhuriyet Anadolu Lisesi, seyideeroglu@gmail.com

<sup>151</sup>Öğretmen, Kayseri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, gokanarikan@gmail.com

<sup>152</sup>Doç.Dr.,Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, obektas@erciyes.edu.tr

olarak adlandırılan bu değişim eğitimden sağlığa her alanda bazı değişimleri de beraberinde getirmektedir (Aksoy, 2017). Özellikle eğitim alanında hızla geleneksel eğitim yaklaşımlarının yerini yenilikçi eğitim yaklaşımları almaktadır. İlgili alan yazına bakıldığında yenilikçi bir eğitim yaklaşımı olarak STEM eğitim yaklaşımının sıkça ifade edildiği görülmektedir. Disiplinler arası bir bakış açısına sahip olan STEM eğitim yaklaşımı Science, Technology, Engineering ve Mathematics kelimelerinin baş harflerinden oluşan bir akronim olup, ilk defa 2001 yılında kullanılmıştır. ve birçok ülkede eğitim alanında ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır (White, 2014). STEM eğitiminin derslere entegrasyonu ile hızlı gelişen teknoloji ve inovasyonlara ayak uydurabilecek teknolojik okur yazarlığa sahip bireylerin yetiştirilebileceği ve bu yolla nitelikli çalışanlara duyulan ihtiyacın azalacağı öngörülmektedir (Altun ve Yıldırım, 2017). Ayrıca, disiplinler arası bütüncül bir yaklaşımı esas alan STEM yaklaşımın öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini geliştireceği (Yamak, Bulut ve Dündar, 2014) ve bilimsel okur yazarlığa sahip bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir (URL-1).

İlgili alan yazına bakıldığında STEM eğitim yaklaşımı ve STEM eğitiminin eğitim alanındaki farklı bağımlı değişkenlere olumlu etkileri ile ilgili alanında birçok akademik çalışma, stratejik plan ve raporlar mevcuttur. Bu çalışmalarda özellikle; STEM eğitimi ile öğrencilerin problem çözme, inovasyon yapabilme, özgüven, motivasyon ve teknoloji okuryazarlığı gibi yeterlikleri kazandıracacağı vurgulanmaktadır (Karahana, Canbazoglu Bilici ve Ünal, 2014). Buna ek olarak, bütüncül bir anlayışla farklı disiplinleri birlikte kullanmayı amaçlayan STEM eğitimi ile öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, yaratıcılık ve psikomotor becerilerinin gelişeceği ifade edilmektedir (Yamak, Bulut ve Dündar, 2014).

Diğer bir açıdan, eğitim alanda belirlenen hedefler ve eğitim çıktısı olan öğrencilerden istenen beceriler de farklılaşmaktadır. Alfa kuşağı olarak adlandırılan günümüz öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcılık, inovasyon yapabilme gibi 21. yy becerileri ile donatılmasını ve STEM alanları olarak ifade edilen alanlarda yenilikler geliştirmeleri beklenmektedir. Şüphesiz ki, bahsi geçen niteliklerde öğrencilerin yetiştirilebilmesinde öğretmenlerin yeri ve önemi büyüktür. Öğretmenlerin öğrencilerine bu süreçte rehberlik edebilmeleri için, STEM yaklaşımı gibi yenilikçi eğitim yaklaşımlarından haberdar edilmeleri ve gerekli yeterliklerle donatılmaları gerekmektedir. Bu amaçla, öğretmenlerin etkili bir eğitimden geçirilmesi, öğretmenlere örnek materyal/ etkinlik desteğinin verilmesi ve daha sonraki süreçte öğretmenlerin desteklenmesi gerekmektedir.

Bu gereklilikten yola çıkılarak Türkiyede mevcut öğretim programlarında da 2016 yılından itibaren yenilikçi eğitim yaklaşımlarına uygun olarak bir takım yenileşme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Mevcut program ve ders içerikleri gözden geçirilerek yaratıcılık, inovasyon, eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerileri ile gelişmiş teknolojileri de içerecek şekilde değişen ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmiştir (URL-2). Ayrıca, Ülkemizde farklı illerde İl Milli Eğitim müdürlüklerine bağlı olarak AR-GE birimleri tarafında öğretmen eğitimleri vermeye başlanmıştır. Bu eğitimler gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. Öğretmen eğitimleri için çeşitli kurum veya üniversitelerinde destekleri ile eğitimler gerçekleştirilmektedir. Bu eğitimlerle öğretmenlere STEM eğitimi anlatılmakta ve uygulamalı etkinlik örneklerine yer verilmektedir. Ayrıca bu eğitimler uzaktan eğitim yoluyla da öğretmenlere sunulmaktadır (URL-3). Bu durum öğretmenleri süreç içerisinde destekleyen gelişmeler olmakla birlikte özellikle STEM'in derslere entegrasyonu noktasında yeterli olmadıkları görülmektedir (Eroğlu ve Kalkan, 2016). Dolayısıyla, bu çalışmada öğretmenleri süreç içerisinde desteklemek için onların derslerinde kullanılabilecekleri örnek STEM etkinliğine yer verilmiş ve STEM'in derslere nasıl entegre edilebileceği bu örnek üzerinden ortaya konmuştur. İlgili alan yazına bakıldığında STEM temelli ders uygulamaları ve örnek etkinlikler ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu dikkati çekmektedir (Keçeci, Alan & Kırbag Zengin, 2017; Mohr-Schroeder vd. 2014; Pekbay, 2017). Çalışmalara bakıldığında ağırlıklı olarak öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmalar olduğu dikkati çekmektedir. Başlangıçta süreci öncelikli olarak öğretmenlerin deneyimlemesinin önemi dikkate alındığında öğretmenlerle ilgili çalışmaların sınırlı olması önemli bir boşluk oluşturmaktadır.

Ayrıca, STEM eğitiminin programlara, derslere entegre edilebilmesi ve sürecin etkin olarak yürütülebilmesi için, öğretmenlerin STEM uygulamaları ile ilgili düşüncelerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu durum hem öğretmenlerin derslerinde kullanabilecekleri uygun etkinliklerin tasarlanması hem de onların sürece bakışlarının ortaya konması açısından önem arz etmektedir. Fakat ilgili alan yazında STEM temelli etkinlikler ile öğretmenlerin görüşlerini alan çalışmaların sınırlı olduğu (Eroğlu & Bektaş, 2016; Siew, Amir ve Chong, 2015) dikkati çekmektedir. Dolayısıyla, STEM eğitiminin derslere doğru bir biçimde entegre edilebilmesi ve farklı sınıflarda yaygınlaştırılabilmesi için öğretmenlerin STEM uygulamaları ile ilgili düşüncelerinin ortaya çıkarılması ve uygulamalarının olumlu/ olumsuz yönlerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Yukarıdaki bahsedilenlerden hareketle; STEM stratejisinin eğitimdeki önemi, STEM uygulamaları ve bu uygulamalar hakkında öğretmenlerin düşüncelerini ortaya koyan alan



yazında sınırlı örneğin yer alması gibi sebeplerden dolayı böyle bir çalışma yapılmasına karar verilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, STEM eğitiminin derslere entegrasyonunu sağlamak için öğretmenlerle birlikte STEM eğitim yaklaşımına dayalı örnek ders materyali geliştirmek ve bu materyal ile ilgili öğretmenlerin düşüncelerini ortaya koymaktır. Bu yolla öğretmenlerin süreç içinde desteklenmesi, STEM uygulamalarının öğretmenlerin düşünceleri dikkate alınarak tasarlanması ve STEM eğitim yaklaşımının yaygınlaştırılması amacıyla çalışmalar yapan öğretmen ve eğitim araştırmacıları için rehber olması hedeflenmiştir.

Çalışmanın amaçları doğrultusunda “STEM uygulamalara yönelik öğretmenlerinin düşünceleri nasıldır?” şeklinde ifade edilen araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

### **ARAŞTIRMA YÖNTEMİ**

Araştırma nitel araştırma yönteminin bir deseni olan fenomenoloji kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenoloji, günlük hayatta karşımıza çıkan bazı olay, deneyim ya da durumları ayrıntılı olarak incelemeye yarayan nitel çalışma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Özellikle katılımcıların yaşamış oldukları deneyim ile ilgili düşüncelerinin ortaya konmaya çalışıldığı çalışmalarda fenomenoloji sıklıkla tercih edilen bir nitel araştırma desendir (Van Manen, 2007). Bu araştırmanın da amacı öğretmenlerin STEM temelli etkinlikler ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak olduğunda, araştırma amacımıza uygun olan nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

#### **Örneklem/Araştırma Grubu**

Çalışmada nitel araştırma yönteminin ve çalışmanın doğasına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma Kayseri ilinde farklı okullarda görev yapan 18 öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda on iki katılımcıdan dönüt alınmış ve çalışmaya onlarla devam edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların, sekizi kadın, dördü erkek olup, yaşları 27 ile 40 arasında değişmektedir. Mesleki tecrübelerine bakıldığında iki ile on yıl arasında değiştiği görülmektedir.

#### **Uygulama Süreci ve Veri Toplama Araçları**

Uygulama sürecinde önce katılımcılar beş gruba ayrılmıştır. Gruplar oluşturulurken, gruplarda cinsiyet dağılımına ve gruplarda her kademedeki ve branştan öğrenmen bulunmasına dikkat edilmiştir. Daha sonra, katılımcılara gerçek bir problem durumu verilerek mevcut malzemelerle probleme çözüm üretmeleri beklenmiştir. Katılımcılardan strafor, karton kutu, pet şişe, plastik malzemeler gibi basit malzemelerle bir gıda saklama dolabı tasarımları

istenmiştir. Tasarımlar ortaya çıktıktan sonra öğretmenlerle birlikte çalışmalarda hangi disiplinlerden yararlandığı, uygulama ile birlikte öğrencilerde hangi becerilerin geliştirilebileceğine dair düşüncelerini ortaya koymaları beklenmiştir. Ayrıca öğretmenlerden her çalışma için hazırlanan çalışma yapraklarını uygun bir biçimde doldurmaları ve süreci önceden belirlenen ölçütlere göre tamamlamaları istenmiştir. Son olarak, rubrik kullanılarak öğretmenlerin hazırladıkları tasarımlar puanlanmıştır. Uygulama gerçekleştirildikten sonra katılımcıların etkinlik ile ilgili düşüncelerin alınmıştır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak doküman incelemesi ve katılımcılar tarafından doldurulan çalışma yaprakları ile çalışma süreci ile ilgili olarak video/ fotoğraf kayıtlarından yararlanılmıştır. Uygulamalar toplam 18 saat olacak şekilde ders saatleri dışında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından "inovatif dolap" etkinliğini değerlendirmek amacıyla dört açık uçlu sorudan oluşan bir doküman formu oluşturulmuştur. Oluşturulan form online olarak katılımcılara gönderilmiş ve gerçekçi ifadelerle konu ile ilgili düşünceleri istenmiştir.

#### DAHA YAŞANABİLİR BİR DÜNYA İÇİN, GIDA İSRAFINA DUR DE!



Türkiye’de bir yıl içinde 1,7 milyar ekmeğe çöpe atılırken, 214 milyar liralık gıda israfı yapıldığı belirlendi.

Medya takip ve raporlama ajansı PRNet, Türkiye’de yapılan gıda israfına yönelik araştırmaları ve medya başlıklarını inceledi. PRNet’in Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu (TESK) ve medya yansımalarından derlediği bilgilere göre, Türkiye’de bir yıl içinde 1 milyar 700 milyon ekmeğe çöpe atılırken, 214 milyar liralık gıda israfı yapıldığı belirlendi. Günlük olarak bakıldığında ise, 4 milyon 900 bin ekmeğin çöpe atıldığı tespit edildi.

Küresel iklim değişiklikleri ile birlikte, kuraklık ve yanlış kullanılan zirai tarım ilaçları ile birlikte her geçen gün kullanılabilir tarım alanları ve bu alanlardan alınan verim azalmaktadır. Bu durum içinde yaşadığımız Dünyayı bir açlık felaketine doğru götürmektedir. Dünyanın böyle bir felaket ile karşı karşıya kalmasını engellemek için çalışan gönüllü bir grup içinde yer almaktasınız. Konu ile ilgili insanlarda bir farkındalık oluşturmak için bir proje başlatmak ve gıda israfını önlemek amacıyla bir tasarım yapmanız beklenmektedir. Sizden beklenen proje ve tasarımla ilgili dikkat etmeniz gereken noktalar aşağıda sıralanmaktadır.

#### **Proje ile ilgili kısımlar:**

1. Proje taslağı bir paragrafta özetlenmelidir (amaç, hedefler, planlama ve beklenen sonuçlar).
2. Projenin yaygınlaştırılması için:
  - Projeyi tanıtıcı bir poster tasarlanabilir (posterler mutlaka dikkat çekici bir slogan ve resimler içermelidir).
  - Poster dışında ek olarak 4 dakikalık bir kamu spotu çekilebilir.
  - Duvar gazetesi oluşturulabilir.
  - Geniş katılımlı etkinlikler planlanabilir.
  - Bunlar dışında farklı çalışmalar yapılabilir.

#### **Tasarım ile ilgili kısımlar:**

1. Sizden gıda israfını önlemek amacıyla bir **gıda saklama dolabı** tasarlanmanız istenmektedir.
2. Bu tasarım: **ucuz, pratik (uygulanabilir), sağlam, estetik ve en az bir gıdayı 3 gün bozulmadan saklayabilir** özellikte olmalıdır.
3. Ayrıca tasarlanan **gıda saklama dolabında** GDO lu yiyecekler ve insanlar üzerindeki etkilerine dikkat çekmek amacıyla konu ile ilgili bir ayrıntı içermelidir.
4. Size verilen süre 30 dakika olarak belirlenmiştir. Tasarımlarınızı yaparken süreçle ilgili olarak aşağıdaki işlem basamaklarını takip ediniz ve belirtilen kurallara uyunuz. Gerekli olabilecek malzemeler ve fiyat tablosu aşağıda verilmiştir.

Şekil 1. "İnovatif Dolap" çalışma kağıdı

## BULGULAR

Çalışma bulguları, online form ile toplanan katılımcı görüşleri ve katılımcılar tarafından doldurulan çalışma yaprakları, çalışma süreci ile ilgili olarak video/ fotoğraf kayıtlarından olmak üzere iki farklı kısımdan oluşmaktadır.

Katılımcı görüşlerinden yola çıkılarak kodlar oluşturulmuş ve bu kodlarda tablolar haline getirilmiştir. Bazı sorularda öğretmenlerin bir soru içerisinde belirtmiş oldukları düşünceler birden fazla kodun altına alınmıştır. Aşağıda online görüşme formunda yer alan sorular sırasına göre ayrıntılı bir şekilde ayrı ayrı incelenmiştir.

### STEM Uygulamalarının Katkıları

Tablo 1. "Gerçekleştirilen etkinliğin size ne gibi katkıları olmuştur? Olumlu olarak gördüğünüz noktaları yazınız." sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f
Üretim	2
Yaratıcılık	1
Öğretici	5
Düşünme becerisi	2
İlgi çekici	1
Ekip çalışması	1

Öğretmenler gerçekleştirdikleri uygulamanın kendilerine katkıları ile ilgili olarak farklı ifadeler kullanmışlardır. Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların birden fazla ifade kullandıkları görülmektedir. Bu katılımcılardan Ö1 düşüncesini "Üretmenin farkına vardırıan bi etkinlikti" olarak açıklarken Ö10 "Etraftaki özellikle son zamanlardaki enerji tüketimini dikkate alarak yapılan çalışmalar ilgi çekiciydi.organik ürünlere teşvik edici nitelikteydi tasarımı" şeklinde açıklamıştır.

### STEM Uygulamalarının Güçlükleri

Tablo 2. " Etkinliğin gerçekleştirilmesi sırasında yaşadığınız güçlükler nelerdir?" sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f
Zaman	7
Malzeme	5
Bilgi	2
Ekip çalışması	1

Katılımcılar gerçekleştirdikleri etkinlikle ilgili olarak farklı güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılarda yedisi zamanla ilgili problem yaşadıklarını ifade ederken, beş katılımcı malzeme temini konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan Ö6 “Okul öncesi öğretmenim olduğum için pek çok yerlerde zorlandım.örneğin çömlekteki ürünlerin bakteri üretimini azaltmak için kullanılan el fenerinin ultraviyole ışınları yayma fikri çok güzel ama hiçbir zaman düşünemeyeceğim bir fikir olurdu sanırım” olarak düşüncesini açıklamıştır.

### STEM Uygulamalarının İlginç Yönleri

Tablo 3. " Gerçekleştirilen etkinliğin size ilginç gelen yönleri nelerdir?" sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f
Eğlenceli	1
Basit Malzeme/ Ürün	8
Hikaye	1
Ekip çalışması	2

Katılımcılara gerçekleştirilen uygulama ile ilgili kendilerine ilginç gelen yönler sorulmuştur. Konu ile ilgili olarak öğretmenlerden biri sürecin keyifli geçtiğini, sekiz katılımcı ise basit malzemelerin ve ortaya çıkan ürünün kendilerine ilgin geldiğini ifade etmiştir. Bu katılımcılardan Ö3 düşüncesini “30 yaşında da olsanız çok eğlenceli oluyor ve keyif alıyorsunuz” olarak açıklarken, Ö7 “Çömlekteki ürünlerin uzun süreli muhafaza olması için arada kalan kumun düzenli nemli bırakılması ve bakterilerden korumak için ultraviyole ışınları elde etmek için temsili el fenerini kullanmak” şeklinde ifade etmiştir.

Yukarıda ifade edilen sorulara ek olarak katılımcılara "Bu etkinliğin derslerinizde kullanılabileceğini düşünüyor musunuz?" şeklinde soru sorulmuştur. Bu soru ile ilgili olarak bir katılımcı dışında diğer katılımcıların STEM etkinliklerinin derslerde kullanılabileceğini düşündükleri görülmüştür. İlgili soruya olumlu cevap veren katılımcılara "Cevabınız evet ise etkinliğin derslerinizde hangi konuda kullanılabileceğini düşünüyorsunuz? (örnek konu belirtiniz)" sorusu yöneltilmiştir. Soru ile ilgili olarak bazı katılımcıların örnek ifadeleri aşağıda sıralanmıştır.

**Ö1:** “benim branşım Matematik. Öncelikle katı cisimlerde hacim hesaplama, Ölçeklerde ısı ölçme Olabilirdi Bir de ısı değişim grafiği çizme”

**Ö3:** “Aylık elektrik faturanızın düşmesini ister misiniz ? Ya da elektrik faturanızdan tasarruf etmek ister misiniz ? Ev bütçenizin ne kadarı elektrik faturanıza gidiyor? Sorusu ile başladım. Ve aylık elektrik faturasına buzdolabının katkısını sorardım. Bu proje ile bütçenizden Aylık ve yıllık yapılacak tasarruf tutarını hesaplatırdım. Ayrıca Türkiye`nin yıllık enerji maliyetini araştırmalarını isterdim. Bunun içerisindeki buzdolabının oranını hesaplatır

ve bu proje ile Türkiye'nin enerji ithalatına azaltılmasına yönelik katkısını hesaplatırdım. Buradan yola çıkarak cari açığa bu projenin katkısını bulurdum.”

Ayrıca sürecin değerlendirilmesi amacıyla, etkinlik kayıtları ve etkinlik çalışma yaprakları da ayrıntılı olarak incelenmiştir.

## SONUÇLAR

Çalışma sonunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, katılımcıların süreçten keyif aldıkları, işbirliği ile çalışabildikleri, STEM alanında çalışma yapmak için motive oldukları gözlenmiştir. Ayrıca çalışma kağıtlarında ortaya koydukları ifadelerden de STEM eğitimi ile ilgili teorik çerçeveyi daha iyi anlamlandırabildikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre; farklı sınıf seviyelerinde ve branşlardaki öğretmenlerle konu kazanımlarına uyumlu örneklerin sayısının artırılabilmesi ve bu sayede sahadaki öğretmenlerin doğru bir eğitim sürecinden geçirilerek desteklenebileceği düşünülmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, öğrenmenler ile ilgili hizmet içi eğitimlerin öğretmenler üzerindeki olumlu etkilerinin tespit edildiği çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2009). Öğretmenler görüşlerinin alındığı çalışmalarda öğretmenlerin gerekli uygulamaya dönük rehber materyallere sahip olmadıkları ile ilgili sıkıntılarını dile getirdikleri görülmektedir (Ezeudu, Ofoegbu ve Anyaegbunnam; 2013). Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan STEM eğitim raporunda, STEM Eğitimi araştırmalarının yapılması, öğretmenlerin STEM eğitim yaklaşımına yönelik olarak yetiştirilmesi, öğretim programlarının STEM'e göre güncellenmesi ve okullarda STEM eğitimi ortamlarının oluşturulması için gerekli ders materyallerinin sağlanmasının önemi vurgulanmaktadır.

### Öğretmenler açısından genel değerlendirme yapıldığında hazırlanan materyaller ile;

Öğretmenlerin kendi derslerinde uygulayabilecekleri örnekler ortaya konmaya çalışılmıştır,

Etkinlikler ile STEM'in derslere entegrasyonu sağlanmıştır,

Öğretmenlerin kendi örneklerini kendi başlarına ortaya koyabilmek için fırsat verilmiştir.

Bu çalışmada ayrıca STEM'in derslere entegrasyonu ile ilgili örnek bir uygulama ortaya konmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla, uygulama ile ilgili olarak etkinliğin kapsadığı kazanımlar ve bu kazanımların ilişkili olduğu STEM disiplinleri ile ilgili Tablo 4 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4. STEM uygulaması ile ilgili ortaya konan kazanımlar ve ilişkili olduğu STEM disiplinleri

Kazanım	İlişkili Olduğu Disiplin
Yükseklik ve maliyet için gerekli matematiksel hesaplamaları yapar,	Matematik
Aynı konuda aynı malzemeleri kullanarak farklı yaratıcı tasarımlar ortaya koyar,	Mühendislik
Tasarımların sağlamlığını test eder ve başka malzemelerle denemeler yapar,	Fen ve Mühendislik
Soğutucuların çalışma prensibini bilir,(I)	Fen ve Mühendislik
GDO ile ilgili farkındalığa sahiptir ,	Fen
Tinkercad ile benzer tasarımlar ortaya koyar.	Teknoloji
Doğal kaynakların önemini kavrar,	Değerler
Teknolojik cihazların çalışma prensibini kavrar,	Teknoloji-Mühendislik

## ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmenlerin STEM temelli ders etkinlikleri ile ilgili sorunlara ilişkin ifadeleri de dikkate alınarak çalışma sonucunda aşağıda belirtilen çözüm önerileri ortaya çıkmıştır:

Farklı sınıf seviyelerinde ve branşlardaki öğretmenlerle konu kazanımlarına uyumlu örneklerin sayısının artırılabilir,

Bu yolla sahadaki öğretmenler doğru bir eğitim sürecinden geçirilerek desteklenebilir,

İyi örnek oluşturabilecek uygulamalar bir araya getirilerek öğretmen kılavuzları oluşturulabilir.

## KAYNAKÇA

Aksoy, S. (2017). Değişen teknolojiler ve endüstri 4.0: endüstri 4.0'ı anlamaya dair bir giriş. *Katkı Teknoloji*, 4, 34-44.

Baran, E., Canbazoğlu-Bilici, S., & Mesutoğlu, C. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) spotu geliştirme etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 5(2), 60-69.

Ezeudu, F. O., Ofoegbu, T. O., & Anyaegbunnam, N. J. (2013). Restructuring STM (Science, Technology, and Mathematics) Education for Entrepreneurship. *Online Submission*, 3(1), 27-32.

Kalkan, Ç., & Eroğlu, S. (2017). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrenciler için stem materyallerine dayalı örnek etkinliklerin tasarlanması. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(2), 36-46.

**Karahan, E.**, Canbazoğlu Bilici, S. ve Ünal, A. (2014). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) eğitimine medya tasarım süreçlerinin entegrasyonu*. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. İstanbul, TR.

Keçeci, G., Alan, B., & Kırbağ Zengin, F. (2017). 5. Sınıf öğrencileriyle STEM eğitimi uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18, 1-17.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). STEM eğitimi raporu. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In *Engineering in pre-college settings: Synthesizing research, policy, and practices*. Purdue University Press.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3).
- Özdemir, S. (2016). *STEM eğitimi için görüşler [S. Boz tarafından kaydedildi]*. Ankara.
- Pekbay, C. (2017). *Fen teknoloji mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Siew, N. M., Amir, N. ve Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM approach to teaching science. *SpringerPlus*, 4(1), 8.
- URL-1: [http://www.scientix.eu/observatory\\_adresinden\\_17.4.2018](http://www.scientix.eu/observatory_adresinden_17.4.2018) tarihinde indirilmiştir.
- URL 2: file:///C:/Users/hp/Desktop/18160003\_basin\_aciklamasi-program.pdf sitesinden 04.12.2017 tarihinde indirilmiştir.
- URL 3: <http://www.aydin.edu.tr/tr-tr/arastirma/arastirmamerkezleri/sem/psikoloji-egitimleri/Pages/STEM-%C3%96%C4%9Fretmeni-Sertifika-Program%C4%B1.aspx> sitesinden 05.12.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
- White, D.W. (2014). What Is STEM education and why is it important? *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(14), 1-9. [https://www.researchgate.net/publication/264457053\\_What\\_is\\_STEM\\_education\\_and\\_why\\_is\\_it\\_important](https://www.researchgate.net/publication/264457053_What_is_STEM_education_and_why_is_it_important) adresinden erişildi. (ET: 19.10.2017).
- Yamak, H., Bulut, N. ve DüNDAR, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.

## YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE PAYDAŞ ANALİZİ

Şenay SEZGİN NARTGÜN<sup>154</sup>, Işıl TABAK<sup>155</sup>

### ÖZET

*Bu araştırmanın amacı yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çalıştıkları okulların paydaşlarının kimler olduğunu belirleyerek, aralarındaki ilişkiyi analiz etmektir. Araştırmanın olgu bilim (fenomoloji) modelinde nitel bir araştırmadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışma grubunu 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçede orta öğretim kurumlarında görev yapan gönüllü 3 okul müdürü, 25, müdür yardımcısı, 25 öğretmen oluşturmaktadır. Her bir kategorinin hangi sıklıkla tekrar ettiği bulunarak nitel veriler sayısallaştırılmıştır, yüzde ve frekans olarak verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması olarak araştırmacılar verilen cevapların birbiri ile tutarlı olup olmadığını ilgili literatürle karşılaştırmışlar ve verilen cevapların ilgili literatürle tutarlılık gösterdiği görüşüne varmışlardır. Ayrıca verilerin analizi sırasında veriler iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve yapılan analizlerin sonrasında elde edilen bulguların birbirleri ile tutarlılık gösterdiği gözlemlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma sonuçlarından bazıları şunlardır: Araştırmada iç paydaş olarak öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler, idari personel, mezunlar, okul aile birliği ve kantin belirtilirken dış paydaş olarak Özel Sektör Kurum ve Kuruluşlar, Okul Servisleri, veliler, STK'lar, spor kulüpleri, öğrenciler, mezunlar ve MEB v.d. belirtilmiştir. İç paydaşlardan alınan destekler maddi (Hizmet sunma, araç gereç alma, okul aile birliği kanalıyla para sağlama...) ve manevi (psikolojik destek, motivasyon desteği...) olarak ifade edilmiştir. Dış paydaşlardan alınan destekler de maddi (para, hizmet, mekân, ulaşım, güvenlik, sağlık, ısınma, aydınlatma, yol bakımı, temizlik, üretim) ve manevi (Bilgi, beceri ve tecrübe paylaşım desteği, iş birliği ve ortak çalışma, iletişim, ilgi) olarak ifade edilmiştir. Okullardan iç ve dış paydaşların beklentileri ise huzurlu bir ortam, rehberlik, imaj, kurumsal işleyişin hızlı olması ortak projeler üretme gibi sayılabilir. Bu bağlamda Okulun iç ve dış paydaşlarıyla iş birliğinin okulu ve yönetimi olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu da göstermektedir ki okullar paydaşlarını doğru tespit edip onların imkânlarından yararlanabilirse okulun gelişimine katkı sağlayacağını söyleyebiliriz. Bu nedenle okullar paydaşlarını belirlemeli ve paydaşlarını imkânlarından azami ölçüde faydalanmalıdır.*

*Anahtar Kelimeler: Paydaş, paydaş analizi, öğretmen, yönetici*

## SHAREHOLDER ANALYSIS RELATED TO DIRECTOR AND TEACHER VIEWS

### ABSTRACT

*The aim of this research is to analyze the relationship among the shareholders in view of the directors and teachers by determining who the shareholders of the schools where directors and teachers work are. The research is a qualitative research with phenomenological method. The data of the research is collected with a semi constructed discussion form prepared by the researchers. The study group consists of 3 directors, 25 director assistants and 25 teachers who are volunteers and who work in the secondary schools in the central district of Bolu during 2017-2018 education year. 3 directors, 25 director assistants and 25 teachers participate in the research. Qualitative data is numerated and given*

<sup>154</sup>Prof. Dr., szbn@yahoo.com

<sup>155</sup>Öğretmen, Bolu Atatürk Anadolu Lisesi, Merkez Bolu, tabakisil@gmail.com



as percent and frequency by finding how often each category repeats. As the validity and reliability study of the semi constructed discussion form, the researchers compared whether the given answers were coherent with each other with the related literature and they concluded that they are in coherence with the literature. and during the analysis of the data, the data is analysed by two different researchers and it is observed that the findings are coherent with each other (Yıldırım and Şimşek 2006). Some of the results of the research are as follows; in the research ,whereas teachers, students, parents, directors, managerial personnel, graduates, school family union and canteen are revealed as internal shareholder, Private Sector, institutions and organizations, School Buses, parents, Civil Social Organizations, sports clubs, students, graduates, and MNE are revealed as external. He got support from internal shareholders (service, equipment afford, collecting money through school parent union) is defined as material and (psychological support, motivational support) and moral. Similarly, the support got from external shareholders are also defined as material (money, service, place, transportation, security, health, heating, illumination, road repair, cleanin, production...) and moral (the support of sharing knowledge, skill and experience, cooperation and groupwork, communication, interest). The expectance of internal and external shareholders from schools can be counted as; a peaceful atmosphere, guidance, image, a quick organizational process and producing projects. In this concept, it is concluded that the cooperation of school with its internal and external shareholders effects the school and directory positively. and it indicates that if the schools can determine their shareholders correctly and make use of their opportunities, it adds to the schools development. For this reason, schools should determine their shareholders and make use of their opportunities to the utmost.

**Key Words:** Shareholder, shareholder analysis, teacher, director

## 1. Giriş

Girdi, süreç, çıktı ve kontrol ögelerinden oluşan eğitim sisteminin girdisini oluşturan sürecinin bireylerin eğitim gereksinimini karşılamak amacıyla kurulmuş olan okullar sürekli gelişim halindedirler. Çünkü eğitim örgütleri toplumdan girdi almakta ve topluma ürün vermekte olan sosyal yapılardır. Çünkü okullar hem okul içinde hem de okul dışındaki kişi ve kurumlarla sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim okulların başarısına doğrudan etki etmekte olduğu için etkileşimde bulunulan kişi ve kurumların, paydaşların hem katkıları hem beklentileri hem de kurumların onlardan beklentilerini karşılayabilme yeteneği önemli bir konu olarak gündeme gelmiştir.

## Paydaş Kuramı:

Önceleri sadece üretime önem verip, kar elde etmeyi amaçlayan örgütler 1980'lerde gelişen iş piyasaları ile birlikte daha fazla kişi ve gruplarla ilişki içinde bulunmaya insanı önemsemeye başlamışlardır (Batı, 2006:2; Çelik, 2007: 41). Bu durum paydaş kavramını gündeme getirmiştir. TDK 'da hissedar olarak tanımlanan paydaş sözcüğünü 1984 yılında Paydaş teorisini ileri süren Freeman ve arkadaşları paydaş "örgütün başarısından etkilenen ve/veya işletmenin başarısını etkileyen kişi ya da gruplar, paydaş teorisini de paydaşların en iyi nasıl çalıştırıldıkları yani işlerin nasıl yürütüldüğü hakkında bir teori şeklinde tanımlamıştır (Freeman vd., 2010; 9). Bütünün yararına çıktı üretmeleri için, onları doğrudan ya da dolaylı

çevreleyen tüm kesimlerin, doğal çevre de dâhil olmak üzere seslerini duymaları ve iş modellerine yansıtılmaları beklenmektedir (Uzkesici, 2005: 75). Çünkü paydaşlar bir örgüt için uzun dönemde başarının anahtarı olarak görülmektedir. Bunun için de örgütlerin paydaşlarıyla iyi ilişkiler içinde olması önem arz etmektedir (Şenel, 2011: 39). Bunu için paydaşların ilişkileri tutarlı ve stratejik bir şekilde yönetilmeli ve özellikle de kritik paydaşların menfaatleri işletmelerin menfaatleriyle bütünleştirilmelidir (Freeman ve Veal, 2001: 10). Bir örgütün en önemli paydaşı olan insanı etkilemesi ve örgüte güven duymasının sağlanması oldukça önem arz etmektedir (Görücü ve Uçar, 2015: 14). Çünkü kurumun itibarının belirlenmesinde dış paydaşlar temel belirleyicilerdir (Çakır, 2009). Ayrıca paydaşlar çok çeşitli olarak sınıflandırılmaktadır. Freeman (1984) paydaşları; hükümet, politik gruplar, hissedarlar, finansal kuruluşlar, aktivist(eylemci) gruplar, tüketiciler, tüketici haklarını savunan gruplar, sendikalar, işçiler, meslek odaları, rakipler ve tedarikçiler şeklinde sınıflandırmıştır. Wheeler ve Sillanpaa ise (1998) paydaşları birincil sosyal paydaşlar(yerel topluluklar, tedarikçiler ve işletme ortakları, yatırımcılar, müşteriler, işçiler ve yöneticiler; ikincil sosyal paydaşlar (hükümet ve sivil toplum, sosyal baskı grupları ve sendikalar, medya ve yorumcular, ticaret ortakları, rakipler); birincil sosyal olmayan paydaşlar (doğal çevre, insan olmayan türler, gelecek nesil); ikincil sosyal olmayan paydaşlar (hayvan hakları koruyucuları, çevre hakları koruyucuları) tanımlamışlardır (Akt. Çini, 2016: 56-57; Şenol, 2011: 42). Henriques ve Sadosky (1999) paydaşları düzenleyici paydaşlar, örgütsel paydaşlar, toplumsal paydaşlar ve medya olarak sınıflandırmıştır (Akt. Dönmez, 2008: 11). Mitchell-Angle ve Wood (2004) teorisinde ise paydaşlar etkisiz paydaşlar, beklentisi olan paydaşlar ve etkili paydaşlar olmak üzere sınıflandırılmıştır (Akt. Çelik,2007: 56; Ertuğrul, 2008: 208). Lorca ve Garcia- Diez (2004) ise paydaşları gönüllü paydaşlar ve gönülsüz paydaşlar olmak üzere iki gruba ayırmıştır (Dönmez, 2008: 8). Ancak paydaş sınıflandırılmasında en çok kabul gören sınıflandırma iç paydaşlar (yöneticiler, çalışanlar, müdürler, hissedarlar) ve dış paydaşlar (merkez hükümet, yerel hükümet, rakipler, müşteriler, tedarikçiler, baskı grupları ve çevredir (Akt. Ayvaz, 2007: 25; Çini, 2016: 58-59; Dönmez, 2008: 10; Özcan, 2013: 104) şeklindedir. Örgütlerin paydaşların beklentilerini ve örgütün ihtiyaçlarını en iyi şekilde yönetmesi gerektiği görüşünü savunan paydaş teorisi'nin “amacının ne olduğunun belirlenmesi” ve “yönetimin paydaşlara ne gibi sorumlulukları olduğunun belirlenmesi” olmak üzere iki önemli prensibi bulunmaktadır (Becan, 2011: 201). Bu teoriyle ilgili çalışma yapan Donaldson ve Preston 1995 yılındaki çalışmalarıyla teoriyi, örgütün spesifik özelliklerini ve davranışlarını açıklayan betimsel; yöneticinin ya da örgütün belirli davranış şekillerini izlediklerinde nasıl sonuçlar doğuracağını tasvir etmeye çalıştığı araçsal; ve işletmenin ne yapması gerektiğini, gerçekleştirmek istediği araçları ve neden bu sayılanların uygun seçenekler olduğunun açıklayan normatif, olmak üzere üç grupta incelemiştir (Akt. Ertuğrul,

2008: 202). Freeman ve Veal (2001: 11-14) çalışmasında paydaş yaklaşımının karakteristiklerini yedi başlıkta belirlemişlerdir. Bunlar: Paydaş yaklaşımının her şeyden önce tek bir strateji sağlamayı amaçlaması, örgütün çevreyi ve o çevreyi nasıl etkileyebileceğini ele alması, örgütün en önemli kaygısının hayatta kalmak olması, örgütün çevresine bakıp tüm ilişkilerini gözden geçirerek yatırım yapması, uzun vadeli bir başarı için stratejik bir yaklaşıma sahip olması, sadece belirli paydaş rollerini analiz etmek yerine somut isimler ve yüzlere yönelmesi, aynı anda birden fazla paydaşı tatmin etme yollarını aramasıdır. ‘Paydaş Kuramı’, aslında kuruluşların stratejik planlama, kurumsal meşruluğun gerçekleştirilmesi ve kurumsal sosyal sorumluluk düşüncesinin gerekçelendirilmesi amacıyla paydaşların yönetilmesi esasına dayanır (Çınarlı, 2014: 34). Bütün bu görüşler göstermektedir ki paydaşların görüşleri örgütler için oldukça önemlidir. Örgütlerin paydaşların görüşlerini dikkate aldığı sürece paydaş yönetim süreci adı verilmekte ve üç aşamadan oluşmaktadır: Bunlardan ilki paydaşların belirlenip paydaş haritasının hazırlandığı hazırlık aşaması; ikincisi işletme dışı paydaşların yönetime olan etkisinin tespit edildiği Proses aşaması ve sonuncusu işletme ve paydaşlar arasındaki işlemlerin ve anlaşmanın analizi olan işlemsel aşamadır (Ertuğrul, 2008: 219-220). Öğrenen örgüt olan okullarda benzer şekilde paydaşları ile beraber bir süreç yönetmektedirler

### **Okulun Paydaşları**

Bireyler nasıl sosyal varlıklar ise ve etkileşimde bulunduğu kişiler varsa okullar da sosyal bir örgüt olup onların da sürekli iletişimde bulunduğu kişi ve kurumlar bulunmaktadır. Toplumsal bir kurum olan eğitim örgütleri bir toplumun devamını sağlayan girdisi ve çıktısı yani hammaddesi insan olan sistemlerdir. Bu nedenle hizmet örgütü olarak da değerlendirilen okullar da paydaşa sahiptirler. Okulların paydaşları farklı kaynaklarda farklı şekillerde kullanılmıştır. Karaköse (2006: 6) çalışmasında yöneticiler ve öğretmenleri iç paydaşlar, velileri dış paydaşlar olarak almıştır. Döş (2011: 12) çalışmasında okul yöneticisi, eğitim müfettişi ve öğretmenleri paydaş olarak almış; velileri ise okulun dolaylı ortakları olarak görmüştür. Dinler (2011: 25) ise çalışmasında öğretmen ve yöneticileri paydaş olarak almıştır. Doğu (2012: 56) çalışmasında yönetici öğretmen, öğrenci ve velileri paydaş olarak almıştır. Kartal (2014: 75) çalışmasında öğretmen, öğrenci, veli, okul yöneticisi ve maarif müfettişlerini paydaş olarak almıştır. Güler (2015) ise öğretmenleri ve ebeveynleri bilim sanat merkezlerinin paydaşları olarak almıştır. Kara (2015: 59) ve Önder (2016: 23) yönetici, öğretmen ve öğrencileri paydaş olarak almışlardır.

2014-2019 Stratejik Planlarında Milli Eğitim Bakanlığında İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ve oradan da tüm okullara kadar yapılan stratejik planlarda okulların paydaşları örnek olarak alınan okullarda aşağıdaki şekillerde belirlemişlerdir.

**Tablo 1. Paydaş analizi tablosu(lise örneği)**

Paydaş Analiz Tablosu (Hizmet Matrisi)							
Paydaşlar	İç Paydaş	Dış Paydaş			Hizmet alanlar	Niçin Paydaş	Önem Derecesi
		Temel Ortak	Stratejik Ortak	Tedarikçi			
Milli Eğitim Bakanlığı		O				Mevzuat yönünden bağlı olduğumuz bakanlık	3
Orta Öğretim Genel Müdürlüğü		V				Mevzuat yönünden bağlı olduğumuz Genel Md.	3
Valilik		O				İlimiz Üst Yöneticisi	3
İl Milli Eğitim Müdürlüğü		X	O			Lider	1
Okul Müdürü	X	O				Lider	1
Okul Müdür Yardımcıları	X	O				Lider	1
Öğretmenler	X	O	O		O	Temel Paydaş	1
Destek hizmetlerinde çalışan personel	X	O			O	Temel Paydaş	1
İl Özel İdaresi		O				İlimiz Üst Yönetimi	3
Bolu Belediye Başkanlığı			O	O		İl Mahalli Yönetimi	1
Muhasebe Müdürlüğü		O		V		İl Yönetimi	1
Ziraat Bankası			O	O		Maaş Hizmetleri	3
Diğer Okul Müdürleri			O			İşbirliği	3
İl Gençlik ve Spor Md.			O			İşbirliği	1
A.İ.B. Üniversitesi			O		V	İşbirliği	2
Sağlık Ocağı			O				
Türk Telekom Müdürlüğü				O			4
SEDAŞ				O			4
Ahmet Solmaz BA YSAL Öğretmenevi ve ASO			O			İşbirliği	2
Çevre Esnafı				O		Tedarikçi	2
Okul Kantincisi			V	V	V	İşbirliği	2
Okul Aile Birliği		V	V	V		Birlikte Çalışma	1
Öğrenciler	X						
Veliler		X					

İzzet Baysal Anadolu Lisesi okul web sayfasından alınmıştır. <http://ibal.meb.k12.tr/>

O: Bazı Paydaşlar. Bir kısmı ile ilişki vardır.

V: Paydaşların Tamamı

X: Bu alanla ilgili (Bu işaret sadece dış ve iç paydaş sütununda kullanılacaktır.)

Tüm bu çalışmaların ışığında da bu araştırmada okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, yardımcı personel iç paydaşlar; veliler, kantin, okul aile birliği, özel sektör, kamu kurum ve kuruluşları, belediye, üniversite, diğer okullar, mezunlar da dış paydaş olarak değerlendirilmiştir.

## Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çalıştıkları okulların paydaşlarının kimler olduğunu belirleyerek, aralarındaki ilişkiyi analiz etmektir.

## 2. YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmanın olgu bilim (fenomoloji) modelinde nitel bir araştırmadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu bağlamda Bolu ili merkez ilçe ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlere dört soru sorulmuştur. Bu sorular;

- 1) İç ve dış paydaşlarınız kimlerdir?
- 2) İç ve dış paydaşlarınızdan nasıl ve ne tür destekler alıyorsunuz?
- 3) Size göre iç ve dış paydaşlarınızın sizden beklentisi nedir?
- 4) İç ve dış paydaşlarınızla işbirliği okulunuzu ve yönetiminizi olumlu ve olumsuz olarak nasıl etkilemektedir?

### Çalışma Evreni

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2017- 2017 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçede orta öğretim kurumlarında görev yapan gönüllü 3 okul müdürü, 25 müdür yardımcısı, 25 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların kişisel değişkenlerine yönelik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

*Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri*

Özellikler		f	%
Görevi	Müdür	3	
	Müdür Yardımcısı	25	
	Öğretmen	25	
Cinsiyet	Kadın	15	
	Erkek	38	
Memleketi	Bolu	27	
	Diğer	26	
Çalışma Kurumu Türü	Anadolu Lisesi	13	
	Mesleki ve Teknik Lise	24	
	İmam Hatip Lisesi	4	
	Diğer	12	
Kıdem	1-5 yıl	3	
	6-10 yıl	4	
	11-15 yıl	12	
	16-19 yıl	18	
	20 yıl üstü	16	
Bolu’da Çalışma Süresi	1-5 yıl	5	
	6-10 yıl	7	
	11-15 yıl	10	

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılanların 3 tanesinin okul müdürü, 25 tanesinin okul müdür yardımcısı ve 25 tanesinin öğretmen olduğu; 15 tanesinin kadın, 38 tanesini ise erkek olduğu; 27 tanesini Bolulu, 26 tanesini Bolulu olmadığı; 13 tanesinin Anadolu Lisesinde, 24 tanesinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, 4 tanesinin Anadolu İmam Hatip Lisesinde 12 tanesini ise Diğer (Spor Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi) görev yaptığı; 3 tanesinin 1-5 yıl, 4 tanesinin 6-10 yıl, 12 tanesinin 11-15 yıl, 18 tanesinin 16-19 yıl ve 16 tanesinin de 20 yıl üzeri kıdeme sahip olduğu; 5 tanesinin 1-15 yıl, 7 tanesinin 6-10 yıl, 10 tanesinin 11-15 yıl, 21 tanesinin 16-19 yıl ve 10 tanesinin 20 yıl ve üzeri Bolu'da görev yaptığını söyleyebilir.

### **Veri Toplama Araçları**

Veri toplamak üzere katılımcılara üzerinde demografik bilgilerin ve dört adet sorunun bulunduğu görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılara demografik bilgi olarak görevleri, cinsiyetleri, Bolulu olup olmadıkları, okullarını türleri, kıdemleri ve Bolu'da çalışma süreleri sorulmuştur. Sorular ise açık uçlu olarak;

Sizce okulun iç ve dış paydaşları kimlerdir?

İç ve dış paydaşlarınızdan nasıl ve ne tür destekler alıyorsunuz?

Size göre iç dış paydaşlarınızın sizden beklentileri nelerdir?

İç ve dış paydaşlarınızla işbirliği okulunuzu ve yönetimi nasıl etkiliyor şekilde sorulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Veriler analiz edilirken her bir kategorinin hangi sıklıkla tekrar ettiği bulunarak nitel veriler sayısallaştırılmıştır, yüzde ve frekans olarak verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması olarak araştırmacılar verilen cevapların birbiri ile tutarlı olup olmadığını ilgili literatürle karşılaştırmışlar ve verilen cevapların ilgili literatürle tutarlılık gösterdiği görüşüne varmışlardır. Ayrıca verilerin analizi sırasında veriler iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve yapılan analizlerin sonrasında elde edilen bulguların birbirleri ile tutarlılık gösterdiği gözlemlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada katılımcılar K1,K2,K3.... şeklinde gösterilmiştir.

## BULGULAR YORUM VE TARTIŞMA

*Tablo 3 İç Paydaşlar*

İÇ PAYDAŞLAR	Müdür	Müdür Yardımcısı	Öğretmen	f	%
Öğretmenler	3	17	17	37	
Yardımcı personel (memur/hizmetli/ teknisyen)	2	14	9	25	
Öğrenciler	2	22	19	43	
İdari personel (okul müdürü ve müdür yardımcıları)		8	8	16	
Veliler		8	9	17	
Mezunlar		1		1	
Özel Sektör		1		1	
Okul Aile Birliği		1	2	3	
Kantin		1	1	2	
İ MEM			2	2	
Usta Öğreticiler			2	2	
Üniversiteler			1	1	

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler, yardımcı personel, öğrenciler okul müdür ve müdür yardımcıları ile usta öğreticiler okulun iç paydaşları olarak tanımlanmış. Okullardaki okul yöneticileri okulun vizyonunu belirleyen ve gelişimini sağlayan en önemli faktör olduğu (Alp, 2015), sadece öğretmenleri değil okuldaki tüm çalışanları ve öğrencileri de yöneten (Karaköse, 2006) lider konumunda bulunduğu ve okulda karar verme, planlama, örgütsel yapıyı kurma, koordinasyon, denetim, değerlendirme faaliyetlerini (yönetim süreçlerini) gerçekleştirme görevi üstlenen okul yöneticileri okulun başarısında önemli rol üstlenmekte oldukları için (Döş, 2011) okulun en önemli iç paydaşları olarak kabul edilmektedirler. Eğitim sürecinin önemli bir bileşimi olan ve bireye yeni deneyimler kazandıran, okulun vizyonunu gerçekleştirerek öğretimin etkililiğini arttıran (Alp, 2015), öğrencilerin zihinsel, fiziksel ve sosyal olarak gelişimini sağlayarak (Karaköse,2006) okuldan başarılı bir şekilde mezun olmalarını ve bir üniversiteye yerleşip sonrasında iyi bir iş imkânına sahip olup nihayetinde iyi bir insan olarak topluma kazandırılmasında en önemli rehber (Döş, 2011) olan öğretmenler de eğitimin iç paydaşlarıdır. Okulların müşterisi aynı zamanda da okulun varlık sebebi olan öğrenciler (Alp, 2015) de okulun iç paydaşlarıdır. Memur ya da yardımcı personel okulda doğrudan eğitim –öğretimin bir parçası olmasalar da önemli bir parçasıdır. Çünkü gerek evrak işlerinin düzenli olması gerekse okuldaki temizliğin, güvenliğin iyi olması okulda eğitim öğretimin kalitesini arttıran bir durum olacaktır (Alp, 2015). Bu nedenle de okulda çalışan memur ve diğer personelde okulun iç paydaşlarıdır. Bunun yanında veliler (10, 16, 19, 21, 22, 24, 27, 35, 36, 38, 39, 41, 46, 50, 52, 53. K),

mezunlar (10. K), özel sektör( 10, K), okul aile birliği(24,35,52. K), kantin (24,36.K), İl MEM(37, 49.K) ve üniversiteler (10,49.K) dış paydaş olarak değerlendirilebilecekken katılımcılar tarafından iç paydaş olarak değerlendirilmiştir. Okul aile birliğini sürekli okulda olması resmi iş ve işlemlerle ilgili İl MEM ile sürekli etkileşimde olunması okul kantininin de yine okul içinde olup sürekli etkileşim halinde olunması ve üniversiteye öğrenci yetiştirme ve üniversitelerin sürekli tanıtım için okullara gelmesi de onların iç paydaş olarak değerlendirilmelerine sebep olmuş olabilir.

**Tablo 4 Dış Paydaşlar**

DIŞ PAYDAŞLAR	Müdür	Müdür Yardımcısı	Öğretmen	f	%
Özel Sektör Kurum ve Kuruluşlar (İşletmeler, Arçelik, Gentaş, Başoğlu Kablo, Kırtasiyeler, Esnaf, Oteller, Kantin, Sedaş, Aksa,Okul Servisleri)	1	9	14	24	
Veliler	2	17	8	27	
MEB		2	3	5	
İl MEM	1	7	3	11	
Diğer Okullar	1	2	5	8	
STK(Sivil Toplum Kuruluşları)	1	4	3	8	
Spor Kulüpleri		1	1	2	
Üniversiteler(AİBÜ, BESYO)		5	8	13	
Belediye		6	5	11	
Kamu Kurum ve Kuruluşları(Gençlik Spor İl Müdürlüğü, Diyanet İşleri Başk. Müftülük, Camiler, Kuran Kursları, İşkur, İl Sağlık Müdürlüğü, Hastaneler, Aile Hekimlikleri, Sağlık Ocağı, Toplum Sağlığı Müdürlüğü, Emniyet Müdürlüğü, İl Özel İdare, Valilik, Muhtarlık, Defterdarlık, Afad, İl Kültür ve Turizm Müd. İl Halk Kütüphanesi, Halk Eğitim Müd.)	1	11	12	24	
Mezunlar		3		3	
Dernekler, BATEV, Sendikalar, Hayırseverler		4	2	6	
Medya		2	1	1	
Halk			1	3	

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar, Özel sektörü(fabrika ve işletmeleri), velileri, Milli Eğitim Bakanlığını, İl Milli Eğitim Müdürlüğünü, Diğer okulları, Sivil Toplum Kuruluşlarını, Spor kulüplerini, üniversiteleri, Kamu kurum ve kuruluşlarını Belediyeyi, mezunları, dernekleri, medya ve halkı dış paydaş olarak almışlardır. Okul türlerinin farklı olması okulların dış paydaşlarının çok çeşitli olmasında etkili olmuş olabilir. Eğitim süreklilik isteyen bir durum olduğu için okullar bir önceki ve bir sonraki eğitim öğretim kurumlarıyla sürekli ilişki içinde bulunmaktadır. Mesela anaokulundan mezun olan bir öğrenci ilkokula, ilkokuldan mezun olan bir öğrenci ortaokula, ortaokuldan mezun olan bir öğrenci liseye, liseden mezun olan bir öğrenci de üniversiteye gitmesi konusunda yönlendirilecektir (Alp, 2015). Yine okullar



öğrenci kayıt ve nakilleri esnasında da diğer okullarla sürekli iletişim halinde olmak zorunda kalmaktadır. Bu nedenle diğer eğitim kurumları okulların başlıca dış paydaşları kabul edilmektedir. Veliler de okulun en önemli dış paydaşlarındandır. Zira öğrenciler için okuldan en çok beklentisi olan kesim velilerdir. Okulun da öğrenci yetiştirmede karşılaştığı sorunların çözümünde en fazla destek aldığı kesim yine velilerdir. Veliler okul-aile birliği çalışmalarını için de sürekli okulla iletişim halinde olmaktadır. İş dünyasının talebi olan nitelikli insan gücünü yetiştiren kurumlar olan okullar eğitim sürecinde iş dünyasından destek almaktadır. Yine nitelikli insan yetiştirme gayesi olan okullardan çıkan öğrenciler toplumun nitelikli bireylerini oluşturacak ve uzun vadede toplumun gelişimine katkı sağlayacaklardır (Alp 2015).Özel sektör özellikle öğrencilerin staj çalışmalarında okullara iletişim içinde olan önemli bir paydaştır. Yine okullara ve pansiyonlara mal ve malzeme alımında ya da hizmet talebinde bulunduğu işletmeler okullarla iletişim halinde olmaktadır. Çünkü okullar toplumun istediği nitelikli bireyleri yetiştirme amacı güden kurumlardır. Bu nedenle özel sektör de okulların önemli dış paydaşlarındandır. Paydaşlarını doğru şekilde tespit edip onların gücünü iyi belirleyen okullar bu paydaşların gücünden etkili bir şekilde faydalanacak ve okulun etkili ve başarılı bir okul olması için büyük bir avantaj kazanacaktır. Paydaşlarıyla etkin bir ilişki içinde olan okulların kendilerinden beklenen kaliteye sahip olup paydaşlarından da bu süreçte yeterli desteği alacağını söyleyebiliriz. Aşağıda da okulların paydaşlarından nasıl ve tür destekler alındığına dair bulgulara yer verilmiştir.

*Tablo 5 İç paydaşlardan alınan destekler*

İÇ PAYDAŞLAR	Müdür	Müdür Yardımcısı	Öğretmen	f	%
Eğitim öğretim desteği(başarıyı arttırma, sorun tespiti ve çözümü, eğitimin sürekliliği)	1	10	5	16	
Manevi destek (psikolojik destek, motivasyon desteği)	2	7	5	14	
Bilgi, beceri ve tecrübe paylaşım desteği, iş birliği ve ortak çalışma		3	7	10	
Hizmet Desteği(Maaş ek ders gibi konularda, temizlik, beslenme, iş ve beyin gücü, üretim desteği, kalifiye personel)		6	4	10	
Maddi destek(Okul aile birliği kanalıyla)		3	1	4	
Araç gereç ekipman malzeme, teknoloji ve temrinlik malzeme desteği			4	4	
Gerekli olanlar		1	1	2	
Boş		1	1	2	
Almıyoruz		1		1	

Tablo 5 incelendiğinde okul müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin iç paydaşlardan en fazladan en aza doğru eğitim ortamında sorunların tespiti, başarıyı arttırma ve eğitimin sürekliliği konusunda eğitim öğretim desteği, motivasyon ve psikolojik olarak manevi destek,

bilgi ve becerilerin paylaşımı ve işbirliği konusunda destek, özlük işlerinin takibi, temizlik, beslenme gibi iş ve işlemlerin yürütülmesi ve üretim ve kalifiye eleman konusunda hizmet desteği, okul aile birlikleri kanalıyla maddi destek, araç gereç, ekipman, malzeme ve teknoloji ve temrinlik malzeme desteği aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri alınmadığını (15. K) ifade ederken ikisi de soruları cevaplamamıştır (18, 45.K). Okulda önemli bir iç paydaş olan okul yöneticileri okulu yönetmenin dışında çalışanları güdüleme görevini de yapmaktadırlar. Okul müdürleri tüm paydaşlara okula ait olduklarını hissettirdiği zaman kişilerin bireysel mutluluğunu sağlayacak, bu durum da okul ortamına olumlu yansımaya sahiptir (Kara, 2015). Eğitim sisteminin önemli bir halkasını oluşturan öğretmenler öğrencilerin bedensel, zihinsel, ruhsal ve sosyal olarak en iyi şekilde yetişmesi için gereken çabayı sarf ettiklerinde iyi yetişmiş bireyler hem başarılı olacak hem de toplumda önemli bir yer edinecektir. Bu nedenle öğretmenlerin okulda özellikle eğitim öğretim, bilgi paylaşımı konularında okula kattıkları destek oldukça önemlidir. Okulların varlık sebebi olan öğrenciler ise hem okul yöneticilerine hem de öğretmenlere öncelikle akademik başarı daha sonra da toplumda iyi bir yer edinerek okula destek olmaktadır (Karaköse, 2006). Sonrasında da okula destekleri mezunlar derneği, mezun olduğu okuldan öğrencileri iş yerinde staj olanağı sağlama, okuluna maddi destek olma gibi konularda da destekleri dış paydaş olarak devam etmektedir. Okulun iç paydaşları okula ve birbirlerine sürekli etkileşim halinde oldukları için sürekli destek vermektedirler. Öğrenci, öğretmeni öğretmen, müdür yardımcılarını, müdür yardımcılarını ise okul müdürünü sürekli etkilemekte ve destek olmaktadır. Yine yardımcı personel ve memurlar da eğitimin sağlıklı olabilmesi için gerekli desteği vermektedirler.

**Tablo 6 Dış Paydaşlardan alınan destekler**

DIŞ PAYDAŞLAR	Müdür	Müdür Yardımcısı	Öğretmen	f	%
Eğitim desteği ve istihdam(Seminer, uygulama, öğrenci yerleştirme, bilgilendirme, pratik yapma)	1	9	11	21	
Maddi Destek	2	9	4	15	
Manevi destek (Bilgi, beceri ve tecrübe paylaşım desteği, iş birliği ve ortak çalışma, iletişim, ilgi)	2	5	6	13	
Hizmet (mekan, ulaşım, güvenlik, sağlık, ısınma, aydınlatma, yol bakımı, temizlik, üretim)		4	3	7	
Yönetim ve eğitim öğretim		4	2	6	
İnsan kaynağı(Personel)		5		5	
Tamirat onarım donatım desteği		3	1	4	
Malzeme, teçhizat desteği		2	2	4	
Referans tanıtım haber			4	4	
Fazla destek yok		2	1	3	
Mevzuat ve resmi işler		1	1	2	
Almıyoruz		1		1	
İhtiyaç durumunda		1		1	
Cevap yok		1		1	

Tablo 6 incelendiğinde katılımcılar dış paydaşlardan en fazla eğitim, maddi ve manevi destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle meslek liseleri dış paydaşlarından öğrencilerini staja gönderme ve aldığı bilgileri uygulama anlamında destek aldıklarını ayrıca diğer kurum ve kuruluşlardan seminer desteği de almaktadırlar. Bunun yanında fazla destek almadığını söyleyenlerle birlikte (9, 12, 15. K) cevap vermeyenler (6.K) de bulunmaktadır. Okul sosyal bir varlık olduğu için hem içindekiler hem de dış çevresi ile sürekli iletişim halindedir. Bu nedenle okulların çevresiyle olan iletişimini iyi olması okulun başarısına katkı sağlayacaktır. Okul yönetimi dış paydaşlarını iyi belirlemeli ve onların imkânlarından önemli ölçüde faydalanmalıdır. Bu durum okulun birçok eksikliğini gidermekte yararlı olacak etki bir okul iklimini olmasına da katkı sağlayacaktır.

**Tablo 7 İç paydaşların beklentileri**

İÇ PAYDAŞLAR	Müdür	Müdür Yardımcısı	Öğretmen	f	%
Akademik başarı		10	10	20	
Etkili ve huzurlu bir eğitim öğretim ortamı	2	7	8	17	
Her türlü rehberlik (Duygusal ve mesleki destek ve eğitim desteği)		6	4	10	
Taleplerinin karşılanması ve kendileri ve okul işleriyle ilgili iş ve işlemlerin zamanında ve tam olarak yapılması	1	6	2	9	
Yönetim ve eğitim öğretim		4	2	6	
Mekan, ulaşım, malzeme ve teknik destek		4	2	6	
İyi insan yetiştirme		1	4	5	
Sosyal etkinlik		2	2	4	
Fiziksel görünüm beklentisi(güzel yüz ve olumlu tavır)		1	1	2	
Gerekli olanlar		1	1	2	
Disiplin			2	2	
Çok şey bekliyorlar		1		1	
Cevap yok			1	1	

Tablo 7 incelendiğinde katılımcılar iç paydaşların sizden beklentileri nedir? sorusuna en fazla akademik başarı, huzurlu bir eğitim öğretim ortamı, okuldaki resmi işlerin tam ve zamanında yapılması, eğitim öğretim, ulaşım ve malzeme cevabını vermişlerdir. Bunun yanında cevap vermeyen bir (48. K) katılımcı da olmuştur. Okuldaki tüm paydaşların aslında akademik başarı istemektedirler. Eğitimde akademik başarı ise tüm paydaşların huzurlu güvenli ve

mutlu bir ortamda bulunmalarından geçmektedir. Çünkü mutlu ve huzurlu bir öğrenci daha çok çalışacak, bu öğretmenin sürekli kendisini yenilemesine ve eğitimde kalitenin artmasına neden olacak ve bu durumda okul yönetimi de sürekli kendini yenilemek ve okulu yeniliklere taşımak için bir gayret içinde olacaktır. Bu nedenle paydaşlar okulda birbirlerini iyi tanınması ve birbirlerinin beklentilerini doğru şekilde karşılamaya çalışması önemlidir.

**Tablo 8 Dış Paydaşların Beklentileri**

DIŞ PAYDAŞLAR	Müdür	Müdür Yardımcısı	Öğretmen	f	%
İyi meslek sahibi, iyi yetişmiş , kalifiye eleman yetiştirmek		9	10	19	
Akademik ve sosyal kültürel alanda başarı	1	7	6	14	
Huzurlu, verimli, mutlu işbirliği içinde ortak projeler üreten tanınmış bir kurum olma	1	3	7	11	
İyi vatandaş yetiştirme	1	4	3	8	
Öğrenci ve öğretmenlerin tüm resmi işlerinin zamanında yapılması	1	1	1	3	
Öğrencilerle ilgilenme talebi		2	1	3	
Sanatsal etkinlik talebi		1	2	3	
Diğer kurumlarla iyi iletişim		1	1	2	
Cevapsız	1	1		2	
Net talebi yok		1	1	2	
Hiçbir şey beklemiyorlar		1		1	
Yetki dışındaki talepler		1		1	
Her şeyin güzel olması		1		1	
Daha az hizmet talebi		1		1	
Kalite			1	1	

Tablo 8 incelendiğinde dış paydaşların okuldan beklentileri Milli Eğitimin temel amaçları doğrultusunda iyi yetişmiş iyi meslek sahibi kalifiye eleman ve iyi birey yetiştirmek, sosyal, kültürel ve akademik başarı ve huzurlu ve güvenli bir çalışma ortamıdır. Ayrıca net bir beklentileri yok(5. K) , hiçbir beklentileri yok (9. K) ve cevap yok (2, 6, K) diyen katılımcılar da olmuştur. Okulların türüne göre dış paydaşların beklentileri de değişmektedir. Özellikle Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi Anadolu Lisesi gibi okullardan akademik başarısı yüksek öğrenciler yetiştirilmesi beklenirken Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinden ise iyi yetişmiş, kalifiye ara eleman beklentisi artmakta iken Spor ve Güzel Sanatlar liselerinden ise yetenekli bireyler yetişmesi beklenmektedir.

**Tablo 9 İç paydaşlarla iş birliğinin okul ve yönetime etkisi**

İÇ PAYDAŞLAR	Müdür	Müdür Yardımcısı	Öğretmen	f	%
Olumlu	3	11	7	21	
Okulda başarıyı artırma	1	4	4	9	
Kurumsal politika üretmeye cesaretlendiriyor		1	6	7	
Kötü alışkanlıkları aza indiriyor		4	1	5	
Okulun vizyon ve misyonuna göre hedefler gerçekleştiriliyor		2	2	4	
Güvenli,mutlu,huzurlu bir ortamda eğitim öğretim yapılmasını destekler		3	1	4	
Sorunların çözümünü artırıyor		3		3	
Kaliteyi artırıyor			2	2	
Sağlıklı işbirliği, düzen ve sistemin devamlılığını sağlar		2		2	
Okulun tanıtılmasını sağlar		1	1	2	
İstenilen düzeyde değildir			2	2	
Haz(iç barış, başarıya duygusu)artar		1		1	
Verimliliği artırıyor			1	1	
İşlerin zamanında ve düzgün yapılmasını sağlıyor			1	1	
Becerileri geliştiriyor			1	1	
Okulun kalkınmasını sağlıyor			1	1	
Fark etmedim			1	1	
Çalışma şartları iyileşiyor		1		1	
İş birliği sağlanamıyor			1	1	
Cevap yok			1	1	

Tablo 9’da araştırmaya katılanların büyük bölümü iç paydaşlarla iş birliğinin okulu olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Çünkü iyi bir iş birliği başarıyı beraberinde getirmektedir. Ayrıca paydaşlarla iş birliği öğrencilerdeki kötü alışkanlıkları en aza indirmektedir. Katılımcılardan olumlu düşüncelerin yanında iş birliği sağlanamıyor (38. K) ve cevap yok (48.K) cevaplarını verenler de olmuştur. Okul içindeki uyum okuldaki tüm işlere yansiyacaktır. Okul içi uyum olumlu okul iklimi oluşmasına ve doğal olarak da okuldaki başarının artmasına, olumsuzlukların aza inmesine sebep olacağı için bu durum kurumla iş yapan tüm kişi ve kurumları olumlu yönde etkileyecektir.

**Tablo 10** Dış paydaşlarla iş birliğinin okul ve yönetime etkisi

DIŞ PAYDAŞLAR	Müdür	Müdür Yardımcısı	Öğretmen	f	%
Olumlu	2	7		9	
Okulun akademik ve sportif anlamda başarılı olması	1	4	4	9	
Kalifiye elaman yetiştirilmesi		2	4	6	
Okul ihtiyaçlarının (donanım gibi) giderilmesini sağlar		3	1	4	
Yüksek verim, eğitim ve öğretimin yararlı hale getirilmesi			4	4	
Mezunların işe yerleştirilmesi		1	3	4	
Öğrenci motivasyonunun artması		1	3	4	
Olumsuz (Tedirginlik, yorgunluk gibi)			4	4	
Cevapsız		1	3	4	
Okulun iyi tanınması	1	1	1	3	
İş birliğine dayalı, güvenli, huzurlu, İş ortamı ve mutlu bireyler		3		3	
Zorlukları, şiddeti ve kötü alışkanlıkları aza indirir		1	1	2	
Disiplin olaylarının çözümüne yardımcı olur		1	1	2	
İşleri kolaylaştırma			2	2	
İstenilen düzeyde değil			2	2	
Çalışma şartlarının iyileşmesi		1		1	
Olumlu öğrenci davranışı		1		1	
Çıkar ilişkisi			1	1	
Hedeflere ulaşmada kolaylık			1	1	
Aktif yönetim			1	1	
Sağlık, güvenlik gibi konularda işbirliği			1	1	
Sosyal etkinlik			1	1	
Çok bilgim yok			1	1	
Etkisi yok		1		1	

Tablo 10’da katılımcıların büyük çoğunluğu dış paydaşlarla işbirliğinin okulu ve okul yönetimini olumlu etkilediğini bunun okulun sportif ve akademik başarısını arttıracaklarını kalifiye eleman yetiştirme konusunda de yine okulu olumlu etkileyeceği görüşünü belirtmişlerdir. Ancak olumsuz etkilediğini( 25,26,43 K), etkisi olmadığını (9. K)söyleyenlerin dışında cevap bildirmeyen(6, 31,33,36.K) katılımcılar da olmuştur. Dış paydaşlarla iş birliği de iç paydaşlarla olduğu gibi okulda olumlu bir etki oluşturmakta. Okulun başarısını arttırmakta ve okuldaki olumsuzlukların aza indirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bütün bu bulgular da paydaşların okul için ne kadar önemli olduğunu ve paydaşlar arasındaki iyi ilişkilerin okulun başarısında önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çalıştıkları okulların paydaşlarının kimler olduğunu belirleyerek, aralarındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlayan bu araştırmada iç paydaşlar olarak öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler, idari personel, mezunlar, okul aile birliği ve kantin belirtilirken dış paydaşlar olarak Özel sektör kurum ve kuruluşlar, okul

servisleri, veliler STK'lar, spor kulüpleri, öğrenciler, mezunlar ve MEB v.d. belirtilmiştir. İç paydaşlardan alınan destekler maddi (hizmet sunma, araş gereç alma, okul aile birliği kanalıyla para sağlama...) ve manevi (psikolojik destek, motivasyon desteği...)olarak iki boyutta ifade edilmiştir. Dış paydaşlardan alınan destekler de maddi (para, hizmet, mekan ulaşım, sağlık, ısınma, aydınlatma, yol bakımı, temizlik, üretim) ve manevi (bilgi, beceri ve tecrübe paylaşım desteği, iş birliği ve ortak çalışma, iletişim, ilgi) olarak ifade edilmiştir. Okullardan iç ve dış paydaşların beklentileri ise huzurlu bir ortam, rehberlik, imaj, kurumsal işleyişin hızlı olması, ortak projeler üretme gibi sayılabilir. Bu bağlamda okulun iç ve dış paydaşlarıyla iş birliğinin okulu ve yönetimi olumlu etkilediği, başarıyı getirdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca iç paydaşlarla iş birliği öğrencilerdeki kötü alışkanlıkları en aza indirmekte fayda sağladığı düşünülmektedir. Bunun yanında işbirliğinin olumlu etkilerinin olmadığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Bunun nedeni de okulun bulunduğu ortam ya da paydaşlardan kaynaklanabilmektedir. Dış paydaşlarla işbirliğinin okulu ve okul yönetimini olumlu etkilediğini bunun okulun sportif ve akademik başarısını arttıracak kalifiye eleman yetiştirme konusunda da yine okulu olumlu etkileyeceği görüşünü belirtmişlerdir. Ancak olumsuz etkilediğini, etkisi olmadığını söyleyenlerin dışında cevap bildirmeyen katılımcılar da olmuştur. Dış paydaşlarla işbirliği de iç paydaşlarla olduğu gibi okulda olumlu bir etki oluşturmakta. Okulun başarısını arttırmakta ve okuldaki olumsuzlukların en aza indirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda okullar paydaşlarını doğru tespit edip onların imkânlarından yararlanabilirse, bu durum okulun gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu nedenle okullar paydaşlarını belirlemeli ve paydaşlarını belirlemeli ve paydaşlarının imkânlarından azami ölçüde faydalanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, H. T. (2015). Orta öğretim kurumlarında toplam kalite yönetimi uygulamaları Zeynep Salih Alp Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Apalı, A. (2014). Paydaş gruplarından hissedarların işletmelerin stratejik finansal kararlarından beklentileri: Bir alan araştırması (Yayımlanmamış doktora tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.
- Ayaz, N. (2012). Kırsal turizm ve paydaşları: Belediye başkanlarının tutumlarına yönelik bir araştırma (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Ayvaz, S. (2007). Kurumsal yönetim uygulamalarının bir iç paydaş olarak çalışanların bağlarına etkisi üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

- Batı, G. B. (2006). Paydaş teorisi ve bankalarda paydaş analizi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Becan, C. (2011). Kurumsal sosyal sorumluluk kavramının paydaş teorisi ve iletişim yaklaşımı açısından değerlendirilmesi: Bankaların basın bültenlerine yönelik bir içerik analizi. Selçuk İletişim, 7(1), 16-35.
- Çakır, T. (2009). Kurumsal itibar örgütsel doku ilişkisine ve kurumsal yaklaşım I: Paydaş teorisi. İletişim Fakültesi Dergisi 37. 49-65.
- Çelik, E. (2007). Kurumsal yönetim modeli olarak paydaş yaklaşımı: Kamu ve özel hastane karşılaştırması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Çini, M. A. (2016). Aile işletmelerinde paydaşların önceliği teorisi işletme performansı ve sürdürülebilirliğine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Çınarlı, İ (2014). Stratejik iletişim yönetimi bağlamında paydaş kuramının eleştirel bir değerlendirmesi. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 46, 23-36.
- Dedeoğlu, B. B.(2012). Otel işletmelerinde paydaşların hizmet kalitesini algılama farklılıkları. (Antalya örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye.
- Demirhan, G. , Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R. , Güvenç, A. , Aslan, A., Güven, B. , Kangalgil, M. , Hünük, D., Koca, C. Ve Açıkada, C. (2008). Beden eğitimi öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerinin karşılaştırılması. Spor Bilimleri Dergisi, 19(3), 157-180.
- Dinler, C. (2011). İlköğretim 1. Kademe ile 2. kademe öğretmenlerinin aynı binada eğitim görmelerinin paydaşlarca değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Doğu, Z. (2012). Ortaöğretim kurumu paydaşlarının, E okul eğitim yönetimi bilgi sisteminin işleyiş sürecine ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye.
- Dönmez, D. (2008). Paydaş teorisi çerçevesinde otel işletmelerinin seyahat ajentaları ile ilişkileri. bu ilişki yönetiminde izlenen stratejiler ve otel işletmelerinin performansı arasındaki ilişkiler ve bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Döş, İ. (2011). Okul paydaşlarının metefor yardımıyla okul örgütlerini algılama biçimlerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Ertaş, M. (2014). Destinasyon marka imajının yapılandırılmasında paydaş teorilerinin etkinliği : Denizli Pamukkale örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Ertuğrul, F. (2008). Paydaş teorisi ve işletmelerin paydaşları ile ilişkilerinin yönetimi. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 31, 199-223.



- Freeman, R. E., Harrison, j. S., Wicks, A. C., Parmer, B. Ve Colle, S.(2010). Stakeholder Theory The State Of The Art. <http://library.uniteddiversity.coop>.
- Freeaman, R. E. Ve Ve, J. M. (2001). A Stakeholder approach to stratejik managemet. The Darden School University of Virginia.
- Görücü, V. ve Uçar, M. (2015). Paydaşlar, etkileşenler, sosyal sorumluluk yönüyle örgüt teorisinin analizi. BEY. SBE Dergisi 4(2), 107- 124.
- Güler, M. (2015). Bilim ve sanat merkezine ilişkin paydaşların görüşlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Kaya. Y. (2015). Okul paydaşlarını görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Karaköse, T. (2006). Eğitim örgütlerinde iç ve dış paydaşların kurumsal itibara ilişkin algılamaları (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Kartal, S.E. (2014). Eğitim paydaşlarının görüşlerine göre alternatif bir okul: Ev okulları. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Okay, Ş. (2008). Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının Mesleki ve Teknik ortaöğretimde paydaşlar arasındaki iletişime etkileri, Tubav Bilim Dergisi, 1(2), 79-87.
- Önder, R. (2016). 2014-2015 TEOG sınavlarına ilişkin paydaş görüşleri ile öğretmen yapımı testlerle olan ilişkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Özcan, H. (2013). Kurum içi sosyal paydaşlar ve kurumsal itibar ilişkisi bir uygulama örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Özcan, Z. (2013). Paylı mülkiyetle paydaşların yetkileri ve yükümlülükleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Şenol, O.(2011). Sistem düşüncesi yaklaşımıyla kurumsal sosyal sorumluluk kapsamındaki paydaşların incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Uçar, A.S. (2016). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin istihdam sürecinde yer alan paydaşların istihdam sürecine yönelik görüş ve önerileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir, İstanbul.Türkiye.
- Uzkesici, N. (2005). Kurumsal sosyal sorumluluk: İşletmelerde paydaş beklentilerinin karşılanmasında yeni fırsatlar ve tuzaklar. Kurgu Dergisi 2, 69-84.

---

## EĞİTİMİN YENİ MECRASI: GÜNDELİK HAYAT

---

Seyran Başak ÖCAL<sup>156</sup>

### ÖZET

*Çalışmada, lise öğrencilerinin farklı sosyo-kültürel ve akademik donanımına sahip olmalarına karşın, akademik ve sosyal ilişkiler bağlamında ortaklıklar göstermelerinin nedeni olarak, kurumsal eğitime bir alternatif olarak sosyal medya ve internet iletişiminin konumlanışı değerlendirilmiştir. İnternet üzerinden gerçekleşen iletişim ve eğitimsüreçlerinin gençler üzerindeki etkisi anket ve röportaj teknikleriyle incelenerek, okul ortamındaki eğitimsel süreçlerin nasıl düzenlenebileceği tartışılmıştır.*

### Modernizmin Yeni Yüzü: Gündelik Hayat

Modern dünya ile karakterize olan gündelik hayat, toplumun bütün yaşam biçimlerinin yansıdığı bir eylem alanı, “bir referans merkezi” dir<sup>157</sup>. Tüketim kültürünün genel niteliğini yansıttığı düşüncesiyle, genel olarak eleştirel bir gözle bakılan gündelik hayat, Lefebvre’in yukarıda vurguladığı gibi asıl olarak yaşamın tüm formlarını barındırması nedeniyle, dönüştürücü bir özelliğe sahiptir. Hayatın bir gündelik ilişkiler biçimine dönüşmesi biçiminde özetlenebilecek olan bu süreç, temelde, insan varoluşunun özel ve kamusal boyutlarının birbirine karışmasının bir sonucudur.

Felsefenin evreni anlama sevgisinin bir sonucu olarak dışladığı ve aşılması gerektiğini önerdiği gündelik hayat, çağdaş toplumu tanımlayan bir olgu haline gelmiştir. Artık bilimin, felsefenin, politikanın, sanatın, teknolojinin, dahası insana dair ne varsa hepsinin varlık bulduğu yer, tüm bu alanlara dair üst anlatıların çöküşünden kaçan insanın sığındığı özel alanı ifade eden, gündelik hayattır. Medya, bir sosyalleştirme aracı olarak aile ile yer değiştirerek, bireye şan, şöhret gibi narsistik hayallere yoğunlaşma mesajları vererek ve bireyi yıldızlarla özdeşleşmeye yönelterek, gündelik yaşamın sıradanlığını aşması için bir söylem yaratmaktadır<sup>158</sup>.

Schulze’nin görüntünün yazı karşısındaki üstünlüğü nedeniyle “yaşantı toplumu” dediği, diğer yandan postmodern, bilgi, medya, gösteri toplumu gibi sıfatlarla tanımlanan günümüz

---

<sup>156</sup> Dr., Karşıyaka Suzan Divrik MTAL., seyransb.ocal@gmail.com

<sup>157</sup> Henri Lefebvre, **Gündelik Hayatın Eleştirisi II**, Türkçesi, Işık Ergüden, Sel Yay., İstanbul, 2013, s. 54.

<sup>158</sup> Irvin Goldman, “Narcissism, Social Character and Communication: A Q-Methodological Perspective”, **Psychological Record**, Summer 1991, Vol. 41, s. 21.

toplumu, siyasetin eğlenceselleşmesine tanıklık etmektedir. “Nasıl yaşıyoruz?” sorusuna verilen cevap, gündelik hayatımızı tanımlamaktadır<sup>159</sup>. Gündelik hayat, ekonomik, toplumsal, politik ve özel olarak tüm yönleriyle kültür endüstrisinin uğraş alanıdır.

Sanatın gündelikleşmesi ya da hayatın sanatlaşması biçiminde yorumlanabilecek olan bu yeni hayat, asıl olarak kültür endüstrisinin yaşama alanıdır. Benjamin, gerçeküstücülerin bilinçaltını aklın denetiminden özgürleştirmeye çalışmalarını eleştirerek, “Esrarı ancak gündelik hayat içinde bulduğumuzda, yani gündelik olanı anlaşılmasız, anlaşılmasız da gündelik olarak gören diyalektik bir bakış sayesinde anlayabiliriz.”<sup>160</sup> diyerek, gündelik hayatın diyalektik örgüsüne vurgu yapmaktadır.

Horkheimer’a göre, “bireyin toplumdaki başka kaçacak yeri kalmamasına yol açan kültür endüstrisi”, özel hayatın en ücra köşelerine kadar yayılmıştır<sup>161</sup>. Bunu, sanat eserlerine dair büyüü bozarak, tüm kültürel ürünleri rasyonelize ederek gerçekleştirmiştir. 19 ve 20. yüzyılda yapılan röprodüksiyonlar, sanatı içine çekildiği kabuktan çıkarmıştır. Tarihte ilk kez sanat imgeleri gelip geçici, her yere taşınabilen, değeri maddesine bağlı olmayan, kolayca bulunabilen, değersiz, bedava şeyler olmuş ve yaşamın genel akısına karışmışlardır<sup>162</sup>. Geleneksel sanat eserlerine ironik bir gözle bakarak onu yıkmaya çalışan Duchamp, postmodern bir sanat olan *Dada* akımının öncüsü olarak, sanat eserini, hazır nesnelere kullanarak yeniden üretim yoluna gitmiş ve yüksek sanatı gündelik hayatın tam kalbine yerleştirmiştir. Gündelik hayatla içi içe geçen bu yeni sanat anlayışı olarak *Pop Art* akımı, Andy Warhol’un şu sözleriyle özetlenebilir: “Everything is pop, pop is everything.” (her şey popdur, pop her şeydir,)<sup>163</sup> 1920 ve 30’ların Avrupa’sında Sürrealizm, Dadaizm gibi akımlarda kendini gösteren bu hareket, bir kültür endüstrisi olarak sanatın gündelik hayatı biçimlendirdiğini ifade etmektedir. Lefebvre’in ifadesiyle “en basit, en yüzeysel, bayağı, kaba” olarak tekrarlanan şeyleri ifade eden gündelik hayat, aynı zamanda, vazgeçilemez oluşu nedeniyle en derin olan şeydir de<sup>164</sup>. Gündelik hayatın sıradan dünyasına yönelen *pop art*, (*popüler sanat*), kitle kültürünün tüm görünüşlerini 19. yüzyılın gerçekçi sanatından çok daha dolaysız biçimde sanat eserlerine yansıtmaktadır. Dolayısıyla II. Dünya Savaşı sonrası, özellikle Amerika’da gelişen hızlı üretim, sanat alanına da yansımakta ve kalıcı olamayan bir

<sup>159</sup> Lefebvre, *Gündelik Hayatın Eleştirisi II*, s. 55.

<sup>160</sup> Walter Benjamin, *Gerçeküstüçülük Avrupalı Aydınların Son Fotoğrafı*, Çev., Nurdan Gürbilek, Sabir Yücesoy, Metis Yay., 1993, İstanbul, s. 166.

<sup>161</sup> Max Horkheimer, *Akıl Tutulması*, Çev., Orhan Koçak, Metis Yayınevi, İstanbul, 2010, s. 122.

<sup>162</sup> John Berger, *Görme Biçimleri*, Çev., Yurdanur Salman, Metis Yayınları, 2013, s. 32.

<sup>163</sup> Hikmet Şahin, “Postmodern Sanatta Eklektik Nesnelere”, *Karadeniz Araştırmaları*, Kış, 2013, Sayı: 36, s. 239.

<sup>164</sup> Lefebvre, *a.g.e.*, s. 55.

sanat anlayışı yaygınlaşmaktadır<sup>165</sup>. Sanatın gündelik hayata inmesi, sanat eserinin ve alımlayıcısının çıkardan bağımsız estetik bir yargı ile bütünleşmesini değil, sanatın hayatın içinde ve belli bir işleve sahip bir meta; alımlayıcının ise, gündelik hayatta tükettiği herhangi bir nesneden farklı olmayan bir nesnenin izleyicisi olmasına yol açmıştır. Kâr artırma amacıyla şekillendiği için kitle kültürü, sanat açısından bayağı ve zevksiz bir kültür olarak görünür. Konuya ahlâk açısından yaklaşanlara göre de kitle kültürü, ahlâktan yoksundur. Sunulan materyaller “içsel zalimlik” taşımaktadırlar. Cinayet, ahlaki baskı, ırza tecavüz, fiziksel ve zihinsel işkence biçimlerinde sunulan şiddet, toplumun karşısına kitle kültürü olarak çıkmaktadır. Bunlara ek olarak, kitle kültürünün bireyde ve dolayısıyla toplumda yarattığı psikolojik bir tahribat söz konusudur. Kitle kültürü, demokrasi ve özgürlük sloganlarıyla, bütün sınıf, gelenek, görenek engellerini devirmekte ve tüm kültürel farklılığı ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Bu anlamda o, “modern barbarlık” kültürüdür. Özellikle televizyonun tiyatro, bale gibi belirli grupların katıldığı kültürel etkinlikleri halka sunması sayesinde, sınıf farkı ortadan kalkmıştır. Bu gelişme, olumlu dönüşümler yaratabilecekken, sanatı bir popüler kültür ögesi konumuna getirmiştir. Erdoğan, popülerlik ideolojisinin çoğunluğun özgür iradesiyle seçtiği bir durum olmadığını, çoğunluğa kabul ettirilen bir sistem olduğunu söylemektedir<sup>166</sup>. Kapitalist hayat biçiminin, insan etkinliklerinin tamamında yarattığı tahribat, bireysel seçimi ortadan kaldırdığı için, en başta demokrasi anlayışını yıkmıştır.

Yirminci yüzyıl boyunca gündelik hayat ve sanat birlikte işlemiştir. 1919’da Boll, Kandinsky’nin tuvallerinin birer halı motifi olduğunu söyleyerek, sanatın gündelik hayatla iç içe geçtiğini vurgulamıştır<sup>167</sup>. Bu değişim, sanat akımlarının farklılığından kaynaklanmaktadır. Yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde boy gösteren Gerçeküstücülük, sanatın burjuva toplumundaki konumuna karşı çıkararak, özgürleşme yolunu açmak için hayat pratiği ile sanatı bütünleştirmeyi hedef almıştır. Bu amaçla *kolaj* ve *montaj* teknikleriyle, günlük nesnelere; izmaritleri, sokak köşelerinde edilmiş lâfları, sanatsal malzeme olarak konumlandırmış; her şeyin sanat, herkesin sanatçı olabileceği öncülüne yaslanmıştır. Aydınlanma projesi de asıl olarak benzer bir amaç üzerine kuruludur. Bilim, ahlâk ve hukukun, gündelik hayatın akla uygun düzenlenişinde devreye sokularak, insanın kişiliğinin

---

<sup>165</sup> Dilek Türkmenoğlu, “Toplumsal ve Kültürel Değişim Sürecinde Pop Sanatı”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Say :23, Y: I:2007/2, s. 97.

<sup>166</sup> İrfan Erdoğan, “Popüler Kültüre Gasp ve Popülerin Gayrı Meşruluğu”, **Doğu-Batı**, 2001, (15), 2, s. 103.

<sup>167</sup> Ali Akay, “Gündelik Yaşamın Kültürü: Popüler Kültür”, Kıvrımlar, Bağlam Yay., 1996, <http://www.hikmetevi.net/felsefesoyoloji/gundelik-yasamin-kulturu-populer-kultur-t2484.0.html;wap2=> Erişim: 12.10.2013, s. 62.

derinleştirilmesi öncülüne yaslanmış olan Aydınlanma, gündelik hayatın merkezi bir değer haline gelişinin ilk tohumlarını atmıştır. Bu bağlamda Aydınlanma'dan yaklaşık iki yüzyıl sonra Gerçeküstücülük, gündelik eşyayı; eski gazete parçasını, bisiklet pedalını, “kutsal” kabul ederek, gündelik hayatın merkezileşmesi sürecine kültürel bir destek sağlamıştır. 80’lerde postmodern sanat, bu gerçeküstü sanatın öncülleri üzerine yaslanmıştır. Bu durum, “Kitsch” kültürünün gündelik hayatı sardığını ifade etmektedir<sup>168</sup>. Bununla birlikte gündelik hayat tüm unsurlarıyla birlikte, sanattan politikaya kadar tüm alanların dikkatini çekmektedir.

1960’lardan itibaren gelişme gösteren *pop-art* akımıyla gündelik hayata ait nesnelere, sanat eserlerinde kullanılmaya başlanarak, gerçek hayatın içinde yaşanan somut gündelik hayat olduğu inancı güçlenmiştir. Eserlerinde gazete kupürlerini kullanan Picasso gibi büyük ressamlarla yüksek ve düşük kültür eşitlenirken, gündelik hayatın da yaşama egemen oluşunun altı çizilmiştir. Dadaistler’le birlikte, sanatın ölümü teması gündeme geldiğinde, aslında ölmüş olanın, belki de “yüksek sanatlar” olduğu ve üst kültürün üretecek bir şeyi kalmadığı söylenebilir. Picasso ve Braque gibi sanatçıların, gündelik yaşamın malzemesi olan gazete kupürlerini kullanmış olmaları, Hegel’in “modern bireyin sabah duasının günlük gazeteler olduğu” düşüncesini pekiştirmektedir<sup>169</sup>. Gündelik bir etkinlik olan gazete kupürleri ile sanat gündelik hayata girerek, aşkın tinsel bir gerçeklik ideali son bulmakta ve var olana, somut olarak yaşanana, kısacası an’a odaklanan tüketim kültürü tüm alanlarıyla birlikte gündelik hayatı ele geçirmektedir.

Benjamin, sanatın tekniğin olanaklarıyla taklit edildiği çağda, sanat yapıtının burada olma durumunu ifade eden *aura*’nın yok olduğunu, “sahiciliğin” gözden kaybolduğunu vurgulamaktadır<sup>170</sup>. Benjamin’in *aurá*, *hikâye anlatıcılığı* ve *flâneur* kavramları, sanatın yeniden üretim nesnesi olarak bir popüler kültür ögesi haline gelmesi sürecini özetleyen simgeler konumundadır. Öyle ki; sanat eserlerinin yeniden üretim süreci, onun teknolojinin özgürleştirici imkânları sayesinde, geleneğin otoritesinden kurtulmasına yol açmakla birlikte, asıl olarak, sanat eserine biricikliğini ve tekilliğini veren *aurá*’nın ortadan kalkmasına yol

---

<sup>168</sup> Aydın Uğur, “Gerçeküstücülük: Başlı Bağılanmış Bir ‘Avant-Garde’ Daha”, **Keşfedilmemiş Kita Günlük Yaşam ve Zihniyet Kalıplarımız** içinde, İletişim Yay., İstanbul, 1991, s. 125-128. Buna ek olarak, popüler kültür ürünlerinin alçak ve yüksek kültürler arasındaki *hiyerarşiyi* kaldırmasını ve tüketim nesnelere galerilere girmesini demokratik bir gelişme olarak gören Akay, böylece sanatın herkese ait olduğunu söylemektedir. Bknz. Akay, a.g.e.

<sup>169</sup> Akay, a.g.e., s. 7.

<sup>170</sup> Walter Benjamin, “Teknik Olarak Kopyalanabildiği Çağda Sanat Yapıtı”, Çev., Mustafa Tüzel, **Sanat Siyaset Kültür Çağında Sanat ve Kültürel Politika** içinde, Ed., Ali Artun, İletişim Yay., İstanbul, 2008, s. 95.

açmaktadır<sup>171</sup>. Sanat eserinde özgünlük, burada ve şimdi olmak anlamına gelen *aurá*, sanat eserinin erişilemezliğini anlatmaktadır<sup>172</sup>. Benjamin, zamanın sürati içinde, unutulmak üzere olan belleği aramaktadır. Şenliği bir eğlence endüstrisi olmaktan çıkaracak olan bellektir. Geçmişle gelecek arasındaki köprüyü kuracak olan bellek, geleneğin aktarılmasını ve böylece hem insan etkinliklerinde hem de insan zihninde bütünselliği kuracaktır. “*Flâneur*”, sanat piyasasının içinde doğmakta ve burjuvazinin anonim kitlesi için çalışmaktadır. Paris’in ışıklar içindeki pasajlarında “aylakça” gezinen “*Flâneur*”, aydın kimliğini simgelemektedir. Dolaşım halindeki ürünü ifade eden ve kendisine alıcı bulmak için piyasaya çıkan *flâneur*’un, ekonomik yaşamı kadar politik kararı da belirsizdir. “*Aurá*’sız yaşamda konumlandırılan “*flâneur*”ün, her fırsatta kitleye sığınan, daha çok piyasada gözlemler yapan ve gazetecilik toplumsal temeline sahip bir kişi olarak değerlendirilmesi oldukça ilginçtir”<sup>173</sup>. *Flâneur*, pazara çıkmış aydındır, ancak henüz büyük kentin değişen dinamiğine kapılmamış ve burjuva sınıfının içine yerleşmemiştir. Gürbilek, Benjamin’in sözünü ettiği “destansı bellek yitimi”nin, Bakhtin’in dile getirdiği anlamda karnavalların ve şenliklerin de içeriğini boşalttığını öne sürmektedir: “Hikâye anlatıcısı kısa öyküciye, koleksiyoncu antika tüccarına, deneyim enformasyona, *flâneur* şarap tüccarına dönüşecektir sonunda”<sup>174</sup>. Sanayi sonrası ya da diğer ifadeyle postmodern toplumun karakteristiğini yansıtan bu öngörü, kısaca, hayatın anlamının ortadan kalktığı, salt nesnelere çevrili bir dünyada, haz ilkesinin egemenliğinde ve salt bir seyirci konumunda yaşayan çağdaş insana gönderme yapmaktadır.

Hikâye anlatıcılığı devrinin kapanarak, kültür endüstrisine has bir özellik olan kısa öykülerle anlatım, gazeteciliğin günümüzdeki konumunu ifade eden bir değişimdir. Villemessant’ın şu sözleri; “Okurlarım için, Quartier Latin’de çıkan yangın, Madrid’deki devrimden daha önemlidir”<sup>175</sup>, kısa öykücülüğün bir türü olarak gazete haberlerinde ilginin, bireyin aşına olduğu ve gündelik hayatında her an karşılaşabileceği olaylara yönelik baskın ilgisine işaret etmektedir. Dolayısıyla insanlar artık gündelik yaşamakta ve gündelik olaylara ilgi göstermektedirler. Benjamin’e göre de, bu durum, artık uzaklardan gelen bilginin değil, bizi

---

<sup>171</sup> Nurdan Gürbilek, “Sunuş Bölümü”, **Son Bakışta Aşk, Walter Benjamin** içinde, Yay., Haz., Nurdan Gürbilek, Metis Yay., 1993, İstanbul, s. 28.

<sup>172</sup> Benjamin için *aurá*, sanat yapıtını benzersiz kılan hale, tekrarlanamaz ve çoğaltılamaz olan uzaklık deneyimidir. Bknz. Nurdan Gürbilek, “Tanpınar’da Hasret Benjamin’de Dehşet”, **Benden Önce Bir Başkası** içinde, s. 109.

<sup>173</sup> Sevim Bilgen Aydın, “Walter Benjamin’in Kavramlarıyla Kültür Endüstrisi: Aura, Öykü Anlatıcısı ve Flâneur”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research**, Volume 3 / 11 Spring 2010, s. 512-515.

<sup>174</sup> Gürbilek, **a.g.e.**, s. 111.

<sup>175</sup> Benjamin, **Son Bakışta Aşk**, s. 82.

en yakında olup bitene ulaştıran enformasyonun kabul gördüğünü ifade etmektedir. Hikâye anlatıcılığının kabul görmeme nedeni, enformasyonun anında doğrulanma imkânı olmasıdır. Haberler, hikayelerin yerini almaktadır<sup>176</sup>. O halde *Flâneur*, *aurá*'sını yitirmiş modern nesnelere ve kısa hikâye anlatıcılığının işgal ettiği, modern dünyanın gezginidir. Nesli tükenmek üzere olan nesnelere, insanı büyüler, ancak bu büyülenme, ya da aşk, "ilk bakışta değil, son bakışta" dır<sup>177</sup>. Artık bütün kültür, şairin değil, kalabalık içinde ancak ondan ayrı ve ışıklandırılan bir pasajda "aylak gezinen" *flâneur*'undur<sup>178</sup>. Kurgusal söylemin gündelik hayatta yerini alan özet bilgiler, anlamın ortadan kalktığına göstergesidir.

Popüler kültür, öncelikle medya aracılığıyla sürdürülerek teşvik edilmektedir. Ün ve şöhret alanıyla, eğlence ve zevk ile biçimlendirilen popüler kültür, yalnızca kültürel alanda değil, siyasal alanda da vardır<sup>179</sup>. Bir düşünce ve yaşam biçimini dayattığı için popüler kültür başlı başına ideolojik bir inşa sürecidir. Bourdieu'nun "fast-thinker"<sup>180</sup> dediği "hazır cevaplar"<sup>181</sup>, istenilen konuda istenilen şeyleri söyleyen ve medyanın sıklıkla başvurduğu popüler akademisyenlerdir. Medyada, popüler ürünler olarak, halkın karşısına çıkarılanlar, bu defa, entelektüeller, ünlüler, film yıldızları, şarkıcılar ve politikacılar. Yarışma programlarında en popüler cevabın aranmasının amacı, günümüze egemen olmuş bir düşünce biçimini de yansıtmaktadır: "Çoğunluğa uyan kazanır"<sup>182</sup>. Bilginin kâr amaçlı bir meta haline gelişinin ifadesi olan bu tür yarışma programları, bilginin eskisi gibi üretim değil, tüketim sürecinde bir araç olarak kullanıldığı anlamına gelmektedir<sup>183</sup>. Yarışma programlarında yanıtların yanlış ve doğru gibi iki kutba ayrılması, gündelik hayatta da sorunların tarihsel bağlamından kopararak, keskin çizgilerle tanımlanması anlayışını yaratmaktadır. Bununla birlikte, bu programlarda dünyanın statik biçimde sunulması, izleyicinin dünya hakkındaki bilgileri, birbirinden bağımsız parçalar halinde almasına neden olmaktadır.

potansiyel olarak yararsız, oyuncu değeri olan nesne. bu nesnelere ikincil yararı olabilir, ancak asıl işlevleri birleştirici "oyuncu" olmasıdır. ne işlevsel ne simgesel değeri vardır. bu

<sup>176</sup> A.g.e., s. 82.

<sup>177</sup> A.g.e., s. 129. Buna ek olarak, Platon yazarlara toplum içinde yer tanımayarak, sanatın toplumdaki dışlanmasının ilk örneğini oluşturmaktadır. Bknz., Benjamin, "Üretici Olarak Yazar", Çev., Haluk Barışcan, **Sanat Siyaset Kültür Çağında Sanat ve Kültürel Politika** içinde, Ed., Ali Artun, İletişim Yay., İstanbul, 2008, s. 69. Ayrıca Platon, Homeros ve trajediyi kendi ideali olan *politeia*'dan dışlarken, temelde, sanatın değerini tam olarak yadsımak yerine, en iyi haliyle bile kötü siyaset olan sanatı, politikadan uzak tutma amacındadır. Bknz. Kreft, a.g.m., s. 185.

<sup>178</sup> Gürbilek, "Sunuş Bölümü", **Son Bakışta Aşk Walter Benjamin** içinde, s. 37

<sup>179</sup> A.g.e., s. 6.

<sup>180</sup> Pierre Bourdieu, **Televizyon Üzerine**, Çev., Turhan Ilgaz, YKY, İstanbul, 1997, s. 21, 22.

<sup>181</sup> M. Şentürk Utku, "Medya, Manipülasyon ve Popülerleşen Kültür", **Bir Gün Gazetesi**, 21.08.2011.

<sup>182</sup> Alemdar & Erdoğan, a.g.e., s. 13.

<sup>183</sup> A.g.e., s. 13.

yolla herşeyin tüketilmesi,tutkunun yerine oyun ve tüketim söz konusu olur. baudrillard a göre gadget tüketim toplumunda nesnenin hakikatidir.(tüketim toplumu,baudrillard)

Baudrillard, sanayi toplumunun simgesinin makine olmasına karşılık, tüketim toplumunun simgesinin eklenti, aksesuar anlamına gelen *gadget* olduğunu söyler. Yararsız nesnelere ifade eden kavram, görüntülerin yarattığı kaotik bir dünyaya işaret etmektedir. “*Gadget* tüm gündelikliği gösteri tarzında ele geçiren sistematik bir mantığın parçasıdır ve dolayısıyla her nesne çevresini ve onun uzantısı olarak tüm insani ve toplumsal ilişki çevresini yapaylık, hile ve yararsızlık töhmeti altında bırakır”<sup>184</sup>.

Görüntü ve gerçek arasındaki ilişkinin terine döndüğü günümüz medya ortamında, insanlar, ekranda gördüklerinin gerçek hayatta gördüklerinden daha gerçek olduklarını varsaymaktadırlar. Amerika Birleşik Devletleri’nde bir denek grubu önünde bir trafik kazası canlandırılmış ve daha sonra denek grubuna bu trafik kazasının görüntüleri izlettirilmiştir. İzleyenlerin çoğu, ekranda izledikleri görüntülerin, olay yerinde gördüklerinden daha gerçek olduğunu söylemişlerdir. Bunun nedeni, özellikle yakın çekimler sayesinde izleyiciye, olaya çok yakın olduğu hissini verilmesidir. Bombardier’e göre, olayı seyirciye yaşatma duygusu, görüntünün, özel alanla kamusal alan arasındaki sınırların ortadan kalkmasına yol açmaktadır.

Ona göre Modernizm’in egemenlik kazanması ile gündelik hayat içindeki varoluşların şeyleştirilmesi, bir arada olmuştur. Marxistler’in “siyasal ekonomi” dedikleri şeye Baudrillard “moda” demektedir. Ona göre, geleneksel ev uygulamalarının aksine, modern ev donatım biçimleri, tüketicinin güdümlenmesine aracılık etmektedir. Moda, modern yaşam biçimlerine “işlevsel olmayan nesnelere” ve antikaları yerleştirerek, gündelik hayatı şeyleştirmektedir. Oysa geleneksel ev tipi ataerkilliğin başatlığını yansıtmaktadır. Çağdaş ev ise, modernliğin göz alıcı sonuçlarıyla düzenlenmiştir. Her oda bağımsız bir birim olarak şeyleştirilmiştir. Mutfak için “mutfak takımları”, oturma odası için “oturma odası takımları” vardır. Modern biçimde sandalye yine sandalyedir, ancak tasarımı değişmiştir. Bu nedenle Baudrillard’a göre, modern gündelik hayat, yalnızca nesnenin işlevinin özgürlüğüdür, nesnenin kendisinin değil. Artık saat “büyükbabanın saati” gibi duygusal bir nesne değil, belirli bir moda göre tasarlanmış, işlevsel bir saattir. Böylece nesnelere duygudan kurtarılıp işleve indirildiğinde, insanlar duygusallıktan kurtulmuşlar, ancak yalnızca nesnelere “kullanıcıları” olmuşlardır. İnsanı salt bir tüketici olarak konumlayan bu modern görüngünün adı, moda’dır. Baudrillard’a göre, böylece ev, geleneksel değerlerden kopmuş ve yalnızca tüketici vitrini olmuştur. Ona

---

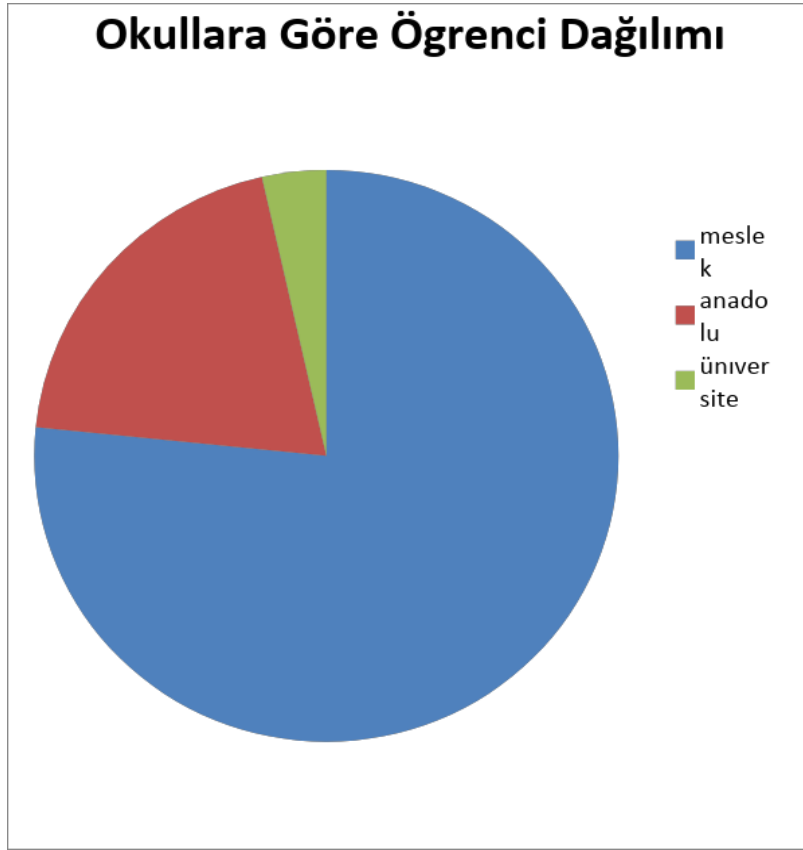
<sup>184</sup> Baudrillard, a.g.e., s. 140.



göre, modernlik bütün anlamı “işlev” göstergesine indirgemıştır<sup>185</sup>. Gündelik hayatın mekânı olan evde de tüketim kültürünün egemen olması, insanın kamusal ve özel tüm alanlarının işgal edildiğini göstermektedir. Doğada ve sanatta var olan nedensellik ilkesinin gündelik hayatta katı bir belirlenim sergilemediğini ifade eden bu görüş, gündelik hayatın sürekli yenilenen karakterini göstermektedir.

## ARAŞTIRMA

Çalışmada, 14-17 yaş aralığında bulunan 50 lise öğrencisine örneklem grup olarak anket uygulanmıştır. Anket sorularına verilen cevaplar genellenerek yorumlanmıştır.



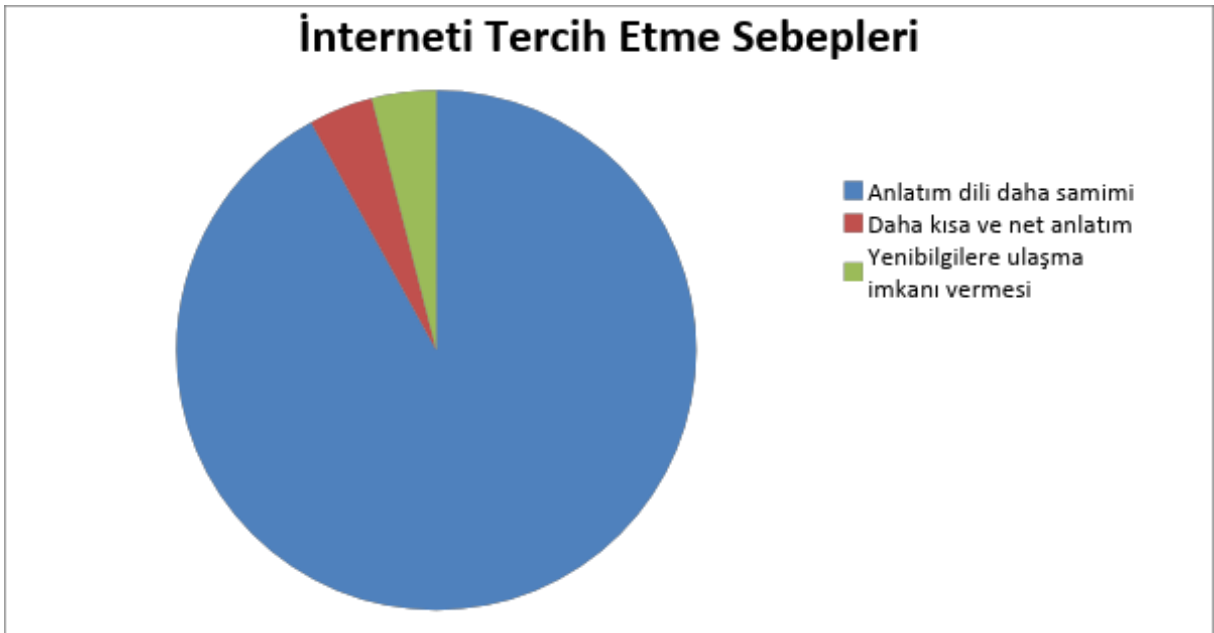
Tablo1: Okullara göre öğrenci dağılımı.

<sup>185</sup> A.g.e., s. 67-74.



Tablo 2: Eğitimde okulun ve internetin tercih edilme oranı.

%98 İnternet



Tablo 3 : İnternetin tercih edilme sebepleri

«Random dediğimiz rastgele harflere basma ciddiyeti bozar ve ortama komik bir hava katar. Çok ciddi bir şeyin sonuna Random koyarsanız o şey kinaye olur. Randomun derinlere uzanan çokça anlamı vardır. Ama en basitinden sempatik, gerçekçi, ciddi olmayan, gülüş anlamını verebiliriz.»

## SONUÇ

Lise öğrencileri, akademik öğrenme, bilişsel beceriler ve sosyal iletişim amacıyla , interneti tercih etmekte, sosyal ağlar üzerinden, okula güçlü bir alternatif olarak, bilişim araçlarını tercih etmektedir. Tercih kriteri olarak da daha çok eğlendiren bilginin etkisi öne çıkmaktadır. Bu durum, gençlerin, yeni bir iletişim ağı olarak kullandıkları internet teknolojisinin akademik ve sosyal iletişimin günlerinin büyük kısmını geçirdikleri gündelik hayatın merkezi önemini öne çıkarmaktadır.

Bu bağlamda, eğitim-öğretim süreçlerinin, yaş dönemlerine yönelik görsel ve bilişimsel uyarıcılarla desteklenmesi ve bilginin eğlence motifliyle de renkelendirilmesinin etkili olacağını ortaya çıkarmaktadır.

### Sözlü kültür-Yazılı Kültür-Görsel Kültür

Videolar, sevilen karakterlerle özdeşim kurma, esprili bir dil.

Bireysel farklılıklara değer verme, adalet duygusunun güçlendirilmesi

Çoklu uyarıcı, bilgiler arasında geçişlilik

Yönergenin kısa ve net olması

İnfotainment (eğlendiren bilgi)

## KAYNAKÇA

Henri Lefebvre, **Gündelik Hayatın Eleştirisi II**, Türkçesi, Işık Ergüden, Sel Yay., İstanbul, 2013, s. 54.

Irvin Goldman, “Narcissism, Social Character and Communication: A Q-Methodological Perspective”, **Psychological Record**, Summer 1991, Vol. 41, s. 21.

Lefebvre, **Gündelik Hayatın Eleştirisi II**, s. 55.

Walter Benjamin, **Gerçeküstüçülük Avrupalı Aydınımın Son Fotoğrafı**, Çev., Nurdan Gürbilek, Sabir Yücesoy, Metis Yay., 1993, İstanbul, s. 166.

Max Horkheimer, **Akıl Tutulması**, Çev., Orhan Koçak, Metis Yayınevi, İstanbul, 2010, s. 122.

John Berger, **Görme Biçimleri**, Çev., Yurdanur Salman, Metis Yayınları, 2013, s. 32.

Hikmet Şahin, “Postmodern Sanatta Eklektik Nesnelere”, **Karadeniz Araştırmaları**, K13, 2013, Sayı: 36, s. 239.

Dilek Türkmenoğlu, “Toplumsal ve Kültürel Değişim Sürecinde Pop Sanatı”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Say :23, Y: 1:2007/2, s. 97.

- İrfan Erdoğan, “Popüler Kültüre Gasp ve Popülerin Gayri Meşruluğu”, **Doğu-Batı**, 2001, (15), 2, s. 103.
- Ali Akay, “Gündelik Yaşamın Kültürü: Popüler Kültür”, Kıvrımlar, Bağlam Yay., 1996, <http://www.hikmetevi.net/felsefesosyoloji/gundelik-yasamin-kulturu-populer-kultur-t2484.0.html;wap2=> Erişim: 12.10.2013, s. 62. Aydın Uğur, “Gerçeküstüçülük: Başı Bağlanmış Bir ‘Avant-Garde’ Daha”, **Keşfedilmemiş Kıta Günlük Yaşam ve Zihniyet Kalıplarımız** içinde, İletişim Yay., İstanbul, 1991, s. 125-128. Buna ek olarak, popüler kültür ürünlerinin alçak ve yüksek kültürler arasındaki *hiyerarşiyi* kaldırmasını ve tüketim nesnelерinin galerilere girmesini demokratik bir gelişme olarak gören Akay, böylece sanatın herkese ait olduğunu söylemektedir. Bknz. Akay, **a.g.e.**
- Walter Benjamin, “Teknik Olarak Kopyalanabildiği Çağda Sanat Yapıtı”, Çev., Mustafa Tüzel, **Sanat Siyaset Kültür Çağında Sanat ve Kültürel Politika** içinde, Ed., Ali Artun, İletişim Yay., İstanbul, 2008, s. 95.
- Nurdan Gürbilek, “Sunuş Bölümü”, **Son Bakışta Aşk, Walter Benjamin** içinde, Yay., Haz., Nurdan Gürbilek, Metis Yay., 1993, İstanbul, s. 28.
- Sevim Bilgen Aydın, “Walter Benjamin’in Kavramlarıyla Kültür Endüstrisi: Aura, Öykü Anlatıcısı ve Fleneur”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research**, Volume 3 / 11 Spring 2010, s. 512-515.
- Benjamin, **Son Bakışta Aşk**, s. 82.
- Pierre Bourdieu, **Televizyon Üzerine**, Çev., Turhan Ilgaz, YKY, İstanbul, 1997, s. 21, 22.
- M. Şentürk Utku, “Medya, Manipülasyon ve Popülerleşen Kültür”, **Bir Gün Gazetesi**, 21.08.2011.

---

## TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE EYLEM ARAŞTIRMASI YÖNTEMİYLE YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK OLARAK İNCELENMESİ

---

Mukime GÜLEN CANLI<sup>186</sup>, Yusuf TEPELİ<sup>187</sup>

### ÖZET

*Araştırmada Türkçe öğretimi üzerine eylem araştırması yöntemiyle yapılmış çalışmaların sistematik olarak derlenmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırmaları mevcut durumu değiştirmeye kaliteyi artırmaya yönelik uygulamaya dayalı araştırmalar olduğundan eğitim öğretim faaliyetlerinin her alanında uygulanmaya ve önemini artırmaya başlamıştır. Türkçe öğretimi alanında da önemli bir yere sahip olan eylem araştırmalarıyla Türkçe öğretiminde görülen sorunların tespit edilmesi ve çözülmesine katkı sağlanması beklenmektedir. Bu nedenle öncelikli olarak Türkçe öğretiminde yapılan eylem araştırmaları tespit edilmiş ve çeşitli özelliklerine göre sınıflandırılarak incelenmiştir. Araştırmanın Türkçe öğretiminde yeni çalışmalara ışık tutacağı, yapılan sistematik inceleme sayesinde araştırmacılara kolaylık sağlayacağı öğretmenlere Türkçe derslerinde görülen sorunların çözümünde ve yöntem, teknik seçiminde faydalı olacağı düşünülmektedir.*

*Türkçe öğretimine yönelik okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve lisans düzeyinde yapılmış eylem araştırmalarını kapsayacak olan bu çalışma, sistematik inceleme yöntemiyle desenlenmiştir. Sistematik incelemeler bir konu üzerindeki bütün çalışmaların derlenmesini, değerlendirilmesini sağlayan araştırmalardır. Araştırmada Türkçe eğitimi alanında yapılmış makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri taranmıştır Söz konusu araştırmalara ulaşmak için Dergipark, Google Akademik, Ulakbim ve Akdeniz Üniversitesi Kütüphanesi veri tabanlarındaki çalışmalar ile Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezindeki tezler taranmıştır. Türkçe öğretimine yönelik yapılmış eylem araştırmalarının türü, konusu, yılı, çalışma grubu, sonuçları ve önerileri incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar sistematik olarak sınıflandırılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmada 14 makale, 15 yüksek lisans tezi ve 18 doktora tezine ulaşılmıştır. Ulaşılan makalelerden bazıları yüksek lisans ve doktora tezlerinden hareketle yazılmıştır.*

*Araştırmada incelenen 47 çalışmanın 26'sı sınıf öğretmenliği, 21'i Türkçe eğitimi alanında yapılmıştır. Araştırmada konuyla ilgili 2009 -2018 yılları arasındaki çalışmalara ulaşılmış, 2009'dan önceki yıllarda ve 2011 yılında konuyla ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Ulaşılan araştırmalar 25 farklı üniversitede gerçekleştirilmiş, 4 üniversitenin çalışmaları araştırmaların çoğunluğunu oluşturmuştur. Dinleme alanında çalışmaya rastlanmamış, konuşma alanıyla ilgili 2 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalarda yapılan uygulamalarının çoğunlukla olumlu sonuçlandığı belirlenmiştir. Türkçe öğretimi üzerine eylem araştırması yöntemiyle yapılmış çalışmaların sayısı artırılmalı, okul öncesi ve lise düzeyinde de araştırmalar yapılmalıdır.*

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Öğretimi, Eylem Araştırması, Sistematik İnceleme.

---

<sup>186</sup>Akdeniz Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi, canli-mukime@hotmail.com

<sup>187</sup>Prof. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, ytepel@akdeniz.edu.tr

## GİRİŞ

Dil bir iletişim aracı olmasının yanında gelişme, öğrenme, hayal kurma, keşfetme, aktarma, sosyalleşme ve üretmenin de önemli bir aracıdır. Bu nedenle dil eğitimi bireyin her yönden gelişmesinin yolunu açacak ilk adımdır. Ana dili öğretimi ailede edinilir ve okulda geliştirilerek bireyi hayata hazırlar. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018), dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir. Türkçe öğretimi bu açıdan değerlendirilmeli, bireyin dolayısıyla da toplumun gelişimi için Türkçe öğretiminin en verimli hale getirilmesi temel amaç olmalıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018). Programın doğru bir şekilde uygulanması, sonuçların değerlendirilmesi ve gerekiyorsa aksaklıkların giderilmesine yönelik güncellemeler yapılması gerekmektedir. Programın uygulanması, belirlenen hedeflere ulaşılması ve sorunların tespit edilmesinde öğretmenlerin ve araştırmacıların önemi büyüktür.

Son yıllarda eğitim öğretim faaliyetlerinde sorunların belirlenerek düzeltilmesine yönelik araştırmalar önem kazanmaya başlamıştır. Bu araştırmalardan biri de eylem araştırmalarıdır. Eylem araştırması, toplumsal değişim ve gelişime odaklanılarak geliştirilmiş bir araştırmadır (Saban ve Ersoy, 2017).

Eylem araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirilmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 1999). Öğretmen yetiştirmede de önemli yöntemlerden biri olan eylem araştırmalarından faydalanmak ve aksaklıkların düzeltilmesine katkıda bulunmak oldukça önemlidir.

Çalışkan ve Serçe (2017), Türkiye’de eğitim alanında yapılmış eylem araştırmaları üzerine yaptıkları çalışmada eylem araştırmalarının fazla tercih edilmediğini, genellikle akademisyenler tarafından yapıldığını ve öğretmen araştırmacıların az olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretimi üzerine eylem araştırması yöntemiyle yapılmış bilimsel çalışmalarını belirleyerek bunları farklı açılardan incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Türkçe öğretimi üzerine eylem araştırması yöntemiyle yapılmış çalışmaların genel özellikleri nelerdir?

- a) Çalışmaların yıllara göre dağılımını nasıldır?
- b) Çalışmaların yapıldığı alanlara/bölgelere göre dağılımını nasıldır?
- c) Çalışmaların yapıldığı üniversitelere göre dağılımını nasıldır?
- d) Çalışmaların uygulama süresine göre dağılımını nasıldır?

Türkçe öğretimi üzerine eylem araştırması yöntemiyle yapılmış çalışmaların içerik özellikleri nasıldır?

- a) Çalışmaların konulara ve temel dil becerilerine göre dağılımını nasıldır?
- b) Çalışmaların etkililiği incelenen yöntem ve tekniklere göre dağılımını nasıldır?
- c) Çalışmaların çalışma gruplarına göre dağılımını nasıldır?
- d) Çalışmaların önemli sonuçları nelerdir?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Deseni**

Türkçe öğretimi üzerine eylem araştırması yöntemiyle yapılmış çalışmalarını derlemek amacıyla sistematik inceleme deseni kullanılmıştır. Sistematik inceleme belli bir problem üzerinde yapılmış araştırmaların birlikte ele alınmasını, karşılaştırılmasını sağlayan bir yöntemdir. Önceki araştırma bulgularını bir araya getirmesi; araştırmanın bir parçası olması, sayılabilir, çoğaltılabilir ve güncellenebilir olması sistematik incelemenin önemli özelliklerindedir (Erözkan ve Büyüköksüz, 2017).

### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Türkçe öğretimi üzerine eylem araştırması yöntemiyle yapılmış bilimsel çalışmalar (makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezleri) oluşturmaktadır. Söz konusu araştırmalara ulaşmak için Dergipark, Google Akademik, Ulakbim ve Akdeniz Üniversitesi Kütüphanesi veri tabanlarındaki çalışmalar ile Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezindeki tezler taranmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda Türkçe öğretimi alanında yapılmış olma, eylem araştırmasıyla desenlenmiş olma ve erişime açık olma

nitelikleri aranmıştır. Türkçe eğitimi alanında eylem araştırması yöntemiyle yapılmış 15 tezin erişimi sınırlandırıldığı için araştırmaya dahil edilememiştir. Özel eğitimle ilgili çalışmalar da araştırmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca yüksek lisans tezinden hareketle 3, doktora tezinden hareketle yazılan 4 çalışma ile model önerisi şeklinde hazırlanmış 1 çalışma araştırma dışında tutulmuştur. Araştırmaya aranan niteliklere uygun olan 14 makale ve 33 tez dahil edilmiştir. Çalışma grubunun tür özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaların Türlerine Göre Dağılımı

	Makale	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam
İlgili Çalışmalar	M1(2010), M2(2010), M3 (2010), M4 (2010), M5 (2012), M6 (2013), M7 (2013), M8 (2014), M9 (2014), M10 (2015), M11 (2016), M12 (2016), M13 (2016), M14 (2016)	Y1 (2010), Y2 (2013), Y3 (2013), Y4 (2014), Y11(2015), Y12 (2015), Y6 (2014), Y7 (2014), Y5 (2014), Y8 (2015), Y9 (2015), Y10 (2015), Y13 (2017), Y14 (2018), Y15 (2012)	D18 (2018), D7 (2012), D1 (2009), D2 (2010), D3 (2010), D4 (2010), D5 (2012), D6 (2012), D8 (2014), D9 (2014), D10 (2014), D11 (2015), D12 (2015), D13 (2016), D14 (2017), D15 (2017), D16 (2017), D17 (2017)	
f	14	15	18	47
%	29%	31%	38%	

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen araştırmaların türlerine göre dağılımı görülmektedir. Araştırmalardan 14'ünün makale, 15'inin yüksek lisans tezi ve 18'inin doktora tezi olduğu görülmüştür. Araştırmaya dahil edilen makalelerden bazılarının özellikleri ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

### Verilerin Analizi

Çalışmalardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel işlem birbirine benzeyen verileri bir araya getirmek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizi verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması aşamalarından oluşur.



Konuya dahil edilen çalışmalar incelenerek kodlamalar yapılmış, kodların ait olduğu kategoriler belirlenmiştir. Kodlar ve kategoriler oluşturularak tablolastırılmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgular, araştırma soruları doğrultusunda sıralanmıştır.

**Türkçe öğretimi alanında eylem araştırması yöntemiyle yapılmış çalışmaların genel özellikleri nelerdir?**

**Çalışmaların yapıldığı alanlara/bölgelere göre dağılımı nasıldır?**

Türkçe öğretimi alanında yapılmış eylem araştırmalarının çoğunlukla Türkçe Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği Ana bilim Dalında yapıldığı görülmüştür. Özel eğitimde yapılan araştırmalar dahil edilmemiştir. Tablo 3'te çalışmaların yapıldığı alana/bölüme göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2: Çalışmaların Yapıldığı Alana/Bölüme Dağılımı

Çalışmaların Yapıldığı Bölüm	İlgili Çalışmalar	f	%
<b>Türkçe Eğitimi</b>	M8 (2014), M9 (2014), Y1 (2010), Y2 (2013), Y4 (2014), Y5 (2014), Y6 (2014), Y7 (2014), Y8 (2015), Y11 (2015), Y13 (2017), Y15 (2012), D5 (2012), D6 (2013), D9 (2014), D10 (2014), D11 (2015), D14 (2017), D16 (2017), D17 (2017), D18 (2018)	21	44%
<b>Sınıf Öğretmenliği</b>	M1 (2010), M2 (2010), M3 (2010), M4 (2010), M5 (2012), M6 (2013), M7 (2013), M10 (2015), M11 (2016), M12 (2016), M13 (2016), M14 (2016), Y3 (2013), Y9 (2015), Y10 (2015), Y12 (2015), Y14 (2018), D1 (2009), D2 (2010), D3 (2010), D4 (2010), D7 (2012), D8 (2014), D12 (2015), D13 (2016), D15 (2017)	26	55%

Tablo 2'ye göre araştırma kapsamındaki çalışmaların 21'i Türkçe eğitimi, 26'sı sınıf öğretmenliği alanında yapılmıştır.

**Çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?**

Türkçe öğretimi alanında yapılmış eylem araştırmalarının yıllara göre dağılımları tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımları

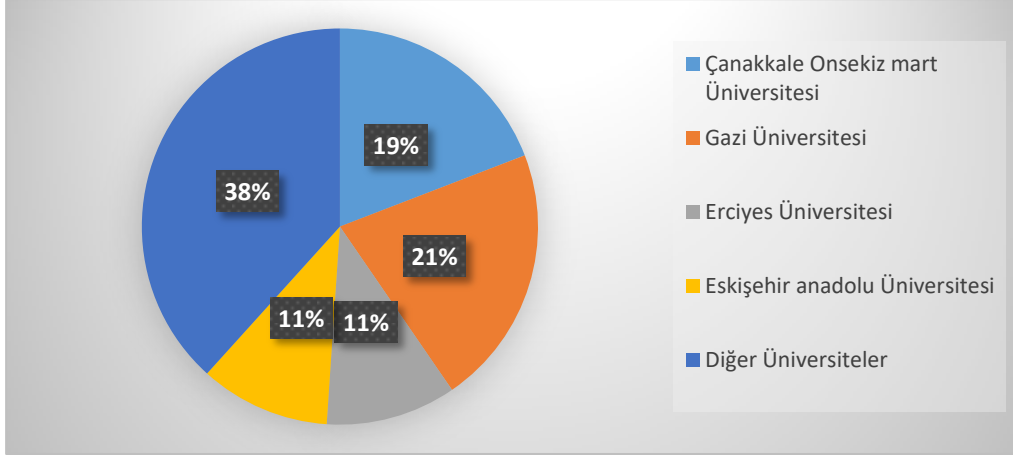
Yıl	Mk. Sayısı	YLT. Sayısı	DT. Sayısı	İlgili Çalışmalar	f	%
2018	3	1	1	M10 , M7 , M2 , Y14 , D18	5	10%
2017	2	1	4	M14 , M11 , Y13 , D14 , D15 , D16 , D17	7	14%
2016	3	-	1	M12, M13, M14, D13	4	8,5%
2015	1	5	2	M10 , Y8 , Y9 , Y10 , Y11 , Y12 , D11 , D12	8	17%
2014	2	4	3	M8 , M9 , Y4 , Y5 , Y6 , Y7 , D8 , D9 , D10	9	40%
2013	2	2	-	M6 , M7 , Y2 , Y3	4	8,5%
2012	1	1	3	M5 , Y15, D5 , D6 , D7	5	11%
2011	-	-	-		-	
2010	4	1	3	M1 , M2 , M3 , M4, Y1 , D2 , D3 , D4	8	17%
2009	-	-	1	D1	1	2%

Tablo 3 çalışmaların yıllara göre dağılımlarını göstermektedir. Türkçe öğretimi alanında ulaşılan eylem araştırmaları 2009-2018 yıllarını kapsamaktadır. 2009'dan önce araştırma konusuyula ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Eylem araştırmalarının yoğunlaştığı yıllar sırasıyla 2014,2015, 2010 ve 2017 yıllarıdır.

### c) Çalışmaların yapıldıkları üniversitelere göre dağılımları nasıldır?

Aşağıdaki tablo araştırmaların yapıldıkları üniversiteleri ve araştırmaların üniversitelere göre dağılımlarını göstermektedir.

Grafik1: Çalışmaların Yapıldıkları Üniversitelere Göre Dağılımları



Grafik1 incelendiğinde 10 araştırmayla Türkçe öğretimi alanında en fazla eylem araştırmasının yapıldığı üniversite Gazi Üniversitesidir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde 9, Erciyes ve Eskişehir Anadolu Üniversitelerinde beşer araştırma yapılmıştır. Ulaşılan araştırmalar 25 farklı üniversitede gerçekleştirilmiştir.

#### Çalışmaların uygulama süresine göre dağılımı nasıldır?

Araştırmaların uygulama süreleri tablo 4'te saat ve hafta olarak verilmiştir. Aylık süreler haftalık sürelerle dönüştürülmüştür.

Tablo 4: Çalışmaların Uygulama Süresine Göre Dağılımı

	Süre	İlgili Çalışmalar	f	%
Saat	8-10 saat	Y4 (2014)	1	2%
	11-20 saat	-	-	
	21-30 saat	M6 (2013), M7 (2013)	2	4%
	31-40 saat	M1 (2010), M3 (2010), Y3 (2013), D16 (2017)	4	8,5%
	41-50 saat	D12 (2015), M12 (2016)	2	4%
	51-60 saat	D15 (2017)	1	2%
	61-70 saat	-		
	71-80 saat	D4 (2010)	1	2%
Hafta	2-4 hafta	D10 (2014), Y7 (2014),	2	4%
	5-8 hafta	M13 (2016), M7 (2013), M9 (2014), M2 (2010), M10 (2015), Y1 (2010), D5 (2012), D6 (2012), D9 (2014), D11 (2015), Y11 (2015), Y6 (2014), Y13 (2017), Y12 (2015),	14	30%

	9-12 hafta	Y9 (2015), Y10 (2015), Y14 (2018), D3 (2010), D14 (2017), M10 (2015), M14 (2016), M5 (2012),	8	17%
	13-16 hafta	M8 (2014), Y15 (2012), D2 (2010), D13 (2016), D17 (2017), D18 (2018)	6	13%
	17-20 hafta	Y8 (2015), D7 (2012), D1 (2009), D8 (2014), M11 (2016)	5	11%
	21-25 hafta	M11 (2016)	1	2%
	Belirlenemedi	Y2 (2013), Y5 (2014), M2 (2010), M14 (2016), M4 (2010),	5	11%

Tablo 4 incelendiğinde araştırma sürelerinin birbirinden farklı olduğu; uygulama sürelerinin hafta olarak en fazla 5-12 haftalık sürede, saat olarak 31-40 saatlik sürede yoğunlaştığı görülmektedir. 8-10 saatlik ve 2-4 haftalık sürede gerçekleştirilen kısa süreli araştırmaların yanı sıra 70-80 saat ile 21-25 haftalık uzun sürelerde gerçekleştirilen araştırmalar da vardır.

### **Türkçe öğretimi alanında yapılmış eylem araştırmalarının içerik özellikleri nasıldır?**

#### **Çalışmaların temel dil becerilerine ve konulara göre dağılımı nasıldır?**

Çalışmaların içerik özellikleri incelenerek sınıflandırılmıştır. Tablo 5 'te araştırmaların temel dil beceri alanlarına ve konulara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5: Çalışmaların Temel Dil Becerilerine ve Konulara Göre Dağılımı

<b>Beceri Alanı/Konu Alanı</b>	<b>İlgili Çalışmalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Okuma</b>	Y10 (2015), M1 (2010), M7 (2013), M3 (2010), M11 (2016)	5	11%
<b>Dinleme</b>		-	
<b>Konuşma</b>	Y5 (2014), M14 (2016)	2	4%
<b>Yazma</b>	Y14 (2018), D5 (2012), D12 (2015), D16 (2017), M13 (2016), M2 (2010), M2 (2010), M8 (2014), M6 (2013), M5 (2012), M9 (2014), Y11 (2015)	12	25,5%
<b>Okuma-Anlama</b>	M4 (2010), D4 (2010), D8 (2014), D11 (2015), D13 (2016), M12 (2016), D3 (2010)	7	14%
<b>Okuma-Yazma</b>	Y3 (2013), D1 (2009), D14 (2017), M10 (2015)	4	8,5%
<b>Konuşma-Yazma</b>	Y1 (2010)	1	2%
<b>Temel Beceriler</b>	Y4 (2014)	1	2%
<b>Söz Varlığı</b>	Y9 (2015), M14 (2016), Y6 (2014),	3	6%
<b>Eleştirel Okuryazarlık</b>	D7 (2012), D9 (2014),	2	4%
<b>Görsel Okuryazarlık</b>	Y12 (2015)	1	2%
<b>Akademik Okuryazarlık</b>	D14 (2017)	1	2%
<b>Medya Okuryazarlığı</b>	M7 (2013), Y8 (2015), D6 (2012), D10 (2014),	4	8,5%

<b>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi</b>	Y2 (2013), Y13 (2017), D5 (2012), D11 (2015), D14 (2017), D17 (2017), (2018), Y7 (2014)	8	17%
<b>Dil ve Edebiyat Öğretimi</b>	D18 (2018)	1	2%
<b>İçerik ve Sınıf Ortamı</b>	Y15 (2012)	1	2%
<b>Öğretim Tekniğinin veya Etkinliklerin Etkililiği</b>	D2 (2010), M10 (2015), D12 (2015), D13 (2016), D15 (2017), D17 (2017), M12 (2016), M2 (2010), M3 (2010), M14 (2016), M5 (2012), Y4 (2014), Y9 (2015), Y13 (2017), D5 (2012), Y12 (2015), Y11 (2015), Y1 (2010), Y5 (2014), Y10 (2015), D8 (2014), Y14 (2018), D18 (2018), M10 (2015), Y6 (2014), D10 (2014), D9 (2014), D11 (2015), D1 (2009), Y8 (2015), M4 (2010), M1 (2010), Y7 (2014),	33	70%

Tablo 5 araştırmaya dahil edilen çalışmaların temel dil becerilerine ve konularına göre dağılımı göstermektedir. Tabloya göre dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarından en fazla yazma alanına yoğunlaşmış, dinleme alanında ise araştırmaya rastlanmamıştır. Bazı araştırmalarda okuma-anlama; okuma-yazma; konuşma-yazma ve temel beceriler olarak birleştirilerek birden fazla beceri alanı üzerinde çalışılmıştır. Söz varlığı, eleştirel okuryazarlık, görsel okuryazarlık, akademik okuryazarlık ve medya okuryazarlığı konularında toplam 10 araştırma yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında 8 araştırma, bir öğretim yöntem, tekniğinin veya etkinliklerin etkililiğini araştıran 34 araştırmaya ulaşılmıştır.

### Çalışmaların etkililiği incelenen yöntem ve tekniklere göre dağılımı nasıldır?

Çalışmaların etkililiği incelenen yöntem ve tekniklere göre dağılımı tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 6: Çalışmaların Etkililiği İncelenen Yöntem ve Tekniklere Göre Dağılımı

<b>Etkililiği İncelenen Yöntem, Teknik, Etkinlik</b>	<b>İlgili Çalışmalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Etkinliklerin Etkililiği	Y4 (2014), Y8 (2015), Y9 (2015), D2 (2010), M4 (2010), D5 (2012), Y12 (2015), Y11 (2015)	8	17%
Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Etkililiği	D1 (2009), M2 (2010), Y15 (2012)	3	6%
Kavram Haritasının Etkililiği	M10 (2015), D11 (2015)	2	4%
Dijital Hikayelerin Etkililiği	D12 (2015) , D17 (2017)	2	4%
Görsel Kullanımının Etkililiği	Y5 (2014)	1	2%
Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği	Y1 (2010)	1	2%
Benzetim Tekniğinin Etkililiği	D17 (2017)	1	2%
Altı Dakika Yönteminin Etkililiği	Y10 (2015)	1	2%
Zihin Haritası Yönteminin Etkililiği	Y14 (2018)	1	2%
Farklılaştırılmış Öğretim Programının Etkililiği	D2 (2010)	1	2%
Akıcılığı Geliştirme Programının Etkililiği	D8 (2014)	1	2%
Paket Programın Etkililiği	D9 (2014)	1	2%
Kelime Kutusu Stratejisinin Etkililiği	M1 (2010)	1	2%
Fernald Yöntemi, Yankılı ve Tekrarlı Okumanın Etkililiği	M10 (2015)	1	2%

Çocuk Dergilerinin Etkililiği	D10 (2014)	1	2%
Kültürel Yaklaşımın Etkililiği	Y7 (2014)	1	2%
Beyin Etkileme Metodunun Etkililiği	M12 (2016)	1	2%
Hikaye Piramidinin Etkililiği	M5 (2012)	1	2%
SCRATCH programının Etkililiği	D13 (2016)	1	2%
Ağ Araştırmasının Etkililiği	D15 (2017)	1	2%
Algısal Öğrenme Stillerine Dayalı Yaklaşımın Etkililiği	Y6 (2014)	1	2%
Dünya Klasikleriyle Yapılandırılmış Öğretimin Etkililiği	D18 (2018)	1	2%
Mikro Öğretim Tekniğinin Etkililiği	M14 (2016)	1	2%
3P Metodunun Etkililiği	M3 (2010)	1	2%

Tablo 6 incelendiğinde 47 araştırmanın 33'ünde etkililiği incelenen yöntem, teknik ve etkinlikler aracılığıyla yapılan öğretimler görülmektedir. Bunlardan en fazla etkinliklerin etkililiği üzerinde durulmuştur. Dengeli okuma yazma yaklaşımıyla 3, dijital hikayeler ve kavram haritası tekniği ile ilgili ikişer çalışma yapılmıştır.

### Çalışmaların, çalışma gruplarının özelliklerine göre dağılımı nasıldır?

Çalışmaların çalışma gruplarına ait özellikler tablo 7 'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Çalışmaların Çalışma Gruplarının Özelliklerine Göre Dağılımı

	ÇALIŞMA GRUBU	İLGİLİ ÇALIŞMALAR	f	%
<b>ANA DİLİ TÜRKÇE OLAN ÖĞRENCİLER</b>	İlkokul öğrencileri (1-4. sınıflar)	M1 (2010), M2 (2010), M3 (2010), M4 (2010), M6 (2013), M7 (2013), M10 (2015), M11 (2016) M12 (2016), M13 (2016), Y3 (2013), Y9 (2015), Y10 (2015), Y12 (2015), Y14 (2018), D4 (2010), D8 (2014), D12 (2015), D13 (2016), D15 (2017)	20	42,5%
	İlköğretim 5. sınıf öğrencileri (2012 yılı öncesi)	D1 (2009), D2 (2010), D3 (2010), M5 (2012), D7 (2012)	5	11%
	Ortaokul öğrencileri (5-8. sınıflar)	Y1 (2010), Y4 (2014), Y5 (2014), Y8 (2015), D6 (2012), D9 (2014), D10 (2014), D16 (2017), Y6 (2014), M9 (2014)	10	21%
	Lise öğrencileri (9-12. sınıflar)		-	
	Ön Lisans	Y15 (2012)	1	2%
	Lisans öğrencileri	Y11 (2015), D18 (2018), M8 (2014), M14 (2016), M5 (2012)	5	11%
<b>YABANCI UYRUKLU</b>	A2 düzeyi	*D17 (2017)	1	2%
	B1 düzeyi	Y2 (2013), *D17 (2017), Y13 (2017)	3	6%

<b>ÖĞRENCİLER</b>	B2 düzeyi	Y7 (2014)	1	2%
	C1 düzeyi	M8 (2014), D14 (2017)	2	4%

\*Araştırmanın çalışma grubu A2 ve B1 düzeyindeki öğrencilerden oluşmuştur.

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe öğretimi alanında yapılmış eylem araştırmalarının çalışma grubu ilkokuldan lisans eğitime kadar uzanmış; yabancı uyruklu öğrencileri de kapsamıştır. Araştırmalardan 25'inin çalışma grubu ilkokul öğrencileridir. Araştırmalardan 10'u ortaokul, 5' i lisans öğrencilerine yöneliktir. 6 araştırma ise yabancı uyruklu öğrencilere yöneliktir.

### Çalışmaların önemli sonuçları nelerdir?

Çalışmaların sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8: Çalışmaların Önemli Sonuçları

Araştırmada uygulanan programın;	Olumlu	Kısmen olumlu	Olumsuz
<b>Başarıya etkisi</b>	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M12, M13, M14, M11, M10, M7, M2, , , Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y9, Y10, Y13, Y14, D1, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D13, D14, D16, D17, D18, (Uygulanan program öğrencilerin durumunda gelişme sağlamıştır.)	Y7, Y15, D12, D15 (Araştırma sonunda öğrencilerin durumunda kısmen bir ilerleme görülmüştür.)	M14, (Araştırma sonucunda öğrencilerde ilerleme olmamış bazı alanlarda ise gerileme görülmüştür.)
<b>Ders tutumuna etkisi</b>	M7, M8, M9, Y6, D1, D2, D5, D6 (Uygulanan programla öğrencilerin derse, okumaya, yazmaya, konuşmaya yönelik tutumlarında olumlu değişiklikler olmuştur.)		
<b>Ders işleme sürecine etkisi</b>	Y2, Y4, Y8, Y7, Y13, M7, M10, , D2, D6, D11 (Öğrenci görüşlerinden ve ders sürecindeki gözlemlerden hareketle öğrencilerin ders sırasında güzel vakit geçirdikleri, etkinliklere istekle katıldıkları belirlenmiştir.)		

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaların çoğu olumlu sonuçlanmış, öğrencilerin başarı durumlarında ilerleme görülmüştür. Dört araştırmanın sonucu kısmen olumlu iken bir

araştırmanın kullandığı tekniğin öğrenci başarısına etkisinin olmadığı bazı alanlarda ise olumsuz etkilediği (M14) belirlenmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada Türkçe öğretimi alanında eylem araştırması yöntemiyle yapılmış çalışmalar tespit edilmiş ve bazı yönlerden incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyledir:

Araştırma konusu kapsamında makale, yüksek lisans ve doktora tezleri olmak üzere toplam 47 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmada 14 makale, 15 yüksek lisans tezi ve 18 doktora tezi incelenmiştir. Araştırmaların çoğunluğunu tezler oluşturmaktadır. Çalışmaların yarısından fazlasını sınıf öğretmenliği alanı oluşturmaktadır. Okul öncesi ile Türk dili ve Edebiyatı alanlarında çalışmaya rastlanmaması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2009 öncesinde Türkçe öğretimi üzerine eylem araştırması yöntemiyle hazırlanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eylem araştırması çalışmaları son yıllarda yoğunlaşsa da net bir artış değil dalgalı bir seyir izlemiştir.

Türkçe öğretimi alanında eylem araştırması yöntemiyle yapılmış çalışmaların yapıldıkları üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde araştırmaların 25 farklı üniversitede yapıldığı görülmüştür. Özellikle de Gazi, Çanakkale Onsekiz Mart, Erciyes ve Eskişehir Anadolu Üniversitesi en fazla eylem araştırması yapılan üniversiteler olmuştur. Birçok üniversite tek araştırmayla sınırlıyken bazı üniversitelerin konuyla ilgili çalışmalarına rastlanmamıştır.

Eylem araştırmaları belli bir programın bir çalışma grubuna uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi sürecini kapsadığından genellikle uzun süreçte yapılan araştırmalardır. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların uygulama süreleri saat olarak 8-80 ders saati arasında olmakla beraber 20-50 ders saati arasında yoğunlaşmıştır. Süresi hafta olarak verilen araştırmalar ise 2-20 hafta arasındadır. Ancak araştırmalar 5-12 hafta arasında yoğunlaşmıştır. 5 çalışmanın uygulama süresi belirlenememiştir.

Çalışmaların temel dil becerilerine ve konulara göre dağılımı incelenmiş ve dört temel dil becerisinden dinleme becerisiyle ilgili çalışma olmadığı görülmüştür bu durumun Türkçe öğretimi açısından bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Konuşma becerisi de 2 araştırmayla sınırlı kalmıştır. Bu eksikliğin konuşma ve dinleme becerilerine yeterince önem verilmemesinden veya bu alanlarda çalışma yapmanın, veri toplamanın zorluğundan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.



Çalışmaların etkililiği incelenen yöntem ve tekniklere göre dağılımı incelenmiş, farklı yöntem ve tekniklerin etkililiği üzerine çalışmalar olduğu görülmüştür. Bunlardan çoğu etkinliklerin etkililiğini inceleyen araştırmalardır.

Türkçe öğretimi okul öncesinden yükseköğretime kadar her düzeyden öğrenciyi kapsadığı gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde yabancı uyruklu öğrencileri de kapsayarak geniş bir kitleye hitap etmektedir. Bu nedenle araştırmaların çalışma grubu da oldukça çeşitlidir. İncelenen çalışmalarda ana dili Türkçe olan öğrencilerde okul öncesi ve lise düzeyinde; yabancı uyruklu öğrencilerde ise A1 ve C2 düzeyinde çalışma grubuna rastlanmamıştır.

Araştırmaların sonuçları incelendiğinde uygulanan programların öğrenci başarısına ve öğrencilerin konuya yönelik tutumuna etkisinin yüksek oranda olumlu olduğu; 4 araştırmanın da kısmen olumlu sonuçlandığı görülmüştür. Bir uygulamanın ise olumsuz sonuçlandığı belirtilmiştir.

## **Öneriler**

Araştırmanın bulguları doğrultusunda araştırmacılara ve öğretmenlere şu önerilerde bulunulabilir.

Konuşma ve dinleme becerilerine yönelik eylem araştırmaları planlanıp uygulanabilir. Böylece bu alanlarda görülen eksikliklerin giderilmesine katkı sağlanmış olur.

Okul öncesi ile Türk dili ve edebiyatı alanlarında Türkçe öğretimi üzerine eylem araştırmaları planlanabilir. Böylece okul öncesi ve lise öğrencileri de sürece dahil edilmiş olur.

Türkçe öğretimi üzerine eylem araştırması yöntemiyle yapılmış bu çalışmalar öğretmenlere yöntem, teknik seçiminde ve sorunların çözümünde faydalı olabilir. Öğretmenler bu ve benzer yöntem teknikleri sınıflarında uygulayabilir ve etkisini kendileri gözlemleyerek daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilir.

## **KAYNAKÇA**

- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Akyol, H. ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z.E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: bir eylem araştırması, *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.
- Akyol, H. ve Sever, E. (2018). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: ikinci sınıf örneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

- Bülbül, F. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk Ş. Kılıç Çakmak E.K. Akgün Ö.E. Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (bir eylem araştırması), *E-International Journal of Educational Research*, 4(1), 1-28.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan M. ve Serçe H. (2018). Türkiye’de eğitim alanındaki eylem araştırması makaleleri: bir içerik analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(1).
- Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, Ö. (2014). *Temel becerilerin geliştirilmesi açısından ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüne gidilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Dal, S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirci, S. (2015). *İlkokul 3. sınıflarda hedef söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dinç, R. (2016). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencide okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması, *AKU Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 320-334.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılar için Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Erözkan A. ve Büyükköksüz E. (2017). Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gülay, E. (2012). *Meslek yüksekokullarında Türk dili dersinin etkililiğinin arttırılmasına yönelik bir aksiyon araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kansızoğlu, H.B. (2014). *Öğrenme stillerine uygun sözcük ve kalıp söz öğretimi üzerine bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karadağ, B.F. (2017). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin anlama-anlatma becerilerine yönelik bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karagöz, M. (2018). *Türk ve dünya klasikleriyle yapılandırılmış dil ve edebiyat öğretimi tasarısı: okulöncesinden yükseköğretime (bir eylem araştırması)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaşkaya, A. (2016). Beyin etkileme metodu destekli öğretim ile akıcı okuma ve okuduğu anlamının geliştirilmesi: bir eylem araştırması, *Eğitim ve Bilim*, 41 (185), 281-297.
- Kaya, B. (2016). Yazma güçlüğü olan bir ilkokul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi, *Turkish Studies*, 11 (3), 1407-1434.
- Konuk, S. (2017). *İkna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuru, O. (2017). Mikro öğretim tekniğinin akıcı konuşma becerisine etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 792-810.
- Kuşdemir, Y., Kurban, H. ve Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1190-1209.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).

- Nohutçu, U. (2015). *Yükseköğretim öğrencilerinin işlevsel yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Örs, E. (2015). *İkinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlığı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Papatğa E. (2016). *Okuduğunu anlama becerilerinin scratch programı aracılığıyla geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Potur, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Saban A. ve Ersoy A. (2017). Eğitimde nitel araştırma desenleri. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarıtaş, H. (2014). *Kültürel yaklaşımın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Sayın, H. (2015). *Medya okuryazarlığı becerilerinin ortaokul Türkçe programı içerisindeki yeri ve öğrencilerin medya metinleri üretme becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi, *TÜBAR XXVII*, 564-580.
- Sidekli, S. (2012). Yazma becerisinin geliştirmek için hikâye piramidi, *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 31.
- Tabak, G. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim (simülasyon) tekniğinin kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Tanrikulu, F. (2014). *Medya okuryazarlığı bağlamında çocuk dergileriyle zenginleştirilmiş Türkçe dersinin etkililiği: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tok, M. (2014). Paragraf türlerinin öğretimi sürecinde yazma becerilerine ilişkin bilişsel süreçlerin geliştirilmesi: bir eylem araştırması, *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 889-912.
- Tok, M. ve Gönülal, M. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin yazma taslakları aracılığıyla metin tutarlıklarının sağlanması: bir eylem araştırması, *Turkish Studies*, 9(6), 1005-1021.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ulu, H. (2017). *Türkçe dersinde ağ araştırması'na dayalı öğretim: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâyeye yazma becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Vidin, G. (2013). *Bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma yazma öğrenmesindeki güçlüklerin ve çözümüne yönelik çalışmanın etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikayelerin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yegen, Ü. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 124-134.

### ÖZET

*Okullarda oluşturulan öğrenme ortamlarının tüm öğrencilere aynı derecede ilgi çekici gelmediği ve bu nedenle hedeflenen aktif öğrenmenin tam olarak gerçekleşmediği, dolayısıyla derse katılımın tüm öğrencilerimiz için aynı oranda olmaması, günümüz öğrencilerinin bilinçli ve/veya bilinçsiz olarak maruz bırakıldıkları teknolojik bombardımanın dışında kalamamaları, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını istemeleri projemizin çıkış noktası olmuştur. Günümüz eğitim anlayışı okulların sınırlarını aşmış, 365 gün 24 saat süren bir hale dönüşmüştür. Tüm gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de eğitim bilgiyi yapılandırabilen, üretime dönük, araştıran ve bilgiye kolay erişebilen bir toplum inşa etme gayesindedir. Sözü edilen bilgi toplumunu inşa etmek adına günümüz eğitim anlayışı çağdaş gereksinimlere adapte olmuş, güncel yaklaşım ve metotları benimsemiştir. Bu yeni eğitim anlayışının göstergesi olarak da Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında öncelikle ilköğretim programlarını, daha sonra da ortaöğretim programlarını sil baştan yapılandırmacı bir anlayışla hazırlatarak, uygulamaya koyması bizleri bu çalışmayı yapmaya itmiştir.*

*Bir öğretim yöntemi olarak kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım beyin fırtınası, drama, gözlem yapma, deney, aile katılımı, akran öğretimi, grup çalışmaları, tartışma, soru-cevap, işbirliğine dayalı öğretim vb. yöntem ve teknikleri içinde barındıran çok geniş bir uygulama alanına sahiptir.*

*Bu çalışma ilgili yöntem ve teknikler kullanılmış olup, sürece dayalı değerlendirme amacıyla fotoğraf makinesi, video, kamera vb. aletlerle kayıt yapılmıştır.*

*Bu projede öğrencilere yapılandırmacı yaklaşımın doğasına uygun öğrenme ortamları, içerikler, yöntem ve teknikler sunulmuş olup bireyin bilgiyi yapılandığı ve inşa ettiği bir eğitim süreci hazırlanarak, öğrencilerde gözlemlenen soru sorma, merak etme, ilgi ve motivasyona yönelik tutumların artması ve öğrencilerimizin okula severek gelmeye başlamışlardır. İstekli gelmenin ardından, akademik başarısında gelmesi çalışmanın öğrencilere en önemli katkılarından.*

**Anahtar Kelimeler:** Eğlenerek öğrenme, Yaratıcılık, Özgüven, Dikkat, Kuruma aidiyet.

### 1. Giriş

#### 1.1. Çalışmanın Özgünlüğü:

Günümüz eğitim anlayışı okulların sınırlarını aşmış, 365 gün 24 saat süren bir hale dönüşmüştür. Tüm gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de eğitim bilgiyi yapılandırabilen, üretime dönük, araştıran ve bilgiye kolay erişebilen bir toplum inşa etme gayesindedir. Sözü edilen bilgi toplumunu inşa etmek adına günümüz eğitim anlayışı çağdaş gereksinimlere adapte olmuş, güncel yaklaşım ve metotları benimsemiştir. Bu yeni eğitim

---

<sup>188</sup>Öğretmen, gazi45konuk@hotmail.com

<sup>189</sup>Öğretmen, Şehitler Ortaokulu, alpaslanyilmaz43@gmail.com

<sup>190</sup>Öğretmen, Şehitler Ortaokulu, idriskinay@gmail.com

anlayışının göstergesi olarak da Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında öncelikle ilköğretim programlarını, daha sonra da ortaöğretim programlarını sil baştan yapılandırmacı bir anlayışla hazırlatarak, uygulamaya koyması bizleri bu çalışmayı yapmaya sevk etmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak yürürlüğe koyduğu “Yapılandırmacı eğitim anlayışı” çocuğun oyun hakkını temel alan “Eğlenerek Öğreniyoruz!” sloganıyla yola çıkılan “Çocuk Üniversitesi” eğitim projesinde görev alan öğretmenlerin tamamının Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşması, görev yapan öğretmenlerin tamamının alanında yetkin bir danışmanlık şirketi tarafından “öğrenci koçluğu” konusunda gönüllülük esasına dayalı olarak eğitim alması çalışmaya özgünlük kazandırmaktadır. Yapmış olduğumuz araştırmalar sonucunda bu kapsamda bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu da projemizin özgünlüğünü desteklemektedir. Çalışmanın tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması, başta ilçe Kaymakamımız olmak üzere Belediye Başkanımız, İlçe Milli Eğitim Müdürümüz, Kişisel Gelişim Uzmanı, Okul Müdürleri, Okul Müdür Yardımcıları, Okul Aile Birlikleri, Öğretmenler, Öğrenciler ve Velilerimizin projemize olumlu tutum geliştirmeleri, yardım ve destekleri özgünlüğümüzü daha da arttırmaktadır. Yeni neslin ihtiyaç ve beklentilerine uygun eğitim yöntemleri geliştirmek, biz eğitimciler üzerinden eğitim kurumlarının en önemli sorumluluğu kabul edilmelidir.

### *1.2.Çalışmaya Neden İhtiyaç Duyulduğu:*

Akademik araştırmalar gösteriyor ki aktif oyun oynamak, çocukların öğrenmesinin en doğal ve birincil yoludur. Ebeveynlerin %85'i çocukların herhangi bir teknoloji olmayan durumlarda oyun oynamayı reddettiğini, her iki ebeveyninden biriye çocuklarıyla oyun oynamak için vakti olmadığını ifade ediyor.

Okullarda oluşturulan öğrenme ortamlarının tüm öğrencilere aynı derecede ilgi çekici gelmediği ve bu nedenle hedeflenen aktif öğrenmenin tam olarak gerçekleşmediği, dolayısıyla derse katılımın tüm öğrencilerimiz için aynı oranda olmaması, günümüz öğrencilerinin bilinçli ve/veya bilinçsiz olarak maruz bırakıldıkları teknolojik ürünlerin dışında kalamamaları, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını istemeleri projemizin çıkış noktası olmuştur.

## **2. Problem Durumu**

Okul rehberlik servisi tarafından uygulanan “Başarısızlık Nedenleri” anketinde öğrencilerin % 73 oranında dersleri monoton ve sıkıcı buldukları, ‘Problem Tarama’ anketinde de

öğrencilerin % 76'sının derslerin işlenişinde aktif olmadıklarını, % 85'i de farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının öğrenilen bilgilerin kalıcılığını etkilediğini bildirmiştir. Kurumumuz, bu proje ile bu ihtiyacı karşılayabilecek nitelikte bir çalışma sunmaktadır. "Çocuk Üniversitesi" projesiyle öğrencilere yapılandırmacı yaklaşımın doğasına uygun öğrenme ortamları, içerikler, yöntem ve teknikler sunulmuş olup bireyin bilgiyi yapılandığı ve inşa ettiği bir eğitim süreci olan eğlendirici, oyunlaştırıcı ve ilgi çekici, ezberden uzaklaştırıcı, problem çözme odaklı, bilgi üretmeyi teşvik eden bir öğrenme ortam ve yönteminin hazırlanması ile bu sorunların büyük oranda azalacağı fikrinde uzlaşıldı. Öğrencinin kendini mutlu hissedeceği ve her gün eve gittiğinde "Acaba yarın okulda hangi etkinliği yapacağız?" düşüncesi, öğrencinin okula karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlayacaktır.

### **3. Çalışmanın Amaç ve Hedefleri**

#### *3.1. Çalışmanın Amacı:*

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla bilgiyi yorumlayan, eleştiren ve anlamlandıran çocuklar yetiştirerek eğitimi okul saatleri ile sınırlı olmaktan çıkarıp hayat boyu öğrenme ilkesine uygun hale getirerek öğrencilerin yeni çalışma alanlarını ve güncel bilgileri keşfederek, düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayarak sorun çözen, üreten, yaratıcı bireyler olarak hem topluma hem de kendi yaşantılarına yön vermelerine rehberlik etmeyi, çocukları erken yaşta bilimle ve sanatla tanıştıran, bilime karşı olumlu bir tutum kazanmalarını sağlayan, yaparak ve yaşayarak öğrenen, sadece bilen değil uygulayan olmalarına destek veren 'Çocuk Üniversitesi' programı kapsamında öğretmenlerimiz, çocuklara iyi bir gelecek hazırlamayı, herhangi bir teknoloji olmadan oyun oynamayı, okulda eğlenerek öğrenmenin sevincini yaşamalarını, devamsızlığı en aza indirgeyip okula aidiyet duygusunu arttırarak, okula severek gelmelerini amaçlamaktadırlar.

#### *3.2. Çalışmanın hedefleri:*

Mevcut öğrenme ortamlarını zenginleştirerek hemen hemen her öğrenciyi, hedeflenen aktif öğrenme seviyesine getirerek, katılımcı öğrencilerimizin öğrenme işini gerçekleştirirken, bizzat deneyimlemelerini, işin içine hayal gücü ve yaratıcılıklarını da katarak, kendilerinin yarattıkları oyun ortamı ile öğrenmenin tam ve kalıcı olacağını deneyimlemeleri, okul ortamında kendilerini rahatça ifade ederek, dersi monoton ve sıkıcı bulan öğrenci sayısını azaltıp çocuk üniversitesi projemizi yaygınlaştırmaktır. Bu projeye aynı zamanda çocukların teknoloji bağımlılığını azaltarak aile içi iletişimini güçlendirmek, okula severek gelmesi ve



derslerdeki dikkat süresini attırmak, dikkat dağınıklığı olan çocuklarda da bu sorunu gidermek hedeflenmektedir.

#### **4. Yöntem ve Plan**

##### *4.1.Yöntem:*

Bir öğretim yöntemi olarak kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım; beyin fırtınası, drama, gözlem yapma, deney, aile katılımı, akran öğretimi, grup çalışmaları, tartışma, soru-cevap, işbirliğine dayalı öğretim vb. yöntem ve teknikleri içinde barındıran çok geniş bir uygulama alanına sahiptir.

Bu çalışmada ilgili yöntem ve teknikler kullanılmış olup, sürece dayalı değerlendirme amacıyla fotoğraf makinesi, video, kamera vb. aletlerle kayıt yapılmıştır.

##### *4.2. Plan*

2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kaymakamlık, İlçe Belediye Başkanımız ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü arasında imzalanan protokolle yürürlüğe giren “Çocuk Üniversitesi” projesi ilgili kurumların denetim ve danışmanlığında uygulamaya konulmuştur.

Proje çalışmasına başlamadan önce, çalışmanın yürütüleceği kurum yöneticisi ve öğretmenlerine projenin kapsamı, amaçları ve süresi hakkında bilgi verilmiş; yönetici ve öğretmenlerin çalışmaya karşı ilgili oldukları gözlenmiş, uygulamaya dönük fikir ve önerileri alınmıştır. İlk defa yapılacak olan bu çalışma öncesinde öğrenci ve velilere haber verilmiş, meraklarını harekete geçirmek amaçlanmıştır.

Uygulamaya geçmeden önce kişisel gelişim uzmanı önderliğinde gönüllü öğretmenlere öğrenci koçluğu eğitimi verildi. Gerekli çalışmalardan sonra 2017-2018 Eğitim- öğretim yılında ilçe önderlerimizle öğrencilere uygulanan anket ile ‘ihtiyaç analizi’ yapılmış ve sonucunda da“Akıl Oyunları”, “Etkin Düşünme Becerileri”, “Hafıza Teknikleri”, “Eğlenceli İngilizce”derslerinin okulumuzun 5. sınıflarında 16 hafta olarak okutularak her alanda en iyi ilk üç öğrencinin seçilerek ilçe önderlerimiz öncülüğünde ödüllendirilmiştir.

2018-2019 Eğitim- öğretim yılı icinde ilçe önderlerimizle çalıştay yapılarak “Akıl Oyunları”, “Etkin Düşünme Becerileri”, “Hafıza Teknikleri”, “Eğlenceli İngilizce” derslerinin yanı sıra robotik kodlama, izcilik, okçuluk, bilim uygulamaları, steam atölyeleri gibi çocuk üniversitesi derslerinin farklı alanlarda da eğlenerek öğreniyoruz sloganıyla işlenmesine karar verildi. Alınan kararlar okulumuzun 5. Ve 6. sınıflarında 16 haftalık olarak işlenmesine

karar verildi. Bir önceki eğitim yılında olduğu gibi her alanda en iyi ilk üç öğrencinin seçilerek ödüllendirilmesine karar verildi.

## 5. Uygulama

### 5.1. Çalışmanın Uygulanması

Milli Eğitim Bakanlığının çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak yürürlüğe koyduğu “yapılandırmacı eğitim anlayışı” çizgisinde çocuğun oyun hakkını temele alan bir eğitim projesi olan “Çocuk Üniversitesi” projemiz okulumuzda yeterli derslik olmaması sebebiyle 5. ve 6. sınıf öğrencilerimizden oluşan 44 kişilik öğrenci grubuna 2 farklı derslikte, 40 dakikalık sürede istasyon tekniği uygulanarak işlenmektedir.

Projenin gerçekleştirilebilmesi için gerekli materyaller belirlenmiş ve temin edilmiştir. “Akıl oyunları” dersi için Mangala, Koridor, Zetka, jenga, dokuz taş oyunu temin edilmiştir. “Etkin Düşünme Becerileri” dersi kapsamında “Resfebe” çalışmaları için görseller hazırlanmış olup her öğrenciye bir adet “SpeedStacks” bardak seti temini sağlanmıştır. “Hafıza Teknikleri” ve “Eğlenceli İngilizce” dersi için görseller hazırlanmış, “Zingo”, “Scrabble”, “Bomba” vb. oyunlarla öğretim yöntem ve teknikleri zenginleştirilmiştir.

Projenin gerçekleştirilmesi için gerekli materyallerin bütçesi öğretmenlerimizin gayretli çalışması sayesinde gönüllü bir firmadan ve Kaymakamlıktan temin edilmiştir. Öğrenmede “hazırbulunuşluk” kavramından hareketle öğrenme ortamında düzenlemelere gidilmiş; ısı, ışık ve sınıf kapısı giydirmeleri yapılarak öğrencinin ve eğitimcinin aidiyet hissedebileceği, klasik öğrenme ortamlarından bağımsız sınıflar oluşturulmuştur.

Daha sonra projede yer alan öğrencilerin kendilerini özel hissetmeleri, eğitim sürecinin haftalık olağan okul günlerinden farklı ve özel bir süreç olduğunu algılamaları amacıyla öğrencilerimize “Çocuk Üniversitesi” logosunu üzerinde bulundurdukları birer forma yaptırılmıştır. Öğrencilerimiz hafta sonu derslerde formalarını giyerek ilgili çalışmalara katılmışlardır.

“Çocuk Üniversitesi” projesi “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi” hükümlerine uygun olarak yürütülmektedir. Velilerden alınan ücret yönerge hükümlerine uygun olarak toplanmaktadır. Öğretmenlerimize yapılan ödemeler yine bu yönerge hükümleri doğrultusundadır.

“Eğlenerek Öğreniyoruz” sloganıyla yola çıktığımız “Çocuk Üniversitesi” projesinde dört temel ders eğitimi verilmektedir.

**1.Akıl oyunları:** Bu ders ile çocukların akıl yürütme ve yaratıcı düşünme becerilerinin artırılmasının yanı sıra yapılandırmacı eğitim anlayışının doğasına uygun olarak gözlem, araştırma ve çözüm bulma becerilerinin en üst seviyeye çıkarılması hedeflenmiştir.

**2. Etkin Düşünme Becerileri:** Ders kapsamında pratik ve farklı düşünme becerileri ile birlikte zihinde canlandırma yetisini geliştiren “Resfebe” çalışmalarının yanı sıra beynin sağ ve sol kısımlarını aynı anda kullanmaya yardımcı, el-göz koordinasyonunu geliştiren ve odaklanma becerisini artıran “Bardak Dizilimi” oyununa yer verilmiştir.

**3.Hafıza Oyunları:** Bilinçaltının öğrenme ilkeleri doğrultusunda çok daha kısa sürede kalıcı öğrenmeyi, zihin çalıştırma ve algılama kapasitelerini artırmayı sağlayan hikaye haritaları oluşturma, yaratıcı drama, çivileme gibi yöntemler kullanılarak uygulanmaktadır.

**4.Eğlenceli İngilizce:** Hafıza teknikleri ve etkin düşünme becerileri dersleri harmanlanarak klasik yöntemlerin aksine dil öğrenimini değil, dil edinimi konusunda odaklanılmıştır. Dil edinme sürecini eğlenerek ve yaratıcı bir hale getirmek için modern yöntem ve teknik yaklaşımlar kullanılmaktadır.

Memnuniyet düzeyi, hedef kitleye “Çalışmadan Memnuniyet” anketi ile ölçülmüş, % 100 oranında memnuniyet sonucu alınmıştır.

## *5.2. İzleme ve Değerlendirme*

Projenin etkililiğini ve verimliliğini değerlendirmek amacıyla proje yürütme kurulu ve öğretmenler tarafından sistematik olarak gözlemler yapılarak, nitel değerlendirmeler vasıtasıyla takip edilmektedir. 16 haftalık uygulama süreci tamamlandığında 12 Mayıs 2018 tarihinde tüm velilerin davet edildiği bir organizasyon düzenleyerek 4 temel programda başarılı olan ilk üç öğrencimize (4x3=12 öğrenci) gösterilerini sunduktan sonra madalyalarımızı verdik.

## **6.Sonuçlar**

### *6.1.Paydaşlara sağlanan katkılar, amaç ve hedeflere ulaşma düzeyi*

Bu projede öğrencilere yapılandırmacı yaklaşımın doğasına uygun öğrenme ortamları, içerikler, yöntem ve teknikler sunulmuş olup bireyin bilgiyi yapılandırdığı ve inşa ettiği bir eğitim süreci hazırlanarak, öğrencilerde gözlemlenen soru sorma, merak etme, ilgi ve motivasyona yönelik tutumların artması ve öğrencilerimizin okula sevecek gelmeye

başlamışlardır.İstekli gelmenin ardından, akademik başarısında gelmesi çalışmanın öğrencilere en önemli katkılarındanıdır.

### *6.2.Sürdürülebilirlik ve yaygınlaştırılabilirlik*

Uygulama süreciyle eş zamanlı biçimde projenin başarılı olması durumunda bir sonraki eğitim öğretim yılı için neler yapılacağı planlanmaya başlanmıştır. Ulaşım, sosyoekonomik düzey, idari ve eğitimci kadroları, fiziksel ortam vb. kriterlere göre ilçede projeyi uygulayabilecek okul sayısını arttırmak amacıyla okulumuzun ev sahipliğinde veli, öğrenci ve öğretmen seminerleri düzenlenmiş,gerekli broşürler ve bilgilendirme yazıları hazırlanarak projenin okul paydaşları ve toplum üzerinde gerekli farkındalığı yaratması sağlanmıştır.İlçe önderlerimizin eğitimi okul saatleri ile sınırlı olmaktan çıkarıp hayat boyu öğrenme ilkesini esas alan öğretmenlerimizin projelerini desteklemesi derslerde kullanılacak metaryellerin temini konusunda ayırdıkları bütçe sayesinde projemizin yaygınlaştırılması ve devamlılığı mümkündür. Çocuk üniversitesi atölyelerinin okulumuzun ilk basamağı oluşturan 5. sınıflardan başlayarak, diğer şubelerinde (6. 7. Ve 8. Sınıf) farklı atölye uygulamalarıyla (Steam, İzcilik, dans,sportif faaliyetler, tasarım beceri atölyeleri, bilim uygulamaları,tiyatro, fotoğrafçılık, okçuluk, robot-yazılım vb.) devam edilmesi hedeflenmektedir.

---

## TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMLARINA İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

---

Hülya Kübra GÜRSOY\*

### ÖZET

*Sürekli değişen dünyayla birlikte birçok alanda teknoloji kavramı, alanla birlikte zikredilen bir kavram haline gelmiştir. Bu alanların birisi de eğitim olmuştur. Eğitimde teknoloji kullanımı çağın gerektirdiği bir durumdur. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli projeler hayata geçirilmiş, öğretim programlarında bu doğrultuda düzenlemeler yapılmıştır.*

*Yapılan düzenlemeler ve hayata geçirilen projeler; eğitimin temel taşı olan öğretmenlerin teknolojik imkânlardan yararlanmaları, teknolojiyi sınıf ortamına taşıyarak etkin bir şekilde kullanmaları gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.*

*Bu çalışma, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde teknolojinin ne şekilde kullanıldığı konusunda fikir edinmek ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanım durumlarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Eğitim Teknolojisi, Teknolojiden Yararlanma

### GİRİŞ

Değişen dünyayla birlikte her alanda bir gelişme yaşanmaktadır. Bu gelişimi hızlandıran en önemli faktörlerden birisi teknolojidir. Teknoloji “en genel anlamda kazanılmış yeteneklerin işe koşulmasıyla doğaya egemen olmak için gerekli işlevsel yapılar oluşturmaktır (Alkan, 1995: 10).”

Teknoloji, son dönemlerdeki çağrışımı ile daha çok yüksek nitelikte bilimsel bilgi ve teknik içeren ürünler olarak algılanmaktadır. Günlük dilde, yazılı ve görsel basında bu şekilde yansıtılsa da, teknoloji teknik bilginin yaşama geçirilmesini öngören tüm toplumsal ve ekonomik etkinlikler ve örgütlenmeleri de kapsayan bir alandır.

Toplumların gelişimini ve bu gelişimin sürekliliğini sağlayan en önemli faktörlerin başında eğitim ve teknoloji gelmektedir. Teknolojide yaşanan değişim ve gelişmeler eğitimi, eğitime bağlı olarak da toplumu etkilemektedir. Teknolojinin günlük yaşantıya hızlı girişi ve giderek yaygınlaşması, eğitimi teknoloji ile ilişki kurmaya zorlamıştır. Temel bir teknoloji kültürü olmayan bireylerin çevrelerine uyumu neredeyse imkansızlaşmıştır. Böyle bir kültürel ortamda teknolojiden yararlanma yeterliliği anlamında teknoloji okuryazarlığını yaygınlaştırma, günümüz eğitim sistemlerinden beklenen temel işlevlerden biri haline gelmiştir.

---

\*Atatürk Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, hulyakg@gmail.com

Günümüz teknolojisindeki büyük gelişmelerin, geleneksel eğitimi değiştirebilecek potansiyele sahip olduğu bir gerçektir. Eğitimin çağdaş ve gelişmiş olabilmesi için öğretim kurumlarına yeni teknolojilerin aktarılması gerekir. Bu nedenle çağın teknolojisinden faydalanılmalı ve tüm eğitim kurumlarında uygulanmanın yolları aranmalıdır. Özbilgin'e (1991: 155) göre eğitimde teknoloji, "öğretimi desteklemek, maliyeti düşürmek, zengin yaşantılar sağlamak ve öğretimi bireyselleştirmek amacıyla teknoloji ürünlerinden yararlanmayı" ifade etmektedir.

Eğitim sistemi toplumun organizmasıdır. Öğretmen ise bu organizmanın hayat damarıdır. Toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü öğretmenler yetiştirmektedir. "Topyekun kalkınma ancak bu nitelikli insan gücüyle mümkündür. (Dikmen, 1998: 10)" Bu sebeple öğretmenlerin çağdaş standartları yakalayabilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin meslek hayatlarında beklenen hedeflere ulaşabilmesi için, teknolojinin eğitimdeki rolünü benimsemeleri ve teknolojiyi kullanma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin ne olması gerektiğine yönelik yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalarda öğrencilerde, öğretmenlerde ve yöneticilerde bulunması gereken özellikler standartlar biçiminde sıralanarak "bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin biçimde kullanma becerisinin temel beceriler arasında olduğu" ifade edilmektedir. (Voogt& Roblin, 2010)" Öğretmenlerin teknoloji kullanma becerilerinin olması ve öğretim sürecinde teknolojiden faydalanması eğitim sisteminin kalitesini de etkileyecektir.

Teknolojideki ve eğitimdeki gelişmeler, eğitim uygulamalarında birtakım değişiklikleri ve birtakım kavramları beraberinde getirmiştir. Bu kavramlardan biri de eğitim ve öğretim teknolojisi. Eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi birlikte kullanılmakta olsa da birbirinden farklı kavramlardır.

Eğitim teknolojisi hakkında çeşitli tanımlar yapılmıştır. Yapılan tanımlardan ön plana çıkanlar şu şekildedir: "Eğitim teknolojisi; öğrenme sürecini geliştirmek için oluşturulan her türlü sistem, teknik ve yardımcı içerisine alan sistemli ve programlı bir süreçtir. (Collier, 1971: 16)" Bu tanımda eğitim teknolojisinin bir süreç olduğu üzerinde durulmuştur. Başka bir tanımda ise bir bilim dalı olduğu ifade edilmiştir. Hızal'a (1990: 6) göre eğitim teknolojisi, "uygun öğretme öğrenme ortamı düzenleme yol ve yöntemlerini araştıran ve gereken uygulamaları sağlamaya çalışan bir eğitim bilimidir." Şimşek'e (1997: 5) göre: "İnsanın bildiklerini başkalarına nasıl öğreteceğini kendi kendine sormasıyla ortaya çıkan ve kalıcı bilgi vermek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde belirli yöntemleri uygulayarak, yararlandığı araç ve gereçleri en etkin biçimde kullanmasını amaçlayan bilim dalıdır."

Eğitim teknolojisi öğrenme öğretme sürecine etki eden bir kavramdır. Ve bu kavram birtakım temel öğeleri barındırmaktadır. Bu temel öğeler: “Öğrenci, hedef, kuram, yöntem –teknik, ortam, insan gücü, öğretmen, yönetici, uzman, görevli, hizmetli, öğrenme durumu ve değerlendirme şeklinde sıralanmaktadır. (Özbilgin, 1991: 155)” Yukarıda verilen her öğe kendi içerisinde bir işleve sahiptir. Aynı zamanda sistem içerisinde her öğe birbiriyle etkileşim içerisinde.

Yapılan tanımlara ve temel öğelere bakıldığında eğitim teknolojisinin “Nasıl öğretilim?” sorusunun cevabını veren bir teknoloji olduğu görülmektedir. ‘eğitim teknolojisi’ kavramıyla karıştırılan veya eşanlamlı olarak kullanılan ‘öğretim teknolojisi’ kavramı eğitim teknolojisi tanımı içinde yer almayan bazı durumlar ve olguları ifade etmek için kullanılmaktadır. Eğitim teknolojisi kavramı, öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili özgün bir disiplini vurgulamaktadır. Öğretim teknolojisi ise “belirli bir öğretim disiplininin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknolojiyle ilgili bir kavramdır (Alkan, 1995: 19).”

Öğretim teknolojisine dair başka bir tanımda,(Demirel ve diğ.,2003:13) “Öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli ortamların oluşturulması ve organizasyonunu içeren, çıkacak sorunların çözümü için yol gösteren, uygun araç gerecin seçimi, tasarlanması ve hazırlanmasını sağlayan bir süreçtir.” ifadeleri kullanılmıştır. Bu ifadelerden de yola çıkarak, tıpkı öğretimin, eğitimin alt kavramı olduğu gibi öğretim teknolojisinin de, eğitim teknolojisinin bir alt kavramı olduğu söylenebilir.

### **Türkiye Eğitim Sisteminde Bilgi İletişim Teknolojileri**

Bilgi iletişim teknolojilerinin Türkiye eğitim sisteminde telaffuz edilmeye başlanması 1984 yılından itibaren. 1984’te Bilgisayar Destekli Eğitim uygulamaları başlatılarak 1987-1988 eğitim- öğretim yılından itibaren okullara bu doğrultuda seçmeli bilgisayar dersleri konulmuştur. (Deniz,1992:4) 1989 yılında bilgisayar destekli eğitim 58 okulda pilot uygulama olarak başlatılmıştır. Ardından devlet politikası haline getirilerek yaygınlaştırılmıştır. (DPT, 1989:293)

2000’li yıllara gelindiğinde okullarda internet bağlantılarıyla beraber çeşitli yenilikler başlatılmıştır. Bu yeniliklerin en önemlisi Milli Eğitim Bakanlığı’nın Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığında da aldığı destekle FATİH projesini hayata geçirmesidir. Projenin açılımı ‘Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi’dir. Bu proje, 2011-2012 öğretim yılında ülke genelinde 17 ilde pilot uygulama olarak başlatılmış olup günümüzde de uygulanmaya devam etmektedir.

Eğitimde FATİH projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla “bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme- öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için başlatılmıştır (www.fatihprojesi.meb.gov.tr).” Öğretim sürecinde duyu organlarına hitap eden materyallerin kullanımının kazanımlara ulaşmada etkili rol oynadığı bilinmektedir.

Proje hedefi olarak her okul, her derslik, her öğretmen, her öğrenci için birtakım unsurlar öngörülmektedir. Okullar için, dersliklere etkileşimli tahta ve internet ağı altyapısı, çok amaçlı fotokopi makinesi gibi teknolojik sistemler sağlanmıştır. Öğretmenler için öngörülenler; “tablet bilgisayar, EBA portal, EBA market, e-posta hesabı, içerik geliştirme stüdyosu, öğrenim yönetim sistemi (LMS) ve ders notları paylaşımıdır. (www.fatihprojesi.meb.gov.tr)” Öğretmenlerin bu materyalleri etkili ve verimli kullanabilmesi için teknolojinin gerekliliğinin farkında olmaları ve kullanımında belirli yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü projenin uygulanma sürecinde en büyük sorumluluk öğretmenlerdedir.

### **Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programında Teknoloji Kavramı**

Eğitim ve öğretim hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu sebeple eğitim ve öğretime dair planların ve programların çağın gereklerine uygun olarak yenilenmesi gerekmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenmiştir. Bu güncellemenin sebepleri; “Bireyin ve toplumun değişen talepleri, bilim, teknoloji, öğrenme öğretme yaklaşım, kuram ve stratejilerinde son yıllarda yapılan araştırma ve çalışmalarla gerçekleşen değişim ve gelişmeler, ulusal ve uluslararası değerlendirmelerin sonuçları” olarak sıralanmıştır. (MEB, 2017:4) Görüldüğü üzere öğretim programının yenilenmesini gerektiren sebepler arasında teknolojiye de bir pay verilmiştir.

Öğretim programında teknoloji kavramına, yetiştirilmesi hedeflenen bireylerin özelliklerinde de değinildiği görülmektedir: “Öğretim programlarıyla, teknolojiyi etkili şekilde kullanabilen ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilen, hızlı değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. (MEB, 2017:4)” Hedeflenen özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlere büyük bir pay düşmektedir. Çünkü öğretmen eğitim ve öğretim sürecinin temel taşlarından birisidir. Bu sebeple öğrencilerde hedeflenen, teknolojiyi etkili kullanma becerisi öğretmenlerden de beklenmektedir.

Öğretmenlerin dersin işlenişinde teknolojiden yararlanması gerektiği üzerinde durulmuştur: “Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar,



televizyon, etkileşimli tahta, genel ağ, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır, (MEB, 2017:6), kazanımlarla ilgili belgesel ve film gibi materyallerden yararlanılmalıdır. (MEB, 2017: 19)” denmektedir. Çeşitli duyu organlarına hitap eden ders materyalleriyle işlenen ders verimli olacaktır. Öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmasında etkili rol oynayacaktır. Programda, “Öğrenme- öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Bu teknolojilerin kullanılması öğrenme öğretme ortam ve uygulamalarını zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmesini destekleyecektir (MEB, 2017:6).” ifadeleri kullanılmıştır.

Türk dili ve edebiyatı dersinde teknoloji kullanımı, öğretimi destekleyici bir boyuta sahiptir. “Edebiyat ve dil öğretiminde bilgisayar asla bir amaç olmamalı, öğretime yardımcı bir araç olmalıdır. (Çetin, 2010: 217)” Teknoloji gerektiği yerlerde başvurulmuş ve faydalanılan bir kaynak olarak kullanılmalıdır. Öğretmen ve öğrenciyi öğretim sürecinde pasifleştirmemelidir.

Yukarıda, teknolojinin eğitimle, öğretimle, öğretmenlerle ve öğretim programıyla olan ilişkisinden bahsedilmiştir. Bunlardan hareketle öğretmenlere bu konuda önemli bir pay düştüğü görülmüştür. Bu sebeple çalışmada, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin teknoloji kullanım durumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanım durumlarının ortaya konulduğu bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, “bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012: 77).”

### Araştırma Grubu

Ankara'nın Altındağ ilçesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü personel bilgisi verilerine göre 2017- 2018 yılında toplam 206 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ilçe sınırları içinde bulunan çeşitli ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme; araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için yakın ve erişilmesi kolay olan bir örnekleme çeşididir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013:141) Bu

örnekleme aynı zamanda elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan bir örneklemedir. (Erkuş, 2011) Araştırma Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sabahattin Zaim Sosyal Bilimler Lisesi ile Anafartalar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 2017-2018 eğitim öğretim döneminde görev yapan Türk Dili ve edebiyatı öğretmenleri ile yapılmıştır.

### **Veri toplama aracı**

Veri toplamanın ilk aşamasında araştırmanın amacına yönelik, Türk dili ve Edebiyatı öğretmenlerine uygulanmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme; yapılanmış ve yapılanmamış görüşme arasında bir ortamda gerçekleşen, soruların önceden hazırlandığı görüşmedir. (Karasar, 2012:168)

Form hazırlanırken ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak farklı sorulardan oluşan bir form hazırlanmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak üzere hazırlanan form, alan uzmanına sunulmuştur. Alan uzmanı formu, araştırmayı kapsama ve soruların anlaşılır olma durumları yönünden incelemiştir. Bu doğrultuda sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve son şekli verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Belirlenen okullardaki Türk dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile görüşme yapılarak, hazırlanan formdaki soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar not alma yönetimi ile toplanmıştır.

Veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. “Betimsel analize göre elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013)” Bu analiz sürecinde bir çerçeve oluşturulur, tematik çerçeveye göre veriler işlenir, geçerlik ve güvenilirlik sağlanır, ardından bulgular yorumlanır.

## **BULGULAR VE YORUM**

Yapılan araştırmaya 20 öğretmen katılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri şu şekildedir:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55’i kadın, %45’i erkektir.

Katılımcıların yaş aralığı 28- 57 yaş şeklindedir. Yaş ortalaması 41 dir.

Kıdem yılı olarak 4- 33 yıldır. Ortalaması ise 16 kıdem yılıdır.

Araştırmaya katılan Türk Dili ve edebiyatı öğretmenlerinin %65'i lisans, %30'u yüksek lisans ve %5'i doktora mezunudur.

Eğitimde teknoloji kullanımı konusunda öğretmenlerin %95'i eğitim aldığını belirtmiştir. Alınan eğitimler; etkileşimli tahta kullanımı ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformu kullanımı şeklindedir.

Katılımcıların %95'i derslerinde öğretim teknolojilerinden faydalanmaktadır. Faydalanmayan %5'lik dilim teknoloji alanındaki kişisel yetersizliklerden dolayı faydalanmamaktadır.

Katılımcı öğretmenler; derse hazırlık, dersin işlenişi ve ölçme değerlendirme aşamalarında teknolojiden faydalandıklarını belirtmişlerdir.

Derse hazırlık aşamasında teknolojiden şu amaçlarla yararlanılmaktadır:

İşlenecek konu ile ilgili internetten ön araştırma yapma

İşlenecek konuya uygun bilgi, belge ve içerik araştırma

EBA platformundan içerik(video, görsel, kazanım testi) indirme

Konuyla ilgili özet bilgiler hazırlama

Türk Dili ve Edebiyatı dersinin işlenme aşamasında katılımcıların tamamı etkileşimli tahta kullandığını belirtmiştir. Etkileşimli tahtayı “z kitap” (Zenginleştirilmiş kitap: Ses, animasyon, video, fotoğraf, harita, grafik gibi unsurları barındıran kitap) ile desteklenen konu anlatımı, EBA platformunda konu ile ilgili görsel, video ve içerik gösterme, ders kitabında olmayan farklı bir metin gösterme şeklinde kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Ölçme ve değerlendirme aşamasında etkileşimli tahta vasıtasıyla z kitap üzerinden, veya öğretmenin kendi hazırladığı, internet üzerinden indirdiği testlerden soru çözümü yapıldığı belirtilmiştir.

Katılımcılara yöneltilen “Teknoloji, Türk Dili ve Edebiyatı dersinde hangi konuların anlatımında etkin olarak kullanılabilir?” sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir:

Senaryo konusunda bir dersin işlenişi videoya çekilerek film haline getirilebilir.

Etkileşimli tahta bütün konuların anlatımı için etkili şekilde kullanılabilir.

Şiir konusunda şairlerin kendi sesinden, ya da tiyatro sanatçılarının seslendirdiği şiirler dinletilebilir.

Dilbilgisi konuları için slaytlar hazırlanabilir.

Şiir incelemesi için hazır videolar kullanılabilir.

Katılımcıların tamamı, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde teknoloji kullanımının kazanımlara ulaşılmasında etkili olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin dikkatini çekip duyu organlarına hitap ederek öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olduğuna dair cevaplar vermişlerdir.

Derslerde teknoloji kullanımının olumsuz yanlarına yönelik verilen cevaplar şu şekildedir:

- a) Zamanın verimli kullanılamaması sorunu
- b) Öğretmeni ve öğrenciyi hazıra alıştırmaya
- c) Öğretmen ve öğrenciyi ders kitabından uzaklaştırma
- d) Öğretmeni derste pasif hale getirme
- e) Uygun materyal konusunda zorluk yaşama
- f) Öğrenciden dönüt almada yetersiz kalma
- g) Tutarlı ve yerinde kullanılamama
- h) Öğrencinin yazma becerisini azaltma
- i) Okullarda teknik arızalarla ilgilenecek teknik eleman sıkıntısı yaşama

Öğretmenler; içerik hazırlama aşamasında (video, powerpoint, vb...), bazı programları kullanmada (Word, excel, vb...), bilgisayarla ilgili teknik özelliklerde kendilerini yetersiz görmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanım durumları araştırılmış, elde edilen bulgular neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve eğitim düzeyi) ile teknoloji kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı,
- Öğretmenlerin derslerinde öğretim teknolojilerinden özellikle etkileşimli tahtadan faydalandıkları,
- Etkileşimli tahtada daha çok z kitap uygulaması ve EBA platformunda bulunan hazır içeriklerden istifade edildiği,
- Derse hazırlık aşamasında daha çok internet üzerinden bilgi edinme, mevcut bilgileri hatırlama şeklinde teknolojiden faydalandıkları,

- Öğretmenlerin içerik hazırlama aşamasında (video, powerpoint, vb...), bazı programları kullanmada (Word, excel, vb...), bilgisayarla ilgili teknik özelliklerde yetersiz oldukları,
- Derslerde teknoloji kullanımını yararlı bularak, kazanımlara ulaşılmasında etkili olduğunu düşündükleri,
- Derslerde teknoloji kullanımının birtakım zararları olduğu kanaatinde oldukları görülmüştür.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmenler eğitim ve öğretim teknolojilerini yakından takip etmelidirler.
- Yetersiz oldukları alanlarda yetersizliklerini kurslara, seminerlere, eğitimlere katılarak giderme yoluna gitmelidirler.
- Derslerde teknolojiyi amaç olarak değil araç olarak kullanmaya özen göstermelidirler.
- Milli Eğitim Bakanlığı da bu konuda öğretmenlerin eksiklerini tespit ederek hizmet içi eğitimler düzenlemelidir.

#### KAYNAKÇA

- Alkan, C. (1995). *Eğitim Teknolojisi*. (Dördüncü Baskı) Ankara: Atilla.
- Collier, K. G., Paula, F.J. & Goff, R.J. (1971). *Colleges of Education Learning Programmes: A Proposal(Working Paper No.5)*. Washington, DC: Commission on Instructional Technology
- Çetin, İ. (2010). Türk Edebiyatı- Dil ve Anlatım derslerinin bilgisayar destekli eğitime göre düzenlenmesi. İ. Çetin (Ed.), *Dil ve Edebiyat öğretim yöntemleri* (s. 209-229). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirel, Ö. ve Seferoğlu, S. ve Esed, Y. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Deniz, L . (2013). Bilgisayar Destekli Eğitim Projesi; Aşamalar, Eleştiriler, Öneriler. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 45-58.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (1989). *Altıncı beş yıllık kalkınma planı 1990-1994*. Ankara: DPT. Yayın no: DPT:2174
- Dikmen, S. (1998). *Sınıf öğretmeni rehberi*. Ankara: Pelikan Tıp Teknik.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin
- Hızal, A. (1990). Çağdaş eğitim teknolojisinden ne anlaşılmalıdır? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. III. 2: 1-17.

Karasar, N.(2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

MEB.(2017).*Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*. Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı, Fatih Projesi.(2017). 24 Aralık 2017 tarihinde <http://www.fatihprojesi.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Özbişgin, L. (1991). Eğitimde Nitelik Geliştirmede Eğitim Teknolojisinin Yeri ve Katkısı. *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu; Eğitimde Nitelik Geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları :154-157.

Şimşek, N. (1997). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı*. Ankara: Anıl.

Voogt, J. & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills discussion paper*. Netherlands: Universiteit Twente.

Yıldırım, A. & Şimşek, H.(2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

---

## İKİ DİLLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERDE OKUL YAŞAM KALİTESİ ALGISI

---

Fatma ALACA, Mediha SARI

### ÖZET<sup>191</sup>, <sup>192</sup>, <sup>193</sup>

*Bu çalışma, ortaokula devam eden altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf; anadili Türkçe olan 563, iki dilli olan 477 olmak üzere toplam 1040 öğrencinin okula aidiyet duygularının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Sarı (2007) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler ile bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre, her iki grubun okul yaşam kalitesi puanları ortalamanın üzerinde bir düzeyde olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin OYKÖ puanları, ana dili Türkçe olanlar, cinsiyet bakımında kız öğrenciler ve anne-baba eğitim düzeyi açısından ise anne-babası ilkökul mezunu olanlar lehine anlamlı farklar göstermiştir. Sınıf düzeyi ve ailelerin gelir düzeylerine göre OYKÖ puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** Okul Yaşam Kalitesi (OYK), İki Dilli Öğrenciler

### QUALITY OF SCHOOL LIFE AMONG BILINGUAL AND MONOLINGUAL STUDENTS

#### ABSTRACT

*This study which aims to investigate who are students attending at 6-8 to secondary school, is carried out to analyze bilingual (477) and monolingual (563) students' -of quality of school life. Population of the study consist of students whose mother tongue is Turkish or Kurdish in Adiyaman. Quality of School Life Scale (QSL), Scale developed by Sarı (2007) and Personal Information Form was used as data collection tool. To analyze the data, descriptive statistics, independent samples t-test, an one-way analysis of variance were used. Results showed that the students' perception of school quality of life was at a positive level over the average points to for both groups. It was found that the QSL scores differed significantly in favor of students whose native language is Turkish, in favor of female students in terms of gender and in terms of parents' education level in favor of students whose parents graduated from primary. According to the students' grades and their family income, there weren't significant differences between the QSL scores.*

**Keywords:** Quality of School Life, (QSL), Bilingual Students

### GİRİŞ

Son yıllarda eğitim alanında ilgi gören konulardan biri de okul yaşam kalitesidir. Leonard (2002, s.55) okul yaşam kalitesini, okul yaşamının belirli alanlarıyla ilgili olumlu ve olumsuz deneyimlerle diğer duyguların bir sentezi olarak tanımlamakta, öğretmen ve öğrenciler için okul yaşam kalitesi düzeyinin temel göstergelerinin bu alanlarla ilgili stres ve tatmin

---

<sup>191</sup> Bu çalışma Mediha SARI danışmanlığında yürütülen "İki Dilli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Okul Yaşam Kalitesi Algısı ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>192</sup> Bu çalışma Eyfor 8 Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>193</sup> Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir.

olduğunu belirtmektedir. Okul yaşam kalitesi, öğrencilerin kendilerini huzurlu ve mutlu hissettikleri, öğrenim gördükleri yere can atarak geldikleri yerde yaşanan kalitedir. Karatzias, Papadioti Athanasiou, Power ve Swanson'a (2001) göre okul yaşam kalitesi, çocukların genel iyi olma hallerinin göstergelerinden biridir ve çocukların okul yaşamına karışmaları ve bu ortamla bütünleşmelerinden kaynaklanan genel bir iyi olma hali olarak ele alınabilir.

Okul yaşam kalitesi, okuldaki bireylerin her yönden mutlu olabildikleri bir ortamı ifade etmektedir. Bourke ve Smith (1989) yaptıkları araştırmalarda, öğrencilerin okul yaşam kalitesinin akademik başarılarıyla doğrudan ilintili olduğunu ve daha iyi bir okul yaşamına sahip öğrencilerin zorunlu öğrenim süresini doldurduktan sonra da eğitimlerine devam etmeyi daha çok istediklerini ortaya koymuşlardır. Mok ve Flynn'ın (1997) yaptıkları araştırmada da okulun yaşam kalitesinin, öğrencilerin akademik başarısında etkili olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda okulun yaşam kalitesinin, çocukların akademik başarıları, kişilik gelişimleri ve gelecekteki sosyal yaşamları açısından önemli olduğu söylenebilir. Okul yaşam kalitesi, öğrencilerin akademik başarısı ve eğitimin diğer çıktıları üzerindeki önemli etkileri nedeniyle, eğitimciler tarafından özel bir ilgi görmüş ve çocukların okuldaki iyi olma halleriyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Mok & Flynn, 1997; Sinclair & Fraser, 2002).

Zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri okulda, çocuklara kaliteli bir yaşam, pozitif atmosfer yaratmak için, dünyanın dört bir yanındaki okullarda birçok önlemler alınmakta, bir takım etkinlikler düzenlenmektedir. Oğuzkan'ın (1974) yapmış olduğu tanımlamaya göre okul, "türlü bilgi, beceri ve alışkanlıkların belli amaçlara göre düzenli bir biçimde öğretildiği ve kazandırıldığı eğitim kurumu, öğrenci-öğretmen ve yöneticilerden oluşan eğitim topluluğudur". Bu toplulukta yer alan öğrencilerin çeşitli alt kültürlerden geliyor olmaları da son derece doğaldır. Bu kültürel farklılıkların başında da çocukların aileleri ve yakın çevrelerinde konuşulan dil gelmektedir. Türkiye eğitim sistemi açısından düşünüldüğünde, iki dilli olan bir öğrencinin okulda almış olduğu eğitimde kullandığı dili, yaşadığı çevrenin sosyo-kültürel özelliklerinden dolayı, dışarıya çıktığında kullanma sıklığı nispeten düşüktür. Bu durumun, öğrencilerin eğitim-öğretim yaşantılarına da olumsuz yönde etkide bulunması doğal bir sonuç olarak ele alınabilir. Sarı (2007), bir öğrencinin okul hayatını mutlu geçirebilmesinin okul yaşam kalitesiyle doğru orantılı olduğunu belirtmektedir. Bütün öğrencilere kaliteli bir okul yaşamı sunmak önemli olmakla birlikte, iki dilli çocuklar için bu konuda daha fazla hassasiyet gösterilmesi gerekmektedir. Çünkü çocuk, okul çağına gelinceye kadar temel dil yeteneklerini kazanmaktadır. Edindiği sözcüklerle düşünmektedir, dış dünya



ile bağlantısını sözcüklerle kurmaktadır. Gelişimi ve iletişimi; anlaşması, anlaşılması bu zihinsel süreç ve de buna aracılık eden dil ile açığa çıkmaktadır. Okula başladığında, öğrencinin anadili dışında farklı bir dille yapılan bir eğitimle karşı karşıya kalması bocalamasına yol açabilir. Dolayısıyla başarısızlık riski de artabilir. Amerika Birleşik Devletleri'nde Ramirez'in (1991) yaptığı çalışmada, farklı öğrenci grupları içinde anadilinde hiç eğitim almayan öğrenci grubunun, diğerlerine göre daha başarısız olduğu görülmüştür. Bu ve buna benzer araştırma bulguları, ana dilde eğitim almanın, okuldaki başarı açısından taşıdığı önemin vurgulanmasını da beraberinde getirmektedir.

Dil sorunu, birçok sorundan biri olarak ele alınmalı ve çocukların, okula, öğretmene, diğer öğrencilere uyumu, okuldaki yaşantılarından tatmin olma düzeyi, kendini okulda ne ölçüde mutlu ve güvende hissettiği gibi unsurlar da önemle ele alınmalıdır. Kısaca okuldaki yaşam kalitesi olarak özetlenebilecek bu değişkenler, elbette tüm okullarda ve tüm kademelerdeki, bütün öğrenci ve öğretmenler için büyük önem taşımaktadır. Ancak iki dilli çocuklar bu konuda çok daha ayrıcalıklı bir noktada bulunmaktadır. Bu ayrıcalıklı nokta bu öğrencilerin çoğunun, alt gelir grubundan ve düşük eğitim düzeyine sahip ailelerin çocukları olmalarından, egemen kültürden farklı olarak kendilerine özgü kültürel özellikler taşıyor olmalarından ve belki de hepsinden önemlisi resmi eğitim dili olan Türkçeden farklı bir ana dile sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

Geçirdiği tarihsel süreç içerisinde farklı toplumların yaşam sürdürdükleri bir coğrafyaya sahip olan Adıyaman ilinde, eğitim alanında yaşanan önemli sorunlardan biri de çocukların Türkçe'yi ya hiç bilmeden ya da yeterince bilmeden okula başlamaları ve okul dışında da genellikle bölgede yaygın olarak konuşulan Kürtçe'yi kullanmalarındadır. Bu durumun, bir iletişim süreci olan eğitime olumsuz yansımalar yapabileceği düşünüldüğünde, Özdemir ve Altıparmak'ın (2005) iller için yaptığı sıralamalarda Adıyaman ilinin gerilerde yer almasında dil faktörünün de etkili olabileceğini akla getirmektedir. Bu nedenle iki dilli olan çocukların yaşadıkları eğitim sorunlarının belirlenmesi önemli görülmektedir. İki dilli çocuklarda okul yaşam kalitesi algısının gelişmesi, bu çocukların kendilerini yabancılaşmış hissetmelerini önlemek ve okul, eğitim programı, öğretmen ve diğer öğrencilerle bütünleşmelerini kolaylaştırarak akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek açısından önemlidir. Okul yaşam kalitesi konusu Türkiye'de yapılan araştırmalarda az da olsa ele alınmış olmakla birlikte (Doğanay ve Sarı, 2006; Sarı, 2007; Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007; Sarı ve Cenkseven, 2008; Durmaz 2008; Korkmaz, 2009; İnal, 2009), bu konu iki dilli öğrencilerde incelenmemiştir. Bu araştırmada, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları iki dilli öğrenciler

üzerinde incelenmiş olmasının alanyazındaki önemli bir eksikliğin giderilmesine katkı getireceği düşünülmektedir. Bu gerekçelerle yapılan araştırmada “İki dilli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

## YÖNTEM

### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın evreni Adıyaman ilindeki ilköğretim okullarına devam eden; ana dili Türkçe olan ve olmayan Gerger ilçesinde bulunan altı, Tut ve Besni ilçelerinde ise üçer olmak üzere toplam 12 ortaokula devam eden 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş; anadili Türkçe olan 613, anadili Kürtçe olan 539 olmak üzere toplam 1152 öğrenciye Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Ancak verilerin analizleri sırasında çok sayıda kayıp verisi bulunan 112 öğrenciye ait ölçme araçları elenmiş ve analizler 1040 öğrenciye ait veriler üzerinden yapılmıştır. Bu öğrencilerin 477’si Gerger ilçesinden katılan iki dilli öğrenciler iken, 443’ü Besni ve 120’si de Tut ilçelerinden katılan ana dili Türkçe olan öğrencilerdir.

Gerger ilçesinde yedi ortaokul bulunmaktadır. Bu okullardan biri taşıma merkezli olmadığından ve hem ana dili Türkçe olan hem de ana dili Kürtçe olan öğrenciler devam ettiği için oldukça heterojen bir yapıya sahip olduğundan araştırma kapsamına alınmamıştır. Diğer altı okul taşıma merkezlidir ve ulaşılabilir durumdadır. Bu nedenle Gerger ilçesindeki 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin olduğu bütün taşıma merkezli okullar çalışmaya dahil edilmiştir. Bu altı okulda ölçeği yanıtlayan öğrencilerin tamamına yakını Türkçe’yi ikinci dil olarak konuşmaktadır. Ayrıca, ana dili olarak Türkçe’nin yoğun olarak konuşulduğu Besni ve Tut ilçelerinden üçer ortaokul belirlenerek, bu okullardaki 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine ölçek uygulaması yapılmıştır.

### *Veri Toplama Araçları*

#### *Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ)*

Sarı (2007) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (Quality of School Life Scale), 4.-8. sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin faktör yapısı ve güvenilirliği Sarı tarafından 2011 yılında yeniden yapılmış ve önceki yapıya benzer bir yapı elde edilmiştir. Ölçek, “Öğretmen-Öğrenci İletişimi” (dokuz madde), “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” (dokuz madde), “Okula Yönelik Duygular” (sekiz madde), “Okul Yönetimi” (altı madde) ve “Statü” (üç madde) alt boyutlarında toplanan 35 maddeden oluşmaktadır. Toplam varyansın %46.92’sini açıklayan

bu beş boyuta ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .83, .80, .82, .77 ve .69'dur. OYKÖ beşli bir derecelendirme (1. Kesinlikle Katılmıyorum – 5. Kesinlikle Katılıyorum) ile yanıtlanmaktadır. Ölçekteki 15 olumsuz ifade (3., 4., 7., 8., 10., 14., 16., 18., 22., 23., 25., 27., 29., 32. ve 35. maddeler) ters çevrilerek puanlanmaktadır. OYKÖ'den toplam bir puan elde edilebildiği gibi, alt ölçeklere ait toplam puanlar da hesaplanabilmektedir.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlik değerleri yeniden incelenmiştir. Bu inceleme kapsamında elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları “Öğretmen-Öğrenci İletişimi” alt ölçeği için .80; “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” alt ölçeği için .81; “Okula Yönelik Duygular” alt ölçeği için .79; “Okul Yönetimi” alt ölçeği için .78; “Statü” alt ölçeği için 70 ve ölçeğin tamamı için de .87 olarak hesaplanmıştır.

#### *Kişisel Bilgi Formu*

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bu formda, katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini (ana dilinin Türkçe olup olmadığı, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi vb.) toplamaya yönelik sorular yer almaktadır. Bu form diğer veri toplama araçlarının başında yer almıştır.

#### *Verilerin Analizi*

Araştırmanın verileri, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu bir arada, tek bir formda düzenlenmiş ve öğrencilere araştırmacı tarafından tek oturumda uygulanmıştır. Ortalama bir ders süresi (kırk dakika) içerisinde öğrenciler ölçekleri yanıtlamışlardır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ile bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler SPSS 11.5 istatistik paket programında yapılmıştır. Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin anadil ve cinsiyet bakımından incelenmesi amacıyla t testleri yapılmıştır. Ayrıca, tek yönlü varyans analizleri yapılarak, öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin, sınıf düzeylerine, anne-baba eğitim düzeyine ve ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Bulguların anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

## **BULGULAR**

### *İki Dilli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular*

Örnekleme oluşturan 1040 öğrencinin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden (OYKÖ) aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Boyutlar	İki Dilli Öğrenciler			Ana Dili Türkçe Olan Öğrenciler			Toplam		
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
Öğretmen-Öğrenci İletişimi	477	3.82	.77	563	3.89	.85	1040	3.86	.81
Öğrenci-Öğrenci İletişimi	477	3.01	.85	563	2.83	.93	1040	2.92	.90
Okula Yönelik Duygular	477	3.52	.85	563	3.80	.93	1040	3.67	.90
Okul Yönetimi	477	3.45	.85	563	3.02	1.01	1040	3.22	.96
Statü	477	3.54	.82	563	3.89	.87	1040	3.73	.86
OYKO Toplam	477	3.46	.55	563	3.45	.60	1040	3.45	.58

Tablo 1. iki dilli öğrenciler açısından incelendiğinde, Öğretmen-öğrenci iletişimi boyutuna ait ortalamanın 3.82, Öğrenci-öğrenci iletişimi boyutuna ait ortalamanın 3.01, Okula yönelik duygular boyutuna ait ortalamanın 3.52, Okul yönetimi boyutuna ait ortalamanın 3.45, Statü boyutuna ait ortalamanın 3.54 ve OYKÖ toplam puanlarına ait ortalamanın ise 3.46 olduğu görülmektedir. Ana dili Türkçe olan öğrenciler için hesaplanan aritmetik ortalamalar Öğretmen-öğrenci iletişimi boyutu için 3.89, Öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu için 2.83, Okula yönelik duygular boyutu için 3.80, Okul yönetimi boyutu için 3.02, Statü boyutu için 3.89 ve OYKÖ toplam puanları için de 3.45'tir.

### **Anadillerine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular**

Anadillerine göre ortaokul öğrencilerinin OYKÖ puanlarına ait ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları Tablo 2.'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Anadillerine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Ölçek Puanları	Anadil	Kürtçe (n=477)		Türkçe (n=563)		t	p
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Öğretmen-Öğrenci İletişimi		3.82	.77	3.89	.85	-1.413	.158
Öğrenci-Öğrenci İletişimi		3.01	.85	2.83	.93	3.206	.001
Okula Yönelik Duygular		3.52	.85	3.80	.93	-4.995	.000
Okul Yönetimi		3.45	.85	3.02	1.01	7.273	.000
Statü		3.54	.82	3.89	.87	-6.599	.000
OYKO Toplam		3.46	.55	3.45	.60	.203	.839

Tablo 2. iki dilli öğrenciler açısından incelendiğinde Öğretmen-öğrenci iletişimi boyutuna ait ortalamanın 3.82, Öğrenci-öğrenci iletişimi boyutuna ait ortalamanın 3.01, Okula yönelik duygular boyutuna ait ortalamanın 3.52, Okul yönetimi boyutuna ait ortalamanın 3.45, Statü boyutuna ait ortalamanın 3.54, OYKÖ toplam puanlarına ait ortalamanın 3.46 olduğu

görülmektedir. Ana dili Türkçe olan öğrenciler için hesaplanan aritmetik ortalamalar ise; Öğretmen-öğrenci iletişimi boyutu için 3.89, Öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu için 2.83, Okula yönelik duygular boyutu için 3.80, Okul yönetimi boyutu için 3.02, Statü boyutu için 3.89, OYKÖ toplam puanları için 3.45 görülmektedir. Yapılan t-testi sonucunda iki grubun ortalamaları arasındaki farkların Öğretmen-öğrenci iletişimi boyutu ile OYKÖ toplam puanlarında anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. OYKÖ'nün diğer boyutlarına ilişkin ortalamalar arasındaki farklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılıklar, OYKÖ'nün Öğrenci-öğrenci iletişimi ile Okul yönetimi boyutlarında iki dilli öğrenciler lehine iken, diğer tüm boyutlarda ortalamalar arasındaki farklar ana dili Türkçe olan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

### ***Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algularına İlişkin Bulgular***

Analizlere dahil edilen 1040 öğrenciden 13'ü kişisel bilgiler formunda cinsiyetini belirtmemiştir. Bu nedenle cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler 541 kız, 486 erkek olmak üzere toplam 1027 öğrenci verisi üzerinden yapılmıştır. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin OYKÖ puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları Tablo 3.'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** *Cinsiyete Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algularına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri*

Ölçek Puanları	Cinsiyet	Kız (N= 541)		Erkek (N= 486)		t	p
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Öğretmen-Öğrenci İletişimi		3.95	.76	3.77	.86	3.530	.000
Öğrenci-Öğrenci İletişimi		2.94	.93	2.90	.86	.653	.514
Okula Yönelik Duygular		3.75	.90	3.59	.90	2.838	.005
Okul Yönetimi		3.32	.90	3.10	1.01	3.664	.000
Statü		3.77	.88	3.69	.84	1.426	.154
OYKO Toplam		3.52	.58	3.38	.57	3.766	.000

Tablo 3. kız öğrenciler açısından incelendiğinde, Öğretmen-öğrenci iletişimi boyutuna ait ortalamanın 3.95, Öğrenci-öğrenci iletişimi boyutuna ait ortalamanın 2.94, Okula yönelik duygular boyutuna ait ortalamanın 3.75, Okul yönetimi boyutuna ait ortalamanın 3.32, Statü boyutuna ait ortalamanın 3.77, OYKÖ toplam puanlarına ait ortalamanın ise 3.52 olduğu görülmektedir. Erkek öğrenciler için hesaplanan aritmetik ortalamalar ise; Öğretmen-öğrenci iletişimi boyutu için 3.77, Öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu için 2.90, Okula yönelik duygular boyutu için 3.59, Okul yönetimi boyutu için 3.10, Statü boyutu için 3.69, OYKÖ toplam puanları için 3.38 olduğu görülmektedir. Kız öğrenciler için; öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrenci-öğrenci iletişimi, okula yönelik duygular, okul yönetimi, statü, OYKO toplam puanları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu doğrultuda, kız öğrencilerin

puanlarına ait aritmetik ortalamalar ile erkek öğrencilerin puanlarına ait ortalamalar arasındaki farklar, öğretmen-öğrenci iletişimi, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve OYKO toplam puanlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Öğrenci-öğrenci iletişimi ve Statü boyutlarına ait ortalamalar arasındaki farklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

#### ***Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algularına İlişkin Bulgular***

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin OYKÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile varyans analizi sonucunda elde edilen anlamlılık değerleri Tablo 4.'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** *Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algularına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Değişken	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p
Okul Yaşam Kalitesi Algısı	6	393	3.44	.56	2	.194	.824
	7	332	3.47	.57			
	8	315	3.46	.61			

Tablo 4. incelendiğinde, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamanın altıncı sınıf öğrencileri için 3.44, yedinci sınıf öğrencileri için 3.47 ve sekizinci sınıf öğrencileri için 3.46 olduğu görülmektedir. Ölçme aracı için öğrencilerin aldığı puanların ortalamaları arasındaki farklar, sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemiştir ( $p > .05$ ).

#### ***Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algularına İlişkin Bulgular***

Anne eğitim düzeylerine göre öğrencilerin OYKÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 5.'de sunulmuştur.

**Tablo 5.** *Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algularına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

	Anne Eğitimi	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
OYKÖ	okuma yazma bilmez	373	3.42	.55	5	3.317	.006	İlkokul >Okumaz-yazmaz İlkokul >Okur-yazar
	okuma yazma bilir	89	3.30	.60				
	ilkokul mezunu	341	3.54	.59				
	ortaokul mezunu	106	3.42	.57				
	lise mezunu	81	3.40	.56				
	üniversite mezunu	21	3.49	.68				

Tablo 5. incelendiğinde, OYKÖ'den alınan puanlara ait ortalamaların annesi okuma yazma bilmeyenler için 3.42, annesi okuma yazma bilenler için 3.30, annesi ilkokul mezunu olanlar için 3.54, annesi ortaokul mezunu olanlar için 3.42, annesi lise mezunu olanlar için 3.40, annesi üniversite mezunu olanlar için 3.49 olduğu görülmektedir. Öğrenci gruplarının OYKÖ puanları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Grupların ortalamaları arasındaki anlamlı farkların kaynağını incelemek üzere yapılan LSD testinde, OYKÖ puanlarına ait ortalamalar arasında, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanları ile annesi okuma-yazma bilen ve bilmeyen öğrencilerin puanları arasında, annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklar olduğu görülmektedir.

Baba eğitim düzeylerine göre okul yaşam kalitesi algılarıyla ilgili varyans analizi sonuçları Tablo 6.'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** *Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

	Baba Eğitimi	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
OYKÖ	okuma yazma bilmez	68	3.31	.53	5	5.526	.000	İlkokul >Okumaz-yazmaz İlkokul >Okur-yazar İlkokul>Ortaokul İlkokul>Lise
	okuma yazma bilir	159	3.35	.53				
	ilkokul mezunu	376	3.57	.57				
	ortaokul mezunu	184	3.40	.57				
	lise mezunu	129	3.39	.60				
	üniversite mezunu	87	3.44	.64				

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarının gösterildiği Tablo 6. incelendiğinde OYKÖ'den alınan puanlara ait ortalamaların babası okuma yazma bilmeyenler için 3.31, babası okuma yazma bilenler için 3.35, babası ilkokul mezunu olanlar için 3.57, babası ortaokul mezunu olanlar için 3.40, babası lise mezunu olanlar için 3.39, babası üniversite mezunu olanlar için 3.44 olduğu görülmektedir. Grupların ortalamaları arasındaki farklar OYKÖ puanları bakımından anlamlı farklılıklar göstermiştir ( $p < .05$ ). Bu farkların kaynağını incelemek üzere yapılan LSD testinde, OYKÖ puanlarına ait ortalamalar arasında, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanları ile babası okumaz-yazmaz, okur-yazar, ortaokul mezunu ve lise mezunu olan öğrencilerin puanları arasında, babası ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

#### ***Ailenin Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular***

Araştırma kapsamında öğrencilere uygulanan Kişisel Bilgiler Formunda yer alan sorulardan biri de öğrencilerin ailelerinin gelir grubunu belirlemeye yöneliktir. “Aileniz sizce aşağıdaki gelir gruplarından hangisinde yer almaktadır?” şeklinde yöneltilen soruyu, öğrencilerin alt, ortanın biraz altında, orta, ortanın biraz üstünde ve üst şeklinde belirtilen yanıtlardan kendilerine uygun olanı seçerek yanıtlamaları istenmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar doğrultusunda ailenin gelir düzeyine göre

öğrencilerin okul yaşam kalitesi algısına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 7.'de sunulmuştur.

**Tablo 7. Ailenin Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Değişken	Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
OYKÖ	Alt	115	3.32	.57	4	2.240	.063	--
	Ortanın altı	177	3.50	.59				
	Orta	465	3.49	.55				
	Ortanın üstü	178	3.47	.65				
	Üst	67	3.39	.55				

p<.05

Tablo 7. incelendiğinde; ailenin gelir düzeyine göre öğrencilerin OYKÖ puanlarının ortalamaları, ailesi alt gelir grubunda yer alan öğrenciler için 3.32, ailesi ortanın altındaki gelir grubunda yer alan öğrenciler için 3.50, ailesi orta gelir grubunda yer alan öğrenciler için 3.49, ailesi ortanın üstündeki gelir grubunda yer alan öğrenciler için 3.47 ve ailesi üst gelir grubunda yer alan öğrenciler için 3.39 olarak hesaplanmıştır. Farklı gelir gruplarından gelen öğrencilerin OYKÖ puanları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Bu farkların kaynağını incelemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, ailesinin gelir düzeyi orta ve alt düzeyde olan öğrencilerin puanları arasında, ailesi orta gelir grubunda yer alan öğrenciler lehine; ailesi ortanın üstündeki gelir grubunda yer alan öğrencilerin puanları ile ailesi alt ve üst gelir gruplarında yer alan öğrencilerin puanları arasında ise ailesi ortanın üstündeki gelir grubunda yer alan öğrenciler lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın örneklemini oluşturan Adıyaman ili Gerger, Besni ve Tut ilçelerinde bulunan ortaokul 6.,7. ve 8. sınıfa giden 1040 öğrencinin, okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, iki dilli olan ve olmayan her iki öğrenci grubunun okullarındaki yaşam kalitesini ortalamanın üzerinde bir düzeyde olumlu algıladıkları görülmektedir ( $p<.05$ ). Okullarda yaşam kalitesi üzerine yapılan diğer çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Durmaz, 2008; Sarı, 2007; Sarı, Ötünç & Erceylan, 2007). Bu durum, öğrencilerin genel olarak okullarında bulunmaktan memnun olduklarını göstermektedir.

OYKÖ puanları alt ölçekler bazında incelendiğinde, diğer alt ölçekler nispeten yakın ortalamalara sahipken, öğrenci-öğrenci iletişiminin hem iki dilli olan hem de ana dili Türkçe



olan öğrenciler tarafından en düşük algılanan boyut olduğu görülmüştür. OYKÖ' nün bu alt ölçeği, “okulumda başkalarını sürekli şikâyet eden birçok öğrenci vardır”, “ okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır”, “öğrencilerin çoğu birbirine kırıcı davranmaktadırlar” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu alt ölçeklerden alınan puanların nispeten düşük çıkması, öğrenciler arasındaki zorba davranışların bir göstergesi olarak ele alınabilir. Alanyazında öğrenciler arasındaki zorba davranışlara ve bunların öğrenciler üzerindeki akademik, sosyal ve psikolojik sonuçlarına yönelik gerek yurt dışında (Bulach, Fulbright & Williams, 2003; Collins, Mcalvey & Adamson, 2004; Dake, Price, Telljohann & Funk, 2003a, 2003b; Delfabbro vd., 2006) gerekse yurt içinde (Bilgiç & Yurtal, 2009; Gökler, 2009; Kartal, 2008; Kartal & Bilgin, 2007; Özkan & Çiftçi, 2010; Pişkin, 2010; Yurtal & Cenkseven, 2007) giderek artan ilgi dikkate alındığında, bu bulgunun üzerinde dikkatle durulması gerektiği düşünülebilir. Arkadaşların, okula bağlılık ve akademik başarı açısından çok önemli bir bağlam oluşturduğunu belirten Perdue, Manzeske ve Estell (2009) de arkadaş ilişkilerindeki kalitenin, akranlardan görülen desteğin ve akranlara yönelik saldırgan davranışların okula bağlılıkla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda, OYKÖ' nün öğrenci-öğrenci iletişimi boyutundaki düşük ortalamaların, araştırma kapsamına alınan okullardaki öğrenciler arasında da iletişim açısından bir takım problemleri davranışların sıkça yaşandığına işaret ettiği söylenebilir. Bunun sonucunda öğrenciler, okullarındaki öğrenci-öğrenci iletişimine yönelik maddelere nispeten olumsuz yönde yanıt vermiş olabilirler.

Ana dili Türkçe olan öğrencilerle iki dilli olan öğrencilerin OYKÖ puanları karşılaştırıldığında ölçek toplam puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmüş olmakla birlikte, OYKÖ' nün öğrenci-öğrenci iletişimi, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü boyutlarında grupların ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Öğrenci-öğrenci iletişimi ve okul yönetimi boyutlarındaki anlamlı farklar, iki dilli öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Öğrencilerin, kendi ana dilleri dışında bir dilde eğitim alıyor olmaları bu bulguyu doğuran etmenlerden biri olabilir. Öğrencilerin, okuldaki diğer yetişkinlerden farklı ve kendi aralarında ise ortak bir özellik olarak, aynı ana dile sahip olmaları, birbirlerine daha yakın hissetmelerini sağlamış olabilir. Bununla birlikte bu boyutun her iki grupta da en düşük ortalamaya sahip alt ölçek olduğu da unutulmamalıdır. Yukarıda da önemi belirtildiği üzere, genel olarak gerek anadili Türkçe olan, gerekse iki dilli olan öğrencilerde öğrenci-öğrenci iletişiminin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği açıktır.

İki dilli öğrenciler lehine anlamlı fark bulunan diğer alt ölçek de okul yönetimidir. Bu boyut, “Müdürümüzün öğrencilerin okulda yaşadığı sorunları çözmek için yeterince uğraştığını düşünüyorum”, “Okulla ilgili bir sorunum olduğunda, müdürün odasına gidip rahatlıkla konuşabilirim” ve “Okul müdürümüz, teneffüslerde bahçede dolaşarak öğrencilerle ilgilenir” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu ifadeler dikkate alındığında, iki dilli öğrencilerin devam ettiği ilköğretim okullarında görev yapan idarecilerin, öğrencilerle nispeten daha yakın ilişkiler içerisinde oldukları söylenebilir. Bu okullardaki yöneticiler, zaten dil sorunundan dolayı dezavantajlı konumda olan öğrencilerine yönelik daha duyarlı davranıyor ve onlarla daha yakından iletişim kurmaya, ihtiyaçlarıyla daha yakından ilgilenmeye hassasiyet gösteriyor olabilirler. Özmen ve Aküzüm’ ün (2010) de belirttiği gibi, okuldaki kültür, okul liderliğinin işletildiği bir bağlam oluşturur, bu nedenle de okul liderinin niçin ve nasıl düşüneceği ve hareket edeceği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda, iki dilli çocukların devam ettiği okullarda oluşan kültürün öğrenciler arasında konuşulan dilden de yakından etkilendiği ve okul yöneticilerinin, öğrencileriyle aralarındaki dil engelini, onlarla daha yakından ilgilenererek aşmaya çalıştıkları düşünülebilir. Karaköse’ nin (2008), okul yöneticisinin itibarı üzerinde etkili olan değerleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada da katılımcıların, okul yöneticisinin itibarı ile ilgili soruları, genel olarak yöneticinin kurum içindeki tutum ve davranışları çerçevesinde değerlendirerek yanıtladıkları belirlenmiştir.

OYKÖ’ nün okula yönelik duygular ve statü boyutlarındaki anlamlı farklar ise ana dili Türkçe olan öğrenciler lehine olacak şekilde gerçekleşmiştir. Birbirine oldukça paralel olan bu iki boyutun aynı öğrenci grubunda yüksek çıkmış olması, ana dili Türkçe olan öğrencilerin iki dilli akranlarına göre kendilerini okulda daha değerli hissettiklerinin, bu doğrultuda da genel olarak okula yönelik duygularının daha olumlu olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Sarı’nın (2007) yaptığı araştırmada da okula yönelik duygular ve statü boyutları OYKÖ’ nün en yüksek ortalamasına sahip alt ölçekler olarak belirlenmiş; bu iki alt ölçek arasında .31 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İki dilli öğrencilerde, bu alt ölçeklerde elde edilen ortalamaların daha düşük çıkmış olması, kendi anadillerinden farklı bir dilde eğitim almakta olan öğrencilerin, kendilerini ana dili Türkçe olan akranlarına oranla okula daha uzak hissetmelerine yol açmış olabilir. Çünkü Karatzias, Power ve Swanson’ un (2001) da belirttiği gibi, öğrencilerin okul hakkında olumlu düşünce ve tutumlara sahip olmaları, okulun onlar için ne düzeyde tatmin edici bir yer olduğu ile ilgilidir. Bu durumda, okulların iki dilli öğrenciler için ne düzeyde tatmin edici yerler olduğunun incelenmesi araştırmaya değer bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin OYKÖ puanları, sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermezken, puanlar cinsiyet açısından incelendiğinde aritmetik ortalamanın kız öğrencilerin ortalaması lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p < .01$ ). Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, cinsiyet bakımından OYKÖ puanlarına yönelik farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) ile Durmaz (2008), kız ve erkek öğrencilerin OYKÖ ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulmazken, Bourke ve Smith (1989), Doğanay ve Sarı (2006), İnal (2009), Majeed, Fraser ve Aldridge (2002), Marks (1998), Mok ve Flynn (2002), Hunt-Sartori (2007) ve çalışmaları kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıklarını göstermektedir. Bu araştırmada da kız öğrencilerin, hem OYKÖ toplam puanlarında hem de alt ölçekler bazında daha yüksek ortalamalara sahip olmaları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okullarından daha memnun olduklarının bir göstergesi olarak ele alınabilir.

Öğrencilerin OYKÖ puanları arasında ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte, anne eğitim düzeyi açısından öğrencilerin OYKÖ puanları genel olarak birbirine yakın olmakla birlikte, annesi ilkököl mezunu olan öğrenciler ile annesi okuma yazma bilmeyen ve annesi okur-yazar olan öğrenciler arasında, annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim düzeyi açısından da en yüksek ortalamanın babası ilkököl mezunu olan öğrencilere ait olduğu görülmüştür. Anne-babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin, anne-babası okula hiç gitmemiş olanlara oranla okullarındaki yaşam kalitesini daha yüksek algılamış olmaları, öğrencilerin okula yönelik tutum ve davranışlarının aile faktörüyle yakın ilişki içerisinde olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Bilgiç, E. ve Yurtal, F. (2009). Zorbalık eğilimlerinin sınıf iklimine göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 180-194.
- Bourke, S., & Smith, M. (1989). *Quality of school life and intentions for further education: The case of rural high school*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Adelaide, South Australia.
- Bulach, C. Fulbright, J. P., & Williams, R. (2003). Bullying behavior: What is the potential for violence at your school?. *Journal of Instructional Psychology*, 30 (2), 156-164.
- Collins, K., McLeavy, G., & Adamson, G. (2004). Bullying in schools: A Northern Ireland study. *Educational Research*, 46 (1), 55-71.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003a). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73 (9), 347-355.

- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003b). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73 (5), 173-180.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S. Metzger, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 71-90.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (16), 107-128.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. [Elektronik versiyon]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 511-537.
- Hunt-Sartori, M. A. (2007). *The relationships among student membership in groups quality of school life, sense of belongingness and selected performance factors*. Unpublished doctoral dissertation, Sam Houston State University, Huntsville Texas.
- İnal, U. (2009). *Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karaköse, T. (2008). Okul müdürlerini itibarlı kılan değerlerin belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 113-129.
- Karatzias, A., Power, K., & Swanson, V. (2001). Quality of school life: Development and preliminary standardization of an instrument based on performance indicators in scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 265-284.
- Kartal, H. (2008). İlköğretim okullarında zorbalık yapanlar ve zorbalığa uğrayanlar. [Elektronik versiyon]. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3 (4), 712-730.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207-227.
- Korkmaz, G. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Newcastle, Australia.
- Majeed, A., Fraser, B. J., & Aldridge, J. M. (2002). Learning environment and its association with students satisfaction among mathematics students in Brunei Darussalam. *Learning Environments Research*, 5, 203-226.

- Marks, G. N. (1998). *Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school*. Australian Council for Educational Research Ltd.
- Mok, M. M. C., & Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life?. *Issues in Educational Research*, 7 (1), 69-86.
- Mok, M. M. C., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300
- Oğuzkan, A. F. (1974). Türk Dil Kurumu eğitim terimleri sözlüğü. www.tdkterim.gov.tr adresinden 6 Ağustos 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Özdemir, A. İ. ve Altıparmak, A. (2005). Sosyo-ekonomik göstergeler açısından illerin gelişmişlik düzeyinin karşılaştırmalı analizi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24, 97-110.
- Özkan, Y. ve Çiftçi, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. [Elektronik versiyon]. *İlköğretim Online*, 9 (2), 576-586.
- Özmen, F. ve Aküzüm, C. (2010). Okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışma çözümünde okul yöneticilerinin liderlik davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2 (2), 65-75.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D.P. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097.
- Pişkin M. (2010). Ankara'daki İlköğretim Öğrencileri Arasında Akran Zorbalığının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 35 (156), 175- 189
- Ramirez, J. M. (1998). *Justification of interpersonal aggression in japanese, American, and Spanish students*. Interscience.wiley.com adresinden 22 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanım sürecinde örtük program: düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sarı, M. (2011). *Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Değerlendirilmek üzere sunulmuş makale taslağı.
- Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13 (50), 297-320.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı [Elektronik versiyon]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-16.
- Sinclair, B. ve Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools, *Learning Environments Research*, 5, 301 – 328
- Yurtal F. & Cenkseven F. (2007). İlköğretim Okullarında Zorbalığın Yaygınlığı ve Doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (28), 3-13



---

## ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA İÇ KONTROL SİSTEMİNİN UYGULANABİLİRLİĞİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

---

Sezen KAYIKCI<sup>194</sup>, Şifanur BATTAL<sup>195</sup>

### ÖZET

*Bu çalışma, iç kontrol kavramını merkeze alarak yürütülen bir saha araştırmasıdır. Çalışmanın amacı, ortaöğretim okullarında uygulanan iç kontrol sisteminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kadıköy ilçesinde ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden ölçüt örneklem yöntemiyle seçilen on öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler katılımcıların da izniyle kayıt altına alınarak içerik analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda öğretmenlerin bir kısmının “denetim” ile “iç kontrolü” eş anlamlı gördüğü görülmüştür. Öğretmenler dış denetimle iç kontrolün bir arada olması gerektiğini savunmuşlardır. İç kontrolü doğru işleyiş için dış denetimin de objektif bakış açısı için olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan görev dağılımının adil ve eşit olduğunu, bunun iç kontrol sistemine uygun olarak yapıldığını belirtmişlerdir.*

**Anahtar Kelimeler:** Denetim, İç Kontrol

### EVALUATING THE APPLICABILITY OF INTERNAL CONTROL SYSTEM IN SECONDARY SCHOOLS ACCORDING TO TEACHER OPINIONS

#### ABSTRACT

*This study is a field research conducted by taking the concept of internal control to the center. The aim of the study is to determine the opinions of teachers about the applicability of the internal control system in secondary schools. For this purpose, in the 2017-2018 academic year, ten teachers were selected from the teachers who were working in secondary schools in Kadıköy district by means of criterion sampling method. These interviews were recorded with the permission of the participants and content analysis was conducted. According to the results of these analyzes, some of the teachers have thought "control" and "internal control" as synonymous. Teachers argued that external supervision and internal control should be together. They stated that internal control was for the correct functioning and external supervision was for objective view. They indicated the distribution of roles was fair and equal, and that, this was done in accordance with the internal control.*

**Keywords:** Supervision, Internal Control

---

<sup>194</sup>Matematik Öğretmeni, Bilgiyolu Koleji, sezenkayikcii@gmail.com

<sup>195</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd.,Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı, Kadıköy/İstanbul, sifanurbattal@gmail.com

## GİRİŞ

İç kontrol, kurumların kendilerine belirledikleri misyonun gerçekleştirilmesi için güvence sağlayan bir süreçtir. Bu süreçte bütün personel ve yöneticiler sorumluluk alarak, kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesi sürecine katkıda bulunurlar (Saltık, 2007).

5018 sayılı Kanununun 55 inci maddesinde iç kontrol, "idarenin amaçlarına, belirlenmiş yürütülmesini, varlık ve kaynakların korunmasını, muhasebe kayıtlarının doğru ve tam olarak tutulmasını, malî bilgi ve yönetim bilgisinin zamanında ve güvenilir olarak üretilmesini sağlamak üzere idare tarafından oluşturulan organizasyon, yöntem ve süreçle iç denetim kapsayan malî ve diğer kontroller bütünü" olarak tanımlanmıştır (26738 Sayılı Resmi Gazete).

Victor Z. Brink, 1941 yılında yayınladığı ve güncelliği hala kabul gören 'İç Denetim' isimli makalesinde etkin bir iç kontrol mekanizmasının başlıca öğelerini şu şekilde sıralar: "...bilgiye zamanında ulaşılmasını sağlayan muhasebe sistemi ve bu sisteminde ötesinde yazılı politika ve faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için prosedürler, gerçekleştirilen faaliyetlerin etkinliğini verimliliğini belirlemek için düzenlenen bütçeler ve iç denetim." (Brink, 1941; aktaran, Erdoğan, 2009).

"Sistem Temeline Dayanan" denetim yaklaşımının denetim süreçlerinde kullanılması, iç kontrol sisteminin hem iç denetçi hem de dış denetçi tarafından incelenmesini gerektirir.(Sevgener, 1984; aktaran, Erkan, 2017). Genel Kabul Görmüş Denetim Standartları gereğince denetçi, denetlenen işletmenin sahip olduğu iç kontrol sistemini de incelemelidir. Bu bağlamda dış denetim süreçleri planlanırken, işletmelerin iç kontrol sistemlerinin denetlenmesi başlıca önem arz eden faktörlerden biridir. Eğer iç kontrol sistemi etkinse, denetimi gerçekleştiren denetçi sonuçlar hakkında daha rahat bir faaliyet raporu sunabilir. Çünkü iç kontrol sistemi denetim riskini düşürdüğünden, denetçinin daha az denetim kanıtıyla denetimi tamamlamasına olanak tanır. Etkin olmayan bir iç kontrol sisteminde ise denetçi, güvenilirlik açısından daha fazla sayıda kanıt ihtiyacı duyacaktır. Tüm bu bilgiler ışığında etkin işleyen bir iç kontrol sistemi, dış denetim çalışmalarının kalitesine olumlu anlamda katkıda bulunacaktır. (Aksoy, 2007: 217; Durmuş ve Taş, 2008; aktaran, Erkan, 2017).

İşleyiş açısından herhangi bir etkinlik sorunu yaşamayan ve görevlerini yerine getirebilen bir iç kontrol yapısı, ancak gerekleri ilkeler ışığında kurulan bir sistem içerisinde işlerlik gösterir. Bu sistemin kurulması için gereken koşullar aşağıda şöyle özetlenmiştir:

"İç kontrol tam ve devamlı olmalıdır.



İç kontrol yalnızca muhasebe ve mali servislere özgü değil, işletmenin tüm servisleri ile ilgili olmalıdır.

İç kontrol temel bir amacın gerçekleşmesi için düzenlenmiş olmalı ve bu işi yürüten uzmanın hayal gücünü işleterek araştırmalarında kendi yetenek ve eleştirisini kullanması gerekmektedir.” (Güven, 2008).

5018 sayılı Kanununun 56. maddesinde iç kontrolün amacı:

Kamu gelir, gider, varlık ve yükümlülüklerinin etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde yönetilmesini,

Kamu idarelerinin kanunlara ve diğer düzenlemelere uygun olarak faaliyet göstermesini,

Her türlü mali karar ve işlemlerde usulsüzlük ve yolsuzluğun önlenmesini,

Karar oluşturmak ve izlemek için düzenli, zamanında ve güvenilir rapor ve bilgi edinilmesini,

İç kontrol faaliyetlerinin nesnel risk yönetim analizlerine göre belirlenmiş en riskli alanlar üzerinde yoğunlaşmasını sağlamaktır.

Varlıkların kötüye kullanılması ve israfını önlemek ve kayıplara karşı korunmasını (5436 sayılı Kanununun 10. maddesinin c/14 fıkrası ile değiştirilen bent) sağlamak olarak verilmektedir (25326 Sayılı Resmi Gazete).

Bu çalışmada da bu amaçlar doğrultusunda ortaöğretim okullarında iç kontrol sisteminin uygulanabilirliği öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

### **Amaç ve Önem**

Bu araştırmanın genel amacı, ortaöğretim okullarında uygulanan iç kontrol sisteminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

İç kontrol sistemi kurum kültürü haline getirilebilmiş midir?

İç kontrol sistemine yönelik çalışmalar yöneticiler tarafından destekleniyor mu?

İç kontrol sistemi bu çalışma özelinde ortaöğretim kurumlarına, genelde ise eğitim kurumlarına riski ve performansı değerlendirme imkanı sunar. Hem geçmişteki süreçlerin değerlendirilebilmesi hem de geleceğin öngörülebilmesi açısından iç kontrol sisteminin doğru işlemesi önem arz etmektedir. Bu noktada da tüm bu girift sürecin idaresi açısından yöneticilerin desteği ve tüm kademelere sorumluluk yükleyen bu süreci doğru yönlendirmesi kritik bir önem taşır.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, ortaöğretim okullarında uygulanan iç kontrol sisteminin uygulanabilirliğinin incelenmesine yönelik nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar elde edilen verilerden bilinmeyen sonuçları birbiri ile ilişkisi içinde açıklamaya çalışan bir modellemedir (Şimşek ve Yıldırım 2013).

### Çalışma Grubu

Katılımcılar, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kadıköy ilçesinde ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden ölçüt örneklem yöntemiyle seçilerek 10 öğretmenden oluşturulmuştur. Öğretmenlerin daha önce denetim geçirip geçirmediikleri ölçüt olarak alınmıştır. Öğretmenlerin isimleri çalışma mahremiyetine sadık kalma sebebiyle Ö1'den başlayarak Ö10'a kadar kodlanmıştır. Tablo 1'de çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılları ve cinsiyetleri belirtilmiştir.

*Tablo 1. Demografik Bulgular*

<i>Katılımcı</i>	<i>Kıdem Yılı</i>	<i>Cinsiyet</i>
Ö1	7	Kadın
Ö2	15	Kadın
Ö3	17	Erkek
Ö4	17	Kadın
Ö5	4	Erkek
Ö6	3	Kadın
Ö7	3	Kadın
Ö8	1	Kadın
Ö9	4	Kadın
Ö10	5	Erkek

### Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşü alınarak son haline getirilip görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış formda yer alan bu soruların yanı sıra, görüşmeler sırasında gerekli görüldükçe ek sorular da yöneltmiştir.

### Verilerin Toplanması

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler araştırma amacı ve uygulama süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul edenlerle görüşme tarih ve saatleri belirlenip öğretmenlerle bir araya gelerek görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık 60 dakika süren görüşmeler katılımcıların izniyle ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Kayıt cihazına kaydedilen veriler betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan yola çıkarak elde edilen bulgular sekiz ana başlık altında incelenmiştir.

## BULGULAR

### Denetim ve İç Kontrol Algısı İle İlgili Bulgular

*Tablo 2. Denetim ve İç Kontrol Algısı İle İlgili Bulgular*

<i>Görüşler</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Yetersiz Bilgi	Ö1	1
Uyarıcı Odaklı Değerlendirme	Ö2	1
Müdahaleci Bakış Açısı	Ö2, Ö6, Ö8	3
Biçimsel Değerlendirme	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8	4
Gözlem	Ö3	1
Akışa Uygun Yönlendirme	Ö3	1
Tümdengelim	Ö4, Ö10	2
Planlamacı Yaklaşım	Ö5	1
Süreç	Ö5, Ö6, Ö7, Ö9	4
Bütünsellik	Ö7, Ö10	2
Süreklilik	Ö8, Ö10	2
Geri Bildirim ve Ceza	Ö9	1

Tablo 2’ye bakıldığında, Denetim ve İç Kontrol ile ilgili ‘Yetersiz Bilgi ( $f=1$ ), Uyarıcı Odaklı Değerlendirme ( $f=1$ ), Müdahaleci Bakış Açısı ( $f=3$ ), Biçimsel Değerlendirme ( $f=4$ ), Gözlem ( $f=1$ ), Akışa Uygun Yönlendirme ( $f=1$ ), Tümdengelim ( $f=2$ ), Planlamacı Yaklaşım ( $f=1$ ), Süreç ( $f=4$ ), Bütünsellik ( $f=2$ ), Süreklilik ( $f=2$ ), Geri Bildirim ve Ceza ( $f=1$ )’ görüşlerine rastlanmıştır.

Tablo 2’ye bakmaya devam ettiğimizde en çok ( $f=4$ ) Biçimsel Değerlendirme görüşü ve ( $f=4$ ) Süreç görüşlerine değinildiği görülmüştür.

Biçimsel Değerlendirmeyeyle ilgili görüşler şu şekildedir:

Ö3: “Denetim bir iş yapıldıktan sonra usulüne uygun olup olmadığını incelemek...”

Ö4: “Denetim bir işin kurallara uygun yapıp yapılmadığını kontrol etmektir...”

Ö6: “Denetim, bir işin, işe özgü ölçütlere uygun olarak yapılıp yapılmadığını değerlendirmek...”

Ö8: “... Denetim ise yapılmış ve sonlanmış bir işin ya da işlerin esaslarına uygun şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğini iş bittikten sonra inceleme işlemidir.”

Süreç’le ilgili görüşler şu şekildedir:

Ö5: “...Kontrol kurum içindeki yöneticilerin çalışmaları denetime hazır hale getirmesidir.”

Ö6: “...Denetim daha ziyade bir bütünü değerlendirmek için kullanılırken kontrol daha ziyade sürece müdahaledir.”

Ö7: “... Kontrol belli bir konuda o an o işin yapılıp yapılmadığını ifade eder.”

Ö9: “... Kontrol ise daha iyi niyetli yaptığımız yanlışlara dönüt verip onları düzeltmemize olanak sağlayan bir durumdur.”

Müdahaleci Bakış Akışı görüşleri ( $f=3$ ) şu şekildedir:

Ö2: “... Kontrol ise denetimden farklı olarak istendik durumların oluşması için yönlendirme amacı taşır.”

Ö6: “... Kontrol, işin yapılış sürecinde işleyişin gidişatını denetlemek, eksiklik/hata varsa bunların giderilmesini sağlamak ve bir sonraki aşama için uygunluğu ölçmek ve gerekli müdahalelerde bulunmaktır.”

Ö8: “Kontrol yapılmakta olan herhangi bir işin ya da işlerin işleyiş esnasında yolunda gidip gitmediğinin gözlemlenmesi ve eğer herhangi bir sorun mevcutsa müdahale edilmesidir.”

### İç Kontrol ve Dış Denetimin Gerekliliğine Dair Bulgular

**Tablo 3.** İç Kontrol ve Dış Denetimin Gerekliliğine Dair Bulgular

Görüşler	Katılımcılar	Frekans (f)
Tamamlayıcılık	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	8
Sistemsel Yaklaşım	Ö1,	1
Objektiflik	Ö2, Ö4, Ö7	3
Baskı	Ö10	1

Tablo 3’e bakıldığında, İç Kontrol ve Denetimin Gerekliliği ile ilgili ‘Tamamlayıcılık ( $f=8$ ), Sistemsel Yaklaşım ( $f=1$ ), Objektiflik ( $f=3$ ) ve Baskı ( $f=1$ )’ görüşlerine rastlanmıştır.

Tablo 3'ü incelediğimizde Tamamlayıcılık görüşünün sık ( $f=8$ ) söylendiği görülmüştür. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir.

Ö1: “Hem iç kontrol olmalı hem de dış denetim olmalı.”

Ö2: “...Bu nedenle iç kontrol tek başına yeterli değildir. Bir dış denetim kalite ve geçerliliğin artması için gerekmektedir.”

Ö3: “Hem dış denetim hem de iç kontrol sağlanmalı. Yani hem işleyiş esnasında hem de iş bittikten sonra kontrol edilmeli. Böylece oluşabilecek tüm hataların önüne geçilir.”

Ö5: “İkisi birlikte yürütülmelidir. Dış denetim yoksa kurumda gelişme beklenemez.”

Ö6: “İç kontrol ve denetim bir arada olmalı. Bunlar, işin ölçütlere uygunluğuna bakmak için birbirini tamamlayan, destekleyen mekanizmalardır.”

Ö8: “Kanaatimce insan, en azından bu kültürel birikimde, bu coğrafyada yaşayan insan, alışkanlıkları ve doğası gereği yaptığı için bir başkası tarafından tekrar gözden geçirileceğini bildiği zaman elindeki işi hakkıyla yapmak için daha çok uğraşır. Bu sebeple kontrol ve denetim gereklidir. Yalnızca iç kontrol ise merkezden uzakta işleyen sistemler için çeşitli zafiyetleri doğuracağından dış denetimde birlikte yürütülecek bir iç kontrol mekanizması kurulması daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.”

Ö9: “ Bence dış denetimle birlikte iç kontrol olmalı çünkü kurum içinde bizi kontrol eden bir mekanizmanın olması lazım. Ona göre düzelmeler gerçekleşsin. Dış denetimin de bizim ayrı kontrolümüzü sağlayan iç kontrol sistemini denetlemesi gerekiyor.”

Objektiflik görüşüne ( $f=3$ ) ait ifadeler şu şekildedir:

Ö2: “İç kontrol mekanizması tek başına yetersiz olabilir. Sübjektif ve tarafsız olma konusunda kusurlar gösterebilir.”

Ö4: “Bence iç kontrol yeterli. Dış denetim bağımsız kişiler tarafından yapılıyor fakat koşulları çalışanları bilmediği için çok fazla objektif olduğunu düşünmüyorum.”

Ö7: “ ... İç kontrol, olayları daha yakından değerlendirmeyi sağladığı için dış kontrole göre etkisini daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum. Ancak objektifliği de sağlayabilmek için iç kontrol önemli.”

#### Değerlendirme Toplantılarının Sıklığına ve Yeterliliğine Dair Bulgular

**Tablo 4.** Değerlendirme Toplantılarının Sıklığına ve Yeterliliğine Dair Bulgular

Görüşler	Katılımcılar	Frekans (f)
Prosedüre Uygun Olan	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10	8
Prosedüre Uygun Olmayan	Ö9	1
Nitelikli	Ö1	1
Niteliksiz	Ö2, Ö6, Ö9, Ö10	4
Baskıcı	Ö7	1
Yeterli	Ö4, Ö5	2
Yeterli Değil	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö10	5

Tablo 4’e bakıldığında Değerlendirme Toplantılarının Sıklığına ve Yeterliliğine Dair ‘ Prosedüre Uygun Olan ( $f=8$ ), Prosedüre Uygun ( $f=1$ ), Nitelikli ( $f=1$ ), Niteliksiz ( $f=4$ ), Baskıcı ( $f=1$ ), Yeterli ( $f=2$ ), Yeterli Değil ( $f=5$ ) görüşlerine rastlanmıştır.

Prosedüre Uygun Olan görüşü en çok ( $f=8$ ) söylenmiştir. Bazı görüşler şu şekildedir:

Ö4: “Genel kurul toplantıları yılda iki kere yapılıyor. Fakat bunun dışında ihtiyaç duyuldukça fazla uzun olmamak şartıyla sık sık kısa toplantılar yapılmaktadır.”

Ö6: “Okulumuzda yılda iki kez genel kurul toplantısı yapılmaktadır. Bunun dışında gerekli olduğunu durumlarda toplantılar düzenlenmektedir.”

Ö8: “Dönem başlarında ve sonlarında yapılmaktadır (yılda 4 kez). Toplantılar verimli geçtiği takdirde kantite bağlamında yeterlidir.”

Ö10: “Oklumuzda değerlendirme toplantıları dönem içinde iki defa tekrarlanmaktadır...”

Yeterli Değil görüşüne ( $f=5$ ) ait görüşler şu şekildedir:

Ö3: “...Toplantıların daha sıklıkla yapılmasının gerekli olduğunu düşünüyorum.”

Ö10: “...Bu toplantılar iç kontrol mekanizmalarının yardımıyla belirlenecek aylık veya iki aylık süreçlerde yapılmalı ve değerlendirmeler yine iç kontrol sisteminin denetimi altında yapılmalıdır.”

Niteliksiz görüşüne ( $f=4$ ) ait bazı ifadeler şu şekildedir:

Ö2: “Okullarda yapılan değerlendirme toplantıları genellikle kaliteli olmaktan çok uzak. ... Doğru tespitler genellikle öğretmenler tarafından yapılmasına karşın çözümleri için pek fazla bir adım atılmaz.”

Ö6: “... Ancak bunları etkili bulmuyorum. Zira toplantı işleri çoğunlukla öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması konusunda oldukça uzakta kalıyor.”

Ö9: “... Sadece dönem başlarında ve sonlarında kurul toplantıları olmaktadır. Onlarda da yapılan değerlendirmeler neyin yapıp neyin yapılmadığını belgelemek amaçlı olduğu için herhangi bir yararı yok.”

### İç Kontrol Sisteminin Etkililiğine Dair Bulgular

*Tablo 5. İç Kontrol Sisteminin Etkililiğine Dair Bulgular*

<i>Görüşler</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Etkili	Ö10	1
Etkili Değil	Ö3	1
Samimi Ortam	Ö2, Ö4	2
Toplantı	Ö3, Ö8	2
Gözlem	Ö3, Ö4, Ö5, Ö9	4
Denetim	Ö6, Ö9, Ö10	3
Hiyerarşi	Ö7, Ö8	2

Tablo 5’e bakıldığında İç Sistemin Etkililiğine Dair ‘Etkili ( $f=1$ ), Etkili Değil ( $f=1$ ), Samimi Ortam ( $f=2$ ), Toplantı ( $f=2$ ), Gözlem ( $f=4$ ), Denetim ( $f=3$ ), Hiyerarşi ( $f=2$ )’ görüşlerine rastlanmıştır.

En çok tekrar eden görüş Gözlem ( $f=4$ ) ve Denetimdir ( $f=3$ ). Buna ilişkin ifadeler şu şekildedir:

Ö6: “Öğretmenlerin derslere zamanında çıkıp çıkmadığı, nöbetlerin tutulmasında düzenin kontrolünün sağlanması gerekli belgelerin teslimi konusunda kontroller sağlanıyor.”

Ö9: “Okulumuzda müdür öğretmenleri kontrol ediyor. Geç kalıyorlar mı, derse giriyorlar mı, nöbetlerini tutuyorlar mı diye. Bunun dışında herhangi bir kontrol yok. Bir de yılsonunda eksik belgelerimizin kontrolü yapılıyor.”

Ö10: “Okulumuzda okul yöneticilerinin uyguladığı bir iç denetim sistemi mevcut. Etkin bir iç kontrol mekaniği oluşturan okulumuzda sistem iyi çalışmaktadır. Aksayan yönler olabilmekte fakat öğretmenlerin uyarıları ve görüşleri okul yönetimi tarafından dikkate alınıp gerekli önlemler veya gerekli düzeltmeler yapılmaktadır.

### Zümre Toplantılarının İç Kontrol Bağlamında Değerlendirilmesine Dair Bulgular

**Tablo 6.** Zümre Toplantılarının İç Kontrol Bağlamında Değerlendirilmesine Dair Bulgular

Görüşler	Katılımcılar	Frekans (f)
Verimsiz Toplantı	Ö1, Ö6	2
Verimli Toplantı	Ö2, Ö4, Ö7	3
Öğrenci Analizleri	Ö2, Ö3	2
Fiziksel Şartlar	Ö2	1
Akademik Başarı	Ö2, Ö3, Ö6	3
Ödül-Ceza	Ö8	1
Planlama	Ö9	1
Paylaşım	Ö4, Ö7	2
Toplantı Yapılmıyor	Ö5	1
Organizasyon	Ö9	1

Tablo 6’ya bakıldığında Zümre Toplantılarının İç Kontrol Bağlamında Değerlendirilmesine Dair ‘Verimli Toplantı (f=2), Verimli Toplantı (f=3), Öğrenci Analizleri (f=2), Fiziksel Şartlar (f=1), Akademik Başarı (f=3), Ödül-Ceza (f=1), Planlama (f=1), Paylaşım (f=2), Toplantı Yapılmıyor (f=1), Organizasyon (f=1)’ görüşlerine rastlanmıştır.

Tablo 6’ya bakıldığında Verimli Toplantı (f=3) ve Akademik Başarı (f=3) görüşlerinin en sık söylendiği görülmüştür.

Verimli Toplantı görüşüne ait ifadeler şu şekildedir:

Ö2: “Okulumuzdaki zümre toplantılarında genellikle düşük seviyedeki öğrencilere sahip olmamızdan kaynaklı onların sosyal becerilerini geliştirmek



amaçlı adımlar atılıyor ve bu noktada başarı sağladığımız pek çok öğrenci oldu. Bilişsel gelişim açısından çok fazla aşama kaydedemesek de zümre toplantıları sayesinde öğrenci ilgi ve beceri tespiti sağlayıp bu noktada adımlar atarak olumlu sonuçlar almayı çoğu kez başardık.”

Ö4: “Zümre toplantılarının çok verimli olduğunu düşünüyorum. Farklı fikirler, farklı yöntemler, birlikte hareket etme, paylaşım eğitim açısından çok önemli.”

Ö7: “Zümre toplantıları etkili ve verimli geçiyor. Senede iki kez bir hafta boyunca toplanıp tüm sorunları konuşuyoruz. Kurumun bütün şubelerinin branş öğretmenleri katılıyor. Fikir alışverişi ile daha iyi neler yapılabilir, sorunlar nasıl çözülür bunları konuşuyoruz. Bazen yaptığımız bir yanlış fark ediyor başka şubelerdeki uygulamaları uygun bulduğumuzda kendi okulumuza uygulamak için taşıyoruz. Bu anlamda geliştiriyor bizi.

Akademik Başarıya ilişkin,

Ö3: “Zümre toplantıları dersin nasıl işleneceği hakkında yapılıyor. Öğrencinin bu dersten nasıl faydalanacağı eğitim konusunda neler yapılacağı görüşülüyor. Öğrencinin daha fazla aktif olabileceği değerlendirilerek ders işleyişi belirlenmeli. Öğrencinin daha fazla kendini ifade edebileceği görüşlerine daha fazla önem verileceği bir sistem geliştirilmeli. Araştırmaya yönelik çalışmalar yapılmalı.”

söylemiştir.

Verimsiz Toplantıya ilişkin,

Ö1: “Zümre toplantıları her yerde değişiyor. Çok verimli geçenler olduğu gibi sadece kağıt üstünde de kalabiliyor. Genellikle kurallar uygulanmıyor.”

söylemiştir.

### Görev Dağılımının İç Kontrol Sistemine Uygunluğuna Dair Bulgular

**Tablo 7.** Görev Dağılımının İç Kontrol Sistemine Uygunluğuna Dair Bulgular

Görüşler	Katılımcılar	Frekans (f)
Adil ve Eşit	Ö1, Ö4, Ö7	3
Baskıdan Uzak	Ö1	1
İç Kontrole Uygun Değil	Ö6, Ö9	2
Hiyerarşi	Ö10	1

Bireysel Çaba	Ö2, Ö4	2
Görev Dağılımı Yok	Ö5	1

Tablo 7’ye bakıldığında Görev Dağılımının İç Kontrol Uygunluğuna Dair ‘Adil ve Eşit ( $f=3$ ), Baskıdan Uzak ( $f=1$ ), İç Kontrole Uygun Değil ( $f=2$ ), Hiyerarşi ( $f=1$ ), Bireysel Çaba ( $f=2$ ), Görev Dağılımı Yok ( $f=1$ )’ görüşleri karşımıza çıkmaktadır.

Adil ve Eşit görüşüne dair görüşler şu şekildedir:

Ö1: “Adil ve eşit. Zorla kimseye bir şey yaptırılmıyor. Bence bu yöneticilerle alakalı. Anlayış ve hoşgörünün olduğu yerde taraflar sorumluluklarını yerine getiriyor. Dayatılan şeylerde sıkıntılar oluyor verim alınmıyor.

Ö7: “Görev dağılımları herkese yapabileceği tarzda veriliyor. Bu anlamda öğretmenin iç kontrol ile ne yönde bireysel yeteneği var, neyin üstünden daha iyi gelir ona bakılıyor. İş yükü, ders saati vs. göz önünde bulundurularak görev dağılımı yapılıyor.”

### Öğretmenlerin Paydaşlarıyla İç Kontrol Sistemini Değerlendirmesine Dair Bulgular

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Paydaşlarıyla İç Kontrol Sistemini Değerlendirmesine Dair Bulgular

Görüşler	Katılımcular	Frekans (f)
Bilince Uygun	Ö1, Ö2, Ö6, Ö10	4
Bilince Uygun Değil	Ö8	1
İşleyişte Aksaklık	Ö7	1
Sistemsizlik	Ö9	1

Tablo 8’e bakıldığında Öğretmenlerin Paydaşlarıyla İç Kontrol Sistemini Değerlendirmesine Dair ‘Bilince Uygun ( $f=4$ ), Bilince Uygun Değil ( $f=1$ ), İşleyişte Aksaklık ( $f=1$ ), Sistemsizlik ( $f=1$ )’ görüşleri karşımıza çıkmaktadır.

Bilince Uygun görüşüne dair bazı ifadeler şu şekildedir:

Ö6: “Tüm öğretmenlerimiz üzerine düşen görevleri yerine getirmektedir.”

Ö10: “Öğretmenler arasındaki iç kontrol süreci işlevselliğini arttırmak için yöneticiler ve öğretmenler çaba göstermekte ve sistematik iyileştirmeler yapmaktadır. İç kontrolü işlevsel yapmak iyi bir iş bölümünden geçmektedir.”

İşleyişte Aksaklıkla ilgili,

Ö7: “İç kontrol öğretmenler arasında çok fazla olmuyor. Ben bir öğretmenin hatasını ve açığını gördüğümde onu dile getiremiyorum. Aksine açığını kapatmaya çalışıyorum. Çünkü bir keresinde bunu söylediğimde çok bilen ve her şeye karışan imajı çizdiğimi gördüm. Böyle olunca işler sizin önünüze yığılabiliyor. Bu yüzden iç kontrolün doğru işlemeyişi biraz aksalıklara sebep oluyor.

söylemiştir.

### İç Kontrol Faaliyetlerinin Okul Amaçlarına Uygunluğuna Dair Bulgular

**Tablo 9.** İç Kontrol Faaliyetlerinin Okul Amaçlarına Uygunluğuna Dair Bulgular

Görüşler	Katılımcılar	Frekans (f)
Uygulanabilirlik Etkin	Ö1, Ö4, Ö5, Ö10	4
Uygulanabilirlik Etkin Değil	Ö3, Ö76, Ö9	3
Akademik Başarıya Hizmet	Ö7	1
Denetleme	Ö7	1
İşleyişte Şeffaflık	Ö8	1

Tablo 9’a bakıldığında İç Kontrol Faaliyetlerinin Okul Amaçlarına Uygunluğuna Dair ‘Uygulanabilirlik Etkin (f=4), Uygulanabilirlik Etkin Değil (f=3), Akademik Başarıya Hizmet (f=1), Denetleme (f=1), İşleyişte Şeffaflık (f=1)’ görüşleri önümüze çıkmaktadır.

Uygulanabilirlik Etkin görüşüne ait

Ö10: “Belirlenen iç kontrol hedefleri amaç ve hedeflerimizle her zaman uygun olmaktadır. İç kontrol faaliyetleri planlanırken amaçlara uygun olarak tasarlanır.”

söylemiştir.

Uygulanabilirlik Etkin Değil görüşü için

Ö3: “İç kontrol faaliyetlerinde amaç ve hedefler belirlenmiş evet. Bu amaç ve hedeflere ulaşmak için çabalıyoruz. Fakat işlevsellik, uygulanabilirlik, daha fazla araştırma, öğrencinin faaliyetlere daha fazla katılımı düşünülerek gerçekleştirilmeli.”

*Ö9: “İç kontrol sistemi müdürden öğretmenlere karşı olduğu için ve sadece idarenin yükünü en aza indirmek için yapıldığından herhangi bir amaç ve hedefe uygun olduğunu düşünmüyorum.”*

## **TARİŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Öğretmenlerin bir kısmının denetimle iç kontrolü eş anlamlı gördüğü görülmüştür. Öğretmenler denetimi işin sonundaki değerlendirme olarak nitelendirirken iç kontrolü bu amaca giden süreç olarak tanımlamışlardır. Türkddoğan (2016) yaptığı çalışmasında yüzde 55’lik bir oranla kavramların bilindiğini tespit etmiştir. Buradan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin bilgi eksikliği olduğu görülmektedir.

Öğretmenler dış denetimle iç kontrolün bir arada olması gerektiğini savunmuşlardır. İç kontrolü doğru işleyiş için dış denetimin de objektif bakış açısı için olduğunu ifade etmişlerdir. Bayar (2017) çalışmasında ders denetiminin okul müdürlerine bırakılma nedenleri arasında, okul müdürlerinin öğretmenleri daha iyi tanimasının denetimde avantaj olduğu; ancak görevlendirilen okul müdürlerinin çoğunun ders denetimi ve rehberlikle ilgili bir eğitim almamış olmasından dolayı nitelikli ders denetimi yapılamayacağı ve okul müdürlerinin yanlış davranacağına ilişkin sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretmenlerin çoğunluğu toplantıların prosedüre uygun sıklıkla yapıldığını söylemişlerdir. Toplantıların niteliği konusunda yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. .

Öğretmenler yapılan zümre toplantılarının yeterli olduğunu, sorunların konuşulduğunu ifade ederken çözüme ulaştırma kısmında yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir

Yapılan görev dağılımının adil ve eşit olduğunu, bunun iç kontrol sistemine uygun olarak yapıldığını ifade etmişlerdir. Ersöz (2012), çalışmasında yöneticilerin eğitim kurumlarında iç kontrol sisteminin kontrol faaliyetleri standartlarını daha çok kabullenip uyguladıklarını söylemiştir.

Araştırma sonuçlarından da yola çıkarak bilgi eksiklerini, kavram yanlışlarını gidermek için öğretmenlere ve yöneticilere hizmetçi eğitim verilebilir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek adına yapacakları çalışmalar yöneticiler tarafından desteklenebilir ve bunun için öğretmene olanaklar sağlanabilir.

## **KAYNAKÇA**

- Bayar, T. (2017). *Maarif müfettişlerinin sınıflarda uyguladığı rehberlik ve denetim uygulamalarının kaldırılmasına ilişkin öğretmen okul müdür ve maarif müfettişlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Biçer A. A. (2006). *İç kontrol sisteminin etkinliğini sağlamada iç denetimin rolü ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, S. (2009). *İç kontrol sistemi: kamu iktisadi teşebbüsleri için iç kontrol modeli önerisi*. Planlama Uzmanlığı Tezi, T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı Yıllık Programlar ve Konjonktür Değerlendirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Erkan, H. (2017). *Vakıf üniversitelerinde iç kontrol faaliyetlerine yönelik bilgisayar destekli bir model örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Karatay Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ersöz, N. (2012). *Eğitim kurumlarında iç kontrol sisteminin uygulanabilirliğinin yöneticilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, F. M. (2008). *İşletmelerde iç kontrol yapısının yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kamu İç Kontrol Standartları Tebliği. (2007, 26 Aralık). Resmi Gazete (Sayı: 26738). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/12/20071226-21.htm>
- Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu. (2003, 24 Aralık). Resmi Gazete (Sayı: 25326). Erişim: <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin1.aspx?MevzuatKod=1.5.5018&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch&Tur=1&Tertip=5&No=5018>
- Saltık, N. (2007). *İç kontrol standartları araştırma raporu*. Ankara: Sermaye Piyasası Kurulu Yayınları.
- Türkdoğan, N. (2016) *İç kontrol kavramı, unsurları ve bir kamu kurumunda iç kontrol sisteminin oluşturulmasına yönelik uygulama ve sistemin etkinliğinin değerlendirilmesi: Yalova Üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Uzun, A. K. (2012). *İşletmelerde iç kontrol sistemi*. Erişim: <http://www.denetimnet.net/>
- Uzun, S. (2016). *Bağımsız denetimde iç kontrol ve iç denetimin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorlu, M. (2014). *Kâr amacı gütmeyen organizasyonlarda iç kontrol ve iç denetim: Bir devlet üniversitesinde uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.



---

## TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ YÖNETİCİ ATAMA YÖNETMELİĞİ VE LİYAKAT SİSTEMİNE EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN BAKIŞ AÇILARI: BİR DURUM ÇALIŞMASI

---

Abbas DOĞAN<sup>196</sup>, Dilek Ilgın ÖZBEN<sup>197</sup>, Nazmiye ESKİ<sup>198</sup>, İlhan GÜNBAIYI<sup>199</sup>

### ÖZET

*Bu çalışma Türk Eğitim Sisteminde ” Yönetici Atama Yönetmeliği “ ve “Liyakat Sistemi “ ile ilgili Eğitim Yöneticilerinin karşılaştığı problemler araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma betimsel nitel bir araştırma olup, nitel araştırma desenlerinden de iç içe geçmiş çoklu durum deseni çalışmasıdır. Örneklem olarak, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yapılmıştır. Antalya İli Konyaaltı ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapmakta olan Okul Yöneticilerinden çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 7 Okul Yöneticisi çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada veriler bireysel görüşme tekniği ve mevzuata dayalı dokümanlarla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile 30-45 dakika süresince yapılan görüşmeler kaydedilip betimsel analize tabi tutulmuş ve görüşler üst ve alt temalar altında kategorileştirilmiştir. Araştırma sonuçları, belirtilen temalar altında Okul Yöneticilerinin görüşlerini yansıtan bulgular içermekte olup, bu bulgular, Okul Yöneticilerinin yaşadıkları yönetimsel sorunları anlama ve bu sorunların nasıl çözüleceği konusunda ipuçları sunmaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Yöneticisi, Seçme, Liyakat, Mülakat

### ADMINISTRATIVE ADMINISTRATION ADMINISTRATION IN THE TURKISH EDUCATION SYSTEM AND LOOK AT A GLANCE TRAINING MANAGERS: A CASE STUDY

### ABSTRACT

*In this study, it was tried to investigate the problems experienced by the Education Managers about Administrative Appointment Regulation and Merit System in Turkish Education System. The research is a descriptive qualitative research with a descriptive case study design. As an example, a convenient sampling technique was used. 7 School Administrators willing to participate in the study from school administrators who worked at public schools in Konyaaltı district of Antalya Province were selected as working group. The data were collected through individual interview technique and legislation based documents. The interviews with the semi-structured interview forms for 30-45 minutes were recorded and descriptively analyzed and the opinions were categorized under main and sub themes. The results of the research include findings reflecting the views of School Administrators under the*

---

<sup>196</sup>Y.Lisans, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi Bölümü, Antalya, abbasdogan07@hotmail.com

<sup>197</sup>Y.Lisans, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi Bölümü, Antalya, ilgin.ozben@gmail.com

<sup>198</sup>Y.Lisans, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi Bölümü, Antalya, nazmiyeeski@hotmail.com

<sup>199</sup>Prof. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü Eğitim Bilim, igunbayi@akdeniz.edu.tr

*themes mentioned, and these findings provide clues about how to understand the administrative problems experienced by School Administrators and how to solve these problems.*

**Keywords:** *Training Manager, Selection, Appointment, Merit, Interview*

## GİRİŞ

Kurumların en küçük yapı taşı olan bireyler bir araya gelerek örgütleri oluşturmaktadırlar. Ortak payda ile bir araya gelen bireyler amaçları gereği ortak paydalara hedef odaklı çalışırlar. En küçük işletmeden en büyük devlet politikasına kadar tüm örgütlerde ortak paydalar bulunmakta olup, MEB inen alt kademedeki Yöneticilerinden Okul Müdür ve Okul Müdür Yardımcısı görevlendirmeleri Yönetmeliklerle sağlanmaktadır. Okul yöneticilerinin hiyerarşik konumları, statüleri, rolleri, yeterlikleri diğer eğitim yöneticilerinden farklıdır. Eren'e göre, eğitim sisteminde, sisteme giren madde ve insan kaynaklarının en uygun şekilde kullanılması gerekir. Bu durum ise örgütleri politikalar, amaçlar, plânlar doğrultusunda etkili ve verimli olarak yönetmekten sorumlu olan eğitim yöneticilerinin varlığına ve başarısına bağlıdır. Bu Yönetici olarak atanacaklarda aranacak genel ve özel koşullar, dikkate alınacak tercih nedenleri, seçme sınavı, hizmet içi eğitim, atama ve yer değiştirme ile ilgili hükümler yönetmelikte açık olarak sıralanmıştır (Tebliğler Dergisi, Kasım 1998, Sayı: 2494).

Günümüzde Eğitim Yöneticileri Atamalarında Yürütülmekte olan sistem, Eğitim Yöneticileri Sınavı sonrası uygulanan, Mülakat Sınavı, yeterli güven sağlamadığından, Yöneticilik Atamadaki Yönetmelik ve uygulamaya dair kuşku ve kargaşa olduğundan Yönetici Atama Yönetmeliği ve Mülakat Sistemi, Eğitim Yöneticisi belirlemede ana problem konusu olmaktadır. Eğitim yöneticilerini eğitmenin amacı; kamu yönetimin çağdaş düşüncelere ve yaklaşımlara uygun olarak gelişmesine yardımcı olacak “yönetim sanatına eleman yetiştirmek ve bunların yönetim alanında olgunlaşp, uzmanlaşmasını sağlamaktır. Eğitim kurumlarına atanacak olan yöneticilerin mesleğin yeterliliklerine haiz olması, istekli ve sürekli gelişmeye ve değişime açık olan kişiler arasından seçilmesine dikkat edilmelidir. Eğitim kalitesinin gelişmesinde ciddi bir paya sahip olan yöneticilerin başarılı oldukları sürece görevde kalmaları, yerlerinden edilme kaygısı yaşamamaları sağlandığında eğitim kalitesinin artığı ve eğitim yönetimi alanında büyük bir başarı sağlandığı çeşitli araştırmalar sonucunda da tespit edilmiştir. Eğitim yönetiminin önemli konusu insandır. Eğitim yönetimi ve onun daha sınırlı bir alanda uygulanması olan okul yönetiminin temel amacı, insanları ve toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmek, ilgili olduğu eğitim örgütünü, eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak ve dirik tutmaktır. Öyleyse, eğitim yöneticilerini eğitmenin



amacı ise; kamu yönetimin çağdaş düşüncelere ve yaklaşımlara uygun olarak gelişmesine yardımcı olacak “yönetim sanatına eleman yetiştirmek ve bunların yönetim alanında olgunlaşıp, uzmanlaşmasını sağlamaktır (Günay, 2004).

Bu çalışma ile son yıllarda eğitim yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve değerlendirilmesi üzerine yapılan yönetmelikler üzerinde yaşanan anlaşmazlıklar, mevcut yönetmelikle yaşanan kargaşa durumu, yönetici değerlendirmelerinin objektifliğini yitirmesi ve uzun süre öğretmenlik mesleğinden uzak kalan yöneticilerin yapılan değerlendirmeler sonucunda tekrardan öğretmenlik mesleğine döndürülmüş olmaları ve yönetmelikte yapılan bazı değişikliklere idare mahkemeleri tarafından yürütmenin durdurulması kararı verilmesi hakkında; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi kurumlarda çalışan yöneticilerin görüş ve önerilerinin alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu görüş ve öneriler değerlendirilerek, eğitim kurumları yöneticilerinin değerlendirilmesi ve bu doğrultuda seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasında yapılmış uygulamalar ile mevcut durumu inceleyerek, yaşanan sorunlara çözüm üretmek, var olan aksaklıkları belirleyerek ileride ortaya konulacak yeni yönetmenliklere bilimsel temeller sağlayacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi kurum yöneticiliklerine (Okul Müdürlüğü, Müdür Yardımcılığı) atanacakların; seçilme, yetiştirilme ve atanma sürecine ilişkin eğitim kurumu yöneticilerinin görüşlerinin bilinmesi gerektiği bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Bu sebeptir ki araştırmanın problem cümlesi; Türk Eğitim Sisteminde “Yönetici Atama Yönetmeliği “ ve “Liyakat Sistemi “ uygulamasına yönelik Eğitim Yöneticilerinin bakış açıları nelerdir? olarak ifade edilebilir.

Bu araştırmadaki alt problemler şöyledir:

1. Eğitim kurumlarına atanacak yöneticilere göre liyakat nedir? Nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Eğitim kurumlarına atanacak yöneticilere göre liyakate uygun eğitim yöneticisi yetiştirme boyutu olmalı mı?
  - Kimler yetiştirilmeli?
  - Kim yetiştirmelidir?
  - Nasıl yetiştirilmelidir?
3. Eğitim kurumlarına atanacak yöneticilere göre liyakata göre eğitim yöneticisi atamada yöneticilerinin sahip olması gereken nitelikler neler olmalıdır?

- Neden?
4. Eğitim kurumlarına atanacak yöneticilerin yönetici atamada uygulanan mülakat sınavına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Nasıl? Neden?
  - Performanslarına etkisi nedir?
  - Mesleki duygularına etkisi nedir?
  - Cinsiyete etkisi nedir?

Katılımcılar okul yöneticiliğini neye benzetmektedirler?

- Neden?

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın amacı 21 Haziran 2018 tarihinde yayımlanan yönetmelikle yeniden belirlenen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi kurum yöneticiliklerine (okul müdürlüğü, müdür yardımcılığı) atanacakların; seçilme, yetiştirilme ve görevlendirilme uygulamasına ilişkin eğitim kurumu yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiş olup, bu bağlamda; bu araştırma Antalya İli Konyaaltı İlçesinde çalışmakta olan Okul Yöneticilerinin “Liyakat Sistemi “ Yönetici Atama Yönetmeliği” ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmanın önemi aşağıda listelenerek belirtilmiştir.

Okul yöneticilerinin gözünden, yönetici atamaya yönelik alınan kararların ve uygulamaya dönük yönetmeliklerin etkisinin okunması hedeflenmiştir.

Yöneticilerin göreve getirilme usulleri konusundaki alternatif düşüncelerinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

Araştırma bulgularının sonraki dönemde Okul Yöneticisi yetiştirme ve atama ile ilgili kararlara yardımcı olunması hedeflenmiştir.

Araştırmanın konu ile ilgilenen araştırmacılara ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli ve deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama tekniği ve analizi ile geçerlik ve güvenilirlik yer verilmiştir.

## Araştırma Modeli ve Deseni

Bu araştırma nitel bir çalışma olup, durum çalışması desenlerinden betimsel iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır. (Bir durum gibi) çağcıl bir olgu konusunda kendi gerçekliği balgamında özellikle olgu ve balgam arasındaki sınırlar açıkça belirli değilken yapılan ampirik bir sorgulamadır. ( Yin, 2017) Eğitim de yaygın bir tek durum deseni, ilgili tek bir örgüt olarak tek bir okul ve okul bölgesine odaklanılabilir.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği (Yin,2017) ile Antalya ili Konyaaltı İlçesinde görev yapmakta olan 7 Okul Yönetici, gönüllük esasına dayalı olarak örnekleme dahil edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilere yönelik oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunun birinci bölümündeki sorular, yöneticilerin kişisel bilgilerini elde etmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Araştırma grubu hakkında kişisel bilgilerin edinilmesi araştırmanın bulguları ve yapılacak olan analizler açısından önemlidir. Araştırma grubunun deneyimleri, tecrübeleri, belirttikleri görüşlerin yorumlanmasına ve güvenilirliğe katkıda bulunacaktır. Kişisel bilgilerin bulunduğu bölümde yöneticilerin cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, hizmet süreleri görevleri, mezuniyet bilgileri, eğitim durumları ve görev yaptıkları bölgelere yönelik sorular sorulmuş ve veriler elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcılara İlişkin Veriler

Yönetici Kodu	Cinsi yet	Yaş	Medeni Durum	Hizmet Süresi	Görevi	Mezun Olduğu Okul	Eğitim Durumu
A	Kadın	52	Bekâr	15 yıl	Anaokulu Yöneticisi	Eğitim Fakültesi	Lisans
B	Kadın	40	Bekâr	2 yıl	Anaokulu Yöneticisi	Eğitim Fakültesi	Lisans
C	Erkek	40	Evli	10 yıl	Lise Yöneticisi	Fen Edebiyat Fakültesi	Lisans
D	Erkek	48	Evli	27 yıl	İlkokul Yöneticisi	Eğitim Yüksek Okulu	Önlisans
E	Erkek	40	Evli	10 yıl	Lise Yöneticisi	Eğitim Fakültesi	Lisans
F	Erkek	46	Evli	24 yıl	Lise Yöneticisi	Eğitim Fakültesi	Lisans
G	Erkek	42	Evli	20 Yıl	Orta Öğrt. Yöneticisi	Eğitim Fakültesi	Y. Lisans

Tablo da görüleceği üzere araştırmaya katılan yöneticilerden 2’si kadın 5’i erkektir. Bu tamamen tesadüfidir. Araştırma için farklı türden okullarda yöneticilik yapan kişiler seçmeye çalışılmıştır. Böylelikle her okul türü için liyakat ve yöneticilik uygulamasına ilişkin görüşleri

temsil edeceği düşünülmektedir. Katılan yöneticilerin yaş ortalamalarına bakıldığında yaş aralığı 30-50 arasında oluşmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin, hizmet süreleri 10-30 yıl arasında olduğu belirtilmiştir. Bu yöneticilerin deneyimlerinin sunulması ve görüşlerinin karşılaştırılması araştırma için önemli görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerden sadece C Fen Edebiyat Fakültesi mezunudur, diğer katılımcılar eğitim fakültesi mezunlarıdır.

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Milli Eğitimi ve öğretmenlik mesleğini düzenleyen mevzuata dayalı dokümanlar kullanılarak elde edilmiştir. Görüşmede, araştırmacı tarafından araştırmanın problemi ve alt problemleri göz önünde bulundurularak, alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu tarzdaki görüşme yönteminin araştırmacıya sunduğu en önemli fayda, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı kalınarak sürdürülmesi sebebiyle daha sistemli ve kıyaslanabilir bilgi vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesi için analiz tekniklerinden betimsel analiz ve döküman analizi uygulanmıştır. Araştırmada Veriler “görüşme” tekniği ve ses kayıt cihazı ile toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler, betimsel bir anlatım ile sunulmuş ve doğrudan anlatımlara yer verilerek, ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular araştırma hedefleri doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Akabinde veriler nitel araştırma paket programı NVIVO 10 kullanılarak (Büyüköztürk, 2013) açıklanması ve analitik genelleme yoluna gidilmiştir. İstatiksel genelleme ve analitik genelleme. (Yin, 2017) Durum çalışması araştırmaları için ikincisi uygun olan tiptir. Ayrıca Milli Eğitimi düzenleyen mevzuata dayalı dokümanlarda görüşmeye dayalı verileri desteklemek amacıyla analiz edilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlilik**

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlilik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir. Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenirligi artırmak için aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilecektir:

a) Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için hem görüşme hem de Milli Eğitimi düzenleyen mevzuata dayalı dokümanlar nitel veri toplamada kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Buna ilaveten veri toplamadan hemen sonra, ulaşılan sonuçlar ve yorumlar veri kaynakları ile teyit edilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Diğer taraftan

görüşmede kaydedilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve gizliliği konusunda anlaşma imzalanması, karşılıklı güvenin sağlanmasında önemli bir etken olmuştur. Böylece görüşme sürecinde toplanan verilerin gerçek durumu yansıtması sağlanmıştır.

b) Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabiliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve analitik genelleme yöntemiyle alanyazında yapılmış konu ile ilgili araştırmalarla yapılan karşılaştırmalarla kurama genelleme yaparak yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca olay ve olguları hem de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koyma amacıyla amaçlı örneklem yöntemiyle gönüllük esasına dayalı olarak katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır.

c) Çalışmanın iç güvenilirliğini sağlamak açısından oluşturulan doğrudan alıntılarla katılımcıların görüşleri her bir alt probleme yanıt olacak şekilde verilmiştir. Ayrıca oluşturulan temaların güvenilirliğini sağlamak kappanın analizi yapılmış ve sonuç 0.91 olarak bulunmuştur.

d) Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için araştırmacının tüm veri toplama araçlarını, ham verilerini, analiz aşamasında yaptığı kodlamaları ve rapora temel oluşturan algıları, notları, yazıları ve çıkarımları dışarıdan bir uzmanın incelemesine sunarak teyit incelemesi yaptırılmıştır.

## BULGULAR

### Liyakata Bakış Açılarına İlişkin Bulgular

Liyakat kelime anlamı olarak bir kimsenin kendisine iş verilmeye uygunluk, yaraşırılık durumudur ( TDK). Yöneticilere atamada liyakate bakılıp bakılmadığına dair sorulara verdikleri cevaplar şunlardır:

LİYAKATA BAKIŞ AÇISI	A	B	C	D	E	F	G
Herhangi bir konuda sahip olma	√		√				
Kişinin durduğu mevki makamı				√			
İş yapabilme durumu							√
İşe ehli olma		√					√
Makama uygunluk					√		
Yeterlilik						√	

Katılımcıların 2/7 si liyakati herhangi bir konuda sahip olma olarak tanımlarken diğer 1/7 si ise işe ehli olma olarak tanımlamışlardır.

“...Liyakat, bana göre herhangi bi konuda yeterliliği olma. Herhangi bir konuya sahip olma. O konuda gücünün yetmesi anlamına gelir...” (YÖ3)

“...Liyakat, Kişinin durduğu mevki makam, her neyse. Bu makama uygunluğudur. ...”(YÖ4)

“Liyakat, bana göre bir işi yapabilme, o işe ehli olma durumu. Zaten kelime anlamı da layık olma. İş bilme anlamlarına geliyo. Yeterliliği olma. Bir iş konusunda kişinin O işi yapabilme yeterliliği olmayı ben liyakat olarak tanımlayabilirim. Bu şekilde. “(YÖ7)

“Yani bence liyakat, layık olmak anlamında düşünüyorum. Kökenimden de belki, yapılan işe uygun görünme. Layık olma. Layıkıyla yapan kişi diye düşünüyorum.”(YÖ1)

## 2. Mülakata Ait Görüşlere İlişkin Bulgular

Yönetici atamaları yönetmeliğine bakıldığında atama koşulları olarak mülakattan alınacak puana bağlı olarak yapılmaktadır. Yöneticilere mülakat sınavına dair görüşleri sorulduğunda verilen cevaplar şunlardır:

MULAKATA AİT GÖRÜŞLER	A	B	C	D	E	F	G
Ölçmede yeterli değil	√	√		√	√		√
Çok sağlıklı değil	√				√		
Objektif değil			√		√		
Kriterler sağlıklı değil						√	

Katılımcılardan 5/7 si yönetici atamaları için yapılan mülakatların ölçmede yeterli olmadıklarını ifade etmişleridir. 2/7 si ise mülakatların objektif olmadığını söylemişlerdir.

“...Ya orda yapılan 5-10 dk mülakat, karşıdaki konuşmanın, okul müdürü adayının çok fazla şey yaptığını düşünmüyorum. Temsil ettiğini veya onu anlattığını düşünmüyorum. Çok fazla. Yani 5 -10 dk konuşmayla o Okul Müdürü başarılı mı olacak? Başarısız mı olacak?...”(E2,1)

“...Mülakat çok sağlıklı değil şu anda....”(E2,2)

“...Şimdi mülakatlarda genellikle önceden belirleniyo. Kim nereye gidicek...”(C2,3)

“...mülakat çok objektif olmuyo. Ha! Şu da var. Onu da söyliyim. Sınav Sistemi getirdiniz diyelim. Kişiler, oturup çalışıyolar ve inanın 100 alıyolar ya da 95 alıyolar. Fakat sınav kazanmak, yönetici olmak için yeterli gelmiyor. Bence bu alanda mutlaka seminerler olmalı. Bu seminerlerden sonra kişiler incelenmeli, görülmeli ve bu işi yapabilir, bu kişi bu işte liyakatlıdır diye düşünülüp, ondan sonra sınav formuyla bu birleştirilmeli...” (C2,3)

“Şimdi bizim ülkemiz şartlarını düşündüğünüz zaman yazılıya bi nevi mecbur kalıyorsunuz. Ben yazılı sınav olmadan atandım. Doğrudan liyakata bakılsa, yani şu öğretmen yöneticilik yapabilir. Bana mesela bu okulda 50 kişi var. Bana dense ki, 3 tane yöneticilik yapabilecek kişiyi say. Ben sayarım mesela. Benim kaç yıldır beraber çalıştığım insanlar. Yani bu şekilde bir araştırma yapılarak aslında atanması lazım. Sadece yazılı sınavla olmaz. Muhakkak olmaz. Çünkü yazılı sınavda insanlarla iletişimi biraz önce söylediğim gibi davranışlarını göremiyosunuz. İnsanın psikolojik yapısını göremiyosunuz. Yazılı sınavın öyle bihandikapı var. Ama Türkiye'nin bu tür şartlarında da bu işlere çok bakılmıyor. Bu öğretmen çok iyi bir öğretmen. İşte Yöneticilik yapabilir. Çevre araştırması yaparak, Öğretmenlerin fikrini alarak örneğin böyle bir şey yapılmadığı için Türkiye'de mecburen yazılı sınav yapılıyor. Şu an için. Mecburen. Başka bir kriter, diğer kriterler çok sağlıklı olmaz.” (F2,4)

### 3. Mülakatta Etkili Olan Unsurlara İlişkin Bulgular

Mülakatta birçok unsur vardır. Bu unsurların her birinin farklı etkileri vardır. Bu unsurlar ve etkileri ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Mülakatta Etkili Olan Unsurlar	A	B	C	D	E	F	G
Liyakate bağlı kalınması			√	√	√		√
Sendika				√			√
Politika				√			√
Cinsiyetin etkisi yoktur	√	√					
Performans			√				

Yöneticilere mülakatta cinsiyet faktörünün etkili olup olmadığı sorulduğunda araştırmaya katılanların hepsi cinsiyet farklılığının atamada herhangi bir etkisi olmadığı belirtilmiştir. Bazıları şunlardır:

*“...Okul yöneticiliğini bi evin annesi gibi görüyorum. Yani ben evde bu kadar titizlenmezken para harcamakta örneğin, burada velilerin paralarıyla bişeyler yaparken daha çok pazarlık yapıyorum. Daha çok inceliyorum. Cinsiyetim gereği belki bi erkek olsam ne düşünürdüm bilmiyorum ama ...”(A3.4)*

*“Hiç böyle düşünmüyorum. Ben kendim mülakata girdim. Mülakata giren birçok arkadaşım da oldu. Hiç orda bir cinsiyet ayrımı, pozitif, ya da negatif hiçbir cinsiyet ayrımcılığı görmedim. Hissetmedim de.”(B3.4)*

*“Şimdi anaokulunda olduğumuz için sadece bayanlar. Fakat ben hep şey düşünmüşümdür. Müdür Yardımcımız erkek. Bir tane erkeğin olması iyi oluyo.”(B3,4)*

Mülakatta liyakat bağlı kalınıp kanılmaması durumunda belirtilen görüşler;

*“...Beni etkilemez. Ben etkilenmem. Çünkü ben kendimi biliyorum. Yaptığım işi biliyorum. Kendime güveniyorum. Beni etkilemez ama genel manada, olumsuz hareketler oluyo. İstisnalar oluyo ama bu tür bakış açısı...”(D3.1)*

*“...nolcak işte torpille geldi. Bu kadar yapıyo. “ Bi güvensizlik olur. Ya kurumda bi güvensizlik olur...”(D3.1)*

Yöneticilere mülakatta liyakatin uygulanıp uygulanmamasının, yönetici olarak çalışanların performanslarına etki edip edilmediği sorulduğunda verilen cevaplar şunlardır:

*“...Sonuçta bi mülakat yapılıyo. O mülakat sistemi içersinde birilerinin ayrıştırılıp farklı bi özelliğinin ön plana çıkarılıp, başka yere taşınması gerekiyo. Amaç bu. Bunun içinde benim bi yerde bekleyip, birileri bi yerde beni bulsun. Beni keşfetsin dememe de gerek yok. Böyle bi amacım varsa, ben ona bunu göstermem gerekiyo. Bide bu taraftan bakmam gerekiyo. Sadece bu işi düzenleyen, bu işi bi şekilde sentezleyen insanlar açısından değerlendirmeyelim. Bu işi arıyan kişilerinde...”(C3,5)*

*“...Günümüzde mülakat var. Daha sonra bazı başka siyasal durumlar, ne biliyim sosyal durumlar, yakınlık derecesi gibi. Günümüzde Yönetici*



atamalarında bunlar birazcık daha ön planda oluyo. Kişiler belirlenirken, onların bu sosyal çevresine de bakılarak şu an da yöneticiler bu şekilde belirleniyo...”(D3,3)

“...Liyakatlı değerlendiriliyo ama nasıl diyeyim mülakatta sorular çok belirleyici değil. Ya zaten mulakattaki sorulara göre değil, Zaten mülakattan önce her şey belirleniyo zaten. Mülakat formalite oluyo o zaman. Yani mülakat öncesi liyakat, bir belirleniyo zaten. Kimler? İşte sendikalar tarafından. Milli Eğitim tarafından. Kimlerin çalıştırılması gerektiği. Kimlerin idareciliğe layık olduğu. Kimlerin olması gerektiği. Bazen buna siyasiler karışıyo. Siyasiler karıştığı zaman iş biraz değişiyor...”(D3,2)

“...Şimdi hakkaten günümüzde özellikle Siyasi etkisi oluyo yönetici atamalarında. Bazı sendikaların etkisi olduğunu düşünüyorum. Liyakat 3. Aşama, Nitelik olarak ya da liyakata 3. olarak bakılıyor...”(D3.3)

“...Liyakata bakılıyor ama öncelik değil yani. Öncelik söylediğim gibi bakılıyor. Kişinin bakılıyor. Bunun, ister katılırsınız ister katılmazsınız. Şu anda Devletin ve Hükümetin yürüttüğü bir politika var. Milli Eğitimin anlamında ve kendisi ile çalışacak eğitim yöneticilerinin bu politikaları da yürütüp yürütemeyeceğine de bakıyo. Diyo ki, “Evet. Bu insanla ben bu politikaları yürütebilirim. Bu kişiyi yönetici olarak atamalıyım. “diye düşünüyor ve buna göre yönetici atamalarda mülakatlarda kişilerin o yapısına da bakarak, seçimde bunu da göz ardı etmiyor. ...”(G3.2)

“...Bize gönderilen. Siz eğer hükümetin eğitim politikalarını uygulamayacaksanız, zaten buraya yönetici olmamanız gerekiyor. Çünkü eğer o düşüncede değilseniz, O politikalara karşıysanız bu kurumda o politikaları uygulayamayacağınız için bu kuruma da siz yönetici olmamalısınız...”(G3,3)

“...Mesela sade Eğitim Bir-sen lileralıniyo diye konuşuluyo aşağılarda. O zaman herkes Eğitim Bir-senli. Hiç Eğitim Bir-Sen’le uzaktan yakında bi ilgisi olmayan bi adam, sırf ben yönetici olayın diye, ben yönetici olayım diye Eğitim Bir-sen’ e geçiyor mesela. Başvuruyo. Herkes başvuruyo. Her türlü sendika başvuruyo. Sırf koltuk için sendikayı değiştiriyor. Siyasi görüşü uymuyo. Kendisi uygun değil. Sırf o koltuğa geçeyim diye sendika değiştiriyor. O da sonra hoş

*olmuyo. Yani kişinin düşüncesi başka. Kendi başka. İçi başka. Dışı başka derler ya. Öyle görüyorum ben o tür insanları...”(G3.3)*

Mülakatta etkili olan unsurlar konusunda katılımcıların 4/7 si likayata bağlı kalınması gerektiğini ifade ederlerken 3/7 si ise performansa dikkat edilmesi gerektiğini söylemişlerdir.

#### **4.Okul Yöneticiliğine Dair Görüşlere İlişkin Bulgular**

Okul müdürlerinin yöneticiliğe bakış açısı sorulduğunda alınan cevaplar şunlardır:

<b>Okul Yöneticiliğine Dair Görüşler</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>
<b>İşleyen bir sistem</b>							√
<b>Bir evin annesi</b>	<b>V</b>						

Okul müdürlerinin yöneticiliğe bakış açısı sorulduğunda alınan cevaplar şunlardır:

*“...Okul Yöneticiliği bana göre işleyen bir sistem. Mesela bu ne olabilir? Su sistemi. Elektrik sistemi gibi. Elektrik sisteminde önemli olan nedir? Bir üretici ve o üreticinin altında bazı iletişim kanalları vardır. Elektrik akımı iletir. Akım iletildiği zaman akımı varır. Işık kaynağına varır. Işık yanar gibi. Ya da su. Bir su vanası vardır. Siz vanayı açtığınız zaman su borularından su gider. Sonra o su boruları, bir yerde çeşmeye gider. Çeşme olur ve akar. Başka bir yerde banyoya gider. Banyodaki musluğa su gider gibi Ben Eğitim Yöneticiliğini, bakın sistemselsel olarak, ben Eğitim Yöneticisini vanaya benzetiyorum. Ya da Elektrik akımındaki enerji kaynağına benzetiyorum. Siz eğer o kaynak iyi bir kaynaksa, ya da vanaysa açtığınızda kanallardan, borulardan su gidicektir Muslukta su akıcaktır. Ya da enerji kaynağını açtığınızda kablolar vasıtasıyla, enerji ışık vericektir. Işık sayesinde de bu enerji işte kendisini gösterecektir....” (G4,1)*

*“..Şöyle düşünüyorum. Ben yıllardır yöneticilik yapıyorum. Hesaplayamadım.2004 ten beri. Öncesinde de bi 3 yıllık Müdür Yardımcılığım var ama. Müdür Yardımcılığı bambaşka bişey. Okul yöneticiliğini bi evin annesi gibi görüyorum. Yani ben evde bu kadar titizlenmezken para harcamakta örneğin, burada velilerin paralarıyla bişeyler yaparken daha çok pazarlık yapıyorum. Daha çok inceliyorum. Cinsiyetim gereği belki bi erkek olsam ne düşünürdüm bilmiyorum ama ...”(A4.2)*

## 5. Okul Yönetici Yetiştirme Süreci İle İlgili Önerilere İlişkin Bulgular

Okul yöneticisi yetiştirme ülkemizde bu meslek ile ilgili üniversitelerde bölüm olmadığı için yetiştirme süreci ve kimlerin kimi yetiştirmesi gerektiği konusunda birçok görüş belirtilmiştir. Okul yöneticilere bu konularla ilgili görüşlerini sorduk. Aşağıdaki tabloda bu görüşlere yer verilmiştir.

Okul yönetici yetiştirme süreci ile ilgili öneriler	A	B	C	D	E	F	G
Yeterliliklere dikkat edilmelidir	√	√					
Tecrübeli kişiler yetiştirmelidir			√	√			
Alanında uzman kişiler yetiştirmelidir			√				√
Belli kriterler olmalıdır.			√	√			
Hizmet içi eğitim verilmelidir.				√			√
Üniversitelerde bu alan ile ilgili bölümler açılmalıdır.						√	√
Okul müdürlüğünden önce yardımcı müdür olarak çalışmaya başlanılmalıdır.				√			√
Başkaların referansına bakılmamalı						√	

Okul yöneticiliği yetiştirilme süreci ile ilgili katılımcıların 2/7 si belli kriterler olması gerektiğini, yeterliliklere dikkat edilmesi gerektiğini, tecrübeli ve alanında uzman kişiler tarafından yöneticilerin yetiştirilmeleri gerektiğini, yönetici olma isteyen kişilerin seçilmesi gerektiğini, bu kişilerin referanslarına bakılmaması gerektiğini, hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca üniversitede yöneticilik alanında bir dal, bölüm açılması gerektiğini yöneticiliğin profesyonelleşmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

*“...En başta yeterliliklere dikkat edilmeli. Çünkü sorunu diğer türlü hem veli yaşıyor. Hem öğrenci yaşıyor. Hem kurum yaşıyor. Ben kendi adıma ayrıldığım kurumda şuan sıkıntı yaşıyordum bu anlamda...”(A5.1)*

*“Tecrübeli kişiler. Yani sadece bunu...”(C5,2)*

Mevzuatta da yönetici olarak görevlendirilecek kişiler için 30455 sayılı resmi gazete yayınlanan yönetmeliğin 5. ve 6. maddesinde de yöneticilik için gerekli olan nitelikleri açıklamaktadır.

*“...Ya Tabi alanında kişiler. Meslekte alanda tecrübeli. Akademik olarak düşünmeyelim. Akademik olarak düşündüğümüz her şey, pratiğe, alana uymayabilir. Alanda gerçekten yaşayarak bu işi öğrenen arkadaşlarım, kendini belirli bir noktaya taşımış olan arkadaşların tecrübesinden, seminerler vasıtasıyla faydalanılabilir. Ya usta çırak ilişkisi gibi düşünün...”(C5,3)*

*“Yöneticileri yetiştiren bir kurum ya da mezun olabileceği bir fakülte olmadığına göre, bence yöneticilerin pek çoğu, Yöneticiliğe başlıyolar. İş bilen diğer okul*

*müdürleriyle ya da yöneticilerden öğreniyorlar. Ancak şöyle bir şey de geliştirilebilir. Kişi öncelikli olarak bir Okul Müdürünün altında Müdür Yardımcılığı yaparak, İdareciliğin neler olduğu, neler gerektiğini öğrenebilir daha sonra kendisi bu alanda yetiştikten sonra bir kurumda Yönetici veya okul müdürü olabilir. “(E5.4)*

30455 sayılı resmi gazete yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinin 6. Maddesinde ilk defa müdür olacak kişiler için kriterler belirtilmiştir.

(1) Müdür olarak görevlendirileceklerin aşağıdaki şartlardan en az birini taşımaları gerekir:

a) Müdür olarak görev yapmış olmak.

b) Kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olmak.

c) Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak.( resmi gazete: 30455)

*“Bu, kim başvurabilir bunlara? İdareci olmak isteyenler. Veya iletişimle ilgili seminerler, eğitimler yapılabilir. Kim başvuracak? Kendinde eksik görüyorsa, ben mesela yönetici olucam. Önce belirli kriterler belirlenir. Bu kriterlerden geçirilebilir. Biz mesela sadece sınavla alındık. Bazısı mesela çok başarılı olabiliyo sınavda ama sadece sınav..”(B5,5)*

*“ Ya, olabilir ama şuanda böyle bir sistem olmadığı için Yöneticileri yetiştiren bi kurum ya da mezun olabileceği bi fakülte olmadığına göre, bence yöneticilerin pek çoğu, Yöneticiliğe başlıyolar. İşi bilen diğer okul müdürleriyle ya da yöneticilerden öğreniyorlar. Ancak şöyle bir şey de geliştirilebilir. Kişi öncelikli olarak bir Okul Müdürünün altında Müdür Yardımcılığı yaparak, İdareciliğin neler olduğu, neler gerektiğini öğrenebilir daha sonra kendisi bu alanda yetiştikten sonra bir kurumda Yönetici veya okul müdürü olabilir. (G5,7)*

*“Başkalarının referansı değil, kişinin kendi referansına bakmak lazım. Gelse bile dışarıdan Komisyonu etkileyecek bi takım faaliyetler olabilir. Baskılar olabilir ama komisyonun çok böyle yürekten, samimi davranıp, iyice değerlendirmesi gerekiyo.” (E5.8)*

*“Başvuru öncesinde yani belli kriterler, liderlikle ilgili bazı hizmetiçi eğitimler alınabilir.”(D5,5)*

*Yöneticileri yetiştiren bi kurum ya da mezun olabileceği bi fakülte olmadığına göre, bence yöneticilerin pek çoğu, Yöneticiliğe başlıyolar. İşi bilen diğer okul müdürleriyle ya da yöneticilerden öğreniyorlar. Ancak şöyle bir şey de geliştirilebilir. Kişi öncelikli olarak bir Okul Müdürünün altında Müdür Yardımcılığı yaparak, İdareciliğin neler olduğu, neler gerektiğini öğrenebilir daha sonra kendisi bu alanda yetiştikten sonra bir kurumda Yönetici veya okul müdürü olabilir. (G5.6)*

## **6. Yönetmelikle İle İlgili Görüşlere ilişkin Bulgular**

Yöneticilik atamaları yönetmeliği ile ilgili okul yöneticilere görüşlerini sorduk. Alınan cevaplar aşağıdaki tabloda belirtilerek görüşler açıklanmıştır. En son yayınlanan yönetmelik ile ilgili okul yöneticilerin görüşlerini aldık. Aşağıdaki tabloda görüşler belirtilmiştir.

<b>Yeni Yönetmelikle İle İlgili Görüşler</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>
<b>Kriterler Geliştirilmiş</b>	√	√		√	√		√
<b>Liyakat Biraz Daha Ön Planda</b>	√	√	√		√	√	
<b>Olumlu Ve Yapıcı</b>			√	√	√		√

*Mülakattaki kriterler daha çok hoşuma gitti. Daha öncekine göre mesela oranlar, tam hatırlayamıyorum net ama ikna kabiliyeti, olaya bakış açısı gibi kriterler var ya, bu kriterler daha güzel olmuş. Önceki gibi, sadece yönetmelik, o, bu bilgisine dayalı değil, bu daha uygun olmuş konuları. (B6,1)*

*“Olumlu ve yapıcı buluyorum.” (B6,3)*

*“...Yeniler için mülakat. Bize Ek-1, Ek-2 puana göre. Valla bence olumlu. Okul Müdürünü zaten 4 sene boyunca tanıyamıyosan, mülakata gerek yok diye düşünüyorum. O 4 sene boyunca onun kararını zaten rahatlıkla verebilir diye düşünüyorum. (E6.2)*

*Şu anki yönetmelikle Doğru yapıldı. Burda birazcık batkımda. Doğru olan yapıldı bence şu anda. Geçen zaman konuşmuştuk. Ya mülakatta, en azından liyakata daha çok bakılacak.(E6,2)*

*Mesela bu yönetmelikte öğretmenlikten müdürlüğe geçişin önü kapatılmış Bu iyi bi geliştirme. Neden? Çünkü Öğretmenlikten direk müdürlüğe geçenlerin neler yaşadığını saha biz gözlemleyebiliyoruz. Müdürlük koltuk olarak güzel nitelikli görünebilir ama sevk yönetim idare hiçte öyle sanıldığı kadar kolay bir iş değil.*

*Bu sebeple önce müdür yardımcılığı kıstasının getirilmesi iyi bir iyileştirme diyebilirim. Yine %60 sınav ve % 40 mülakat biraz daha önceki uygulamadaki güvensizlikleri azalttığı kanısındayım(G6,1)*

### **7. Yöneticide Bulunması Gereken Niteliklere İlişkin Bulgular**

Yöneticide bulunması gereken nitelikler	A	B	C	D	E	F	G
Anaokullarında kadın yönetici	√	√					
Beşeri ilişkiler		√				√	
Mesleğini sevmesi		√					
Torpille gelmemesi				√			
Tecrübe			√				
Üreticilik			√				
Destekleme			√				

**Yöneticilere, yöneticilerde olması gereken nitelikler nelerdir sorusu sorduğumuzda verdikleri cevaplar tabloda da gördüğümüz gibi 2/7 si beşeri ilişkiler ve anaokullarında kadın yöneticilerin olması gerektiğini belirtirlerken 1/7 si ise yöneticinin torpille gelmemesi gerektiğini, tecrübelerine bakılması gerektiğini, üreticiliği arttırarak çalışanlarına destek vermesi gerektiğini ifade etmişlerdir.**

*“Yani bence öncelikle endi mesleğini seviyor olmanız gerekiyor. Birinci önceliğiniz.”(B7,3)*

*“Beşeri ilişkiler. Beşeri ilişkilerin yanında profesyonelce yaklaşıyor mu okul içinde, kurumda diyelim daha doğrusu. Öğretmenle, personelle, Velilerle ilişkilerini nasıl ayarlayabiliyor? O da önemli bence. Çünkü sadece bu masada oturmuyoruz biz. Yeri geliyor. Veli ile dışarı çıkıyoruz problem yaşıyoruz. İçeri giriyoruz. Öğretmenle yaşıyoruz. Personelle yaşıyoruz. Okul aile birliğimiz var. Onlarla sorun yaşayabiliyoruz. Hepsi aynı anda, üst üste geldiğinde napabiliyor?” .(B7,1)*

*“Kişinin tecrübesine bakılmalı. Daha önce tecrübesi var mı? Yeterliliği var mı? Bunlara bakılmalı. Bide herhangi bir konuyu verdiğinizde konuyu kavrama, onu ifade etme, onu toparlayıp sunma yeterliliği var mı?” (C7,5)*

Mevzuata bakıldığında yönetici olarak görevlendirilecek kişiler için 30455 sayılı resmi gazete yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinin 6. Maddesinde bu durum açıklanmıştır. İlk defa müdür yardımcılığı yapacaklar için de yönetmeliğin 7. Maddesinde en az 2 yıl öğretmenlik yapma şartı eklenilmiştir.

*“Yapılandırmacı eğitim sistemi içersinde sizlerde bişeyler üretmelisiniz. Artık klasiğin dışına çıkmanız gerekiyo. Demi? Öğrenci odaklı. Öğretmen merkezli ama yönlendiren, rehber olan öğretmen. Öyle sadece anlatan, bi tarafı susturan öğretmen değil. Bunun içersindesinde o ekibe liderlik yapmanız gerekiyo. Onların ufkunu açmanız gerekiyo.” (C7,6)*

*“Yine kurum kültürünü odaklıyacak, koruyacak, kollayıcak. Gelemyecek tüm proje ve hedefleri okulun hedeflerini, okulun kendi kültürü içersinde yapılabilecek düzeydeyse önünü açmalı. Yasaklayıcı değil, önleyici değil. Yani yapılabilecek tüm projelere destek olmalı.” (C7,7)*

*“25 yıldır bu işin içindeyim. 25 yıl, Belli bi yaştan sonra. 25 yıldan sonra hiç idarecilik yapmamış öğretmenlik tecrübesi var. Ama hiç idareciliği yok. Zemin şartlarına uygun değil. Atıyorum. Bilgisayar kullanmasını hiç bilmiyo. Veya sadece derece anlamında yapması gerekenlerle ilgili hiç şimdiye kadar ilgi alanına girmemiş. 25 yıldan sonra geliyo. Mesleğin son yıllarında geliyo işte. Ya norm fazlası şarttan dolayı geliyo. Birilerini arattırıyo. Ön plana çıkıyo. Ve tabi okulda zorlanıyo. Veliyle zorlanıyo. Okulun işleyişinde zorluk çekiyo. Bu şekilde idarecilerimiz var.” (C7,5)*

*“Sorunlar yaşanıyo. Buna ne diycez. Torpil mi denir bilmiyorum. Birilerinin torpiliyle geldiği zaman,” (D7,4)*

*“ Benim görüşüm, birinci derecede kişinin iletişim yeterliliğine bakılmalı. Çünkü biz insanlarla yüz yüzeyiz. Veli olur. Çalışan olur. Öğretmen olur. Öğrenci olur. Bütün öğretmenlerde bu yeterliliğin olması lazım ama yöneticide bi kat daha fazla olması lazım. Çünkü hem yetişkinle hem öğrenci ile karşılaşıyor”. (F7,2)*

*“Anaokullarında okul yöneticisinin kadın olması gerektiğini düşünüyorum. Müdür yardımcılığında bu fark etmez. Bizim müdür yardımcımız erkek. Hatta bu çokta iyi bile olabiliyo.” (A7,1)*

Mevzuata bakıldığında yönetici olarak görevlendirilecek kişiler için 30455 sayılı resmi gazete yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinin 5. Maddesinde de bu durum açıklanılmıştır.

## **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Ülkemizde okul yöneticilerinin yetiştirme ve atanmasına ilişkin genel kriterler incelendiğinde sınav ve mülakat'ın ön plana çıktığı ve yeterlilik olarak bakıldığında bu kriterlerin yeterli olduğu görülmektedir. Oysa Bulut ve Bakan'ın (2002) yaptıkları çalışma da araştırmaya katılanların %98,3'ü yöneticilerin, "yöneticilik eğitimi" almaları gerektiğini vurgusu ön plana çıkmaktadır. Şimşek'in (2013) belirttiği gibi ülkemizdeki temel sorun, eğitim sistemin yapısı ve işleyişidir. Yine, okul idarecilerinin, eğitim yapılanması içerisinde görev ve sorumluluklarının çok fazla olması bunun yanında, okul idarecilerinin belirli bir görev tanımının olmaması ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmakla beraber yetkilerinin kısıtlı olması da işleyiş sürecinde ortaya çıkan bir diğer önemli sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Gümüşeli (1996) tarafından yapılan bir araştırma, okul müdürlerinin giderek daha fazla yasa ve kuralların sınırlayıcılığı ile karşılaştıklarını, artan bir kanun denetiminin baskısı altına girdikleri ve dolayısı ile okul yönetimindeki kontrollerini yavaş yavaş kaybettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bunda etkili olan sebebin, okul yöneticisi yetiştirme ve atanmasına ilişkin MEB tarafından objektif ve sağlıklı bir politika oluşturulamamış olmasından kaynaklandığı ortaya çıkan bir diğer önemli bulgudur. 21. Yy gereklerine ayak uydurabilmek için ancak ve ancak okul yöneticileri ile sağlanabileceği düşünülecek olursa, Okul müdürlerinin basta yönetim ve liderlik becerileri başta olmak üzere birçok teknik bilgi ve becerilere sahip olarak yetiştirilmeleri günümüzde öncelikli sorunsal olarak ortaya çıktığı yadsınamaz. Yönetici yetiştirme programları (YÖK Programları da dahil) günümüzdeki güncelliği ile kalması 21. yy okul ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermekten ne kadar uzak olduğu görülmektedir. Ayrıca, okul idarecisinin mesleki güvencesi olarak durum sureci değerlendirildiğinde, okul idarecilerinin her hangi bir iş güvencesinin bulunmamasının, mesleğin cazip bir meslek olarak algılanmamasının önüne geçtiği vurgusu da yine katılımcılarımız tarafından sıkça bahsedilen konular arasındadır. Cemaloğlu, (2005) Türkiye'de okul idarecilerinin mesleki bir güvencesi bulunmadığını, iktidarların tasarrufuna göre keyfi müdahalelerin yapıldığını, bu sebeple de eğitim yöneticiliği ve okul yöneticiliği için mesleki bir güvencenin sağlanamadığını ve cazip bir meslek haline getirilemediğini vurgulamaktadır. Türk Eğitim sisteminde uygulanmakta olan sistem gereği, okul yöneticiliği ile ilgili sınavları (sınav+mülakat) kazanan adaylar, okul yöneticisi olarak atanmaktadırlar. Herhangi bir eğitim sürecinden geçmeden görevlendirilen idareciler, gerek iletişimde gerek iş ve işlem süreçlerinde sorunlarla karşılaştıkları gözlemler arasındadır. Bu sebeptir ki, sınav öncesi aday, hizmet içi eğitime alınmalı sonrasında sınav uygulaması yapılması öngörüsü, kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Yine mülakatlara olan güvensizlik, eğitim yöneticisi atamada araştırmanın en önemli sorunsalı olarak karşımıza çıkmakta olup, yandaş, torpil, siyasal-sendikal kayırmacılık(nepotizm)' tan kaynaklı güven



kriterini yok ettiği bulgusu öne çıkmaktadır. Yine bu durumun, birçok okul idarecisinin, okul yönetiminin teknik, kavramsal ve insani boyutuna yönelik becerilere sahip olmadan okul yöneticisi olarak atanmasını sebebiyet verdiği belirtilen ifadeler arasındadır. Bu şekilde atanan okul yöneticisinin okul yönetiminde yeterli başarı gösteremeyeceği ve bu şekilde atanan yöneticilerin sıkıntı yaşamalarının doğal ve beklenen bir olgu olduğu katılımcıların ifadeleri arasındadır. Bu durumun, uygulama alanındaki kişilerin, politika yapıcılarının ve Milli Eğitim Bakanlığının istişareleri neticesinde birlikte hassasiyetle üzerinde durup, çözülmesi, yine eşgüdümle hareket ederek, gerekli düzenlemeler yapmaları gerektiği bulgusu öne çıkmaktadır.

Yine atamalarında, ana kriterin öğretmenlik tabanlı olarak belirlenmesi ve en az 5 yıl öğretmenlik sonrası ilk basamak olarak müdür yardımcılığı, sonrasında okul müdürü ve ilçe şube müdürü, ilçe müdürü olunması gibi kademesel bir sistemin olmasının en doğru seçim kriteri olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu hem liyakat kriterleri açısından da en doğru yaklaşım olduğu söylenilebilir.

### **Öneriler**

Okul İdarecilerinin yetiştirilmesi ve atanması ile ilgili literatür taraması ve okul idarecileri ile yapılan görüşmeler neticesinde ortaya çıkan sonuçlara bağlı olarak, aşığıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Okul İdareciliği ayrı bir meslek olarak kabul edilmelidir.

Okul İdarecileri, 4 yılın sonundaki yönetmelik gereği yeniden değerlendirmelere (sınav+mülakat) tabi tutulması ve seçilemeyeceği kaygısı taşıdıkları bu da motivasyonlarına olumsuz yansıdığı gözlemlenmiştir. Bu sebeptendir ki, Okul Yöneticili özlük hakları dahil olmak üzere, mesleki güvence sağlanmalıdır.

Eğitim İdarecilerinin yetki ve sorumlulukları artırılmalı ve görev tanımlaması zaruri suretle gerçekleştirilmelidir.

Yönetici Yetiştirme Politikası olarak; MEB-YOK eşgüdümünde, Bakanlık bünyesinde “Yönetici Yetiştirme Akademisi” kurulmalı ve bu akademi “Okul Yöneticisi Yetiştirme Sertifika Programı” düzenlemesi yoluna gidilmelidir.

Mevcut Okul yöneticilerinden Y.lisans yapmamış olanlar için hizmetiçi eğitimler yoluna gidilmeli yeni seçilecek adaylar içinde bir ana kriter arasına koyulmalıdır

Okul Yöneticisi seçiminde kıdem, kademe usulleri uygulanmalıdır. Mesela 5 yıl öğretmenlik sonrası hizmetiçi eğitim+sınav sonrası yönetici ataması gerçekleştirilmelidir. Mülakat sınavı tamamen kaldırılması gerekliliği bir diğer önemli bulgular arasındadır.

Mevcut idareciler ve adaylar için YÖK işbirliği ile dönem dönem çeşitli yöneticilik kıstaslarını ele alan seminerler düzenlenmeli, yapılan hizmetiçi eğitimler formalite olmanın ötesine geçip, uygulanabilirliği artırılarak, işlevsel olması sağlanmalıdır.

Okul idarecilerinin görev tanımlamasında derse girme koşulu ortadan kaldırılmalı, sadece yöneticilik öngörüsü ile görev tanımlaması yapılmalıdır. Yine, özlük hakları açısından bakıldığında, çeşitli nedenlerle bir öğretmenin bir okul idarecisinden daha yüksek ücret aldığı düşünülecek olursa, okul idareciliği mesleğinin cazibesini yitirilmesine sebebiyet verdiği çıkarılması çokta yanlış olmamaktadır. Bu sebeple, okul idarecilerinin maaş göstergelerinin iyileştirilmesi yoluna gidilmelidir.

### KAYNAKÇA

- Aytaç, T., Balay, R., Bozkurt, A., Çelik, K., Çingir, Ş., Çokluk, Ö., Demir, K., Doğan, E., Elma, C., Erginer, A., İpek, C., Kartal, S., Kepenek, Y., Aydoğan, İ., Nartgün, Ş.S., Özbek, O., Tabancalı, E. (2014) *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar – Uygulamalar ve Sorunlar* (4.Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık
- Balcı, A. (2016) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler.*(12Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A., Çınkır, Ş. (2002). Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. 21. *YY Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* (16-17 Mayıs 2002). Bildiriler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:191, 211-236.
- Balyer, A. (2017) *Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar.* (1.Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık
- Bursalıoğlu, Z. (2015) *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* (19.Baskı), Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk ,E. (2013). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Metodolojileri* ( 11. Basım) Anı Yayıncılık
- Can, N., Çelikten, M. (2000). Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 148.
- Cemaloğlu, N. (2005). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi* Ankara
- Ergin, A.E. (2016) *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve atamaya ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinin değerlendirilmesi: Bir durum çalışması* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya
- Gök, R. (2017) *Türk Eğitim Sisteminde Meritokrasi ve Liyakat esaslı yönetici Yetiştirme, Atama, Değerlendirme Sistemi ile Liyakatlı Yönetici Niteliklerinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya

- Güçlü, N. (1997). Eğitim Lideri Olarak Okul Yöneticisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 134, 50-54.
- Gümüşeli, A. (1996) *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler Eğitim Yönetimi*
- Günay, E.( 2004) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurum Yöneticilerinin Seçimi, Yetiştirilmesi Ve Atanmaları Üzerine Araştırma
- Helvacı, M.(2015) *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi. (3.Basım)*, Ankara: Nobel Yayınları
- Karasar, N.(2016) *Bilimsel Araştırma Yöntemi- Kavramlar, İlkeler, Teknikler. (31.Baskı)*, Ankara, Nobel Yayınları,
- Karip, E. ve Koksall, K. (1999).Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18, 193-205.
- Kayıkçı, K. (2001), Yönetici Yetiştirme Sorunu. *Millî Eğitim Dergisi. Sayı. 150*.
- Kayıkçı, K., Özdemir İ., Özyıldırım, G. (2015), İlk defa ve Yeniden Okul Müdürü Görevlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 21(4)*, 471-498
- Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar- Çözümler ve Öneriler. *GU, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (3)*, 237-252.
- Okçu, V. (2011). Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanmasına İlişkin Mevcut Durum, Beklentiler ve Öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10(37)*, 244-266.
- Özdemir, M.(2018) *Eğitim Yönetimi-Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler.(1.Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Sarpkaya, R. (2018) *Eğitim Liderliği ve Yönetimi Kuramları. (4.Baskıdan Çeviri)*, Ankara: Pegem Akademi, Bush, T. (2010) *Theories of Educational Leadership and Management. Sage, (4.Baskı)*, Sage Yayınevi
- Siyez, D.M. (2018) *PDR’ de Kaynak Tarama ve Rapor Yazma. (7.Baskı)*, Ankara: Pegem Akademi
- Şimşek (2013) *Okul Yönetimi ( 6. Baskı )* Pegem Yayınları
- Uluğ, F. (2010). Eğitimde Sistem Reformu bağlamında Yönetici Yetiştirme ve İstihdamı. V. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiriler Kitabı 1-2-Mayıs 2010 Antalya*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). Durum çalışması araştırması uygulamaları. (Translated by I. Gunbayi), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım ve Şimşek (2011) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ( 6. Baskı )* Pegem Yayınları



---

## TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE YÖNETİCİ YAPILANMALARINDAKİ DEĞİŞİMLERE İLİŞKİN MAARİF MÜFETTİŞLERİNİN, İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLERİNİN VE ŞUBE MÜDÜRLERİNİN BAKIŞ AÇILARI: BİR DURUM ÇALIŞMASI

---

Nazmiye ESKİ<sup>200</sup>, Dilek Ilgın ÖZBEN<sup>201</sup>, İlhan GÜNBAYI<sup>202</sup>

### ÖZET

Eğitimde yönetici atamada kalite ve başarının yükseltilmesi için eğitim sisteminde çeşitli değişim uygulamaları yoluna gidilmekte ve farklı uygulamalar denenmektedir. Bu çalışmalardan biri de 21 Haziran 2018 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan Kanun Hükmünde (KHK) Kararnamede yer alan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğidir. Bu çalışma ile de bu karara ilişkin Maarif Müfettişlerinin, İlçe Milli Eğitim Müdürlerinin ve Şube Müdürlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde olup, modeli betimsel çoklu durum deseni, bütüncül durum çalışması modelidir. Bu desenle birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur (Yin, 2017). Araştırmanın Çalışma Grubunu ise, gönüllük esasına dayalı olarak, amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği ile 2017-2018 Eğitim öğretim Yılında Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün de görev yapmakta olan 1 Maarif Müfettişi 1 Şube Müdürü ve 4 bölgeye ait her bölgeden 1 İlçe Milli Eğitim Müdürü ve 1 Şube Müdürü oluşturmaktadır. Döküman analizi ile uzman görüşü nezdinde bizzat araştırmacı tarafından oluşturulmuş Yarı Yapılandırılmış Görüşme formundan elde edilen veriler, transkibe çevrilerek bilgisayar ortamına aktarımı yapılmış, akabinde veriler, NVİVO 10 paket programı yardımı ile temalandırılması yapılarak, betimsel analize tabi tutulmuştur. Ayrıca veriler, nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesi tarafından kodlamalar yapılarak, kappa analizine tabi tutulmuş ve kappa değeri; 0.91 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda Yönetici yapılanmalarındaki değişimlerin, eğitim yöneticilerinin yönetim sürecine ve motivasyonlarına etkileri belirtilmiştir. Yine yönetici görevlendirme kriterlerinden mülakat sınavının, kayırmacılıktan (nepotizm) kaynaklı hakkaniyetle uygulanmadığı yönünde bulgulara ulaşılmış ve liyakatlı eğitim yöneticisi atama sistemi (meritokratik)’ne dönüşüm önerileri ile yönetici atama yönetmeliğinde yaşanan sorunlara ilişkin uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilere ilişkin ipuçları verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Değişim yönetimi, Eğitim Yönetiminde Değişim, Liyakat, Mülakat

---

<sup>200</sup>Y.Lisans, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi Bölümü, Antalya, nazmiyeeski@hotmail.com

<sup>201</sup>Y.Lisans, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi Bölümü, Antalya, ilgin.ozben@gmail.com

<sup>202</sup>Prof. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü Eğitim Bilim, igunbayi@akdeniz.edu.tr

# THE OVERVIEW OF MAARIF INSPECTORS, DISTRICT NATIONAL EDUCATION DIRECTORS AND BRANCH DIRECTORS IN THE TURKISH EDUCATION SYSTEM: A SITUATION STUDY

## ABSTRACT

*In order to increase the quality and success in appointing managers in education, various change practices are applied in the education system and different applications are tried. One of these studies is the Regulation on the Assignment of Directors to the Educational Institutions of the Ministry of National Education in the Decree Law. With this study, it was aimed to evaluate the views of the Education Inspectors, District Education Directors and Branch Managers regarding this decision. The study is in the case study design of qualitative research designs and the model is a descriptive holistic multiple case design. This design can be perceived as more than one on its own (Yin, 2017). The Study Group of the study was based on the voluntary principle of convenient sampling technique, which was included in the purposeful sampling method, and the 1 Education Director, 1 Branch Director, who worked in the Antalya Provincial Directorate of National Education in 2017-2018 Education Year. 1 District Director of National Education and 1 Branch Manager from each region belonging to the region. The data obtained from the semi-structured interview form, which was created by the researcher, data was transferred to the computer by transcription and then the data were subjected to descriptive analysis with the help of NVIVO 10 software program. In addition, the data were coded by a faculty member experienced in qualitative research and subjected to kappa analysis and the kappa value; 0.91 As a result of the research, the effects of the changes in the manager structures on the management process and motivation of the education managers were stated. Again, it was found that the interview exam, which was one of the executive assignment criteria, was not implemented fairly due to nepotism, and the clues about the suggestions to the merit-based education manager organization system (meritocratic) and suggestions for the practitioners and the researchers regarding the problems experienced in the manager appointment regulations were given.*

**Keywords:** Change Management, Change in Education Management, Merit, Interview

## GİRİŞ

Bir bireyin sağlıklı bir şekilde sosyal varlığının devamı sağlayabilmesi için nasıl bir değişime ayak uydurması bekleniyorsa, aynı şey eğitim alanında da söz konusudur. Değişim bir olgudur. Sosyal olgular sosyal davranışı belirleyen, genellenebilir yasalar üretmek yoluyla değil, bir durumun kendine özgü boyutlarının araştırılması yoluyla anlaşılabilir. Hatta Eğitim Alanının bir ülkenin kalkınmışlık düzeyinin ana basamağı olduğu olgusu düşünülecek olursa, eğitim yönetimi sistemi açısından bu değişim ve yapılanmalardan sadece payını almış olmakla kalmayıp, değişim veya yapılanmayı daha da ileri boyutlara götürmek, çağdaş ilkeler ışığında bireylere yol göstermek gibi işlevleri de bulunmaktadır. Okul müdürleri de, bu değişimde daha dinamik rol oynamak zorundadırlar ve yukarıdan aşağıya yönergelerle okulu yönetmekten daha fazla işler yapmak durumundadırlar. Başarılı bir eğitim yapılanması başarılı bir eğitim hizmeti kavramını beraberinde getirdiği varsayımından hareketle, bu

durumun pek çok etmene bağı olduğu gerçekliğı yadsınamaz. Fakat bununla birlikte en fazla göze çarpan etkili etmenin, Eğitim Yöneticisinin rolü olduğu belirtilebilir.

Yönetim, bir örgütü amaçlarına ulaştıracak işleri yapmak için bir araya gelen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2000 s.13). Eğitim sisteminde son yıllarda, eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, yöneticinin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan bir eğitim lideri olarak kabul edilmesi, bu alanın uzmanlık gerektirdiğinin bilinmesi, eğitim yöneticiliğinin bir meslek haline getirilmesi gerekliliğı, yönetici adaylarının objektif ölçülerde seçilmesi, eğitim yöneticisinin lisansüstü ve hizmet içi eğitimle yetiştirilmesi, özlük haklarının eğitim düzeylerine göre düzenlenmesi, yetki ve sorumluluk dengesinin sağlanması gibi hususlar günden güne önem kazanmaktadır (Taymaz, 2003: 90).

Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda ciddi girişimlerde bulunulmamış (Turan ve Şişman, 2002; Balyer ve Gündüz, 2011) ve herkesin üzerinde anlaştığı bir öğretim metodolojisi ortaya koyulamamıştır. Ülkemizde Eğitim Yöneticilerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi işlemlerini düzenleyen mevzuatların çok sık değıştiğı söylenebilir. 1998, 2004, 2007, 2008, 2009, 2013 yılı Şubat ayı, 2013 yılı Ağustos ayı ve 2014, 2015, 2017 ve son Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğı olan 21.06.2018 yılı Yönetmeliğı olmak üzere kısa sürede on iki farklı yönetmelik yayımlanmıştır. 1998 yönetmeliğı ile yönetici adaylarının yönetici olmadan önce yöneticilik eğitimi almalarının yasal dayanağı sağlanmıştır. Ülkemizde bu kadar kısa sürede bu kadar sık yönetmelik değışmesi, Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve atamaya dönük standartların henüz geliştirilemediğini (Şişman ve Turan, 2002), bilimsel temelli politikalar üretilemediğini (Çelik, 2002) ve sistem arayışının devam ettiğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Okul müdürlerinin okul gelişimi ve öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğunun kabul edilmesi, müdürlerin seçilmesi ve görevlendirilmesini öncelikli bir konu haline getirmektedir. Bu nedenle söz konusu yönetici atama sisteminin, eğitim sisteminin üst düzey yönetici örgütlerinin ( Maarif Müfettişleri, İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürleri) konu hakkındaki düşüncelerinin öğrenilmesi, eğitim yapılanmalarındaki değışimlerin sahadaki uygulayıcılara yansımaları, motivasyonlarına ve yönetim süreçlerine yansımaları, yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulması yine konu ile ilgilenen araştırmacılara da öneriler sunulmasına ve araştırma sonuçlarının, yönetici seçme ve atama standartlarının oluşturulmasına katkıda bulunabileceğı öngörüsü açısından da oldukça önem ihtiva etmektedir. Yine bu araştırma 21.06.2018 Tarihli Yönetici Atama Yönetmeliğı [yönetici atama sistemi (sınav – mülakat sistemi), atama ve yönetici yeterlilikleri ] bilhassa irdelenmiş

olup, yönetici atama yapılanmasındaki değişimin, eğitim yöneticisi yapılanmasına yönelik bakış açıları, örgüt liderlerine göre yönetici atama yönetmeliğinin taşıdığı önem, eğitim yöneticilerine ve eğitim sistemine yönetmeliğin yansımaları, araştırılmaya çalışılmış ve bazı çıkarsamalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmanın Problem Cümlesi; “Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Yönetimiyle ilgili Değişim Uygulamalarında yaşanan problemler ile ilgili Maarif Müfettişlerinin, İlçe Milli Eğitim Müdürlerinin ve Şube Müdürlerinin Görüşleri Nelerdir?” olarak ifade edilebilir.

### **Alt Problemler**

Bu araştırmadaki alt problemleri şöyledir:

- Eğitim Yöneticiliğini bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?
- Maarif Müfettişleri, İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürlerine göre Eğitim Yönetimi Uygulamaları ile ilgili düşünceleri nelerdir?
- Maarif Müfettişleri, İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürlerine göre, Eğitim Yöneticiliği Yapılanmasındaki Değişim uygulamalarında ne gibi problemlerle karşılaşabilmektedir?
- Maarif Müfettişleri, İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürlerine göre yapılan değişim uygulamalarının nedenleri nelerdir?
- Maarif Müfettişleri, İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürlerine göre yapılan değişim uygulamalarındaki özlük hakları ile ilgili düşünceleri nelerdir?
- Maarif Müfettişleri, İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürleri değişim Uygulamaları ile ilgili önerileri nelerdir?
- Hizmet bölgelerine bağlı olarak yöneticilik alanında yaşanan problemler nelerdir?
- Maarif Müfettişleri, İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürleri değişim Uygulamalarında ki değişim yapılanmalarının sahadaki uyum davranışlarını nasıl değerlendirmektedir? Neden?
- Yöneticilerin motivasyonunu etkileyen etmenler nelerdir?
- Maarif Müfettişleri, İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürlerine göre yönetici nitelikleri neler olmalıdır?
- Maarif Müfettişleri, İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürlerinin yönetmelik ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Yönetim sistemini etkileyen baskı grupları nelerdir?

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**



Türk Eğitim Sistemi'nde Eğitim Yönetimindeki yönetici yapılanmalarına ilişkin eksik veya yanlış sorunsallara dair bulgular, sonuçlar ve öneriler ortaya çıkarmak bu çalışmanın ana hedef konusunu oluşturmaktadır. Bu nedenle, yönetici atamaya yönelik alınan kararların ve uygulamaya dönük yönetmeliklerin etkilerinin okunması, araştırma bulgularının sonraki dönemde Eğitim Yöneticisi yetiştirme ve atama ile ilgili kararlara yol göstermesi olması ve konu ile ilgili ilgilenen araştırmacılar ile uygulayıcılara yeni bir bakış açısı kazandırmak bu araştırmanın hedefleri arasındadır.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama tekniği ve analizi ile geçerlik ve güvenilirlik yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Bu çalışmada Türk Eğitim Sistemi'nde Yönetici Atama Yönetmeliğine ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlandığı için araştırma, betimsel nitel bir araştırmadır. Araştırmanın modeli betimsel çoklu durum deseninde olup, çoklu durum desenlerinden de bütüncül çoklu durum deseni tercih edilmiştir. Bu desene birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır.(Yin, 2017).

### Çalışma Grubu

MEB Hizmet bölgesi ve hizmet alanına göre tabi tutulan ayrıma istinaden çalışmada Antalya ili 1 İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve 4 bölge İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise, amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği ile Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapmakta olan 1 Maarif Müfettişi 1 Şube Müdürü ve 4 bölgeye ait her bölgeden 1 İlçe Milli Eğitim Müdürü ve 1 Şube Müdürü gönüllük esasına dayalı olarak örnekleme dahil edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 10 katılımcının özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1:** Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Yönetici Kodu	Cinsiyet	Yaş Grubu	Medeni Durum	Hizmet Süresi	Görevi	Eğitim Durumu	Görev Yaptığı Yer	Hizmet Bölgesi
A	Erkek	41- 50 arası	Evli	20 yıl +	İlçe MEB Müdürü	Eğitim Fak.	Gündoğmuş	4. Bölge
B	Erkek	41- 50 arası	Evli	1 yıl	İlçe Şube Müdürü	Eğitim Fak.	Gündoğmuş	4. Bölge
C	Erkek	41- 50 arası	Evli	1- 5 yıl	İlçe MEB Müdürü	Eğitim Fak.	Kumluca	2. Bölge
D	Erkek	41- 50 arası	Evli	11-15 yıl	İlçe Şube Müdürü	Eğitim Fak.	Kumluca	2. Bölge
E	Erkek	51+	Evli	1- 5 yıl	İlçe MEB Müdürü	Ön Lisans	Muratpaşa	1. Bölge
F	Kadın	41- 50 arası	Evli	1- 5 yıl	İlçe Şube Müdürü	Eğitim Fak.	Muratpaşa	1. Bölge
G	Erkek	51 +	Evli	1- 5 yıl	Maarif Müfettişi	Eğitim Fak.	İl Merkez	Merkez

H	Erkek	35- 40 arası	Evli	1- 5 yıl	İl Şube Müdürü	Eğitim Fak.	İl Merkez	Merkez
I	Erkek	41- 50 arası	Evli	1- 5 yıl	İlçe MEB Müdürü	Eğitim Fak.	Elmalı	3. Bölge
J	Erkek	41- 50 arası	Evli	1- 5 yıl	İlçe Şube Müdürü	Eğitim Fak.	Elmalı	3. Bölge

Tablo 1 de görüldüğü üzere, 9 erkek 1 kadın yönetici ve yaş oranları olarak 7/10 41-50 arası yaş, 2/10 50 + yaş 1/10 u 35-40 yaş arası olarak bulgu elde edilmiştir. 9/10 Eğitim Fakültesi Mezunu, 1/10 Önlisans Mezunu görülmektedir.

### Veri Toplanması

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Milli Eğitimi ve Yöneticilik mesleğini düzenleyen mevzuata dayalı dokümanlar kullanılarak elde edilmiştir. ilk aşama olarak Yarı yapılandırılmış görüşme formu, literatür taramasına dayalı olarak kuramsal çerçeve oluşturulduktan konusunda uzman nezdinde bizzat araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırılmasını sağlayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilen görüşme, görüşme esnasında katılımcı izni ile ses kayıt cihazına kayıt edilmiş, ardından transkibe çevirilerek bilgisayar ortamına aktarımı sağlanmıştır. 30 – 80 dk arası yapılmış olan görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel bir anlatım ile sunulmuş ve doğrudan anlatımlara yer verilerek, ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular araştırma hedefleri doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Akabinde, nitel araştırma paket programı NVIVO 10 ‘ dan yararlanılarak verilerin açıklanması ve yorumlanması yoluna gidilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir. Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenirligi artırmak için aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilecektir:

a) Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için hem görüşme hem de Milli Eğitimi düzenleyen mevzuata dayalı dokümanlar nitel veri toplamada kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Buna ilaveten veri toplamadan hemen sonra, ulaşılan sonuçlar ve yorumlar veri kaynakları ile teyit edilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Diğer taraftan görüşmede kaydedilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve gizliliği konusunda

anlaşma imzalanması, karşılıklı güvenin sağlanmasında önemli bir etken olmuştur. Böylece görüşme sürecinde toplanan verilerin gerçek durumu yansıtması sağlanmıştır.

b) Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabiliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve analitik genelleme yöntemiyle alan yazında yapılmış konu ile ilgili araştırmalarla yapılan karşılaştırmalarla kurama genelleme yaparak yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca olay ve olguları hem de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koyma amacıyla amaçlı örneklem yöntemiyle gönüllük esasına dayalı olarak katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır.

c) Çalışmanın iç güvenilirliğini sağlamak açısından oluşturulan doğrudan alıntılarla katılımcıların görüşleri her bir alt probleme yanıt olacak şekilde verilmiştir. Ayrıca oluşturulan temaların güvenilirliğini sağlamak kapa analizi yapılmış ve sonuç 0.91 olarak bulunmuştur.

d) Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için araştırmacının tüm veri toplama araçlarını, ham verilerini, analiz aşamasında yaptığı kodlamaları ve rapora temel oluşturan algıları, notları, yazıları ve çıkarımları dışarıdan bir uzmanın incelemesine sunarak teyit incelemesi yaptırılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesi için analiz tekniklerinden betimsel analiz ve döküman analizi uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları eşgüdümünde görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler ışığında devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin yaşadıkları yönetimsel sorunlara ilişkin görüşlerinin neler olduğu, alt problemlere yanıt olacak şekilde sınıflandırılması yoluna gidilmiştir. Cevapların anlam bakımından tekrar etmesine göre tema başlıkları altında bir sınıflama yapılmıştır. Ayrıca Milli Eğitimi düzenleyen mevzuata dayalı dokümanlarda görüşmeye dayalı verileri desteklemek amacıyla analiz edilmiştir. .

## **BULGULAR**

### **Yöneticiliğe Bakış Açısına İlişkin Bulgular**

Maarif Müfettişlerine, İlçe Milli Eğitim Müdürlerine ve Şube Müdürlerine yönetici ile ilgili ne düşündükleri sorusuna verdikleri cevapları aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1: Yöneticiliğe Bakış Açısı

Yöneticiliğe Bakış Açısı	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Araba Kullanan Kişi	√							√		
Çınar Ağacı		√								
Orkestra Şefi				√						
Sabır Taşı			√							
Ormandaki Aslan							√			
Bukalemun						√				
Herşey									√	
Binanın yapı taşı										√
Kendim					√					

Katılımcıların yöneticiliğe bakış açılarını açıklamaları istenildiğinde katılımcıların 2/10'u araba kullanan kişi olarak görürken, 1/10' u çınar ağacı, 1/10' u Orkestra Şefine, 1/10' u Sabır Taşına, 1/10 u Ormandaki Aslana, 1/10 u Bukalemuna, 1/10 u Herşey'e, 1/10 u kendine, 1/10' u ise bir binanın yapı taşına, benzetmişlerdir.

*“Etkili bi lider üzerine düşünüyorum. Arabayı kullanan kişiyi diyeyim ben. Araba çok mükemmel olabilir ama, Mercedese biniyo olabilirsiniz ama o noktada araba kullanmayla alakalı bi takım sıkıntılarınız varsa, araba ne kadar mükemmel olursa olsun etkili bi şekilde kullanamazsınız. Bi takım sıkıntılar meydana gelebilir. Araba şeyine benzetebiliriz.”(A1.1)*

*“Eğitim Yöneticiliğini” ve “Eğitim Sistemini “bir şeye benzetmenizi istesek? Ya ben ağaca benzetirim. Güzel bi çınar ağacına benzetirim. Tohumu atarsınız. Sonra o yeşillenir, kök salar aynı zamanda çevresine gölgesini sunar. Bana göre bi çınar ağacıdır eğitim sistemi.”(B1.2)*

*“Orkestra şefine benzetirim.”(D1.3)*

*“Sabır taşı.”(C1.4)*

*“Ormandaki Aslana benzetiyorum.”(G1.5)*

*“Ben daha çok Bukelamun' a benzetiyorum. Ortama göre şekil değiştiriyor yani.”(F1.6)*

*“Öğretmenin arkadaşı, öğrencinin annesi, öğrencinin babası. Bunun dışında velinin yönlendiricisi. Bakıyorsunuz.Veliörgenciyyibi birey gibi bakmıyor. Af*

edersiniz, ahırdaki hayvan daha değerli olabiliyor. Veya tarladaki domatesi veya arabası gibi. Çocuğu ilk sırada olmayabiliyor. İşte bu açıdan baktığınızda çocuğunun benimsetecek duruma dönüştürmek için. Herşey dediğimiz şey bu. Veya diğer dediğimiz, okulum park bahçesi, çatı tamircisi, pencere tamircisi. Okul yöneticiliği bir gören yada şöyle diyelim branşlaşmalı. Yani mesela okulda örnek veriyorum. Sadece bir öğretmen birinci sınıfları okutmali. “(I 1.7)

“Bi temelin yapıtaşdır yani. Mesela binayı yaparken, birini eksik koyarsan ne olur? O bina çöker. Yönetici de o ’dur yani. Binanın yapıtaşdır diyelim” (J1,8)

“Kendime.” (E1.9)

“Araba sürücüsü “(H1.10)

## 2. Eğitim Yapılandırmaları İle İlgili Düşüncelere İlişkin Bulgular

Yeni yönetici atama yönetmeliğinin yayınlanması ile birlikte Maarif Müfettişlerine, İlçe Milli Eğitim Müdürlerine ve Şube Müdürlerine eğitim yapılandırmaları ile ilgili ne düşündükleri sorusuna verdikleri cevapları aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Eğitim Yapılandırmaları İle İlgili Düşünceler	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Çözüm Odaklı Olması	√	√	√		√	√		√		√
Yöneticilerin profesyonelleşmesi	√	√		√						√
Özlük Haklarının Eksikliği	√	√								
Motivasyon	√							√		
Rotasyon Olmalı	√									

Tablodan da görüleceği üzere katılımcıların 7/10’ u yapılandırmaların çözüm odalı olması gerektiğini ifade ederlerken, 4/10’ u yöneticilerin profesyonelleşmesi konusunda önem verilmesi gerektiğini bu konu üzerinde değişiklikler yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların 2/10’ u özlük haklarının eksik yönlerindeki düzeltilmesi gerektiğini bu sayede yöneticilerin motivasyonlarının da artacağını söylemişlerdir. Yöneticiliğe atanan veya görevlendirilen yönetici, görevde süre sınırının olmasının, katılımcıların 1/10 u tarafından doğru bir karar olarak değerlendirirken, var olan süre sınırının yöneticiler üzerinde, “\_ Nasılsa belli bir süre için buradayım. Süre biter çeker giderim.” Algısı içerisinde hareket edebileceklerini, bu algısında okula aidiyet oluşturamamasına sebebiyet vermekte olduğu ve sonuçta da okulun hedeflerine bağlılık göstermemesine etken olduğu çıkarımı ortaya çıktığını belirtmişleridir.

“..Ya değişim uygulamaları şu anki, değişim olumlu. Mevcut problemleri ortadan kaldırmaya yönelik. “( B2.1)

*“Daha profesyonelliğe gidecek. Bilmediğimiz daha yapılanmalar da var. Profesyonel Yöneticilik diyoruz. Onlar daha ayrı bi kadroya geçecekler. Öğretmenlikle bağlantıları kesilecek. Onlar artık Eğitim - Öğretim sınıfında olmayacaklar. Genel İdari Hizmetli ( GİH) sınıfında olucaklar tahminimce. Yalnız, kesin değil. Bu da olumlu. Niye olumlu? Kişi sadece yönetime odaklanmış olacak. Yani görev surem bittiği zaman tekrar öğretmenliğe dönücem. Arkadaşlarımla Öğretmenler odasına tekrar muhabbet ettiğim zaman gibi o durumlar olmayacak. Onu düşünmeyecek en azından. Bunun için olumlu görüyorum yani.”(A2.2)*

*“...özlük haklarında da düzenleme yapılacak. Okul Müdürleri, Müdür Yardımcılarının şu anki özellikle maddi yönünden bakarsak daha avantajlı bi konumda olucaklar. Artı, görevlendirme usulü değil, kadro usulü olduğu için, biraz daha güvenceli olucaklar. 4 sene sonra tekrar öğretmenliğe dönücem durumu olmayacak. Ondan dolayı bence, Özellikle idarecilerin motivasyonu için olumlu olacak...”(A2,3)*

*“...idarecilerin özlük haklarına etkisi, motivasyonuna kadar bunlara olumlu yansıtacağını düşünüyorum yeni yapılanmanın...”(A2.4)*

*“İdarecilerde de bi zorunlu hizmet ve şey olabilir. Bizde var mesela. Örnek veriyorum rotasyon mesela. Şube Müdürlüğünde vardır o. Bizde Rotasyon var. Okul İdareciliklerinde de olabilir bu. İl içinde de olur.”(A2.5)*

Araştırmamıza katılan yöneticiler, idareciliğin ayrı bir sınıf bazında değerlendirilmesi gerektiği konusunda hem fikirdir. Özellikle Yüksek Lisans derecesindeki katılımcılar, Tezli Yüksek Lisans eğitimi alanlar ile üniversitelerde bu alanda ayrı bölümlerin açılması gerektiği vurgusunda bulunmuştur. Hali hazırda şuan yöneticilik yürüten İdarecilerinde yetersizliklerinde hizmet içi eğitimlerle eksikliğin giderilebileceğini belirtmiştir. Katılımcılar sınav öncesi aday olan yönetici adaylarını hizmet içi eğitim verilmesinin ardından sınav ile atamalarının yapılabileceğini belirtirlerken, bir diğer katılımcı ise, idareci olduktan sonra hizmet içi eğitimlerle var olan eksik bilgi donanımını kapatılabileceğini vurgulamıştır. Katılımcılar yöneticiliği profesyonellik gerektiren bir meslek olarak düşündüklerini özellikle belirtmişlerdir.

### 3. Değişim Uygulamalarında Yaşanılan Problemlere İlişkin Bulgular

Maarif Müfettişlerine, İlçe Milli Eğitim Müdürlerine ve Şube Müdürlerine Eğitim Yönetimi Değişim Uygulamalarında yaşanan problemlerle ilgili ne düşündükleri sorusuna verdikleri cevapları aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3: Eğitim yönetimi değişim uygulamalarında yaşanan problemler

Değişim Uygulamalarında yaşanan problemler	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Sürekli Değişim	√	√	√	√		√		√		
Yapılandırıcılık		√					√		√	√
Tutarlılığın Olmaması		√					√			√
Profesyonelleşme		√				√				
Yetersiz Yönetici	√									
Yönetici Temini	√									
Özlük Hakları	√									

Tabloda görüldüğü üzere eğitim yönetim değişim uygulamalarında yaşanan sorunlar olarak katılımcıların 6/10 u sürekli uygulama değişimlerinden olumsuz etkilendiklerini ifade ederlerken, 4/10 u uygulamalarda yapılandırmanın olmadığını belirtmişlerdir. 3/10 u ise uygulamalardaki değişikliklerinin birbirleri ile tutarlı olmasının uygulamada büyük sorun teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların 2/10 u sistem sürekli sistem değişikliğinin yöneticileri zor duruma düşürdüğünü ve bununla profesyonelleşmede olumsuz etki ettiğini, 1/10 'u da bu tutarsız ve sürekli değişimlerin yönetici bulmakta sıkıntı yarattığını belirtmişlerdir.

*“...Çok değişiklikler oldu derken, hedeflere ulaşmayla ilgili bi takım sıkıntılar görüldüğü için, sık sık değişiklik yapıyo...”(A3.1)*

*“...İşte tutarsızlık. Şimdi bakın bi örnek vereyim. 2005- 2006 ...tam yılı hatırlamıyorum. 2008 diheralde. 2008 – 2009 yılında “ İlköğretim kurum standartları “ diye bi şey çıkarıldı. Bununla ilgili bi seminer aldık. Seminerden Ekim- Kasım gibi seminer aldık. Uygulamaya başlayacaktık. Bi sonraki eğitim yılında konuşulanlarda seminerden hiç bahsi geçmedi ama mart ayında tüm sistem değişti. Hiç kimse öngörmüyo...”(B3.2)*

*“...Eski sistemden bahsedince. Şu an ki sistemin daha ne getireceğini daha bilmiyoruz. Ya şuan uygulanmasına bakıcaz. Bizim Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı diyoruz ama, Çokta şey olmuyo. Hani böyle standart giden bi uygulama, bi istikrarlı bi uygulama yok. Sürekli değişmeyle alakalı...”(B3.3)*

“... Eğitimin diğer paydaşlarından gelen taleplerden dolayı, başlangıçta uygulanan sistem, uygulanması öngörülen sistem tam olarak uygulanamıyo yönetim anlamında...”(B3,4)

“...Yapılanma sürecine girildi. Şu an kesin kararlar verilmedi ama Yöneticilik ve Öğretmenlik Meslekleri birbirinden biraz daha kesin çizgilerle ayrıştırılacağı söyleniyo. Yöneticiliğin profesyonelleşmesi, eğitim yönetiminde, idarecide profesyonelleşmesi öngörülüyo. Bu Cumhurbaşkanımızın da bi talimatı aynı zamanda...”(B3,4)

“...Yönetici atandıktan sonra performansının yetersizliği ile alakalı demek ki hedeflere ulaşma noktasında sıkıntı var ki, mevzuatta da ara ara atanmayla ilgili çok değişiklikler yapılyo. “(A3.5)

“...Kademesindeki kişilerin, özlük hakları ile ilgili sıkıntılardan dolayı Eğitim Yöneticilerinin temininde bi sorun yaşanılıyo....” (A3.6.7)

4. Eğitim Yönetimi Değişim Uygulamalarının Nedenleri İle İlgili Görüşlere İlişkin Görüşler  
Maarif Müfettişlerine, İlçe Milli Eğitim müdürlerine ve şube müdürlerine Eğitim Yönetimi Değişim Uygulamalarının nedenleri ile ilgili ne düşündükleri sorusuna verdikleri cevapları aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4: Eğitim Yönetimi Değişim Uygulamalarının Nedenleri İle İlgili Görüşler

Eğitim Yönetimi Değişim Uygulamalarının Nedenleri İle İlgili Görüşler	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Sürekli Sistem Değişikliği	√	√		√		√	√	√		
Tutarlı Yapı Eksikliği		√	√	√						
Profesyonel Yönetici Eksikliği	√	√								
Yönetici Temini Eksikliği		√								
Özlük Hakları		√								

Tablo 4 de baktığımızda katılımcıların 6/10 u uygulama değişimlerinin nedenleri olarak sürekli sistem değişimi olarak belirtirken,3/10 u tutarlı bir yapının olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların 2/10 u ise profesyonel yönetici eksikliği olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 1/10 u değişim uygulamalarının nedenleri olarak özlük haklarının azlığı ve yönetici temininin eksikliği olarak söylemişlerdir.

“Yapılanma sürecine girildi. Şu an kesin kararlar verilmedi ama Yöneticilik ve Öğretmenlik Meslekleri birbirinden biraz daha kesin çizgilerle ayrıştırılacağı söyleniyo. Yöneticiliğin profesyonelleşmesi, eğitim yönetiminde, idarecide profesyonelleşmesi öngörülüyo. “(B4,1.)



“...Şu aşamada özlük haklarının biraz daha iyileştirilmesi olabilir. Onunla ilgili Cumhurbaşkanı 4 – 5 ay öncesinden bi açıklaması var. Yöneticilerin bu işgal ettikleri şeylere göre özlük haklarında bi düzenleme yapılacağı ya bu hiyerarşi kademeye göre bi düzenleme yapılacağı gibi bi şey var. Açıklaması var. Bizimde 2019 ‘ a kadar o yönde bi açıklama olması...”(B4.2)

“...Çok değişiklikler oldu derken, hedeflere ulaşmayla ilgili bi takım sıkıntılar görüldüğü için, sık sık değişiklik yapıyo...”(G4.3)

“...Kademesindeki kişilerin, özlük hakları ile ilgili sıkıntılardan dolayı Eğitim Yöneticilerinin temininde bi sorun yaşanılıyo...”(B4.4,5)

## 5. Özlük Hakları İle İlgili Düşüncelere İlişkin Bulgular

Maarif Müfettişlerine, İlçe Milli Eğitim müdürlerine ve şube müdürlerine Eğitim Yönetimi Değişim Uygulamalarındaki özlük hakları ile ilgili ne düşündükleri sorusuna verdikleri cevapları aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 5: Özlük hakları ile ilgili düşünceler

Özlük Hakları İle İlgili Düşünceler	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Görev Güvencesi		√					√			
Görev Süresi		√		√						
Ücret		√						√		
Motivasyon		√		√						
Kadro		√								

Tablo 5 e bakıldığında yöneticilerin özlük hakları ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcıların 2/10 u görev güvencesi olmamasının, görev sürelerinin kısa olması ve ücretlerin yeterli olmaması yöneticilerin motivasyonlarını kötü etkilediklerini belirtirken 1/ 10 u ise kadro konusunun yöneticileri zor durumda bıraktığını ifade etmişlerdir.

“...daha ılımlı daha mantıklı çünkü bununla ilgili, ileri aşamalarda, özlük haklarında da düzenleme yapılacak. Okul Müdürleri, Müdür Yardımcılarının şu anki özellikle maddi yönünden bakarsak daha avantajlı bi konumda olacaklar. Artı, görevlendirme usulü değil, kadro usulü olduğu için, biraz daha güvenceli olacaklar. 4 sene sonra tekrar öğretmenliğe dönücem durumu olmayacak. Ondan dolayı bence, Özellikle idarecilerin motivasyonu için olumlu olacak...”(B5.1)

“...Görev süresi var. 4 yıl. 4+4 şeklinde. Rotasyon değil. O. 4 yılı bitirince tekrar mülakata girmesi gerekiyo.”(B5.2)

“...Sadece yöneticilik görevinden kaynaklanan bi ek ders ücreti var. Bundan dolayı da İdareci çoğu idareci okulundaki öğretmenlerden daha az maaş alıyo...”(B5,3)

“...özlük haklarında da düzenleme yapılacak. Okul Müdürleri, Müdür Yardımcılarının şu anki özellikle maddi yönünden bakarsak daha avantajlı bi konumda olacaklar...”(B5,3)

“...Motivasyonda insanların, hani karar almada özgüveninde bence olumsuz etkisi var...”(B5.4)

“...Daha profesyonelliğe gidecek. Bilmediğimiz daha yapılanmalar da var. Profesyonel Yöneticilik diyoruz. Onlar daha ayrı bi kadroya geçecekler. Öğretmenlikle bağlantıları kesilecek. Onlar artık Eğitim - Öğretim sınıfında olmayacaklar. Genel İdari Hizmetli ( GİH) sınıfında olacaklar tahminimce...”(B5.5)

## 6. Yapılandırma Önerilerine İlişkin Bulgular

Maarif Müfettişlerine, İlçe Milli Eğitim müdürlerine ve şube müdürlerine Yönetici yapılandırma sürecine ne gibi öneriler vermek istedikleri sorusuna verdikleri cevapları aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 6: Yapılandırma Önerileri

Yapılandırma Önerileri	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Yazılı ve mülakat olması	√					√	√	√		√
Yöneticinin alt personellerini belirlemesi		√	√				√		√	
Liyakat sistemi	√							√	√	
Objektiflik	√	√					√			
Kariyer	√							√		
Yüksek lisans ve doktora yapanlara öncelik verilmesi	√	√								
Kararların alt kademedan başlanılarak alınması	√				√					
Kademeye Göre İlerleme								√		√
Mesleki Tecrübe								√	√	
Hizmet İçi Eğitim										√
Fikirlere Önem Verme										√

Tablo 6 ya bakıldığında katılımcılardan 5/10 u yapılandırma önerisi olarak, yönetici seçimlerinde hem yazılı sınavın hem de mülakatın olması gerektiğini ancak bu sınav ve mülakatın objektiflik ve liyakat hususlarına uyularak yapılması gerektiğini söylemişlerdir. 4/10 u ise yöneticilerin alt personellerini seçmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların 2/10 u yöneticilikte alt kademedan başlanılarak ilerlemenin olması

gerekliklerini, her yönetici olmak isteyen bireylerin belirli bir süre mesleki tecrübe sahip olmaları gerekliklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 2/10 u Yönetmelikte yenilik yapılırken, yenilikler için alt kademedan başlanılarak fikir alınması gerekliklerini belirtmişlerdir.

*“Ben 20 yıl sonra kendimi geliştirmeliyim. O yüzden kesinlikle sınav ve mülakat yapılmalı diye düşünüyorum. Uygun ölçü sistemi diyorum ben mülakata daha çok. Kriterler anlık değişimlerden ziyade önceden herkesin bildiği objektif bir sistem olmalı. Yazılı sınavın daha fazla oranı olması mantıklı olur. Bu % 70 e % 30 olur 80’ e 20 olur. Ama yazılının daha fazla ölçük olması gerektiğini düşünüyorum.”(G 6,1)*

*“..Dediğim gibi, ben şöyle düşünüyorum. Açıkçası, Ben ilçe Milli Eğitim Müdürüyüm. Ben çalışacağım kişileri Okul Müdürünün, Şube Müdürünün, nasıl bakanlık düzeyinde çalıştığı insanları “bu, bu işi yapar”, “bu, bu işi yapar”, diye getiriyorsa, İlçe Milli Eğitim Müdürünün de, ben bununla çalışırım diyemiyorum zaten de, “ben bununla çalışırım” diyebileyim. Mülakatta olmamalı. Sınavda olmamalı.”(C6,2)*

*Şimdi bir idareci olmaya aday olan arkadaşımız bu süreci tamamladıktan sonra liyakat tarafında kişilerle olan iletişim becerisi olmazsa olmuyor yani. Ne kadar matematikçi değil edebiyatçı değil olmuyor.”(I6,3)*

*“Ben kendi düşünceme göre mülakatı olumlu buluyorum. Tek başına bir bilimsel bir sınavın tüm boyutları ile bir idareciyi seçebileceğine inanmıyorum. Ama mülakatın da bilimsel sınavda eksik kalan yanlarını ölçebilecek düzeyde olması lazım. Liderlik ve bunu yansıtabileceği alanlar olmalı. Kendini ifade edebilmeli. Şimdi mülakatta objektif, büyük çoğunluk tarafından kabul edilebilir, temel unsur, adil, hakkaniyet bu kriterler eşliğinde olması. Amaç en uygun kişi ile birleştirerek bu kriterleri seçmek. En verimli şekilde uygulamak. Önemli olan seçtikten sonra kişinin kendini ifade etmesi. Sonuçta birey bir kurumu yönetecek. Kurumun bileşenleri var. Paydaşları var. En önemlisi burda iletişim becerileri olması gerekir. Problem çözüm odaklı olması lazım. Bunları ölçebilecek bu yazılı da olabilir. Mülakatta olabilir. En uygun sistem olabilir. Yine mülakatı yapacak kişiler kimlerdir? En önemli noktası budur. Yeterliliği ölçecek adamlarda yeterlilik var mıdır? Bu kişilerin önceden belirlenmesi gerekir. Orayı*

*iyi değerlendirmek lazım. Orda mülakat mı eleştiriliyor? Mülakatın yapılış şekli mi? Biz neden kaçıyoruz. Mülakattan mı yoksa yapan kişilerden mi? Bunu çok iyi tespit etmek lazım.”(G 6,4)*

*“İşte kadrolar arasında Görevde yükselmeye karşı bi makas oluşturdu. Bu iyi. Müdür Yardımcılığı 3 yıl öğretmenler arasında seçiliyor. Müdürlük İçinde, Müdürlük te de şöyle. Yönetici atamaya bakmak lazım. Onda da en az 1 yıl veya 2 yıl. “(H6,5)*

30455 sayılı resmi gazete yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinin 6. Maddesinde ilk defa müdür olacak kişiler için kriterler belirtilmiştir.

(1) Müdür olarak görevlendirileceklerin aşağıdaki şartlardan en az birini taşımaları gerekir:

a) Müdür olarak görev yapmış olmak.

b) Kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olmak.

c) Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak.( resmi gazete: 30455)

*“..Dediğim gibi. Yani kişiler araştırmaya yönlendirilmeli. Bilimsel araştırma yapan yöneticilerin önü açılmalı... (A6.6)*

*“Bizimde genelde eğitim yöneticileri olarak en büyük şikayetimiz, mevzuatla ilgili bi değişiklik yapılırken, gerek yönetim kademesi ile alakalı olabilir, gerek eğitim öğretimle alakalı faaliyet olabilir. Sahanın görüşünün alınmasını çok isteriz. Buna yönelik çalışmalar var. Mebbis üzerinden anketler alınıyor. Bi takım görüşler toplanıyor. Bu veriler Ankara’da toplanıyo. Bazı çalıştaylar da değerlendiriliyor. Ama bi mevzuat haline getirilip yani o bi ete kemiğe büründükten sonra resmi gaste de yayınlandıktan sonra, sahadaki görüşlerin çok ciddi manada, ya da büyük bi oranda yansımadağını görüyoruz yani.”(E6,7)*

*“Yani görevde yükselmeye tabi bir arada bir makas olmadığı zaman işte Liyakat sorgulanmaya başlıyor. O yüzden.. Ama bi kişi Müdür yardımcısı sınavlarına, mülakatlara.. Yani, fark etmez. Turunun nasıl olduğu önemli değil. Önemli olan şu bence. Kişinin yapmış olduğu görevle yani ister mülakatla, ister sınavla ister*

*mudur yardımcılığı yapsın. O havuzu bir örgensin. Ondan sonra Okul Müdürlüğü yapsın. İster Mülakatla ister sınavla gelsin. Fark etmez. Daha sonra işte İlçe Milli Eğitim Şube Müdürlüğü, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, İl Müdürlüğü Yardımcılığı sonra İl Müdürlüğü yapsın. Yani il Müdürlüğüne ulaşan bir kişinin.. Yani mesela adam İl Milli Eğitim Müdürü oluyo. Hiç Okul Müdürlüğü yapmamış. Zorlanıyo. “(H6,8)*

*“Mesela ben edebiyat öğretmeniyim. Edebiyat sahamda gerçekten öğrencilerle olan iletişimim eserlere bağlılığı edebiyat alanındaki yeterliliği bu liyakatı tamamlayacak. Matematikse matematik de. Şimdi bilgiyi satamamış, bilgi var ama aktaramamış insanda öğretmenlik de sıkıntı var demektir. “1. Öğretmenlik süresince 1 kere en az 5 yıl yaşamış olmalı benim düşüncem. Sonra buradaki 5 yıllık süredeki tabi müfettiş raporları yaptığı başarılar var bunları dikkate alarak...”(I,6.9)*

*“Evet biz ciddi bir hizmet içi eğitim yapılmalı diye düşünüyoruz.”(J,6.10)*

*“Daha yeni işte bir soruya 1 eğitim kapsamının da yeni bakanımız onunla ilgili bir çalışma yapıyor. Orda ki eğitim görüş ve önerileri öğretmenlerimiz Mebbis üzerinden yapıyorlar ve sonuçta oradaki öneriler dikkate alınıyor diye biliyorum.”(I6,11)*

## **7. Hizmet Bölgelerinde Yaşanılan Sorunlara İlişkin Bulgular**

Antalya İlindeki 4 farklı hizmet bölgesinde çalışan ilçe milli eğitim müdürleri ve şube müdürleri, hizmet bölgeleri arasında belirli bir süre sonra rotasyon uygulamasının olması gerekliliği görüşünü ifade etmişlerdir. Şube müdürlerinin atama sonrası kaynaklanan sorunlardan dolayı belirsizliklerin olduğunu belirterek, bu belirsizliklerin gelecek kaygısı ile endişelere yol açtığı ve bu durumda motivasyonu düşürdüğünü belirtmişlerdir.

*“2. Hizmet bölgesi, ben burda 4 yıl çalışabiliyorum. 4 yıl çalışabildiğim için buraya yönelik hiçbir tasarrufum olmuyor. Evimi bile değiştiremedim”(C)*

*“Kesinlikle sistemde rotasyonun olması gerekir. Makul süre, 4 te olabilir 5 te olabilir. Gerek okul müdürü, gerek müdür yardımcısı her bölgede görev yapmalı, görmeli. Ama bunu yaparken, sosyal durumu, aile durumu, zorunlu nedenler var. Zorunlu nedenlerden Gündoğmuş’ a gider ama bütün ailesi dağılır. Özel kriterler de dikkate alınarak, sistemde ki mağduriyeti en asgari*

*düzeyle indirecek, bireylere en asgari zarara uğratabilecek şekilde bir sistemle rotasyon uygulanmalı. “(G)*

## 8. Yöneticilik Sisteminde Yapılan Değişiklikler İle İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular

Maarif Müfettişlerine, İlçe Milli Eğitim müdürlerine ve şube müdürlerine yöneticilik sisteminde yapılan değişiklikler ile ilgili ne düşündükleri sorusuna verdikleri cevapları aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 8: Yöneticilik Sisteminde Yapılan Değişiklikler İle İlgili Görüşler

Yöneticilik Sisteminde Yapılan Değişiklikler İle İlgili Görüşler	A	B	C	D	E	F	H	G	I	J
Motivasyonun zayıflaması		√	√	√						√
Amaca ilerlemek						√		√	√	
Yeterlilik	√							√		
İstikrarlılığın olmaması		√								

Tablo 8 de görüldüğü üzere katılımcılardan 4/10 un yöneticilik sisteminde yapılan değişikliklerin yöneticilerin motivasyonunu zayıflattığını belirtmişlerdir. Katılımcıların 3/10 u sistemde yapılan değişikliklerin amaca ilerlemek için yapıldıklarını belirtirlerken 2/10 u ise sistemin yeterli olmadığı için sürekli bir değişikliğe gidildiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların 1/10 u bu kadar sık değişiklik yapmanın amaca ilerlemek için olduğunu belirtirken katılımcılardan 1/10 u ise bu kadar sık değişikliğinin olmasının istikrarlılığın olmamasından kaynaklandığını belirtmiştir.

*“Bireyler arasındaki bence olumlu rekabetten çok, idareci olmak isteyen talepçiler arasında çatışmaya sebep oldu. Hem de atanan idareci ile kurum personeli arasında çatışmalara yol açtı. Yönetmelikler bakıldığında giderek liyakata doğru gidiyor zaten. Ha! Uygulama da tutarlılık sağlanırsa çok daha olumlu sonuçlar vereceğini düşünüyorum. “( G8.1)*

*“Dediğim gibi değişikliklerin amacı hedeflere ulaşmak. En az maliyetle en çok çıktıyı alabilmek. Belki bu kadar kısa sürede bu kadar sık değişmesi gerekir miydi bu sorgulanabilir. Bence böyle olması gerekmezdi.”(G8,2)*

*“..2 yıl sonra, 1 yıl sonra ne olacağını bilmiyo. Bundan kaynaklı, Örnek vericem. 2 yıl önce Alanya'daki Şube Müdürü arkadaş, gelmiş ailesini taşımamış. Niye çünkü ne olacağını bilmiyo. Alanya da kalıp kalmayacağını bilmiyo. İşte Şube Müdürlüğü sınavı yapıldı. Mahkemelik oldu. Mahkeme sürecinden dolayı, ailesini hiç getirmedi. İki yıl burada kaldı. Çünkü her an böyle atamaların iptal edilebileceği şeyi var. Yani öngörümüz zayıf. Bu*

*motivasyonu da etkiliyor. Karar almayı da etkiliyor. Karar almayı etkileyen başka faktörlerde var. Dış faktörler.(B8,1,3)*

*“Hiç beklemeyen kişiler mülakata gidiyor. Yani bu belirsizler netlik olmayınca veya tam ince eleyip sık dokumadan yönetmeliklerin çıkarılması ya da soruların... yani bunlara fırsat verilmemesi lazım. Yani değişim yapılacaksa onun kesin net bir şekilde titiz bir şekilde yapılıp ondan sonra bu tarz değişiklikler yapılması lazım”(H8,4)*

## 9. Yöneticilerin Motivasyonunu Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler

Maarif Müfettişlerine, İlçe Milli Eğitim müdürlerine ve şube müdürlerine Yöneticileri etkileyen etmenler ile ilgili ne düşündükleri sorusuna verdikleri cevapları aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 9: Yöneticilerin Motivasyonunu Etkileyen Etmenler

Yöneticilerin Motivasyonunu Etkileyen Etmenler	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
<b>Hiyerarşi</b>	√		√			√		√		
<b>Liyakat</b>	√		√			√		√		
<b>Sürekli değişim</b>			√			√	√			
<b>Özlük hakları</b>		√				√				

Tablo 9 a bakıldığında katılımcıların 4/10 u yöneticilerin motivasyonunu etkileyen etmenler olarak hiyerarşi ve liyakat olarak ifade ederlerken 3/10 u sürekli sistem değişikliğinin yöneticilerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediklerini belirtmişlerdir. 2/10 u ise özlük haklarını eksik olmasının motivasyonu düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

*“...Şimdi çalışmanın devam etmesi hem de atanan yöneticinin atandığı kurumda saygınlığının olabilmesi için o hiyerarşik yapıya göre atamaların yapılması verimli bi süreç olacak ve okulun etkinliğini de arttıracaktır...”(A9,1)*

*“...Şube Müdürleri arasından İlçe Milli Eğitim Müdürleri atanabilir. İl Milli Eğitim Müdürü de atanacağı zaman İlçe Milli Eğitim Müdürleri arasından İl Milli Eğitim Müdürü belirlenebilir. Böyle olduğu zaman hem daha liyakatlı olacak, hem o işin mutfağında çalıştığı için gittiği yerde de saygınlığı olacaktır...”(A9,2)*

*“Demek ki sorun var. Bu yüzden değiştiriyorlar. Yani sonuçta kurumların daha verimli olabilmesi adına insan kaynağını en iyi kullanabilmek amacıyla bu değişimi sağlamaya çalışıyorlar. Sonuçta bakıldığında bir sonraki değişim,*

verimi çıkmadığını gösteriyor. Bir sonraki değişim, bir önceki değişimin çok ta verimli olmadığını gösterir. İyi olsa zaten yeni bi değişim olmazdı. Yani hedeflere, amaçlara ulaşamadığından değişim yapılıyor”(G9,3)

“...Şu aşamada özlük haklarının biraz daha iyileştirilmesi olabilir. Onunla ilgili Cumhurbaşkanı 4 – 5 ay öncesinden bi açıklaması var. Yöneticilerin bu işgal ettikleri şeylere göre özlük haklarında bi düzenleme yapılacağı ya bu hiyerarşi kademeye göre bi düzenleme yapılacağı gibi bi şey var. Açıklaması var. Bizimde 2019 ‘ a kadar o yönde bi açıklama olması...(B9,4)

#### 10. Yöneticilerin Nitelikleri Hakkında Görüşlere İlişkin Görüşler

**Maarif Müfettişlerine, İlçe Milli Eğitim müdürlerine ve şube müdürlerine Yöneticilik sisteminde yapılan değişiklik ile ilgili ne düşündükleri sorusuna verdikleri cevapları aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.**

Tablo10: Yöneticilerin Nitelikleri Hakkındaki Görüşler

Yöneticilerin Nitelikleri Hakkında Görüşler	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Öğrenciler ile iletişim	√	√	√	√	√	√		√		
Veliler ile iletişim	√			√		√		√		
Çözüm Üretmesi			√	√		√				
Paydaşlar ile iletişim	√	√						√		

Tablo10 a bakıldığında katılımcıların 6/10 u yöneticilerin hangi niteliklere sahip olması gerektiği soruna verdikleri cevaplar öğrencilerle, paydaşlarıyla ve veliler ile iletişimi iyi olması gerektiğini söylemişlerdir. Katılımcıların 3/10 u yönetici nitelikleri olarak çözüm üretme becerisinin dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

“Velilerle iletişim halinde olacaksınız. Hem öğrencilerle iletişim halinde olacaksınız. Sadece orayı yönetiyorum demek değil. O paydaşları da yönetmek önemli”(B10,1,2,4)

“...Çözüm üretebilme sonuç üretebilmek önemli. Orada huzur sağlamak anlamında kriz yönetimi dediğimiz şeyler var.”(F10,3)

“Şimdi bir idareci olmaya aday olan arkadaşımız bu süreci tamamladıktan sonra liyakat tarafında kişilerle olan iletişim becerisi olmazsa olmuyor yani.”(C10,2)



## 11. Yönetmelik İle İlgili Görüşlere İlişkin Görüşler

Maarif Müfettişlerine, İlçe Milli Eğitim müdürlerine ve şube müdürlerine yönetmelik ile ilgili ne düşündükleri sorusuna verdikleri cevapları aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo11: Yönetmelik İle İlgili Görüşler

Yönetmelik İle İlgili	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Liyakat	√					√		√	√	
Mülakat		√		√		√				√
Objektiflik						√			√	
Sürekli Yönetmelik Değişikliği		√					√			
Yazılı Sınav		√				√				
Uygulamaların Sahadaki Uyumsuzluğu		√								
Özlük Hakları		√								

Tablo 11 e bakıldığında katılımcıların yönetmelik ile ilgili görüşleri belirtilmiştir. Katılımcılardan 4/10 mülakatın olması gerektiğini ancak liyakate bağlı kalınmadığı için sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. 2/10 u ise sürekli yönetmelik değişikliğinin yöneticileri olumsuz etkilediğini ayrıca mülakatların objektif olmadığını ve yazılı sınavın olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların diğer 1/10 u ise uygulamaların sahada uyumlu olmadığını ve özlük haklarının iyileştirilmeye gidilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

*“Ya sınavdan puanı almış. Mülakat kısmındaki o parametreler var ya, liyakat kısmına sokmayacaksın artık. Zaten liyakatı sınavla ölçmüşsün. Tamam geçmişsin mesela. Kaç kişi. 5000 kişi, veya 30 bin kişi sınava girmiş mesela. Sen ordan geçmişsin 70 almışsın. Sen ordan liyakatı geçmişsin.”(H,11.1)*

*“Seçimde orda mülakatta bakın mülakatın amacı orda notlar verilir puanlar oluşturulur iletişim becerisi insan kendini ifade edemedi sorduğu soruları cevap verdi veremedi bununla ilgili bir ölçüm yapılıyor. Bu genel bir bakış mülakat. Ben müdürüm Müdür Yardımcısı seçicem bir tane aday lazım bana 5 tanede sınav kazanmış kişi lazım.”(J,11.2)*

*“Objektif Mülakat olmalı ama çok net bi şekilde, kameradan, tutanaklardan hiç referansın dikkate alınmadığı tamamen temsil in öne çıkarıldığı, kişinin cv’ sinde zaten liyakatla, zaten oraya kadar geliyosalıyakatla ilgili bi sıkıntısı yoktur o kişinin.”(I,11.3)*

*“...Bireyler arasındaki bence olumlu rekabetten çok, idareci olmak isteyen talepçiler arasında çatışmaya sebep oldu. Hem de atanan idareci ile kurum*

*personeli arasında çatışmalara yol açtı. Yönetmelikler bakıldığında giderek liyakata doğru gidiyor zaten. Ha! Uygulama da tutarlılık sağlanırsa çok daha olumlu sonuçlar vereceğini düşünüyorum.”(G,11.4)*

*“...Ya yönetmelikte bu konularda, uygulamalarda sürekli bi değişim var...”(B11,4)*

*“Yazılı sınav, bir elekten daha geçme durumu olacak. Onun dışında işte bu 4 yıllık diye bi süre olmayacak. Daha profesyonelliğe gidecek.... “ (B,11.5)*

*“İdarede uygulanması şekilde sistem uygulamaya koyuluyor. Fakat taşraya indikçe, dışarıdaki farklı etkilerden kaynaklanan...”(B,11.6)*

*“...Bizimde genelde eğitim yöneticileri olarak en büyük şikayetimiz, mevzuatla ilgili bi değişiklik yapılırken, gerek yönetim kademesi ile alakalı olabilir, gerek eğitim öğretimle alakalı faaliyet olabilir. Sahanın görüşünün alınmasını çok isteriz. Buna yönelik çalışmalar var. Mebbis üzerinden anketler alınıyor. Bi takım görüşler toplanıyor. Bu veriler Ankara’da toplanıyo. Bazı çalıştaylar da değerlendiriliyor. Ama bi mevzuat haline getirilip yani o bi ete kemiğe büründükten sonra resmi gaste de yayınlandıktan sonra, sahadaki görüşlerin çok ciddi manada, ya da büyük bi oranda yansımadığını görüyoruz yani...”(A11,6)*

*“Yönetici Kademesindeki kişilerin, özlük hakları ile ilgili sıkıntılardan dolayı Eğitim Yöneticilerinin temininde bi sorun yaşanılıyo.”(B,11.7)*

*“...Şu aşamada özlük haklarının biraz daha iyileştirilmesi olabilir. Onunla ilgili Cumhurbaşkanı 4 – 5 ay öncesinden bi açıklaması var. Yöneticilerin bu işgal ettikleri şeylere göre özlük haklarında bi düzenleme yapılacağı ya bu hiyerarşi kademeye göre bi düzenleme yapılacağı gibi bi şey var. Açıklaması var. Bizimde 2019 ‘a kadar o yönde bi açıklama olması.”(B,11.7)*

30 Nisan 2007’de yayımlanan yönetmeliğe göre yönetici atamaları için; Müdür Yardımcılığında, Okul Müdürü, İlçe Milli Eğitim Müdürü, İl Milli Eğitim Müdürü ve son olarak valinin, Okul Müdürlüğünde ise İlçe, İl Milli Eğitim Müdürü ve valinin olurunun alındığı bir sıralama ile belirlendiği görülmüştür. İş bilmeyen kişilerin veya kendi direktifleri dışında okula atanan ya da torpil ile atanan müdür yardımcısının, ya bazen hiç tanımadıkları bir kişi olması durumu ile karşılaşılabildiklerini ya da aynı il veya ilçe’de uyum

sağlayamadıkları bir kişi olması durumları ile karşı karşıya kalmaları durumlarında uyum / iletişim sorunu yaşayabildiklerini ifade etmektedirler. Okul Müdürleri yanında çalışan personelini tanıdığı olması, ekip kurarak fikir paydaşı oluşturması durumunun çalışma ve performansta olumlu bir etki yaptığı, bu durumun motivasyon üzerinde de olumlu bir etkisi olduğu görüşünü sundukları gözlemlenmiştir. Son yönetmelikte ise bu durum ortadan kalkmış tamamen merkezi bir Müdür Yardımcısı atama modeline geçilmiştir. Bu durum Mevcut Müdürler açısından bakıldığında olumsuz bir durum olarak değerlendirmektedirler. Yöneticiler, kendi direktifleri ile bir Müdür Yardımcısı atamasında, geçmişte uygulanan yönetmeliğe benzer şekilde uygun görülen kişilere yöneticiliğin teklif edilerek uygulanmasının daha yararlı olabileceği belirtilmiştir. Bir diğer bakış açısına göre ise, sınav sistemi ile atanan Müdür Yardımcısı yerine kendi direktifleri ile ataması gerçekleşen Müdür Yardımcısı atmalarında, Müdürün kendine yakın gördüğü ancak yetersiz olan kişileri seçerek yönetimi güçlendirmek isteyebilecekleri sebebiyle bu negatifliğin önüne geçilmiş olduğu düşünülmektedir. Bir diğer katılımcıya göre, yöneticinin yardımcılarını seçmesinden ötürü bu kişilerde müdüre karşı bir mecburiyetin oluşabileceğini, en azından merkezi bir sınav ataması neticesinde bu boyunduruğun önüne geçilmesi açısından olumlu bir gelişme olarak karşılandığı gözlemlenmiştir. Bu durum yöneticilik teklifi götürülen Müdür veya Müdür Yardımcısı adaylarına o teklifi götürülenlerin bir anlamda kefil olması durumunu doğurabileceği için merkezi ve sınav + mülakat ile Müdür Yardımcısı belirlemek daha adil görüldüğü de olduğu değerlendirilmeler arasında yerini aldığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerden, sınav + mülakat sistemi ile görevlerini yürütmektedirler. Katılımcılar arasında sadece sınavı yeterli bulan olduğu gibi tek başına yazılı sınavının çok yanlış bir uygulama olarak görende bulunmaktadır. Gerekçe olarak, fazla bilgi ağırlıklı (mevzuat) olduğu görüşünde olduğu ifadelerine rastlanmıştır. Sınavdan 90-95 alıp ta sahada hiçbir şey bilmediklerinden bu durumun kendileri açısından da rahatsızlık yarattığını da ayrıca belirtmektedirler. Sadece sınava karşı olduklarını belirten idarecilere göre, sınavlarda ağırlıklı olarak ölçülen mevzuat olsa da, teknolojiyle ise mevzuat bilgisine saniyeler içinde ulaşmak mümkündür. Dolayısıyla yöneticilikte ihtiyaç duyulan sadece mevzuat bilgisi değildir, insan ilişkileri ve yönetimi de mutlaka olması gereken belki de mevzuat bilgisine göre daha çok ihtiyaç duyulan bir mezyet olduğunu belirtmekte ve bu sebeple de bilginin çalışılarak elde edilebilir olduğunu ancak insan ilişkileri ve yönetimi insanî bir beceridir ve zaman içerisinde ikame edilir yani tecrübe edilerek gelişen bir durum olduğunun vurgusunda buldukları gözlenmiştir. 12. Yönetim Sistemini Etkileyen Baskı Gruplarına İlişkin Görüşler

**Maarif Müfettişlerine, İlçe Milli Eğitim müdürlerine ve şube müdürlerine yönetim sistemini etkileyen baskı grupları nelerdir sorusunu sorduk ve verdikleri cevapları aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.**

Tablo 12: Yönetim Sistemini Etkileyen Baskı Grupları

Yönetim sistemini etkileyen baskı grupları	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Eğitimin diğer paydaşları	√					√			√	√
kamuoyu	√	√								
sendika									√	√
Siyasi etkiler									√	√
torpil	√									√
Farklı topluluklar			√						√	
referans	√							√		

Tablo 12 ye bakıldığında katılımcıların yönetim sistemini etkileyen baskı grupları olarak belirledikleri gruplar; eğitimin diğer paydaşları, farklı topluluklar, kamuoyu, referans, sendika, siyasi etkiler ve torpil olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların 4/10 u etkileyen baskı gruplarını eğitimin diğer paydaşları olarak tanımlarken 2/10 u sendika ve siyasi etkiler,torpil,kamuoyu olarak açıklamışlardır.

*“Siyasi etkiler olabiliyo. Sendikal etkiler olabiliyo. Farklı topluluklar olabiliyo. Eğitimin diğer paydaşlarından gelen taleplerden dolayı, başlangıçta uygulanan sistem, uygulanması öngörülen sistem tam olarak uygulanamıyo yönetim anlamında” (I,12.1.3,4,5)*

*“Kamuoyunda yönetici ataması iktisattan geleceği söyleniyor. Onunla ilgili bi açıklama yapıldı ve tamamen eğitimin içinden olucak diye. O zaten mümkün değil. Velilerle iletişim halince olucaksınız. Hem örgencilerle iletişim halinde olucaksınız. Sadece orayı yönetiyorum demek değil. O paydaşları da yönetmek önemli. Onun için, bakanlık o konuda açıklama yaptı. O bi dedikodu.”( B12,2)*

*“Mülakat ama mülakatı da çok objektif kriterlerle netleştirilmesi lazım. Yani Tabi, referanslar yarışmamalı. Referanslar, Torpiller. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Şube Müdürlüğünde şu an için, Şube Müdürlüğünde yazılı sınav var. Mülakat ta var. Mülakatta çok ciddi referanslar devreye giriyor.”(H12.5,7)*

*“Mülakat ama mülakatı da çok objektif kriterlerle netleştirilmesi lazım. Yani tabi, referanslar yarışmamalı... Referanslar, Torpiller...”(A12.5,7)*

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma ile Türk Eğitim Sistemindeki Yönetici Atama Yönetmeliği hakkında, Yönetici atama sistemindeki yazılı sınav, sözlü mülakat hakkında görüş alınması amaçlanmıştır. Yürütülen Sistemde Liyakatin yeri, önemi ve uygulamadaki geçerliliği incelenmeye çalışılmış ve sistemdeki yapısal durumda Maarif Müfettişlerinin, İlçe Milli Eğitim Müdürlerinin ve Şube Müdürlerinin Bakış Açıları alınmaya çalışılmıştır. Alınan veriler ışığında “Türk Eğitim Sistemindeki Yönetici Atama Yönetmeliği ve Liyakat sistemine Eğitim Yöneticilerinin Bakış Açıları ile ilgili aşağıdaki bulgulara ulaşılmış ve birkaç başlıklar halinde açıklanılmaya çalışılmıştır.

Yapılan araştırmada katılımcıların çeşitli nedenlerle yönetmelikteki mülakata karşı olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların, mülakatın liyakattan ziyade yetkin güçlerin (siyasi, hakim sendika) eli ile şekillendiğini düşünmektedirler. Katılımcılar yapılmakta olan mülakatların objektiflikten uzak olduğunu, mülakat komisyonlarının yetersizliğinden ve adaletsizliğinden, müdür, müdür yardımcısı adaylarının, taraf zihniyeti ile seçilmeleri neticesinde, yönetmelikteki süre kıstası gereği süreleri dolduğunda yeni bir mülakat evresine girmeleri durumunda “yine seçilir miyim?” kaygısının olduğu ve muhtemel görevden alınma riski ya da mevcut güç erklerinin ( mevcut sendika, mevcut sistem erkleri) değişmesi durumunda kendilerinin de görevden alınabilecekleri kaygısı içerisinde oldukları ve bu gerekçelerle de mülakata çok ılımlı bakılmadığı gözlemlenmiştir. Bu göstergeler ışığında denilebilir ki, Türk eğitim sistemindeki yönetmeliğin sağlam bir zeminde yürütülmediği ortaya çıkmaktadır. Sözlü sınavlara ait yıllardır var olan bir olumsuz algı bulunduğu gerçekliğini göz ardı etmez isek, “Mülakat = Adaletsiz Yerleştirme Sistemi “ ön görüşü ile karşılaşabiliriz. Buna bağlı olarak, 21.06.2018 Resmi Gazete de yayınlanan Yönetici Atama Yönetmeliği ile ilgili olumlu bir iyileştirme olarak değerlendirilmektedirler.

Yöneticiliğin profesyonelleşmesini öneren yöneticilerin pozisyon itibariyle okul iş ve icraatlarında, okul ihtiyaçlarının giderilmesinde yine okul işleyişi için bürokratik iş ve işlemlerin yürütülmesine kadar her alanda sorumlu olan idareci pozisyonundaki müdürlerin, öğretmen gibi derse girişlerinin zaman kıstası sebebiyle tam layıki ile yapamadığı düşünülecek olursa, bu belirteç çok ta yanlış bir talep olmadığı düşünülebilir

Katılımcılar, yöneticilik kriterleri olarak, yöneticilerin müdür yardımcılığından gelmelerinin yanında, öğretmen kökenli olmaları gerektiği görüşü de belirtmektedirler. Kriterlerde en az 5 yıl öğretmenlik yapmaları, ardından müdür yardımcılığı ve sonrasında müdürlük şeklinde kademeli yükselmeleri gerektiği ifade etmişlerdir. Bunun gerekçesi olarak yöneticilik tecrübesi olmadan ve yakın torpil güç dedikleri yandaş kavramları ile gelen yöneticilerin, iş bilmedikleri, bu zorlukların kendilerine de yansıdığını, yine bu kanalla yöneticiliğe geçenlerin alt kademedeki öğretmenler, personeller ve velilerle iletişimde uyumsuzluklar, güvensizlikler yaşandığını belirtmişlerdir. Ayrıca kademe olmadan direk yöneticiliğe gelen birkaç yıllık öğretmenin performansının iş bilmediği daha henüz öğretmenliği kavramadan idareciliğe soyunmasının hem liyakat usullerine ters hem de iş ve sorumluluklarda yetersizlikten kaynaklı sorunların yaşanacağını belirtmişlerdir.

Yönetici adayının, Öğretmenliği belirli bir süre icra ettikten sonra, bilgi, donanım, beceri ve vizyoner kimlikteki kişilerin bu alanda ilerlemek istemeleri iş verimi ve okul başarısı için önemli bir etken olduğunu belirtebiliriz. Araştırmaya katılan yöneticilerle görüşme esnasında sorularımıza yanıtlamalar arasında oluşan, “ Yönetici kriterlerini nasıl olmalı? “ sorumuza büyük kısmı Liyakatle gelmiş olan, adaleti ve tarafsız idareciliği ilke edinmiş olan, iletişimde güçlü bir vizyona sahip olan, liderlik vasfı olan, vizyon/misyon sahibi olan, güvenilirliğe dikkat eden, donanımlı, olması ve kendini geliştirmesi, dürüst olması ve insanları sevmesidir” şeklinde ifade ederlerken, bunlara ilave olarak sabırlı, mevzuata hakim, ikna kabiliyeti güçlü olan, öngörüsü olan, ileri görüşlü, risk almaktan korkmayan, örnek bir insan statüsünü taşıyan, inisiyatif alabilen, sorunlara çözüm üretebilen kişiler olması gerektiğini belirtmişlerdir.

## **ÖNERİLER**

Araştırmaya katılan Yöneticilerden elde edilen veriler ışığında “ Yönetici Atama Yönetmeliği” ile ilgili sorunlar karşısında çözüm önerileri mahiyetinde aşağıdaki listelenme yapılmıştır.

### **Uygulayıcılar İçin Öneriler**

Sürekli değişen yönetmelikler göstermektedir ki, sistemli bir eğitim politikamız mevcut değildir. Öncelikle bu konuya dair kalıcı bir eğitim politikası oluşturulmasının ve daha sağlam temellere oturtulmuş yönetici yetiştirme ve atama modellerinin geliştirilmesi beklentisi oldukça yüksektir.

Eğitim kurumlarına yönetici seçimi, yetiştirmesi ve atanma süreci siyasetten bağımsız olacak bir şekle getirilmelidir. Bu durum eğitim yöneticisi adaylarının eğitim yöneticiliklerine atanmalarında ve ęalıřırken uygulanacak bütün işlemlerde keyfi ve kişisel takdirlerden, siyasi parti müdahalelerinden uzak, sadece hizmetlerindeki niteliklerin gereklerine göre objektif usullere tabi olması gerekliliği belirtilmektedir (Tortop, 1994, s.47).

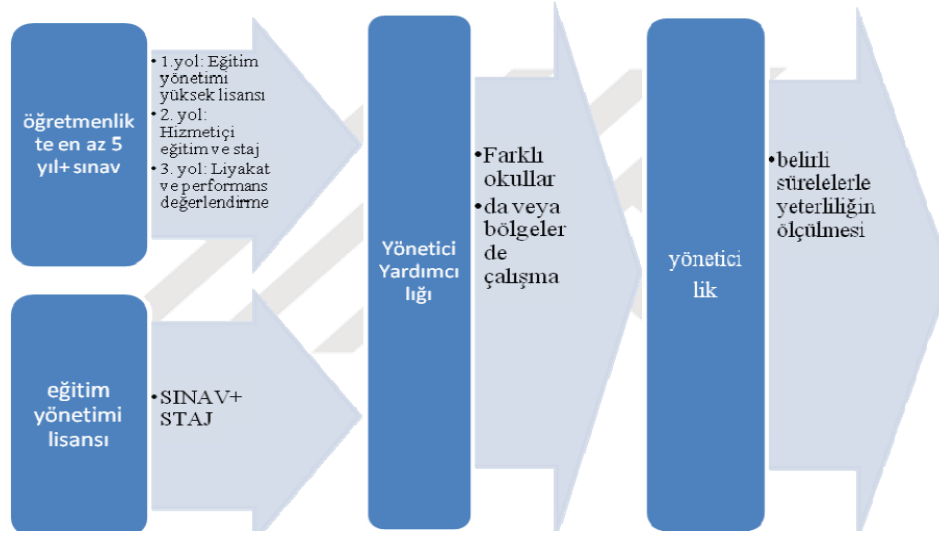
“Eğitim Yöneticiliği” lkemizde bir kavram olarak değerlendirildiği düşünülecek olursa, gelişen teknoloji ve ęađsal gelişmeler gibi eğitim alanında da artık eğitim yöneticiliği, profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi gerektiği belirtilebilir. Eğitim Yöneticisi yetiştirme süreci, lisans alanında ayrı bir branş, alan olarak ders sürecinin yürütülmesi, lisansüstü ile de bu gelişim sürecinin desteklenmesinin sağlanması sağlıklı olacağı söylenilebilir. Dolayısıyla bu Lisans programları ile, bir yöneticiden beklenen problem ęzme teknikleri konusunda yeterli düzeyde bilgi ve beceri, okul yöneticilerinin öğretmenlerle ve diğer personelle kurduğu iletişim, örgüt iletişimi, proje geliştirme ve uygulama yeteneği gibi biręok beceriyi ve üst bilişsel becerileri ilave etmek eğitim yöneticiliği kavramını bir kuram olmaktan ęıkartıp, somut elle tutulur bir değerler manzumesi olacak ve daha verimli bir eğitim süreci yaşanabilecektir.

Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmış olmak temel kriter olmalı. Üniversitelerde bu eğitimi veren programların içerikleri okullarda yapılacak ihtiyaç analizleri doğrultusunda seçilecek derslerle oluşturulabilir. Böylelikle program sürecinde öğrenilenler vizyon sahibi, geleneksel öğretimden uzaklaşılmış bir lider olmanın yanı sıra okullara kaynak sağlama diğer sosyal kurumlarla işbirliği yapma gibi sorunlarında öğretilmesi neticesinde yeni başlayan bir eğitim yöneticisi ęok daha sağlıklı görevini icra edebilir. Yine Lisansüstü ęalıřmalarla daha da standartlaşması sağlanması, okul kültürüne yeni bir vizyon katacak ve sağlıklı nesiller yetişmesinde sağlıklı okul kavramının, öğretimsel liderlerle oluşacağı geręekliđi ile örtüştüğü söylenilebilir.

Yapılan araştırmada en önemli bulgu ise mülakatların güvensiz oluşu, yapılmakta olan bu mülakat sistemi ile baskı güçlerince ynlendirildiğidir. Son yönetmelik il müdürlerin değerlendirilmelerinde ek-1, e -2 ile yapılacak olması sağlıklı bir ęzm yolu gibi görünse de yine de ek-2 mülakat iğeriğini kapsamakta olup, tamamen mülakatın kalktığı izlenimi verilse de süreç yine aynı şekilde işlem görmektedir. Yine müdür yardımcılarının mülakat sistemi ile devamı niteliğinde değerlendirilmesi konusunda olumsuz görüş hakimdir diyebiliriz. Ayrıca Müdür Yardımcısı atamalarında devam eden bir mülakat sisteminde, mülakatı uygulayacak

komisyondaki üyelerin konusunda yetkin kişilerin olmasının biraz daha rahatlatıcı olduğu belirtilmiştir. Mülakat yerine Sınav öncesi hizmet içi eğitim + sınav + güvenlik soruşturması tablosu ile uygulama yürütüldüğünde sistemin daha liyakatli olduğu görülmüştür. Yine, Liyakat usullerinden biri olan derece kıdem, kademe kavramı görevde yükselmelerde de uygulanmasının daha doğru olacağı düşünülebilir. İdarecilik için, öğretmenlik kökenli kimliklerin kıstas olması belirginleşen bir diğer bulgudur.

Sonuç itibariyle denilebilir ki, Katılımcı Yöneticilerimize yönelttiğimiz “ Nasıl bir Yönetici Atama Yönetmeliği Uygulaması “ olmalı? sorusuna istinaden aşağıda şekil 1 de “ Yöneticilere göre Yönetici Atama Yöntem Önerileri “ gösterilmiştir.



Sekil 1: Yöneticilere Göre Yönetici Atama Yöntem Önerileri

Şekil 1 incelenecek olursa, Liyakat ve performansın öncelik verilerek yönetici atamalarının yapılması hizmet içi eğitim ve stajların teoride kalmayıp ciddiyle uygulanması, 5 yıl öğretmenlik sonrası kademe usulüne göre Önce Müdür Yardımcısı ardından Okul İdareciliği atamalarının yapılması daha doğru bir yaklaşım ve uygulama olacaktır öngörüsü öne çıkmaktadır.

Ülkemizde okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilip özellikle yetki ve sorumluluk konusunda görev tanımının net yapıldığı bir düzenlemeyle sorunların büyük ölçüde çözümlenebileceği düşünülmektedir.Yine Eğitim Yönetimi alanında en az yüksek lisans yaptırılmalı. Hizmet içi eğitim ve Seminerler yoğun olarak uygulanılmalıdır. Kurum içinde uygulamalı eğitim yönetimi stajı verilmelidir. (ABD’de bugün aktif olarak okul yöneticiliği yapan bir uzman eğitim yöneticisinin yanında stajyerlik de zorunlu



görülmektedir.) MEB ve YÖK ile işbirliği ile hazırlanacak akademik eğitim programları ile yetiştirme süreci desteklenmeli özellikle etkili liderlik uygulamaları önünde liderlik eğitimi verilmelidir. Eğitim yöneticisi yetiştirme politikası öncelikli bir devlet politikası olarak ele alınmalıdır. Okul müdürlüğü sertifikası verecek olan gerçek okul ortamındaki sorunları, pratiğe dayalı formasyon programları düzenlenmelidir. Millî Eğitim Akademisi aktif hale getirilmelidir.

### **Araştırmacılar İçin Öneriler**

Araştırmanın problemi baz alınarak, evren daha geniş tutulabilir. Mesela bölgesel ve ya ulusal düzeyde araştırmalar yapılabilir. Araştırmaya Mevcut Müdürler, Müdür Yardımcıları ve idarecilik yürütmemiş öğretmenlerinde görüşleri dahil edilebilir. Böylece daha derin bulgulara erişilerek, çalışma derinleştirilebilir.

### **KAYNAKLAR**

- Ak, M. (2006) *İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri(Uşak ili örneği)*,Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon
- Akdeniz, T.G. (2009) *Ortaöğretim Kurumlarındaki Eğitim Programlarıyla ilgili Değişim Uygulamalarında Yönetici ve Öğretmenlerin Yaşadığı Problemler*.Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(144), 71-80.
- Arıkan, G. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın Okul Yöneticilerini Atama Sürecinde İzlediği Politikaların ve Uygulamaların İncelenmesi*.Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aktepe, V. (2014). Okul Yöneticilerinin Seçme ve Yetiştirme Uygulamalarına Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *Electronic Turkish Studies Dergisi*, 9(2), 89-105.
- Aytaç, T.,Balay, R. , Bozkurt, A., Çelik, K., Çinkır, Ş. Çokluk, Ö., Demir, K., Doğan, E., Elma, C. Erginer, A., İpek, C., Kartal, S., Kepenek, Y., Aydoğan, İ., Nartgün, Ş. S., Özbek, O., ve Tabancalı, E. (2014) *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar*(Genişletilmiş (4.Baskı) Ankara:Anı Yayıncılık.
- Aytekin, Z. (2009). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması konusunda Öğretmenlerin görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A.(2016) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*.(12Baskı)Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2011). Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(162), 196-208.

- Balyer, A. (2017) *Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. (1. Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Başaran, İ.,E.(2000).*Türk Eğitim Sistemi. (Birinci Basım)*,Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Bingöl, D. (2013) *İnsan Kaynakları Yönetimi. (10. Baskı)*.İstanbul: Beta Yayıncılık
- Bursalıoğlu, Z. (2015) *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. (19. Baskı)*,Ankara: Pegem Akademi
- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama (7. Baskı)* Ankara: Pegem Yayınları
- Büyükboğa, B. (2007) *Üst Kademe Yöneticilik Kavramı ve Türkiye'deki araştırmalar üzerine bir İnceleme*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, İstanbul.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde Değişimin Yönetimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9 (4), 536-557
- Çelik, V. (2002). *Okul Yöneticilerinin Yetiştirme Politikalarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Dönmez, B. Ögdem, Z. Tüzel, E. Kurt, Türker (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Eren, M. A. (1991). *Türk Eğitim Sisteminde Yönetim Teşkilatındaki yenileşmeler ve yönetici Yetiştirme Politikasının İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde Değişim Yönetimi. (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergin, A.E. (2016) *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve atamaya ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinin değerlendirilmesi: Bir durum çalışması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya
- Işık, H. (2003). Okul Müdürlerinin Yetiştirilmelerinde Yeni Bir Model Önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 206-211
- Günay, E. (2004). *Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme, Yetiştirme ve Atamaya İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Günbayı, İ.(2017) *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları (3. Baskıdan Çeviri)*, Ankara: Nobel Yayınları, Yin, R.K.( 2007). Applications of Case Study Research, (3 Baskı) London: Sage Yayınevi
- Güngör, S. (2004) *Eğitim yönetiminde paradigmalara ilişkin ilköğretim okul yöneticileri, öğretmenleri ve müfettişlerinin görüşleri (Ankara ili Çankaya, Keçiören ve Mamak İlçeleri Örneği)*Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gök, R. (2017) *Türk Eğitim Sisteminde Meritokrasi ve Liyakat esaslı yönetici Yetiştirme, Atama, Değerlendirme Sistemi ile Liyakatlı Yönetici Niteliklerinin İncelenmesi: Bir*

- Karma Yöntem Araştırması*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya
- Helvacı, M.(2015) *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi. (3.Basım)*, Ankara: Nobel Yayınları
- Kalmaz, G.T. (2007) *Performans yönetim modelini uygulayan okullarda öğretmen ve yöneticilerin değişim sürecini algılama düzeyleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N.(2016) *Bilimsel Araştırma Yöntemi- Kavramlar, İlkeler, Teknikler. (31.Baskı)*, Ankara, Nobel Yayınları,
- Kaya,Y. K.(1996). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama.(6.Baskı)* Ankara: Bilim Yayınları.
- Kayıkçı, K. (2001), Yönetici Yetiştirme Sorunu. *Millî Eğitim Dergisi. Sayı. 150*.
- Kayıkçı, K., Özdemir İ., Özyıldırım, G. (2015), İlk defa ve Yeniden Okul Müdürü Görevlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 21(4)*, 471-498
- Okçu, V. (2011). Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanmasına İlişkin Mevcut Durum, Beklentiler ve Öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10(37)*, 244-266.
- Özden, Y. (2005).*Eğitimde Yeni Değerler.(6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Özdemir, S.,Çalık, T., Kılıç, A.Ç. Koşar, S. Sezgin, F., Boyacı, A. Ağaoğlu, E., Cemaloğlu, N.
- Özdemir, M.(2018) *Eğitim Yönetimi-Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler.(1.Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim Örgütlerine Yönetici Seçme ve Atamada Yaşanan Sorunlar ve Yönetici Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 2(1)* 309 -8012
- Sarpkaya, R. (2018) *Eğitim Liderliği ve Yönetimi Kuramları.(4.Baskıdan Çeviri)*,Ankara: Pegem Akademi, Bush, T. (2010) *Theories of Educational Leadership and Management. Sage, (4.Baskı)*,Sage Yayınevi
- Siyez, D.M. (2018) *PDR' de Kaynak Tarama ve Rapor Yazma. (7.Baskı)*,Ankara: Pegem Akademi
- Şişman, M. Ve Turan, S. (2002). Türkiye'de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara.
- Tabak, H.(2013) *Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı yöneticilerinin yeniden yapılanmaya ilişkin Görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taymaz, H. (1986). Okul Yönetimi ve Yönetici Yerleştirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.10(37)*,244-266

Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul Yöneticileri için Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011).*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı)Ankara: SeÇkin Yayıncılık.

---

## 21yy EĞİTİM METODLARIYLA ÖĞRENEN ÇOCUKLAR, YARININ LİDERLERİ OLACAKLARDIR

---

*Şengül YAVUZ<sup>203</sup>, Hediye DOĞAN<sup>204</sup>, Şener KALFA<sup>205</sup>, Bilge AKINCI, Ahsen MUTLU, Elif DURSUN,  
Zeynep ATALAY, Ümran KALKISIM, Erhan DÖNMEZ, Selen Zehra ÖRGEN, Hale CAN, Selda TİLEV, Enise  
ULU ÇOĞALAN*

### ÖZET

*Ülkemizde İngilizce eğitime verilen önemle birlikte, maalesef öğrencilerimizin İngilizce konuşamadığı, yabancı dile karşı önyargı oluşturduğu bir gerçektir. Bununla birlikte küçük yaşlarda başlayan bilgisayar, telefon ve tablete olan bağımlılık da her yaştan öğrenci ve velisinin eğitim öğretim sürecinde yaşadığı önemli bir sorundur. Bu projeye dezavantaj gibi görünen teknoloji kullanımını avantaja dönüştürmeyi hedeflenmiştir. Z kuşağı adı verilen ( 2000 yılından sonra doğmuş olan) bu yeni nesile en iyi oldukları alanda eğitim verme planlanmıştır. Bu kapsamda projemiz, yabancı dile karşı olan olumsuz tutumu, 21. yüzyıl becerilerinden dijital öğrenme ile teknolojiyi eğitime entegre ederek, daha eğlenceli ve kalıcı duruma getirmeyi hedeflemiştir. 5e Modeline göre ders planları hazırlanmış, her bir öğrenme basamağına web 2 araçları entegre edilmiştir. Projemizde öğrencilere uygulanan betimsel yöntem teknikleriyle bilgisayar kullanımı ve dijital içerik farkındalığına dair nitel araştırmalar yapılmış, velilerle yapılan yapılandırılmış görüşmelerde de veriler toplanmıştır. Bağıntısız yöntemle dijital içerik ile öğrencinin derse olan ilgisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Proje finalinde İngilizce öğretimine teknolojiyi entegre ederek, 21. yüzyıl öğrencilerinde olması gereken beceriler kazandırılmış, dijital okuryazarlığı artmış ve öğretmenlerin de mesleki gelişimini katkı sağlanmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** 21.yy. dijital becerileri, Web2 araçları, İngilizce dijital eğitim

### PROBLEM DURUMU

Projemizde, son zamanlarda ortaya çıkan yabancı dil öğrenimine karşı oluşan önyargı ve çocukların bilgisayar kullanımına olan düşkünlüğü problem durumlarını ele aldık. Ülkemizde İngilizce eğitime verilen öneme rağmen öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri geliştiremedikleri ve bu durumun yabancı dile karşı önyargı oluşmasına sebep olduğu gözlemlenmektedir. Son yıllardaki teknolojik gelişmeler ve internetin yaygınlaşması ile birlikte çocukların ve gençlerin eğlence anlayışı değişmiştir. Özellikle teknoloji, çocuklar için oyun ve eğlence anlayışından ileri gidememiştir. Bu durum, onların gelişimlerine olumsuz etkiler oluşturmakta ve teknolojiden en verimli şekilde yararlanmalarını engellemektedir. Diğer yandan, teknolojide meydana gelen gelişmeler, eğitim ve öğretim

---

<sup>203</sup> Öğretmen, snglyv07@gmail.com

<sup>204</sup> Öğretmen, Akşehir Nasreddin Hoca İlkokulu/Akşehir, Konya, hedi.dogan@gmail.com

<sup>205</sup> Öğretmen, Nadir Tolun İlkokulu/Burhaniye, Balıkesir, senerkalfa@hotmail.com

alanını da etkilemiştir. Dikkat toplama süreleri çok kısa olan ve öğrenme yöntemleri birbirinden farklı olabilen ilkokul öğrencileri için, özellikle yabancı dil öğretimi çeşitli eğlenceli aktivitelerle desteklenmek durumundadır. Bu etkinlikler, öğrencilerin ilgisini çeken, kendi hızlarıyla öğrenmelerini sağlayan ve en önemlisi öğrencilerde olumlu tutum geliştirebilmek için onları eğlendiren özellikte olmalıdır. Günümüz öğrencilerinin ilgi duydukları alan olan teknolojiyi, öğretim sürecine entegre etmek gerekmektedir. Teknolojiyi, içinde bulunulan çağda büyümekte olan çocukların eğitim - öğretim sürecine olumlu yansıtılabilmek ve onları geleceğin toplumuna hazırlayabilmek için etkileşimli ve işbirlikçi uygulamaları içeren Web 2.0 araçları kullanılmalıdır. Bahsi geçen bu araçlar, Sosyal Yapılandırıcılık kuramını desteklemekle birlikte öğrencilerin içerik geliştirmelerine, bilgiyi üretmelerine, işbirliği yapabilmelerine ve aktif birer öğrenen olmalarına katkı sağlar. Ayrıca 21.yy becerileri arasında olan Dijital okuryazarlık kazanımını edindirmede etkilidir. Yeni neslin 21. yy becerileriyle geleceğe hazırlanması gerektiğine dair duyulan ihtiyaçtan “Learning Today, Leading Tomorrow” (Bugünün Öğreneni, Yarının Önderi) adlı ulusal eTwinning projesi doğmuştur.

## AMAÇ

Projenin esas amacı, öğrencilerin teknolojiyi eğitim amaçlı kullanarak, hem bireyselleştirilmiş öğretim metoduyla kendi hızına göre öğrenen hem de proje tabanlı öğrenme metoduyla işbirlikçi çalışarak yabancı dil öğrenimine karşı olumlu tutum geliştiren öğrenciler yetiştirmektir.

## ARAŞTIRMA YÖNTEMİ VE VERİ ANALİZİ

Proje başlangıcında araştırma yöntemi olarak mevcut durumu göz önüne çıkarmak için betimsel yöntem kullanılmıştır. Öğrenci ve velilerinden ayrı ayrı veri toplanmıştır. Öğrencilere ön test uygulanmıştır. Bu anketlerde öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumu, teknolojiyi hangi amaçla kullandığı ve dijital içeriklerden haberdar olup olmadıklarına yönelik nitel bir araştırma yapılmıştır. Velilerle, proje başında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde “Evinizde bilgisayar/tablet/akıllı telefon var mı?”, “İnternet bağlantınız var mı?”, “Öğrenciler bilgisayar başında ne kadar vakit geçiriyorlar?”, “Teknolojinin eğitime katkısı olduğunu düşünüyor musunuz” gibi sorular soruldu. Proje sürecinde bağıntısal yöntem kullanılmış ve İngilizce dersine artan ilgiyle dijital içeriklerin ilişkisi incelenmiştir. Yapılandırılmamış alanlar oluşturularak öğrenciler doğal ortamlarında gözlenmiştir. Ayrıca bu gözlem sonuçları ile velilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler karşılaştırılmış,

kayıt altına alınmıştır. Yapılan online anketler sütun grafiği olarak çıktı haline getirilmiştir. Toplamda 13 okul ve 2000'e yakın öğrencinin bulunduğu projede tüm okulların sonuçları karşılaştırılmıştır, böylelikle projenin, sosyo- ekonomik ve kültürel faktörlere göre dağılımı belirlenmiştir.

## **BULGULAR VE SONUÇLARI**

Öğretmenin rehber, öğrencinin aktif olduğu bu süreçte İngilizce dersine olan ilgi artmış, dijital beceriler gelişmiştir. Web2 araçları kullanılarak hazırlanan etkinliklerde, öğrencilerin kendi hızına göre öğrenebileceği biçimlendirici değerlendirme araçları kullanılmıştır. Her çocuğa eğitimde fırsat eşitliği sağlanmış, klasik yöntemlerle hazırlanan ders materyalleri yerine okulda , evde, tatilde, kısaca fırsat bulduğu her an keyifle tablet, telefon ya da bilgisayar kullanarak oyun oynar gibi ders çalışmalarına fırsat sunulmuştur. Web 2 araçlarıyla hem öğretmenin hem de öğrencinin dijital içerik hazırlaması sağlanmıştır. Bahsi geçen bu araçlar, Sosyal Yapılandırmacılık kuramını desteklemekle birlikte öğrencilerin bilgiyi üretmelerine, işbirliği yapabilmelerine ve aktif birer öğrenen olmalarına katkı sağlamıştır. Eğitim sürecini , öğretmen ve öğrenci beraber yönetmiştir. Hazırlanan dijital oyunlarda rekabetçi olmayan, güvenilir sınıf ortamı yaratılmış, bu da öğrencileri derse katılmak için heveslendirmiştir. Yapılan tüm etkinliklerde öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde durulmuş, kendilerini daha rahat ifade edebildikleri görülmüş ve ayrıca öğrencilerin daha aktif, öğrenmenin daha kalıcı olduğu gözlenmiştir. Proje kapsamında öğrencilerin emeğiyle oluşan tüm video, web 2 aracı ürünleri, el tasarımları, koro, klip, sergi, e book ve 10 ünitenin görsellerinden oluşan materyal kitabı projenin en önemli çıktılarıdır.

### **Teşekkür**

Projemizi Türkiye'den 13 okul ,11 öğretmenimizle beraber yürüttük. Bu yüzden kendilerine ayrıca teşekkür etmek isteriz. Şener Kalfa, Bilge Akıncı, Elif Dursun, Ahsen Mutlu, Erhan Dönmez, Ümran Kalkısım, Selen Zehra Örgen, Zeynep Atalay, Selda Tilev, Enise Ulu Çoğalan, Hale Can

---

## ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE LİSELERDE GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN LİDERLİK STİLLERİ İLE DEĞİŞİMİ YÖNETME YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ( BARTIN İLİ ÖRNEĞİ)

---

Seda BAŞ<sup>206</sup>, Ergün RECEPOĞLU<sup>207</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin liderlik stilleri ile değişimi yönetme yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bartın ilinde liselerde görev yapan 310 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Liderlik Envanteri Anketi” ve “Değişim Yönetimi Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde lise öğretmenlerine göre okul müdürleri daha çok dönüşümcü liderlik özelliklerini sergilemektedir ve değişimi sıklıkla yönetmektedir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterlilikleri ile işlemci liderlik stilleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterlilikleri ile dönüşümcü liderlik stilleri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterliliklerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizleri sonuçlarına göre liderlik stillerinden işlemci ve dönüşümcü liderlik stilleri okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterlilikleri ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Adı geçen iki değişken birlikte, okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterliliklerindeki toplam varyansın yaklaşık % 70’ini açıklamaktadır. Yordayıcıların anlamlılık düzeyleri incelendiğinde sadece dönüşümcü liderlik stili değişkeninin anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir, buna karşın işlemci liderlik stili değişkeni anlamlı yordayıcı değildir.*

**Anahtar kelimeler:** liderlik stilleri, değişim yönetme yeterliliği, okul müdürleri

### GİRİŞ

Türk eğitim sistemi ve okullar sürekli bir değişim içindedir. Bu durum öğrencileri ve öğretmenleri etkilemektedir. Etkili bir eğitim öğretim için değişimi iyi yönetebilen liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda, çağın gerisinde kalmamak ve daha ileriye gidebilmek için toplumlar kendini geliştirme konusuna önem vermişlerdir. Bu gelişim eğitim ile yakından ilgilidir. Bu bağlamda değişimi yönetme, etkili bir yönetim ve liderlik gerektirir (Helvacı, 2005).

---

<sup>206</sup>Öğretmen, M.E.B. Bartın Lisesi, 74100 Merkez, Bartın. sedauzn@gmail.com

<sup>207</sup>Doç.Dr.,Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bölümü, Merkez/Kastamonu, erecepoglu@kastamonu.edu.tr



Değişim yönetiminde en önemli etkenlerden biri olan müdürün (Tortop, 1999) liderlik stilleri, değişimi fırsata dönüştürmede eğitim kalitesi ve geleceği için önem arz etmektedir. Bu bağlamda; okullarda yapılan değişimlerle topluma yön verecek gençlerin ve bu gençlere eğitim veren okulların etkililiği değişimi iyi yönetebilen liderlerle artırılabilir. Okulları amaçlarına göre yaşatmak ve değişen çevre koşullarına göre uyarlayıp geliştirmek zorunda olan okul müdürleri değişimin seyrini olumluya dönüştürerek gelişimi sağlayabilir. Bu nedenle okul müdürlerinin liderlik stilleri ve değişimi yönetme yeterliliklerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

## **PROBLEM DURUMU**

Değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmak, çağın gerisinde kalmamak ve daha ileriye gidebilmek için toplumlar kendilerini geliştirme konusuna önem vermişlerdir. Eğitim örgütleri birer açık sistem (Kaya, 1979) olduğundan değişimden etkilenmekte ve değişimi etkilemektedir. Değişimi fırsata dönüştürmek iyi yönetimle mümkün olmaktadır.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğretmen algılarına göre liselerde görev yapan yöneticilerin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyleri nedir?

Öğretmen algılarına göre liselerde görev yapan yöneticilerin değişimi yönetme yeterliliklerinin düzeyleri nedir?

Öğretmen algılarına göre liselerde görev yapan yöneticilerin liderlik stilleri ile değişimi yönetme yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmen algılarına göre liselerde görev yapan yöneticilerin liderlik stilleri değişimi yönetme yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### **Liderlik stilleri**

Liderlik Nedir?" sorusu alanyazında incelendiğinde hangi alanda olursa olsun tek bir liderlik tanımının olmadığı görülmüştür. Sosyal dünyanın fiziksel dünya kadar düzenli ve kurallara göre işleyen bir dünya olmaması ve insanların hepsinin aynı olmaması her yazarın liderliği farklı şeklide tanımlamasında yol açmıştır (Yenice,2005). Yapılan tanımlar incelendiğinde bir lider güçlü, dinamik, kitleleri yöneten ve büyük ortaklıklara rehberlik eden ya da ulusları etkileyen kişidir (Yukl,2002). Zeleznik (2004) mükemmel lideri oluşturmada kanıtlanmış bir yol olmadığını belirtmiştir; fakat mükemmel lider ve yaptıklarına yönelik tanımlarda belirli genel özellikler vardır. İyi bir lider normalden daha fazla değişime ve kaoslara yönelik

toleransa sahiptir. Mükemmel liderler her zaman durumları geliştirmek ve ilişkileri geliştirmek için fırsatlar arar (Pujol,2012).

### **Değişim ve Değişim Yönetimi**

Günümüz dünyası hızlı bir değişim içindedir. Her durum ya da olay değişime maruz kalır (Wilson, 1992). Değişim kavramı farklı şekillerde açıklanmıştır. TDK sözlüğü değişimi bir zaman dilimi içerisindeki değişikliklerin bütünü, değişme olarak tanımlamıştır. Erdoğan (2004)'a göre değişim; belirli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen farklılaşmadır. Değişimin amaçları verimliliği artırmak, etkililiği artırmak, motivasyon ve tatmin düzeyini artırmaktır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Değişim yönetimi; mevcut konumun, farklılaşan çevre koşullarının gerektirdiği yeni ihtiyaçlara duyarsız kalınmayarak bunları karşılama amacıyla yeniden yapılandırılması bu ihtiyaçları giderebilecek düzeyde bireysel ve örgütsel kapsamda yeni fikirler üretilip uygulanma sürecidir (Tüz, 2004).

### **ARAŞTIRMA YÖNTEMİ VE VERİ ANALİZİ**

Araştırma, Bartın ilindeki 2014-2015 eğitim öğretim yılında lise okul müdürlerinin öğretmen algılarına göre değişimi yönetme yeterlilikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler; ikinci bölümde, araştırmacı Bass ve Avolio (1990) tarafından geliştirilen Korkmaz (2005) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Liderlik Envanteri Anketi"; üçüncü bölümde ise; Taş (2009) tarafından geliştirilen "Değişim Yönetimi Davranış Ölçeği" bulunmaktadır. Kişisel bilgiler beş, "Liderlik Envanteri Anketi" otuz altı ve "Değişim Yönetimi Davranış Ölçeği" yirmi ifadeden oluşmaktadır. Araştırmanın genel amaçlarına yönelik olarak toplanan verilerin istatistiki çözümleri SPSS 15 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

## **4. BULGULAR VE SONUÇLAR**

### **4.1 Öğretmen algılarına göre liselerde görev yapan okul müdürlerinin değişim yönetme yeterlilikleri**

Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin değişim yönetme yeterlilikleri algı düzeylerini belirlemek için, öğretmenlere uygulanan değişim yönetimi davranış ölçeğinden

elde edilen veriler doğrultusunda maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Bu değerler Tablo 4.1.'de verilmiştir. Liselerde görev yapan müdürler öğretmen algılarına göre değişimi sıklıkla yönetmektedir ( $\bar{X} = 3.44$ ).

Tablo 1. Öğretmen algılarına göre liselerde görev yapan okul müdürlerinin değişim yönetme yeterliklerine ilişkin betimsel analiz sonuçları

	N	$\bar{X}$	S
Okul müdürlerinin değişim yönetme yeterlikleri	300	3.44	.56

#### 4.2 Öğretmen algılarına göre liselerde görev yapan okul müdürlerinin liderlik stilleri

Tablo 2'de görüldüğü üzere lise öğretmenleri okul müdürlerinin daha çok dönüşümcü liderlik özelliklerini sergilediklerini ( $\bar{X} = 3.39$ ) ifade etmektedirler.

Tablo 2. Öğretmen algılarına göre liselerde görev yapan okul müdürlerinin liderlik stilleri ilişkin betimsel analiz sonuçları

Liderlik stilleri	N	$\bar{X}$	S
İşlemci liderlik	300	3.17	.46
Dönüşümcü liderlik	300	3.39	.89
2.60-3.39 arası; 3.40-4.19 sıklıkla			

#### 4.3 Öğretmenlerin araştırmanın değişkenlerine ilişkin algıları ve değişkenler arasındaki korelasyonlar

Tablo 3'de araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar verilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterlikleri ile işlemci liderlik stilleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = .58$ ;  $p < .01$ ). Buna göre okul müdürlerinin işlemci liderlik stiline sahip olma düzeyleri arttıkça okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterliklerinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 3. Değişkenler arası korelasyonlar ile ortalama ve standart sapma değerleri

Değişkenler	$\bar{X}$	S	1	2	3
1. Okul Müdürlerinin Değişimi Yönetme Yeterliği	3.44	.92	-	.58*	.83**
2. İşlemci Liderlik	3.17	.46		-	.69**
3. Dönüşümcü Liderlik	3.39	.89			-

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterlikleri ile dönüşümcü liderlik stilleri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir

( $r = .83$ ;  $p < .01$ ). Buna göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline sahip olma düzeyleri arttıkça okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterliklerinin de arttığı söylenebilir.

#### 4.4 Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterliklerinin yordanması

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterliklerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizleri Tablo 4’de verilmiştir. Liderlik stillerinden işlemci ve dönüşümcü liderlik stilleri okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterlikleri ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R = .84$ ,  $R^2 = .70$ ,  $p < .01$ ). Adı geçen iki değişken birlikte, okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterliklerindeki toplam varyansın yaklaşık % 70’ini açıklamaktadır.

Tablo 4. Okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterliklerinin ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	T	P
Sabit	.487	.207		2.348	.020
İşlemci Liderlik	.011	.088	.006	.127	.899
Dönüşümcü Liderlik	.86	.045	.832	18.902	.000

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterlikleri üzerindeki önem sırası; dönüşümcü liderlik stili ve daha sonra işlemci liderlik stili değişkenleridir. Yordayıcıların anlamlılık düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece dönüşümcü liderlik stili ( $t = 18.902$ ,  $p < .01$ ) değişkeninin anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, işlemci liderlik stili ( $t = .127$ ,  $p > .01$ ) değişkenleri anlamlı yordayıcılar değildir.

### ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ilişkin şu öneriler sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara ve uygulayıcılara yapılacak öneriler şu şekildedir.

Okullar açık sistemlerdir, gelişmeye ve değişmeye açıktır. Değişim kaçınılmaz bir gerçek olduğundan değişimi yönetebilen bireylerin okul müdürü olarak atanması önem arz etmektedir. Müdür atamalarında müdürün liderlik özelliklerini farklı boyutlarda ölçen anketler uygulanarak doğru kişilerin müdür olarak atanması sağlanabilir.

Araştırma anket kullanılarak yapılmıştır. Geçerliliği güvenilirliği artırmak için mülakat, görüşme formu gibi diğer veri toplama araçları da kullanılabilir.

Okul müdürlerinin liderlik stilleri değişimi yönetme yeterlilikleri arasındaki ilişki farklı değişkenler ele alınarak incelemeler yapılabilir.

Okul müdürlerinin liderlik stilleri değişimi yönetme yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen nitel bir çalışma yapılabilir.

Okul etkili bir lider ile gelişim gösterebileceğinden okul müdürlerine değişimi yönetme becerilerine yönelik hizmet içi kursları, seminerler verilebilir.

Okul müdürlerini denetleyen kişilerin bu yönde eğiterek değişimi etkili yönetebilme yönlerinin denetlenmesi sağlanabilir.

Okul müdürlerinin liderlik stillerinin ve değişimi yönetme yeterliliklerinin farkında olabilmeleri için öğretmenler tarafından değerlendirmeleri sağlanabilir. Bunun sonucunda okul müdürleri kendini değerlendirme şansı elde ederek kendi davranışlarında olumlu gelişmeler sağlayabilir.

Bu araştırma Bartın ilindeki devlete bağlı liselerde sınırlı kalmıştır. Diğer illerde özel okullarda ve devlet okullarında araştırmaya yapılıp kıyaslamalar yapılabilir.

#### KAYNAKLAR

**Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Transformational leadership development: manual for MLQ.** Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

**Erdoğan, İ. (2004). Eğitimde değişim yönetimi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

**Helvacı, M. A. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi ilke, yöntem ve süreçler.** Nobel Yayın Dağıtım.

**Kaya, Y. K. (1979).Eğitim Yönetimi,** Ankara: Doğan Basımevi

**Korkmaz, M. (2005). “Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 43(3), 401-422.**

**Pujol, K. (2012). How the ability to manage change affects leadership style.** Doctoral thesis. Trevecca Nazarene University, USA.

**Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (1998). Örgütsel psikoloji (3 ed.).** Bursa: Alfa Yayınları.

**Taş, A. (2009). “Ortaöğretim okulu müdürlerinin değişimi yönetme davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının değerlendirilmesi” İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 1-18.**

**Tortop; N. (1999).Personel Yönetimi,** Altıncı Baskı, Ankara: Yargı Yayınları

**Tüz, M. V. (2004). Değişim ve kaos ortamında işletme davranışı.** İstanbul: Alfa/Akademi Kitabevi.

- Wilson, D. C.** (1992). **A strategy of change: Concepts and controversies in the management of change.** New York: Cengage Learning EMEA.
- Yenice, E.** (2005). **Hizmet eden lider olabilmek.** İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yukl, G. A.** (2002). **Leadership in organizations:** Prentice Hall.
- Zaleznik, A.** (2004). "*Managers and leaders: Are they different?*" *Clin Leadersh Manag Rev*, 18(3), 171-177.

---

**“THOUSAND ARMED GREEN GIANT CAN RESCUE THE WORD” “BİN  
KOLLU YEŞİL DEV DÜNYAYI KURTARABİLİR” AVRUPA ORTAKLI  
ETWINNING PROJESİ**

---

*Meryem TANRIÖVER<sup>208</sup>*

### **ÖZET**

*Gelecek nesillerin en büyük sorunlarından biri olan “çevre problemi” küçük yaşlarda verilebilecek farkındalık eğitimleri ve yaparak yaşayarak öğretim metotlarıyla çözülebilir. Bu bağlamda ilkökul müfredatında bulunan kazanımlarla birleştirilerek çevre eğitimi temel disiplin olarak alınarak, etrafında Türkçe, görsel sanatlar, matematik, fen ve teknoloji, beden eğitimi ve oyun disiplinleri ile zenginleştirilerek bir etwinning projesine dâhil olunmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** *Etwinning, Web2, Enerji, Çevrecilik, Dijital*

### **İÇERİK/LİTERATÜR:**

Bu proje 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Muğla Dalaman Cumhuriyet İlkokulu 1E sınıfında, Avrupa ve ülkemizin birçok yerinde toplam 108 öğretmen, 388 öğrenci ile uygulanan uluslararası bir etwinning projesidir. Türkiye’den 44, Avrupa’dan 12 okul katılmıştır.

Uygulamadaki temel amaç; 21’inci yüzyılda da en karmaşık problemlerin başında gelen çevre sorunu hakkında küçük yaşta fikir sahibi, bilinçli, çözüm üretebilen, hayvanları ve doğayı çok seven bireyler yetiştirilmesidir. Milli Eğitim Bakanlığımızın bizlere verdiği müfredata ek olarak, kazanımlara ve pedagojiye uygun, proje tabanlı öğrenme yoluyla zengin örneklerle değerlendirilmiştir. Bu sayede Atatürk ilke ve inkılaplarının çağdaşlaşma yolundaki değerlerine sahip çıkma hedeflenmiştir.

Hayvanları ve bitkileri koruyan, büyükleriyle çiçek ve ağaç fidanları diken, sağlıklı beslenen, yenilenebilir enerji kaynaklarının farkında, çevreci bireyleri, yazılı ve sözlü anlatım becerilerimizi geliştiren ve teknolojiyi doğru ve etkin bir şekilde kullanan en az 500 kişi ve 1000 kol olmayı hayal ettik.

Etkinliklerimiz ise; sokak hayvanlarına barınmaları amacıyla yuva yapımı, kuşların kışın soğuk günlerinde beslenebilmesi amacıyla yemleme istasyonları yapımı, doğanın mı insanın mı önemli olduğuna dair öğrenciler arasında gerçekleştirilen münazara, doğa anaya mektup yazma, sağlıklı besinlerin sınıfta işbirliği içinde yapımı (paketli ürünlerin zararlarına da dikkat

---

<sup>208</sup> Sınıf Öğretmeni /MUĞLA Dalaman Cumhuriyet İlkokulu/ meryemtanriover@gmail.com

çekecek şekilde), alternatif enerji kaynaklarını araştırma, atıklardan geri dönüşüm sağlama, ağaç dikme, uçurtma uçurma, ebeveynleriyle limonata yapımı, çiçek dikme, okul dışında doğada çeşitli aktiviteler gerçekleştirme (ağaç dikme, sokak hayvanlarının beslenmesi gibi) ve çok dilli bir çevre sözlüğü yapma şeklinde gerçekleşmiştir.

Proje sonunda da okul ve çevresinde bu yapılan çalışmalar öğrencilere bildiri yapılarak çevreye yaygınlaştırılmıştır.

## **2. METOD:**

Çalışma öncesi öğrencilere ön test ve son test yapılmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme rehberi kullanılmıştır. Görüşme rehberindeki sorularla öğrencilerin gözünden hayvanların evsiz ve aç kalmaları, doğadaki tahribatlar, geri dönüşüm, nesiller arası iletişim, doğa mı insan mı gibi konularda sorular sorulup bu konulardaki düşüncelerini almak amaçlanmıştır. Tartışma, keşfetme, istasyon çalışması, yerinde olay inceleme, STEM çalışması, teknoloji okuryazarlığı, nesiller arası aktarım, düz anlatım, orf ve ritim çalışmaları ve münazara teknikleri uygulanmıştır.

## **SONUÇ:**

Birçok işbirlikçi faaliyetler düzenlenerek müfredattaki; drama, konuşma, yazma, bir ürün tasarlama, ölçme, bilgiye ulaşma, belirlenen konular hakkında münazara yapabilme, araştırma, özgüven kazanma, bedensel-zihinsel yetkinlikleri artırıcı etkinliklere katılma, girişimcilik ve iletişim becerilerini arttırma, uygulamada kişiselleştirilmiş ve işbirlikçi öğrenme ve yaratıcılık, etik değerlere uyma, dijital becerileri ve dil becerilerini geliştirme ile ilgili kazanımlara ulaşılmıştır. Bu süreçte elde edilen fotoğraf, video, e-booklar ve sözlük projenin çıktısı olarak belirlenmiştir.

## **ÇIKARIM:**

Birinci sınıf kazanımları eğlenceli, yaşayarak öğrenme yoluyla ve 21'inci yüzyılda becerileri harmanlanarak işlenmiştir. Ayrıca doğa sevgisi ve çevrecilik eğitimi küçük yaşlarda kazanılan bir yetkinliktir ve kazanımlarla ilişkilendirilip yine bu sınıfta verilmiştir. Nesiller arası aktarım için Yaşlılar Haftasında büyüklerimiz okulda ağırlanmış, Atatürk büstünün etrafına çiçek dikilmiş ve okulda bu konuya dikkat çekilmiştir. Atatürk'ün liderliğinde, Türkiye Cumhuriyeti'ne yaraşır çocuklar eğitim sistemimiz güncellenerek, çağa uygun adımlarla gerçekleştirilmiştir. Paketli ürünlerin zararı, işbirliği içinde yiyecek yapmanın hazzı okulda çocuklara yaşatılmıştır. Ayrıca projemiz Ulusal Destek Servisi (UDS) tarafından Ulusal Kalite Etiketiyile ödüllendirilmiştir.



## KAYNAKLAR:

<https://live.etwinning.net/projects/project/161303>

<https://padlet.com/fundamericten/b868bxxws81w>

<https://padlet.com/fundamericten/8ashr7pkocz>

<https://thousandarmedgreengiant.blogspot.com/>

[https://youtu.be/TB\\_xDXVr5jc](https://youtu.be/TB_xDXVr5jc)





---

## DİJİ DİJİ BİRLER

---

Melin GETİZMEN YEŞİL<sup>209</sup>

### ÖZET

*Çalışma kapsamında bir yandan Z kuşağının dikkatini çekerken diğer yandan öğrencide bireysel farklılıkları kabul ederek okuma- yazma sürecini desteklemek ve okuma yazma süreci sonrasında yapılacak etkinlikleri zenginleştirmek için Web 2.0 araçları ilkökul birinci sınıf müfredatı ile bütünleştirilmiştir. Uygulamadaki temel amaç ilkökul birinci sınıf düzeyinde öğrencilerin Web 2.0 araçlarını kullanarak konular arasındaki ilişkiyi fark edip yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgiyi paylaşabilmesidir.*

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji, Eğitim, Etwinning

### GİRİŞ

Günümüz eğitim anlayışında özgün üretimi destekleyen ve ürettiğini her platformda paylaşmaya istekli olan bireyler yetiştirmek öncelik hedefler arasındadır. Çocuğun teknoloji kullanımına eğitim açısından ele alındığında değiştirilemez gerçeklerle karşılaşmaktayız. Buradaki gerçeklikten kasıt çocukların teknolojiyi öğrenme aracı olarak kullanabildiği yaşın giderek küçülmesidir. Dolayısıyla eğitim öğretim ortamında çağın koşullarına uygun, öğrenci pedagojik durumu dikkate alınarak zengin içerik sunan teknolojik materyal ve araçlara yer verilmesi ailelerinde olumlu tutum sergilemesine neden olmuştur.

Teknolojinin eğitimde kullanımının yaygınlaştığı günümüzde öğretim teknolojileri denildiğinde akla Web 2.0 araçları gelmektedir. Web 2.0 terimi O'Reilly, T. (2005) tarafından kullanıcıların kendi içeriklerini oluşturmalarını ve bu içerikleri elektronik ortamda paylaşmalarına olanak sağlayan teknolojiler olarak tanımlar. Ayrıca Shao, Daley, ve Vaughan (2007); Mark Lee ve McLoughlin (2011), Jarret (2008) çalışmalarında Web 2.0 araçlarını kullanıcılar arasındaki işbirliğini, bilgi alışverişini ve iletişimi kolaylaştırdığı; kullanıcıları Web 1.0'de olduğu gibi pasif ve tüketici konumundan aktif ve üretici konumuna getirdiği ve kullanıcıların içerik üreterek dünyaya yaydığı yeni ve teknolojik bir platform olarak tanımlarlar.

Web 2.0 araçlarının eğitim ortamında bu kadar yaygın kullanılması özellikle eğitim ortamında uygulanabilen Web 2.0 aracın geliştirmesini ihtiyaç kılmıştır. Z kuşağı nesli, özellikle okuma yazma sürecinde geleneksel yöntem ile okuyup yazmak yerine sürece dahil olup sanal

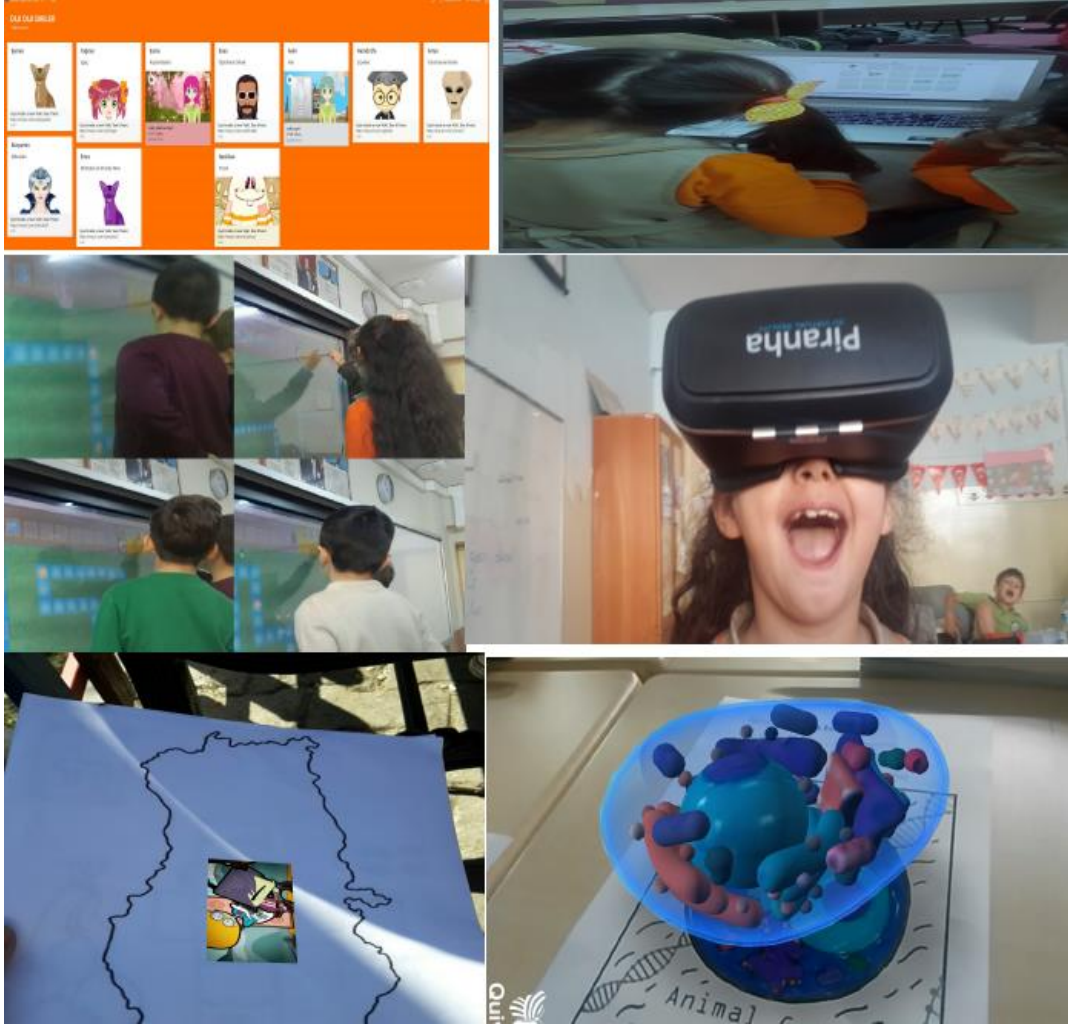
ortamda kendi ürettiği materyali kullanmak istemektedir. Thompson (2007), çalışmasında Web 2.0 araçlarının öğrenmek için yer ve zaman esnekliğine sahip olduğu, teknolojinin artık her evde olduğu için öğrencilerin rutin olarak ulaşabileceği ve öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi geliştirdiğini belirtir. Livingstone (2015) Web 2.0 araçlarının dil öğretimine etkisi adlı çalışmasında ise Web 2.0 araçlarının doğası gereği öğrenciler arasında yoğun bir etkileşim oluşturduğunu, öğrencilerin sosyal bağını geliştirdiğini, 21. yy. becerilerini kazandırdığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra acil durumda öğrenme ortamı sağladığını ve tüm öğrencilerin erişimine izin verdiğini de belirtmiştir. Garret (1991), yaptığı çalışmasında teknolojinin artık trend olduğu ve dil öğretiminde destekleyici olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda ilkokul birinci sınıf ilk okuma yazma müfredatı işlenirken Voki, Autorap, Padlet, Mystorybook, Quiwer, Hpreavel, Scracht, code.org gibi mobil uygulamaları ve Web 2.0 araçları sürece dahil edilmiştir. Böylece hem ev hem okul ortamında öğrenci teknoloji kullanımını eğitim odaklı olarak kullanmış olacaktır.

## **YÖNTEM**

Çalışma öncesi öğrencilere konu ile alakalı ön test ve son test yapılmıştır. Öğrencilerinin görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme rehberi kullanılmıştır. Görüşme rehberindeki sorularla öğrencilerin gözünden web 2.0 araçları ile öğrenme süreçlerine yönelik etkileriyle ilgili düşüncelerini almak amaçlanmıştır. Elde edilen nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2012)'a göre olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan çalışmalar betimsel çalışmalardır. Betimsel ya da survey çalışmalarda mevcut olan durum belirlenmek istendiğinden, bu tür çalışmalar genellikle doğal ortamda yapılmaktadır.

## **BULGULAR**

Uygulama sürecinde kullanılan Web 2.0 araçları uygulamalarından elde edilen resim, video ve çalışmalar etkinliğin çıktısı olarak belirlenmiştir.



## SONUÇLAR

Öğrenciler Web 2.0 araçları ile müfredat dahilinde ki konulara tamamen odaklanarak eğitim öğretim sürecinde üretim odaklı çalışmalar yapıp paylaşmıştır. Web 2.0 araçları ile edindiği bilgiyi gerçek yaşam problemlerin çözümünde kullanırken pratik ve güncel olduğu gözlemlenmiştir.

## KAYNAKÇA

- Garrett, N.: 1991, “*Technology in the service of language learning: Trends and issues.*” *Modern Language Journal* 75 (1) 74-101.
- Jarrett, K.: 2008, “*Interactivity is evil! A critical investigation of Web 2.0.*”
- Karasar, N.: 2012, “*Bilimsel Araştırma Yöntemi*” Nobel Yayın Dağıtım (24. Basım), Ankara.
- Livingstone A. K.: 2015, “*The impact of Web 2.0 in Education and its potential for language learning and teaching.*” *International Journal Of Instructional Technology And Distance Learning* April 2015 Volume 12 Number 4.
- Mark J.W. Lee ve McLoughlin C.: 2011, “*Understanding Web 2.0 and its Implications for E-Learning.*” Information Science Reference.

- O'Reilly, T.:2005, "What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation software." Retrieved from O'Reilly Media, Inc.,
- Shao, Y., Daley, L. ve Vaughan, L.: 2007, "Exploring Web 2.0 for virtual design studio teaching." In ICT: Providing choices for learners and learning." Proceedings ascilite Singapore. from:<http://www.ascilite.org/conferences/singapore07/procs/shao.pdf>
- Thompson, J.: 2007, "Is Education 1.0 ready for web 2.0 students?." Innovate 3(4). Retrieved 10 July, 2011,

---

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK İÇSEL MOTİVASYONLARI VE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARI

---

Bahri AYDIN<sup>210</sup>, Mahmut Remzi SOYSAL<sup>211</sup>

### ÖZET

*Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarının ve Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının düzeyini tespit ederek, aralarındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Çalışmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında, öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıftaki üniversite öğrencileri (N=1865) oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma, Shia (1998) tarafından geliştirilen, Uyulgan ve Akkuzu (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği” ile Kara’nın (2010) geliştirmiş olduğu, “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak verilerin analizinde standart sapma, aritmetik ortalama, bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Walls testi, çoklu regresyon analizi hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan hesaplamalar neticesinde alt ölçek ortalamalarına göre öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya başarı gereksinimleri alt ölçeğinde, en düşük ortalamaya ise sosyal kabul düzeylerinde sahip oldukları, öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan analizler sonucunda ise alt ölçek ortalamalarına göre öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya öğrenmeye ilişkin beklentiler alt ölçeğinde, en düşük öğrenmeye ilişkin kaygılar alt ölçeğinde sahip oldukları tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının başarı gereksinimi düzeylerini, yalnızca öğrenmeye açıklık değişkeninin pozitif yönde anlamlı düzeyde etkilemekte olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının başarı gereksinimi düzeylerini, öğrenmenin doğası, öğrenmeye ilişkin kaygılar ve öğrenmeye ilişkin beklentiler değişkenlerinin etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının sosyal kabul düzeylerini, öğrenmeye ilişkin kaygılar değişkeninin pozitif yönde anlamlı düzeyde etkilemekte olduğu tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, aday, akademik, motivasyon, tutum.

### TEACHER CANDIDATES’ ACADEMIC INTRINSIC MOTIVATION AND ATTITUDES TOWARDS LEARNING

#### ABSTRACT

*This study aimed to identify teacher candidates’ level of Academic Intrinsic Motivation and their Attitudes Towards Learning and to determine the relationship between them in regards to different variables. The universe of the study was composed of the 3rd and 4th year university students (N = 1865) attending the university in 2017-2018 academic year. The research was conducted by using the relational screening model. Academic Intrinsic Motivation Scale developed by Shia (1998) and adapted to Turkish by Uyulgan and Akkuzu (2014) and “Attitudes towards Learning” Scale developed by Kara (2010) were used in the study to collect data. In line with the purpose of the study, standard deviation, arithmetic mean, t-test for independent samples, one-way variance analysis (ANOVA),*

---

<sup>210</sup> Doç. Dr.-Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü-bahriaydin@hotmail.com

<sup>211</sup> MEB-Müdür Yrd-mrsoysal01@hotmail.com

*Kruskal Wallis test and multiple regression analysis were performed in data analysis. As a result of the analyses conducted to determine teacher candidates' academic intrinsic motivation levels; it was found that teacher candidates had the highest means in "need for achievement" sub-scale and the lowest means in "social acceptance" sub-scale based on means calculated for the sub-scales. The analyses conducted to determine teacher candidates' attitudes towards learning showed that teacher candidates had the highest means in "expectations from learning" sub-scale and the lowest means in "anxiety" sub-scale. It was determined that the only variably which positively and significantly affected teacher candidates' need for achievement levels was "openness" variable. It was identified that teacher candidates' need for achievement was not affected by nature of learning, anxiety towards learning and expectations from learning variables. Also it was found that teacher candidates' social acceptance levels were positively and significantly affected by anxiety towards learning variable.*

**Keywords:** Teacher, candidate, academic, motivation, attitude.

## GİRİŞ

Motivasyon, iş yerinde istenilen ve arzu edilen davranışın yapılması için kişinin uyarılmasını, yönlendirilmesini ve bu hareketlerin devam ettirilmesini sağlayan itici kuvvet olarak ifade edilmektedir (Ersarı ve Naktiyok, 2012). Karagüven'e (2012) göre ise bir etkinliğe dahil olmaya duyulan isteklilik derecesini belirleyen bütün unsurların meydana getirdiği bir durum veya böyle bir durumun oluşturulmasıdır. Türk Dil Kurumu ise motivasyonu "harekete getirme, harekete sevk etme" şeklinde açıklamaktadır (TDK, 2018). Günümüzde motivasyon alanında yapılan araştırmalardan toplumdaki her kesim faydalanmaktadır. Örnek olarak; iş hayatında çalışanından en yüksek verimliliği ve performansı elde etmeye çalışan yöneticiler, yarışmalarda en yüksek performansı göstermeyi amaçlayan kulüpler ve sporcular, kişisel amaçlarına ulaşmayı amaçlayan ve en yüksek performansı elde etmeyi isteyen her kesimden kişiler ve tabii ki eğitim alanında akademik başarıya ulaşmayı amaçlayan öğrenciler, öğretmenler ve eğitim kurumları, bunlardan birkaçıdır (Dönmez, 2013). Okullarda bazı öğrencilerin derse, konuya veya yüz yüze gelinen bir probleme çözüm yolu bulmada hevesli oldukları gözlenirken, diğer bir takım öğrencilerin ders esnasında gönülsüz oldukları, yüz yüze geldiklere problemlere çözüm yolu bulmada çaba gösterme yerine daha çok kaçma yolunu tercih ettikleri görülen bir durumdur. Öğrenciler arasında bu farklılığın oluşmasına tesir eden unsurların başında isteklendirme gelmektedir. Motivasyon, kişiye enerji vererek, davranış konusunda hevesli duruma gelmesinde tesirli olduğundan, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini öne çıkaran en mühim etkenlerden biri şeklinde karşılaşmaktayız (Akbaba, 2006). Motivasyon, kişilerin pek çok alandaki hareketlerinin belirleyicisi konumundadır. Bunlardan birisi akademik alandır. Bu çerçevede öğrencilerin akademik hayatları süresince okullarına devam etmeleri, derslerine ve sınavlarına hazırlanmaları, ev ödevlerini yapmaları gibi yapmaları gereken pek çok görev ve sorumlulukları vardır. Bu



görev ve sorumlulukları yapmaya dönük güç şeklinde açıklanabilecek akademik motivasyon ise okula devamlı gitme ve okula katılma durumlarını, öğrenmelerini, akademik başarılarını belirleyen önemli bir kelimedir (Wentzel and Wigfield, 2009; akt. Demir Güdül, 2015). Bu kapsamda akademik başarı üzerinde etkisi olan önemli unsurlardan birisinin motivasyon olduğu ve motivasyondaki eksikliğin başarısızlığın nedenleri içerisinde yer aldığı ifade edilebilir (Karagüven, 2012). Öğrenmeye ilişkin tutumların pozitif olması, bireyde motivasyon, merak, ilgi gibi öğrenme konusunda yardımcı olabilecek hisleri de hareketlendirerek daha iyi bir öğrenme ortamının oluşmasına imkan tanıyacaktır. Aksi durumda öğrenmeye ilişkin tutumlar negatif olursa kişinin öğrenilecek konuya veya davranışa motive olabilmesi güçleşecek ve bu da öğrenmeyi zorlaştıracaktır (Yetgin, 2017). Hızla gelişen ve değişen dünyamızda öğrenme hayatımızın her anında, kademesinde vardır ve ülkelerin kaderine yön verebilecek düzeyde çok güçlü bir etkiye sahiptir. Bu sebeple bireyler öğrenmeye açık olmalı, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmek için çaba sarf etmeli, hayat boyu yüz yüze geldikleri problemleri çözmek amacıyla öğrenmeye yönelik bir kaygı durumu yaşamaktan da uzak olmalıdır. Zira bireylerin bir konuyu öğrenmeye yönelik davranışları öğrenme ürünlerini de etkileyebilmektedir. Bireylerin, olumlu tutum içinde oldukları zamanlarda öğrenmeyle ilgili daha iyi performans gösterdikleri gözlemlenmiştir (Duarte, 2007; Braten ve Stromso, 2006; akt. Aktürk, 2012).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma; öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonları ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının düzeyini tespit ederek, aralarındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyon düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyon düzeyleri; cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri nedir?
4. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri; cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyon düzeylerini, öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri etkilemekte midir?

## 2. YÖNTEM

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma, tarama modeli şeklinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmiş zamanda veya şu anki vaziyeti aynen tasvir etmeyi amaç edinmiş araştırma yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımda çalışmaya konu olan olay, kişi veya obje kendi şartları içerisinde, olduğu şekliyle ifade edilmeye gayret edilir. Araştırmada, genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2005).

### **Evren ve Örneklem**

Çalışmanın evreni, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nin 3. ve 4. Sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden (N=1865) oluşmaktadır. Bu evrenden tesadüfi örnekleme yöntemi ile örneklem sayısı belirlenmiştir. +5 hata payı ile %95 güven aralığında bu evrenden en az 317 kişi örneklem büyüklüğü olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada 320 kişiye ulaşılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada, verileri toplamak için kullanılan aracın ilk bölümünde; öğretmen adaylarının demografik özelliklerini tespit etmeye yönelik hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” yer almaktadır. Bu form ile öğretmen adaylarına ait cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, anne-baba eğitim durumu, ailenin aylık gelirineline ilişkin bilgiler toplanmıştır. İkinci bölümde öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyon düzeylerinin tespiti için, Shia (1998) tarafından geliştirilen, Uyulgan ve Akkuzu (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği”, üçüncü bölümde ise öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının düzeyini saptamaya yönelik, Kara'nın (2010) geliştirmiş olduğu, “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği, 4 alt boyut (Başarı Gereksinimi, Sosyal Kabul, Başarısızlık Korkusu, Uzmanlık) ve 23 maddeden oluşmaktadır (Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği, 4 alt boyut (Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler, Öğrenmeye Açıklık) ve 40 maddeden oluşmaktadır (Kara, 2010).

### **Verilerin Analizi**

Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyon düzeylerini ve öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerini belirlemek için Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamaları hesaplanmıştır. Akademik İçsel Motivasyon Düzeylerinin ve Öğrenmeye İlişkin Tutum Düzeylerinin; farklı

değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için, bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Walls testi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyon düzeylerini, öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi hesaplamaları uygulanmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

**Tablo 1.** *Araştırmada kullanılan ölçeklerin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları*

Ölçek	Alt Ölçek	Alfa Katsayısı
Akademik İçsel Motivasyon	Başarı Gereksinimi	0,900
	Sosyal Kabul	0,808
	Başarısızlık Korkusu	0,786
	Uzmanlık	0,789
Öğrenmeye ilişkin Tutum	Öğrenmenin Doğası	0,651
	Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	0,790
	Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	0,848
	Öğrenmeye Açıklık	0,860

Güvenirlilik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik gösterir. Güvenirlilik katsayısının 1'e yakın değerler alması güvenirliliğin yüksek olduğu, maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelir ve istendiktir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin alt ölçeklere göre alfa katsayılarının 0,651 ile 0,900 arasında değiştiği ve yüksek iç tutarlılıklar elde edildiği gözlenmiştir.

## 3. BULGULAR

Araştırmanın amacına göre elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular aşağıda verilmiştir.

### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyon Düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.**

	Ortalama	Std. sapma
Başarı Gereksinimi	5,89	1,23
Sosyal kabul	3,55	1,31
Başarısızlık korkusu	4,25	1,69
Uzmanlık	5,25	1,44

Alt ölçek puanları, madde puanları toplanıp madde sayısına bölünerek hesaplanmış olup hesaplanan ortalamalar 1 ile 7 arasında değişkenlik göstermektedir. Alt ölçek ortalamalarına göre öğretmen adaylarının en yüksek ortalama Başarı Gereksinimleri ( $\bar{X} = 5.89$ ) alt ölçeğinde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının en az Sosyal Kabul düzeylerinde ( $\bar{X} = 3.55$ ) gözlenmiştir.

### 3. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre Akademik İçsel Motivasyon Düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.**

Cinsiyet		N	Ortalama	Std. sapma	t	p
Başarı Gereksinimi	Kadın	247	5,94	1,23	1,469	,143
	Erkek	73	5,70	1,23		
Sosyal kabul	Kadın	247	3,50	1,26	-	,182
	Erkek	73	3,73	1,46		
Başarısızlık korkusu	Kadın	247	4,32	1,70	1,483	,139
	Erkek	73	3,99	1,66		
Uzmanlık	Kadın	247	5,28	1,44	,850	,396
	Erkek	73	5,12	1,45		

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre Akademik İçsel Motivasyon Düzeylerinden Başarı Gereksinimi, Sosyal kabul, Başarısızlık korkusu ve Uzmanlık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ).

		Etki Büyüklüğü
Cinsiyet	Başarı Gereksinimi	,007
	Sosyal kabul	,006
	Başarısızlık korkusu	,007
	Uzmanlık	,002

Etki büyüklükleri çok düşüktür.

Öğretmen adaylarının öğrenim düzeylerine göre Akademik İçsel Motivasyon Düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.**

Sınıf	N	Ortalama	Std. sapma	t	p	
Başarı Gereksinimi	3.sınıf	166	6,04	1,02	2,367	,019*
	4.sınıf	154	5,72	1,41		
Sosyal kabul	3.sınıf	166	3,48	1,22	-	,294
	4.sınıf	154	3,63	1,40	1,050	
Başarısızlık korkusu	3.sınıf	166	4,14	1,70	-	,259
	4.sınıf	154	4,36	1,69	1,130	
Uzmanlık	3.sınıf	166	5,29	1,45	,534	,594
	4.sınıf	154	5,20	1,44		

\*p<0.05

Öğretmen adaylarının öğrenim düzeylerine göre Akademik İçsel Motivasyon Düzeylerinden Sosyal kabul, Başarısızlık korkusu ve Uzmanlık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır(p>0.05). Ancak öğretmen adaylarının öğrenim düzeylerine göre başarı gereksinimi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05).

		Etki Büyüklüğü
Sınıf	Başarı Gereksinimi	,017
	Sosyal kabul	,003
	Başarısızlık korkusu	,004
	Uzmanlık	,001

Etki büyüklükleri çok düşüktür.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre Akademik İçsel Motivasyon Düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

**Tablo 5.**

Bölüm		N	Ortalama	Std. sapma	F	P	Anlamlı Fark
Başarı Gereksinimi	Fen bilgisi öğretmenliği	62	6,05	1,02	2,986	,019*	*İMÖ ile SBÖ
	İlköğretim matematik öğretmenliği	66	6,08	1,04			
	Okul öncesi öğretmenliği	53	5,95	1,18			
	Sınıf öğretmenliği	74	5,93	1,29			
	Sosyal bilgiler öğretmenliği	65	5,44	1,47			
Sosyal kabul	Fen bilgisi öğretmenliği	62	3,71	1,21	5,212	,000*	*İMÖ ile OÖÖ * İMÖ ile SÖ * İMÖ ile SBÖ
	İlköğretim matematik öğretmenliği	66	4,11	1,12			
	Okul öncesi öğretmenliği	53	3,27	1,14			
	Sınıf öğretmenliği	74	3,33	1,36			
	Sosyal bilgiler öğretmenliği	65	3,31	1,48			
Başarısızlık korkusu	Fen bilgisi öğretmenliği	62	4,51	1,59	4,875	,001*	* İMÖ ile SÖ * İMÖ ile SBÖ
	İlköğretim matematik öğretmenliği	66	4,86	1,26			
	Okul öncesi öğretmenliği	53	4,27	1,67			
	Sınıf öğretmenliği	74	3,87	1,89			
	Sosyal bilgiler öğretmenliği	65	3,78	1,77			
Uzmanlık	Fen bilgisi öğretmenliği	62	5,19	1,37	5,320	,000*	*İMÖ ile FBÖ *İMÖ ile SBÖ * SÖ ile SBÖ * FBÖ ile SBÖ
	İlköğretim matematik öğretmenliği	66	5,75	1,47			
	Okul öncesi öğretmenliği	53	5,27	1,37			
	Sınıf öğretmenliği	74	5,36	1,29			
	Sosyal bilgiler öğretmenliği	65	4,63	1,53			

\*p&lt;0.05

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre Akademik İçsel Motivasyon Düzeylerinden Başarı Gereksinimi, Sosyal kabul, Başarısızlık korkusu ve Uzmanlık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05). Bulunan bu farkın hangi bölümlerde

öğrenim gören öğretmen adaylar arasında olduğu tablonun anlamlı fark sütununda belirtilmiştir.

		Etki Büyüklüğü
Bölüm	Başarı Gereksinimi	,037
	Sosyal kabul	,062
	Başarısızlık korkusu	,058
	Uzmanlık	,063

Etki büyüklükleri düşüktür.

Öğretmen adaylarının aylık gelirlerine göre Akademik İçsel Motivasyon Düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Walls testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.**

Aylık Gelir	N	Ortalama	Std. sapma	$\chi^2$	p	
Başarı Gereksinimi	1000 TL ve daha az	19	6,10	1,10	3,754	,289
	1001-2000 TL	89	5,90	1,27		
	2001-3000 TL	125	5,96	1,19		
	3001 TL ve üzeri	87	5,72	1,27		
Sosyal kabul	1000 TL ve daha az	19	3,94	1,28	3,038	,386
	1001-2000 TL	89	3,64	1,34		
	2001-3000 TL	125	3,51	1,29		
	3001 TL ve üzeri	87	3,43	1,32		
Başarısızlık korkusu	1000 TL ve daha az	19	4,58	1,42	1,391	,708
	1001-2000 TL	89	4,38	1,67		
	2001-3000 TL	125	4,12	1,75		
	3001 TL ve üzeri	87	4,22	1,69		
Uzmanlık	1000 TL ve daha az	19	5,01	1,36	7,302	,063
	1001-2000 TL	89	5,28	1,48		
	2001-3000 TL	125	5,44	1,39		
	3001 TL ve üzeri	87	4,98	1,48		

Öğretmen adaylarının aylık gelirlerine göre Akademik İçsel Motivasyon Düzeylerinden Başarı Gereksinimi, Sosyal kabul, Başarısızlık korkusu ve Uzmanlık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

		Etki Büyüklüğü
Aylık Gelir	Başarı Gereksinimi	,008
	Sosyal kabul	,009
	Başarısızlık korkusu	,007
	Uzmanlık	,018

Etki büyüklükleri düşüktür.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lisenin türüne göre Akademik İçsel Motivasyon Düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Walls testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.**

Lise Türü	N	Ortalama	Std. sapma	$\chi^2$	p	
Başarı Gereksinimi	Anadolu Lisesi	157	5,87	1,31	3,461	,326
	İmam Hatip Lisesi	17	6,33	0,64		
	Meslek Lisesi	47	5,81	1,35		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	48	5,78	1,17		
	Diğer	51	5,95	1,07		
Sosyal kabul	Anadolu Lisesi	157	3,76	1,23	7,167	,067
	İmam Hatip Lisesi	17	3,12	1,16		
	Meslek Lisesi	47	3,58	1,28		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	48	3,31	1,40		
	Diğer	51	3,24	1,44		
Başarısızlık korkusu	Anadolu Lisesi	157	4,38	1,67	5,849	,119
	İmam Hatip Lisesi	17	3,79	1,29		
	Meslek Lisesi	47	4,42	1,55		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	48	3,83	1,85		
	Diğer	51	4,22	1,81		
Uzmanlık	Anadolu Lisesi	157	5,29	1,44	2,523	,471
	İmam Hatip Lisesi	17	5,47	1,24		
	Meslek Lisesi	47	5,31	1,49		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	48	4,84	1,75		
	Diğer	51	5,36	1,10		



Öğretmen adaylarının mezun oldukları lisenin türüne göre Akademik İçsel Motivasyon Düzeylerinden Başarı Gereksinimi, Sosyal kabul, Başarısızlık korkusu ve Uzmanlık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

		Etki Büyüklüğü
Lise Türü	Başarı Gereksinimi	,009
	Sosyal kabul	,033
	Başarısızlık korkusu	,017
	Uzmanlık	,015

Etki büyüklükleri çok düşüktür.

Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumuna göre Akademik İçsel Motivasyon Düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Walls testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.**

Anne Eğitim Durumu	N	Ortalama	Std. sapma	$\chi^2$	p	
Başarı Gereksinimi	Okuryazar değil	15	5,66	1,40	8,894	,064
	İlkokul	164	5,80	1,34		
	Ortaokul	63	5,71	1,26		
	Lise	53	6,26	0,68		
	Üniversite	25	6,24	1,02		
Sosyal kabul	Okuryazar değil	15	3,20	1,16	8,320	,081
	İlkokul	164	3,45	1,31		
	Ortaokul	63	3,49	1,31		
	Lise	53	3,87	1,34		
	Üniversite	25	3,88	1,24		
Başarısızlık korkusu	Okuryazar değil	15	3,97	1,66	4,068	,397
	İlkokul	164	4,25	1,67		
	Ortaokul	63	4,16	1,72		
	Lise	53	4,17	1,74		
	Üniversite	25	4,78	1,78		
Uzmanlık	Okuryazar değil	15	5,35	1,22	4,970	,290
	İlkokul	164	5,11	1,49		
	Ortaokul	63	5,27	1,38		
	Lise	53	5,52	1,45		
	Üniversite	25	5,44	1,37		

Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumlarına göre Akademik İçsel Motivasyon Düzeylerinden Başarı Gereksinimi, Sosyal kabul, Başarısızlık korkusu ve Uzmanlık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

		Etki Büyüklüğü
Anne Eğitim Durumu	Başarı Gereksinimi	,030
	Sosyal kabul	,022
	Başarısızlık korkusu	,010
	Uzmanlık	,012

Etki büyüklükleri çok düşüktür.

Öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumuna göre Akademik İçsel Motivasyon Düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.**

Baba Eğitim Durumu	N	Ortalama	Std. sapma	F	p	
Başarı Gereksinimi	İlkokul	105	5,73	1,40	1,033	,378
	Ortaokul	70	6,03	1,04		
	Lise	74	5,86	1,32		
	Üniversite	71	5,99	1,02		
Sosyal kabul	İlkokul	105	3,68	1,33	1,194	,312
	Ortaokul	70	3,42	1,35		
	Lise	74	3,38	1,20		
	Üniversite	71	3,67	1,35		
Başarısızlık korkusu	İlkokul	105	4,28	1,66	,037	,990
	Ortaokul	70	4,27	1,70		
	Lise	74	4,20	1,73		
	Üniversite	71	4,23	1,73		
Uzmanlık	İlkokul	105	5,05	1,54	1,314	,270
	Ortaokul	70	5,47	1,27		
	Lise	74	5,23	1,57		
	Üniversite	71	5,34	1,30		

Öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumlarına göre Akademik İçsel Motivasyon Düzeylerinden Başarısızlık korkusu, Başarı Gereksinimi, Sosyal kabul ve Uzmanlık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

		Etki Büyüklüğü
Baba Eğitim Durumu	Başarı Gereksinimi	,010
	Sosyal kabul	,011
	Başarısızlık korkusu	,000
	Uzmanlık	,012

Etki büyüklükleri çok düşüktür.

### 3. 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye ilişkin Tutum Düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 10’da gösterilmiştir.

**Tablo 10.**

	Ortalama	Std. sapma
Öğrenmenin Doğası	4,14	0,63
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	2,59	0,66
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	4,33	0,65
Öğrenmeye Açıklık	4,17	0,70

Alt ölçek puanları, madde puanları toplanıp madde sayısına bölünerek hesaplanmış olup hesaplanan ortalamalar 1 ile 5 arasında değişkenlik göstermektedir. Alt ölçek ortalamalarına göre öğretmen adaylarının en yüksek ortalama Öğrenmeye İlişkin Beklentiler ( $\bar{X}$  = 4.33) alt ölçeğinde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının en az Öğrenmeye İlişkin Kaygılar ( $\bar{X}$  = 2.59) alt ölçeğinde olduğu gözlenmiştir.

### 3. 4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre Öğrenmeye ilişkin Tutum Düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11.**

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. sapma	t	p	
Öğrenmenin Doğası	Kadın	247	4,13	0,64	-,789	,431
	Erkek	73	4,20	0,62		
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	Kadın	247	2,57	0,64	-,656	,513
	Erkek	73	2,63	0,71		
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	Kadın	247	4,36	0,64	1,136	,257
	Erkek	73	4,26	0,68		
Öğrenmeye Açıklık	Kadın	247	4,16	0,70	-,105	,917
	Erkek	73	4,17	0,73		

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre Öğrenmeye ilişkin Tutum Düzeylerinden Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar, Öğrenmeye Açıklık ve Öğrenmeye İlişkin Beklentiler alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

		Etki Büyüklüğü
Cinsiyet	Öğrenmenin Doğası	,002
	Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	,001
	Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	,004
	Öğrenmeye Açıklık	,000

Etki büyüklükleri çok düşüktür.

Öğretmen adaylarının öğrenim düzeylerine göre Öğrenmeye ilişkin Tutum Düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12.**

Sınıf	N	Ortalama	Std. sapma	t	p	
Öğrenmenin Doğası	3.sınıf	166	4,20	0,60	1,628	,105
	4.sınıf	154	4,08	0,66		
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	3.sınıf	166	2,54	0,68	-	,195
	4.sınıf	154	2,64	0,63		
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	3.sınıf	166	4,37	0,62	,992	,322
	4.sınıf	154	4,30	0,68		
Öğrenmeye Açıklık	3.sınıf	166	4,21	0,71	1,105	,270
	4.sınıf	154	4,12	0,70		

Öğretmen adaylarının öğrenim düzeylerine göre Öğrenmeye ilişkin Tutum Düzeylerinden Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler ve Öğrenmeye Açıklık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

		Etki Büyüklüğü
Sınıf	Öğrenmenin Doğası	,008
	Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	,005
	Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	,003
	Öğrenmeye Açıklık	,004

Etki büyüklükleri çok düşüktür.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre Öğrenmeye ilişkin Tutum Düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 13’de gösterilmiştir.

**Tablo 13.**

Bölüm		N	Ortalama	Std. sapma	F	P	Anlamlı Fark
Öğrenmenin Doğası	Fen bilgisi öğretmenliği	62	4,29	0,52	6,765	,000*	*FBÖ-SBÖ *İMÖ-OÖÖ *İMÖ-SÖ *İMÖ-SBÖ
	İlköğretim matematik öğretmenliği	66	4,40	0,49			
	Okul öncesi öğretmenliği	53	4,03	0,69			
	Sınıf öğretmenliği	74	4,06	0,64			
	Sosyal bilgiler öğretmenliği	65	3,93	0,71			
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	Fen bilgisi öğretmenliği	62	2,65	0,65	1,151	,333	Yok
	İlköğretim matematik öğretmenliği	66	2,67	0,55			
	Okul öncesi öğretmenliği	53	2,59	0,76			
	Sınıf öğretmenliği	74	2,46	0,68			
	Sosyal bilgiler öğretmenliği	65	2,60	0,64			
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	Fen bilgisi öğretmenliği	62	4,41	0,54	3,534	,008*	*İMÖ-SBÖ
	İlköğretim matematik öğretmenliği	66	4,51	0,59			
	Okul öncesi öğretmenliği	53	4,35	0,60			
	Sınıf öğretmenliği	74	4,30	0,72			
	Sosyal bilgiler öğretmenliği	65	4,11	0,71			
Öğrenmeye Açıklık	Fen bilgisi öğretmenliği	62	4,24	0,58	2,949	,020*	*İMÖ-SBÖ
	İlköğretim matematik öğretmenliği	66	4,37	0,65			
	Okul öncesi öğretmenliği	53	4,07	0,78			
	Sınıf öğretmenliği	74	4,15	0,73			
	Sosyal bilgiler öğretmenliği	65	3,99	0,73			

\*p&lt;0.05

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre Öğrenmeye İlişkin Tutum Düzeylerinden Öğrenmeye İlişkin Kaygılar alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05). Ancak, Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre

Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler ve Öğrenmeye Açıklık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur( $p<0.05$ ). Bulunan bu farkın hangi bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylar arasında olduğu tablonun anlamlı fark sütununda belirtilmiştir.

		Etki Büyüklüğü
Bölüm	Öğrenmenin Doğası	,079
	Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	,014
	Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	,043
	Öğrenmeye Açıklık	,036

Etki büyüklükleri düşüktür.

Öğretmen adaylarının aylık gelirlerine göre Öğrenmeye ilişkin Tutum Düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Walls testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 14’de gösterilmiştir.

**Tablo 14.**

Aylık Gelir	N	Ortalama	Std. sapma	X	p	
Öğrenmenin Doğası	1000 TL ve daha az	19	4,00	0,74	5,401	,145
	1001-2000 TL	89	4,08	0,66		
	2001-3000 TL	125	4,12	0,62		
	3001 TL ve üzeri	87	4,27	0,60		
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	1000 TL ve daha az	19	2,80	0,53	4,482	,214
	1001-2000 TL	89	2,56	0,71		
	2001-3000 TL	125	2,53	0,63		
	3001 TL ve üzeri	87	2,65	0,66		
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	1000 TL ve daha az	19	4,11	0,83	2,022	,568
	1001-2000 TL	89	4,34	0,69		
	2001-3000 TL	125	4,39	0,57		
	3001 TL ve üzeri	87	4,30	0,67		
Öğrenmeye Açıklık	1000 TL ve daha az	19	3,80	0,85	6,240	,101
	1001-2000 TL	89	4,19	0,73		
	2001-3000 TL	125	4,26	0,62		
	3001 TL ve üzeri	87	4,10	0,73		

Öğretmen adaylarının aylık gelirlerine göre Öğrenmeye ilişkin Tutum Düzeylerinden Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye Açıklık, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

		Etki Büyüklüğü
Aylık Gelir	Öğrenmenin Doğası	,017
	Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	,012
	Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	,010
	Öğrenmeye Açıklık	,025

Etki büyüklükleri düşüktür.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lisenin türüne göre Öğrenmeye ilişkin Tutum Düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Walls testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

**Tablo 15.**

Lise Türü	N	Ortalama	Std. sapma	X	p	
Öğrenmenin Doğası	Anadolu Lisesi	157	4,19	0,59	3,000	,392
	İmam Hatip Lisesi	17	3,97	0,77		
	Meslek Lisesi	47	3,98	0,81		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	48	4,24	0,57		
	Diğer	51	4,11	0,57		
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	Anadolu Lisesi	320	4,14	0,63	2,105	,551
	İmam Hatip Lisesi	157	2,62	0,63		
	Meslek Lisesi	17	2,50	0,65		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	47	2,65	0,75		
	Diğer	48	2,45	0,69		
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	Anadolu Lisesi	51	2,57	0,62	2,196	,533
	İmam Hatip Lisesi	320	2,59	0,66		
	Meslek Lisesi	157	4,35	0,62		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	17	4,44	0,67		
	Diğer	47	4,30	0,76		
Öğrenmeye Açıklık	Anadolu Lisesi	48	4,21	0,75	1,668	,644
	İmam Hatip Lisesi	51	4,41	0,53		
	Meslek Lisesi	320	4,33	0,65		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	157	4,16	0,68		
	Diğer	17	4,27	0,75		

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lisenin türüne göre Öğrenmeye ilişkin Tutum Düzeylerinden Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler ve Öğrenmeye Açıklık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

		Etki Büyüklüğü
Lise Türü	Öğrenmenin Doğası	,021
	Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	,011
	Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	,010
	Öğrenmeye Açıklık	,007

Etki büyüklükleri düşüktür.

Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumuna göre Öğrenmeye ilişkin Tutum Düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Walls testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir.

**Tablo 16.**

Anne Eğitim Durumu	N	Ortalama	Std. sapma	X	p	
Öğrenmenin Doğası	Okuryazar değil	15	4,06	0,81	9,001	,061
	İlkokul	164	4,09	0,60		
	Ortaokul	63	4,09	0,73		
	Lise	53	4,31	0,54		
	Üniversite	25	4,34	0,59		
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	Okuryazar değil	15	2,48	0,75	2,296	,681
	İlkokul	164	2,58	0,67		
	Ortaokul	63	2,57	0,65		
	Lise	53	2,68	0,62		
	Üniversite	25	2,54	0,64		
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	Okuryazar değil	15	4,28	0,67	6,132	,190
	İlkokul	164	4,30	0,68		
	Ortaokul	63	4,22	0,73		
	Lise	53	4,47	0,49		
	Üniversite	25	4,56	0,48		
Öğrenmeye Açıklık	Okuryazar değil	15	4,12	0,78	2,018	,732
	İlkokul	164	4,16	0,71		
	Ortaokul	63	4,11	0,70		
	Lise	53	4,21	0,75		
	Üniversite	25	4,32	0,58		

\*p<0.05

Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumlarına göre Öğrenmeye ilişkin Tutum Düzeylerinden Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler ve Öğrenmeye Açıklık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05).



		Etki Büyüklüğü
Anne Eğitim Durumu	Öğrenmenin Doğası	,026
	Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	,005
	Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	,024
	Öğrenmeye Açıklık	,006

Etki büyüklükleri düşüktür.

Öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumuna göre Öğrenmeye ilişkin Tutum Düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

**Tablo 17.**

Baba Eğitim Durumu	N	Ortalama	Std. sapma	F	p	
Öğrenmenin Doğası	İlkokul	105	4,00	0,72	2,873	,036*
	Ortaokul	70	4,22	0,59		
	Lise	74	4,19	0,59		
	Üniversite	71	4,24	0,57		
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	İlkokul	105	2,68	0,65	2,516	,058
	Ortaokul	70	2,45	0,59		
	Lise	74	2,67	0,68		
	Üniversite	71	2,51	0,67		
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	İlkokul	105	4,20	0,81	3,109	,027*
	Ortaokul	70	4,43	0,49		
	Lise	74	4,31	0,63		
	Üniversite	71	4,46	0,50		
Öğrenmeye Açıklık	İlkokul	105	4,09	0,77	1,931	,124
	Ortaokul	70	4,30	0,61		
	Lise	74	4,07	0,76		
	Üniversite	71	4,24	0,62		

\*p<0.05

Öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumlarına göre Öğrenmeye ilişkin Tutum Düzeylerinden Öğrenmeye İlişkin Kaygılar ve Öğrenmeye Açıklık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05). Ancak, öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumlarına göre Öğrenmeye ilişkin Tutum Düzeylerinden Öğrenmenin Doğası ve

Öğrenmeye İlişkin Beklentiler alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur( $p<0.05$ ).

		Etki Büyüklüğü
Baba Eğitim Durumu	Öğrenmenin Doğası	,027
	Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	,023
	Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	,029
	Öğrenmeye Açıklık	,018

Etki büyüklükleri düşüktür.

### 3. 5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının Başarı Gereksinimi düzeylerini, Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler ve Öğrenmeye Açıklık düzeyleri etkilemekte olup olmadığı çoklu regresyon analizi sınanmış ve sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

**Tablo 18.**

		B	Std. hata	Beta	t	p
Başarı Gereksinimi	Sabit	3,809	,762		5,001	,000
	Öğrenmenin Doğası	,110	,126	,057	,870	,385
	Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	-,099	,129	-,053	-,766	,444
	Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	,093	,180	,049	,513	,608
	Öğrenmeye Açıklık	,354	,175	,203	2,022	,044

F=8,088 p=0,000 Adjusted R Square=0,082 Durbin Watson=1,793

Öğretmen adaylarının Başarı Gereksinimi düzeylerinin %8’ini, Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler ve Öğrenmeye Açıklık değişkenleri açıklamaktadır. Kurulan regresyon modeli geçerlidir ( $p<0.05$ ). Öğrenmeye İlişkin Kaygılar, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler ve Öğrenmeye Açıklık olmak üzere bu bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon bulunamadığı ( $DW=1,793$ ) gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının Başarı Gereksinimi düzeylerini, yalnızca Öğrenmeye açıklık değişkeninin pozitif yönde anlamlı düzeyde etkilemekte olduğu gözlenmiştir( $p<0.05$ ). Öğretmen adaylarının Başarı Gereksinimi düzeylerini, Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar ve Öğrenmeye İlişkin Beklentiler değişkenlerinin etkilemediği gözlenmiştir( $P>0.05$ ).

Öğretmen adaylarının Sosyal kabul düzeylerini, Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler ve Öğrenmeye Açıklık düzeyleri etkilemekte olup olmadığı çoklu regresyon analizi sınanmış ve sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

**Tablo 19.**

	B	Std. hata	Beta	t	p
Sabit	,194	,812		,239	,811
Öğrenmenin Doğası	,023	,135	,011	,168	,866
Sosyal Kabul					
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	,704	,138	,353	5,121	,000
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	,188	,192	,094	,979	,328
Öğrenmeye Açıklık	,150	,187	,080	,801	,424
F=7.887 p=0,000 Adjusted R Square=0,079 Durbit Watson=1,675					

Öğretmen adaylarının Sosyal kabul düzeylerinin %8’ini, Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler ve Öğrenmeye Açıklık değişkenleri açıklamaktadır. Kurulan regresyon modeli geçerlidir ( $p < 0.05$ ). Öğrenmeye İlişkin Kaygılar, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler ve Öğrenmeye Açıklık olmak üzere bu bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon bulunamadığı ( $DW=1,879$ ) gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının Sosyal kabul düzeylerini, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar değişkeninin pozitif yönde anlamlı düzeyde etkilemekte olduğu gözlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Öğretmen adaylarının Sosyal kabul düzeylerini, Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye Açıklık davranışı ve Öğrenmeye İlişkin Beklentiler düzeylerinin etkilemediği gözlenmiştir ( $P > 0.05$ ).

Öğretmen adaylarının Başarısızlık korkusu düzeylerini, Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler ve Öğrenmeye Açıklık düzeyleri etkilemekte olup olmadığı çoklu regresyon analizi sınanmış ve sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

**Tablo 20.**

	B	Std. hata	Beta	t	p
Sabit	-1,909	,997		-1,916	,056
Öğrenmenin Doğası	,124	,165	,046	,751	,453
Başarısızlık korkusu					
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	1,298	,169	,503	7,692	,000
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	,145	,236	,056	,616	,538
Öğrenmeye Açıklık	,397	,229	,165	1,730	,085
F=17,393 p=0,000 Adjusted R Square=0,171 Durbit Watson=1,981					

Öğretmen adaylarının Başarısızlık korkusu düzeylerinin %17’sini, Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler ve Öğrenmeye Açıklık

değişkenleri açıklamaktadır. Kurulan regresyon modeli geçerlidir ( $p<0.05$ ). Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler ve Öğrenmeye Açıklık olmak üzere bu bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon bulunamadığı ( $DW=1,981$ ) gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının Başarısızlık korkusu düzeylerini, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar değişkeni pozitif yönde anlamlı düzeyde etkilemektedir( $p<0.05$ ). Ancak, öğretmen adaylarının Başarısızlık korkusu düzeylerini, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler, Öğrenmeye Açıklık davranışı ve Öğrenmenin Doğası değişkenlerinin etkilemediği gözlenmiştir( $P>0.05$ ).

Öğretmen adaylarının Uzmanlık düzeylerini, Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler ve Öğrenmeye Açıklık düzeyleri etkilemekte olup olmadığı çoklu regresyon analizi sınanmış ve sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

**Tablo 21.**

	B	Std. hata	Beta	t	p
Sabit	2,212	,879		2,517	,012
Öğrenmenin Doğası	,072	,146	,032	,496	,620
Uzmanlık					
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	-,089	,149	-,040	-,599	,550
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	,330	,208	,149	1,584	,114
Öğrenmeye Açıklık	,369	,202	,180	1,825	,069
F=11,064 p=0,000 Adjusted R Square=0,112 Durbin Watson=1,972					

Öğretmen adaylarının Uzmanlık düzeylerinin %11’inin Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler ve Öğrenmeye Açıklık değişkenleri açıklamaktadır. Kurulan regresyon modeli geçerlidir ( $p<0.05$ ). Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler ve Öğrenmeye Açıklık olmak üzere bu bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon bulunamadığı ( $DW=1,972$ ) gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının Uzmanlık düzeylerini, Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye Açıklık davranışı, Öğrenmeye İlişkin Kaygılar ve Öğrenmeye İlişkin Beklentiler değişkenlerinin anlamlı düzeyde etkilemediği gözlenmiştir( $p>0.05$ ).

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan analizler neticesinde alt ölçek ortalamalarına göre öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya başarı gereksinimleri alt ölçeğinde, en düşük ortalamaya ise sosyal kabul düzeylerinde sahip oldukları saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, aylık gelirlerine, mezun oldukları lisenin türüne, anne ve babalarının eğitim durumlarına göre akademik içsel motivasyon düzeylerinden başarı

gereksinimi, sosyal kabul, başarısızlık korkusu ve uzmanlık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Koyuncu (2016) benzer araştırmasında öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarının cinsiyet ve baba eğitim seviyesi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ancak anne eğitim düzeyi ve sosyo ekonomik düzey arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Seyis (2011) çalışmasında fazla sosyo ekonomik gelir seviyesindeki öğrencilerin orta ve düşük sosyo ekonomik gelir seviyesindeki öğrencilere göre motivasyon düzeylerinin daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014) araştırmalarında akademik motivasyon düzeyinin cinsiyete göre kadın, sınıf düzeyine göre de 1. ve 4. sınıftaki öğrencilerin lehine farklılaştığını tespit etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının öğrenim düzeylerine göre akademik içsel motivasyon düzeylerinden sosyal kabul, başarısızlık korkusu ve uzmanlık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak öğretmen adaylarının öğrenim düzeylerine göre başarı gereksinimi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Uyulgan ve Akkuzu (2014) çalışmalarında sınıf düzeyinin artmasıyla öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarının gittikçe azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Sıcak ve Başören (2015) benzer araştırmalarında sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin akademik motivasyonlarının değiştiğini tespit etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre akademik içsel motivasyon düzeylerinden başarı gereksinimi, sosyal kabul, başarısızlık korkusu ve uzmanlık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yılmaz, Taşkesen ve Taşkesen (2016) araştırmalarında resim öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin akademik motivasyonlarının müzik öğretmenliği bölümündeki öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan hesaplama sonucunda alt ölçek ortalamalarına göre öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya öğrenmeye ilişkin beklentiler alt ölçeğinde, en düşük ise öğrenmeye ilişkin kaygılar alt ölçeğinde sahip oldukları tespit edilmiştir. Adıgüzel (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, öğrenim düzeylerine, aylık gelirlerine, mezun oldukları lisenin türüne, annelerinin eğitim durumlarına göre öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinden öğrenmenin doğası, öğrenmeye ilişkin kaygılar, öğrenmeye açıklık ve öğrenmeye ilişkin beklentiler alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yetgin (2017)

araştırmasında öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Macit (2017) çalışmasında üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gözeten (2016) araştırmasında üstün ve normal zekası olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Irmak (2015) çalışmasında annesi ilkököl ve liseden mezun olan çocukların öğrenmeye açıklık düzeylerinin, annesi üniversiteden mezun olan çocuklara oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kara, Tekin, Ünişen ve İzci (2016) araştırmalarında kız öğrencilerin öğrenmeden beklentisinin erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinden öğrenmeye ilişkin kaygılar alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre öğrenmenin doğası, öğrenmeye ilişkin beklentiler ve öğrenmeye açıklık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Izgar (2015) araştırmasında eğitim fakültesinde son sınıfta öğrenim gören öğrencilerle formasyon alan öğrencilerin öğrenmeye karşı tutum puanları arasında, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumlarına göre öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinden öğrenmeye ilişkin kaygılar ve öğrenmeye açıklık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumlarına göre öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinden öğrenmenin doğası ve öğrenmeye ilişkin beklentiler alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının başarı gereksinimi düzeylerini, yalnızca öğrenmeye açıklık değişkeninin pozitif yönde anlamlı düzeyde etkilemekte olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının başarı gereksinimi düzeylerini, öğrenmenin doğası, öğrenmeye ilişkin kaygılar ve öğrenmeye ilişkin beklentiler değişkenlerinin etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının sosyal kabul düzeylerini, öğrenmeye ilişkin kaygılar değişkeninin pozitif yönde anlamlı düzeyde etkilemekte olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının sosyal kabul düzeylerini, öğrenmenin doğası, öğrenmeye açıklık ve öğrenmeye ilişkin beklentiler düzeylerinin etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının başarısızlık korkusu düzeylerini, öğrenmeye ilişkin kaygılar değişkeni pozitif yönde anlamlı düzeyde etkilediği, ancak öğretmen adaylarının başarısızlık korkusu

düzeylelerini, öğrenmeye ilişkin beklentiler, öğrenmeye açıklık ve öğrenmenin doğası değişkenlerinin etkilemediği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının uzmanlık düzeylerini, öğrenmenin doğası, öğrenmeye açıklık, öğrenmeye ilişkin kaygılar ve öğrenmeye ilişkin beklentiler değişkenlerinin anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir: Öğrencilerin akademik içsel motivasyon düzeylerini artırmaya yönelik ortamlar hazırlanabilir, imkânlar sunulabilir (Kurslar, seminerler, yurt dışında bulunan üniversitelerle birlikte yürütülen ortak çalışma ve projeler, öğretim programı ve içeriklerinin düzenlenmesi vb.). Üniversitelerin fiziki olanakları öğrencileri öğrenmeye yönelik motive edici şekilde dizayn edilmeli, her anlamda ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek cazip yerler haline dönüştürülmelidir. MEB ve üniversitelerle ortak projeler yürütülerek öğretmen, öğrenci ve öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyon düzeylerini ve öğrenmeye ilişkin tutumlarını artırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Konuyla ilgili nitel çalışmaların yapılması, farklı değişkenlerin kullanılması, farklı üniversite ve bölümlerde de çalışmaların yürütülmesi alana ayrıca katkı sağlayabilir.

#### KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumları ile Bilgi Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (7), 13-24.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine ve Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 283-297.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon ve Akademik Öz –Yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25 (1), 23-35.
- Demir Gündül, M. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Akademik Erteleme ve Yaşam Doyumu ile İlişkisi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Dönmez, B. (2013). Motivasyon. S. Özdemir (ed.), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (ss. 185-230) İçinde. Ankara: Pegem Akademi.

- Ersarı, G ve Naktiyok, A. (2012). İş Görenin İçsel ve Dışsal Motivasyonunda Stresle Mücadele Tekniklerinin Rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 81-101.
- Gözetin, S. (2016). *Üstün ve Normal Zekalı Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Irmak, M. (2015). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- Izgar, H. (2015). Öğretmen Adaylarının Eğitim Stresi ve Öğrenmeye Karşı Tutumları Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 385-399.
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (32), 49-62.
- Kara, A., Tekin, H., Ünişen, A. ve İzci, E. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Bilgisayar Kullanma Alışkanlıkları Bakımından İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 56-65.
- Karagüven, M. H. Ü. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2599-2620.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koyuncu, K. (2016). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Macit, O. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeylerinin ve Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Spor ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Ağrı İli Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları ve Duygusal Zekaları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Shia, R. M. (1998). *Assessing academic intrinsic motivation: A look at student goals and personal strategy*. Retrieved from <https://www.slideshare.net/mizah16/assessing-academic-intrinsic-motivation>
- Sıcak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 548-560.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2018). *Büyük Türkçe Sözlük*. 28.11. 2018 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5bfee0290ae373.59344651](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5bfee0290ae373.59344651) sitesinden alınmıştır.



- Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 7-32.
- Yetgin, O. (2017). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Kaygısı ve Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye.
- Yılmaz, M., Taşkesen, O. ve Taşkesen, S. (2016). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Akademik Motivasyonları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1056-1072.

---

## SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ SÖZLEŞMELİ VE KADROLU ÖĞRETMENLER İLE OKUL YÖNETİCİLERİ TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

---

Hakan ORAN<sup>212</sup>, Hasan Basri MEMDUHOĞLU<sup>213</sup>

### ÖZET

*Bu araştırmanın amacı, Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması ile ilgili okul yöneticileri, kadrolu öğretmenler ve sözleşmeli öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden Olgubilim/Fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın amaçsal örnekleme yöntemlerinden "tipik durum örnekleme" yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Muş ili Hasköy ilçe merkezi ve köylerinde görevli, farklı okul türlerinde farklı branşlara sahip 6 sözleşmeli öğretmen, 6 kadrolu öğretmen ve 6 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmaya 8 erkek 4 bayan toplam 12 öğretmen ile 6 erkek okul yöneticisi katılmıştır. Araştırma kapsamında 185 dakikalık görüşme yapılmıştır. Yazım analizi yoluyla görüşme verilerinin analizi yapılmış görüşmeler yazıya geçirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiş, daha sonra betimlemeler açıklanıp yorumlanmıştır. Çalışmadan elde edilen önemli bulgular: Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması'nın öğretmen sirkülasyonun çok fazla yaşandığı bölgelere çözüm getirdiği, öğretmenin uzun süre aynı okulda görev yapmasının oradaki eğitim öğretime olumlu katkı sağlayacağı, verimi artıracığı gözlenmiştir. Sözleşmeli öğretmenler ise özellikle aile bütünlüğünün sağlanamaması, kadrolu öğretmenler ile aralarında mali ve özlük haklar alanında bazı farklar olması bu uygulamanın olumsuz tarafları olarak saptanmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Sözleşmeli, Kadrolu, Uygulama, Yönetim, Öğretmen

### GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin en önemli örgütünü okullar, okulların da en işlevsel/ görünür işgörenini öğretmenler oluşturur. Öğretmen eğitimde temel etken ve üretken kişidir. Öğretmen, öğrencileriyle birlikte eğitsel davranış, hizmet ve düşünce üretir (Başaran, 1996). Okulların sadece yeterli sayıda öğretmene gereksinimi olmamakta, aynı zamanda yetenekli, mesleğine bağlı ve kendisinden beklentilerin farkında olan ve bunları gerçekleştirmeye çalışan öğretmenlere de ihtiyacı bulunmaktadır. Bu ihtiyaç, mesleğinde iyi yetişmiş etkili öğretmenlerle karşılanabilecektir (Can, 2013).

Türkiye'de okulların büyük bir kısmının devlet elinde olması, bu nedenle öğretmenlerin işverenin büyük ölçüde devlet olması, Milli Eğitim Bakanlığı'nı, öğretmenlik mesleğinin yetişme ve çalışma ölçütlerini belirleyen bir konuma getirmiştir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nda, Bakanlar Kurulu Kararları kapsamında 657 sayılı Devlet Memurları

---

<sup>212</sup>Prof. Dr., Yüzüncü yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, hasanmemduhoglu@gmail.com

Kanununun 4 üncü maddesinin (B) fıkrasına göre sözleşmeli öğretmenler istihdam edilmektedir. Bu istihdam modeli ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'nda kadrolu ve ücretli öğretmenlerin yanı sıra sözleşmeli öğretmenlik statüsü ortaya çıkmıştır (Karadeniz, Demir, 2010).

Türkiye Cumhuriyeti, 15 Temmuz 2016 tarihinde büyük bir askeri darbe girişimine maruz kalmış, devlet ve millet eliyle, canla başla bu darbe girişimi püskürtülmüştür. Darbe girişimine destek veren veya darbeyi gerçekleştirmeye çalışan örgüt ile ilişkili oldukları tespit edilen devletin çeşitli bakanlıklarında çalışan binlerce personel açığa alınmış ve yayınlanan KHK'larla (Kanun Hükmünde Kararname) ihraç edilmişti. Milli Eğitim Bakanlığı'nda da binlerce öğretmen ihraç edilmiş, bu boşluğu doldurmak için bakanlık yeni düzenlemelerle açığı kapatmaya çalışmıştı.

Darbe girişiminin ardından Bakanlar Kurulu'na verilen yetkiler ile uygulamaya konulan OHAL uyarınca çıkartılan 2.KHK ile Milli Eğitim Bakanlığı da öğretmen alımlarını yeniden düzenlemişti. 27 Temmuz 2016 tarihli Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren 2.KHK'nin 4.madde 6.fıkrasında, 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Milli eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında aşağıdaki ek madde eklenmiştir (T.C. Resmi Gazete, 27/08/2016):

*"EK MADDE 4-(1) Öncelikle kalkınmada birinci derecede öncelikli yörelerde olmak üzere Bakanlığın boş öğretmen norm kadrosu bulunan örgün ve yaygın eğitim kurumlarında 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4 üncü maddesinin (B) fıkrası kapsamında sözleşmeli öğretmen istihdam edilebilir.*

*(2) Sözleşmeli öğretmenler, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 48 inci maddesinde öngörülen genel şartlar ile öğretmen kadrosuna atanabilmek için aranan özel şartları taşıyanlardan Kamu Personel Seçme Sınavı puan sırasına konulmak kaydıyla alım yapılacak her bir pozisyonun üç katına kadar aday arasından Bakanlık tarafından yapılacak sözlü sınav başarı sırasına göre atanır.*

Türkiye'de de ne kadar öğretmene gereksinim olduğu ve bu gereksinimin nasıl giderileceği her zaman için sorun olmuştur. Öğretmen gereksinimi gidermeye yönelik kararlar, beş yıllık kalkınma planlarında yer almış, öğretmenlik mesleğini özendirici önlemler alınması, öğretmen sayısının yeterli düzeye ulaştırılması, öğretmenlerin yurt genelinde dengeli dağılımı sağlanması amaçlansa da, tam anlamıyla hedeflerin gerçekleştirilemediğini söylemek mümkündür.

MEB öğretmen gereksinimini gidermek için kadrolu ve ücretli öğretmen çalıştırırken bunlara ek olarak (2016) 'sözleşmeli öğretmenlik' uygulamasına başlamıştır. Sözleşmeli öğretmenlik

uygulanmasında ki amaç; önceden belirlenmiş kadro sonucu ortaya çıkan öğretmen gereksinimin, kadrolu öğretmenlerle giderilememesi durumunda, öğretmen gereksinimini gidermek amacı ile öğretmen unvanlı pozisyonda personel istihdam etmektir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmeliği'nin 20.Maddesine göre, sözleşmeli öğretmenler, görev yaptıkları eğitim kurumlarındaki emsali kadrolu alan öğretmenleri için öngörülen görev ve sorumlulukları yerine getirmekle yükümlüdür. Aynı yönetmeliğin 21.Maddesinde ise, sözleşmeli öğretmenlerin malî hakları ile ilgili iş ve işlemler Sözleşmeli Personel Çalıştırılmasına İlişkin Esaslar hükümlerine göre yapılır.

Sözleşmeli öğretmenler ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında yapılan Sözleşme Metni'nin 10.Maddesine göre, sözleşmeli öğretmen ilk atandığı yerde en az 4 yıl görev yapma şartı getirildi. Ülkemizde eğitimin en büyük sıkıntılarından biri olarak gösterilen öğretmen sirkülasyonunun, bu madde ile önüne geçilmeye çalışılmıştır. Özellikle kalkınmada öncelikli bölgelere atanan kadrolu öğretmenler, çalışma şartları, bölgenin zorlukları, sosyal etkinliklerin azlığı gibi nedenlerle çok uzun süre kalmamaktalar. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile bunun önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Sözleşmeli öğretmenler, kadrolu öğretmen atama esaslarına göre KPSS sınavı ve mülakat sınavı ortalaması alınarak atanırlar. Ancak kadrolu öğretmenlerle aynı haklara sahip değildirler. Kısmi zamanlı geçici personel sıfatı ile atanan ve 657 sayılı 'Devlet Memurları Kanununun' 4/B bendine göre çalıştırılan sözleşmeli öğretmenler bir hizmet sözleşmesi imzalayarak göreve başlamaktadırlar.

Bir ülkenin insan gücünün planlanması, ülkenin bu anlamda mevcut konumun analizini gerekli kılmakla birlikte geleceğe yönelik bir perspektifin geliştirilmesi bağlamında oldukça önem arz etmektedir. Bu tarz bir planlama sayesinde ülkenin ihtiyaç duyduğu alanlarında gereken sayı ve nitelikte personel ihtiyacının belirlenmesi, bu personelin yetiştirilmesi, istihdam edilmesi, gelişim düzeylerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi, eksik noktaların tespiti gibi konular ön plana çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan personel sayısının fazlalığı dikkate alındığında etkili bir planlama sürecinin yapılması ve uygulanmasının hayati önem taşıdığı söylenebilir. Türk eğitim tarihi incelendiğinde insan gücünün planlanması bağlamında öğretmen adaylarının seçimi ve istihdamı ile ilgili uygulamaların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. 1848'den bugüne farklı uygulamalar söz konusudur. Cumhuriyetin başlarından itibaren yakın zamana kadar öğretmen açığı olduğundan dolayı ilgili kurumlardan mezun adaylar kolaylıkla istihdam edilmiştir. Nitekim 1940'lı yıllarda nüfusun %80'ini oluşturan kırsal kesimin öğretmen ihtiyacını gidermek

amacıyla kurulan köy enstitülerinden mezun öğretmenler, ülkenin öğretmen gereksinimini gidermede önemli bir boşluğu doldurmuştur. Köy enstitüsü mezunu öğretmenler, kanuna uygun olarak, nüfus bakımından köy sayılan yerleşim yerlerine atanmıştır (Uygun, 2010). Diğer taraftan 1974 yılında mektupla öğretmen yetiştirme uygulaması yapılmaya başlanmıştır. Üç yılda yaz dönemlerinde 5 haftalık çalışmalar yapılarak 15 haftada öğretmen yetiştirilmiştir. Eğitim enstitüleri 1975-1980 yılları arasında normal programlar dışında hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmişlerdir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı, 1996'da tüm fakülte ve yüksekokul mezunlarını sınıf öğretmeni olarak atamıştır. Bu şekilde on binlerce kişi hiçbir öğretmenlik formasyonu almadan ve sınavsız olarak öğretmenlik mesleğine girmiştir (Akyüz, 2011).

Günümüzde öğretmen yetiştirme görevi yükseköğretim kurumları içinde eğitim fakültelerine ve öğretmen atama görevi Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiştir. Bu nedenle bu iki kurumun işbirliği yapması beklenmektedir. Ancak öğretmen istihdamı konusunda izlenen eğitim politikalarında daha çok sayısal kaygılarla hareket edildiği, niteliğin sorgulanmadığı anlaşılmaktadır (Üstüner, 2004). Ayrıca öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan mevcut değişiklikler öğretmenin nitelik ve nicelik sorununu çözememiştir. Öğretmen yetiştiren kurum sayısının hızla artması ve eğitim fakültesi dışındaki fakülte mezunlarının da gerekli koşulları sağlaması durumunda öğretmen olarak atanabilmesi, istihdam sorununu ortaya çıkarmıştır (Aydın, Sarier, Uysal, Aydoğdu ve Özer, 2014).

## YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme' yöntemi kullanılmıştır.

### **Araştırmanın Deseni/Modeli**

Araştırmada, sözleşmeli öğretmenlik uygulaması hakkında Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevli sözleşmeli ve kadrolu öğretmenler ile yöneticilerin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmanın konusunun doğasına uygun olan Olgubilim/Fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden "tipik durum örnekleme" yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektirir. Araştırmacı tipik bir durumu seçebilmek amacıyla konuya ilişkin bilgisi olan kişilerle işbirliği yapar, durumlar hakkında ön bilgi toplar, ve sonunda çalışacağı tipik duruma örneğe karar verir (Büyüköztürk vd., 2016).

Çalışma grubunu, Muş ili Hasköy ilçe ve köylerinde görevli, farklı okul türlerinde farklı branşlara sahip 6 sözleşmeli öğretmen, 6 kadrolu öğretmen ve 6 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmaya 8 erkek 4 bayan toplam 12 öğretmen ile 6 erkek okul yöneticisi katılmıştır. Sözleşmeli öğretmenlerin 1'i ilkokul, 3'ü ortaokul, 2'si de liselerde, kadrolu öğretmenlerin de 1'i ilkokul, 3'ü ortaokul, 2'si liselerde, okul yöneticileri ise 2'si ilkokul, 3'ü ortaokul, 1'i de liselerde görev yapmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlerin hizmet süreleri 0-1 yıl, kadrolu öğretmenlerin 2-5 yıl, okul yöneticilerin ise 6-16 yıl arasında değişmektedir.

**Tablo 1.** Sözleşmeli Öğretmenlerin Eğitim Durumları ve Branşları

Sözleşmeli Öğretmenler	Fakülte	Mezuniyet	Branş
SN	Eğitim Fakültesi	Lisans	Sınıf Öğretmenliği
M	Eğitim Fakültesi	Lisans	Müzik
T	Fen-Edebiyat Fak.	Lisans	Tarih
M	Eğitim Fakültesi	Lisans	Matematik
S	Eğitim Fakültesi	Lisans	Sosyal Bilgiler
F	Fen-Edebiyat Fakültesi	Lisans	Fizik

**Tablo 2.** Kadrolu Öğretmenlerin Eğitim Durumları ve Branşları

Kadrolu Öğretmenler	Fakülte	Mezuniyet	Branş
T(1)	Eğitim Fakültesi	Lisans	Türkçe
T(2)	Eğitim Fakültesi	Lisans	Türkçe
FL	Fen-Edebiyat Fak.	Lisans	Felsefe
S	Eğitim Fakültesi	Lisans	Sınıf Öğretmenliği
FN	Eğitim Fakültesi	Lisans	Fen Bilimleri
M	Fen-Edebiyat Fakültesi	Lisans	Matematik

**Tablo 3.** Okul Yöneticilerinin Görev Unvanları ve Eğitim Durumları

Görev Unvanları	Fakülte	Mezuniyet
Okul Müdürü	Eğitim Fakültesi	Lisans
Okul Müdürü	Eğitim Fakültesi	Lisans
Okul Müdürü	Eğitim Fakültesi	Lisans
Müdür Başyardımcısı	Eğitim Fakültesi	Lisans
Müdür Yardımcısı	Eğitim Fakültesi	Lisans

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada, sözleşmeli ve kadrolu öğretmenler ile okul yöneticilerinin sözleşmeli öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların hizmet süreleri, eğitim durumları, görev unvanları vb. bilgilerini tespit etmeye yönelik olup, ikinci bölümünde ise katılımcıların sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını değerlendirecekleri açık uçlu sorular bulunmaktadır. Açık uçlu sorular, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının ihtiyaç sebepleri, öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenliği tercih sebepleri, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının olumlu-olumsuz yönleri, diğer eğitim paydaşlarının sözleşmeli öğretmenlere yaklaşımları, karşılaşılan sorunlar, sözleşmeli öğretmenlerin mali ve özlük haklarının değerlendirilmesi ve öneriler ile ilgili durumları tespit etmeye yöneliktir.

Görüşmeler katılımcıların çalıştıkları okullarda uygun ortam düzenlenerek yapılmış, katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme formu değerlendirme soruları uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiş olup mülakatta hangi soruya hangi cevabın verileceğinin karıştırılmaması için sorular araştırmacı tarafından sorulmuştur. Araştırma kapsamında 185 dakikalık görüşme yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Katılımcıların görüşleri hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yazım analizi yoluyla görüşme verilerinin analizi yapılmıştır. Büyüköztürk vd., (2016) göre, yazım analizi, kaydedilmiş görüşmelerin yazıya çevrimini içerir. 185 dakikalık ses kaydı birden fazla dinlenerek katılımcıların verdikleri cevaplar yazıya geçirilmiştir.

## **BULGULAR**

Bu araştırmada, sözleşmeli ve kadrolu öğretmenler ile okul yöneticilerinin 'Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması' hakkındaki görüşleri kategoriye ayrılarak aşağıdaki sınıflandırma yapılmıştır:

- Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması hakkındaki bilgi düzeyleri ne kadar?
- Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması'na neden ihtiyaç duyulmuş ve öğretmenlerin tercih sebepleri nelerdir?

- Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması'nın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
- Sözleşmeli öğretmenlere eğitim paydaşlarının yaklaşımları nasıldır?
- Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması'nın mali ve özlük haklarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması'nda karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması hakkında öneriler nelerdir?

### **Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması hakkındaki bilgi düzeyleri ne kadar?**

Araştırmada katılımcılar, kadrolu görev yapan öğretmenlerin, Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması hakkında, yeni başlayan bir uygulama olması sebebiyle pek fazla bir bilgiye sahip olmadıklarını, görev yaptıkları yerde çalışan sözleşmeli öğretmenler sayesinde bazı bilgiler edindiklerini belirtmişlerdir. Kadrolu öğretmenlerle aynı haklara sahip olduklarını sadece tayin isteme konusunda farklılık bulunduğu, sözleşmeli öğretmenlerin atandıkları yerde en az 4 yıl çalışma zorunluluğu bulunduğu konusunda bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin, Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması ile ilgili, yeni başlayan bir uygulama olduğunu, tayin isteme konusunda kadrolu öğretmenlere göre dezavantajlı bir durumda olduklarını, özlük hakları ile ilgili olarak da çok küçük farklar bulunduğunu ifade etmişlerdir. MY-1(E) rumuzlu katılımcı ise, öğretmen açığının yaşandığı bölgelerde öğretmenleri uzun süre tutabilmek için getirilmiş bir uygulama olduğunu dile getirmiştir.

Sözleşmeli öğretmenlerin bazıları yeterli bilgiye sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir. SS-(K) rumuzlu katılımcı, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının 2016-2017 Eğitim-öğretim yılı itibarıyla uygulamaya konulmuş olup özellikle 15 Temmuz darbe girişiminden sonra oluşan öğretmen açığını kapatmak ve öğretmenleri uzun bir süre atandıkları yerde görev yapmalarını sağlamak amacıyla getirilmiş bir uygulama olduğunu ifade etmiştir. SM-(K) rumuzlu katılımcı ise, sözleşmeli öğretmenliği çakılı öğretmenlik uygulaması olarak ifade edip 4. görev yılının sonunda eş grubu tayini, 5. yılın sonunda il içi tayin hakkı ve 6.senenin sonunda ise il dışı tayin hakkının olacağı bir uygulama olarak bilindiğini ifade etmişlerdir.

### **Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması'na neden ihtiyaç duyulmuş ve öğretmenlerin tercih sebepleri nelerdir?**

Kadrolu öğretmenler, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde öğretmenleri uzun bir süre tutmak ve öğretmen sirkülasyonunun önüne geçmek amacıyla bu uygulamanın getirildiğini



dile getirmişlerdir. KT-(E) rumuzlu katılımcı, ilkokulda 4 yıl boyunca aynı öğretmen tarafından yetiştirilen öğrencilerin, birden fazla öğretmen tarafından yetiştirilen öğrencilerden ortaokulda daha başarılı olduklarını ve bunu sağlamak adına bu uygulama getirildiğini, ayrıca kadrolu öğretmenlerin kendilerini geliştirme hususunda az çaba gösterdiklerini, bu yöntemle öğretmenlerin kendilerini geliştirmede daha gayretli olacaklarını ifade etmiştir. Kadrolu öğretmenlere göre, sözleşmeli öğretmenler, özel sektör yerine iş güvencelerini garanti altına almak ve başka bir seçeneklerinin de olmamasından dolayı sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını tercih etmişlerdir.

Okul yöneticileri genel olarak öğretmen sirkülasyonunun önüne geçmek ve bu bölgede öğretmen açığını kapatmak amacıyla ihtiyaç duyulduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin tercih sebebi olarak da, öğretmenlere başka bir seçenek bırakılmadığı, sözleşmeli öğretmenliği tercihinin zorunlu hale getirildiği dile getirilmiştir. MBY-(E) rumuzlu katılımcı, bu bölgenin eğitim ihtiyacını karşılayarak bu bölgenin de ülkenin eğitim standartlarını yakalamasını ve doğu-batı arasındaki farkın kapanmasını sağlamak amacıyla getirilmiştir. Sözleşmeli öğretmenliği tercih sebepleri olarak da, dersane öğretmenlerine sınavsız geçme hakkı verilmesi, özel sektörde güvencenin kalmaması ve devleti güvenli liman olarak görmeleri sebepleri arasında sayılabileceğini ifade etmiştir.

Sözleşmeli öğretmenler, öğretmen sirkülasyonunun fazla olması, öğretmenlerin atandıkları yerde uzun süre durmamaları sebebiyle ihtiyaç duyulduğunu dile getirmişlerdir. SS-(K) rumuzlu katılımcıya göre, batıda norm fazlası öğretmen olduğu, doğuda ise öğretmen ihtiyacı bulunmasından dolayı ayrıca yaşanan 15 Temmuz darbe girişimi sebebiyle sözleşmeli çalışanları olağanüstü bir durumda meslektan çıkarmanın yolunu açmak amacıyla da bu uygulama getirilmiştir. Sözleşmeli öğretmenler, sözleşmeli öğretmenliği tercih etmelerinin sebepleri olarak, kadrolu atanmanın yapılmadığı sadece sözleşmeli öğretmen alımı yapıldığını, başka bir seçeneğimizin olmadığını dile getirmişlerdir.

### **Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması'nın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?**

KM-(E) rumuzlu katılımcıya göre, olumlu olarak, öğretmenlerin en az 4 yıl aynı yerde çalışacak olmaları uzun bir süre aynı öğrenci ile ilgilenme fırsatını sunacaktır. Bu da öğretmene öğrenciyi tanıma açısından kolaylık sağlayacağı gibi öğrenci başarısını da olumlu yönde etkileyecektir. Bununla birlikte okul ortamında deneyimli öğretmen sayısı artacak ve yeni gelecek öğretmenlere de deneyimlerini aktarabilme imkanı sunacaktır. Olumsuz olarak

ise sözleşmelerinin her yıl yenilenmesi öğretmenleri korku ve endişeye sevk edeceğini ifade etmiştir.

KT2-(E) rumuzlu katılımcı ise, olumlu olarak, öğretmenlerin en az 4 yıl aynı yerde çalışmaları sebebiyle öğretmen sirkülasyonunun önüne geçileceğini bu şekilde öğretmen açığını giderme konusunda büyük bir ilerleme kaydedileceğini ifade etmiştir. Olumsuz olarak da, öğretmenler arasında ayrıma gidildiği, öğretmenleri kadrolu-sözleşmeli olarak kategorize edilerek sözleşmeli öğretmenlerin kendilerini ezik hissetmelerine sebep olduğu bunun da öğretmenin özgüvenini düşürdüğünü dile getirmiştir.

KF-(E) rumuzlu katılımcı, olumsuz olarak, sözleşmeli öğretmenlerin ailelerinden uzak bir şekilde uzun bir süre çalışmaya zorlanması performans düşüklüğüne sebebiyet vereceğini dile getirmiştir.

OM2-(E) rumuzlu katılımcı, olumlu olarak, sözleşmeli öğretmen "ben en az 4 yıl buradayım" düşüncesinde olduğunu bu nedenle okuluna ve öğrencilerine daha çok sahiplenip aidiyet duygusunun gelişeceğini, öğretmenin "ben nasıl olsa giderim" düşüncesinden çıktığını bunun da performansını artıracığını dile getirmiştir. Uzun bir süre öğretmenin aynı okulda aynı öğretmen ve aynı idarecilerle çalışması olumlu yansıyacaktır.

OM1-(E) rumuzlu katılımcı göre, öğretmenlerin 4 yıl sonra kadroya geçme düşüncesi onları daha gayretli yapmaktadır. Öğretmen, öğrenci ve idarecilerle iyi geçinme moduna gireceğini bu da okulda iyi ilişkilerin kurulmasına sebep olacaktır. Olumsuz olarak da, her yıl sözleşme yenilenmesi öğretmenlerde tedirginlik oluşturacaktır.

MBY-(E) rumuzlu katılımcı, olumlu olarak, bir ilkokul öğretmenin öğrenciyi birinci sınıftan alıp mezun edecek kadar kalması, bir branş öğretmenin de öğrenciyi beşinci sınıftan alıp mezun edecek kadar kalması eğitim öğretime olumlu yansıyacağını dile getirmiştir. Ayrıca sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, dersane öğretmenlerinin de deneyimlerini okullara aktarmalarına fırsat vereceğini düşünmektedir. Olumsuz olarak da sözleşmeli öğretmenlerin aile birliğinin sağlanamaması konusunda sıkıntı çekilmekte bu durum öğretmenleri sürekli izin, rapor almalarına sevk etmektedir. Bu durum da performans düşüklüğüne sebep olmaktadır.

MY2-(E) rumuzlu katılımcı ise, olumlu olarak, her yıl sözleşme yenilenmesi öğretmenleri daha disiplinli ve daha çalışkan olmalarını sağlayacağını dile getirmiştir.

Sözleşmeli öğretmenler, Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması'nın olumlu anlamda öğrenciye, okula, veliye, okul yönetimine ve bu bölgeye faydalı bir uygulama olduğunu dile

getirmişlerdir. Özellikle öğrenci açısından aynı öğretmenden uzun süre eğitim alması o öğretmenin, öğretim yöntem ve tekniklerine, ders anlatış tarzına alışması öğrenci başarısını artırdığını dile getirmişlerdir. Olumsuz olarak da aile birliğinin sağlanması konusunda sıkıntı çektiklerini, sözleşmeli tabirinin eğitim çevresinde bizlere rahatsızlık verdiğini, bu durumlarından performansımızı olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir.

SM-(E) rumuzlu katılımcı, aile birliğinin sağlanamaması, özür grubu hariç 6 yıl tayin istememenin çok uzun bir süre olduğunu, askerlik görev süresinin hizmet süresine dahil edilmemesi gibi hususların olumsuz anlamda bizleri etkilediğini ifade etmiştir.

ST-(B) rumuzlu katılımcı, sözleşmeli öğretmenler, 'sözleşmeli' kavramından dolayı kendilerini tam bir öğretmen gibi hissetmediklerini, özellikle liselerde öğrenciler, öğretmenlerinin hangi statüde çalıştıklarını sorduklarını bunun da bizi etkilediğini dile getirmiştir.

SM-(B) rumuzlu katılımcıya göre, olumlu olarak, bir öğretmenin uzun süre bir okulda kalması öğrenci, veli ve çevreyi iyi tanımasına imkan vermektedir. Öğretmenler öğrencilerinin eksik yanlarını daha iyi bilir ve ona göre davranma imkanı bulabilmektedir.

### **Sözleşmeli öğretmenlere eğitim paydaşlarının yaklaşımları nasıldır?**

Kadrolu öğretmenler, sözleşmeli öğretmenlere yönelik eğitim paydaşlarından herhangi farklı bir yaklaşıma maruz kaldıklarına dair bir olaya şahit olmadıklarını, eğitim paydaşlarının sözleşmeli öğretmenleri de kadrolu bir öğretmen gibi kabul edip ona göre davrandıklarını ifade etmişlerdir.

OM2-(E) rumuzlu katılımcı, öğretmenin uzun bir süre kalacak olması öğrenci, veli ve okul idaresi tarafından sözleşmeli öğretmenlere yönelik olumlu bir yaklaşım sergilendiğini, öğretmen, öğrenci ve okul yönetimi tarafından da herhangi bir ayrıma tabi tutulmadıklarını dile getirmiştir.

MBY-(E) rumuzlu katılımcı, dershaneden gelen öğretmenlerin deneyimli olmaları, olgun davranmaları eğitim paydaşlarını olumlu etkilemiş ve karşılıklı iyi ilişkiler kurulmasına zemin hazırladığını dile getirmiştir.

SS-(B) rumuzlu katılımcı, okulda kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlere yönelik "biz kadrolu öğretmenleriz, sizler ise sözleşmeli öğretmenlersiniz, kendinize dikkat edin" diye beyanda bulunan öğretmenler olduğunu, görevlerini daha iyi, daha disiplinli yapmaları gerektiği konusunda sürekli uyarılarda bulduklarını ifade etmiştir. Ayrıca okulda kadrolu,

sözleşmeli ve ücretli olarak gruplara ayrıldıklarını dile getirmiştir. Velilerimizin ise burada uzun süre çalışacağımızdan dolayı memnun kaldıklarını, bizlere yakın ve samimi davrandıklarını hissettiğini belirtti.

SM-(B) rumuzlu katılımcıya göre, eğitim paydaşlarının yaklaşımlarının olumlu olduğunu, fakat öğretmenler odasında bir sözleşmeli ve kadrolu ayrımın hissettirildiğini dile getirmiştir.

SS-(E) rumuzlu katılımcı, okulda herhangi bir olumsuz yaklaşım gösterilmediği sadece öğretmen forumlarında bazı arkadaşlarımızın olumsuz yaklaşımlara maruz kaldıklarını görmekteyiz. İnternet ortamında aynı olumsuz tutumların sözleşmeli öğretmenler grubunda dile getirildiğini de ST-(B) rumuzlu katılımcı ifade etmiştir.

### **Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması'nın mali ve özlük haklarını nasıl değerlendiriyorsunuz?**

Kadrolu öğretmenler, sözleşmeli öğretmenlerin mali ve özlük hakları ile ilgili olarak pek fazla bir bilgiye sahip olmamalarıyla birlikte, her yıl sözleşme yenilenmesi, 4. yılın sonunda kadroya geçebildiklerini ve en az 4 yıl tayin isteyememeleri bildikleri genel konular olduğunu belirtmişlerdir.

SS-(E) rumuzlu katılımcı, sözleşmeli öğretmenlerin ek derslerinde yapılan SSK kesintisinden dolayı öğretmen yeteri kadar üzerinde durmayabilir.

ST-(B) rumuzlu katılımcı, mali açıdan kadrolu öğretmenlere göre büyük bir fark görmediğini, ek derslerde oluşan farkın haksızlık olarak gördüğünü belirtmiştir. Doktorların sözleşmeli öğretmenlere rapor verirken tereddüt yaşadıklarını, bayan öğretmenlerin doğum izni süreleri ile askere giden öğretmenlerin askerlik izin süreleri sözleşme sonuna eklenmesini haksızlık olarak bulduğunu dile getirmiştir.

SM-(B) rumuzlu katılımcı, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin aynı işi yaptıkları halde ek derslerde oluşan farkın bir ayrımcılık olarak gördüğünü dile getirmiştir.

SM-(B) rumuzlu katılımcı, her yıl sözleşme yenilenmesini sıkıntılı bir durum olarak görmektedir. Öğretmenleri psikolojik olarak olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ek ders farkının olmaması gerektiğini ve rapor alırken de sıkıntı çektiklerini ifade etmiştir.

MBY-(E) rumuzlu katılımcı, sözleşmeli öğretmenlerin mali ve özlük hakları ile ilgili net bilgiler olmamasının sıkıntılı olarak görmekte ve tüm öğretmenlere standart uygulamaların getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

OM2(E) rumuzlu katılımcı, sözleşmeli öğretmenlere rapor alırken ekstra prosedür uygulandığını bu durumun da öğretmenleri olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

### **Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması'nda karşılaşılan sorunlar nelerdir?**

Kadrolu öğretmenler, sözleşmeli öğretmenlerin pek fazla sorunlarla karşılaşmadıklarını, kendileriyle birlikte aynı şartlar altında çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

KF-(E) rumuzlu katılımcı, sözleşmeli öğretmenlerin yıl sonunda sözleşme yenilenip yenilenmemesi korkusunu yaşadıklarını belirtmiştir.

KT1(E) rumuzlu katılımcı, bazı okullarda kadro ve sözleşmeli ayrımı yapıldığından öğretmenlerin kendilerini ezik hissettiklerini bu nedenle sözleşmeli öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğünü ifade etmiştir.

MY-(E) rumuzlu katılımcı, sözleşmeli öğretmenlerin kendilerince bir ayrıma tabi tutulduklarını hissine sahip olduklarını, ikinci sınıf muamelesi gördüklerini ifade etmiştir. Diğer yöneticiler ise, sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenler ile birlikte aynı şartlar altında çalıştıklarını kendilerine has bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

SS-(B) rumuzlu katılımcı, sadece bazı öğretmenler tarafından sözleşmeli-kadrolu ayrımı yaptıkları için rahatsızlık duyduğunu bu durumu kast sisteminde de benzettiğini ifade etmiştir.

SF-(E) rumuzlu katılımcı göre, en büyük sorun sözleşmeli öğretmenlerin eş durumu tayinlerinin olmamasıdır. Ayrıca ek derslerde yaşanan kesintiyi de bir sorun olarak görmektedir.

### **Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması hakkında öneriler nelerdir?**

KT2(E) rumuzlu katılımcı, sözleşmeli kavramının kaldırılarak aynı şartlar altında kadrolu olarak atama yapılmalı ve doğu illeri arasında eş durumu serbestliği getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

KF-(E) rumuzlu katılımcı, ek ders farkının giderilmesi gerektiğini, kadrolu öğretmenlere tanınan rapor hakkının sözleşmeli öğretmenlere de tanınmalı, erkek öğretmenlere asker öğretmenlik hakkı da verilmeli gerektiğini belirtmiştir.

KM-(E) rumuzlu katılımcı, sözleşmeli yerine kırsal bölgelerde çalışanlara ek ödeme verilip teşvik edilmeli, her yılın sonunda sözleşme yenilenmesi yerine bir defa sözleşme yapılmalı gerektiğini belirtmiştir.

OM-(E) rumuzlu katılımcı, sözleşmeli öğretmenlerin atandıkları yerlerde zorunlu olarak kalmaları yerine teşvik verilerek cazip hale getirilmeli, sözleşmeli kavramı kaldırılıp tüm öğretmenlerin aynı statü altında çalışmaları sağlanmalı, mali ve özlük hakları iyileştirilmeli gibi önerilerde bulunmuştur.

SM-(B) rumuzlu katılımcı, sözleşmeli öğretmenlerin özellikle aile bütünlüğü bir an önce sağlanmalı, ek ders farkının ortadan kaldırılması, il içinde tayin hakkı verilmeli ve sözleşmeli öğretmenlik uygulaması öğretmenleri birbirinden ayırmayacak bir düzene girmeli gibi önerilerde bulunmuştur.

SF-(E) rumuzlu katılımcı göre ise, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının tamamen ortadan kaldırılarak tüm atamaların kadrolu statüsünde yapılmasını gerektiğini belirtmiştir.

### SONUÇ

Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, 2016-2017 eğitim öğretim yılında başlatılmıştır. Yeni bir uygulama olması sebebiyle katılımcıların çok ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Ülkemizin geçtiği olağanüstü durumdan dolayı böyle bir uygulamaya başvurulduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte ülkemizde çok fazla gerçekleşen öğretmen sirkülasyonunun önüne geçmek, geri kalmış bölgelerde oluşan öğretmen açığını kapatmak için de böyle bir uygulamaya gidilmiştir.

Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmelerde elde edilen bulgularla sözleşmeli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasında bazı farklılıklar tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sözleşmeli öğretmenler eş durumu tayinlerini en az 4 yıl, isteğe bağlı tayinlerini ise en az 6 yıl sonra yapabilmeleri, sözleşmeleri her yıl yenilenip 4. yılın sonunda ise kadroya geçme imkanına kavuşmaları, ek ders ücretlerinden yapılan SSK kesintisi, erkek öğretmenlerin askerlik izinlerinin sözleşme sürelerine dahil edilmemesi, bayan öğretmenlerin de doğum izinlerinin sözleşme sürelerine dahil edilmemesi, asker öğretmen olarak görevlendirilmemeleri, çalıştığı okuldan hastalık nedeniyle sevk alamayıp mesafe ne olursa olsun bağlı oldukları milli eğitim müdürlüklerinden alabilmeleri vb. özlük hakları konusunda sözleşmeli ile kadrolu öğretmenler arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Sözleşmeli Öğretmenlerin İstihdamına İlişkin Yönetmelik'in 20.maddesinde belirtilen "*Sözleşmeli öğretmenler, görev yaptıkları eğitim kurumlarındaki emsali kadrolu alan öğretmenleri için öngörülen görev ve sorumlulukları yerine getirmekle yükümlüdür*". hükümlere rağmen sözleşmeli öğretmenlik uygulamasında kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler arasında tespit edilen farklılıklardan dolayı sözleşmeli öğretmenler olumsuz etkilenmektedir.

Bu durum, öğretmenlerin bazen performans düşüklüğüne bazen de motivasyonunun düşmesine sebep olmaktadır. Bu uygulama okullarda sözleşmeli ve kadrolu ayrımı yapılarak öğretmenleri kategoriye ayırdığı bu durumun öğretmenler arasında gereksiz çekişmelere sebebiyet verdiği belirtilmiştir.

Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, en çok öğrenciye yarayacak, sıkı sık öğretmen değişikliğine maruz kalan öğrencilerin bu durumdan kurtulmalarını sağlayacaktır. Öğrenciler aynı öğretmenle mezun olma imkanı elde edecek. Öğretmenin ders anlatım tarzını, kullanacağı yöntem ve tekniklerini bilen bir öğrenci kendini derste daha rahat hissedecektir. Aynı şekilde öğrencisini tanıyan bir öğretmen de ona göre bir yaklaşım sergileyecektir. Bu da öğrencilerin başarısına olumlu yansımaya sebep olacaktır. Öğretmenlerin uzun süre kalmaları velilerin de memnuniyetini sağladığı gözlemlenmiştir.

Özetle; Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması sözleşmeli öğretmenleri mali ve özlük hakları noktasında pek tatmin etmemesine rağmen, öğrenci, veli ve okul yönetimlerinin bu uygulamadan çok memnun kaldıkları tespit edilmiştir.

#### KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2011). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S.2011)* (19.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E., & Özer, F. (2014). Türkiye’de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 397-420.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Şahsi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, ve diğerleri. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2013). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadeniz, Y. ve Demir, S. B. (2010). Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 55-77.
- Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında. (2016). T.C. Resmi Gazete, 29814, 27 Ağustos 2016.
- Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik. (2016). T.C. Resmi Gazete, 29790, 3 Ağustos 2016.
- Sözleşme Metni. (2016). Erişim: 18/0572017, <https://drive.google.com/file/d/0BxCYX>.
- Uygun, S. (2010). Türkiye’de öğretmen adaylarının seçimi ile ilgili bazı uygulamaların tarihsel analizi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 707-730.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.



---

## MİLLİ EĞİTİM ŞÛRA KARARLARINDA YÜKSEKÖĞRENİME KADAR OKUL TÜRLERİ, BU KARARLARIN EĞİTİME ETKİLERİ

---

*Zeki DAĞLI<sup>214</sup>, Raşit YETİM<sup>215</sup>*

### ÖZET

*17 Temmuz 1939 tarihinden beri Milli Eğitim şûraları yapılmaktadır. Türk Milli Eğitim Sistemini gelişmelere göre yönlendiren organizasyonların başında Milli Eğitim Şûraları gelmektedir. Şûralarda eğitim ve öğretimle ilgili konularda görüşmeler yapılmakta ve tavsiye niteliğinde kararlar alınmaktadır.*

*Bu çalışmada, Milli Eğitim Şûralarında alınan kararların Türk Milli Eğitim Sistemine etkileri incelenmiştir. Çalışmanın çerçevesini Türkiye’de 1939 ila 2014 yılları arasında yapılan Milli Eğitim şûralarında okul türleri ile ilgili alınan kararlar ve bu kararların eğitim politikalarına etkileri oluşturmaktadır. Araştırma, okul türleri açısından bugüne kadar yapılan 19 şûranın tamamını ele alan ilk çalışma özelliği taşımaktadır.*

*Alınan kararların doğal olarak esasicilik, daimicilik ve ilerlemecilik felsefelerinin izlerini taşıdığı belirlenmiştir. Ayrıca çok sık değişikliklerin yaşandığı Türk Milli Eğitiminde birçok kararın ülke genelinde hayata geçirilemediği, katılımın ve temsil genişliğinin yeterli olmadığı görülmüş ve çalışma sonunda öneriler sunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** *Eğitim sistemi, okul türleri*

### PROBLEM

Bu çalışmada; « Geçmişten günümüze Milli Eğitim şûralarında yükseköğretime kadar okul türleri ve kademeleri konularda ne tür kararlar alınmıştır? » sorusuna cevap aranmıştır.

### AMAÇ

Milli eğitim şûralarında alınan kararların eğitim sistemine etkilerini incelemek ise araştırmanın temel amacıdır.

---

<sup>214</sup> Öğretmen, Fatma Yaşar Önen MTAL, Çankaya /Ankara

<sup>215</sup> Öğretmen. Mamak Halk Eğitim Merkezi, Mamak/Ankara

## **EVREN VE SINIRLILIK**

Çalışmanın evreni, 1939 - 2014 yılları arasında yapılan Milli Eğitim şûralarında alınan kararlar, bu alanda yapılan belli başlı çalışmalar oluşturmakla beraber, çalışma problemde belirtilen konu başlıkları ve bunların analizi ile sınırlandırılmıştır.

## **YÖNTEM**

Çalışma betimsel araştırma yöntemlerinden literatür taraması ile yapılmıştır. Milli Eğitim şûralarına ilişkin incelemede içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

## **GİRİŞ**

Eğitim, genel olarak insanların belirli amaçlara göre yetiştirilmesidir. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için, bireyler ilgi, yeti ve yetenekleri bakımından milli eğitimin amaçları doğrultusunda olanaklı olduğu ölçüde geliştirilmektedir (Fidan, 1997; Gültekin, 1999).

Millî Eğitim Şûrası Yönetmeliği, 08 Temmuz 2014 Salı tarih ve 29054 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelik, 14.6.1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile 25.8.2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye dayanılarak hazırlanmıştır (**Md.3**). Şûra; Bakanlığın en yüksek danışma kuruludur. Türk millî eğitim sistemini geliştirmek, niteliğini yükseltmek için eğitim ve öğretimle ilgili konuları tetkik eder; tavsiye kararları alır (**Md.5**).

Şuranın “tabii üyeler”i “Türkiye Büyük Millet Meclisi Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu Başkanı ve üyeleri, Bakan Yardımcısı, Müsteşar ve Bakanlık merkez teşkilatı birim amirleri”nden; davetli üyeleri de “Bakanlık, bakanlıklar, kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler, üniversiteler ile yurtiçi ve yurtdışından meslek odaları, sivil toplum kuruluşları, özel sektör, basın ve yayın kuruluşları, öğrenci ve veli temsilcileri ile eğitim alanında şura konusuyla ilgili çalışmalarıyla tanınmış uzmanlar”dan oluşur.

Ne acıdır ki işin mutfağında gelen eğitim yöneticileri ve öğretmenlerimizin şurada yeri yoktur. Onlar dikkate bile alınmamıştır. Bundan dolayıdır ki; milli eğitim şûralarında alınan kararların birçoğu tavsiye niteliğinin dışına çıkamamıştır.

## **BULGULAR VE YORUM**

**I. Millî Eğitim Şûrası’nda (17-29Temmuz 1939) 3 sınıflı köy okullarının 5 sınıfa çıkarılmıştır.**

**III. Millî Eğitim Şûrası'nda** (2-10 Aralık 1946), Ticaret Ortaokulları ve Liseleri Program ve Yönetmeliği, Erkek Sanat Ortaokulları ve Endüstri Program ve Yönetmeliği, Kız Enstitüleri Program ve Yönetmeliği, Kız Teknik Okulları Yönetmeliği ile ilgili teklifler kabul edilmiştir.

**VI. Millî Eğitim Şûrası'nda** (18-23 Mart 1957), yapı ve sanat enstitülerinin birinci devrelerinin ilk iki sınıfında atölye çalışmalarının o yaş çocuklarının özelliklerinin dikkate alınarak azaltılması, enstitü kısımlarının öğrenim sürelerinin 3 yıla çıkarılarak **sanat lisesi** hâline getirilmesi kararlaştırılmıştır.

**VII. Millî Eğitim Şûrası'nda** (5-15 Şubat 1962) okul tür ve kademeleri; **İlköğretim, Ortaokul, Kız Enstitüleri** (Kız enstitülerinin "ortaokula dayalı ve genç kızlarımıza iyi ev kadınlığı ve vatandaşlık nitelikleriyle birlikte verimli bir üretken olarak hayatlarını kazanabilmelerini mümkün kılacak bilgi ve becerileri kazandıran üç yıllık bir meslek okulu" hâline getirilmesi uygun görüldü. )

**Erkek Sanat Enstitüleri** (Bu okulların amaçları; endüstri, bayındırlık ve diğer iş alanlarının ihtiyacı olan çeşitli sanat dallarında beceriler isteyen işlere kolaylıkla uyabilecek hâle getirmektir.)

**Akşam Kız Sanat Okulları** ("Türk kadını besin, beslenme, çocuk bakımı ve eğitimi ile ilgili problemlerinin çözümünde ehil hâle getiren; evini beceriyle idare etmeye yeterli kılan ve ona icabında el sanatlarından birisiyle hayatını kazanma imkânı sağlayan kurs mahiyetinde okullar " olarak tanımlanmıştır.) .

**Güzel Sanatlar Akademisi**, " Memleket kültür ve sanat hayatı içinde kendisine verilmiş eğitim ve öğretim görevini ve sanat faaliyetini hakkıyla yerine getirebilmesi " amaçlanmıştır.

**Özel öğretim kurumlarının**, resmî öğretim kurumları yanında aynı seviyeye uygun bir düzen içinde gelişip yayılması için teşvik edici ve destekleyici tedbirleri ihtiva etmek üzere kanun ve yönetmelikler hazırlanması gerekmektedir, denilmiştir.

**VIII. Millî Eğitim Şûrası'nda** (28 Eylül-3 Ekim 1970), İlköğretim ve eğitim 5 Ocak 1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile düzenlenmiştir.

**Ortaöğretim görevi**, öğrencilere kişisel ve toplumsal hayatın gerektirdiği nitelikte ortak bir genel kültür ve vatandaşlık eğitimi kazandırmak, onları ilgi, istidat ve kabiliyetlere göre iş alanlarına, mesleklere veya yükseköğretime hazırlamaktır.

Üç devrede eğitim veriliyor. Birinci devre ortaöğretim, genel olarak 12-14 yaşlarındaki öğrencilere verilen eğitimin tümünü kapsar. İkinci devre (15-17 yaş), çeşitli programlarına yöneltme "yol gösterici" nitelikte olup "zorlayıcı" değildir.

**İkinci devre ortaöğretim kurumlarında çeşitli programların ders geçme ve kredi düzenine göre tamamlanması ilke olarak kabul edilmiştir.** Bu ilkenin uygulanması için Bakanlıkça hazırlanacak plan IX. Millî Eğitim Şûrası'nda incelenerek karara varılacaktır.

#### **On Sekizinci Millî Eğitim Şurası-1-5 Kasım 2010;**

Genel ortaöğretim ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki dersler ve haftalık ders saati sayısı azaltılmalı, teneffüs süreleri artırılmalı, ayrıca mesleki ve teknik ortaöğretimde uygulama derslerine daha fazla ağırlık verilmelidir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencileri için ÖSS akademik ve mesleki alanda yapılmalı, öğrenciler alanı ile ilgili yükseköğretim kurumlarına yerleştirilirken sonuçlar birlikte değerlendirilmeli, mezunların kendi alanlarındaki yükseköğretim programları yeniden belirlenerek yükseköğretime geçişte ek puan verilmelidir.

#### **On Dokuzuncu Millî Eğitim Şurası-6 Aralık 2014;**

79 okul türü 6 yılda 9'a kadar indirildi.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), okul türlerinin azaltılmasına yönelik çalışmalarını tamamladı. Buna göre, ortaöğretimde 2008'de 79 olan okul türü son 6 yılda 9'a indirildi. Bakanlık, geçen yıl Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyetini sürdüren genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi sürecini tamamladı. Genel liseler Anadolu liselerine dönüşürken, güzel sanatlar ve spor liseleri de ayrılarak, 'Anadolu güzel sanatlar liseleri' ile 'spor liseleri' olarak düzenlendi. Şu anda Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı Anadolu, fen, sosyal bilimler, Anadolu öğretmen liseleri, güzel sanatlar ve spor liseleri olmak üzere 6 lise türü bulunuyor.

#### **On Dokuzuncu Millî Eğitim Şurası-6 Aralık 2014;**

TEOG ile okullara puanla yerleştirmeler yapılıyordu.

Her okulun puanı oluşuyordu.

Ancak eskiden beri kabul gören "en iyi okul eve yakın okul" ilkesinden hareketle 2018-2019 yılından itibaren bazı okullar proje okulları, bazı Anadolu liseleri ile meslek liselerinin bazı bölümlerine puanla öğrenci alınmaya başlandı, tercihler yapıldı. Anadolu ve meslek liseleri

için eve yakın uzak toplam beş tercih yapıldı. Sonuçları merakla beklendi. Sonuçta görüldü ki; meslek liselerinde öğrenci sayısı hızla düştü. Yeni sistem de sorunu çözemedi.

Aşağıdaki tabloda puanlı okullar yer almaktadır:

### 2018 LİSELERE GİRİŞ SINAVI SINAVLA ÖĞRENCİ ALAN OKUL ÖZET BİLGİLERİ

OKUL TÜRÜ	OKUL SAYISI	DERSLİK SAYISI	KONTENJAN
Fen Lisesi	309	1.150	34.500
Sosyal Bilimler Lisesi	89	315	9.450
Anadolu Lisesi	222	1.151	34.530
Anadolu imam Hatip L.	298	962	28.860
Mesleki ve Teknik Anadolu L.	449	639	19.170
<b>TOPLAMLAR</b>	<b>1.367</b>	<b>4.217</b>	<b>126.510</b>

### 2018 LGS İLE ALAN LİSE TÜRLERİ, SAYILARI VE KONTENJAN BİLGİLERİ - SAYFA 1

İli	FEN L.		SOS.BİL.L.		AND.L.		AND.İH.L.		MES.T.AND.L.		TOPLAM	
	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.
Adana	4	480	2	240	12	1.650	4	570	15	630	37	3.570
Adıyaman	4	480	0	0	1	150	3	300	3	90	11	1.020
Afyon	4	390	2	210	1	120	2	240	1	60	10	1.020
Ağrı	2	240	1	120	1	150	3	270	1	30	8	810
Aksaray	3	270	1	90	1	90	2	210	3	90	10	750
Amasya	3	270	1	90	0	0	2	120	2	60	8	540
Ankara	12	1.680	4	510	16	2.940	14	1.680	36	1.410	82	8.220
Antalya	11	1.380	3	330	5	750	7	720	13	480	39	3.660
Ardahan	1	90	1	90	0	0	1	60	1	30	4	270
Artvin	2	180	1	90	0	0	2	120	1	30	6	420
Aydın	3	270	2	150	5	570	2	240	3	180	15	1.410
Balıkesir	3	360	1	120	5	660	4	300	5	180	18	1.620
Bartın	2	150	0	0	0	0	1	90	1	30	4	270
Batman	1	120	1	120	3	540	2	300	1	30	8	1.110
Bayburt	1	120	0	0	0	0	2	60	1	30	4	210
Bilecik	2	150	0	0	0	0	1	60	1	60	4	270
Bingöl	1	90	0	0	2	210	2	120	1	30	6	450
Bitlis	1	90	1	90	1	120	2	180	1	30	6	510
Bolu	2	210	1	120	0	0	2	120	4	120	9	570
Burdur	4	300	1	90	0	0	1	60	2	60	8	510

2018 LGS İLE ALAN LİSE TÜRLERİ, SAYILARI VE KONTENJAN BİLGİLERİ - SAYFA 2

İli	FEN L.		SOS.BİL.L.		AND.L.		AND.İH.L.		MES.T.AND.L.		TOPLAM	
	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.
Bursa	6	600	2	150	8	1.590	8	1.020	24	1.140	48	4.500
Çanakkale	5	420	1	90	0	0	2	150	2	60	10	720
Çankırı	1	120	1	90	0	0	1	90	2	60	5	360
Çorum	6	420	1	90	0	0	2	180	2	60	11	750
Denizli	6	750	1	120	2	240	3	330	7	240	19	1.680
Diyarbakır	6	750	2	150	6	930	6	600	10	420	30	2.850
Düzce	1	90	1	90	1	180	1	120	1	30	5	510
Edirne	3	270	1	90	0	0	1	90	2	60	7	510
Elazığ	2	240	1	120	2	240	2	240	2	60	9	900
Erzincan	2	180	1	90	0	0	2	150	3	90	8	510
Erzurum	3	330	2	240	2	240	3	330	3	210	13	1.350
Eskişehir	4	420	2	240	2	240	2	210	5	360	15	1.470
Gaziantep	5	750	2	300	7	1.230	7	810	13	600	34	3.690
Giresun	5	450	1	90	0	0	2	150	3	90	11	780
Gümüşhane	2	180	1	60	0	0	2	120	1	30	6	390
Hakkari	1	120	1	90	2	180	3	180	1	30	8	600
Hatay	4	570	1	120	5	780	4	450	10	330	24	2.250
İğdır	1	120	1	120	0	0	1	90	1	30	4	360
Isparta	4	390	1	90	0	0	2	180	2	60	9	720
İstanbul	8	1.110	3	360	74	12.060	55	5.430	85	4.200	225	23.160

2018 LGS İLE ALAN LİSE TÜRLERİ, SAYILARI VE KONTENJAN BİLGİLERİ - SAYFA 3

İli	FEN L.		SOS.BİL.L.		AND.L.		AND.İH.L.		MES.T.AND.L.		TOPLAM	
	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.
İzmir	7	720	3	270	15	2.430	10	930	27	1.110	62	5.460
K. Maraş	6	690	1	120	3	570	5	510	6	240	21	2.130
Karabük	1	120	0	0	0	0	1	90	1	30	3	240
Karaman	2	210	1	120	0	0	2	180	1	30	6	540
Kars	2	210	0	0	1	120	1	90	1	30	5	450
Kastamonu	3	270	1	90	0	0	2	120	2	60	8	540
Kayseri	7	720	2	210	5	570	6	570	9	450	29	2.520
Kırıkkale	2	240	0	0	0	0	2	120	1	60	5	420
Kırklareli	2	180	1	90	0	0	1	60	2	60	6	390
Kırşehir	2	210	1	120	0	0	2	180	1	30	6	540
Kilis	1	90	1	90	0	0	2	60	1	30	5	270
Kocaeli	8	1.050	2	240	1	120	7	630	17	780	35	2.820
Konya	8	900	3	330	4	660	9	1.020	15	780	39	3.690
Kütahya	4	360	1	120	0	0	3	240	2	60	10	780
Malatya	5	570	1	150	1	150	4	360	5	150	16	1.380
Manisa	6	510	2	210	3	330	7	600	10	420	28	2.070
Mardin	7	840	1	120	0	0	5	510	1	30	14	1.500
Mersin	8	1.080	1	150	2	480	3	480	13	510	27	2.700
Muğla	4	450	1	120	2	240	4	270	1	60	12	1.140
Muş	2	300	1	150	1	120	2	240	1	60	7	870

2018 LGS İLE ALAN LİSE TÜRLERİ, SAYILARI VE KONTENJAN BİLGİLERİ - SAYFA 4

İli	FEN L.		SOS.BİL.L.		AND.L.		AND.İ.H.L.		MES.T.AND.L.		TOPLAM	
	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.	OKUL	KONT.
Nevşehir	2	180	1	90	1	90	2	120	1	30	7	510
Niğde	2	240	0	0	1	120	1	120	2	90	6	570
Ordu	5	570	1	90	0	0	4	270	3	120	13	1.050
Osmaniye	3	360	1	120	1	150	2	180	3	90	10	900
Rize	5	450	1	90	0	0	2	180	1	60	9	780
Sakarya	4	480	1	90	1	180	3	300	5	270	14	1.320
Samsun	9	1.080	1	60	1	120	3	450	5	240	19	1.950
Siirt	1	120	1	90	1	120	2	210	1	30	6	570
Sinop	2	180	0	0	0	0	1	90	1	30	4	300
Sivas	4	420	1	90	2	240	2	180	3	150	12	1.080
Şanlıurfa	7	1.050	1	180	4	810	7	780	11	450	30	3.270
Şırnak	2	240	1	60	3	360	3	300	1	30	10	990
Tekirdağ	4	600	1	120	1	180	3	240	5	240	14	1.380
Tokat	6	510	1	90	0	0	2	180	2	60	11	840
Trabzon	6	570	1	90	0	0	3	270	2	60	12	990
Tunceli	1	60	0	0	0	0	1	30	1	30	3	120
Uşak	2	240	0	0	1	120	1	90	1	60	5	510
Van	5	750	1	150	2	300	5	420	4	150	17	1.770
Yalova	1	90	1	90	0	0	1	90	2	60	5	330
Yozgat	6	600	0	0	0	0	2	180	1	30	9	810
Zonguldak	4	390	0	0	1	90	2	180	2	90	9	750

## SONUÇLAR

SONUÇ: MEB kaynaklarından derlenen bilgilere göre, eğitimle ilgili görüşleri tartışmak, geliştirmek ve politikaları oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen Milli Eğitim şûralarının ilki, **1921 yılında Heyet-i İlmiye** tarafından Maarif Kongresi adıyla düzenlendi. Şûrada alınan ilk karar ise köy okullarının iyileştirilmesi yönünde verildi.

SONUÇ: 3. Eğitim Şûrası'nın ana gündem maddelerinden biri **erkek sanat ortaokulları ve enstitüleri program ve yönetmeliği**, bir diğeri ise **kız enstitüleri program ve yönetmeliğinin** oluşturulmasıydı. Liselerin dört yıl olması gündemdeydi.

SONUÇ: 6. şûrada da kız teknik ve erkek teknik öğretimin programlarının düzenlenmesi, çıraklık okullarının açılması, bu kurumlarda yabancı dil saatlerinin artırılması kararları alındı.

SONUÇ: 7. Milli Eğitim Şûrası'nda ise lise ve dengi meslek okullarında fakültelere girişte sınav sistemi ve imam hatip okullarının yapısıyla ilgili düzenlemeler yapıldı.

SONUÇ: 8. Milli Eğitim Şûrası'nda ise ilk karar "Türk eğitim sisteminin yapısı biri diğerine dayalı **İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretim** olmak üzere **üç öğretim derecesinden oluşur**" yönündeydi.

SONUÇ: 10. Milli Eğitim Şûrası'nda ise **ana sınıflarının başlangıçta zorunlu olmayan** ancak daha sonra zorunlu kılınacak bir düzey olarak alınması kararı benimsendi.

SONUÇ: 1986'daki 12. Milli Eğitim Şûrası'nda ise liselerin bünyesinde bulunan **ortaokulların tamamen ilköğretim bünyesine alınması** benimsenirken, ilköğretime başlama yaşı da 72 ay olarak belirlendi.

SONUÇ: 13. şûra kararlarında ise yaygın eğitim konusunda halkın motive edilmesine vurgu yapıldı. **Yaygın eğitim ile örgün eğitim arasında denkliğin sağlanarak birbiri arasında geçiş yapılabilmesi** de gündeme alınan kararlar arasına girdi.

SONUÇ: 15. Milli Eğitim Şûrası'nda da **Anadolu öğretmen ve öğretmen liselerinin, eğitim fakültelerinin esas kaynağını oluşturması** kararı alındı.

SONUÇ: 16. Milli Eğitim Şûrası'nda **öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmeleri** için iş dünyasına yakın işbirliği sağlayacak tedbirlerin alınması tavsiye edildi.

SONUÇ: 2006'daki 17. şûrada da **okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi** için çalışmalara başlanması yönündeki karar çıktı. **4+4+4 eğitim sistemi** ve değerleri belirlemeye yönelik çalışmalar şûra kararıydı.

SONUÇ: 18. Milli Eğitim şûrasının en çok konuşulan kararı ise **zorunlu eğitimin bir yıl, okul öncesi eğitim 4 yıl, temel eğitim 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi 4 yıl** ortaöğretim olmak üzere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsat verecek şekilde **13 yıl** olacak şekilde düzenlenmesi gerektiği yönündeki karar oldu.

## ÖNERİLER

Kararların hayata geçirildiğinde sorunların büyük ölçüde çözülebileceği, şûralara katılım artırıldıkça daha çok temsil edileceği vurgulanmıştır. Şûra kararlarının yaptırım gücünün olmaması da bir handikap olarak bir sorun teşkil etmektedir (Deniz M. 2001, Dağ Ö., 2013). Dolayısıyla şûra kararlarına katılım ve kararların yaptırım gücü artırılmalıdır.

Son dönemlerde -özellikle 19. şûrada- çok fazla tavsiye kararı alınarak kapsam genişleyebilmekte; ancak bu durum dağınıklığa neden olmakta, kararların arada kaybolmasına neden olmakta, uygulama imkânı bulunamamaktadır. O halde kısa ve uygulanması muhtemel, faydacı ve gerçekçi kararlar alınmalıdır.

Şûralarda okulun veya kurumun bürokratik işlemlerinden sorumlu okul sekreterliği oluşturulması tartışılmalıdır.

Şûralarda okulun nasıl bir ortam olması gerektiği günümüzdeki mevcut durum dikkate alınıp tartışılmalıdır.

Özel okul açma ve işletme tekrar şûra gündemlerinde tartışılmalıdır. Temel Liseler ne işe yaradı? Sorusu tartışılmalıdır.

Öğrenci kalitesini artırmak için neler yapılması gerektiği tartışılmalıdır.

Devamsızlık yeniden tartışılmalıdır.

Meslek lisesini bitiren öğrencilerin sınavsız olarak üniversitelere yerleştirilmesi konusu yeniden tartışılmalıdır.

Anadolu liseleri nasıl olmalıdır sorusu yeniden tartışılmalıdır.



Ders saatleri, ödev, iş yerinde eğitim yeniden tartışılmalıdır.

Okul nasıl bir ortam olmalıdır sorusu tartışılmalıdır.

### KAYNAKÇA

Aslaner N., 2008, Milli Eğitim şûraları ve Eğitim Politikaları (1939-1946), Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Dağ Ö., 2013, Milli Eğitim şûralarında İlköğretim, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Deniz M. 2001, Milli Eğitim şûralarının Tarihçesi ve Eğitim Politikalarına Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

FİDAN, N. (1997). *Eğitim Psikolojisi: Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Gültekin, Mehmet (1999). *Temel Eğitim ikinci Kademe için Alternatif Program Modelleri*. Birinci Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

[http://www.egitimajansi.com/haber/1921den-2014e-milli-egitim-sura-kararlari-haberi-35356h.html\(20.07.2016\)](http://www.egitimajansi.com/haber/1921den-2014e-milli-egitim-sura-kararlari-haberi-35356h.html(20.07.2016))

<https://www.sozcu.com.tr/2018/egitim/illere-gore-sinavla-ogrenci-alacak-lise-turu-sayilari-ve-kontenjan-bilgileri-2343362>

Resmi Gazete, 08 Temmuz 2014 SALI tarih ve 29054 sayılı

Üçler, C. 2006, 1988-2005 Yılları Arasında Gerçekleştirilen Milli Eğitim şûraları ve Alınan Kararların Uygulamaları, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

---

## ANNE BABALARIN ÇOCUKLARINA OYUNCAK VE KIYAFET ALIRKEN YAŞADIKLARI DURUMLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

---

Fatma TEZEL ŞAHİN<sup>216</sup>, Cansu TUTKUN<sup>217</sup>

### ÖZET

*Araştırmada 3-5 yaş grubunda çocukları ile birlikte oyuncak ve giyim mağazalarına gelen anne ve babalarla görüşme yapılarak, anne babaların çocuklarına oyuncak ve kıyafet alırken yaşadıkları durumlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan farklı oyuncak mağazalarına çocuklarıyla birlikte gelen 50, giyim mağazalarına gelen 55 anne baba olmak üzere toplam 105 anne baba oluşturmuştur. Araştırma, nitel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak; anne babaların çocuklarına oyuncak ve kıyafet alırken yaşadıkları durumlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Aile Görüşme Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde çocukları ile birlikte oyuncakçı ve giyim mağazalarına gelen, çalışmaya katılmaya gönüllü olan anne babalarla, ortam içerisinde yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda hem giyim mağazalarına hem de oyuncak mağazalarına, ayda birkaç kez daha çok annelerin geldiği ve babaların çocuklarıyla birlikte bu mağazalara çok fazla gelmedikleri belirlenmiştir. Anne ve babaların çocuklarına oyuncak alırken en çok sağlam ve sağlıklı olmasına, kıyafet alırken ise kaliteli olmasına ve fiyatına dikkat ettikleri saptanmıştır. Anne ve babaların büyük bir çoğunluğunun çocuklarına yönelik oyuncak ve kıyafet alırken çocuklarının istediğine göre aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların ısrarla bir oyuncak ya da kıyafeti almak isteyip, anne babaların almak istemediği durumlarda, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun çocuğu ikna etmeye çalışarak almadığı, diğer taraftan anne ve babaların bir kısmının ise, oyuncak ve kıyafeti aldığı belirlenmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi dönem, Oyuncak, Kıyafet, Anne ve baba

## PARENTS' OPINIONS ABOUT THE SITUATION WHEN THEY BUY TOYS AND CLOTHES FOR THEIR CHILDREN

### ABSTRACT

---

<sup>216</sup>Dr. Öğretim Üyesi, Bayburt Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı, Bayburt., ctutkun@bayburt.edu.tr

<sup>217</sup> Dr., yurdaguleres@gmail.com

*In this study, it was aimed to investigate parents' opinions about the situations they experienced while buying toys and clothes for their children. The study group of the study consisted of 105 mothers and fathers who came to different toy stores located in the central districts of Ankara. Research is a qualitative study. As a data collection tool; Family Interview Form was used in order to determine the opinions of parents about their experiences when buying toys and clothes. Content analysis method was used for data analysis. During the data collection process, face-to-face interviews were conducted with parents who volunteered to participate in toy and clothing stores with their children. At the end of the research, it was determined that mothers came to the clothing stores and toy stores several times a month and the fathers did not come with these children too much. It was determined that parents had the most solid and healthy toys for their children and that they paid attention to quality and price when buying clothes. It was concluded that most of the parents took toys and clothes for their children and that their children took what they wanted. In addition, if the children do not want to buy a toy or an outfit and parents do not want to buy, the majority of the parents do not try to convince the child, On the other hand, some of the mothers and fathers bought toys and clothes.*

**Key Words:** *Preschool Period, Toy, Dress, Mother and Father.*

## GİRİŞ

Tüketici olarak günümüzde çocuklara yönelik pazarlar giderek daha fazla önem kazanmıştır (Valkenburg ve Cantor, 2001). Çocuklar, pazarlamacıların çalışabilmeleri için önemli bir gruptur, çünkü ürün ve markalara yönelik tutumları hala biçimlendirici aşamalarında ve mevcut deneyimleri gelecekteki marka tercihlerini ve pazardaki davranışlarını etkilemektedir (Dotson ve Hyatt, 2005). Gerçekten de çocukların ekonomideki itici gücüne paralel olarak doğrudan çocuklara yönelik üretilen ürün veya hizmet yelpazesinde ve çocukları hedefleyen pazarda gözle görülür bir artış vardır. Ülkemiz açısından ele alındığında da her yıl daha fazla sayıda kuruluşun çocuklara yönelik pazarla ilgilendiği görülmektedir. Artan şekilde yalnızca çocuklara yönelik üretim yapan tekstil firmaları, kitap ve süreli yayınlar, oyuncak süpermarketleri, alışveriş merkezlerindeki oyun ve eğlence alanları, eğlence merkezleri, sinema endüstrisi ürünleri, temizlik ürünleri (özel diş macunları, diş fırçaları, şampuan, krem vb.), sakız, çikolata, kahvaltılık gevrek, bisküvi, makarna, yoğurt, meyveli süt vb. gibi ürünlerin yanında hazır gıda işletmelerinin çocuk menüleri de çocukların değerli bir hedef kitle olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır (Gülerarslan, 2011).

Çocukların tüketici olarak sosyalleşmeleri dört yaşından önce başlayan ve ömür boyu süren bir süreçtir (Hayta, 2008). Bu açıdan tüketim davranışı ve karar verme sürecinde, çocuğun tüketici olarak sosyalleşmesi önemli bir faktördür (Gülerarslan, 2011). Tüketicinin sosyalleşmesi, bireyin yeni davranışları, değerleri ve mevcut normları öğrenerek ya da değiştirerek kendini sürekli olarak çevreyle uyumlaştırdığı süreçtir. Böylelikle, bilgi, tutum ve beceriler gibi öğrenilmiş özellikler, çocuk tüketicinin çeşitli tercihleri üzerinde etkilidir ve çevre ile uyum sağlamaya yardımcı olur (Dotson ve Hyatt, 2005). Çocukların tüketici olarak sosyalleşmesini etkileyen bireysel faktörler; sosyo-ekonomik düzey, yaş ve cinsiyetten oluşmaktadır (Ateşoğlu ve Türkkahraman, 2009). Ailelerin sosyo ekonomik düzeyleri, satın alma güçlerinde önemli farklılıklara neden olmaktadır. Bu nedenle, düşük gelirli ailelerin ürünleri değerlendirme için kullandıkları ölçütler genellikle ucuzluk ve dayanıklılık gibi ölçütler olurken, yüksek gelirli ailelerin tercihleri kalite, zarafet, ünlü marka olması gibi ölçütler olmaktadır. Doğal olarak bu durum, çocukların tüketici olmayla ilgili bilgileri öğrenmesi ve bazı temel tüketici becerilerini edinmesi üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Hayta, 2008). Çocukların yaşları göz önünde bulundurulduğunda, bilişsel ve sosyal gelişimle bağlantılı olarak; çocukların nasıl düşündükleri, ne bildikleri ve tüketiciliğe nasıl geçtikleri konularında önemli değişiklikler görülmektedir (Ateşoğlu ve Türkkahraman, 2009). Okul öncesi dönemin en önemli özelliği, bilişsel kavramsal sınırlamalara sahip olan çocukların, hızlı ve kolay göze çarpan piyasa unsurlarına odaklanma eğiliminde olmalarıdır. Bu aşamadaki çocuklar bu unsurların tek ve en ilginç boyutlarına odaklanır. Sahip oldukları tüketim bilgileri, sadece kavrama ve ayırt etme konusundaki sınırlı yeteneklerinden oluşmaktadır (Hayta, 2008). Çocuklar, tüketici davranışlarının önemli özellikleri olan kendi istek ve tercihlerini deneyimlemelerine rağmen, henüz doğru, hedefe yönelik tüketiciler olarak kabul edilemezler. Okul öncesi çocukların zihninin, zevklerini, ürün ve eğlence tercihlerini ve sonuç olarak tüketici davranışlarını belirleyen çeşitli özellikleri vardır. Bu özelliklerden biri, fanteziyi gerçeklikten ayırt etme yeteneklerinin sınırlı olmasıdır. Okul öncesi çocukların tüketici davranışlarını etkileyebilecek bir diğer özelliği de, bir nesne ya da görüntünün dikkat çekici bir özelliğine odaklanarak, daha az dikkat çekici diğer özelliklerin dışlanmasına odaklanma eğilimidir. Okul öncesi yaş grubundaki çocukların, tüketici davranışları açısından bu özellikleri, akıllarını uzun süre cazip ürünlerden uzak tutamamalarına ve en kısa sürede bu ürüne sahip olma isteği içerisinde girmelerine neden olmaktadır. Bu açıdan bu dönemdeki çocuklar hala karar alma konusunda dikkatlice düşünmenin olgunluğundan yoksundurlar (Valkenburg ve Cantor, 2001).

Anne babalar, çocukları için tüketime ilişkin en güvenilir bilgi kaynaklarıdır (Fan ve Li, 2010). Çocukların çok basit ve karmaşık davranışları herhangi bir teşvik olmaksızın sadece gözlem yoluyla öğrendikleri, tüketimle ilgili konularda ailelerinin tüketim alışkanlıklarını model olarak aldıkları (Hayta, 2008) ve ürünler hakkında anne babalarının ne söylediklerine daha fazla ilgi duydukları bilinmektedir (Dotson ve Hyatt, 2005). Çocuklar, aileleriyle konuşarak ürün-kalite ilişkisi ve markaları gibi tüketim kavramları hakkında da çok fazla bilgi edinebilmektedirler. Aileler bir ürünü diğer bir ürünle kıyasladığında, fiyatı hakkında konuştuklarında, çocukların fiyatlar hakkında fikir edinmesine yardımcı olacaklardır (Hayta, 2008). Bu bağlamda okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik, anne babaların çocuklarına oyuncak ve kıyafet alırken yaşadıkları durumlara ilişkin görüşlerinin incelendiği, oyuncak ve kıyafet alırken nelere dikkat ettiklerine, çocuklarıyla ne sıklıkla bu mağazalara geldiklerine, oyuncak ve kıyafet alırken çocuklarının fikirlerini alıp almadıklarına, oyuncak ve kıyafet alımlarında yaşadıkları problem durumlara ilişkin değerlendirmelerin yapıldığı bir araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada 3-6 yaş grubunda çocukları ile birlikte oyuncak ve giyim mağazalarına gelen anne ve babalarla görüşme yapılarak, anne babaların çocuklarına oyuncak ve kıyafet alırken yaşadıkları durumlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Araştırma, nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Durum çalışması, sorgulanan olay hakkında derinlemesine ve bütüncül bir şekilde bilgi edinilmesine olanak sağlamaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan farklı oyuncak mağazalarına çocuklarıyla birlikte gelen 50, giyim mağazalarına gelen 55 anne baba olmak üzere toplam 105 anne baba oluşturmuştur. Görüşme yapılan anne ve babaların dağılımları Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Görüşme Yapılan Kişi

		Giyim Mağazası		Oyuncak Mağazası	
		n	%	n	%
<b>Görüşme Yapılan Kişi</b>	Anne	44	80	41	82
	Baba	11	20	9	18
	TOPLAM	55	100	50	100

Tablo 1 incelendiğinde giyim mağazalarında görüşme yapılan kişilerin %80'nin anneler, %20'sinin babalar olduğu; oyuncak mağazalarında görüşme yapılan kişilerin ise %82'sinin anneler, %18'nin babalar olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan çocuklara ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Çocuklara İlişkin Genel Bilgilerin Dağılımı

Çocuklara İlişkin Bilgiler	Giyim Mağazası		Oyuncak Mağazası		
	n	%	n	%	
Çocuğun Yaşı	36-48 Ay	22	40	10	20
	49-60 Ay	16	29,1	27	54
	61-72 Ay	17	30,9	13	26
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	33	60	24	48
	Erkek	22	40	26	52
Okul Öncesi Eğitim Alma	Eğitim Alıyor	36	65,4	38	76
	Eğitim Almıyor	19	34,6	12	24
<b>TOPLAM</b>		<b>55</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde giyim mağazalarında görüşme yapılan anne babaların çocuklarının %40'ının 36-48 ay, %29,1'inin 49-60 ay, %30,9'unun 61-72 ay aralığında olduğu görülmektedir. Çocukların %60'ı kız, %40'ı erkektir. Okul öncesi eğitim alma durumları açısından %65,4'ü okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte, %34,6'sı ise okul öncesi eğitim almamaktadır. Oyuncak mağazalarında görüşme yapılan anne babaların çocuklarının %20'si 36-48 ay, %54'ü 49-60 ay ve %26'sı 61-72 ay aralığındadır. Çocukların %48'i kız, %52'si erkektir. Okul öncesi eğitim alma durumları açısından %76'sı okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte, %24'ü ise okul öncesi eğitim almamaktadır.

### Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracı olarak; anne babaların çocuklarına oyuncak ve kıyafet alırken yaşadıkları durumlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Aile Görüşme Formu" kullanılmıştır. Aile Görüşme Formunda; çocukların oyuncak/kıyafet almaya daha çok kiminle geldikleri, oyuncak ve kıyafet alımında nelere dikkat ettikleri, oyuncak ve kıyafet alırken çocuklarının fikrini alıp almadıkları, çocukların ısrarla bir oyuncak ya da kıyafeti almak isteyip, anne babaların almak istemediği durumlarda ne yaptıklarına ilişkin sorular yer almaktadır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde çocukları ile birlikte oyuncakçı ve giyim mağazalarına gelen, çalışmaya katılmaya gönüllü olan anne babalarla, ortam içerisinde yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Kodlama işlemi önceden belirlenmiş kavramlar yerine araştırmanın verilerinden çıkarılan kavramlara göre gerçekleştirilmiştir. Ardından, ilk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkılarak bu kodların belirli kategoriler altında toplanması sağlanmıştır.

## BULGULAR

**Tablo 3.** Ailede Kıyafet ve Oyuncak Almaya Gelen Ebeveynin Dağılımı

	Giyim Mağazası		Oyuncak Mağazası	
	n	%	n	%
Anne	42	76,4	35	70
Baba	8	14,5	2	4
Anne Baba Birlikte	5	9,1	13	26
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde hem giyim mağazalarına hem de oyuncak mağazalarına daha çok annelerin geldiği ve babaların çocuklarıyla birlikte bu mağazalara çok fazla gelmedikleri görülmektedir.

**Tablo 4.** Ailelerin Kıyafet ve Oyuncak Almaya Gelme Sıklıklarının Dağılımı

	Giyim Mağazası		Oyuncak Mağazası	
	n	%	n	%
Haftada Bir Kez	2	3,6	20	40
Ayda 2-3 Kez	28	50,9	21	42
Ayda Bir Kez	12	21,8	8	16
2-3 Ayda Bir Kez	9	16,4	1	2
Yılda 1-2 Kez	4	7,3	---	---
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 4 incelendiğinde hem giyim mağazalarına hem de oyuncak mağazalarına anne babaların çoğunlukla ayda birkaç kez geldikleri saptanmıştır.

**Tablo 5.** Kıyafet ve Oyuncak Alımına Kimin Karar Verdiğine İlişkin Dağılım

	Giyim Mağazası	Oyuncak Mağazası
--	----------------	------------------

	n	%	n	%
Çocuk	33	60	42	84
Anne	18	32,8	6	12
Baba	2	3,6	2	4
Anne, Baba ve Çocuk	2	3,6	---	---
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 5 incelendiğinde çoğunlukla hem kıyafet hem de oyuncak alımına çocukların karar verdikleri görülmektedir.

**Tablo 6.** Anne Babaların Çocuklarını Kıyafet/Oyuncak Alımına İlişkin Bilgilendirme Durumlarına İlişkin Dağılım

	Giyim Mağazası		Oyuncak Mağazası	
	n	%	n	%
Evet Bilgilendiririm	37	67,3	32	64
Hayır Bilgilendirmem	18	32,7	18	36
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 6 incelendiğinde anne babaların büyük çoğunluğunun kıyafet ve oyuncak alımına ilişkin çocuklarını bilgilendirdikleri ancak bazı anne babaların bu konuda herhangi bir bilgilendirme yapmadıkları görülmektedir.

**Tablo 7.** Ailelerin Hangi Durumlarda Çocuklarına Kıyafet ve Oyuncak Aldıklarına İlişkin Dağılım

	Giyim Mağazası		Oyuncak Mağazası	
	n	%	n	%
Çocuk İstedığı İçin	8	14,5	20	40
Çocuğu Ödüllendirmek İçin	15	27,3	24	48
İhtiyacı Olduğu İçin	32	58,2	6	12
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 7 incelendiğinde, anne babaların büyük çoğunluğunun çocuklarının ihtiyacı olduğu için çocuklarına kıyafet aldıkları görülmektedir. Oyuncak alımına yönelik ise anne babaların çoğunlukla çocuklarını ödüllendirmek ve çocuk istediği için oyuncak aldıkları, çok az bir kısmının ise çocuğun ihtiyacı olduğu için aldıklarını ifade ettikleri saptanmıştır.

**Tablo 8.** Ailelerin Kıyafet ve Oyuncak Alırken Dikkat Ettikleri Özelliklerin Dağılımı

	Giyim Mağazası		Oyuncak Mağazası	
	n	%	n	%
Ucuzluk	40	72,7	32	64
Kalite	38	69,1	16	32
Dayanıklılık	22	39,9	41	82



Yaş	12	15
Çocuğun Beğenisi	10	---
Mevsim	8	---
Sağlık	5	36
Marka	---	7

Tablo 8 incelendiğinde, anne babaların çocuklarına kıyafet alırken en çok ucuzluk ve kalitesine, oyuncak alırken ise en çok dayanıklılık ve sağlıklı olmasına daha sonra ise ucuz olmasına dikkat ettikleri görülmektedir.

**Tablo 9.** Ailelerin Kıyafet ve Oyuncak Alımında Yaşanılan Problem Durumunda Çocuklarına Karşı Tutumlarının Dağılımı

		Giyim Mağazası		Oyuncak Mağazası	
		n	%	n	%
<b>Çocukların Israrla Bir Oyuncak ya da Kıyafeti Almak İsteme Durumları</b>	İkna Etme	24	92,7	28	84
	Çocuğun İsteğini Kabul Etme	17	65,4	21	63
	Ödül Vaat Etme	13	50,0	24	72
	Başka Bir Seçenek Sunma	9	34,6	17	51
	Hiçbir Şekilde Almama	5	19,2	11	33
	Karşılaşılmadı	6	23,1	---	---

Tablo 9 incelendiğinde çocukların ısrarla bir oyuncak ya da kıyafeti almak isteyip, anne babaların almak istemediği durumlarda, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun çocuğu ikna etmeye çalışarak almadığı, diğer taraftan anne ve babaların bir kısmının ise, oyuncak ve kıyafeti aldığı görülmektedir.

**Tablo 10.** Ailelerin Kıyafet ve Oyuncak Alımında Cinsiyete Göre Tercih Yapıp Yapmama Durumlarının Dağılımı

	Giyim Mağazası		Oyuncak Mağazası	
	n	%	n	%
Evet	51	92,7	42	84
Hayır	4	7,3	8	16
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 10 incelendiğinde anne babaların büyük çoğunluğunun çocuklarının cinsiyetine göre kıyafet ve oyuncak aldığı görülmektedir. Diğer taraftan çok az bir kısmının çocuklarına kıyafet ve oyuncak alırken çocuklarının cinsiyetine dikkat etmedikleri belirlenmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada hem giyim mağazalarına hem de oyuncak mağazalarına, ayda birkaç kez daha çok annelerin geldiği ve babaların çocuklarıyla birlikte bu mağazalara çok fazla gelmedikleri belirlenmiştir. Tutkun ve Tezel Şahin (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda ev dışındaki ortamlardan biri olan kitapçılarda çocuklarla en çok ilgilenen ebeveynin anne

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim birinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin giysi tercihlerini, giysi alımlarındaki seçimlerini ve giysi satın alma davranışlarına etki eden faktörleri inceleyen bir araştırmada ise, 7–11 yaş arasındaki çocukların alışveriş tercihlerinde en fazla annenin etkili olduğu saptanmıştır (Ağaç ve Harmankaya, 2009). Bu açıdan çocukların yaşamlarında en az anneler kadar önemi olan babaların, daha çok çocuklarının hayatlarına katılım göstermelerinin ve onlarla zaman geçirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Kıyafet ve oyuncak alımına çoğunlukla çocukların karar verdikleri saptanmıştır. Günümüzde çocuklar anne babaların satın alma kararlarında büyük bir rol oynamaktadır (Fan ve Li, 2010; Gülerarslan, 2011). Ailenin tüketim alışkanlıklarında çocuklar geçmişten farklı olarak daha etkin bir konuma yerleşmiştir. Bugün çocuklar, satın alma sürecinin neredeyse her aşamasında güçlerini arttırırken, yalnızca kendileri ile ilgili ürün gruplarında değil diğer kategorilerde de söz hakkı elde etmiş bulunmaktadır. Çocuklar, daha anne karnındayken tüketim kararlarında etkili olmaya başlamakta, çocuk bekleyen ailenin satın alma ihtiyaçları ve tercihleri, çeşitlenmekte, şekillenmektedir. Sadece gıda, giyim, sağlık gibi ihtiyaçlarda değil aynı zamanda otomobil, beyaz eşya, ev seçimi tercihlerinde de çocukların doğrudan ya da dolaylı etkileri bulunmaktadır. Çocuğun istek ve tercihleri ebeveynler üzerinde çoğu kez daha etkili olabilmektedir (Gülerarslan, 2011). Bu araştırmadan elde edilen sonuç da çocukların satın almaya ilişkin önemli bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır.

Anne babaların büyük çoğunluğunun kıyafet ve oyuncak alımına ilişkin çocuklarını bilgilendirdikleri ancak bazı anne babaların bu konuda herhangi bir bilgilendirme yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Anne babalar çocukların doğru tüketim bilincini kazanmalarında temel unsurdur. Ebeveynler, çocuklarını, hayatın erken dönemlerinde alışveriş ortamına götürerek, buradaki faaliyetleri gözlemlemelerine, satın alma önerileri sunmalarına izin vererek, ürün seçimlerini yapabildikleri gibi ürün seçimleri için fırsatlar sağlayarak, onlara harcayacakları parayı vererek, onlara harcamaların temellerini öğretme ve en kısa zamanda tüketici rolüne katılmaya teşvik etmektedirler (McNeal, 2000). Bozyiğit ve Madran (2018) tarafından çocukların çevre bilinçli tüketici olarak sosyalleşmesinde annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının rolünün incelendiği araştırmaya dört-altı yaşında çocuğu olan anneler dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda demokratik anneler alınacak ürünlerde ürün-fiyat durumuna, aşırı korumacı anneler ise içeriğe dikkat etmekte, aşırı korumacı ve demokratik anneler tüketici olarak haklarını bilmekte, reddeden ve karı-koca geçimsizliği

tutumuna sahip anneler çocuklarının her istediğini marketten almakta, reddeden anne ürün alırken çocuğunun fikrini sormazken, otoriter anne önce kendi fikrine sonra çocuğunun fikrine önem vermekte ve son olarak aşırı korumacı ve demokratik anneler sağlıksız ürünler ile elektrik-su kullanımı konusunda çocuklarının tüketimlerini kısıtlamaktadırlar (Bozyiğit ve Madran, 2018). Bu bağlamda anne babaların erken dönemlerden itibaren çocuklarını tüketime ilişkin alımlarda bilgilendirmeleri çok önemlidir. Bu bilgilendirme, ürünün kalitesi, fiyatı, diğer ürünlere göre avantaj ve dezavantajları hakkında olabileceği gibi, ürünün etiketi, bedensel ya da fiziksel açıdan uygun olup olmaması gibi konularda da olabilmektedir.

Araştırmada anne babaların büyük çoğunluğunun çocuklarının ihtiyacı olduğu için çocuklarına kıyafet aldıkları, oyuncak alımına yönelik ise çocuklarını ödüllendirmek için onlara oyuncak aldıkları, çok az bir kısmının ihtiyacı olduğu için aldıklarını ifade ettikleri saptanmıştır. Çocuklar satın alma ve tüketime ilişkin ilk deneyimlerini anne babalarından edinmektedir (Fan ve Li, 2010). Ebeveynler bir alışveriş sırasında çocuğa tüketim bilgisi vererek (Hayta, 2008) çocukların satın alma durumlarına ilişkin doğru bilgiler edinmelerini teşvik edebilirler. Medya okuryazarlığı, çocukların, düşünceli tüketici kararları vermelerini sağlamalarının yanı sıra, ticari baskılardan nasıl hızlı bir şekilde korunabileceklerini ve dürtüsel olarak satın alımların nasıl önüne geçilebileceğini öğretmek açısından önemlidir (Valkenburg ve Cantor, 2001). Araştırma sonucu çocukların ihtiyaçları olmasa bile onlara oyuncak alındığını ortaya koymaktadır. Bu açıdan anne babaların gereksiz tüketimden kaçınmaya ilişkin çocuklarına iyi birer model olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Anne babaların çocuklarına kıyafet alırken en çok ucuzluk ve kalitesine, oyuncak alırken ise en çok dayanıklılık ve sağlıklı olmasına dikkat ettikleri belirlenmiştir. Hayta (2008), ailelerin sosyo ekonomik düzeylerinin, satın alma güçlerinde önemli farklılıklara neden olduğunu belirtmektedir. Düşük gelirli ailelerin ürünleri değerlendirme için kullandıkları ölçütler genellikle ucuzluk ve dayanıklılık gibi ölçütler olurken, yüksek gelirli ailelerin tercihleri kalite, zarafet, ünlü marka olması gibi ölçütler olmaktadır. Doğal olarak bu durum, çocukların tüketici olmayla ilgili bilgileri öğrenmesi ve bazı temel tüketici becerilerini edinmesi üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Diğer taraftan ailelerin gelir durumlarına bağlı olarak lüks tüketim anlayışları ve tüketime olan eğilimleri, çocukları da etkileyerek, onların da benzer eğilimler göstermesine neden olmaktadır (Hayta, 2008).

Çocukların ısrarla bir oyuncak ya da kıyafeti almak isteyip, anne babaların almak istemediği durumlarda, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun çocuğu ikna etmeye çalışarak almadığı, diğer taraftan anne ve babaların bir kısmının ise, oyuncak ve kıyafeti aldığı görülmüştür.

Okulöncesi dönemdeki çocuklar ilgilerini çeken herhangi bir ürüne en kısa sürede sahip olma eğilimi içerisindedir. Aileler çocuğun dikkatini dağıtmaya veya dikkatini başka bir yere yönlendirmeye çalışsa bile, 5 yaşından küçük çocuklar genellikle bu taktiklere direnmektedir. Çekici olan bir oyuncak veya yiyecek gördüklerinde tüm dikkatlerini bu uyarıcıya vermekte ve koşullar ne olursa olsun bu ürüne sahip olmak istemektedirler. Böyle bir durumda, ebeveynlerin çocuğun isteklerine direnmesi gerçekten zor ve bu da aileler için stresli durumlara neden olabilmektedir (Hayta, 2008). Bu araştırmada da elde edilen sonuç anne babaların tüketime ilişkin çocuklarıyla çatışma durumlarını sıklıkla yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Burada en önemli nokta anne babaların tutarlı ve dengeli bir tutum sergilemeleridir. Çocuklarıyla yaşadıkları çatışma durumunda, fikirlerini kısa sürede değiştirmeleri, çocukların anne babalarının fikirlerini sorgulamalarına ve sınırlarını tam olarak belirleyememelerine neden olabilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında; babaların çocuklarıyla birlikte daha fazla vakit geçirmeleri, tüketime ilişkin alımlarda anne babaların çocuklarına model olmaları ve çocuklarını doğru tüketim konusunda yönlendirmeleri, anne babalara uygulanan eğitim programlarında, doğru tüketim alışkanlıklarının kazanılmasına yönelik oturumların eklenerek anne babaların farkındalıklarının artırılması önerilmektedir.

#### KAYNAKÇA

Ağaç, S. ve Harmankaya, H. (2009). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin giysi tercihleri ve giysi satın alma davranışlarına etki eden faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 1-13.

Ateşoğlu, İ. ve Türkkahraman, M. (2009). Çocukların tüketici olarak sosyalleşmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 215-228.

Bozyiğit, S. ve Madran, C. (2018). Çocukların çevre bilinçli tüketici olarak sosyalleşmesinde annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının rolü. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 173-196.

Dotson, M. J., & Hyatt, E. M. (2005). Major influence factors in children's consumer socialization. *Journal of Consumer Marketing*, 22(1), 35-42. doi:10.1108/07363760510576536.

Fan, Y., & Li, Y. (2010). Children's buying behaviour in China. *Marketing Intelligence & Planning*, 28(2), 170-187. doi:10.1108/02634501011029673.

Gülerarslan, A. (2011). Tüketici olarak çocuk ve ailenin satın alma kararlarına etkisi. *Seçuk İletişim*, 6(4), 126-137.

Hayta, A. B. (2008). Socialization of the Child as a Consumer. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 37(2), 167–184. doi:10.1177/1077727x08327256.

McNeal, J. U. (2000). Children as consumers of commercial and social products. Washington: Pan American Health Organization. <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2010/Los-ninos-como-consumidores-productos-sociales-y-comerciales.pdf> adresinden 29.10.2018 tarihinde erişilmiştir.

Valkenburg, P. M., & Cantor, J. (2001). The development of a child into a consumer. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(1), 61–72. doi:10.1016/s0193-3973(00)00066-6.

Tutkun, C. ve Tezel Şahin, F. (2016). Anne, baba ve çocukların doğal gözlemleri: Bir kitapçı ortamında anne çocuk mu? Baba çocuk mu? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2293-2308.

---

## İZMİR İLİNDE GÖREVLİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ YÖNETİCİLERİNE İLİŞKİN BAŞLICA DİSİPLİN SUÇU KONULARI

---

Yurdağül EREŞ<sup>218</sup>

### ÖZET

*Bu araştırmanın amacı, İzmir ilinde görevli milli eğitim müdürlüğü yöneticilerine ilişkin başlıca disiplin suçlarının belirlenmesidir. Araştırmada kalitatif araştırma yöntemlerinden birisi olan derinlemesine mülakat yöntemi kullanılmıştır. Çalışma evreni, 2017-2018 öğretim yılında, İzmir ilinde görev yapan milli eğitim müdürlüğü yöneticileri olan şube ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda İzmir İli Maarif Müfettişleri Başkanlığı'nda çalışan 13 maarif müfettişiyle (soruşturma raporlarında olan disiplin suçlarıyla ilgili) birebir görüşmeler yapılmıştır. Disiplin cezası teklif edilen İzmir İlinde görev yapan okul yöneticilerinin disiplin suçları” eylem benzeşmesine göre 13 ana başlıkta gruplandırılıp frekans yoğunluğuna göre sıralanmıştır. Yöneticilerin disiplin suçlarının sırasıyla; 1.Belge düzenleme, 2.Denetlememe, 3.Tehdit, , 4.Aşağılama, 5. Toplantıda söz düellosuna fırsat verme, 6, Baskı yaparak, bağırarak kurumsal sükunu bozma 7. Özel işlerini yaptırma, 8. Asılsız itham, 9. Taciz, 10. 10.Amirinden habersiz işlem yapma, 11.Görevi savsaklama, 12. Kurumu borçlandırma, 13. Lojman kirasını zamanında yatırmama olduğu sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticileri, Disiplin Suçu, Disiplin cezası

### **PRIMARY DISCIPLINARY PROCEDURES REGARDING TO THE COMMISSIONED NATIONAL EDUCATION DIRECTORATE ADMINISTRATORS IN IZMIR CITY**

*The main purpose of this research is determining the disciplinary actions of the national education directorate who perform a duty in İzmir city. The research governs the method of profoundly interview which is one of the qualitative research method. The target population of this research includes national education directorate who 2017 - 2018 Teaching Year. Disciplinary offenses committed by are grouped under 13 main headingsThe disciplinary actions of the national education directorate are precipitated as; Failure to comply with the direction of the examinations, Do not try to solve without being based on the facts, information and documents,*

*1.Position editing, 2.Installation, 3.Threat,, 4.Backing, 5. Giving opportunity to say in the meeting, 6, Printing, disrupting the corporate calm of screaming 7. Doing private jobs, 8. False accusation, 9. Harassment, 10. 10.The unannounced transaction, 11.The duty of duty, 12. Debt of the institution, 13. It was concluded that the tenancy of the housing rent in time*

### **Problem Durumu**

İnsanların toplu halde yaşamaları ve bu yaşayışlarını belirli kurallara bağlı olarak sürdürebilmeleri için en önemli unsur; disiplindir. Toplumun gelişmesi ve kamu düzeninin iyi işleyebilmesi için sağlam disipline ihtiyaç duyulmaktadır. İnsanın tek başına yaşaması olanaksızdır. Bu durumda toplu halde yaşayan insanlar kendi aralarındaki ilişkileri belli

---

<sup>218</sup> Dr.,İzmir Maarif Müfettişi

kurallara göre sürdürmeleri gerekir. Disiplinin bozuk olduğu toplumlarda, kanuna aykırı davranışlar ve kamu hizmetlerinin aksadığı görülmektedir. Aynı zamanda toplu halde yaşayan insanların başarılı ve verimli olabilmeleri için morallerinin iyi olması, kolektif disiplinin bir ifadesidir. Kişi veya grubun moralinin yüksek tutulabilmesi için iyi bir disiplinin kurulması zorunludur.

Çalışmalarından memnun olan memurlar ve kamu görevlileri, disiplinli bir şekilde kurallara kendileri istedikleri için uyarlar. Bu durumun aksine personelin disiplin ve moral gücü yüksek tutulmazsa isteksizlikler, işte gevşeme ve kargaşalıklar ortaya çıkar. Başarı, disiplinli çalışmadır. Başbozuk, hiçbir kayıt ve şarta tabi olmaksızın gelişigüzel çalışmalardan verim alınması mümkün değildir. Kamu hizmetlerinin, kamu yararı amacına uygun şekilde görülmesi için disiplinli çalışma şarttır.

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te (1992) disiplin suçlarından birini işleyen kimseye davranışlarının ağırlık derecesine göre verilen ceza olarak tanımlanan disiplin cezalarının amacı; memuru görevine bağlamak ve kamu hizmetlerinin en iyi düzeyde yürütülmesini sağlamaktır. Demek oluyor ki; disiplin cezaları kamu hizmetlerinin gereği gibi yapılması memurların hiyerarşik düzen içerisinde uyumlu hareket etmesi, memuriyet şeref ve haysiyetini koruması, memuru iyi yola sevk etmesi gayesiyle uygulanır. Disiplin cezalandırılmasında güdülen amacın; kamu hizmetlerinin daha iyi görülmesi düşüncesi kanunda da yerini almıştır. Gerçekten DMK 124/II "Kamu hizmetlerinin gereği gibi yürütülmesini sağlamak amacıyla ..." ifadesi disiplin cezalarının amacını ortaya koymaktadır.

Bu durumda, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa (1965) göre; disiplin cezası verilmesinin üç gerekçesi vardır:

1. Kanunların, tüzüklerin ve yönetmeliklerin memurlara emrettiği işleri yurt içinde ve dışında yerine getirmemek.
2. Kanunların, tüzüklerin ve yönetmeliklerin uyulmasını zorunlu tuttuğu şeyleri yapmamak.
3. Mevzuatın yasakladığı işleri yapmak.

Kılınç'a (2003) göre yargı mercilerinin bu konudaki tutumlarını incelemek gerekirse; yerel mahkeme "Disiplin cezalarının esas amacı, toplumda arzulanan amaçların devamı ve istikrarlı olarak gerçekleşmesi, kamu hizmetinin gereği gibi yürütülmesi, kanun tüzük ve yönetmelik hükümlerine uygun hareket ve kurumların huzurunun sağlanmasına yönelik bulunmaktadır." diyerek müessesinin gayesini ortaya koymaktadır. Bir başka yargı kararında ise olgu şu şekilde açıklanmıştır

Belirli bir statüde bulunan kişilere görevleri dolayısıyla veya görev yapılan yerdeki kusurları dolayısıyla verilen cezalara disiplin cezası denilir. Ceza hukukunun özelliği bu hukukun her ferde uygulanmasında görülür. Disiplin hukukunda ise cezalar asker, memur, öğrenci gibi belli bir statüde bulunan kimselere uygulanır. Disiplin cezalarında genellik unsuru yoktur. Disiplin cezaları mahkemeler tarafından değil idare makamları tarafından verilir. (İnceleme Soruşturma ve Öninceleme Rehberi, 2006).

“Disiplin cezası, kamu personelinin görevli bulunduğu kurumun çalışma düzenini bozucu davranışlarda bulunanlara ve gelecek için uyarıcı etkilerde bulunmak amaç ve nedenleriyle verilmekte olup, bununla yasaklanmış bir davranışın cezalandırılması suretiyle, aynı tür davranışların, yeniden yapılmasına engel olunmak hususuna yönelik bulunduğu kuşkusuzdur. Böylelikle kamu görevlisine kanunların , tüzüklerin ve yönetmeliklerin yasakladığı veya uyulmasını istediği hususlardan hangisine aykırı davranışlarda bulunduğu cezalandırma yoluyla hatırlatılarak , disiplin cezasından umulan amacın gerçekleştirilmesi tabiidir. Diğer taraftan, disiplin hukukunda eylem karşılığında öngörülmüş bulunan disiplin cezasının verilmesi esas olup, bu şekilde suç ve ceza arasındaki adil dengenin sağlanması da zorunlu bulunmaktadır.”

Disiplinin amacı “memurları teşvik, hatırlatma ve bilgi verme, kurallara uymayan bir azınlığın davranış standartlarına gereksiz bir tesirde bulunmasını önleme” olarak görürsek disiplinin iki yönünden söz etmiş oluruz. Disiplin bir yönüyle yapıcı diğer yönüyle bastırıcıdır.

Modern hukuk bakımından disipline öncelikle yapıcı ve onarıcı amaçla başvurulmalıdır. Örneğin bir aday öğretmenin işlediği suça idarenin bakış açısı önem taşımaktadır. Zira memur düzeltme geliştirme ve moral eğitimle bir süre sonra kendisinden beklenen duruma erişecektir. Zaten gerek DMK'nun “uyarma” , “kınama” şeklinde getirdiği düzenleme; gerekse özel kanunlardaki “ihtar”, “tevbih” ve kusurlu sayılma cezalarında mahiyet itibarıyla disiplin cezalarında böylesine “yapıcı” bir nitelik arandığını göstermektedir. Bunun gibi memurun cezalarının sicilinden bir süre sonra silinmesi de disiplinin yapıcı yönünü göstermektedir. Disiplin cezalarının “bastırıcı” yönünün de olduğu açıktır. Örneğin aylıktan kesme cezasını alan memurun maaşından bir miktar kesilmektedir.

Bodur, Özulu'ya göre (1976); Zamanımız kuruluşlarında memurlar üzerinde korku yaratarak, baskıya dayanan kesin, sert cezalandırmalarla sağlanan disiplin terk edilmekte, onun yerine öğretici, eğitici yönü ağır basan ve cezalandırmadan çok düzelten adil ve demokratik usullü



disipline yer verilmektedir. Ayrıca belgelere dayalı yansız sürdürülen soruşturma sonunda uygulanan disiplin cezası; hakkın ve adaletin gerçekleşmesini ve hukukun üstünlüğünü egemen kılar (İnceleme Soruşturma Rehberi, 2000).

Kısaca disiplini bir ceza aracı olarak değil, bir eğitim yolu olarak görmeli, DMK 125 md.'i kamu hizmetinin verimli yürütülmesinde hangi eylemlerin yapılması, hangi eylemlerin yapılmaması ve suç olan eylemlerin önlenmesine odaklanmalıdır.

“İnsan yetiştirme” alanı hata kaldırmayan, yapıldığında ise telafisi zor alanlardan birisidir. Bu nedendir ki insanları iyi yönetmek ve mutlu etmek, en az iyi yetiştirmek kadar önemlidir. Belki çoğu zaman iyi yetiştirmenin yollarını, iyi yöneticiler açarlar. Çünkü toplumsal düzeni sağlayan; kanun, tüzük, yönetmelik ve genelgesi uygulayan, denetleyen, sorgulayan yöneticiler, özellikle eğitim yöneticileridir (Sözcü, 2008).

Disiplin suç ve cezaları ile ceza hukuku anlamında suç ve cezaları arasında çeşitli açılardan farklar mevcuttur. Disiplin suçunu işlediği kanıtlanan kamu görevlisinin cezai yaptırım ile karşılaşmasındaki amaç “Kamu hizmetlerinin gereği gibi yürütülmesini sağlamaktır. Disiplin cezaları sadece kamu hizmetlerinin gereği gibi görülmesini sağlamayı amaçlarken, kamu düzenini korumak ve toplumu savunmak esasına dayanır. Kısaca ceza hukuku temelde sosyal düzeni korumak amacıyla bu düzene aykırı hareketleri cezalandırırken, disiplin cezalarındaki amaç kurumun çalışma düzenini korumaktır.

Araştırmanın konusu disiplin cezası teklif edilen okul yöneticilerine ilişkin başlıca disiplin suçu konuları olması sebebiyle özellikle DMK.’nın 125inci maddesinde yer alan disiplin cezasını gerektiren fiil ve haller, Devlet memuru olan öğretmenlerin görevde Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatında belirtilen hangi eylemi yapmaları, hangi eylemi yapmamaları gerektiğine ışık tutmaktadır.

Bu çalışma, kamu hizmeti yürüten öğretmenlerin, disiplin cezası gerektiren suç olan eylemlerinin net olarak ortaya konması, öğretmenlerin disiplin suçlarının önlenmesinde kaçınılmaz ilk adım olduğu için önemlidir.

## AMAÇ

“Disiplin suçu işleyen İzmir İlinde görev yapan okul yöneticilerinin işledikleri disiplin suçlarını kategorileştirilmesidir. Bu kapsamda araştırmanın genel amacı; disiplin suçlarının tespit edilerek bu suçların önlenmesine ilişkin öneriler sunmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde elde edilen veriler yardımıyla literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Araştırma konusunun kendine has özelliklerinden dolayı kalitatif araştırma yöntemi uygulanmıştır. Son yıllarda etkili sonuçlar elde etmeyi sağladığı için bilimsel çalışmalarda gittikçe daha fazla oranda kalitatif araştırma yöntemleri kullanılmaktadır. Bu araştırma kapsamında kalitatif araştırma yöntemlerinden birisi olan derinlemesine mülakat yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın yöntemi olan derinlemesine mülakat kapsamında İzmir İlinde görevli 26 maarif müfettişiyle detaylı bir şekilde soruşturma raporlarında yeralan disiplin suçlarıyla ilgili birebir görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen veriler, eylem benzeşmesine göre gruplandırılıp 13 ana başlıkta toplanmıştır. Daha sonra bu başlıklar frekans yoğunluklarına göre sıralanmıştır. Elde edilen sıralamaya ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** 2017-2018 Öğretim Yılında İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticilerine Disiplin Cezası Teklif Edilen Başlıca Disiplin Suçları

Disiplin Suçu	Alt Disiplin Suçu	Frekans
<b>1.Belge düzenleme</b> <b>(Hatalı belge düzenleme,</b> <b>Düzenlememesi gereken</b> <b>belgeyi düzenleme,</b> <b>Düzenlemesi gereken belgeyi</b> <b>düzenlememe)</b>	<b>1</b> ..... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ..... ’nin; ..... Müdür Yardımcısı ... için; 29.08.2016 tarihinde, 1-10 Ağustos 2016 tarihlerini kapsayan geriye dönük tam zamanlı görevlendirme yazısı gönderdiği. <b>2</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... .....’in Komisyon Başkanı olarak; 23.10.2015 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: ..... İlkokulu Öğretmeni ..... ’in Kamu Konutları Tahsis talep beyannamesine göre yapılan puanlamasının 99 olması gerekirken 96 olarak tespit edildiği. <b>3</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... .....’in Komisyon Başkanı olarak; 23.10.2015 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: ..... İlkokulu Öğretmeni ..... ’in 27.03.2015 tarihli Kamu Konutları Tahsis Talep Beyannamesine göre yapılan puanlamasının 76 olması gerekirken 84 olarak tespit edildiği, formunda amir tasdiki bulunmadığı halde kabul edilerek işleme konduğu. <b>4</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... .....’in Komisyon Başkanı olarak 08.03.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: ..... İlkokulu Öğretmeni ..... ’in 24.12.2015 tarihli Kamu Konutları Tahsis Talep Beyannamesine göre yapılan puanlamasının 82 civarında olması gerekirken 230 olarak tespit edildiği, formunda amir tasdiki olmadığı halde işleme konduğu, puanlama cetvelinin düzenlenmediği.	30

	<p><b>5</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... .....'in Komisyon Başkanı olarak 08.03.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: ..... .. İlkokulu Öğretmeni ..... 'in 17.02.2016 tarihli tahsis talep beyannamesinde amir onayının bulunmadığı ve beyanname bilgilerine göre yaklaşık 31 puan verilmesi gerekirken 86 puan verildiği, puanlama cetvelinin düzenlenmediği.</p> <p><b>6</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... 'in Komisyon Başkanı olarak 08.03.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: ..... .. Oratokulu Fen Bilimleri Öğretmeni ..... 'in tahsis talep formunun/beyannamesinin olmadığı, puanının yaklaşık 40 olması gerekirken kendisine 128 puan verilerek okul bahçesindeki lojmanın/dairenin tahsis edildiği, puanlama cetvelinin düzenlenmediği.</p> <p><b>7</b> 08.03.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: Halk Eğitim Merkezi Müdürü ..... 'un 15.01.2016 tarihli müracaat dilekçesi ve 09.02.2016 tarihli talep beyannamesinin bulunduğu, puanının beyanına göre yaklaşık 184 olması gerekirken 553 olarak belirlendiği, amir tasdiki bulunmadığı halde evrakının işleme alındığı, puanlama cetvelinin düzenlenmediği.</p> <p><b>8</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... 'in Komisyon Başkanı olarak 08.03.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: ..... .. MTLA Öğretmeni ..... 'in 25.12.2015 tarihli beyannamesine göre puanının yaklaşık 130 olması gerekirken 313 puan verildiği, puanlama cetvelinin düzenlenmediği.</p> <p><b>9</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... 'in Komisyon Başkanı olarak 08.03.2016 tarihi Konut Dağıtım Komisyonunda: .... Milli Eğitim Müdürlüğü Şefi ..... 'in 15.01.2016 tarihli dilekçesinin ve bila tarih talep beyannamesinin olduğu, puanının 141 olması gerekirken 422 puan verildiği, talep beyannamesinde amir tasdiki olmadığı halde işleme alındığı, puanlama cetvelinin düzenlenmediği.</p> <p><b>10</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... .....'in Komisyon Başkanı olarak 05.05.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda; ..... Anaokulu Müdürü ..... 'nun dilekçesinin ve talep formunun 26.12.2014 tarihli ve iki yıl öncesine ait olduğu, amir tasdikinin yapılmadığı ancak 123 puan olarak hatalı hesaplandığı, bu hususta dilekçesinin bulunmadığı, yapılan önceki komisyon toplantılarında değerlendirilmediği.</p> <p><b>11</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... .....'in Komisyon Başkanı olarak 05.05.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: ..... .. MTAL müdür yardımcısı ..... 'nin 22.04.2015 tarihli talep formunun bulunduğu, puanlama cetveli bulunduğu,</p>	
--	---	--

	<p>156 puan olarak hatalı hesaplandığı, kendi isteği ile vazgeçtiğinin belirtildiği, bun dair dilekçesinin bulunmadığı, yapılan önceki komisyon toplantılarında görüşülmediği.</p> <p><b>12</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... .....'in Komisyon Başkanı olarak 05.05.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Teknisyen'i ..... 'un 04.01.2016 tarihli talep formunun olduğu, dilekçesinin ve puanlama cetvelinin bulunmadığı, kendisine 115 puan verildiği, önceki toplantıda görüşülmediği.</p> <p><b>13</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... .....'in Komisyon Başkanı olarak 05.05.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: ..... MTAL öğretmeni ..... 'in 25.12.2015 tarihli talep beyanamesinin olduğu, dilekçesinin ve puanlama cetvelinin olmadığı, kendisine hatalı olarak 133 puan verildiği, kendisine konut tahsis edildiği.</p> <p><b>14</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... .....'in Komisyon Başkanı olarak 05.05.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde Hizmetli ..... .....'nin 07.11.2015 tarihli dilekçesinin ve talep formunun, puanlama cetvelinin olmadığı, kendisine puan yazılmadığı, takriben 10 puan verilmesi gerektiği, .....'deki Belediyeye ait lojmanın tajsis edildiği.</p> <p><b>15</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... .....'in Komisyon Başkanı olarak 05.05.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Hizmetlisi ..... 'in 13.10.2016 tarihli dilekçesinin olduğu, talep formunun ve puanlama cetvelinin bulunmadığı, dilekçe tarihi itibarıyla önceki komisyon toplantısında görüşülmesi gerektiği halde görüşülmediği, kendisine puan verilmeyip boş lojman olmadığından tahsis yapılmadığının kararda belirtildiği.</p> <p><b>16</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... .....'in Komisyon Başkanı olarak 05.05.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: ..... ÇPL'de Almanca öğretmeni .... 'in dilekçesinin ve puanlama cetvelinin olmadığı, dosyada 11.05.2016 tarihli talep formunun olduğu, kararda bu tarihinin 25.12.2016 olarak belirtildiği ve puan evrakı eksik denilerek tahsis yapılmadığı.</p> <p><b>17</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... .....'in Komisyon Başkanı olarak 05.05.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: Anadolu Lisesi Müdür Yardımcısı ..... 'un 08.03.2016 tarihli toplantıdaki belgelerinin aynısının yeniden değerlendirildiği, o zaman puan verilmediği halde kendisine bu sefer 105 puan verilerek puanının yetersiz olduğunun belirtildiği.</p> <p><b>18</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... .....'in Komisyon Başkanı</p>	
--	---	--

	<p>05.05.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü şefi ..... 'in 08.03.2016 tarihli toplantıdaki belgelerinin aynen alındığı, puanı o zaman 422 iken bu sefer 172 olarak belirtildiği ve hatalı olduğu, .... 'da boş lojman bulunmaması nedeniyle tahsis edilmediği.</p> <p><b>19</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... .....'in Komisyon Başkanı olarak 05.05.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: Halk Eğitim Merkezi Müdürü ..... 'un 08.03.2016 tarihli toplantıdaki belgelerinin aynen alındığı, puanının 184 olması gerekirken 223 olarak belirtildiği, .... 'da boş lojman bulunmaması nedeniyle tahsis edilmediği,</p> <p><b>20</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... .....'in Komisyon Başkanı olarak 05.05.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: *Halk Eğitim Merkezi Müdürü ..... 'un 23.10.2015 tarihli belgelerinin aynen alındığı, puanının 12 olarak belirtildiği, 08.03.2016 tarihli toplantıda görüşülmeyip işbu toplantıda puanı yetersiz olduğundan tahsis yapılmadığı.</p> <p><b>21</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... .....'in Komisyon Başkanı olarak 05.05.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde görevli Şef ... 'in 23.10.2015 tarihli dilekçesinin ve talep beyannamesinin olduğu, puanlama cetvelinde 112, kararda ise 118 puan verildiği, dilekçesi dosyada olmayıp kendi isteği ile vazgeçtiğinin kararda yazıldığı.</p> <p><b>22</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ve halen emekli ..... .....'in Komisyon Başkanı olarak ; 05.05.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: ..... İlkokulunda hizmetli olarak çalışan ..... 'in 15.06.2016 tarihli dilekçesinin ve talep beyannamesinin bulunduğu, talep beyannamesinde takriben 136 olması gerekirken 150 puan yazıldığı ve kendisine okul bahçesindeki lojmanın verildiği.</p> <p><b>23</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ..... 'nın Komisyon Başkanı olarak 05.10.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda; Halk Eğitim Merkezi müdürü ..... 'a ait dilekçesinin ve talep beyannamesinin farklı tarihlerde verildiği, talep beyannamesinde amir onayının bulunmadığı, puanın karara 179 olarak yazılıp puan cetveli düzenlenmediği,</p> <p><b>24</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ..... 'nın Komisyon Başkanı olarak 05.10.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: .... İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü şefi ..... 'in 08.03.2016 tarihli toplantıdaki beyannamesinin aynen alındığı, bu beyanname bilgilerinin hatalı olup amir onayının bulunmadığı, puanın 08.03.2016 tarihinde 422; 05.05.2016 tarihli kurulda 172 iken bu sefer 142 olarak değerlendirildiği, bu puanın da hatalı olduğu, puan cetveli düzenlenmediği, kendisine lojman tahsis edildiği.</p>	
--	---	--

	<p><b>25</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ..... 'nın Komisyon Başkanı olarak 05.10.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: .... İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Teknisyeni ..... 'un beyanname bilgilerinin ve dilekçesinin tarihlerinin farklı olduğu, verilen puanlama ile uyumlu olmadığı, puanlama cetvelinin bulunmadığı, lojman tahsis edildiği.</p> <p><b>26</b> .... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ..... 'nın Komisyon Başkanı olarak 05.10.2016 tarihli Konut Dağıtım Komisyonunda: .... İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Hizmetlisi ..... 'ın 03.10.2016 tarihli dilekçesinin olduğu, talep beyannamesinin ve puanlama cetvelinin bulunmadığı, kendisine 57 puan verilerek lojman tahsisi edildiği,</p> <p><b>27</b> ..... Eski İlçe Milli Eğitim Müdürü ..... 'ın; ..... Özel Eğitim İş Uygulama Okulunun Özel Eğitim Öğretmen İhtiyacı olduğu halde bu okulun Özel Eğitim Öğretmeni olan ..... 'ın 23.09.2016 tarihinde eğitim öğretim yılı sonuna kadar ..... Gazi Ortaokuluna görevlendirmesinin yapıldığı.</p> <p><b>28</b> ..... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ..... 'ın; 2016-2017 Öğretim Yılında ..... Özel Eğitim İş Uygulama Okulunun Özel Eğitim Öğretmen ihtiyacı olduğu halde bu okulun kadrolu Özel Eğitim Öğretmeni olan ..... 'ı ..... Ortaokulunda görevlendirildiği.</p> <p><b>29</b> ..... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ..... 'ın; ..... İlçesi ..... Özel Eğitim Uygulama Okulu 1.Kademe Müdürü ..... 'ın görevli izinli olduğu 28-30 Mart 2016, 13-21 Nisan 2016, 26-29 Nisan 2016 ve 25-26 Ağustos 2016 tarihlerinde okul müdürlüğüne vekalet onayının alınmadığı.</p> <p><b>30</b> ..... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ... ..... 'ın; ..... Özel Eğitim Uygulama Okulu 1. Kademe Müdürü ..... 'ın görevli izinli olduğu 28-30 Mart 2016, 13-21 Nisan 2016 ve 26-29 Nisan 2016 tarihlerinde okul müdürlüğüne vekalet alınmadığı.</p>	
<b>2.Denetlememe</b>	<p>..... İlçe Milli Eğitim Müdürü ..... 'nın; İlimiz ..... İlçesinde faaliyette bulunmuş olan Özel ..... Anaokulunda denetim, raporlama ve değerlendirme görevini yerine getirmediği.</p> <p>..... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ..... 'ın; İlimiz ..... İlçesinde faaliyette bulunmuş olan Özel ..... Anaokulunda denetim, raporlama ve değerlendirme görevini yerine getirmediği.</p> <p>..... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ..... 'nın; İlimiz ..... İlçesinde faaliyette bulunmuş olan Özel ..... Anaokulunda denetim, raporlama ve değerlendirme görevini yerine getirmediği</p>	3
<b>3. Tehdit</b>	<p>..... <b>İlçe Milli Eğitim Müdürü</b> ..... 'nın; 18/02/2016 tarihinde Okul Müdürü ... 'ın Müdür</p>	2

	<p>Yardımcısı ..... 'i İlçe Milli Eğitim Müdürü ..... 'nun İlçe Milli Eğitim Müdürü ..... 'nun makamına götürdüğünde, kendilerinin yanlarında giden diğer Müdür Yardımcısı ..... 'ı özel bir meseleyi görüşeceklerini söyleyip odasına almayı, 18/02/2016 tarihinde Okul Müdürü ... 'ın yanında Müdür Yardımcısı "..... 'e hakaret ve tehdit ettiği"</p> <p>..... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü .... 'nin; Şube müdürleri arasında görev dağılımının değişeceğini farkettiğinde "şerefsizler, beni sırtımdan vurdular, beni paketliyorlar, eğer paketlenirsem o müdürün kafasına sıkırım" diyerek İlçe Milli Eğitim Müdürü ..... 'ı tehdit ettiği.</p>	
<b>4.Aşağılama</b>	<p>.... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü ..... 'nun; Yüksek sesle ve el kol hareketleriyle İlçe Milli Eğitim Müdürüne al görevini ne yaparsan yap" diyerek, müdürün masasına doğru gelerek "beni mi döveceksin vur, hadi vur, vursana" diyerek; amirine düzeysiz, aşağılayıcı, otoritesini sarsmaya yönelik davrandığı, kurumda disiplini bozmaya yönelik etki bıraktığı.</p> <p>..... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü .... 'nin; İlçe Milli Eğitim Müdürünün gıyabında "bıktım bu adamdan çok yemek yiyor ama bir iş yapmıyor" dediği.</p>	2
<b>5.Toplantıda söz düellosuna fırsat verme</b>	<p>.... İlçe Milli Eğitim Müdürü ... 'nın, Okul Müdürleriyle yapılan toplantıda olumsuz tartışmalara, karşılıklı söz düellosuna neden olduğu, ileri geri konuşmalara fırsat verdiği, çatışmayı yönetemediği.</p>	1
<b>6.Baskı yaparak, bağırarak kurumsal sükunu bozma</b>	<p>.... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü .... 'nin; Şef ..... 'a Eğitim Bir Sen Sendikasına üye olması için baskı yaparak ve Müdür Yardımcısı ..... 'ya 'kapıyı kapat diyorum sana' diye bağırarak kurumun, kurumsal güven, sükun ve çalışma düzenini bozarak huzursuzluk yarattığı.</p>	1
<b>7.Özel işlerini yaptırma</b>	<p>..... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü .... 'nin; Memur ... ..... 'ı arabasına benzin aldirarak, bankaya göndererek, çocuğunu kendi arabasıyla okuldan aldirtarak, özel işlerinde kullandığı.</p>	1
<b>8. Asılsız itham</b>	<p>.....İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü .... 'nin; ..... İlçesi .... Anaokulu eski çalışanı ... ..... 'ye "siz hala Pensilvanya'dan yardım alıyor musunuz", .... Anaokulu Kurucusu ..... 'na "sizing fetöcü olduğunuz üst mercilerde konuşuluyor", ..... ve ... adlı öğretmenlerin ikisine birden "Pensilvanya'dan destek almaya devam ediyor musunuz" diyerek asılsız ithamlarda bulunduğu.</p>	1
<b>9.Taciz</b>	<p>..... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü .... 'nin; ..... Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdür Yardımcısı ..... 'nın bacaklarına bakarak taciz ettiği.</p>	1
<b>10.Amirinden habersiz işlem yapma</b>	<p>..... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü .... 'nin; Kurum içersinde yapılan görev dağılımını kendi imzasıyla çıkararak; İlçe Milli Eğitim Müdürü ..... 'ın haberi olmadan işlem yaptığı.</p>	1
<b>11.Görevi savsaklama</b>	<p>..... İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü .... 'nin; ..... Ortaokulunda görevli bir öğretmenin soruşturma sonucu yer değiştirmesine bağlı atama kararnameini bekleterek, görevi zamanında yapmadığı, savsakladığı, ciddiye almadığı.</p>	1

12.Kurumu borçlandırma	..... İlçe Milli Eğitim Müdürü ..... 'ın ..... Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi müdürüyken okulun parasal kaynaklarını doğru kullanmadığı, okulu çevre esnafa ve kurumlara borçlandırdığı.	1
<b>13.Lojman kirasını zamanında yatırmama</b>	..... Eski İlçe Milli Eğitim Müdürü ..... 'ın; ..... Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine ait lojmanda ikamet ederken 2016 yılının Kasım Aralık ve 2017 yılının Ocak, Şubat ve Mart aylarına ait kiralarını zamanında yatırmadığı.	1
TOPLAM		46

**Tablo 1:** Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde çalışma kapsamında ele alınan disiplin suçlarına ilişkin başlıkların sırasıyla; **1.**Belge düzenleme (30), **2.**Denetlememe (2), **3.** Tehdit (3), **4.**Aşağılama (2), **5.**Toplantıda söz düellosuna fırsat verme (1), **6.**Baskı yaparak, bağırarak kurumsal sükunu bozma (1), **7.**Özel işlerini yaptırma (1), **8.** Asılsız itham (1), **9.**Taciz (1), **10.**Amirinden habersiz işlem yapma (1), **11.**Görevi savsaklama (1), **12.**Kurumu borçlandırma (1), **13.**Lojman kirasını zamanında yatırmama (1) olduğu görülmektedir.

**Tablo 2:** 2017 – 2018 Öğretim Yılında İzmir İlinde Görevli Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticilerine Disiplin Cezası Teklif Edilen Başlıca Disiplin Suçlarını Önleme Önerileri

Disiplin suçu	Öneri
<b>1.Belge düzenleme</b> (Hatalı belge düzenleme, Düzenlememesi gereken belgeyi düzenleme, Düzenlemesi gereken belgeyi düzenlememe)	Hukuki yaptırımların bilinmesi sağlanabilir Düzenlemesi gereken evraki düzenlemeyen ya da düzenlememesi gereken milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin bir daha bu göreve getirilmemesi.
<b>2.Denetlememe</b>	Denetimin önemi konusunda bilinç oluşturulabilir. Denetimin yapılmaması durumunda olabilecekler işleyen filmler hazırlanmalı ve izletilmelidir.
<b>3. Tehdit</b>	Öfke kontrolünün sağlanması tedbirleri alınabilir. Yönetici adaylarının atanmadan önce hizmet içi eğitim düzenlenerek tehdit'in adli boyutunun da olduğu örnek olaylarla aktarılmalıdır
<b>4.Aşağılama</b>	İletişim becerilerini güçlendirici eğitim almaları sağlanabilir.
<b>5.Toplantıda söz düellosuna fırsat verme</b>	Çatışma yönetimi eğitimi almaları sağlanabilir.
<b>6.Baskı yaparak, bağırarak kurumsal sükunu bozma</b>	Demokratik yaşam kültürünün benimsetilmesi sağlanmalıdır
<b>7.Özel işlerini yaptırma</b>	Asıl görevini yapamadığından Milli Eğitimin hizmetini aksattığından disiplin cezasının yanında para cezası da verilmelidir
<b>8. Asılsız itham</b>	Demokrasinin gereği olarak inanç özgürlüğüne saygı duyması sağlanmalıdır.
<b>9.Taciz</b>	Öğretmenler cinsel istismar konusunda hukuksal süreci bilmelidir.
<b>10.Amirinden habersiz işlem yapma</b>	Örgütün kurum hedefine ulaşmasında ast üst ilişkilerinin ılımlı kurum kültürü içersinde gerçekleşmesi sağlanmalıdır.
<b>11.Görevi savsaklama</b>	Güzel ahlaka sahip vatandaşların öyküleri kurumda



	duyurulabilir.
<b>12.Kurumu borçlandırma</b>	Ödeneklerin zamanında gelmesi sağlanabilir.
<b>13.Lojman kirasını zamanında yatırmama</b>	Takım ruhunu yansıtan biliç düzeyi geliştirilmelidir.

**Tablo 2: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.**

Tablo 2 incelendiğinde çalışma kapsamında ele alınan milli eğitim müdürlüğü yöneticilerine disiplin cezası teklif edilen başlıca disiplin suçlarını önleme önerilerinin; 1. Hukuki yaptırımların bilinmesi, düzenlemesi gereken evrakı düzenlemeyen ya da düzenlememesi gereken milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin bir daha bu göreve getirilmemesi, 2. Denetimin önemi konusunda bilinç oluşturulması, Denetimin yapılmaması durumunda olabilecekleri işleyen filmler hazırlanması ve izletilmesi, 3. Öfke kontrolünün sağlanması tedbirleri alınması, Yönetici adaylarının atanmadan önce hizmet içi eğitim düzenlenerek tehdit'in adli boyutunun da olduğu örnek olaylarla aktarılması, 4. İletişim becerilerini güçlendirici eğitim almalarının sağlanması, 5. Çatışma yönetimi eğitimi almalarının sağlanması, 6. Demokratik yaşam kültürünün benimsetilmesinin sağlanması, 7. Amirinin özel işini yapan memur asıl görevini yapamadığından amire Milli Eğitimin hizmetini aksattığından disiplin cezasının yanında para cezasının da verilmesi, 8. Demokrasinin gereği olarak inanç özgürlüğüne saygı duymasının sağlanması, 9. Öğretmenlerin cinsel istismar konusunda hukuksal süreci bilmesi, 10. Örgütün kurum hedefine ulaşmasında ast üst ilişkilerinin ılımlı kurum kültürü içersinde gerçekleşmesinin sağlanması, 11. Güzel ahlaka sahip vatandaşların öykülerinin kurumda duyurulması, 12. Ödeneklerin zamanında gelmesinin sağlanması, 13. Takım ruhunu yansıtan biliç düzeyinin geliştirilmesinden ibarettir.

## **KAYNAKLAR**

- Bodur, Ş. ve O., Özulu ( 1976). Kamu Görevlileri, Memurlar ve Öğretmenlerin Disiplin Cezaları, Seda Matbaası, Samsun.
- Bölükbaşı B. (2015). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Taciz (Mobbing)'E İlişkin Algıları, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Çelebi N.(2009). Resmi ve Özel İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Disiplin Sorunları ve Ödüllendirme Uygulamaları M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2009, Sayı: 29, Sayfa: 75-100
- Devlet Memurları Kanunu (1965). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf>
- ERDOĞAN L.(27 Ağustos 2016), "MEB'de FETÖ temizliği sona yaklaştı" haber metni.<https://www.memurlar.net/haber/607892/meb-de-feto-temizligi-sona-yaklasti.html>

- Gözcü S.(2008) İstanbul İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin Disiplin Suçları ve Cezalarını Algılamaları Düzeyleri, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi.
- Gezer, H. (2015). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşledikleri Disiplin Suçları İle Aldıkları Disiplin Cezalarının Değerlendirilmesi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimbilimleri Anabilim dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Hatunoğlu B.Yavuz, Hatunoğlu A. (2005). Öğretmenlerin Fiziksel Cezalandırmaya İlişkin Görüşleri, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 6, Sayı 2.
- İnceleme Soruşturma ve Öninceleme Rehberi (2006), Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı.
- Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu Yayınları No: 6 (Nisan 2011). İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) ve Çözüm Önerileri Komisyon Raporu ([https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/komisyon\\_rapor\\_no\\_6.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/komisyon_rapor_no_6.pdf))
- Kılınç A. (Temmuz 2003). Devlet Memurları Kanununda Düzenlenen Disiplin Suç ve Cezaları (<http://www.turkhukuksitesi.com>)
- MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı (2000). İnceleme ve Soruşturma Rehberi s.9 Ankara.
- TDK (1992). Türkçe Sözlük Milliyet Tesisleri İstanbul.
- UN Watch. (2017), Poisoning Palestinian Children, A Report on UNRWA Teacher' Incitement to Jihadist Terrorism and Antisemitism

---

## SOSYAL YAŞAMDA LİDERLİĞİN ÖNEMİ

---

Çetin TAN<sup>219</sup>, Yusuf GEZER<sup>220</sup>, Önder ŞANLI<sup>221</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmanın amacı kişilerin sosyal hayatları içerisinde spor eğitimine verdikleri önemi ve bu eğitimin kişilerin; fiziksel, sosyal ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlayan bir faktör olarak bir takım amaçlara yönelik hazırlanmış bedensel hareketlerin bir bütün olarak ortaya konmasıdır. Bunun yanı sıra spor eğitiminin en önemli yapı taşlarının tartışmasız beden eğitimi öğretmenlerinin ve antrenörlerin olduğu, bu kişilerin liderlik ve yöneticilik kabiliyetlerinin, liderlik türleri içerisinde nerde olduğunu, liderlik üzerinde cinsiyet faktörlerini, bir liderde olması gereken özellikler ve kuramları içerisinde hangi duruma dahil olması gerektiğine yönelik bir araştırma ortaya konmuştur.*

*Bu hedef doğrultusunda ilgili literatür taranarak araştırma problemi ile ilgili gerekli alıntılara, düşüncelere ve açıklamalara yer verilmiştir.*

**Anahtar kelimeler:** Liderlik, Sosyal, Beden Eğitimi ve Spor, Öğrenci

### GİRİŞ

Çağdaş eğitimin temel hedefi bireyleri; fiziksel, zihinsel ve sosyal yönleriyle bir bütün olarak ele almak geliştirmek ve topluma kazandırmaktır. Gelişmiş ve gelişmekte olan bireylerin fiziksel ve zihinsel olgunluğu, toplumların geleceği ile doğrudan ilişkilidir. Gelecek, bireye verilen önemle ilgili olan ve bireye sunulan eğitime dayanır. Bu noktada eğitimden beklenen; kişilerin güçlü yönlerini ve yeteneklerini ortaya çıkartarak onların gelişmesini sağlamaktır. Bu özellikleri ortaya çıkarabilmek için zamanı iyi değerlendirmek, sabırlı olmak, etkili öğretim yöntem ve teknikleri ile çalışmanın yanı sıra kalıtsal faktörlerde göz önüne alarak bireylerin pozitif yönlerini ortaya çıkarılmalıdır.

Bireylerin sosyalleşmesi ve topluma uyum sağlaması için kalabalığın arasına karışması gerekmektedir. Sosyalleşme, ilk adımı ailede başlayarak temeli atılmaktadır. Daha sonraki süre içerisinde çocuğun büyümesiyle birlikte çevresiyle gelişigüzel bir sosyalleşme yaşaması kaçınılmaz olmaktadır. Bir sonra ki adımda ise sosyalleşmenin en düzenli ve kapsamlı şekilde

---

<sup>219</sup>Doç.Dr., Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi/Elazığ, e-mail:cettan889@hotmail.com

<sup>220</sup>Doktora öğrencisi Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi/Elazığ

<sup>221</sup>Doktor öğretim Üyesi Adıyaman Üniversitesi Besni M.Y.O/ Adıyaman, ondersanli44@hotmail.com

katıldığı ortam okuldur. Bu süreçten itibaren sosyalleşmeye, yeni insanlar tanımaya ve kendini bir grubun içine dahil etmeye çalışırlar. Birey özü gereği ilgi ve isteklerini gerçekleştirmek için herhangi bir grubun içine ait olmaya gereklilik duyarlar. Bu grupların içerisinde ya da çalışma ortamlarının içerisinde bulunan bireylerin, oluşan bu grupları yönetecek ve amaçlarına ulaştıracak bir liderlere gereksinim duyarlar. Amaçları doğrultusunda ilerleyen bu grupların, amaca yönlendirilmesi için ayrı bir yetenek ve ikna becerisine sahip olan lider sorumluluğu gerektirmektedir.

Toplumun hedefleri doğrultusunda yaşamasını, gelişmesini sağlamada yaratıcı, başlatıcı rol oynayan bireydir. Lider, anlık değil kritik kararlar veren kişidir. Liderlik geleceği görmeyi, toplumun geleceğine ilişkin inandırıcı vizyon ve hedefler belirlemeyi ve insanları da bunları gerçekleştirmek için seferber etmeyi içermektedir. (1).

İşin temeli, belli bir hedef, belli bir insan grubunun olması ve bu grubu yönlendiren ve ışık tutan bir liderlin bulunması durumudur (2).

### **Araştırmanın Amacı**

Kişilerin sosyal hayatları içerisinde spor eğitime verdikleri önemi ve bu eğitimin kişilerin; fiziksel, sosyal ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlayan bir faktör olarak bir takım amaçlara yönelik hazırlanmış bedensel hareketlerin bir bütün olarak ortaya konmasıdır.

## **YÖNTEM**

Bu çalışmada literatür tarama yöntemi ile araştırma konusu içeren kitap, makale, bildiri, yayınlanmış-yayınlanmamış tezler ve çeşitli internet sitelerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

## **BULGULAR**

### **Lider Kimdir?**

Belli hedeflere erişmek için bireylerin hedef ve isteklerine yönelik gelişmesine, yaşamasına ve kitleleri belli bir noktadan başka bir noktaya kararlı, azimli ve istekli bir şekilde sürükleyebilen, insanların güdülenmesine katkı sağlayan, bu özelliğini kısmen de olsa yaşantıları yoluyla elde etmiş ancak katılım yoluyla da gelen kritik kararlar alıp uygulamaya koyabilen kişidir.(3)

### **Yönetici kimdir?**

Ortak hedefler için tanımlanmış görevlerin, başkaları tarafından en etkin biçimde yapılmasını sağlayan, takip eden ve kontrol eden kişidir.

### **Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar**

Grup bireylerince örnek alınan kişiye lider denir; yönetici olanların tümü lider değildir. Herhangi bir biçimi olmayan liderler iş gruplarının liderliğini üstlenirler, ancak yönetici pozisyonunda değildirler. Grup bireyleri tarafından duygusal olarak kabul edilen yönetici, bu özelliği ile çalıştığı ortamın ya da işletmenin hedeflerine ulaşmasını sağlar. Kendisine bağlı grup bireylerinin duygularını tatmin eden lider ise, çalıştığı bireylerin beklentilerini karşılar.

Yönetici, içerisinde bulunduğu işletmenin amaca ulaşması konusu ile ilgilenir. Örgütün içerisinde bulunan üyelerin kendisini takip etmeye ihtiyaçları vardır. Liderlerin odak alanı ise kendisini takip edenlerin ihtiyaçlarıdır. Liderler özellikle çalışma ortamının üyelerinin kişisel ve bazen duygusal, bazen de işletmenin amaçları dışında ya da mevcut amaçların tersine olan gereklilikleri karşılamaya odaklanırlar. Yönetici başkalarının adına hizmet veren, daha önceden planlanmış amaçlara ulaşmak için çaba sarf eden, işleri plana programa koyan, bunları uygulatan ve sonuçları denetleyen kişidir. Lider ise özellikle çevresindeki çalıştığı kişilere o kadar değer verir ki kendisini adeta unuttur. Lider, bireyleri yücelterek bağlılık oluşturur. Böylece bireyler onun etrafında olmak için özel bir istek duyarlar.(4).

### **Temel Liderlik Özellikleri**

Zenger Millerin 450 işletme ve 2000 kişiyi kapsayan liderlik çalışmasında, 17 maddelik liderlikte aranan özellikleri ortaya koymuştur.(3).

1. Bir vizyonu benimsemek ve bunu da çalışanlarıyla paylaşmak
2. Değişikliğe açık olmak ve yeni projeleri yönetebilmek
3. Müşteri ihtiyaçlarına yönelik çalışmak
4. İnsanlarla bireysel olarak ilgilenmek
5. Ekipleri ve grupları desteklemek
6. Bilgiyi paylaşmak
7. Sorun çözmek ve karar vermek
8. İşlerin akışını yönetmek
9. Projeleri yönetmek

10. Teknik beceriyi sergilemek
11. Zamanı ve kaynakları doğru yönetmek
12. Sorumluluk alabilmek
13. Beklenilenin üstünde inisiyatif kullanmak
14. Duygularına hâkim olabilmek
15. Profesyonel ahlaka sahip olmak
16. Merhametli olmak
17. Güvenilir olmak

### **Liderin Vasıfları**

- 1 Vizyon Sahibi ve Rehber Olmak
- 2 Güçlü, Başarılı, Hırslı ve Yaratıcı Olmak
- 3 Etkili Olma ve Örnek Olma
- 4 Kararlı ve Tutarlı Olmak
- 5 Sürekli Yenilenmek
- 6 Kişisel Yaratıcı Olmak
- 7 Uzman Olmak
- 8 Özgüvenli ve Güvenilir Olmak
- 9 İletişimi Kuvvetli, Etkili ve Motivasyonlu Olmak
- 10 Dürüst Olmak

### **Liderlik Yaklaşımları ve Tarzları**

Liderlik tarzlarıyla ilgili çok fazla araştırmalar yapılmıştır. Mevcut araştırmaların çoğu davranış bilimciler tarafından yapılmıştır. Yönetmek isteyen yönetici için bir çerçeve fonksiyonu oluşturarak, değişik liderlik tarzları belirlenmiş ve yönetim etkinliğine sunulmuştur. Yeni liderlik tarzları her geçen gün artmaktadır.(6).

Bireysel ve örgütsel başarının meydana gelmesi için, uygun bir liderlik tarzının seçilmesi ve ayrıca uygun motivasyon yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir.(5)

### **Etkileşimci Liderlik**

Bu liderlik sınıfındaki liderler, mevcut grubun ya da çalışanlarının geçmişten gelen faaliyetlerini verimli, daha etkin kılmak, ayrıca bu faaliyetleri iyileştirme çabasıyla iş yapma ve yaptırma yolunu seçenlerdir. Bu düşünce ile ilerleyen lider, çalışanlarını ödüllendirme olgusunu daha çok çaba gösterene ve statü verme olarak kullanır. Grubunda ya da etrafındaki çalışanların yenilikçi ve yaratıcılıklarıyla çok az ilgilenirler.(7).

### **Dönüşümcü Liderlik**

Dönüştürücü liderler, korku, açgözlülük, kıskançlık, düşmanlık veya kin gibi hoş gitmeyen duygulara değil de, özgürlük, adalet, eşitlik, barış ve iyilikseverlik gibi daha yüksek ideallere ve ahlaki değerlere karşı takipçilerini cezbederek takipçilerin bilinçliliğini arttırmak için çalışırlar. Dönüştürücü liderler, takipçilerin kolektif bir amaç hizmetine katılmaları için onları kendi bireysel isteklerinin ötesine bakmaya teşvik ederler.(8).

### **Laissez-Faire Liderlik (Laissez-Faire)**

Otoritesini neredeyse hiç kullanmayan, astlarını kendi halinde bırakan ve tanınan kaynaklar doğrultusunda planlar hazırlamalarına olanak sunan bir liderlik tarzıdır. Liderin asıl görevi astlara malzeme veya kaynak sağlamak ya da konuyla ilgili sorunlarını çözmektir. Konusunda uzman olan, yüksek tecrübe ve bilgiye sahip astların yeni düşünce üretebilmesi için son derece uygun olan bu tarz, kültür düzeyi düşük olan sorumluluk duygusundan yoksun astların yönlendirilmesinde son derece başarısız kalan bir liderlik anlayışıdır. Bu liderlik anlayışında lider sadece kendine yöneltilen konulara katılmaktadır.(9).

### **Demokratik Lider**

Liderler sahip oldukları otoritelerini astları ile paylaşma yetkisi taşırlar. Bu sayede organizasyonlarda daha etkin kararlar alabilme imkânına sahip olurlar. Astlar kendilerini çalıştıkları işletmenin bir parçası olarak gördükleri için motivasyonları en üst seviyededir. Demokratik anlayışta, karar mekanizmasının yavaş işlemesinden kaynaklanan kayıplar olabilir. Çok acil karar alınması gereken durumlarda bu liderlik anlayışı aksayabilir.(10).

### **Otokratik Lider**

Daha çok liderin davranışlarına ağırlık verdiği için “patron davranışlı” liderlik tipi diye de adlandırılır. Bu liderlik türünde grup birlikteliğinin devamı, grubun sosyalliği ve hayati önem arz etmesi gibi sosyal duygusal durumları yok sayan bir liderlik şeklidir. Otokratik liderlik Ohio State çalışmalarından memnuniyet, motivasyon ve etkililik durumlarıyla yakından bağlıdır. Bu çalışmalar, bu liderliğin, grup sürekliliği, etkililiği, grubun havası, hoşnut ve

mutlu olma duyuları çerçevesinde negatif etkili olduğu saptanmıştır. Grupların ve çalışanların bu tür liderliği sevmemelerin sebebi, iş verimini, motivasyonu ve sadakati olumsuz yönde etkilediği içindir. Bu tarz liderlikte, liderler her şeyi kontrol altına alırlar. Aşırı disiplin, kazanç odaklı çalışmalar, insan kaynaklı değil sonuç odaklıdır. Lidere yaranacak ve dikkatini çekecek olan yaklaşma durumları çokça olmaktadır. Liderin grup üzerindeki etkinliğini bir süre içinde bırakması halinde grubun performansında zayıflamalara yol açmaktadır.(5).

### **Vizyoner Lider**

Lider grubun ileriki zamanlardaki durumunu ve nereye doğru yöneldiğini dile getirir ancak o tarafa nasıl varılacağından söz etmez, grubun çalışanlarını yenilikler ve deneyler yapmakta ve riskler almasında serbest bırakır. Genel hatlarıyla planları görmek ve herhangi bir görevin mevcut yerini bilmek, grubun bireylerinin önünü görmesini sağlar böylelikle kendilerinin neler beklediğini anlama olanağına erişirler. Ortak hedefler için çalışma hissi, herkes için bağlılığı ve birlikteliği geliştirir. Vizyoner liderlik, en etkili liderlik sınıflarının başında gelir. Bu liderlik sınıfındaki yönetici lider, çalışanlarına sürekli görev ve sorumluluklarının daha büyük amaçlarını hatırlatır. Böylelikle, her gün yapılan her işin sıradanlığı ortadan kalkarak iş olgusuna büyük bir anlam katar. Grubun veya örgütün bireyleri, yapılacak olan ortak iş eyleminin kendisi için çıkarlarına uyduğunu anlar ve hevesle çalışır.(5).

## **SONUÇ**

Küreselleşen dünyada spor sınırları kaldırarak, toplumların kaynaşmalarına, sosyalleşmelerine ve sürekli olarak iletişim halinde olmalarına imkan vermektedir. Sosyal yaşamda liderlik , hem insanların hem kurumların hayatta kalmasının başarılı olmasının yolu olarak görülmüştür.

İnsanları bir arada tutmaya vesile olan en büyük güç ilk etapta sevgi, saygı ve hoşgörü gibi bir çok insanı insan yapan özelliklerdir. Sosyolojik olarak da insanların birbirileri ile olan iletişimi de toplumsal normların etkisinde önemli yapı taşlarından olmalıdır. Bir toplumun veya grubun etkileşimin iyi bir düzeyde olması birlik ve beraberliğin gelişmesinde etkili bir fayda sağlayabilmektedir. Bunun en büyük sebeplerinden biri toplumu bir arada tutan insanlar ve bu insanların içerisinde bulunan kanaat önderleri yani liderler olabilmektedir. Bu kişilerin toplumun içinde olması, toplumun psikolojisini hissetmek, nabzını bilmek ve toplumu anlamayı, yönetmeyi ve idare etmeyi iyi bilen bu özelliklerini kullanabilen sonuç olarak kitleyi arkasına alabilen, başaran kişilerdir. Kısacası grupların içindeki liderlerdir.



İnsanlık tarihine baktığımızda kanaat önderlerinin, liderlik vasıflarını üzerinde taşıyan kişiler olduğunu daha çok deneyimli, gruptaki en yaşlı kişi veya en bilgili kişi olduğu görülmüştür. Çok yaşayan çok bilir mantığı yada görmüş ve geçirmiş insan bakış açısı ile yani iyisiyle kötüsüyle hayat deneyimleri yüksek seviyede olan kişiler olarak seçilmiştir. Doğal olarak çok yaşayan herkesinde lider olamayacağı herkes tarafından kabul edilmelidir. Yaşam süreci içerisinde olaylardan ders çıkarabilmiş, toplumun saygınlığını kazanmış, dürüst, ahlaklı, etkili iletişimi kurabilen, küçük veya büyük fark etmeden sevgisini hissettirebilmiş yada kazanmış donanımlı kişiler örnek alınır, seçilir ve sevilir. Bu bir unvan değildir, o izlenimi insanlara hissettirir.

Liderlik sadece en yaşlı ve ulu kimseler olamaz. Toplum yapımızda büyüklere hürmet bunun alt yapısını oluşturmuştur ancak herhangi bir grup içerisinde baskın karaktere sahip kişiler her zaman liderlik vasfı görmüştür. Bu kısmen kalıtsal olsa da yinede grup içindeki hal ve hareketler bireyi grup içindeki liderlik konumuna taşıyabilir.

Sonuç olarak, bir toplumun temelindeki kültürel yapı ve psikolojisi, toplum içindeki bireylerin konumunu, kadın ve erkek cinsiyetlerinin yerini, duruşunu, vasıflı veya vasıfsız oluşunu tayin etmektedir.

#### KAYNAKÇA

Şişman, M. ve Turan, S. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002

Sunay, H. Spor Yönetimi. Ankara: Gazi Kitapevi, 2009

Çoban, B. ve Coşkun, Z. Sporda Grup Dinamiği ve Liderlik. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2006.

Fındıkcı, İ. Liderlik Nedir Ne Değildir? *Yaşadıkça Eğitim*, (5), 2006.

Donuk, B. Liderlik ve Spor. Ankara: Ötüken Yayıncılık, 2007.

Balçık, B. İşletme Yönetimi. Atlas Yayınevi: Konya, 2004.

Eren, E. Yönetim ve Organizasyon (*Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*). İstanbul: Beta Basım Yayım, 2003.

Brown, M.E. Leading With Values: The Moderating Influence Of Trust On, 2002.

Güner, Ş. Dönüşümsel Liderliğin Güç Kaynakları ve Silahlı Kuvvetler Organizasyonunun Dönüşümsel Liderliğe Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.

Daft, R. Management. (4th ed.). USA: Dryden Press, 1994.



Vildan SAKA<sup>223</sup>, D. Hilal KIRIŞ<sup>224</sup>, Medine ERTUĞRUL<sup>225</sup>

## “THE I LEARN MY VALUES ON STAGE” ETWINNING PROJECT

### ABSTRACT

*In order for people to have healthy relations with each other, it is becoming increasingly important to place basic human values at the center of behavior. In order to be able to learn the universal values of the society as well as the specific values of human beings and to pass them on to future generations, human beings must have values related to values. The beginning point of this existence is the early childhood period.*

*While giving values education in preschool period, individual, social and moral values should be examined in a comprehensive education approach and this period should include all areas as a whole, not for a single area, considering the developmental characteristics of the child. In this way, the child will be able to assimilate the universal values and the ability to make sense of himself and his society.*

*In this respect, “The I Learn My Values On Stage- Etwinning Project” is of great importance in terms of gaining and assimilating the values of pre-school children and it is thought to be effective.*

### GİRİŞ

İnsanların birbirleri ile sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için davranışların merkezinde temel insani değerlerin yer alması giderek önem kazanmaktadır. İnsanın, evrensel değerlerin yanı sıra toplumun kendine özgü değerlerini öğrenebilmesi ve gelecek nesillere aktarabilmesi için değerlere ilişkin yaşantılarının var olması gerekmektedir. Bu varoluşun başlangıç noktasını ise erken çocukluk dönemi oluşturmaktadır.

Cooper'e (2014) göre değer kavramı; istenilen veya önemli görülen ilkeler, kurallar veya standartlardır. Schaefer (2012) ise değerleri; gerçekleşmesi istenilen güzel şeyler, insan davranışlarını motive eden ve yönlendiren, bireyi karar verme sürecinde etkileyen ölçütler olarak tanımlamıştır. Bulduğumuz yüzyılda değer kavramı gerek insan için gerekse toplum

---

<sup>222</sup> 2017-2018 eğitim öğretim yılı e-twinning projesi

<sup>223</sup> Kastamonu Merkez Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu Okul Öncesi Öğretmeni, vildankor06@gmail.com

<sup>224</sup> Çorum Merkez Buharaevler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Okul Öncesi Öğretmeni

<sup>225</sup> Konya Kadınhanı Osmancık İlkokulu Okul Öncesi Öğretmeni

için giderek önem kazanmaktadır. Bu önem değerler eğitiminin okulla olan bağının sorgulanmasını da beraberinde getirmektedir. Değerler eğitiminin asıl amacının ne olduğu, toplum hayatında yer bulan temel değerlerin neler olduğu, ortak paydada buluşulan değerlerin hangi anlamları ifade ettiği, değerler eğitime okullarda yer verilip verilmeyeceği ve değerler eğitiminin okullarda nasıl uygulanacağı soruları günümüzde kesin cevapları aranmaya çalışılan sorular arasındadır (Cihan, 2014).

Eğitimin geçmişten günümüze var olan işlevlerine bakıldığında bireylere kişilik kazandırmak ve onların akademik başarılarını arttırmak yönünde iki işlevinin olduğu görülmektedir. Eğitim kurumlarının yetiştirmek istediği insan modeli, insani değerleri özümsemiş ve akademik yönden başarılı olan fertlerdir (Ekşi, 2003). İnsani değerlerin özümsemesi ise değer eğitimi olarak ifade edilebilir.

Öğretilebilen ve öğrenilebilen niteliğe sahip olan değerlerin bireylere kazandırılarak yaşantı haline gelmesi işinin geçmiş dönemlere göre günümüzde daha zor olduğu söylenebilir. Geçmişte insanlar tarafından kabul gören ve varlığı önemli olan birçok değer, yaşantılarla sonraki nesillere taşınırken günümüzde bu aktarım işi yeterli değildir. Bu durum, çocuğun değer düzenini değiştiren ve değer oluşumuna etki eden durumların günümüzde farklılaşmasından kaynaklanmaktadır. Bu bakımdan ailelere ve eğitim kurumlarına bu noktada daha fazla sorumluluk düşmekte ve çocuklarda değerlerin kazanımı işinin tesadüflere bırakılmaması gerekmektedir (Gömlüksiz, 2007). Özellikle formal eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimin, değerlerin kazandırılmasında aktif ve etkin rol alması önemlidir.

Okul öncesi eğitim, doğumla ilkokula başlama zamanı arasındaki dönemi içine alan, bu yaş dönemi çocuklarının bireysel farklılıklarına ve gelişim seviyelerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, onların tüm gelişim alanlarını içinde yaşadıkları toplumun özellikleri ve kültürel değerleri doğrultusunda destekleyen bir eğitim sürecidir (Oğuzkan & Oral, 2003). Okul öncesi dönemdeki eğitim, çocuğun gelecek yaşamını etkilediğinden olumlu kişilik yapısına sahip çocuklar yetiştirebilmek için bu dönemi tanımak ve en iyi şekilde değerlendirmek gerekmektedir (Aral, Kandır & Can Yaşar, 2011). Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimi ve öğrenme potansiyeli oldukça hızlıdır. Bu dönemde kazanılanlar kişinin sonraki yaşantısını biçimlendirmekte ve kişiliğin temelini oluşturmaktadır (Gunnar & Barr, 1998; Oktay, 2010).

Okul öncesi dönemde değerler eğitimi verilirken bireysel, toplumsal ve ahlaki değerlere geniş kapsamlı bir eğitim anlayışı içerisinde bakılmalı, bu dönem çocuğun gelişim özellikleri göz

önünde bulundurulurken tek bir alana yönelik değil tüm alanları bir bütün olarak kapsamaludur. Bu şekilde verilen eğitimde çocuk, yetişkin bir birey olurken hem evrensel değerleri özümseyecek hem de kendisini ve yaşadığı toplumu anlamlandırma kabiliyetini bulacaktır (Arıkan, 2011). Bu bakımdan kaliteli bir okul öncesi eğitim programının, akademik becerilerin yanında karakter eğitimi, sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi ve toplumsal değerlere yer verme gibi hedefleri içermesi gerekmektedir (Greenberg & diğerleri, 2003).

Okul öncesi eğitimde değerlerin tam ve doğru olarak kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Okullar bu önemli görevi öğretmenler marifetiyle gerçekleştirmektedir (Uyanık Balat & Balaban Dağal, 2011). Çünkü okullarda müfredatın uygulayıcısı ve öğrenciler üzerinde en etkili kişi öğretmen olduğundan değerlerin öğretilmesinde de en önemli rol sahibi kişiler de öğretmenlerdir (Şen, 2007).

Bu doğrultuda, Değerlerimi Sahnede Öğreniyorum Projesi' nin okul öncesi dönem çocuklarının değerleri kazanmaları ve özümsemeleri açısından büyük önem taşımakta ve etkili olduğu düşünülmektedir.

### **Projenin Amacı**

Bu proje, öncelikle dokuz ay boyunca vurgulanan dokuz değer için çocuk tarafından benimsenmesini, çocukları güven duygularını desteklemeyi, çocukların amaçları doğrultusunda davranmasını desteklemeyi, çocuğun kendini rahatça ifade etmesini kolaylaştırmayı, çocuğun aldığı sorumluluğu yerine getirmesini desteklemeyi, çocuğun kendini yaratıcı yollarla ifade etmesini desteklemeyi, aile katılımları ile de projenin öğrenme ve etkileşim ortamının eve de taşınmasını ayrıca velilerin farkındalıklarını artırmayı amaçlamıştır. Ele alınan değerler şunlardır:

Gülümseme- Selamlaşma

Sevdiğini Söyleme

Sorumluluk

Yardımlaşma

Paylaşma

Hoşgörü

Öz Saygı

Misafirperverlik

## **Proje Ortakları**

Ülke genelinde, farklı illerden 16 okuldan 22 öğretmenle yürütülen, yaklaşık 300 çocuğu kapsayan ulusal bir projedir. Katılan iller ve okulların isimleri aşağıda verilmiştir.

Yeniköy Hayat İlkokulu/Kocaeli

Yeşilirmak Ortaokulu/Amasya

Çekmeköy Anaokulu/İstanbul

Buharaevler K.T.M.L. /Çorum

Nişantepe Anaokulu/İstanbul

Candaroğulları İlkokulu/Kastamonu

Vali Muammer Güler Ortaokulu/ Gaziantep

Ahmet Hocaoğlu İlkokulu/Mersin

Küçükyalı Askeri Lojmanları Anaokulu/İstanbul

Osmancık İlkokulu/Konya

Özel Silivri Çınar Anaokulu/İstanbul

Canik Belediyeevleri Anaokulu/Samsun

Tapduk Emre İlkokulu/İstanbul

Cumhuriyet Nihat Arslan İlkokulu/Karaman

Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu/Kastamonu

Mehmet Ramiz Asutay İlkokulu/Mersin

## **Projenin Yürütülmesi**

Her ay belirlenen bir değer için her ay değişen,tüm aşamaları çocuğa göre olan birer çalışma planı hazırlanmıştır. Aylık çalışma planlarına göre, her ay düzenli olarak e twinning çocuk aile bilgilendirme panoları oluşturulmuş, anketlerle ayın en etkili panosu seçilmiş, o ayın afişi düzenlenmiş, o ayın değeri için çocukların gelişimine uygun tiyatro metni ve çocuk şarkısı kaleme alınmıştır. O ayın değerine vurgu yapan sınıf içi etkinlikler uygulanarak ( sanat etkinliği, Türkçe dil etkinliği vb.) ,o ayın değerine uygun aile katılımı çalışmaları ile ailelerin de eğitim etkinliklerine katılımları sağlanmıştır. Özgün tiyatro metinleri ve müzikleri ile özenli sahnelerde oyunlar sergilenmiştir. Okul öğrencileri ve veliler tarafından oyunlar

izlenmiş, ay sonunda proje katılımcıları ile düzenli değerlendirme webinarları yapılarak sonraki ay çalışmaları planlanmıştır. Bu sayede çocuğun kendi değerlerini oluşturmasında eşsiz ve alışık olmadığı fırsatlar sunulmuştur.

### **Projenin Okul Öncesi Eğitim Programına Entegrasyonu**

Proje okul öncesi eğitim programının çocukta kazandırmayı hedeflediği tüm gelişim alanlarını ( dil gelişimi alanı, sosyal duygusal gelişim alanı, bilişsel gelişim alanı, psikomotor gelişim alanı ve psikomotor gelişim alanı) doğrudan veya dolaylı olarak desteklemektedir. Öğretmenler tarafından her ay düzenli olarak yapılan webinarlar sonrası oluşan projenin aylık çalışma planında yer alan çalışmalar ile çocuklara kazandırılması hedeflenen kazanım ve göstergeleri aylık planları oluştururken gelişim alanlarına yerleştirilmiş, alınan kazanım ve göstergelerde gerekli değişimler yapılmıştır. Proje her ay düzenli olarak aylık planlara dahil edilmiştir. O ayın değeri hakkında oluşturulan e-twinning veli çocuk bilgilendirme panosuna dikkat çekilmiştir. Tiyatro sunumunun afişine ve sunumdaki rollerin dağılımına yer verilmiştir..O ay için kaleme alınan çocuk şarkısı ile her sabah güne başlanmış, sınıf içi etkinlikleri (ayın değeri ile ilgili sanat etkinliği, Türkçe dil etkinliği ,oyun etkinliği,dans etkinliği) günlük eğitim akışlarına yerleştirilmiştir. Tiyatro sunumunu gerçekleştirilmiş ve aile katılımı çalışmaları ile ayı sonlandırılmıştır. Bu sayede proje ile okul öncesi eğitimin üç ana unsuru, okul- çocuk -aile, her ay bir değer etrafında birleştirmiştir. Sunulan tiyatrolar proje için özgün olarak kaleme alınmış olan çocuk şarkıları ele alınan değerlere farkındalığı artırdığı düşünülmektedir.

### **Proje Sonuçları**

Öğrencilerimize ailelerine ve okulda tiyatro oyunlarını izlemeye gelen diğer öğrencilere , öncelikle kazandırmayı hedeflediğimiz değerlerimiz hakkında etkili bir farkındalık kazandırdığı, bunda her ay düzenli ve özenli olarak kurulan tiyatro sahnelerin, projeye özgü olarak kaleme alınan ve sunulan tiyatro oyunlarının, çocuk şarkılarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Proje her ay değişen çalışmalar içerdiği için çocuklarda ve ailelerinde hatta proje katılımcısı okul öncesi öğretmenlerinde okula ilgi istek ve devamı da olumlu yönde desteklemiştir.

Projede yer almayan çevre okullardaki okul öncesi öğretmenleri şarkılar ve sunumlar aracılığı ile projeye dahil olmak istemişler bu sayede okul ortaklığı projelerine dikkat çekilmiştir.

Tiyatro sunumları sınıf içi etkinlikler ve aile katılımları neredeyse okul öncesi eğitim programında hedeflenen tüm kazanımları desteklemiştir

Sınıflarda eğitim gören kaynaştırma öğrencileri için örnek bir takım çalışması olmuştur.

Proje sonunda katılımcı öğretmenlerin arşivlerinde birer değerlerimiz konulu uygulanmış, çocukların seviyesine uygunluğu test edilmiş etkinlik şarkı ve çocuk tiyatro oyunları oluşması sağlanmıştır. Ayrıca tüm çalışmalar resmi eğitim portalı olan Eba'da paylaşılarak ülkedeki tüm okul öncesi öğretmenlerinin erişimi kolaylaştırılmıştır.

Proje sonunda katılımcı öğretmenler arasında sıkı bir dostluk ve kendiliğinden devam eden bir bilgi alışverişi oluşmuştur.

Bunların yanı sıra projemiz e-twinning Türkiye Ulusal Destek Servisi tarafından "Ulusal Kalite Etiketini" ile ödüllendirilmiştir.

### KAYNAKÇA

Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar. M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Arıkan, A. (2011). Değerler eğitiminin tanımı, önemi ve kapsamı. A. Arıkan (Ed.), *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi* içinde (s. 1-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisi.

Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Turkish Studies*, 9(2), 429-436.

Cooper, D. (2014). *Character education: a study of an elementary school leadership academy*. Doktora Tezi. Wilmington University, North Carolina.

Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik. H. & Ellias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474.

Gömlüksiz, M. N. (2007). Lise öğrencilerinin toplumsal değerlere ilişkin tutumları: Elâzığ ili örneği. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan & M. Zengin (Ed.), *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu* (s.727-741). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Gunnar, M. R. & Barr, R. G. (1998). Stress, early brain development and behavior. *Infants and Young Children*, 11(1), 1-14.

Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (2003). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Oktay, A. (2010). Okul öncesi dönemi. H. Yavuzer (Ed.), *Ana-baba okulu* (39-50). İstanbul: Remzi Yayınları.

Schaefer, M.P. (2012). *Determining methods for teaching character education in elementary schools*. Yayınlanmamış doktora tezi. Northcentral University, Arizona.

Uyanık Balat, G. & Balaban Dağal, A. (2011). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.





---

## ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK ALGILARI İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

---

Ahmet Hakan YAZ<sup>226</sup>, Ergün RECEPOĞLU<sup>227</sup>, Ömer Volkan YAZ<sup>228</sup>

### ÖZET

Öğretmen özyeterlik algısı ve öğretmen liderliği davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu amaçla, araştırma Kastamonu il merkezi ve ilçelerinde 27 ortaokulda görev yapmakta olan 502 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Verileri elde etmek için Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde doğruluk oranı % 95 olarak kabul edilerek SPSS 22 paket program kullanılmıştır. Parametrik olduğu belirlenen çalışmada aritmetik ortalama, yüzdelik, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen özyeterlik algısı ve öğretmen liderliği davranışı ile cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okulda görev süresi ve branş değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmen özyeterlik algısı ile öğretmen liderliği davranışları arasında orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmen özyeterlik algısının öğretmen liderliği üzerinde olumlu yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu da tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:**Liderlik, Özyeterlik, Öğretmen Özyeterliği, Öğretmen Liderliği

### EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER SELF EFFICACY PERCEPTIONS AND TEACHER LEADERSHIP BEHAVIOURS OF MIDDLE SCHOOL TEACHERS

#### ABSTRACT

Examining the relationship between the teacher self-efficacy perception and teacher leadership behaviour, this research is a descriptive study in correlational survey model. For this purpose, the research was applied to 502 teachers working in 27 middle schools in Kastamonu province center and districts. In order to obtain the data, Turkish Version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale and Teacher Leadership Scale were applied. In the analysis of the data, accuracy rate was accepted as 95% and SPSS 22 package program was used.

---

<sup>226</sup>Öğretmen / Kastamonu Fen Lisesi / ahmethakanyaz@hotmail.com

<sup>227</sup>Doç. Dr. / Kastamonu Üniversitesi / erecepoğlu@kastamonu.edu.tr

<sup>228</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd.,Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu, volkanyaz@hotmail.com

*Arithmetic mean, percentile, standard deviation, independent sample groups t test, one way analysis of variance, Pearson product moment correlation coefficient and multiple linear regression analysis were performed. As a result of the research, it has been determined that there is no significant difference between teacher self efficacy perception and teacher leadership according to gender, age, graduation status, professional seniority, term of office at the same school and branch. In additon, it has also been found out that there is a significant positive correlation between teacher self efficacy perceptions and the teacher leadership behaviours, and also teacher self efficacy perception is determined to be a significant positive predictor on teacher leadership.*

**Key Words:** *Leadership, Self Efficacy, Teacher Leadership, Teacher Self Efficacy*

## GİRİŞ

Eğitim sistemi içinde yer alan ve başarıya etki eden en önemli unsurların başında öğretmenler gelmektedir. İnsan sermayesi boyutunda düşünüldüğünde, öğretmenlere yapılacak yatırım ve geliştirmeler eğitimin her aşamasına olumlu dönütler şeklinde yansıtacaktır. Öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi, gereksinimlerinin tespit edilmesi bu gereksinimlerin karşılanması, öğretmenlerin kapasitelerinin geliştirilmesinde ve eğitimin istenen seviyeye gelmesinde doğrudan bir etkiye sahip olacaktır. Bu noktadan bakıldığında öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerinde özyeterlik algılarının ne derecede önemli olduğunun belirlenmesi gerekmektedir.

Bandura (1997) özyeterlik algısının olumsuz durumlar ve engeller karşısında kişinin ne kadar çaba sarf edeceğini ve bunlara karşı koyabileceğini belirlediğini ifade ederek, öğretmen özyeterlik algısının öğretmen yeterlikleri üzerindeki en önemli unsurlardan biri olduğunu belirtmiştir. Öğretmen lideri, uyuyan bir dev olarak niteleyen Katzenmeyer ve Moller (2001) öğretmen liderliği davranışlarının öğretmenin etkinliğini artıracak ve dolayısıyla eğitime olumlu yönde etki sağlayacak bir diğer unsur olduğunu ifade etmiştir.

Bandura (1997) özyeterlik algısının olumsuz durumlar ve engeller karşısında kişinin ne kadar çaba sarf edeceğini ve bunlara karşı koyabileceğini belirlediğini ifade ederek, öğretmen özyeterlik algısının öğretmen yeterlikleri üzerindeki en önemli unsurlardan biri olduğunu belirtmiştir. Öğretmen lideri, uyuyan bir dev olarak niteleyen Katzenmeyer ve Moller (2001) öğretmen liderliği davranışlarının öğretmenin etkinliğini artıracak ve dolayısıyla eğitime olumlu yönde etki sağlayacak bir diğer unsur olduğunu ifade etmiştir.

Ayrıca bu iki değişken arasındaki ilişkiyi araştırmak, bu konuda nispeten sınırlı düzeyde yapılan çalışmaların olduğu literatüre de önemli bir katkı sağlayacak ve bu eksikliğin giderilmesinde önemli bir rol oynayacaktır.

## **ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algısı ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öğretmen özyeterliğinin okul liderliği üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Fackler ve Malmberg, 2016). Bu nokta dikkate alındığında; öğretmenlerin farkındalığını artırması ve literatüre katkı sağlaması açısından yapılan çalışmanın önemli olduğu değerlendirilmektedir.

## **YÖNTEM**

### **ARAŞTIRMA DESENİ**

Öğretmen özyeterlik algısı ve öğretmen liderliği davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

### **ÇALIŞMA GRUBU**

Araştırma Kastamonu il merkezi ve ilçelerinde 27 ortaokulda görev yapmakta olan 502 öğretmen üzerinde uygulanmıştır.

### **VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Verileri elde etmek için Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geliştirilen Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinde 24 madde ve 9'lu Likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçeği geliştirenler tarafından uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 3 faktörlü yapıya sahip olan ölçekte TLI ve CFI değerleri .99 ve RMSEA değeri % 90 güven aralığında .065 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Rasch analiz sonucunda ise tüm maddelerin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu yazarlar tarafından belirlenerek ölçeğin geçerli olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan bu çalışmada Cronbach alfa katsayıları ise öğrenci katılımı boyutu için .87, öğretim stratejileri boyutu için .88, sınıf yönetimi için .90 ve toplam boyutlar için .95 olarak tespit edilmiş ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeğinde 25 madde ve 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçeği geliştirenler tarafından yapı geçerliğini test etmek

amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 3 faktörlü olan ölçeğin açıkladığı kümülatif varyans oranı % 57 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca madde toplam korelasyon değerleri .47 ile .92 arasında olduğu yazarlar tarafından belirlenerek ölçeğin geçerli olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan bu araştırmada Cronbach alfa katsayıları ise kurumsal gelişme boyutu için .84, mesleki gelişim boyutu için .87, meslektaşlarla işbirliği boyutu için .80 ve toplam boyutlar için .92 olarak tespit edilmiş ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

## VERİ ANALİZİ

Verilerin analizinde doğruluk oranı % 95 olarak kabul edilerek SPSS 22 paket program kullanılmıştır. Parametrik olduğu belirlenen çalışmada aritmetik ortalama, yüzdelik, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinden önce çoklu bağıntı olup olmadığına yönelik test yapılmıştır. Buna göre öğrenci katılımı ile öğretim stratejileri arasında korelasyon katsayısı .76, öğrenci katılımı ile sınıf yönetimi arasında korelasyon katsayısı .74 ve öğretim stratejileri ile sınıf yönetimi arasında korelasyon katsayısı .80 olarak tespit edilerek korelasyon katsayılarının < .80 / 90 olduğu belirlenmiştir (Field, 2009). Tolerans değerlerinin öğrenci katılımı için .38, öğretim stratejileri için .30 ve sınıf yönetimi için .32 olduğu görülmüş ve tüm değerlerin >.10 olduğu tespit edilmiştir. Koşul endeksinin (CI) tüm değişkenler için < 30 olduğu belirlenmiştir. VIF değerlerinin ise öğrenci katılımı için 2.6, öğretim stratejileri için 3.3 ve sınıf yönetimi için 3.1 olduğu görülmüş ve tüm değerlerin < 10 olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu veriler ışında bağımsız değişkenler arasında çoklu bağıntı olmadığı sonucuna varılarak çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

## BULGULAR

**Tablo 1.** Öğretmen özyeterlik algısının cinsiyet değişkenine yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Kadın	293	6.87	.954	500	-.254	.800
	Erkek	209	6.89	.990			
	Toplam	502	6.88	.972			
Öğretim Stratejileri	Kadın	293	7.43	.925	500	.785	.433
	Erkek	209	7.36	.965			
	Toplam	502	7.40	.945			

Sınıf Yönetimi	Kadın	293	7.38	.974	500	.120	.905
	Erkek	209	7.37	1.027			
	Toplam	502	7.38	1.001			
Öğretmen Özyeterliği Toplam Boyutları	Kadın	293	7.22	.871	500	.229	.819
	Erkek	209	7.21	.915			
	Toplam	502	7.22	.893			

$p < .05$

**Tablo 2.** Öğretmen özyeterlik algısının yaş değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

oyut	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Öğrenci Katılımı	22-30 Yaş Arası	129	6.75	.965	1.144	.331
	31-40 Yaş Arası	269	6.92	.959		
	41-50 Yaş Arası	89	6.94	.982		
	51 ve Üzeri	15	6.73	1.052		
	Toplam	502	6.84	.990		
Öğretim Stratejileri	22-30 Yaş Arası	129	7.25	.944	.433	.730
	31-40 Yaş Arası	269	7.49	.902		
	41-50 Yaş Arası	89	7.35	.990		
	51 ve Üzeri	15	7.28	1.195		
	Toplam	502	7.34	1.008		
Sınıf Yönetimi	22-30 Yaş Arası	129	7.21	1.053	1.689	.168
	31-40 Yaş Arası	269	7.44	.941		
	41-50 Yaş Arası	89	7.43	1.031		
	51 ve Üzeri	15	7.35	1.152		
	Toplam	502	7.36	1.044		
Öğretmen Özyeterliği Toplam Boyutları	22-30 Yaş Arası	129	7.07	.896	1.774	.151
	31-40 Yaş Arası	269	7.28	.858		
	41-50 Yaş Arası	89	7.24	.929		
	51 ve Üzeri	15	7.12	1.064		
	Toplam	502	7.18	.937		

$p < .05$

(Tablo 2'nin devamı)

**Tablo 3.** Öğretmen özyeterlik algısının öğrenim durumu değişkenine bağımsız gruplar t testi sonuçları

Boyut	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Lisans	467	6.89	.969	500	1.576	.116
	Lisansüstü	35	6.63	.933			
	Toplam	502	6.76	.951			
Öğretim	Lisans	467	7.41	.947	500	.745	.457

Stratejileri	Lisansüstü	35	7.28	.871			
	Toplam	502	7.35	.909			
Sınıf Yönetimi	Lisans	467	7.39	.988	500	1.228	.220
	Lisansüstü	35	7.18	1.082			
Öğretmen Özyeterliği	Toplam	502	7.28	1.035			
	Lisans	467	7.23	.889	500	1.293	.197
Toplam Boyutları	Lisansüstü	35	7.03	.877			
	Toplam	502	7.13	.883			

$p < .05$

**Tablo 4.** Öğretmen özyeterlik algısının mesleki kıdem değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Öğrenci Katılımı	1-5 Yıl Arası	119	6.83	.980	.460	.710
	6-10 Yıl Arası	113	6.82	.881		
	11-20 Yıl Arası	212	6.91	.990		
	21 Yıl ve Üzeri	58	6.97	1.037		
	Toplam	502	6.88	.972		
Öğretim Stratejileri	1-5 Yıl Arası	119	7.33	.961	.783	.504
	6-10 Yıl Arası	113	7.35	.930		
	11-20 Yıl Arası	212	7.47	.896		
	21 Yıl ve Üzeri	58	7.36	1.079		
	Toplam	502	7.38	.967		
Sınıf Yönetimi	1-5 Yıl Arası	119	7.29	1.037	2.232	.084
	6-10 Yıl Arası	113	7.22	.945		
	11-20 Yıl Arası	212	7.49	.961		
	21 Yıl ve Üzeri	58	7.44	1.093		
	Toplam	502	7.36	1.009		
Öğretmen Özyeterliği Toplam Boyutları	1-5 Yıl Arası	119	7.15	.904	1.088	.354
	6-10 Yıl Arası	113	7.13	.822		
	11-20 Yıl Arası	212	7.29	.880		
	21 Yıl ve Üzeri	58	7.26	1.007		
	Toplam	502	7.21	.903		

$p < .05$

**Tablo 5.** Öğretmen özyeterlik algısının okulda görev süresi değişkenine yönelik yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Okulda Görev Süresi	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Öğrenci Katılımı	1-5 Yıl Arası	382	6.84	.948	1.333	.265
	6-10 Yıl Arası	89	7.00	1.005		

	11-20 Yıl Arası	31	7.00	1.091		
	Toplam	502	6.95	1.015		
Öğretim Stratejileri	1-5 Yıl Arası	382	7.38	.929	.320	.726
	6-10 Yıl Arası	89	7.45	.985		
	11-20 Yıl Arası	31	7.48	.990		
	Toplam	502	7.44	.968		
Sınıf Yönetimi	1-5 Yıl Arası	382	7.33	.982	1.406	.246
	6-10 Yıl Arası	89	7.47	1.047		
	11-20 Yıl Arası	31	7.58	.995		
	Toplam	502	7.46	1.008		
Öğretmen Özyeterliği Toplam Boyutları	1-5 Yıl Arası	382	7.18	.869	1.105	.332
	6-10 Yıl Arası	89	7.31	.945		
	11-20 Yıl Arası	31	7.35	.966		
	Toplam	502	7.28	.927		

p < .05

**Tablo 6.** Öğretmen liderliği davranışının cinsiyet değişkenine yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kurumsal Gelişme	Kadın	293	3.57	.643	500	-.979	.328
	Erkek	209	3.62	.657			
	Toplam	502	3.60	.650			
Mesleki Gelişim	Kadın	293	4.41	.419	500	1.830	.068
	Erkek	209	4.34	.519			
	Toplam	502	4.38	.469			
Meslektaşlarla İşbirliğine	Kadın	293	4.08	.587	500	.129	.898
	Erkek	209	4.07	.633			
	Toplam	502	4.08	.610			
Öğretmen Liderliği Toplam Boyutları	Kadın	293	4.04	.452	500	.332	.740
	Erkek	209	4.03	.519			
	Toplam	502	4.04	.486			

p < .05



**Tablo 7.** Öğretmen özyeterlik algısının branş değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Branş	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Öğrenci Katılım Boyutu	Türkçe	79	6.86	.982	1.459	.143
	Matematik	76	6.56	1.122		
	Fen Bilgisi	64	6.98	.899		
	Sosyal Bilgiler	42	6.93	.958		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	41	6.79	.931		
	Müzik	12	6.86	.894		
	Yabancı Dil	59	6.80	.846		
	Teknoloji Tasarım	20	7.07	.922		
	Beden Eğitimi	28	7.23	.791		
	Bilişim Teknolojileri	16	6.88	.653		
	Rehberlik	17	7.04	1.157		
	Diğer	48	7.03	1.038		
	Toplam	502	6.92	.933		
Öğretim Stratejileri Boyutu	Türkçe	79	7.30	1.005	1.164	.084
	Matematik	76	7.53	.840		
	Fen Bilgisi	64	7.49	.886		
	Sosyal Bilgiler	42	7.36	.794		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	41	7.22	1.038		
	Müzik	12	7.34	1.164		
	Yabancı Dil	59	7.56	.856		
	Teknoloji Tasarım	20	7.45	1.066		
	Beden Eğitimi	28	7.64	.805		
	Bilişim Teknolojileri	16	7.48	.737		
	Rehberlik	17	6.72	1.293		
	Diğer	48	7.28	.997		
	Toplam	502	7.37	.957		
Sınıf Yönetimi Boyutu	Türkçe	79	7.34	1.072	.408	.953
	Matematik	76	7.34	1.070		
	Fen Bilgisi	64	7.36	.827		
	Sosyal Bilgiler	42	7.37	.923		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	41	7.30	1.040		
	Müzik	12	7.42	1.290		
	Yabancı Dil	59	7.45	.880		
	Teknoloji Tasarım	20	7.48	1.097		
	Beden Eğitimi	28	7.66	.862		
	Bilişim Teknolojileri	16	7.43	.861		
	Rehberlik	17	7.15	1.327		
	Diğer	48	7.31	1.029		
	Toplam	502	7.38	1.023		
Öğretmen Özyeterliği Toplam Boyutları	Türkçe	79	7.17	.956	.608	.823
	Matematik	76	7.14	.915		
	Fen Bilgisi	64	7.28	.817		
	Sosyal Bilgiler	42	7.22	.834		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	41	7.10	.919		
	Müzik	12	7.21	1.060		
	Yabancı Dil	59	7.27	.760		
	Teknoloji Tasarım	20	7.33	.947		
	Beden Eğitimi	28	7.51	.761		
	Bilişim Teknolojileri	16	7.26	.709		
	Rehberlik	17	6.97	1.205		
	Diğer	48	7.21	.955		
	Toplam	502	7.22	.903		

p < .05

**Tablo 8.** Öğretmen liderliği davranışının yaş değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Kurumsal Gelişme	22-30 Yaş Arası	129	3.58	.061	1.388	.246
	31-40 Yaş Arası	269	3.56	.038		
	41-50 Yaş Arası	89	3.65	.064		
	51 ve Üzeri	15	3.86	.199		
	Toplam	502	3.66	.091		
Mesleki Gelişim	22-30 Yaş Arası	129	4.33	.482	.880	.451
	31-40 Yaş Arası	269	4.40	.441		
	41-50 Yaş Arası	89	4.41	.480		
	51 ve Üzeri	15	4.39	.607		
	Toplam	502	4.38	.503		
Meslektaşlarla İşbirliği	22-30 Yaş Arası	129	4.03	.601	.769	.512
	31-40 Yaş Arası	269	4.11	.598		
	41-50 Yaş Arası	89	4.02	.628		
	51 ve Üzeri	15	4.10	.688		
	Toplam	502	4.07	.629		
Öğretmen Liderliği Boyutları	22-30 Yaş Arası	129	4.00	.513	.590	.622
	31-40 Yaş Arası	269	4.04	.463		
	41-50 Yaş Arası	89	4.06	.467		
	51 ve Üzeri	15	4.14	.619		
	Toplam	502	4.04	.516		

p < .05

**Tablo 9.** Öğretmen liderliği davranışının öğrenim durumu değişkenine yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları

Boyut	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kurumsal Gelişme	Lisans	467	3.60	.646	500	.662	.508
	Lisansüstü	35	3.52	.682			
	Toplam	502	3.56	.664			
Mesleki Gelişim	Lisans	467	4.39	.466	500	.784	.433
	Lisansüstü	35	4.32	.447			
	Toplam	502	4.36	.456			
Meslektaşlarla İşbirliği	Lisans	467	4.07	.606	500	-.937	.349
	Lisansüstü	35	4.17	.613			
	Toplam	502	4.12	.610			
Öğretmen	Lisans	467	4.04	.481	500	.417	.677

Liderliği Toplam	Lisansüstü	35	4.00	.487
Boyutları	Toplam	502	4.02	.484

p < .05

**Tablo 10.** Öğretmen liderliği davranışının mesleki kıdem değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Kurumsal Gelişme	1-5 Yıl Arası	119	3.58	.709	1.627	.182
	6-10 Yıl Arası	113	3.56	.597		
	11-20 Yıl Arası	212	3.56	.635		
	21 Yıl ve Üzeri	58	3.77	.653		
	Toplam	502	3.62	.488		
Mesleki Gelişim	1-5 Yıl Arası	119	4.35	.488	.232	.874
	6-10 Yıl Arası	113	4.39	.400		
	11-20 Yıl Arası	212	4.39	.452		
	21 Yıl ve Üzeri	58	4.39	.571		
	Toplam	502	4.38	.478		
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 Yıl Arası	119	4.05	.625	.667	.573
	6-10 Yıl Arası	113	4.02	.560		
	11-20 Yıl Arası	212	4.11	.617		
	21 Yıl ve Üzeri	58	4.10	.621		
	Toplam	502	4.07	.606		
Öğretmen Liderliği Toplam Boyutları	1-5 Yıl Arası	119	4.01	.527	.587	.624
	6-10 Yıl Arası	113	4.02	.418		
	11-20 Yıl Arası	212	4.04	.470		
	21 Yıl ve Üzeri	58	4.11	.541		
	Toplam	502	4.04	.489		

p < .05

(Tablo 10'nun devamı)

**Tablo 11.** Öğretmen liderliği davranışının okulda görev süresi değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Görev Süresi	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Kurumsal Gelişme	1-5 Yıl Arası	382	3.55	.650	2.638	.073
	6-10 Yıl Arası	89	3.70	.649		
	11-20 Yıl Arası	31	3.72	.595		
	Total	502	3.66	.631		
Mesleki Gelişim	1-5 Yıl Arası	382	4.38	.460	.288	.750
	6-10 Yıl Arası	89	4.38	.479		
	11-20 Yıl Arası	31	4.44	.481		
	Total	502	4.40	.473		

Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 Yıl Arası	382	4.06	.601	.293	.746
	6-10 Yıl Arası	89	4.12	.623		
	11-20 Yıl Arası	31	4.10	.641		
	Total	502	4.09	.622		
Öğretmen Liderliği Toplam Boyutları	1-5 Yıl Arası	382	4.02	.477	1.109	.331
	6-10 Yıl Arası	89	4.08	.498		
	11-20 Yıl Arası	31	4.11	.485		
	Total	502	4.07	.487		

p < .05

**Tablo 12.** Öğretmen liderliği davranışının okulda görev süresi değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Brans	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Kurumsal Gelişme Boyutu	Türkçe	79	3.60	.616	1.479	.136
	Matematik	76	3.40	.638		
	Fen Bilgisi	64	3.69	.706		
	Sosyal Bilgiler	42	3.65	.714		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	41	3.67	.640		
	Müzik	12	3.64	.361		
	Yabancı Dil	59	3.47	.610		
	Teknoloji Tasarım	20	3.74	.733		
	Beden Eğitimi	28	3.81	.543		
	Bilişim Teknolojileri	16	3.47	.587		
	Rehberlik	17	3.54	.764		
	Diğer	48	3.63	.642		
	Toplam	502	3.61	.630		
Mesleki Gelişim Boyutu	Türkçe	79	4.41	.449	.579	.846
	Matematik	76	4.28	.516		
	Fen Bilgisi	64	4.41	.519		
	Sosyal Bilgiler	42	4.38	.439		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	41	4.47	.405		
	Müzik	12	4.36	.390		
	Yabancı Dil	59	4.40	.434		
	Teknoloji Tasarım	20	4.34	.438		
	Beden Eğitimi	28	4.43	.363		
	Bilişim Teknolojileri	16	4.36	.526		
	Rehberlik	17	4.40	.456		
	Diğer	48	4.38	.508		
	Toplam	502	4.38	.454		
Meslektaşlarla İşbirliği Boyutu	Türkçe	79	4.08	.637	.636	.798
	Matematik	76	4.05	.583		
	Fen Bilgisi	64	4.10	.707		
	Sosyal Bilgiler	42	4.11	.656		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	41	4.14	.575		
	Müzik	12	4.08	.439		
	Yabancı Dil	59	3.94	.653		
	Teknoloji Tasarım	20	3.95	.472		
	Beden Eğitimi	28	4.20	.492		
	Bilişim Teknolojileri	16	4.16	.457		
	Rehberlik	17	3.98	.570		
	Diğer	48	4.12	.587		
	Toplam	502	4.08	.569		
Öğretmen Liderliği Toplam Boyutları	Türkçe	79	4.05	.476	1.033	.416
	Matematik	76	3.92	.501		
	Fen Bilgisi	64	4.09	.552		
	Sosyal Bilgiler	42	4.07	.506		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	41	4.12	.457		
	Müzik	12	4.04	.283		
	Yabancı Dil	59	3.97	.444		
	Teknoloji Tasarım	20	4.05	.457		
	Beden Eğitimi	28	4.16	.387		
	Bilişim Teknolojileri	16	4.00	.471		
	Rehberlik	17	4.00	.512		
	Diğer	48	4.06	.494		
	Toplam	502	4.04	.461		

p < .05

**Tablo 13.** Öğretmen liderliği ve öğretmen özyeterliği arasındaki korelasyon sonuçları

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Kurumsal Gelişme	3,59	.648	-	.58**	.64**	.89**	.50**	.38**	.38**	.46**
2. Mesleki Gelişim	4,38	.464		-	.59**	.85**	.55**	.52**	.51**	.57**
3. Meslektaşlarla İşbirliği	4,07	.606			-	.81**	.48**	.41**	.38**	.46**
4. Öğretmen Liderliği	4,04	.481				-	.60**	.51**	.49**	.58**
5. Öğrenci Katılımı	6,88	.968					-	.76**	.74**	.91**
6. Öğretim Stratejileri	7,40	.941						-	.80**	.93**
7. Sınıf Yönetimi	7,37	.995							-	.92**
8. Öğretmen Özyeterliği	7,22	.889								-

\*p &lt; .05, \*\*p &lt; .01

**Tablo 14.** Öğretmen özyeterlik algısının öğretmenlerin liderlik davranışlarını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	$\beta$	t	p	Değişkenler	$\beta$	t	p
Sabit <sup>a</sup>		12.842	.000	Sabit <sup>b</sup>		6.104	.000
Öğrenci Katılımı	.482	8.329	.000	Öğrenci Katılımı	.483	7.660	.000
Öğretim Stratejileri	.089	1.362	.174	Öğretim Stratejileri	.003	.047	.963
Sınıf Yönetimi	.067	1.054	.292	Sınıf Yönetimi	.017	.252	.801
$R^2 = .37$				$R^2 = .25$			
F		96.069	.000	F		54.947	.000

Değişkenler	$\beta$	t	p	Değişkenler	$\beta$	t	p
Sabit <sup>c</sup>		16.100	.000	Sabit <sup>d</sup>		9.458	.000
Öğrenci Katılımı	.341	5.744	.000	Öğrenci Katılımı	.410	6.454	.000

Öğretim Stratejileri	.154	2.310	.021	Öğretim Stratejileri	.086	1.201	.230		
Sınıf Yönetimi	.130	2.010	.045	Sınıf Yönetimi	.012	.169	.866		
$R^2 = .33$				$R^2 = .24$					
F			83.340	.000	F			51.733	.000

(Tablo14'ün devamı)

Değişkenler	$\beta$	t	p	
Sabit <sup>e</sup>		12.340	.000	
Öğretmen Özyeterliği	.580	15.933	.000	
Toplam Boyutları				
$R^2 = .34$				
F			253.866	.000

p < .05

p < .01

Sabit<sup>a</sup> : Öğretmen Liderliği Toplam Boyutları

Sabit<sup>b</sup> : Kurumsal Gelişme

Sabit<sup>c</sup> : Mesleki Gelişim

Sabit<sup>d</sup> : Meslektaşlarla İşbirliği

Sabit<sup>e</sup> : Öğretmen Liderliği Toplam Boyutları

## SONUÇ

Araştırmanın sonucunda öğretmen özyeterlik algısı ve öğretmen liderliği davranışı ile cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okulda görev süresi ve branş değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmen özyeterlik algısı ile öğretmen liderliği davranışları arasında orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmen özyeterlik algısının öğretmen liderliği üzerinde olumlu yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu da tespit edilmiştir.

## ÖNERİLER

Araştırma İçin Öneriler: Araştırma ülke çapında genişletilebilir. Ayrıca veli ve öğrenciler dahil edilerek nitel bir boyut eklenebilir

Öğretmenlere Yönelik Öneriler: Özyeterlik algılarını yükselterek, liderlik kapasitelerini daha da geliştirebilirler.

Okul Yöneticisi Düzeyinde Öneriler: Karar alma sürecine öğretmenler dahil edilebilir. Bunun yanında esnek ders programları yapılabilir ve kaynaklara erişimde kolaylık sağlanabilir.

Bakanlık Düzeyinde Öneriler: Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerine yönelik ilgili mevzuatta düzenlemeler yapılabilir ve hizmetiçi eğitim programları öğretmenlerin liderlik davranışlarını geliştirmeye yönelik olarak düzenlenebilir.

### **KAYNAKLAR**

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company, NY.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2).
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği. Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Edition). London: Sage Publications.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Newbury Park, CA: Corwin Press.



---

## TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNİN KALİTE GÜVENCE SİSTEMİ AÇISINDAN İÇ DEĞERLENDİRME SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

---

Meryem EMEKÇİ<sup>229</sup>

### ÖZET

*Yükseköğretim kalite güvencesi yükseköğretim kurumlarının iç ve dış değerlendirme sürecini kapsamaktadır. Dış değerlendirme süreci Yükseköğretim kurumunun eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin kalite düzeylerinin değerlendirilmesidir. Bu araştırma, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının iç değerlendirme sonuçlarının incelenmesini, iç değerlendirme raporlarında kalite güvencesi yaklaşımlarının dış değerlendirme sonunda hazırlanan kurumsal geri bildirim raporlarında tespit edilen durumların kurumlar arasında tematik olarak karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Araştırma grubunu Türkiye'deki 129 devlet ve 72 vakıf üniversite oluşturmuş, 5 Vakıf Meslek Yüksekokulu kapsam dışı tutulmuştur. Bu araştırmaya kurumların tamamı dahil edilmek istenmiş fakat araştırma alanının geniş kapsamlı olması, 2017 yılında sınırlı sayıda yükseköğretim kurumunun dış değerlendirme sürecine dahil edilmesi nedeniyle 3 yükseköğretim kurumu örneklem olarak seçilmiştir.*

*Araştırmada yükseköğretim kurumlarının 2016 yılı kurumsal iç değerlendirme raporları incelenmiş, örneklem olarak seçilen 3 yükseköğretim kurumunun kurumsal iç değerlendirme raporlarında kalite güvence yaklaşımlarına yönelik açıklamaları Yükseköğretim Kalite Kurulunun belirlediği 5 değerlendirme kriteri üzerinden kategorize edilmiş ve kurumsal geri bildirim raporlarında bu kriterlere yönelik yapılan tespitlerde kurumların zayıf, iyileştirmeye ve gelişmeye açık yanlarının kurumlar arası karşılaştırması yapılmıştır. Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde "Doküman İncelemesi" yöntemine göre tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma için belirlenen 5 değerlendirme kriteri soru kalıbı şeklinde Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun değerlendirme kılavuzunda belirlenmiştir. Araştırma verileri doküman incelemesi tekniği ile kurumların iç değerlendirme ve kurumsal geri bildirim raporlarından elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre üç yükseköğretim kurumu iç değerlendirme raporlarında kalite güvencesi yaklaşımında 5*

---

<sup>229</sup> İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul, m.emekci@hotmail.com

*değerlendirme kriterine yönelik cevap niteliğinde açıklamalarda bulunduğu, bu açıklamaların kurumsal geri bildirim raporlarında değerlendirmeye tabi tutulduğu saptanmıştır. Örneklem olarak seçilen 3 kurum arasında yapılan karşılaştırma neticesinde Boğaziçi Üniversitesinin kalite kültürünün gelişmesi, kalite standartlarının belirlenmesi iç ve dış değerlendirme sürecinde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik çalışmalarda ileriye yönelik olarak gelişmeye açık yönü olduğu, Marmara Üniversitesinin 5 değerlendirme kriterinde kalite güvencesine yönelik olarak kurumun zayıf yönleri olduğu, Ankara Üniversitesinin tüm kriterlerde kurumun güçlü yanını yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Kalite Güvencesi, İç Değerlendirme, Strateji, Üniversite.

### **Problem Durumu**

Yükseköğretim kurumlarının birçoğunun Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun yayınladığı İç değerlendirme rapor hazırlama taslağına uyumlu ve düzenli bir iç değerlendirme raporu hazırlamadıkları görülmüştür. Ayrıca dış değerlendirme sonucu dış değerlendirme takımlarının kurumsal geri bildirim raporları, kurumsal iç değerlendirme raporlarındaki başlıkların açıklamalarına yönelik olarak kurumların güçlü, gelişmeye ve iyileştirmeye yönelik yanları sıralı bir şekilde ele alınmamıştır.

Yükseköğretim kurumlarının iç değerlendirme raporlarında kalite güvencesi yaklaşımlarında dış değerlendirme sonunda hazırlanan kurumsal geri bildirim raporlarında tespit edilen durumlar kurumlar arası tematik olarak karşılaştırılması yapılmakta mıdır? bu soru aynı zamanda araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. KİDR'da Kalite Güvencesine yönelik sorulan sorular KGBR'de bir cevap niteliğinde veya bir değerlendirme kriteri şeklinde sıralandırılmamıştır. Bu durum kurumların iyileştirmeye ve gelişmeye açık yönlerin tespit edilememesine ve kurumlar arasında bir karşılaştırma yapılamamasına neden olmaktadır.

### **Kalite Güvencesi Kavramı**

Türkçeye Fransızca "qualité" sözcüğünün seslenişinden geçen kalite kavramı sözlükte "nitelik" anlamı taşımaktadır (TDK Sözlük, 2018). Genel itibariyle kalite kavramı birçok şekilde tanımlanmaktadır. Her insanın yaşam formlarını, çevresini, üretim ve tüketimlerini belirleyen kalite kavramı konusunda ortak bir tanım bulunmamaktadır. Kalite kavramının kullanım alanlarına ve amacına farklı anlamlar taşıdığı görülmektedir.

Kalite; bir mal, bir proje veya hizmetin; belirli bir ihtiyaca göre uygunluğu, tüketicinin beklentilerini karşılaması, sunulan özelliklerin standartlara ve kullanıma uygunluk

derecesidir. Amaca ve kullanıma olan uygunluğu, beklenti ve ihtiyaçların karşılanma ölçüsü olarak tanımlanmaktadır (Tekin, 2007: 52)

Kalite güvencesi; bir ürün veya hizmetin belirlenmiş kalite standartları açısından beklentilerin karşılanması ve tüketici de yeterli güvenin sağlanması amacıyla yapılan planlı ve sistematik çalışmalardır. Kalite güvencesinde temel amaç kalite konusunda belirlenmiş kriterlerin yerine getirilmesinde yeterli güvenin sağlanmasıdır (Tekin, 2007: 87) Ürün veya hizmetten tüketicinin memnuniyetini garanti altına almak, üretici ve tüketicinin birbirine güven duymasını sağlamaktır (Tekin, 2007: 89)

Kalite güvencesinde bir ürün veya hizmetin kalitesinin garanti altına alınması için üretim ve faaliyetlerin her aşamasında kalite kontrol metotlarıyla hatanın belirlenmesi ve tüketiciye ulaşmasının engellenmesi gerekmektedir. Kalite güvencesi bir kurumun veya şirketin ürettiği değerlerin kalite ile sağlamış olduğu olumlu imajın göstergesi şeklinde ifade edilmektedir (Tekin, 2007: 88).

Genel olarak değerlendirildiğinde kalite güvencesi bir projenin, kurumun veya hizmet boyutlarının kalite standartlarının karşılandığını tespit edilebilmesi için izlenmesi ve değerlendirilmesidir. Kurumların veya şirketlerin kalite güvencesine verdikleri önem tüketiciye bir imaj göstergesi olarak yansımaktadır.

### **Yükseköğretimde Kalite Güvencesi**

Yükseköğretimde kalite güvencesi, eğitim, araştırma ve idari yönetimin kalitesinin geliştirilmesiyle ilgili bir konudur. Yükseköğretimde kalite güvence eğitim-öğretim ve idari hizmetlerde kaliteye yönelik standartların sağlanmasıdır.

*“Yükseköğretimde kalite güvencesi göz önüne alındığında kaliteyi tanımlamak veya kalitenin kabul edilmiş tek bir tanımını bulmak oldukça zordur”* (Özer, Gür ve Küçükcan, 2010: 33).

Eğitim-öğretim sistemlerinde kalitenin ne olduğu ve nasıl ölçüleceği konusunda bir uzlaşma yoktur. Bunun temel nedeni ise yükseköğretimin oldukça karmaşık bir etkinlik olmasıdır (Özer, Gür ve Küçükcan, 2010: 33).

Avrupa Kalite Güvencesi Birliği'nin (ENQA) tanımına göre kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma, yayın, akademik başarı, proje geliştirme vb. diğer etkinliklerinde kullandıkları bütün süreçlerle ilgilenir (ENQA, 2007, 2008 aktaran Özer, Gür ve Küçükcan, 2010: 34). Bu bağlamda kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının amaçları ve stratejilerine ulaşmak için ölçmeye dayalı bir iç denetim sistemi sağlamaktadır.

Avrupa Komisyonu, Avrupa Birliği'ni bilgiye ve yenilikçiliğe dayalı, rekabetçi, yüksek istihdama dayalı olarak sosyal ve bölgesel uyumu destekleyen bir ekonomiye dönüştürmeyi hedeflemiştir. Bu süreçte üniversiteler bu hedefin önemli bir odağı haline gelmiştir. Avrupa'da yükseköğretim reformları ve modernleşmesine yönelik bir takım uygulamalar başlatılmıştır. Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA)'deki reformlar dizisi Bologna süreci olarak adlandırılmaktadır. Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı yaratma fikri ilk kez 1999'da Bologna bildirgesi ile ortaya çıkmıştır (Yalı, 2017: 143).

Bologna süreci ile yükseköğretimde standartlar geliştirilmesi ve Avrupa'da birbiriyle uyumlu bir yükseköğretim alanı oluşturulması hedeflenmiştir. Yükseköğretimde kurumsal olarak bir takım değişikliklere zemin hazırlayan bu süreç ile kurumlar arası farklılıklar görünür ve karşılaştırılabilir hale getirilmiştir. Bu sürecin uygulamaya konulmasıyla yükseköğretimde akademik program etkinliğinin ölçülmesi mümkün hale getirilmiştir. (Yalı, 2017: 145).

2005 yılında Norveç'in Bergen şehrinde gerçekleşen “Yükseköğretimden Sorumlu Eğitim Bakanları Konferansı'nda yayınlanan bildirmede Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (ENQA) tarafından geliştirilen ve Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA)'da yer alan yükseköğretim kurumlarına yönelik “Kalite Güvencesi Standartları ve Uygulama Prensipleri”nin üye ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde kalite güvencesinin sağlanması amacıyla bir değerlendirme raporu hazırlanmalarına karar verilmiştir (Bergen Bildirgesi, 2005: 1).

Avrupa Yükseköğretim Alanına dahil olan Türkiye'nin Yükseköğretimde kalite güvencesine yönelik kalite standartlarının oluşturulması ve bu alanda uluslararası uyumluluğun sağlanabilmesi için Yükseköğretim Kurulu tarafından 2005 yılında eğitim, öğretim, araştırma faaliyetlerinin kalitesinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi temel amacıyla Avrupa Kalite Güvencesi Standart ve İlkelerine (ESG) de uygun olacak şekilde 25942 sayılı “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği” yayınlanmıştır (YÖK, Kalite Güvencesi: 2015).

Bu yönetmelik ile Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmuştur. 25942 sayılı yönetmelik yükseköğretim kurumlarına İç ve Dış Değerlendirme süreçlerini belirlemiştir (25942 sayılı yönetmelik, 2005/137, 17).

Yönetmelik İç değerlendirme eğitim, öğretim, araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalitesinin değerlendirilmesine yönelik kurum içinde yıllık olarak bir iç değerlendirme raporu hazırlamayı şart koşturmuştur. Dış değerlendirme sürecinde ise kurumların yıllık faaliyetlerini

kurumdan bağımsız dış değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesini belirlemiştir (25942 sayılı yönetmelik, 2005/4).

Gelişen süreç içerisinde 2005 yılında yürürlüğe giren 25942 sayılı "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği" 2015'de yerini Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliğine bırakmıştır. Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği 23.07.2015 tarihli ve 29423 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikle birlikte YÖDEK'in yerine "Yükseköğretim Kalite Kurulu" kurulmuştur.

2547 sayılı yükseköğretim kanunu temel alınarak hazırlanan 29423 sayılı "yükseköğretimde kalite güvencesi yönetmeliği", üniversitelere kalite güvence çalışmalarını, akademik ve idari hizmetlerin değerlendirilmesini gerekli hale getirmektedir. Yükseköğretim kalite güvence yönetmeliği "*yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, akademik faaliyetlerinin ve idari hizmetlerinin iç ve dış kalite güvencesini, akreditasyon işlemleri ve dış değerlendirme kurum ve kuruluşların görevlendirilmesine dair esasları içermektedir*" (29423 sayılı yönetmelik, 2015/1).

### **İç Değerlendirme ve Kurumsal İç Değerlendirme Raporu**

Kalite güvence sistemi yükseköğretim kurumları tarafından her yıl yapılan iç değerlendirme ve beş yılda en az bir kez yapılan dış değerlendirme sistemine dayanmaktadır.

29423 sayılı "Yükseköğretimde Kalite Güvencesi" yönetmeliğine göre; Yükseköğretim kurumları kendi bünyelerinde iç ve dış kalite güvence sisteminin kurulması, uygulanması ile iç ve dış değerlendirme süreci sonunda hazırlanacak uygulama esaslarının yürütülmesini sağlamakla yükümlüdür (29423 sayılı yönetmelik, 2015/9).

İç değerlendirme; "*Bir yükseköğretim kurumunun, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin kalitesinin ve kurumsal kalite geliştirme çalışmalarının, ilgili yükseköğretim kurumunun görevlendireceği değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesidir*" (29423 sayılı yönetmelik, 2015: 3/e). İç değerlendirme sürecinde kurumun kendi içinde belirlediği değerlendiriciler yetkilidir.

Kurum İç Değerlendirme Raporu (KİDR) ilgili üniversitenin yıllık iç değerlendirme süreçlerini izlemek ve beş yıl içinde en az bir defa gerçekleştirilecek dış değerlendirme sürecinde esas alınmak üzere, her yıl hazırlamakla yükümlü olduğu "Yükseköğretim Kurumu Performans Değerlendirme Raporu"dur (29423 sayılı yönetmelik, 2015: 3/L).

Yükseköğretim kurumları, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerini idarî hizmetlerin tümünü kapsayan bir şekilde stratejik plan, performans programı ve faaliyet raporu ile tümleşik yapıda bir iç değerlendirme raporu hazırlar. Tamamlanan raporlar Yükseköğretim Kalite Kuruluna sunulur. İç Değerlendirme raporları kamuoyuna açıktır kurumun internet sayfasında yayınlanmaktadır (29423 sayılı yönetmelik, 2015: 10/2).

İç Değerlendirme raporlarının kapsamı Yükseköğretim kurumunun hedefleri doğrultusunda belirlenmiş misyonu, vizyonu ve stratejik hedefleri ile kalite güvencesine yönelik olarak belirlenen politika ve süreçlerini içermektedir. İç değerlendirme raporlarında ilgili yükseköğretim kurumu bir özeleştiri yapmakta, hedeflerini ve faaliyetlerini ifade etmektedir.

### **Dış Değerlendirme Süreci ve Kurumsal Geri Bildirim Raporu**

Yükseköğretim kurumları, en az beş yılda bir, Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yetkilendirilen dış değerlendirme takımlarınca kurumsal dış değerlendirme sürecine dahil olup değerlendirilmekle yükümlüdürler. Yükseköğretim Kalite Kurulu dış değerlendirme sürecini yönetmekle yükümlü kişileri belirler ve değerlendiriciler ilgili kurumun dış değerlendirme sürecine katılırlar (29423 sayılı yönetmelik, 2015: 12/1).

Dış Değerlendirme: *“Bir yükseköğretim kurumunun veya programının, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin kalitesinin Yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirilmesi, Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından tanınan veya görevlendirilen dış değerlendiriciler veya Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi yetkisi almış bağımsız kurumlarca gerçekleştirilir”* (29423 sayılı yönetmelik, 2015: 3/b).

Yükseköğretim kurumlarının kendi içinde hazırladıkları kurumsal iç değerlendirme raporlarının (KİDR) değerlendirilmesi dış değerlendirme sürecine katılan değerlendirme takımlarının başkanları tarafından yapılmaktadır. Önceki yıl dış değerlendirme sürecine dahil olan kurumların KİDR değerlendirmesi ise Yükseköğretim Kalite Kurulu Kurumsal Dış Değerlendirme Komisyonu üyeleri tarafından gerçekleştirilmektedir (Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporu, 2017: 6).

Yükseköğretim kurumlarının kendi bünyesinde hazırladıkları kurumsal iç değerlendirme raporlarında stratejik hedefler, performans göstergeleri, akademik ve idari faaliyetlerin kalite güvencesine ilişkin yer verdikleri açıklamaların, dış değerlendirme sürecinde kurum dışından yetkilendirilen dış değerlendirme takımlarınca bir değerlendirmesi ve karşılaştırılması

yapılmaktadır. Bu değerlendirme sonunda kurumun iddia ettiği göstergelerin somut deliller içerip içermediği, güçlü, iyileştirmeye açık ve gelişmeye açık yanları tespit edilmektedir.

Bu tespitler sonunda dış değerlendirme sürecinden geçen kurumlar için hazırlanan, kurumun güçlü yanları ve kurumun gelişmeye açık yanlarını içeren rapor kurumsal geri bildirim raporudur. Dış değerlendirme sürecinde saha ziyaretleri tamamlandığında değerlendirme takımı ilgili kuruma çıkış bildirim mahiyetinde yazılı olarak bildirim yaparlar. Kurumdan bu bildirim karşılığında 30 gün içinde bir cevaplandırma yapması beklenmektedir. İlgili Yükseköğretim Kurumunun hazırladığı iç değerlendirme raporu, dış değerlendirme takımının saha ziyareti bulguları ile 30 gün cevabı da dikkate alınarak değerlendirme takımı tarafından hazırlanan Kurumsal Geribildirim Raporu (KGBR) hazırlanır. Bu rapor ilgili kurumla paylaşmakta ve Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun web sayfasından da kamuoyu ile paylaşmaktadır (Yükseköğretim Kalite Kurulu SSS, 2018).

### **Amaç**

Bu araştırma, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının iç değerlendirme sonuçlarının incelenmesini, iç değerlendirme raporlarında kalite güvencesi yaklaşımlarının dış değerlendirme sonunda hazırlanan kurumsal geri bildirim raporlarında tespit edilen durumların kurumlar arası tematik olarak karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Araştırmanın bir diğer amacı ise yükseköğretim kurumlarının iç değerlendirme raporlarında kalite güvence sistemine yönelik değerlendirme kriterleri incelenmiş, kurumların kalite güvence sistemi başlığı altındaki 5 soru kriterine nasıl cevap verdikleri, ne yönde açıklama yaptıkları ve bu açıklamaların kurumsal geri bildirim raporlarına nasıl yansıdığı sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının 2016 yılı kurumsal iç değerlendirme raporları incelenmiş, örneklem olarak seçilen 3 yükseköğretim kurumunun iç değerlendirme raporlarında kalite güvence yaklaşımlarına yönelik açıklamaları Yükseköğretim Kalite Kurulunun belirlediği 5 değerlendirme kriteri üzerinden kategorize edilmiş ve kurumsal geri bildirim raporlarında bu kriterlere yönelik yapılan tespitlerde kurumların zayıf, iyileştirmeye ve gelişmeye açık yanlarının kurumlar arası karşılaştırması yapılmıştır.

### **Yöntem**

Yükseköğretim kurumlarının kurumsal iç değerlendirme raporlarının karşılaştırmalı analizi için gerekli veriler Yükseköğretim Kurumlarının web sitelerinde yayınladıkları 'Kurumsal İç

Değerlendirme Raporlarından ve Yükseköğretim Kalite Kurulunun yayınladığı Kurumsal Geri Bildirim Raporlarından' elde edilmiştir.

Örneklem olarak belirlenen 3 yükseköğretim kurumunun 2016 yılı kurumsal iç değerlendirme raporları incelenmiş ve raporlarında kalite güvence yaklaşımlarına yönelik açıklamaları Yükseköğretim Kalite Kurulunun belirlediği 5 değerlendirme kriteri üzerinden kategorize edilmiş ve kurumsal geri bildirim raporlarında bu kriterlere yönelik yapılan tespitlerde kurumların zayıf, iyileştirmeye ve gelişmeye açık yanlarının kurumlar arası karşılaştırması yapılmıştır. Araştırma verileri örneklem olarak seçilen 3 yükseköğretim kurumunun iç değerlendirme ve kurumsal geri bildirim raporlarından elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler “doküman incelemesi tekniği” ile toplanmış, yöntem olarak tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Araştırma için belirlenen 5 değerlendirme kriteri soru kalıbı şeklinde Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun değerlendirme kılavuzunda belirlenmiştir. Araştırma verileri kurumların iç değerlendirme ve kurumsal geri bildirim raporlarından elde edilmiştir. Veriler, tematik analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

Bu analiz tipinde veriler, önceden belirlenmiş temalara göre ele alınmaktadır. Buna göre birinci aşamada yükseköğretim kurumlarının iç değerlendirme ve kurumsal geri bildirim raporları incelenmiştir. İkinci aşamada 5 değerlendirme kriteri kategorize edilmiş, veriler karşılaştırılmıştır. Üçüncü aşamada sıralandırılmış veriler analiz edilmiş ve son aşamada ise sonuçlar ortaya konmuştur. Bu kapsamda örneklem olarak seçilen 3 üniversitenin 2016 yılı iç değerlendirme raporları ve 2017 yılı kurumsal geri bildirim raporları, Yükseköğretim Kalite Kurulunun rapor değerlendirme formu kullanılarak tematik analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

## **Bulgular**

Yükseköğretim Kalite Kurulunun kurumsal iç değerlendirme kılavuzunda belirlediği değerlendirme kriterlerine göre kurumların iç değerlendirme raporlarında 5 temel değerlendirme başlığı yer almaktadır. Kurumların kendi içinde uyguladığı İç değerlendirme sonuçlarının bir değerlendirme sürecine tabi olduğu dış değerlendirme sonunda kurum dışından Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yetkilendirilmiş değerlendirici takımlarının düzenlediği kurumsal geri bildirim raporları da bu 5 temel başlık üzerinden değerlendirmede bulunmuştur. Bu başlıklar;

Kurum Hakkında Bilgiler



Kalite Güvence Sistemi

Eğitim-Öğretim

Araştırma ve Geliştirme

Yönetim Sistemi

Araştırma verileri örneklem olarak seçilen 3 yükseköğretim kurumunun iç değerlendirme ve kurumsal geri bildirim raporlarından elde edilmiştir. Kalite Güvence yaklaşımına yönelik olarak 3 yükseköğretim kurumunun kurumsal iç değerlendirme raporlarında Yükseköğretim Kalite Kurulunun belirlediği 5 değerlendirme kriterine yönelik sorular;

Kurum ne yapmaya çalışmaktadır?

(Kurumun misyon ve hedefleri nedir)

Kurum misyon ve hedeflerine nasıl ulaşmaya çalışıyor?

(Miyon, Vizyon ve Hedeflere Ulaşmak için İzlenen Strateji)

Kurum misyon ve hedeflerine ulaştığına nasıl emin oluyor?

(Miyon, Vizyon ve Hedef Göstergeleri)

Kurum geleceğe yönelik süreçlerini nasıl iyileştirmeyi planlıyor?

(Kurumun rekabet avantajını korumak için yaptığı iyileştirme faaliyetleri)

Kurum, misyon, vizyon, stratejik hedefleri ve performans gösterilerini nasıl belirlemekte, izlemekte ve iyileştirmektedir?

**Tablo.1.** Yükseköğretim Kurumlarının Kurumsal İç Değerlendirme Raporlarında 5 Kriter Soruya Yönelik Açıklamaları

2016 KİDR	Boğaziçi Ünv.	Marmara Ünv.	Ankara Ün.
<b>Kurum ne yapmaya çalışmaktadır?</b>	Üniversite nin kurumsal değerlerini sahiplenen, yaratıcı ve eleştirel düşünen, özgür ve özgürlükçü, etik değerleri önemseyen bireyler yetiştirmektedir.	Kurumumuz “İşimizi en iyi biçimde yaparken, nasıl oluşturmalıyız?” sorusunun cevabını kalite olarak tanımlamıştır. Amacımız kalite kriterleri yönünden önce ülkemizde ve daha sonra dünya üniversiteleriyle	Misyonumuz “doğaya duyarlı, farklılıklara saygı gösteren, yaratıcı bireyler yetiştirmeyi; bilime ve sanata evrensel düzeyde katkı sağlayan, etik değerleri gözetten, disiplinler arası araştırmalar yapmayı”, hedefimiz nitelikli araştırmalar yapmak, yenilikçi üniversite olmak

		rekabet edebilir duruma getirmek ve öne geçirmektir.	ve evrensel düzeyde fark yaratmaktır.
<b>Kurum misyon ve hedeflerine nasıl ulaşmaya çalışıyor?</b>	Boğaziçi Üniversitesi; kurum misyon, vizyon, stratejik hedefleri ile performans göstergelerini Stratejik Planla uyumlu, çok yıllık bütçeleme anlayışına uygun olarak gelir gider dengesi esas alarak hazırlamaktadır. Yıl sonunda mali tablolarımızın konsolide edilmesiyle performansının ölçülmesi, değerlendirilmesi yapılmaktadır.	Stratejik Planında yer alan misyon ve vizyon doğrultusunda Strateji Geliştirme Dairesi (SGD) önderliğinde bütün birimlerin kendilerine ait oluşturdukları misyon, vizyon ve hedefler dikkate alınarak, birim temsilcilerinin katılımıyla oluşturulan çalıştaylarla kurumun esas misyon, vizyon ve hedefleri oluşturulmaktadır.	Stratejik Planında yer alan misyon ve vizyonu doğrultusunda belirlediği stratejik hedef ve amaçlar doğrultusunda kurul ve komisyonlarda alınan kararlara uygun faaliyetlerin yürütülmesiyle vizyon ve hedeflere ulaşmaya çalışılmaktadır. Bu amaçlardan biri olan mali yapının güçlendirilmesi hedefine yönelik olarak kısa, orta ve uzun vadeli bütçe çalışmalarına esas oluşturacak biçimde ve gerçekçi bir yaklaşımla ortaya konulmuş yıllık bütçe gereksinimleri, performans bütçe çalışmalarına da dayanak oluşturacak biçimde tayin edilmektedir.
<b>Kurum misyon ve hedeflerine ulaştığına nasıl emin oluyor?</b>	Raporda hedef göstergeleri yer almamaktadır.	Strateji ve Geliştirme Daire Başkanlığı-SGD tarafından periyodik takipler yapılarak sonuçlar performans tablolarıyla raporlanmaktadır.	Kalite Güvencesi Sistemi kurmaya yönelik çalışmaların rehberliğinde bugüne dek Üniversite genelinde yapılan çalışmalar irdelenerek, bu çalışmaların sonuçları, performans göstergeleri, anket verilerinin analizi vb. kapsamlı bir biçimde değerlendirilmektedir.
<b>Kurum geleceğe yönelik süreçlerini nasıl iyileştirmeyi planlıyor?</b>	Boğaziçi Üniversitesi Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından daha önce değerlendirilmemiştir.	Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı tarafından kurumun rekabet avantajını koruyabilmek üzere SWOT analizi ile Güçlü, Zayıf yönleri, Tehdit ve	Üniversitemiz İdare Faaliyet Raporu ile performans göstergeleri yıllık olarak izlenmekte, eklenmesi/güncellenmesi/çıkartılması gerekli görülen göstergeler yıllık performans programlarında yer almaktadır. Bir diğer

		Fırsatları ortaya çıkararak, gelecekle ilgili etkileneceğimiz hususlarda tespitlerde bulunuluyor.	ifadeyle, Üniversitemizde hali hazırda stratejik plan ve performans programını esas alan ve sonuçları faaliyet raporuna yansıtılan bir izleme yapılmaktadır.
<b>Kurum, misyon, vizyon, stratejik hedefleri ve performans gösterilerini nasıl belirlemekte, izlemekte ve iyileştirmektedir?</b>	<b>Strateji</b> Daire Başkanlığınca izlenmektedir. Akademik ve idari birimlere ilişkin tespit ve iyileştirmelere temel oluşturmak üzere iç ve dış paydaşlardan görüş almaya yönelik çok sayıda geri bildirim mekanizması oluşturmuştur.	<b>Üniversitem</b> iz Stratejik Planının hazırlanması kapsamında kurumumuzun mevcut vizyonu, misyonu stratejik hedefleri ve performans göstergelerinde gerekli revizyonlar yapılması için çalışmalar başlatılmıştır.	<b>Üniversitenin</b> hedeflerine ulaşmaya yönelik performans göstergelerine temel teşkil eden bilgiler ilgili birimler tarafından hazırlanarak, ADEK Koordinatörlüğüne iletilmektedir. Bu verilerden üniversitenin performans kriterleri izlenerek, iyileştirilmesine yönelik öneriler rektörlüğe sunulmaktadır.

Kaynak: (Boğaziçi Üniversitesi, Marmara Ün., Ankara Ün., Kurumsal İç Değerlendirme Raporu, 2016).

**Tablo.2.** Dış Değerlendirme Sonunda Hazırlanan Kurumsal Geri Bildirim Raporlarında 5 Kriter Soruya Yönelik Tespitler

<b>2017</b> <b>KGBR</b>	<b>Boğaziçi</b> <b>Ünv.</b>	<b>Marmara</b> <b>Ünv.</b>	<b>Ankara</b> <b>Ünv.</b>
<b>Kurum ne yapmaya çalışmaktadır?</b>	Kurumun misyon ve hedeflerinin kurumun kültürünü yansıtması ve üst yönetim değişikliklerine rağmen önceki yönetimin ortaya koyduğu kalite güvencesine dayalı yönetim anlayışının sürdürülmesi konusundaki	Üniversitenin vizyonu, eğitim ve araştırmadaki öncülüğüyle toplumsal gelişime yön veren uluslararası bir üniversite olmaktır.	Ankara Üniversitesi'nde yönetsel-örgütsel süreçler, kalite yönetimi, eğitim-öğretim, araştırma ile ilgili tanımlanmış ve standardize edilmiş bir yaklaşımın var olduğu görülmüş ve bu durum takdirle karşılanmıştır. Bununla birlikte söz konusu yaklaşımın, tüm alt birimleri de kapsayacak şekilde

	kararlılığı Boğaziçi Üniversitesinin en güçlü yanlarından birini oluşturmaktadır.		yaygınlaştırılmasına ve genişletilmesine ihtiyaç duyulduğu da görülmüştür.
<b>Kurum misyon hedeflerine ulaşmaya çalışıyor?</b> ve nasıl	Kurumun, kamuoyu ile paylaşılmış bir kalite politika belgesi bulunmamakla birlikte, uygulamalar açısından, kalite güvencesine ilişkin stratejisinin, “amaca uygunluk” ve “uluslararası standartlara uyum” bileşenlerinin ikisini de içerdiği gözlenmiştir.	Raporda strateji geliştirme dairesinin bu rolü belirtilmemiştir. Stratejik Planlama sürecinde kalite komisyonunun belirli bir rolü olduğu ifade edilmektedir.	Kurum, gelişmekte olan bir kalite kültürüne ve kalite yönetimi konusunda kararlılığa sahiptir.
<b>Kurum misyon hedeflerine ulaştığına emin oluyor?</b> ve nasıl	Kurumun ait Stratejik Planında, İç Kontrol Yönetmeliği ile uyumlu ve iç denetimi referans alan tanımlı performans göstergelerini sürekli izleyecek bir mekanizma bulunmamaktadır. Her bir stratejik hedef için belirtilen performans ölçütlerinin düzenli takip edildiği ve yıllık değişimlerinin analiz edildiği bir	Raporda performansın belirlenmesine yönelik bir tespit yapılmamıştır.	Raporda kurumun misyon ve hedeflerine ulaşmaya yönelik tüm faaliyetlerin tanımlandığı bildirilmektedir.

	performans izleme programı bulunmamaktadır.		
<b>Kurum geleceğe yönelik süreçlerini iyileştirmeyi planlıyor?</b>	Kurumun 2015-2019 yılına ait Stratejik Planında, İç Kontrol Yönetmeliği ile uyumlu ve iç denetimi referans alan tanımlı misyon, vizyon ve hedefleri bulunmaktadır.	Üniversitede faaliyetlerin kalite güvence sistemi ile ilişkilendirilmesi, sonuç ve iyileştirmelerin sistematik bir şekilde belgelendirilmesi, raporlanması ve kamuya açık bir şekilde yayımlanması gelişmeye açık bir yön olarak değerlendirilmiştir. Kalite çalışmalarının kurum içinde birimler arası farklılık göstermesi yerleşkelerin birbirinden kopuk olması sebebiyle birimler arası işbirliği ve dengeyi sağlamada zorluklar yaşandığı gözlenmiştir.	“Ankara Üniversitesi’nin misyonu ve vizyonu doğrultusunda eğitim, araştırma ve yönetim faaliyetlerinin tüm paydaşlarca benimsenen toplam kalite yönetimi anlayışı ile evrensel bilime, etik ilkelere ve hukuka dayalı, yenilikçi, sürekli iyileştirme esası olarak gerçekleştirilmesi” şeklinde ifade edilen kalite politikası aracılığıyla kalite güvencesi sistemine ilişkin vaadini iç ve dış paydaşlarıyla paylaşmıştır.
<b>Kurum, misyon, vizyon, stratejik hedefleri ve performans gösterilerini nasıl belirlemekte, izlemekte ve iyileştirmektedir?</b>	Stratejik Planında, İç Kontrol Yönetmeliği ile uyumlu ve iç denetimi referans alan tanımlı misyon, vizyon ve hedefleri bulunmakta ancak tanımlı performans göstergelerini	Kalite güvencesinde kurumun izlediği performans göstergelerine ve iyileştirmeye yönelik bir açıklama getirilmemiştir.	Kalite ve uluslararasılaşma konularını öncelikli hedef olarak belirleyen kurumda, kalite süreçlerini yönetebilmek amacıyla 2015 yılında Akreditasyon, Akademik Değerlendirme ve Kalite

	sürekli izleyecek bir mekanizma bulunmamaktadır. Her bir stratejik hedef için belirtilen performans ölçütlerinin düzenli takip edildiği ve yıllık değişimlerinin analiz edildiği bir performans izleme programı bulunmamaktadır.		Koordinatörlüğü kurulmuştur. Koordinatörlük, Kalite Komisyonu ile birlikte çalışarak kalite güvencesi süreçlerini yönetmektedir.
--	--	--	--

Kaynak: (Boğaziçi Üniv., Marmara Üniv., Ankara Üniv., Kurumsal Geri Bildirim Raporu, 2017).

Tablo.3. Dış Değerlendirme Sonunda Hazırlanan Kurumsal Geri Bildirim

Raporlarında 5 Kriter Soruya Yönelik Yükseköğretim Kurumlarının Zayıf, İyileştirmeye ve Gelişmeye Açık Yönleri

<b>5 KRİTER SORU</b>	<b>BOĞAZIÇI ÜNV.</b>	<b>MARMARA ÜNV.</b>	<b>ANKARA ÜNV.</b>
<b>Kurum ne yapmaya çalışmaktadır?</b>	Güçlü Yönü	Güçlü Yön	Gelişmeye Açık
<b>Kurum misyon ve hedeflerine nasıl ulaşmaya çalışıyor?</b>	İyileştirmeye Açık	Zayıf Yön	Güçlü Yön
<b>Kurum misyon ve hedeflerine ulaştığına nasıl emin oluyor?</b>	Zayıf Yön	Zayıf Yön	Güçlü Yön
<b>Kurum geleceğe yönelik süreçlerini nasıl iyileştirmeyi planlıyor?</b>	Güçlü Yön	Gelişmeye Açık	Güçlü Yön
<b>Kurum, misyon, vizyon, stratejik hedefleri ve performans gösterilerini nasıl</b>	Zayıf Yön	Zayıf Yön	Güçlü Yön

<b>belirlemede, izlemede ve iyileştirmektedir?</b>			
--	--	--	--

## Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında Yükseköğretim Kurumlarına ve Dış Değerlendirme sürecine dahil olacak değerlendiricilere aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak şu önerileri sıralayabiliriz;

Yükseköğretim kurumlarında kalite kültürünün yaygınlaştırılması, bu konuda farkındalık yaratılması, daha fazla çaba harcanması ve kalite güvencesine yönelik bütünsel bir bakış açısının sağlanması adına Kurumsal İç Değerlendirme raporlarında kalite güvence yaklaşımlarına yönelik gösterilen kanıtların somut göstergelere, uygulamaların faaliyette olduğunu gösteren Web sayfalarına veya EK'lere, tanım ifade eden açıklamalar yerine uygulama ifade eden açıklamalara yer verilmesi,

İç Değerlendirme raporlarının Yükseköğretim Kalite Kurulunun yayınladığı iç değerlendirme rapor hazırlama formatına uygun olma şartının aranması, geri bildirim raporlarındaki değerlendirmelerin iç değerlendirme raporlarındaki sıralı başlıklara cevap niteliğinde olması veya kurumun güçlü, iyileştirmeye ve gelişmeye açık yönlerini sıralı bir şekilde açıklayan formatta hazırlanması,

Kurumların stratejik planlarındaki misyon ve vizyon ifadeleri ile performans göstergelerini ifade eden açıklamaların gerçeklikten uzak slogan içeren basit anlatımlarının dışında bunları ölçümleyebilen, izleyen, değerlendiren ve raporlayan Akademik Değerlendirme ve Geliştirme Kurulu (ADEK) gibi birimlerin tüm yükseköğretim kurumlarında yaygınlaştırılması,

Dış değerlendirme sürecine dahil olan Yükseköğretim Kurumlarının kalite güvence yaklaşımlarında kurumlar arası bir karşılaştırılma olanağının sağlanması ve bu karşılaştırmaların raporlar halinde yayınlanması,

Tüm kurumlarda Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı ve ADEK'in ortak bir şekilde performans göstergelerini ölçme, izleme ve değerlendirme süreçlerini disiplinli bir kontrol mekanizması hale getirilmeleri önerilmektedir.

## SONUÇ

Türkiye'de Kalite Güvence sistemi 2016 yılından itibaren sistematik olarak değerlendirme sürecine tabi tutulmuştur. 2016 yılında tüm kurumlar kurum içi denetimlerini yapmış,

kurumsal iç değerlendirme raporlarını yayınlamışlardır. Örneklem olarak seçilen 3 yükseköğretim kurumunun web sitesinde yayınladıkları 2016 yılı kurumsal iç değerlendirme raporları ve 2017 yılında dış değerlendirme süreci sonunda yayınlanan kurumsal geri bildirim raporları incelenerek elde edilmiştir. Bu kapsamda örneklem olarak seçilen 3 yükseköğretim kurumuna ait elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda;

Yükseköğretim kurumlarında kalite kültürünün gelişmediği, yükseköğretim sisteminde kalite standartlarının belirlenemeyişi ve sistemli olarak bir pratiğe dönüştürülemediği, kurumsal iç ve dış değerlendirme sürecinde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik çalışmalara yabancı oldukları birçok kurumun kurumsal geri bildirim raporunda ifade edildiği,

Birçok kurumun iç değerlendirme raporlarında yükseköğretim kalite kurulunun yayınladığı rehber kılavuzuna göre açık ifade edilme biçiminden uzak olduğu, iç değerlendirme raporlarında kalite güvencesine yönelik yapılan açıklamalara ve kanıtlara (somut göstergeler), uygulamaları gösteren web sayfalarına veya EK'lere yer verilmediği, gelişmeye ve iyileştirmeye açık yönler için tespitlere sıralı bir şekilde değerlendirme yapılmadığı, kurumların güçlü, iyileştirmeye ve gelişmeye açık yönlerinin bazı kriterlerde ifade edilmediği,

Yükseköğretim Kurumlarının kalite güvence sistemleri açısından kurum içi misyon, vizyon, stratejik hedefleri ve performans gösterilerini ölçme, izleme ve değerlendirme süreçlerine, araçlarına ve standartlarına yönelik dış değerlendirme takımlarının ortak bir değerlendirme kriteri bulunmadığı, yapılan değerlendirmelerin değerlendirme takımının inisiyatifine bırakıldığı, değerlendirmelerde bazı kriterlerin gözden kaçtığı,

Araştırmada örneklem olarak seçilen Boğaziçi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinin kurumsal iç değerlendirme raporları ve dış değerlendirme sonucunda 5 değerlendirme kriterine yönelik değerlendirme takımlarının hazırladığı kurumsal geri bildirim raporlarına göre;

Boğaziçi Üniversitesinin kalite güvence yaklaşımına yönelik kurumsal geri bildirim raporunda 5 değerlendirme kriteri içinde kurumun ne yapmaya çalıştığı ve kurumun geleceğe yönelik süreçlerini iyileştirme planlaması kurumun en güçlü yanını yansıtmaktadır. Kurumun misyon ve hedeflerine nasıl ulaşmaya çalıştığına ve kurumun misyon, vizyon, stratejik hedefleri ve performans gösterilerine yönelik kriterlerde yapılan değerlendirmeler kurumun zayıf yanını göstermektedir. Kurumun misyon ve hedeflerine nasıl ulaştığına yönelik çalışmaları iyileştirmeye açık yönü olarak tespit edilmiştir. Kurumun kalite kültürünün gelişmesi, kalite standartlarının belirlenmesi ve sistemli olarak bir pratiğe dönüştürülmesi, iç



ve dış değerlendirme sürecinde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik çalışmalarda ileriye yönelik olarak gelişmeye açık yönü olduğu,

Marmara Üniversitesinin kalite güvence yaklaşımına yönelik kurumsal geri bildirim raporunda “kurumun ne yapmaya çalıştığı” konusundaki tutum ve açıklamaları kurumun güçlü yanını yansıtmaktadır. Fakat diğer kriterlerde yapılan değerlendirmeler kurumun bu çalışmalardaki zayıf yönünü göstermektedir. Kurumun geleceğe yönelik süreçlerini iyileştirme planlaması kurumun gelişmeye açık yönü olarak belirlenmiştir. Bu tespitlere göre Marmara Üniversitesinin kalite güvence yaklaşımında henüz yetersiz olduğu, kurumun kalite kültürünün gelişmesi, kalite standartlarının belirlenmesi ve iç ve dış değerlendirme sürecinde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik çalışmalarda ileriye yönelik olarak iyileştirmeye açık yönü olduğu,

Ankara Üniversitesinin tüm kriterlerde kurumun güçlü yanı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ankara Üniversitesinin iç değerlendirme raporunda kurumun kalite güvencesi yaklaşımı ve kalite güvence çalışmalarındaki tüm göstergelerin, dış değerlendirme sonunda yayınlanan kurumsal geri bildirim raporunda kurumun güçlü yanını yansıttığı tespit edilmiştir. Tüm kurumlar arasında bir karşılaştırma yapıldığında Ankara Üniversitesi Yükseköğretim kalite güvence yaklaşımında ideal bir yükseköğretim kurumu olma yolunda örnek gösterilebilir.

#### KAYNAKÇA

Ankara Üniversitesi. (2017). Kurumsal İç Değerlendirme Raporu, [https://www.ankara.edu.tr/wpcontent/uploads/sites/6/2017/08/Kidr\\_AnkaraUni\\_2016Nisan2017.pdf](https://www.ankara.edu.tr/wpcontent/uploads/sites/6/2017/08/Kidr_AnkaraUni_2016Nisan2017.pdf) [Erişim: 15 Ağustos 2018].

Ankara Üniversitesi. (2017). Kurumsal Geri Bildirim Raporu, <https://www.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/6/2018/07/Kurum-Geri-Bildirim-Raporu-KGBR.pdf> [Erişim: 15 Ağustos 2018].

Bergen Bildirgesi. 2005. <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararası-iliskiler/bergen-bildirgesi-2005-> [Erişim: 16 Ağustos 2018].

Boğaziçi Üniversitesi. (2016). Kurumsal İç Değerlendirme Raporu, [http://www.boun.edu.tr/Assets/Documents/Dosyalar/Bogazici\\_ Univ\\_KiDR\\_2016.pdf](http://www.boun.edu.tr/Assets/Documents/Dosyalar/Bogazici_ Univ_KiDR_2016.pdf) [Erişim: 16 Ağustos 2018].

Boğaziçi Üniversitesi. (2017). Kurumsal Geri Bildirim Raporu, [http://www.boun.edu.tr/Assets/Documents/Dosyalar/BU\\_KGBR\\_2016.pdf](http://www.boun.edu.tr/Assets/Documents/Dosyalar/BU_KGBR_2016.pdf) [Erişim: 16 Ağustos 2018].

Marmara Üniversitesi. (2016). Kurumsal İç Değerlendirme Raporu, [http://dosya.marmara.edu.tr/www/duyuru/2017/2016\\_Yili\\_MU\\_Kurum\\_Ic\\_Degerlendirme\\_Raporu.pdf](http://dosya.marmara.edu.tr/www/duyuru/2017/2016_Yili_MU_Kurum_Ic_Degerlendirme_Raporu.pdf) [Erişim: 20 Ağustos 2018].

- Marmara Üniversitesi. (2017). Kurumsal Geri Bildirim Raporu, [http://dosya.marmara.edu.tr/www/duyuru/2018/haziran/Marmara\\_niversitesi\\_Kurumsal\\_Geri\\_Bildirim\\_Raporu.pdf](http://dosya.marmara.edu.tr/www/duyuru/2018/haziran/Marmara_niversitesi_Kurumsal_Geri_Bildirim_Raporu.pdf) [Erişim: 20 Ağustos 2018].
- Özer, M., Gür, B. ve Küçükcan, T. (2010). Yükseköğretimde Kalite Güvencesi. *SETA Vakfi Raporu*, Ankara: SETA Yayınları.
- Tekin, M. (2007). Kalite Güvence ve Standartlar, 2. Baskı, Konya: Selçuk Üniversitesi İİBF Yayınları.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. <http://www.tdk.gov.tr/> [Erişim; 14 Ağustos 2018].
- Yalı, Sibel. (2017). Avrupa Birliği'nde Yükseköğretim Çalışmaları: Bologna Süreci ve Türk Üniversiteler, F.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 27 (2), 143-44.
- YÖK, (Yükseköğretim Kurulu), Kalite Güvencesi. <http://yok.gov.tr/ar/web/uluslararası-iliskiler/kalite-guvencesi1> [Erişim: 15 Ağustos 2018].
- Yükseköğretim Kalite Kurulu SSS. 2018. <http://yokak.gov.tr/sss> [Erişim: 15 Ağustos 2018].
- Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporu 2017, Yükseköğretim Kalite Kurulu, Ankara: 2018. <http://yokak.gov.tr/> [Erişim: 15 Ağustos 2018].
- 29423 sayılı Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 2015. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm> [Erişim: 14 Temmuz 2018].
- 25942 sayılı Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 2005. <http://www.yodek.org.tr/yodek/files/e64f6efb106e056da767a698f8434090.pdf> [Erişim: 14 Temmuz 2018].

---

## MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI ÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI DUYGUSAL TACİZ PROBLEMLERİ

---

Mehmet Emin USTA<sup>230</sup>, Duygu ÖZYURT<sup>231</sup>

### ÖZET

*Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı öğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin maruz kaldıkları duygusal taciz durumlarını çeşitli demografik değişkenlerle ele almak ve aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemektir. Araştırma tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinde görev yapan ve tesadüfi yöntemle seçilmiş 395 okul yöneticisi ve öğretmendir. Araştırmanın verileri “Öğretmen ve Yöneticiler için Mobbing Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, kullanılmıştır. Bunun yanı sıra verilerin normal dağılıma uygunluğunu kontrol etmek amacıyla çarpıklık basıklık değerlerine bakılmış ve histogram grafikleri incelenmiştir. Dağılımın normal olmadığı durumlarda testlerin parametrik olmayan karşılıklarından faydalanılmıştır. Bu sebeple; Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testi de uygulanmıştır. Yapılan bütün testlerin ışığında öğretmen ve yöneticilerin duygusal tacize maruz kalma sıklığının görev yapılan okul türü, cinsiyet, medeni durum, okuldaki görev ve toplam hizmet süresi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Okul, Öğretmen, Yönetici, Mobbing, Duygusal Taciz, Yıldıрма,

### ABSTRACT

*The aim of this study is to examine the emotional Harassment situations of teachers and administrators working in the educational institutions of Ministry of National Education with various demographic variables and to determine whether there is a significant difference between them. The research was carried out using screening model. The population of the study was 395 school administrators and teachers who were randomly selected in the 2017-2018 academic year in Sanliurfa. The data of the study were collected by using Mobbing*

---

<sup>230</sup>Dr. Öğretim Üyesi, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e mail: mehmeteminusta3@gmail.com

<sup>231</sup>Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enst. Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi, e mail: englishwaysduygu@gmail.com

*Scale for Teachers and Managers. Descriptive statistics, frequency, percentage, arithmetic mean were used to analyze the data. In addition, skewness values were examined and histogram plots were examined to check the conformity of the data to normal distribution. In cases where the distribution is not normal, nonparametric counterparts of the tests are used. Therefore; Kruskal Wallis H and Mann Whitney U tests were applied. In the light of all tests conducted, it was concluded that there was no statistically significant difference between the frequency of exposure to emotional abuse of teachers and administrators in terms of the type of school, gender, marital status, duty at school and total duration of service.*

**Key Words:** *School, Teacher, Administrator, Mobbing, Emotional Harrassment*

## GİRİŞ

Duygusal taciz ya da mobbing, örgütsel yaşamda ya da iş hayatında daha çok üstün astlarına yönelik bıktırma, korkutma ve sindirme içerikli tutumlarını ifade etmektedir. Mobbingi uygulayan üst ya da amir bu tacizi otoritesini hissettirme, intikam alma, işten çıkarma, cesaret kırma vb. niyetlerle yapmaktadır. Şüphesiz toplumu oluşturan en temel öge, insan yani bireydir. Belli bir amaç çerçevesinde bir araya gelen bireyler de örgütleri oluştururlar. Bu örgütler sosyal, teknik ve ekonomik oluşumlardır. Günümüzde bireyler çağın getirdiği yenilikler ve bunlara ayak uydurma çabasından kaynaklanan soyut, gözlenmesi zor ve dış etkenlerle şekillenen bir duygusal baskı yaşamaktadırlar. Özellikle 1980'lerden sonra çeşitli teknolojik değişimler yaşanmış ve bu değişimler sosyal ve yapısal dönüşümlere sebep olmuştur. Küreselleşmeyle artan rekabet, çalışanlar arasında duygusal taciz eylemlerine yönelmeye sebep unsurlardan biri olmuştur. Bu duygusal taciz hem bir örgüt olan işletmeyi hemde örgütün en önemli parçalarından biri olan bireyi olumsuz yönde etkilemektedir (Özen, 2007). Bireyin duygusal varlığını, yaşadığı toplum ya da topluluk ile kaynaşmaktan sağladığı düşünülecek olursa; içinde bulunduğu toplumda mutlu olması, duygusal açıdan doyum yaşaması, hem bireyin kendi mutluluğunu ve üretkenliğini hem de ait olduğu örgütü olumlu etkilemektedir. Bireyler özellikle çalıştıkları, ürettikleri ve paylaşımında buldukları örgütlerde bu duygusal baskıdan kaynaklanan bazı duygusal taciz unsurlarına maruz kalmaktadırlar.

### **Duygusal Taciz**

Genel olarak duygusal tacizi ifade etmek için yıldırma (psikolojik/ duygusaltaciz), zorbalık (bullying), taciz (harassment), duygusal istismar (emotional abuse), kötü davranma (mistreatment), duygusal terör (psychological terror), günah keçiciliği (scapegoating), işyeri travması (workplace trauma) gibi terimler kullanılmaktadır (Zapf, 1999: 167; Einarsen, 1999: 17). Alan yazında psikolojik taciz ve yıldırma gibi farklı tanımlamalarla karşımıza çıkan

duygusal taciz kavramı, bireyleri olumsuz bir şekilde etkilemekte hatta üretkenliklerini kısıtlamakta, ait oldukları örgüte karşı tutumlarını olumsuz yönde değiştirmekte daha da tehlikelisi işten/örgütten ayrılmalara ve kopmalara sebep olmaktadır. Üstelik bu taciz süreğenlik gösterdiği takdirde duygusal rahatsızlıklara da sebep olabilmektedir. Bu konuda derin çalışmalar yapan Leymann (1996: 165-184), duygusal taciz terimini bir örgütteki belli birey ya da bireyler üzerinde planlı bir şekilde uygulanan, devamlılık gösteren ve bireyler üzerinde bunaltma, korku, bıkkınlık tehdit etme gibi davranışlarla şekillenen bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Duygusal taciz üzerine yapılan araştırmalar öncelikle Avrupa’da başlamış sonrasında diğer ülkelerde devam etmiştir. Araştırmamızın esas aldığı işyerinde duygusal taciz ve yıldırma kavramı ilk kez 1980’li yılların son dönemlerinde Alman psikolog HeinzLeymann tarafından tanımlanmıştır (Tınaz, 2006).Leymann, seksenli yıllarda işyerinde yetişkinler arasında benzer grup şiddeti bulunduğunu keşfettiğinde mobbing terimini kullanmıştır. Leymann bu davranışı önce İsveç’te araştırmış ve daha sonra Almanya’da kamuoyuna duyurmuştur. İş yerinde insanların “zor” olduğunu söylediği şeyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda aslında insanların zor olarak nitelendirdiği şeyin doğrudan işgörenlerin kendi davranışlarından kaynaklanmadığını tespit etmiştir. Bulduğu şey, bu insanları zorlayan koşulları yaratan bir iş yapısı ve kültürünün olduğu gerçeğidir. Leymann bu durumumobbing olarak tanımlamıştır (Davenport, Schwartz ve Elliot, 1999:21 ).

Mobbing, duygusal bir saldırıdır. Mobbinge maruz kalan kişilerde artan sıkıntı, hastalık ve sosyal sefaletyaşanır. Bu tip kişilerde verimlilik düşer ve kurbanlar günlük baskılardan ve işkenceden kurtulmaya çalışmak için hastalık izni kullanmaya başlarlar. Ayrıca kişilerde depresyon, işyerinde de kazalar meydana gelmeye başlar. Hatta işgörenler bu olumsuz durumdan kurtulmak için istifa, sözleşmeyi feshetme veya erken emeklilik gibi durumlara yönelmenin yanı sıra hastalık veya intihar gibi tercihlere de yönelebilirler. Örgüt için mobbing,kanser gibidir.Kötü huylu bir virüs ile başlayan bu durum, hızla yayılabilir ve organizasyonun hayati unsurlarını yok edebilir. İyileştirici eylem erken bir aşamada yapılmalıdır (Davenport, Schwartz ve Elliot, 1999:33).

Leymannmobbingin 5 kategorisi olduğunu ifade eder. Bunlar, kişinin kendini ifade etme ve iletişim yoluna yönelik başlayan saldırı, kişinin sosyal ilişkilerine saldırı, kişinin itibarına yönelik saldırı, kişinin mesleki ve yaşam durumunun kalitesine ilişkin saldırı ve bir kişinin doğrudan sağlığına yönelik saldırılardır (Davenport, Schwartz ve Elliot, 1999:36).

## Duygusal Tacizin Önlenmesi

Duygusal tacizin gerçekleşme durumuna bakıldığında, hem dikey hem de yatay durumlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Dikey duygusal taciz, üstlerden astlara ya da nadiren de olsa astlardan üstlere doğru yönelen ve aynı zamanda iki yönlü de olabilen duygusal taciz türüdür. Yatay duygusal taciz ise aynı kademede veya aynı hiyerarşik gruptaki işgörenlerin birbirlerine karşı uyguladıkları duygusal taciz türüdür (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2018).

Mobbingin önlenmesine yönelik olarak kabaca iki stratejiden söz etmek mümkündür. Bunlar, bireysel ve kurumsal önleme stratejileridir (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2018). Bireysel mücadele önerileri kapsamında örgütlerde duygusal tacize maruz kaldığını düşünen kişinin öncelikle içinde bulunduğu durumu sağlıklı bir şekilde değerlendirmesi gerektiğidir. Ardından ilgili kişi yaşanan sürecin işyerinde duygusal taciz olduğu yönünde kanaate varması durumunda öncelikle çatışmadan kaçınmalı ve sakin olmalıdır. Eğer duygusal taciz üst yönetim tarafından gerçekleştirilmiyorsa konu üst yönetime intikal ettirilmelidir. Bu süreçte duygusal tacize uğradığını kanıtlayacak yazışma, not, mesaj, e-posta gibi bilgi ve belgeleri saklamalı, sürece ilişkin bir günlük tutulmalıdır. Yaşanılan sürece şahit olan diğer işgörenlerin desteği alınmalıdır. Yine iddia sahibi kişi, üyesi olduğu sendikadan ya da sivil toplum örgütünden destek istemelidir. Bu amaçla kurulmuş olan Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nın İletişim Merkezi olan Alo 170 aranarak, konusunda uzman psikologlardan destek alınmalıdır. Bu desteğin tıbbi veya hukuki olması da söz konusu olabilir. Eğer sorun örgütsel düzen içinde çözülemezse konuyu yargıya intikal ettirilmelidir.

Kurumsal tedbirler bağlamında da şunların ifade edilmesi mümkündür (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2018). Birincisi, sektörel farklılıklar nedeniyle mobbing ile mücadelenin de kuruma göre farklılık göstereceğinin bilinmesi gerektiğidir. İkincisi husus ise işyerinde duygusal tacizin unsurlarının ortaya çıkması halinde yapılması gereken ilk işin konu hakkında bilgi sahibi olunması gerektiğidir. Aksi halde tepkisel davranışlarla kurumun itibarının zedelenmesi her zaman ihtimal dâhilindedir. Bütün örgütler, duygusal tacizi önleyici politikalar geliştirmeli, bu konudaki tehlikeleri anlatan broşürler dağıtılmalı, işçilere ve yöneticilere yönelik eğitim ve bilgilendirme toplantıları yapılmalı ve her örgüt kendi işletme yapısına uygun olarak, duygusal taciz olaylarının incelenmesi için yöntemler geliştirmelidir. İşyerinde duygusal tacize teşebbüs eden kişiler için disiplin cezaları öngörülmesi ve rehabilitasyon önlemleri alınmalıdır. Bu konuda gelen şikâyetler dikkate alınmalı ve adil çözüm yolları geliştirilmelidir. İddiaların araştırılması ve soruşturulmasında gizliliğe

riayet edilmeli, sendikalar veya iş örgütleri tarafından yapılan sözleşmelere konu ile ilgili maddeler konmalıdır.

Bu alanda yapılan araştırmalara bakıldığında Cemaloğlu ve Ertürk (2007) tarafından yapılan “Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin cinsiyet yönünden incelenmesi” adlı araştırmada, duygusal tacizin en çok erkek öğretmenler tarafından uygulandığı fakat yine en çok tacize maruz kalanların da erkek öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Kadınların ise daha az taciz olaylarına maruz kaldığı ama taciz eylemlerini de kendi hemcinslerine uygulama eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır.

Ertürk’ün (2005) yaptığı “Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Okul Ortamında Maruz Kaldıkları Yıldırma Eylemleri” adlı çalışmasında Ankara’nın dört ilçesinde 347 öğretmen ve yöneticiden oluşan örneklemden yola çıkarak, söz konusu duygusal taciz olduğunda cinsiyet, görev ve yaş gibi değişkenlerin ciddi bir önem arz ettiğini ortaya koymuştur. Değişkenlerden elde edilen verilere göre erkekler kadınlardan, yöneticiler öğretmenlerden, kıdem yılı fazla olanların, kıdem yılı az olanlardan daha fazla tacize maruz kaldığı ortaya çıkmıştır.

Gökçe (2006), “İşyerinde Yıldırma: Özel ve Resmi İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma” isimli araştırmasında, resmi ya da devlet okulları ayırt edilmeksizin bu okullarda görev yapan öğretmenler ve yöneticiler zaman zaman duygusal tacize maruz kalmaktadır. En sık başvurulan duygusal taciz eylemleri, tacizin uygulandığı kişinin sözünün kesilmesi, hak gözetmeksizin sürekli olarak eleştirilmesi, ortaya koyduğu iş ve ürünlerin değerlerinin küçümsenerek, beğenilmemesi gibi eylemlerdir. Çalışmada yaş faktörünün etkili olmadığı, pozisyon değişkeninin önemli olduğu ortaya konulmuştur. Çalışmanın bulgularına göre, en çok yöneticiler duygusal taciz uygulamaktadır.

Adams (1992), “Bullying at Work: How to Confront and Overcome it” (İşyerinde Zorbalık: Yüzleşme ve Aşma Yöntemleri) adlı kitabında duygusal tacizi zorbalık olarak adlandırmıştır. Adams’a göre tacize, yönetim göz yummaktadır. Bu taciz davranışları ise süreklilik arz eden kusur bulma eylemleri ve yapılan işin küçümsenmesi olarak kendini göstermektedir.

Keashly’ye (1997) göre duygusal taciz davranışları genellikle sözlü olarak yansıtılmaktadır ama çok sık olmamakla birlikte fiziksel boyutlara da ulaşabilmektedir. Aktop (2006) “Anadolu Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Duygusal Tacize İlişkin Görüşleri ve Deneyimleri” isimli yüksek lisans tezi kapsamında yaptığı araştırmalardan elde ettiği bulgular, akademisyenlerin duygusal tacize maruz kalmalarının sosyal ilişkilerini ve itibarlarını zedelediği yönündedir.

Dick ve Wagner (2001) işyerinde duygusal tacize maruz kalan öğretmenlerin kendini soyutlama ve okuldan uzaklaşma gibi eğilimler gösterdiklerini orta koymuşlardır. Ayrıca duygusal taciz mağduru öğretmenlerin yöneticileri tarafından yeterince korunmadığı, görmezlikten gelindiği ve adil olmayan üsluplarda düzenli olarak eleştirildiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra, idare tarafından bu tür tacize maruz kalan öğretmenler diğer öğretmenler tarafından da arkasından konuşulma ve belli başlı toplantılara çağırılmama gibi davranışlarla dışlanmakta, duygusal tacize maruz bırakılmaktadır.

Gerek yurt içinde gerek yurt dışında yapılan araştırmalar duygusal tacizin etkilerini ve önemini çarpıcı bir şekilde gözler önüne sermektedir. Bireylerin pozisyonları, yaşları ve cinsiyetleri gibi demografik değişkenler de tacize maruz kalma noktasında önemli unsurlardır.

### **Yasal Düzenlemelerde Duygusal Taciz**

Duygusal tacizin doğrudan yönetsel hayat ile ilgili bir husus olması nedeniyle, sorunun çözümü de büyük ölçüde yapılacak yasal düzenlemeler ile ilgilidir. Nitekim Türkiye açısından bakılacak olursa bu konuda zayıf da olsa belli düzenlemelerin yapılmaya başlanmış olduğu görülmektedir. Bu konuda en bilinen yasal metin 2011 tarih ve 27879 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “İşyerlerinde Duygusal Tacizin (Mobbing) Önlenmesi” konulu Başbakanlık Genelgesi’dir. Bu genelge de mobbing olarak ifade edilen duygusal taciz “...*çalışanların itibarını ve onurunu zedeleyen, verimliliğini azaltan ve işgörenin sağlığını kaybetmesine neden olan, çalışma hayatını olumsuz etkileyen... Kasıtlı ve sistematik olarak belirli bir süre çalışanın aşağılanması, küçümsenmesi, dışlanması, kişiliğinin ve saygınlığının zedelenmesi, kötü muameleye tabi tutulması, yıldırılması ve benzeri şekillerde ortaya çıkan duygusal durum*” biçiminde tarif edilmiştir (2011).

Adı geçen genelgede, konu mücadele edilmesi gereken olumsuz bir durum olarak ele alınmış ve duygusal tacizi önlemeye ilişkin şu talimatlar verilmiştir(Resmi Gazete, 2011):

- 1. İşyerinde duygusal tacizle mücadele öncelikle işverenin sorumluluğunda olup işverenler çalışanların tacize maruz kalmamaları için gerekli bütün önlemleri alacaktır.*
- 2. Bütün çalışanlar duygusal taciz olarak değerlendirilebilecek her türlü eylem ve davranışlardan uzak duracaklardır.*
- 3. Toplu iş sözleşmelerine işyerinde duygusal taciz vakalarının yaşanmaması için önleyici nitelikte hükümler konulmasına özen gösterilecektir.*
- 4. Duygusal tacizle mücadeleyi güçlendirmek üzere Çalışma ve Sosyal Güvenlik İletişim Merkezi, ALO 170 üzerinden psikologlar vasıtasıyla çalışanlara yardım ve destek sağlanacaktır.*



5. Çalışanların uğradığı duygusal taciz olaylarını izlemek, değerlendirmek ve önleyici politikalar üretmek üzere Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı bünyesinde Devlet Personel Başkanlığı, sivil toplum kuruluşları ve ilgili tarafların katılımıyla "Duygusal Tacizle Mücadele Kurulu" kurulacaktır.

6. Denetim elemanları, duygusal taciz şikâyetlerini titizlikle inceleyip en kısa sürede sonuçlandıracaktır.

7. Duygusal taciz iddialarıyla ilgili yürütülen iş ve işlemlerde kişilerin özel yaşamlarının korunmasına azami özen gösterilecektir.

8. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Devlet Personel Başkanlığı ve sosyal taraflar, işyerlerinde duygusal tacize yönelik farkındalık yaratmak amacıyla eğitim ve bilgilendirme toplantıları ile seminerler düzenleyeceklerdir.

Yukarıdaki düzenlemelerden de anlaşılacağı üzere duygusal taciz çalışma hayatı içindeki işgöreni derinden yaralayan, verimini düşüren ve kişiyi otorite karşısında küçük düşüren sistematik bir baskı ve yıldırma eğilimidir. Bu nedenle çalışma hayatının bütün paydaşları ve kurulacak komisyonlarla duygusal taciz ile mücadele edilmesi öngörülmüştür.

### **Çalışmanın Önemi**

Duygusal taciz (mobbing) tüm dünyada özellikle son 30 yıldır ciddi bir şekilde araştırılmaktadır. Türkiye’de de önem kazanan bu olgu, duygusal tacize maruz kalan bireylerin çabaları ile hukuksal boyutlara taşınmaktadır (Altuntaş, 2010). Günümüzde birçok bireyin yaşadığı bu duygusal taciz önlenmediği takdirde ciddi sorunlara yol açabilir. Kaynaklar incelendiğinde ülkemizde konuyla ilgili araştırmaların ve çalışmaların yeterli olmadığı gözlenmektedir. Bu sebeple yapılacak bu araştırma bulgularının duygusal tacizi engellemek adına faydalı olması, aynı zamanda yapılacak çalışmalar için bir kaynak teşkil etmesi umulmaktadır.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları duygusal taciz problemlerini tespit etmek ve olası çözümler ortaya koymaktır. Bu doğrultuda ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin duygusal tacize ilişkin görüşlerini belirlemek için aşağıda belirtilen alt sorulara cevap aranmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin duygusal tacize ilişkin algıları nasıldır?

Araştırmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin duygusal tacize ilişkin algıları,

a) Görev yapılan okul türüne

- b) Cinsiyete
- c) Medeni duruma
- d) Öğrenim durumuna
- e) Okuldaki göreve
- f) Toplam hizmet süresine

göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

Aşağıda araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemlerine değinilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmanın amacı Şanlıurfa iline bağlı Milli Eğitim Kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları duygusal taciz (mobbing) problemlerini, belli başlı demografik değişkenleri de göz önünde bulundurarak ortaya koymaya çalışmaktır. Bu nedenle araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte meydana gelen ya da halen varlığını koruyan bir durumu olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005).

### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evreni Şanlıurfa iline bağlı Milli Eğitim Kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde tesadüfî örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Çalışma kapsamında Şanlıurfa merkez ilçelerinde çalışan öğretmen ve yöneticilere anket uygulanmıştır. Bu üç ilçede çalışan öğretmen ve yöneticilerin sayısı 10.500'dür. Balcı'ya göre (2006: 91-95) çalışma grubu yani evren içinden seçilebilecek örneklem sayısı %5 hata payı, toplam %95 güven seviyesi ile en az 371 kişidir. Ancak 371 kişilik örneklem grubu, araştırmacı tarafından asgari olması gereken rakam olarak belirlenmiştir. Ayrıca uygulamada, geri dönüşümde dönmeyen, doldurulmayan veya yanlış doldurulan anketler olacağı için bu rakamları %15 kadar arttırmanın iyi olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle 395 kişilik bir örnekleme ulaşılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırma kapsamında öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları duygusal taciz problemlerinin tespit edilmesi ve olası çözümler bulunabilmesi adına veri toplama aracı olarak yazılı izinler alınmak suretiyle Laleoğlu (2012) tarafından yüksek lisans tezinde kullanılan "Öğretmen ve

Yöneticiler için Mobbing Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek Aiello, Deitinge, Nardella ve Bonafede tarafından 2008 yılında “Örgütsel Çevrede Mobbing Riskinin Değerlendirilmesi için Bir Araç” adlı çalışmada kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Ölçek, Laleoğlu tarafından İngilizce aslından Türkçe’ye çevrilmiş ve uyarlanmış aynı zamanda gerekli güvenilirlik, geçerlilik analizleri yapılarak uygulanmıştır. Laleoğlu (2012) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda 38 maddenin faktör yük değerinin 0.349 ile 0.846 arasında değiştiği görülmüştür. Madde analizi sonuçlarına göre toplam korelasyon 0,408 ile 0.871 arasında değişmektedir. Bu korelasyon katsayılarının tümü. 05 düzeyinde anlamlıdır. Anket formunun güvenilirliğine ilişkin alphası 0.93’tür. Bu araştırma kapsamında yapılan Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.929 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında veri toplama aracının iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir (Laleoğlu, 2012). Aşağıdaki tabloda kullanılan Mobbing ölçeğine ait maddeler ve bu maddelere ait değerlere yer verilmiştir.

**Tablo1. Mobbing Ölçeği Maddelerine Ait Faktörler ve Bu Faktörlere Ait Değerler**

	Rotasyon Sonrası Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu	Tek Faktörün Açıkladığı Varyans	Özdeğer	Alpha ( $\alpha$ )
<b>Boyut 1. İş ve İlişkiler</b>					
İş arkadaşlarım ben yokmuşum gibi davranır	.633	.712	%20.946	18.970	0.961
İş arkadaşlarım benimle yüksek ses tonuyla konuşur	.475	.598			
İş arkadaşlarım arkamdan konuşur	.584	.709			
İş arkadaşlarım ile düşmanca ilişkilerim vardır	.743	.771			
İş arkadaşlarım bana karşı düşmanca ilişkiler içerisindedir	.817	.846			
İş arkadaşlarımın beni boykot ettiklerini düşünüyorum	.805	.808			
İş arkadaşlarımın beni reddettiğini ve bana karşı arkadaşça olmayan tavırlarla yaklaştıklarını düşünüyorum	.808	.844			
İşte aşağılayıcı sözlerin hedefi haline geldiğimi düşünüyorum	.619	.719			
Çevremde düşmanca bir havanın olduğunu hissediyorum	.810	.846			
Çalışırken kendimi çok kaygılı hissediyorum	.473	.634			
İş arkadaşlarım tarafından izlendiğimi düşünüyorum	.607	.748			
İş arkadaşlarımın benimle ilgili dedikodu yaptığını düşünüyorum	.622	.781			
Saygısızca davranışların hedefi haline geldiğimi düşünüyorum	.791	.859			
İş arkadaşlarım tarafından günah keçisi ilan edildiğimi düşünüyorum	.760	.808			
İş arkadaşlarımın sürekli bana baktığı izlenimine kapılıyorum	.559	.762			
Molalarda yalnız kalıyorum	.467	.678			
Kimsenin beni dinlemediğini düşünüyorum	.548	.748			
<b>Boyut 2. Tehdit ve Taciz</b>					
İş arkadaşlarımdan yazılı tehditler alırım	.801	.674	%12.317	4.586	0.904
Hafif derecede fiziksel şiddete maruz kalıyorum	.836	.763			

Cinsel tacize maruz kaldığımı düşünüyorum	.752	.668			
Cinsel içerikli kabaca şakalara maruz kalıyorum	.785	.768			
Dış görünüşüm ile dalga geçiyorlar	.598	.733			
İş arkadaşlarım kişisel eşyalarım zarar veriyor	.583	.751			
İş arkadaşlarımdan telefonla tehditler alırım	.777	.795			
<b>Boyut 3. İş ve Kariyerle İlgili Engellemeler</b>					
İş için kullandığım araç gereçler bana haber verilmeden kaldırılır	.598	.637	%11.072	3.380	0.902
Benim uzmanlık alanıma uygun olmayan işler bana verilir	.819	.751			
Aldığım ücrete uygun olmayan işler bana verilir	.677	.622			
Gereksiz işlerle ilgili olarak çalışmam istenir	.817	.799			
Yetenek gerektirmeyen işler bana veriliyor	.818	.775			
Kariyer gelişiminin kasten engellendiğini düşünüyorum	.655	.700			
<b>Boyut 4. Özel Yaşama Müdahale</b>					
Siyasi görüşlerim eleştiri odağı haline geliyor	.603	.650	%73.149	2.946	0.867
İş arkadaşlarımdan özelime girdiğini düşünüyorum	.696	.770			
İş arkadaşlarım özel hayatımla ilgili gereksiz eleştirilerde bulunuyor	.709	.792			
İş arkadaşlarım benim dini görüşlerim ile ilgili eleştirilerde bulunuyor	.641	.729			
<b>Boyut 5. İşe Bağlılık</b>					
İşim benim için her şeyden önce gelir	.846	.871	%5.088	1.411	0.931

Tablo 1 İncelendiğinde, iş arkadaşları ile ilişkiler faktörü başlığı altında incelenen birinci faktörde toplam 17 madde yer almaktadır. Faktör yük değerleri 0.475 ile 0.817 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyon değerleri ise 0.598 ile 0.846 arasında bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değeri 0.961'dir, açıklanan varyans ise % 20.946'dır. Tehdit ve taciz faktöründe 7 madde bulunmaktadır. Faktör yük değerleri 0.583 ile 0.836 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyon değerlerinin ise 0.668 ile 0.795 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değeri 0.904'tür, açıklanan varyans ise %12.317'dir. İş ve kariyerle ilgili engellemeler faktörüne bakıldığında 6 madde olduğu görülmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri 0.598 ile 0.819 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyon değerleri ise 0.622 ile 0.799 arasında bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değeri 0.902'dir, açıklanan varyans ise % 11.072'dir. Özel yaşama müdahale faktöründe 4 madde bulunmaktadır. Faktör yük değerleri 0.603 ile 0.709 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyon değerleri ise 0.650 ile 0.792 arasında bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değeri 0.867'dir, açıklanan varyans ise % 73.149'dur. İşe bağlılık faktöründe 1 madde bulunmaktadır. Faktör yük değeri 0.846'dır. Madde toplam korelasyon değeri 0.871'dir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değeri 0.931'dir, açıklanan varyans ise %5.088'dir. Mobbing ölçeğinin yapı geçerliliği için yapılan

faktör analizi sonucunda ise anket formunda yer alan 48 cümleden 10' u faktör yük değeri 0.30 altında olduğu için çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Faktör analizi sonucunda; geriye kalan 38 maddenin faktör yük değerleri yukarıya çıkarılmıştır. Madde analizi sonuçlarına göre toplam korelasyonları 0.408 ile 0.871 arasında değişmektedir. Bu korelasyon katsayılarının tümü 0.005 düzeyinde anlamlıdır. Anket formunun güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) kat sayısı 0.940'tır (Laleoğlu, 2012).

Yönetici ve öğretmenlerin duygusal tacize (mobbing) dair algılarını inceleyen ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda katılımcıları tanımayı amaçlayan bazı demografik bilgilere dair sorulara yer verilmiştir. Örnekleme oluşturan öğretmen ve yöneticilere; görev yaptıkları okul türü, cinsiyetleri, öğrenim durumları, okuldaki görevleri, toplam hizmet süreleri ve medeni durumlarını öğrenmeye yönelik sorular sorulmuştur. İkinci kısımda ise, duygusal taciz davranışlarını belirlemeyi hedefleyen sorular yer almaktadır. Ölçeğin bu kısmında yedili likert tipi değerlendirme sistemi kullanılmıştır. 7'li likert ölçeğinde, örneğin "İş arkadaşlarım ben yokmuşum gibi davranır" ifadesinin yanıtı için; Tamamen katılıyorum (7), Katılıyorum (6), Biraz katılıyorum (5), Kararsızım (4), Biraz katılmıyorum (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde yargılar yer almaktadır. Anket sorularına verilen cevapların değerlendirilmesinde Tablo 2'deki aralıklar kullanılmıştır.

**Tablo 2:** 7'li Likert Ölçeğine Göre Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Aralık	Seçenek
1.00-1.86	Kesinlikle Katılmıyorum
1.87-2.71	Katılmıyorum
2.72-3.57	Biraz Katılmıyorum
3.58-4.43	Kararsızım
4.44-5.29	Biraz Katılıyorum
5.30-6.14	Katılıyorum
6.15-7.00	Tamamen Katılıyorum

Tablo 2'den de anlaşıldığı üzere, aralıkların eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0.86 olarak hesaplanmıştır (Puan Aralığı = (En Yüksek Değer – En Düşük Değer)/7 = (7 – 6)/7 = 6/7 = 0.86).

### Veri Analiz Yöntemleri

Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS (Statistical Package For Social Sciences) for Windows 17 programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak, verilerin normal dağılımını kontrol etmek amacıyla normallik testleri incelenmiştir. Bağımlı değişkenin normallliğini test etmek amacıyla çarpıklık, basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen

istatistiksel analizler sonucu çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla 1.714 ve 3.633'dür. Bu iki değer in sıfıra yakın olması dağılımın normal olduğunu gösterir. Ancak elde ettiğimiz değerler normallik sınırları olarak bilinen -1 ve +1 değerleri arasında yer almamaktadır. Bu sebeple elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerine göre normal dağılımın gözlenmediğini söylemek mümkündür (Morgan, G.A; Leech, N.L; Gloeckner, G.W. & Barret, K.C. 2004, 49). Normallik varsayımlarının sağlanmadığı tespit edildiği için bu testlerin parametrik olmayan karşılıklarından Kruskal Wallis Hve Mann Whitney U testleri uygulanmıştır. Verilerin analizinde manidarlık düzeyi  $p=.05$  olarak alınmıştır. Bu analizler ile gruplar arasında farklılık var mı sorusuna cevap aranmıştır. Ayrıca verilerin değerlendirme aşamasında sayı, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiksel metotlar kullanılmıştır.

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizleri sonucunda ulaşılan bulgular ve bulgulara dair yapılan yorumlara yer verilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine göre elde edilen bulgular tablo 3 de gösterilmiştir.

*Tablo 3. Demografik Özelliklere Göre Frekans Dağılımı*

Cinsiyet	n	%
Kadın	168	46.9
Erkek	190	53.01
Okul Türü		
Anaokulu	8	2.2
İlkokul	173	48.3
Ortaokul	107	29.9
Ortaöğretim	70	19.6
Medeni Durum		
Evli	193	53.9
Bekâr	165	46.1
Öğrenim Durumu		
Ön Lisans	4	1.1
Lisans	327	91.3
Lisansüstü	27	7.5
Okuldaki Görevi		
Yönetici	37	10.3
Öğretmen	321	89.7
Toplam Hizmet Süresi		
1-5 yıl	218	60.9

6-10 yıl	63	17.6
11-15 yıl	42	11.7
16 yıl ve üzeri	35	9.8
Toplam	358	100.0

Frekans dağılımı tablosuna bakıldığında erkek katılımcıların kadın katılımcılardan fazla olduğu görülmektedir. Okuldaki görev değişkeni kapsamında öğretmen katılımcıların okul yönetici katılımcılardan sayısal olarak oldukça fazla olduğu gözlemlenmiştir. Toplam hizmet süresi incelendiğinde 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin fazlalığı dikkat çekmektedir. Bu, çalışmanın mesleğe henüz başlamış öğretmen ve okul yöneticilerinin duygusal tacize ilişkin algılarını da ortaya koymaktadır. Eğitim durumu değişkeni göz önünde bulundurulduğunda lisansüstü öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin diğer eğitim durumu değişkenlerine nazaran sayısal anlamda az olması da araştırmanın dikkat çeken bir yönünü oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda öğretmen ve yöneticilerin duygusal tacize uğrama düzeyleri gösterilmiştir.

**Tablo 4. Mobbing Ölçeği Maddelerine Ait İstatiksel Bulgular**

	n	$\bar{x}$	sd
<b>Boyut 1. İş ve İlişkiler</b>			
İş arkadaşlarım ben yokmuşum gibi davranır	358	2.02	1.424
İş arkadaşlarım benimle yüksek ses tonuyla konuşur	358	2.01	1.349
İş arkadaşlarım arkamdan konuşur	358	2.43	1.525
İş arkadaşlarım ile düşmanca ilişkilerim vardır	358	1.74	1.208
İş arkadaşlarım bana karşı düşmanca ilişkiler içerisindedir	358	1.75	1.174
İş arkadaşlarımın beni boykot ettiklerini düşünüyorum	358	2	1.475
İş arkadaşlarımın beni reddettiğini ve bana karşı arkadaşça olmayan tavırlarla yaklaştıklarını düşünüyorum	358	1.75	1.181
İşte aşağılayıcı sözlerin hedefi haline geldiğimi düşünüyorum	358	1.64	1.228
Çevremde düşmanca bir havanın olduğunu hissediyorum	357	1.67	1.195
Çalışırken kendimi çok kaygılı hissediyorum	358	1.89	1.463
İş arkadaşlarım tarafından izlendiğimi düşünüyorum	358	2.1	1.47
İş arkadaşlarımın benimle ilgili dedikodu yaptığını düşünüyorum	358	2.32	1.516
Saygısızca davranışların hedefi haline geldiğimi düşünüyorum	356	1.99	1.478
İş arkadaşlarım tarafından günah keçisi ilan edildiğimi düşünüyorum	358	2.04	1.535
İş arkadaşlarımın sürekli bana baktığı izlenimine kapılıyorum	358	1.84	1.3
Molalarda yalnız kalıyorum	357	1.68	1.182
Kimsenin beni dinlemediğini düşünüyorum	357	1.78	1.299
<b>Boyut 2. Tehdit ve Taciz</b>			
İş arkadaşlarımdan yazılı tehdit alıyorum	357	1.55	1.1
Hafif derecede fiziksel şiddete maruz kalıyorum	358	1.54	1.041
Cinsel tacize maruz kaldığımı düşünüyorum	357	1.46	1.023
Cinsel içerikli kabaca şakalara maruz kalıyorum	358	1.36	0.914
Dış görünüşüm ile dalga geçiyorlar	357	1.41	0.933
İş arkadaşlarım kişisel eşyalarımın zarar veriyor	356	1.55	1.172
İş arkadaşlarımdan telefonla tehditler alırım	357	1.59	1.248
<b>Boyut 3. İş ve Kariyerle İlgili Engellemeler</b>			
İş için kullandığım araç gereçler bana haber verilmeden kaldırılır	357	2.71	1.837
Benim uzmanlık alanıma uygun olmayan işler bana verilir	358	2.36	1.642
Aldığım ücrette uygun olmayan işler bana verilir	358	2.41	1.709

Gereksiz işlerle ilgili olarak çalışmam istenir	358	2.48	1.736
Yetenek gerektirmeyen işler bana veriliyor	358	2.31	1.702
Kariyer gelişiminin kasten engellendiğini düşünüyorum	357	1.92	1.475
<b>Boyut 4. Özel Yaşama Müdahale</b>			
Siyasi görüşlerim eleştiri odağı haline geliyor	358	1.55	1.182
İş arkadaşlarımla özeline girdiğini düşünüyorum	358	1.48	0.986
İş arkadaşlarımla özel hayatımla ilgili gereksiz eleştirilerde bulunuyor	357	1.69	1.153
İş arkadaşlarımla benim dini görüşlerim ile ilgili eleştirilerde bulunuyor	358	1.66	1.186
<b>Boyut 5. İşe Bağlılık</b>			
İşim benim için her şeyden önce gelir	357	3.54	2.311

Tablo 4 incelendiğinde, Öğretmen ve Yöneticiler için Mobbing Ölçeği İş ve İlişkiler faktörü maddelerinden “İş arkadaşlarımla arkamdan konuşur” (En yüksek madde:  $\bar{x}=2.43$ ,  $sd=1.525$ ) maddesine *biraz katılmıyorum* düzeyinde katıldıkları diğer yandan, “İşte aşağılayıcı sözlerin hedefi haline geliyorum” (En düşük madde:  $\bar{x}=1.64$ ,  $sd=1.228$ ) *katılmıyorum* düzeyinde katıldıkları gözlenmektedir.

Tehdit ve Taciz faktörüne bakıldığında, bu faktörde bulunan maddelerden “Cinsel içerikli kabaca şakalara maruz kalıyorum” (En düşük madde:  $\bar{x}=1.36$ ,  $sd=0.91$ ) ile “Dış görünüşüm ile dalga geçiyorlar” maddelerine (En yüksek madde:  $\bar{x}=1.41$ ,  $sd=0.93$ ) *hiç katılmıyorum* düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Bu durum öğretmen ve yöneticilerin kendilerine yönelik duygusal taciz durumlarına ilişkin düşük düzeyde görüş belirttikleri biçiminde değerlendirilebilir.

İş ve Kariyerle İlgili Engellemeler faktöründe öğretmen ve yöneticiler, “İş için kullandığım araç gereçler bana haber vermeden kaldırılır” (En yüksek madde:  $\bar{x}=2.71$ ,  $sd=1.837$ ) ve “Kariyer gelişiminin kasten engellendiğini düşünüyorum” (En düşük madde:  $\bar{x}=1.92$ ,  $sd=1.475$ ) maddelerine sırasıyla *biraz katılmıyorum* ve *katılmıyorum* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Özel yaşama müdahale faktöründe, öğretmen ve yöneticiler “İş arkadaşlarımla özel hayatımla ilgili gereksiz eleştirilerde bulunuyor” (En yüksek madde:  $\bar{x}=1.69$ ,  $sd=1.153$ ) ve “İş arkadaşlarımla özeline girdiğini düşünüyorum” (En düşük madde:  $\bar{x}=1.48$ ,  $sd=0.986$ ) maddelerine ilişkin *katılmıyorum* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Son olarak İşe bağlılık boyutu maddelerinden “İşim benim için her şeyden önce gelir” maddesine ( $\bar{x}=3.54$ ,  $sd=2.31$ ) *tamamen katılıyorum* düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Aşağıdaki tablolarda öğretmen ve yöneticilerin; iş ve ilişkiler, tehdit ve taciz, iş ve kariyerle ilgili engellemeler, özel hayata müdahale, işe bağlılık faktörleri ve demografik özellikleri göz önünde bulundurularak yapılan analizlere yer verilmiştir.



**Tablo 5.** Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmen ve Yöneticilerin Duygusal Tacize Uğrama Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Faktör	Okul Türü	n	Sıra ortalaması	$\chi^2$	sd	p
İş ve İlişkiler	Anaokulu	8	183.19	6.587	3	.086
	İlkokul	171	180.99			
	Ortaokul	106	159.16			
	Ortaöğretim	70	198.64			
Tehdit ve Taciz	Anaokulu	8	163.25	4.096	3	.251
	İlkokul	170	187.78			
	Ortaokul	105	166.93			
	Ortaöğretim	70	167.51			
İş ve Kariyerle İlgili Engellemeler	Anaokulu	8	180.50	1.450	3	.694
	İlkokul	172	180.58			
	Ortaokul	106	169.22			
	Ortaöğretim	70	187.21			
Özel Hayata Müdahale	Anaokulu	8	187.63	3.131	3	.372
	İlkokul	172	187.25			
	Ortaokul	107	166.54			
	Ortaöğretim	70	176.79			
İşe Bağlılık	Anaokulu	8	251.88	19.693	3	.007
	İlkokul	172	155.78			
	Ortaokul	107	198.16			
	Ortaöğretim	70	198.45			

Tablo 5’te gösterilen okul türü demografik değişkenine göre katılımcıların duygusal tacize maruz kalma düzeyleri arasında fark olup olmadığını görmek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre, katılımcıların duygusal tacize maruz kalma düzeylerinde; iş ve ilişkiler ( $\chi^2_{(3)} = 6.587, p > .05$ ), tehdit ve taciz ( $\chi^2_{(3)} = 4.096, p > .05$ ) ve iş ve kariyerle ilgili engellemeler ( $\chi^2_{(3)} = 1.450, p > .05$ ), özel hayata müdahale ( $\chi^2_{(3)} = 3.131, p > .05$ ), işe bağlılık ( $\chi^2_{(3)} = 19.693, p > .05$ ) faktörlerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

**Tablo 6.** Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen ve Yöneticilerin Duygusal Tacize Uğrama Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İş ve İlişkiler	Kadın	166	172.76	28678.50	14817.500	.367
	Erkek	189	182.60	34511.50		
Tehdit ve Taciz	Kadın	165	171.56	28307.50	14612.500	.322
	Erkek	188	181.77	34173.50		
İş ve Kariyerle İlgili Engellemeler	Kadın	166	169.29	28101.50	14240.500	.113
	Erkek	190	186.55	35444.50		
Özel Hayata Müdahale	Kadın	167	171.78	28687.00	14659.000	.186
	Erkek	190	185.35	35216.00		
İşe Bağlılık	Kadın	167	176.98	29556.00	15528.000	.723
	Erkek	190	180.77	34347.00		

Tablo 6’daki veriler incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile duygusal tacize maruz kalma sıklığı arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçları ışığında, kadın katılımcılar ve erkek katılımcılar arasında duygusal tacize maruz kalma düzeyinde; iş ve ilişkiler ( $U = 14817.500, p > .05$ ), tehdit ve taciz ( $U = 14612.500,$

$p>.05$ ), iş ve kariyerle ilgili engellemeler ( $U=14240.500$ ,  $p>.05$ ), özel yaşama müdahale ( $U=14659.000$ ,  $p>.05$ ) ve işe bağlılık ( $U=15528.000$ ,  $p>.05$ ) faktörlerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bunun aksine Ertürk (2005) yaptığı araştırmasında erkeklerin kadınlara göre daha fazla duygusal tacize maruz kaldığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte yapılan diğer çalışmalarda ise erkeklerin duygusal tacize maruz kalma oranının kadınlardan daha fazla olduğu da bulunan sonuçlar arasındadır (Aktop, 2006). Bu sonuçlar yapılan bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

**Tablo 7. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmen ve Yöneticilerin Duygusal Tacize Uğrama Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Faktör	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İş ve İlişkiler	Evli	190	180.71	34334.50	14970.500	.525
	Bekar	164	173.78	28500.50		
Tehdit ve Taciz	Evli	189	179.06	33843.00	14919.000	.591
	Bekar	163	173.53	28285.00		
İş ve Kariyerle İlgili Engellemeler	Evli	193	179.92	34725.50	15261.500	.698
	Bekar	162	175.71	28464.50		
Özel Hayata Müdahale	Evli	193	177.60	34276.50	15555.500	.848
	Bekar	163	179.57	29269.50		
İşe Bağlılık	Evli	193	178.87	34521.00	15659.000	.723
	Bekar	163	178.07	29025.00		

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, medeni durum değişkeni ile duygusal tacize maruz kalma sıklığı arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçları ışığında, kadın katılımcılar ve erkek katılımcılar arasında duygusal tacize maruz kalma düzeyinde; iş ve ilişkiler ( $U=14970.500$ ,  $p>.05$ ), tehdit ve taciz ( $U=14919.000$ ,  $p>.05$ ), iş ve kariyerle ilgili engellemeler ( $U=15261.500$ ,  $p>.05$ ), özel yaşama müdahale ( $U=15555.500$ ,  $p>.05$ ) ve işe bağlılık ( $U=15659.000$ ,  $p>.05$ ) faktörlerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Yapılan bazı diğer araştırmalara da bakıldığında medeni durum değişkeni ile duygusal tacize maruz kalma sıklığı arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Gökçe, 2006).

**Tablo 8. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen ve Yöneticilerin Duygusal Tacize Uğrama Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

Faktör	Öğrenim Durumu	n	Sıra ortalaması	$\chi^2$	sd	p
İş ve İlişkiler	Ön Lisans	4	169.00	.091	2	.955
	Lisans	325	178.48			
	Lisansüstü	26	173.37			
Tehdit ve Taciz	Ön Lisans	4	120.88	1.510	2	.470
	Lisans	322	178.21			
	Lisansüstü	27	170.87			
İş ve Kariyerle İlgili Engellemeler	Ön Lisans	4	161.63	.478	2	.787
	Lisans	325	177.74			
	Lisansüstü	27	190.19			

Özel Hayata Müdahale	Ön Lisans	4	128.88	1.200	2	.549
	Lisans	326	179.07			
	Lisansüstü	27	185.57			
İşe Bağlılık	Ön Lisans	4	246.38	1.799	2	.407
	Lisans	326	178.22			
	Lisansüstü	27	178.46			

Tablo 8’de gösterilen öğrenim durumu demografik değişkenine göre katılımcıların duygusal taciz maruz kalma düzeyleri arasında fark olup olmadığını görmek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre katılımcıların öğrenim durumlarına ile duygusal tacize maruz kalma düzeyleri; iş ve ilişkiler ( $\chi^2_{(3)}=.091$ ,  $p>.05$ ), tehdit ve taciz ( $\chi^2_{(3)}=1.510$ ,  $p>.05$ ) ve iş ve kariyerle ilgili engellemeler ( $\chi^2_{(3)}=.478$ ,  $p>.05$ ), özel hayata müdahale ( $\chi^2_{(3)}=1.200$ ,  $p>.05$ ) ve işe bağlılık ( $\chi^2_{(3)}=1.799$ ,  $p>.05$ ) faktörleri arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

**Tablo 9.** *Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen ve Yöneticilerin Duygusal Tacize Uğrama Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Faktör	Görev Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İş ve İlişkiler	Yönetici	37	194.14	7183.00	5249.000	.296
	Öğretmen	317	175.56	55652.00		
Tehdit ve Taciz	Yönetici	37	165.34	6117.50	5414.500	.456
	Öğretmen	315	177.81	56010.50		
İş ve Kariyerle İlgili Engellemeler	Yönetici	37	162.96	6029.50	5326.500	.344
Özel Hayata Müdahale	Öğretmen	318	179.75	57160.50	5620.500	.613
	Yönetici	37	170.91	6323.50		
İşe Bağlılık	Öğretmen	319	179.38	57222.50	4709.000	.040
	Yönetici	37	210.73	7797.00		
	Öğretmen	319	174.76	55749.00		

Tablo 9’den elde edilen veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okuldaki görev türü demografik değişkeni ile duygusal tacize uğrama sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre katılımcılar arasında, iş ve ilişkiler ( $U=5249.000$ ,  $p>.05$ ), tehdit ve taciz ( $U=5414.500$ ,  $p>.05$ ), iş ve kariyerle ilgili engellemeler ( $U=5326.500$ ,  $p>.05$ ), özel yaşama müdahale ( $U=5620.500$ ,  $p>.05$ ) ve işe bağlılık ( $U=4709.000$ ,  $p>.05$ ) faktörlerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Diğer yandan Ertürk (2005) çalışmasında yöneticilerin öğretmenlere nazaran daha fazla duygusal tacize maruz kaldığını ortaya koymuştur. Sonuçların farklı çıkması, araştırmanın yapıldığı bölgenin farklı özellikleri ve araştırmaya konu olan örneklemin farklı durumları ile açıklanabilir.

**Tablo 10.** *Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmen ve Yöneticilerin Duygusal Tacize Uğrama Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Faktör	Toplam Hizmet Süresi	n	Sıra ortalaması	$\chi^2$	sd	p
--------	----------------------	---	-----------------	----------	----	---

İş ve İlişkiler	5 yıl ve altı	216	180.25	1.647	3	.649
	6-10 yıl	63	185.70			
	11-15 yıl	42	164.29			
	16 yıl ve üzeri	34	166.40			
Tehdit ve Taciz	5 yıl ve altı	214	172.41	4.859	3	.182
	6-10 yıl	63	182.79			
	11-15 yıl	41	204.57			
	16 yıl ve üzeri	35	162.31			
İş ve Kariyerle İlgili Engellemeler	5 yıl ve altı	216	181.34	2.825	3	.436
	6-10 yıl	63	186.21			
	11-15 yıl	42	173.20			
	16 yıl ve üzeri	35	153.47			
Özel Hayata Müdahale	5 yıl ve altı	217	177.05	2.543	3	.468
	6-10 yıl	63	180.90			
	11-15 yıl	42	198.20			
	16 yıl ve üzeri	35	164.63			
İşe Bağlılık	5 yıl ve altı	217	186.88	10.661	3	.014
	6-10 yıl	63	165.85			
	11-15 yıl	42	139.19			
	16 yıl ve üzeri	35	201.61			

Tablo 10'da gösterilen toplam hizmet süresi demografik değişkenine göre katılımcıların duygusal taciz maruz kalma düzeyleri arasında fark olup olmadığını görmek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre, katılımcıların toplam hizmet süresi ile duygusal tacize maruz kalma düzeyleri; iş ve ilişkiler ( $\chi^2_{(3)}=1.647$ ,  $p>.05$ ), tehdit ve taciz ( $\chi^2_{(3)}=4.859$ ,  $p>.05$ ) ve iş ve kariyerle ilgili engellemeler ( $\chi^2_{(3)}=2.825$ ,  $p>.05$ ), özel hayata müdahale ( $\chi^2_{(3)}=2.543$ ,  $p>.05$ ) ve işe bağlılık ( $\chi^2_{(3)}=10.661$ ,  $p>.05$ ) faktörlerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Veriler incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin mesleklerinin ilk 5 yılı içerisinde daha fazla duygusal taciz eylemlerine maruz kaldıkları gözlemlenmektedir. Bu bulgu duygusal taciz konusunda yapılan diğer bazı araştırmaların sonuçları ile aynı doğrultudadır. Bulut (2007) ve Turan'ın (2006) araştırmalarının sonuçları da benzer bulguları ortaya koymuştur. Çalışmamızdaki test sonuçlarına göre, sırasıyla 6-10 yıl grubu ve 11-15 yıl grubu hizmet sürelerinde duygusal tacize maruz kalma oranının azaldığı gözlemlenmektedir. Diğer yandan 16 yıl ve üzeri grupta bu azalma daha ön plandadır. Bu bağlamda, bu azalma mesleğe yeni başlamış, 5 yıl ve altı grubundan elde ettiğimiz verilerle karşılaştırmalı olarak ele alındığında, öğretmen ve yöneticilerin kendilerini, duygusal tacizin ne olduğunu ya da haklarını daha iyi bilmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ancak hizmet süresi daha fazla olan, daha tecrübeli öğretmen ve okul yöneticilerinin duygusal tacize daha fazla maruz kaldığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Ceylan, 2005; Gürpınar ve Güven, 2011).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada görüldüğü üzere öğretmen ve okul yöneticilerinin; görev yaptığı okul türüne, cinsiyetlerine, medeni durumlarına, öğrenim durumlarına, okuldaki görevlerine ve

toplam hizmet sürelerine göre duygusal tacize maruz kalma durumları anlamsal bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç geçmişte yapılan çalışmaların aksine, umut vaat etmektedir. Toplumunu oluşturan örgütlerin en temel ögesinin insanlar olduğu gerçeğinden yola çıkıldığında bireylerin örgüt içindeki duygusal algıları örgütün ömrü ve verimliliği bakımından hayati bir önem taşımaktadır. Bu sebeple duygusal tacize ilişkin çalışmaların arttırılması ve bulguların dikkatle incelenmesi oldukça önemlidir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal tacize ilişkin algıları ve bu hususta alınacak önlemler, okul kültürü, iklimi ve toplam kalite yönetimi ile de yakından ilgilidir. Bu alanda yapılmış veya yapılacak çalışmaların bulguları ışığında alınacak önlemler ve yapılacak düzenlemeler ile duygusal taciz unsurunun asgari seviyeye indirgenebileceği değerlendirilmektedir.

Örgütsel yaşam belli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insan ve madde kaynağını ifade eder. Örgütsel yaşamın en önemli ögesi insandır. Örgütsel yaşam için insan psikolojisini olumsuz etkileyen her sorun ya da tutum, örgütsel verimliliği ve örgütün amaçlarına ulaşma düzeyini doğrudan etkilemektedir. Örgüt içinde doğrudan insana yönelik en önemli tutumlardan biri de kuşkusuz duygusal tacizdir. Bu nedenle bilinçli ve profesyonel yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirmenin önündeki en büyük engellerden biri olan duygusal taciz davranışları ile mücadele etmesi gerekmektedir.

Duygusal taciz her şeyden önce insani bir tutum değildir. Ve insanın insana yönelik saldırısıdır. Bu durum Thomas Hobbes ile özdeşleşen “İnsan, insanın kurdudur” biçimindeki deyişin tipik bir örneğidir. Ayrıca duygusal taciz, hem yasa dışı hem de etik dışı bir davranıştır.

## KAYNAKÇA

- Adams. A. (1992). *Bullying at work: How to confront and overcome it*. London: Virago.
- Aiello. A. Deitinge. P. Nardella. C. & Bonafede. M. (2008). A tool for assessing the risk of mobbing in organizational environments: “The Val. Mob. Scale” *Prevention Today*. (3), 9-24.
- Aktop. G. (2006). *Anadolu üniversitesi öğretim elemanlarında duygusal taciz kavramının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altuntaş. C. (2010). Duygusal taciz kavramı ve örnekleri üzerine uygulamalı bir çalışma. *Journal of Yaşar University*. 5(18), 2995-3015.
- Balcı. A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem. teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Cemaloğlu. N. & Ertürk. A. (2007). Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin cinsiyet yönünden incelenmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*. 5(2), 345-362.

- Ceylan, L.(2005). *Psikolojik baskı ve sınıf öğretmenleri*. (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davenport. N. Z.,Schwartz. R. D. &Elliot. G. P. (1999). *Mobbing-Emotionalabuse in the American work place*. USA: Civil Society Publishing.
- Dick.R.&Wagner.U. (2001). Stress and stain in teaching: A structural equation approach. *British JournalofEducationalPsychology*. 71(2), 243-259.
- Einarsen.S. (1999).Thenatureandcauses of bullying at work. *International Journal of Manpower*. 20(1/2), 16-27.
- Ertürk. A. (2005). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul ortamında maruz kaldıkları yıldırma eylemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürpınar, B. &Güven Ö. (2011). Futbol hakemlerinin karşılaştıkları sportmenlik dışı davranışların incelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 9(1), 7-14.
- Gökçe. A. T. (2006). *İşyerinde yıldırma: özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Hacıcaferoğlu. S. (2013). Ortaöğretimde çalışan branş öğretmenlerinin yıldırma (duygusal taciz) davranışlarına uğrama düzeyleri ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(3), 111-127.
- Keashly, L. (1997). Emotional abuse in the workplace: Conceptual and empirical issues. *Journal of Emotional Abuse*. 1(1), 85-117.
- Karasar. N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Laleoğlu. A. (2012). *İnsani hizmet örgütlerinde mobbing davranışlarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara üniversitesi.Sağlık Bilimleri Enstitüsü.Ankara
- Leymann.H. (1996).The content and development of mobbing at work. *European journal of work and organizational psychology*. 5(2), 165-184.
- Morgan, G. A.,&Leech, N. L. Gloeckner. GW, &Barrett, KC (2004). *SPSS For Introductory Statistics*. New Jersey: Mahwah.
- Özen. S. (2007). İşyerinde duygusal şiddet ve nedenleri. *Is. Guc: The Journal of Industrial Relations & Human Resources*. 9(3), 1-24.
- Tınaz. A. (2006). *İşyerinde psikolojik taciz (Mobbing)*. İstanbul: Beta Basım Yayım
- Zapf.D. (1999).Organizational.work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International journal of manpower*. 20(1/2), 70-85.
- Resmi Gazete (2011). İşyerinde psikolojik tacizin (Mobbing) önlenmesi. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/03/20110319.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/03/20110319.htm> adresinden 30 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2014).*İşyerlerinde psikolojik taciz (Mobbing) bilgilendirme rehberi* .[https://www.csgb.gov.tr/media/2053/mobbing\\_2014.pdf](https://www.csgb.gov.tr/media/2053/mobbing_2014.pdf) adresinden 30 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.

---

## FİZİK ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNDE BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ (BİT) KULLANIRKEN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLARIN TESPİTİ

---

Osman Sinan DEMİR<sup>232</sup>, Uygur KANLI<sup>233</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmanın amacı fizik öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini(BİT) kullanırken karşılaştıkları engelleri tespit etmektir. Araştırmada açılımlayıcı karma yöntem deseni temel alınarak nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) görev yapan fizik öğretmenleridir. Örneklemi ise bu öğretmenler arasından görev yaptıkları ilçe ve okul türüne göre seçkisiz örnekleme yöntemlerinden orantılı tabakalı örnekleme yöntemine göre seçilen 56 fizik öğretmenidir. Araştırmanın sonucunda mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerin BİT kullanım sıklıklarının çok düşük olduğu; hizmet içi eğitimlere katılan fizik öğretmenlerinin de katılmayan öğretmenlere göre daha fazla engelle karşılaştıkları, bunun da katıldıkları eğitimler sonucu artan bilgi birikimi ve bilinç seviyesi ile birlikte BİT kullanım sıklığının artması ile birlikte karşılaşılan engel seviyesi ve miktarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT), fizik öğretmenleri, zorluklar ve engeller

### DETERMINATION of the DIFFICULTIES that PHYSICS TEACHERS FACE USING INFORMATION and COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT) in their LESSONS

#### ABSTRACT

*The aim of this study is to identify the barriers that physics teachers face when using Information and Communication Technologies (ICT) in their lessons. Quantitative and qualitative data were analysed using exploratory pattern method which is a kind of mixed method research methodology in the research. The population of the research is the high school physics teachers working in the nine central districts of Ankara (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle). The sample of this*



*study included 56 physics teachers which were randomly selected by the proportional stratified sampling method according to the district and school type. As a result of the research, it was found that physics teachers with high professional experience had very low frequency of ICT usage. In addition, it was concluded that physic teachers who participated in in-service trainings program encountered more obstacles than non-attendance teachers. The reason for this may be due to the increased knowledge and awareness level with increasing the frequency of using ICT as a result of the trainings attended by teachers.*

**Keywords:** *ICT usage, physics teachers, diffuculties and barriers.*

## GİRİŞ

Teknolojinin hızla değişmeye başladığı 90'lı yıllardan günümüze gelene kadar birçok alanda devrim niteliğinde teknolojik gelişmeler yaşanmış. Bu gelişmelerden eğitim sektörü de payına düşeni alarak kara tahta ve beyaz tebeşirin kullanıldığı eğitim ortamlarından, dijital etkileşimli tahtaların, tabletlerin, projeksiyon cihazlarının, ileri teknoloji ürünü deney setlerinin, cep telefonlarının kullanıldığı eğitim ortamlarına geçiş yapmıştır. Bu geçişin sonucu olarak ülkeler Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin öğrenme ortamlarında kullanılması için büyük yatırımlar yapmaya başlamış ve eğitim programlarında öğretmen alan yeterliliklerinde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinden de bahsetmeye başlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı da FATİH Projesi adı altında bir proje başlatarak tüm yurttaki sınıfları etkileşimli tahta ve internet bağlantısına kavuşturmuş, okullara bazı bilgi ve iletişim teknolojileri araçları gönderilmiş, öğrenci ve öğretmenlere tablet bilgisayarlar dağıtmaya başlamış ve EBA eğitim bilişim ağı isimli eğitim portalını kurmuştur. Eğitimin temel faktörü olan öğretmenler de bu gelişmelere istinaden yenilenen eğitim ortamı ve bu ortamın sonucu olarak ortaya çıkan yeni eğitim sistemine adapte olmak zorunda kalmış, öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabiliyor olması ihtiyaçtan öte bir gereklilik haline dönüşmüştür. Bu dönüşüm esnasında bazı öğretmenler kolayca değişime ayak uydururken bazıları zorlanmaya bununla beraber de bu teknolojileri kullanamama eğilimi göstermeye başlamıştır.

Ülkemizde FATİH Projesinin uygulanmaya başlaması ile birlikte öğretmenler üzerinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri hakkında bazı çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bir çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının günlük ve yıllık BİT kullanım sıklığı arttıkça BİT özyeterlilik algılarının az sıklıkta kullananlara göre olumlu farklılık gösterdiği belirtilmiştir. BİT özyeterlilik algısı yüksek öğretmen adayları öğretmen olduklarında da sınıflarda daha sık BİT kullanmaya çalışmakta ve diğerlerine göre engellerle karşılaşma olasılıkları artmaktadır

(Uysal 2015). İşçitürk (2012) yaptığı çalışmada; öğretim elemanlarının teknoloji kullanımına bakış açısının ve kullanım durumlarının öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik davranışsal niyetlerini etkileyebileceğini ve bundan dolayı öğretim elemanlarının BİT kullanımlarını destekleyecek hizmet içi eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi önerisinde bulunmuştur. Diğer taraftan öğretmenlerin bazıları BİT'e erişememe, çok sık arıza yapma, donanım birimi eksikliği, yeterli sayıda olmaması gibi nedenlerden dolayı BİT kullanamadıklarını ifade etmektedir (Çoklar, 2012). Turan (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin günlük yaşantısında BİT araçlarını kullanmayanların oranı %2 iken, derslerinde BİT araçlarını kullanmayanların oranlarının %10 olduğunu ifade etmiştir. Bu da öğretmenlerin karşılaştıkları engellerin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin cinsiyeti kıdemi, bilgisayara sahip olması, bilgisayar deneyimi olması gibi özelliklerin fark etmeksizin çoğunun BİT'e karşı olumlu görüşlere sahip olduğunu belirtilmiş ve okullarda BİT uygulamaları arttıkça; öğretmenin bu olumlu görüşlerinin, uygulamalarında da olumlu gelişmeye zemin hazırlayacağını vurgulanmıştır (Berkyürek 2008)

Yukarıdaki çalışmaların yanı sıra branş bazında da bazı çalışmalar yapılmış ancak fizik öğretmenlerinin BİT kullanımı ile ilgili bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bundan dolayı bu çalışmanın amacı, gelişen teknoloji ile birlikte eğitim-öğretim ortamlarının kaçınılmaz bir parçası olmaya başlayan Bilgi ve İletişim Teknolojilerini fizik öğretmenleri kullanırken derslerinde karşılaştıkları zorlukların belirlenmesidir.

## YÖNTEM

Araştırmada açılımlı karma yöntem deseni temel alınarak nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. *“Açılımlı sıralı karma yöntemler araştırmacının ilk olarak nicel çalışmayı yürütüp sonuçları analiz etmesi sonrasında bu sonuçları nitel araştırma ile daha detaylı bir şekilde açıklamak için tekrar yapılandırmasını içeren bir desendir.”* (Creswell, 2017, s. 15-16) Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli kullanılırken nitel boyutunu ise yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmaktadır.

Araştırmanın evreni Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan, Yenimahalle) görev yapan fizik öğretmenleridir. Örnekleme ise bu öğretmenler arasından görev yaptıkları ilçe ve okul türüne göre seçkisiz örnekleme yöntemlerinden orantılı tabakalı örnekleme yöntemine göre seçilen fizik öğretmenleridir. *“Tabakalı örneklemede evren tabaka adı verilen birbirinden bağımsız gruplara ayrılır ve her bir gruptan tesadüfi bir örneklem seçilir. Grup takımları burada*

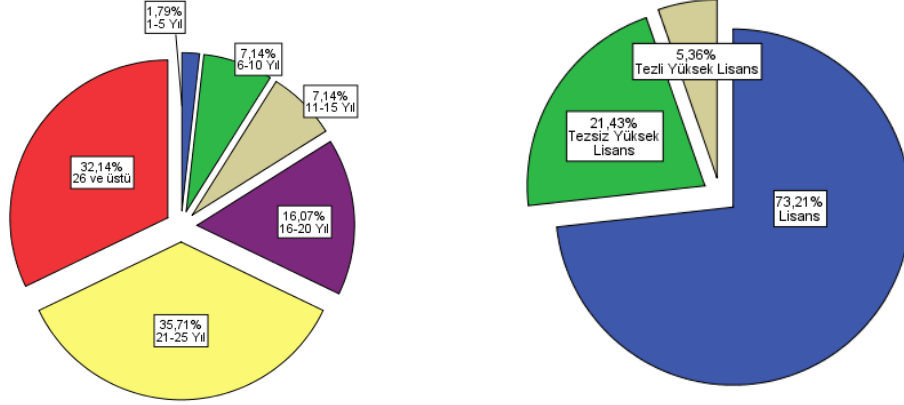
tabakalara ayrılma değişkeninin düzeylerini oluşturur.” (Christensen, Turner, & Johnson, 2015, s. 167) Bu yöntemle göre okul türünün evrendeki oranı ölçüsünde 9 ilçedeki 264 okuldan (MEBBİS, 2017) türlerine göre Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesi olarak rastgele seçim yapılmıştır. Bu seçime göre hangi okul türünde seçim yapılacak ise ilçede bulunan belirlenen okul türünün evrendeki aynı okul türünün toplam sayısının yüzde kaçına karşılık geldiği hesaplanmış ve belirlenen okul türünün içerisinde elde edilen yüzde oranında [www.randomize.org](http://www.randomize.org) sitesinden elde edilen değerler yardımı ile rastgele seçim yapılmıştır. Buna göre 9 ilçede bulunan 113 Anadolu lisesinden 22 adet, 4 fen lisesinden 3 adet, 41 imam hatip lisesinden 11 adet, 106 meslek lisesinden 19 adet olmak üzere toplamda 55 adet okulda görev yapan fizik öğretmenleri ile çalışma yürütülmüştür.

Çalışmada veriler nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Nicel verilerin toplanmasında Hastings (2007) tarafından geliştirilen ve Demirhan (2012) tarafından Türkçeye çevrilen “Teknoloji Kullanımı Önündeki Engeller Ölçeği”; nitel veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve görev yapılan okuldaki Bilgi ve İletişim Teknolojileri araçlarının durumu gösteren bir gözlem formu kullanılmıştır.

Çalışma esnasında okullar ziyaret edilerek öğretmenlerin tamamı ile bire bir görüşülmüş, ölçekleri doldurmayı kabul eden öğretmenlere ölçekler uygulanmış aynı zamanda bu görüşmeler esnasında da öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar hakkında mülakat yapılmıştır.

## **BULGULAR**

Çalışma kapsamında belirlenen 55 okuldan 49 adedi ziyaret edilmiş bu okullarda görev yapan fizik öğretmenleri ile görüşülmüştür. Bu sayı belirlenen örneklemden okul sayısının %89’una karşılık gelmektedir. Bu okullarda görev yapan fizik öğretmenlerinin 11 tanesi araştırmaya katılmayı red etmiş, 4 tanesi doğum izninde olduğu için görüşülememiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmen sayısı 56’dır. Ölçeğin uygulandığı 49 okuldan 2 tanesinde sınıflarda etkileşimli tahta ve internet erişimi bulunmazken diğer okullarda etkileşimli tahta ve internet erişimi vardır. 8 okulda öğretmenlerin kullanabileceği masaüstü bilgisayar, 43 okulda doküman kamera, 30 okulda öğretmenini kullanabileceği çok fonksiyonlu yazıcı bulunmamaktadır. Bu öğretmenlerin %39.3’ü kadın, %60.7 si erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerden %21.4’ü meslek lisesi, %50’si Anadolu lisesi, %11’i imam hatip lisesi, %9’u fen lisesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin eğitim durumları ve mesleki deneyimleri Grafik-1 deki gibidir.



**Grafik-1** Öğretmenlerin Öğrenim ve Mesleki Tecrübe Durumları

Uygulanan ölçeğin demografik bilgiler kısmında sorulan “BİT ile ilgili hizmet içi eğitime katıldınız mı?” sorusuna, öğretmenlerin %30.3’ü hayır, %70’i evet cevabını vermiştir. “BİT ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenmeli mi?” sorusuna ise öğretmenlerin %17.9’u her öğretmen bir kere katılmalı, %73.2’si her öğretmen belirli aralıklarla katılmalı, %9’u da hizmet içi eğitim düzenlenmemeli demişlerdir.

#### ***Teknoloji Kullanımı Önündeki Engeller Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular:***

Öğretmenlere uygulanan “Teknoloji Kullanımı Önündeki Engeller” ölçeğinde veriler analiz edilirken “Benim için büyük bir engel=1, benim için kısmen engel=2, benim için küçük bir engel=3, benim için engel değil=4” değerleri verilmiştir. Verilen yanıtların analizi Tablo-2 de verilmiştir.

<b>BİT Engeller</b>	N	Min	Max	Ort.	S.S.
Derslerde teknolojinin ne zaman ve nasıl kullanılacağı konusunda bilgi eksikliği	56	1	4	3,23	,914
Okul yönetiminin yeterli destek sağlamaması	56	1	4	3,20	,942
Öğretmenin teknolojiyi kullanım konusundaki donanım beceri eksikliği	56	1	4	3,11	,966
Meslektaşlardan destek eksikliği	56	1	4	3,07	1,059
Teknoloji kullanımının öğrencilerin seviyesine uygun olmaması	56	1	4	3,00	,991
Teknoloji araçlarına erişim eksikliği	56	1	4	2,98	1,053
Öğretim programının Teknoloji kullanımını desteklememesi	56	1	4	2,82	1,011
Uygun yazılım eksikliği	56	1	4	2,61	1,073
Hem içerik hem de teknolojinin birlikte kullanılması için yeterli zaman ayrılması	56	1	4	2,57	1,173

**Tablo 1** Teknoloji Kullanımı Önündeki Engeller Ölçeği Yanıtların Betimsel Analizi

Tablo 1’deki değerlere göre teknoloji araçlarına erişim eksikliği, uygun yazılım eksikliği, hem içerik hem de teknolojinin birlikte kullanılması için yeterli zaman ayrılması, öğretim programının teknoloji kullanımını desteklememesi en çok zorlukla karşılaşılan başlıklar olarak

öne çıkmaktadır. Bu sorular demografik bilgilerle birlikte analiz edildiğinde mesleki tecrübe ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılıp katılmama durumuna ilişkin sonuçlar aşağıdaki Tablolarda verilmektedir.

Teknoloji Araçlarına Erişim Eksikliği	Benim için				Toplam	
	büyük bir engel	Benim için kısmen engel	Benim için küçük bir engel	Benim için engel değil		
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	0	0	1	1	
	6-10 Yıl	0	0	1	4	
	11-15 Yıl	0	2	0	4	
	16-20 Yıl	2	0	1	9	
	21-25 Yıl	0	7	3	20	
	26 ve üstü	3	7	4	18	
	Toplam	5	16	10	25	56
BİT ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim faaliyetine katıldınız mı?	Evet	4	11	6	18	39
	Hayır	1	5	4	7	17
	Toplam	5	16	10	25	56

**Tablo 2** Teknoloji Araçlarına Erişim Eksikliği

Tablo-2'ye göre mesleki deneyim arttıkça teknoloji araçlarına erişim eksikliği daha fazla engel olarak algılanmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmış mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin BİT kullanımına daha mesafeli durdukları gözlenmiştir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenler bu faaliyetlere katılmayan öğretmenlere göre teknoloji araçlarına erişim eksikliğini daha fazla engel olarak algılamaktadır.

Uygun Yazılım Eksikliği	Benim için				Toplam	
	büyük bir engel	Benim için kısmen engel	Benim için küçük bir engel	Benim için engel değil		
Mesleki deneyim	1-5 Yıl	0	0	1	1	
	6-10 Yıl	0	0	2	4	
	11-15 Yıl	1	1	2	4	
	16-20 Yıl	3	1	3	9	
	21-25 Yıl	1	8	2	20	
	26 ve üstü	4	10	1	3	18
	Toplam	9	20	11	16	56
BİT ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim faaliyetine katıldınız mı?	Evet	7	15	8	9	39
	Hayır	2	5	3	7	17
	Toplam	9	20	11	16	56

**Tablo-3** Uygun Yazılım Eksikliğine İlişkin Görüşler

Tablo-3'teki frekans dağılımına bakıldığında mesleki deneyim arttıkça uygun yazılım eksikliğini engel olarak algılandığı, BİT ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ise

uygun yazılım eksikliğini hizmetiçi eğitim faaliyetlere katılmayan öğretmenlere göre daha fazla engel olarak algıladığı görülmektedir.

Yeterli Zaman Ayrılmaması		Benim için	Benim için	Benim için küçük	Benim için engel	Toplam
		büyük bir engel	kısmen engel	bir engel	değil	
Mesleki deneyim	1-5 Yıl	1	0	0	0	1
	6-10 Yıl	1	1	0	2	4
	11-15 Yıl	2	1	0	1	4
	16-20 Yıl	1	1	2	5	9
	21-25 Yıl	4	6	6	4	20
	26 ve üstü	5	4	4	5	18
	Toplam	14	13	12	17	56
BİT ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim faaliyetine katıldınız mı?	Evet	13	9	6	11	39
	Hayır	1	4	6	6	17
	Toplam	14	13	12	17	56

**Tablo-4** Hem İçerik Hem De Teknolojinin Birlikte Kullanılması İçin Yeterli Zaman Ayrılmamasına İlişkin Görüşler

Tablo-4'te hem içerik hem de teknolojinin birlikte kullanılması için yeterli zaman ayrılmamasının mesleki deneyimi düşük olan öğretmenler tarafından engel olarak algılanırken deneyimi fazla olan öğretmenlerin önceki sorulara göre daha az engel olarak algıladığı görülmektedir. Bu durum deneyimi fazla olan öğretmenlerin teknoloji kullanımı için zaman ayırmaya çalışmadıklarını göstermektedir.

Hem içerik hem de teknolojinin birlikte kullanılması için yeterli zaman ayrılmamasının BİT ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenler tarafından daha fazla engel olarak algılandığı görülmektedir.

Öğretim Programının Teknoloji Kullanımını Desteklememesi		Benim için büyük	Benim için	Benim için	Benim için	Toplam
		bir engel	kısmen engel	küçük bir engel	engel değil	
Mesleki deneyim	1-5 Yıl	0	1	0	0	1
	6-10 Yıl	1	1	1	1	4
	11-15 Yıl	1	2	0	1	4
	16-20 Yıl	1	2	1	5	9
	21-25 Yıl	1	5	8	6	20
	26 ve üstü	1	8	3	6	18
	Toplam	5	19	13	19	56
BİT ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim faaliyetine katıldınız mı?	Evet	4	15	8	12	39
	Hayır	1	4	5	7	17
	Toplam	5	19	13	19	56

**Tablo-5** Öğretim Programının Teknoloji Kullanımını Desteklememesine İlişkin Görüşler

Tablo-5'te mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin öğretim programının teknoloji kullanımını desteklememesini deneyimi daha az olan öğretmenlere göre daha az engel olarak algıladığı görülmektedir. Bu da deneyimi fazla olan öğretmenlerin teknolojiyi kullanmama eğiliminde olduğunu gösterebilir. Öğretim programının teknolojiyi desteklememesi konusunda BİT ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenler tarafından daha fazla engel olarak algılandığı görülmektedir.

Bu karşılaştırmalardan yola çıkarak mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin deneyimi daha az olan öğretmenlere göre teknoloji kullanımı konusunda istekli olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

BİT ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin katılmayan öğretmenlere göre daha fazla engel algılaması ise eğitimlere katılan öğretmenlerin teknoloji kullanımına daha fazla ilgi göstermeleri; eğitimler ile bilgi ve bilinç seviyelerinin artması ve öğrendiklerini kullanarak teknolojiyi etkin kullanmaya çalışmaları sonucu daha fazla engelle karşılaşmaları ya da karşılaştıkları engellerin farkına varmalarından kaynaklı olabilir.

#### ***Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular:***

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre karşılaştıkları engellere ilişkin düşünceleri:

*Okullardaki internet bağlantısı çok zayıf... Bundan dolayı etkileşimli tahtalarda ve idari işlemlerde internet kullanılamıyor...Okulların ödediği internet kullanım ücreti çok fazla...*

*Eba içerikleri yetersiz görsel yönü güçlü animasyon ve filmler hazırlanmalı... İnternet üzerinden EBA'ya erişim, sunucular güçlendirilerek daha kolay hale gelmeli...*

*MEBBİS, E-okul uygulamaları yoğunluk anında talebe cevap veremiyor... Sistem altyapısının güçlendirilmesi gerekiyor...*

*Okullardaki internet bağlantı yasakları kullanılabilir içerikleri olan bazı yararlı sitelere de bağlantıyı kısıtlıyor. Bu tür sitelere bağlantı izni okul idaresi insiyatifine bırakılabilir...*

*Etkileşimli tahtalar bozulduğunda tamir masrafının fazla olması ve bu masrafı okul idaresi kendi bütçesinden karşıladığı için tamir süreci çok uzuyor bazı sınıflarda uzun süre etkileşimli tahta olmuyor...*

*Öğrencilere dağıtılan tabletler eğitimi sekteye uğrattıyor... Öğrenci tabletteki güvenlik bariyerini kırarak tableti bir oyun aracına dönüştürüyor ve eğitimden uzaklaşıyor...*

*Hizmet içi eğitimlerin kalitesi düşük, tüm branşlardaki öğretmenler aynı anda eğitim alıyor... Bundan dolayı hitap ettiği kitle belli değil, eğitim süreci gayri ciddi...*

*Fizik laboratuvarlarında normal ve BİT uyumlu malzeme yok... Çok eski zamanlara ait kullanılmayan araçlar var..*

*Müfredat konuları çok yoğun ders saati az müfredat yetiştirme baskısı yüzünden BİT araçlarını kullanacak zaman kalmıyor...*

*Son sınıflardaki üniversite sınav baskısı BİT kullanımını çok zorlaştırıyor...*

şeklindedir.

### **SONUÇ ve TARTIŞMA**

Araştırmadan elde edilen verilere göre teknolojik araçlara erişim eksikliği, uygun yazılım eksikliği, hem içerik hem de teknolojinin birlikte kullanılması için yeterli zaman ayrılmaması ve öğretim programının teknoloji kullanımını desteklememesinin araştırmaya katılan fizik öğretmenleri tarafından bir engel olarak görüldüğünü söyleyebiliriz.

Özellikle mesleki tecrübesi az olan öğretmenlerin BİT araçlarını daha fazla kullanmaya çalıştığı bunun da Üniversite eğitimi esnasında aldıkları eğitime, yetişme dönemleri itibari ile BİT araçlarına erişimin daha kolay olması ve bundan kaynaklı olarak BİT araçlarına şahsi ilgilerinin daha fazla olmasına bağlanabilir.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin bu faaliyetlere katılmayan öğretmenlere göre daha çok engelle karşılaştıklarını belirtmiş olmaları, öğretmenlerin BİT hakkındaki bilinç seviyeleri arttıkça sorunları fark etmeye başladıklarını ve BİT teknolojilerini kullanmaya çalışan öğretmenlerin sorunlarla yüz yüze kaldıklarını göstermesi açısından manidardır.

Öğretmenlerden edilen sonuçlara göre; teknik altyapı ve destek yetersizliği BİT kullanımına engel teşkil ediyor. Özellikle internet bağlantı hızı tüm okullardaki ortak sorun olarak öne çıkıyor. Bu sorun öncelikli olarak çözülmesi gereken sorunlar listesine alınmalıdır. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi öğretmenlerin bu konudaki bilgi birikimlerini artırıyor ve onları BİT araçlarını kullanmaya teşvik ediyor ancak, bu eğitimlerin içerik ve ne kadar amaca hizmet ettiği tartışılıyor. Bu eğitimlerin branş bazında ve aynı branşa sahip öğretmen tarafından verilmesi bu eğitimlerin katılım düzeyini ve kalitesini daha da arttırabilir. Bu da öğretmenin sınıfta BİT araçlarını daha fazla kullanmasını sağlayabilir. Etkileşimli tahta tamiri pahalı olduğu için okullar herhangi bir tamir ihtiyacında bu ücreti karşılayamıyor ve



sınıflardaki tahtalar kullanılamaz hale geliyor bunun için illerde milli eğitim müdürlükleri bünyesinde etkileşimli tahta arızalarına müdahale edebilecek yetkin ekipler kurularak bunların tamiri için dışarıya para ödenmesi engellenebilir. Demirhan ve Som'da yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Demirhan 2012 yılında yaptığı çalışmada uygun yazılım veya teknolojik araçlara erişim eksikliğinin ve ders içeriği ile teknolojinin birlikte kullanılması için yeterli zamanın ayrılmamasının teknoloji kullanımları önünde engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Aynı araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerinin yaşlarının kıdem yıllarının çalıştıkları yerleşim biriminin ve kurumunun öğrenim durumlarının mezun oldukları alanın ve daha önce BİT ile ilgili kurs veya sertifika programına katılıp katılmama durumlarının teknoloji kullanımı sırasında karşılaştıkları engeller arasında bir fark oluşturmadığını belirtmiştir.

Som'da 2014 yılında yaptığı çalışmada öğretmenlerin BİT kullanırken yaşanan teknik sorunlar sebebiyle vakit kaybı yaşadıklarını, Öğretim programının yoğunluğundan dolayı BİT kullanımına zaman kalmadığını, öğretmenlerin bir kısmının BİT donanım ve yazılımlarının kullanımında yeterlilik sorunu yaşadıklarını, ellerinde yeterince materyal bulunmadığı için BİT kullanmadıklarını, etkileşimli tahtalardaki internet bağlantısında yaşanan kesintilerden dolayı ders esnasında bu araçları kullanmaya çalıştıklarında EBA ve diğer siteleri bağlanamadıklarını ve bundan dolayı BİT araçlarını kullanmadıklarını belirtmiştir.

#### KAYNAKÇA

Becit İşçitürk, G. (2012). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kabul ve kullanımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.(Doktora tezi)

Berkyürek, İ. (2008). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımına yönelik bir inceleme Bolu ili örneği.(Yüksek lisans tezi)

Christensen, L., Turner, L., & Johnson, R. (2015). Research methods design and analysis (2. b.). (A. Aypay, Çev.) Ankara: Anı.

Creswell, J. W. (2017). Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches (3. b.). (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.

Çoklar, M. (2012). Genel öğretmen yeterlilikleri içerisinde bilgi ve iletişim teknolojileri:Afyonkarahisar ili örneği.(Yüksek lisans tezi)

Demirhan, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin özyeterlik algıları ve bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım durumları (Denizli ili örneği). (Yüksek lisans tezi)

Hastings, T. A. (2009). Factors that predict quality classroom technology use. (Doktora tezi),

Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS). (2016). <https://mebbis.meb.gov.tr/>. sayfasından erişilmiştir.

Som, İ. (2014). Ortaöğretim öğrenme-öğretme süreçlerinin bilgi ve iletişim teknolojileriyle bütünleştirilmesinde karşılaşılan problemler ve çözüm yolları. (Yüksek lisans tezi)

Turan, B. (2011).Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının teknoloji kabul modeli ile incelenmesi ve sınıf öğretmenleri üzerinde bir uygulama.(Yüksek lisans tezi)

---

## OKULLARDA ÖRGÜTSEL GÜÇ KAYNAKLARI VE PSİKOLOJİK SERMAYE İLİŞKİSİ

---

Nejat İRA<sup>234</sup>, Seval BULUT<sup>235</sup>

### ÖZET

*Okullar başka kurumlar gibi eksik ya da hatalı yanlarını keşfedip, gelişiminin devamını sağlamak zorundadır. Gelişimin temel noktası okuldur. Okulların topluma ve öğrencilerine karşı yapmak zorunda olduğu gereklilikleri mevcuttur. Okulların gereksinimini tamamlaması noktasında, yönetici ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumlulukların yerine getirilmesinde, okullarda kullanılan güç kavramının etkisi yadsınamaz derecededir (Taymaz,2007). Örgütlerde ve özellikle eğitim örgütünde, yöneticilerin kullanmış oldukları güç tiplerinden olan uzmanlık gücü, ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç ve karizmatik güç oldukça önemlidir. Okul yöneticisinin sahip olduğu güç kaynakları bilmesi ve okuldaki öğretmenlerin bu güç kaynaklarına nasıl tepki vereceklerini önceden tahmin etmesi, gücün etkililiği ve verimliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinden, güç kaynaklarından en uygununu seçebilen ve gerektiğinde elindeki gücü örgütün yararı için paylaşabilen bir lider olması beklenebilir (Polat, 2010). Bu yüzden, yönetici örgütteki duruma bağlı olarak elinde bulundurduğu ödül, zorlayıcı ya da yasal gücü gibi statüsünden kaynaklanan gücü ile bireysel özelliklerinden elde ettiği karizmatik, uzmanlık ve bilgi gücünü de kullanabilmektedir (Aslanargun, 2009).Okul yöneticilerinin güç kaynakları üzerine yapılan araştırmalarda, Aslanargun (2009), okul yöneticilerinin yumuşak güç türlerini daha çok kullandığı ve kullanılan bu güç türlerinin de öğretmenin motive olmasında olumlu bir etkiye sahip olduğu bilgisine ulaşmıştır.*

*Okullar, insanların psikolojik gelişimine önemli katkı sağlayan yerlerdir. Bu bağlamda psikolojik sermaye kavramının okullar üzerindeki etkisi önemi gittikçe artmaktadır. Psikolojik sermaye boyutlarından olan, iyimserlik, umut, psikolojik dayanıklılık ve öz yeterlilik kavramlarının okul örgütüne ve özellikle de öğretmenler üzerindeki etkisi önem arz etmektedir. Bahsedilen tüm bu sebepler neticesinde bu çalışmada, yöneticilerin güç kaynakları ile öğretmenlerin psikolojik sermaye boyutları üzerinde durulmuştur. Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmenlerin psikolojik sermayesine etki düzeylerini belirlemektir ve araştırma sonucundan elde edilen verilere göre sonuç ve öneriler ortaya koymaktır.*

**Anahtar Kelimeler:**Psikolojik Sermaye, Örgütsel Güç, Yönetici, Öğretmen

---

<sup>234</sup>Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTP,Çanakkale, nejat.ira@gmail.com

<sup>235</sup> Lisansüstü Öğrencisi vd.,Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Merkez/ÇANAKKALE, sbulut1790@gmail.com

## Araştırma Yöntemi:

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli (Karasar,2012), var olan bir durumu olduğu gibi anlatan, araştırmaya konu olan kişi, olay ve durumu olduğu gibi tanımlayan modeldir. Bu model doğrultusunda, okuldaki örgütsel güç kaynağı ile öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 Eğitim- Öğretim yılında Çanakkale İli, Merkez İlçesinde milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme, Çanakkale merkez ilçesinde bulunan 64 resmi okuldan oranlı küme örnekleme yöntemiyle ve merkez ilçede bulunan mahallelerin nüfus yoğunlukları dikkate alınarak belirlenmiştir. Araştırma yapmak üzere belirlenen 15 okula gidilmiştir. Öğretmenlere dağıtılan yaklaşık 400 anketin, 302 tanesi geri alınmıştır. Geçerli olan 285 anket üzerinde analizler yapılmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Altınkurt ve Yılmaz (2012) tarafından geliştirilen ‘Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği’, Öztekin, (2016) tarafından geliştirilen ‘Psikolojik Sermaye Ölçeği’ kullanılmış ve bu ölçeklerin yanında **Bilgi Toplama Formu** geliştirilmiştir. Ölçekler ve kişisel bilgi formundan elde edilen veriler, **Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS 20.0)** programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde bu programdan yararlanılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre dağılımı tabloda verilmiştir.

**Tablo 1:** Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	159	55,8
Erkek	126	44,2
<b>Toplam</b>	<b>285</b>	<b>100,0</b>

Tabloda katılımcı öğretmenlerin %55,8’inin kadın, %44,2’sinin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin, medeni durumuna göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 2:** Medeni Durum Değişkenine Göre Katılımcı Öğretmenlerin dağılımı

Cinsiyet	N	%
Evli	239	83,9
Bekar	46	16,1
<b>Toplam</b>	<b>285</b>	<b>100,0</b>

Tabloda katılımcı öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre, %83,9'unun evli, %16,1'inin ise bekar olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin yaş aralığına göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 3: Yaş Aralığı Değişkenine Göre Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı**

Yaş	N	%
20-29 yaş	15	5,3
30-39 yaş	56	19,6
40-49 yaş	133	46,7
50 ve üzeri yaş	81	28,4
<b>Toplam</b>	<b>285</b>	<b>100,0</b>

Tabloda katılımcı öğretmenlerin yaş aralığı değişkenine göre, %5,3'ü 20-29 yaş, %19,6'sı 30-39 yaş, %46,7'si 40-49 yaş ve %28,4'ü ise 50 yaş ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin branş durumuna göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 4: Branş Değişkenine Göre Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı**

Branş	N	%
Sınıf Öğretmeni	77	27,0
Fen Bilimleri Öğretmeni	17	6,0
Türkçe Öğretmeni	21	7,4
İngilizce Öğretmeni	21	7,4
İlk. Matematik Öğretmeni	22	7,7
Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni	10	3,5
Görsel Sanatlar Öğretmeni	7	2,5
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmeni	12	4,2
Özel Eğitim Öğretmeni	3	1,1
Ana Sınıfı Öğretmeni	3	1,1
Müzik Öğretmeni	6	2,1
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	9	3,2
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	8	2,8
Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	6	2,1
Kimya Öğretmeni	7	2,5
Lise Matematik Öğretmeni	6	2,1
Fizik Öğretmeni	5	1,8
Biyoloji Öğretmeni	7	2,5
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	8	2,8
Tarih Öğretmeni	3	1,1
Meslek Dersleri Öğretmeni	13	4,6
Coğrafya Öğretmeni	3	1,1

<b>Felsefe Öğretmeni</b>	1	4
<b>Beden Eğitimi Öğretmeni</b>	10	3,5
<b>Toplam</b>	<b>285</b>	<b>100</b>

Katılımcı öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımları tabloda görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin kıdem durumu değişkenine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 5: Kıdem Durumu Değişkenine Göre Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı**

<b>Yaş</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1-5 yıl</b>	13	4,6
<b>6-10 yıl</b>	31	10,9
<b>11-15 yıl</b>	71	24,9
<b>16 ve üzeri yıl</b>	170	59,6
<b>Toplam</b>	285	100,0

Tabloda, katılımcı öğretmenlerin kıdem durumu değişkenine göre, %4,6'sı 1-5 yıl, %10,9'u 6-10 yıl, %24,9'u 11-15 yıl ve %59,6'sı 16 ve üzeri yıl olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin öğrenim düzeyleri değişkenine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 6: Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı**

<b>Öğrenim Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Önlisans</b>	30	10,5
<b>Lisans</b>	219	76,9
<b>Yüksek Lisans</b>	36	12,6
<b>Doktora</b>	-----	-----
<b>Diğer</b>	-----	-----
<b>Toplam</b>	285	100

Tabloda, katılımcı öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre, %10,5'i önlisans mezunu, %76,9'u lisans mezunu, %12,6'sı ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerde doktora ve diğer öğrenim düzeyleri mezunlarına rastlanmamıştır. Katılımcı öğretmenlerin istihdam tipi değişkenine göre dağılımı tabloda verilmektedir.

**Tablo 7: İstihdam Tipi Değişkenine Göre Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı**

<b>İstihdam Tipi</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Kadrolu</b>	283	99,3
<b>Sözleşmeli</b>	-----	-----
<b>Ücretli</b>	2	0,7
<b>Diğer</b>	-----	-----
<b>Toplam</b>	285	100

Tabloda, katılımcı öğretmenlerin istihdam tipi değişkenine göre, %99,3'ü kadrolu, %0,7'si ise ücretli olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerde sözleşmeli ve diğer istihdam tipine

sahip olanlara rastlanmamıştır. Katılımcı öğretmenlerin buldukları okullardaki çalışma yılı değişkenine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 8:** Bulunulan Okuldaki Çalışma Yılı Değişkenine Göre Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

Bulunulan Okuldaki Çalışma Yılı	N	%
1-5 yıl	139	48,8
6-10 yıl	84	29,5
11-15 yıl	49	17,2
16 yıl ve üzeri	13	4,6
<b>Toplam</b>	<b>285</b>	<b>100</b>

Tabloya göre öğretmenlerin buldukları okullardaki çalışma süreleri, %48,8'i 1-5 yıl, %29,5'i 6-10 yıl, %17,2'si 11-15 yıl ve %4,6'sı 16 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre dağılımı aşağıda verilmektedir.

**Tablo 9:** Çalışılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

Okul Kademesi	N	%
İlkokul	85	29,8
Ortaokul	131	46,0
Lise	69	24,2
<b>Toplam</b>	<b>285</b>	<b>100</b>

Tabloda öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre, %29,8'i İlkokul düzeyinde, %46,0'ı Ortaokul düzeyinde ve %24,2'si lise düzeyinde olduğu görülmektedir.

#### Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Düzeyler

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler
Kesinlikle Katılmıyorum	1,00 – 1,80	Çok Düşük
Katılmıyorum	1,81 – 2,60	Düşük
Kararsızım	2,61 – 3,40	Orta
Katılıyorum	3,41 – 4,20	Yüksek
Kesinlikle Katılıyorum	4,21 – 5,00	Çok Yüksek

**Tablo 10:** Okullarda Örgütsel Güç Kaynağı Anketinin Boyutları

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
Yasal Güç	1	Kurallara uyulması konusunda çok titizdir.	4,24	,796
	2	Konuşmalarında sık sık mevzuata atıfta bulunur.	3,81	1,019
	3	Okuldaki işlerin yürütülmesinden yasal olarak sorumlu olduğunu hissettirir.	4,25	,841
	5	Yapılan işlerde resmi prosedüre uyulması konusunda hassastır.	4,19	,861

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
Ödül	7	Başarılı çalışanları takdir eder.	4,14	,843
	8	Çalışanları ödüllendirmede adaletli davranır.	4,09	,808
Güçü	9	Verilen görevi başarı ile yapan çalışanları kutlar.	4,25	,857
	10	Etkinliklere gönüllü katkı sağlayan çalışanlara ayrıcalıklı davranır.	3,54	1,149
	11	Yaratıcı ve okul yararına düşünceleri destekler.	4,26	,838
	12	Başarılı çalışanlarının ödüllendirilmesi için üst makamlara teklifte bulunur.	3,58	1,171
	13	Çalışanları ödüllendirmede ayrımcılık ya da kayırmacılık yapmaz.	3,89	1,164

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
Karizma Gücü	32	Herkesi kolaylıkla ikna edebilir.	3,75	,876
	33	Müdürlük ona gerçekten çok yakışıyor.	3,79	1,023
	35	Etkili bir konuşma yeteneği vardır.	3,91	,945
	36	Empati becerisi yüksektir.	3,86	,897
	37	Karşısındakine güven verir.	3,88	,989
	38	Gerektiğinde cesur kararlar almakta çekinmez. Çalışanlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.	3,84	1,023
	39	Davranışları ile ilham verir.	3,78	3,87
	40			1,082

Boyutlar	Madde No:	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
Zorlayıcı Güç	14	Çalışanlara, özellikle eksik yönlerini vurgulayarak uyarılarda bulunur.	3,28	1,201



15	Bazı çalışanlara mevzuatı daha katı biçimde uygular.	2,63	1,322
16	İsteklerini yerine getirmeyen çalışanlara, 'kimsenin istemediği görevleri' verir.	2,17	1,314
17	Öğrenci ve veli şikâyetlerine göre toplantılarda isim belirterek uyarılarda bulunur.	1,93	1,167
18	Yapılan işleri beğenmediğinde, mesafeli ve soğuk davranır.	2,32	1,272
19	Çalışanların eksikliklerini bilir ve gerektiğinde kullanır.	2,39	1,329
20	Ders programı ya da nöbet gibi görevleri bir baskı aracı olarak kullanır.	2,18	1,351
21	Okulun müdürünün kendisi olduğunu her fırsatta hissettirir.	2,46	1,254

Boyutlar	Madde No:	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
Uzmanlık Gücü	24	Yeterli yönetim deneyimine sahiptir.	3,77	1,073
	25	Mevzuat konusunda danışılabilir kadar bilgi sahibidir.	3,92	1,002
	26	Yönetimle ilgili konular hakkında oldukça bilgilidir.	3,99	,957
	27	Özlük hakları ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibidir.	4,06	,929
	28	Alanı ile ilgili gelişmeleri takip eder.	4,08	,847
	29	Öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verir.	4,13	,890
	30	Yapılması gerekenler konusunda öğretmenleri bilgilendirir.	4,23	,786
	31	Alan uzmanlığına önem verir.	3,94	,880

**Tablo 11:** Psikolojik Sermaye Ölçeği Boyutları

Boyutlar	Madde No:	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
Öz yeterlilik	1	Uzun vadeli bir soruna çözüm bulmada kendime güvenirim.	4,25	,730
	2	Yönetimle gerçekleştirilen toplantılarda çalışma alanımı temsil etmede kendime güvenirim.	4,27	,722
	3	Çalıştığım okulun stratejileri hakkındaki tartışmalara katkı sağlamada kendime güvenirim.	4,20	,758
	4	Çalışma alanımla ilgili amaçların belirlenmesine yardımcı olmada kendime güvenirim.	4,32	,643
	5	Sorunları tartışmak için okul dışındaki kişilerle (veli, okul	4,28	,717

aile birliği) temasa geçmede kendime güvenirim.

6 Çalışma arkadaşlarıma bilgi sunma konusunda kendime güvenirim. 4,30 ,661

Boyutlar	Madde No:	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
Umut	7	İşimle ilgili sıkıntılı bir durumla karşılaştığımda, bu durumdan kurtulmak için pek çok yol düşünebilirim.	4,33	,683
	8	Şu günlerde, enerjik bir şekilde işimle ilgili hedeflerimin peşinden gitmekteyim.	4,06	,789
	9	Herhangi bir sorunun birçok çözüm yolu vardır.	4,41	,663
	10	Kendimi şu anda işimde oldukça başarılı buluyorum.	4,13	,719
	11	Çalışma hayatımdaki mevcut hedeflerime ulaşmak için farklı yollar düşünebilirim.	4,19	,756
	12	Bu aralar çalışma hayatımda kendim için belirlediğim hedefleri gerçekleştiriyorum.	3,92	,881

Boyutlar	Madde No:	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
Psikolojik Dayanıklılık	13	İşimle ilgili yaşadığım bir başarısızlığı atlatma konusunda zorluk yaşarım.	2,93	1,261
	14	İşimdeki zorlukların üstesinden öyle ya da böyle gelebilirim.	4,13	,770
	15	Zorunda kalırsam, deyim yerindeyse işimde "kendi kendime yetebilirim".	4,16	,778
	16	İşimle ilgili stresli durumlarda soğukkanlı davranırım.	3,85	,830
	17	Daha önce de zorluklar yaşadığım için işimdeki zor zamanların üstesinden gelebilirim.	4,12	,812
	18	Bu işte aynı anda pek çok şeyin üstesinden gelebileceğimi düşünürüm.	4,06	,790

Boyutlar	Madde No:	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
İyimserlik	19	İşimle ilgili olarak benim adıma bazı belirsizlikler söz konusuysa, en iyi ihtimalin gerçekleşmesini ümit ederim.	3,96	,871
	20	İşimle ilgili bazı şeyler ters gidiyorsa da oluruna bırakırım.	3,35	1,112
	21	İşim söz konusu olduğunda daima bardağın dolu tarafını görürüm.	3,82	,866
	22	İşimle ilgili beni ileride nelerin beklediği konusunda	3,79	,931

iyimserimdir.

23	İşimde, işler asla benim istediğim şekilde yürümez.	2,60	1,240
24	İşime “her şerde bir hayır vardır” düşüncesiyle yaklaşırım.	3,48	1,070

**Tablo 12:** Yasal Güç Boyutu İle Psikolojik Sermaye Boyutları Arasındaki İlişki (Correlations)

	Öz yeterlilik	Umut	Psikolojik Dayanıklılık	İyimserlik
Yasal Güç	,188(**)	,220(**)	,39(**)	,245(**)

\*\*p <0,01

Oluşturulan tabloya göre Yasal Güç puanlarıyla Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Öz yeterlilik boyutu puanları arasında ,188 ( $p<0,01$ ), Yasal Güç puanları ile Psikolojik Sermayenin “Umut boyutu” puanları arasında ,220 ( $p<0,01$ ), “psikolojik dayanıklılık” boyutu arasında ,39 ( $p<0,01$ ), “iyimserlik” boyutu arasında ,245 ( $p<0,01$ ) korelasyon hesaplanmıştır. Gerek ölçek bazında gerekse ölçek boyutları bazında ele alındığında Yasal Güç Boyutu ile Psikolojik Sermaye Boyutları puanları arasında orta düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmüştür. Yani okul müdürlerinin yasal güç düzeyi arttıkça öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri de artmaktadır.

**Tablo 13:** Ödül Gücü Boyutu İle Psikolojik Sermaye Boyutları Arasındaki İlişki (Correlations)

	Öz yeterlilik	Umut	Psikolojik Dayanıklılık	İyimserlik
Ödül Gücü	,245(**)	,229(**)	,082(**)	,221 (**)

\*\*p <0,01

Oluşturulan tabloya göre Ödül Gücü puanlarıyla Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Öz yeterlilik boyutu puanları arasında ,245 ( $p<0,01$ ), Ödül Gücü puanları ile Psikolojik Sermayenin “Umut boyutu” puanları arasında ,229 ( $p<0,01$ ), “psikolojik dayanıklılık” boyutu arasında ,082 ( $p<0,01$ ), “iyimserlik” boyutu arasında ,221 ( $p<0,01$ ) korelasyon hesaplanmıştır. Gerek ölçek bazında gerekse ölçek boyutları bazında ele alındığında Ödül Gücü Boyutu ile Psikolojik Sermaye Boyutları puanları arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmüştür.

Yani okul müdürlerinin ödül güç düzeyi arttıkça öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri de artabilmektedir.

**Tablo 14:** Karizma Gücü Boyutu İle Psikolojik Sermaye Boyutları Arasındaki İlişki  
(Correlations)

	Öz yeterlilik	Umut	Psikolojik Dayanıklılık	İyimserlik
Karizma Gücü	,299(**)	,369(**)	,007(**)	,139 (**)

\*\*p <0,01

Oluşturulan tabloya göre Karizma Gücü puanlarıyla Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Öz yeterlilik boyutu puanları arasında , 299 (p<0,01), Karizma Gücü puanları ile Psikolojik Sermayenin “Umut boyutu” puanları arasında ,369 (p<0,01), “psikolojik dayanıklılık” boyutu arasında ,007 (p<0,01), “iyimserlik” boyutu arasında ,139 (p<0,01) korelasyon hesaplanmıştır. Gerek ölçek bazında gerekse ölçek boyutları bazında ele alındığında Karizma Gücü Boyutu ile Psikolojik Sermaye Boyutları puanları arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmüştür. Yani okul müdürlerinin karizma güç düzeyi arttıkça öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri de artabilmektedir.

**Tablo 15:** Zorlayıcı Güç Boyutu İle Psikolojik Sermaye Boyutları Arasındaki İlişki  
(Correlations)

	Öz yeterlilik	Umut	Psikolojik Dayanıklılık	İyimserlik
Zorlayıcı Güç	,316(**)	,006(**)	-,030(**)	,316 (**)

\*\*p <0,01

Oluşturulan tabloya göre Zorlayıcı Güç puanlarıyla Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Öz yeterlilik boyutu puanları arasında , 316 (p<0,01), Zorlayıcı Güç puanları ile Psikolojik Sermayenin “Umut boyutu” puanları arasında ,006 (p<0,01), “psikolojik dayanıklılık” boyutu arasında -,030 (p<0,01), “iyimserlik” boyutu arasında ,316 (p<0,01) korelasyon hesaplanmıştır. Gerek ölçek bazında gerekse ölçek boyutları bazında ele alındığında Karizma Gücü Boyutu ile Psikolojik Sermayenin Umut boyutu puanları arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon olduğu, Karizma Gücü Boyutu ile Öz yeterlilik ve İyimserlik boyutları puanları arasında orta düzeyde pozitif korelasyon olduğu son olarak Karizma Gücü ile

Psikolojik Sermaye Boyutu olan Psikolojik Dayanıklılık boyutuyla düşük düzeyde negatif korelasyon olduğu görülmektedir.

**Tablo 16:** Uzmanlık Güç Boyutu İle Psikolojik Sermaye Boyutları Arasındaki İlişki (Correlations)

	Öz yeterlilik	Umut	Psikolojik Dayanıklılık	İyimserlik
Zorlayıcı Güç	,220(**)	,203(**)	,027(**)	,120 (**)

\*\*p <0,01

Oluşturulan tabloya göre Zorlayıcı Güç puanlarıyla Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Öz yeterlilik boyutu puanları arasında ,220 (p<0,01), Zorlayıcı Gücü puanları ile Psikolojik Sermayenin “Umut boyutu” puanları arasında ,203 (p<0,01), “psikolojik dayanıklılık” boyutu arasında ,027 (p<0,01), “iyimserlik” boyutu arasında ,120 (p<0,01) korelasyon hesaplanmıştır. Gerek ölçek bazında gerekse ölçek boyutları bazında ele alındığında Zorlayıcı Güç Boyutu ile Psikolojik Sermaye Boyutları puanları arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmüştür. Yani okul müdürlerinin zorlayıcı güç düzeyi arttıkça öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri de artabilmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitim örgütlerinde, örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasında bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Bu konuyla ilgili olarak alan yazınları taranıp, yaptığımız araştırma sonuçları incelendiğinde, okul yöneticileri tarafından kullanılan güç ve güç türlerinin öğretmenlerin psikolojik sermayelerini oluşturan iyimserlik, umut, psikolojik dayanıklılık ve öz yeterlilik boyutları üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, okul müdürleri tarafından kullanılan zorlayıcı güç türünün, öğretmenlerin psikolojik sermaye gelişimi üzerine daha etkili olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak, okulun resmi bir kurum olması nedeniyle yapılan işlerde okul müdürlerinin yasal yetkisini kullanması gösterilebilir.

## KAYNAKLAR

Altınkurt, Y.&Yılmaz K.(2012). ‘Okullarda Örgütsel Güç Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması’ E- International Journal of Educational Research. 4(13), 1-17

Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. (3.Basım) .Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Büyüköztürk, Ş. (2012). 'Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Kitabı.' 17. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları

Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Taymaz, H.(2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık

Yorulmaz, A. (2014). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Örgütsel Güç Kaynakları ve Kullanma Düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankarael Akademik Yayıncılık

---

## CİNSİYETİN MESLEK SEÇİMİNE OLAN ETKİSİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

---

Nihal ÖZDENOĞLU<sup>236</sup>, Seda USTAN<sup>237</sup>, Demet KAYABAŞI<sup>238</sup>

### ÖZET

*Kız ve erkek çocuklara, dünyaya gelmeleri ile beraber yaşadıkları toplum tarafından bir takım roller biçilmektedir. Biçilen bu rollerin eşitlikçi olmadığı gözlenmektedir. Bu roller bireyin giydiği kıyafetten, yediği yemekten, gideceği okul ve seçeceği meslek gibi birçok yaşamsal faaliyetini etkilemektedir.*

*Bu araştırmada, eğitimde cinsiyete dayalı ayrımcılığın, bireylerin meslek seçimine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, olgu-bilim deseni kullanılmıştır.*

*Katılımcılara aile içerisinde kadına ve erkeğe ait roller, kadına ve erkeğe uygun mesleklerin ortaya çıkarılmasına ilişkin sorulardan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Katılımcı olan lise öğrencilerinin, cinsiyet ayrımcılığı konusundaki algılarının meslek seçimindeki yansımalarına bakılmıştır.*

*Araştırmanın ilk aşamasında konu ile ilgili kaynakça bulma, bilgi toplama ve kuramsal çalışmalar yapılmıştır. İkinci aşamada hazırlanan görüşme formu 164 öğrenciye uygulanarak görüşleri alınmıştır. Üçüncü aşamada uygulanan görüşme formlarında ki cevaplar analiz edilerek elde edilen bulgular tabloya aktarılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** *Cinsiyet (Biyolojik), Toplumsal cinsiyet, Cinsiyet rolleri, Cinsiyet ayrımcılığı, Cinsiyetin toplumsallaşması.*

### GİRİŞ

#### Problem Durumu

Günlük hayatta cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları, sıklıkla birbiri yerine kullanılsa da aslında birbirinden farklı anlamlar içermektedir. Cinsiyet kavramını tanımlarken, biyolojik ve toplumsal cinsiyet kavramlarının beraber ele alınması gerekmektedir. Biyolojik cinsiyet

---

<sup>236</sup>

<sup>237</sup> Öğretmen, Vakıfbank ilkokulu Merkez/SİVAS, seda\_8304@hotmail.com

<sup>238</sup> Öğretmen, Vakıfbank ilkokulu Merkez/SİVAS, demetkayabasi@hotmail.com

doğuştan gelir, erkeklik ve kadınlığı temsil eder ve bu nedenle de evrenseldir (Baker, Otaran, Savaş, Tarman, ve Tüzemen, 2016).

West ve Zimmerman'ın, (1987'den akt. Baker ve diğerleri, 2016, s.11), belirtmiş oldukları toplumsal cinsiyet kavramı ise; kadın ve erkekler arasında ki farklılıkların sadece biyolojik temelli olmadığını ele alır. Aynı zamanda bu biyolojik farklılıklar sonucunda ortaya çıkan sosyal ve kültürel değerlerin oluşturduğu değişiklikleri içerir. O halde toplumsal cinsiyet; biyolojik farklılıklar dışında toplumun, kadın ve erkeği nasıl gördüğü, nasıl algıladığı, bu iki farklı cinsiyetten beklediği değerleri, yargıları ve rolleri kapsar. Bu durumda üzerinde durmamız gereken 'cinsiyet' ve 'toplumsal cinsiyet' kavramlarının birbirinden tamamen ayrılmasının mümkün olmayacağıdır. Çünkü yaşadığımız toplumun kültürü; kadın ve erkekten beklentileri, cinsiyete ait gözlemlenen fiziksel özelliklere göre şekillenmektedir. Bu nedenle toplumsal cinsiyet çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal cinsiyetin içerisinde barındırdığı kavramlardan birisi de; toplumsal cinsiyet rolleridir.

Toplumsal cinsiyet rolleri; toplum tarafından belirlenmiş, kadınlara ve erkeklere özgü kişilik özellikleri ve davranışları kapsar. Aynı zamanda; toplumun, biyolojik cinsiyet faktörüne bağlı olarak sergilemesini beklediği veya uygun gördüğü kültürel tutumlardır. Erkeksi ve kadınsı davranışlar da bireyin cinsiyetine göre uygun olduğu düşünülen davranış kalıplarına verilen isimlerdir. Bu davranış kalıplarına göre belirlenen roller, cinsiyete bağlı kalmadan da ifade edilebilirken; aynı zamanda bireylerin içinde bulunduğu duruma göre de farklılık gösterebilmektedir (Dökmen, 2004'den akt.Erzeybek, 2015)

Cinsiyet rollerinin belirlenmesinde aile ve eğitim kurumu oldukça etkili olmaktadır (Özataş,2007). Aynı toplum içinde çeşitli farklılıklar göstermekle beraber kadınların karşılaştıkları toplumsal cinsiyet ayrımcılığı tarih boyunca devam etmektedir. Kimi mesleklerin kadınlara kimi mesleklerin erkeklere uygun görülmesinin altında yatan neden; toplumun belirlemiş olduğu kadınlara ve erkeklere atfedilen rollerdir.

Tarih boyunca dünya üzerinde kadın ve erkeğin eşit olmadığı, hatta kadınların bu eşitsizlikten en fazla etkilenen konumda olduğu bilinmektedir. Dünya nüfusunda; kadın oranının, erkek oranına göre fazla olmasına rağmen, çalışma yaşamına bakıldığında erkek oranının fazlalığı göze çarpmaktadır (Eroğlu ve diğerleri, 2007, s. 26-38.'den akt. Erzeybek, 2015).

Kalıplaşmış cinsiyet rollerinin, kadın ve erkeğin çalışma yaşamındaki yansımalarına bakıldığında; kadınlara, statüsü ve ücreti daha düşük işler, erkeklere ise statüsü ve ücreti daha yüksek işler uygun görülmektedir. Tercih söz konusu olduğunda erkekler genelde



'erkekler' için tanımlanmış alanlar ve kariyer/mesleki seçimler yaparken, kızlar da 'kızlar' için tanımlanmış alanlar ve kariyer seçimlerine yönelmektedirler.

Literatüre bakıldığında; lise ve üniversitede okuyan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ait geleneksel ve geleneksel olmayan algılarını saptamak için bu öğrencilere kadının temel sorumluluklarının 'ev işleri ve çocuk bakımı' erkeklerin ise 'ev geçimin sağlayan bireyler' olduğu yönündeki ifadeler yöneltilmiştir. Bu çalışmalar ışığında öğrencilerin genel olarak cinsiyet rolleri konusunda geleneksel rollerden etkilendikleri görülmüştür. Bununla birlikte erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla toplumsal cinsiyet rollerini daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Toplumda kadına ve erkeğe yüklenen bu rollerin, lise son sınıf öğrencileri açısından üniversiteye geçiş aşamasında nasıl bir anlam taşıdığı araştırılması; öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki görüşlerini belirlemeyi daha anlamlı kılacaktır. Bu çerçevede araştırmanın problemi; öğrencilerin meslek seçiminde cinsiyet rollerinin etkisinin olup olmadığının tespitidir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Anadolu Lisesi'nde okuyan 11'nci ve 12'nci sınıf öğrencilerinde, kalıplaşmış cinsiyet rollerinin meslek seçimine olan etkisini öğrenci görüşlerine göre tespit etmektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorular yanıtlanacaktır.

1. Kadınlara uygun meslekler sizce hangileridir?
2. Erkeklerle uygun meslekler sizce hangileridir?
3. Aile içerisinde erkeğin rolleri nelerdir?
4. Aile içerisinde kadının rolleri nelerdir?

### **Araştırmanın Önemi**

Lise son sınıf öğrencilerinin, meslek seçiminde geleneksel cinsiyet rolleriyle ilgili kalıp yargılara ilişkin düşüncelerinin belirlenmesine ait bir çalışmadır. Bu çalışma öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda ki görüşlerini ortaya çıkarması bakımından anlamlı olacaktır.

### **Sayıtlar**

Literatürde, lise ve üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel ve geleneksel olmayan algılarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda, kız öğrencilerin daha geleneksel bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma, literatüre dayalı olarak verilen bilgiler doğrultusunda hazırlanan görüşme sorularından oluşmaktadır.

Araştırmanın diğer sınırlılığı ise, katılımcıların Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan Anadolu Liselerinde öğrenim gören, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Görüşmeye 163 öğrencinin katılımı sağlanmıştır.

Veri toplama aracı görüşme formu ile sınırlandırılmıştır.

### **Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Nedir?**

Cinsiyet; bireyin kadın veya erkek olarak gösterdiği fizyolojik, genetik ve biyolojik özellikleri olarak tanımlanmaktadır. (Topal, 2012)

Toplumsal cinsiyet; kadın ve erkek için kültür ile toplum tarafından ileri sürülüp aynı zamanda her iki taraf için de benimsenmiş olan hak, görev, sorumluluk, davranış ve tutumlardır. Toplumun bizleri nasıl görmek istediği, nasıl algıladığı ve ona göre nasıl davranmamızı beklediği bir tanım olarak da adlandırılabilir. Hem kadına hem erkeğe sunulan bu roller, görevler ve sorumluluklar kültürden kültüre göre farklılıklar gösterebilmekte ve farklılaştırılabilmektedir. Biyolojik cinsiyetten farklı olarak; toplumsal cinsiyet rolleri sosyolojik, psikolojik, kültürel ve tarihsel olarak da ifade edilmiştir. (Topal, 2012)

### **Cinsiyet**

Biyolojiktir.

Doğaldır.

Her yerde aynıdır, değişmez.

### **Toplumsal Cinsiyet**

İnsan İcadıdır.

Sosyo- kültürelidir.

Değişkendir. Kültüre, zamana ve aileye göre değişir.

Davranış modellerine, rollere, sorumluluklara hatta eril ve dişil özelliklere işaret eder.

## **Toplumsal Cinsiyet Roller**

Toplum içinde kadın ve erkeğin cinsiyet durumuna göre sergilemesi beklenen kültürel tutumlar, toplumsal cinsiyet rolleri olarak adlandırılmaktadır. Bireylerin cinsiyet farkına göre davranışları ve tutumları ise erkeksi veya kadınsı davranışlar şeklinde isimlendirilmektedir. Bu şekilde belirlenen roller kişilerin içlerinde bulunduğu duruma göre de değişiklik gösterebilmektedir. Cinsiyet rol taslaklarının belirlenmesinde sosyal çevre kadar biyolojik etmenler de önemlidir. (Erzeybek, 2015)

Bireylerin toplumdaki yaşamını belirleyen, toplum tarafından belirlenmiş olan kurallar ve toplumun beklentileridir ve bu kavram 'sosyal norm' olarak adlandırılmaktadır. Sosyal normların oluşumunda toplumsal cinsiyet rollerinin etkin olduğunu söyleyebiliriz ve bunu da 'Elinin hamuruyla erkek işine karışma', 'Saçı uzun aklı kısa' gibi deyişlerle örnekleyebiliriz. Böylece erkek ve kadından beklenen davranış ve tutumların görünümü anlatılmış olur ve toplum içerisinde erkeksi özelliklerin daha istenir yönde olduğunu göstermiş oluruz.

Çeşitli araştırmalar sonucunda toplumsal cinsiyet rollerinin tayin edilmesinde; okul, aile, medya gibi pek çok etken faktörün belirleyici olduğu ama bireyin kendi katkısının da çok önemli olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyet rol biçimlerinin belirlenmesinde sosyal çevre kadar biyolojik etmenlerinde önemli olduğu vurgulanmıştır. Sosyal çevrenin erkek ve kız çocuklarla iletişim, ilişki kurma şeklinin bu tutumları etkilediğini belirterek, anne ve babaların kız çocuklarıyla daha çok sözlü iletişim kurduğunu ve bu nedenle kız çocukların erken yaşta sözel gelişimlerinin daha iyi olduklarının bir örneği olarak verilebilir.

Cinsiyetin toplumsallaşma zamanı doğum ile başlamakta ve bebeklerin kendi cinsiyetlerini öğrenmesi bir şekilde farkında olmadan oluşmaktadır. Erkek ve kız çocuklar cinsiyetleri odağında isimlendirilmeden önce çevrelerinden sözel olmayan farklı işaretler almaktadır. Mesela; erkek ve kadınların giyiniş şekilleri, saçlarındaki farklılıklar bebeğin algılarının oluşmasında etkili bir şekilde rol oynamaktadır.

## **Toplumsal Cinsiyet Gelişimi**

Toplumsal cinsiyet rolleri, tarih sürecinde pek çok etken tarafından değişiklikler göstermektedir. Bu rollerin oluşmasında belirleyici olan durumlar yer, zaman, siyasi ve ekonomik faktörlerdir. Tarih boyunca erkek ve kadının sahip oldukları konumlara bakıldığında erkeğin daha ön plana çıktığını kadının ise anaerkil ve Amazonlar toplumları hariç hep geri planda kaldığı görülmektedir. Mesela ilk toplumlardan itibaren ev dışı

sorumlulukların daha çok erkeğe ev içi sorumlulukların ise daha çok kadına verildiği, buradan hareketle erkek ve kadın arasındaki cinsiyet farklılaşmasının ilk çağlardan itibaren şekillendiği görülmektedir. (Erzeybek, 2015)

### **Cinsiyet Önyargıları ile Ayrımcılık**

Önyargı; bireylerin diğer bireyler üzerindeki sahip oldukları olumsuz düşünce, inanç ve varsayımları ele alan bir tanımdır (Marshall, 1999; akt. Vatandaş, 2007, s.32). Cinsiyet önyargıları ise, her iki türün birbirlerinden hangi konularda ayrıldıklarına; örneğin, görünüş, davranış, kişiliğin her iki farklı türe özgü olduğuna ve bunların erkek ve kadınların üzerinde nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin varsayımları ifade etmektedir. Önyargı da ayrımcılığın temelini oluşturmaktadır. Ayrımcılık; sosyolojik bir kavram olup ötekileştirme, bizden olmayana kabul etmeme, hoşlanmama şeklinde tanımlanabilir.

### **Cinsiyete Dayalı Mesleki Ayrımcılık**

Cinsiyete bağlı mesleki ayrımcılık iş gücü piyasalarında temel konulardan birini oluşturur. Kalkınma ve ekonomik gelişmenin temel çatısını oluşturan iş gücünün büyük bölümü cinsiyete bağlı mesleki ayrımcılık konusuna maruz kalmakta ve insan kaynaklarının olumsuz yönelik kullanılmasına ve ekonominin değişimine uyum sağlama yeteneğinin azalmasına neden olmaktadır. Yapılan birçok çalışmada ve verilerde cinsiyete bağlı mesleki ayrımcılık konusunda erkeklerin daha avantajlı olduğu durumu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuca bağlı olarak da kadının iş gücü piyasasındaki konumu, geliri, sağlık ve eğitim durumları olumsuz anlamda etkilenmektedir. (Parlaktuna, 2010).

### **Liderlik ve Kadın**

1970'lerden bu yana yönetim kaynağında yer almaya başlayan cinsiyet ve liderlik çalışmalarının çoğunda tekrarlandığı üzere, erkek ve kadınların etkin liderliği konusunda;cinsiyete bağlı farklılaşmaların yer almamasına rağmen kadınların tarihsel yaşam boyunca erkeklere oranla çok daha düşük düzeylerde liderlik pozisyonlarına ulaştıkları görülmektedir. (Tüzel, 2016)

Kadınlar üretimin her safhasında etkin bir şekilde çalışmışlardır. Ülke ekonomisine ve ailelerine olumlu yönde katkıları olan kadınlar, büyük zorluklar sonucu iş gücü piyasalarındaki konumlarına ulaşmışlardır. (Parlaktuna, 2010).

### **Dünya Geneline Kadının İş Yaşamına Etkileri**

Kadınların mesleki ve annelik rolleri, ev kadınlığı, vatandaşlık, eşlik, kendini gerçekleştirme, bireylik, akrabalık olmak üzere yaşamları boyunca yedi farklı rol aldıkları söylenebilir (Kasapoğlu,1994; akt. Tüzel, 2016, s. 407). Kadının çalışma yaşamındaki konumunu direkt olarak etkileyen faktör toplumsal cinsiyet ideolojisidir. Bu da, toplumsallaşma sürecine, kültürel değerlere, beklentilere dayanmaktadır. Ayrıca kadın bireylerin hangi işlerde çalışabilecekleri, alacakları para ve para almadan yapacakları işlerin belirlenmesi gibi konularda da bu değerlerden etkilenmektedir. (Ercan ve Özar, 2000; akt. Tüzel, 2016, s.407). Bu kapsamda ele alındığında; kadın bireylerin yaşam süreci içerisinde oynadıkları en temel rollerden birisidir, ‘mesleki rol’. Aynı zamanda kadının öteki temel rollerinden ve toplumun da kadından bu rollere ilişkin beklentilerinden etkilenebileceğini söylemek mümkün olmaktadır (Tüzel, 2016) Öteki taraftan feminizmle alakalı bütün temel kavram ve kuramların temelinde aile kavramının rol aldığı izlenmektedir. Bunun sebebi, kadın her zaman aile içerisinde yer ve yaşam bulmuş bir varlıktır. Biliyoruz ki kadın bireyler ülke yönetmektense ev yönetmiş, karar alabilme süreçlerine dahil olabildikleri tek kurumlar kendi aileleri olmuştur (Öztürk, 2011; akt. Tüzel, 2016, s.407 ). Bundan dolayı kadın bireylerin biyolojik olarak üreme yetenekleri sebebiyle ev içerisinde ve çocuklara bakarken tasvir edildiği, erkek bireylerin ise ev dışında kazanç sağlayıcı işlerde çalışıyor olması şeklinde ifadeler aldığı görülmüş olup, bu durumda yaygın olarak kabul gördüğü izlenmiştir (Mullins, 2006; akt. Tüzel, 2016, s.407).

Tarihin son on-yirmi yıllık süreci hariç kalan süreçte bütün kültür ve uygarlıklar içerisinde yetenek ve statü sağlayan tüm çalışmalarda erkeklerin ve kadınların rol aldıkları işlerin birbirlerinden farklı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, özellikle beceri isteyen veya bireye sosyal statü kazandıran ya da asgari geçim düzeyinin üzerinde gelir getiren işlerin erkekler tarafından yapıldığı ev işlerinin ise kadınlar tarafından yapıldığı izlenmiştir. Ama kadınların son senelerde, ev dışında çalışma oranlarında ciddi düzeyde artış görülmüştür ( Drucker 2009; akt. Tüzel, 2016, s.407 ).

### **Türkiye’de Kadın Girişimciliği ve Yöneticiliği**

Genel olarak çalışan kadın sayısındaki küresel artış ekonomik, kültürel aynı zamanda sosyal değişiklikler gelişmelerin bir yansıması olarak kabul edilmelidir. Kadın bireylerin aktif bir şekilde iş hayatına girmesinde, ailesi için ek gelir getirme, kendi ayakları üzerinde durabildiğini ispatlama, yapılan işten tatmin olma ile mutluluk hissetme gibi faktörler etkili olmuştur. (Barutçugil, 2002; akt. Öğüt, 2006, s.57).

Çalışan bireylerim kadın sayısındaki artış üzerinde etkili nedenler şu şekildedir;  
Hizmet sektörü gibi sektörlerde çalışanlarda kadın bireylere ihtiyacın artması  
Kadınların eğitim seviyelerinin yükselmesi,  
Sosyo-kültürel çatıda ve kadınların rolünün algılanmasında yer alan farklılıklar,  
Batı ülkelerde feminist hareketlerin etkisiyle pozitif cinsel ayrımcılık güçlerinin artması,  
Bilgi çağı üretim ve yönetim sistemlerinin kadın çalışan bireylere uygun iş alanlarını artırması,  
Erkeğin gelirinin yeterli düzeyde olmaması sonucunda kadının aile ekonomisine destek olma bulunma zorunluluğunun meydana gelmesi,  
Teknolojinin gelişmesiyle beraber ev işlerine duyulan zamanın süresini azalması,  
Kadınların çalışmasına desteklik sunan sendikal haklar ile benzeri sosyal kurumların daha da gelişmesi,  
Çalışmanın kadınlar açısından ekonomik aynı zamanda sosyal özgürlük olarak da algılanma durumunun artış göstermesi (Akoğlan, 1996; akt. Öğüt, 2006, s.57).

### **Cam Tavan ya da Cam Tavan Sendromu Kavramı**

Cam tavan kavramı; 1970'li yıllarda ABD'de "kadınların üst düzey yönetim pozisyonlarına erişmesini önleyici davranışsal ve örgütsel önyargılardan kaynaklanan görünmez yapay engelleri" tanımlamak üzere kullanılmaya başlanmıştır (Wirth, 2001; akt. Öğüt, 2006, s.58). Başka bir tanımlamaya göre ise, cam tavan kavramı genel olarak "işletme, hükümet, eğitim ve kâr amacı gütmeyen çalışmalarda üst düzey pozisyonlara erişmek için çaba gösteren kadınların karşılaştığı zorlukları" tanımlamaktadır. Fakat bu kavram, sadece kadınlarla sınırlandırılan bir kavram değildir. Etnik azınlıklar ile erkeklerin, aynı kadınlar gibi gelişimleri süresince engellerle karşılaşma durumları da cam tavan ile açıklanabilmektedir. (Lockwood, 2004; akt. Öğüt, 2006, s.58). Cam tavan kavramıyla alakalı başka tanımlara bakıldığında, "saydam" ya da "görünmez" gibi anlamlara gelebildiği ve net olmayan kavramların ele alınması, araştırmacıları farklı kriterler kullanarak organizasyonlarda cam tavan olgusunu ölçmeye yönlendirmiştir. Bu noktada farklı değerler ele alınmıştır: Ücret, terfi, yönetsel pozisyonlardaki kadın bireylerin oranı, üst kademe pozisyonlardaki kadın yöneticilerin sayısı gibi (Tabak, 1997; akt. Öğüt, 2006, s.58).

Cam tavan kavramına ilişkin üç değişik görüş söylenebilir. Bunlar;

Kadın bireyler kendilerinin çabaları ve katkılarıyla üst kademe pozisyonlara gelebilirler.

Kadınlar iş yaşamlarında ilerlerken aynı zamanda iş ile ev yaşamlarını da dengelemek için mücadele edebilirler.

Büyük olmayan işletmelerle beraber bu işletmelerdeki kadın çalışanların girişimsel başarıları yok sayılabilmektedir. (Lockwood, 2004; akt. Öğüt, 2006, s.58).

Başka türlü bir deyişle, bu tür çalışmalarda yalnızca büyük işletmelere odaklanıldığından ekonominin geneli gözden kaçabilmektedir. (Lynch, 1996; akt. Öğüt, 2006, s.58). Bu şekilde bakıldığında da, cam tavan kavramına desteklik sağlayan verilerin değerlendirilmesi sırasında objektiflikten uzaklaşılabilceği de söylenebilmektedir.

### **İşyeri İçerisinde Cam Tavan Göstergeleri**

Kaynaklarda cam tavan kavramının esas temeli, cinsiyet temelli engeller şeklinde belirtilmektedir. (Lockwood, 2004; akt. Öğüt, 2006, s.59). Cinsiyet temelli engeller, cinsiyete bağlı rol ayrımı, mesleki olarak cinsiyet ayrımı ve cam tavan sendromuna bağlı cinsiyet engelleri şeklinde sıralanmaktadır.

## **YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanmasına yer verilecektir.

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcı görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2006'dan akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri esas alınmıştır. Fraenkel ve Wallen (2006'dan akt. Büyüköztürk ve diğerleri,2016) ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da materyallerin niteliğinin incelendiği çalışmaları nitel araştırmalar olarak tanımlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu-bilim deseni kullanılmıştır. (Cropley'e 2002'den akt. Büyüköztürk ve diğerleri,2016) göre, olgu-bilim çalışmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgu-bilim

araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır.

Bu araştırmada; Sivas ili Merkez ilçesinin Anadolu Liseleri'nde öğrenim gören on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinde, cinsiyet rollerinin meslek seçimine etkisinin olup olmadığının tespiti çalışmasında olgu-bilim deseninden yararlanılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu Sivas ili Merkez ilçesinde yer alan Anadolu Liselerinde öğrenim gören on birinci ve on ikinci sınıf öğrencileridir. Araştırma verileri; 2016-2017 öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde yer alan Anadolu Liselerinde, on birinci ve on ikinci sınıfta okuyan 90 kız öğrenci 74 ise erkek öğrenci olmak üzere toplam 163 öğrenciye görüşme formu uygulanarak toplanmıştır.

### **Ölçme Araçları**

Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan sorulardan oluşan görüşme formu ile toplanmıştır. Bu görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri yer almaktadır.

İkinci bölümde ise araştırmanın amacına yönelik olarak problemleri oluşturan konulara ilişkin 4 açık uçlu soru yer almıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla katılımcılardan veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Bu görüşme tekniğinde açık uçlu sorular kullanılmaktadır. Literatür kapsamında amaca yönelik hazırlanan aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

1. Kadınlara uygun meslekler sizce hangileridir? Neden?
2. Erkeklerle uygun meslekler sizce hangileridir? Neden?
3. Aile içerisinde erkeğin rolleri sizce nelerdir? Neden?
4. Aile içerisinde kadının rolleri sizce nelerdir? Neden?

Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları, 2016-2017 öğretim yılında Mart ayı içerisinde katılımcılara uygulanmıştır. Görüşme formları uygulanmadan önce okul idaresinden izin alınmıştır.



Araştırmanın verilerinin toplanması aşaması ise; öncelikle katılımcılara demografik bilgi içeren; cinsiyet, yaş, akademik not ortalaması, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba meslekleri sorulmuştur. Daha sonra dört adet soru sorulmuştur. Görüşme formundaki sorular literatür taraması yapılarak çalışmacının amacı göz önünde bulundurulmuş, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Görüşmenin yapılması için önceden Sivas ili Merkez ilçesindeki Anadolu Liseleri tespit edilmiştir. Görüşme formu uygulanacak Anadolu Lisesi on birinci ve on ikinci sınıf öğrencileri için, idareden izin alınmıştır. Araştırmacı tarafından, görüşme formu ile ilgili açıklamalar yapılarak araştırmanın amacı belirtilmiştir. Görüşme formları 163 öğrencinin katılımıyla cevaplanmıştır.

### **Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

163 kişiden oluşan on birinci ve on ikinci sınıf öğrencisine uygulanan görüşme formlarındaki veriler, incelendikten sonra veri çözümleme sürecine tabi tutulmuştur. Verilerin analizi aşamasında, betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Her bir soru için analiz tabloları hazırlanmış, betimsel analizle uygun kavram ve temalar oluşturulmuş ve genel yargılara dönüştürülmüştür.

## **BULGULAR**

*“Kadınlara uygun meslekler sizce hangileridir?” sorusuna kız öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar;*

Görüşmeye katılan doksan kız öğrenciden meslek seçimi tercihi konusunda ilk sırada öğretmenlik gelmektedir. Katılımcıların, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerindeki temel nedenlerin başında; öğretmenlerin merhametli oldukları görüşü, gelmektedir. Katılan kız öğrencilerin meslek seçimi tercihi konusunda sırasıyla doktorluk, hemşirelik, mühendislik, mimarlık, avukatlık ve diş hekimliği gelmektedir.

*“Kadınlara uygun meslekler sizce hangileridir?” sorusuna erkek öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar;*

Yetmiş dört erkek öğrencinin ‘Erkeklerle yönelik meslekler sizce nelerdir?’ sorusuna vermiş oldukları cevaplarda ilk sırayı ‘mühendislik’ mesleği almaktadır.

Bu mesleği tercih etmelerinde, cinsiyete uygun olması görüşü gelmektedir. Katılan erkek öğrencilerin meslek seçimi tercihi konusunda sırasıyla doktorluk, mimarlık, öğretmenlik, hakimlik, kamyon şoförlüğü, avukatlık ve inşaat işçiliği gelmektedir.

*“Erkeklerle uygun meslekler sizce hangileridir?” sorusuna kız öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar;*

Doksan kız öğrencinin ‘Erkeklerle yönelik meslekler sizce nelerdir?’ sorusuna vermiş oldukları cevaplarda ilk sırayı ‘mühendislik’ mesleği almıştır. Bu mesleği tercih etme nedenlerine baktığımızda ise; bu mesleği erkeklerle uygun buldukları, sonrasında çalışma şartlarının uygunluğu gelmektedir. “Erkeklerle yönelik meslekler sizce nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplarda sırasıyla doktorluk, polislik, öğretmenlik, mimarlık, avukatlık, şoförlük, hakim ve savcılık gibi meslekler belirtilmiştir.

*“Erkeklerle uygun meslekler sizce hangileridir?” sorusuna erkek öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar;*

Yetmiş dört erkek öğrencinin ‘Erkeklerle yönelik meslekler sizce nelerdir?’ sorusuna vermiş oldukları cevaplarda ilk sırayı ‘mühendislik’ mesleği almaktadır. Bu mesleği tercih etmelerinde, neden cinsiyet faktörü gelmektedir. “Erkeklerle yönelik meslekler sizce nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplarda sırasıyla doktor, mimar, öğretmen, hakim, kamyon şoförlüğü, inşaat işçiliği gibi meslekler belirtilmiştir.

*“Aile içerisinde erkeğin rolleri sizce nelerdir?” sorusuna kız öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar*

Kız öğrencinin vermiş oldukları cevaplarda en çok tekrar eden rol “geçimi sağlamak” şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplarda sırasıyla çocuklarla ilgilenmek, evde iş birliği yapmak(eşine yardım), aileyi korumak, kollamak, ev işlerine yardım etmek, alışveriş yapmak, aileyi bir arada tutmak ve tamir etme yeteneği gibi rollere yer verilmiştir.

*“Aile içerisinde erkeğin rolleri sizce nelerdir?” sorusuna erkek öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar;*

Erkek öğrenciler görüşme sonucunda “erkeğin rollerini” şu şekilde belirlemişlerdir. Erkeklerin çalışarak evin geçimini sağladıklarını belirtmiştir. Erkeğin rollerinde verilen cevaplarda sırasıyla; evin ihtiyaçlarını karşılama, evin direği, reisi, kaptanı, ailesini koruma, sahiplenme görevi( ev içi asayişini sağlamak), baba olma ve “tamir-onarım” rolü almaktadır.

*“Aile içerisinde kadının rolleri sizce nelerdir?” sorusuna kız öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar.*

Evin işleri ve bakımı, çocuk bakımı kız öğrencilerin kadınlar için en çok belirttiği rol olmuştur. Kadınların rollerini sırasıyla; yemek yapmak (aşçı), iyi bir anne ve eş olmak, aileyi bir arada tutmak ve kollamak, evin düzenini oluşturmak ve para kazanmak olarak cevaplamışlardır.

*“Aile içerisinde kadının rolleri sizce nelerdir?” sorusuna erkek öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar*

İlk sırada gelen kadınlara en çok cevap verilen rol yemek yapmak olarak karşımıza çıkmaktadır. Erkek öğrenciler kadının rolleri arasında temizlik ve evin genel işleri, çocuk bakımı, anne olmak, aile huzurunu oluşturmak, alışveriş yapma, para kazanmak ve doğurmak eylemini belirtmişlerdir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Kadınların anne, ev hanımı ve çalışan kimlikleri ile çalışma yaşamına katıldığı, meslek edindiği görülmektedir. Elde edilen bulgularda, toplumda anne ve eş olarak algılanan kadınların çoğunlukta, ekonomik özgürlüğe sahip olan kadınların oranının ise az sayıda olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu tarafından verilen cevapları değerlendirdiğimizde, kadınların ve erkeklerin belirli meslek gruplarını seçmesine dair düşüncelerin halen hakim olması, cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın devam ettiğini göstermektedir.

Bilinçli ve nitelikli bir eğitim süreci ile kadının toplumsal rol ve statüsünün doğru yerde olması sağlanabilir. Öğretmenlerin veliler ile birlikte kız ve erkek öğrencilere yeni davranışları kazandırma sürecinde kullandıkları yöntemleri öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaştırmadan uygulamaları sağlanmalıdır.

2. Toplumun geleneksel değerleri ve bu değerlerin biçimlendirdiği cinsiyet rolleri kadının ve erkeğin hangi işleri yapabilecekleri, hangi işlerde çalışabilecekleri, hangi mesleği seçecekleri konusunda önemli rol oynamaktadır.

Anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumları çocukların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını da etkilemektedir.

Bu durumun ortadan kaldırılabilmesi için öncelikle cinsiyete dayalı kalıp yargılarımıza yalnızca kadınla ilişkili olmadığını, erkeklerinde bu durumdan zarar gördüğünü anlamak ve anlatmak gereklidir. Erkeklerin hep güçlü ve başarılı olmalarını beklemek, ailelerini geçindirmek zorunda olduklarını hissettirmek gibi düşünceler erkeklere de zarar vermektedir.

Bu nedenle kadınlar ve erkekler birlikte kalıp yargıları sorgular, yan yana yürür ve kendini kısıtlayan koşulları aşmak için beraber çalışırlarsa cinsiyet eşitsizliğini giderici adımlar atılabilir.

**3.**Katılımcıların anne ve baba meslekleri açısından elde ettiğimiz bulgular; kadınların çoğunlukla çalışmadığını, çalışan kadınların da çoğunlukla öğretmen olduğunu göstermektedir. Erkeklerin de fiziki güç gerektiren işleri meslek edindiği görülmektedir.

Kız çocukların aileden, çevreden ve eğitim ortamından kaynaklanan toplumsal cinsiyete bağlı engelleri aşabilmeleri için özgüvenlerini güçlendirici çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle kendi yaşamlarına dair karar alabilme becerisi kazanmaları sağlanmalıdır.

Erkek çocuklarından toplum tarafından kendilerinden beklenen ayrımcı rolleri göz ardı etmeleri, toplumsal cinsiyet eşitliği kapsamında bakmaları için güçlendirilmelidir.

Kız ve erkek çocuklara ailelerinin aynı sorumlulukları vermeleri, okulda öğretmenlerin cinsiyet farkı gözetmeden öğrencilere eşit derecede söz hakkı vermeleri, öğrenci görüşlerine önem, ortak çalışmaya teşvik edecek görev ve sorumluluklar vermeleri yararlı olabilir.

Kitaplarda yer alan cinsiyet kalıp yargılarının kız ve erkek öğrencilerle beraber ele alınabilmesi sağlanabilir.

Cinsiyet ve ayrımcılığı anlatan sözcüklerin, deyimlerin ve atasözlerinin kullanılmaması için çalışmalar yapılabilir. Çünkü geçmişten günümüze gelen cinsiyetçi düşünce kalıpları bu şekilde yaşantımıza yerleşmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetleri göz önünde bulundurulmadan sahip oldukları, yetenekleri ön plana çıkarılmalı, kendilerini tanımalarına yardımcı olucu çalışmalar yapılmalıdır.

## **KAYNAKÇA**

Baker, E. B., Otaran, N., Savaş, G., Tarman, B., & Tüzemen, E. (2016). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Okul Standartları Klavuzu*. T.C Milli Eğitim Bakanlığı.

Erzeybek, B. (2015). Anne-Babaların Çocuklarını Yetiştirirken Benimsedikleri Toplumsal Cinsiyet Rollerini . Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Otaran, N., Baker, Ö. E., Savaş, G., Tüzemen, E., & Tarman, B. (2016). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Okul Standartları Klavuzu*. T.C Milli Eğitim Bakanlığı.

Öğüt, A. (tarih yok). Türkiye'de Kadın Girişimciliğinin ve Yöneticiliğinin Önündeki Güçlükler: Cam Tavan Sendromu. *Selçuk Üniversitesi İ.İ.B.F. İşletme Bölümü* , 56-76.

Cinsiyet ayrımcılığı.<https://tr.wikipedia.org/wiki/Cinsiyet%C3%A7ili>. adresinden alındı.

- Parlaktuna, İ. (2010, Ekim). Türkiye’de Cinsiyete Dayalı Mesleki Ayrımcılığın Analizi. *Analysis of Gender-Based Occupational Discrimination in Turkey*, 1217-1230.
- Topal, Ö. (2012, Mayıs). Toplumsal Cinsiyetin İnşası: 7- 12 Yaş Grubu Örneği. Trabzon: *Karadeniz Teknik Üniversitesi\*Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Tüzel, E. (2016). Liderlik ve Kadın. *Eğitim Yönetiminde Liderlik* (s. 406). içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal Cinsiyet Ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. *Dergipark*. 32-33.

---

## ATATÜRK VE TÜRK DÜNYASINDA “ALFABE” BİRLİĞİNİN ÖNEMİ ÜZERİNE TARİHİ BİR DEĞERLENDİRME

---

Arife CİBİL YILDIRIM<sup>239</sup>

### ÖZET

*Dil, Milli Kültür’ün yayılmasının ve yaşatılmasının en mühim aracıdır. Alfabe ise her dilin kendine özgü ses sistemine uygun olarak oluşturdukları semboller topluluğudur. Alfabe bir dilin kendini ortaya koyabilmesi için son derece önemlidir. Günümüzde en çok kullanılan beş dil arasında yer alan Türkçe, binlerce yıllık geçmişte önemli eserlerin meydana getirildiği ilmi ve edebi bir dil olarak hâlâ önemini korumaktadır.*

*Türkler tarih boyunca farklı milletlerle temasta bulunmuştur. Bu temaslar neticesinde ise kültürel, siyasi ve toplumsal kaynaşma söz konusu olmuştur. Güçlü oldukları devirlerde başka milletleri etkiledikleri gibi güçsüz oldukları devirlerde de olumsuz etkilenme kaçınılmaz olmuştur. Olumsuz etkilenme alanlarının başında alfabe yer almıştır. Çünkü bir milleti asimile etmenin en önemli yolu dilini unutturmaktır. Dilini unutan milletler benliklerini ve kültürlerini de unutmaktadır. Bu nedenle dil iletişim aracı olmasının yanı sıra bir milleti millet yapan en önemli unsurdur. Türkler geçmişten günümüze pek çok alfabe kullanmışlardır. Bunlar; Köktürk, Soğd, Uygur, Mani, Brahmi, Süryani, İbrani, Grek, Arap, Kiril ve Latin alfabeleridir. Latin alfabesini ilk kullananlar (1926) Sovyetler Birliği içinde yaşayan Türk toplulukları olmuştur. Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra Mustafa Kemal Atatürk 1928 yılında Latin alfabesine geçişi sağlamıştır.*

*Mustafa Kemal Atatürk daha Milli Mücadele sırasında Türk milliyetçiliğini önemseyerek ulusun kurtuluşunu bu temel üzerine kurmuştur. Yeni kurulan devletin temelleri de bu esasa uygun olarak düzenlenmiştir. “Türk milletini Türkiye Cumhuriyetini kuran Türk halkı olarak tanımlamakta ve bu milletin dilini de Türk milletinin dili “Türkçe” dir sözüyle ifade etmektedir, Türk Dünyasının işte, fikirde, dilde birliğinin sağlanmasını önemsemiştir. Mustafa Kemal Atatürk, Türkiye dışında yaşayan Türk toplulukları ve onların meseleleriyle de yakından ilgilenmiştir. Sovyetler Birliği’nin dağılacağını 1933 yılında öngörmüş, bu duruma hazırlıklı olunmasının önemine işaret etmiştir. 1991 yılında Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra bağımsızlıklarını kazanan Türk Devletleri çağdaş dünyadaki yerlerini*

---

<sup>239</sup> Educator-Researcher, Author, Kocatepe University, Institute of Social Sciences, arifecibil@hotmail.com

*almışlardır. Türk Dünyası aydınları bağımsızlık sonrası “ortak alfabe” düşüncesini yeniden canlandırmak için kurultaylar ve toplantılar yapmışlardır. “Benim hayatta yegane fahrim ve servetim Türklükten başka bir şey değildir” diyen Mustafa Kemal Atatürk, Türk milletinin muasır medeniyetler seviyesine ulaşabilmesi için çaba sarf etmiştir. Ortak bir alfabe oluşturmanın yabancı tahakkümü altında olan Türkleri kurtarmanın, kültür birliği oluşturmanın yegane amacı olduğunu belirtmiştir.*

*Bu bildiri Türk Dünyası’nda ortak bir dil ve kültür birliği oluşturma çabalarının bir parçası olan “ortak alfabe” meydana getirme ve Türk Dünyasındaki süreci, önemi ve etkileri hakkında tarihi bir değerlendirmeyi amaçlamaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Atatürk, Ortak Alfabe, Türk Dünyası, Kültür, Dil, Türkçe Öğretimi

### **A HISTORICAL EVALUATION OVER THE IMPORTANCE OF UNITY OF ‘ALPHABET’ WITHIN TURKISH AND ATATURK’S WORLD**

*Language is the most significant means in disseminating and sustaining National Culture. Alphabet is the group of symbols created peculiarly in conformity with the phonetic system of each language. Alphabet is of a great significance for a language to present itself. Included among the five most widely spoken languages, Turkish still maintains its importance as a scientific and literary language in which fundamental works have been originated throughout a history of thousands of years.*

*Turkish people have been in touch with various nations throughout history. Cultural, political and social integration arose in consequence of these contacts. As they influenced other nations during the period of time they were powerful, being adversely affected was inevitable for them when they lost their power. The alphabet was the primary area to be affected negatively. Because the most effective way to assimilate a nation is to make them forget their language. Those nations that forget their language also forget their self-respects and cultures. Therefore, language, besides being a means of communication, is the most crucial element which forms a nation. Turkish people have used several alphabets from past to present. These are Gokturk, Sogdian, Uighur, Manichaeen, Brahmin, Assyrian, Hebrew, Greek, Arabic, Cyrillic and Latin alphabets. Those who first use Latin alphabet (1926) were Turkish communities living within the Soviet Union. Following the declaration of republic, Mustafa Kemal Ataturk implemented the succession of Latin alphabet in 1928.*

*Mustafa Kemal Ataturk, heeding Turkish nationalism already during the National Struggle, established the salvation of the nation on this base. The foundations of the newly-established*

*state were constructed in compliance with this principle. Establishing the Turkish Republic, he defined Turkish nation as Turkish public and expressed the language of this nation with his following words; 'The language of Turkish people is 'Turkish'. He attached importance to the fact that Turkish world secure uniformity in their actions, opinions and the language. Mustafa Kemal Ataturk became closely concerned about the Turkish communities living outside Turkey and their issues. He envisaged the collapse of the Soviet Union, and pointed to the importance of being ready for such an event. Turkish nations gaining their independence following the collapse of the Soviet Union in 1993 took their places in the modern world. After their independence, scholars of the Turkish world organized congresses and conventions in order to revive the idea of 'a common alphabet'.*

*Mustafa Kemal Ataturk, who said; 'My only pride and fortune is nothing but being a Turkish citizen', struggled a lot for Turkish nation to achieve the level of contemporary civilization. He stated that constituting a common alphabet is the ultimate aim for saving the Turkish people under the domination of foreigners and establishing the unity of culture.*

*This report aims at making a historical remark over constituting 'a common alphabet' as a component of the efforts in establishing a vehicular language and unity of culture within Turkish world and its processes, significance and impacts on Turkish world.*

**Key Words:** *Ataturk, Common Alphabet, Turkish World, Language, Turkish Education*

## GİRİŞ

İnsanın toplumsal bir varlık olarak sürekli bir akış ve değişim içerisinde. Kültürel, bilimsel sosyal ve siyasal dönüşümler içinde tarihe yön veren tarihin akışını değiştiren hadiseler vardır. Hadiselerin kıymeti bunların ayrı ayrı vakitlerde rabitalarla bağlanan ahenktar bir yığın teşkil eylemelerine ve bu hadiselerin ortaya koyduğu sonuçlara göre takdir edilir. (Togan, 1985:12) Beşeriyet tarihi tecrübesi sübut eder ki, halk insanların maneviyatı, ahlaki normları, kültürleri ve bakışları ile bağlı olan medeni ırkın, milli ve manevi yardımcısıdır. Bu manada her bir halka bahşettiği en kıymetli miras da bu değerlerdir. (Quliyev, 2004:7) Beşeriyet tarihine baktığımız zaman da Türk Milletinin uzun kesintisiz bir tarihi geçmişleri olduğunu görürüz. Bu uzun ve kesintisiz tarih içerisinde Türkler bir defa yurt, bir defa din, iki defa da uygarlık değiştirmiştir. Yurt olarak Türkistan'ın yanında Anadolu'ya, din olarak Gök Tanrı



dininden İslam dinine, Uygarlık olarak ise atlı göçebe<sup>240</sup> Türk Uygarlığından, önce İslam sonra ise Batı Uygarlığına geçmişlerdir. Bunlardan atlı göçebe Türk Uygarlığını Hunlar, Göktürkler, Uygurlar; İslam Uygarlığını Karahanlılar, Gazneliler, Selçuklular, Osmanlılar; Batı Uygarlığını ise Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran Türk Milleti temsil etmiştir. (Üçüncü, 2007:805)

Bir milletin tarihini araştırmak için önce o milletin dilini bilmek gerekir. Dilini bilmediğimiz bir milletin tarihini okumamız ve anlamamız, yazıya dökmemiz mümkün olmaz. Türk tarihini araştırabilmek için gerekli birinci el kaynakların çoğu Türkçe dışında başka dillerde yazılmıştır.(Aka, 2009:III) Moğolistan ve Çin içlerinden Orta Avrupa'ya, Sibiryadan Hindistan ve Kuzey Afrika'ya kadar geniş bir alanda varlık gösteren bir dilin tarihini yazmak kolay değildir. Geniş sahalara yayılmış Türk kültürü binlerce eser, anıt, yazıt ve belge bırakmıştır. Günümüzde Türk Dili Türkistan, Azerbaycan, Anadolu, Balkanlar da, ayrıca iş amaçlı başta olmak üzere Batı Avrupa, Amerika, Afrika, Ortadoğu, Avustralya da bulunan Türklerce de kullanılmaya devam etmektedir. Tarihsiz, Türk Dili tarihi düşünülemez. (Ercilasun, 2004:13) Türkçe Dil tarihi açısından gelişim seyrine ve geçirdiği değişim süreçlerine uygun olarak çeşitli dönemlere ayrılmakta ve her dönem kendi içinde devrelere bölünerek değerlendirilmektedir. Türk yazı dilinin tarihî dönemlerinin ve her bir döneme bağlı olan devrelerin oluşmasında, Türk dünyasında meydana gelen siyasî, sosyal, kültürel, dinî ve etnik mahiyetteki birçok etkenin değişimini sağlayan birer dinamik olarak etkili olduğu açık bir şekilde söylenebilir. Öncelikle, Türk Dünya'sının X. ve XI. yüzyıllardan başlayarak büyük kitleler halinde İslamî kültür dairesi içine girmesinin ve XIII. yüzyılda Türklerle meskûn bölgelerin Moğol istilası neticesinde sosyal, kültürel ve etnik olarak büyük değişimlere uğramasının Türk dili tarihi bakımından birer dönüm noktası teşkil etmektedir. Zorunluluk nedeniyle Türk boylarının yer değiştirmesi, birleşmesi, ayrılması; savaşlar, kıtlıklar; farklı bölgelere yapılan göçler ve dolayısıyla Türk diyalektlerinin birbirine karışması, diyalektolojik açıdan farklı nitelikler kazanması, bazı lehçelerin kaybolması veya kaçınılmaz bir şekilde yerini bir başka lehçeye bırakması Türk tarihinde ve coğrafyasında yaşanan gelişmelere doğrudan bağlı olarak değerlendirilmelidir. Çünkü hadiselerin meydana gelmesinde yer, zaman ve mekan sürekli olarak birbirleriyle ilintilidir. (Berbercan, 2014:766-767) Dünya diller kümesi içerisinde, dilcilik için yapılan jenealojik tasnif üzerine, Türk dili ve

---

<sup>240</sup> Türk Tarihinin ilk devirleri Asya ve Avrupa bozkırlarında geçmiştir. Türk yaşayışı, düşünce tarzı, inançlar örf ve adetleri bozkır kültürüne göre şekillenmiştir. Bozkır kültürü at ve demir üzerine kurulmuştur. Göçebe kültüründe ise at ön planda değildir ve demire de pek rastlanmaz. (Bkn. Gülçin Çandarlıoğlu, İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul 2003, s.92)

halklarının şiveleri, Altay dilleri grubuna dahil edilmektedir. Bununla beraber, uzun araştırmalar sonucunda bu ad adı altında birleştirilen Türk, Moğol ve Mançu - Tunguz dilleri, ilk önce Fin-Ugor dilleri ile bir aileden sayılmasına rağmen sonraları, daha geniş bir diller ailesi grubu olan Ural-Altay manzumesi içerisinde tetkike layık görölmüştür. Türk dili menşeinin tayini meselesinde, hala değerini kaybetmeyen bu Altay mektebi görüşünün, Türk dili için verimli bir tarihçesi de bulunduğundan, (Caferoğlu, 1984:10) kısaca, üzerinde durmamız gerekmektedir.

## **I. TÜRK DİLİNİN TARİHSEL DÖNEMLERİ**

- 1- Altay Dil Birliğı Dönemi
- 2- İlk Türkçe Dönemi-Çuvaş-Türk Dil Birliğı Dönemi (Pre-Turkic)
- 3- Ana Türkçe Dönemi (Proto-Türkçe)
- 4- Eski Türkçe Dönemi (VI-X. yy)
- 5- Orta Türkçe Dönemi (XI-XVI. yy)
- 6- Yeni Türkçe (Yeni Yazı Dilleri) Dönemi (XVI. yy ve sonrası)
- 7- Modern Türkçe Dönemi (XX. yy ve sonrası) (Özyetgin, 2006:3)

### **1- Altay Dil Birliğı Dönemi**

Altay dil birliğinin tarihini tespit etmek mümkün olmamakla birlikte yaklaşık olarak MÖ 9.000 olduğu tahmin edilmektedir. Ana Altayca, en az 1500-2000 yıl önce Altay dağları ile Mançurya'daki Kingan dağları arasındaki ve çevresindeki bölgelerde göçebe ve avcı topluluklar arasında konuşulduğu varsayılan, elde herhangi bir yazılı belgesi bulunmayan kuramsal dilin adıdır. Altayca (MÖ 4000- MÖ 3000) yılları arasında varlığını sürdüren bir dil olduğu tahmin edilmektedir.( Karademir, 2016:550)

### **2- İlk Türkçe dönemi Çuvaşça dönemi**

Çuvaş Türkçesinin diğer Türk dillerinden bu devrede ayrıldığı kabul edilmektedir. Varlığı bilinen ve Türk oldukları kabul edilen kimi halkların dillerini içine alır. Başlangıçtan İsa'nın doğum yıllarına dek olan süreyi kapsar, ilk Türkçenin en özgün özelliğı öndamaksıl \*r ve \*/ fonemlerini korumuş olmasıdır. Bu durumu Doğu yıllarında Ana Samoyedceye girmiş en eski Türkçe ödünç sözlerden anlarız. Bu sözcüklerde z yerine r; ş yerine / ünsüzü geçer. Dönem ile ilgili detayları bilgilere ulaşmak olanaksızdır. (Bozkurt, 2012:53)

### 3- Ana Türkçe Dönemi

İlk Türkçe döneminden sonra milat sıralarında başladığı kabul edilen Ana Türkçe dönemi gelir. Ana Türkçe, belirtildiği gibi milat sıralarında başlar, Türkçenin yazılı ilk ürünlerinin ortaya çıktığı Eski Türkçe dönemine kadar devam eder. Çağdaş Türk lehçelerinden Çuvaşça hariç diğerlerinin tamamı Ana Türkçeye dayanır. Ana Türkçeye ait yazılı herhangi bir kaynak mevcut olmasa da araştırmacılar ana Türkçenin ses özelliklerini şu şekilde sıralarlar: Diğer Türk yazı dillerindeki z ve ş'ye karşılık Çuvaş Türkçesinde sırasıyla r ve l yer alır. İşte bir r/l dili olan Çuvaş Türkçesi, Ana Türkçe içinde yer almaz. O, diğer kollardan İlk Türkçe döneminde ayrılmıştır. Çuvaşça dışındaki diğer Türk lehçeleri ise bir z/ş dili olan Ana Türkçeye dayanırlar. Ana Türkçede ünlü uzunlukları korunmaktadır.(Mermer, 2009:7)

### 4-Eski Türkçe Dönemi

V-X.(Old Turkic), Köktürkçe (Orhon Türkçesi), Uygurca dönemlerinden oluşmaktadır. Eski Türkçe Dönemi (VI.-IX. Yüzyıllar) (Karademir, 2016: 551)Eski Türkçe döneminde siyasi coğrafyaya hâkim unsur, VI. yüzyılın ortalarında Batı Moğolistan'daki Altay dağları bölgesinde yaşayan ve aynı tarihte Çin'in kuzeyinde bugünkü Moğolistan'da, büyük bir devlet kuran Eski Türkler yani Köktürklerdi. Göktürkler dönemdeki söz konusu Türkçe de bu Köktürklerin diliydi. Ayrıca bu dil VIII. yüzyıl ortalarında Moğolistan'daki Köktürk egemenliğine son vererek orada bir devlet kuran Uygurlarla (745-840), Şincan'daki Tarım havzasında Koço-Turfan Uygur devletini kuran yerleşik Maniheizt ve Budist Uygurların da diliydi. (Bozkurt, 2012:18) Eski Türk çağlarından bugüne kalan metinler; Türklerin kendi dillerinin yazımında birden çok alfabe kullandıklarını göstermektedir. Köktürk dönemine ait metinlerin hemen hemen hepsi Türk Runik yazısıyla yazılmıştır. Bir anlamda eski Türk çağında Runik yazısı Türklerin asıl kullandığı alfabe değerinde olmuştur. Yine Eski Türk çağında oluşan yeni din çevreleri (Maniheizm, Budhizm) yeni alfabeleri de peşinden getirmiştir. Runik yazısından sonra Eski Türkçe döneminde Mani ve Uygur yazısı Türkçenin yazımında kullanılmıştır. Eski Türkçe dönemine ait yazılı belgelerin büyük bir çoğunluğu taş üzerine yazılmıştır. Bengü taş olarak adlandırılan bu abideler sonsuzluğu simgeleyen kaplumbağa kaideleri üzerine oturtulmuştur. Eski Türkçe çağından bugüne kalmış olan Türk-runik yazılı belgeleri oldukça geniş bir coğrafi alana yayılmıştır. Güney Sibiry'a da yukarı Yenisey yöresinde, Abakan-Minusinsk ve Tuva bölgesinde, Kuzeydoğu Sibiry'a da Baykal gölü ve Lena kıyısında, Moğolistan'ın türlü yörelerinde (en çok Orhon ve Selenga ırmakları boyunda) Kırgızistan ve Kazakistan'ın türlü yörelerinde yer almaktadır. (Özyetgin, 2006:5-6)

## 5-Orta Türkçe Dönemi

Orta Türkçe dönemi XI. ve XVI. (ya da XVII.) Yüzyıllar arasını kapsar. Orta Türkçe, Eski Türkçeden çok daha az örnek olan bir dildir. Bu dönemde şu yazı dilleri ya da diyalektleri vardır: 1-Karahan Türkçesi (XI.-XIII. yy), 2- Harezmi Türkçesi (XIV. yy), 3- Çağatay Türkçesi (XV-XVII. yy), 4- Kıpçak ya da Kuman lehçesi (XII-XVI. yy),Mamluk Kıpçakçası (XIV -XVI. yy), Ermeni Kıpçakçası (XVI-XVII. yy), 5- Eski Anadolu Türkçesi (XIII-XV. yy), 6- Volga Bulgarçası (XII-XIV.yy).Orta Türkçe döneminde bir Türk dili daha vardır: Volga Bulgarçası, bu dil Volga ırmağının yukarı havzasında egemenliğini XIV. yüzyıl ortasına kadar sürdüren bir devlet kurmuş olan Volga Bulgarlarının dili idi.(Tekin-Ölmez, 1999:31-32)

## 6-Yeni Türkçe Dönemi

Yeni Türkçe tabiri öncelikle bir terimdir, yoksa ortaya yeni bir Türkçe konulmuş değildir. Türkçenin eskiye giden tarihi içerisinde yenidir. Son beş-altı yüzyıllık zamanı içine alır. Orta Türkçe çağında kurulduğu görülen farklı dil özelliklerinin bugünkü Türk şivelerine ve yazı dillerine dönüştüğü XV-XX. yüzyıllar arasındaki devreyi ifade eder. Başka bir deyişle bugün yeryüzünde konuşulan ve yazılan Türk şivelerinin öncesi ve oluştuğu zamandır. (Karamanlıoğlu, 1972:76)

## 7-Modern (Çağdaş) Türkçe Dönemi

Günümüzde Türk dili çok renkli Türkmen kilimi gibidir. Geniş alanlarda ayrı oymaklar, boylarca konuşulmuştur. Ana ilkeleri aynı kalmak koşuluyla biçimsel değişimlere uğramıştır. Tarihsel süreç içerisinde değişime uğrasa da nakışlar aynı kalmış, renkler değişmiştir. Nakış ve renk bolluğu içinde uyumlu bir görüntü sunan, konuşan insan sayısı bakımından dünyada beşinci sırayı alan Türk dili budur. Bu dili sömürge halkları değil, öz ulusu konuşur. Makedonya'dan Çin'e, Sibiry'a'dan Afganistan'a, Kafkaslardan Romanya'ya değin, geniş alanlarda, Türk soylu halkların yüzlerce yıllık direnişidir, direniş salt silahla değil, aynı zamanda Türk dili ile. Aynı kökten, kardeş ulusların, değişik yaşam biçimi ve ayrı söyleyiş içinde bir ruh birliğidir. (Bozkurt, 2012:55)

Dilin varlığına işaret eden, kültür birikimi oluşturan ve sonraki nesillere aktarmaya yarayan unsurların başında gelen Alfabetik yazıyı hangi kavmin bulduğu belli olmasa da, genellikle kabul edilen görüşe göre, Alfabe Milattan önce 1700'lerde Batı Sâmililerinden Kenânîler tarafından icat edilmiştir. İlk örneklerine, Tûrîsinâ'nın güneyindeki Serâbîtül-hâdim harabelerinde bulunan bakır eşya ve tapınak duvarları üzerinde rastlanan Kenânî yazısı göçler

sebebiyle iki ayrı yöne gitmiş ve güneyde Maîn–Sebe, Himyeri, Habeş yazılarının, kuzeyde ise Kuzey Sâmi alfabe sisteminin aslını oluşturmuştur. Kuzey Sâmi alfabe sistemine bağlı yazıların en önemlileri, sonraları dünyadaki birçok alfabenin aslını oluşturan Fenike ve Ârâmî yazıları gelmektedir. Yazının seslerle ifade edilmiş hali olan Alfabenin tarihinin incelenmesi de büyük önem arz etmektedir. (Buntürk, Ötüken Dergisi giriş) Alfabe iletişimin vazgeçilmez bir unsuru olarak önemini korumaktadır. "Bilişim sistemlerinde meydana gelen hızlı değişimler, toplumların iletişim tarzlarına yeni bir boyut kazandırmıştır." (Akkoyun, 2018:46) Türkiye Türkçesi bilişim alanında tüm Türk devletleri arasında ortak bir Türk iletişim dili olarak kullanılırsa, Türk devletleri birbirini yakından tanıma fırsatı bulabilecek ve ortak noktalar belirlenip müşterek paydalarda birleşilebilecektir. Birlik olursak daha güçlü ve daha etkili olacağımızda apaçık bir gerçektir. Bu etkileşim yalnızca kültürel konularla sınırlı kalmayıp zamanla muhakkak ticaret gibi ekonomik unsurları da etkileyecek biçimde kendini gösterecektir. Bilişim dünyasında uluslararası alanda bir yerimiz ve önemimiz olacaktır. Her şeyden önce artık daha kalabalık bir topluluk olarak çok kalabalık bir ortak payda da yani dilde birleşmiş olacağız. (Şahin, 2018:104-106)

## **II. TÜRKLERİN KULLANDIĞI ALFABELER VE ALFABE BİRLİĞİ MESELESİ**

Belgelerle izlenebilen yaklaşık 1350 yıllık süre boyunca Türkçe, 13 değişik alfabe ile yazılmıştır. Dünya dilleriyle kıyaslandığında durum daha iyi anlaşılacaktır. Avrupa dilleri başlangıçtan bu yana Latin alfabesiyle, Slav dilleri baştan beri Slav (Kiril) alfabesiyle, Arapça baştan beri Arap alfabesiyle yazılmış ve yazılmaya devam edilmektedir. Türkçe ise değişik dönem ve coğrafyalarda Köktürk, Soğd, Uygur, Mani, Brahmi, Tibet, Süryani, Arap, Grek, Ermeni, İbrani, Latin ve Slav (Kiril) alfabeleriyle yazılmıştır. Bunlardan Soğd, Mani, Brahmi, Tibet, Süryani, Grek, Ermeni ve İbrani alfabeleri belli tarihî dönemlerde kısa süreli olarak ve oldukça sınırlı çevrelerde kullanılmıştır. Geriye kalan Köktürk, Uygur, Arap, Latin ve Kiril alfabeleri ise uzun sürelerle ve geniş coğrafyalarda kullanılmıştır. Türkçenin bu kadar farklı alfabelerle yazılmasının nedeni, Türk milletinin yaşadığı hayat tarzıyla doğrudan ilgilidir. Türkler, çok erken devirlerden itibaren göçler ve fetihler nedeniyle Sibirya'dan iç Asya'ya, Ön Asya'dan Kafkaslar'a, Karadeniz kıyılarından Orta Avrupa'ya kadar uçsuz bucaksız bir coğrafyaya dağılmış ve bunun sonucunda da pek çok halk ve kültürle karşı karşıya gelmiş, iç içe yaşamış ve kültürel alışverişlerde bulunmuş, bazen de bu halklar içinde eriyip yok olmuştur. Bütün tarih boyunca din, kültür ve medeniyet çevresi değişiklikleri, alfabe değişikliklerinin başlıca nedeni olmuştur. Tarihi tecrübe özellikle din ile alfabenin birbiriyle çok ilişkili olduğunu gösterir. Başka ülkelerin hâkimiyetinde yaşayıp kendini yönetme

iktidarına sahip olamama da alfabe değiştirmenin bir başka sebebidir. (Türk, 2012:66) Türkler tarih boyunca 13 alfabe kullanmışlardır. Bu alfabeler; 1-Köktürk Alfabeti, 2-Mani Alfabeti, 3-Soğd Alfabeti, 4-Uygur Alfabeti, 5- Brahmi Alfabeti, 6-Tibet Alfabeti, 7-Süryani Alfabeti, 8-İbrani Alfabeti, 9-Ermeni Alfabeti, 10-Grek Alfabeti, 11-Arap Alfabeti, 12-Kiril Alfabeti, 13-Latin Alfabetidir. Bunların içinde Türkleri en çok etkileyen ve uzun süreli kullandıkları dört alfabe vardır.

#### Göktürk Alfabeti

Türklerin kullandıkları kesin olarak bilinen ilk alfabe Göktürkler döneminde yaygınlık kazanan Göktürk alfabetidir. Bu ilk Türk alfabetinden günümüze kalan en büyük kanıtlar Göktürkler döneminde dikilen yazıtlarda karşımıza çıkmaktadır. Göktürk alfabeti, '38' harf ya da işaretten oluşmaktadır. Bunlardan '4'ü ünlü (sesli), '30'u ünsüz, '4'ü de hece işaretleridir. Ünsüzler de "tek ünsüz" (27 tane) ve "çift ünsüz" (3 tane) diye ikiye ayrılmaktadır. Bu alfabede harfler bitiştirilmeyip ayrı ayrı yazılırlar. Sözcükler, aralarına üst üste ikişer nokta (:) konularak birbirinden ayrılır. Sözcük başlarında ve içindeki ünlüler yazılmazken, sondakiler yazılır. (Turan, 2014:88-89)

#### Uygur Alfabeti

Uygur Alfabeti adıyla anılan alfabe sadece eski Uygurların kullandığı değil, aynı zamanda diğer Türklerin de kullandığı bir alfabedir. Bu alfabe, büyük bir kısmını dini kitaplar (Mani, Hıristiyan, Budist, Müslüman) ve astronomi, astroloji, tıp incelemelerinin meydana getirdiği çok sayıdaki abidevi eserde kendini gösterir. Bunlardan başka bu alfabenin kullanıldığı didaktik ve edebi eserler, hukukta ilgili yazılı belgeler de mevcuttur. (Şçerbak, 2014:189) Uygur alfabeti, İslâmî dönem eserlerinin bazı nüshalarının yazımında da kullanılmıştır. Kutadgu Bilig'in üç nüshasından biri olan Viyana nüshası Uygur harfleri ile yazılmış ve 1439'da Herat'ta istinsah edilmiştir. Yine Kutadgu Bilig ile aynı dönemin, yani Karahanlı döneminin eseri olan 'Atabetü'l-Hakâyık'ın en iyi nüshası, Uygur yazısı ile ünlü hattat Zeynü'l-'Abidin bin Sultanbaht Cürcanî tarafından 1444'te Semerkand'da istinsah edilmiştir. Uygur alfabeti aslen 14 harften ibarettir, fakat okunaklı ancak dört-beş harfi tanımlayabiliyoruz. Diğerleri hep bu dört-beş harften oluşmuştur. Bazı tek harfler o kadar çok sesi ifade eder ki bunlara müstakil harf denemez.(Ata, 2013:10-11)

#### Arap Alfabeti

X. yüzyılda İslamiyet'in Türkler arasında toplu olarak kabulünden sonra, Arap alfabeti bütün Türk devletlerinde hızla yayılmış ve XIII. yüzyıl sonra Türk devletlerinin ortak alfabeti

olmuştur. Arap alfabesi Anadolu bölgesinde XI. yüzyıldan başlayarak XX. yüzyılın ilk çeyreğine kadar bin yıla kadar bir süreyle Selçuklu Devletinin, Anadolu Beylikleri'nin ve Osmanlı Devleti'nin resmi alfabesi olmuştur. (Korkmaz, 1998:183)

### Latin Alfabesi

Latin alfabesinin Grek alfabesinden doğduğu kabul edilmektedir. Bu alfabe, Türkçenin yazılmasında çeşitli coğrafyalarda XIV. yüzyıldan beri kullanılmaktadır. Türklerin kendi dillerini bu alfabeyle yazmalarına ise XX. yüzyıl başlarından itibaren rastlanır. Avrupalılar XIV. yüzyıldan başlayarak Latin alfabesiyle pek çok Türkçe metin oluşturmuşlardır. Arap alfabesinin Türkçenin ses sistemini karşılamaktan uzak bir yazı sistemi olduğu gerçeği Osmanlı'nın yetiştirdiği en büyük aydınlardan biri olan Katip Çelebi tarafından XVII. yüzyılda ilk olarak dile getirilmiştir. Bu alfabenin yetersizliğini kabul eden bazı aydınlar da yazı reformundan bahsetmişler, ancak o dönemde bir sonuç alınamamıştır. Alfabe değişikliği ancak Atatürk'ün direktifleriyle ve TBMM'nin kararıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kararın alınmasında ve uygulanmasında Bakü Türkoloji kongresinde alınan karar da etkili olmuştur. Çünkü o kongreye Türkiye'den de temsilciler katılmıştır. (Türk, 2012:72)

Türk dünyasında çeşitli kollar hâlinde kullanılan ve bugün kullanıcıları tarafından Türkçe, Tatarca, Özbekçe, Uygurca, Kazakça, Kırgızca gibi çeşitli adlarla belirtilen dilin adı XIX. yüzyıl sonlarına kadar Türkçe idi. (Ercilasun, 2007: 2) Özellikle XX. yüzyılın başlarında Türk dünyasında yaşanan Coğrafi, siyasi, kültürel ve sosyal değişim ve dönüşüm Türk dilinin birer yazı dili olarak şekillenmesine sebep olmuş, ayrıca kullanılan alfabeler açısından diller arasında farklılaşma ve sonrasında da uzaklaşmayı beraberinde getirmiştir. (Abdieva, 2017: 104) Türk Dünyasında yaşanan bu hızlı değişim ve dönüşüm sürecini Türk dil birliği açısından “İlkbahar, yaz, sonbahar, kış” olarak sınıflandırabiliriz. Türk Dünyasında ilk aydınlanmacılar ve bahar havası, XIX. yüzyılın ilk çeyreğinden son çeyreğine kadar geçen dönemi Türk dil birliğinin ilkbaharı olarak görebiliriz. Bu dönem milli uyanışın mayalandığı ve Türkler arasında edebi ve fikri yakınlaşmanın başladığı dönemi oluşturmaktaydı. Türk dil birliğinde yaz dönemi, XIX. yüzyılın son çeyreği Türk dünyasında siyasi hakimiyetin hızla aşındığı ve aynı zamanda milli uyanışın büyük bir ivme kazandığı bir döneme denk gelir. Türkiye'de ve Türkistan'daki Türkler arasında büyük aydınlanma önderlerinin sahneye çıktığı bu dönemde aydınlar, Türk dil birliği fikrinde olmasalar bile yenileşme arzusuna sahiptiler. Türk Dil birliğinin sonbaharı Türkolojinin gelişmesine bağlı olarak Türk dilini Latin alfabesiyle yazma fikrinin ağırlık kazanmasıyla ortaya çıkan bir dönemdir. Bu dönemde Latin alfabesine geçiş hararetle tartışılmış 26 Şubat-6 Mart tarihleri arasında yapılan “Birinci Bakü

Kurultayı” nda Türk dil birliği fikrinin hakim olmuş, Kurultayda alınan kararlar Türk dünyasında hızla gerçekleşen Latin alfabesine geçiş bu dönemde gerçekleşmiştir. Türk dilinin kış dönemi, 13-14 yıllık ara bir dönemden sonra yaşanan Kiril alfabesine geçiş sürecinde zaten az sayıda olan Latin harfine dayalı neşriyatlar hızla toplatılmıştır. Bugün bile bu dönemin örneklerine ulaşmak oldukça güçtür. (Gündoğdu, 2014: ) Rusya Türkleri arasında da Arap harflerinin ıslahı konusu çok eskilere dayanan bir mesele olmuş, özellikle Latin harflerine geçilmesi hususunda çeşitli fikirler ortaya atılmıştır.1917 Bolşevik ihtilalinden sonra ise Sovyet Rusya merkezi yönetiminin alfabe çalışmaları üzerinde önemli ölçüde yönlendirme ve etkisi olmuştur. Türk kavimleri içinde Latin alfabesini ilk olarak kabul edenler Yakutlardır. Yakutlar 1917’ye kadar Kiril alfabesini kullanmışlardı. Bolşevik İhtilâli’nden sonra, Rus harflerini bırakarak Lâtin harflerini kabul ettiler ve 1917-1939 arasında Latin harflerini kullandılar. Sovyet Rusya yönetimi açısından alfabe değişikliği; Türk halkları arasında yazı birliğini bozarak, onları birbirlerinden uzaklaştırmak, özellikle de Türkiye Türklerinden ayırmak amacına yönelik bir araç olarak görülmekte ve Rus Kiril alfabesine geçiş için bir merhale olarak düşünülmekteydi. 26 Şubat 1926’da toplanan Bakü Türkoloji kurultayı ilk uluslararası Türk Kurultayı olması açısından Türk halkları için ayrı bir öneme sahiptir. (Aslan, 2009:360-361)

1926 Bakü Türkoloji Kurultayı, Milli Mücadelenin hemen ertesinde toplanmıştır. Batı Türklüğü devletsiz kalma tehlikesinden bütün imkânsızlıklara ve yokluklara rağmen kurtulmuş, millî devletini kurmuştur. Kuzey ve Doğu Türk İlleri Çarlık zulmünden kurtulmuş, fakat kendi kaderini tayin hakkında komünist ihtilalcilerin nasıl bir politika izleyeceğini henüz kestirememiş ve oluşan hürriyet ortamından yüzyıllarca birikenleri bu kurultayda ortaya koymuştur. Kurultay’da gerek siyasi, gerekse ilmî çeşitli konular tartışılmıştır, ancak ana konu Türk halklarının ortak bir yazı sisteminde birleşmeleri ve ortak bir edebi dilin oluşturulmaya çalışılması olmuştur. Bu kongrede Türkiye Türklerini Mehmet Fuat Köprülü, Hüseyinzade Ali Turan ile İsmail Hikmet Ertaylan temsil etmiştir. (Türk, 2012:40)

### **III. ATATÜRK VE TÜRK DÜNYASINDAKİ ALFABE BİRLİĞİ İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİ**

Mustafa Kemal Atatürk daha Milli Mücadele öncesinde, Türklük duygusunu kendisine rehber edinmiş ve başlattığı mücadeleyi, Türk milliyetçiliği temeli üzerine oturtmuştur. Milli Mücadelenin temelini oluşturan “Kuvay-ı Millî’ye Ruhı”, Türklük duygusundan doğmuştur. O’nun önderliğinde şahlanan Türk milliyetçiliği, beraberinde milli devlet anlayışını getirmiştir. Atatürk Türk milliyetçiliğini ilkelerinin temeli yapmış; yeni Türk devletinin



siyasi, sosyal ve eğitime dair bütün kurumlarını da Türk milliyetçiliği esasına uygun olarak yapılandırmıştır. Türk olmakla gurur duyan Mustafa Kemal Atatürk, aynı zamanda Türk milliyetçiliğine de gönülden inanmıştır. Türkiye dışında yaşamakta olan Türk toplulukları ve meseleleriyle yakından ilgilenmiştir. (Çelebi, 2010: 201-202)

Kültür, tarihsel, toplumsal gelişme süreci içerisinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü olarak tanımlanmaktadır. (<http://www.tdk.gov.tr>) Türklüğün doğuşu ile başlayan Türk kültürü, zaman içerisinde gelişmiş, binlerce yıl Türk milletini ayakta tutmuş, Türklüğün yeryüzüne dağılmasına ve çeşitli devletler kurmasını sağlamıştır. Türk kültürüne büyük önem veren ve “*Türkiye Cumhuriyeti’nin temeli kültürdür*” diyen Mustafa Kemal Atatürk Milli Mücadelenin kazanılmasından sonra Türk Milletini muasır medeniyetler seviyesine ulaştırabilmek için çalışmalara başlamıştır. O’na göre muasır medeniyet seviyesine ulaşmak demek bilim, kültür, ekonomi, sosyal alanda gerçekleştirilecek olan yeniliklerle olabilirdi. Çağdaş uygarlık düzeyine erişmeyi, hatta bu düzeyi aşmayı hedef olarak göstermiştir. O Türk toplumunda çağdaşlaşmayı, her şeyden önce bir ‘var olma mücadelesi’ kabul etmiştir. Çağdaşlaşma ise her bakımdan çağın gereklerine uymak demektir. Mustafa Kemal Atatürk bir milletin devlet yaşamında, fikir yaşamında ve ekonomik yaşamında gösterdiği ilerlemeyi ise uygarlık olarak tanımlamaktaydı. (Kocatürk, 2017: 123)

Mustafa Kemal’in 1925 yılında yaptığı bir konuşmada şunları söylemiştir. “Milletin varlığını devam ettirmek için fertleri arasında düşündüğü müşterek bağ, asırlardan beri gelen şekil ve mahiyetini değiştirmiş, yani millet dini ve mezhebi bağlar yerine Türk milliyeti bağı ile fertlerini toplamıştır.” (Kasım 1925) (Türk Geçliğinin El Kitabı, 1985:25)

## DİL VE TARİH ÇALIŞMALARI

Türkiyat Enstitüsü XVIII. yüzyıldan itibaren bir bilim dalı olarak Batı’da doğup gelişen ve sürdürülen Türklük araştırmaları zamanla Türk aydınlarını ve Türkçülük hareketini derinden etkilemeye başlamıştır. Özellikle Osmanlı Devleti’nin dağılmaya başladığı son dönemlerinde milliyetçi hareketlerin etkisiyle Türklük şuurunun gelişmesi ve Türkçülüğün yayılması, Türkoloji araştırmalarına büyük önem kazandırmıştır. Bu arada Rusya’dan gelen Türk aydınlarının Türkoloji’nin gelişmesi için verdikleri uğraş da unutulmamalıdır. Batı’da Türk tarihi ve kültürü hakkında yapılan araştırmalar ve ileri sürülen yanlış bilgiler de Türkoloji çalışmalarının hızlanmasında önemli bir etkidir. Bu doğrultuda, Cumhuriyet’in kurulmasıyla

birlikte Atatürk'ün kültür politikaları kapsamında yer alan ve ilk resmi kurum olan Türkiyat Enstitüsü kurulmuştur. Türkiyat Enstitüsü, 12 Kasım 1924 günü İstanbul Darülfünunu'na bağlı olarak, M. Fuat Köprülü tarafından kurulmuştur. Enstitünün kuruluş amacı, Türk tarihini, dilini, edebiyatını, coğrafyasını ve etnografyasını araştırmak, bunlar hakkında neşriyatta bulunmak, yurt dışındaki benzer ilmi müesseselerle temas halinde bulunmak kısacası uluslararası bir ilim merkezi vazifesi görmek olarak belirlenmiştir. (Bayındır Uluskan, 2010:183-184)

Harf İnkılabı: Atatürk, Harf İnkılâbı'yla cumhuriyetin çağdaş bir yapı, görüntü ve kimlik kazanmasını sağlamak ve geniş halk kitlelerinin hızla okuma yazma öğrenmesini mümkün kılmak arzusu yatmaktadır. Bunun yanında Batılılaşma anlayışıyla Türk dili ve kültürünün Arap ve doğu kültürünün etkisinden kurtarılması amacına yönelik olduğu da bir gerçektir. (Dönmez, 2011:51)

Millet Mekteplerinin Kurulması: Türkiye'de, özellikle yetişkinlerin eğitimi amacıyla Millet Mektepleri kurulmuştur. Başbakan 8 Kasım 1928 tarihinde yaptığı açıklamada da, bu okullardaki eğitim süresinin iki, dört ya da altı ay devam edeceğini belirli yerlere gelemeyecek durumda olan vatandaşlar için, gezici Millet Mektepleri açılacağını, en büyüğünden en küçüğüne kadar bütün bürokratların buralarda görev alacaklarını belirttiikten sonra, bu yöntemle yılda bir kaç yüz bin kişinin okutulmasının planlandığını söylemiştir. Başbakan, bu "Mekteplerin" Genel Başkanlığını ve Başöğretmenliğini de Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın kabul ettiğini duyurmuştur. (<http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-29/millet-mekteplerinin-yapisi-ve-calismalari-1928-1935>)

Dil İnkılabı: Dil İnkılabını oluşturan sebep, Osmanlı Devletinde milli bir dil anlayışı bulunmamasıdır. Bunun için de Türk diline kendi yapı ve işleyiş özelliklerine göre milli bir gelişme yolu çizmek gerekmiştir. Atatürk tarihin dile dilin tarihe yön vereceği, ışık tutacağını düşünmekteydi. (Atatürk'ün Dil Yazıları, 2011:4-5) Atatürk 16 Temmuz 1921 yılında Maarif Kongresini açarken yaptığı konuşmada "silâhıyla olduğu gibi dimağıyla da mücadele mecburiyetinde olan milletimizin, birincisinde gösterdiği kudreti ikincisinde de göstereceğine asla şüphem yoktur. (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri) diyerek Milli Eğitimin önemini vurgulamıştır.

Türk Dili Kurultayları: Atatürk'ün sağlığında, 1932, 1934 ve 1936 yıllarında yapılan üç kurultayda hem Kurumun yönetim organları seçilmiş, hem dil siyaseti belirlenmiş, hem de ilmî bildiriler sunulup tartışılmıştır. 26 Eylül-5 Ekim 1932 tarihleri arasında Dolmabahçe

Saray'ında yapılan Birinci Türk Dili Kurultayı sonunda Kurumun "Lügat-Istılah, Gramer-Sentaks, Derleme, Lenguistik-Filoloji, Etimoloji, Yayın" adları ile altı kol hâlinde çalışmalarını sürdürmesi kabul edilmiştir. Sonraki kurultaylarda bu kollardan bazıları ayrılmış, bazıları tekrar birleştirilmiş; fakat ana çatı değiştirilmemiştir. 1934'te yapılan kurultayda Cemiyetin adı, Türk Dili Araştırma Kurumu; 1936'daki kurultayda ise Türk Dil Kurumu olmuştur. (tdk.gov.tr/index.php?option=com)

Güneş Dil Teorisi: Üçüncü Türk Dil Kurultayı'na damgasını vuran, Phil H. F.Kvergic'in Atatürk'e gönderdiği Türk dilinin başka dillerle ilişkisi konusunda yeni bir teoriye zemin hazırlayan La Psychologie de quelques elements langues turques (Türk Dillerindeki Bazı Öğelerin Psikolojisi) adlı çalışmasından ilhamını alan Güneş-Dil Teorisi'dir. Güneş-Dil Teorisi'nde iddia edildiği gibi bütün dillerin Türkçeden geldiğine dair bir tez ortaya koymayan, daha ziyade Antropoloji ve Freud'un psikanaliz yöntemlerinden faydalanarak Türkçenin başka bazı dillerle akrabalığı olabileceğini ileri süren Kvergic'in Avrupada bastıramadığı kırk yedi sayfalık tezidir. Atatürk, kardeş Türk Tarih Tezi ile Türk Dil Tezini taçlandırarak mükemmel bir müttefik bulmuştur. Atatürk'ün talimatıyla Güneş-Dil Teorisi hemen Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nde okutulmaya başlanmıştır. (Şendeniz, 2014:312-313)

Türk Dil Kurumunun Kurulması: Türk Dil Kurumu, Türk Dili Tetkik Cemiyeti adıyla 12 Temmuz 1932'de Atatürk'ün talimatıyla kurulmuştur. Cemiyetin kurucuları, hepsi de milletvekili ve dönemin tanınmış edebiyatçıları olan Sâmih Rif'at, Ruşen Eşref, Celâl Sâhir ve Yakup Kadri'dir. Kurumun ilk başkanı Sâmih Rif'at'tır. Türk Dili Tetkik Cemiyetinin amacı, "Türk dilinin öz güzelliğini ve zenginliğini meydana çıkarmak, onu yeryüzü dilleri arasında değerine yaraşır yüksekliğe erdirmek" olarak tespit edilmiştir. Kurulan cemiyet bu amacını Türk dilini tetkik ve elde edilen neticeleri neşir ve tamim ederek gerçekleştirecektir. Bu amaca ulaşmak için de şu yol takip edilecektir: 1.Toplanıp ilmî müzakerelerde bulunmak, 2.Türk dilini kendi meşelerine, tekâmülüne ve ihtiyaçlarına göre tespit ve tedvin etmek, 3.Türk dilini tetkike yarayacak vesaik ve malzemeyi elde etmek, eski kitaplardan ve memleketin her mıntikasındaki halk dilinden derlemeler yapmak ve yaptırmak, 4.Cemiyet mesaisinin semerelerini her türlü yollarda neşre çalışmak.(tdk.gov.tr)

Türk Tarih Kurumu: Atatürk'ün direktifleriyle kurulan kurumların başında gelmektedir. Atatürk, özellikle Avrupa devletlerinin ders kitaplarında yer alan Türkler hakkındaki olumsuz iddialara ve "barbar" deyimi kullanılarak bir istilacı kavim şeklinde gösterilmelerine karşılık, bunun böyle olmadığını, cihan tarihinde en eski çağlardan beri hakiki yerinin ne olduğunu

ve medeniyete ne gibi hizmetlerinin bulunduğunun araştırılması gerektiğine inanmaktaydı. İşte bu sebeple, 28 Nisan 1930 tarihinde, Atatürk'ün de bizzat katıldığı Türk Ocakları'nın VI. Kurultayı'nın son oturumunda, O'nun direktifleriyle, Âfet İnan tarafından 40 imzalı bir önerge sunulmuş ve “Türk tarih ve medeniyetini ilmî surette tedkik etmek için hususî ve daimî bir heyetin teşkiline karar verilmesini ve bu heyetin azasını seçmek salâhiyetinin Merkez heyetine bırakılmasını teklif ederiz” denilmiştir. Aynı gün Kurultay'da yapılan görüşme sonucunda Türk Ocakları Kanunu'na, 84. madde olarak “Merkez Heyeti, Türk tarih ve medeniyetini ilmî surette tedkik ve tettebbu eylemek vazifesiyle mükellef olmak üzere bir Türk Tarih heyeti teşkil eder.” şeklinde bir madde eklenmiştir. Bu karar çerçevesinde 16 üyeden oluşan bir “Türk Tarihi Tedkik Heyeti” teşkil edilmiştir. ( [ttk.gov.tr/genel/tarihce/](http://ttk.gov.tr/genel/tarihce/))

Mustafa Kemal Atatürk'ün yukarıda değinilen Türk Dili ile ilgili tüm çalışmaları sadece Türkiye Türkleri için değil Türkistan özelinde tüm Türk dünyası genelinde bir Türk kültür ve iletişim birliği oluşturma çabalarının bir göstergesidir.

Türk dünyasında dil ve kültür birliğinin geliştirilmesini kendi geleceği için bir tehdit unsuru olarak gören Sovyetler Birliği, yandaşları ve ajanları vasıtasıyla Turancılığı veya Türkçülüğü askeri ve siyasi hedefleri olan bir fikir şeklinde tanıtmaya ve propagandasını yapmaya başlamıştı. Sovyetlerin bu maksadını çok iyi sezen Atatürk, buna meydan vermemek için hem Turancılığı hem de Türkçülüğü askeri ve siyasi manasıyla düşünenleri bu görüşlerinden vazgeçmeleri için uyarılmış ve Türk dünyasında kültür birliğinin oluşumuna zarar verecek böyle bir harekete asla izin verilmeyeceğini söylemiştir. (Kılıç, 2010:54) Atatürk 1 Aralık 1921'de Türkiye Büyük Millet Meclisi'ndeki konuşmasında “Efendiler; büyük ve hayalî şeyleri yapmadan yapmış gibi görünmek yüzünden bütün dünyanın husumetini, garazını, kinini bu memleketin ve bu milletin üzerine celbettik. Biz Panislâmizm yapmadık. Belki yapıyoruz, yapacağız dedik. Düşmanlar da yaptırmamak için bir an evvel öldürelim! dediler. Panturanizm yapmadık! Yaparız, yapıyoruz dedik, yapacağız dedik ve yine öldürelim dediler! Bütün dâva bundan ibarettir. Efendiler, bütün cihana havf ve telâş veren mefhum bundan ibarettir. Biz böyle yapmadığımız ve yapamadığımız mefhumlar üzerinde koşarak düşmanlarımızın adedini ve üzerimize olan tazyikatı tezyid etmekten ise haddi tabîye, haddi meşrûya rücu edelim. Haddimizi bilelim” diyerek Türk dünyası için yapılabilecek akılcı politikalar üretmenin önemini gözler önüne sermiştir. (<http://atam.gov.tr/>)

Atatürk, uzak coğrafyalardaki Türk dünyasıyla münasebetin kurulmasını, köklerimize inmemizi, dil, tarih ve kültürel bakımdan esaret altındaki Türklerle yakınlaşmamız gerektiği görüşündedir. Bunu da 29 Ekim 1933'deki şu sözleriyle dile getirmiştir. (Özkan, 2009:84)

“Bugün Sovyetler Birliği dostumuzdur; müttefikimizdir. Bu dostluğa ihtiyacımız vardır. Fakat yarın ne olacağını kimse bu günden kestiremez. Tıpkı Osmanlı gibi, tıpkı Avusturya-Macaristan gibi parçalanabilir, ufalanabilir. Bugün elinde sımsıkı tuttuğu milletler avuçlarından kaçabilirler. Dünya yeni bir dengeye ulaşabilir. İşte o zaman Türkiye ne yapacağını bilmelidir. Bizim bu dostumuzun idaresinde dili bir, inancı bir, özü bir kardeşlerimiz vardır. Onlara sahip çıkmaya hazır olmalıyız. Hazır olmak, yalnız o günü susup beklemek değildir. Hazırlanmak lâzımdır. Milletler buna nasıl hazırlanır? Manevî köprülerini sağlam tutarak. Dil bir köprüdür... İnanç bir köprüdür... Tarih bir köprüdür... Köklerimizimize inmeli ve olayların böldüğu tarihimiz içinde bütünleşmeliyiz. Onların bize yaklaşmasını bekleyemeyiz. Bizim onlara yaklaşmamız gerekli...” (Söylev ve Demeçler, atam.gov.tr)

M. Kemal Atatürk 29 Ekim 1933

Sovyet Hükümetinin Rusya Türklerine aşın zulmettiği ve onları kırdırđıđı gibi haberler alındıkça Atatürk, bunun ne derece kendisine dokunduğunu ve münasebetlerimizi bozacağını Rusların kulağına gidecek surette söyledi ve bu biçim hareketlerin önüne geçmeye ve hiç olmazsa onları hafifletmeye muvaffak olurdu. Sınırlarımızın dışında yaşıyan Türkler ülkemize gelip bura yurttaşı oldukları vakit kendilerine aynen ülkemizde doğmuş Türkler gibi muamele edilmesi ve hak ettikleri mevkilere getirilmeleri Atatürk'çe esas tutulmuştur.(Bayur, 2006:10) Atatürk büyük bir Türk olduğu kadar büyük bir insandı. Onun kalbi daima insanlık için çarpmıştır. Atatürk'ün yaptıklarını gayri milli bulan birtakım insanlar türemiştir. Atatürk en büyük milliyetçilerden biri idi, Atatürk'e göre milliyetçilik, Türk milletini en ileri, en kültürlü, en kuvvetli, en mesut milletler seviyesine çıkarmaktı. Bunun için de ilk önce kendini küçük görmeye alışmış Türk milletini bu aşağılık duygusundan kurtarmak istedi. Tarih ve Dil üzerindeki çalışmalarının bir sebebi de budur. Atatürk, Türk'e aşıktı. Onun içindir ki Onuncu Yıl Nutku'nu "Ne mutlu Türk'üm diyene!" sözleriyle bitirmiştir. (İğdemir, 2006:12) Mustafa Kemal Atatürk'ün milliyetçilik anlayışı, Türkiye dışında kalan Türkler ile ilgili aynı coğrafyanın insanı olarak, o insanların durumuna üzülse de Onları kurtarmak gibi siyasî bir hareket içinde bulunmamıştır. Bununla birlikte Atatürk, yurt dışında kalan Türklere karşı tamamen kayıtsız kalınmasını istememiş, tam aksine kültürel ilişkilerin canlı tutulmasını savunmuştur. Türkiye dışında kalan Türkler hakkında şunları söylemiştir: “Türk milleti Kurtuluş Savaşı'ndan beri, hatta bu savaşa atılırken bile mahkum milletlerin hürriyet ve bağımsızlık davalarıyla ilgilenmeyi, o davalara yardım etmeyi benimsemiştir. Fakat milliyet davası şuursuz ve ölçüsüz bir dâvâ şeklinde mütalaa ve müdafaa edilmemelidir. Milliyet davası siyasî bir mücadele konusu olmadan önce şuurlu bir ülkü meselesidir. ”Atatürk'ün

“Türklerin atası” olması sadece Anadolu Türklüğüyle sınırlı değildir. Atatürk, daha 1933’te; Sovyetler Birliği’nin dağılacağını ve orada yaşayan Türklerin bağımsızlıklarını kazanacaklarını söylemiş, buna hazırlıklı olunmasını tavsiye etmişti. Bu söz, yaklaşık 60 yıl sonra gerçekleşmiştir. Bugün Atatürk’ü, yalnızca Türkiye Türkleri değil bütün dünya Türklüğü önder olarak kabul etmekte ve onun ilke ve inkılâplarını takip etmektedirler. (Çelebi, [atailkuyg.ege.edu.tr/files/atailkuyg/icerik/mevlutcelebi.pdf](http://atailkuyg.ege.edu.tr/files/atailkuyg/icerik/mevlutcelebi.pdf), s.5)

## SONUÇ

İşaretler sistemi olan dil, aynı milletten olan insanların anlaşabilmelerini sağlayan iletişim aracıdır. Kaynağı çok eskilere dayanmakla beraber kendine has kuralları vardır. Dil, toplumun ortaklaşa meydana getirdiği, kullandığı canlı bir varlık, sosyal bir kurumdur. Canlı bir varlık olan dil, sosyal kurum; tarih içinde türlü nedenlerle toplumların birbirleri ile kurdukları (ticarî, siyasî, askerî, bilimsel, kültürel) ilişkilerle güçlenir ve dünyanın her köşesine izini bırakır. Bu izler, kimi zaman eşsiz bir eser olur, kimi zaman bilimsel bir kavram, adlandırma, sembol, terim olarak yayılır. Kökleri tarihin en eski dönemlerine kadar uzanan, bin yılları aşkın bir yazılı tarihle Türk dili bugün dünyada geniş bir coğrafya da konuşulmaktadır. Türk dili, hem tarihî akışı içinde dilin kendi yapısından kaynaklanan değişmeler, gelişmeler; hem de coğrafya, farklı sosyo-kültürel çevreler ile ilişki gibi dış faktörlerle, çeşitli kollara, lehçelere ayrılmıştır. Bugün oldukça geniş bir alana yayılmış olan Türk lehçelerinin büyük bir kısmı devlet dili, yazı dili, edebî dil, şeklinde kullanılmaktadır. Yirmiyi aşkın lehçesiyle Türk dili, köklü tarihî geçmişi, sahip olduğu zengin birikimiyle evrensel bir dil konumuna gelmiştir.

Cumhuriyet’in ilan edilmesinin ardından 1924 yılında Türkiyat Enstitüsünü kurduran Atatürk, 1926 yılında Azerbaycan’ın başkenti Bakü’de toplanan Birinci Türkoloji Kongresini yakından takip etmiştir. Bu toplantıda alınan Latin asıllı alfabenin kabul edilmesini müteakip 1 Kasım 1928’de Latin alfabesine geçilmiştir. Yine Atatürk’ün talimatıyla 12 Temmuz 1932’de Türk Dil Kurumu (Türk Dili Tetkik Cemiyeti) kurulmuş ve ilk faaliyeti olarak 26 Eylül 1932’de Dolmabahçe Sarayı’nda büyük bir dil kurultayı toplanmış ve dille ilgili politikalar belirlenmiştir.

Mustafa Kemal Atatürk Türkçenin bütün Türk dünyasında müşterek bir dil olarak kullanılmasını sağlamak için gerekli hassasiyeti göstermiş, konu ile ilgili faaliyetleri başlatmıştır. Türkçeye çok önem verilmiş âdeta Türkçe diriltilmiştir. Mustafa Kemal Atatürk, Dünya Türklüğünün ortak bir Türkçede ve alfabede buluşması yönünde çabalamıştır bu. Latin alfabesine geçişteki amaç muasır medeniyetler seviyesine ulaşmada bir araç olmasının

yanında, Türk Dünyası ile bütünleşmenin de bir aracı olarak görülmüştür. Türk Dünyası'ndaki kültür kopukluğuna ortak bir alfabeyle yanıt verilmek istenmiştir. Atatürk; dün olduğu gibi bugün ve yarın da dünya Türklüğü için sönmeyen bir meşale olmaya, Türk dünyasının yolunu aydınlatmaya devam edecektir.

#### KAYNAKÇA

ABDIEVA, Rakhat, “Bağımsızlıklarını Kazandıktan Sonra Türk Cumhuriyetlerinin Dil Politikaları ve Türkiye ile Ortak Dil ve Ortak Alfabe Çalışmaları”, Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi, c.1, nr.2, 2017 s.104-119

AKA, İsmail, **Türk Dünyası Tarihi**, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir, 2009

AKKOYUN, Hatice Gökçen, "Endüstri Mühendisliği Alanlarında Türkçe'nin Yanlış Kullanımı ve Öneriler", Yeni Türkiye, Yıl: 24, Sayı: 101, Mayıs-Haziran 2018, ss. 46-57.

ASLAN, Betül, “Sovyet Rusya Hakimiyetinde Yaşayan Türklerin Ortak Birleştirilmiş Türk Alfabesinden ”Rus Kiril Alfabesine Geçirilmesi”, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, nr.40, Erzurum 2009, s.357-374

ATA, Aysu, **Uygur Türkçesi**, (Edt. Gürer Gülsevin- M.Mahir Tulum), Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2.b, Eskişehir, 2013 s.1-16

**Atatürk’ün Dil Yazıları** Genel Kurmay Yayınları, Ankara 2011

**Atatürk’ün Söylev Ve Demeçleri**, Divan Yayıncılık, 2006 (atam.gov.tr)

BAYINDIR ULUSKAN, Seda, **Atatürk’ün Sosyal ve Kültürel Politikaları**, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara 2010,

BAYUR, Yusuf Hikmet, **Atatürk Kimdir? Atatürk’ün Milliyetçiliği**, “Atatürk’ün Türkçülüğünün Türlü Yönleri”, c.4, Edt. Ahmet Bekir Palazoğlu, Ebabil Yayıncılık, Ankara, 2006 s.7-10

BERBERCAN, M. Turgut, “Türk Yazı Dilinin Tarihi Dönemleri ve Orta Türkçenin Yeri Meselesi”, Tarih Okulu Dergisi, Yıl, 7, nr. XVII, Mart 2014 s.765-783

BOZKURT, Fuat, **Türklerin Dili**, Eğitim Yayınları, 5.b, Ağustos 2012 Konya

BUNTÜRK, Seyfettin, “Türklerin Kullandığı Alfabeler”, <https://otukendergi.com/turklerin-kullandiklari-alfabeler-seyfeddin-bunturk/>

CAFEROĞLU, Ahmet, **Türk Dili Tarihi I-II**, Enderun Kitabevi Yayınları, 3.b, İstanbul 1984

ÇANDARLIOĞLU, Gülçin, **İslam Öncesi Türk Tarih ve Kültürü**, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, İstanbul 2003

ÇELEBİ, Ercan, “Atatürk ve Türk Dünyası”, Kastamonu Eğitim Dergisi”, c.18, nr.1, Ocak 2010 Kastamonu, s.199-208





ŞENDENİZ, Özlem, “*Erken Cumhuriyet Dönemi Dil Politikaları: Güneş Türk Dil Teorisi’nin Türk Basınında Yansımaları*”, Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi, Yıl:10, nr.20, Güz 2014 s.307-326

tdk.gov.tr/index.php?option=com\_content&view=article&id=77

TEKİN. T ,ÖLMEZ, M, **Türk Dilleri Giriş**, Simurg Yayınevi, İstanbul 1999

TOGAN, Z. V, **Tarihte Usûl**, Enderun Kitabevi Yayınları, 4.b, İstanbul 1985

ttk.gov.tr/genel/tarihce/

TURAN, Şerafettin, **Türk Kültür Tarihi**, Bilgi Yayınevi, 7b. Ankara 2014

**Türk Dil Kurumu Sözlüğü**, <http://www.tdk.gov.tr>

**Türk Gençliğinin El Kitabı**, “Başbakanlık Basın Yayın Genel Müdürlüğü Halkla İlişkiler Dairesi Tarafından Hazırlanmıştır”,Ege Üniversitesi Basımevi, 1985, İzmir

TÜRK, Vahit, “*1926 Bakü Türkoloji Kurultayı*”, Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi, Edt. Recai Coşkun, Yıl.3, nr.17, Eylül-Ekim 2012a, Ankara s.s 123-132

TÜRK, Vahit, **Türk Dili-I**, “Türk Dilini Gelişimi ve Tarihsel Dönemleri”, Anadolu Üniversitesi Yayınları, (Edt, M.Macit-S.Cavkaytar), Eskişehir 2012b, s.59-85

ÜÇÜNCÜ, Uğur, ”*Türk Dünyasında Uygarlık Meseleleri*”, 38. ICANAS (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi), Ankara, 10-15 Eylül 2007, vol.2, s803-823

---

## ERASMUS + OKUL EĞİTİMİ " E-SERVICES EDUCATION" KA2 STRATEJİK ORTAKLIKLAR PROJESİ

---

*Esra ÖĞÜR<sup>241</sup>, Atila ERKEK<sup>242</sup>*

### 1. GİRİŞ (AMAÇ)

Avrupa Birliği yenilikçi eğitim araçları ile eğitimin modernizasyonunu teşvik etmektedir. "E-Services Education " projesi Mersin ilinin Anamur ilçesi ; Yunanistan'da Arta şehrinde eğitim görmekte olan öğrenciler için yenilikçi BİT hizmetlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Proje fikri özellikle dezavantajlı olarak nitelendirilen öğrenciler tarafından kolay erişilebilir bir e-öğrenme platformu oluşturmaya dayanmaktadır.Bu fikir yaşamın her alanında modernize olma, dijitalleşme ihtiyacından ortaya çıkmıştır.

Türk ve Yunan öğretmenler tarafından dizayn edilen e- platformda ücretsiz, görüntülü, sesli ve interaktif derslerin işlendiği, çağdaş bir eğitim sistemi oluşturulması hedeflenmiştir. Sadece internet bağlantısının gerektiği zaman ve mekan sınırlamasının olmadığı **lms.eseproject.org** platformu, okula rahatsızlandığı için gelemeyen ya da öğrenme gücünü çeken öğrencilerimizin eksiklerini gidermeleri ve öğrenmenin pekişmesi amacıyla ders tekrarı yapabilmeleri için fırsat sunmaktadır.

Proje bilgiye erişimi kolaylaştırmayı, cazip hale getirmeyi, eğitimi kişiselleştirmeyi, öğrenciye bireysel yaklaşım sağlanmasını amaçlamaktadır.Bu doğrultuda öğretmenlerin digital becerilerinin güncellenmesi ve mesleki becerileri artırılması için yerelde ve ulus ötesi hareketlilik kapsamında eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir.

### 2. YÖNTEM

#### 2.1. Kullanılan Teknolojiler ve araçlar

Ders içerikleri açık kaynak kodlu Moodle platformuna ([lms.eseproject.org](http://lms.eseproject.org)) yüklenmektedir.

#### 2.2 E-platform dizayn edilmesi

Dersler yüz yüze eğitime yardımcı bir araç olmak için Fatih Teknolojileri Projesi 5 E Öğrenme Modeli ,ADDIE Tasarım Modeli ve Bloom Sınıflama Metodları ve Blended Learning olarak tasarlanmıştır.Ders materyali oluşturulan dersler Fen grubu dersleri (Fizik

---

<sup>241</sup>Öğretmen, P, esra.d.ogur@gmail.com

<sup>242</sup>Öğretmen, Anamur İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, atilaerk@gmail.com

,Kimya,Biyoloji) ,Matematik ,Türkçe ve Edebiyat ,Sosyal Bilimler ,İngilizce ve Bilişim Teknolojisi dersleridir

### **2.3 Öğretmenlerin eğitilmesi**

Öğretmenlere platformun kullanılması ve fonksiyonları ,web 2 araçlarını kullanarak içerik hazırlama eğitimleri verilmiştir.<sup>243</sup>

Proje kapsamında ders materyali oluşturacak öğretmenlere şimdiye yerelde ve Yunanistan'da eğitimler verilmiştir.Verilen eğitimlerde platformun kullanılması ve fonksiyonları hakkında bilgi verilmiş ve web 2 araçlarını kullanarak derslerin oluşturulma biçimleri uygulamalı olarak gösterilmiştir.

### **2.4 İçeriklerin platforma yüklenmesi**

Öğretmen tarafından hazırlanan ders içerikleri "Topic Course Format" yapısı kullanılarak video ,interaktif video ve alıştırmalar soruları ,eğitsel oyunlar ,soru bankası oluşturma ve ödev atama olarak yüklenmiştir.

## **3. BULGULAR ve YORUMLAR**

Erasmus +KA2 Okul Eğitimi Stratejik Ortaklıklar kapsamında hazırlanan e öğrenme platformu ücretsiz hizmet vermektedir. Moodle üzerinden ders materyalleri oluşturularak öğrencilerin ders tekrarı yapma ve imkanı kısıtlı öğrencilerin lise ve üniversite yerleştirme sınavlarına hazırlanmaları için imkan sağlanmaktadır.

Oluşturulan yenilikçi araç daha modern öğrenme ve öğretme şekilleri ,bilgi transferinde farklı çözümler ,online işbirliği ve son teknolojilerin aktif kullanımını sağlayan bir ortam hazırlamıştır.

## **SONUÇLAR**

En büyük etki projenin anahtar yararlanıcıları öğrenciler üzerinde görülmesi beklenmektedir. Öğrencilerimiz ders tekrarı yapma şansına sahip olacaklar, Bilgi Teknolojileri kullanımı becerileri, uygulamalar, alıştırmalar, videolar ,eğitici oyunlar sayesinde artacak ve öğrenme daha cazip hale gelecektir.

---

<sup>243</sup> Atila ERKEK, Ayşegül ASLAN,Banu TEPE, Çiler APAYDIN,Durmuş Alpaslan APAYDIN, Erhan GÜĞÜL, Fatime Vatandaş SARI , Fatma ÜLKER ,Gönül YEŞİLAY, Gülname KAYHAN, Hilmi Tuna ARIÖZ, İlyas ÜLKER, Mukaddes ,GÖRMEZ, Naile Uysal GUMBAR, Nasibe KAN ,Nermin MERCAN, Nurcan ÜNLÜSELEK ,Okan GÜLTEKİN, Ozan BALOĞLU, Sema Bozacı DURNA, Sinan BERK, Şükriye YILMAZ

Yenilikçi öğretim metotları geliştirmeleri beklenen öğretmenler üzerinde büyük bir etki sağlanmıştır.Öğretmenlerin teknolojiyle uyumlu olarak dijital becerilerinin ve çalıştıkları okullarda verimliliğın artmasını sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** *Moodle, e-İçerik Geliştirme, e-Öğrenme, Erasmus +*

## KAYNAKÇA

Ese Project, [lms.e-se-project.org](http://lms.e-se-project.org)

---

## ATATÜRK'ÜN EĞİTİMDE BİLİMSELLİK ANLAYIŞINDAN HAREKETLE: 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

---

Arzu ASA<sup>244</sup>, Hacer KARABAĞ<sup>245</sup>, Uygur KANLI<sup>246</sup>

### ÖZET

Atatürk 1924 yılında öğretmenlere yaptığı konuşmasında “Hayatta en hakiki mürşid ilimdir, fendir. İlim ve fenden başka mürşid aramak gafletdir, delaletdir, cehaletdir” demiştir. Atatürk bu sözüyle, Türk Devriminin en temel özelliğine dikkat çekmiş ve artık “bilgi”nin yeniden tanımlanması gerektiğini ve bu yeni tanıma dayalı anlayışın Türk eğitim sisteminin temeli olacağını vurgulamıştır. Aradan geçen doksan dört yıl neticesinde, dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim-öğretim faaliyetlerinin öncelikli amaçları arasında sorgulayıcı, eleştirel bakış açısına sahip, edindiği bilgileri günlük hayatta kullanabilen, yaratıcı düşünce ve problem çözme becerisi yüksek, geleceğin gerekliliklerinin bilincinde bireyler yetiştirilmesi yer almaktadır. Öğrencilerin bilimsel düşünme ve sorgulama yöntemlerini kullanabilmeleri için öncelikle bilim, bilimin doğası, bilimsel bilginin yapısı ve bilimsel süreçler hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Okullarda uygulanan müfredat programı dahilindeki etkinliklerle birlikte okul dışı öğrenme ortamlarının da (Bilim ve Teknoloji Merkezleri, müzeler, botanik bahçesi, hayvanat bahçesi, film ve belgeseller vb) bu sürece olumlu katkı sağladığını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Buradan hareketle çalışmada, öncelikle, “Başöğretmen” sıfatıyla dünyada anılan tek lider olması dolayısıyla Atatürk’ün bilim temelli eğitim ile ilgili görüşlerine yer verilecektir. Ardından da altıncı sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini tespit etmek ve çeşitli etkinliklerle öğrencilerin bilimsel farkındalık ve becerilerinin gelişimini sağlamak amacıyla yapılan çalışma ortaya konulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Atatürk ve Bilim, Bilimsel Süreç Becerileri, Okul Dışı Öğrenme Ortamları

### GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin çok büyük bir hızla değiştiği ve geliştiği çağımızda, eğitim, bu gelişme ve değişmelerin devamlılığını sağlayacak, yaratıcı, çağdaş ve üretici nesillerin yetiştirilmesi gibi önemli bir görevi üstlenmiştir. Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte, ülkemizde de eğitime bir yenileşme aracı olarak bakılmış, toplumumuzun eğitimden beklentileri artmış, çeşitlenmiş ve

---

<sup>244</sup>Öğretmen, Fen Bilimleri Öğretmeni, Hasanağa Şehit Piyade Er Kadir Çavuşoğlu Ortaokulu, arzu-asa@hotmail.com

<sup>245</sup>Öğretim Görevlisi Dr, Uludağ Üniversitesi AİİT Bölüm Başkanlığı Bursa, hkarabag@uludag.edu.tr

<sup>246</sup>Doç.Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fizik Eğitimi A.B.D. Ankara, uygurkanli@gmail.com

bu istekleri karşılayabilmek için, eğitim sistemimizde önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Bu süreçte özellikle milli bir eğitim sistemi oluşturulması ile eğitim programlarının bilimsel olması amaçlanmıştır. Atatürk'e göre çağın ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek bir eğitim sistemi, bilimsel yöntemlere ağırlık vermelidir. 1924 yılında Samsun'da öğretmenlere hitaben yaptığı konuşmasında : *“Dünyada her şey için; medeniyet için, hayat için, başarı için en gerçek yol gösterici ilimdir, fendir. İlim ve fennin dışında yol gösterici aramak gaflettir, cahilliktir, doğru yoldan çıkmaktır”*(Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III, 1989;202) sözleriyle Atatürk'ün bilime verdiği önemi açıkça görmekteyiz.

Günlük hayatımızda karşımıza çıkan çoğu durum fen bilimleri ile ilgilidir. Bu nedenle öğrencilerin kendi yaşantılarını etkileyen/etkileyecek olayların okulda öğrendikleri bilgilerle ilişkisini kavramaları, bilimsel okur-yazarlığın oluşmasına yüksek oranda katkı sağlayacaktır. Okullarda bu ilişkinin kurulamaması durumunda, bireyler daha kolay bir yaşantı için gerekli bilgi ve becerileri kazanamazlar (Tan ve Temiz, 2013:97). Dewey, okulu; *“... tezgahları, laboratuvarları, tarlaları, ahırları ....olmalıdır. Amaç çocuklara bir sanat ve meslek öğretmek değil, yaparak öğrenmelerini sağlamak olmalıdır”* (Akyüz, 1979:91) diye tarif etmektedir. Bu nedenle, okul dışı öğrenme ortamları ve etkinlikleri öğrenme-öğretme sürecinin bir parçasıdır.

Fen; kısaca dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan bir bilim, bununla birlikte deneysel ölçütleri, mantıksal düşünmeyi ve sürekli sorgulamayı temel alan bir araştırma ve düşünme yolu olarak tanımlanabilir. Fen eğitiminin hedefleri içerisinde, öğrencilerin doğal dünyayı öğrenmeleri ve anlamaları, bunun düşünsel zenginliği ile heyecanını yaşamalarını sağlamak vardır (MEB, 2018:9). Çocukların doğal meraklarının, soru sorma istek ve becerilerinin geliştirilmesi ve araştırmacı yaklaşımlarını kaybetmemeleri için uygun öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

Fen öğretiminde yaygın olarak kullanılan üç ortamın sınıf, laboratuvarlar ve okul dışı ortamlar olduğu bilinmektedir. Hayatın sınıf ve laboratuvarların dışında devam ettiği gerçeği dikkate alındığında, sınıf ve laboratuvarlar fen bilimleri kazanımları için yeterli olmamakla birlikte fen öğretme/öğrenmede okul dışı ortamlar ve etkinlikler öğrencilere çeşitli imkanlar sağlayabilmektedir.

Dillon ve diğ. (2006:107) eğitim-öğretim yaşantılarında gerçekleştirilen okul dışı etkinliklerin yıllarca öğrenciler tarafından hatırladıklarını ifade etmişlerdir. Tabii ki yapılan etkinliklerin uzun süre hatırlanmasının öğrenmenin gerçekleştiğinin kanıtı olduğunu söyleyemeyiz.

Bununla birlikte okul dışı eğitim-öğretim faaliyetlerinin öncelikli amaçları arasında etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanması olduğu söylenebilir. Bu nedenle, okul dışı öğrenme etkinlikleri okul öğrenmelerini pekiştirmek amacıyla da kullanılabilir. Nitekim okul dışı etkinliklerin tutum, değer ve inançlar üzerinde olumlu etkiler yarattığı, eğlenceli ve heyecan verici bulunduğu ve öğrencilerin bu faaliyetleri uzun süre hatırladığı belirtilmektedir (Lakin, 2006:89).

Fen öğretiminin daha yararlı olması için bilim merkezleri, müzeler, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri gibi okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması gün geçtikçe artmakta ve fen eğitimcilerinin dikkatini çekmektedir (Smith, McLaughlin ve Tunnicliffe, 1998:123). Ülkemizde fen öğretiminde sıklıkla kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ise müzeler, botanik bahçeleri, geziler, kamplar, bilim merkezleri, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, çeşitli tesis ve kurum ziyaretlerini içermektedir.

### **PROBLEM**

Bu araştırmada, öncelikle tarihi araştırma yöntemi kullanılarak, Atatürk'ün bilim, eğitim ve öğretmenler hakkındaki görüşleri doğrultusunda, eğitime bakış açısı tespit edilmeye çalışılmıştır. İkinci olarak okul dışı öğrenme ortamlarının altıncı sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine katkısının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaçla düzenlenen okul dışı (müze ziyareti, bilim merkezi gezisi, ev deneyi, gözlem vb.) etkinliklerin, “6. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesine katkısı hangi düzeydedir?” araştırma problemine yanıt aranmıştır. Araştırmada geliştirilmesi hedeflenen beceriler Gözlem, Sınıflama, Çıkarım, Tahmin, Hipotez Kurma, Operasyonel Tanımlama, Deney Yapma, Verileri Yorumlama ve Değişkenleri Belirleme'dir. Bu çalışma ayrıca bilim eğitiminde bilim merkezi imkânlarından daha etkili şekilde yararlanmak için öğretmenler ve bilim merkezi eğitimlerine yönelik bir mesleki gelişim modelinin araştırıldığı TÜBİTAK destekli BİLMER projesi (114K646) kapsamında yürütülen öğretmen izleme çalışmalarının bir parçasıdır.

### **YÖNTEM**

Bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Tarihsel araştırma yönteminin kullanıldığı literatür taraması ve doküman analizi sonucunda Atatürk'ün; “bilime dayalı eğitim”, “uygulamaya ve üretime yönelik eğitim”, “Atatürk'ün fen bilimlerine bakışı” konu alanları ile sınırlandırılmıştır. Tarihsel arka planın oluşturulmasının ardından, nicel araştırma yöntemlerinden olan ön-son kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak uygun

örnekleme yöntemi ile kontrol ve deney grubu oluşturulmuştur. Katılımcılar, Bursa ilindeki bir devlet okulunun altıncı sınıf düzeyinde öğrenim gören ve aynı şubede olan 23 öğrenciden oluşmaktadır. Okul dışı etkinliklerin uygulanacağı deney grubu (n=10) gönüllülük esasına göre ve öğrencilerin velilerinden izin alınarak oluşturulmuştur. Kontrol grubu ise sınıfın geri kalan 13 öğrencisinden oluşmaktadır. Uygulama 2017-2018 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde ve altı hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini tespit etmek amacıyla ön-son test olarak Smith ve Welliver (1994) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Kanlı ve Şenyüz (2006) tarafından yapılan "Bilimsel Süreç Becerileri Testi-BSBT" uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin bilimsel becerilerini geliştirmek amacıyla okul dışında aşağıdaki etkinlikleri bireysel, eş zamanlı ve her hafta bir tane olmak üzere uygulanması planlanmıştır. Etkinlikler, öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile çalışmanın yapıldığı tarihleri kapsayan fen bilimleri dersi kazanımları da göz önünde bulundurularak tasarlanmış, uygulanan sıra ile aşağıda belirtilmiştir:

**Gözlem Etkinliği:** Limon çekirdeği çimlendirme ve öğrencilerin süreci incelemesi

**Uzmanla Röportaj:** Soba ve gaz zehirlenmeleri konusunda öğrencilerin kendi hazırlayacağı sorularla bir sağlık çalışanıyla röportaj

**Belgesel İzleme:** Dünya'nın oluşumu ve katman yapısı konulu belirlenen belgesellerin izlenmesi

**Bilim Merkezi İnceleme Gezisi:** Ünite kazanımları çerçevesinde belirlenen elektrik devresi sergi düzeneklerin Bursa Bilim ve Teknoloji Merkezi'nde incelenmesi

**Müze Gezisi:** Kent Müzesi ve Araba Müzesi ziyareti

**Deney Düzeneği Tasarlama:** Ampullerin iç dirençlerinin ampul parlaklığını nasıl etkilediğini gösteren deney düzenekleri hazırlama.

## BULGULAR

### Atatürk'ün Fen Bilimlerine Bakışının İncelenmesi:

Tarihsel araştırma yöntemlerinden literatür taraması ve doküman analizi yapılarak, Atatürk'ün farklı tarih ve yerlerde, bilim, bilimsellik ile uygulamalı eğitimin önemi ve gereğini ifade eden söz ve söylemleri belirlenmiştir.

Atatürk, uygarlık yolunda başarı ile ilerlemenin sırrını, aklın ve bilimin yol göstericiliğinde görmüş ve 1922 yılında Bursa'da, "Milletimizin siyasi, sosyal hayatında, milletimizin fikri terbiyesinde de rehberimiz ilim ve fen olacaktır" (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III,



1989;46) demek sureti ile bilim ve teknolojinin kullanılacağı alanları göstermiştir. Atatürk, Bursa'da öğretmenlere hitaben yaptığı konuşmasının devamında bu husustaki kararlılığını ise *“Gözlerimizi kapayıp tek başımıza yaşadığımızı düşünemeyiz. Memleketimizi bir çember içine alıp dünya ile alakasız yaşayamayız... Aksine yükselmiş, ilerlemiş, medeni bir millet olarak medeniyet düzeyinin üzerinde yaşayacağız. Bu hayat ancak ilim ve fen ile olur. İlim ve fen nerede ise oradan olacağız ve her millet ferdinin kafasına koyacağız. İlim ve fen için kayıt ve şart yoktur”* (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III, 1989;48) sözleriyle ifade etmiştir.

Atatürk'ün üzerinde durduğu bir diğer konu da eğitimin uygulamaya yönelik olmasıdır. Bu konu ile ilgili düşüncelerini, Mart 1922'de, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin üçüncü toplanma yılını açarken *“Bir yandan bilgisizliği ortadan kaldırmaya uğraşırken, bir yandan da memleket evladını toplumsal ve ekonomik hayatta aktif şekilde etkili ve verimli kılabilmek için zorunlu olan ilk bilgileri uygulamalı bir biçimde vermek metodu eğitimimizin temelini oluşturmalıdır”* *“Eğitim ve öğretim yönteminin işe ve uygulamaya dayanması ilkesine uymak şarttır.”* (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III, 1989;245) sözleriyle vurgulamıştır.

Atatürk'e göre, geçmişte devletin eğitim işlerini yürütenler, sanat ve ticaret gereksizmiş gibi düşünmüşlerdir. Ülkenin yoksul, harap, halkın bilgisiz kalması bu yüzdendir. Oysa, eğitim programının temelini, yaşamamız için gerekli şeyleri süratle, kolayca yapmayı öğretmek teşkil etmelidir. Eğitim, dürüst, karakter sahibi, atılgan, iradeli, başladığı işi başarabilen, karşılaşacağı engelleri yenebilecek güçte insanlar yetiştirmelidir. (Akyüz, 1992; 711)

Atatürk, Mart 1923'te TBMM'nin dördüncü toplanma yılını açarken yaptığı konuşmasında ise uygulamalı ve kapsayıcı bir eğitim için, kaza merkezlerine kadar tüm yurttaki, çağdaş kütüphanelerin, bitki ve hayvan türlerini içeren bahçelerin, konservatuarların, işyerlerinin, müzelerin, sergi salonlarının ve matbaaların kurulması gerektiğini ifade etmektedir. (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III, 1989;316)

Atatürk, Bursa'da öğretmenlere, uygulamalı eğitimin özellikle ilk ve orta öğretimde verilmesinin gerekliliğini ise şöyle ifade etmiştir: *“Bir taraftan genel olan cahilliği yok etmeye çalışmakla beraber, diğer taraftan sosyal hayatta kişi olarak pratik etkili ve verimli fertler yetiştirmek gerekir. Bu da ilk ve orta öğretimin uygulamalı bir şekilde gerçekleşmesiyle mümkündür. Ancak bu sayede sosyal kurumlar iş adamlarına, sanatçılara sahip olur. Doğal olarak millî dehamızı ortaya çıkartacak duygularımızı layık olduğu dereceye ulaştırmak için yüce meslek adamlarını da yetiştireceğiz. Çocuklarımızı da aynı*

*tahsil derecelerinden geçirerek yetiştireceğiz.” (Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri I-III, 1989;49)*

Atatürk’e göre; *“eğitim ve öğretimde uygulanacak yöntem, bilgiyi insan için bir süs, bir baskı aracı yahut medenî bir zevkten çok, maddî hayatta başarılı olmayı sağlayan pratik ve kullanılabilir bir araç durumuna getirmektir”.* (Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri I-III, 1989;316)

Yaşamının sonuna kadar, sadece eğitim konusunda değil her alanda, akıl ve bilimi kendisine rehber edinmiş olan Mustafa Kemal Atatürk, 1933’te devrin Milli Eğitim Bakanı Dr. Reşit Galip’in yönelttiği bir soruya verdiği cevapta, kendisinden sonra da bu hususta kararlılıkla yol alınması gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Ben, manevî miras olarak hiç bir ayet, hiçbir dogma, hiçbir donmuş ve kalıplaşmış kural bırakmıyorum. Benim manevî mirasım ilim ve akıldır. Benden sonrakiler, bizim aşmak zorunda olduğumuz çetin ve köklü zorluklar karşısında, belki gayelere tamamen eremediğimizi fakat asla taviz vermediğimizi, akıl ve ilmi rehber edindiğimizi tasdik edeceklerdir.”* (Giritli, 1980; 13)

#### Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimi:

Atatürk’ün yukarıdaki belirtilen *“Eğitim ve öğretim yönteminin işe ve uygulamaya dayanması”, “Eğitim ve öğretimde uygulanacak yöntemin ....maddî hayatta başarılı olmayı sağlayan pratik ve kullanılabilir bir araç durumuna getirilmesi”* söylemlerinden yola çıkarak fen öğretiminin okul duvarlarının ötesine ve uygulanabilir bir şekilde geçmesi gerektiği son yıllarda vurgulanan önemli bir noktadır. Bu nedenle çalışmanın diğer bir boyutu olan 6. Sınıftaki öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ilişkin deney grubu (okul dışı öğrenme ortamlarına katılan öğrenciler) ve kontrol grubu (sadece örgün eğitim alan öğrenciler) için uygulanan ön test ve son test sonuçlarının betimsel ve yordamsal analizleri aşağıdaki grafik ve tablolarda sunulmuştur.

BSBT Testi	N	Min.	Maks.	Ortalama	S
Ön Test	10	26	46	37,0	6,6
Son Test	10	27	44	39,6	5,1
Kazanım Skorları	10	-3	13	2,6	4,5

Tablo 1. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Katılan Öğrencilerin (Deney Grubu) Bilimsel Süreç Beceri Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları

Tablo 1 'de görüldüğü üzere okul dışı etkinliklere katılan öğrencilerin ortalama puanlarında ve kazanım skorlarında artış görülmektedir. BSBT ye ilişkin ortalama puanlar arasında gözlenen bu artışın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla ilişkili ölçümler için Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi kullanılmıştır. Non-parametrik testlerden olan bu testin kullanılmasının nedeni verilerin normal dağılım göstermemesi ve örneklemdaki sayının 30'un altında olmasıdır (Büyüköztürk, 2004).

BSBT Testi Son test- Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p	Sonuç
Negatif sıra	2	5,25	10,50			Anlamlı Fark Yok
Pozitif Sıra	8	5,56	44,50	1,749	,080	
Eşit	0					

\*Negatif sıralar temeline dayalı. Negatif Sıra: Son test<On testi Pozitif Sıra: Son Test> On Test Eşit: Son Test= On Test

**Tablo 2.** Non-Formal (Okul Dışı Etkinliklere Katılan Öğrencilere) ait Bilimsel Süreç Becerileri Ön-Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Tablo 2'den de görüldüğü üzere okul dışı öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerdeki artış anlamlı değildir ( $p>.05$ ). Okul dışı etkinliklere katılmayan öğrencilerin ortalama puanlarında da artış görülmektedir (Tablo 3). Fakat bu artışın da anlamlı olmadığı Tablo 4'te görülmektedir.

BSBT Testi	N	Min.	Maks.	Ort.	S
Ön Test	13	16	42	27,5	8,0
Son Test	13	17	45	29,8	9,0
Kazanım Skorları	13	-5	14	2,4	5,3

**Tablo 3.** Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Katılmayan Öğrencilerin (Kontrol Grubu) Bilimsel Süreç Beceri Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları

Diğer yandan Tablo 1 ve Tablo 3'te verilen kazanım skorları incelendiğinde ise okul dışı öğrenme ortamlarına katılan öğrencilerdeki ortalama artış daha fazladır. (Deney Grubu=2,6>Kontrol Grubu=2,4). Kazanım skorlarındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U –testi sonuçları bu skorlar arasında da deney grubu lehine bir fark olsa da bu fark anlamlı değildir ( $U=64,00$ ,  $p>.05$ )

Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p	Sonuç
------------------	---	--------------	-----------------	---	---	-------

<b>Negatif sıra</b>	4	6,25	25,00	1,436	,151	Anlamlı Fark Yok
<b>Pozitif Sıra</b>	9	7,33	66,00			
<b>Eşit</b>	0					

\*Negatif sıralar temeline dayalı. Negatif Sıra: Son test<On testi Pozitif Sıra: Son Test> On Test Eşit: Son Test= On Test

**Tablo 4.** Formal (Okul Dışı Etkinliklere Katılmayan Öğrencilere) ait Bilimsel Süreç Becerileri Ön-Test Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Acaba “Öğrencilerin BSBT ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu test edebilmek için parametrik testlerden olan tek faktörlü kovaryans analizi yapılmıştır. Bu testi uygulamakta amaç öğrencilerin ön test puanlarını kontrol altına almaktır. Bunun için öncelikle kovaryans analizi yapabilmek için gerek-şart olan regresyon doğrularının eşitliği varsayımı test edilmiş ve regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu görülmüştür (F=0.708, p>.05). Yapılan analiz sonucunda Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin düzeltilmiş BSBT son test puanları üzerinde okul dışı öğrenme ortamlarına katılımın etkisi görülmemiştir.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	Sig.	Sonuç
Ön test	744,371	1	744,371	31,560	,000	Ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları arasında fark yok.
Grup	17,438	1	17,438	,739	,400	
Hata	471,721	20	23,586			
Toplam	28478,000	23				

**Tablo 5.** Bilimsel Süreç Beceri Testi Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA sonuçları

Öğrencilerin Fen Günlüklerinden ve Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar:

BSBT'nin uygulanması dışında okul dışı öğrenme ortamına katılan öğrencilerden her etkinliğin sonrasında tutmaları istenen fen günlükleri de incelenmiştir. İnceleme sonucunda özellikle dikkat çeken ve birden fazla tekrarlanan ifadeler kısaca aşağıda belirtilmiştir:

Ö-1: “10 gün boyunca torbada beklediğim poşetten çıkardığımda bütün çekirdeklerin filizlendiğini gördüm, bu beni **çok heyecanlandırdı.**”

Ö-6: “... geleceğe gitmişiz gibi bir his bıraktı, **büyüleyici** bir yerdı.”

Ö-8: “Beni bir sürü **hayale sürükledi** bu araba.”

Ö-10: “O kadar çok ilgi çekici şey vardı ki hangisine bakacağımı **şaşırdım**.”

Ayrıca, deney grubundaki öğrenciler ile mülakat yapılmış ve cevaplar kayıt altına alınmıştır.

Öğrencilerle yapılan mülakat sonucunda dikkat çeken ve birden fazla tekrarlanan ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

Ö-2: “Hayatımda yaşadığımdan farklı şeyler gördüm... Bana görünen şeylerin görünmeyen yüzleri olduğunu gösterdi. Oradaki olay sadece limon çimlendirmek değildi, **sabır** gerekiyordu.”

Ö-4: “Çok **eğlenceliydi**, merak duygusu uyandırdı.”

Ö-8: “...Bir şeylere **bakış açımı değiştirdi**.”

Ö-3: “Güzel duygular vardı, **merak** vardı.”

Ö-5: “ **Eğlendim**, en fazla eğlendim. Gezdim, **merak** ettiğim bazı şeyler cevaplanmış oldu.”

Ö-9: “Bir sürü şey öğrendim bilmediğim. Çok eğitici öğreticiydi ve eğlenceliydi. Bir sürü anı biriktirdim. ”

Ö-11: “En öğretici yönü her şeyi **kendimizin yapmasıydı**. Sadece evde bilgisayar başında araştırarak değil, gezerek görerek kendimiz yaparak bir şeyler öğrenebileceğimizi ve fenin hayatımıza çok şey kattığını öğrendim.”

### **Tartışma ve Öneriler**

Bu çalışmada öğrencilerin bilimsel süreç beceri testi ortalama puanları açısından deney grubu ve kontrol grubunun her ikisinde de artış görülmüş; ancak gruplar arası ve grup içinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Her ne kadar sonuçlar okul dışı öğrenme ortamlarına katılan deney grubu öğrencilerinin lehine de olsa ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın oluşmaması yapılan okul dışı etkinliklerindeki uygulamanın belirli bir amaç ve hedef doğrultusunda planlanmaması olabilir.

Deney grubu öğrencileri gönüllülük esaslı ve veli izni ile seçilmiş olması nedeniyle zaten etkinlikleri gerçekleştirmeye gönüllü öğrencilerdir. Dolayısıyla deney grubundaki ön test puanlarındaki farklılık, bu gruptaki öğrencilerin bilime ve fen bilimleri dersine karşı olumlu tutuma sahip ve ilgisi yüksek öğrencilerden olması ile açıklanabilir.

Bununla birlikte öğrencilerin fen günlüklerine yazdıkları ve sözlü mülakatlara verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarında okul dışı etkinlikleri sıkılmadan gerçekleştirdikleri, süreç boyunca eğlendikleri, farklı ve güzel hisler tecrübe ettikleri, etkinlikleri kendilerinin yapmalarından keyif aldıkları ve merak duygularının pekiştirildiği ortaya çıkmıştır.

Atatürk'ün söylemlerinde de en çok üzerinde durduğu uygulamalı ve bilim ışığında eğitimi desteklemek için, sınıf ortamları artık yeterli olmamaktadır. Sınıf ya da laboratuvarlarla sınırlı kalan fen bilimleri öğretimi; müfredat program içeriklerinin yoğunluğu, fiziksel şartların yetersiz oluşu, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ders süresinin yeterince uzun olmaması vb. muhtemel nedenlerle, bilimin temelini oluşturan merak duygusunu aşlamak ya da ortaya çıkarmakta okul dışı öğrenme ortamları ve etkinlikleri kadar etkili olamamaktadır. Ayrıca öğrencilerin ifadelerinde kullandıkları 'anı biriktirmek' tabiri, bu tür etkinliklerin öğrenmede kalıcılığı arttırdığı düşüncesini desteklemektedir.

Tüm bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, okul dışı öğrenme ortamlarının ve etkinliklerinin, öğrencilere bilimsel becerileri geliştirmek dışında çok sayıda farklı kazanımlar sunuyor oluşu da dikkate alınarak, okul öğrenmelerini destekleyici nitelikte kullanımının yaygınlaştırılması önerilebilir.

#### **KAYNAKÇA:**

- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III.* (1989). Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Akyüz, Y. (1979). "Eğitimde Çocuk-Doğa ve Çevre Korunması İlişkileri". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1-4) 85-95.
- Akyüz, Y. (1992). "Atatürk ve Milli Eğitim". *Atatürkçü Düşünce*. Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.
- Dillon J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2006). "The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere". *School Science Review*, 87(320), 107-111.
- Giritli, İ. (1980). *Kemalist Devrim ve İdeolojisi*, İ.Ü. Hukuk Fakültesi Yayını, İstanbul.
- Lakin, L. (2006). "Science beyond the classroom". *Journal of Biological Education*, 40(2), 88-90.
- MEB (2018). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara

Smith, W.S.,McLaughlin, E. & Tunnicliffe, S.D. (1998). “Effect on primary level students of in-service teacher education in an informal science setting”. *Journal of Science Teacher Education*, 9(2), 123-142.

Tan, M. & Temiz, B.K. (2003) . “Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri ve Önemi”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (1) Sayı:13

---

## KORUYUCU GÜVENLİK ÖNLEMLERİNE YÖNELİK OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA

---

Emre DELİCE<sup>247</sup>, M. Metin ARSLAN<sup>248</sup>

*Bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin koruyucu güvenlik önlemleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri “açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu” ile elde edilmiştir. Görüşme formunda açık uçlu sorular bu çalışmanın problemi hakkında bilgi toplamak için hazırlanmıştır. Araştırmanın hedef grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticileri içermektedir. Niteliksel çalışma formu ile elde edilen ham veriler, "betimsel analiz" ve "içerik analizi yöntemi" kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca, araştırma bulgularının iç güvenilirliğini ve geçerliliğini arttırmak için öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine de yer verilmiştir. İlköğretim okullarında koruyucu güvenlik önlemlerinin uygulanmasının yeterli olmadığı ve sivil savunma bilincinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır.*

*In this study, it is aimed to determine opinions of school administrators and teachers who work in primary schools about protective safety measures. The data of the study are obtained by “an interview form consisting of open-ended questions”. Open-ended questions in the interview form are prepared for gathering information about the problem of this study. The target group of the study included teachers and administrators who work in primary schools in 2015-2016 educational year. Raw data gained by qualitative study form are analyzed and interpreted by using "descriptive analysis” and “content analysis method”. Also, opinions of teachers and administrators are cited in order to increase internal reliability and validity of these research findings. In this study, it is concluded that implementations of protective security measures in primary schools are not enough and awareness level of civil defense is very low.*

*Örgüt güvenliği kavramı son yıllarda eğitim yönetimi alanında okul güvenliği olarak oldukça dikkat çeken popüler bir kavramdır. Okul ,eğitim hizmeti veren açık ve toplumsal örgüt*

---

<sup>247</sup>Öğretmen, emredelice71@hotmail.com

<sup>248</sup>Doç.Dr.,Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale, mehmetmetinarslan1@gmail.com



özelliği gösteren formal bir yapıdır. Okul eğitim sisteminin; en işlevsel parçasıdır, onun eylemsel sınırlarını ve çevresini belirler. Bu bağlamda okullarda önceden belirlenen davranışları kazandıracak nitelikte düzenli bir çevre önemlidir.

Güvenli bir okul çevresinin en belirleyici özelliği herkes tarafından paylaşılan bir atmosfer (okul iklimi) ve güçlü bir okul kültürüdür. Güvenli bir okul, davranış beklentilerinin açıkça iletildiği, sürekli olarak adil bir şekilde uygulandığı bir okul iklime ve değer inanç ve normların benimsendiği güçlü bir kültüre sahiptir.

Okullarda güvenli bir ortam, etkili öğretim ve öğrenim için bir ön şarttır. Okuldaki insan unsurunun ve okul binalarının güvenliği ve güvenliğine yönelik tehditler, örneğin deprem, sel ve fırtınalar gibi doğal tehlikelerden ya da vandalizm, kundaklama ve şiddet suçu gibi insan eylemlerinden kaynaklanabilir

Okulların olağanıüstü olaylara karşı dirençli kurumlar haline gelmesine yönelik koruyucu güvenlik önlemleri eksiksiz yerine getirilmelidir. Güvenli okul ortamı sağlamaya yönelik öğrenci ve çalışanların fiziksel olarak korunması, muhtemel tehlikeler karşısında eğitim-öğretimdeki kesintinin minimum seviyede tutulması, güçlü bir okul iklimi ve kültürü oluşturulması için okul güvenliği uygulamaları öncelikli olarak hedeflenmelidir.

Okul güvenliği kavramının tanımlarına bakıldığında literatürde en dikkat çeken boyutlar fiziksel, sosyal, çevresel ve psikolojiktir. Güvenli bir okulun genel tanımı, olumlu bir ortam sağlayan, öğrencilerin, öğretmenlerin, personelin ve ziyaretçilerin korku ya da tehdit olmadan etkileşim kurmasına ve kişisel büyümeyi teşvik ederken okulun eğitim misyonunu gerçekleştirmek için destekleyici bir şekilde yapılan bir tanımdır.

Gelişmiş ülkelerin okul güvenliği problemine yönelik ciddi araştırmalar yaptıkları ve çözüm önerileri geliştirdikleri görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan okul güvenliği konulu araştırmalar özellikle şiddet ve suçu önleme üzerine yoğunlaşırken, Avrupa Birliği ülkeleri, güvenli öğrenme ortamı ve yaşam boyu sağlık ve riskle ilgili öğrenme dahil olmak üzere daha geniş bir bakış açısıyla çalışmaları yürütmektedirler.

Son yıllarda ülkemizde de okul güvenliği konusu tartışılmaya başlamıştır. 2014 yılında toplanan 19. Milli Eğitim şurası'nın gündeminde de okul güvenliği konusu yer almıştır.

Şurada, Türkiye'de eğitim çağındaki çocukların güvenli bir okul ikliminde eğitimlerini sürdürebilmesinin önemi ve değeri konuları ile ilgili okullarda yaşanan güvenlik sorunlarının çözümü ve önlenmesi kapsamında tartışılmıştır.

*Şurada her okul için kapsamlı bir okul güvenliği eylem planının hazırlanması, okulda fiziksel güvenliğin sağlanması, okulda psikolojik güvenliğin sağlanması başlıklarında kararlar alınmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Okul, Okul Güvenliği, Koruyucu Güvenlik Önlemleri

### **AMAÇ**

Bu araştırmanın amacı, Kırıkkale il merkezindeki okullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak koruyucu güvenlik önlemlerine yönelik yapılan uygulamaların okul güvenliği bakımından işlevselliğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Okul güvenliğine ilişkin okul güvenliği boyutları (Fiziksel boyut, Psikolojik boyut, Fiziki çevre, Akademik boyut) kapsamında yönetici öğretmen görüşleri nelerdir?

Okullar koruyucu güvenlik önlemlerine yönelik yapılan faaliyetleri takip ediyorlar mı?

Okullarda koruyucu güvenlik önlemleri ve sivil savunma uygulamaları ne kadar biliniyor?

### **ÖNEM**

Okullarda görev yapan yönetici, öğretmen ve diğer çalışanların görüşlerine yer verilen çalışmaların kısıtları dikkate alınarak yapılan bu çalışma okul güvenliği sorunlarına yönelik yönetici ve öğretmenlerin algılarının tespit etmek ve literatüre bu bağlamda katkı sağlaması açısından önemlidir.

### **SINIRLILIKLAR**

Bu araştırma Kırıkkale ili Belediyesi sınırları içinde 2015/2016 öğretim yılında görev yapmakta olan devlet okullarının yöneticileri ve öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırma kapsamı içinde elde edilecek veriler; hazırlanmış olan görüşme sorularına katılımcılar tarafından verilen cevaplar ve araştırma kapsamında kullanılacak tekniklerle sınırlıdır.

### **SAYILTILAR**

Bu araştırma aşağıdaki sayılıtlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir:

Yöneticilerin ve öğretmenlerin koruyucu güvenlik önlemlerine yönelik yapılan uygulamalarla ilgili görüşme sorularına verdikleri cevapların onların görüşlerini doğru ve samimi olarak yansıttığı kabul edilmektedir. Araştırma yöntemi probleme ve amaca uygundur.

Araştırmacı görüşme soruları konusunda yeterince eğitilmiştir.

### **ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Araştırma tarama modelinde nitel betimsel bir araştırmadır. Bu araştırma ile ilkokul yönetici ve öğretmenlerinin koruyucu güvenlik önlemlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından, betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

### **ÇALIŞMA GRUBU**

Katılımcılar, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kırıkkale Belediyesi sınırları içinde yer alan ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerdir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilmiştir.

Örneklem ise evreni temsil ettiği düşünülen okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşan toplam 83 kişidir. 19 Verilerin Toplanması Katılımcıların görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilmiş açık uçlu sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Konu tasarlandıktan sonra formda yer alması düşünülen sorular belirlenmiştir.

Veri toplama aracı, sekiz sorudan oluşmaktadır. Sorulardan biri katılımcıların görev yaptığı okulu hakkında, yedi soru ise güvenli okul ve koruyucu güvenlik önlemleri hakkındadır. Bu sorular katılımcıların görüşlerini tespit etmeye yöneliktir.

Katılımcıların görüşlerini tespit etmeye yönelik bu soruların amaç, anlam ve kapsam açısından değerlendirilmesini yapmak amacıyla iki öğretim üyesi, üç okul müdürü ve üç öğretmenle görüşülmüştür. Görüşmelerden elde edilen bilgilerden yararlanılarak forma son hali verilmiş, hazırlanan form araştırma kapsamındaki katılımcılara sunulmuştur.

Görüşme formunu uygulamak için Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Görüşme formu, yönetici ve öğretmenlere dağıtılmıştır. Katılımcılarla uygun bir etkileşim ortamı oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı sağlanmasına çalışılmıştır.

Dağıtılan formlar katılımcılar tarafından doldurularak araştırmacıya elden teslim edilmiştir. Teslim alınan form sayısı 83'tür. Söz konusu formu yönetici ve öğretmenler buldukları okulları dikkate alarak yaşadıkları deneyimlere ve gözlemlere göre doldurmuşlardır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Bu araştırmada toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Çözümleme sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları ve formlar deşifre edilip çözümlenmeler yapılmış, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar oluşturulmuştur. Araştırmada, kodlamalar yapılmış ve bu kodlar sınıflandırılarak çeşitli temalara ulaşılmıştır.

Kodlar ve temalar literatür bilgileri ve ölçekten elde edilen veriler ışığında tamamen araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra veriler düzenlenmiş, temalara göre gruplanmış ve uygun olduğu durumlarda veriler sayısal hale getirilerek sunulmuştur. Son olarak, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

### **Verilerin Kodlanması**

Çözümlemelerde, görüşüne başvurulan katılımcılara (K1, K2...K83) birer kod numarası verilerek açıklamalar yapılmıştır. Görüşme formunun sorularına katılımcıların verdikleri yanıtlar dikkate alınarak; veriler arasından saptanan anlamlı bölüm kavramlaştırılırken ya da kodlanırken, o bölümdeki anlamı en iyi şekilde yansıtabilecek bir kavram bulmaya çalışılmıştır. Kodlamada kullanılan kavramlar, verinin niteliğinden hareketle elde edilmiştir.

### **Kategorilerin Oluşturulması**

Bu aşamada, görüşme formunda yer alan sorular için tüm katılımcıların görüşleri güvenlik olgusuna ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından irdelenmiştir. Her bir soru için her bir katılımcı tarafından verilen cevaplar ve bu cevapları verme nedenleri tablo halinde bir araya getirilmiştir.

### **Verilerin Kodlara ve Kategorilere Göre Düzenlenmesi**

Bu aşamada veriler, ortaya çıkan kodlara ve kategorilere göre düzenlenmektedir. İlk aşamada yapılan ayrıntılı kodlama ve sonrasında yapılan birbiriyle ilişkili olan kodları bir araya getirebilecek kategorilerin belirlenmesinden sonra araştırmacı, topladığı verileri düzenleyebileceği bir sistem oluşturmuş ve bu sisteme göre de düzenleme işlemini gerçekteşirmiştir.

Bu ölçütlere göre iç geçerliği sağmak için, katılımcıların okul güvenliği hakkındaki algıları öncelikle doğrudan alıntılarla tanımlanıp daha sonra yorumlanmıştır. Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve diğer temalarla tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

**Sonuçlar** Elde edilen bulgular ışığında yönetici/öğretmenlere göre güvenli okul, okul, öğrenci, öğretmen, veli, idari personel ve diğer çalışanların korunduğu (fiziki boyut), fiziki çevre koşullarının iyileştirildiği (fiziki çevre), şiddet gibi unsurlardan uzak güven ve huzur veren (psikolojik boyut), can ve mal güvenliği olan (fiziki boyut), paydaşlarla işbirliği yapan (toplumsal boyut) ve eğitim ve öğretim kalitesini artırmaya (akademik boyut) yönelik çaba sarf eden ortamdır.

Yönetici/Öğretmenlerin fiziki çevre ile ilgili ifade ettikleri görüşlere göre okulların güvenliği için okul binası, bahçesi, bahçe duvarları, okula giriş-çıkış yerleri, kullanılan merdivenler, güvenlik kameraları, sınıflar, koridorlar ve güvenlikten sorumlu kişiler güvenli okul için önemli unsurlardır.

Okul binasının öğrencilerin yaş aralığı dikkate alınarak inşa edilmesi, kullanılan merdivenlerin güvenilir olması, sınıfların güvenliği tehdit eden unsurlardan uzak kullanışlı olması, koridorların geniş ve ergonomik olması okul içi güvenlik açısından önemlidir.

Ayrıca okul bahçesinin oyun alanına müsait olması, güvenli duvarların bulunması, giriş-çıkış kapılarının olması buraları kontrol eden görevlilerin ve kameraların olması katılımcılara göre okul dışı güvenliğin önemli unsurlarıdır.

Görev yaptıkları okulu güvenlik standartlarına göre değerlendiren ve okullarının güvenli olmadığını söyleyen katılımcılar; güvenlik görevlisi, okul giriş-çıkışları, güvenlik kamerası gibi uygulamaların okulun güvenliği açısından gerekli olduğunu fakat yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca veliler, şiddet gibi unsurların kontrol altına alınması gerektiğinden de belirtmişlerdir.

Nöbetçi öğretmen uygulamasının güvenliği sağlamak için yeterli olmadığında bu bulgular arasında çıkan sonuçlardandır. Bunların yanı sıra okulun fiziki yapısının (merdivenler, koridorlar, bahçe duvarları, bahçe, bina yapısı) güvenlik açısından önemli olduğunu vurgulayan katılımcılar bunların eksikliğinden dolayı okullarının güvenlik standartlarına uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

Görev yaptıkları okulu güvenlik standartlarına göre değerlendiren ve okullarının güvenli olduğunu söyleyen katılımcılar; güvenlik kamerası, giriş-çıkışlar, nöbetçi öğretmen, şiddet, veli, iletişim, güvenlik eğitimi, fiziki çevre ve engelliler konusuna değinmişler ve bunların iyileştirilmesinin okullarının güvenlik standartlarını sağlamasını desteklediğini söylemişlerdir.

Okullarının standartlara uyduğunu düşünen katılımcılarla okullarının standartlara uymadığını söyleyen katılımcıların okulların güvenliği için aynı konuları vurgulamaları araştırmada ulaşılan önemli sonuçlardandır.

Katılımcıların bir kısmı okul güvenliği ile ilgili sorunun olmadığını söylerken; katılımcıların yarısından fazlası okul güvenliği sağlamada sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Sorun olduğunu söyleyen katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında fiziki çevre ve velilerin güvenliği sağlamada diğer unsurlara göre daha fazla sorun olduğu görülmektedir.

Veliler okulun önemli paydaşlarından biridir. Bu bağlamda veliler ile birlikte diğer paydaşların okul güvenliğini sağlamadaki rolünü görmek için bulgulara bakıldığında paydaşlarla işbirliği yapıldığını düşünen katılımcı sayısı paydaşlarla işbirliği yapılmadığını düşünen ve bu konuda görüş belirtmeyen katılımcılara kıyasla çok fazladır.

Yapıldığını düşünen katılımcıların pek çoğu Emniyet Müdürlüğü'nün önemli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç özellikle güvenlik görevlisi eksikliğinin yoğunlukla güvenlik güçleri tarafından karşılanması olarak düşünülebilir. Bu işbirliğinde velilerden bahsedilmemesi ilginç bir sonuçtur. Özellikle güvenlik sorunu olarak görülen velilerin güvenlik problemlerinde işbirliği yapmadığı sonucuna varılabilir.

Güvenli okul kapsamında okulların değerlendirilmesini bakıldığında katılımcıların çoğunluğu okullarının güvenli olduğunu düşünmektedir. Fakat burada önemli bir nokta çoğu katılımcı okullarını diğer okullarla kıyaslayarak bu değerlendirmeyi yapmışlardır.

Yani okullarının özellikle merkezi okullara kıyasla güvenilir olduğunu ifade etmişlerdir. Eğer katılımcılara özellikle güvenlik standartları yüksek bir okul ile karşılaştırma yaptırılmış olsaydı sonuç farklı olabilirdi.

Okullarının güvenli okul kıyaslamasını olumsuz değerlendiren katılımcı sayısı az olsa da neden güvenli olmadığını açıklamaları çalışmanın sonuçlarını belirlemesi açısından önemlidir. Olumsuz değerlendiren katılımcıların ortak ifadeleri fiziki çevre unsurlarına yönelik uygulamaların eksikliğidir.

Güvenli okul oluşturma süreci oluşturmada yapılması gerekenler ile ilgili bulgulara bakıldığında katılımcıların çoğunun ifadesi fiziki koşullarının iyileştirilmesi yani fiziki çevre unsurlarına yönelik önlemlerdir. Diğer dikkat çeken sonuç ise öğrenci, veli ve çalışanların güvenlik konusunda eğitilmeleri yani akademik boyuttaki önlemlerdir.

Toplumsal boyut kapsamında yer alan paydaşlarla işbirliğinin artırılmasında yine güvenlik konusunda yapılması gereken önemli önlemler olarak görülebilir. Şiddet, akran zorbalığı ve istismara yönelik tedbirler, iletişim, uyum gibi güvenlik konusunda önemli konuları içeren psikolojik boyutta önlemlerde yine araştırma bulgularında elde edilen sonuçlardandır.

Can ve mal güvenliği, hijyen gibi önlemleri kapsayan fiziksel boyutta araştırma bulgularında diğer önlemler kadar öne çıkmasa da üzerinde durulması gereken bir sonuç olarak görülebilir. 46 Genel olarak ulaşılan sonuçlar ve araştırmalar değerlendirildiğinde;

Okullar koruyucu güvenlik önlemlerine yönelik yapılan faaliyetleri takip etmiyorlar.

Okullarda sivil savunma ile ilgili bilinç düzeyi çok düşük.

Yöneticiler buldukları konuma binaen politik cevaplar vermişlerdir. Örneğin; Sorun yok fakat şöyle olabilirdi gibi cevaplar

### **ÖNERİLER**

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir:

1) Okulların fiziki özellikleri iyileştirilmeli, binalar öğrencilerin yaş gruplarına göre dizayn edilmeli güvenliği tehdit eden unsurlar olabildiğince azaltılmalı, bahçe duvarları, giriş çıkışlar, bahçe içi güvenlik standartlarına uygun olmalıdır.

2) Güvenlik kameraları, güvenlik görevlileri okullarda mutlaka bulundurulması gereken önemli güvenlik unsurlarıdır. Bu imkanların okullara sağlanması gerekir.

3) Nöbetçi öğretmen-öğrenci uygulamalarının iyileştirilmesi gerekir.

4) Şiddet, akran zorbalığı, istismar gibi konularda eğitimler verilmeli ve paydaşların desteği sağlanmalıdır.

5) Sivil savunma uygulamaların (yangın,deprem gibi doğal afetlere yönelik uygulamaların) gerçekçi olması bu tarz durumlara karşı uyarı sistemlerinin geliştirilmesi ve bilinçlendirme yapılması gerekir.

6) Okulların koruyucu güvenlik önlemlerini ciddiye almaları ve uygulamalarının sağlanması için önemli güç kaynaklarının (bakanlık gibi) denetim ve baskısının artması gerekir.

7) Okul güvenliği, güvenli okul ile ilgili paydaşlara planlı ve denetimli eğitimler verilmelidir.

Bu çalışmanın sınırlılıkları dikkate alınarak diğer çalışmalarda bu sınırlılıklar kaldırılarak araştırmalar yapılabilir. Farklı şehirlerde güvenli okul standartlarını sağladığı düşünülen okullar ile güvenli okul standartlarını sağlamayan okullar karşılaştırılabilir. Ayrıca bu çalışmada sadece öğretmen ve yönetici görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenci, veli gibi diğer paydaşların görüşleri alınarak kıyaslamalar yapılması literatüre katkı sağlayacaktır.

---

## ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN UNSURLARA İLİŞKİN LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ

---

Melek ÇAKMAK<sup>249</sup>, Şenay ŞEN<sup>250</sup>, Yücel KAYABAŞI<sup>251</sup>

### ÖZET

*Etkili öğrenmenin en önemli ögesi 'öğrenmeyi öğrenmek'tir (Özer, 2002). Öğrenmeyi öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinde yararlanabileceği çeşitli öğrenme stratejileri ve bu stratejileri uygulayabilme becerilerini kapsamaktadır. Öğrenme stratejileri öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin daha aktif olmalarını, ezber ya da birebir tekrardan çok üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmelerini, çalıştıkları konu alanı ile ilgili sahip oldukları fikir, tutum ya da öğrenme inançlarını ifade edebilmeleri için farklı yollar keşfedebilmelerini sağlar. Bu araştırmanın temel amacı, lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğrenmesinde etkili olan unsurları belirlemektir. Öğrenme süreci kendi içerisinde öğrenme ve öğretme bileşenlerini ve izlenmesi gereken bazı stratejik adımları kapsamaktadır. Öğrenme stratejilerine göz atıldığında, öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşması, kendisinden beklenen davranış değişikliklerinin gerçekleşmesi ve öğrenmeyi kolaylaştırması için izlenen tüm davranış ve ifadeler bulunmaktadır. Nitel desende tasarlanan bu çalışmada katılımcılar amaçlı örneklem tekniği ile belirlenmiştir. Araştırmada veriler, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde lisansüstü eğitim almakta olan öğrencilerden (n= 64), bir görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda katılımcılara yöneltilen sorulardan bazıları şunlardır: 1.Öğrenme stratejilerinizi örneklenir misiniz? 2. Sizi öğrenmeye motive eden en önemli unsurlar nelerdir? Niçin? Açık uçlu olarak verilen soruların analliz için ilk olarak tüm verilerin soru bazında veri seti hazırlanmıştır. Her soru ayrı ayrı üç araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, katılımcıların kendi öğrenme stratejilerine yönelik farklı boyutlara işaret ettiğini ve katılımcıları öğrenmeye motive eden olumlu veya olumsuz unsurlar arasındaki farklılıkları göstermiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme, Lisansüstü eğitim, Öğrenci.

---

<sup>249</sup>Prof. Dr., G.Ü.Gazi Eğitim Fakültesi, melek@gazi.edu.tr

<sup>250</sup>Dr.Öğrt.Üyesi. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, senay@gazi.edu.tr>

<sup>251</sup>Dr.Öğrt.Üyesi. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, yucelk@gazi.edu.tr



## GİRİŞ

Etkili öğrenmenin en önemli ögesi 'öğrenmeyi öğrenmek'tir (Özer, 2002). Öğrenmeyi öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinde yararlanabileceği çeşitli öğrenme stratejileri ve bu stratejileri uygulayabilme becerilerini kapsamaktadır. Öğrenme stratejileri öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin daha aktif olmalarını, ezber ya da birebir tekrardan çok üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmelerini, çalıştıkları konu alanı ile ilgili sahip oldukları fikir, tutum ya da öğrenme inançlarını ifade edebilmeleri için farklı yollar keşfedebilmelerini sağlar. Öğrenme süreci kendi içerisinde öğrenme ve öğretme bileşenlerini ve izlenmesi gereken bazı stratejik adımları kapsamaktadır. Öğrenme stratejilerine göz atıldığında, öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşması, kendisinden beklenen davranış değişikliklerinin gerçekleşmesi ve öğrenmeyi kolaylaştırması için izlenen tüm davranış ve ifadeler bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kişilik özellikleri ve tutumları öğrencilerin doğru davranış örüntüleri oluşturmada oldukça önemlidir. Etkili öğretmen, öğrencilerine karşı açık olan, iletişim kurabilen, samimi, kararlı, duyarlı, sevecen, hoşgörülü ve anlayışlı kişilik özelliklerine sahip olmalıdır (Stanton, 1985; Capel & arkadaşları, 1995. Akt: Dilekman, 2008). Doveston'a (1985) göre ise, öğrencileri başarılı olan, onlarla iyi ilişkiler içinde bulunabilen, konuya uygun öğretim stratejisi geliştirebilen, yeni öğretim teknik ve kaynaklarını kullanan öğretmenler etkili öğretmenlerdir (Lawrence,1988. akt: Dilekman, 2008). Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecini etkileyen birçok unsur vardır. Bunlardan başlıcaları psikolojik, sosyal ve fiziki faktörlerdir (Seven ve Engin, 2008). Öğrencilerin daha önceki öğrenme yaşantıları ile birlikte, üniversitedeki öğrenme yaşantıları ve içinde yer aldıkları öğrenme ortamının özellikleri, kendi çalışma yönelimleriyle birlikte yeni öğrenme çevresine ilişkin olumlu/olumsuz algı geliştirmelerini de etkilemektedir. Öğretme-öğrenme ortamının niteliğine ilişkin gelişen algı, öğrenenin yeni öğrenme konularına çalışırken benimseyeceği öğrenme yaklaşımlarında etkili olmaktadır. Öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olduğu düşünülen birçok unsur vardır. Fakat öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarında öğretme-öğrenme ortamının, etkili bir değişken olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır. Bu bağlamda, öğretme-öğrenme ortamının temel bir ögesi olarak, öğretim elemanlarının tercih ettiği öğretme yaklaşımları, öğrencilerin çalışma yaklaşımlarını ve dolayısıyla öğretim hizmetinin niteliğini etkilemektedir (Trigvel, Prosser ve Waterhouse, 1999. akt. Ekinci, 2008). İnsanların kişilikleri yaptıkları mesleği de doğrudan etkileyebilmektedir. Seçilen meslek ile kişilik yapısının birbiri ile uyumlu olması beklenir. Öğretmenlik mesleğini seçecek veya

seçmiş bir kişinin de sahip olması beklenen bazı kişilik özellikleri vardır. Öğretmenin anlayışlı, sabırlı, neşeli ve güler yüzlü olması gibi olumlu kişilik özellikleri nitelikli bir öğretmenden beklenen temel bazı özellikler arasındadır (Taşkaya, 2012). Öğrenciler üzerinde öğretmenlerin kişilik özellikleri de etkili olmaktadır. Öğretmenlerde bulunması gereken kişisel özellikler hakkında alan yazında yapılmış birçok araştırma vardır. Bu araştırmalar sonucunda, öğretmenlerin öne çıkan bazı kişilik özellikleri arasında objektif olmak, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almak, yenilik ve gelişmelere açık olmak, eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izlemek, araştırmacı bir yapıya sahip olmak ve öğrencilerinden yüksek başarı beklentisi içinde olmak (Çelikten ve diğ.2005), sayılabilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğrenmesinde etkili olan unsurları, onların görüşlerine göre belirlemektir.

## **YÖNTEM**

Araştırma nitel desende tasarlanmıştır. Nitel araştırmaların önemli bir özelliği, araştırmanın konusunu oluşturan olgu ya da olayın, içinde buldukları doğal ortada incelenmesidir (Patton, 1987, akt: Yıldırım ve Şimşek, 1999).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan, araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay olan bir durum seçmesi nedeni ve araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran boyutları açısından *–kolay ulaşılabılır durum örnekleme (convenience sampling)–*nden yararlanılmıştır.

Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde eğitimin farklı alanlarında lisansüstü eğitim almakta olan 64 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların 49'u kadın, 15'i erkektir. Katılımcıların 3'ü doktora, 61'i yüksek lisans öğrencisidir. Alanlarına göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Katılımcıların alanlarına göre dağılımı

<b>Bilim Dalı</b>	<b>f</b>	<b>Bilim Dalı</b>	<b>f</b>	<b>Bilim Dalı</b>	<b>f</b>	<b>Bilim Dalı</b>	<b>f</b>
Fen Bilgisi	9	Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri	4	Müzik	2	Zihin Engelliler	1
Eğitim Programları	7	Kimya	3	Arapça	3	BÖTE	1

ve Öğretim							
Fizik	6	Eğitim Teknolojisi	3	Edebiyat	1	Okul öncesi	1
Resim	5	Türkçe	3	Biyoloji	1	Eğitim ve Drama	1
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	4	Felsefe	3	Matematik	1	Sanat Eğitimi	1

### **Veri toplama ve analiz**

Araştırmada veriler, araştırma grubu tarafından geliştirilen bir görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda katılımcılara yöneltilen sorulardan bazıları şunlardır: 1.Lisansüstü eğitimde öğrenme stratejilerinizi nasıl tanımlar ya da açıklarsınız? Öğrenme stratejilerinizi örneklendirir misiniz? 2.Lisansüstü eğitimde sizi öğrenmeye motive eden (olumlu ya da olumsuz) en önemli unsurlar nelerdir? Niçin? 3.Verilen cümlelerde boşlukları nasıl doldurursunuz? “Öğrenme sürecinde...özelliklerim, öğrenme sürecimi...şekilde etkiler”, “Öğrenme sürecinde öğretmenin...özellikleri, öğrenme sürecimi...şekilde etkiler”. 4.Lisansüstü eğitimde ‘etkili öğrenme süreci’ne ilişkin önerilerinizi belirtiniz. Açık uçlu olarak verilen soruların analizi için ilk olarak tüm verilerin, soru bazında veri seti hazırlanmıştır. Her soru, ayrı ayrı üç araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bir sonraki aşamada, araştırmacılar bireysel analizlerini birlikte değerlendirmiş ve görüş birliğine ulaşana kadar üzerinde çalışmışlardır.

### **BULGULAR**

Araştırmada ilk olarak katılımcılara “*Lisansüstü eğitimde öğrenme stratejilerinizi nasıl tanımlar yada açıklarsınız? Öğrenme stratejilerinizi örneklendirir misiniz.*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik yapılan içerik analizine göre bulgular 4 kategoride toplanmıştır: KATEGORİ 1: Araştırma-buluş stratejisi, KATEGORİ 2: Not alma, vurgulama, özet çıkarma, okuma stratejilerini kullanma, KATEGORİ 3: Tekrar ve uygulamaya dayalı stratejiler ve KATEGORİ 4: Diğer. Aşağıda her bir kategoride öğretmen görüşlerini yansıtan alıntılara yer verilmiştir.

#### **KATEGORİ 1: Araştırma-buluş stratejisi**

*Öğrenme stratejilerim ‘kendi kendime öğrenme üzerine kuruludur. Ödevler ve araştırmalar üzerinden bir öğrenme stratejim var...(K2,YL, Eğt. Tek.)*

*Araştırma- inceleme şeklinde genellikle. Dersi dinleme, ilgimi çeken konularda araştırma yapma... (K10, YL, PDR)*

*Çeşitli kaynaklardan araştırma, bol okuma, uygulama yapma, örnek inceleme (K12, DR, EPÖ)*

*Araştırma inceleme stratejisini sıkça kullanırım (K28, YL, BÖTE).*

*Öğrenme stratejisi olarak daha çok araştırmayı kullanıyorum. (K45, YL, Türkçe)*

*Araştırma inceleme stratejisini kullanırım. Yaparak yaşayarak öğrenirim. Bilgisayarda araştırma yapmayı severim (K59, YL, Fen Bilgisi)*

## **KATEGORİ 2: Not alma, vurgulama, özet çıkarma, okuma stratejilerini kullanma**

*Öğrenmemi en iyi ve kolay yoldan gerçekleştirebildiğim yöntemler benim öğrenme stratejilerimi oluşturur. Okurken önemli yerleri kalemle çizmek, önemli yerleri sesli okumak gibi. (K24, YL, Müzik)*

*Lisansüstü eğitim sürecinde daha çok okuma ve okuduklarımla iyi bir biçimde not alma yoluna gidiyorum. Zaman olursa okumayı çeşitli kaynaklardan yapıp bilgiyi zenginleştirmeye çalışıyorum. (K13, Doktora, EPÖ)*

*Okuyarak ve not alarak öğreniyorum (K38, YL, Eğitim ve Drama)*

*Öğrenme stratejisini bir konu ile ilgili öğrenmeye istekli ve meraklı olmak ve o konuyu öğrenmek için uygun olan yolu ya da yolları seçmek olarak tanımlayabilirim. Ben bir konuyu öğrenmek için o konu ile ilgili okuduğum kitapların ya da makalelerin altını çizerim, kendi cümlelerimle o konuyu tekrar özetlemeye çalışırım. Öğrendiğim şeyi daha önce o konuyla ilgili öğrendiğim bilgiyle bütünleştiririm. (K51, YL, Fen Bilgisi)*

*Dersi dinlerim, kendime göre notlar alırım. Kütüphaneden ilgili araştırmalara bakarım (K60, YL, Fizik)*

## **KATEGORİ 3: Tekrar ve uygulamaya dayalı stratejiler**

*Bol tekrar yapmak, bilgiler arası ilişkilerde kodlama. (K23, YL, Kimya)*

## **KATEGORİ 4: Diğer**

*...Akranlarımla tartışmak, uzmanlara sormak (K61, YL, Fizik)*

*Bireysel çalışma,..(K8, YL, PDR)*

*İnternet araştırması, alan araştırması, geleneksel yöntemler.... (K35, YL, Felsefe)*

*Bir konuyu video, animasyon gibi araçlarla öğrenmek ilk başvurduğum çalışma şeklidir. Ardından bu öğrendiklerimi yazıya dökerim. (K52, YL, Fen Bilgisi)*

*Özel bir öğrenme stratejim yok (K5, YL, ESTT)*

Katılımcılara ikinci olarak “*Lisansüstü eğitimde size öğrenmeye motive eden en önemli unsurlar (olumlu yada olumsuz) nelerdir? Niçin?*” sorusu yöneltilmiştir. Lisansüstü öğrencilerin kendilerini öğrenmeye motive eden unsurlara yönelik görüşlerini yansıtan kategoriler şu şekilde belirlenmiştir. Lisansüstü öğrencilerin kendilerini öğrenmeye motive eden unsurlara yönelik görüşlerini yansıtan kategoriler şunlardır: Merak ve Öğrenme İsteği, Öğretim Elemanı ve Dersin Etkisi, Yeni Bilgi Öğrenme İsteği, Mesleki Gelişim, Hedef Odaklılık ve Statü Kazanma. Bu kategoriler çerçevesinde katılımcıların görüşlerine örnekler aşağıda yer almaktadır.

### **Öğretim Elemanı ve Dersin Etkisi**

*Öğretim üyesinin konu hakkındaki bilgisi, dersi ilgi çekici şekilde işlemesi, araştırmaya destek vermesi beni teşvik eder.*

*Derslerin uygulamaya dayalı olması, öğrenilenlerin ve dersin verimli olması.*

*Öğretmenler, üniversite, kaynaklar. Çünkü, öğretmen rol olarak size birşeyler katıyorsa ve dersi sevdiren merak duygusunu artırıyorsa öğrenmeye daha istekli oluyorum.*

*Öğretmenlerim, kişisel meraklarım, öğrenme ve araştırma isteğim, doğru ders seçimi.*

### **Hedef Odaklılık**

*Hedeflerim, heran yeni birşeyler öğrenmek, var olan bilgilerimi geliştirmek. Çünkü, kendi amacım doğrultusunda ilerlemek, yapmak zorunda olduğumdan değil, kendi istediğim için öğrenmek.*

*Sürecin sonunda bir ürün çıkartabilecek olmak*

*Araştırma isteği, yeni bilgi öğrenme, yeni ve orjinal ürünler ortaya çıkartma isteği...*

*Vizyon sahibi olmak, farklı bakış açıları kazanmak, bilgileri derinleştirmek...*

### **Yeni Bilgi Öğrenme İsteği**

*Yeni bilgiler öğrenmek. Öğrendiklerimi kullanabileceğim durumların olması.*

Katılımcılara üçüncü sırada: “*Verilen cümlelerde boşlukları nasıl doldurursunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. “*Öğrenme sürecinde...hözelliklerim, öğrenme sürecimi...şekilde etkiler*”,

“Öğrenme sürecinde öğretmenin...özellikleri, öğrenme sürecimi...şekilde etkiler”. İlk olarak -  
.“Öğrenme sürecinde...özelliklerim, öğrenme sürecimi...şekilde etkiler”, “Öğrenme sürecinde  
öğretmenin...özellikleri, öğrenme sürecimi...şekilde etkiler”- sorusunun analizi yapıldığında,  
bu soruyu cevaplayan katılımcılar (n=42) öğrenme sürecinde: Aktif katılım ve merak (n=20),  
Sabırlı olmak (n=16), Çalışma Stili (n=4) ve Planlılık (n=2) özelliklerinin öğrenme süreçlerini  
olumlu yönde etkilediği yönünde görüş bildirmişleridir. Bu kategoriler bağlamında örnek  
alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

#### **Aktif katılım ve merak:**

*Meraklı, öğrenmeye açık özelliklerim, pozitif şekilde etkiler. Çünkü öğrendikçe geliştiğimi,  
geliştikçe daha iyi biri olduğumu düşünürüm.*

*Merak edici ve araştırıcı özelliğim pozitif etkiliyor. Çünkü merak ettiğim bilgileri istekli bir  
şekilde araştırırım.*

*Çok yönlü olma, araştırma inceleme ve sorgulayıcı kişilik özelliklerim olumlu bir şekilde  
etkiler. Çünkü öğrenmeye her zaman açık bir insanım.*

*Araştırmacı kişilik özelliklerim olumlu etkiliyor. Çünkü eğitimin derse bağlı kalınarak  
olmayacağını, özellikle araştırmacı insanların çok okuması gerektiğini düşünüyorum.*

#### **Sabırlı olmak:**

*Sabırlı olmam olumlu etkiler. Çünkü bilim konusunda birşeylerin sabırla ve belli bilgi  
birikimi ile zamanla olabileceğine inanıyorum.*

*Azimli olmam olumlu etkiliyor. Çünkü zorlukların üstesinden gelerek sonuçta başarıya  
ulaşabiliyorum.*

*Sabırlı, çalışkan meraklı olma özelliklerim olumlu etkiliyor. Çünkü bu özelliklerim beni  
öğrenmeye daha çok teşvik ediyor*

#### **Çalışma stili:**

*Sürekli ezberleme özelliğim olumsuz etkiler. Çünkü herşey son ana kalıyor.*

*Aceleci, tedirgin olma özelliklerim olumsuz etkiler. ..Mükemmelliyetçi olma özelliğim olumlu  
etkiliyor. .*

#### **Planlılık:**

*Planlı-düzenli çalışma özelliklerim olumlu etkiliyor. Çünkü biriktirmeden yapabiliyim.*

Diğer taraftan katılımcıların bu soruya verdiği cevaplarda öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediğini belirttikleri unsurlar analiz edildiğinde, görüşler Düzensizlik/ Disiplinsizlik (n=3), Erteleme (n=3), Detaycılık (n=3), Karamsarlık/Hassaslık (n=3), Çalışma stili (n=3) ve Ders Süresi (n=1) olarak kategoriler altında toplanmıştır.

#### **Düzensizlik/ Disiplinsizlik:**

*Düzensiz ve gayretsiz kişilik özelliğim olumsuz etkiliyor. .*

*Disiplinsizlik, öğrenme sürecimi olumsuz etkiliyor. Çünkü lisansüstü eğitim disiplin gerektiriyor.*

#### **Erteleme:**

*Erteleme özelliğim olumsuz etkiliyor. Çünkü vaktinde yapılmayan görevler sonrasında daha da zorlaşır ve karmaşık hal alır.*

#### **Detaycılık:**

*Detaycılık, disiplinlilik gibi kişilik özelliklerim, öğrenme sürecime daha fazla zaman ayırmam şeklinde etkiler. Çünkü daha ayrıntılı ve disiplinli çalışmam daha fazla vakit ayırmamı gerektiriyor.*

*Mükemmeliyetçilik, ayrıntıcılık özelliklerim zaman kaybına ve sürenin uzamasına neden oluyor*

#### **Karamsarlık/ Hassaslık:**

*Karamsar olmam olumsuz etkiliyor. Çünkü ne kadar çalışsam da başaramayacağımı düşünerek çalışmamı sonlandırırım.*

Öğretmen özellikleri açısından soruyu cevaplayan katılımcılar (n=45) ise öğrenmelerinde olumlu etki yapan unsurlar olarak çeşitli boyutlara işaret etmişlerdir. Bu boyutlar belli kategoriler altında toplanarak, öğretmen adaylarının bu konuda görüşlerine örnekler Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Öğretmen adaylarının öğrenmelerinde etkili olan öğretici özellikleri

Olumlu özellikler (n=38)	
Empatik tutum ve iletişim (n=10)	Anlayışlı olması olumlu etkiler, çünkü dersi ilgiyle izlememi sağlar. Samimi, bilgili, kendini geliştiren özellikleri olumlu etkiler, çünkü öğretmen kendini yenileyebiliyorsa, o kadar etkili olabiliyordur. Pozitif, öğrenciyle uyum içinde olma özellikleri olumlu etkiler, çünkü öğrenciyi istekli hale getirir. İletişimi kuvvetli, sabırlı olması olumlu etkiler, çünkü öğrenme sürecini düzenleyen bir öğretmen ne kadar sabırlı ve iletişimi iyi ise öğrencinin odaklanması da o kadar hızlı oluyor.

Öğretim Stili (n=7)	Açıklayıcı bir biçimde anlatma özelliği, olumlu etkiler; çünkü ne yapmam gerektiğini ve benden istenilenleri daha iyi anlayınca daha iyi çalışıyorum ve istenilen ürünü ortaya çıkarabiliyorum. Aktif olması, senaryolaştırıcı özelliği olumlu etkiler; çünkü akılda kalıcı olur. Tartışmacı, sorgulayıcı olması olumlu etkiler, çünkü yeni bilgileri bir konu hakkında tartışırken öğrenirim.
Rehberlik (n=6)	Yol gösterici, destekleyici özellikleri, beni motive edicidir; çünkü yeni şeyler öğrenmek istiyorum, bunun için burdayım. Yüksek lisans aşamasında ne yapacağımız konusunda yönlendirilmeye ihtiyacımız oluyor. Öğretmenin bilgi verici, yönlendirici kişilik özellikleri, öğrenme sürecimi olumlu etkiliyor. Çünkü süreci yeterince öğrenmek daha kalıcı ve etkili oluyor.
Teşvik etme (n=5)	Teşvik edici özelliği olumlu etkiliyor. Çünkü bilgili, araştırma konusunda heyecanlı ve teşvik edici bir öğretici derse olan ilgimi artırır. Destekleyici olması olumlu etkiler. Çünkü çalışmalarımı motive eder.
Alan hakimiyeti (n=4)	Alanında yetkin eğitmeni olumlu etkiliyor. Çünkü anlatıcının beni de aktif hale getirmesi, ilgimi uyandırması, sorduğum sorulara cevap vermesi benim öğrenmemi sağlar.
Sistemlilik/Disiplin (n=4)	Disiplinli, sabırlı, sistemli olma durumları olumlu etkiler. Çünkü öğretmenlik mesleğine sahip bireylerde olmazsa olmaz bir özelliktir.
Yapıcılık (n=2)	Yapıcı, tutarlı, ilgili olmaları olumlu etkiliyor.
Paylaşıcılık (n=1)	Bilgiyi paylaşmayı seven kişilik özelliği olumlu etkiler, çünkü lisansüstü öğrenimimde deneyimlerden faydalanmak önemli.
Dönüt süreci (n=1)	Dönüt verici özelliği, destekleyici olur; çünkü çalışmalarımındaki yanlış ya da eksiklerimle ilgili dönütler beni teşvik eder.
Model olma (n=1)	Öğretmenin örnek dolu kişilik özelliği olumlu etkiler.
Mesleki gelişimi önemseme (n=1)	Kendini geliştirerek öğretme özelliği olumlu etkiler, çünkü öğretmenin öğrenmedeki rolü çok büyüktür.
Olumsuz özellikler (n=4)	
Otoriter tutumu (n=2)	Otoriter kişilik özelliği olumsuz etkiler, çünkü bu kişiyi çekingen yapar.
Öğretim Stili (n=2)	Sürekli geleneksel yöntemleri tercih etmesi olması olumsuz etkiliyor.

Katılımcılara son olarak lisansüstü eğitimde etkili öğrenme sürecine ilişkin önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Aşağıda katılımcılar tarafından belirtilen bazı önerilere yer verilmiştir:

*Ders sırasında daha fazla uygulama imkanı olmalı.*

*Yenilikçi, etkili olmalıdır.*

*Verilen ödevler veya yapılan çalışmalara yönelik geri dönütler daha çok verilebilir.*

*Uygulama yönelik çalışmalar daha çok verilebilir. Dersler daha uzun süre yapılabilir.*

*Literatur tarama konusunda teknolojinin kullanım şekillerini içeren ayrı bir ders verilmesini öneririm.*

*Yapılan çalışmaların öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre olması gerekir, yapılan çalışmaların alandaki yetersizlikleri giderici olması gerekir.*

*Teknoloji kullanımının daha etkin şekilde kullanılması faydalı olabilir.*

## **Sonuç ve Öneriler**



Araştırmada elde edilen bu bulgular ve sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Lisansüstü ğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin daha detaylı ve kapsamlı araştırmalar yapılandırılabilir.
- Karma desende çalışmalar yapılarak konu irdelenebilir.
- Lisansüstü ğrencilere öğrenme süreçlerini etkinleştirme konusunda ders kapsamında rehberlik yapılabilir.
- Konuyu bütüncül görmek açısından başka bir çalışma ile ğretim elemanlarının bu konuda görüşleri alınabilir.

### KAYNAKLAR

elikten ve diğerleri. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve zellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

Ekinci, N.(2009). Üniversite ğrencilerinin ğrenme Yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151).

Dilekman, M,(2008). Etkili Eğitim İçin Etkili ğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2).

Özer, (2002). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Seven, M.A, Engin, A.O.(2008). *Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler*. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2).

Taşkaya, S.M. (2012). Nitelikli Bir ğretmende Bulunması Gereken zelliklerin ğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı*, 33(2), 283-298.

Yıldırım ve şimşek (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

---

## MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ AHLAKİ YOKSUNLUK KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

---

Elife DOĞAN KILIÇ<sup>252</sup>, Nayil KILIÇ<sup>253</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmanın amacı matematik öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre ahlaki yoksunluk konusundaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın evrenini İstanbul Üniversitesi -Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi (HAYEF) Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini random yolu ile seçilen ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. HAYEF Matematik Öğretmenliği ikinci ve üçüncü sınıfta eğitim gören toplam 71 öğrenci araştırmaya gönüllü katılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21. Paket programına yüklenmiş, ölçeğin geçerlik güvenirlik analizi ve t testi analizi yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ahlaki yoksunluk konusundaki görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.*

**Anahtar Kelime :** *Ahlaki Yoksunluk, matematik öğretmenliği öğrencileri*

### GİRİŞ

Modern Çağın hastalığı olarak görülen ahlaki yoksunluk kavramı ile ilgili çalışmaları gelişim psikologları ele almışlardır. Gelişim psikologlarına göre insan gelişiminde ahlaki gelişimi 4-5 yaş civarlarında başlar. Bu yaş öncesi için ahlaki kuralların henüz yerleşmemesinden dolayı “ahlaki yoksunluk”, “ahlak öncesi” terimleri kullanılır (Senemoğlu, 1997). Bu alanda önemli çalışmaların Piaget ve Kohlberg tarafından yapıldığı bilinmektedir. Piaget, ergenlik dönemindeki ahlakı 11 yaşında özerk ahlakın başlaması ile başlatır (Siyez, 2009). Bu dönem ergenler kendilerinin dışında kuralların değişmez olmadığını, kuralların ihlal edilmesinde davranışın sonucundan ziyade niyetin önemli olduğunu (ahlaki görecelik) öğrenirler (Can, 2004). Kohlberg ahlak gelişimini üç evrede ele almaktadır. Gelenek öncesi dönem, geleneksel dönem ve gelenek sonrası dönemdir. Gelenek öncesi dönemde daha çok bireylerin karşılıklı çıkar ilişkisi içerisinde olduklarını; geleneksel dönemde itaate önem verdiklerini ve gelenek sonrası dönemde ise evrensel değerlerin önem kazandığını ifade etmektedir. Can, (2004) ahlakı; bireyin doğru ile yanlış ayırt edebilmesini sağlayan ilkeler

---

<sup>252</sup>Prof. Dr., Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, elifedogan06@gmail.com

<sup>253</sup>Prof. Dr., Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, nayilkilic@gmail.com

ve değerler bütünü olarak tanımlar. Genel bir görüşe göre ahlak gelişimi bilişsel ve sosyal gelişim arasında yer alan bir gelişim dönemidir. Ancak bazı psikologlar ahlak gelişimini sosyal gelişimin bir alt boyutu olarak kabul ederler. Günümüzde ahlak, doğasındaki iyi niyeti yitirme eğilimindedir (Köse, 2012) Toplumsal ahlaki ilkeler ile bireyin ahlaki değerleri arasında meydana gelen tutarsızlığın oluşturduğu çelişki, ahlaki yoksunluğa ortam hazırlamaktadır (Kayıklık ve Yapıcı, 2005). Ahlaki yoksunluk, sosyal sınıfların her birinde kendisini gösterebilmektedir (Akdoğan, 2009).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı matematik öğretmenliği öğrencilerinin ahlaki yoksunluk konusundaki görüşlerini cinsiyet değişkenine göre belirlemektir.

### **YÖNTEM**

Araştırma betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. İstanbul Üniversitesi -Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında eğitim gören öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Bu anabilim dalında random yolu seçilen ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada McGann & Steil ( 2006 ) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin ahlaki yoksunluk alt ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek aracılığı ile elde edilen veriler SPSS 21. Paket programına yüklenmiştir. Bu ölçeğin geçerlik güvenirlik analizi ve t testi yapılmıştır. Araştırmaya gönüllü toplamda 71 öğretmen adayı katılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Ölçeğin ilk Türkçe uyarlaması işletmeler üzerinde 5’li likert tipi olarak uygulanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri öğretmen adayları üzerinde tekrar edilmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha’sı .86 olarak bulunmuştur. Beş maddeden oluşan Ahlaki Yoksunluk Ölçeği orijinal halindeki gibi tek alt boyut olarak tespit edilmiştir. 5’li likert tipi ölçekten elde edilen iç tutarlılık katsayısı .47-.83 arasında değişmektedir. Birinci madde toplam varyansın yaklaşık %53’ünü açıklamaktadır.

### **BULGULAR**

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Ahlaki Yoksunluk Konusundaki Görüşleri

cinsiyet	N	X	ss	Sd	t	p
k	41	14,9512	4,84743	69	1,21	.001
e	30	16,6333	6,84046			

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ahlaki yoksunluk konusundaki görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t_{(69)}= 1.21$   $p >.001$ ). Ahlaki yoksunluk konusundaki kadın öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalaması ( $X=14.95$ ) ile erkek öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalaması ( $X=16,63$ ) birbirine yakın olmasına rağmen kadın öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalaması erkek öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalamasından daha düşüktür.

## SONUÇ

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 57'si kadın, % 43'ü erkektir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları ahlaki yoksunluk konusunda benzer düşünceye sahiptirler.

## KAYNAKÇA

- Akdoğan, A. (2009). Sosyal Gelişmenin İki Dinamiği: Bilim ve Ahlak. Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 9(3). 11-44.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Can, G. (2004). “Kişilik Gelişimi (Psikososyal ve Ahlak Gelişimi)” (Edt. Binnur Yeşilyaprak). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 113-144
- Kayıklık, H. & Yapıcı, A. (2005). “Gençlerde Dinsel Hayatın Ötekine Yönelik Tutumlara Etkisi” Çukurova Üniversitesi Örneği, Ç.Ü.İ.F D., Cilt: 5, Sayı 1., Ocak-Haziran
- Köse, S.(2012). İslam İş ve Ticaret Ahlakı. I. Basım, İgiad Yayınları: İstanbul Kayıklık,
- Senemoğlu, Nuray (1997). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya, Ankara: Spot Matbacılık
- Siyez, D. M. (2009). Ergenlerde Problem Davranışlar, Ankara: Pegem A Yayınları
- Ülbeği, D. İ. (2016). Makyavelizm Ölçeğinin Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması Ç.Ü. Sos. Bil. Ens. Dergisi Cilt 25. Sayı 2, S.89-100

---

## MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ NARSİSİZM VE DİĞERLERİNE GÜVEN KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

---

Elife DOĞAN KİLİC<sup>254</sup>, Nayil KİLİC<sup>255</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmanın amacı matematik öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre narsisizm ve başkalarına güven konusundaki görüşlerini belirlemek ; narsisizm ve diğerlerine güven arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada örneklem alımına gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul Üniversitesi -Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi (HAYEF) Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. HAYEF Matematik Öğretmenliğinde eğitim gören 108 öğrenci araştırmaya gönüllü katılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21. Paket programına yüklenmiş, ölçeğin geçerlik güvenirlik analizi, t testi ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının diğerlerine güven ve narsisizm konusundaki görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.*

**Anahtar Kelime :**Öğretmen adayı, narsisizm, diğerlerine güven

### GİRİŞ

Kişilik, psikolojinin en temel konularından biri olarak ele alınmaktadır (Burger, 2006). Kişilik psikolojisi, klinik psikoloji, sosyal psikoloji ve örgütsel psikoloji alanlarında kişilik ile ilgili yapılan bir çok çalışma bulunmaktadır (Furnham, Richards & Paulhus, 2013). Örgütsel bağlamda kişilik üzerine yapılan çalışmalar daha çok normal kişilik özellikleri kapsamında yürütülmektedir (Boyle, 2008). Alan yazında farklı sınıflandırmalarla ele alınan narsisizm kavramı, temelde iki açıdan ele alınmaktadır. Bunlar, narsisizmin bir kişilik bozukluğu olarak ele alınması ve subklinik narsisizmdir. Bu bakımdan kavram uzun yıllardır hem klinik hem de normal açıdan incelenmiştir. Narsisizmin sözlük anlamı; kişinin kendi vücuduna yönelttiği cinsel arzu ve haz anlamına gelmektedir (Özsaydın,1984). Narsisizm kelimesi ilk kez 1898 yılında psikanalitik kuramcı Ellis tarafından psikolojik bir kavramı açıklamak amacıyla kullanılmıştır. Narsisizmi özellikle kadınlarda görülen ve cinsel dürtüleri bireyin kendisine hayranlıkla yöneltmesini içeren duygular olarak açıklamıştır. Normal narsisizm, bireyin kendisi, yakın çevresi ve çevresindeki diğer bireylerle uyumu ve çevresinin beklentilerini karşılayabileceği duygusunun yaşatılmasıdır (Rozenblatt, 2002). Patolojik narsisizmden muzdarip bireyler kendi içlerinde kendilerine yönelik değersizlik ve kendilerinde hoşlarına gitmeyen diğer olumsuz özelliklerini çevrelere yansıtarak rahatlama

---

<sup>254</sup>Prof. Dr., Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, elifedogan06@gmail.com

<sup>255</sup>Prof. Dr., Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, nayilkilic@gmail.com

yolunu seçmektedir. Bu nedenledir ki; patolojik narsisizmden muzdarip bireyler kendilerine yönelik ifade edilen olumsuz duygulara, eleştirilere aşırı duyarlı tavırlar (aşırı öfke, saldırganlık vb.)sergilerler (Kernberg, 1975). Narsit kişilik özelliklerindeki bireylerde niteliklerin abartılması, başkaları üzerinde otorite kurma eğilimi, teşhircilik (hava atma), diğer insanları küçük görme eğilimi; güç elde etme arzusu; ilgi görme isteği; eleştirilere kapalı olma; bencillik; yalan söyleme eğiliminin yüksek olmasıdır (Jones & Paulhus, 2014). Örgütsel ortamda güven kurallar, normlar ve yazılı anlaşmalarla olduğu kadar yazılı olmayan anlaşmalarla da sürmektedir. Psikolojik sözleşmeler, kişilerin yaşamlarını düzenlemelerine yardımcı olan ve kolaylaştıran yazılı olmayan anlaşmalardır (Robinson, 1996). Costa ve diğerleri (2001) güveni, diğer kişilere karşı davranışlarda kendini gösteren, diğerlerinin davranışları ile ilişkili beklentiler üzerine kurulu ve ilişkilerdeki risk teşkil eden durumlardaki niyetler ve güdüler üzerinde etkisini gösteren psikolojik bir durum olarak tanımlamaktadırlar. Güven aynı zamanda içinde doğruluk, yeterlilik, tutarlılık, sadakat ve açıklık gibi olguları da barındırmaktadır. Güvensizlik ise karşı tarafın yeterliliğinden veya niyetinden emin olmama ve buna bağlı olarak olumsuz bir beklenti taşıma durumudur (Erdem, 2003). Lewicki & Bunker (1996), güveni zaman içinde birbirini takip edecek ve birbirlerinin yerini alacak biçimde üç aşamada ele almaktadır. Bu aşamalardan ilki olan hesaba dayalı güvende taraflar sözlerini yerine getirmezlerse sonucun kendileri için zarar vereceğinin farkındadır. Bilgiye dayalı güven aşaması ise ikinci aşamadır. Bu aşamada birey karşı taraf hakkında bilgiye sahip olduğu için karşı tarafın çeşitli durumlar karşısında nasıl davranacağını önceden tahmin edebilir. Bu nedenle bilgi arttıkça kişiye duyulan güven de artar. Son aşama olan özdeşleşmeye dayalı güvende taraflar birbirlerinin isteklerini anlamakta ve takdir etmektedirler. Bu karşılıklı anlayış her birinin diğeri için etkili bir biçimde davrandığı noktaya kadar gelişmektedir .

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı matematik öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre narsisizm ve başkalarına güven konusundaki görüşlerini belirlemek; narsisizm ve diğerlerine güven arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

### **Yöntem**

Araştırma betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. İstanbul Üniversitesi -Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında eğitim gören öğrenciler araştırmanın çalışma evrenini oluşturmuştur. Araştırmada örneklem alımına

gidilmemiştir. Çalışma evreninde yer alan araştırmaya gönüllü katılan öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada Dahling, Whitaker & Levy (2009) tarafından geliştirilmiş olan diğerlerine güvensizlik ölçeği ile McGann & Steil ( 2006 ) geliştirdiği narsisizm ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21. Paket programına yüklenmiş, ölçeğin geçerlik güvenilirlik analizi, t testi ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmaya gönüllü toplamda 108 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 30'u erkek 41 'i kadındır.

### Veri Toplama Aracı

Dahling, Whitaker & Levy (2009) geliştirdiği Makyavelizm ölçeğinin alt boyutlarından olan diğerlerine güven ölçeğinin ve McGann & Steil ( 2006 ) geliştirdiği Narsisizm Ölçeğinin Türkçe uyarlamalarında 5'li likert tipi olarak uygulanmıştır. Ölçek Geçerlik ve güvenilirlik analizleri öğretmen adayları üzerinde tekrar edilmiştir. Diğerlerine Güven Ölçeğinin Cronbach's Alpha'sı .74; Narsisizm Güven Ölçeğinin Cronbach's Alpha'sı .78 olarak bulunmuştur. Beş maddeden oluşan Diğerlerine Güven Ölçeği orijinal halindeki gibi tek alt boyut olarak tespit edilmiştir. 5'li likert tipi ölçekten elde edilen iç tutarlılık katsayısı .49-.82 arasında değişmektedir. Diğerlerine Güven Ölçeğinde birinci madde toplam varyansın yaklaşık %51'ünü açıklamaktadır.

On maddeden oluşan Narsisizm Ölçeği tek alt boyut olarak tespit edilmiştir. 5'li likert tipi ölçekten elde edilen iç tutarlılık katsayısı. 30-.72 arasında değişmektedir. Narsisizm Ölçeği üzerinde yapılan istatistiksel hesaplamalar sonucunda birinci madde toplam varyansın yaklaşık %36'sını açıklamaktadır.

## BULGULAR

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Diğerlerine Güven Konusundaki Görüşleri

Cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	P
k	72	12,0278	3,21078	106	-2.93	.001
e	36	12,2222	3,21078			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin diğerlerine güven konusundaki görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t_{(106)} = -2.93$   $p > .001$ ). Diğerlerine güven konusundaki Kadın öğretmen adaylarının görüşleri ( $X=12.02$ ), erkek öğretmen adaylarının görüşleri( $X=12,22$ ) birbirine yakındır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Narsisizm Konusundaki Görüşleri

cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	p
----------	---	---	----	----	---	---

	k	72	25,4028	6,38586	106	.516	.001
	e	36	24,7500	5,81316			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Narsisizm konusundaki görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t(106) = .516$   $p > .001$ ). Narsisizm konusundaki kadın öğretmen adaylarının görüşleri ( $X=25.4$ ), erkek öğretmen adaylarının görüşleri ( $X=24,75$ ) birbirine yakın olmasına rağmen daha olumsuzdur.

**Tablo 3.** *Narsisizm ile Diğerlerine Güven Ölçekleri Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişken	N	r	p
Narsisizm Diğerlerine Güven	108	.337	.001

Tablo 3 den de anlaşılacağı üzere, narsisizm ile diğerlerine güven ölçekleri puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan  $p < .001$  düzeyinde pozitif yönde anlamlı düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır ( $r = -.337$ ;  $p < .001$ ).

## SONUÇ

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 66.7'si kadın, % 33,3'ü erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin diğerlerine güven konusundaki görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin narsisizm konusundaki görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları cinsiyete değişkenine göre narsisizm ve diğerlerine güven konusunda benzer düşünceye sahiptirler. Narsisizm ile diğerlerine güven ölçekleri arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

## KAYNAKÇA

Boyle, G. J. (2008). Critique of the five-factor model of personality. *Humanities & Social Sciences papers*, Paper 297

Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi yayınları.

Costa, A. C., Robert, A. R., & Taillieu, T., (2001). Trust within teams: The relation with performance effectiveness. *European Journal Of Work And Organizational Psychology*, 10, 225-244.

Dahling, J. J., Whitaker, B. G., & Levy, P. E. (2009). The Development and Validation of a New Machiavellianism Scale. *Journal of Management*, 35, 219-257.  
<https://doi.org/10.1177/0149206308318618>



Erdem, F. (2003). Örgütsel yaşamda güven. İçinde F. Erdem (ed.), Sosyal bilimlerde güven (ss.153-182). Ankara: Vadi.

Furnham, A., Richards, S.C., ve Paulhus, D.L. (2013). The Dark Triad of personality: A 10 year review. *Social and Personality Psychology Compass*, 7, 199–216. doi: 10.1111/spc3.12018.

Jones, D.N., ve Paulhus, D.L. (2014). Introducing the Short Dark Triad (SD3): A brief measure of dark personality traits. *Assessment*, 21, 28-41. doi: 10.1177/1073191113514105

Kernberg, O. (1975). Sınır Durumlar ve Patolojik Narsisizm. Çeviren. M Atakay, Birinci Basım, 1999, Metis Yayınları.

Lewicki, R. J., & Bunker, B. B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. In R.M. Kramer, T.R. Tyler, (Eds.), Trust in organizations: Frontiers of theory and research (pp.114-139). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Machiavelli, N. (1981). The prince. New York: Bantam Books. (Original work published 1513) McGann, V. L. & Steil, J. M. (2006). The sense of entitlement: Implications for gender equality and psychological well-being. J. Worell & C. D. Goodheart (Eds.), Handbook of girls' and women's psychological health. (s.175-182). New York: Oxford University Press

Özsoy, E. & Ardiç, K. ( 2017). Karanlık Üçlü'nün (Narsisizm, Makyavelizm ve Psikopati) İş Tatminine Etkisinin İncelenmesi *Manisa Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F Yönetim Ve Ekonomi Dergisi Cilt:24 Sayı:2 391-406*

Rozenblatt, S. (2002). In Defence of Self: The relationship of Self- Esteem and Narcissim to Aggressive Behavior Long Island University, Psychology, Yayınlanmış Doktora Tezi, USA.

Ülbeği, D. İ. (2016). Makyavelizm Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışması Ç.Ü. Sos. Bil. Ens. Dergisi Cilt 25. Sayı 2, S.89-100

---

## SİNEMANIN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE DAİR BİR DEĞERLENDİRME ve ÖNERİLER

---

Nazife Merve EREN<sup>256</sup>

### ÖZET

*Kendine özgü niteliklere sahip olan sinema, filmsel anlamda mekan ve zamanı ilişkilendirme sanatıdır. Dünya da ortaya çıkmasıyla birlikte II. Abdülhamit'in atılımı ile ülkemizde de aynı dönemde başlamış olan sinema 1915'li yıllarda askeri amaçlı filmler üretirken Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren özel sektörün kontrolünde filmler üretmiştir. Resim, müzik, dans, oyunculuk, edebiyat, tiyatro, mimari alanlarını bir araya getirerek daha verimli, canlı, popüler ve kendine özgü bir dil ortaya koymuş olan sinemanın, tüm bu sebepleri göz önünde bulundurulduğunda eğitimde kullanılacak etkili bir araç olduğunu söylemek yanlış olmaz. Ayrıca beyaz perdeye yansıyan filmler öğrencilerin, kelime dağarcığının geliştirilmesinde ve değişik olaylara çözüm üretebilmelerinde etkilidir. Fertil için pek çok bilgi ve deneyim barındıran sinemadan, yaşanan toplumu çok etkileyen sorunlara çözüm yolu bulmak için verilecek eğitimlerde filmler aracılığıyla faydalanılmıştır.*

*Farklılaşan ve ilerleyen dünyada insan davranışlarındaki meydana gelen farklılıkları sürekli hale getirebilmek için, ilerlemeye uyum sağlayabilen, dönemin beklentilerine yanıt verebilen, soruşturan, kendini gerçekleştirmiş, benlik saygısı gelişmiş bireyler yetiştirmek yalnızca eğitim ile mümkündür. "Okul, genç dimağlara, insanlığa saygıyı, millet ve memleket sevgisini, bağımsızlık şerefini öğretir. Bağımsızlık tehlikeye düştüğü zaman onu kurtarmanın doğru yolunu öğretir" diyen Atatürk'e göre eğitimde başarılı olmak için uygulayacağımız programın milletimizin bulunduğu şartları, sosyal ihtiyaçlarıyla, çevre şartlarıyla ve çağın gereklilikleriyle uygun olması gerekmektedir.*

*Uygar toplulukların gelişmişlik seviyeleri, bilim ve teknolojiyi kullanan ve üreten bireyler yetiştiren nitelikli eğitim sistemleri ile değerlendirilmektedir. Bu sebeptendir ki araç ve gereçlerin günün ihtiyaçlarına yanıt verebilecek kalitede hazırlanması önemlidir. Birden fazla duyuya hitap edecek ortamların oluşturulması öğrencilerin kalıcı öğrenme sağlamlarına imkan verir. Modern eğitim sistemlerini etkileyen iki ana faktör; teknoloji ve bilgidir. Teknoloji, eğitimi desteklemek için kullanılmaktadır.*

*Bu bildiri; sinemanın eğitim materyali olarak kullanılması hakkında yapılacak araştırma ile sağlanacak verilerden yararlanarak, sinemanın eğitim üzerindeki etkisi ile ilgili değerlendirme yapma amacı taşımaktadır. Çalışmamızda konunun özelliğinden dolayı süreli yayınlardan ve araştırmalardan yararlanılacaktır.*

**ANAHTAR KELİMELEER:** Atatürk, Sinema, Eğitim Sosyolojisi, Toplum, Teknoloji

### AN ASSESSMENT AND SOME RECOMMENDATIONS RELATED TO THE EFFECTS OF CINEMA ON EDUCATION

*The cinema, which has its own unique qualities, is the art of associating between space and time in filmic sense. While the cinema, which started at the same time with the emergence in the World in our country thanks to the breakthrough of Abdülhamit II, produced films for military purposes in the years 1915, it has produced films under the control of private sector since the early years of the Republic. It is not wrong to say that the cinema, which has produced a more efficient, lively, popular and unique*

---

<sup>256</sup> Araştırmacı-Yazar, Derman Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi,, n.merveeren@gmail.com

language by bringing together painting, music, dance, acting, literature, theater and architectural fields, will be an effective tool that can be used in education when considering all these reasons. Moreover, films reflected on the white screen are effective in improving the vocabulary of the students and of their being able to produce solutions to various events. It has been benefited from the cinema, which has many knowledge and experience for the individuals, in the trainings to find solutions to the problems that affect the living society, via films.

In order to be able to make continuous the differences in human behavior in a different and progressing world, to train individuals who are capable of adapting to progress, able to respond to the expectations of the period, critical thinker, self-realized and self-esteemed are possible via just education. According to Atatürk, who said that “The school teaches respect for humanity, patriotism and honor of independence to young people. When independence falls in danger, it teaches the right way to protect it.”, to be successful in education, the program which will be applied must be in a harmony with the conditions of our nation, their social needs, the environmental conditions and the requirements of the times.

The development level of civilized communities is assessed with their qualified education systems that train individuals using and producing science and technology. This is why, it is important to be arranged the tools and equipment at quality level meeting the needs of the day. The creation of environments appealing to more than one sense allows the students to have permanent learning. Technology and knowledge are two main factors affecting modern education system. Technology is used to support education.

The purpose of this paper is to assess the effect of cinema on education by taking advantage of the research being done on the use of cinemas as educational material. We will benefit from periodicals and research during our study, because of its feature.

**KEYWORDS:** Atatürk, Cinema, Education Sociology, Society, Technology

## GİRİŞ

Sinema bir sanat dalı, bir kitle iletişim aracı olarak geniş kitlelere ulaşmakta ve filmler aracılığıyla hem içine doğduğu toplumu yansıtmaktadır hem de izleyicisine yön vermektedir. Bir film en sade haliyle incelendiğinde bir öykünün görsel, işitsel bir ürüne dönüşmüş olarak izleyici ile buluşması şeklinde görünüyor olsa da aslında film görüldüğünden çok daha karmaşık bir malzemedir, kültürel bir üründür. Yapılan araştırmalara göre, popüler beyaz perde ürünleri öğretmenlerin içinde buldukları toplumla nasıl iletişime geçmeleri gerektiğine dair bir tanımlama yapılmasına destek olabilir. Bu filmler, eğitimcilerin içinde buldukları toplumun eğitimden ve eğitimciden neler beklediklerini görmelerine yardımcı olabilir. ( Akıncı Yüksel, 2015: 1- 4 )

## I- SİNEMANIN TÜRKİYE’DEKİ GELİŞİMİ

Sinema, öz itibarıyla perdeye yansıtılan görüntü ve görüntünün seyirciler tarafından izlenmesi ilkesine dayanan ( Koluçak- Gürocak, 2017: 566 ), yüz yirmi yıldan beridir devam eden ( Akkoyun, 2017a: 8 ) yaşamın kendisini doğrudan yansıtan ( Genç, 2017: 2032 ) toplumsal

gerçekliği inşa eden kültürel temsiller sisteminin bütünlüğü içinde bulunan ( Sözen, 2009: 698-699 ) bir sanat dalıdır. Türkiye’ de de aynı zaman diliminde ortaya çıkmış ve gelişmiştir. ( Akkoyun, 2017a: 8 ) İnsana dair olan her şey beyazperde de yansımaları bulur. Sinema, insanı insana dolaysız biçimde ve somut olarak gösterir. Bu açıdan sinemanın toplumsal, psikolojik, kültürel ve sanatsal yönden etkisi yadsınamaz. ( Genç, 2017: 2032 )

Sinema, eğlence ve propaganda vasıtası olarak görülmüştür. ( Akkoyun, 2017a: 225 ) İnanırcılığı çok fazla olan sinema sanatına, görselliğin birey üzerindeki etkisinin kalıcı ve derin olması sebebiyle sinema filmlerine önemli bir misyon yüklenmiştir. ( Tatlı, 2015: 33 ) Bir insan ömrü kadar kısa zamanda dünyada hemen herkesin hayatının içinde olan sinema, birçok misyonu bünyesinde barındırmıştır. Kimi zaman bir devrimin propagandasını yaparken, kimi zaman bir savaş sonrası sendromun anlatılması, kimi zamanda sosyo- kültürel değişikliklerin geniş kitlelere yayılması vazifesini üstlenmiştir. ( Akkoyun, 2017b: 339- 340 ) Sinema, devleti, kültürü ve halkı dünyaya tanıtmaya gibi bir göreve sahiptir. ( Tatlı, 2015: 12 ) Beyaz perde, ait olduğu ülkeye özgü değerleri içinde barındırır. Belli bir ülkeye ait olan bir sinema filmi kültürel anlamda yerel olmakla beraber içindeki evrensel değerleri sayesinde kitlelere de hitap edebilir. Görsel- işitsel alanın en içsel kolu olarak televizyon ve diğer medyalara göre ulusal niteliklerin taşıyıcısı durumundadır. Çünkü özünde bir sanat uğraşısıdır. Bu öz bir anlamda sinemaya üretildiği ülkeye ilişkin bazı özel görevler yükler. ( Uluç- Küngerü- Yavuz, 2017: 69 )

Metin Erksan ‘ Dünyanın hiçbir yerinde, hiçbir sanat, içinde olduğu politik, ekonomik, toplumsal, kültürel, sanatsal, hukuksal, teknolojik dönem ve ortamdan soyutlanmaz’ derken Halit Refig ‘ Hiçbir sanat olayı, yaratıcısıyla birlikte içinden çıktığı toplumun, kültürel temelleri, üretim ilişkileri ve ekonomik yapısına bağlıdır’ diyerek sanatın toplumsal yapı, zihniyet ve birey arasındaki ilişkilerini bize vermektedir. ( Sözen, 2009: 698 ) Sinema, günlük sorunlarımız arasına karışmış, daha çok eğlence ve dinletici aracı olarak yaşantımızda yerini bulmuştur. Ancak sinema, çağımızın en etkili sanatlarından ve en önemli anlatım araçlarından biridir. ( Akkoyun, 2016b: 987 ) Sinema ve radyonun yaygınlaştığı XIX. yüzyılda Kuzey Amerika ve Batı Avrupa’da yapılan kitle iletişimi konusundaki çalışmalar, kitle iletişim araçlarının kitleler üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Hatta öyle ki bu dönemde kitle iletişim araçları kitlelerin düşüncelerini, inançlarını ve yaşam biçimlerini değiştirebilecek güce sahip duruma gelmiştir. ( Uçan, 2017: 524 )

Sinema, yapıldığı döneme birebir tanıklık eden yani dönemini belgeleyen, dünya görüşünü, estetik değerlerini, teknolojisini yansıtan bir sanat dalıdır. Görsel/ işitselin tüm etki gücüyle,

tüm varlığımıza seslenen ve bazen bir ömür boyu unutamadığımız görüntü malzemesi içeren filmler aynı zamanda insan, yaşam ve dünya üzerine eşsiz, benzersiz bilgileri bize getirir. Beyazperde, benzersiz bir değerler üreticisi, düşler nakledicisi, mitoslar kaynağı olarak işlev görür. ( Akkoyun, 2017c: 2020 ) Politikanın günlük olması, sonuçlarının dünden yarına uzandığı gerçeğini değiştiremez. Hayat şartlarının ortaya çıkardığı düşünceler zihniyeti belirlediği gibi sinemada her eğilim çağının toplumsal ve siyasal özelliklerini yansıtmaktadır. (Akkoyun, 2017c:2019 )

1895 yılında film makinesinin Lumière Kardeşler tarafından bulunmasının ardından kısa bir süre sonra 1907 tarihinde filmler eğitim amaçlı kullanılmaya başlanmıştır. Resmi, müziği, dansı, oyunculuğu, edebiyatı, tiyatroyu, mimariyi birleştirerek daha zengin, işlek ve popüler bir dil yaratan sinema, bu özellikleri dolayısıyla eğitimde kullanılabilecek en etkili araçlardan biridir. Yapılan ilk araştırmalarda, anlaşılması zor konuların öğretilmesi, konunun somutlaştırılması, tekrar edilmesi, analiz edilebilmesi, akılda kalması gibi faydaları sayesinde filmler eğitimde kullanılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin kelime hazinesinin geliştirilmesinde ve öğrencilerin farklı olaylar için çözüm önerileri sunmalarında da etkilidir. Bilimsel bilgiyi, edebi ürünü kısa ve vurgulu biçimde seyircisine aktarır. ( İnce Yakar, 2013: 22 )

Dünya da gündeme geldiği yıl, II. Abdülhamit tarafından Türkiye'ye getirilen sinema ne yazık ki aynı hızla kendimizi beyazperdeye yansıtmaya yetmemiş hatta daha gerilere düşmemize bir vasıta gibi uygulanmıştır. ( Akkoyun, 2016b: 978 ) “Birinci Dünya Savaşı sonrasında Amerika’da sinema hızla ekonomik bir endüstri sektörü haline gelirken, Avrupa onu sanat dalı olarak algılamaya devam etti. İngiltere, Fransa, Almanya sinemanın estetik standartlarını yükseltmeye giriştiler. Avrupa ve Amerika sinemasının ardından bir seyirle gelişen Türk sineması da imkanları ölçüsünde yolculuğu sürdürmüştür. (Akkoyun, 2017c: 2018)

Ayestefanos anıtınının 14 Kasım 1914’ te yıkılmasına ilişkin film, “ çekilen ilk Türk filmi”, bu filmi çeken Fuat Uzkınay da “ ilk Türk Sinemacısı” olarak nitelenmektedir. Cumhuriyeti’ in ilanı Türk toplum yapısında ciddi bir değişime sebep olmuştur. Türk Sineması’nda 1922-1949 yılları arasında sivil yapımevleri tarafından yapılandırılan döneme Özel Yapımevi Dönemi adı verilmektedir. Türk Sineması’nın kendi köklerinden kaynaklanan edebiyat uyarlamaları ve tarihsel filmler belirli bir sinema anlayışını beraberinde getirmiş, sonraki yıllardaki filmler bu ana tema üzerinde hareket etmiştir. Türk Sineması, İkinci Dünya Savaşı’nın sona erdiği 1945 tarihinden itibaren film üretimini artırmıştır.

(<http://sinema.kulturturizm.gov.tr/TR-144750/turkiye39de-sinema.html>, 29.11.2018, 02.05 )  
Vurun Kahpeye ( *Lütfi Ö. Akad, Erman Kardeşler 1948/ 49* ), Yüzbaşı Tahsin ( *Orhon Arıburnu, Duru Film 1950/ 51* ), Vatan İçin ( *Aydın Arakon, Atlas Film 1950/ 51* ), Efelerin Efesi ( *Şakir Sırmalı, Duru Film 1952/ 53* ) filmleri, Türk sinemasına sinema sanatını getiren ilk başarılı örneklerdir. ( Scognamillo, 1998: 137 ) 1950’li yıllardan itibaren artan filmler Türk Sineması’nın üretim açısından Altın Çağı olarak belirtilebilecek 1960- 1975 yıllarının temellerini hazırlamıştır. Bu yıllar aynı zamanda düzeyli ve kaliteli Türk filmlerinin ard arda vizyona girdiği, ulusal bir kimliğe büründüğü yıllardır. 1963’ ten itibaren Türk Sineması renkli film üretmeye başlamıştır. Türkiye’ de 1971- 1980 yılları arasında meydana gelen büyük siyasi, iktisadi ve sosyolojik değişimler her sektörü olduğu gibi sinema sektörünü de önemli ölçüde etkilemiştir. Bu dönemde televizyona artan ilgi, kitleleri sinemadan uzaklaştırmış, sinema salonları kapanmaya başlamış, filmlerin kalitesi düşmüş, sinema sektörü daralama sürecine girmiştir. 1980’ lerden itibaren ‘yıldız sistemi’ çökmüş, başrol oyuncusuna göre belirtilen filmlerden, yönetmenine göre anılmaya başlanılan sinemaya bir dönüşüm meydana gelmektedir. 1990’lı yılları Türk sinema sektörü kriz içinde karşılamıştır. Bu dönemde genç bir yönetmen kuşağı belirmiş, kısa filmleri ve senaryoları ile Türk Sineması’na yeni bir soluk getirmiştir. 2000 yılı ve sonrasında izleyici profili değişmiş, anlatımlarda belirgin değişiklikler meydana gelmiştir. Türk filmlerinin teknik seviyesi dünya standartlarına ulaşmış, beyaz perdeye sinema okullarında eğitim görmüş gençler hakim olmaya başlamıştır. (<http://sinema.kulturturizm.gov.tr/TR-144750/turkiye39de-sinema.html>, 29.11.2018, 02.05 )

## II. ATATÜRK VE EĞİTİM

Eğitim, insanoğlunun sahneye çıkmasıyla birlikte gelişen, başta sosyal, ekonomik ve kültürel olmak üzere birçok etkenin oluşturduğu ortamlara göre şekillenen bir olgudur. ( Öztürk, 2014: 915-916 ) Değişen ve gelişen dünya da birey davranışlarındaki değişiklikleri kalıcı hale getirebilmek, gelişimlere ayak uydurabilen, çağın beklentilerine cevap verebilen, araştıran, sorgulayan ve kendini gerçekleştirmiş, özgüven duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek ancak eğitim yoluyla mümkün hale gelmektedir. ( Çelen, Çelik, 2011: 766 ) İnsanın olduğu her yerde varlığını sürdüren ( Hali, Rencüzoğulları, 2017: 425 ), merkezine insanın bütün boyutlarını alan eğitim ( Tozlu, 2014: 777 ) , hayat boyu devam eden bir süreçtir. ( Hali, Rencüzoğulları, 2017: 425 ) Eğitim, sadece bir kitap işi, okul işi değildir. İçinde bulunduğu toplumun siyasi, sosyal, ekonomik ve fikri- ideolojik şartlarına bağlıdır. ( Tozlu, 2014: 771 ) iman, aşkı, sevgisi olan gerçek insan, kültürel değerlerini benimsemiş, geliştirme gayretine

girmiş, içini inşa da mesafeler kat etmiş insandır. Tek boyuta, çıkara indirgemiş bir insan değildir. Eğitim, okul böyle bir zihniyet açılımı üzerine kurulmalıdır. Ufku çıkarlarla, insana hazırlanan tuzaklarla kirletilmemeli, aksine insani birliği kurmaya yöneltilmelidir. Hatta böyle bir anlayışın işlenişi sadece okulun değil, sanatın, siyaseti, medyanın, tüm hayatın görevidir. (Tozlu, 2014: 777- 778)

İnsan ve eğitim ile ilgili dünya görüşlerini takip eden ve geleceğe dair düşünceleri, öngörülleri olan Mustafa Kemal Atatürk, milli eğitime büyük önem ve öncelik vermiştir. Bu anlamda ‘ eğitim ki bir milleti ya hür, bağımsız, şanlı, yüce bir sosyal toplum halinde yaşatır veya bir milleti esaret ve sefaletle terk eder’ diyerek eğitimin bir millet için önemini ortaya koymuştur. (Dönmez; 93-94) Öyle ki Mustafa Kemal devletin geleceğini, ulusun yaşama düzenini milli eğitime bağlı gördüğünden, Kurtuluş Savaşı’nın daha ilk anlarından itibaren milli eğitim sorunlarına değinmiştir.(Doğan; 5) 15 Temmuz 1921’de 250’den fazla öğretmenin bir araya getirildiği Maarif Kongresi Ankara’da toplanmıştır. Mustafa Kemal Atatürk cepheden gelerek kongreyi bizzat açmıştır. Mustafa Kemal bu kongrede Türkiye’nin milli eğitimini kurmasını ister ve milli eğitimi şöyle açıklar; ( Kapluhan, 2012: 174- 175 )

*“ Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarihi tedenniyatında en mühim bir âmil olduğu kanaatındayım. Onun için bir milli terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafatından ve evsafı fitriyemizle hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciyei milliye ve tarihiyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum. Çümkü dehayı millimizin inkişafı tamı ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir. Lâalettâyin bir ecnebi kültürü şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin muhrip neticelerini tekrar ettirebilir. Kültür ( Haraseti fikriye ) zeminle mütenasiptir. O zemin, milletin seciyesidir. Çocuklarımız ve gençlerimiz yetiştirilirken onlara bilhassa mevcudiyeti ile, hakkı ile, birliği ile tearuz eden bilşumum yabancı anasırla mücadelelüzumunu ve efkârı milliyeyi kemali istiğrak ile mukabil fikre karşı şiddetle ve fedakârane müdafaa zarureti telkin edilmelidir.” ( ASD I- III, 2006, C: II; 19- 20 )*

Atatürk milli eğitimin temel amacını ‘bizim takip edeceğimiz siyasetin temeli, evvela mevcut cehaleti ortadan kaldırmaktır. Fakat sadece bununla yetinilmemeli, orta ve yüksek öğretime de önem verilmeli, ülkenin ihtiyaç duyduğu insan gücü yetiştirmelidir’ diyerek konuya dikkat çekmiştir. Diğer bir konuşmasında da ‘milletimizin gelişmesi ve layık olduğu medeniyet seviyesine ulaşması tabi ki yüksek meslek erbabını yetiştirmek ve milli kültürümüzü yükseltmekle kabildir... Ortaöğretimin gayesi memleketin muhtaç olduğu muhtelif hizmet ve sanat erbabını yetiştirmek ve yüksek öğretime namzet hazırlamaktır’ diyerek, eğitimde

öngörülen hedeflerin gerçekleştirilmesi noktasında nasıl yapılması gerektiğine dair düşüncelerini belirtmiştir. ( Dönmez, 2006: 98-100 ) Atatürk'e göre eğitim, uygulamalı ( Senemoğlu: 3 ), deneysel ( Doğan;6), milli, karma ve bilimsel ( Dönmez, 2006: 100 ) olmalıdır. Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitime giderek artan bir değer ve önem verilmiştir. ( Kapluhan, 2012: 178 ) Atatürk kültür birliğinin oluşturulması, yaygınlaştırılması ve yenilenmesinde en önemli aracın eğitim olduğunu görmüş ve bu sebeple ilk olarak eğitimin bir milli kültür birliğini sağlamak gayesine yönelik olması ve bu istikamette yapılması gerektiğini belirtmiştir. ( Dönmez, 2006: 96)

Kültür, tamamen insan özgü olan bir kavram ve zaman içinde değişimle birlikte dönüşen, zaman zaman da dönüştüren bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. ( Akıncı Yüksel, 2015: 1 ) Bir diğer ifadeyle kültür; kuşaktan kuşağa aktarılan bir yaşam biçimi olarak tanımlandığında toplum tarafından benimsenmiş, yerleşmiş değerlerin yeni kuşaklara aktarımı söz konusu olmaktadır. Geleneklerin ve değerlerin aktarıcısı olarak düşünülen kültürün, toplumların sürekli etkileşim halinde bulunması ve bu sayede birbirlerinden etkilenerek meydana gelecek değişimler sonucunda nesillere nasıl aktarılacağı meselesi ortaya çıkmaktadır. ( Eski: 469 ) Eğitimin en önemli işlevlerinden bir tanesi de toplumların ortaya çıkardığı bu kültür mirasının birikim ve nesillere aktarılması yoluyla devamlılığını sağlamaktır. Bu anlam da medya, doğru kullanıldığı takdir de geçmiş mirasın savunucusu ve kültürün geliştiricisi olarak rol oynayabilir. ( Aydın, 2014: 1629- 1631 )

İletişim, bireysel ve sosyo- kültürel bir olgudur. Öncelikle diğer insanlarla ilişki kurma işlevini yerine getirir. Bu işlevi sayesinde bireyin benliğinin gelişiminde önemli rol oynar. ( Dağ, 2017: 199 ) Bu kadar önemli bir göreve sahip olan iletişim, eğitim sisteminde de önemli yer tutar. Bir öğrenme ortamında iletişim; öğretmen, öğrenci, bilginin karşılıklı olarak nakledildiği fiziksel ortam ve öğretilecek konunun muhtevası olmak üzere önemli unsurdan oluştuğu söylenebilir. İletişimde en etkili araç sestir. Öğretmen- öğrenci arasındaki iletişim ses ile gerçekleşmektedir. Bir süre sonra kitaplar, görüntüler, resimler ve filmler iletişimi destekleyen araçlar olarak meydana gelmiştir. Bu araçların sayesinde yeni kavramların öğrenilmesi kolay hale gelmiş, daha fazla fikir üretilebilmiş, ortaya atılan teoriler geliştirilebilme imkanı bulmuştur. ( Öztürk, 1996: 414 ) Özellikle son yarım yüzyılda meydana gelen teknolojik gelişmeler, eğitimde önemli değişikliklere yol açmıştır. Bu gelişmeler, eğitimin gelecekteki seyrinde belirleyici en önemli unsurlardan biri olmuştur. ( Öztürk, 2014: 916 ) İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişmeler akıl almaz bir hızla devam etmektedir. ( İşman, 2014: 800 ) Oluşturulan eğitim politikalarının



temel amacı, eğitimi yeni bilgi teknolojileriyle bütünleştirmek, eğitimin kalitesini arttırmak ve bilgi toplumuna giden yolda beklenen hızlı gelişmelerin eğitim temellerini hazırlamaktadır. Çünkü bilim ve teknolojinin ulaştığı bugünkü durumunda eğitimdeki klasik yöntemler yetersiz kalmaktadır. ( Öztürk, 1996: 413-414 ) Günümüz eğitim- öğretim anlayışı, geçmişle kıyaslanamayacak kadar fazla materyalleri kapsayan, çok boyutlu bir süreç ile planlanan ve öğrenci merkezli kurgulanmış bir felsefesi ile yürütülmektedir. ( Okur, Süğümlü, Göçen, ??: 668 )

### **III. BİLİM VE TEKNOLOJİ**

Teknoloji; araştırma, geliştirme, üretim, pazarlama, satış ve servis hizmetlerini kapsayan bir sanayi sürecinin etkin ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayacak bilgi ve beceriler dizisi olarak tanımlanır. Teknolojinin amacı, insanların ihtiyaçlarını karşılamak ve günlük yaşantılarını kolaylaştırmaktır. Son zamanlarda yaşanan, ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler insanların yaşam stillerini önemi ölçüde değiştirmiştir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler hayal edilemeyecek kadar hızlı gelişerek günlük hayatımızın içine dahil olmuş durumdadır. Teknoloji ve yenilik, gelişmiş ülkelerde sanayinin temel öğelerindedir. Ülkeler sahip oldukları bilim ve teknolojiyi altyapıları ile birlikte sanayi sürecinde kullanarak toplumu refaha dönüştürebildikleri sürece gelişmiş ülke statüsüne ulaşabilirler. ( Kılıç, 2014: 919- 920 )

Bilim ve teknolojinin ulaştığı bugünkü durumunda eğitim sisteminin ve eğitimde kullanılan yöntemleri etkisi altına almaktadır. ( Öztürk, 2014:917 ) Bu gelişmeler eğitime yansıdığı anda ise, bilim ve teknolojinin birinci dereceden müşterisi durumunda olan insan, öğretmendir. ( Güyer, 2014: 923 ) Günümüzde klasik, baskıcı ve ezberci eğitim sistemlerinin yerini yaratıcı, özgür ve çağdaş eğitim sistemleri almaya başlamıştır. Çağdaş eğitim sistemleri içinde öğretmenin rolü de değişmiştir. Bilgiyi aktaran rolünden çıkıp öğrenciye neyi, nerede ve nasıl öğreneceklerini gösteren bir rehber rolüne girmiştir. ( Taş, 2014: 927 )

Sinema filmlerinden, 17. yüzyılın sonlarından itibaren sosyal ve kültür-tarih aktarıcılığı amaçlarıyla faydalanılmaya başlanmıştır. “I. Dünya Savaşı’nda filmlerin askeri eğitimde sağladığı yararlılıklar, sinemanın eğitim boyutuna dikkatleri çekmiştir. Amerika’da ve Avrupa’da sinema filmi araştırma heyetleri kurulmuş, projeler yapılmış, filmlerin yararlılıkları ve sınırlılıkları tespit edilmiştir. Araştırmaların, filmlerin yararlılıklarını ön plâna çıkarmasıyla, eğitim filmleri üreten şirketler kurulmuş, film katalogları, akademik yayınlar, öğretmen el kitapları basılmış ve konuyla ilgili akademik toplantılar düzenlenmiştir. Filmlerin

sınıfta kullanımı için gereken teknolojik alt yapı kısa zamanda hazırlanmıştır.” ( İnce Yakar, 2013: 21 ) “Ülkemizde, 1950 yılından itibaren yayımlanmaya başlayan “Film ve Öğretim” dergisinde de sinemanın eğitimdeki rolüne, filmle öğretim konusunda yurt dışındaki gelişmelere, konuyla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı’nın eksikliklerine değinen önemli yazılar yazılmıştır. Türkiye’de eğitim filmleri konusunda ilk önemli çalışma 1951 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görsel-işitsel eğitim araçlarının üretilmesi ve çoğaltılması amacıyla Öğretici Film Merkezi kurulmasıyla başlamıştır. Bu merkezde, 1960 yılında film şeridi yapılmaya ve 1962 yılından itibaren de bu filmler seslendirilmeye başlanmıştır. Radyo ünitesinin de kurulmasıyla merkez, Film Radyo Grafik Merkezi’ne dönüştürülmüştür. 1968’de televizyonla da eğitim hizmetinin verilmesiyle merkezin adı, Film-Radyo ve Televizyon Eğitim Merkezi olarak değişmiştir. 1992 yılında bu merkez tarafından uzaktan eğitim yöntemi ile hizmet vermek üzere Açık Öğretim Lisesi kurulur. 1998 yılında ise merkez, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü adını almıştır. Günümüzde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Eğitim Materyalleri Üretim Dairesi Başkanlığı tarafından eğitim öğretimin çeşitli kademeleri için görsel-işitsel materyal olarak çeşitli videolar ve filmler hazırlanmaktadır.” ( İnce Yakar, 2013: 28- 29 )

Ülkenin durumu ve gelişimini halkla, fertlere anlatabilmek için basın esas alınmış, dünyadaki teknolojik ilerleme yakalanmaya çalışılmıştır. Haberleşmede faydalanılan sinema sektörü de bilimsel ve teknolojik açıdan desteklenmiştir. ( Akkoyun, 2016a: 638-639 )

## SONUÇ

Kitle iletişim araçlarından biri olan sinema, çok fazla insana ulaşmaktadır. Beyaz perdeye yansıyan filmler, içinde bulunduğu ülke ve o ülkenin siyasi, sosyal şartlarından etkilenirken aynı zaman seyirciyi etkisi altına almakta ve yönlendirmektedir. Görselliğin hakim olduğu bu sanat dalı, bireyler üzerinde inandırıcı ve kalıcı etkiler bırakır. Sinemanın bu etkisinden devrim propagandası, savaş sonrası sendromun anlatılması, sosyo- kültürel değişiklikleri anlatmak için kullanıldığı yapılan araştırmalar sonucunda görülmektedir. Sinema ülkemize II. Abdülhamit tarafından getirilmiş olmasına karşın çekilen ilk Türk filmi Fuat Uzkınay ‘ın 1914 yılında çektiği Ayestefanos anıtının yıkıldığı anlardır. 1922- 1949 tarihleri arasında film üretimi özel yapımevlerine bırakılmıştır. Bu dönemde beyaz perdeye edebiyat eserlerinin yansıdığı görülmektedir. 1970 yıllarına kadar önemini sürdüren ve başarılı filmlerin yansımalarına katkı sunan beyaz perde 1971-80 yılları siyasi etkilerden kaynaklı önemini yitirmeye ve sinemalar kapanmaya başlamıştır. Bu etkinin üstüne televizyonun yaygınlaşması da sinemanın popülerliğine önemli zararlar vermiştir. 1990’lı yıllardan sonra sinemanın

izlediği yol değişmiş, farklı anlatımlar geliştirilmiştir. Sinema varlığını çok uzun yıllardır sürdüren bir sanat dalıdır. Ancak sinemanın sadece sanat yönünün değil, toplumsal, psikolojik, sosyo- kültürel ve eğitim yönünün de bulunduğu söylenebilir.

Eğitim insanın var olduğu andan itibaren ortaya çıkan, değişen, gelişen, içinde bulunulan toplumun sosyal, ekonomik, kültürel değerlerinden etkilenen, şekillenen bir kavramdır. Belli bir dönem değil hayat boyu devam eden bir süreçtir. Cumhuriyet' in ilan edilmesi toplumsal yapıda köklü değişimlerin yaşanmasına sebep olmuştur. Bu süreçte Mustafa Kemal Atatürk milli eğitime büyük önem ve öncelik vermiştir. Eğitimin önemine dair söylediği “eğitim ki bir milleti ya hür, bağımsız, şanlı, yüce bir sosyal toplum halinde yaşatır veya bir milleti esaret ve sefaletle terk eder” sözüyle net bir şekilde ifade etmiştir. Kurtuluş Savaşı'nın ilk yıllarında Maarif Kongresi yapmasıyla eğitim konusunda görüşlerini ifade etmiştir. Atatürk2 göre eğitimin sahip olması gereken özelliklerden bazıları bilimsellik deneysellik ve uygulamalı olmasıdır.

Bilgi teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişmeler, insan hayatını ve çevresini etkisi altına almaktadır. Bilgi teknolojilerindeki gelişmelerin en çok etkili olduğu ve bu etkinin giderek artacağı alanlardan birisi eğitimidir. 17. Yüzyılın sonlarından itibaren sinema filmlerinden sosyal ve kültür tarih aktarıcılığı amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. I. Dünya Savaşı'nda filmlerim askeri eğitimde fayda sağladığı fark edildikten sonra, eğitim boyutu da dikkat çekmiştir. Bu anlamda ilk çalışmalar 1951 yılında Öğretici Film Merkezi kurulmasıyla başlanmıştır. Bu merkezde 1960 yılında film şeridi üretilmeye, 1962 yılından itibaren bu filmler seslendirilmeye başlanmıştır. Beyaz perdeye yansıyan filmlerin incelenmesi çalışmaları 2000'li yıllarda başlamıştır. Bu filmlerden ülkemizde ağırlıklı olarak yabancı dil ve tarih öğretimi alanlarında yararlanılmaktadır. Ekonomik, teknolojik altyapı, yeterli film arşivinin bulunmaması, öğretmen eğitimindeki eksiklikler bu metodun sınırlılıklarıdır. Farklı öğretim metodları kullanmayı kendine amaç edinmiş okullar ve öğretmenler tarafından tercih edilen bir yoldur. Halen Milli Eğitim Bakanlığı ve Tübitak ortak çalışmalara yürüterek farklı konularda animasyon filmler üretmekte ve bu filmlerin kullanılması çalışmaları yürütmektedir.

## KAYNAKÇA

Akkoyun Turan, *Türk kültürünün sinemaya yansıtılması üzerine bir tarih araştırması*, Kariyer Destek Projesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi, 25 Aralık, 2017a, Afyonkarahisar

Akkoyun Turan, *Türk sinemasının iktidar ile bağlantısı üzerine bir değerlendirme*, Timurlu Tarihine Adanmış Bir Ömür, İsmail Aka'ya Armağan, Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü Yayınları, Edt. Musa Şamil Yüksel, ss. 339-356, 2017b, Ankara

Akkoyun Turan, *Tarih bilimi açısından Türk sinemasında göç unsuru*, Geçmişten Günümüze Göç III., Canik Belediyesi, Edt. Osman Köse, 2017c, Samsun

Akkoyun Turan, *Cumhuriyet'in başlarında bilim ve teknolojik çeşitlenmesine haberleşme örneği*, Yeni Türkiye Dergisi, s.88, Ekim, 2016a, Ankara

Akkoyun Turan, *Aksaray'da çekilen 'Somuncu Baba' filminin sinema tarihimizdeki yeri hakkında tarihi bir değerlendirme*, I. Uluslararası Aksaray Sempozyumu ( Kültür, Tarih, Din, Medeniyet), 27-29 Ekim, 2016b, Aksaray

Akıncı Yüksel, N. Aysun, *Kültürel bir ürün olarak Türkiye'de sinema filmlerinde okul, öğretmen ve öğrenci temsilleri*, Global Media Journal TR. Edition, 6 ( 11 ), 2015.

Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, C. I- III, ( Açıklamalı dizin ile ), 5. Baskı, Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları: 1, 2006, Ankara.

Aydın, Hakan, *Medya ve eğitim ilişkisi üzerine*, Yeni Türkiye Dergisi Türk eğitim Özel Sayısı, s. 59, ss 1628- 1634, 2014, Ankara.

Doğan, Hıfzı, *Atatürk'ün işlevsel eğitim anlayışı*, Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1981, Ankara.

Dağ, İsa, *Etkili iletişimin eğitim yönetiminde rolü*, Journal Of Quafqua University- Philology Pedagogy, cilt. 2, s. 2, ss. 199- 214, 2014, Bakü.

Dönmez Cengiz, *Atatürk'ün eğitim ile ilgili görüş ve uygulamalarına toplu bir bakış*, Kırşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Gazi Üniversitesi, cilt:7, sayı:1, ss.91-109, 2006.

Eski, Merve, *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ( İlhan Başgöz)*, Kitabiyat.

Güyer, Tolga, *Bilişim ve eğitim*, Yeni Türkiye Dergisi Türk Eğitimi Özel Sayısı, s. 58, ss. 922- 924, 2014, Ankara.

Genç Hanife Nâlân, *Göçle mekanikleşen insanın öyküsü: Almanya Acı Vatan*, Geçmişten Günümüze Göç III., Canin Belediyesi, Edt. Osman Köse, 2017, Samsun

İşman, Aytekin, *Geleceğin eğitim sistemi uzaktan eğitim*, Yeni Türkiye Dergisi Türk Eğitimi Özel Sayısı, s. 58, 2014, Ankara

İnce Yakar, Halide Gamze, *Sinema filmlerinin eğitim amaçlı kullanımı: tarihsel bir değerlendirme*, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı.19, ss. 21- 36, 2013.

Kapluhan Erol, *Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri*, Marmara Coğrafya Dergisi sayı, 26 Temmuz, 2012.

Kılıç Turgut, *Gelecek, fen ve teknolojiyle geliyor*, Yeni Türkiye Dergisi Türk Eğitim Özel Sayısı I., yıl.10, s.58, Haziran, 2014, Ankara

Koluaçık İhsan - Gürocak Tolga, *James Bond filmlerinde erkeklik temsili- Jean Connery örneği*, II. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, 18- 20 Mayıs,2017, Alanya

Okur, Alpaslan, Süğümlü, Üzeyir, Göçen, Gökçen, *Kitaptan uyarlama sinema filmlerinin ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin okuma eğilimleri üzerindeki etkisi*, Ulusal Sosyal Araştırmaları Dergisi, cilt. 7, sayı.33, ss.667- 685, 2014.

Öztürk Aydın, *Bilgi Teknolojileri ve eğitim sistemimizin bugünkü durumu*, Yeni Türkiye Dergisi, Eğitim Özel Sayısı, yıl:2, s.7, Mart, 1996, Ankara

Öztürk Aydın, *Gelişen teknolojiler ve eğitimdeki etkileri*, Yeni Türkiye Dergisi Türk eğitim Özel Sayısı I., yıl:10, s.58, Haziran, 2014, Ankara

Senemoğlu Nuray, *Atatürk ve eğitim*.

Sözen Mustafa Fadıl, *Doğu anlatı gelenekleri ve Türk sinemasının aidiyeti*, Bilig Türk dünyası sosyal bilimler dergisi. Yaz. s.50. 132-15, 2009,Ahmet Yesevi Üniversitesi

Uluç Güliz, Küngerü Ayhan, Yavuz Arzu, *Oryantalist bir strateji olarak sinemada beyazlaştırma ( Whitewashing ) olgusu*, 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, 18-20 Mayıs, 2017, Alanya

Scognamillo Giovanni, *Türk sinema tarihi*, Kabalcı Yayınevi, 1998, İstanbul.

Tatlı, Osman, *Türkiye sineması ve sinemada algı*, Akis Kitap yayıncılık, İstanbul, Kasım 2015.

Tozlu, Necmettin, *Geleceğin dünyasında eğitim*, Yeni Türkiye dergisi Türk Eğitim Özel Sayısı, s.58, ss. 771- 778, Ankara, 2014..

Taş, Said, *İnovasyon ve eğitim*, Yeni Türkiye Dergisi Türk Eğitimi Özel Sayısı, s. 58, ss. 924-933, 2014, Ankara.

Uçan Bahadır, *Türk çizgi filmlerinde Nasreddin Hoca imgesi: Evvel Zaman İçinde (1951), Nasreddin Hoca (1990)*, 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, 18-20 Mayıs, 2017, Alanya

<http://sinema.kulturturizm.gov.tr/TR-144750/turkiye39de-sinema.html>, 29.11.2018, 02:05.

---

## THE EDUCATIONAL PROBLEMS OF FOREIGN STUDENTS

---

Yousif M. SHIHAB<sup>257</sup>, Riyad ŞIHAB<sup>258</sup>, Rajha M.SHEHAB<sup>259</sup>

### ABSTRACT

*The foreign students need to manage their career as scholarship from their country. The higher education institutes has provide rapid developments in Turkey. They prefer getting the high education from Turkey because of the similarity of the culture and the near of their regions to Turkey and the level of the life is very near to the level of life in their country. International students need assistance to overcome difficulties originating from cultural and linguistic differences and enhance their academic performance. However, when they have troubles in their classes, they may not be able to find the causes of academic problems and know where to turn for help. Actually, the question remains whether our university has been able to give their international students sufficient help and the attention required for adjusting them in a foreign land. The best way to deal with it is to ask student, teachers and universities together to take the responsibility for developing intercultural understandings and pay enough concerns to international students. On the other hand, the problems of the foreign student would be represented in two types. The first on is getting the acceptance from the recognized or not recognized universities according to the higher education in their country. The second one is the problem of specialty of graduated student with respect to the field which has been accepted in. Here in this research the investigation has been done by showing the graphics for explaining the conditions of students. The suggestions and reconditions are given to reduce the problems which has been suffered from getting high education from universities in Turkey.*

**Keywords:** Academic performance, foreign student, higher education, language, recognized universities.

### INTRODUCTION

There are some problems before entering the university firstly and the problems after attending the university. Even before coming to Turkey the students have to get academic acceptance before getting the VIZA. To be able to get the acceptance he or she should attend by himself or herself for getting the acceptance from university. This is huge problem because he or she works in governmental jobs, so he or she needs the permission for coming to Turkey and getting the scholarship from his or her government. So the most of the foreign student suffer from the presser from the period procedures so they follow different ways to reach to this target or suffer from falling under the extortion and corruption of many companies.

The second problem which exist, is after getting acceptance, is dealing with the problems of language of students because there are two directions either in Turkish or in English. Because

---

<sup>257</sup> PhD student, Gazi university, ymsh50@yahoo.co.uk

<sup>258</sup> Asst.Prof.Dr., Afyon Kocatepe University. rishihab@gmail.com

<sup>259</sup> Reserch assistant, Baghdad Technical University, alrazak2008@gmail.com

this problem is not specified in acceptance most student will suffer from repeating the Course of language either in Turkish or in English.

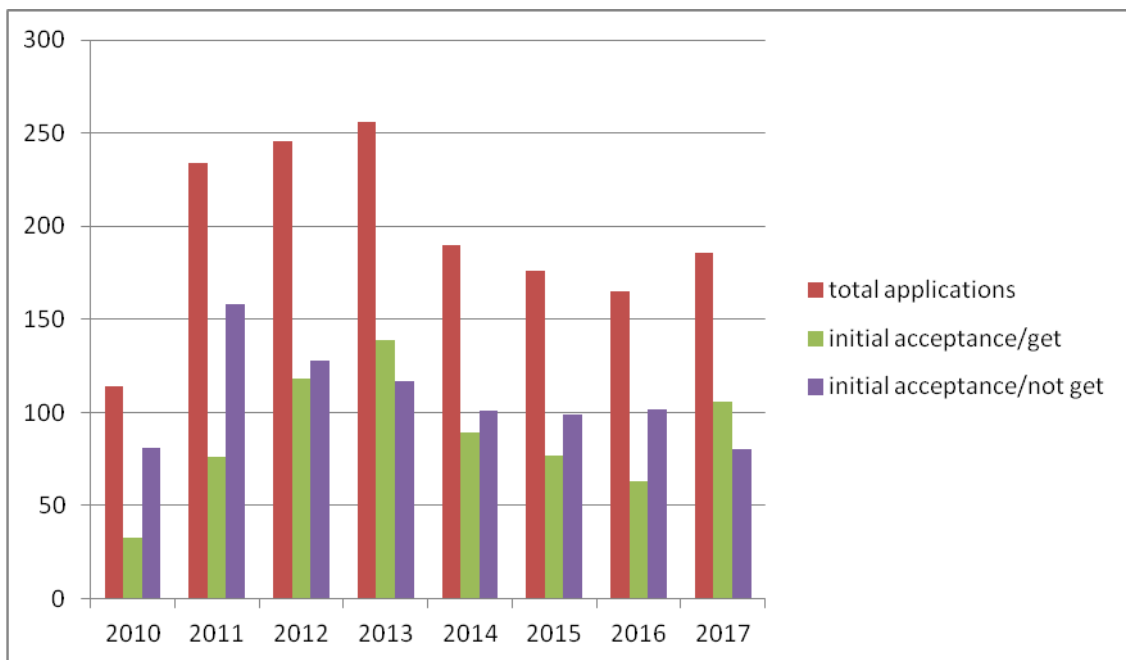
The specification of field or subject of study may be the problem because the lack of identity of fields or subjects which the foreigner who is coming for are not identical.

In this study the data has been collected about the foreign students and many recommendations have been given. The most important solution can be obtained by setting up strong network for getting conditional acceptance on online system. Secondly establishing unique reservoir for foreign student to make these procedures easier and more accessible. Thirdly, signing the contacts with another universities and establish representative institutions in and outside Turkey for make these process more easy to reach the foreign students to get reliable registration. The informing the embassies about these registrations procedures to make the getting Visa more easy for students. If these steps carried out correctly, the financial benefits would be income which support the economy of Turkey. For instance the Turkish economy gained 8 million dollar for one year (between 2012 and 2013). Finally improve the skills of the staff who's getting the responsibility for working with foreigners affaires in universities.

### THE METHOD

Initial acceptance			
Year	total applications	initial acceptance/get	initial acceptance/not get
2010	114	33	81
2011	234	76	158
2012	246	118	128
2013	256	139	117
2014	190	89	101
2015	176	77	99
2016	165	63	102
2017	186	106	80

**Figure 1:** The graphic shows the total applications of number of students who get initial acceptance from university and students who did not get acceptance from university between 2010-2017.

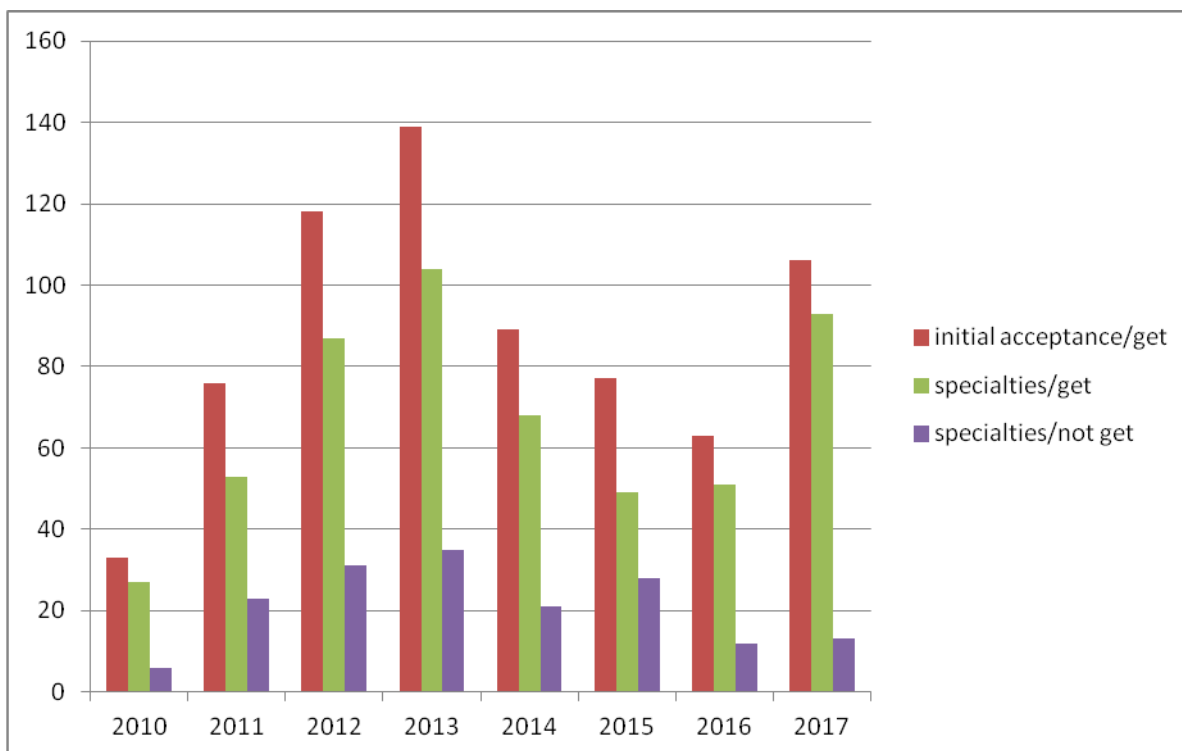


**Figure 2:** The graphic shows the total applications of number of students who get initial acceptance from university and students who did not get acceptance from university between 2010-2017.

Specialties			
Year	initial acceptance/get	specialties/get	specialties/not get
2010	33	27	6
2011	76	53	23
2012	118	87	31
2013	139	104	35
2014	89	68	21
2015	77	49	28
2016	63	51	12
2017	106	93	13

**Figure 3:** The graphic shows the number of initial acceptance for specialties students and the number of specialties students who did not get initial acceptance from university between 2010-2017.

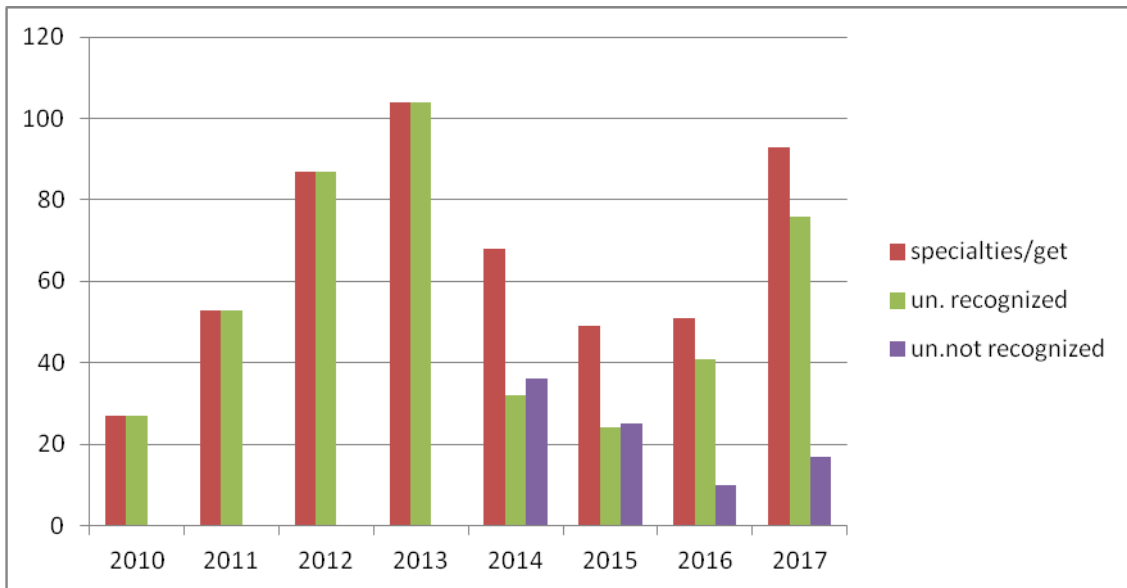




**Figure 4:** The graphic shows the initial acceptance, specialties students who get acceptance and who doesn't.

Un. recognized			
Year	specialties/get	un. recognized	un.not recognized
2010	27	27	0
2011	53	53	0
2012	87	87	0
2013	104	104	0
2014	68	32	36
2015	49	24	25
2016	51	41	10
2017	93	76	17

**Figure 5:** The graphic shows the number of specialties initial acceptance in recognize university, specialties students who get acceptance from unrecognized university.



**Figure 6:** The graphic shows the number of specialties initial acceptance in recognize university , specialties students who get acceptance from unrecognized university between 2010-2017.

### CONCLUSION

1-In different studies, it was exhibited that international students from different countries, who came to Turkey to receive education at a university, had some problems in some fields such as language skills, academic achievement, orientation, housing and economic status. Among these problems, language problems become more prominent Problems related to language naturally bring about some academic problems. In this study, it was aimed to determine undergraduate international students' problems related to "education" and "language" in a university in Turkey in accordance with the findings obtained from the study.

2- Addition to language the registration in universities in Turkey which is more significant especially at first step of getting proper information from the universities directly.

3- As a result, in this study the data has been collected about the foreign students and many recommendation has been given. The most important solution can be obtained by setting up strong network for getting conditional acceptance on online system. Secondly establishing unique reservoir for foreign student to make these procedures easier and more accessible. Thirdly, signing the contacts with another universities and establish representative institutions in and outside Turkey for make these process more easy to reach the foreign students to get reliable registration. The informing the embassies about these registrations procedures to make the getting Visa more easy for students. If these steps carried out correctly, the financial benefits would be income which support the economy of Turkey. For instance the Turkish economy gained 8 million dollar for one year (between 2012 and 2013). Finally improve the

skills of the staff who's getting the responsibility for working with foreigners affaires in universities.

## REFERENCES

- 1-Açıklım, A., Demirel, Ö. & Önsoy, R. (1996). Problems of Turkic university students in Turkey. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- 2-Adıgüzel, M. S. (1994). Learning difficulties of Turkoman students regarding Turkey Turkish, Ankara.
- 3-Allaberdiyev, P. (2007). The adaptation levels at the students who come to Turkey for higher education purposes from Turkic Republics. Unpublished master thesis, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 4-Altbach, P. (1997). The new internationalism: Foreign students and scholars. In P.Altbach (Ed.) Comparative higher education: Knowledge, the university and development. Boston: Center for International Higher Education, Boston College.
- 5-Can, N. (1994). Problems of international students in Turkey and relations of these problems with organizational structure. Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 6-Ercan, L. (2001). An investigation on the problems of international and Turkish university students from different variables. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 165-173.
- 7-Kaplan, R. (1983). Meeting the educational needs of other nations. In H. Jenkins & Associates, Educating students from other nations. San Francisco: Jasey Bass.
- 8-Tutar, H. (2002). The reasons of failure of Turkic and relative societies' students in Turkey Unpublished master thesis, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

---

## ÖĞRETMEN SINIF LİDERLİĞİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

---

Esra KARABAĞ KÖSE<sup>260</sup>

### ÖZET

*Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin öğrencilerine liderlikleri ile ilgili rollerinin, kendi kişisel/mesleki özellikleri ve okulla ilgili değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Betimsel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini, Kırıkkale merkez ve ilçelerinde görev yapan 371 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel analizler ile t-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin eğitim durumları ve kıdemleri ile okulun başarı durumu değişkenlerinin öğretmen sınıf liderliği ile ilgili görüşlerini farklılaştırdığını, cinsiyet ve okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenlerinin ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen liderliği, Öğretmen sınıf liderliği.

### INVESTIGATION OF TEACHER CLASSROOM LEADERSHIP IN TERMS OF SOME VARIABLES

#### ABSTRACT

*The main purpose of this study is to investigate the teachers' roles about their classroom leadership in terms of their personal/professional characteristics and variables related to school. The sample of the research, which was designed in the descriptive survey model, consisted of 371 teachers who work in down-town and districts of Kırıkkale. Teacher Classroom Leadership Scale Teacher Form was used as a measurement tool. In the analysis of the data, descriptive analysis and t-test and ANOVA test were used. Research results; it was found that the variables of teachers' educational status and seniority and the success of the school differentiated their views on teacher classroom leadership and that the variables of gender and socioeconomic level of the school did not make a statistically significant difference.*

**Key Words:** Teacher leadership, Teacher classroom leadership.

### GİRİŞ

Öğretmen sınıf liderliği öğretmen liderliği olgusunun bir alt boyutu olarak sınıf içi süreçler, okul dışı süreçler ve etkileşim boyutlarında tanımlanan bir kavramdır (Karabağ-Köse, 2018). Geleneksel olarak, merkezi bir otorite figürü olan okul müdüründe toplanan liderlik, çağdaş yönetim yaklaşımlarıyla birlikte, okulun tüm paydaşlarına yayılan bir gelişme izlemiştir. Paylaşılan bir güç olarak liderlik olgusunun en önemli paydaşlarından birisini de öğretmenler

---

<sup>260</sup>Dr. Öğretim Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, esrakarabag@gmail.com

oluşturmuştur. Katılımcı yönetim, dağıtımçı liderlik gibi tanımlamalarla kavramsal çerçevesini bulan bu yaklaşımlarla birlikte yoğun tartışılan kavramlardan birisi de öğretmen liderliği olmuştur. Alanyazında öğretmen liderliği, genel olarak, öğretmenlerin okuldaki yönetimle ilgili karar alma ve uygulama süreçlerine katılımı bağlamında tanımlanmaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Wenner ve Campbell, 2017). Öğretmen liderliği kavramının tanımlanmasında geçmişten bugüne, öğretmeni sınıf içinde ve sınıf dışında bir lider olarak tanımlayan iki farklı yaklaşımdan söz edilebilir. Öğretmen liderliğini değerlendirmeye yönelik çalışmalarda genellikle öğretmenin sınıf içindeki ve sınıf dışındaki liderlik rollerinin iç içe geçmiş bir biçimde değerlendirildiği, ağırlığın ise sınıf dışındaki yönetsel süreçlere verildiği görülmektedir (Beycioğlu ve Arslan, 2010; Can, 2007; Demir, 2014; Sugg, 2013).

Milli Eğitim Temel Kanununda (2018), öğretmenlik mesleği “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamadaki *yönetim* görevi, liderlikle ilgili olmaktan çok okul müdürlüğü ya da müdür yardımcılığı gibi resmi yöneticilik görevleri ile ilgilidir. Zira 657 sayılı devlet memurları kanununa (2018) göre yöneticilik, öğretmenlere asıl görevlerine ek olarak verilen ikinci bir görevdir. Buna göre “*öğretmenlere; okul ve enstitü müdürlüğü, başyardımcılığı ve yardımcılığı görevleri, ikinci görev olarak yaptırılabilir*”. Yine aynı kanunda öğretmenler, “*devlet memurlarına, vekalet görevi, ikinci görev veya ders görevlerinden ancak birisinin verilebileceği*” hükmünün dışında tutulmuştur. Yani öğretmenlik kanunen de hem yöneticilik hem öğretmenlik görevinin birlikte yürütüleceği bir ihtisas alanı olarak görülmektedir. Bu yaklaşımın özellikle okul yöneticiliğinin meslekleşmesi bağlamında öteden beri önemli bir tartışma konusu olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede, öğretmen liderliği olgusunun kavramsallaşmasında da öğretmenin sınıf içindeki rolleri ve okul düzeyindeki yönetimle ilgili roller açısından benzeri bir ikilemin söz konusu olması dikkat çekicidir. Bununla birlikte öğretmenin sınıf içi liderlik rollerine odaklanarak, öğrencilere yapmış olduğu liderliği farklı bir kavramsal yapı ile tanımlamaya yönelik çalışmalar da görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen sınıf liderliği olgusu; öğretmenin sınıf içi süreçlerde öğrencilerle etkileşimi, okul dışı ortamlarda öğrencilere liderlik yapması, öğretimsel süreçlerdeki liderliği bağlamlarında değerlendirilmektedir (Ertesvåg, 2009; Karabağ-Köse, 2018; Pounder, 2014). Karabağ-Köse (2018) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen sınıf liderliği; (1) *öğrenciler arasında güçlü bir pozitif etkileşim*, (2) *öğretmenin güçlü öğretimsel liderlik özellikleri* ve (3) *sadece sınıf içi süreçlerde değil okul dışı süreçlerde de öğretmenin güçlü liderlik davranışları* olmak üzere üç boyutta tanımlanmıştır. Bu

bağlamda öğretmenlerin öncelikli görev alanlarında yer alan sınıfa/öğrencilerine liderlikleri ile ilgili rollerinin, kendi kişisel/mesleki özellikleri ve okulla ilgili değişkenler açısından çok yönlü olarak değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf liderlikleri ile ilgili algı ve düşüncelerini farklılaştıran değişkenlerin değerlendirilmesi, politika yapıcılar ve uygulayıcılar açısından bu konudaki önceliklerin ve alınacak tedbirlerin belirlenmesi açısından önemlidir.

Yukarıda ele alınan kavramsal çerçevede araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin kendi sınıf liderlikleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesidir. Buna göre araştırmanın alt problemleri, (1) öğretmenlerin sınıf liderliği düzeyleri nedir? (2) öğretmenlerin sınıf liderliği düzeyleri bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okulun başarı düzeyi, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi) farklılaşmakta mıdır? şeklinde tanımlanmıştır.

## YÖNTEM

Araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni Kırıkkale merkez ve ilçelerinde görev yapan ortaokul öğretmenleridir. Tabaka örnekleme ile belirlenen 371 öğretmen araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Katılımcıların dağılımları; 182 (%51.4) erkek, 173 (%48.3) kadın; 317 (%89) lisans mezunu, 33 (%9.3) lisansüstü eğitim mezunu şeklindedir.

Araştırmada ölçme aracı olarak Karabağ-Köse (2018) tarafından geliştirilen “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu” kullanılmıştır. 5’li Likert tipinde hazırlanan ölçek, 23 maddeden ve *etkileşim, sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçler* olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracının tümüne ilişkin .93 bulunan iç tutarlılık katsayısı alt boyutlar için sırası ile .95, .87 ve .83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yapısının geçerliğini doğrulamak üzere yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir [ $X^2/sd= 2.85$ ; RMSEA = .07; GFI = .87; CFI = .90; NFI = .85].

Araştırma verilerininin dağılımları incelenmiş, istatistiksel analizler için gerekli normallik, doğrusallık ve homojenlik varsayımları değerlendirilmiştir. Dağılımın normalliği ile ilgili olarak değişkenlere ilişkin z puanları ve mahalalanobis uzaklıkları hesaplanmış ve 15 aykırı veri çıkartılmış, kalan 356 veri ile istatistiksel analizler tamamlanmıştır. Normal dağılıma ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 1’de sunulmuştur. Verilerin analizinde parametrik testler arasında yer alan t-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Ayrıca betimsel analizler de yapılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın ilk alt problemi olan “öğretmenlerin sınıf liderliği düzeylerini” belirlemek üzere ölçeğini tümü ve alt boyutları için yüzde ve frekans değerleri incelenmiştir. Analiz sonuçları, çarpıklık ve basıklık değerleri ile birlikte Tablo 1’de sunulmaktadır.

**Tablo 1.** *Betimsel Analiz Sonuçları*

	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmen Sınıf Liderliği	4.21	.46	-.027	-.536
Etkileşim	4.27	.48	-.136	-.574
Okul Dışı Süreçler	4.08	.59	-.218	-.427
Sınıf İçi Süreçler	4.19	.53	-.343	-.029

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen sınıf liderliği algılarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Etkileşim alt boyutu en yüksek değer alan alt boyut iken en düşük değer alan alt boyut sınıf içi süreçler alt boyutu olmuştur.

Öğretmenlerin sınıf liderliği düzeyleri ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek üzere t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmaktadır.

**Tablo 2.** *Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları*

Değişkenler	Erkek		Kadın		t	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Öğretmen Sınıf Liderliği	4.20	.49	4.22	.43	-.374	.709
Etkileşim	4.27	.51	4.27	.45	-.035	.972
Okul Dışı Süreçler	4.05	.62	4.11	.57	-.951	.342
Sınıf İçi Süreçler	4.18	.60	4.20	.49	-.301	.764

$$p < .05$$

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen sınıf liderliği algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf liderliği düzeyleri ile ilgili görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek üzere t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3’de sunulmaktadır.

**Tablo 3.** *Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları*

Değişkenler	Lisans		Lisans Üstü		t	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Öğretmen Sınıf Liderliği	4.11	.47	4.21	.46	1.252	.211
Etkileşim	4.23	.50	4.27	.48	.474	.636
Okul Dışı Süreçler	3.99	.58	4.09	.60	.834	.405
Sınıf İçi Süreçler	3.96	.51	4.20	.52	2.585	.013

$$p < .05$$

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen sınıf liderliği algılarının, eğitim düzeyine göre, sınıf içi süreçler alt boyutunda, lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine farklılaştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretmen sınıf liderliği ile ilgili görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek üzere ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

**Tablo 4. Kıdeme Göre ANOVA Testi Sonuçları**

Değişkenler		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğretmen Sınıf Liderliği	Gruplararası	1.543	4	.386	1.795	.130
	Gruplariçi	71.145	331	.215		
	Toplam	72.688	335			
Etkileşim	Gruplararası	2.134	4	.534	2.287	.050
	Gruplariçi	77.246	331	.233		
	Toplam	79.380	335			
Okul Dışı Süreçler	Gruplararası	2.022	4	.505	1.439	.221
	Gruplariçi	116.284	331	.351		
	Toplam	118.306	335			
Sınıf İçi Süreçler	Gruplararası	.933	4	.233	.842	.499
	Gruplariçi	91.713	331	.277		
	Toplam	92.646	335			

$$p < .05$$

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf liderliği algılarının kıdem değişkenine göre, etkileşim alt boyutunda, farklılaştığı görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçları, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha genç meslektaşlarına göre öğrencilerle daha güçlü etkileşim kurduklarını göstermektedir. Öğretimsel liderlikle ilgili süreçleri değerlendiren sınıf içi süreçler ve ders ve okul dışındaki iletişimin değerlendirildiği okul dışı süreçler alt boyutlarında kıdeme göre herhangi bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretmen sınıf liderliği ile ilgili algılarının okulun başarı durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek üzere ANOVA testi yapılmıştır. Okulun başarı durumu değişkenini belirlemek üzere çalışmaya dahil edilen 23 okulun 2017 yılı OKS sınavlarındaki il düzeyindeki başarı sıralamaları esas alınarak kümeleme yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.



**Tablo 5. Okulun Başarı Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları**

Değişkenler		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğretmen Sınıf Liderliği	Gruplararası	10.687	2	5.343	28.792	.000
	Gruplariçi	64.953	350	.186		
	Toplam	75.639	352			
Etkileşim	Gruplararası	11.938	2	5.969	29.879	.000
	Gruplariçi	69.919	350	.200		
	Toplam	81.857	352			
Okul Dışı Süreçler	Gruplararası	13.174	2	6.587	20.533	.000
	Gruplariçi	112.285	350	.321		
	Toplam	125.460	352			
Sınıf İçi Süreçler	Gruplararası	6.981	2	3.490	13.498	.000
	Gruplariçi	90.502	350	.259		
	Toplam	97.483	352			

$$p < .05$$

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin tümü ve alt boyutları için sonuçların anlamlı ölçüde farklılık gösterdiği görülmektedir. Farkın kaynağına ilişkin Tukey testi sonuçları, başarı düzeyi yüksek olan okullarda öğretmenlerin öğretmen sınıf liderliği algılarının anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretmen sınıf liderliği ile ilgili algılarının okulun sosyoekonomik durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek üzere ANOVA testi yapılmıştır. Okulun başarı durumu değişkeni, öğretmen algılarına göre; alt, orta ve üst olmak üzere gruplandırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmaktadır.

**Tablo 6. Okulun Sosyoekonomik Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları**

Değişkenler		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğretmen Sınıf Liderliği	Gruplararası	1.009	2	.504	2.374	.095
	Gruplariçi	74.990	353	.212		
	Toplam	75.999	355			
Etkileşim	Gruplararası	.847	2	.423	1.837	.161
	Gruplariçi	81.394	353	.231		
	Toplam	82.241	355			
Okul Dışı Süreçler	Gruplararası	1.581	2	.790	2.250	.107
	Gruplariçi	124.043	353	.351		
	Toplam	125.624	355			
Sınıf İçi Süreçler	Gruplararası	1.106	2	.553	2.014	.135
	Gruplariçi	96.918	353	.275		
	Toplam	98.024	355			

Tablo 6 incelendiğinde ölçeğin tümü ve alt boyutları için sonuçların anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Betimsel istatistikler, sosyoekonomik düzeyi yüksek algılanan

okullarda, öğretmenlerin liderlikle ilgili görüşlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte söz konusu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

### **SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

Öğretmenlerin sınıf liderliği düzeylerinin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre ve okulla ilgili bazı faktörler açısından değerlendirildiği bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin kendi liderlikleri ile ilgili algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenler okul dışı süreçlerle ilgili liderliklerini en düşük düzeyde görmekteyken, etkileşim boyutundaki liderliklerini en yüksek düzeyde algılamaktadır.

Bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumlarının değerlendirilmesi ile ortaya çıkan dikkat çekici sonuçlardan birisi, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin özellikle sınıf içi süreçlerdeki liderlik algılarının daha yüksek olmasıdır. Bu sonuç lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin güçlü öğretimsel liderlik özellikleri gösterdiğine işaret etmektedir. Alınan lisansüstü eğitimin, teknolojiyi iyi kullanmak, kaynak ve materyal çeşitliliği sağlamak (Karabağ-Köse, 2018) gibi teknik yeterlikleri de içeren sınıf içi süreçler alt boyutunda öğretmenlere anlamlı bir katkısının olduğu söylenebilir. Bu farklılaşma, alınan lisansüstü eğitimin öğretmenlerin öğretimsel süreçlerle ilgili teknik yeterliklerini artırmasına bağlı olabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin devam ettiği lisansüstü eğitim programlarında liderliğin tüm yönleri ile desteklenmesine yönelik programlar eklenmelidir. Gerek lisansüstü eğitim programlarında gerekse hizmetiçi eğitim programlarında, öğretmenlerin öğrenci-öğretmen etkileşimi ve okul dışı süreçlerdeki liderlik ile ilgili becerilerini de desteklemek üzere program düzenlemeleri yapılabilir.

Kıdeme göre öğretmen sınıf liderliğinin farklılaşması ile ilgili sonuçlar, en kıdemli grupta yer alan öğretmenlerin daha genç meslektaşlarına göre öğrencilerle daha güçlü etkileşim kurduklarını göstermektedir. Buna göre, özellikle okul yöneticileri tarafından, tecrübeli öğretmenlerin genç öğretmenlerle mesleki etkileşimlerini artırıcı paylaşım ve öğrenme ortamları oluşturulması önerilebilir.

Araştırma sonuçları, okulun başarı durumu değişkenine göre öğretmen sınıf liderliği algılarının farklılaştığını ortaya koymaktadır. İki değişken arasındaki sebep sonuç ilişkilerinin belirlenmesine yönelik daha ileri araştırmalar yürütülmelidir.

Okulun sosyoekonomik düzeyi ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin öğretmen sınıf liderliği algıları açısından herhangi bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir. Olumsuz sosyoekonomik şartlarda da öğretmen sınıf liderliği düzeylerinin farklılaşmaması önemli bir sonuçtur.

## KAYNAKLAR

- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22(1), 263-288.
- Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 13(2), 334-344.
- Devlet Memurları Kanunu, (2018). Devlet Memurları Kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ertesvåg, S. K. (2009). Classroom leadership the effect of a school development programme. *Educational Psychology*, 29(5), 515–539.
- Karabağ-Köse, E. (2018). Öğretmen Sınıf liderliği ölçeği öğretmen formu geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, Baskıda.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (2018). Milli Eğitim Temel Kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Pounder, J. (2014). Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, 22(3), 273-285. Doi: 10.1108/QAE-12-2013-0048
- Sugg, S. A. (2013). *The Relationship between teacher leadership and student achievement* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eastern Kentucky University, Kentucky, ABD. <https://encompass.eku.edu/etd/138> adresinden erişilmiştir.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. Doi: 10.3102/0034654316653478

---

## ÜNİVERSİTELERDE GÖREV YAPAN İDARİ PERSONELİN ÖRGÜTSEL KİMLİK VE ÖZYETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

---

Ferudun SEZGİN<sup>261</sup>, Şebnem ÖZTÜRK<sup>262</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmanın amacı 2018-2019 eğitim-öğretim yılında üniversitelerde görev yapan idari personelin özyeterlik ve örgütsel kimlik algılarının düzeyini ortaya çıkarmaktır. Ayrıca çalışmada, ilgili personelin örgütsel kimlik ve özyeterlik algılarının cinsiyet ve medeni durum gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve özyeterlik algısının örgütsel kimlik algısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı sorularına cevap aranmaktadır. Çalışmada verilerin toplanması amacıyla Sherer ve diğerleri (1982) tarafından geliştirilen Genel Öz Yeterlik Ölçeği ile Stoner, Perrew ve Hofacker (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanarak kullanılan Çok Boyutlu Örgütsel Kimlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya iki devlet üniversitesinde görev yapan 68 idari personel katılmıştır. Araştırmanın sonucunda ölçeğin kendini sınıflandırma, uyum, duygusal bağ ve davranışsal aidiyet olan dört alt boyutunun üç boyutta toplandığı görülmüştür. Davranışsal aidiyet alt boyutu kendini sınıflandırma alt boyutu ile birleşmiştir. Araştırmada, üniversitelerde görev yapan idari personelin örgütsel kimlik algısının orta, özyeterlik algısının ise yüksek olduğu ve ölçeğin uyum boyutu ile özyeterlik arasında ise pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte, üniversitelerde görev yapan idari personelin örgütsel kimlik ve özyeterlik algılarının cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, kendini sınıflandırma ve duygusal bağ boyutları ile özyeterlik arasında da anlamlı bir ilişki yoktur.*

*Anahtar Sözcükler: Örgütsel kimlik, özyeterlik, yükseköğretim, idari personel*

### GİRİŞ

Yükseköğretimin sağlık, eğitim veya güvenlik gibi toplumsal birtakım ihtiyaçlardan beslendiği söylenebilir. Bununla birlikte, yükseköğretim, aynı zamanda, toplumsal ihtiyaçlara farklı çözümler sunabilen ve çıktılılarıyla toplumları besleyen bir kaynaktır. Bu sebeple, yükseköğretim kurumları toplumların değişiminde ve gelişiminde önemli bir yere sahiptir.

Türkiye’de özellikle son yıllarda genç nüfusun eğitim ihtiyacına paralel olarak yükseköğretime olan rağbet gittikçe artmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının sayısı son 10 yılda %59 oranında artış göstermiştir (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2018). “Türkiye’de son dönemde gerçekleşen yükseköğretimdeki genişleme hamlesiyle birlikte, erişim sorununun çözümünde çok önemli mesafe alındığı” (Özer, 2011); “önemli adımlar atıldığı ve böylece yükseköğretime erişimde önemli bir ilerleme sağlandığı bilinmektedir” (Altınsoy, 2011). Fakat yükseköğretimin kalitesi konusunda nispeten daha yavaş bir ilerleme sağlandığı söylenebilir. Öğrenci ve yükseköğretim kurumları sayısındaki

---

<sup>261</sup>Doç.Dr., ferudun@gazi.edu.tr

<sup>262</sup>Öğretim Görevlisi, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, sebnemozturk84@gmail.com

artışın nitelikli yapısal düzenlemelerle desteklenmediği ve kaynak dağılımı konusunda yetersizlikler ortaya çıktığı durumlarda ilgili kurumlarda sıkıntılar ortaya çıkabilmektedir. Bu sıkıntıların çözümü ve yükseköğretim kurumlarında üç işlevin gerçekleştirilmesindeki olumsuzlukların okul düzeyinde azaltılması, yükseköğretim paydaşlarının ortak çözümler geliştirebilme becerisine bağlıdır.

“Yükseköğretim kurumları; akademik personel, öğrenciler ve idari personelden oluşan üç temel paydaş grubunun yoğun bir etkileşim içinde olduğu yerlerdir” (Gerçek, Güven, Özdamar, Yelken ve Korkmaz, 2011). Akademik ve idari personelin çalışan ve hizmet veren, öğrencinin ise hizmet gören konumunda olduğu düşünüldüğünde yükseköğretim kurumları kendilerine yüklenen işlevleri idari ve akademik olmak üzere iki farklı yapılanma bünyesinde yürütmektedir. Mintzberg’in (1980) ifadelerine göre “üniversiteler akademik ve idari yapılanmalarından ötürü profesyonel bürokrasi” olarak tanımlanabilir. Profesyonel bürokrasinin geçerli olduğu örgütlerde biçimsel işler ile inisiyatif gerektiren çalışmalar bir arada yürütülmektedir. “Standartlaştırılması gereken bürokratik işlerden sorumlu personelin yanı sıra örgüt iyi derecede eğitim almış uzmanları işe alır ve kendilerine yaptıkları işte büyük oranda otonomi sağlar. Yapısını bünyesine dahil ettiği uzmanların bilgi ve yetenekleri çevresinde şekillendirir” (Lega ve Depietro, 2005:262). Yükseköğretim kurumları özelinde düşünülürse eğitilmiş uzmanların sahip olduğu bilgi ve becerileri kullanacakları karmaşık yapıların örgütün akademik yanını, standart işleyen süreçlerin bulunduğu kararlı yapıların ise örgütün idari yanını oluşturduğu söylenebilir.

Örgütlerde yer alan destek personeli örgüt bünyesindeki çalışanlarla bürokratik bir yapı içerisinde olmakta ve genellikle yukarıdan aşağıya işleyen süreçlerin içinde yer almaktadır. Dolayısıyla örgüt dahilinde görev yapan uzmanlar için aşağıdan yukarıya doğru güç odaklı ve demokratik, destek personeli için ise yukarıdan aşağıya doğru kontrol odaklı ve otokratik olmak üzere iki farklı hiyerarşi ortaya çıkmaktadır (Mintzberg, 1992). Üniversitelerde örgüt yapısını oluşturan akademik ve idari paydaş grupları birlikte görev yapmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının kendilerine biçilen işlevlerin gerçekleştirilmesinde uzmanlık gücü gerektiren akademik yapının önemi aşikârdır. Fakat “akademisyenler, bir öğrencinin entelektüel ve kişisel gelişimi ile ilgili bütün hedefleri tek başlarına gerçekleştiremezler; öğrencilerin vakitlerinin çoğunu geçirdikleri yerlerde görev yapan diğer kişilerin iş birliğine ihtiyaç duyarlar” (Banata ve Kuh, 1998). Bu sebeple, akademik yapıdan beklenen işlevlerin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi, birtakım süreçlerin iyileştirilebilmesi ve karşılaşılan sorunların çözümü için kurum bünyesinde akademik ve idari yapının etkin bir iş

birliği kurabilmesi önemlidir. Bu iş birliği ve etkili iletişim, ancak idari personelin desteği ile gerçekleştirilebilir. “Öğretim elemanları ve öğrenciler ile birlikte üniversitenin üçlü sacayağından birini oluşturan idari ve yardımcı personelin, her ne kadar akademik yükümlülükleri yoksa da, üniversitenin işlerinin aksamadan ve kurallara uygun yürütülmesinde çok önemli görev ve sorumluluklar üstlendiği yadsınamaz” (Gerçek vd., 2011). İdari personel örgüte dahil olan öğrenci, akademisyen, yönetici gibi tüm çalışanlarla doğrudan ilişkide bulunmakta ve örgütü ilgilendiren tüm süreçlerde ilgili personele destek sağlamaktadır. Bu sebeple, idari personelin yükseköğretim kurumlarını ilgilendiren tüm süreçlerde ve iş birliği grupları arasında yer aldığı söylenebilir. Üniversitelerde idari personel tarafından sağlanacak desteğin akademik yapının işini kolaylaştıracağı ve hızlandıracağı belirtilebilir.

“Üniversiteler diğer örgütlerden farklıdır; çünkü yan yana ve bağımsız olarak varlığını sürdürebilen iki örgütsel hiyerarşiden meydana gelmektedir” (McMaster, 2003). Bu iki farklı hiyerarşi dahilinde akademik ve idari olarak ayrışan personelin aynı örgüt bünyesinde bir ekip olarak çalışmasında örgütsel kimlik algısının oluşmasının örgütün yararına olacağı söylenebilir. “Örgütsel kimlik, çalışanların örgütlerini diğer örgütlerden ayıran özelliklerin ne olduğuna yönelik inanç ve algılarını temsil eden ve örgüt dışındakilere yönelik geliştirilen örgüt imajının temelini oluşturan bir kavramdır” (Corley, 2004). Buna göre, kavram örgütün kendi içinde bir bütün olarak hareket edebilmesini sağlamaktadır. “Kurumlarına karşı kuvvetli kimlik algısı besleyen çalışanların bulunduğu örgütlerde çatışmaların azaldığı, kişilerarası ve yönetime karşı güvenin arttığı, iş gücü kayıplarının azaldığı, örgütsel uygulamaları benimseme ve örgütsel faaliyetlere katılımın arttığı, çalışanların motivasyonunda ve iş doyumunda artışın olduğu görülmektedir” (Akatay, 2008).

Yükseköğretim bağlamında düşünöldüğünde, örgütsel kimlik algısının yükseköğretimin profesyonel bürokratik yapısı dahilinde ayrışan iki grubunu bir araya getirebilecek temel bir nitelik olduğu düşünölebilir. Örgütsel kimlik algısı yüksek olan kişilerin örgütte bulunmaktan dolayı memnuniyet içerisinde ve iletişime açık bireyler olduklarından yükseköğretim dahilinde akademik ve idari personel arasında güven, uyum ve iş birliğinin temel olduğu bir iklim yaratacağı söylenebilir. Bununla birlikte, “idari personelin üniversitenin eğitim-öğretim sürecinde önemli bir role sahip olduklarını düşünmelerine rağmen, akademik personel ve öğrencilerin idari personelin sunduğu hizmeti önemli görmediği öne sürölmektedir” (Pitman, 2000:173). Örgütsel kimlik algısı; güven, iş birliği ve motivasyon gibi olumlu özellikleri geliştirerek idari personelin kurumlarına ilişkin bu tarz kaygılarının azalmasını sağlayabilir.

Bu sebeple, yükseköğretim kurumlarında akademik ve idari personelin yüksek örgütsel kimlik algısının örgütün verimliliği açısından büyük bir avantaj teşkil ettiği söylenebilir.

Profesyonel bürokrasi çerçevesinde yükseköğretim kurumlarında var olan bu ikili yapı, idari personelin öz yeterlik inancını, dolayısıyla üniversite içerisindeki davranışlarını da etkileyebilir. “Öz yeterlik inancı, bireyin yetkinliklerine dair yaptığı kapsamlı bir değerlendirme ve yargının neticesinde oluşur” (Bandura, 1977, 1982; Işık, 2001). Öz yeterlik algısı, doğru ya da yanlış, çevrenin ve etkinliklerin seçimi üzerinde etkilidir. “Kişiler başa çıkamayacaklarına inandıkları etkinliklerden kaçınırken başa çıkabilme becerisine sahip olduklarına inandıkları etkinlikler konusunda özgüvenli bir şekilde sorumluluk altına girebilirler” (Bandura, 1977). “Yeterlik beklentisi kişinin harcayacağı çabanın miktarının ve engeller ve caydırıcı tecrübeler karşısında ne kadar ısrarcı olabileceğinin belirleyicisidir” (Bandura, 1982). “Öz yeterlik algısı yüksek bireyler, yaşamlarında başarılı olacak senaryoları zihinlerinde kolaylıkla canlandırabilmekte ve böylece olası problem durumlarına uygun çözümler üretebilmektedirler” (İnandı, Tunç, ve Gündüz, 2013). Birey, çeşitli yaşantılarından yola çıkarak zihninde kendisi hakkında bir yargı geliştirmekte ve bu yargı bireyin sosyal ilişkilerinde, iş hayatında ve kişisel problem çözme yöntemlerinde de etkili olmaktadır. Dolayısıyla, yükseköğretim sisteminde idari personelin örgüte sağladığı fayda ve diğer tüm paydaşlarla iletişiminin personelin öz yeterlik algısından etkilendiği söylenebilir. Bu durum, işi gereği paydaşlarla sürekli iletişim halinde olan idari personelin iş performansı açısından karşılaşılan problemlerin çözümü için istek ve kararlılık, yaptığı iş ile ilgili sorumluluk alabilme ve meslek etiğine uygun hareket edebilme gibi durumlarda önemli sonuçlar doğurabilir.

Literatürde öz yeterlik ve örgütsel kimlik algısını konu alan bazı çalışmalara rastlamak mümkündür (Akatay, 2008; Akgül, 2012; Argon ve Demirer, 2017; Bandura, 1977; Işık, 2001; Riantoputra, 2010; Schunk, 1991; Yusuf, 2011; Zimmerman, 2000). Bu çalışmalarda genel olarak kavramların farklı örneklem grupları üzerindeki etkisi ve başka kavramlarla ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmalarda bu kavramlar ve boyutlarıyla ilgili ilişki analizler de sunulmuştur. Literatürde üniversiteler de birçok çalışmada farklı boyutlarıyla incelenmiştir (Dost ve Cenkseven, 2007; Şişli ve Köse, 2013; Tezcan, 2010). Fakat yükseköğretim kurumları ile ilgili yürütülen çalışmalar genellikle akademik personele yönelik kurgulanmakta, yükseköğretimi oluşturan yapının diğer birimi olan idari personel kısmen göz ardı edilebilmektedir. Akademik ve idari personel, yükseköğretim kurumlarını oluşturan temel birimlerdir ve herhangi birinin eksikliği ya da memnuniyetsizliği, diğer birimin

işleyişini yakından etkilemektedir. Herhangi bir canlının yapısı incelenirken organizmanın tamamını tek bir organın işleyişi ile açıklamak araştırmacıyı doğru sonuçlara götürmez; çünkü tüm organlar birbirleriyle yakından ilişkilidir ve uyum içerisinde çalışmaktadır. Benzer şekilde, yükseköğretim kurumlarının işleyişini tek taraflı düşünmek bütüncül ve net bir açıklama sağlamayacaktır. Literatürde yükseköğretim yapısının standart bir biçimde işlenmesini sağlayan idari personelin çalışma koşulları, mesleklerine bakış açıları veya ihtiyaçları gibi konularda az sayıda çalışma yürütülmüştür (Baykoca, 2012; Höbel, 2010; Toklu, 2012; Yeğin, 2009). Profesyonel bürokrasi yapısı dahilinde yükseköğretim kurumlarının yapısının bütüncül olarak algılanabilmesi için idari personel ile ilgili çalışmaların da artırılması gerekmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde üniversitelerde görev yapan idari personele dair yürütülen çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, idari personelin örgütsel kimlik ve öz yeterlik algısına yönelik yapılan araştırmaların yetersiz olduğu ve üniversitelere dair karşılaştırmalı çalışmaların genellikle idari personel bakış açısından uzak yürütüldüğü görülmektedir. Bu sebeplerden dolayı konu araştırmaya değer görülmüş ve şu sorulara cevap aranmıştır:

Araştırma kapsamında 2018-2019 eğitim öğretim yılında üniversitelerde görev yapan idari personelin;

1. Özyeterlik ve örgütsel kimlik algıları ne düzeydedir?
2. Üniversitelerde görevli idari personelin örgütsel kimlik ve özyeterlik algıları cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Özyeterlik algısı, örgütsel kimlik algısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## YÖNTEM

Araştırmada ilişkisel tarama modelinin kullanılması öngörülmüştür. Araştırmanın ulaşılabilir evrenini Ankara'daki üniversitelerin akademik ve idari birimlerinde görev yapan idari personel oluşturmaktadır. Araştırmada evreni temsil etmesi amacıyla uygun örnekleme yöntemine göre ulaşılan 68 idari personel yer almıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs ve Rogers (1982) tarafından geliştirilen Genel Özyeterlik Ölçeği ile Stoner, Perrew ve Hofacker (2011) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Örgütsel Kimlik Ölçeği Türkçeye uyarlanarak



kullanılmıştır. Her iki ölçekte de 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu çalışmada ölçeklere ait hesaplanan iç tutarlılık katsayıları Genel Özyeterlik Ölçeği için .75, Çok Boyutlu Örgütsel Kimlik Ölçeğinin alt boyutlarından kendini sınıflandırma için .75, uyum için .74, duygusal bağ için .81, örgütsel kimlik için ise .84 olarak bulunmuştur.

#### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 23.0 programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler Açıklayıcı Faktör Analizi, Doğrulamalı Faktör Analizi, İlişkisiz Örneklemeler için t-Testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yoluyla analiz edilmiştir.

### BULGULAR

Araştırmaya Ankara ili sınırları dahilinde yer alan 2 devlet üniversitesinin Eğitim, Fen-Edebiyat ve İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinde görev yapmakta olan 68 idari personel katılmıştır. İlgili personele araştırma soruları yöneltilirken gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcılara demografik bilgileri ile birlikte örgütsel kimlik ve özyeterlik ölçekleri verilmiştir. Katılımcılardan örgütsel kimlik ölçeği için (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum ifadelerinden, özyeterlik ölçeği için ise (1) Hiç, (2) Biraz, (3) Kararsızım, (4) İyi, (5) Çok İyi ifadelerinden kendileri için en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan İdari Personele İlişkin Veriler

Değişkenler		n	%	Toplam (n)
Cinsiyet	Kadın	36	53	68
	Erkek	32	47	
Medeni durum	Bekar	22	33	68
	Evli	45	67	
Yaş	20-29	13	19	68
	30-39	26	38	
	40-49	27	40	
	50-54	2	3	
Kurumdaki hizmet yılı	0-4	6	9	68
	5-9	8	12	
	10-14	5	7	
	15-19	18	27	
	20-24	19	28	
	25-29	8	12	
	30-34	3	5	

Araştırmaya katılan kadın idari personel (%53) ile erkek idari personel (%47) neredeyse eşit bir dağılım göstermektedir. Araştırmaya katılan evli idari personel sayısı (%67) ise bekar idari personel sayısından (%33) oldukça fazladır. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında yarısının

35-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların neredeyse yarısının (%48) en az 15 yıllık kurum içi deneyime sahip oldukları görülmektedir.

Üniversitelerde görev yapan idari personelin örgütsel kimlik algısı orta ( $\bar{X}$ = 3.20), özyeterlik algısı ise yüksek düzeyde ( $\bar{X}$ = 3.86) görülmektedir. Bununla birlikte, orijinal ölçekte dört alt boyuta sahip olduğu görünen Çok Boyutlu Örgütsel Kimlik Ölçeğinin bu çalışmada üç alt boyuta sahip olduğu görülmüştür.

**Tablo 2.** Çok Boyutlu Örgütsel Kimlik Ölçeğine Ait Alt Boyutlar

Stoner vd. (2011)	Türkçe Uyarlama Çalışması	
Kendini sınıflandırma	Kendini sınıflandırma	Duyuşsal Davranışsal
Uyum	Uyum	
Duygusal bağ	Duygusal bağ	
Davranışsal aidiyet	-	

Tablo 2'ye göre Stoner vd. (2011) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinalinde örgütsel kimlik algısı kendini sınıflandırma, uyum, duygusal bağ ve davranışsal aidiyet olarak boyut ile tanımlanmaktadır. Bu çalışmada ise örgütsel kimliğin kendini sınıflandırma, uyum, duygusal bağ olan üç boyutu varlığını sürdürmekte iken davranışsal aidiyet boyutu kendini sınıflandırma boyutu ile birleşmiş görünmektedir. Bu doğrultuda, kendini sınıflandırma boyutu duyuşsal ve davranışsal ifadeleri birlikte içermektedir.

**Tablo 3.** Değişkenlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerler ile Değişkenler Arası Korelasyonlar ( $n = 68$ )

Değişkenler	$\bar{X}$	S	1	2	3	4
1. Kendini Sınıflandırma	2.87	.95	1			
2. Uyum	3.33	.83	.395**	1		
3. Duygusal Bağ	3.43	.87	.406**	.361**	1	
4. Özyeterlik	3.87	.57	.107	.328**	.041	1

\*\*  $p < .01$

Tablo 3'teki korelasyon katsayıları incelendiğinde Çok Boyutlu Örgütsel Kimlik Ölçeğinde yer alan uyum boyutu ile özyeterlik ( $r = .328$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, kendini sınıflandırma ( $r = .107$ ,  $p > .05$ ) ve duygusal bağ ( $r = .041$ ,  $p > .05$ ) boyutları ile özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

**Tablo 4.** Kendini Sınıflama Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	B	t	p
Sabit	2.184	.814	-	2.683	.009

Özyeterlik	.178	.208	.107	.857	.395
$R = .107, R^2 = .011, F = .734, p > .05$					

Tablo 4 incelendiğinde örgütsel kimliğin kendini sınıflandırma alt boyutu ile özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $R = .107, p > .05$ ). Özyeterlik, üniversitelerde görev yapan idari personelin kendini sınıflama algısındaki toplam varyansın %011'ini açıklayabilmektedir.

**Tablo 5.** *Uyum Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Sh	B	t	p
Sabit	1.541	.664		2.321	.024
Özyeterlik	.471	.170	.328	2.774	.007
$R = .328, R^2 = .107, F = 7.697, p < .01$					

Tablo 5 incelendiğinde örgütsel kimliğin uyum alt boyutu ile özyeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir ( $R = .328, p < .01$ ). Özyeterlik, üniversitelerde görev yapan idari personelin kendini sınıflama algısındaki toplam varyansın %10'unu açıklayabilmektedir.

**Tablo 6.** *Duygusal Bağ Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Sh	B	t	p
Sabit	3.209	.734		4.374	0.000
Özyeterlik	.062	.188	.041	.329	.743
$R = .041, R^2 = .002, F = .108, p > .05$					

Tablo 6 incelendiğinde örgütsel kimliğin duygusal bağ alt boyutu ile özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $R = .041, p > .05$ ). Özyeterlik, üniversitelerde görev yapan idari personelin duygusal bağ algısındaki toplam varyansın %002'sini açıklayabilmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Üniversitelerde görev yapan idari personelin özyeterlik ve örgütsel kimlik algıları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmada ilgili personelin örgütsel kimlik algısının orta, özyeterlik algısının ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre, idari personelin özyeterlik algıları bağlı buldukları kuruma dair kimlik algılarından yüksektir. Elde edilen bu bulgunun daha önceki bazı araştırmalarla da tutarlı olduğu söylenebilir (Argon ve Demirer, 2017; Bülbül ve Çuhadar, 2012; Cantimer vd., 2017). Argon ve Demirer'in (2017) okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk ve örgütsel kimlik algılarını inceleyerek örgütsel kimlik düzeyinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaştıkları araştırma sonuçları bu çalışmanın bulguları ile uyumlu kabul edilebilir. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ile

özyeterlik algıları ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmada okul yöneticilerinin teknoloji liderliği konusunda kendilerini genel olarak yüksek düzeyde yeterli gördükleri ortaya konmuştur (Bülbül ve Çuhadar, 2012). Özel eğitim gereksinimi olan çocukların öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler tarafından incelendiği başka bir çalışmada da özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir (Cantimer vd., 2017).

Özyeterlik algısı kişinin kendisine ait bir öz değerlendirme yapması temeline dayanmaktadır ve bu durum objektif bir değerlendirme yapılabilme ihtimalini düşürebilmektedir. Ayrıca, üniversitelerde çalışan idari personelin sorumlu olduğu işlerin genellikle standart ve tekrarlanan nitelikte olmasının da personelin özyeterlik algısının yüksek çıkmasında rol oynadığı söylenebilir. İdari personele sorumlu oldukları iş konusundaki yeterlikleri ile ilgili somut bir çıktı sunabilmek adına belirli aralıklarla öğrenci, akademik personel, birim yöneticileri gibi farklı paydaş gruplarının değerlendirmeleri sunulabilir ve buna göre güçlü ve gelişmeye açık yönleri konusunda bir öz değerlendirme yapmaları ve bu doğrultuda iyileştirme hedefleri oluşturmaları istenebilir. Personelin bu hedeflere ulaşp ulaşmadıkları ya da çabaları ortak belirlenecek bir zaman aralığında üstleri tarafından takip edilebilir.

Katılımcıların neredeyse yarısı en az 15 yıllık kurum içi deneyime sahiptir. 15 yıl boyunca görev yaptığı kurumu değiştirmemiş bir grubun örgütsel kimlik düzeyinin orta düzeyde çıkıyor olması bu personelin temel haklarını vazgeçmeye değmeyecek düzeyde değerli gördükleri ya da kimlik düzeyinin yükselmesi için bazı ek uygulamaların gerektiği gibi sonuçları düşündürebilir. Bu doğrultuda, idari personele kendilerine sağlanan olanaklar konusunda bir ihtiyaç analizi yapılarak görev tanımları ile fiziksel şartlar ya da zaman gibi kaynakların uyumsuz olduğu durumlarla ilgili düzenlemeler yapılabilir. Bununla birlikte, gelişen teknolojik imkanlarla personelin iş akışlarını daha pratik ve hızlı sağlayabilmeleri için önlemler alınabilir. Personelin kendilerini bağlı buldukları üniversitenin bir parçası gibi görmeleri için ne gibi uygulamalar geliştirilebileceği konusunda belirli aralıklarla değerlendirme görüşmeleri düzenlenebilir.

Örgütsel kimlik ve özyeterlik algılarının yaş ve medeni durum değişkenleri ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu da daha önce yürütülmüş benzer çalışmalarla tutarlıdır (Akgül, 2012; Cantimer, 2017). Cantimer ve diğerleri (2017) de özel eğitim gereksinimi olan çocukların öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algılarının cinsiyet, yaş, mesleki deneyim durumu ile anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. İlköğretim okulu

öğretmenlerinin örgütsel kimlik düzeyleri üzerine yürütülmüş olan başka bir çalışmada da öğretmenlerin örgütsel kimlik düzeyleri ile medeni durumları ve yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Akgül, 2012).

Çok Boyutlu Örgütsel Kimlik Ölçeğinde yer alan davranışsal aidiyet boyutunun ölçek Türkçe'ye uyarlandığında kendini sınıflandırma boyutu ile birleşiyor görünmesi söz konusu ölçme aracına ilişkin daha kapsamlı veri toplanması ve konunun daha derin araştırılması gereğini doğurmuştur.

## KAYNAKLAR

Akatay, A. (2008). Çalışanların örgütsel kimlik algılarının vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(16), 299-315.

Akgül, S. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kimlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Altınsoy, S. (2011). Yeni devlet üniversitelerinin gelişimi: Sorunlar ve politika önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 98-104.

Argon, T., & Demirer:(2017). Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk ve örgütsel kimlik algıları. *International Journal of Social Science*, 59, 1-24.

Banata, T. W., & Kuh, D. K. (1998). A missing link in assessment: Collaboration between academics and student affairs professionals. *Change*, 30(2), 40-46.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.

Baykoca, Z. (2012). *Üniversitelerde idari personelin iş doyumlarına ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cantimer, G. G., Şengül, S., & Akçin, N. (2017).Özel eğitim gereksinimli çocukların öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 694-716.

Corley, K. G. (2004). Defined by our strategy or culture? Hierarchical differences in perceptions of organizational identity and change. *Human Relations*, 57(9), 1145-1177.

Dost, T., & Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 203-218.

- Gerçek, H, Güven, M. H., Özdamar, Ş. O., Yelken, T. Y., & Korkmaz, T. (2011). Yükseköğretim kurumlarında etik ilkeler, sorumluluklar ve davranış kuralları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 80-88.
- Höbel, Z. (2010). *Üniversitelerde çalışan idari personelin meslek sorunları: Pamukkale Üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Işık, İ. (2001). *Öz yeterlik inancı: Yönetici rolleri açısından bir inceleme*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- McMaster, M.(2003). *Partnership between administrative and academic managers: How deans and faculty managers work together*. Paper presented at Tertiary Education Management Conference, Adelaide. [http://www.atem.org.au/uploads/publications/-018\\_mcmaster\\_1\\_.pdf](http://www.atem.org.au/uploads/publications/-018_mcmaster_1_.pdf) adresinden alınmıştır.
- Mintzberg, H. (1980). Structure in 5's: A synthesis of the research on organizational design. *Management Science*, 26(3), 322-341.
- Mintzberg, H. (1992). Organization design: Fashion or fit. In J. Gabarro (Ed.), *Managing People And Organizations* (ss. 332-353). [Cambridge:] McGraw-Hill.
- Lega F., & DePietro C. (2005). Converging patterns in hospital organization: Beyond the professional bureaucracy. *Health Policy*, 74, 261-281.
- Özer, M. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde büyüme ve öğretim üyesi arzı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 23-26.
- Pitman, T. (2000). Perceptions of academics and students as customers: a survey of administrative staff in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(2), 166-175.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs B., & Rogers R.W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Stoner, J., Perrewe, P., & Hofacker, C. (2011). The development and validation of the multi-dimensional identification scale. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(7), 1632-1658.
- Şişli, G., & Köse:(2013). Kurum kültürü ve kurumsal imaj ilişkisi: Devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 41, 165-193.
- Tezcan, F. (2010). *Vakıf ve devlet üniversitelerinde görev yapan yabancı diller İngilizce bölümü öğretim elemanlarının iş doyumunu ve kuruma bağlılıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Toklu, E. (2012). *Düzce Üniversitesi'nde görevli idari personelin hizmet içi eğitim ihtiyacının saptanması*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Yeğın, M. (2009). *İdari personelin iş doyumunu üzerine bir araştırma: Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation and self-regulated learning strategies on students' achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (2018). *Yükseköğretim istatistikleri*. [www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr) adresinden 23.03.2018 tarihinde alınmıştır.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

---

## EĞİTİMDE İÇ DENETİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

---

Şifanur BATTAL<sup>263</sup>, Münevver ÇETİN<sup>264</sup>

### ÖZET

*Bu araştırmanın amacı iç denetimin devlet okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi ve politika yapıcılara öneriler üretebilecek somut tespitlerde bulunabilmektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan olgu bilim deseni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubuna seçilecek öğretmenlerin; devlet okulunda görev yapıyor olması ve okul müdürü tarafından denetim geçirmiş olması önkoşulu aranmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durumu, yaşı, kıdem yılı, branşı, geçirdiği denetim sayısı ve müfettiş denetimi geçirip geçirmediği durumları da dikkate alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, okul müdürlerinin yaptığı denetim ve rehberlik faaliyetleri ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve alan uzmanları tarafından da uygunluğu tespit edilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma, okullarda yapılan denetim ve rehberlik faaliyetlerinin işlevselliği, okul müdürlerinin bu konuda yeterliliği, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrenci başarısına etkileri konusunda derinlemesine bilgi sağlanması açısından önemlidir. Araştırma bulgularına göre ideal bir iç denetimin geri dönüt vermesi ve süreç içinde olması, okul müdürü tarafından; tarafsız ve destekleyici nitelikte yapılması gerektiği tespit edilmiştir. İç denetimin okul ve öğrenciyi doğrudan ve dolaylı olarak geliştirdiği, rehberlik edici olduğu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki açıdan gelişimini olumlu etkilediği sonuçlarına ulaşılsa da denetim sırasında öğretmenlerin çoğunluğu olumsuz hissettiğini belirterek, denetimin gerginlik ve strese yol açtığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sürecin iyileştirilmesi açısından denetim öncesinde ve sonrasında öğretmenlerle bilgi paylaşımında bulunulması, değerlendirme kriterlerinin öğretmen ile birlikte oluşturulması, tarafsızlığın sağlanması açısından iç denetim ve müfettiş denetiminin birlikte ve süreç odaklı yapılması; denetleyicinin öğretmen ile aynı branş, alanda uzman olması önerilmektedir.*

**Anahtar kelimeler:** İç denetim, ders denetimi

## TEACHERS 'VIEWS ON INTERNAL AUDIT PRACTICES IN EDUCATION

### ABSTRACT

*The purpose of this study is to evaluate the internal audit according to the views of teachers working in public schools and to make concrete determinations that can produce suggestions to policy makers. The research was carried out within the framework of the phenomenon that is included in the qualitative research method. The criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods, was used in the study. Teachers to be selected for the study group; a precondition for having worked at a public school and having supervised by the school principal. However, it was also taken into account whether the teachers who participated in the study had gender, marital status, age,*

---

<sup>263</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, sifanurbattal@gmail.com

<sup>264</sup>Prof. Dr.,Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetim Denetimi Bilim Dalı, İSTANBUL,



seniority, branch, number of inspections and inspector inspections. The semi-structured interview form, which was developed by the researcher and determined by field experts, was used in order to determine the opinions of the teachers about the supervision and guidance activities carried out by the principals. In the analysis of the data obtained with semi-structured interview form, content analysis is used from qualitative data analysis techniques. The research is important to provide in-depth information about the functionality of the supervision and guidance activities in schools, the adequacy of the school principals on this issue, the professional development of teachers and their impact on student success. According to the findings of the research, an ideal internal audit should be provided by the school principal; it has been determined that it should be done in a neutral and supportive manner. Although it was concluded that internal audit had directly and indirectly improved the school and the student, had a positive impact on teachers' personal and professional development, it was determined that the audit had a negative effect on the majority of teachers during the audit. In order to improve the process in accordance with the findings obtained, it is necessary to share information with teachers before and after the audit, to establish the evaluation criteria together with the teacher and to ensure the impartiality of the internal audit and the supervision of the inspector together and process-oriented; It is recommended that the supervisor be an expert in the same field with the teacher.

**Keywords:** Internal control, course supervision

## GİRİŞ

Kamu kurumlarının denetimi için önerilen, 24 Aralık 2003 tarihli ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi Ve Kontrol Kanununa göre iç denetim: “Kamu idaresinin çalışmalarına değer katmak ve geliştirmek için kaynakların ekonomiklik, etkililik ve verimlilik esaslarına göre yönetilip yönetilmediğini değerlendirmek ve rehberlik yapmak amacıyla yapılan bağımsız, nesnel güvence sağlama ve danışmanlık faaliyetidir” (2003, m.63). İç denetimin amacı, kuruluşun sorumluluklarını etkin olarak yerine getirmesinde, kuruluş personeline yardımcı olmaktır (Sarıkaya, 2008). Eğitim kurumlarında denetim ve rehberlik faaliyetlerine ilişkin 24 Mayıs 2014 tarih ve 29009 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğine bakıldığında maarif müfettişlerin görevleri arasında iç denetimin (öğretmen denetimi) yer almadığı görülmektedir. 2508 sayılı Tebliğler Dergisinde “okul müdürünün görev yetki ve sorumluluğu” başlığı altında doğrudan denetim ve değerlendirme ile ilgili olanlar bulunmaktadır (MEB, 2000):

*“3.Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirlenen temel ilke ve amaçların yanında okulun özel amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışma planlarını yapar, uygular ve denetler.Okuldaki eğitim-öğretim ve yönetimin bir disiplin içerisinde yürütülmesini sağlar.*

*9.Yıllık, ünite ve günlük planların eğitim programlarına göre hazırlanmasında ve diğer çalışmalarda öğretmenlere rehberlik eder, öğretmenlerin çalışmalarını denetler.*

10.Öğretmenlerden ders yılı başında yıllık plan alır, planları tasdik eder, uygulanıp uygulanmadığını denetler.

13.Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili alanlarda yetişmelerini teşvik eder ve bu konuda gerekli tedbirleri alır.Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve diğer faaliyetlerini yakından izler.

18.Personelin performansını sürekli gözetip değerlendirerek, verim düşüklüğü varsa bunun sebeplerini araştırır,personelin yeteneklerini göz önünde bulundurarak istihdam eder,onlara rehberlik eder,iş başında yetişmelerini sağlar, daha üst kademeye hazırlanmalarına yardımcı olur.

49.Öğretmenlerin laboratuvar, kütüphane ve spor salonları gibi sosyal tesisleri kullanmalarını izler.”

2014 yılında yapılan düzenleme; okul müdürlerinin görev tanımı içinde yer alan bu hususlar ve yönetmelik hükümleriyle birlikte, okul müdürlerinin iç denetim yapmasının yasal dayanağını oluşturmaktadır. Öğretimin denetimi, Erdem (2006)'in ifade ettiği gibi, “derslerle ilgili hazırlıkların, uygulamaların değerlendirmelerin ve ders dışı etkinliklerin denetimidir.” Bu süreçte öğretimin amaçlara uygun olarak sürdürülebilmesi ve sürekli iyileştirilen ortamlar yaratılması için, okul yöneticisinin rolü ön plana çıkmaktadır. Wolfrom (2009) sınıf gezintisi yaklaşımını okulun denetsel planlarını, sınıfa sık ziyaretler gerçekleştirme ve sık geribildirim diyalogları kurma yoluyla geliştirme olarak açıklamıştır. Fields'in (2013) araştırmasına göre öğretmenler okul yöneticisi ve öğretmen etkileşiminin öğrenci başarısına ve sınıf yönetimine olumlu etki edeceğini düşünmektedirler. Bige (2014), ilkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin ders denetimlerinden beklentileri önem sırasına göre; “rehberlik, dönüt, materyal eksiklerinin tamamlanması, mesleki eksiklerin belirlenmesi, ödül-takdir ve eğitimin niteliğinin artması” olarak belirlenmiştir. Aktepe ve Buluç (2014); okul müdürleri mesailerinin büyük bir bölümünü, eğitim öğretim süreci ile doğrudan bağlantısı bulunmayan büro işlerine ayırdıkları, asıl işleri olan eğitim ve öğretim süreci ile çok fazla ilgilenemediklerini tespit etmişlerdir. Yıldız, Akbaşı ve Üredi (2015)'nin “Maarif Müfettişlerinin Sınıflarda Uyguladığı Rehberlik ve Denetim Uygulamalarının Kaldırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında öğretmenler, maarif müfettişlerinin klasik denetim uyguladıklarını, ast-üst ilişkisinin varlığını hissettirdiklerini belirtmişlerdir. Müfettişlerin sınıf ortamında zaman zaman öğretmenlere yönelik kırıncı bir üslup kullandıklarını ve bu durumun öğretmenlerde rahatsızlık oluşturduğunu vurgulamışlardır. Altun, Şanlı ve Tan'ın (2015) müfettişlerle yaptıkları çalışmanın bulgularına göre, okul

müdürlerinin denetmenlik ile ilgili yeterli hizmet içi eğitim almadıklarını ve tecrübe eksikliklerinden dolayı başarılı bir denetim gerçekleştiremeyecekleri sonucuna ulaşmıştır. Akcan ve Polat (2015) tarafından yapılan “Müfettiş Denetiminin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi” adlı araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, müfettişlerin açık arayan kişiler olduklarını belirtmiştir. Töremen ve Döş (2009) tarafından yapılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Müfettişlik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları” adlı araştırmada öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğu denetime gelen müfettişleri ‘hata arayan’ olarak nitelendirmişlerdir. Tonbul ve Baysülen (2017) “Ders Denetimi ile İlgili Yönetmelik Değişikliğinin Maarif Müfettişlerinin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi ” adlı yaptığı çalışmada müdürlerin, öğretmeni ve öğrencileri yakından tanıma, sorunlara vakıf olma, ortak ve hızlı çözüm bulma dolayısıyla eğitim niteliğinde artış, uzun süreli gözlem sayesinde objektif değerlendirme gibi hususlarda tüm katılımcılar olumlu görüş bildirmişlerdir.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu araştırmanın amacı iç denetimin devlet okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi ve politika yapıcılara öneriler üretebilecek somut tespitlerde bulunabilmektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

Denetim sürecinin etkililiğinin, öğretmenin mesleki gelişimine katkısı ile ilgili öğretmen görüşleri nedir?

Denetim ve motivasyon arasındaki ilişki ile ilgili öğretmen görüşleri nedir?

Denetim sürecinin rehberlik edici olması ile ilgili öğretmen görüşleri nedir?

Öğretmenlere göre denetim kriterleri nasıl olmalıdır?

Denetimin okul gelişimi ve öğrenci başarısına etkisi ile ilgili öğretmen görüşleri nedir?

Denetim sonuçlarının paylaşılması ilgili öğretmen görüşleri nedir?

Öğretmenlerin, maarif müfettişi ve okul müdürlerinin yaptığı denetimle ilgili olumlu veya olumsuz görüşleri nelerdir?

### ***Araştırmanın Önemi***

Araştırma 2014 yılında yürürlüğe giren uygulama ile, okul müdürlerinin iç denetim ve rehberlik faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin derinlemesine incelenmesi ve yaşanan sorunlara çözüm sunması açısından önemlidir. Okul müdürünün yaptığı iç denetim; öğretim sürecindeki eksikliklerin tespit edilip, iyileştirici önlemler alması açısından ve buna bağlı olarak öğrenci başarısının artması açısından önemlidir. Denetim sürecindeki rehberlik

faaliyetleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması, çalışmalarının güncellenmesi ve okul başarısına katkı sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca denetim sonuçlarının ilgililerle paylaşılması sistemin en önemli unsuru olan geri dönütün sağlanması; bu doğrultuda yapıcı adımlar ve iyileştirmeler yapılması noktasında önem arz etmektedir. Araştırma ile öğretmenlerin denetim sürecinde gözlemledikleri sorunlara ilişkin görüşlerinin derinlemesine değerlendirilmesi; gelecekte yapılacak denetimlerde uygulayıcılara yol göstermesi ve politika yapıcılara da ışık tutması açısından önemlidir.

## YÖNTEM

### *Araştırma Deseni*

Araştırma, nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan olgu bilim deseni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, değişkenlerini bilmediğimiz ve derinlemesine bir inceleme sonucunda değişkenlerini ortaya koymak istediğimiz araştırma sorularını cevaplamak için en uygun yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Creswell, 2007). “Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### *Katılımcılar*

Nitel araştırmalardaki amaçlı örneklem araştırmanın katılımcılarını belirler. Bu katılımcılar araştırma sorusuyla ilgili en iyi bilgiyi sağlayan bireylerdir (McMillan, 2004; Akt. Okur, 2012). Araştırmada katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılar; devlet okulunda görev yapma ve daha önce iç denetim geçirmiş olma ölçütlerine göre seçilen İstanbul ili Pendik ilçesindeki 18 öğretmenden oluşmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, branş ve kıdem değişkenleri ile müfettiş tarafından denetim geçirip geçirmediği de göz önüne alınmıştır. Katılımcıların gizliliğinin korunması amacıyla isimleri Ö1-Ö18 arasında kodlanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgi tablosu Tablo 1’de belirtilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgi Tablosu**

Katılımcılar	Cinsiyet	Medeni Durum	Yaş	Öğrenim Durumu	Branş	Kıdem	Denetim Sayısı	Müfettiş Tarafından	Müdür Tarafından
Ö1	K	Evli	20-30	Lisans	Okul Öncesi	2-5	2	Hayır	Evet
Ö2	K	Evli	20-30	Lisans	Okul Öncesi	2-5	3+	Evet	Evet
Ö3	E	Evli	20-30	Lisans	Özel Eğitim	2-5	2	Hayır	Evet
Ö4	E	Bekar	31-40	Lisans	Tekstil	2-5	1	Hayır	Evet
Ö5	K	Evli	31-40	Lisansüstü	Görsel Sanatlar	5-10	1	Hayır	Evet
Ö6	K	Evli	20-30	Lisans	Matematik	5-10	3	Hayır	Evet

Ö7	K	Evli	20-30	Lisans	Okul Öncesi	5-10	1	Hayır	Evet
Ö8	K	Evli	31-40	Lisans	Okul Öncesi	5-10	2	Evet	Evet
Ö9	E	Evli	20-30	Lisansüstü	Okul Öncesi	5-10	2	Evet	Evet
Ö10	K	Bekar	20-30	Lisans	Okul Öncesi	5-10	1	Hayır	Evet
Ö11	K	Evli	31-40	Lisans	Türkçe	10-20	3+	Evet	Evet
Ö12	K	Evli	31-40	Lisans	Türkçe	10-20	3+	Evet	Evet
Ö13	K	Evli	31-40	Lisans	Sosyal Bilgiler	10-20	3	Evet	Evet
Ö14	E	Bekar	31-40	Lisans	Müzik	10-20	3+	Evet	Evet
Ö15	E	Bekar	31-40	Lisans	Sınıf	10-20	2	Evet	Evet
Ö16	K	Evli	41-50	Lisans	Okul Öncesi	20+	3+	Evet	Evet
Ö17	K	Evli	41-50	Lisansüstü	Okul Öncesi	20+	3+	Evet	Evet
Ö18	E	Evli	41-50	Lisansüstü	Matematik	20+	3+	Evet	Evet

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların çoğunluğunu okul öncesi(f=8) öğretmenlerinin oluşturması, branş öğretmenlerine göre denetimin daha öznel algılanması açısından tercih edilmiştir. katılımcıların branş dağılımları; Türkçe(f=2), Matematik(f=2), Sınıf(f=1), Müzik(f=1), Görsel Sanatlar(f=1), Sosyal Bilgiler(f=1), Tekstil(f=1),Özel eğitim(f=1) şeklindedir. Katılımcılardan 11 kişi daha önce müfettiş denetimi geçirmiş olması, okul müdürünün yaptığı denetimle kıyaslama yapabilmesi açısından tercih edilmiştir. Ayrıca katılımcılarda 7 kişi 3 ve üzeri, 2 kişi 3, 5 kişi 2 ve 4 kişi 1 kere olmak üzere denetim geçirmiştir. Katılımcıların cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, yaş ve kıdem değişkenlerine ait frekans tablosu Tablo 2'de belirtilmiştir.

**Tablo 2. Değişkenlere ait frekans tablosu**

Kıdem yılı	Cinsiyet		Medeni Durum		Öğrenim Durumu		Yaş			Toplam
	K	E	Evli	Bekar	Lisans	Lisansüstü	20-30	31-40	41-50	
2-5	2	2	3	1	4	-	3	1	-	<b>4</b>
5-10	5	1	5	1	4	2	4	2	-	<b>6</b>
10-20	3	2	3	2	5	-	-	5	-	<b>5</b>
20+	2	1	3	-	1	2	-	-	3	<b>3</b>
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>18</b>

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, okul müdürlerinin yaptığı denetim ve rehberlik faaliyetleri ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve alan uzmanları tarafından da uygunluğu tespit edilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler iki önemli nedenden dolayı veri toplama aracı olarak ele alınmaktadır. “İlki, bazı hassas ve karmaşık konularda katılımcıların fikirleri ve algılarını araştırmak için uygun olması ve cevapların netleştirilmesi ile daha fazla bilginin elde edilmesi için sondalamaya imkân vermesi, ikincisi ise standartlaştırılmış görüşme programının çeşitli profesyonel, eğitimsel ve kişisel geçmiş durumları sebebiyle engellenmesidir”(Louise, Barriball ve While, 1994; Akt. Karsantik 2016).

Görüşmeler yüz yüze yapılmış ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları , herhangi bir ifadeyi ya da kelimeyi tekrar dinlemede ve alıntı yapmada oldukça kullanışlıdır. Ses kayıtları yazıya dökülerek incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

### **Veri Analizi**

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Görüşme verilerinin içerik analizinde amaç, görüşme sürecinde toplanan verilerden birbirine benzeyenleri belirli temalar altında bir araya getirmek ve bunları düzenli bir şekilde sunmaktır (Cansız Aktaş, 2016). Yıldırım ve Şimşek(2013)'e göre ise içerik analizindeki temel amaç; elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

## **BULGULAR**

### ***İdeal İç Denetim Temasına İlişkin Bulgular***

Araştırmada öğretmenlerin ideal iç denetimine ilişkin görüşlerinin ne olduğunu saptamak amacıyla öğretmenlere “Size göre etkili bir denetim nasıl olmalı?, Denetim sürecinin rehberlik edici olması için neler yapılabilir?, Denetim sürecinde değerlendirme kriterleri ile ilgili bilgileriniz nelerdir? Sizce değerlendirme kriterleri nasıl düzenlenebilir?, Sizce denetim kurum içinde yöneticiniz tarafından mı yapılmalı yoksa kurum dışından müfettiş vb. tarafından mı yapılmalı ? Neden ? ve Geçirdiğiniz denetimlerden en çok etkilendiğiniz olumlu ve olumsuz bir örnek olayı kısaca anlatabilir misiniz ? ” soruları yöneltmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. İdeal İç Denetim**

<b>Alt temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Değerlendirme Kriterleri	Yöntem teknik	7
	İletişim	2
	Kişiyeye özgü	4
	Fiziksel çevre	2
	Kılık kıyafet	1
Denetleyici Özellikleri	Kişisel özellikler	10
	Mesleki özellikler	7
Denetim Uygulamaları	Süreç odaklı	8
	Geri dönüt	11
	Bütüncül	1
	Bilgilendirme	7
	Amaca yönelik	3

Tablo 3’teki bulgularda ideal iç denetim temasının üç alt tema etrafında şekillendiği görülmektedir. Bu alt temalardan birincisi değerlendirme kriterleridir. Bu alt tema altında

kodlanan öğretmen cevaplarından en fazla katılımcı tarafından paylaşılan ve en çok tekrar eden veri yöntem teknik koduna aittir (f=7). Yöntem teknikler ile ilgili değerlendirme kriterlerini; Ö5: "...konuya hakim mi plan hazırlıklı gelmiş mi Bunlar olabilir müfredattaki gibi değil de aynı konuyu çeşitlendirme farklı teknik materyallerle o tarz şeyleri inceleyebilir ben zaten o tarz teknikler kullanıyorum."Ö6: "Evrakların tam olması gerektiği söylendi.Ben ders anlatırken bir yandan onlara baktı bir yandan beni izledi. Öyle bir bilgim vardı yani vardı. Bu kriterlere derse geliyorsa evraktan öte dersteki performans, öğretim teknikleri incelenmeli diye düşünüyorum" şeklinde belirtmiştir. İdeal iç denetim teması altında oluşturulan denetleyici özellikleri alt temasında en sık tekrar edilen kişisel özellikler koduna ilişkin görüşler; okul müdürünün epati kurması,olumlu dil kullanması,adil olması,destekleyici olması,tarafsız olması, eşit davranması ve önyargılı olmaması görüşleri etrafında şekillenmiştir. Kişisel özellikler koduna ilişkin Ö3: "...herkes için denetim olduğu sürece yol haritası olmuş olur.Kesinlikle olumlu bir dil kullanılmalı." Ö11: "İkisi tarafından da yapılmalı bence. Müdür bence illaki yapılacaktır. O da tarafsız olmalı. ...okul müdürü de eğer ki tarafsız davranmayı biliyorsa müdürdür. Şu aşamada baktığında açıkçası ikisinin de olumsuz yanları var yani ... Ama okul müdürü de şöyle bir şey var yanlı olabilir senin bir hareketine sinir olabilir, yani böyle de olabilir. O da çok doğru değil objektif olmayabilir ama bu denetimde yapılacak! Nasıl yapılacak? " Ö4:" Denetleyenin motive edici davranışlarda bulunması ön yargılı olmaması gerekli." Ö18: "...Bir de aksi durumda yöneticinin öğretmenle olan kişisel problemleri tarafsız denetimi etkileyebileceğinden dış denetimin de olması gerektiğini düşünüyorum." şeklinde ifade etmişlerdir. İdeal iç denetim teması altında oluşturulan denetim uygulamaları alt temasında en sık tekrar eden kod (f=11)geri dönüt olmuştur. Geri dönüt koduna ilişkin Ö3: "Başlangıçta nelerin denetimin konusu olacağı söylendiği yani beklenenler açıkça ifade edildiği ve bunlara birlikte karar verildiği sürece olumlu katkısı oluyor." Ö7: "...öğretmen denetlenir; eksikleri görüldüğünde ona dönütler verilir, sonra o dönütler tekrar devam ediyor mu?, etmiyor mu? bu şekilde sene sonunda eksiklerini kapatmış mı?, kapatmamış mı? o zaman net bir şekilde ortaya çıkar."şeklinde ifade etmişlerdir. Denetim uygulamaları alt temasında katılımcıların çoğu(f=8) denetimin süreç odaklı yapılması gerektiği ile ilgili Ö13: "Bir dersle sınırlı olmamalı. Dersi dinliyorlar dediğim gibi, tabii ki öğretmenin ders içerisindeki performansını görmesi açısından derse girilmeli, derste öğrencilerin üzerindeki öğretmenin sınıf yönetimini görmesi açısından, hani hangi yöntemleri kullanıyorsun derste işte görsel yöntemler kullanıyor musun teknoloji kullanıyor musun bunların görülmesi gerekiyor."Ö9: "kurum içi yönetimi tarafından

yapılmalı. Çünkü dışarıdan gelen, okul içindeki atmosferi ve süreci bilmeyebilir anlık değerlendirmede bulunabilir” şeklinde görüş bildirmiştir.

### **Gelişim Temasına İlişkin Bulgular**

Araştırmada öğretmenlerin denetimin kendileri, okul ve öğrenci gelişimine etkisi ile ilgili görüşlerinin ne olduğunu saptamak amacıyla öğretmenlere “Denetimin meslek hayatınız üzerine ne tür etkileri vardır?, Denetimin çalışmalarınıza katkısı nasıl oldu?, Denetimin okul gelişimine ne gibi katkıları oldu ? Olmadıysa neden olmadı ? ve Size göre denetimin öğrenciler üzerinde ne gibi etkileri vardır? Denetimin öğrencilerin başarısını arttırmada nasıl etkisi olabilir?” soruları yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4. Gelişim**

<b>Alt temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Okul Gelişimi	Doğrudan gelişim	3
	Dolaylı gelişim	10
Öğretmen Gelişimi	Kişisel Gelişim	5
	Eğitim öğretime yansımalar	7
	Mobbing	2
Öğrenci Gelişimi	Doğrudan gelişim	6
	Dolaylı gelişim	3

Tablo 4’e bakıldığında gelişim teması altında okul ve öğrenci gelişimi alt temaları doğrudan gelişim ve dolaylı gelişim kodlarından oluşmuştur. Bu kodlar öğretmenlerin okul ve öğrenci gelişiminde denetimin rolünü algılamalarıyla ilgili olup; gelişim gösterdikleri anlaşılmalıdır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde iç denetimin mevcut okullarının gelişimine katkı sağladığını bildiren 11 kişi, katkı sağlamadığını bildiren 7 kişi olmuştur. İç denetimin okul gelişimine etkisinin algılanması ile ilgili olarak, iç denetimin okulu dolaylı gelişimi sağladığı koduna ilişkin Ö17: “Zümrelerin daha iyi çalışmasına katkısı oldu.” Ö12: “...mutlaka oluyordur denetim iyidir. Hani başı boşluktan insanları kurtarır, daha farklı, daha güzel çalışmaya yönlendirir.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen gelişimi alt temasında denetimin öğretmenin kişisel gelişimine etki ettiği ve eğitim öğretim ortamına çeşitli şekillerde yansıdığı; bazı durumlarda denetimin mobbinge neden olduğu kodlarına öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ulaşılmıştır. Öğretmenlerden 12’si denetimin kendisini geliştirdiğini düşünürken, 6’sı hiçbir etkisinin olmadığını, 4’ü ise gelişimi sağladığı ancak çalışmalarına herhangi bir etkisi olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu alt tema altında en sık tekrar eden(f=7) eğitim öğretime yansıma kodu ile ilgili Ö2: “...yani zaten ilk yılım olduğu için evrak işlerini öğrendim öyle söyleyeyim Hani yıl içinde hangi evraklar tutulur?



bununla ilgili hiçbir bilgim yoktu, onları öğrendim...evet işte planlı çalışmaya öğrendim mesela plana bağlı kalmayı öğrendim.” şeklinde ifade etmiştir. Kişisel gelişim koduna ilişkin Ö16: “Yaşadığımız günler zamanlar denetimsizliğin sıkıntısını yaşıyor diye düşünüyorum. Hayatımla ilgili sıkıntılı dönemlerde ipin ucunu salsam da özdenetimli bir meslek anlayışım olmuştur.” şeklinde görüş bildirmiştir. Gelişim teması altında öğrenci açısından alt teması oluşturulmuştur. Katılımcılardan 9 öğretmen denetimin öğrenci gelişimine etkisi olduğunu ve öğrenci başarısını dolaylı ve doğrudan arttırabileceği görüşünderken, 7 öğretmen öğrenci üzerinde hiçbir etkisi olmadığı görüşünderdir. Katılımcılardan Ö5 öğrenciyi doğrudan etkilediği ancak gelişimini sağlamadığı görüşünderken, Ö6 bu gelişimin anlık olduğunu; öğrenci gelişimine hem etkili olduğu hem de etkili olmadığını şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrencilerin biraz daha kendilerine çekidüzen vermesine etkili oldu. Daha dikkatli oldular. Anlık başarısına etkisi oldu, devamlı değil. Yani müdür gelecek diye daha bir dikkatlerini toplayıp daha çok derse katılmaları etkili oldu.”

### Süreci Değerlendirme Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin denetimin kendileri, okul ve öğrenci gelişimine etkisi ile ilgili görüşlerinin ne olduğunu saptamak amacıyla öğretmenlere “Denetim sürecinin etkililiğini nasıl değerlendiriyorsunuz?, Denetim sürecinde neler hissettiniz?, Denetimin motivasyonunuza etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz? ve Denetim sürecinde sizi denetleyenlerin tavrı nasıldı ? Sizi rahatsız eden ya da olumlu olarak değerlendirdiğiniz davranışlar nelerdi?” soruları yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5. Süreci Değerlendirme**

Alt temalar	Kodlar	f
Etkililik	Olumlu	13
	Olumsuz	7
Öğretmene Yansıması	Olumlu	5
	Olumsuz	15
Motivasyon	Olumlu	8
	Olumsuz	6
	Etkisiz	5
	Anlık	2
Denetleyici Davranışı	Olumlu	11
	Olumsuz	7

Tablo 5’e bakıldığında iç denetim geçiren öğretmenler denetim sürecini denetimin etkililiği, öğretmene yansıma şekli, motivasyona etkisi ve denetleyen davranışına göre değerlendirmiştir. Denetimin etkililiği alt temasında olumlu koduna ait görüşler verimliliği arttırdığı, iletişimi sağladığı, okul iklimini etkilemesi, eksiklerin fark edilmesi ve okul

müdürüyle ilişkili olması görüşleri etrafında şekillenmiştir. Etkililik alt temasında olumlu koduna ilişkin Ö3: “Denetim sürecinin etkiliği uygun iletişimle artırılır. Başlangıçta nelerin denetimin konusu olacağı söylendiği, yani beklenenler açıkça ifade edildiği ve bunlara birlikte karar verildiği sürece olumlu katkısı oluyor.” Bazı katılımcılar iç denetimin etkililiğini hem olumlu hem de olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö16 “Mesleğine uzak idarecilerin denetimlerini itici bulmuşumdur. İdarecimin adaletli olması durumunda çalışmalarımı gösterme bakımından hoşuma gider.”, Ö18 “Denetim eğer hakkıyla yapılıyorsa (yani laf olsun diye değilse) olumlu yönde etkileri olacağını düşünüyorum. Denetim uygulandığında öğretmen gerektiği gibi görevlerini yapmak zorunda kalacaktır. Bu da görevini suistimal eden öğretmenlerin kontrolü açısından verimliliğe katkı sağlayacaktır. Fakat denetim dikte şeklinde olur amacından saparsa olumsuz sonuçlar doğuracağı da su götürmez bir gerçektir.” şeklinde ifade etmişlerdir. İç denetimin öğretmene yansımaları alt temasında olumsuz koduna ilişkin Ö8: “Çok gerildim kendimi kötü hissettim oturup beni izlemesi rahatsız etti.” Ö11: “Hiç hoşlanmadım açıkçası. Çünkü kasılıyorum ben derse girdiği an. Evet bir ister istemez geriliyorum. Şey, mesela müfettiş geldiğinde yabancı bir insan şey olmuyorsun ama müdürü tanıyorsun. Yani ben daha çok kasılıyorum müdürden nedense.”, motivasyon alt temasında olumlu koduna ilişkin Ö6: “rahat ders işledim keyifli ders işledim güzel oldu yani. Daha dikkatli ve özenli oluyorsun. Aslında motivasyonumu arttırdı.” Ö16: “Genelde motivasyonum yüksektir. İdarecimin de bunu görmesi ya da sürecimdeki zorlukları görmesi açısından iyi gelir.” şeklinde ifade etmişlerdir. Denetleyici davranışı alt temasında olumlu koduna ilişkin görüşler, rehberlik edici olması görüşü etrafında şekillenmiştir. Bununla ilgili Ö2: “işte çok iyiydi yani onlar zaten beni rahatlatan oldu sürece sadece soru sormak değil de aynı zamanda anlattılar da bilgilendirdiler de. denetimin amacı sorup sorgulamak değil daha çok rehberlik ediciydi.” şeklinde belirtmiştir. Denetleyici davranışları alt temasında olumsuz koduna ilişkin Ö18: “Küçümser ve aşağılayıcıydı. İlk önce öğretmenin sınıfın liderini olduğunu bilmesi gerekirken mevkisinden kaynaklı bu tarz bir tavır takındığını düşünmekteyim. Denetlenen olan rahatsız edici bir durumdu. Gerilmeme ve sinirlenmeme sebep oldu. Belki daha ılımlı bir yaklaşım denetimin olumlu sonuçlarını ortaya çıkarabilirdi. Bir gün tahtaya soru yazarken girildi (kapı çalınmamış bile olabilir) bu sınıfın öğretmeni neden susuyor diye azarlanmışım.” şeklinde ifade etmiştir.

### **Sonuçları Paylaşma Temasına İlişkin Bulgular**

Araştırmada öğretmenlerin denetimin kendileri, okul ve öğrenci gelişimine etkisi ile ilgili görüşlerinin ne olduğunu saptamak amacıyla öğretmenlere “Okul müdürünüz denetim

sonuçlarını paylaşma hususunda nasıl bir yol izliyor?, Siz denetim sonuçlarını öğrenmek için neler yapıyorsunuz?, Öğrenmiyor/ öğrenemiyorsanız sebebi ne olabilir?” soruları yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6. Sonuçları Paylaşma**

Alt temalar	Kodlar	f
Denetleyici Tarafından	Yazılı paylaşma	3
	Birebir Görüşme	10
	Aracı ile paylaşma	1
	Toplantı	3
	Paylaşılmıyor	5
Denetlenen Tarafından	Sistemden öğrenme	3
	Öğrenmeme	4

Tablo 6’da sonuçların paylaşılması teması altında denetleyici tarafından paylaşılması ve denetlenen tarafından öğrenilmesi alt temaları oluşturulmuştur. Sonuçların paylaşılmasında katılımcılar tarafından en sık tekrar eden veri birebir görüşmedir( $f=10$ ). Birebir görüşme koduna ilişkin Ö7: “Birebir paylaştı resmi evrakları o sıra artı eksi koydu. Kriter kağıdı vardı onda hepsi artıydı, odasına çağırdı birebir bu eksiğin dedi.” Ö12: “Düzeltememiz gereken yönlerimizi vurguluyor. Yüz yüze görüşüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Denetlenen tarafından alt temasında katılımcılardan Ö3, Ö5, Ö10 ve Ö16 denetim sonuçlarını öğrenmek için herhangi bir şey yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 5 öğretmen denetim sonuçlarının paylaşılmadığını; bunlardan 3 öğretmen değerlendirme sonrası sistemden öğrendiklerini ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö3 denetim sonuçlarının öğrenilmemesine ilişkin: “Objektifliği etkileyeceği için paylaşılmıyor olabilir.” şeklinde görüş bildirmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim kurumlarında yapılan iç denetimin; öğretmenlerin mesleki gelişim ve motivasyonlarına etkisini, denetim sürecinin rehberlik edici olmasını, denetim kriterlerinin nasıl düzenlenebileceği, denetimin okul ve öğrenci gelişimine etkisini, denetim sonuçlarının paylaşılmasını ve denetimin etkililiğini araştırmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen bulgular yorumlanarak sonuca ulaşılmıştır. Bu amaca bağlı olarak devlet okullarında çalışan öğretmenlerin cinsiyeti, medeni hali, yaşı, öğrenim düzeyi, branşı, kıdem süresi, bu güne kadar gördüğü denetim sayısı ve müfettiş tarafından denetlenme durumuna ilişkin davranışlar şeklinde sıralanan özelliklerine göre öğretmenlerin görüşleri derinlemesine araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerle 4 tema; ideal iç denetim, gelişim, süreci değerlendirme ve sonuçları paylaşma olarak oluşturulmuştur.

İdeal iç denetim temasına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, ideal denetim uygulamalarının sırasıyla geri dönüt vermesi, süreç içinde olması ve denetimden önce bilgilendirme yapılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer olarak Fırıncıoğulları Bige (2014), öğretmenlerin ders denetimlerinden beklentilerini önem sırasına göre; “rehberlik, dönüt, materyal eksiklerinin tamamlanması, mesleki eksiklerin belirlenmesi, ödül-takdir ve eğitimin niteliğinin artması” olarak belirlemiştir. Göker(2015) de geribildirim sayesinde öğretmenlerin, yöneticilerin ve deneticilerin güçlendirici ve yapıcı bir yol izlediklerini belirtmiştir. Araştırmada denetimin süreç içinde olması açısından okul müdürü tarafından; objektifliğin sağlanması açısından hem okul müdürü hem de müfettiş tarafından yapılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Denetim sürecinde okul müdürünün mesleki özelliklerinden çok; olumlu dil kullanılması, empati ve iletişim becerilerinin gelişmiş olması, sakinleştirici ve adil olması, denetim gücünü etkili kullanabilmesi, herkese eşit davranabilmesi ve rehberlik edici amaçlı yaklaşması gibi kişisel özelliklerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan bazıları yansız ve uzman olması açısından kesinlikle müfettiş tarafından denetim yapılması gerektiğini belirtmiştir. Benzer olarak Bayar(2017), okul müdürlerinin öğretmenleri daha iyi tanınmasının denetimde avantaj olduğunu; ancak görevlendirilen okul müdürlerinin çoğunun ders denetimi ve rehberlikle ilgili bir eğitim almamış olmasından dolayı nitelikli ders denetimi yapılamayacağı ve okul müdürlerinin yanlış davranacağına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. İdeal iç denetim temasında değerlendirme kriterlerine ilişkin öğretmenlerden bazıları denetimden önce değerlendirme kriterleri ile ilgili bilgi sahibi olduğunu ancak bu kriterlerin ve denetimlerin tamamen formaliteden ibaret yapıldığını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar (Ertaş, 2012; Arslanargun ve Tarku, 2014; Gündüz, 2010) bu sonucu destekler niteliktedir. Benzer olarak Korkmaz(2015) da yaptığı çalışmada hem okul müdürlerinin hem de denetleyiciler tarafından yapılan denetimin istenilen nitelikte olmadığı, resmi sorumlulukları gözlemlemek dışında gerekli rehberliğin yapılmadığını belirtmiştir. Araştırma ile ideal denetim kriterlerinin amaca yönelik olarak denetim öncesinde paylaşılması, dersin uygulanışındaki yöntem teknik çeşitliliğine yönelik ve kişiye özgü değiştirilebilir olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gelişim temasına ilişkin olarak iç denetimin öğretmenin kişisel gelişimine olumlu katkı yaptığı ve eğitim öğretim ortamlarına da yansıdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. İç denetimin öğretmenleri daha planlı çalışmaya teşvik ettiği, iç disiplini geliştirdiği, okul vizyonunu benimsettiği, mesleki yeterliliklerini arttıracak yol haritası gördüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Benzer olarak Can ve Gündüz (2016), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, okul müdürü tarafından yapılan denetimlerin olumlu etkisi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Yeşil ve Kış (2015) ise ders denetimlerinin en fazla katkısının öğretmenlerin eksiklerini görmesi yönünde olduğunu tespit etmişlerdir. Farklı olarak Kaya (2006) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin denetimi etkili, faydalı ve gerekli olmadığını düşündükleri, denetimin kendilerini geliştirmedigine ve sınıfta problemlere çözüm bulmalarına yardımcı olmadığına da inandıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Okul gelişimine ilişkin iç denetimin dolaylı olarak okul gelişimini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda iç denetim ile grup olma bilincinin gelişmesi, eşgüdümlü çalışılması, kuralların benimsenmesi sonucu okulun mevcut durumunun farkına varıldığı, buna yönelik düzenlemeler yapıldığı, çevre ile iletişimin arttığı ve okul sisteminin işlevsel hale gelerek geliştiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul projeleri, okul dergisi ve yarışmalar gibi faaliyetlerin de okulu doğrudan geliştirdiği araştırma sonucunda tespit edilmiştir. Benzer olarak Acar (2009), ders denetimlerinin iyi düzenlenmesi halinde hem okula hem de öğretmene faydalı olacağını belirtmiştir. İç denetimin öğretmenin motivasyonuna etkisi ve kendisini yenilemesiyle, öğrencileri dolaylı olarak geliştirdiği; ancak daha çok öğrencilerde heyecan duyma, pekiştirilme ihtiyacı hissetme, dikkatini çekme gibi içsel süreçlerin derse aktif katılım, planlı çalışma, ödevleri tamamlama sorumluluğu ve paylaşımı arttırarak doğrudan geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

İç denetim sürecini değerlendirme temasına ilişkin iç denetimin etkililiği iletişim, karar alma, gelişim, motivasyon, vizyon, disiplin ve okul iklimi etrafında şekillendiği araştırma sonucunda öğretmenlerden alınan görüşlerle elde edilmiştir. İç denetim, beklentilerin açıkça ifade edilmesini, iletişimi arttırmayı, ortak karar alınmasını, vizyon etrafında birleştirici olmayı, alt sistemleri geliştirmeyi ve dönüştürmeyi, disiplinli çalışmayı ve okul iklimi oluşturmayı sağlayarak olumlu etkilerde bulunmuştur. İç denetim sürecinde denetleyicilerin daha çok olumlu davranış sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla ilgili olarak samimi bir dil kullanması, bilgilendirme amaçlı orada bulunması, sakin ve kendinden emin duruşu, nazik davranması ve rehberlik edici olması olumlu; alana hakim olmaması, uygun olmayan değerlendirme kriterleri ile değerlendirmesi, şahsi izlenim ve ilişkilerine göre davranması, alaycı, yargılayıcı ve küçümseyici tutum sergilemesi olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca katılımcılar iç denetim sürecinde okul müdürünün süreci dışarıdan izlemesi ve müdahale etmemesini olumlu ve olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Yeşil ve Kış(2015)'ın yaptığı çalışmada öğretmenler okul müdürünün izleyici pozisyonunda bulunmasını

desteklemişlerdir. İç denetim sürecinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisine ilişkin yeni bilgiler öğrenmenin, olumlu geri dönütün, iyi yönlerin vurgulanmasının, takdir görmenin, sınıf içinde yaşanan zorlukların okul müdürü tarafından görülmesinin, samimi ve adil olunmasının öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde daha dikkatli ve özenli davranması açısından motivasyonunu arttırdığı; ancak kontrol ediliyor olmak, sürekli izlenmek, iç denetimin amacı ve sonuçlarında belirsizlik, gergin ortam, denetim uygulamalarında sıkı yönetim ve baskıcı tutumun öğretmenlerde yorgunluk, isteksizlik ve tükenmişlik sonucu motivasyonlarını olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer olarak Tonbul ve Baysülen(2017) müdürlerin denetim yetkisini baskı aracı olarak kullanabileceğini belirtmiştir. Araştırma ile iç denetim sonucunda öğretmenlerin motivasyonlarının arttığı; ancak denetimden önce ve denetim esnasında öğretmenlerin çoğunluğunun gerginlik, huzursuzluk, korku ve heyecan gibi olumsuz hissettikleri; kasıldıkları ve rahatsız oldukları tespit edilmiştir. Benzer olarak Kurt(2009) okul yöneticilerinin denetleme yaptıkları esnada okul personeline stres, panikleme, heyecanlanma gibi duygular gözlemlediği için denetlenenlerin hoşnut olmadığı inancında oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Denetim sonuçlarının paylaşılması temasında okul müdürlerinin daha çok birebir görüşme ile geri dönütü sağladığı ya da sonuçları paylaşmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcılar sonuçların paylaşılmamasına ilişkin objektifliği etkileyebileceği ve kıyas durumlarının oluşabileceği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yazılı paylaşımların daha çok müfettişler tarafından kriter listesi şeklinde paylaşıldığı hem okul müdürü hem müfettiş tarafından denetlenen öğretmenlerden elde edilmiştir. Altınok (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu bulguyu desteklemektedir.

Katılımcılardan iki veya daha fazla denetim geçirenler denetimin hem okul müdürü hem müfettiş tarafından yapılması ve öğretmenle aynı branştan olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Benzer olarak Özyıldırım (2014) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticileri ile maarif müfettişlerinin denetimde 'işbirliği' içinde olması; Kaya(2006) ve Uyanık(2007) tarafından yapılan çalışmalarda denetleyicinin öğretmenle aynı branş olması gerektiği sonuçları, araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Mesleğin ilk yıllarında (2-5 yıl) ve son yıllarında (20+) olan öğretmenler iç denetimin verimi arttırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Branş değişkenine göre araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenleri

denetleyicinin daha çok kişisel özellikleri üzerine görüş bildirmiş ve iç denetim sürecinin rahat geçtiğini ifade etmişlerdir. Diğer branş öğretmenleri denetleyicinin daha çok mesleki özellikleri ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Medeni durum, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerinin öğretmenlerin görüşlerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kızılkant (2011), yaptığı araştırmasında bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda bazı öğretmenler denetim kapsamında zümre öğretmenlerinin de dersine girmek istediğini belirterek çağdaş denetim uygulamalarının gereklilik haline geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Kunduz (2007) ve Oktar (2010) yaptıkları çalışmalarda mevcut denetim sisteminin çağdaş modellere uygun olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Türk eğitim sisteminde denetim anlayışının değiştirilmesi zaruri hale gelmiştir. Çağdaş denetim modellerinin incelenmesi ve uygulanmaya konması önerilmektedir. Özellikle bireysel farklılıkların ön plana çıktığı eğitim öğretim sürecinde bireylere özgü değerlendirme modellerinin uygulanması düşünülmektedir. İç denetim ile ilgili olarak okul müdürlerinin denetim alanında uzmanlaşmasına yönelik eğitimlere alınması ve iç denetim uygulamalarının da üst sistemler tarafından denetlenmesi önerilmektedir. Mevcut iç denetim sürecin iyileştirilmesi açısından denetim öncesinde ve sonrasında öğretmenlerle bilgi paylaşımında bulunulması, değerlendirme kriterlerinin öğretmen ile birlikte oluşturulması, tarafsızlığın sağlanması açısından iç denetim ve müfettiş denetiminin birlikte ve süreç odaklı yapılması; denetleyicinin öğretmen ile aynı branş, alanda uzman olması önerilmektedir. Araştırmacılar için, iç denetimin okullarda uygulanmasına yönelik nitel yöntemlerden farklı desenler kullanmaları, nicel ve karma yöntemlerle çalışabileceği önerilmektedir. Araştırma kapsamına okul müdürleri ve öğrencileri de dahil ederek araştırma yürütülebilir.

#### **KAYNAKÇA**

- Acar, U. (2009). *Yönetici ve öğretmenlere göre türk ve alman (krv eyaleti) okul müdürlerinin ders denetimi uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akcan, E., ve Polat, S., (2015), "Müfettiş Denetiminin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi", *Journal of International Social Research* , 8 (40), 502-510
- Aktepe, V. ve Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim*

*Fakültesi Dergisi*. 34, (2), 227-247.<http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078350> sayfasından erişilmiştir.

- Altınok, F. (2013). *İlkokul ve ortaokullarda yapılan sınıf içi denetim etkinliklerinin klinik denetim modeli açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Altun, M., Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*,10(3), 79- 96.
- Arslanargun, E. ve Tarku, E. (2014), “Öğretmenlerin Mesleki Denetim ve Rehberlik Konusunda Müfettişlerden Beklentileri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* , 20 (3), 281-306.
- Bayar, T. (2017). *Maarif Müfettişlerinin Sınıflarda Uyguladığı Rehberlik ve Denetim Uygulamalarının Kaldırılmasına İlişkin Öğretmen Okul Müdür ve Maarif Müfettişlerinin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur
- Bige, E., F. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
- Cansız Aktaş, M. (2016). Nitel Veri Toplama Araçları. Mustafa Metin (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 337-371. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yapmış olduğu rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 1-28.
- Erdem, A.R. (2006). Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı: ‘Sürekli Geliştirme’ Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 275–294.
- Fıncıoğulları Bige, E. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Fields, C. (2013). *Classroom walkthroughs: does such an approach to supervision contribute to district improvement?* (Yayımlanmamış doktora tezi). College of Saint Elizabeth Morristown, New Jersey.
- Gündüz, Yüksek, (2010), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 11 (2), 1-23.
- Karsantık , İ. (2016). *Yönetici akademisyenlerin akademik liderlik algısı üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, E. (2006). *An investigation into the supervisory process from the standpoint of the supervised elt teachers with a focus on their perceptions, ideas, feelings, and*



- experiences* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kızılkant, A. (2011). *İlköğretim okullarında yapılan denetim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kunduz, E. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, S. (2009). *İlköğretim kurumlarındaki yöneticilerin denetleme faaliyetlerine ilişkin yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans dönem projesi). Trakya Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- MEB, (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, *Resmi Gazete*, Sayı: 29009. [Online]: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm> adresinden 29 Mart 2018 tarihinde indirilmiştir.
- 5018 Sayılı Kamu Malî Yönetimi Ve Kontrol Kanunu (2003). *T. C. Resmi Gazete*, 25326, 24 Aralık 2003.
- Oktar, A., N. (2010). *Eğitim denetim sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Okur, M. R. (2012). *Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öğretim Elemanlarına Yönelik Çevrimiçi Destek Sistemi Tasarımı*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özyıldırım, Günnur, (2014), Glickman'ın Gelişimsel Denetim Modeline Göre Eğitim Denetmenlerinin
- ve Okul Yöneticilerinin Denetim Anlayışları İle Öğretmenlerin Denetim Beklentilerinin Belirlenmesi, *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Antalya
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tonbul, Y. ve Baysülen, E. ( 2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Uyanık, M. (2007). *Ders teftişinde müfettiş uzmanlaşmasının önemi (Muğla ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.

- Yıldız, B., Akbaşı, S. ve Üredi, L. ( 2016). Maarif müfettişlerinin sınıflarda uyguladığı rehberlik ve denetim uygulamalarının kaldırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies (11)*, 3, 2427-2446.
- Wolfrom, D. H. (2009). *Promoting professional growth by meeting teacher needs: the walk-through as an approach to supervision* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Southern Maine, Portland

---

## BECERİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YAPILMASI GEREKEN REFORMLAR

---

Hüseyin SIHAT<sup>265</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmanın amacı Türkiye’de eğitim sisteminin tekrar eden kısır yapısına getirilecek alternatif bir yaklaşım ile sürekli olarak güncel ve etkili kalmasını sağlayacak bir reform önerisi hazırlamaktır. Çalışma için ULAKBİM platformu altında çeşitli dergilerde yayınlanmış makaleler ve ilgili alan yazında yer alan kaynak kitaplar incelenmiştir. Çağın ihtiyaç ve zorunluluklarına göre değişen eğitim sistemi 21. Yüzyıl da teknoloji ve öğrenmeyi öğrenme gibi kavramları temel almaktadır. 21. Yüzyıl becerileri olarak da yer alan beceri kazanmanın ön plana çıktığı günümüzde bu becerilerin günlük yaşama transfer edilemiyor olması eğitim sistemimizin başlıca sorunudur. Bu sorunun nedenleri araştırıldığında disiplinlerarası yaklaşımın aktif kullanılamaması ve beceri eğitiminin ülkemizde yeterli olmayışı ön plana çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar ile bu sorunların Milli Eğitimde yapılması gereken eğitim uygulamalarının etkinliklerle desteklenmesi, STEM eğitim uygulamalarının daha aktif kullanılması ve bu uygulamalara yönelik eğitsel çalışmalarda bulunulması gibi çözüm önerileri getirilmiştir. Sunulan reform çalışmaları ise ilgili alinyazın doğrultusunda öğretmenlerin lisans ve mesleki süreçlerinde yer alan eğitimlerinin yapılandırılması, STEM merkezleri ve bu alandaki eğitim süreçleri, alternatif eğitime yönelik milli eğitim bünyesinde çeşitli merkezlerin açılması, disiplinlerarası çalışmaları artırmaya yönelik kategorilere ayrılarak hazırlanmıştır.*

### SUMMARY

*The purpose of this study is to prepare a reform proposal that will allow to stay constantly current and effective instead of the fruitless repeating structure of the education system in Turkey via creating an alternative approach. For the study, articles published in various journals under ULAKBİM platform and the related books were examined. The system of education which changes according to the needs and requirements of the 21st century is based on concepts such technology and learning to learn. It is the main problem of our education system that the inability of the gained skills to be transferred into the daily life. When the causes of this problem are investigated, it is seen that the inactive usage of the interdisciplinary approach actively and the lack of adequate skills training in our country. In this study, solutions have been proposed such as the support of these approaches to the education methodologies which should be done in the National Education by practical trainings, using STEM education applications more actively and making educational studies for these applications. The reform studies presented were prepared and categorized in accordance with the relevant literature on the structuring of trainings in the undergraduate and professional processes of teachers, STEM centers and training processes in this field, opening various centers within the national education for alternative education, and increasing the interdisciplinary studies.*

### GİRİŞ

Eğitim gelişimi gelişmeler de eğitimi destekleyen önemli bir süreçtir. Bu süreçte kişilerin bilgi, beceri, davranış ve zihninde olumlu yönde değişiklik yapmaya çalışmak eğitimin nihai amaçları arasındadır. Bu amaca ulaşmak için eğitim sistemi yapısında ilk olarak öğretim tasarımları, etkinlikler ve bilgiler işlenir son olarak ise ölçme ve değerlendirme yapılır. Bu

---

<sup>265</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd., huseyinsihat@gmail.com

yapıda en önemli nokta insanların günlük hayat süreçlerinde rastladıkları ölçme ve değerlendirmelere karşı hazır hale gelen bilgi, beceri ve tecrübeyi kazandırmaktır (İçli, 2001).

Öğretim programları dünyadaki bilimsel ve teknoloji gelişmeler, yenilikçi yaklaşımlar, kaliteyi artırma gibi çeşitli sebeplerle yeniden tasarlanmaktadır. Ülkemizde 2004 yılında getirilen yenilikçi bir anlayış ile yapılandırmacı yaklaşım sistemin yeniden tasarlanmasını sağlamıştır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını gerektiren proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, beyin fırtınası, benzetişim, drama vb yöntem ve teknikler kullanılır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme gerçek yaşamdan konulara benzer, karmaşık problemler ve farklı çözüm kaynakları kullanarak yenilikçi bakış açıları sunmaya olanak tanıyan öğrencinin aktif öğretmenin kolaylaştırıcı olduğu bir kurgu bulunmaktadır (Bay & Karakaya, 2009).

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşım öğretim programlarına dahil edilmiş, yenilenen eğitim sistemi öğretmen ve yöneticiler açısından olumlu karşılanmıştır. Fakat öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik uygulamalarda, kolaylaştırıcı rolüne yönelik bilgi eksikliklerinin olduğu, sınıf yönetimi noktasında sorun yaşadıkları görülmektedir (Teyfur & Teyfur, 2012).

2013 yılında öğretim programında yeniden yapılanma ihtiyacı hissedilerek 21. Yüzyıl becerilerinin etkin olduğu öğretmenlerin kolaylaştırıcı yönüne yer veren kapsamlı bir değişim sürecine girilmiştir. Bu sürece örnek olarak fen bilimlerinde; “tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirme” vurgusu yapılarak araştıran-sorgulayan, etkili kararlar verebilen, kendine güvenen ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek vurgulanmıştır. Matematikte; etkili öğrenme ve kullanmaya yönelik becerilerin geliştirildiği, problem çözme, akıl yürütme, ilişkilendirme gibi konulara yer verilmiştir (MEB, 2016).

2017 yılına gelindiğinde eğitim sürecinde bir düzenleme yapılması gerekliliği ifade edilmiştir. Düzenleme programın içeriği veya konular değil kazanımlarının transferi ve gerçekleştirilebilir olmasına yöneliktir. Bu bağlamda 2004, 2013 ve 2017 programlarında göze çarpan en önemli noktalardan birinin beceriler boyutu olduğu söylenebilir. Ülkemizdeki öğrencilerin BSB (bilimsel süreç becerileri), PÇB (problem çözme becerileri), BİB (bilişim ve iletişimi becerileri), TD (tutum ve değer), FTTÇ (fen-teknoloji-tutum-çevre) gibi becerileri gelişmeden mezun oldukları düşünüldüğünde, 2017 programlarında yine aynı becerilere vurgu yapılması bu becerilerin ne kadar önemli olduklarının birer göstergesidir (Bahar, Yener, Yılmaz, Emen, & Gürer, 2018).

Günlük yaşamda oldukça önemli olan becerilere yönelik olarak, 21. Yüzyıl becerileri başlığında farklı kuruluş ve yazarlar tarafından buldukları konum bakımından farklı farklı başlıklar halinde incelenmektedir. Bu başlıkların bulunduğu ortak nokta bilimsel ve teknolojik yarışta geri kalmamak için matematik ve fen bilimlerini kavramsal olarak iyi anlayan, bu kavramları günlük olaylarla ilişkilendiren ve okullarda öğrenilen bilgileri günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmek için kullanan bireyler yetiştirmektir. (Çepni, 2018).

Eğitim sürecini oluşturan temel yapı, ülkemizdeki yapısal değişiklikler ve dünya genelinde hâkim olan 21. Yüzyıl becerileri hakkında verilen bilgiler ışığında eğitim sistemimizin çağımızın ihtiyaçlarına yönelik çözümler üretmesinden önemli sorunlar yaşadığı ortadadır. Bu sorunların pratikte bir yansıması eğitim sisteminin fen veya genel liselerinden mezun olan öğrencilerde teknik becerileri olmayan bireyler yetiştirmeleri buna karşılık ise meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin akademik bilgidan uzak olmalarıdır. Lise düzeyinde verilen bu örnek ortaokul veya yükseköğretim düzeyinde de yapısal olarak çok fazla değişmemektedir. Öğrenciler öğretim sürecinin günlük yaşamda somut olarak yansıtamamakta nihai bir ürün elde edememektedir. Eğitim sürecinde farklı kademelerdeki birçok öğrenci bu ders bizim ne işimize yarayacak sorusunu sormaktadır. Bu soru ne yazık ki öğrencilerin öğrenmeye olan isteklerini engellemekte ve içsel motivasyonu yok etmektedir. Tüm bu problemlerin tek bir sebebi veya çözüm yolu yoktur. Fiziki ve ekonomik imkanlar gibi nesnel sebeplerin yanında, sistemsal-bürokratik sebepler, ezberci sistemle eğitim alan ve eğitime bakış açısını geliştiremeyen öğretmenler, gelişim için çalışan eğitim paydaşlarını destekleyen birimlerin bulunmaması, bulunanların işlevini yerine getirememesi, bilinçsiz aileler ve motivasyonu keşfedilmemiş öğrenciler alt problemlerin çok az bir kısmıdır. Problemlere yönelik çözümlerin günlük siyasi yaklaşımlarla değil bilgi ve verilerle çözülebilmesi, kalıcı olabilmesi için bilimsel çalışmalarda bu problemler ve çözüme yönelik getirilen öneriler incelenmiş ve reform için yapılması gerekenlere değinilmiştir.

## YÖNTEM

Bu araştırma meta analiz yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile Dergipark platformunda yayımlanan 18 makale, 3 yüksek lisans, 1 doktora tezi ve beceri ile STEM eğitime yönelik Türkçe olarak yazılmış 3 kitap anahtar kelimeleri kısıtlaması ile eğitim reformu, STEM, disiplinlerarası yaklaşım başlıklarına yönelik olarak seçilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde verilerin güvenilirliği için

konu alanı uzmanlarının uzman görüşü Uğur Okullarında beceri eğitimine yönelik çalışmalar yapan öğretmen ve Bahçeşehir Üniversitesi öğretim üyelerince yapılmıştır.

## **BULGULAR**

Disipliner öğretimde, öğrenciler bir konudan diğer konuya atlamalarından dolayı konuya yönelik farklı disiplinlerin bakış açılarını görememektedirler ve bu durumdan dolayı disiplinler öğretim eleştirilmektedir. Disiplinlerarası öğretimde ise, belirli bir kavram, problem ya da konu temel alınır ve bu kavramı farklı açılardan aydınlatan bilgi ve beceriler bütünleştirilerek ve programda yer alan farklı derslerin ilişkisi söz konusudur. Öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşım kapsamında sahip oldukları bilgiler incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun disiplinlerarası yaklaşımı doğru veya kısmen doğru olarak tanımladıkları ancak çok sınırlı ve yüzeysel bilgiye sahip oldukları söylenebilir. (Türkan, Karakuş, & Karakuş, 2017).

Turna ve Bolat (2015) yaptıkları disiplinlerarası meta analiz çalışmasında Türkiye’de başlığında bu konuya yer veren 49 akademik çalışma tespit etmişlerdir. Sonuçlar disiplinlerarası öğretimin kısmen ilköğretim düzeyinde uygulanırken, ortaokul ve lise düzeyinde daha çok disiplinler yapıda eğitim uygulandığı yönündedir. Turna ve Bolat özellikle ortaokul düzeyindeki öğrenciler için disiplinlerin katı sınırlarına girmeye hazır olmadığı sonucuna varmıştır.

Aslan ve Karakuş (2016) disiplinlerarası uygulamalara yönelik sınıf öğretmenleri ile yaptıkları nitel çalışmalar sonucunda disiplinlerarası öğretim yaklaşımı uygularken öğretim programlarının yoğun olmasından dolayı sorunlar yaşandığını, sınıfların öğrenci merkezli etkinlikler için çok kalabalık olduğu ve ders süresinin yeterli olmadığı sonucuna varmışlardır.

Şimşek ve Adıgüzel (2012) içinde bulunulan dönemin ihtiyaçlarının aksine eğitim alanında büyük bir kaosun olduğunu ve bunun sürdürülmesinin anlamsızlığının görmezden gelinmesi üzerinde durmaktadır. Günümüz şartlarında her alanın artık çok yönlülük barındıran bir yapısı olmasına rağmen bunun karşısında disiplinler bir eğitim sistemi ile çıkmanın eğitimi çıkmaz bir yola ittiğini söylemektedir.

Öğretim programlarının eleştirisi noktasına unutulmaması gereken bir nokta da PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavların etkililiğidir. Öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerisini ölçen bu sınavlar da Türkiye gerek OECD üyesi ülkeler gerekse diğer katılımcı ülkelerin ortalamalarının altında kalmıştır. Bu durum üst düzey düşünme becerilerimizin yeterli seviyede olmadığını göstermektedir. Becerilerin öğretilmesi

gitgide önem kazanan bir konu olmakla birlikte, ülkemizin bu bağlamda geride olduğu söylenebilir (Çepni, 2017)

Programlar ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, eğer öğretmenler programlara ilişkin gerekli bilgi, beceri ve tutuma sahip değilse, programın başarılı olması düşünülemez (Okumuşlar, 2007). Ülkemizde sürekli değişen eğitim politika ve programlar onları uygulayan öğretmenlerin 21. yüzyılın gerektirdiği donanımlarına ihtiyaç duymaktadır.

Selçuk (2013) yaptığı bir röportajda; Kuzey Amerika’da son 10 yılda çıkmış mesleklerden yaklaşık 7-8 tanesi yeni çıkan ve adı duyulmamış meslekler olduğuna değinerek eğitim sisteminin de aynı doğrultuda şu anki yapıdan çıkarak uzaktan eğitim şeklinde yaygınlaşacağına değiniyor. Eğitim sürecindeki insani sorunların öğrenciden değil öğretmen ve aileden kaynaklandığını belirten Selçuk sisteme dahil olan okullara yönelik ise günümüzde okulların "çocuklar okula hazır mı" değil "okul çocuklara hazır mı" diye sorulması gerektiğine vurgu yapıyor. Bu röportaj ile eğitim sürecinde problemlerin okulların bakış açısı, öğretmen ve ailenin geleceğe yönelik eğitim anlayışı çerçevesine girememesi gibi konular ön plana çıkıyor. Bu durumda eğitim kurumlarında yapısal değişikliklere gidilmesi ve hizmet içi eğitimlerle aile-öğretmen faktörlerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

21.yüzyılda bireylerin sahip olması gereken becerilerin yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirlikçi çalışma, eleştirel düşünme gibi beceriler olduğuna dair alinyazında pek çok çalışma yer almaktadır. Teknolojinin eğitime getirdiği yenilikçi çözümler, bu becerilerin geliştirilmesinde kolaylaştırıcı olabilmektedir. Özellikle son zamanlarda adını değişik ortamlarda sıklıkla duyduğumuz Kodlama eğitiminin, eğitimde büyük bir değişim sağlayacağı çoğu etkinliklerde ifade edilmektedir ve sonuçlar bu eğitimin 21. Yüzyıl öğrenen standartları ile ilgili donanımlara oldukça katkı sağladığını göstermektedir (Çatlak, Tekdal ve Baz, 2015).

Hemen hemen her eğitim kademesinde, özellikle de ilköğretimdeki öğretmenler, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi gibi temel (mihver) derslerde hem meslektaşları hem de öğrencileriyle işbirliği yaparak süreç temelli öğretim planlarını disiplinlerarası öğretim yaklaşımına göre hazırlayarak konuları öğrenciler için daha anlamlı ve kalıcı hale getirebilirler. Ancak, bunun için de ülkemizde diğer ülkelerde olduğu gibi hem “süreç” hem de “disiplinlerarası” öğretim yaklaşımının gerekliliğine yönelik bilimsel çalışmalar yapılmalıdır. MEB ile işbirliği yapılarak bu araştırma sonuçlarından MEB’in haberdar edilmesi sağlanmalıdır. MEB’in de bu öğretim programları yaklaşımlarının önemini benimsemesi ve ilköğretimden başlayarak bütün eğitim kademelerindeki öğretmenleri çeşitli

kurumlar bünyesindeki (üniversite vb.) hizmet içi eğitim (inservice training) programları aracılığıyla bu öğretim yaklaşımlarından haberdar etmesi gerekmektedir (Duman & Aybek, 2003).

Yıllardan beri bütün öğrenim kademelerindeki öğrencilerimizin özellikle matematik ve fen bilimleri konu ve kavramlarını derinlemesine anlamamaları ve “okulda verilen bilgiler ne işimize yarayacak” şeklinde negatif tutumlar sergilemeleri gibi nedenlerden dolayı fen bilimleri ve matematik derslerinin öğretimi anlayışında köklü değişikliklere gidilmesi zorunlu hale gelmiştir. Son zamanlarda okullarımızdaki matematik ve fen bilimleri derslerine ve bunlarla bağlantılı mesleklere olan negatif tutumu pozitif çevirmek için bağlantıları kurulmadan öğrenilen disiplinlerin her birinin bir bütünün parçaları olarak görülmesini sağlayan ve bu süreçte bilgi ile beceriyi birleştiren STEM anlayışı eğitim literatürümüze girmiştir (Çepni, 2018).

Disiplinlerarası yaklaşım çağımızın gerekliliklerini yerine getirmesi açısından eğitim sistemlerinin odak noktasında bulunmaktadır. Bu doğrultuda yapılan çeşitli çalışmalar incelendiğinde STEM kavramı Amerika başta olmak üzere birçok ülkede ön plana çıkmaktadır. “Science”, “technology”, “engineering” ve “mathematics” kelimelerinin baş harflerinden oluşturulan STEM kavramı bütüncül bir kavram olup, bu içerdiği alanlar birbiriyle kesişmektedir. STEM ile ilgili alanında uzmanlaşmış eğitimciler veya araştırmacılar tarafından görüş birliğine varılıp, ortak bir tanım yapılamamaktadır. Dolayısıyla ilgili alan yazında “STEM” kavramı birden fazla alternatif ifade ile tanımlanmaktadır. Bütün tanımların birleştiği nokta ise, STEM kavramının disiplinlerarası bir yaklaşım olduğudur. STEM başlığı üzerine yapılan çalışmalardan Fen dersi olmadan STEM etkinliklerinin olmayacağı algısının var olduğu görülmektedir. Bu algı temelinde öğretmenlerin yeteri kadar STEM ve uygulama süreci hakkında bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda STEM eğitimleri verilerek sonrasında eğitim alan öğretmenlerin gösterdikleri çalışmalar takip edilmelidir. STEM başlığı altındaki çalışmaların gerek okullarda gerekse okul dışındaki aktivitelerde yaygınlaştırılması ve bu yaygınlaşma sürecinin nitel çalışmalarla takip edilmesi gerekmektedir (Eroğlu & Bektaş, 2016).

Disiplinlerarası eğitim yaklaşımının uygulanmasına yönelik yapılan çalışmalar ülkemiz açısından faydalı sonuçlar ortaya koymaktadır.

Yıldırım (1996) bu konuda şunları söylemiştir; Öncelikle öğretmenlerin disiplinlerarası program hazırlama ve uygulama konusunda bilgi ve becerilerini arttırmak için hizmet-içi



eğitim etkinlikleri dzenleyebilir. Bunun yanında okullarda disiplinlerarası nitelikte programların geliştirilmesini ve uygulanmasını ve öğrencilere verilen dönem projelerinin disiplinlerarası nitelikte olmasını teşvik edebilir. Ayrıca, üniversitelerde ya da merkezi düzeyde hazırlanan disiplinlerarası programları okullara gönderebilir ve bunların uygulanmasını teşvik edebilir. Öğretmen yetiştirme programlarında ise disiplinlerarası yaklaşımın önemi vurgulanarak bu yönde program geliştirme ve öğretim yapma uygulamalarına yer verilebilir.

İmamoğlu ve Çeken (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, disiplinlerarası yaklaşıma yönelik bir planlamada dzenlemeler yapılırken diğer zümrelerin öğretmenleriyle işbirliği içinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının ise işbirliği kurmadıklarını belirtmeleri dikkat çeken bir konudur. Bu konuda Karakuş vd. öğretmenlerin, diğer branş öğretmenleriyle işbirliğinin sağlandığı çalışmaların yapılmasını ve öğretim programlarında disiplinlerarası yaklaşımın kullanımına yönelik öneriler sunmanın yanında, öğretmenlere disiplinlerarası yaklaşımını uygulanmasına yönelik daha ayrıntılı bilgilerin verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (2017).

Çorlu ve Çallı' nın editörlüğünü yaptığı çalışmada (2017) "Bütünleşik Öğretmenlik Çerçevesi" başlığı altında disiplinlerarası yaklaşım özelinde STEM faaliyetlerine yönelik olarak bir süreç yaklaşımında bulunmaktadır. Bu yaklaşıma yönelik taslak şekil 1 de verilmiştir. Çorlu bu çerçevenin uygulanması için 92 saatlik bir süre belirlemiş ve bu yönde başta 4-11 yaş eğitimi veren sınıf öğretmenleri olmak üzere çeşitli çalışmalarda bulunmuşlardır. Bu çalışmanın sonuçlarını da yansıtan bir çalışmada ise özet olarak programı başarı ile bitiren öğretmenler STEM Lider Öğretmeni unvanı ile programdan mezun oldukları ve öğretmenler için ücretsiz olan programın başarı ortalaması %75 civarında olduğu; programa başlayan her dört öğretmenden birinin programı bitiremediği ve 2017 yılında programı yaklaşık 200 öğretmenin başarı ile tamamladığı belirtilmektedir (Aşık, Küçük, Helvacı, & Çorlu, 2017).

Toplumlarının önemli sosyal yapıları arasında bulunan okulların, etkili ve verimli kurumlar olabilmesi ve profesyonel anlamda hizmet verebilmesi için bünyelerinde barındırdıkları okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmen gibi paydaşlardan daha fazlasına ihtiyaçları vardır. Türkiye'de her ne kadar öğretim programları merkezietçi bir anlayışla belirlense de, bu programların uygulamada ortaya çıkan farklılıkları kaliteyi doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda okullarda kurulması önerilen "Program Geliştirme Birimi" öğretim programlarına/müfredata ek olarak öğrenci başarılarını ve öğrenme yaşantılarını

zenginleştiren ek etkinlikler düzenlemelidir. Söz konusu bu ek faaliyetler öğrencilerin yaşayarak öğrenme prensibine dayandırılmalı ve bu faaliyetlerin odak noktasını öğrencilerin yaşantılarının zenginleştirilmesi teşkil etmelidir (Ozar, 2013).

Yıldırım ve Türk (2017) sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik yaptıkları çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının STEM alan bilgisi yönünden yetersiz oldukları bilgi eksikliklerini gidererek daha aktif çalışmalar yapabilmeleri için bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarına değinmiştir. Ayrıca STEM Pedagojik Alan Bilgisi (STEM PAB) modelleri üzerinde durulmasını ve alt yapısı açıklanması gerektiğini de vurgulamıştır. Bunun yanında eğitim fakültelerinin Fen Bilgisi, Matematik, Sınıf ve Okulöncesi öğretmenliği bölümlerinde STEM disiplinlerin öğretimine yönelik derslerin eklenmesi ve STEM uygulamalarının sınıf ortamında gerçekleştirilebilmesi için MEB müfredatında değişikliklere gidilmesi ve gerekli ortamın hazırlanması sonucuna varmıştır.

Öğretim tasarımı ve bu tasarım sürecinde materyal kullanımı öğretim sürecinin vazgeçilmez unsurlarıdır. Özellikle son yıllarda çıkan teknolojik gelişmeler ve yeni öğretim yaklaşımlarının kullanımına ağırlık verilmelidir. Öğretmenlere, özellikle ilköğretimde, süreçte kullanılan ders araç-gereçlerinin kullanımına ve öğretim materyalleri hazırlamaya yönelik hizmet-içi eğitimler verilmelidir (Turan, 2010).

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Ülkemizdeki mevcut eğitim süreci incelendiğinde 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılmaması eğitimin günlük yaşamdan kopuk olması önemli bir sorun olarak ön plana çıkmaktadır. Problem kısmında derinlemesine incelenen ve alinyazın ile cevaplar aranan eksikliklerin çözümü için üç ayaklı bir reform uygulanmalıdır.

Öğretmen Yetiştirme Sistemi (Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Sürecinde)

Okullardaki Yapısal Sistem

Yenilikçi Öğretim Planları ve Bürokratik Gelişimler

### Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Eğitim sisteminin en etkili unsurlarından birisi öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde günümüz ihtiyaçlarına uygun olarak yetiştirilmesi için hizmet öncesindeki lisans eğitim sürecinde temel bazı adımların gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

21. Yüzyıl becerilerinin ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulamalı eğitimlerin içerisinde yer aldığı dersler tüm eğitim fakültelerinde zorunlu olmalıdır

Disiplinlerarası yaklaşım eğitim sürecinde üniversite bünyesindeki diğer fakültelerle (mühendislik-sağlık-su ürünler vs.) işbirliği içerisinde girilerek uygulamalı olarak işlenmeli ayrıca STEM başlığı altında tüm kademelerde öğretmenlik eğitimi alan kişilere STEM pedagojisi kavramı aktarılmalı bu yönde uygulamaların yapılması sağlanmalıdır.

Sürekli eğitim merkezleri ile işbirliği halinde eğitim fakültesi dışındaki bölümlerinde bu alanlar hakkında bilgilendirilmesi ve ilgili çalışmalara desteklerinin sağlanması gerekmektedir.

Eğitim fakültelerinde son yıl yapılan mesleki deneyim faaliyetlerinin içerikleri yenilenmeli ve disiplinlerarası yaklaşımın okullarda yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar teşvik edilmelidir. Bu alanda eğitim almış öğretmen adayları konu ile çalışma yapmamış olan alandaki öğretmenlere de kısmen mentörlük hizmeti vermeleri sağlanmalıdır.

Hizmet içi eğitim çalışmalarına yönelik olarak ise eğitimler güncellenmeli ve eğitimlere katılma yönelik teşvikler ve iç motivasyonu destekleyici unsurlar getirilmelidir. Bu destekler maddi olarak para veya kademe olabileceği gibi çeşitli sosyal haklarda öncelik-hak artışı şeklinde olursa da faydalı olabilir.

### ***Süreç Temelli Öğretim***

Süreç temelli öğretim birçok öğretmen tarafından olumlu bir yöntem olarak algılanmaktadır fakat uygulanmasına yönelik eksiklikler bulunmaktadır. Bu eksikliklerin giderilmesi için süreç temelli öğretimin farklı branşlara yönelik bireyselleştirilerek aktarılması ve öğretim tasarımına yönelik bir uzmanının öğretmenlere yine eğitim süreci içerisinde rehberlik etmesi gerekmektedir. Elektrikli bir araca benzin koymak ne kadar anlamsız ise süreç temelli öğretimi tek bir seferde sonuç odaklı olarak öğretmenlerce anlaşılıp uygulamaya hazır hale gelmesini beklemek o kadar anlamsızdır.

Bu doğrultuda sürecin nasıl olacağına yönelik uygulamalı örnekler ile desteklenen Duman ve Aybek (2003) in yaptıkları çalışma güzel bir yol gösterici olabilir.

#### STÖ Planı Örneği

1. Konu, problem, kavram nedir? Düşün? (*Başlama, düşünme adımı*)
2. Konu, kavram, problem hangi disiplinlerle ilgilidir? Düşün? (*Başlama, düşünme adımı*)
3. Bunlar için hangi araştırmaya, incelemeye ve araç-gereçlere gereksinimin olduğunu araştır? (*Hareket-uygulama adımı*)
4. Gereksinim duyduğun tüm araç-gereçleri topla. (*Hareket-uygulama adımı*)
5. Kavramların, problemin, konunun disiplinlerle bağlantısını kur, açıkla, yaz ve tartış. (*Hareket-uygulama adımı*)
6. Öğrenciler bu öğrenme-öğretme sürecinin farkında mıdır? Süreci izle ve kontrol et. (*İzleme-kontrol adımı*)  
EVET ise bir sonraki adıma geç  
HAYIR ise tekrar başa dön ve düşün
7. Daha eksiklikler, tamamlamak ve yapmak istenilenler var mı?  
Tamam mı ? Devam mı? (*İzleme-kontrol adımı*)
8. Yapılarını paylaşılması, değerlendirilmesi ve onaylanması. (*Değerlendirme-onaylama adımı*)

#### STÖ Planına Göre Disiplinlerarası Yaklaşım İçerisinde Aile Kavramının Öğretimi

1. Aile Nedir? Düşün?
2. Aile kavramı hangi disiplinlerle ilişkilidir? Düşün?
  - Matematik (Ailenin Bütçesi)
  - Türkçe (Geçmişten günümüze ailenin dil yapısında meydana gelen değişimler)
  - Fen Bilgisi (İlkel toplumlarda yaşayan ailelerin, ve şimdiki ailelerin evde kullanmış olduğu araç-gereçler)
  - İş Eğitimi (Aile bireylerinin çalışma alanında meydana gelen değişimler)
  - Sağlık (Akraba evliliklerinin sakıncaları)
  - Resim (Çocukta resim yeteneğinin geliştirilmesinde ailenin etkisi)

### Resim 1. Süreç Temelli Öğretim Taslağı (Duman, & Aybek, 2003)

#### ***Bağlam temelli öğretim***

Eğitimin günlük yaşam ile ilişkili olduğu ölçüde etkili olduğu bir gerçek. Bu doğrultuda bağlam temelli öğretim noktasında öğretmenlere farkındalık ve çeşitli hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bu hizmet içi eğitimler belirli bir sürede bitmemeli eğitimlere katılan kişiler birlikte sürece devam etmelidir. Aynı alanda çalışan kişiler alanlarına göre veya yakın bölgede bulunan kişiler yerel şartlar bağlamında verebilen örnekleri birbirleri ile paylaşmalı ve işbirliği bir çalışma yürütülmelidir.

#### ***STEM Eğitim Metotları***

STEM Ders Planı Hazırlama (5E Modeli)

STEM SOS Modeli

Mühendislik Eğitimi

Web 2.0 Araçları

STEM eğitim metotları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenleri farkındalık noktasında belirli oranda bilgilerinin oldukları fakat uygulama yönünden bilgi ve tecrübelerine sahip olmadıkları için bu alanda çalışma yürütemedikleri yada etkili bir sonuç alamadıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yukarıda belirtilen ve aslında öğretmen yetiştirme kılavuzunda farklı kademelere yönelik olarak çeşitli hazırlıkları yapılmış olan bu eğitimlerin öğretmenlere verilmesi gerekmektedir.

#### ***Alternatif Öğretmen Bağlantıları***

Alan ve tecrübeleri birbirlerinden farklı olan öğretmenlerin ortak ağlarda toplanarak çalışma yapmaları sağlanmalı. Aynı bölgede bulunan ve benzer konularda çalışan öğretmenler bürokratik kısıtlama veya sosyal kopukluk (İstanbul da aynı mahalledeki farklı okulların

öğretmenlerinin birbirlerini tanıyamaması gibi) gibi durumlarla karşılaşmadan ortak bir çalışmaya katkı sağlamaları, birlikte çalışarak bir kazanım elde etmeleri veya bir proje oluşturmaları sağlanabilir. Bunun için farklı mobil cihazlarda web tabanlı olarak çalışan platformlar geliştirilebilir. Bu şekilde hizmet içi eğitim sisteminin akran eğitimi yönünde yapılanması sağlanmış olabilir.

### **Okullardaki Yapısal Sistem**

Okullar eğitimin uygulandığı çatılar olarak etkin bir planlama ile yeniden düzenlenmeli ve okul seçimi, nitelikli okul ayrımı yapılmasından ziyade okulların kalitesini geliştirmek için çalışmalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda;

Öğrencilerin bireysel gelişimlerini (bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinimsel) takip eden mekanizmalar geliştirilmelidir. Bu süreçte elde edilen bilgi ve gözlemler, öğretim tasarımında dikkate alınmalı, öğretmen ve velilerle paylaşılmalıdır. Sadece sorunlara yönelik çözüm veya önlemsel çalışmaları içeren rehberlik servisinin dışında farklı branşlarında dahil olduğu ve çok yönlü değerlendirme yapabilen bir ekip oluşturulmalıdır. Bu ekibin profesyonel kişilerce ve her okulda kurulması nihai amaç olsa da bütçe sorunları nedeniyle il ve ilçe yapılanması şeklinde bir planlama yapılarak okullarda oluşturulan öğretmenlerden oluşan ekiplerle bütünleşebilirler. Bu birimlerden sorumlu olan bir müdür yardımcısı görevlendirilmeli ve genel olarak 4 yönde çalışmalar sürdürülmelidir.

Program Geliştirme Birimi

Yeni Yaklaşımlarla Uygulamalı Öğretim (Teknoloji, Oyunlaştırma vs.) Birimi

Ölçme ve Değerlendirme Birimi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Birimi

Yaratıcılığın merkeze alındığı klasik sınıflar yerine işbirlikçi çalışmaların her alanda (resim, sosyal bilgiler, kimya, teknik resim, edebiyat vs.) yapıldığı hayal ve kurgunun ön planda olduğu atölye sınıf ortamları her eğitim kademesinde kurulmalıdır. Ders sürecindeki bilgi aktarımı, araştırma ve uygulama faaliyetlerinin etkili sürdürülmesi için projeler ile süreç değerlendirilmesi yapılmalıdır. Projelere gözlemlenebilir olmalı ve süreklilik esas tutulmalıdır. Çeşitli kısıtlamalar göz önüne alındığında atölye kurulumu ve materyal erişiminde oluşan güçlükleri kolaylaştırmak için fen-matematik-bilişim teknolojileri gibi dersler birleştirilerek (STEM) aynı anda tüm paydaşların hedeflerine yönelik çalışmalar da

yapılabilir. Bu sayede atölye sınıflarında geçirilen bir ders birden fazla dersin kazanımını sağlayarak zaman ve mekâna yönelik maliyeti düşürebilir.

### ***Deneyim Paylaşım ve Yenilikçi Proje Merkezleri***

Bu merkezler sadece eğitimcilerin katılımını içermez aynı zamanda iş dünyası ve akademisyenlerinde katılacağı bir merkez olmalıdır. Belediye ve milli eğitim işbirliğiyle okullarda veya ilçe içerisinde uygun yerlerde olmaları sağlanmalıdır. Bölgede çalışmalarını ön plana çıkımlı, yüksek başarı gösteren, yenilikçi proje teklifleri olan, öğrenci-öğretmen-özel sektör-akademik personel iş birliğinin sağlanacağı bu merkezlerde üretim ve bilimsel çalışmalar yapılmalıdır.

Bu merkezlerde üretilen veya eğitim sistemi içerisinde öğrenciler ve öğretmenlerce özel olarak oluşturan ürünlerinin patent hakları ile ilgili destek ve yönlendirmeler yapılan bir birim oluşturulmalıdır.

Avrupa Birliği, TÜBİTAK, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Bölge Ajansları gibi proje destekleri veren kuruluşlara başvurarak çalışma yapmak isteyen kişiler bir araya gelebilir veya bir araya gelmiş ve çalışmalara başlamış kişilerin ortak alanları bu merkezlerde sağlanmalıdır. Özellikle İstanbul, İzmir ve Ankara gibi metropol şehirlerde bu gibi projelere tahsis edilen alanlar çalışmaların sürdürülebilmesi açısından destekleyici olabilir.

### ***STEM Eğitim Merkezleri***

STEM çalışmalarının yaygınlaştırılması ve başarılı olarak tamamlanması için STEM eğitim merkezleri kurulmalıdır. Bu merkezler il merkezleri ve ilçelerde merkezi okullarda oluşturulmalı ve koordineli bir şekilde çalışmalar yürütmelidir.

Bu koordine ile, Bakanlık düzeyinde YEĞİTEK alt başlığında çalışmalar yapılmalı veya yeni bir genel müdürlük oluşturulup teşkilatlanmaya gidilerek bu merkezlerdeki çalışmaları destekleyici politikalar ortaya konulmalıdır. Bu politikalar STEM yarışmalarının yapılması, bu alanda çalışma yapanlara lise ve üniversite tercihlerinde ek haklar sağlanması, ortaya konulan ürün ve projelerin farklı bakanlıklar tarafından desteklenmesi ve üniversitelerle işbirliği yapılarak güncel hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi şeklinde olmalıdır.

### ***Yenilikçi Öğretim Planları ve Bürokratik Gelişimler***

Öğretim planları yıllar içerisinde yapılan temel değişiklikler ile yapınlandımıcılık yaklaşımına uygun olarak değiştirilmeye çalışılmaktadır. Fakat akademik çalışmalar okullarda uygulamaların yapılandırıcılık bir yaklaşım ile gerçekleşmediğini göstermektedir. Bu

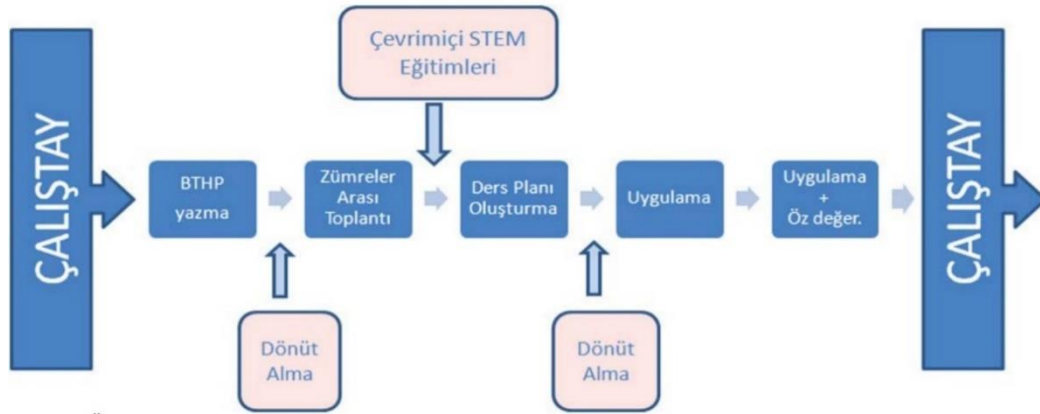
durumun çözümüne yönelik olarak öncelikle il içinde ilçe zümre başkanları ile bir çalışma düzenlenebilir. Sonrasında ise Türkiye genelinde il zümre başkanları bir araya gelerek uygulamaya yönelik çalışmalar doğrultusunda planlanan çalıştaylar ile kalıcı çözümler oluşturabilir. Bu çözümlerin tekrardan uygulama sürecindeki öğretmenlere aktarımı da zümre toplantıları ile sağlanabilir. Diğer reformist çalışmalarda da etkili bir hiyerarşisi bulunan ve sınır uçları niteliğindeki zümre temsilcileri kullanılmalıdır.

Bürokratik olarak öğretmenlerin haklarında ve eğitim sisteminin işleyişinde yapılması gereken bazı temel adımlar bulunmaktadır.

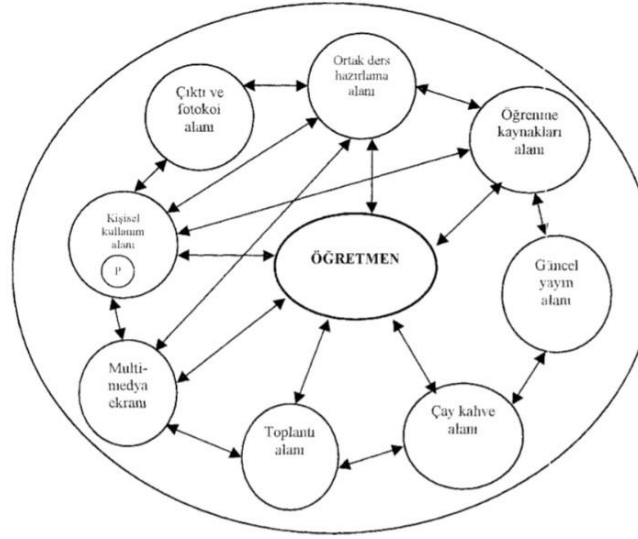
Öğretmen maaşlarının ücretli – kadrolu ayrımı olmadan aynı şartlarda verilmesi sağlanmalıdır.

Öğretmenler içerisinde çeşitli çalışmalar ile ön plana çıkanlara vergi indirimi gibi çeşitli destekler verilmelidir.

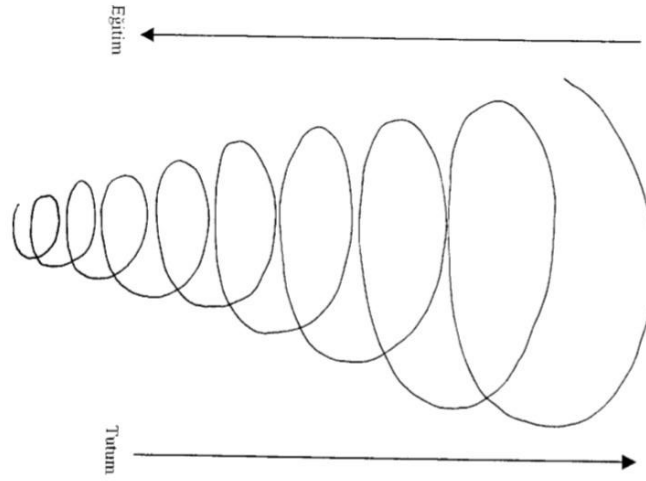
Öğretmenlerin ve öğrencilerin okula ve eğitime karşı olumlu tutum geliştirmelerine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Hergüner (1995) yaptığı çalışma sonucunda Tutum ve Eğitimi bir spiral e benzeterek aslında eşgüdümlü olarak değiştiklerinin vurgusunu yapmıştır. Şekil 2 ve şekil 3 te bu ilişki ve öğretmenin tutumunu geliştirmeye yönelik ortamdan bahseden Hergüner istek iç motivasyonun önemine vurgu yapmıştır.



Şekil 1. Bütünleşik Öğretmenlik Projesi Yöntem (Çorlu, & Çallı, 2017, s. 3).



Şekil 2. Fonksiyonel Öğretmen Kullanım Alanı (Hergüner, 1995) (Çorlu, & Çallı, 2017, s. 3).



Şekil 3. Eğitim Tutum İlişkisi (Hergüner, 1995)



## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, T., & Şimşek, H. (2012). Yükseköğretimde Yeni Bir Üniversite Paradigmasına Doğru. *Eğitim Ve Bilim*, 250-262.
- Aslan, S., & Karakuş, M. (2016). İlkokulda Disiplinlerarası Öğretime Yönelik Mevcut Durumun İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 1325-1344.
- Aşık, G., Küçük, Z. D., Helvacı, B., & Çorlu, S. M. (2017). Bütünleşik Öğretmenlik Projesi: Öğretmen Eğitimine Sürdürülebilir Bir Yaklaşım. *Turkish Journal Of Education*, 200-215. [Http://Dergipark.Gov.Tr/Turje/Issue/31357/332731](http://Dergipark.Gov.Tr/Turje/Issue/31357/332731) Adresinden Alındı
- Bahar, M., Yener, D., Yılmaz, M., Emen, H., & Gürer, F. (2018). 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarındaki Değişimler Ve Fen Teknoloji Matematik Mühendislik (Stem) Entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 702-735.
- Bay, E., & Karakaya, Ş. (2009). Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Dayalı Uygulamaların Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 40-55.
- Bolat, M., & Turna, Ö. (2015). Eğitimde Disiplinlerarası Yaklaşımın Kullanıldığı Tezlerin Analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35-55.
- Çatlak, Ş., Tekdal, M., & Baz, F. (2015). Scratch Yazılımı İle Programlama Öğretiminin Durumu: Bir Doküman İnceleme Çalışması. *Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 1-13. [Http://Dergipark.Gov.Tr/Jitte/Issue/25088/264774](http://Dergipark.Gov.Tr/Jitte/Issue/25088/264774) Adresinden Alındı
- Çepni, S. (2018). Kuramdan Uygulamaya Stem Eğitimi. Ankara: Pagem Akademi.
- Çorlu, S., & Çallı, E. (2017). Stem Kuram Ve Uygulamalarıyla . İstanbul: Pusula.
- Duman, B., & Aybek, B. (2003). Süreç-Temelli Ve Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-12. [Http://Dergipark.Gov.Tr/Musbed/Issue/23502/250409](http://Dergipark.Gov.Tr/Musbed/Issue/23502/250409) Adresinden Alındı
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (43-67). Stem Eğitimi Almış Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Stem Temelli Ders Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal Of Qualitative Research İn Education*, 2016. [Http://Www.Enadonline.Com/Index.Php?Git=22&Kategori=107&Makale=884](http://Www.Enadonline.Com/Index.Php?Git=22&Kategori=107&Makale=884) Adresinden Alındı
- İçli, G. (2001). Eğitim, İstihdam Ve Teknoloji. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 65-72.
- İmamoğlu, H. V., & Çeken, R. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Bilim Tarihi Açısından Fen Ve Teknoloji Dersi İle İlişkilendirilmesi Üzerine Disiplinlerarası Bir Bakış. *Odü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (Odüsobiad)*, 71-87. [Http://Www.Dergipark.Gov.Tr/Odusobiad/Issue/27567/290048](http://Www.Dergipark.Gov.Tr/Odusobiad/Issue/27567/290048) Adresinden Alındı
- Mccoll, D., & Legorburn, G. (2016). Hikaye Tasarımı. İstanbul: Mediacat.
- Meb. (2016). Stem Eğitimi Raporu. Ankara: Yenilik Ve Eğitim Teknolojileri Genel.

Okumuşlar, M. (2007). 5e Yapılandırmacı Öğretim Modeli Ve Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi İşleniş Örneği. Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 171-184.

Ozar, M. (2015). Okullarda Destek Birimlerinin Önemi Ve Görevleri: Türkiye’de Mevcut Durum. Turkish Journal Of Education, 25-43. [Http://Dergipark.Gov.Tr/Turje/Issue/17340/181058](http://Dergipark.Gov.Tr/Turje/Issue/17340/181058) Adresinden Alındı

Selçuk, Z. (2013, 04 15). Prof. Dr. Ziya Selçuk, 11 Mayıs'ta Tedxihlascollege 'Da. (T. Ihlascollegeed, Röportaj Yapan)

Teyfur, M., & Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi (İzmir İl Örneği). Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 66-81.

Turan, M. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Ders Kitapları Ve Öğretim Materyallerine Yönelik Görüşleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 1-16. [Http://Dergipark.Gov.Tr/Esosder/Issue/6148/82544](http://Dergipark.Gov.Tr/Esosder/Issue/6148/82544) Adresinden Alındı

Türkkan, B. T., Karakuş, M., & Karakuş, F. (2017). Fen Bilgisi Ve İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Disiplinlerarası Yaklaşımına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. İlköğretim Online, 509-524.

Yıldırım, B. (2018). Teoriden Pratiğe Stem Eğitimi. İstanbul: Nobel Bilimsel Eserler.

Yıldırım, B., & Türk, C. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Stem Eğitimine Yönelik Görüşleri: Uygulamalı Bir Çalışma. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 195-213.

---

## ÜNİVERSİTE DERS KİTAPLARINDA EĞİTİM-EKONOMİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

---

Ahmet KILIÇ<sup>266</sup>

### ÖZET

“Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersi, 2006 yılından sonra eğitimde yeni yapılandırmalar sonucunda adı değiştirilerek “Eğitim Bilimine Giriş” olmuştur. Bu adla okutulan kitaplar, öğretmenlik mesleğinin üç temel ögesinden biri olan formasyon (meslek) bilgisinin de ana ders kitaplarından biridir aynı zamanda. Genel itibariyle bu ders, eğitim bilimlerinin temel kavramlarını, eğitim bilimlerinin diğer bilimlerle ilişkisini (eğitim-toplum, eğitim-felsefe, eğitim-psikoloji, eğitim-tarih, eğitim-hukuk, eğitim-politika, eğitim-ekonomi), öğretmenlik mesleği ve Türk Millî Eğitim Sistemi hakkındaki bilgileri içermektedir.

Eğitimin girdi ve çıktısı dikkate alındığında, ekonomi ile aralarında kopmaz bir bağ olduğu anlaşılacaktır. Bu bağı güçlendirmek için eğitimin ekonomik boyutu, uzun vadede planlanması gerekmektedir. Bu çalışmayla, şuan çoğu üniversitelerde ders kitapları olarak okutulan on bir farklı Eğitim Bilimine Giriş ders kitaplarındaki eğitimin ekonomik temelleri bölümleri incelenerek, eğitim-ekonomi arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır, sorusuna cevap aranmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Ekonomi, Eğitim Ekonomisi.

## INVESTIGATION OF THE EDUCATION-ECONOMY RELATIONS IN THE UNIVERSITY COURSE BOOKS

### SUMMARY

The lesson of “Introduction to Teaching Profession” was changed as “Introduction to Education Profession” as a result of changes in education after 2006. The books studied under these titles are also the main course books of pedagogy which is indeed, one of the three basic units of teaching profession. Generally, the course includes basic concepts about pedagogy, its relation with other learnings (education-society, education-philosophy, education-psychology, education-history, education-law, education-policy, education-economy), and gives knowledge about Teaching Profession and Ministry of Turkish Education.

When the input and output of education is considered, it will be understood that there is an unbroken link between the economy and the economy. The economic dimension of education

---

<sup>266</sup>Öğretmen, M.E.B., ahmet\_kilic\_27@hotmail.com

*in order to strengthen this bond, it is necessary to plan long term. By this study, it is tried to find an answer about the relation between education and economy by analyzing the parts about economic basics of the education from eleven different course books of Introduction to the Teaching which are currently studying most of the universities.*

**Key Words:** Education, Economy, Economics of Education.

## GİRİŞ

İlkel toplumlar beden gücüne dayanan avcılık ve toplayıcılık ile yaşamlarını sürdürürken, tarıma dayalı yaşam biçimine geçişte beden gücüne katkı olarak hayvan gücü de eklenmiştir. Bu geçiş sürecinde tarımdaki ihtiyaçlar bazı araç-gereçlerin ve makinelerin de gelişmesine vesile olmuştur. Bunun akabinde tarıma dayalı birçok farklı iş ve uğraşlar meydana gelmiş, bu doğrultuda ihtiyaçların karşılanması çabasına girilmiştir.

Teknolojik gelişmenin büyümesiyle insan ve hayvan gücü yerini makinelere bırakmış, ihtiyaçların farklılaşması insanları farklı buluşlara itmiş ve bunun neticesinde birçok mesleklerin doğmasına neden olmuştur. Bu ise sınırsız insan ihtiyaçlarının kıt kaynaklarla sağlanması anlamına gelen “iktisat bilimi”nin doğmasına neden olmuştur. Eğitimin iktisat boyutuyla ilgilenenler ise; toplumun araştırma, girişimcilik ve yenilik vasıtasıyla ilerleyebilme potansiyelinde eğitimin rolünü inceler.<sup>267</sup>

Sanayi devrimiyle birlikte, usta-çırak ilişkisine bağlı kalınarak alınan eğitim, yerini uzman kişiler tarafından verilen eğitime bırakmıştır. Bilim ve tekniğin gelişmesiyle daha planlı ve programlı hale gelen üretim gücü, işverenlerin de eğitilmiş insanlara olan ihtiyacını da artırmıştır. Artık insanlar makinelerin mekanik işleyişinden anlayan ve işçilerin daha verimli çalışabilmesi için kafa yoran eğitilmiş insanların yetiştirilmesi için okullara önem vermişlerdir. Diyebiliriz ki nitelikli insanların yetişmesiyle ülkenin ekonomisinde de ilerleme olacaktır. Bu bağlamda eğitim ve ekonomi karşılıklı olarak birbirini etkileyen iki önemli ögedir. Ekonomi bilimi ülkenin her türlü ekonomik boyutuyla ilgilenirken, eğitim ekonomisi ise eğitimin ekonomi ile ilişkisini inceler.

Ertürk, eğitimi, “bireyin davranışında, kendi yaşantısı yolu ile istendik değişme süreci” olarak tanımlar. Ekonomi ise en genel anlamıyla; sınırsız insan gereksinimlerini sınırlı kaynaklardan karşılamaya yönelik davranışları inceleyen bir bilim dalı<sup>268</sup> olarak tanımlanır. Bu iki tanımdan hareket ederek şu sonuca varabiliriz; eğitim, ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücü

<sup>267</sup> Mehmet Şişman, **Eğitim Bilimine Giriş**, Pegem Akademi Yayınları, Aralık, 2015, s.146.

<sup>268</sup> Ergin Ekinci, “Eğitimin Ekonomik Temelleri” Editörler: Ö.Demirel ve Z.Kaya, **Eğitim Bilimine Giriş**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2015, s. 164.

kaynaklarını planlayıp eğitmek durumundadır. Üretimin artışında ve tüketimin daha bilinçli şekilde yapılmasında eğitimin rolü oldukça büyüktür.<sup>269</sup>

## AMAÇ

Bu araştırmanın amacı ülkemizde çoğu üniversitelerde ders kitapları olarak okutulan Eğitim Bilimine Giriş ders kitaplarındaki eğitimin ekonomik temelleri bölümleri incelenerek, eğitim-ekonomi kavramları arasındaki ilişkiye eleştirel bir bakış açısı kazandırmaktır. Bu çalışma, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştığı eğitimin ekonomik sorunları ile ders kitaplarındaki ilgili bölümlerin içeriğinin mukayeseli bir yazın çalışması olması bakımından önem arz etmektedir.

## YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Nitel kelimesi, nicelik, kapsam, yoğunluk ya da frekans terimleriyle kesin olarak sınıanıp ölçülemeyen süreçlere ya da anlamlara vurguda bulunur.<sup>270</sup> Nitel araştırma ise, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır.<sup>271</sup> Bu yaklaşım doğrultusunda üniversitelerde ders kitabı olarak okutulan ve YÖK'ün Kur tanımına uygun olarak basılmış 11 farklı Eğitim Bilimine Giriş ders kitaplarının 'Eğitim Biliminin Diğer Bilimlerle İlişkisi' bölümünün, 'Eğitim-Ekonomi İlişkisi' başlığı altındaki alan yazı çalışmalarının literatür çalışması yapılmıştır. Literatür taraması problemin önemini gösterme, araştırmanın desenini geliştirme ve araştırma bulgularını önceki bilgiyle ilişkilendirme amacıyla yapılır.<sup>272</sup>

## BULGULAR

Okullar toplumsal kurum olarak insan eğitiminin odağında bulunmaktadır. İnsanlar, okullar vesilesiyle hayata planlı bir bakışı açısı ve bilimsel düşünme yetisi kazanır. Aynı zamanda okullarda uygulanan eğitim programlarıyla öğrenciler, hem bireysel hem sosyal bir bilinç ile eğitimin amaçları doğrultusunda yetiştirilir. Okullar, öğrencilerin insani yönü ile ilgilenir, onların ilgi ve kabiliyetlerine göre eğitilmesini hedefler ve öğrencilerin aldıkları eğitimlerin maddi getirisini düşünüp hayatlarını refah içinde geçirmelerine katkıda bulunmalarına da aracı rolü görmektedir.

---

<sup>269</sup> Ayşe Korkmaz, "Eğitimin Biliminin Ekonomi İle İlişkisi" Editörler: Leyla Küçükahmet, **Eğitim Bilimine Giriş**, Nobel Yayınları, Ankara, 2015, s. 132.

<sup>270</sup> Elif Kuş, **Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri**, Ankara, 2012, s. 106.

<sup>271</sup> Ali Yıldırım, Hasan Şimsek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, SEÇkin Yayıncılık, Ankara, 2018, s. 29.

<sup>272</sup> Ali Balcı, **Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2015, s. 76.

Okullarda alınan eğitim; insana, geleceğe yapılan bir yatırımdır. İnsan sermayesine yapılan yatırımlar, bireylerin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını geliştirerek tüm toplumun niteliğini artırır. Eğitim, nitelikli beşeri sermayenin oluşmasında, iktisadi büyüme ve kalkınmanın sağlanmasında, ülkenin rekabet gücünün artmasında, ülkenin ve bireyin refah seviyesinin yükselmesinde, ülkede adil gelir dağılımının meydana gelmesinde, toplumun çevre bilincinin artmasında, demokratik sosyal hukuk düzeni için ilerlemeler kaydedilmesinde ve birçok alanda etkisi olan önemli bir faktördür.<sup>273</sup>

Ekonomi kavramı daha çok ekonomi ve iktisat bilimcilerini ilgilendiren bir kavramdır. Birçok iktisatçı ekonomik kalkınmanın temel noktasının eğitim olduğunu ifade etmektedir.<sup>274</sup> Eğitimin girdi ve çıktısı olduğu düşünüldüğünde, ekonomi ile aralarında kopmaz bir bağ olduğu anlaşılmıştır.

Eğitim ekonomisi, örgün ve yaygın çeşitli eğitim türleri ve düzeyleri yoluyla eğitsel nitelikleri üretmek için, kıt kaynakların alternatif kullanım biçimlerini ve bu kaynakların çeşitli bireyler ve toplumsal kümeler arasında dağılımını inceleyen bir bilim dalıdır.<sup>275</sup> Eğitim ekonomisi, bireylerin sahip olduğu bilgi ve becerilerin toplumun kamu ve özel kuruluşlara aktarımıyla bunun sonucundaki üretim, tüketim ve dağıtım boyutuyla ilgilenir. Bu bilim dalında, bireylerin ruhsal, fiziksel ihtiyaçlarından daha çok sosyoekonomik ihtiyaçları daha ön plandadır. Çünkü eğitim ekonomisi bireylerin arz ve talep arasındaki ilişkide kaynak kullanımında dengesizlik var ise bunu ortadan kaldırmayı amaçlar. Bu bağlamda eldeki kaynakları kullanma yönünde bir kararı gerektiren her türlü faaliyet ekonominin araştırma alanına girer. İnsanı, bu uğraşa iten neden ise, kıtlık olayıdır. Kıtlık, ihtiyacı giderme özelliği gösteren her türlü mal ve hizmetlerin ihtiyacın tamamını karşılayamaması durumudur.<sup>276</sup> Kaynakların sınırlı, ihtiyaçların sınırsız olmasından dolayı; eğitimde arz ve talebin dikkatli bir şekilde hesabının yapılmaması sonucunda toplumda görülecek kaos, eğitimin ekonomisinin önemi bir kez daha ortaya koyacaktır.

Eğitim kurumlarının toplumun ekonomik kalkınmasına katkıda bulunabilmesi, ekonomik kurumların ihtiyacı olan nicelik ve nitelikte insan gücü yetiştirilmesiyle mümkündür.<sup>277</sup> Bu da iyi bir eğitim almış beyin gücüne bağlıdır. Eğitim kurumları istenilenden fazla insan

<sup>273</sup> Mürüvvet Pamuk, Hakan Bektaş, "Türkiye'de Eğitim Harcamaları ve Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişki: ARDL Sınır Testi Yaklaşımı", Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 2014, Y-2, C-2, S-2, s. 86.

<sup>274</sup> Mürüvvet Pamuk, Hakan Bektaş, **Agm**, s. 86.

<sup>275</sup> Kasım Karakütük, "Eğitimin Ekonomik Temelleri" Editör: Veysel Sönmez, **Eğitim Bilimine Giriş**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2015, s. 137.

<sup>276</sup> Şenay S. Nartgün, "Eğitimin Ekonomik Temelleri" Editör: Sağlam, Aycan Ç., **Eğitim Bilimine Giriş**, Maya Akademi Yayıncılık, Ankara, 2015, s. 160.

<sup>277</sup> Münire Erden, **Eğitim Bilimine Giriş**, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2014, s. 63.

yetiştirirse işsizlik çıkacak, istenilenden az insan yetiştirir ise ekonomik kurumların işleyişi aksayıp verimi düşecektir. Bu sorunun yaşanmaması için iyi bir eğitim planı yapılmalıdır. Oysa ki daha donanımlı işgücü ile fiziksel sermaye birlikte toplam üretime katılarak maddi getirilere dönüşebilir.<sup>278</sup> Bu maddi getiriler eğitim ekonomisinin amacına uygun olarak planlı bir şekilde yaşantıya uygulanabilirliği ölçüde etkili olacaktır.

Günümüzde bilgiye ağırlık veren kurumların çalışan elemanlarının eğitilmiş olmasına dikkat etmektedir. Ülkelerin ekonomik düzeyleri ile eğitilmiş insan oranları paralellik gösterir. Mali yönden zengin olan ülkeler, ekonomilerinin büyümesi için insanların eğitim alacağı kurumlara yatırım yapmaktadır. Mali yönden fakir ülkeler ise gerekli eğitim yatırımlarını yapamayıp, kurumlarında eğitim düzeyi düşük, bilgi çağından uzak insanlarla çalışmak zorunda kalacaklardır. En basit örneğiyle bir okul yapımında, eğitim ekonomisinden yoksun bir çalışanın aldığı karar hem zaman ve maddi israfına sebep olacaktır hem de eğitimin ulaşması gereken hedefinden saptıracaktır. Başka bir ifade ile bir ülkenin millî eğitim programları ne derece fonksiyonelleşirse ülkedeki gelir kaynaklarından da o ölçüde yüksek verim alınır ve ülkenin de o nispette ekonomik güçlenmesi artmış olur.<sup>279</sup>

Eğitimin ekonomiye doğrudan ve dolaylı katkıları olmaktadır. İnsan kaynaklarının geliştirilmesi sonucunda üretimdeki verimliliğin artması doğrudan katkı olarak tanımlanırken, dolaylı katkısı ise davranışları, görüşleri ve değerleridir...<sup>280</sup> İnsana yapılan yatırımlar elbette hep maddi boyutlu olmamalıdır. Çünkü eğitimde amaç kâr değildir. Önemli olan ülke insanların ülke ve dünya ekonomisi içinde yarattığı artı değerdir.<sup>281</sup> Bu nedenle toplumun ekonomik ve sosyal kalkınması için fiziksel sermayeye gereksinim olduğu kadar bu fiziksel sermayeyi en akılcı ve verimli olarak işletecek olan sosyal sermayeye de gereksinim vardır. Bu nedenle ülkelerin kalkınmışlığının temelinde yatan temel unsur o ülkenin yetiştirmiş olduğu insan gücüdür.<sup>282</sup> Nitelik insan gücünü elde etmek ise sadece fiziksel gelişimle değil bilgi çağına uygun bir bilinç yapısına sahip olmakla mümkündür. Her ne kadar eğitim olanakları günümüz demokrasilerinde tüm sosyal sınıflara eşit olarak sağlansa da, eğitim başarısı incelendiğinde, orta ve üst sosyal sınıflara ait ailelerinin çocuklarının başarı oranının

---

<sup>278</sup> Atilla Yıldırım, "Eğitimin Ekonomik Temelleri" Editörler: T. Abdurrahman ve S. Ruhi, **Eğitim Bilimine Giriş**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2015, s. 193.

<sup>279</sup> Hasan Çelikkaya, **Eğitim Bilimine Giriş**, Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara, 2014, s. 186.

<sup>280</sup> Mehmet Tapınar, "Eğitimin ve Ekonomi" Editör: Taşpınar, Mehmet. **Eğitim Bilimine Giriş**, Edge Akademi Yayıncılık, Ankara, 2014, s. 156.

<sup>281</sup> Şenay S. Nartgün, **Age.**, s. 168.

<sup>282</sup> Atilla Yıldırım, **Age.**, s. 209.

göreceli olarak yüksek olduğu görülebilir.<sup>283</sup> Gelir düzeyi yüksek olan aileler çocuklarının eğitimi için özel okullara, kurslara göndermektedir. Bu kurumlardan mahrum kalan gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları ise eğitimin gelecekte maddi olarak dönütleri olmayacağı kanısına varmaktadırlar. Bunun sonucunda okula devam etmeme ve okulu terk etme olayları yaşanmaktadır. En zengin ülkelerde bile insanların bütün gereksinimlerini tam olarak karşılayabildikleri ve her istediklerini elde edebildikleri söylenemez. Başka bir deyişle, insanlar her yerde bir 'kıtlık' sorunuyla karşı karşıyadırlar ve sürekli bu kıtlıkla mücadele içindedirler. İnsanların kıtlığı azaltmaya yönelik her türlü çabası ekonomik faaliyet olarak adlandırılabilir.<sup>284</sup>

Eğitim ekonomisi anlayışı önce ailelerde başlar. Aile bütçesine uygun hareket etmeyi öğrenen bir birey bilir ki devletin de gelirlerinin her farklı kuruma ve zamana göre harcama yapacaktır. Bu harcamaların karşılığı olarak da vatandaşlarından vergiler alınacaktır. Değindiği gibi eğitimde amaç kâr değil, niteliktir. Eğitim ekonomisi, eğitimin maliyetinin kim tarafından karşılanacağı sorusunu, eğitimden kimin yararlandığına bağlı olarak çözümlenmeye çalışır.<sup>285</sup>

Eğitim, ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücü kaynaklarını planlayıp eğitmek durumundadır. Üretimin artışında ve tüketimin daha bilinçli şekilde yapılmasında eğitimin rolü oldukça büyüktür.<sup>286</sup> Eğitim sayesinde bireyin davranışlarındaki olumlu değişimler sayesinde israf önlenir, verimlilik artar. Yani eğitimin üretim sürecindeki girdi-çıktı arasındaki oran, eğitim ekonomisi bilinciyle olumlu değer alacaktır.

Eğitim sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın önemli bir faktörüdür. Ülkelerin ekonomik, teknik ve sosyal yönden ilerlemesi o ülkenin nitelikli insan gücü kaynağına bağlıdır. İnsan gücünün oluşturulması da eğitimin işidir.<sup>287</sup> Eğitim ekonomisi de ülkelerin sosyoekonomik düzeylerinin gelişmesinde önemli bir belirleyici etken olmuştur. Eğitim düzeyi yüksek olan toplum bireyleri bilinçli bir üretici-tüketici oldukları için, dolaylı olarak ülke ekonomisine de katkı da bulunmaktadır.

---

<sup>283</sup> Esra Molu, "Eğitimi Etkileyen Sosyal Etmenler" Editör: Bakıoğlu, Ayşen. **Eğitim Bilimine Giriş**, Nobel Yayınları, Ankara, 2014, s. 211.

<sup>284</sup> Ergin Ekinci, "Eğitimin Ekonomik Temelleri" Editörler: Ö. Demirel ve K. Zeki, **Eğitim Bilimine Giriş**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2015, s. 164.

<sup>285</sup> Emin Karip, "Eğitimin Ekonomik Temelleri" Editörler: T. Selahattin ve Y. Özden, **Eğitim Bilimine Giriş**, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2015, s. 191.

<sup>286</sup> Ayşe Korkmaz, **Age**, s. 132.

<sup>287</sup> Ayşe Korkmaz, **Age**, s. 129.



Öz, eğitim-ekonomi arasındaki ilişkiyi dört ana başlıkta açıklar.<sup>288</sup>

*Eğitimin üretime katkısı:* Her zaman eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkide ilk olarak dikkati çeken unsur olmuştur. Bunun nedeni üretim kaynaklarından birisi olarak işgücü veya emek her zaman ekonomide büyük önem arz eden unsurlar arasındadır. Nitelikli işgücü, bugün bütün toplumların sahip olmak istediği, eğitim sistemlerinin en önemli hedefleri arasında bulunan bir arzudur. Türkiye özelinde pek çok işyeri eleman ararken, pek çok gencimiz de iş aramaktadır. İşyerleri istediği niteliklere sahip eleman bulamazken, gençlerimiz de kendi niteliklerine uygun iş bulamamaktadır. Eğitimin planlanması aşamasında ciddi sorunlar vardır.

*Gelir etkisi:* Eğitimli kişinin daha yüksek maaşlarla iş bulması anlamında bireysel, üretiminin verimli olması nedeniyle meydana getirdiği katma değer bakımından da toplumsal boyutta değerlendirilebilir. Yine Türkiye özelinde bakarsak eğitimsiz kişilerin eğitimli kişilerden daha yüksek gelirler elde ettiği pek çok örnek olduğunu, üniversite mezunu binlerce kişinin çok düşük maaşlarla çalışmaya razı olduğunu da görürüz. Yine eğitimin planlanması aşamasında ciddi sorunlar olduğunu söyleyebiliriz.

*Harcama etkisi:* Eğitimin ciddi yatırımlar isteyen bir yatırım boyutunun olduğunu ve yıllık öğretmen maaşları, kalem, silgi, gibi tüketim harcaması niteliği taşıyan bir boyutunun da bulunduğunu ifade eder. Milli Eğitim Bakanlığımızın bütçesinin çoğu bakanlıktan büyük olması eğitime verilen öneminde bir göstergesidir. Ancak sadece okul inşaa etmek, yeni sınıflar açmak, akıllı tahta, tablet bilgisayar gibi yatırım çalışmalarının tek başına eğitimin kalitesini arttırmayacağı da açıktır. Stratejik planlamaya dayalı performans esaslı bütçeleme anlayışı benimsemiş olan ülkemiz, milli eğitimde hedefler belirlemeli, bütçe yılı sonlarında ve 3 yıllık projeksiyonların bitiminde hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı kontrol edilerek nitelik denetimi yapılmalıdır.

*Kalkınmaya etkisi:* eğitilmiş insanın ortaya çıkardığı teknoloji, kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlama gibi unsurlar eğitimin kalkınmaya etkilerini göstermektedir. Almanya ve Japonya örneklerinde olduğu gibi çok kıt yer altı kaynaklarına sahip olmalarına rağmen yetişmiş insan gücü sayesinde bugünkü gelişmişlik düzeylerine ulaşabilmişlerdir. Bir ülkenin kalkınması için sermaye, teknoloji transferi, yüksek üretim gücü yanı sıra mutlaka eğitimli insan gücüne ihtiyacı bulunmaktadır.

---

<sup>288</sup> Ersan Öz, "Eğitim ve Ekonomi İlişkisi", Kamuda Sosyal Politikalar Dergisi, Aralık 2014, s.1.

Dura ise, eğitim-ekonomi ilişkisini şu başlıklarda inlemiştir:<sup>289</sup> Temel sorun ve etkinlik, ekonomiye katkı, arz ve talep, tüketim ve üretim, finansman, yatırım ve gelir düzeyi, işgücü ve planlama. Ekonomi ile eğitim arasındaki ilişki kalkınma kavramı üzerinde odaklanır. İşgücünün verim düzeyinin yükseltilmesi, sürdürülebilir sosyal ve ekonomik kalkınmanın desteklenmesi ve hızlandırılması, değişimin ve gelişimin anahtarı olan eğitimin görevi olduğu bir gerçektir.<sup>290</sup>

Eğitim-ekonomi arasındaki ilişki şu şekilde özetlenebilir:<sup>291</sup>

Eğitim, ekonominin ihtiyaç duyduğu insane gücünü yetiştirir (üretim katkısı)

Eğitim hizmetinin yürütülmesinin ve hizmetten yararlanmanın belli bir maliyeti vardır (eğitim maliyeti)

Eğitime yapılan harcamalar (makro-mikro)

Kısa dönem tüketim özelliği taşır,

Uzun dönemde yatırım özelliği taşır,

Eğitimin gelir yaratma etkisi vardır.

Bireysel (mikro) düzeyde

Toplumsal (makro) düzeyde

Eğitim arzının ekonomiyle ilişkisi mevzuttur.

Eğitim talebinin ekonomiyle ilişkisi vardır.

Eğitim-verimlilik arasında ilişki vardır.

Eğitim hizmetinin mal olma özelliği vardır.

Eğitim finansman açısından ilişki vardır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim neticesinde bireylerin davranışında meydana gelen olumlu değişimlerle, kıt olan kaynak tüketimi bilinçli ve planlı hale gelmektedir. Eğitim ekonomisi de bu kıt kaynakların nitelikli bir şekilde üretimi ve dağılımıyla ilgilenir. Eğitim ekonomisini bir bilimdalı olarak görülüp, üzerinde ciddiyetle duran ülkelerin de gelişmişlik düzeylerinin yüksek olduğu

<sup>289</sup> Cihan Dura, "Eğitim ve Ekonomi İlişkileri", Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S-7, Y-1996, s. 20.

<sup>290</sup> Özlem Çakmak, "Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi", D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 11, 33-41 (2008).

<sup>291</sup> Şermin Ö. Külahağlı, Temel Çalık vd., **Eğitim Bilimine Giriş**, Edt. Leyla Küükahmet, Ayşe Korkmaz, "Eğitim Biliminin Ekonomi ile İlişkisi: Eğitim Ekonomisi", Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara, 2015, s. 131.

görülmektedir. Çünkü eğitim ekonomisi bir ülkenin vatandaşlarıyla sadece toplumsal düzeyiyle ilgilenmez, uluslararası kalkınmışlık düzeyiyle de ilgilenir. Eğitim ekonomisi bilgisine sahip biri arz-talep arasındaki ilişkiyi gözönünde bulundurup kaynakları olumlu yönünde kullanma eğilimi sürekli hale gelecektir. Uzun vadeli bir süreç olan eğitim için bilinçli bir planlamanın vazgeçilmez oluşu ekonomik harcamanın israf boyutunu engelleyecektir. Bu sebeple eğitim politikalarında planlı bir bakış açısına sahip bir ülke olmamız gerekir. Eğitim politikasının kendisini etki altına alan devletin siyasi yönü, sürekli değişimden ziyade ihtiyaç dahilinde bilinçli bir değişimle katkıda bulunması gerekir. Sağlam bir eğitim politikasına sahip olmayan bir eğitim sisteminin muhatabı olan öğrenci-öğretmen-yönetici yetiştirilmesi sürecinde de ilerleme kaydedilemeyeceği gibi küresel bir eğitim anlayışının da gerisinde kalmak zorunda olunacaktır. Ayrıca alan yazı ile ilgili bölümleri konu alan ders kitaplarının, öğrencilerin ileriki mesleki süreçlerinde karşılaşılabilecek ekonomik şartlara da yer verilmelidir.

#### KAYNAKÇA

Balcı Ali, **Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2015, s. 76.

Çakmak Özlem, “**Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi**”, D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 11, 33-41 (2008).

Çelikkaya Hasan, **Eğitim Bilimine Giriş**, Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara, 2014, s. 186.

Dura Cihan, “**Eğitim ve Ekonomi İlişkileri**”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S-7, Y-1996, s. 20.

Ekinci Ergin, “Eğitimin Ekonomik Temelleri” Editörler: Ö.Demirel ve Z.Kaya, **Eğitim Bilimine Giriş**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2015, s. 164.

Ekinci Ergin, “Eğitimin Ekonomik Temelleri” Editörler: Ö.Demirel ve K.Zeki, **Eğitim Bilimine Giriş**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2015, s. 164.

Erden Münire, **Eğitim Bilimine Giriş**, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2014, s. 63.

Karakütük Kasım, “Eğitimin Ekonomik Temelleri” Editör: Veysel Sönmez, **Eğitim Bilimine Giriş**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2015, s. 137.

Karip Emin, “Eğitimin Ekonomik Temelleri” Editörler: T. Selahattin ve Y. Özden, **Eğitim Bilimine Giriş**, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2015, s.191.

Korkmaz Ayşe, “Eğitimin Biliminin Ekonomi İle İlişkisi” Editörler: Leyla Küçükahmet, **Eğitim Bilimine Giriş**, Nobel Yayınları, Ankara, 2015, s. 132.

Kuş Elif, **Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri**, Ankara, 2012, s. 106.

Külahoğlu Şermin Ö., alıık Temel vd., **Eğitim Bilimine Giriş**, Edt. Leyla Kkahmet, Ayşe Korkmaz, “Eğitim Bilimin Ekonomi İle İlişkisi: Eğitim Ekonomisi”, Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara, 2015, s. 131.

Molu Esra, “Eğitimi Etkileyen Sosyal Etmenler” Editör: Bakioğlu, Ayşen. **Eğitim Bilimine Giriş**, Nobel Yayınları, Ankara, 2014, s. 211.

Nartgün Şenay S, “Eğitimin Ekonomik Temelleri” Editör: Sağlam, Aycan .,**Eğitim Bilimine Giriş**, Maya Akademi Yayıncılık, Ankara, 2015, s. 160.

Öz Ersan, “**Eğitim ve Ekonomi İlişkisi**”, Kamuda Sosyal Politikalar Dergisi, Aralık 2014, s.1.

Pamuk Mürüvvet, Bektaş Hakan, “**Türkiye’de Eğitim Harcamaları ve Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişki: ARDL Sınır Testi Yaklaşımı**”, Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 2014, Y-2, C-2, S-2, s. 86.

Şişman Mehmet, **Eğitim Bilimine Giriş**, Pegem Akademi Yayınları, Aralık, 2015, s.146.

Tapınar Mehmet, “Eğitimin ve Ekonomi” Editör: Taşpınar, Mehmet.**Eğitim Bilimine Giriş**, Edge AkademiYayıncılık, Ankara, 2014, s. 156.

Yıldırım Ali, Şimsek Hasan, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, SEçkin Yayıncılık, Ankara, 2018, s. 29.

Yıldırım Atilla, “Eğitimin Ekonomik Temelleri” Editörler: T.Abdurrahman ve S.Ruhi, **Eğitim Bilimine Giriş**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2015, s. 193.

---

## GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDAKİ YABANCI (SURIYELİ) ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM ALDIĞI GEÇİCİ EĞİTİM MERKEZİNDEKİ (GEM) YÖNETİCİLERİN OKUL DENETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

---

Ahmet KILIÇ<sup>292</sup>

### ÖZET

*Suriye 'de 2011 yılında kıvılcımlanan iç savaş kısa zamanda uluslararası savaş boyutunu almış, birçok insan hayatını kaybetmiştir. Yaşanan bu savaş sadece Suriyeli insanların sosyal hayatını etkilememiş aynı zamanda komşu ülkelere de bu kaos sıçramıştır. Bundan da en çok etkilenen ülke kuşkusuz komşu ülke Türkiye olmuştur.*

*Savaşın tesiriyle sağlık, eğitim, barınma, gıda vb. temel ihtiyaç problemleri doğmuş ve insanlar zorunlu olarak ülkelerini terke zorlanmıştır. Ülkemizde 1,5 milyonu aşan sığınmacı sayısı, kamu kurumlarının işleyişini de etkilemiştir. Ülkemizin politikası neticesinde sığınmacıların barınmaları için çadır kentler kurulmuş ve onların eğitimi için geçici eğitim merkezleri faaliyete geçmiştir.*

*Nitel bir araştırma olan bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen temel bulgular benzer olsa da alt temalarda farklı görüşler ortaya çıkmıştır.*

*Bu bağlamda Nizip/Gaziantep'te, Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Geçici Eğitim Merkezleri'nde görev alan yöneticilerin; 'Geçici Koruma Kapsamındaki Yabancı (Suriyeli) Öğrencilerin Eğitim Aldığı Geçici Eğitim Merkezlerindeki Okul Denetimine İlişkin Görüşleri' alınmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Göç, Denetim, Geçici Eğitim Merkezi.

### OPINIONS OF ADMINISTRATORS ON SCHOOL IN TEMPORARY EDUCATION CENTERS (GEM) FOR FOREIGN (SYRIAN) STUDENT UNDER TEMPORARY PROTECTION

### ABSTRACT

*The Civil War which broke out in Syria in 2011, turned into an international war in a short time and many people lost their lives. This war not only affected the social life of the Syrian people but also the chaos spread to the neighboring countries. Without doubt Turkey has been the most affected neighboring country.*

*Because of the war, basic needs such as health, education, shelter food arise and people were forced to leave their countries. In our country, the number of asylum seekers in excess of 1.5 million, has affected the functioning of public institutions. As a consequence of our country's policy tent cities were established and temporary education centers were launched for their education.*

*In this study, which is a qualitative research, semi-structured interview technique is used. Semi-structured interview form was used as data collection tool. Although the main findings obtained from the study were similar, different views emerged in the sub-themes.*

---

<sup>292</sup> Öğretmen, M.E.B, ahmet\_kilic\_27@hotmail.com

*In this context, The opinions of administrators who took charge in Temporary Education Centers under the Ministry of National Education, related to School Supervision in the Temporary Education Centers where the Syrian Students receive their education, are taken.*

**Key Words:** Migration, Supervision, Temporary Education Center.

## AMAÇ

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de ve Dünya’da farklı bir okul uygulaması olan Geçici Eğitim Merkezlerinin günümüz koşullarında insani bir değer olarak topluma sunduğu katkılar tartışılarak ‘denetim’ kavramının eğitimde yeri ve önemi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Eğitim yönetiminin denetim boyutu ihmalî durumunda istenilen eğitim hedeflerine ulaşamayacağı aksi durumda ise hedeflerin ne derece gerçekleştirildiği, kim tarafından ne zaman yapıldığı tespit edilerek denetim öğesinin eğitimde verimliliği artırıcı bir öğe olduğu anlaşılacaktır. Denetim uygulamasının, eğitimin her türünde her kademesinde aktif olduğu durumlarda ülkenin eğitim politikasında sistematik ve planlı eğitim çalışmaları yapıp, ister Arap kökenli ister Türk kökenli olsun öğrencilerin sosyal hayattaki yaşam kalitesinin arttırılmasına vesile olduğu gözler önüne serilecektir.

## YÖNTEM

Araştırmada nitel yöntemlerden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, bireylerin zaman zaman birbirini duymadığı, mesajların yanlış alındığı ve çok az derinliğin bulunduğu sıradan bir konuşmadan çok farklıdır. Nitelikli bir görüşmede, günlük etkileşim ve iletişim sürecinde oluşan hatalar (dinleme eksikliği, ön yargılar gibi) yapılmaz (Yıldırım & Şimşek, 2008; 119). Nitel görüşmeler, ‘derin görüşme’ olarak da adlandırılır (Kuş, 2012; 126). Görüşme, gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir (Turan, 2015: 86). Görüşme tekniğinin kullnıldığı çalışmalarda temel amaç çalışılan örneklemeden elde edilen bilginin örneklemin temsil ettiği evrene genellemesi değil, tersine çalışılan kişilere benzer ya da aynı özellik gösteren kişilere genellemesidir (Akt: Türnüklü; Schofield, 1990: 226).

## Çalışma Grubu

Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu 9 yönetici oluşturmaktadır.

## Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracını, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır.

Çalışmada üç uzman görüşü alınmıştır. Katılımcı teyidi, sürenin sorunsuz kullanımı ve samimi etkileşim yoluyla iç geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Önceden belirlenen sorulara görüşme esnasında sondalar derinlemesine katılımcı fikirleri alınarak inandırıcılık boyutu arttırılmaya çalışılmıştır. Dış geçerlilik ise araştırma süreci (araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci) ayrıntılı bir biçimde izah edilerek sağlanmıştır. İç güvenilirlik katılımcının sorulara verdiği yanıtlar, araştırmacının herhangi bir tesiri olmadan olduğu gibi yazıya dönüştürülmüştür. Alanında uzman öğretim üyeleri tarafından yapılan kodlamalar ile araştırmacının yaptığı kodlamalar karşılaştırılarak tutarlılık sağlanmıştır. Dış güvenilirlik ise araştırmacının konumu, konuyla ilgili ön bilgiler, çalışılan ortam, analiz yöntemleri ayrıntılı bir biçimde izah edilerek sağlanmıştır.

### **Verilen Toplanması**

Elde edilen veriler, araştırmacı tarafından not alınarak aktarılmıştır. Yaklaşık olarak yarım saat süren görüşmeler, önceden okul müdürlerinden randevu alınarak kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamda (müdür odalarında) yapılmıştır. Yaklaşık otuz sayfa kadar veri elde edilmiştir. Alınan notlar daha sonra düzenli bir biçimde ortak bir dosyada bilgisayar ortamında depolanmıştır. Alınan notlar doğrultusunda temalar belirlenmiş ve doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular oluşturulmuştur. Verilerin güvenilirliği için alınan notlar tekrar gözden geçirilip temalar kontrol edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında okuyucunun elde edilen bilgilerle betimsel bir yaklaşımla tanıştırılması ve ortaya çıkan temalar altında bulguların düzenlenmesi söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2008: 224). Betimsel analiz tekniği üç etkinlik basamağı (verilerin azaltılması, verilerin sunumu, sonuç çıkarma ve doğrulama) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir (Türnüklü, 2000: 554).

Veriler Office programında dönüştürülerek defalarca okunmuş ve kodlamalar oluşturulmuştur. Akabinde kodlamalar bir araya getirilerek temalar ortaya çıkmış ve analizler yapılmıştır.

İçerik analizinin güvenilirliğinde kodlayıcılar arası tutarlılık göz önünde bulundurulmuştur. Buna bağlı olarak görüşme soru ve kodlama anahtarları üç katılımcıya uygulanarak, kendilerince uygun görünen kodlama ve soru eşleştirmesi ile araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Her soruya verilen yanıtlar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Yanıtlar aynı

ise ‘görüş birliği’, farklı ise ‘görüş ayrılığı’ olduğuna dair işaretlemeler yapılmıştır. Analizde güvenilirliğin tespiti için uyuşum formülü kullanılmıştır. Miles ve Huberman’a (1994) göre uyuşum yüzdesi (Agreement percentage) “Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesi %70 olduğunda güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu formül kullanılarak birinci soru için 0,84; ikinci soru için 0,86; üçüncü soru için 0,92; dördüncü soru için 0,89 olarak hesaplanmıştır. Bu oranların hepsinin %70’in üzerinde olması kodlamanın güvenilirli olduğunu göstermektedir.

Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1. Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar**

1. Okula Uyum Sürecine İlişkin Görüşler
1.1. Suriyeli öğrencilere bağlı nedenlere ilişkin görüşler
1.2. Suriyeli öğretmenlere bağlı nedenlere ilişkin görüşler
1.3. Türk öğrencilere bağlı nedenlere ilişkin görüşler
1.4. Türk öğretmenlere bağlı nedenlere ilişkin görüşler
2. Türk Eğitimi Kurumları Denetiminden Farklılıklarına İlişkin Görüşler
2.1. Ülkedeki pozisyona bağlı nedenlere ilişkin görüşler
2.2. Anadile bağlı nedenlere ilişkin nedenler
2.3. Yönetmeliğe bağlı nedenlere ilişkin görüşler
3. Aynı Binada Eğitim Alınmasına İlişkin Görüşler
3.1. Maddi şartlara bağlı nedenlere ilişkin görüşler
3.2. Zaman sorununa bağlı nedenlere ilişkin görüşler
3.3. Akran sorununa bağlı nedenlere ilişkin görüşler
4. Denetimde Okul İçinde Yararlanılan Kişilere İlişkin Görüşler
4.1. Personelin tecrübesine bağlı nedenlere ilişkin görüşler
4.2. Anadile bağlı nedenlere ilişkin görüşler
4.3. Şahsi yeterliliğe bağlı nedenlere ilişkin görüşler

Tablo 1.’de görüldüğü gibi veriler analiz edilerek, tema ve alt temalarına ayrılmıştır. Katılımcılardan elde edilen görüşlere göre veriler dört alt temaya ayrılmıştır: Birinci tema “Okula uyum sürecine ilişkin görüşler” dir. Bu temanın dört alt teması oluşturulmuştur: “Suriye’li öğrencilere bağlı nedenlere ilişkin görüşler”, “Suriye’li öğretmenlere bağlı nedenlere ilişkin görüşler”, “Türk öğretmenlere bağlı nedenlere ilişkin görüşler”. “Türk öğrencilere bağlı nedenlere ilişkin görüşler”. İkinci ana tema “Türk eğitimi kurumları denetiminden farklı oluşlarına ilişkin görüşler” dir. Bu temanın üç alt teması vardır: “ülkedeki pozisyona bağlı nedenlere ilişkin görüşler”, “anadile bağlı nedenlere ilişkin nedenler”, “yönetmeliğe bağlı nedenlere ilişkin görüşler” dir. Üçüncü ana tema “aynı binada eğitim alınmasına ilişkin görüşler” dir. Bu temanın üç alt teması vardır: “maddi şartlara bağlı nedenlere ilişkin görüşler”, “zaman sorununa bağlı nedenlere ilişkin görüşler”, “akran



sorununa bağlı nedenlere ilişkin grşler” dir. Drdnc tema ise “denetimde okul içinde yararlanılan kişilere ilişkin grşler” dir. Bu temanın da üç alt teması vardır: “personelin tecrübesine bağlı nedenlere ilişkin grşler”, “anadile bağlı nedenlere ilişkin grşler”, “şahsi yeterliliğe bağlı nedenlere ilişkin grşler” dir.

## BULGULAR

Okullar toplumsal kurum olarak insan eğitiminin odağında bulunmaktadır. İnsanlar, okullar vesilesiyle hayata planlı bir bakışı açısı ve bilimsel düşünme yetisi kazanır. Aynı zamanda okullarda uygulanan eğitim programlarıyla ğrenciler, hem bireysel hem sosyal bir bilinç ile millî eğitimin amaçları doğrultusunda yetiştirilir. Okullar, ğrencilerin insani yn ile ilgilenir, onların ilgi ve kabiliyetlerine gre eğitilmesini hedefler. Bu amaçlar doğrultusunda okul, insanlara yaşamdaki bağlantıları grmelerini sağlar ve temel yaşam becerileri kazandırır (Açıkalin & Turan, 2015: 3). Bu amaçları gerçekleştirmek için de eğitimin vazgeçilmez bir süreci olan denetim eylemini yerinde ve zamanında uygulamak zorundadır. Bu uygulamadan sorumlu kişiler ncelikle denetmen ve okul yneticisidir. Okul müdürü Millî Eğitimin temel ilklerine bağlı kalarak, Millî Eğitimin genel amaçları ile okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere gerekli insan ve madde kaynaklarını sağlar, alınan kararlar ve hazırlanan planlar doğrultusunda yneltir (Taymaz, 2011: 86).

Eğitim ynetiminin nemli bir ayağı olan denetim, belirlenen hedeflerin en ekonomik şekilde amacına ulaşılması için nemli bir süreçtir. Aynı zamanda denetim, rgtsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir (Aydın, 2014: 1). Denetim, eğitim ve ğretimdeki eksiklerin giderilmesi ve bu eksiklerin nasıl ve hangi yollarla giderileceği hususunda denetmene, ğretmene ve yneticiye kılavuzluk yapmaktadır ve rgtlerde bulunulması zorunlu bir eylemdir. rgtler, varlığını sağlıklı bir şekilde devam ettirmek için denetim bir ihtiyaçtır. Denetim, mevcut okul niteliğinin millî ve yerel performans ltlerini, kanuni ve meslek gereklilikleri, ğrenci ve veli ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını rapor etmek ve bağımsız doğrulama sağlamak için belli bir hedefe dnk yürütülen periyodik inceleme sürecidir (Turan & Zıngıl, 2013: 38).

Bu sürecin en nemli gesi ise kuşkusuz denetmen ve okul yneticisidir. rgtlerin girdi ve çıktılarının kontrol edilmesinde sorumluluğu en fazla olan kişilerdir. Denetmenin okulda her an bulunamaması ve okul rgtn okul yneticisi kadar iyi tanıyamaması, okul yneticisinin denetim grevinde aktif olarak denetmenle paydaş olmasına neden olmuştur. Okulların etkililiğini arttırarak, hem blgesel hem ulusal hatta uluslararası başarılar için emek sarf

ederler. Çağdaş etkili okul, sosyo-politik, ekonomik ve konjoktürel değişmelere hızla uyum yapabilen okuldur. Dolayısıyla bu tür okullarda okul yöneticisi, okul geliştirme ve uygulama sürecinde anahtar roldedir (Balcı, 2014: 121).

Denetimin önemini Özden şu şekilde ifade eder: Denetim, yalnız yanlışlığı ve yanlışlığı ortadan kaldırmaz, yalnız ayrılık ve çelişkiyi gidermez, yalnız haksızlığı ve haklılığı belirlemez, kişiliği ve erdemi korur. Ulusal ve toplumsal yararı vurgular. Devlete ışık tutar, zararları önler. Hukuksallığı güçlendirir (Taymaz, 2015: 6).

Bu bilgiler ışığında, Nizip/Gaziantep'te, Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Geçici Eğitim Merkezleri'nde görev alan yöneticilerin; 'Geçici Koruma Kapsamındaki Yabancı (Suriyeli) Öğrencilerin Eğitim Aldığı Geçici Eğitim Merkezlerindeki Okul Denetimine İlişkin Görüşleri' alınmıştır.

Millî Eğitime Bağlı kurumların denetim mevzuusuyla ilgili aksaklıklar giderilmeye çalışılırken, göçle beraber Suriyeli öğrencilerin eğitimini de Bakanlık üstlenmiş durumdadır. Türkiye'ye göç eden Suriyelilerin, misafirlikleri sona erdiğinde ülkelerine geri dönecekleri beklentisini içeren 'misafir' ifadesinin yanı sıra 'mülteci', 'sığınmacı' ve 'geçici koruma altındaki bireyler' şeklinde değişik tanımlamalara şahit olunmaktadır (Topal, 2015: 7). 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) ve YUKK'ye istinaden çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği çerçevesinde ülkemize göç eden Suriyelilerin hukuki boyutu resmiyete bağlanmıştır. Fakat bu sürecin ne zaman sona ereceği hususunda bir netlike de belirtilmemiştir.

Avrupa devletleri Suriye'de yaşanan tarihteki en büyük savaş göçünden etkilenmemek için göçmenleri topraklarına kabul etmemekte direnirken, Türkiye bu duruma duyarsız kalmamış, Suriyeli savaş mağdurlarına kucak açmıştır. Türkiye'ye göç ile beraberinde de barınma, sağlık v.b sorunları ciddi boyutlara ulaşmıştır. İçlerinde %53'ten daha fazla sayıda 18 yaş altı çocuk ve gençler olan Türkiye'deki Suriyeliler bakımından yaşanan en önemli sorunlardan birisi ve hatta orta ve uzun vadede belki de en önemlisi Suriyeli sığınmacıların çocuklarının eğitime ulaşma konusunda yaşadıkları sorunlardır. UNICEF Türkiye'deki çocukların %73'ünün okula gitmediğini açıklamaktadır (Erdoğan, 2015: 132). Gaziantep'te son yıllarda faaliyet gösteren, insana yapılan örnek bir yatırım olan Geçici Eğitim Merkezleri sayesinde bu oranın düşmesi beklenmektedir.

Bu gelişmelere bağlı olarak Suriyelilerin yoğun göç ettiği illerden biri olan Gaziantep'te 'Geçici Eğitim Merkezleri' kurulmuş ve bu kurumların yöneticisi (koordinator) tayin edilmiştir.

Yöneticiler büyük bir sorumluluk üstlenerek bu eğitim merkezlerin, tıpkı bir Türk okulu gibi yönetim süreçlerini takip etmişlerdir.

Bu çalışmamızda bu sürecin ‘denetim’ boyutu hakkında bilgi alınmaktadır. Katılımcılara görüşme öncesi, yanıtlarının gizli tutulacağı konusunda bilgi verilerek alınan samimi cevaplar neticesinde okul müdürlerinin isimleri verilmeden “okul müdürleri”ni ifade eden “M” şeklinde ifadeler kullanılmıştır. Her katılımcıya “M1, M2, M3... M9” şeklinde numaralı harfler verilmiştir.

Araştırma yeri olan Nizip/G.Antep’te verilere göre; 11 Geçici Eğitim Merkezi ve bu merkezlerde görev alan 11 koordinatör (yönetici) görev almaktadır. Bu kurumlarda toplam 11,668 öğrenci, 538 Suriyeli öğretici kayıtlı olmakla beraber, 19 Türk anaokulu usta öğreticisi görev yapmaktadır. Bu bağlamda toplam 9 yöneticiye ulaşılmış ve 4 adet yarı-yapılandırılmış açık uçlu soru sorularak fikirleri alınmıştır:

- Okulunuzdaki Suriyeli öğrenci ve öğretmenlerin okula uyum sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Suriyeli öğrenci ve öğretmen denetiminin, Türk öğrenci ve öğretmen denetiminden farklılıkları nelerdir?
- Suriyeli ve Türk öğrencilerinin aynı binada eğitim alması, denetimde ne gibi avantaj/dezavantajlara neden oluyor?
- Suriyeli öğrenci ve öğretmenlerin ders içi, ders dışı denetimi esnasında okul içinde kimlerden yardım alıyorsunuz?

### **Okula Uyum Sürecine İlişkin Görüşler**

Katılımcılara “Okulunuzdaki Suriyeli öğrenci ve öğretmenlerin okula uyum sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorularak alınan görüşler doğrultusunda alt temalar oluşturulmuştur. Bu alt problem doğrultusunda dört alt tema ortaya çıkmıştır: “Suriye’li öğrencilere bağlı nedenlere ilişkin görüşler”, “Suriye’li öğretmenlere bağlı nedenlere ilişkin görüşler”, “Türk öğretmenlere bağlı nedenlere ilişkin görüşler”. “Türk öğrencilere bağlı nedenlere ilişkin görüşler”. Bu alt temalardan en fazla alınan yanıtlar arasında *Suriye’li öğrencilere bağlı nedenler* (M1, M2, M5, M7) ve ikinci olarak *Türk öğrencilere bağlı nedenler* (M3, M4 ve M6) olduğu vurgulanmıştır.

### **Suriye’li öğrencilere bağlı nedenler**

Katılımcılar okula uyum sürecinde Suriye’li öğrencilerin dili, kültürü ve göç nedeniyle yaşadıkları maddi ve manevi sorunların olduğu hususunda görüş belirtmişlerdir. Bu alt temaya bağlı olarak bazı okul müdürleri şu fikirleri beyan etmişlerdir:

Katılımcı M1’e göre “Savaş nedeniyle öğrencilerin temel ihtiyaçları tam anlamıyla karşılanamazken, eğitim ihtiyacında da ister istemez sorunlar yaşanıyor. Bu sorunlar okula devam hususunda ciddi sorunlar teşkil etmektedir.” Diğer katılımcıya göre (M5) Okul araç-gereçlerinde Suriye’li öğrencilere yapılan yardımların gerektiği kadar bilinçli davranılmayıp, mecburi bir hizmetin neticesindeymiş gibi bir öğrenci algısı var. Bu ise eğitim malzemelerinin hoyratça kullanılmasına sebebiyet vermektedir.” görüşü belirtilmiştir. M7’ye göre ise “Normal eğitim başlangıç ve bitiş süreci Suriye’deki eğitimden farklı olduğu için ve G.E.M’lerin kış günleri çıkış saatleri geç olduğu için öğrencilerin zorlandığı bu sebeple devamsızlık olaylarının sık olduğu” belirtildi.

### **Suriye’li öğretmenlere bağlı nedenler**

Başka bir katılımcı (M9) “Suriye’deki müfredata benzer ne kadar da benzer bir içerik olsa da kalıcı bir meslek ve eğitim süreci olamayacakları duygusuyla hareket ettikleri için okula uyumlarını olumsuz etkilemektedir.” şeklinde vurgulamıştır.

### **Türk öğrencilere bağlı nedenler**

M4’e göre “Okula uyum sürecinde Türk öğrencilerin Suriye’li öğrencilere düşman, vatanlarını terk eden korkak millet gibi algılarının okullarda farklı disiplin olaylarına neden olduğu ve Türk velilerin ırkçı söylemleri çocuklara da yansıdığı” vurgulanmıştır.

### **Türk öğretmenlere bağlı nedenler**

M8’e göre ise “Her sabah derse başladığında öğretmenin öğrencilere göre öğrenme ortamlarını hazırlayamaması (ortak kullanılan panolar, Arapça afişler vb.) ayrıca öğretmen odasının da bazen ortak kullanılması öğretmenler tarafından hoş karşılanmayan durumlar” olduğu ifade edilmiştir.

### **Türk Eğitimi Kurumları Denetiminden Farklı Oluşlarına İlişkin Görüşler**

Yöneticilerin çoğunluğu “yönetmeliğe bağlı” nedenler görüşler ortaya koymuştur. Daha sonra ise “ana dile bağlı” nedenler olarak fikirler beyan edilmiştir. Katılımcı M2 tarafından “Türk okullarındaki denetimin, okul yöneticisi ve denetmenler tarafından paydaş edildiği ama G.E.M’lerdeki denetim sorumluluğunun neredeyse tamamının okul yöneticileri (koordinatör) tarafından üstlenildiği ve yönetmeliğin de bu şekilde olduğu” belirtildi. M4 de denetimde

yönetmelik vurgusunu yaparak şu görüşte olduğunu vurgulamıştır: “*Öğretmenlerin okula giriş çıkış saati, ders takipleri, izin alma, öğrenci kayıtları v.b mevzularda yönetici (koordinatör) okulda tek sorumlu kişidir. Türk okullarındaki gibi müdür yardımcısı olmadığı için, yönetici üzerinde sorumluluk daha fazla bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin görevine son verilmesi gereken herhangi bir olumsuzluk durumunda, ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü ile irtibata geçilip, onay makamının Millî Eğitim Müdürlüğü olduğu*” ifade edilmiştir. Katılımcı M8 ise ana dilin de denetimde önemli bir öge olduğunu ifade etmiştir: “*Ders içi denetimin çok sık yapılamaması genel bir yönetici sorunudur. Yöneticilerin çoğunun Arapça diline hakim olamadıkları için, denetim sırasında Suriyeli öğrenci ve öğretmenler ile iletişimde problem yaşandığı, bu sorunun da okullarındaki Türkçe derslerine giren Türkçeye hakim Suriyeli öğretmenler aracılığı ile halettikleri*” belirtilmiştir.

### **Aynı Binada Eğitim Alınmasına İlişkin Görüşler**

Yöneticilere sorulan “*Suriyeli ve Türk öğrencilerinin aynı binada eğitim alması, denetimde ne gibi avantaj/dezavantajlara neden oluyor?*” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda üç alt tema ortaya çıkmıştır: Maddi şartlara bağlı nedenler, zaman sorununa bağlı nedenler ve akran sorununa bağlı nedenler. Bu üç alt tema incelendiğinde en fazla vurgulanan alt tema *maddi şartlara bağlı nedenler* (M1, M3, M4 ve M9) ve *akran sorununa bağlı nedenler* (M2, M7 ve M8) olmuştur.

### **Maddi şartlara bağlı nedenler**

Katılımcı M1’e göre “*Farklı okulların farklı mekânlarda olmaması öncelikle devletin maliyet olarak masraf etmemesi demektir. Aynı binada olması Türk okul yapısı ve işleyişi hakkında yaşayarak öğrenmeyi sağlayıp, okul kültürü dolayısıyla Türk toplum kültürüne uyum sürecini kolaylaştırdığı*” ifade edildi. Başka bir katılımcıya göre (M4) “*Okullardaki demirbaşlara gelen zararların Suriyeli öğrenci ve öğretmenlere mal edilmesi*” denetimde yaşanan maddi sorunlara sebebiyet verdiği” vurgulandı. Diğer katılımcıya göre ise (M9) “*Suriye’li öğrencilere sunulan maddi şartların (kırtasiye masrafı, okul servis ücreti vb.), Türk öğrencilere göre nazaran ön plana çıkması, Suriye’li öğrencilerin ‘emeğe saygı’ gibi değerlerin göz ardı edilmesi*” ders içi denetimde sorunlara sebep verdiği görüşü belirtilmiştir.

### **Zaman sorununa bağlı nedenler**

Katılımcı M5’e göre “*Suriye’li ve Türk öğrencilerin aynı binada eğitim alsa da eğitim süreci bakımından aynı zamanlarda eğitim alınmaması*” gerektiği, ayrıca “*Türk öğrencilerin tatil*

dönemlerinde Suriye’li öğrencilerin eğitimleri ile ilgili çalışmaların yapılmasının daha uygun” olacağı vurgulanmıştır.

### **Akran sorununa bağlı nedenlere**

Katılımcıların verilen cevapları incelendiğinde çoğunun (M2, M7 ve M8) benzer görüşte olduğu incelenmiştir. M2’ye göre “Bazı öğrencilerin geçmiş eğitim sürecinde başarı oranları bilinmeden sadece yaş unsuruna bağlı olarak aynı okulların farklı düzey sınıflarda okutulması” ders içi denetiminde sorunlar oluşturduğu gibi “farklı kademelerdeki okulların, üst yahut alt düzey yaştaki Suriye’li öğrencilerin giriş çıkış saatlerinde Türk öğrencilerle karşılaşılıyor olması kurum denetiminde esas mevzulardan sapıp; öğrenci, veli kavgaları gibi sebeplerle muhatap olunmasına neden olduğu” vurgulanmıştır.

### **Denetimde Okul İçinde Yararlanılan Kişilere İlişkin Görüşler**

Bu alt probleme bağlı olarak katılımcılara sorulan soru, “Suriyeli öğrenci ve öğretmenlerin ders içi, ders dışı denetimi esnasında okul içinde kimlerden yardım alıyorsunuz?” şeklindedir. Bu alt problemin analizinde üç alt problem ortaya çıkmıştır: Personelin tecrübesine bağlı nedenler, anadile bağlı nedenler ve şahsi yeterliliğe bağlı nedenler. Bu üç alt tema incelendiğinde en fazla vurgulanan *anadile bağlı nedenler* (M1, M2, M3, M5, M6 ve M8) ve *şahsi yeterliliğe bağlı nedenler* (M4 ve M7) olduğu görülmüştür.

### **Personelin tecrübesine bağlı nedenler**

Katılımcıların cevapları analizin edildiğinde M9’a göre “Öğretmenlerden tecrübelerinden yararlanılarak iletişim sorunlarının en aza indirgenerek ders içi ve ders dışı denetimlerinin daha sorunsuz geçtiği” vurgulanmıştır.

### **Anadile bağlı nedenler**

Katılımcılarının çoğu verilen cevaplar doğrultusunda avanataj ve dezavantaj hususunda benzer görüşler ortaya koymuştur (M1, M2, M3, M5, M6 ve M8). Bu katılımcılardan M3’e göre “Konuşulan dillerin farklılığından dolayı ders içi denetimin zor oluşu çoğu yöneticinin en büyük sorunu” olduğunu belirtmiştir. M6’ya göre “Okullarda Türkçe ve Arapça yeterliliği olan Suriye’li öğretmenlerden istifade edildiği fakat bazen bu kişilerin keyfi tutumları ve bizim de Arapça diline yabancı oluşumuzdan yararlanılarak, kendine göre kurallar oluşturup Suriye’li öğrenci ve velilere aktardığı için sorunlar yaşadığını” vurgulamıştır. M8’e göre ise “Resmi prosedür uygulamasında, okul kurallarının Suriyeli öğrenci ve öğretmenlere

izahında, okullardaki Türkçe dersine giren öğretmen yahut Türkçeye en çok hakim herhangi biranştaki öğretmen vesilesi ile denetim yapıldığı” ifade edilmiştir.

### **Şahsi yeterliliğe bağlı nedenler**

Katılımcılardan M4’e göre “Arapça bilen yöneticilerin kurumlara yönetici atamalarında tercih edilmemesi denetimde en büyük problem olduğu ve kendisinin ileri düzeyde Arapça’ya hakim olduğu” için ders içi ve ders denetimlerinin diğer G.E.M.’lere göre daha az sorunlu olduğunu vurgulanmıştır.

## **SONUÇ**

Bu çalışmada Geçici Eğitim Merkezleri’ndeki (G.E.M.) denetim uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri incelenmiştir. Dört adet yarı açık soruya dokuz yöneticinin görüşleri doğrultusunda genellikle kurumlarında denetim sürecinin sorunlu olduğu görülmüştür. Alt temalarda ise bunun nedenleri hakkında farklı görüşler ortaya çıkmıştır.

“Okulunuzdaki Suriyeli öğrenci ve öğretmenlerin okula uyum sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin ortaya çıkan alt temalardan en fazla alınan yanıtlar arasında Suriye’li öğrencilere bağlı nedenler ve ikinci olarak Türk öğrencilere bağlı nedenler olduğu vurgulanmıştır. “Suriyeli öğrenci ve öğretmen denetiminin, Türk öğrenci ve öğretmen denetiminden farklılıkları nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşlerde katılımcıların çoğu yönetmeliğe bağlı nedenler görüşler ortaya koymuştur. Daha sonra ise ana dile bağlı nedenler olarak fikirler beyan edilmiştir. “Suriyeli ve Türk öğrencilerinin aynı binada eğitim alması, denetimde ne gibi avantaj/dezavantajlara neden oluyor?” sorusuna ilişkin görüşler incelendiğinde üç alt tema ortaya çıkmıştır. Bu üç alt tema incelendiğinde en fazla vurgulanan alt tema maddi şartlara bağlı nedenler ve akran sorununa bağlı nedenler olmuştur. “Suriyeli öğrenci ve öğretmenlerin ders içi, ders dışı denetimi esnasında okul içinde kimlerden yardım alıyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşlerde ise en fazla vurgulanan anadile bağlı nedenler ve şahsi yeterliliğe bağlı nedenler olduğu görülmüştür. Diğer bir alt tema olan şahsi yeterliliğe bağlı neden ise bir kişi tarafından vurgulanmıştır.

### **Araştırmalar neticesinde geliştirilen öneriler şunlardır:**

- G.E.M’lerin yönetiminden sorumlu kişilerin Arapçaya az da olsa hakim olan yöneticiler arasından seçilmeli.
- G.E.M’lerin denetim sorumluluğu sadece okul yönetimine verilmemeli, uzman denetmenler tarafından da desteklenmeli.

- G.E.M’lerin ders başlangıç ve bitiş zamanları çevre şartları gözönünde bulundurularak çeşitli düzenlemeler yapılmalı.
- G.E.M’lerde ders içi denetime de ağırlık verilmeli.
- Toplumsal düzenin korunması için, G.E.M’lerdeki müfredatlara Türk gelenek göreneklerini anlatan dersler dahil edilmeli.
- G.E.M’lerin ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde denetim belli bir plan dahilinde olmalı, rapor halinde ilgili birimlere bildirilmeli.

#### **KAYNAKÇA**

---, **Teftiş**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara. Ekim 2015

AÇIKALIN, Aytaç, Turan Selahattin. **Etkili İletişim**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, Mart 2015.

AYDIN, Mustafa. **Çağdaş Eğitim Denetim**, Gazi Kitapevi, Ankara, Ağustos 2014.

BALCI, Ali. **Etkili Okul**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, Kasım 2014.

ERDOĞAN, Murat, **Türkiye’deki Suriyeliler**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, Şubat 2015.

HAYDAR, Taymaz, **Okul Yönetimi**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, Mart 2011.

KUŞ, Elif, **Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2012.

TOPA, A.Hamdi, **“Geçici Koruma Yönetmeliği ve Türkiye’deki Suriyelilerin Hukuki Statüsü”**, İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi 2 (1), Bahar 2015; 05-22, s.7.

TURAN, Selahattin, **Görüşmelerin Etkin Yönetimi**. S. B. Merriam, & S. Turan (Dü.) , **“Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Rehber”**, Nobel Yayınları, Ankara, 2015.

TURAN, Selahattin, Zıngıl Gökhan. **Okul Değerlendirme Teori, Araştırma ve Uygulama**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, Aralık 2013.

TÜRNÜKLÜ, Abbas, **“Eğitim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma”**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2000.

YILDIRIM, Ali, Hasan Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınları, Ankara, 2008.



---

## DUVARsiz SINIFLAR FARKINDA YAŞAMLAR PROJESİ

---

Zeynep ERCİYAS TOZ<sup>293</sup>, Figen KÖKSALAN SHANCHEZ<sup>294</sup>

### ÖZET

*Duvarsız Sınıflar Farkında Yaşamlar Projesi 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul Küçükçekmece Yenimahalle İlkokulu 1-A sınıfı öğrencileri ve öğretmeni Zeynep Erciyas Toz ile İstanbul Ümraniye Teletaş İlkokulu 1-E sınıfı öğrencileri ve öğretmeni Figen Köksalan SanchezPena kuruculuğunda; Türkiye geneli 30 okulda, 4-16 yaş aralığındaki tüm öğrencilerimizi kapsayan bir etwinning projesidir. Projemizin amacı; Bir eliyle vazgeçilmez bir parçası olduğumuz doğa bilimlerine hakim, diğer eliyle de çağımızın gerektirdiği teknolojik becerilere sahip 21.yüzyıl bireylerini yetiştirmek; bunun için çocuklarımıza sık sık, insan doğasına en uygun yöntem olan “deneyimleme” fırsatları sunmak; çocuklarımızın bu deneyimleri edinebilecekleri her ortamla baş başa bırakmaktır. Çünkü istiyorduk ki çocuklarımızın hayatın kendisinin bir öğrenme yolculuğu olduğu bakış açısına kavuşabilmeleri için öğrenmenin her an her yerde mümkün olabildiğini bizzat yaşamalarını sağlamaktır. Bu bağlamda “Duvarsız Sınıflar Farkında Yaşamlar” projemiz kapsamında çocuklarımıza kodlamadan, Web 2.0 araçlarına, artırılmış gerçeklikten sanal gerçekliğe kadar pek çok teknolojik donanımla beraber, aile ortamından müze ve doğa ortamlarına, müzikle öğrenme yöntemlerinden resimle, ritimle, dramayla öğrenmeye kadar çok geniş yelpazede öğrenme ortam ve imkanları sağladık.*

**Anahtar Kelimeler:** *Deneyim, İnsan doğası, 21.yüzyıl becerileri, Kodlama, Web 2.0 araçları, Öğrenme*

### LİTERATÜR / İÇERİK

21.yüzyıl hayatımızın her noktasında çok hızlı değişimlerin olduğu bir dönemdir. Bu değişimler iyi yönde olduğu gibi olumsuz etkilerine maruz kaldığımız değişimler de olabiliyor. Öyle ki teknolojik gelişmeler sanayide ve insan hayatında kolaylaştırıcı yeni buluşların gerçekleşmesini tetikliyorken insanlar üzerinde yarattığı bağımlılık, insanlar arasındaki ilişkilerin ve iletişimin zayıflaması, milli ve kültürel değer kayıpları ve özellikle çocuklarda beyin gelişimini yavaşlatması gibi insanların hayat algılarını bozan olumsuz etkileri de yadsınamaz bir gerçektir. Bu durumda biz eğitimcilerin yapabileceği en doğru şeyin öğrencilerimize ve ailelerine 21. Yüzyıl becerilerini doğru şekilde kullanma alışkanlığı kazandırmak, bozulan ve kaybolmaya yüz tutmuş temel hayat becerilerini ve değerlerini yeniden hatırlatmak olacaktır. Bu temel amaç üzerine kurlunmuş olan Duvarsız Sınıflar Farkında Yaşamlar Projesi’nde çocuklarımıza öğrenmenin sadece dört duvarla sınırlı olmadığını her zaman her ortamda bizzat yaşatarak göstermeyi hedefledik ki zamanla hayatın

---

<sup>293</sup> Öğretmen, Küçükçekmece Yenimahalle ilkokulu, actzetmht@gmail.com

<sup>294</sup> Öğretmen, Teletaş ilkokulu Ümraniye/İstanbul, koksalsanchez@gmail.com

kendisinin bir öğrenme yolculuğu olduğunun idrakine varabilsinler. Bununla beraber her zamana her yerde öğrenmenin ancak ve ancak deneyimle mümkün olduğunun bilincinde olarak onlara her ortamda bol bol deneyimleme fırsatları sunduk.

Tüm bu amaçlar sonucunda projemizi kurmuş olup bir yıl içerisinde sistemli bir dağılım planladık. Buna göre her ay için gerçekleşmesini beklediğimiz ancak sadece o ay içinde sınırlı kalmayacak bir faaliyet temaları belirleyip sekiz aya dağıttık. Buna göre her ay için Belirli Gün ve Haftaları da göz önünde bulundurarak belirlediğimiz temalarımızı şu şekildedir:

Eylül Ayında “Ailemle öğreniyorum”

Ekim Ayında “Kodlayarak ve Teknolojiyi Kullanarak Öğreniyorum”

Kasım Ayında “Değerlerimi Öğreniyorum”

Aralık Ayında “Oynayarak Öğreniyorum Beynimi Geliştiriyorum”

Ocak Ayında “Resmederek Öğreniyorum”

Şubat Ayında “Ritimle Öğreniyorum”

Mart Ayında “Dramayla Öğreniyorum”

Nisan Ayında “Doğada Öğreniyorum”

Mayıs Ayında “Müzedde Öğreniyorum”

Haziran Ayında Projemizin değerlendirilmesi.

## YÖNTEM VE ANALİZ

Projemizin öncesinde ve sonrasında öğrencilerimize ve velilerimize ön test ve son test yapılmıştır. Öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme rehberi kullanılmıştır. Projemize ülkemiz genelinde 4-16 yaş aralığında okul öncesinden liseye kadar 30 okulun öğretmen ve öğrencileri katılmış olup 13 ilkokul, 7 okul öncesi, 4 İngilizce öğretmeni, 2 teknoloji tasarım öğretmeni, 1 bilişim ve teknoloji, 1 görsel sanatlar ve 1 müzik öğretmeni katılmış olup sınıf seviyeleri ise %24,1 ile ilkokul, %24,1 ile okul öncesi, %17,2 ile 5-8. Sınıf, %10,4 ile dördüncü sınıf, % 6,9 ile 2. Sınıf, % 6 ile 3.sınıf ve % 5 ile 9-12. Sınıf öğrencileri katılmıştır. Bu rehberdeki sorularla öğrencilerin deneyimledikleri öğrenme ortamlarının, kullandıkları web 2.0 araçlarının, artırılmış ve sanal gerçeklik uygulamalarının, Kodlama ve algoritmik düşünme becerilerinin öğrenme süreçlerine yönelik etkileri kendi ifadeleriyle alınmak amaçlanmıştır. Elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analizi kullanılmıştır.

## BULGULAR VE SONUÇLAR



Proje sürecince deneyimlenen ortamlar ile kullanılan web 2.0 araçları, sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarından elde edilen resim, video ve çalışmalar çalışmaların çıktısı olarak belirlenmiş ve çıktılar eTwinning platformunda Duvarsız Sınıflar Farkında Yaşamlar Projesinde kullanılmıştır. Öğrenciler müze, doğa, sokak, mutfak gibi farklı öğrenme ortamlarında ve resim, müzik, drama deney yapma, yemek yapma, el işi gibi deneyimlerle hata yapma şansı dahilinde bizzat deneyimleyerek öğrenme imkanı bulmuştur. Sanal gerçeklik ortamlarıyla ise çeşitli sebeplerle ulaşamayacağı objelerle etkileşim içinde olmaya fırsat bulmuş ve deneyimlemiştir. Web 2.0 araçları ile ise öğrenmesi istenen konuya daha çok odaklandıkları ve yaratıcılıklarının geliştiği tespit edilmiştir.

Yapılan çalışma örneklerini aşağıdaki QR kodları okutarak inceleyebilirsiniz.



## ÇIKARIM VE ÖNERİLER

Projemizden elde ettiğimiz en güzel çıkarım çocuklarımızın her ortamda bizzat deneyimleyerek daha kalıcı bir şekilde öğrenmeler gerçekleştirmiş olmaları ve ayrıca yerinde ve müfredata entegre bir şekilde kullanılan web 2.0, artırılmış gerçeklik, kodlama ve sanal gerçeklik gibi teknolojik öğelerin 21. yüzyıl becerileri kazandırmadaki olumlu katkısıdır. Yapılan anket sonuçlarımızdan özellikle velilerimizin "Sizce Duvarsız Sınıflar Farkında Yaşamlar projesi eğitim sistemimize entegre edilmeli midir?" sorusuna vermiş oldukları %85 Evet yanıtı projemizin başarısını açıkça göstermiştir.

## KAYNAKÇA

Projemiz eğitimde ve hayatımızda yaşanan gereksinimlerden doğmuş olup tamamen özgündür. Çalışmaların tamamı etwinning portalında yayınlanmıştır.

<https://twinspace.etwinning.net/43283/pages/page/260697>

---

## ÇEVRECİ YÜZLER

---

Nüsret BULUT<sup>295</sup>

**Anahtar Kelimeler:**Çevre, Doğa, Kirlilik, Doğal Yaşamı Koruma, Sağlık

### GİRİŞ

#### PROJENİN KONUSU VE ALANI

Gümüşhane merkez ilçede okuyan liseli gençlerimizin çevre ve doğal yaşam üzerine bilinç düzeylerinin araştırılmasıdır.

Bilim ve Teknolojinin baş döndürücü bir hızla geliştiği, ancak çevre sorunlarının da giderek arttığı dünyamızda, çevre sorunlarıyla ilgilenmek, daha yaşanabilir bir dünya kurmak, son derece önemli bir toplumsal görev haline dönüşmüştür. Bu konuda birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen toplumsal anlamda yeterli düzeyde çevre bilincine sahip olduğumuzu belirtemeyiz. Bu nedenle çevre ve insan üzerine sosyal duyarlılığı sürekli ayakta tutabilecek bir çevre projesi yürütmeyi hedefledik. Öncelikle konu ile ilgili olan Gümüşhane Çevre ve Şehircilik Müdürlüğüne, Gümüşhane Doğa Koruma ve Milli Parklar Şube Müdürlüğüne ve Gümüşhane Belediyesine ziyaret gerçekleştirerek yapılan çalışmalar hakkında bilgi edindik. Kurum ziyaretlerimizin ardından Gümüşhane Çevre Derneğimizi ( GÜÇED), TEMA Vakfı İl Temsilciliğimizi ve Gümüşhane Dağ Sporları Kulübümüzü ( GÜDAK) ziyaret ettik. İnternet üzerinden konu ile ilgili yapılmış proje ve örnek çalışmaları taradık. “Sosyal Sorumluluk.Org” ve DOÇEV ( Doğa ve Çevre Vakfı) adlı kuruluşların sitelerinde yapılan çalışma ve projelerle ilgili bilgiler edindik. Doğuş Üniversitesinin ÇEVKO vakfi aracılığı ile yaptığı Çevre bilincini yaygınlaştırma eğitimleri çalışmasını inceledik. Bu çalışmanın hedefi İlköğretim Okulu öğrencileridir. Doğuş üniversitesinde okuyan öğrenciler, bölgede bulunan ilköğretim okullarında çevre koruma ve geri dönüşüm hakkında bilinçlendirme çalışmaları yapmış ve öğrencilerin çevre konusunda duyarlılıklarının sağlanmasını amaçlamışlardır. TURMEPA DENİZ Temiz Derneğinin Liseli gençler üzerinde deniz kirliliği ile mücadeleyi esas alan çalışmalarını inceledik. Yaptığımız araştırmalar, taramalar ve internet üzerinden eriştiğimiz onlarca çevre projesinin amaç ve hedeflerini, izledikleri yol ve yöntemleri görme imkânına kavuştuk. Yapılan faaliyetleri ve elde edilen kazanımları öğrendik. Tüm bu gözlem ve araştırmalarımız yapacağımız proje ile ilgili bize fikirler verdi. Çalışma alanımızı

---

<sup>295</sup>Öğretmen, nusretbulut0406@gmail.com

belirlemeyi, amaç ve hedeflerimizle yaptığımız çalışmalarını ve faaliyetleri uyuşturmayı, hangi yöntem ve tekniklerden yararlanabileceğimizi öğrendik. Konu ile ilgili yapılmış onlarca projede, özellikle Liseli genç arkadaşlarımıza yönelik etkili ve sürdürülebilir bir projenin eksikliğini fark ettik. Çevre ve doğal yaşamı koruma hususunda etkili, sürdürülebilir bir bilinçlendirme faaliyetini hedefleyen Çevreci Yüzler projemizi yürütmeye karar verdik. Projemiz akran gruplarımızı sosyal medyada da bir araya getireceğinden dolayı Çevreci Yüzler sayfamızı liseli gençlerimiz için pozitif bir buluşma noktası yapmayı düşündük. “Biz emaneti, göklere, yere ve dağlara sunduk; onu yüklenmekten kaçındılar, sorumluluğundan korktular. Pek zalim ve cahil olan insan onu yükledi.” ( Ahzab Suresi 72. Ayeti Kerime meali) Yapacağımız bu proje ile okulumuzda ve çevremizdeki liseli akranlarımızı, Rabbimizin bize emanet ettiği çevre ve doğaya karşı bilinçlendirmeyi, hor kullanmayı önlemeyi ve emanete sahip çıkmayı öğütlemeyi, Yüce Yaraticımıza, kendimize, geleceğimize ve doğaya karşı bir sosyal sorumluluk bilinci oluşturmayı hedefledik.

### **PROJE İLE İLGİLİ TANIM VE KAVRAMLAR**

- Çevre: Canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamı,
- Çevre korunması: Çevresel değerlerin ve ekolojik dengenin tahribini, bozulmasını ve yok olmasını önlemeye, mevcut bozulmaları gidermeye, çevreyi iyileştirmeye ve geliştirmeye, çevre kirliliğini önlemeye yönelik çalışmaların bütünü,
- Çevre kirliliği: Çevrede meydana gelen ve canlıların sağlığını, çevresel değerleri ve ekolojik dengeyi bozabilecek her türlü olumsuz etkiyi,
- Sürdürülebilir çevre: Gelecek kuşakların ihtiyaç duyacağı kaynakların varlığını ve kalitesini tehlikeye atmadan, hem bugünün hem de gelecek kuşakların çevresini oluşturan tüm çevresel değerlerin her alanda (sosyal, ekonomik, fizikî vb.) ıslahı, korunması ve geliştirilmesi sürecini,
- Sürdürülebilir kalkınma: Bugünkü ve gelecek kuşakların, sağlıklı bir çevrede yaşamasını güvence altına alan çevresel, ekonomik ve sosyal hedefler arasında denge kurulması esasına dayalı kalkınma ve gelişmeyi,
- Alıcı ortam: Hava, su, toprak ortamları ile bu ortamlarla ilişkili ekosistemleri,
- Doğal varlık: Bütün bitki, hayvan, mikroorganizmalar ile bunların yaşama ortamlarını,
- Doğal kaynak: Hava, su, toprak ve doğada bulunan cansız varlıkları,

- Kirleten: Faaliyetleri sırasında veya sonrasında doğrudan veya dolaylı olarak çevre kirliliğine, ekolojik dengenin ve çevrenin bozulmasına neden olan gerçek ve tüzel kişileri,
- Ekosistem: Canlıların kendi aralarında ve cansız çevreleriyle ilişkilerini bir düzen içinde yürüttükleri biyolojik, fiziksel ve kimyasal sistemi,
- Atıksu: Evsel, endüstriyel, tarımsal ve diğer kullanımlar sonucunda kirlenmiş veya özellikleri kısmen veya tamamen değişmiş suları,
- Atıksu altyapı tesisleri: Evsel ve/veya endüstriyel atıksuları toplayan kanalizasyon sistemi ile atık suların arıtıldığı ve alıcı ortama verilmesinin sağlandığı sistem ve tesislerin tamamını,
- Arıtma tesisi: Her türlü faaliyet sonucu oluşan katı, sıvı ve gaz halindeki atıkların yönetmeliklerde belirlenen standartları sağlayacak şekilde arıtıldığı tesisleri,
- Ekolojik denge: İnsan ve diğer canlıların varlık ve gelişmelerini doğal yapılarına uygun bir şekilde sürdürebilmeleri için gerekli olan şartların bütünü,
- Sulak alan: Doğal veya yapay, devamlı veya geçici, suları durgun veya akıntılı, tatlı, acı veya tuzlu, denizlerin gelgit hareketlerinin çekilme devresinde altı metreyi geçmeyen derinlikleri kapsayan, başta su kuşları olmak üzere canlıların yaşama ortamı olarak önem taşıyan bütün sular, bataklık, sazlık ve turbiyeler ile bu alanların kıyı kenar çizgisinden itibaren kara tarafına doğru ekolojik açıdan sulak alan kalan yerleri,
- Biyolojik çeşitlilik: Ekosistemlerin, türlerin, genlerin ve bunlar arasındaki ilişkilerin tamamını,
- Atık: Herhangi bir faaliyet sonucunda oluşan, çevreye atılan veya bırakılan her türlü maddeyi,
- Katı atık: Üreticisi tarafından atılmak istenen ve toplumun huzuru ile özellikle çevrenin korunması bakımından, düzenli bir şekilde bertaraf edilmesi gereken katı atık maddeleri,
- Evsel katı atık: Tehlikeli ve zararlı atık kapsamına girmeyen konut, sanayi, işyeri, piknik alanları gibi yerlerden gelen katı atıkları,

- Tehlikeli atık: Fiziksel, kimyasal ve/veya biyolojik yönden olumsuz etki yaparak ekolojik denge ile insan ve diğer canlıların doğal yapılarının bozulmasına neden olan atıklar ve bu atıklarla kirlenmiş maddeleri,
- Tehlikeli kimyasallar: Fiziksel, kimyasal ve/veya biyolojik yönden olumsuz etki yaparak ekolojik denge ile insan ve diğer canlıların doğal yapılarının bozulmasına neden olan her türlü kimyasal madde ve ürünleri,
- Sitta Slow: 1986 yılında gazeteci Carlo Petrini tarafından başlatılan ve her türlü sağlıksız oluşuma karşı çıkan Sessiz Şehir Hareketini ifade eder.(Vikipedia İnt.)
- Kirli balast: Duran veya seyir halindeki tankerden, gemiden veya diğer deniz araçlarından su üzerine bırakıldığında; su üstünde veya bitişik sahil hattında petrol, petrol türevi veya yağ izlerinin görülmesine neden olan veya su üstünde ya da su altında renk değişikliği oluşturan veya askıda katı madde/emülsiyon halinde maddelerin birikmesine yol açan balast suyunu ifade eder.( Kaynak 2872 Sayılı Çevre Kanunu)

### **PROJENİN AMACI:**

Gümüşhan merkez ilçemizdeki okuyan liseli gençlerimizin çevre sorunlarına karşı bilinçlendirilmesi,

Hedef kitlemizi çevre ve doğal yaşamı koruma hususunda yürüyüş, yemleme çalışması, atık ve çöplerin toplanması gibi etkinliklerle sürekli canlı ve aktif tutması.

İlimizde faaliyet gösteren çevreci sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içerisinde olan bir aktif gençlik gurubu oluşturulması,

Sosyal medyada çevre ve doğal yaşamın korunması üzerine yararlı paylaşımlar yapacak olan “ Çevreci Yüzler ” gençlik gurubu oluşturulması.

### **PROBLEMLER:**

Çevre sorunları ile ilgili olarak yeterli bilgilendirme ve bilinçlendirme faaliyetlerinin yapılmaması.

Geri dönüşüm çalışmalarının yetersizliği,

Doğal yaşamı koruma çalışmalarının yetersizliği,

Sorulduğunda hemen herkesin çevreci bir insan olduğunu beyan etmesine rağmen bu alanda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarına üye olan kişi sayısının azlığı,

Gümüşhanede bulunan altın, gümüş, bakır madenleri vb. maden işletmelerinin yol açtığı çevre sorunları.



## HİPOTEZLER ( VARSAYIM) :

Gümüşhane Merkez İlçede öğrenimlerini sürdüren liseli gençler çevre sorunlarına yeteri kadar duyarlı değildirler.

Hedef kitlemizde bulunan bu öğrenciler ilimizde faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarından haberdar değildirler ve bir sivil toplum kuruluşuna üye olmanın gerekliliğine inanmamaktadırlar.

Liseli gençlerimiz Gümüşhane'deki madenlerin ciddi çevre sorunlarına yol açtığını düşünmektedirler.

Lise öğrencilerimize yönelik yeterli bilgilendirme çalışması yapılmamaktadır.

İlimizde doğal yaşamın korunması ve geri dönüşüm çalışmaları yetersizdir.

## YÖNTEM

Projemizde anket ve görüşme tekniklerinden yararlandık. Gümüşhane Merkez ilçemizde yer alan ortaöğretim kurumlarında okuyan 400 öğrenci arkadaşımıza anket uyguladık. Örneklem grubumuzu İki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, bir Anadolu Lisesi, bir Fen Lisesi ve Bir Sosyal Bilimler Lisesinden rastgele belirlemiş olduğumuz öğrencilerden oluşturduk. Anket sorularını okulumuz sınıflarının tamamında öğrenimlerini sürdüren öğrenci arkadaşlarımızla birlikte belirledik. Her öğrenci araştırma konumuzla en çok uyuşacak nitelikte 10 soru belirledi, toplam 94 öğrencimizin hazırladığı sorulardan tekrar sayısı en yüksek olandan en düşük olana doğru bir sıralama yaptıktan sonra elimizde oluşan 18 adet soruyu benzerlik ve ilgililiklerini de esas alarak 10 adet soruya indirgedik. Bu nedenle Anketi kendi okulumuzda okuyan arkadaşlarımıza uygulamadık. Kendi arkadaşlarımızla yürüyüş, çevre temizliği ve doğal yaşamı koruma çalışmalarında bir araya geldik.

Proje çalışmasının zamanında yetiştirilebilmesi için okulumuz aracılığı ile İl Milli Eğitim Müdürlüğümüzden okullarımızda anket uygulamak için onay aldık. Yoğun sınav dönemine ve kar tatillerinin de eğitime ara vermediği bir döneme denk geldiği için öğrenci arkadaşlarımızın akademik çalışmalarına ve derslerin akışına engel olmamak adına, oldukça dikkatli ve hassas hareket ettik. Bu nedenle gündüz müsait olmayan okulların anket çalışmasını akşam pansiyonlarında gerçekleştirdik. Anket uygulamamız bir öğrenci için en az 6 en fazla 8 dakikalık bir zaman almıştır.

Anketlerimizin Excel formatında tablo hazırlamak suretiyle çetelesini çıkardık. SPSS veri analizi programına uyumlu olarak çıkardığımız tablolarımızı programa yükleyerek analiz

verilerine ulaştık. Ayrıntılı analizlerimizi proje açısından anlamlı bulduğumuz bağlantıları esas alarak yorumladık.

Etkinlik ve faaliyetler

Ziyaretler

Yemleme faaliyetleri

Yürüyüşler

Çevre temizliği çalışmaları

Anket Uygulamaları

Görüşmeler

### **Elde edilen Bulgular**

Ankete katılan öğrencilerde yaş arttıkça Gümüşhane'deki çevre sorunlarıyla ilgili oldukça anlamlı ve belirgin bir bilinçlilik oluştuğunu gördük. Cinsiyete göre bir değerlendirme yaptığımızda kız öğrencilerimizin daha fazla çevre bilincine sahip olduklarını, yine çevre örgütlerine katılımı isteme oranının kızlarda erkeklere göre % 9,7 daha yüksek olduğunu tespit ettik. Ankete katılanların çoğunluğunun Gümüşhane'deki madenlerin ciddi çevre sorunlarına yol açmadığı, 9. Sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına daha çekingen yaklaştıkları ve çevreci sivil toplum örgütlerine üye olmayı düşünmedikleri görülmüştür. Öğrencilerimiz Gümüşhane deki geri dönüşüm çalışmalarını yeterli bulmamıştır. Doğal yaşamı koruma çalışmaları ise nispeten yeterli bulunmuştur.

### **Sonuç Ve Öneriler**

Projeye başlanması ile birlikte sayfamızın ziyaretçi sayısı ve beğenileri katlanarak yükselmiştir. Anket uyguladığımız öğrencilerimizin bir kısmı düzenlediğimiz çevre yürüyüşlerine katılmıştır. Öğrenci arkadaşlarımızın çevre sorunları konusunda yeteri düzeyde bilgilendirilmedikleri görülmüştür. Özellikle 9. Sınıf düzeyinde öğrencilerimize “ Çevre ve Doğal Yaşamı Koruma” adı altında seçmeli bir ders konulmasının yararlı olabileceği düşünülmüş ve maddeler halinde sonuç ve öneriler sıralanmıştır.

İlimiz merkez ilçede, ailelerimizde ve bireylerimizde çevre bilinci yerleştirilecektir.

Bu proje sayesinde insanlarımız, şehrimiz ve ülkemiz daha temiz ve düzenli olacaktır.

Gelecek kuşaklara daha temiz bir çevre bırakmış olacağız.

İlimizin çevre sorunlarının çözümüne ciddi bir katkı sunmuş olacağız.

İnsanımız ve Şehrimiz daha sağlıklı olacak ilimizin çekiciliği artacaktır.

Tüm sivil toplum örgütlerimiz, kurum ve kuruluşlarımız böylesi Milli ve her kesin yararına olan projede buluştukları için toplumsal huzur, barış ve refaha da hizmet edilmiş olunacaktır. Çevre kirliliği ile mücadele ve doğal yaşamın korunması alanındaki bilinç kültürü geliştikçe diğer alanlarda da insanlar doğal olarak daha etkili ve verimli çalışmalarda kendilerini ifade etme gereği hissedecektir.

Gümşhane ilimiz merkez ilçesinde oldukça aktif çevreci liselilerden oluşan bir gençlik gurubu oluşturulacaktır.

### İş-Zaman Tablosu

İşin tanımı	AYLAR									
	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak
Literatür Taraması	X	X	X	X	X	X				
Çevreci Yüzler Sayfasının oluşturulması	X	X								
S. T.K. ve Kurum ziyaretleri							X	X		
Çevre yürüyüşleri ve Temizlik çalışmaları						X	X	X	X	
Anket Uygulamaları									X	X
Proje Raporunun Hazırlanması										X
Proje Başvurusunun yapılması										X

### KAYNAKLAR:

1-DOÇEV( Doğa ve Çevre Vakfı) 2004-2005 Denizli Merkez ilçedeki 70 ilköğretim okulundan 5000 öğrenciye verilen Doğa ve Çevre Eğitimi Proje Çalışması. (internet sitelerinden yayınladıkları bilgiler)

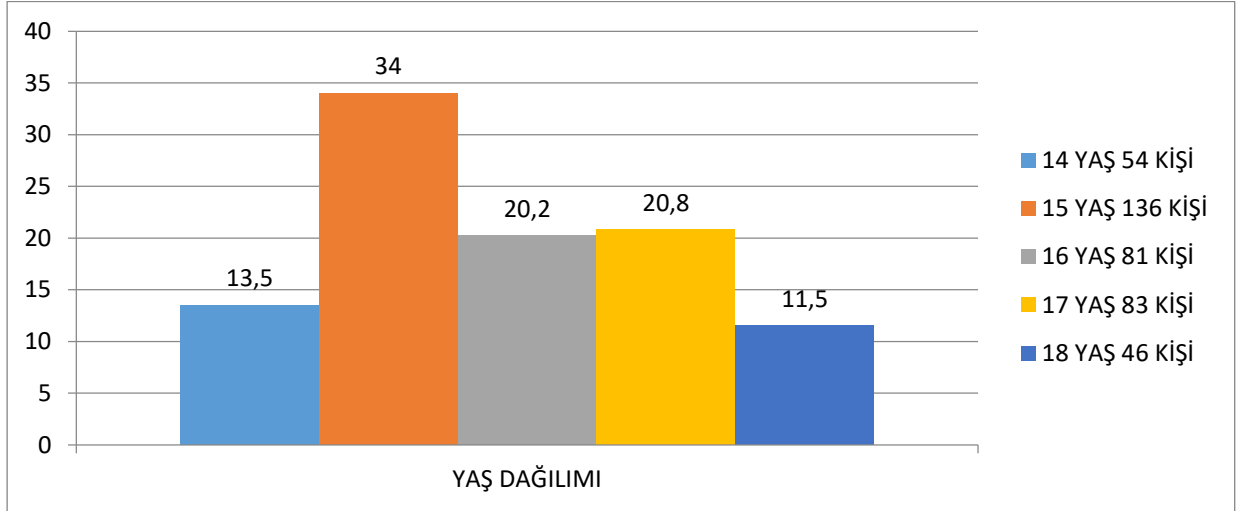
2-Sosyalsorumluluk.org ( Sosyal Sorumluluk Medya Platformu) “ Önceliğimiz Çevre” konulu makale ( Çevreciyiz.com’ dan alıntı)

3-2013 - Mavi Kuşak Hareketi: TURMEPA, eğitim projesi Türkiye'nin ilk deniz temalı 'İzmir Seferihisar Gençlik Yaz Kampı Genç TURMEPA projesi

4-Çevreci Yüzler anket verilerimiz.

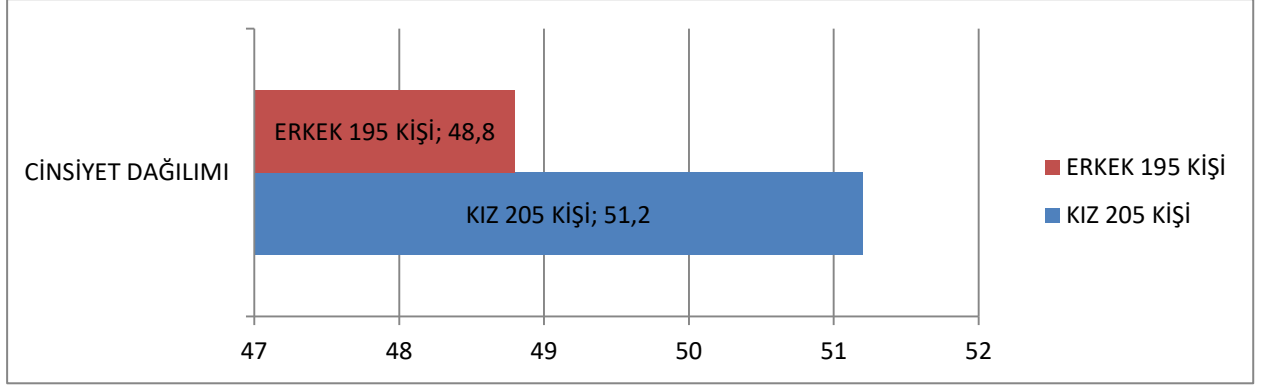
Yaş Dağılımı	Cevap Verenlerin Sayısı	Yüzdeler Dilim		Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
14	54	13,5		13,5	13,5
15	136	34,0		34,0	47,5
16	81	20,2		20,2	67,8
17	83	20,8		20,8	88,5
18	46	11,5		11,5	100,0
Toplam	400	100,0		100,0	

Tablo 1: Yaş Dağılımı Analizi



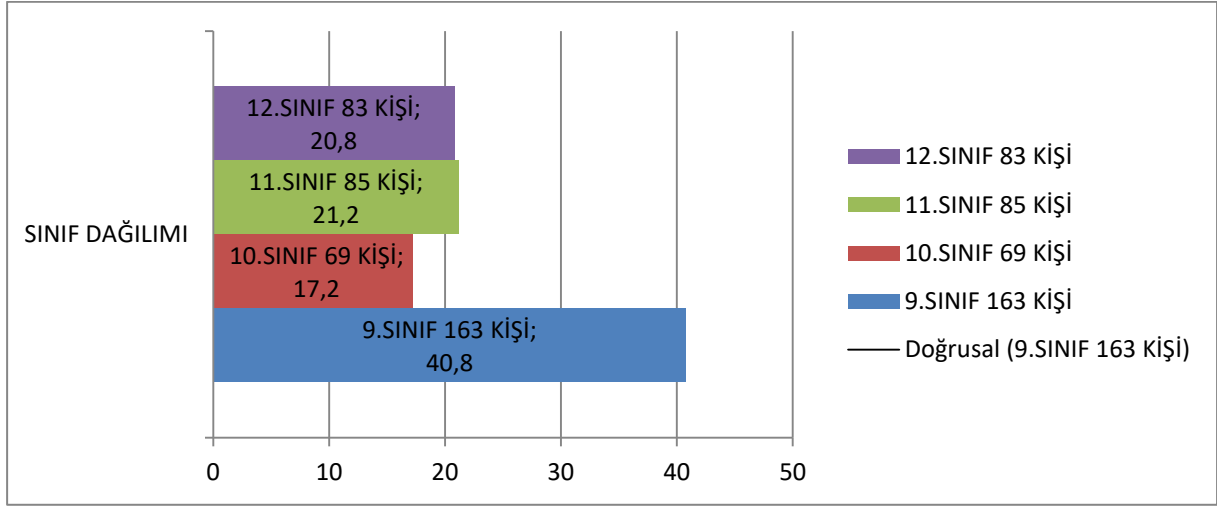
Tablo 3: Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet Dağılımı	Cevap Verenlerin Sayısı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
kız	205	51,2	51,2	51,2
erkek	195	48,8	48,8	100,0
Toplam	400	100,0	100,0	



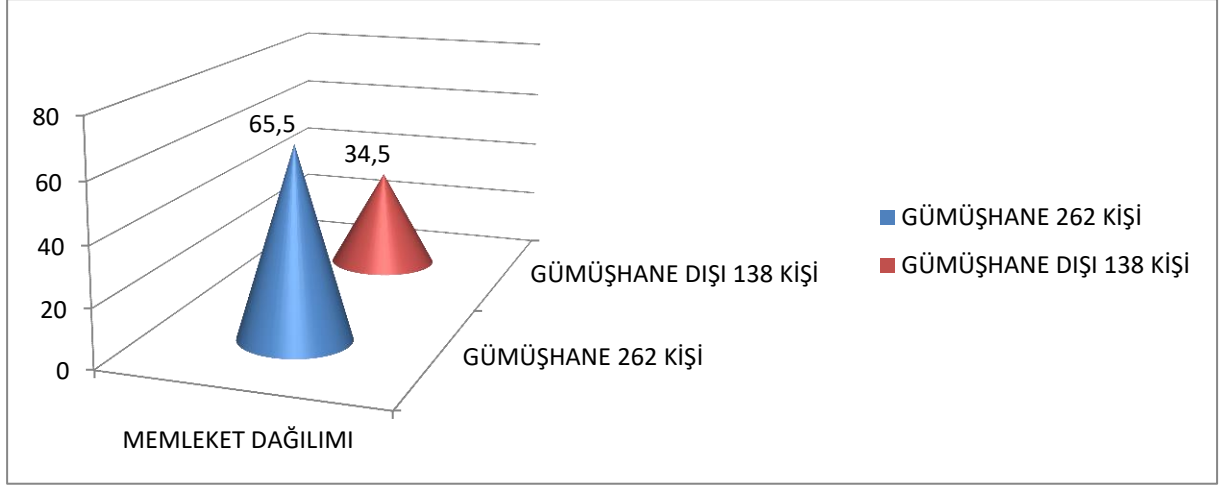
**Tablo2: Sınıf Düzeyleri**

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
9	163	40,8	40,8	40,8
10	69	17,2	17,2	58,0
11	85	21,2	21,2	79,2
12	83	20,8	20,8	100,0
Toplam	400	100,0	100,0	



**Tablo 4: Memleket Dağılımı**

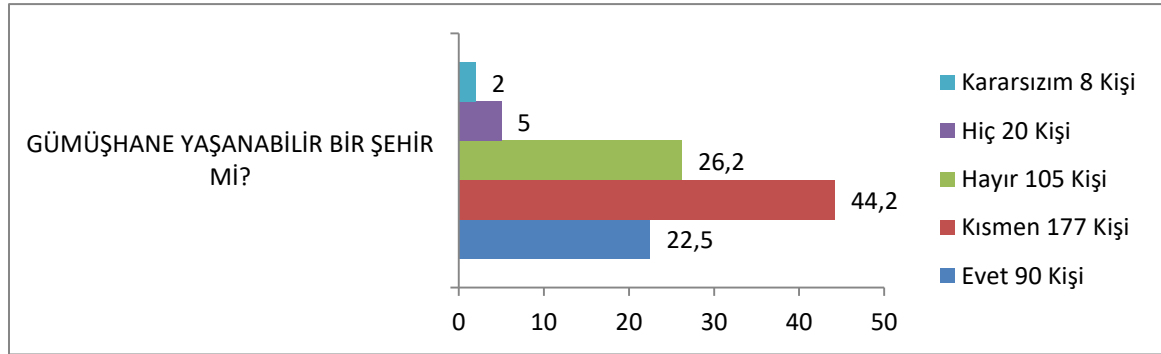
	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Gümüşhane	262	65,5	65,5	65,5
Gümüşhane dışı	138	34,5	34,5	100,0
Total	400	100,0	100,0	



## İSTASİTİKİ BİLGİLER

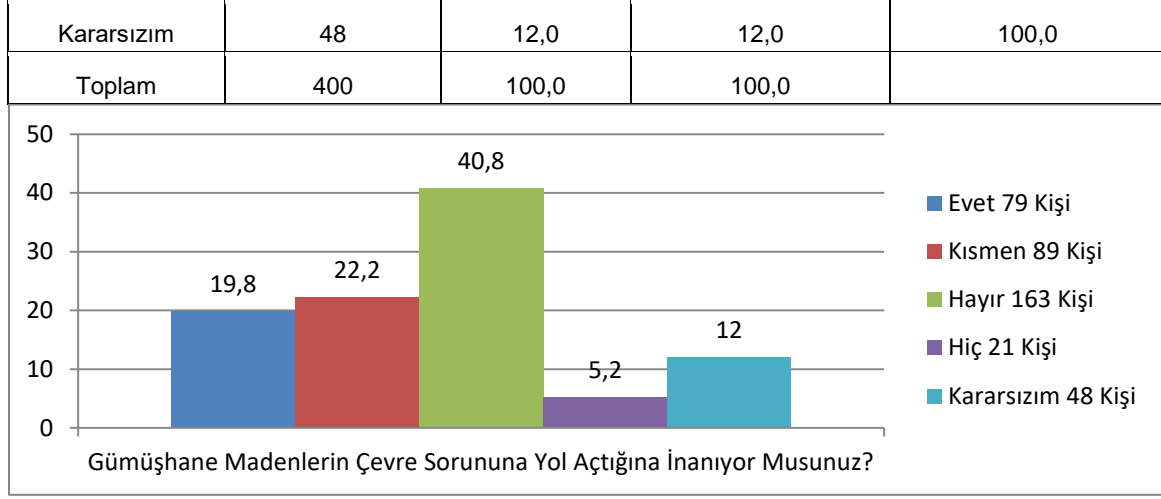
**Tablo 5:** Gümüşhane yaşanabilir bir şehir midir?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	90	22,5	22,5	22,5
Kısmen	177	44,2	44,2	66,8
Hayır	105	26,2	26,2	93,0
Hiç	20	5,0	5,0	98,0
Kararsızım	8	2,0	2,0	100,0
Total	400	100,0	100,0	

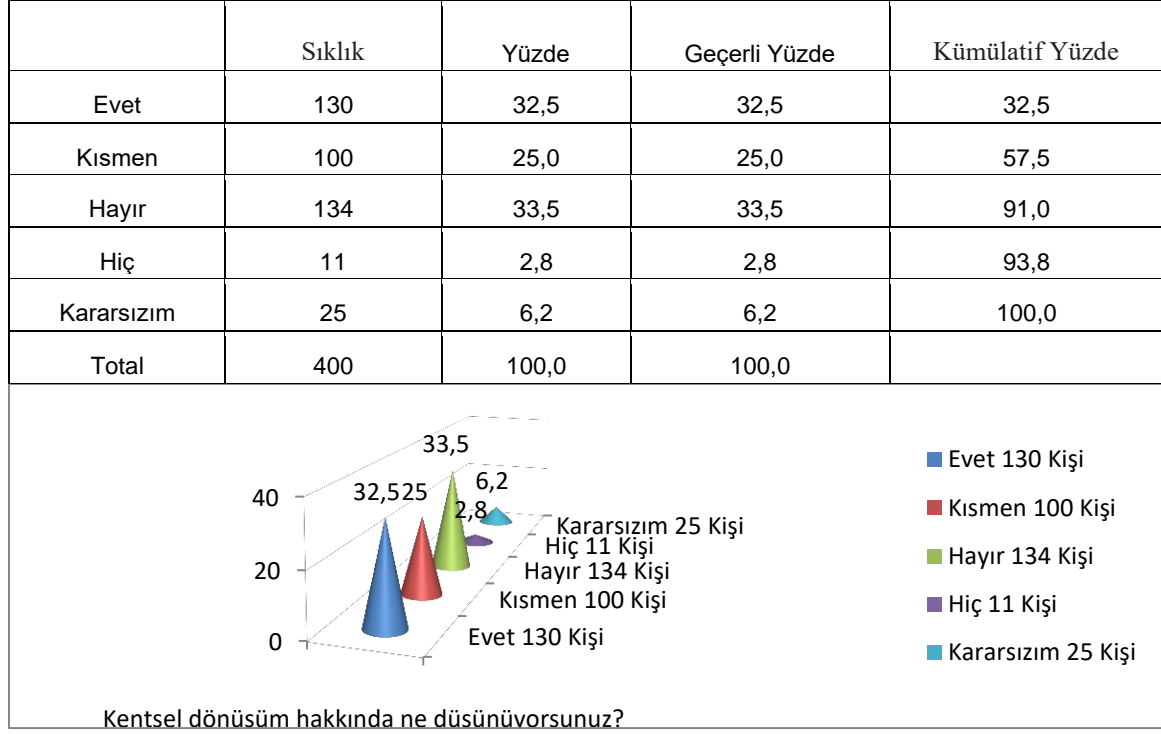


**Tablo 7:** Gümüşhane Madenlerin Ciddi Çevre Sorununa Yol Açtığına İnanıyor Musunuz?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	79	19,8	19,8	19,8
Kısmen	89	22,2	22,2	42,0
Hayır	163	40,8	40,8	82,8
Hiç	21	5,2	5,2	88,0

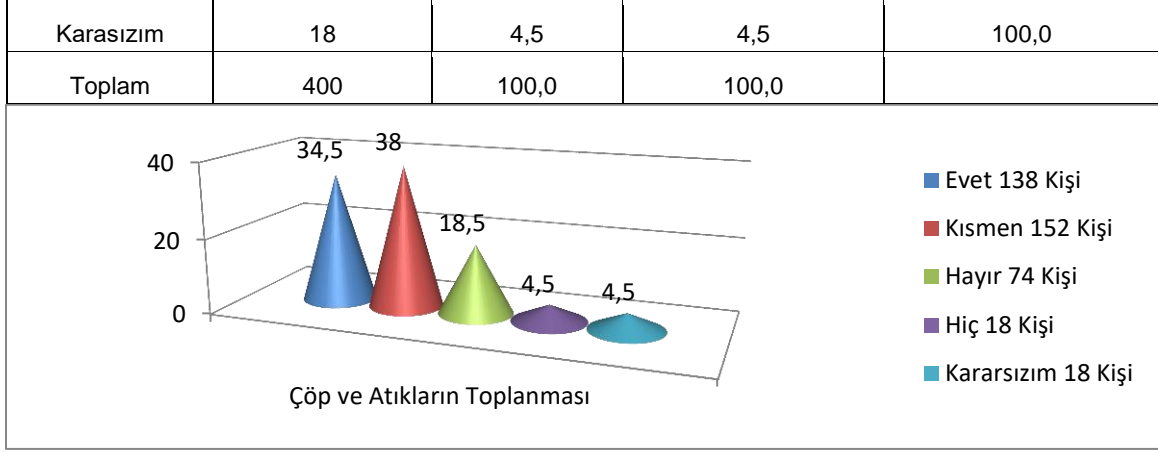


**Tablo 6: Kentsel dönüşüm çalışmalarını yeterli buluyor musunuz?**

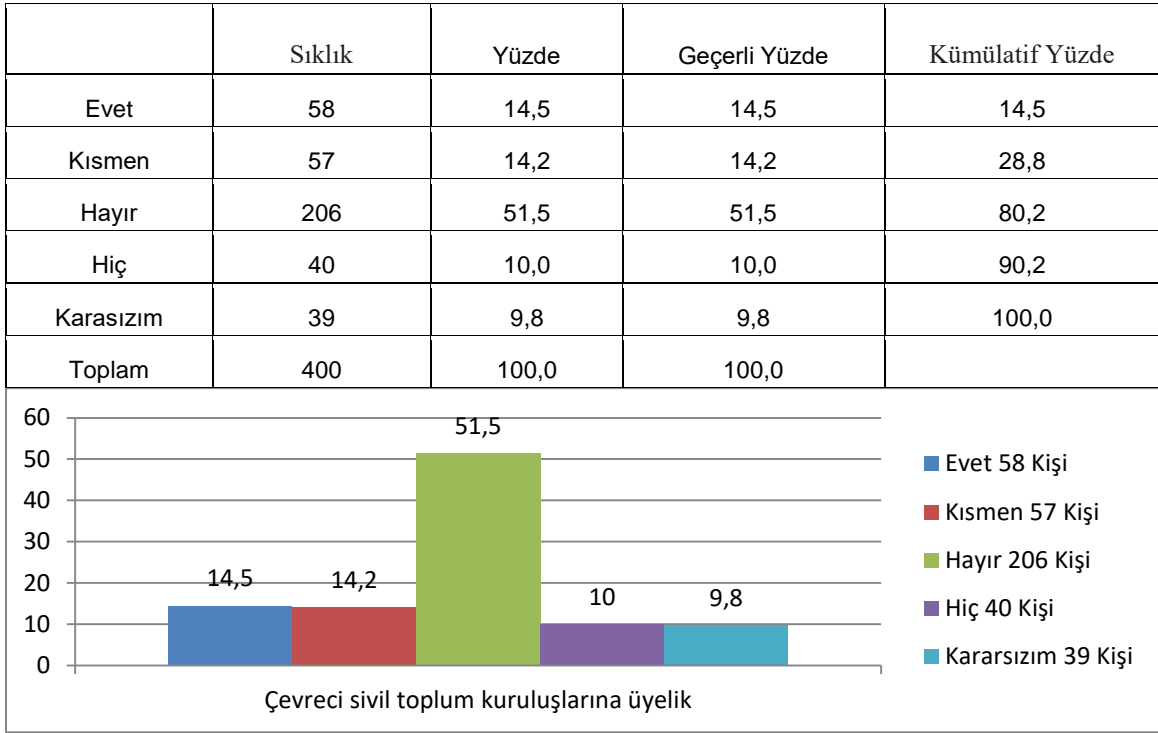


**Tablo 8: Çöp ve Atıkların Toplanması yeterli buluyor musunuz?**

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	138	34,5	34,5	34,5
Kısmen	152	38,0	38,0	72,5
Hayır	74	18,5	18,5	91,0
Hiç	18	4,5	4,5	95,5



**Tablo 9:** Çevreci sivil toplum kuruluşlarına üye olmayın düşünüyor musunuz?

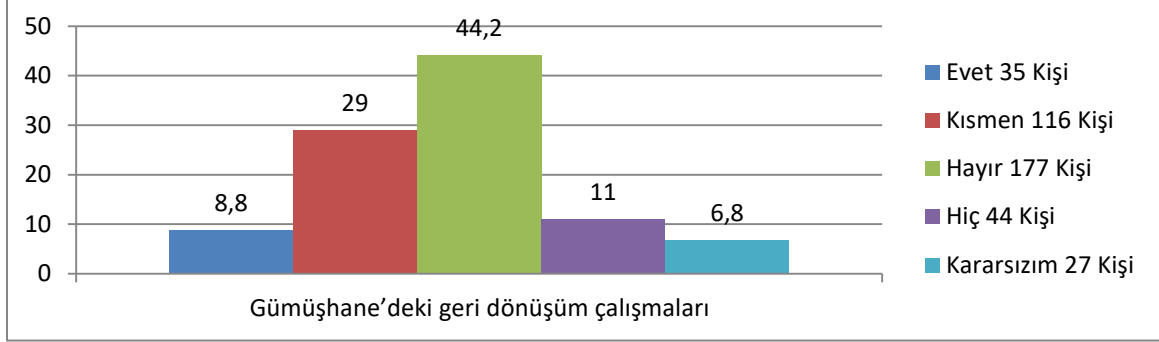


**Tablo 11:** Gümüşhane'deki geri dönüşüm çalışmalarını yeterli buluyor musunuz?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	35	8,8	8,8	8,8
Kısmen	116	29,0	29,0	37,8
Hayır	177	44,2	44,2	82,0
Hiç	44	11,0	11,0	93,0
Kararsızım	27	6,8	6,8	99,8

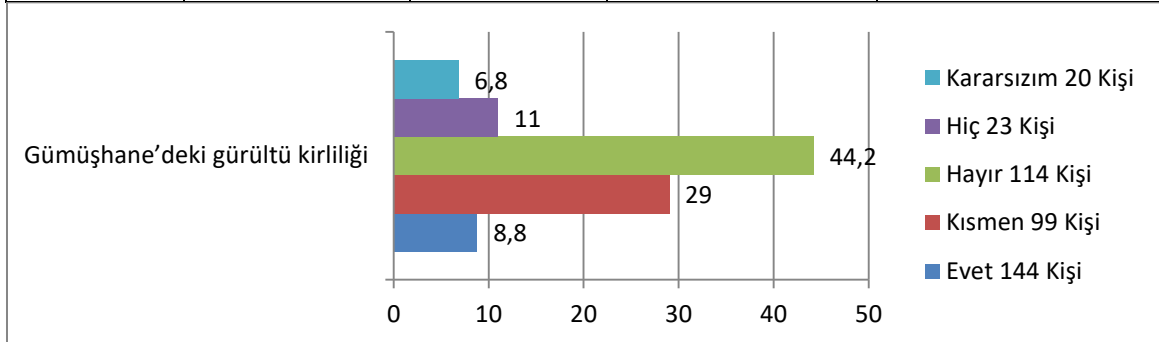


	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	35	8,8	8,8	8,8
Kısmen	116	29,0	29,0	37,8
Hayır	177	44,2	44,2	82,0
Hiç	44	11,0	11,0	93,0
Kararsızım	27	6,8	6,8	99,8
Toplam	400	100,0	100,0	



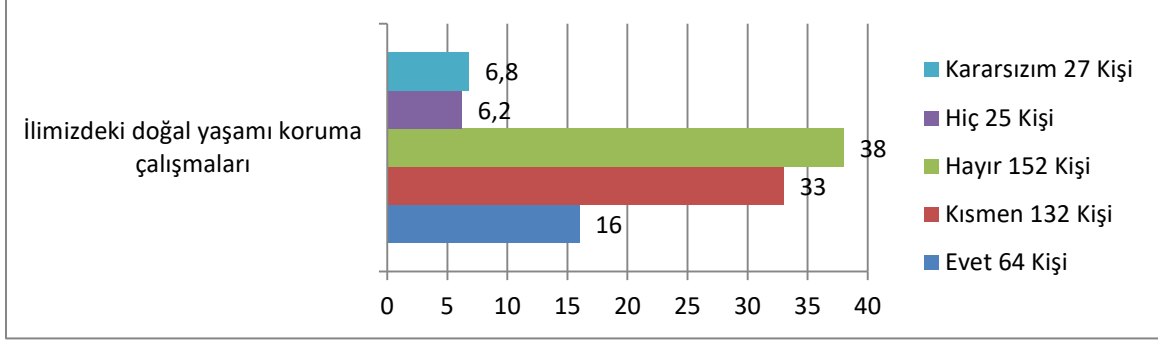
**Tablo 10 :** Gümüşhane'deki gürültü kirliliği ile mücadele çalışmalarını yeterli buluyor musunuz?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	144	36,0	36,0	36,0
Kısmen	99	24,8	24,8	60,8
Hayır	114	28,5	28,5	89,2
Hiç	23	5,8	5,8	95,0
Kararsız	20	5,0	5,0	100,0
Toplam	400	100,0	100,0	



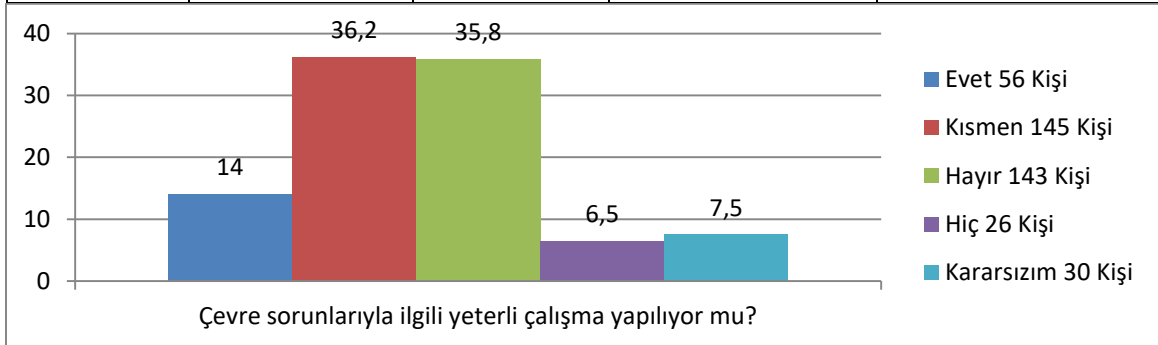
**Tablo 12:** İlimizdeki doğal yaşamı koruma çalışmalarını yeterli buluyor musunuz?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	64	16,0	16,0	16,0
Kısmen	132	33,0	33,0	49,0
Hayır	152	38,0	38,0	87,0
Hiç	25	6,2	6,2	93,2
Kararsız	27	6,8	6,8	100,0
Total	400	100,0	100,0	



**Tablo13:** Çevre sorunlarıyla ilgili yeterli çalışma yapılıyor mu?

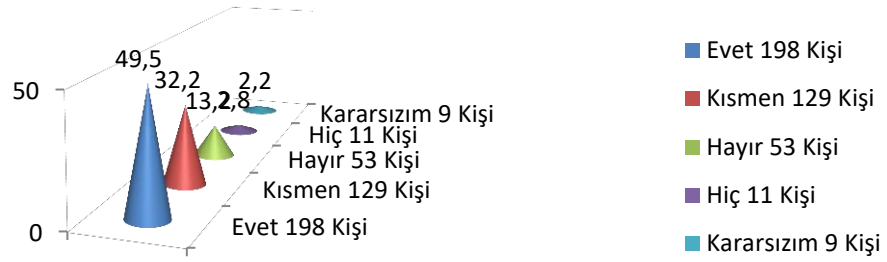
	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	56	14,0	14,0	14,0
Kısmen	145	36,2	36,2	50,2
Hayır	143	35,8	35,8	86,0
Hiç	26	6,5	6,5	92,5
Kararsız	30	7,5	7,5	100,0
Total	400	100,0	100,0	



**Tablo 15:** Yeterli derecede çevre bilincine sahip misiniz?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
--	--------	-------	---------------	-----------------

Evet	198	49,5	49,5	49,5
Kısmen	129	32,2	32,2	81,8
Hayır	53	13,2	13,2	95,0
Hiç	11	2,8	2,8	97,8
Kararsızım	9	2,2	2,2	100,0
Total	400	100,0	100,0	

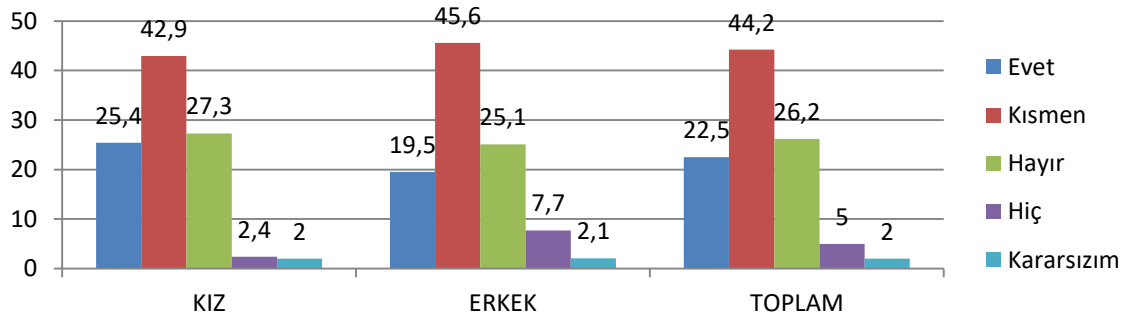


Yeterli derecede çevre bilincine sahip misiniz?

### Vaka İşlem Özeti

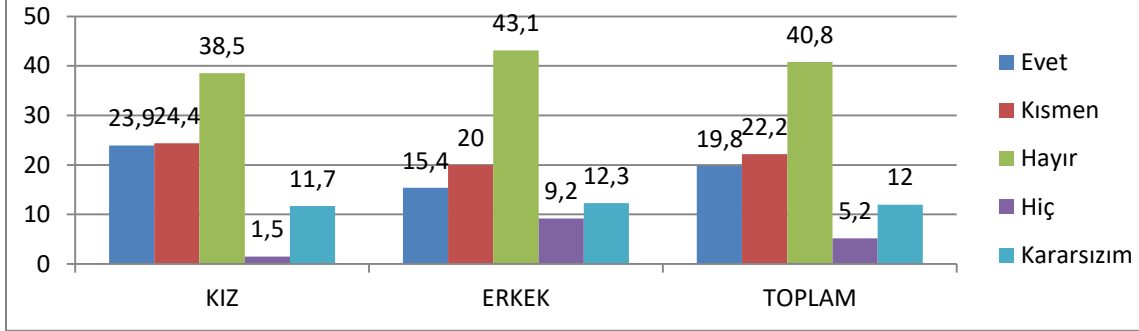
**Tablo 14:** Cinsiyet Dağılımına Göre

		SORU	Gümüşhane yaşanabilir bir şehir mi?					Total
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsızım	
Cinsiyet	Kız	Cevap Sayısı	52	88	56	5	4	205
		% Dilimi	25,4%	42,9%	27,3%	2,4%	2,0%	100,0%
	Erkek	Cevap Sayısı	38	89	49	15	4	195
		% Dilimi	19,5%	45,6%	25,1%	7,7%	2,1%	100,0%
Total		Cevap Sayısı	90	177	105	20	8	400
		% Dilimi	22,5%	44,2%	26,2%	5,0%	2,0%	100,0%



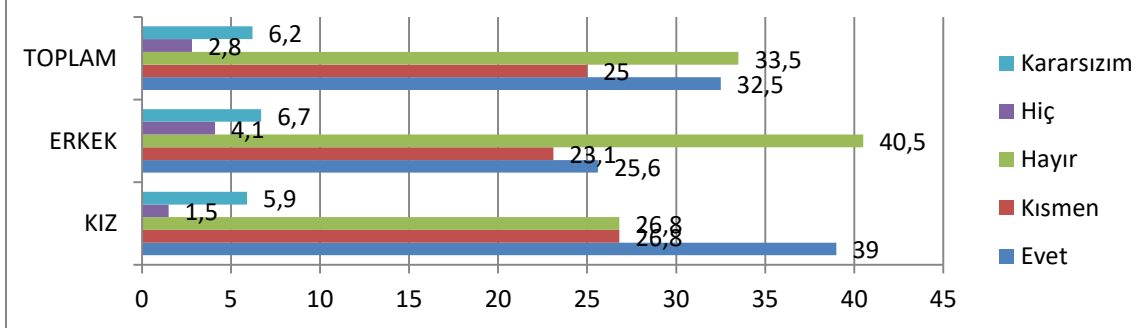
Tablo 16:

		SORU	Gümüşhane madenlerin çevre sorununa yol açtığına inanıyor musunuz?					Total
			Evet	Kismen	Hayır	Hiç	Kararsızım	
Cinsiyet	Kız	Cevap Sayısı	49	50	79	3	24	205
		% Dilimi	23,9%	24,4%	38,5%	1,5%	11,7%	100,0%
	Erkek	Cevap Sayısı	30	39	84	18	24	195
		% Dilimi	15,4%	20,0%	43,1%	9,2%	12,3%	100,0%
Total		Cevap Sayısı	79	89	163	21	48	400
		% Dilimi	19,8%	22,2%	40,8%	5,2%	12,0%	100,0%



Tablo 17

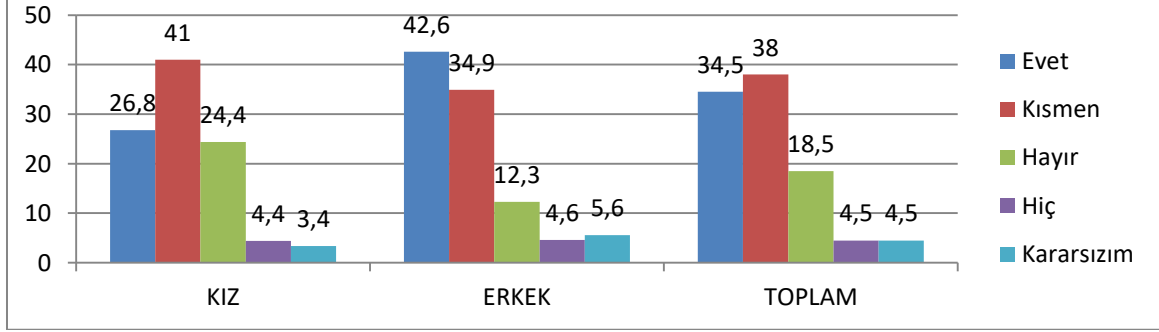
		SORU	Kentsel dönüşüm çalışmalarını yeterli buluyorum.					Total
			Evet	Kismen	Hayır	Hiç	Kararsızım	
Cinsiyet	Kız	Cevap Sayısı	80	55	55	3	12	205
		% Dilimi	39,0%	26,8%	26,8%	1,5%	5,9%	100,0%
	Erkek	Cevap Sayısı	50	45	79	8	13	195
		% Dilimi	25,6%	23,1%	40,5%	4,1%	6,7%	100,0%
Total		Cevap Sayısı	130	100	134	11	25	400
		% Dilimi	32,5%	25,0%	33,5%	2,8%	6,2%	100,0%



Tablo 18

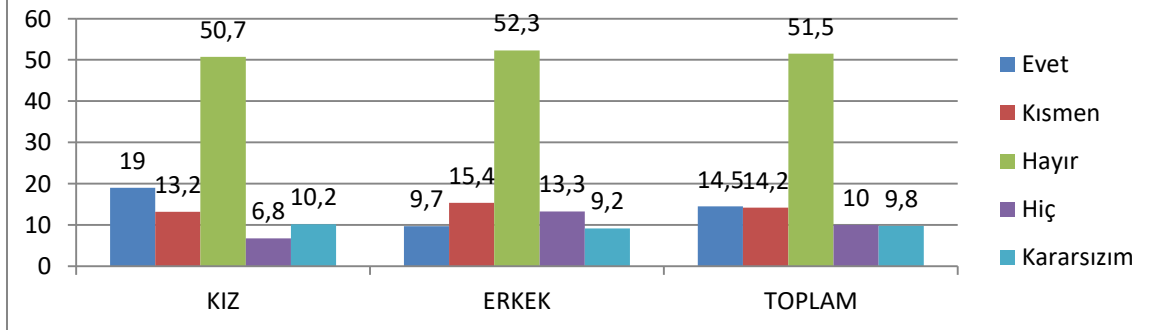
		SORU	Çöp ve atıkların toplanmasını yeterli buluyorum.	Total
--	--	------	--	-------

			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Karasızım	
Cinsiyet	Kız	Cevap Sayısı	55	84	50	9	7	205
		% Dilimi	26,8%	41,0%	24,4%	4,4%	3,4%	100,0%
	Erkek	Cevap Sayısı	83	68	24	9	11	195
		% Dilimi	42,6%	34,9%	12,3%	4,6%	5,6%	100,0%
Total		Cevap Sayısı	138	152	74	18	18	400
		% Dilimi	34,5%	38,0%	18,5%	4,5%	4,5%	100,0%



Tablo 19

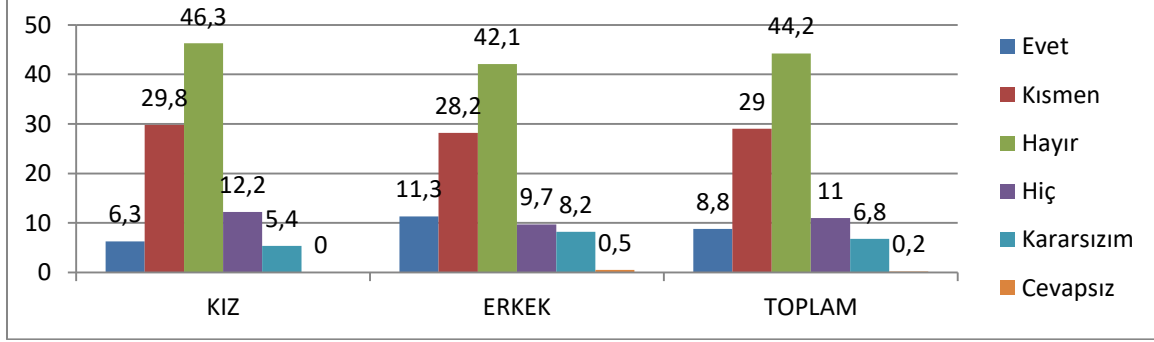
		SORU	Çevreci sivil toplum kuruluşlarına üye olmayı düşünüyorum.					Total
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Karasızım	
cinsiyet	kız	Cevap Sayısı	39	27	104	14	21	205
		% Dilimi	19,0%	13,2%	50,7%	6,8%	10,2%	100,0%
	erkek	Cevap Sayısı	19	30	102	26	18	195
		% Dilimi	9,7%	15,4%	52,3%	13,3%	9,2%	100,0%
Total		Cevap Sayısı	58	57	206	40	39	400
		% Dilimi	14,5%	14,2%	51,5%	10,0%	9,8%	100,0%



Tablo 20

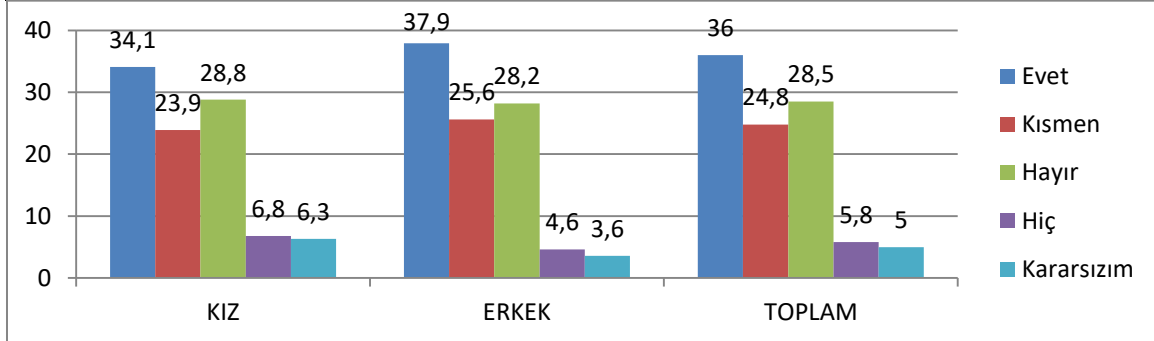
		SORU	Gümüşhane'deki geri dönüşüm çalışmalarını yeterli buluyorum.					Cevapsız	Total
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Karasızım		

Cinsiyet	Kız	Cevap Sayısı	13	61	95	25	11	0	205
		% Dilimi	6,3%	29,8%	46,3%	12,2%	5,4%	,0%	100,0%
	Erkek	Cevap Sayısı	22	55	82	19	16	1	195
		% Dilimi	11,3%	28,2%	42,1%	9,7%	8,2%	,5%	100,0%
Total		Cevap Sayısı	35	116	177	44	27	1	400
		% Dilimi	8,8%	29,0%	44,2%	11,0%	6,8%	,2%	100,0%



Tablo 21

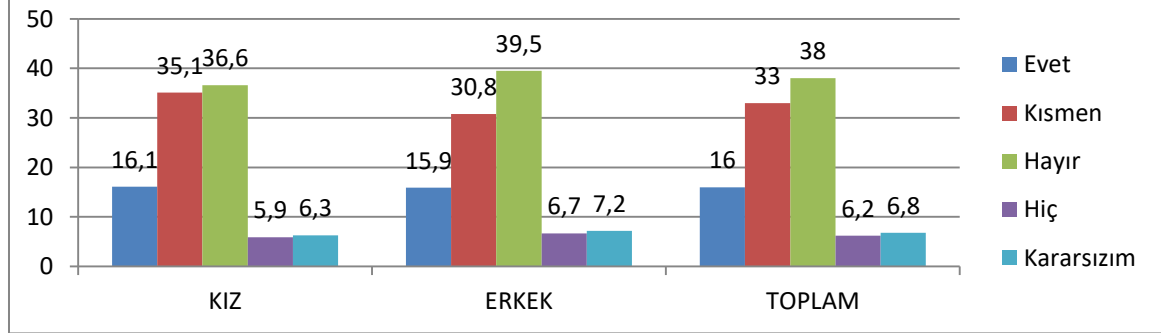
		SORU	Gümüşhane'deki gürültü kirliliği çalışmalarını yeterli buluyorum.					Total
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsız	
cinsiyet	kız	Cevap Sayısı	70	49	59	14	13	205
		% Dilimi	34,1%	23,9%	28,8%	6,8%	6,3%	100,0%
	erkek	Cevap Sayısı	74	50	55	9	7	195
		% Dilimi	37,9%	25,6%	28,2%	4,6%	3,6%	100,0%
Total		Cevap Sayısı	144	99	114	23	20	400
		% Dilimi	36,0%	24,8%	28,5%	5,8%	5,0%	100,0%



Tablo 22

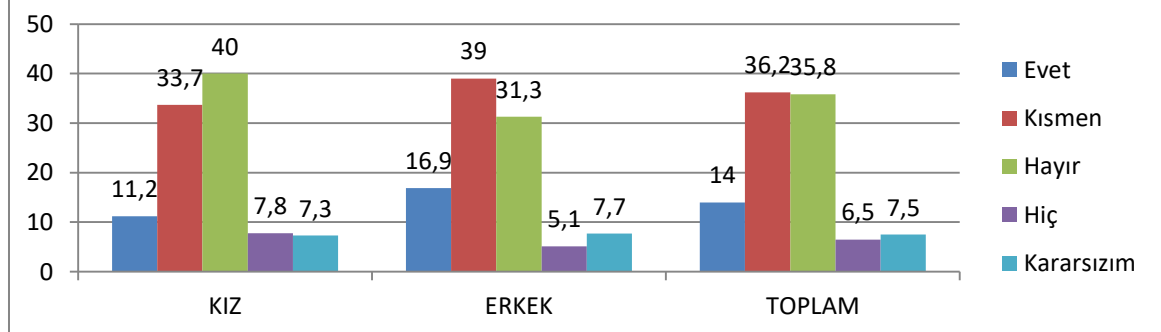
		SORU	İlimizdeki doğal yaşamı koruma çalışmalarını yeterli buluyorum.					Total
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsız	

Cinsiyet	Kız	Cevap Sayısı	33	72	75	12	13	205
		% Dilimi	16,1%	35,1%	36,6%	5,9%	6,3%	100,0%
	Erkek	Cevap Sayısı	31	60	77	13	14	195
		% Dilimi	15,9%	30,8%	39,5%	6,7%	7,2%	100,0%
Total		Cevap Sayısı	64	132	152	25	27	400
		% Dilimi	16,0%	33,0%	38,0%	6,2%	6,8%	100,0%



Tablo 23 Cinsiyete Dağılımına Göre

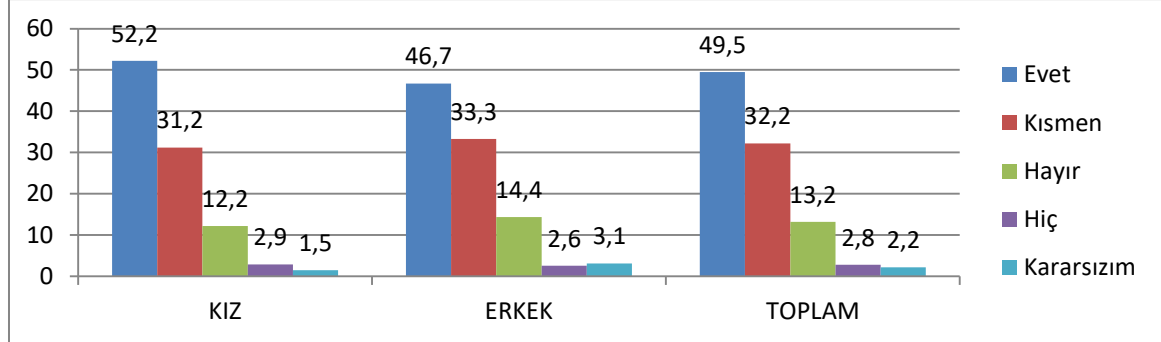
Cinsiyet	SORU	Çevre sorunlarıyla ilgili yeterli çalışmalar yapılıyor.					Total
		Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsız	
Kız	Cevap Sayısı	23	69	82	16	15	205
	% Dilimi	11,2%	33,7%	40,0%	7,8%	7,3%	100,0%
Erkek	Cevap Sayısı	33	76	61	10	15	195
	% Dilimi	16,9%	39,0%	31,3%	5,1%	7,7%	100,0%
Total	Cevap Sayısı	56	145	143	26	30	400
	% Dilimi	14,0%	36,2%	35,8%	6,5%	7,5%	100,0%



Tablo 24

Cinsiyet	SORU	Yeterli derecede çevre bilincine sahip olduğumu düşünüyorum.					Total
		Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsız	

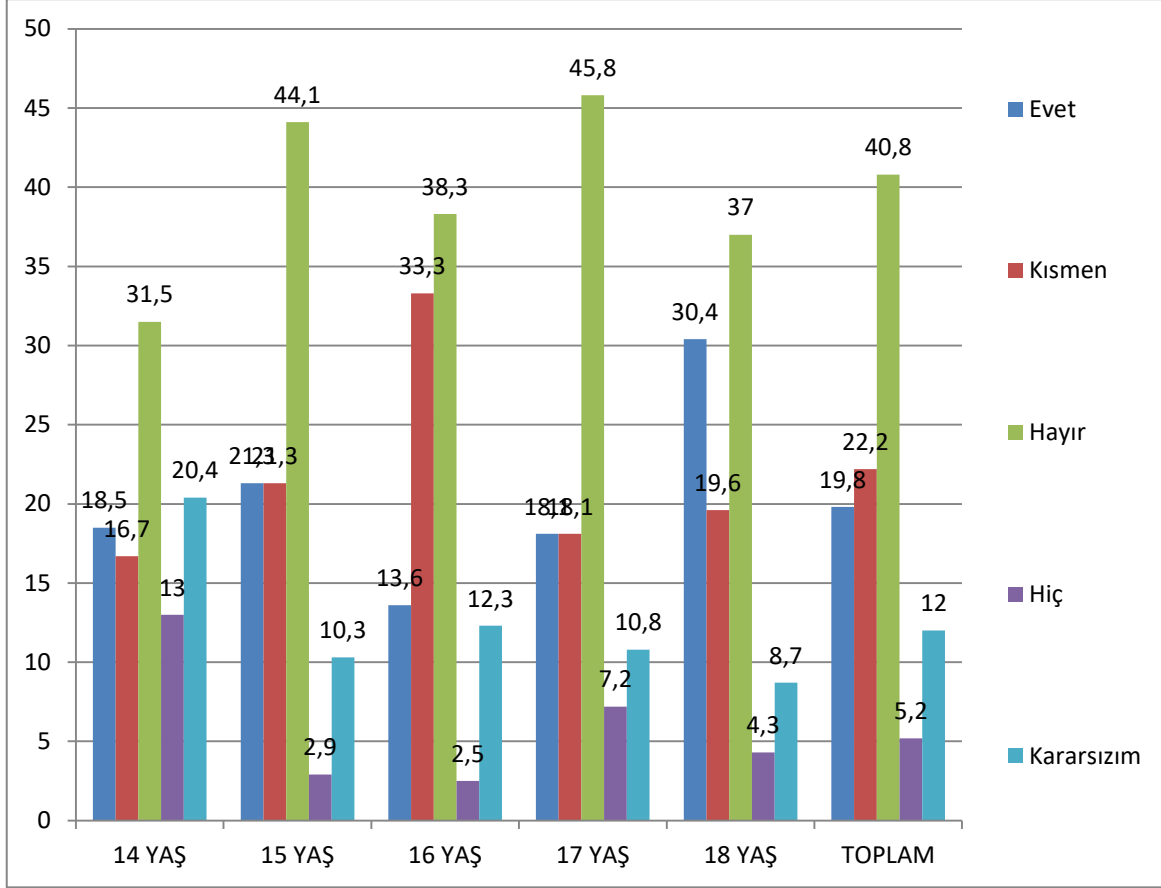
			Evet	Kismen	Hayır	Hiç	Kararsızım	
Cinsiyet	Kız	Cevap Sayısı	107	64	25	6	3	205
		% Dilimi	52,2%	31,2%	12,2%	2,9%	1,5%	100,0%
	Erkek	Cevap Sayısı	91	65	28	5	6	195
		% Dilimi	46,7%	33,3%	14,4%	2,6%	3,1%	100,0%
Total	Cevap Sayısı	198	129	53	11	9	400	
	% Dilimi	49,5%	32,2%	13,2%	2,8%	2,2%	100,0%	



Tablo 25

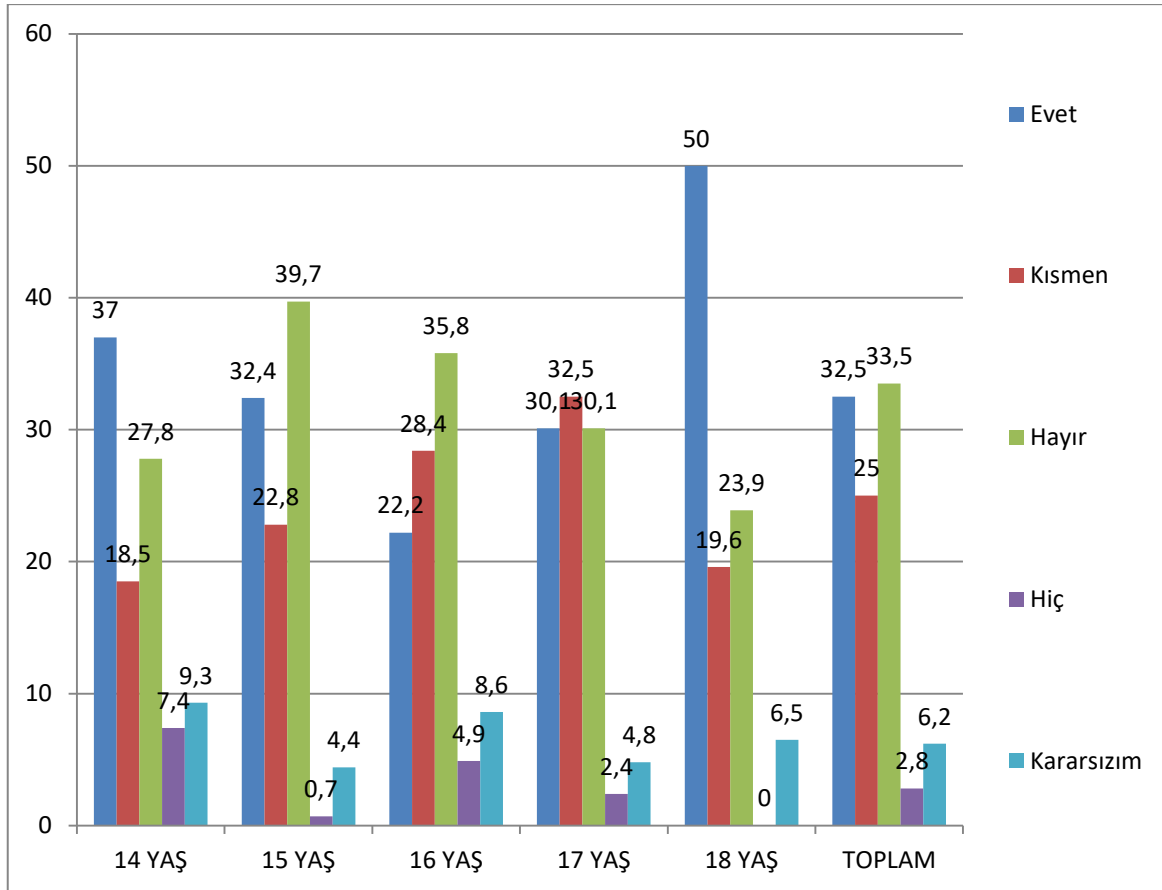
		SORU	Gümüşhane’de madenlerin ciddi çevre sorunlarına yol açtığına inanıyorum.					Total
			Evet	Kismen	Hayır	Hiç	Kararsızım	
yas	14	Cevap Sayısı	10	9	17	7	11	54
		% Dilimi	18,5%	16,7%	31,5%	13,0%	20,4%	100,0%
	15	Cevap Sayısı	29	29	60	4	14	136
		% Dilimi	21,3%	21,3%	44,1%	2,9%	10,3%	100,0%
	16	Cevap Sayısı	11	27	31	2	10	81
		% Dilimi	13,6%	33,3%	38,3%	2,5%	12,3%	100,0%
	17	Cevap Sayısı	15	15	38	6	9	83
		% Dilimi	18,1%	18,1%	45,8%	7,2%	10,8%	100,0%
	18	Cevap Sayısı	14	9	17	2	4	46
		% Dilimi	30,4%	19,6%	37,0%	4,3%	8,7%	100,0%
	Total	Cevap Sayısı	79	89	163	21	48	400
		% Dilimi	19,8%	22,2%	40,8%	5,2%	12,0%	100,0%





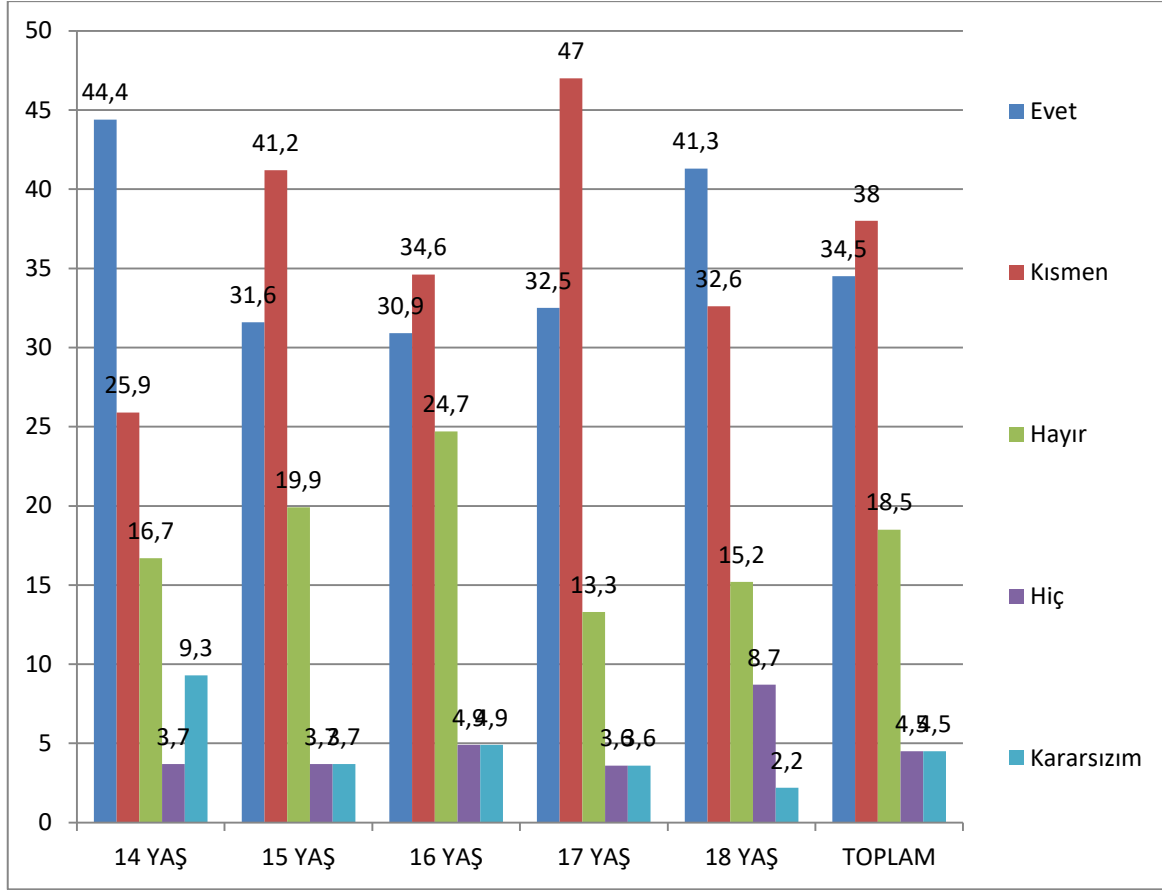
Tablo 26

		SORU	Kentsel dönüşüm çalışmalarını yeterli buluyorum.					Total
			Evet	Kismen	Hayır	Hiç	Kararsızım	
yas	14	Cevap Sayısı	20	10	15	4	5	54
		% Dilimi	37,0%	18,5%	27,8%	7,4%	9,3%	100,0%
	15	Cevap Sayısı	44	31	54	1	6	136
		% Dilimi	32,4%	22,8%	39,7%	,7%	4,4%	100,0%
	16	Cevap Sayısı	18	23	29	4	7	81
		% Dilimi	22,2%	28,4%	35,8%	4,9%	8,6%	100,0%
	17	Cevap Sayısı	25	27	25	2	4	83
		% Dilimi	30,1%	32,5%	30,1%	2,4%	4,8%	100,0%
	18	Cevap Sayısı	23	9	11	0	3	46
		% Dilimi	50,0%	19,6%	23,9%	,0%	6,5%	100,0%
	Total	Cevap Sayısı	130	100	134	11	25	400
		% Dilimi	32,5%	25,0%	33,5%	2,8%	6,2%	100,0%



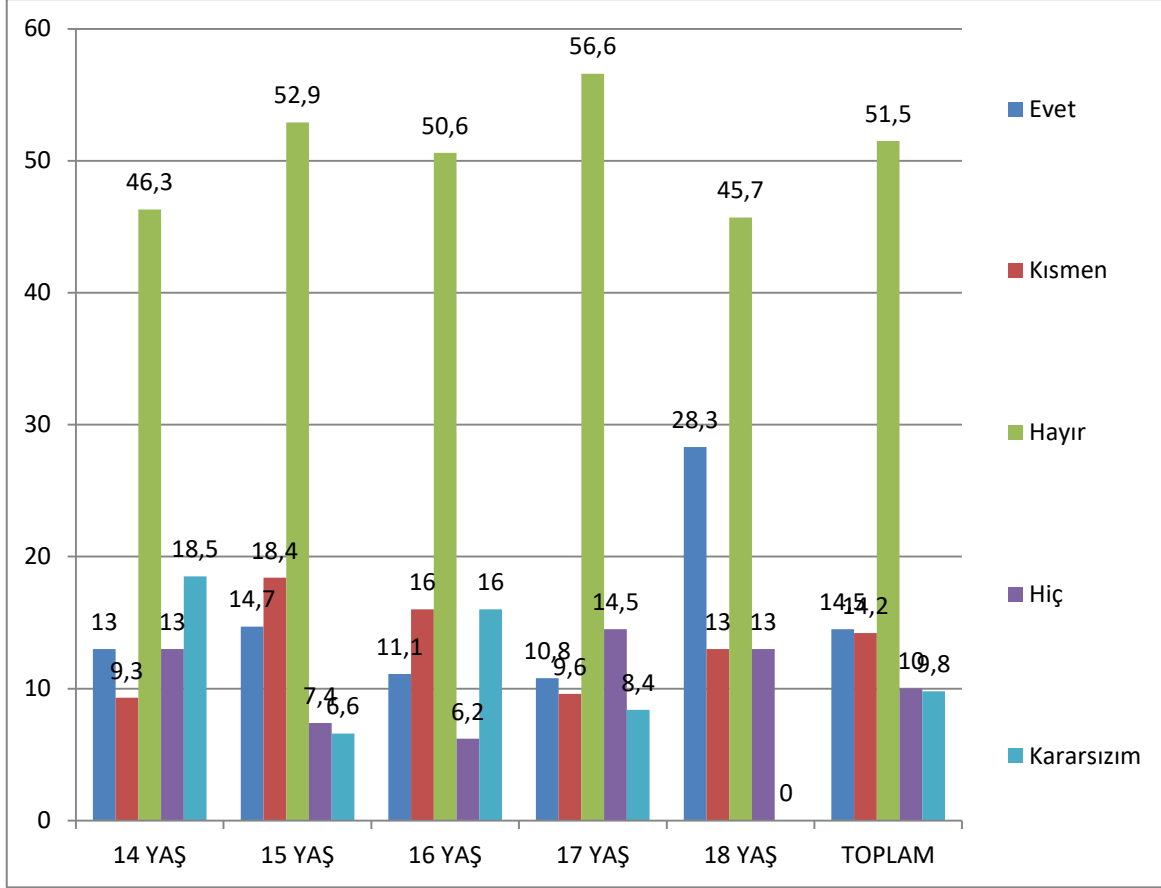
Tablo 27

		SORU	Çöp ve atıkların toplanmasını yeterli buluyorum.					
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsızım	Total
yas	14	Cevap Sayısı	24	14	9	2	5	54
		% Dilimi	44,4%	25,9%	16,7%	3,7%	9,3%	100,0%
	15	Cevap Sayısı	43	56	27	5	5	136
		% Dilimi	31,6%	41,2%	19,9%	3,7%	3,7%	100,0%
	16	Cevap Sayısı	25	28	20	4	4	81
		% Dilimi	30,9%	34,6%	24,7%	4,9%	4,9%	100,0%
	17	Cevap Sayısı	27	39	11	3	3	83
		% Dilimi	32,5%	47,0%	13,3%	3,6%	3,6%	100,0%
	18	Cevap Sayısı	19	15	7	4	1	46
		% Dilimi	41,3%	32,6%	15,2%	8,7%	2,2%	100,0%
	Total	Cevap Sayısı	138	152	74	18	18	400
		% Dilimi	34,5%	38,0%	18,5%	4,5%	4,5%	100,0%



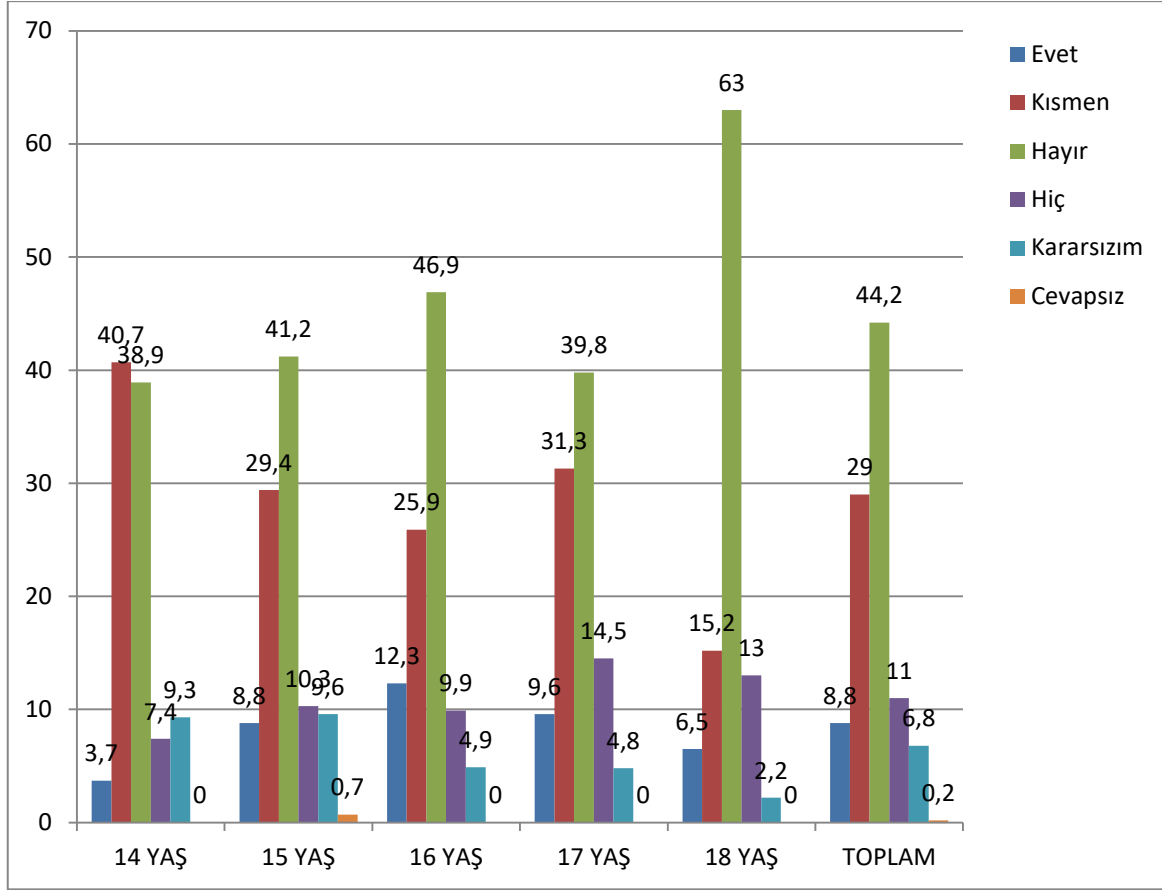
Tablo 28

		SORU	Çevreci sivil toplum kuruluşlarına üye olurum.					
			Evet	Kismen	Hayır	Hiç	Kararsızım	Total
yas	14	Cevap Sayısı	7	5	25	7	10	54
		% Dilimi	13,0%	9,3%	46,3%	13,0%	18,5%	100,0%
	15	Cevap Sayısı	20	25	72	10	9	136
		% Dilimi	14,7%	18,4%	52,9%	7,4%	6,6%	100,0%
	16	Cevap Sayısı	9	13	41	5	13	81
		% Dilimi	11,1%	16,0%	50,6%	6,2%	16,0%	100,0%
	17	Cevap Sayısı	9	8	47	12	7	83
		% Dilimi	10,8%	9,6%	56,6%	14,5%	8,4%	100,0%
	18	Cevap Sayısı	13	6	21	6	0	46
		% Dilimi	28,3%	13,0%	45,7%	13,0%	,0%	100,0%
	Total	Cevap Sayısı	58	57	206	40	39	400
		% Dilimi	14,5%	14,2%	51,5%	10,0%	9,8%	100,0%



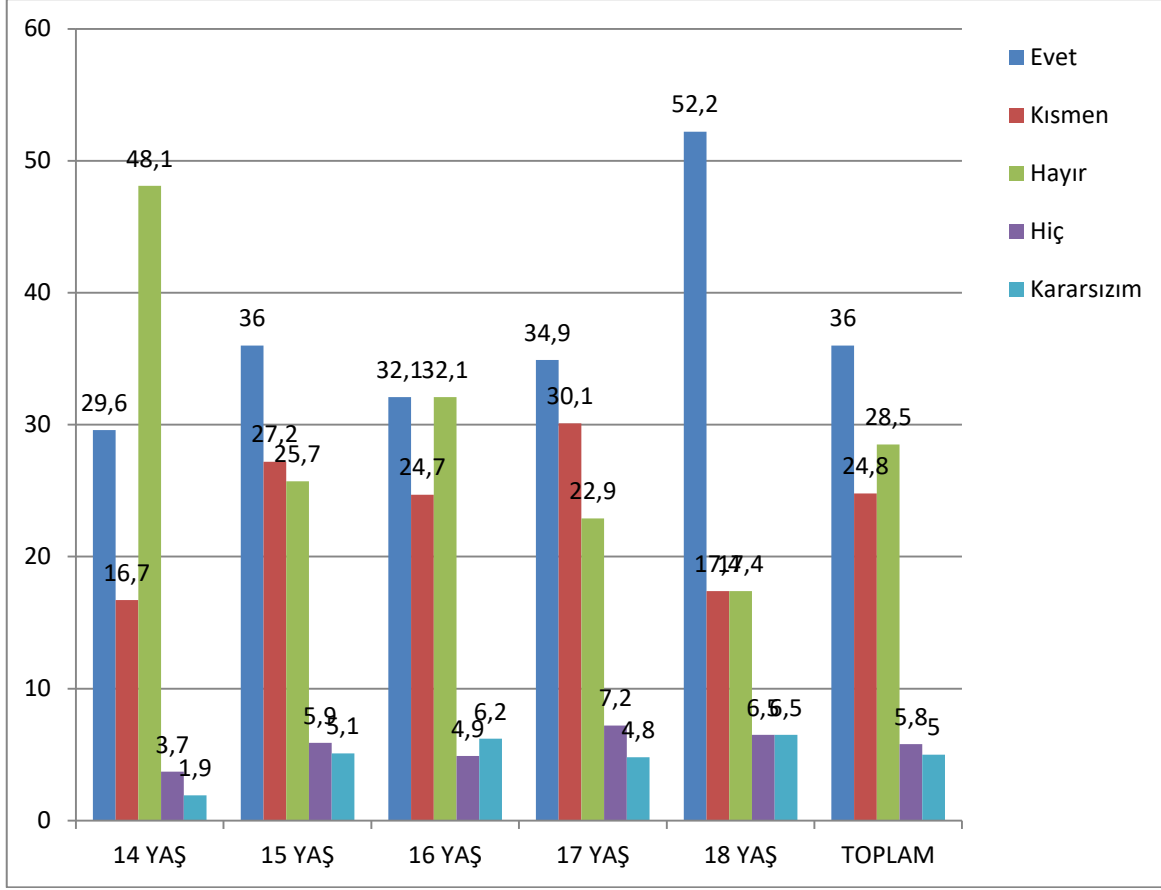
Tablo 29

		SORU	Total					
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsızım	
yas	14	Cevap Sayısı	2	22	21	4	5	54
		% Dilimi	3,7%	40,7%	38,9%	7,4%	9,3%	100,0%
	15	Cevap Sayısı	12	40	56	14	13	136
		% Dilimi	8,8%	29,4%	41,2%	10,3%	9,6%	100,0%
	16	Cevap Sayısı	10	21	38	8	4	81
		% Dilimi	12,3%	25,9%	46,9%	9,9%	4,9%	100,0%
	17	Cevap Sayısı	8	26	33	12	4	83
		% Dilimi	9,6%	31,3%	39,8%	14,5%	4,8%	100,0%
	18	Cevap Sayısı	3	7	29	6	1	46
		% Dilimi	6,5%	15,2%	63,0%	13,0%	2,2%	100,0%
	Total	Cevap Sayısı	35	116	177	44	27	400
		% Dilimi	8,8%	29,0%	44,2%	11,0%	6,8%	100,0%



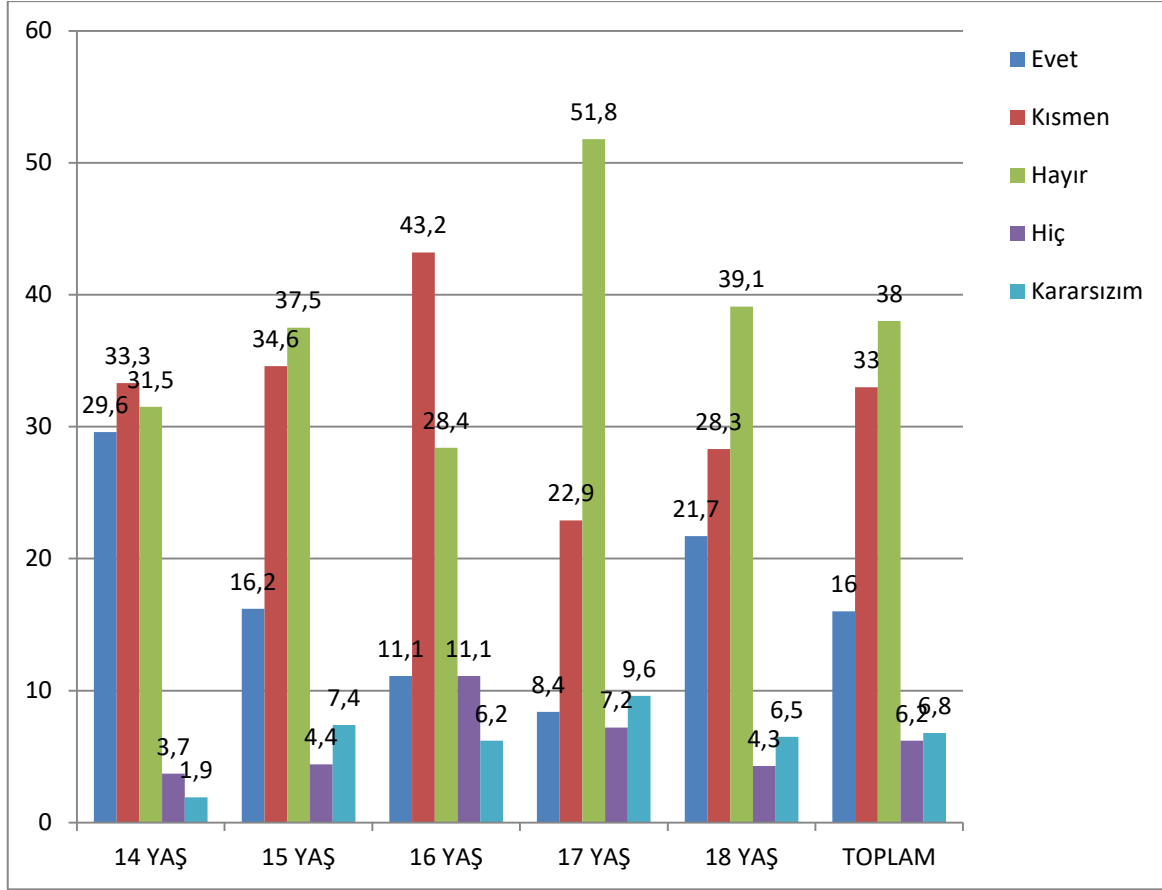
Tablo 30

		SORU	Gümüşhane'de gürültü kirliliği ile mücadele yeterli düzeydedir.					
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsız	Total
yas	14	Cevap Sayısı	16	9	26	2	1	54
		% Dilimi	29,6%	16,7%	48,1%	3,7%	1,9%	100,0%
	15	Cevap Sayısı	49	37	35	8	7	136
		% Dilimi	36,0%	27,2%	25,7%	5,9%	5,1%	100,0%
	16	Cevap Sayısı	26	20	26	4	5	81
		% Dilimi	32,1%	24,7%	32,1%	4,9%	6,2%	100,0%
	17	Cevap Sayısı	29	25	19	6	4	83
		% Dilimi	34,9%	30,1%	22,9%	7,2%	4,8%	100,0%
	18	Cevap Sayısı	24	8	8	3	3	46
		% Dilimi	52,2%	17,4%	17,4%	6,5%	6,5%	100,0%
	Total	Cevap Sayısı	144	99	114	23	20	400
		% Dilimi	36,0%	24,8%	28,5%	5,8%	5,0%	100,0%



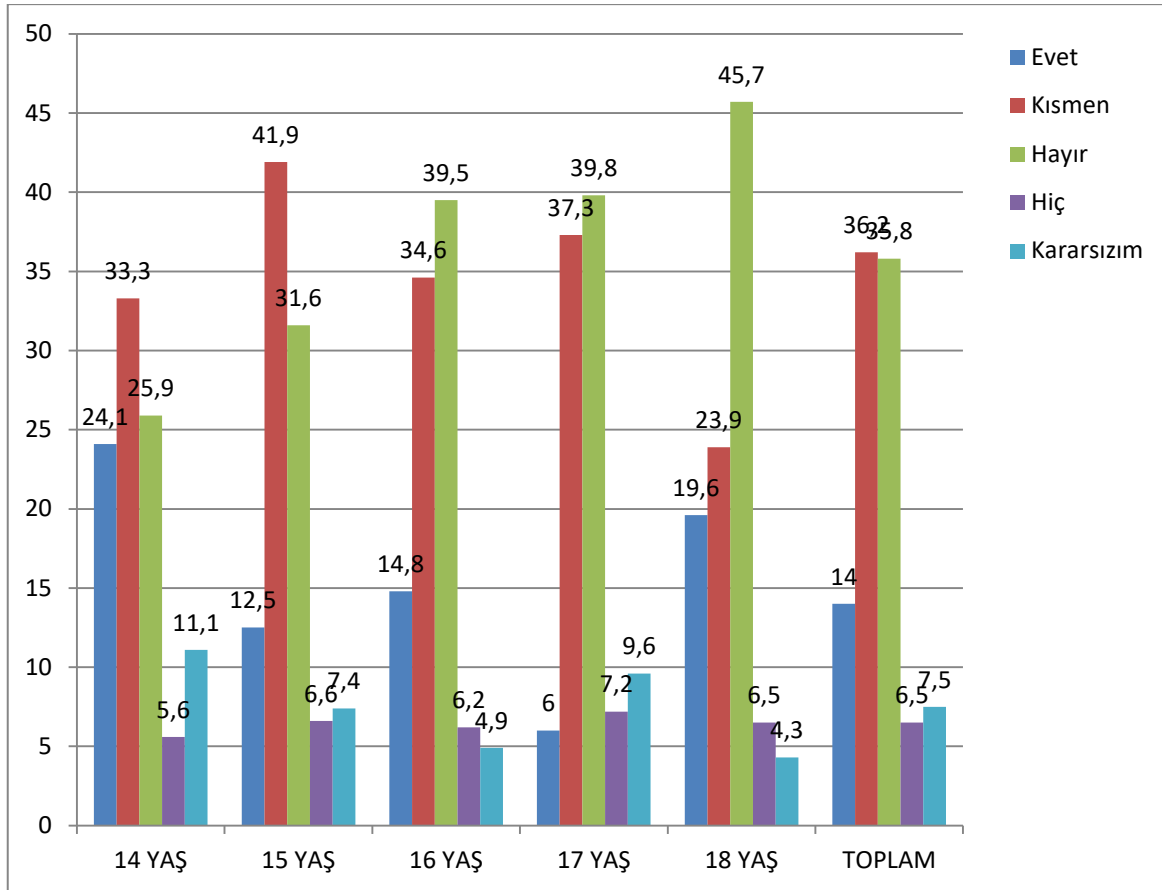
Tablo 31

		SORU	İlimizdeki doğal yaşamı koruma çalışmalarını yeterli buluyorum.					Total
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsız	
yas	14	Cevap Sayısı	16	18	17	2	1	54
		% Dilimi	29,6%	33,3%	31,5%	3,7%	1,9%	100,0%
	15	Cevap Sayısı	22	47	51	6	10	136
		% Dilimi	16,2%	34,6%	37,5%	4,4%	7,4%	100,0%
	16	Cevap Sayısı	9	35	23	9	5	81
		% Dilimi	11,1%	43,2%	28,4%	11,1%	6,2%	100,0%
	17	Cevap Sayısı	7	19	43	6	8	83
		% Dilimi	8,4%	22,9%	51,8%	7,2%	9,6%	100,0%
	18	Cevap Sayısı	10	13	18	2	3	46
		% Dilimi	21,7%	28,3%	39,1%	4,3%	6,5%	100,0%
	Total	Cevap Sayısı	64	132	152	25	27	400
		% Dilimi	16,0%	33,0%	38,0%	6,2%	6,8%	100,0%



Tablo 32

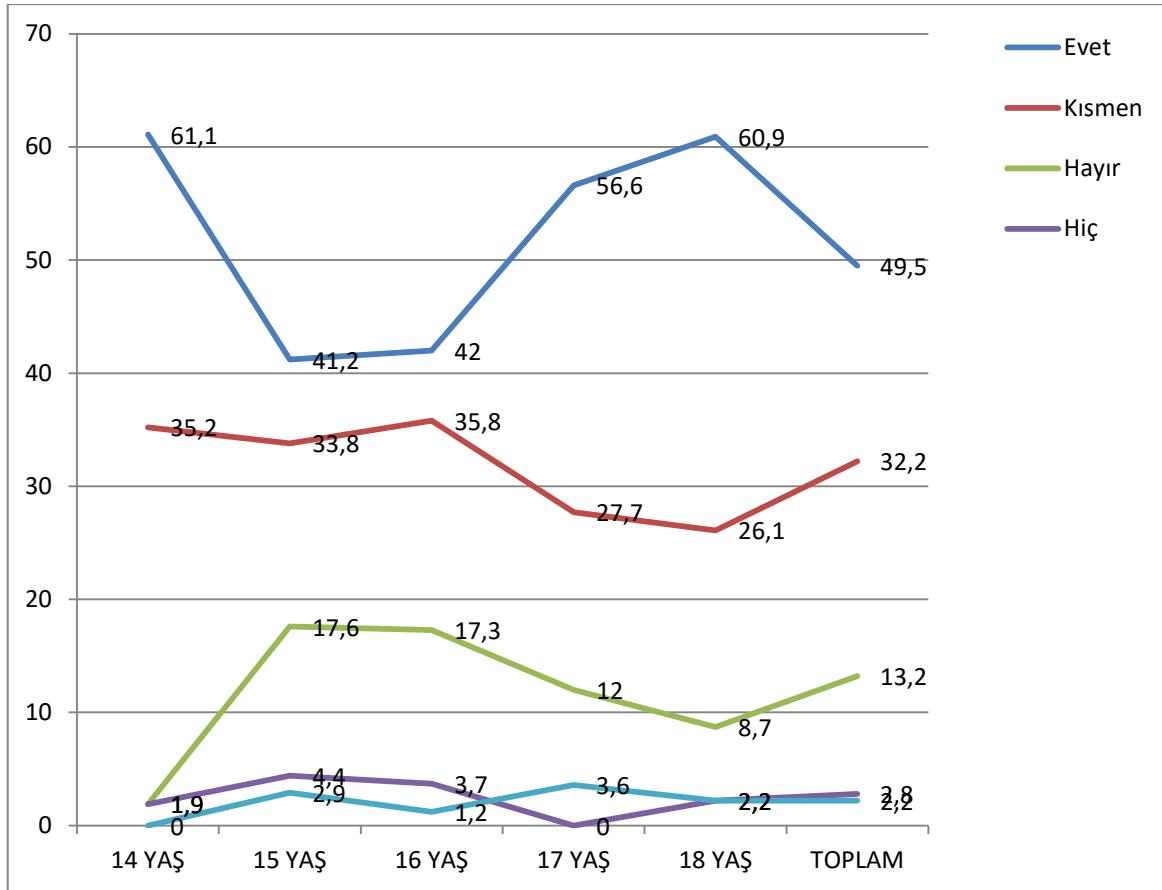
	SORU	Çevre sorunlarıyla ilgili yeterli çalışmalar yapılıyor.					Total	
		Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsız		
yas	14	Cevap Sayısı	13	18	14	3	6	54
		% Dilimi	24,1%	33,3%	25,9%	5,6%	11,1%	100,0%
	15	Cevap Sayısı	17	57	43	9	10	136
		% Dilimi	12,5%	41,9%	31,6%	6,6%	7,4%	100,0%
	16	Cevap Sayısı	12	28	32	5	4	81
		% Dilimi	14,8%	34,6%	39,5%	6,2%	4,9%	100,0%
	17	Cevap Sayısı	5	31	33	6	8	83
		% Dilimi	6,0%	37,3%	39,8%	7,2%	9,6%	100,0%
	18	Cevap Sayısı	9	11	21	3	2	46
		% Dilimi	19,6%	23,9%	45,7%	6,5%	4,3%	100,0%
	Total	Cevap Sayısı	56	145	143	26	30	400
		% Dilimi	14,0%	36,2%	35,8%	6,5%	7,5%	100,0%



Tablo 33

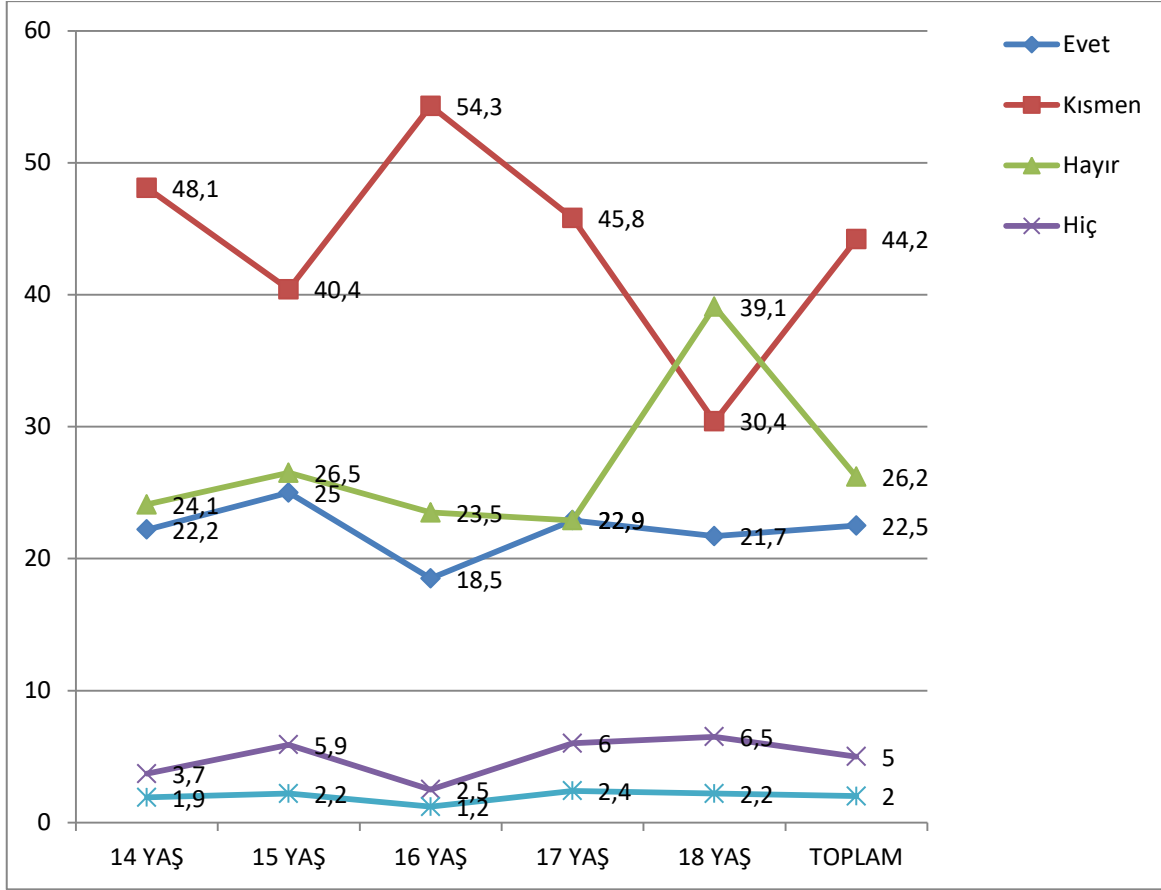
	SORU	Yeterli derecede çevre bilincine sahip olduğumu düşünüyorum.					Total	
		Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsızım		
yas	14	Cevap Sayısı	33	19	1	1	0	54
		% Dilimi	61,1%	35,2%	1,9%	1,9%	,0%	100,0%
	15	Cevap Sayısı	56	46	24	6	4	136
		% Dilimi	41,2%	33,8%	17,6%	4,4%	2,9%	100,0%
	16	Cevap Sayısı	34	29	14	3	1	81
		% Dilimi	42,0%	35,8%	17,3%	3,7%	1,2%	100,0%
	17	Cevap Sayısı	47	23	10	0	3	83
		% Dilimi	56,6%	27,7%	12,0%	,0%	3,6%	100,0%
	18	Cevap Sayısı	28	12	4	1	1	46
		% Dilimi	60,9%	26,1%	8,7%	2,2%	2,2%	100,0%
	Total	Cevap Sayısı	198	129	53	11	9	400
		% Dilimi	49,5%	32,2%	13,2%	2,8%	2,2%	100,0%





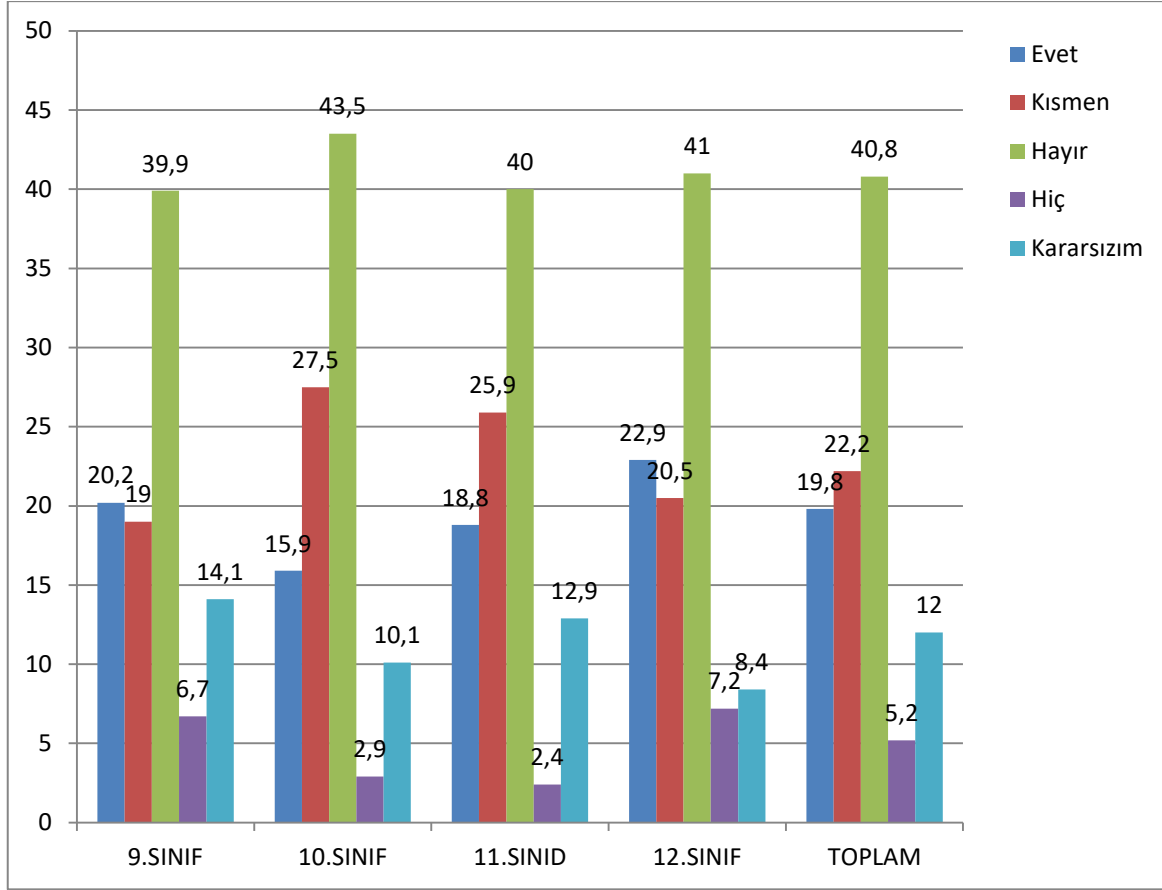
Tablo 34

		SORU	Gümüşhane yaşanabilir bir şehir midir?					Total
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsızım	
yas	14	Cevap Sayısı	12	26	13	2	1	54
		% Dilimi	22,2%	48,1%	24,1%	3,7%	1,9%	100,0%
	15	Cevap Sayısı	34	55	36	8	3	136
		% Dilimi	25,0%	40,4%	26,5%	5,9%	2,2%	100,0%
	16	Cevap Sayısı	15	44	19	2	1	81
		% Dilimi	18,5%	54,3%	23,5%	2,5%	1,2%	100,0%
	17	Cevap Sayısı	19	38	19	5	2	83
		% Dilimi	22,9%	45,8%	22,9%	6,0%	2,4%	100,0%
	18	Cevap Sayısı	10	14	18	3	1	46
		% Dilimi	21,7%	30,4%	39,1%	6,5%	2,2%	100,0%
	Total	Cevap Sayısı	90	177	105	20	8	400
		% Dilimi	22,5%	44,2%	26,2%	5,0%	2,0%	100,0%



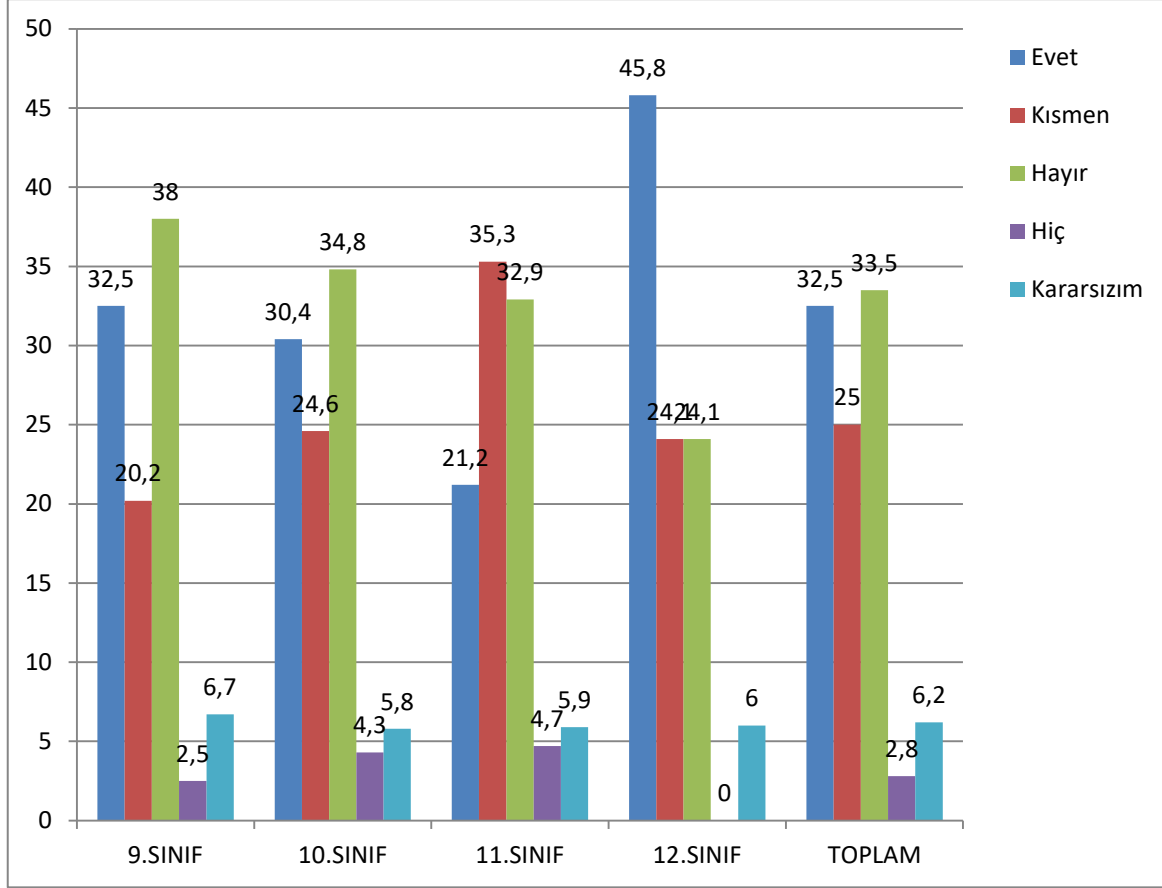
Tablo 35 Sınıf Düzeyine Göre

		SORU	Gümüşhane madenlerin çevre sorununa yol açtığına inanıyor musunuz?					
			Evet	Kismen	Hayır	Hiç	Kararsızım	Total
sınıf	9	Cevap Sayısı	33	31	65	11	23	163
		% Dilimi	20,2%	19,0%	39,9%	6,7%	14,1%	100,0%
	10	Cevap Sayısı	11	19	30	2	7	69
		% Dilimi	15,9%	27,5%	43,5%	2,9%	10,1%	100,0%
	11	Cevap Sayısı	16	22	34	2	11	85
		% Dilimi	18,8%	25,9%	40,0%	2,4%	12,9%	100,0%
	12	Cevap Sayısı	19	17	34	6	7	83
		% Dilimi	22,9%	20,5%	41,0%	7,2%	8,4%	100,0%
Total		Cevap Sayısı	79	89	163	21	48	400
		% Dilimi	19,8%	22,2%	40,8%	5,2%	12,0%	100,0%



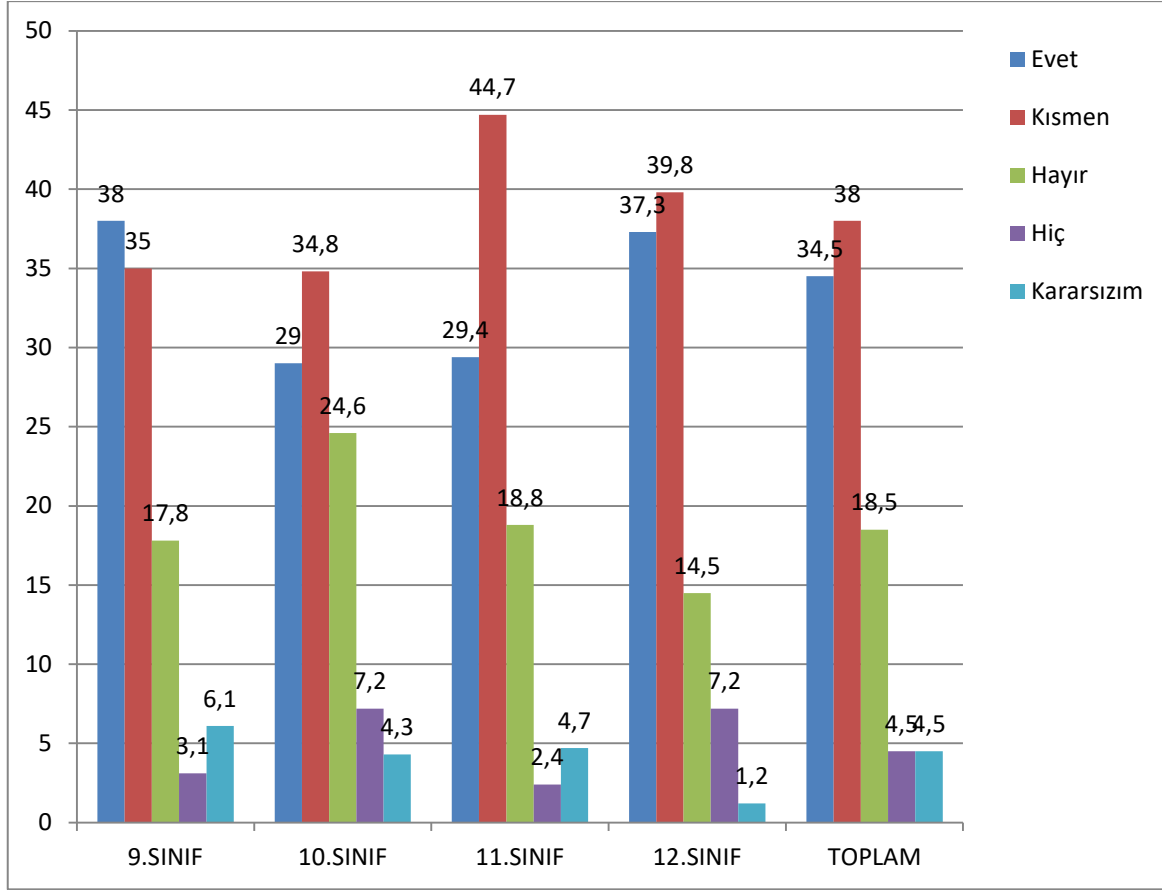
Tablo 36

		SORU	Kentsel dönüşüm çalışmalarını yeterli buluyor musunuz?					Total
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsızım	
sınıf	9	Cevap Sayısı	53	33	62	4	11	163
		% Dilimi	32,5%	20,2%	38,0%	2,5%	6,7%	100,0%
	10	Cevap Sayısı	21	17	24	3	4	69
		% Dilimi	30,4%	24,6%	34,8%	4,3%	5,8%	100,0%
	11	Cevap Sayısı	18	30	28	4	5	85
		% Dilimi	21,2%	35,3%	32,9%	4,7%	5,9%	100,0%
	12	Cevap Sayısı	38	20	20	0	5	83
		% Dilimi	45,8%	24,1%	24,1%	,0%	6,0%	100,0%
Total		Cevap Sayısı	130	100	134	11	25	400
		% Dilimi	32,5%	25,0%	33,5%	2,8%	6,2%	100,0%



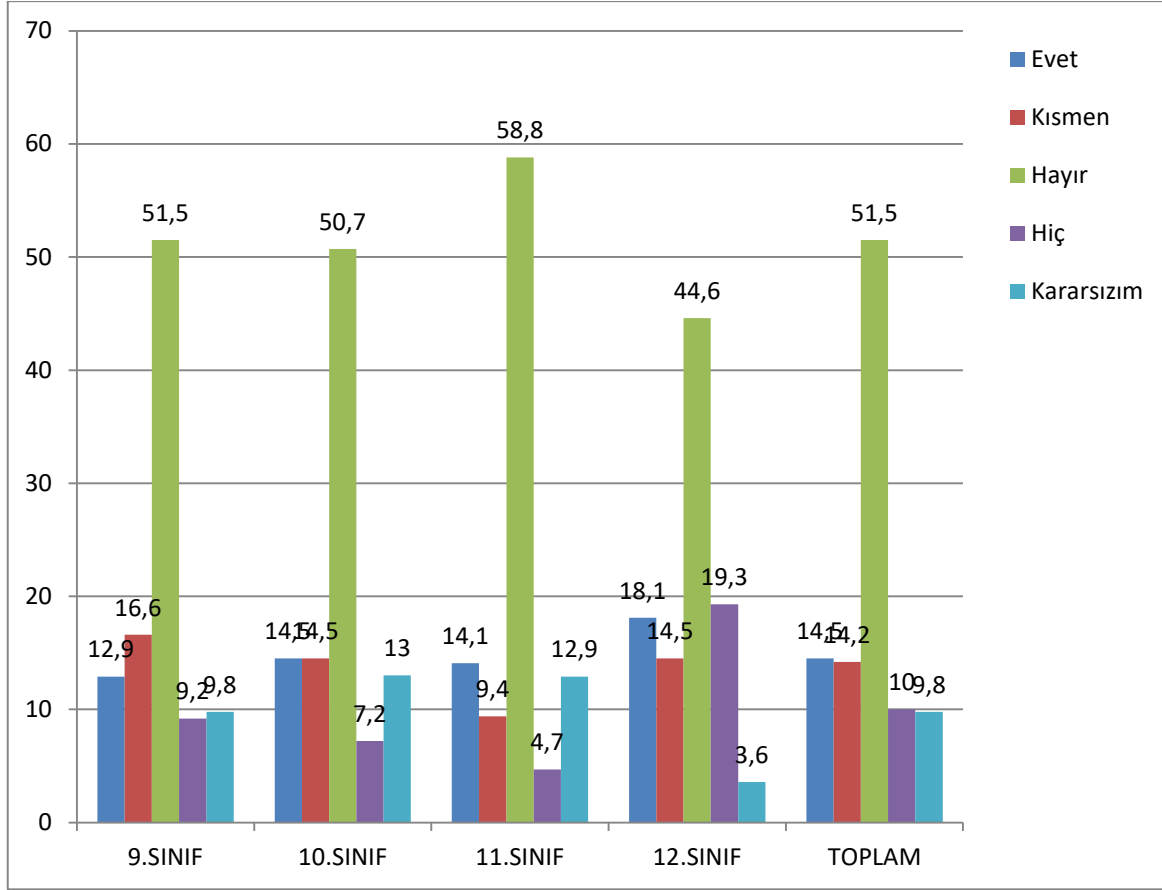
Tablo 37

		SORU	Çöp ve atıkların toplanmasını yeterli buluyor musunuz?					
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsızım	Total
sınıf	9	Cevap Sayısı	62	57	29	5	10	163
		% Dilimi	38,0%	35,0%	17,8%	3,1%	6,1%	100,0%
	10	Cevap Sayısı	20	24	17	5	3	69
		% Dilimi	29,0%	34,8%	24,6%	7,2%	4,3%	100,0%
	11	Cevap Sayısı	25	38	16	2	4	85
		% Dilimi	29,4%	44,7%	18,8%	2,4%	4,7%	100,0%
	12	Cevap Sayısı	31	33	12	6	1	83
		% Dilimi	37,3%	39,8%	14,5%	7,2%	1,2%	100,0%
Total	Cevap Sayısı	138	152	74	18	18	400	
	% Dilimi	34,5%	38,0%	18,5%	4,5%	4,5%	100,0%	



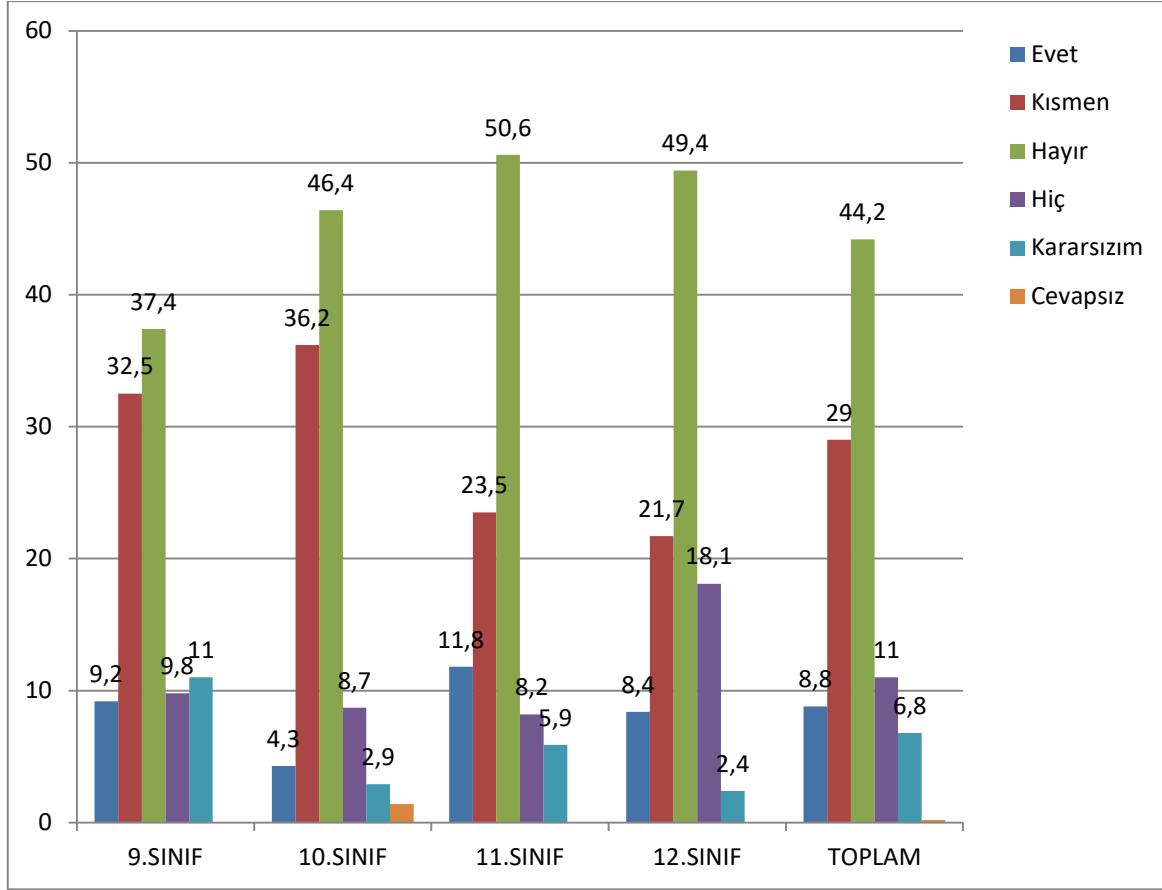
Tablo 38

		SORU	Çevreci sivil toplum kuruluşlarına üye olmayı düşünüyorum					
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsızım	Total
sınıf	9	Cevap Sayısı	21	27	84	15	16	163
		% Dilimi	12,9%	16,6%	51,5%	9,2%	9,8%	100,0%
	10	Cevap Sayısı	10	10	35	5	9	69
		% Dilimi	14,5%	14,5%	50,7%	7,2%	13,0%	100,0%
	11	Cevap Sayısı	12	8	50	4	11	85
		% Dilimi	14,1%	9,4%	58,8%	4,7%	12,9%	100,0%
	12	Cevap Sayısı	15	12	37	16	3	83
		% Dilimi	18,1%	14,5%	44,6%	19,3%	3,6%	100,0%
Total	Cevap Sayısı	58	57	206	40	39	400	
	% Dilimi	14,5%	14,2%	51,5%	10,0%	9,8%	100,0%	



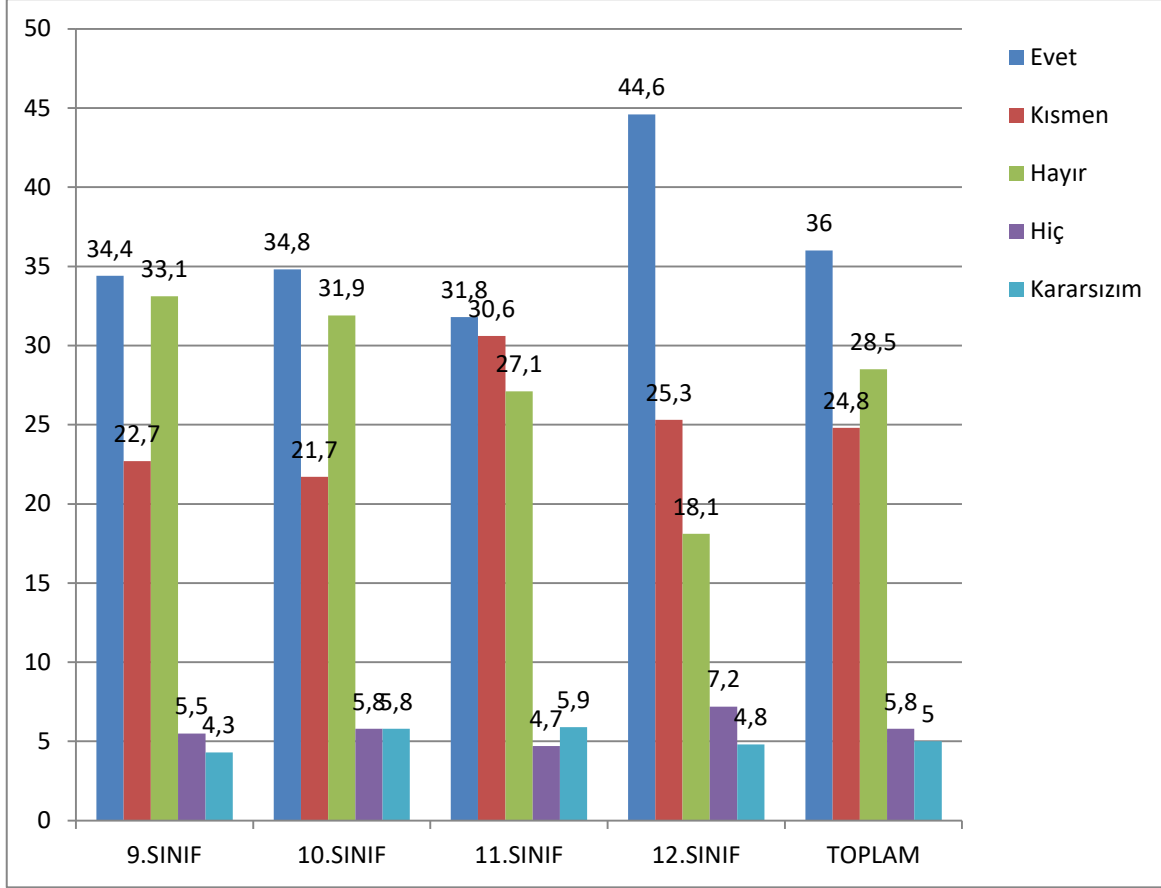
Tablo 39

	SORU	Total						
		Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsızım		
sınıf	9	Cevap Sayısı	15	53	61	16	18	163
		% Dilimi	9,2%	32,5%	37,4%	9,8%	11,0%	100,0%
	10	Cevap Sayısı	3	25	32	6	2	69
		% Dilimi	4,3%	36,2%	46,4%	8,7%	2,9%	100,0%
	11	Cevap Sayısı	10	20	43	7	5	85
		% Dilimi	11,8%	23,5%	50,6%	8,2%	5,9%	100,0%
	12	Cevap Sayısı	7	18	41	15	2	83
		% Dilimi	8,4%	21,7%	49,4%	18,1%	2,4%	100,0%
Total	Cevap Sayısı	35	116	177	44	27	400	
	% Dilimi	8,8%	29,0%	44,2%	11,0%	6,8%	100,0%	



Tablo 40

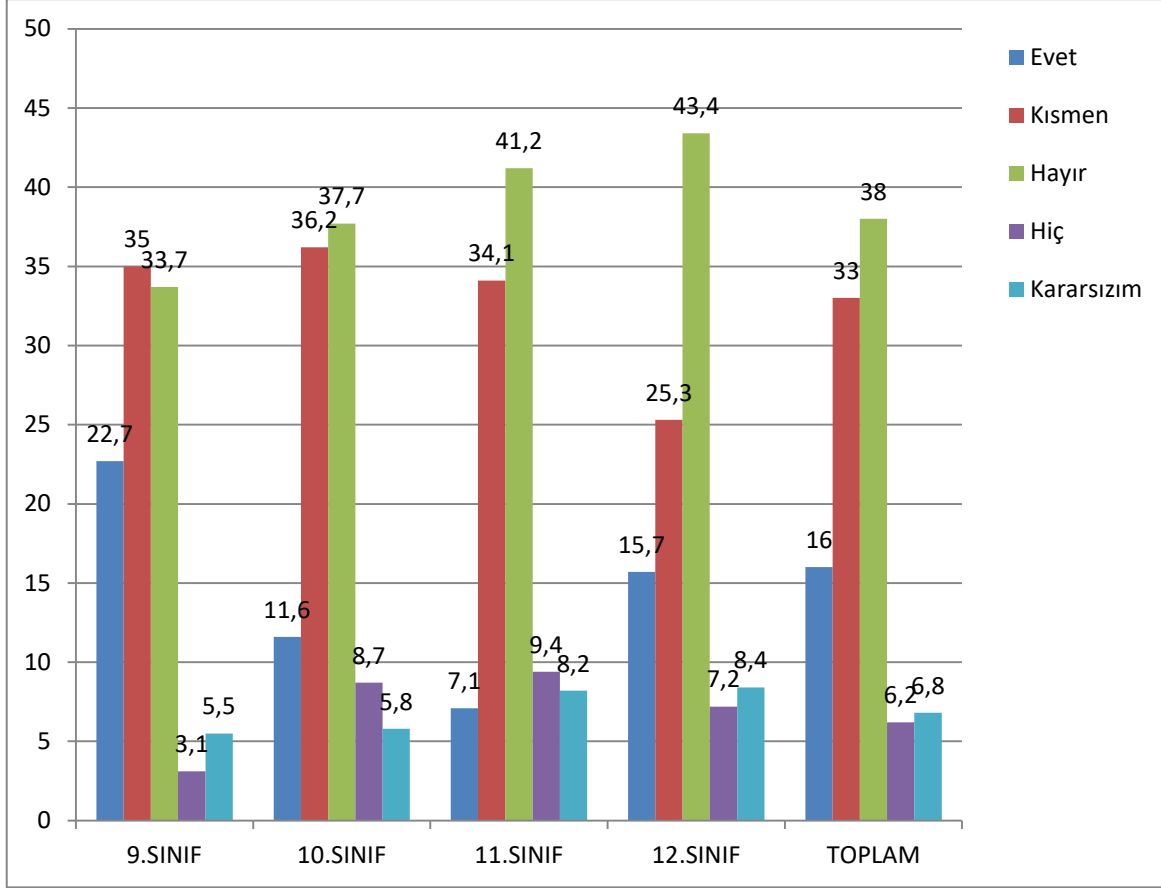
		SORU	Gümüşhane'deki gürültü kirliliği ile mücadeleyi yeterli buluyorum.					Total
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsız	
sınıf	9	Cevap Sayısı	56	37	54	9	7	163
		% Dilimi	34,4%	22,7%	33,1%	5,5%	4,3%	100,0%
	10	Cevap Sayısı	24	15	22	4	4	69
		% Dilimi	34,8%	21,7%	31,9%	5,8%	5,8%	100,0%
	11	Cevap Sayısı	27	26	23	4	5	85
		% Dilimi	31,8%	30,6%	27,1%	4,7%	5,9%	100,0%
12	Cevap Sayısı	37	21	15	6	4	83	
	% Dilimi	44,6%	25,3%	18,1%	7,2%	4,8%	100,0%	
Total	Cevap Sayısı	144	99	114	23	20	400	
	% Dilimi	36,0%	24,8%	28,5%	5,8%	5,0%	100,0%	



Tablo 41

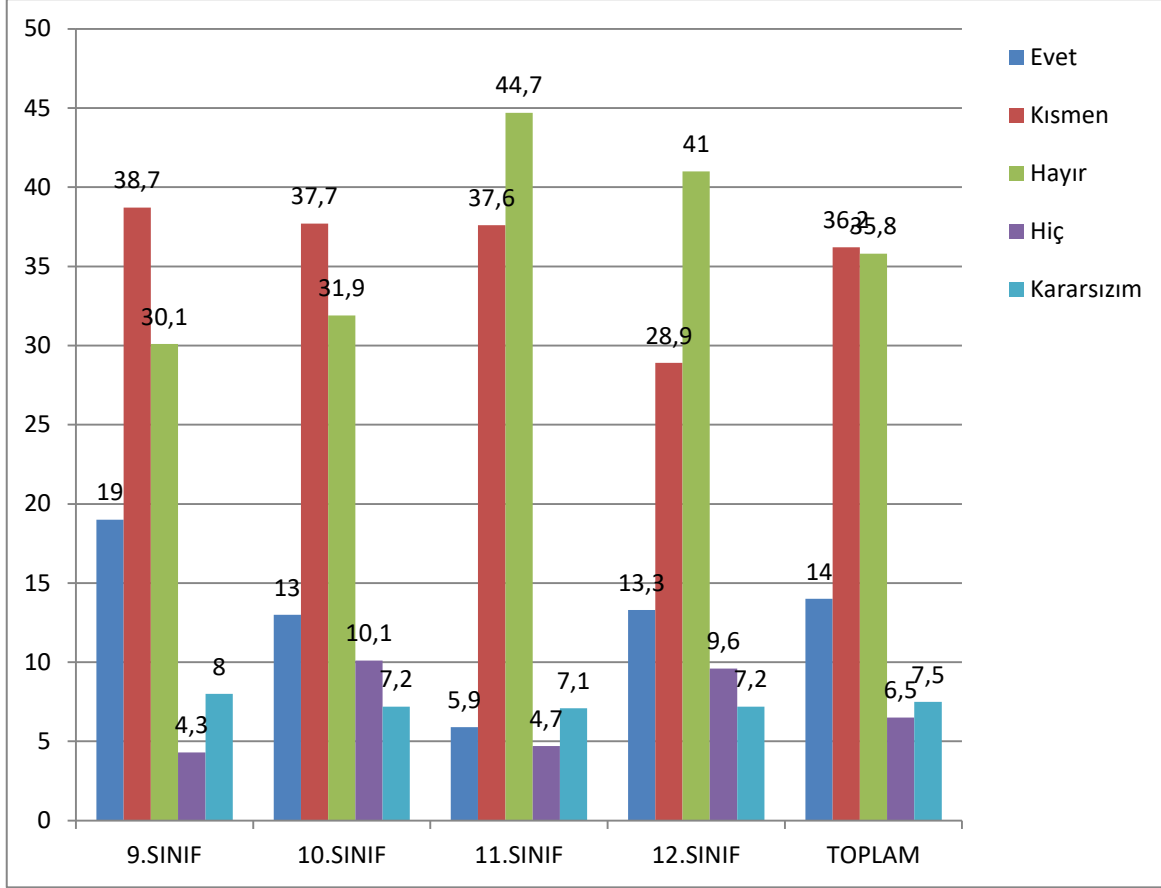
		SORU	İlimizdeki doğal yaşamı koruma çalışmalarını yeterli buluyorum.					Total
			Evet	Kismen	Hayır	Hiç	Kararsız	
sınıf	9	Cevap Sayısı	37	57	55	5	9	163
		% Dilimi	22,7%	35,0%	33,7%	3,1%	5,5%	100,0%
	10	Cevap Sayısı	8	25	26	6	4	69
		% Dilimi	11,6%	36,2%	37,7%	8,7%	5,8%	100,0%
	11	Cevap Sayısı	6	29	35	8	7	85
		% Dilimi	7,1%	34,1%	41,2%	9,4%	8,2%	100,0%
	12	Cevap Sayısı	13	21	36	6	7	83
		% Dilimi	15,7%	25,3%	43,4%	7,2%	8,4%	100,0%
Total		Cevap Sayısı	64	132	152	25	27	400
		% Dilimi	16,0%	33,0%	38,0%	6,2%	6,8%	100,0%





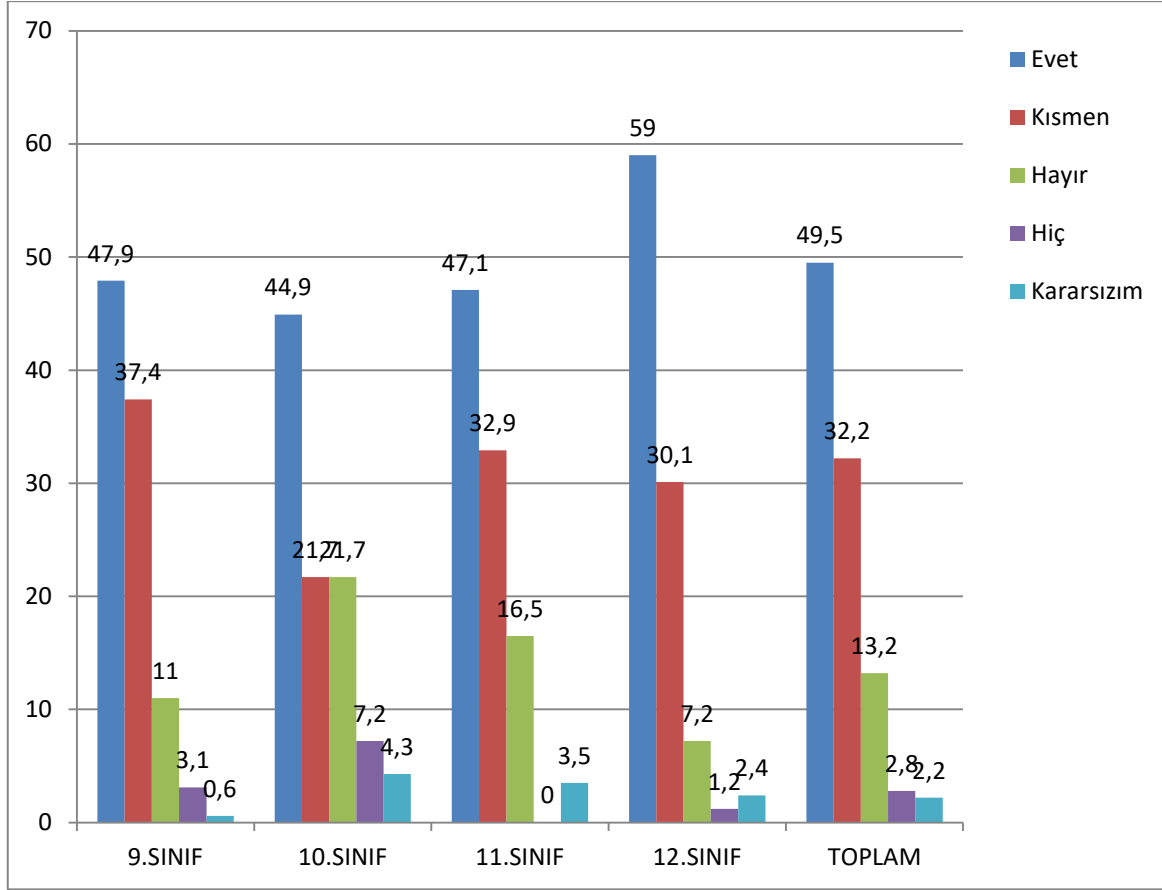
Tablo 42

		SORU	Çevre sorunlarıyla ilgili yeterli çalışma yapılıyor mu?					
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsız	Total
sınıf	9	Cevap Sayısı	31	63	49	7	13	163
		% Dilimi	19,0%	38,7%	30,1%	4,3%	8,0%	100,0%
	10	Cevap Sayısı	9	26	22	7	5	69
		% Dilimi	13,0%	37,7%	31,9%	10,1%	7,2%	100,0%
	11	Cevap Sayısı	5	32	38	4	6	85
		% Dilimi	5,9%	37,6%	44,7%	4,7%	7,1%	100,0%
12	Cevap Sayısı	11	24	34	8	6	83	
	% Dilimi	13,3%	28,9%	41,0%	9,6%	7,2%	100,0%	
Total		Cevap Sayısı	56	145	143	26	30	400
		% Dilimi	14,0%	36,2%	35,8%	6,5%	7,5%	100,0%



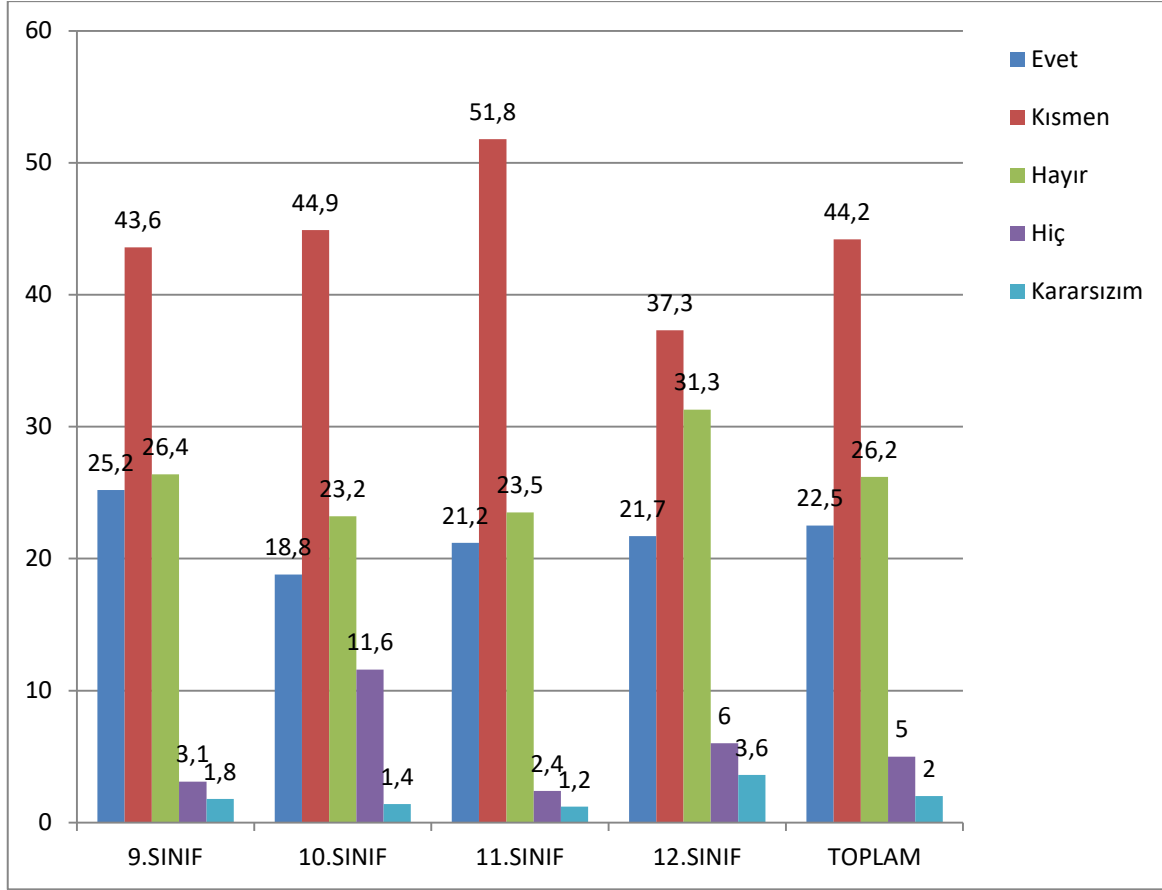
Tablo 43

		SORU	Yeterli derecede çevre bilincine sahip misiniz?					
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsızım	Total
sınıf	9	Cevap Sayısı	78	61	18	5	1	163
		% Dilimi	47,9%	37,4%	11,0%	3,1%	,6%	100,0%
	10	Cevap Sayısı	31	15	15	5	3	69
		% Dilimi	44,9%	21,7%	21,7%	7,2%	4,3%	100,0%
	11	Cevap Sayısı	40	28	14	0	3	85
		% Dilimi	47,1%	32,9%	16,5%	,0%	3,5%	100,0%
	12	Cevap Sayısı	49	25	6	1	2	83
		% Dilimi	59,0%	30,1%	7,2%	1,2%	2,4%	100,0%
Total	Cevap Sayısı	198	129	53	11	9	400	
	% Dilimi	49,5%	32,2%	13,2%	2,8%	2,2%	100,0%	



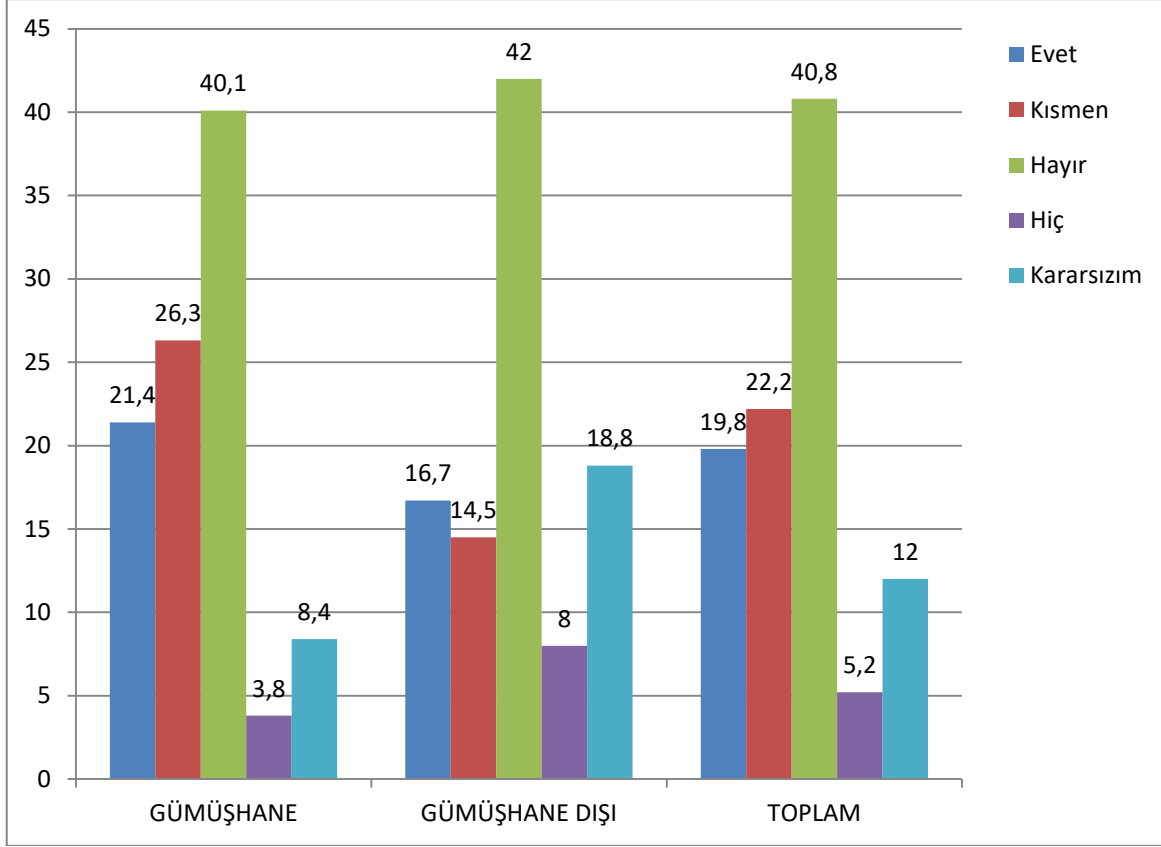
Tablo 44

		SORU	Gümüşhane yaşanabilir bir şehir mi?					
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsızım	Total
sınıf	9	Cevap Sayısı	41	71	43	5	3	163
		% Dilimi	25,2%	43,6%	26,4%	3,1%	1,8%	100,0%
	10	Cevap Sayısı	13	31	16	8	1	69
		% Dilimi	18,8%	44,9%	23,2%	11,6%	1,4%	100,0%
	11	Cevap Sayısı	18	44	20	2	1	85
		% Dilimi	21,2%	51,8%	23,5%	2,4%	1,2%	100,0%
	12	Cevap Sayısı	18	31	26	5	3	83
		% Dilimi	21,7%	37,3%	31,3%	6,0%	3,6%	100,0%
Total		Cevap Sayısı	90	177	105	20	8	400
		% Dilimi	22,5%	44,2%	26,2%	5,0%	2,0%	100,0%



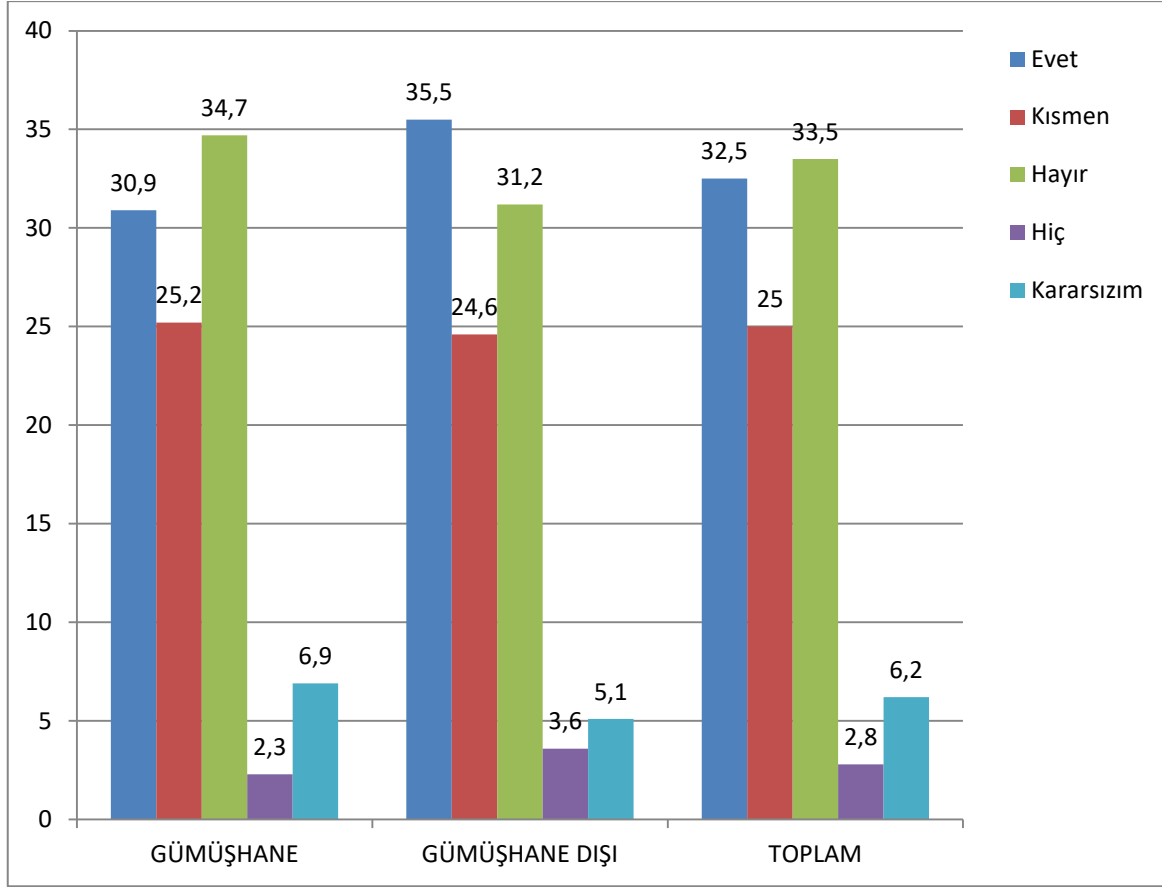
Tablo 45 Memleket Dağılımına Göre

		SORU	Gümüşhanede madenlerin çevre sorununa yol açtığına inanıyor musunuz?					Total
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsız	
memleket	Gümüşhane	Kişi Sayısı	56	69	105	10	22	262
		% Dilimi	21,4%	26,3%	40,1%	3,8%	8,4%	100,0%
	Gümüşhane dışı	Kişi Sayısı	23	20	58	11	26	138
		% Dilimi	16,7%	14,5%	42,0%	8,0%	18,8%	100,0%
Total	Kişi Sayısı	79	89	163	21	48	400	
	% Dilimi	19,8%	22,2%	40,8%	5,2%	12,0%	100,0%	



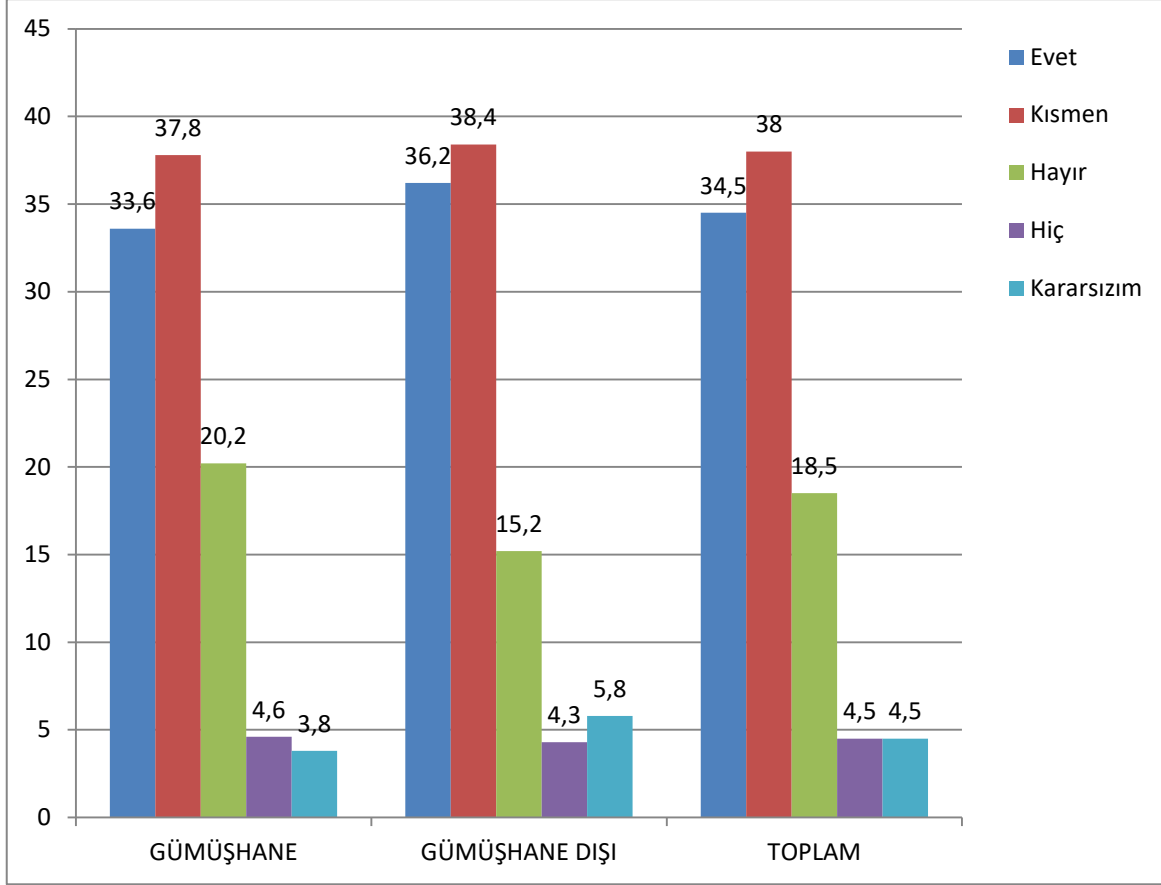
Tablo 46

		SORU	Kentsel dönüşüm çalışmalarını yeterli buluyor musunuz?					Total
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsız	
memleket	Gümüşhane	Kişi Sayısı	81	66	91	6	18	262
		% Dilimi	30,9%	25,2%	34,7%	2,3%	6,9%	100,0%
	Gümüşhane dışı	Kişi Sayısı	49	34	43	5	7	138
		% Dilimi	35,5%	24,6%	31,2%	3,6%	5,1%	100,0%
Total		Kişi Sayısı	130	100	134	11	25	400
		% Dilimi	32,5%	25,0%	33,5%	2,8%	6,2%	100,0%



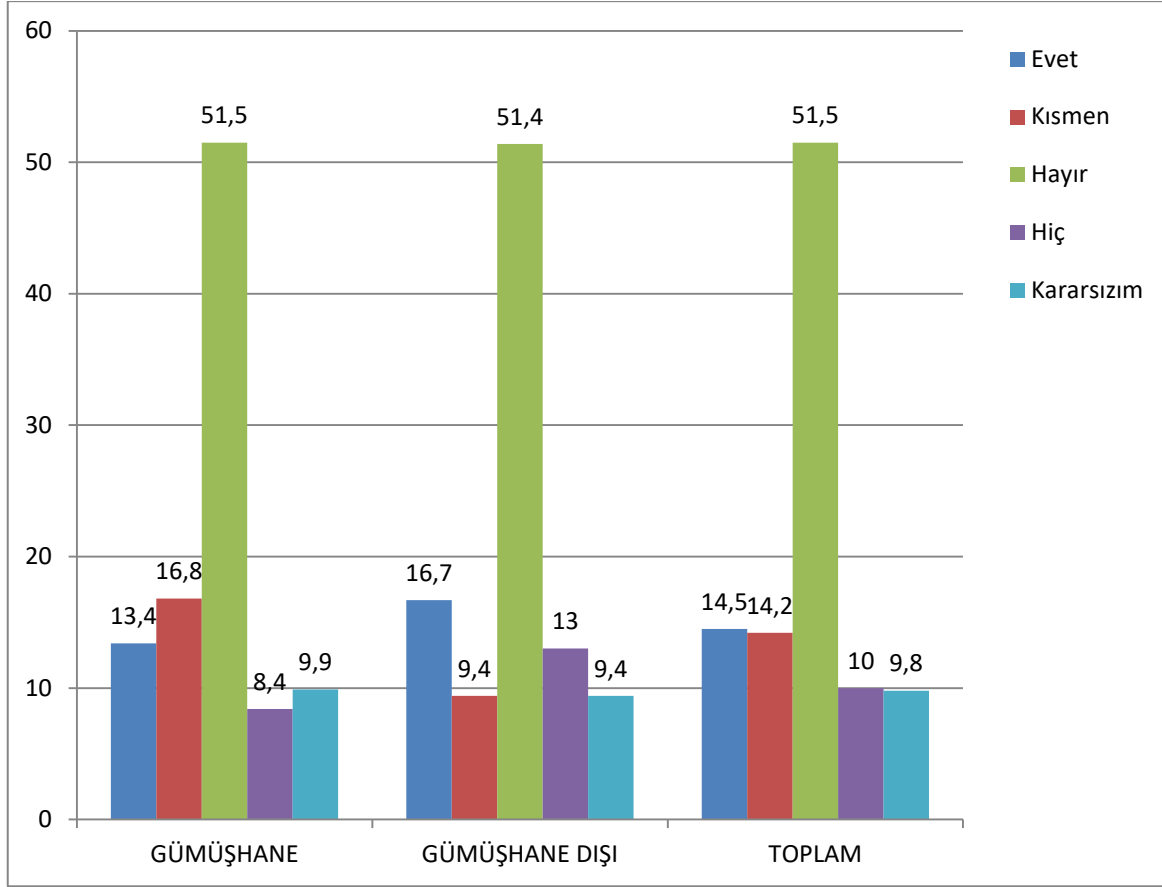
Tablo 47

		SORU	Çöp ve atıkların toplanmasını yeterli buluyor musunuz?					Total
			Evet	Kismen	Hayır	Hiç	Kararsızım	
memleket	Gümüşhane	Kişi Sayısı	88	99	53	12	10	262
		% Dilimi	33,6%	37,8%	20,2%	4,6%	3,8%	100,0%
	Gümüşhane dışı	Kişi Sayısı	50	53	21	6	8	138
		% Dilimi	36,2%	38,4%	15,2%	4,3%	5,8%	100,0%
Total		Kişi Sayısı	138	152	74	18	18	400
		% Dilimi	34,5%	38,0%	18,5%	4,5%	4,5%	100,0%



Tablo 48

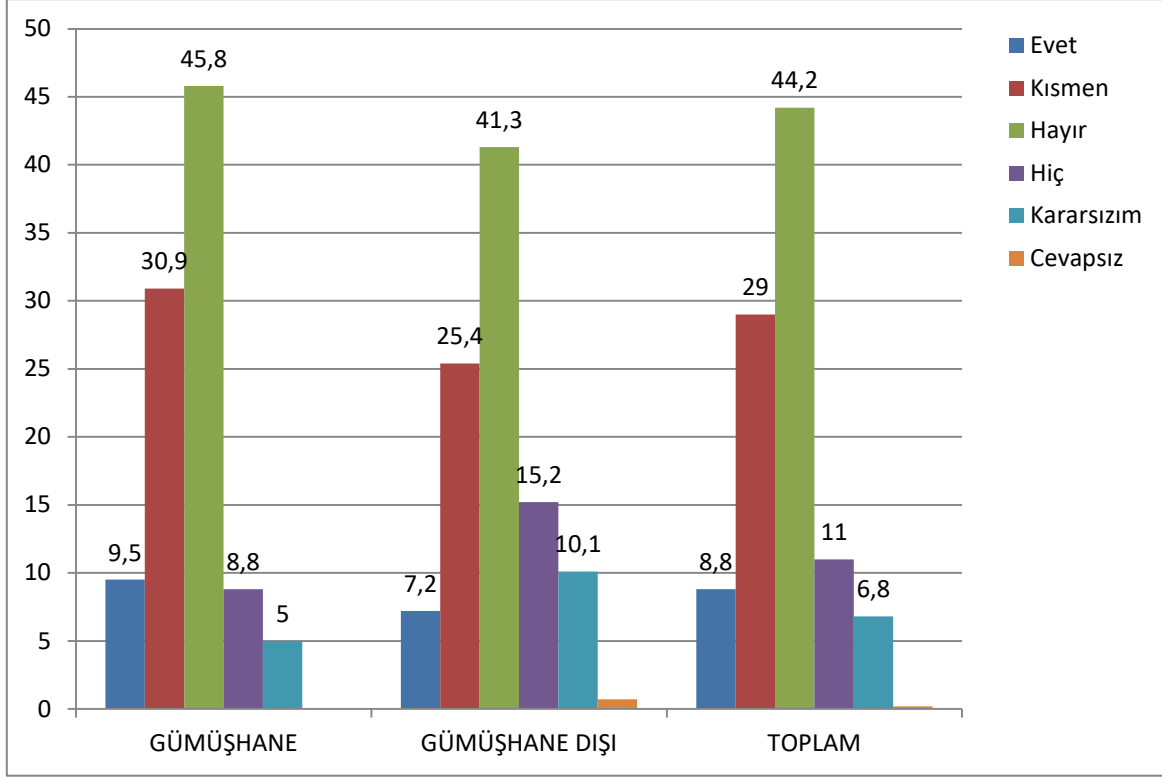
		SORU	Çevreci sivil toplum kuruluşlarına üye olmayı düşünüyorum.					Total
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsızım	
memleket	Gümüşhane	Kişi Sayısı	35	44	135	22	26	262
		% Dilimi	13,4%	16,8%	51,5%	8,4%	9,9%	100,0%
	Gümüşhane dışı	Kişi Sayısı	23	13	71	18	13	138
		% Dilimi	16,7%	9,4%	51,4%	13,0%	9,4%	100,0%
Total		Kişi Sayısı	58	57	206	40	39	400
		% Dilimi	14,5%	14,2%	51,5%	10,0%	9,8%	100,0%



Tablo 49

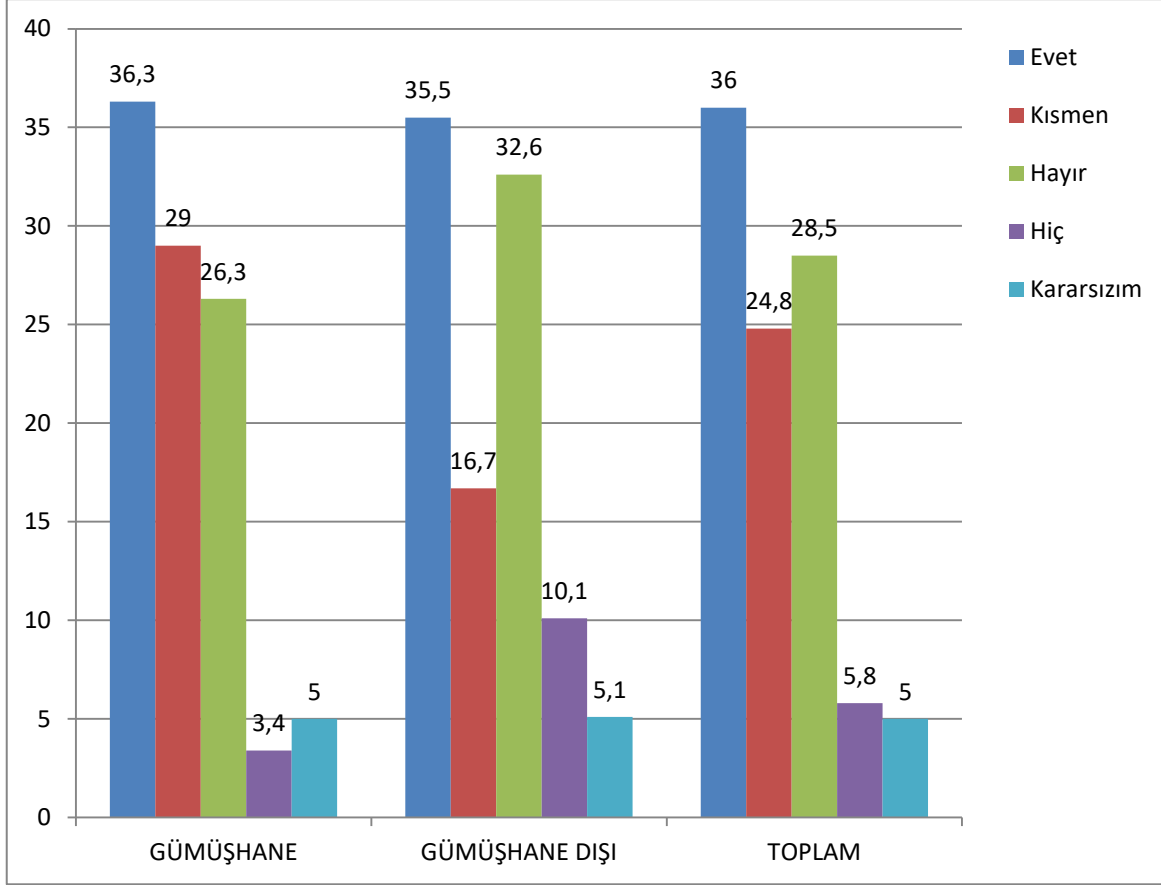
		SORU	Gümüşhane'deki geri dönüşüm çalışmaları yeterlidir.					31	Total
			Evet	Kismen	Hayır	Hiç	Kararsızım		
memleket	Gümüşhane	Kişi Sayısı	25	81	120	23	13	0	262
		% Dilimi	9,5%	30,9%	45,8%	8,8%	5,0%	,0%	100,0%
	Gümüşhane dışı	Kişi Sayısı	10	35	57	21	14	1	138
		% Dilimi	7,2%	25,4%	41,3%	15,2%	10,1%	,7%	100,0%
Total		Kişi Sayısı	35	116	177	44	27	1	400
		% Dilimi	8,8%	29,0%	44,2%	11,0%	6,8%	,2%	100,0%





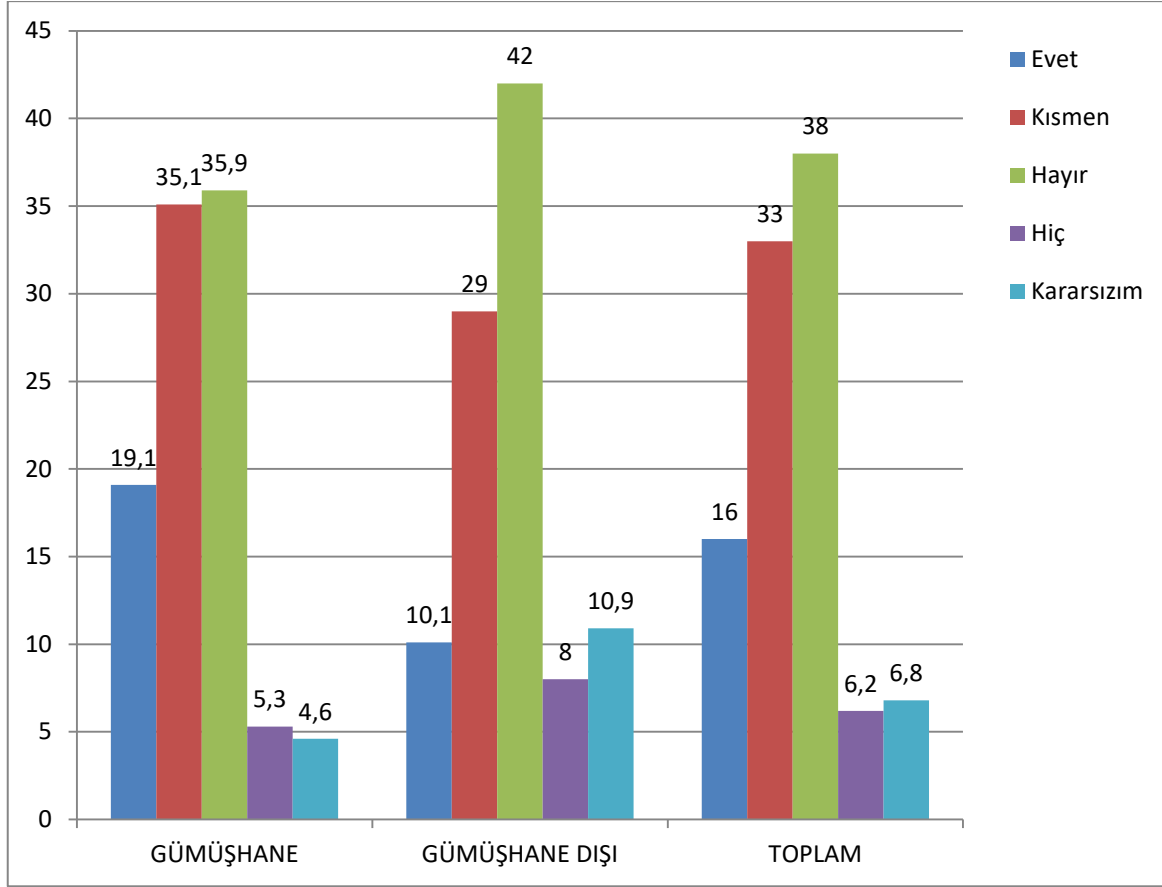
Tablo 50

		SORU	Gümüşhane'deki gürültü kirliliği ile mücadele çalışmaları yeterlidir.					Total
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Karasız	
memleket	Gümüşhane	Kişi Sayısı	95	76	69	9	13	262
		% Dilimi	36,3%	29,0%	26,3%	3,4%	5,0%	100,0%
	Gümüşhane dışı	Kişi Sayısı	49	23	45	14	7	138
		% Dilimi	35,5%	16,7%	32,6%	10,1%	5,1%	100,0%
Total		Kişi Sayısı	144	99	114	23	20	400
		% Dilimi	36,0%	24,8%	28,5%	5,8%	5,0%	100,0%



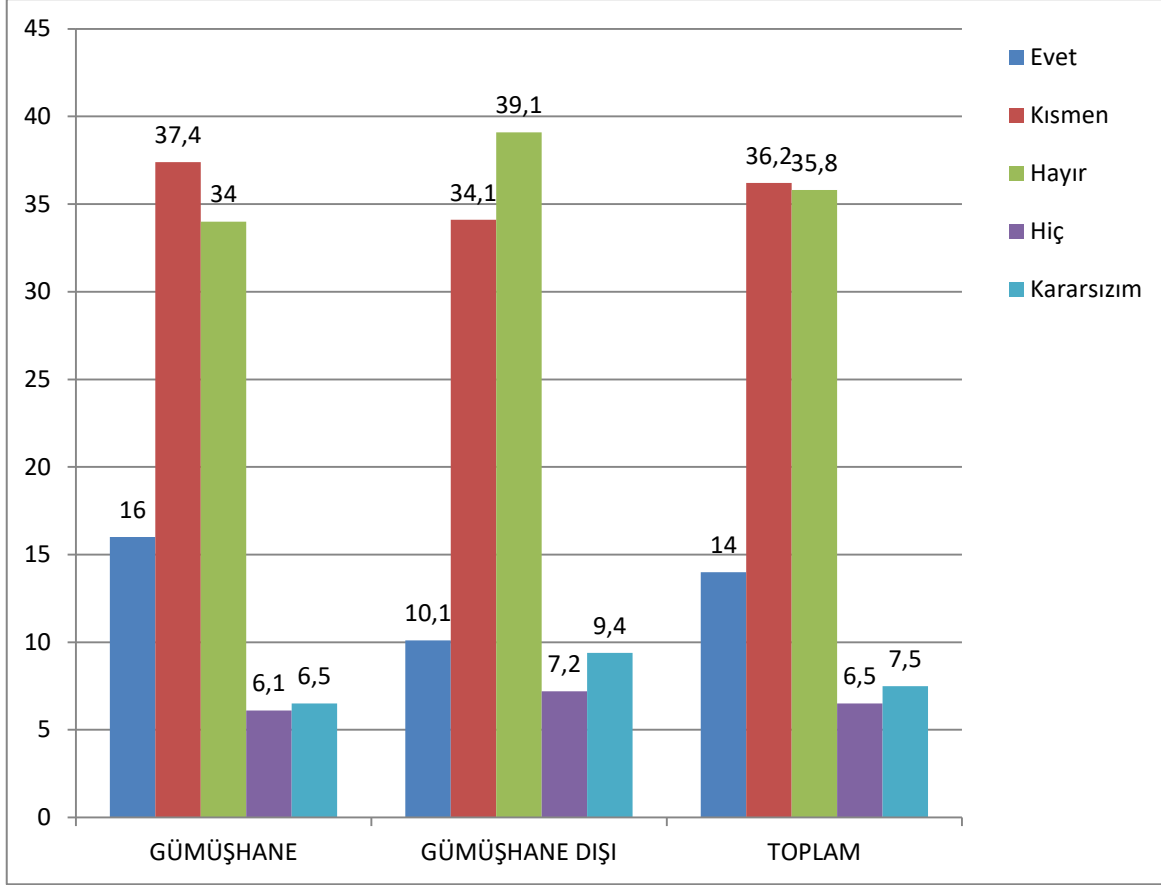
Tablo 51

		SORU	İlimizdeki doğal yaşamı koruma çalışmaları yeterlidir.					Total
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsız	
memleket	Gümüşhane	Kişi Sayısı	50	92	94	14	12	262
		% Dilimi	19,1%	35,1%	35,9%	5,3%	4,6%	100,0%
	Gümüşhane dışı	Kişi Sayısı	14	40	58	11	15	138
		% Dilimi	10,1%	29,0%	42,0%	8,0%	10,9%	100,0%
Total		Kişi Sayısı	64	132	152	25	27	400
		% Dilimi	16,0%	33,0%	38,0%	6,2%	6,8%	100,0%



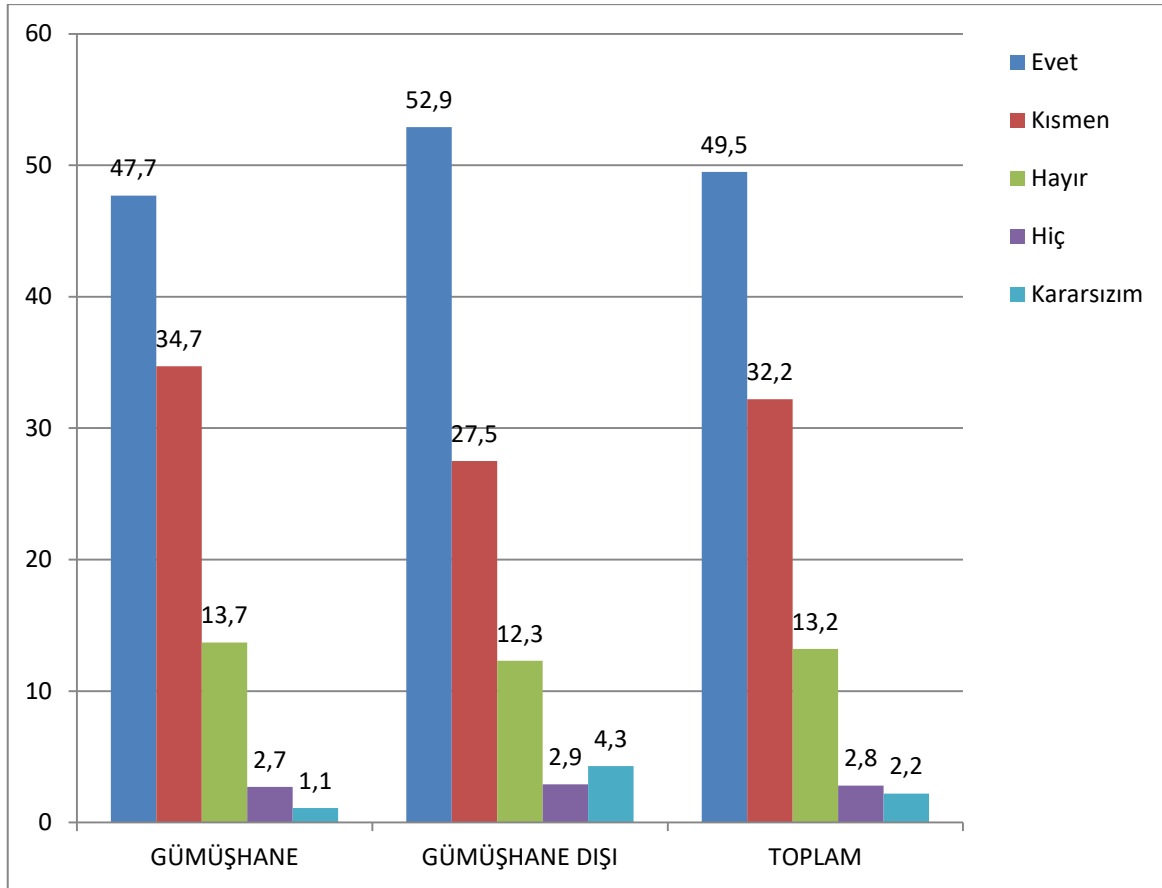
Tablo 52

		SORU	Çevre sorunlarıyla ilgili yeterli çalışma yapıyor mu?					Total
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsız	
memleket	Gümüşhane	Kişi Sayısı	42	98	89	16	17	262
		% Dilimi	16,0%	37,4%	34,0%	6,1%	6,5%	100,0%
	Gümüşhane dışı	Kişi Sayısı	14	47	54	10	13	138
		% Dilimi	10,1%	34,1%	39,1%	7,2%	9,4%	100,0%
Total		Kişi Sayısı	56	145	143	26	30	400
		% Dilimi	14,0%	36,2%	35,8%	6,5%	7,5%	100,0%



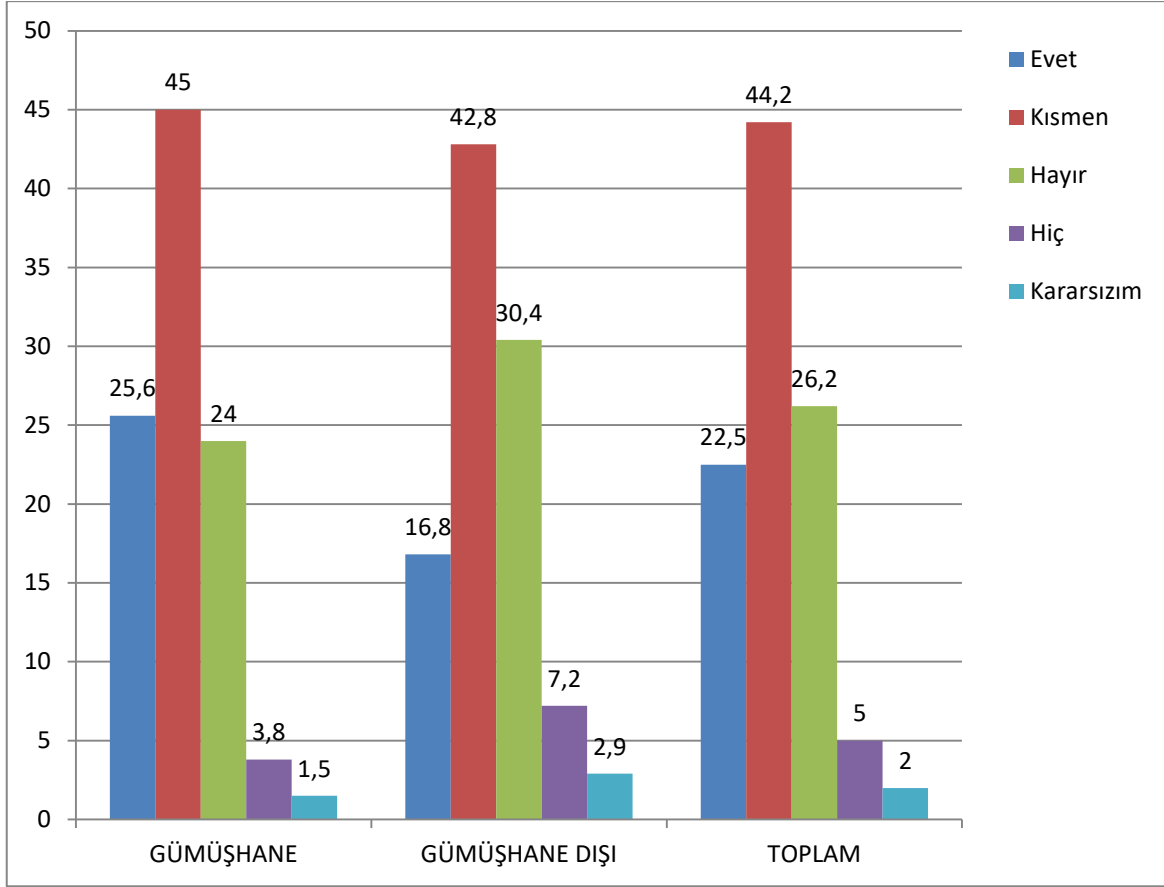
Tablo 53

		SORU	Yeterli derecede çevre bilincine sahip misiniz?					Total
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsızım	
memleket	Gümüşhane	Kişi Sayısı	125	91	36	7	3	262
		% Dilimi	47,7%	34,7%	13,7%	2,7%	1,1%	100,0%
	Gümüşhane dışı	Kişi Sayısı	73	38	17	4	6	138
		% Dilimi	52,9%	27,5%	12,3%	2,9%	4,3%	100,0%
Total	Kişi Sayısı	198	129	53	11	9	400	
	% Dilimi	49,5%	32,2%	13,2%	2,8%	2,2%	100,0%	



Tablo 54

		SORU	Gümüşhane yaşanabilir bir şehir mi?					Total
			Evet	Kısmen	Hayır	Hiç	Kararsızım	
memleket	Gümüşhane	Kişi Sayısı	67	118	63	10	4	262
		% Dilimi	25,6%	45,0%	24,0%	3,8%	1,5%	100,0%
	Gümüşhane dışı	Kişi Sayısı	23	59	42	10	4	138
		% Dilimi	16,7%	42,8%	30,4%	7,2%	2,9%	100,0%
Total	Kişi Sayısı	90	177	105	20	8	400	
	% Dilimi	22,5%	44,2%	26,2%	5,0%	2,0%	100,0%	



---

## MÜDÜR YARDIMCILARI VE ÖĞRETMENLERİN LİSELERDE GÖREVLİ OKUL MÜDÜRLERİNİN YETERLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

---

Halime KORKUT<sup>296</sup>, Kemal KAYIKÇI<sup>297</sup>

### ÖZET<sup>298</sup>

*Okul yönetimi okulun sadece insan kaynaklarını değil aynı zamanda madde kaynaklarını yani araç gereç donanım ve her türlü fiziki yapı ile ilgili işleri de yürütmekten sorumludur. Bu sorumlulukları yerine getirmek için yöneticilerin bilimsel ve profesyonel anlamda yetiştirilmesine ve yeterliliklerinin artırılmasına ihtiyaç duyulur. Bu ihtiyacın giderilmesi bilimsel yönetim anlayışının okul yönetimine egemen olmasına bağlıdır. Bu araştırmanın amacı liselerde görevli okul müdürlerinin yeterlik düzeylerini Müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 öğretim yılında Antalya il merkezindeki Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez, Döşemealtı ve Aksu ilçelerinde görev yapmakta olan lise müdür yardımcıları ile yine bu ilçelerdeki liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Antalya ili 5 merkez ilçede bulunan liseler arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 25 lisede görev yapmakta olan 378 öğretmen ve 72 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yönetici Yeterlikleri Ölçeği” (YÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Okullardaki müdür yardımcıları okul müdürlerinin yeterliklerini ilk sırada “Teknik Yeterlikler”, ikinci olarak “İnsancıl Yeterlikler” ve üçüncü sırada ise “Kavramsal Yeterlikler” boyutunda yeterli buldukları görülmektedir. Bulgular dikkate alındığında okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin müdür yardımcılarının okul müdürlerini “Yeterli” bulduğu görüşü ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler okul müdürlerinin yeterliklerini ilk sırada “Teknik Yeterlikler”, ikinci olarak “Kavramsal Yeterlikler” ve üçüncü sırada ise “İnsancıl Yeterlikler” boyutunda yeterli bulmaktadırlar.*

**Anahtar Kelimeler:** Okul Müdürü, Yönetici Yeterlikleri, Yönetici Yetiştirme

### GİRİŞ

Okulun amacına ulaşmasından birinci derecede sorumlu olan kişi okul müdürüdür. Okul müdürünün okulu amacına ulaştırması okulun insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde kullanmasına bağlıdır. Okul müdürünün bunları gerçekleştirebilmesi onun yönetim alanındaki yeterliliklerine bağlıdır.

Okul müdürlüğü okuldaki diğer yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin etkili ve verimli bir şekilde çalışmalarını sağlamada önemli bir rol üstlenmektedir. Okulun sadece insan kaynaklarını değil aynı zamanda madde kaynaklarını yani araç gereç donanım ve her

---

<sup>296</sup>Uzman, Konyaaltı lisesi müdür yardımcısı Antalya, halimekorkut@hotmail.com

<sup>297</sup>Doç.Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kemalkayikci@akdeniz.edu.tr

<sup>298</sup> Bu çalışma Akdeniz Üniversitesi'nde danışmanlığını Doç Dr Kemal Kayıkçı'nın yaptığı, Halime Korkut tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır

türlü fiziki yapı ile ilgili işleri de yürütmekten sorumludur. Bu sorumlulukları yerine getirmek için yöneticilerin bilimsel ve profesyonel anlamda yetiştirilmesine ve yeterliliklerinin arttırılmasına ihtiyaç duyulur. Bu ihtiyacın giderilmesi bilimsel yönetim anlayışının okul yönetimine egemen olmasıyla mümkündür.

Gelişmiş ülkelerde eğitim yöneticilerini yetiştirme yöntemi, klasik yöneticilik yerine eğitimsel liderlik üzerine yoğunlaşmaktadır. Ülkeler arasında yönetici yetiştirme programları değişiklikler göstermektedir. Son zamanlardaki yöneticilerin yetiştirilmesi çalışmalarında eğitim liderlerinin yetiştirilmesi düşüncesigündeme gelmiştir. Gelişmiş ülkelerde eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi, eğitim reformu alanındaki projelerinin temel amaçlarından biridir (Çelik, 2002, s.3). Bu ülkeler son zamanlarda okul yöneticisi yetiştirme çalışmalarına yoğunlaşarak okulların etkililiğini arttırmaya çalışmaktadırlar (Özmen, 2002, s.132). Bunun yanında bazı ülkelerde okul müdürü olarak atanabilmek için eğitim almak bir ihtiyaç gibi hissedilmemekte ve mesleğinde yeterli bir öğretmenin hususi bir eğitimden geçmeden de tesirli bir okul yöneticiliği yapabileceği düşüncesi görülmektedir (Bush ve Jackson, 2002, s.418). Bu görüş milli eğitim temel kanununda yer alan “meslekte asıl olan öğretmenliktir” ilkesinin bir yansıması olarak uzun süreden beri eğitim sistemimizde üst yöneticilerin uyguladıkları hakim bir görüştür. Oysaki başarılı bir öğretmenin başarılı bir okul müdürü olması rastlantısaldır başka bir deyişle başarılı bir öğretmenin başarılı yada başarısız bir okul müdürü olma olasılığı vardır. Bu durumda okul müdürlüğü seçimini rastlantılara bırakmak rasyonel ve bilimsel bir yaklaşım olamaz.

Etkili yöneticilerin sahip olması gereken ve eğitimle geliştirilerek yönetsel başarı ve performansı sağlayacak çeşitli yeterlik alanları ve beceri türleri bulunmaktadır. Yönetim becerileri Katz tarafından üç başlık altında toplanmıştır: Bunlar; **kavramsal beceriler**, **beşeri beceriler** ve **teknik beceriler**dir. Yöneticilerin görev tanımlarının içinde yer alan, sahip olmaları gereken teknik alandaki bilgiler ve becerileridir. Bu beceri bireyin çalıştığı yere göre, somut şekilde yapılabilen mütehassıs bilgisine dayanmaktadır. Okul müdürlerinin saymanlık,yapım ve finansman konularındaki becerileri teknik yeterlikler arasındadır(Açıkgöz,1994,s.10). İnsancıl beceriler öncelikle insanlarla çalışmakla ilgilenir. Oldukça gelişmiş bir insan yeteneğine sahip olan yönetici kendi tutumlarının, varsayımlarının ve diğer bireyler ve gruplar hakkındaki inançlarının farkındadır. Kendisinden farklı bakış açıları, algıları ve inançlarının varlığını kabul ederek başkalarının gerçekten söz ve davranışlarıyla ne demek istediğini anlamada beceriklidir. Başkalarının ihtiyaç ve motivasyonlarına karşı yeterince duyarlıdır (Katz,1974,s.4). Kavramsal becerileriyle okul



müdürü, eğitim sisteminde meydana ilerlemeyi kuramsal açıdan değerlendirerek takip edebilmeli, gördüğü örgün eğitime ilişkin olayları kuramsal ve kavramsal açıdan ele alabilmelidir. Bu beceri öncelikle yönetsel kuramlar çerçevesinde, teşkilatı, insanların davranışlarını ve izlenen eğitim felsefesini anlama, irdeleme ve yönettiği kurumu sistemin bir parçası olarak algılama ve kurumdaki olay ve olguları doğru tahlil etmek için gerekli bilgi birikimine sahip olmasını gerekli kılar (Kayıkçı, 2001).

Dünyada genel olarak yönetici yetiştirme konusu önemli bir gündem maddesi olarak yerini almakla beraber yönetici yetiştirme konusunda çeşitli yaklaşımlar izlenmektedir. ABD 'de yer alan birçok eyalette okul müdürü olmak isteyenlerin tamamlaması gereken zorunlu programlar yer almaktadır (Bush ve Jackson, 2002,s.418). Her eyalet okulların liderleri için lisans ve sertifikasyon ihtiyaçlarını tespit eder. Eyaletlerin çoğunda okul liderleri için üniversite seviyesinde uygunluk belgesi düzenlenir (Korkmaz,2005,s.243).Müdür adaylarına yönelik master eğitimini mecburi tutan eyalet sayısının 1993'lü yıllarda 45'e ulaştığı bilinmektedir (Şişman ve Turan, 2002,s.241).Şimdilerde Amerika'da okul yöneticilerini yetiştirmek amacıyla 500 civarında eğitim programı bulunmaktadır. Bu programlar standart Master ve Doktora eğitim çalışmalarıyla paralel yürütülmektedir. Programların konuları ise farklılık göstermektedir (Şimşek,2009,s.307). ABD'de yöneticilerin hazırlanması sürecinde bulunan çalışmalar Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (Interstate School Leaders Licensure Consortium-ISLLC) tarafından belirlenen belli standartlar kabul edilmiş ve son zamanlarda yöneticilerin yetiştirilme programlarında bu standartlar esas alınmaya başlanmıştır (Bush ve Jackson,2002,s.418; Hale ve Moorman,2003,s.2). Portekiz'de ise okul müdürü olarak atanmadan önce yöneticilik eğitimi verilmektedir.Avusturya'da ise yönetici eğitimi göreve başladıktan sonra uygulanmaktadır(OECD, 2007).

Dünyada yönetici yetiştirmek stratejik bir önem kazanırken ve yönetim alanında verilen eğitime liderlik boyutu eklenerek geliştirilirken Türkiye'de ise tersine bir süreç izlenmiştir. 23.09.1998 tarih ve 23472 sayılı Resmi Gazetede MEB'in bünyesindeki Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirilmesine İlişkin Yönetmelikle Sınav sonucu başarılı olan müdür adaylarına 120 saat eğitim verilirken 2004 tarihindeki yönetmelik ile okul yöneticiliği giriş sınavı ve onu takip eden 120 saatlik yetiştirme programı, 2007 tarihinde yayınlanan yönetmelikte ise okul müdürlüğü giriş sınavı kaldırılmıştır. Ayrıca çeşitli fakültelerin bünyesinde açılan ve başarılı derecede öğretmenlik yapmış öğretmenlerin Üniversiteye giriş sınavlarını başararak devam ettikleri yönetici ve müfettiş yetiştiren ve dört yıllık eğitim veren Eğitim Yöneticiliği Deneticiliği Planlaması ve Ekonomisi bölümleri

kapatılmış ve öğrencilerin kazandıkları zaman bu okulların bulunduğu yerlere nakillerini mümkün kılan Atama ve Yerdeğiştirme yönetmelikteki öğrenim özrü maddesi kaldırılarak öğretmenlerin bu okullara devamı olanaksız hale gelmiştir. Kamu yöneticisi yetiştiren ve bu alanda köklü bir geçmişi olan TODAİE (Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü) 2018’de kapatılmıştır. Bununla beraber Milli Eğitim Bakanlığının yönetici atama ve yetiştirme konusunda bilimsel ve profesyonel yöneticiliğe geçme ve yöneticilerin yüksek lisans yapmaları konusundaki hedef ve açıklamaları geleceğe yönelik umut verici olarak değerlendirilmektedir.

Dünyada okul yöneticiliğinin meslek olarak görülmesi ve okul müdürlerinin profesyonel bir şekilde eğitilmesi çok sık yapılan bir iş değildir. Dünyadaki bütün okulların sayısı, fabrikalardan çok olmasına rağmen, ticari işletmelerde görülen yönetici eğitimi gayretleri maalesef daha çoktur (Çelik, 2002, s.3).

Bu araştırmanın amacı liselerde görevli okul müdürlerinin yeterlik düzeylerini Müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Müdür yardımcılarının okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Müdür yardımcılarının okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görev yapılan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmenlerin Okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) Öğretmenlerin okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görev yapılan lise türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin olarak müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 öğretim yılında Antalya il merkezindeki Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez, Döşemealtı ve Aksu ilçelerinde görev yapmakta olan lise müdür yardımcıları ile yine bu ilçelerdeki liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Antalya ili 5 merkez ilçede bulunan liseler arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 25 lisede görev yapmakta olan 378 öğretmen ve 72 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yönetici

Yeterlikleri Ölçeği” (YÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansı açıklama oranı %74.16; boyutlara ait varyanslar sırasıyla %26.99, %52.13 , %74.16, . KMO (.983) ve Bartlett test (16706.764) değerleri uygun bulunmuştur. Tablo 3.2’den anlaşılacağı gibi yeterlilik ölçeğinin üç alt boyutuna ait maddelerin faktör yük değerleri .50’den büyüktür. Ölçeğin toplam güvenilirliği  $\alpha_{\text{toplamlam}}=.98$ ’dir. Ölçeğin üç alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları sırasıyla; insancıl yeterlilikler boyutunda .96, teknik yeterlilikler boyutunda .95 ve kavramsal yeterlilikler boyutunda .96 olarak elde edilmektedir. Tablo 3.2’de de görüleceği gibi bu değerler yüksek iç tutarlığın göstergesidir (Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998).

Yönetici Yeterlikleri ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değeri ( $\chi^2=1240.18$ ), serbestlik derecesi (df=489),  $p =0.000 < 0.05$  bulunmuştur. Uyum indeksi değerleri RMSEA=.058, NFI=.99, GFI=.88, AGFI=.85, CFI=.99 ve SRMR=.028 ve RMR=.033 olarak elde edilmiştir. Modele ilişkin uyum indekslerinin kullanılabilirlikte olduğu kabul edilmiştir

## BULGULAR

### Müdür Yardımcılarının Okul Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın birinci alt problemi “Müdür yardımcılarının okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo. 1.**Müdür Yardımcılarının, Okul Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
İnsancıl Yeterlilikler	72	4,22	,83
Teknik Yeterlilikler	72	4,31	,63
Kavramsal Yeterlilikler	72	4,20	,87
<b>TOPLAM</b>	<b>72</b>	<b>4,24</b>	<b>,75</b>

Tablo 1’de müdür yardımcılarının, okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde yeterlik ölçeğinin alt boyutlarının ortalama puanları; insancıl yeterlikler ( $\bar{X}= 4,22$ ), teknik yeterlikler ( $\bar{X}= 4,31$ ) ve kavramsal yeterlikler ( $\bar{X}= 4,20$ ) şeklindedir. Ortalama puanlar dikkate alındığında okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yeterliklerini ilk sırada “Teknik Yeterlikler”, ikinci olarak “İnsancıl Yeterlikler” ve üçüncü sırada ise “Kavramsal Yeterlikler” boyutunda yeterli gördüklerini söyleyebiliriz. Tablo 1’e bakıldığında hem genel ortalamanın hem de boyutların

kendi ortalaması dikkate alındığında araştırmaya katılan müdür yardımcıları, okul müdürlerinin beşli ölçeğin orta noktasının üzerinde yeterliğe sahip olduğunu düşünmektedirler.

**Müdür yardımcılarının, okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve görev yapılan lise türü) açısından aralarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular:**

#### a) Cinsiyet

Müdür yardımcılarının, okul müdürlerinin yeterlik gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları Tablo 4.2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Müdür Yardımcılarının, Okul Müdürlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	P
İnsancıl Yeterlilikler	Kadın	35	4,11	,92	70	-1,053	,296
	Erkek	37	4,32	,72			
Teknik Yeterlilikler	Kadın	35	4,21	,69	70	-1,329	,188
	Erkek	37	4,40	,56			
Kavramsal Yeterlilikler	Kadın	35	4,18	,95	70	-,176	,860
	Erkek	37	4,22	,80			

Tablo 2’ye bakıldığında araştırmaya katılan müdür yardımcılarının, okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin insancıl yeterlikler, teknik yeterlikler ve kavramsal yeterlikler alt boyutlarının ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

#### b) Yaş

Müdür yardımcılarının, okul müdürlerinin yeterlik gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3’te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Müdür Yardımcılarının, Okul Müdürlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	F	P
İnsancıl	40 yaş ve altı	22	4,41	,77	1,007	,371

Yeterlilikler	41-50 yaş arası	37	4,09	,87		
	51 yaş ve üstü	13	4,25	,79		
Teknik Yeterlilikler	40 yaş ve altı	22	4,34	,59	,759	,472
	41-50 yaş arası	37	4,23	,69		
	51 yaş ve üstü	13	4,47	,51		
Kavramsal Yeterlilikler	40 yaş ve altı	22	4,21	,90	,006	,994
	41-50 yaş arası	37	4,20	,81		
	51 yaş ve üstü	13	4,18	1,05		

Tablo 3'e bakıldığında araştırmaya katılan müdür yardımcılarının, okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında insancıl yeterlikler, teknik yeterlikler ve kavramsal yeterlikler alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

### c) Mesleki Kıdem:

Müdür yardımcılarının, okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Müdür yardımcılarının, okul müdürlerinin yeterlik gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre Kruskal-Wallis H Testi analizi sonuçları Tablo 4.te yer almaktadır.

Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının, okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında insancıl yeterlikler, teknik yeterlikler ve kavramsal yeterlikler alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi Analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 4.** Müdür Yardımcılarının, Okul Müdürlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	Mean Rank	H	df	P
İnsancıl Yeterlilikler	10 yıl ve altı	10	4,06	32,90	5,506	4	,239
	11-15 yıl arası	7	4,51	53,00			
	16-20 yıl arası	19	4,35	37,34			
	21-25 yıl arası	23	4,21	35,04			
	26 yıl ve üstü	13	4,00	31,73			
Teknik Yeterlilikler	10 yıl ve altı	10	4,07	28,70	4,846	4	,303
	11-15 yıl arası	7	4,44	47,86			
	16-20 yıl arası	19	4,25	32,08			
	21-25 yıl arası	23	4,40	39,50			
	26 yıl ve üstü	13	4,33	37,54			
Kavramsal	10 yıl ve altı	10	4,00	29,45	3,112	4	,539

Yeterlilikler	11-15 yıl arası	7	4,41	45,86
	16-20 yıl arası	19	4,22	35,61
	21-25 yıl arası	23	4,33	38,96
	26 yıl ve üstü	13	4,01	33,85

#### d) Görev Yapılan Lise Türü

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında insancıl yeterlikler, teknik yeterlikler ve kavramsal yeterlikler alt boyutlarında görev yaptıkları lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi Analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 5 .** Müdür Yardımcılarının, Okul Müdürlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Lise Türüne Göre Kruskal-Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Boyutlar	Lise Türü	N	$\bar{X}$	Mean Rank	H	df	P
İnsancıl Yeterlilikler	Anadolu	49	4,09	34,41	2,776	2	,250
	Meslek	17	4,58	43,82			
	İmam Hatip	6	4,22	32,83			
Teknik Yeterlilikler	Anadolu	49	4,22	34,47	1,460	2	,482
	Meslek	17	4,50	40,97			
	İmam Hatip	6	4,46	40,42			
Kavramsal Yeterlilikler	Anadolu	49	4,07	34,58	1,297	2	,523
	Meslek	17	4,49	40,50			
	İmam Hatip	6	4,46	40,83			

#### Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarının ortalama puanları; insancıl yeterlikler ( $\bar{X} = 3,68$ ), teknik yeterlikler ( $\bar{X} = 3,98$ ) ve kavramsal yeterlikler ( $\bar{X} = 3,77$ ) şeklindedir. Ortalama puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin, okul müdürlerinin yeterliklerini ilk sırada “Teknik Yeterlikler”, ikinci olarak “Kavramsal Yeterlikler” ve üçüncü sırada ise “İnsancıl Yeterlikler” boyutunda yeterli gördüklerini söyleyebiliriz. Tablo 6’ya bakıldığında hem genel ortalamanın hem de boyutların kendi ortalaması dikkate alındığında araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin beşli Likert ölçeğinin orta noktasının üzerinde yeterliğe sahip olduğunu düşünmektedirler.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
İnsancıl Yeterlilikler	378	3,68	,97
Teknik Yeterlilikler	378	3,98	,86
Kavramsal Yeterlilikler	378	3,77	,94
<b>TOPLAM</b>	<b>378</b>	<b>3,80</b>	<b>,89</b>

**Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve görev yapılan lise türü) açısından aralarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular:**

**a) . Cinsiyet**

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yeterlik gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7’ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin insancıl yeterlikler, teknik yeterlikler kavramsal yeterlikler alt boyutlarının ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, insancıl yeterlikler, kavramsal yeterlikler ve teknik yeterlikler alt boyutlarından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p>.050$ ).

Tablo 7. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	P																				
İnsancıl Yeterlilikler	Kadın	202	3,65	,99	376	-,596	,552																				
	Erkek	176	3,71	,96				Teknik Yeterlilikler	Kadın	202	3,99	,85	376	,154	,878	Erkek	176	3,98	,87	Kavramsal Yeterlilikler	Kadın	202	3,78	,97	376	,049	,961
Teknik Yeterlilikler	Kadın	202	3,99	,85	376	,154	,878																				
	Erkek	176	3,98	,87				Kavramsal Yeterlilikler	Kadın	202	3,78	,97	376	,049	,961	Erkek	176	3,77	,92								
Kavramsal Yeterlilikler	Kadın	202	3,78	,97	376	,049	,961																				
	Erkek	176	3,77	,92																							

**b) Yaş**

Bu bölümde öğretmenlerin, okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yeterlik gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8’da yer almaktadır.

Tablo 8’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında insancıl yeterlikler, teknik yeterlikler ve kavramsal yeterlikler alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 8.** Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	P
İnsancıl Yeterlilikler	40 yaş ve altı	125	3,60	1,03	,591	,554
	41-50 yaş arası	162	3,73	,97		
	51 yaş ve üstü	91	3,70	,91		
Teknik Yeterlilikler	40 yaş ve altı	125	4,01	,92	,439	,645
	41-50 yaş arası	162	4,00	,82		
	51 yaş ve üstü	91	3,91	,84		
Kavramsal Yeterlilikler	40 yaş ve altı	125	3,77	,97	,139	,871
	41-50 yaş arası	162	3,80	,93		
	51 yaş ve üstü	91	3,73	,94		

### c) Mesleki Kıdem

Bu bölümde öğretmenlerin, okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yeterlik gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9’a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında insancıl yeterlikler, teknik yeterlikler ve kavramsal yeterlikler alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark teknik yeterlikler ve kavramsal yeterlikler alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında insancıl yeterlikler alt boyutunda mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ( $X=3,96$ ), okul müdürlerini 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ( $X=3,53$ ) göre daha yeterli görmektedir.



**Tablo 9.** Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine ilişkin yapılan **Dunnnett C** Analizi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	X	SS	F	P	Anlamlı Fark Dunnett C
İnsancıl Yeterlilikler	10 yıl ve altı(1)	56	3,58	1,07	2,390	,050	(3-4)*
	11-15 yıl arası(2)	40	3,61	1,11			
	16-20 yıl arası(3)	72	3,96	,78			
	21-25 yıl arası(4)	102	3,53	1,02			
	26 yıl ve üstü(5)	108	3,72	,91			
Teknik Yeterlilikler	10 yıl ve altı(1)	56	3,97	,99	1,269	,282	
	11-15 yıl arası(2)	40	4,02	1,01			
	16-20 yıl arası(3)	72	4,16	,65			
	21-25 yıl arası(4)	102	3,86	,88			
	26 yıl ve üstü(5)	108	3,97	,82			
Kavramsal Yeterlilikler	10 yıl ve altı(1)	56	3,67	1,12	1,323	,261	
	11-15 yıl arası(2)	40	,86	,92			
	16-20 yıl arası(3)	72	3,96	,77			
	21-25 yıl arası(4)	102	3,66	1,00			
	26 yıl ve üstü(5)	108	3,77	,90			

\*p<.050

#### **d) Görev Yapılan Lise Türü**

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında görev yaptıkları lise türüne göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır. Buna göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.05). Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin insancıl yeterlikler alt boyutunda meslek liselerinde görev yapan öğretmenler (X=4,13) Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere (X=3,61) göre okul yöneticilerini daha fazla yeterlik sahibi olduğunu düşünmektedirler. Teknik yeterlikler alt boyutunda meslek liselerinde görev yapan öğretmenler (X=4,31) Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere (X=3,95) göre okul yöneticilerini daha fazla yeterlik sahibi olduğunu düşünmektedirler. Kavramsal yeterlikler alt boyutunda meslek liselerinde görev yapan öğretmenler (X=4,19) Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere (X=3,71) ve fen liselerinde görev yapan öğretmenlere (X=3,54) göre okul yöneticilerini daha fazla yeterlik sahibi olduğunu düşünmektedirler.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Göre Yaptıkları Lise Türüne Göre **Dunnett C** Analizi Sonuçları

Boyutlar	Lise Türü	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Anlamlı Fark Dunnett's C
İnsancıl Yeterlilikler	Anadolu (1)	294	3,61	,95	7,744	,001	(1-2)*
	Meslek (2)	58	4,13	,83			
	Fen (3)	26	3,49	1,29			
Teknik Yeterlilikler	Anadolu (1)	294	3,95	,82	6,213	,002	(1-2)*
	Meslek (2)	58	4,31	,74			
	Fen (3)	26	3,68	1,25			
Kavramsal Yeterlilikler	Anadolu (1)	294	3,71	,92	7,491	,001	(1-2)* (2-3)*
	Meslek (2)	58	4,19	,81			
	Fen (3)	26	3,54	1,22			

\*p<.050

### 5. Öğretmenlerin ve Müdür Yardımcılarının, Okul Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin olarak müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin t-testi Tablo 4.15'te yer almaktadır.

**Tablo 11.** Öğretmenlerin ve Müdür Yardımcılarının, Okul müdürlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	P
İnsancıl Yeterlilikler	Müdür yardımcısı	72	4,22	,83	448	4,389	,000
	Öğretmen	378	3,68	,97			
Teknik Yeterlilikler	Müdür yardımcısı	72	4,31	,63	448	3,059	,000
	Öğretmen	378	3,98	,86			
Kavramsal Yeterlilikler	Müdür yardımcısı	72	4,20	,87	448	3,584	,000
	Öğretmen	378	3,77	,94			
Yeterlilik Ölçeği Ortalaması	Müdür yardımcısı	72	4,24	,75	448	3,885	,000
	Öğretmen	378	3,80	,89			

p<.050

Tablo 11'de İnsancıl Boyut için, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerine ilişkin istatistikler verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri ile müdür yardımcılarının okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara baktığımızda öğretmenlerin okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri ( $X=3.68$ ) okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yeterlilik

düzeylerine ilişkin görüşlerine ( $X=4.22$ ) göre daha olumsuzdur. Başka bir ifade ile okul yöneticileri okul müdürlerini öğretmenlere göre daha yeterli görmektedir.

Tablo 11’de Teknik Boyut için, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerine ilişkin istatistikler verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri ile müdür yardımcılarının okul müdürlerinin yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara baktığımızda öğretmenlerin okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri ( $X=3.98$ ) okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerine ( $X=4.31$ ) göre daha olumsuzdur. Başka bir ifade ile okul yöneticileri okul müdürlerini öğretmenlere göre daha yeterli görmektedir.

Tablo 11’de Kavramsal Boyut için, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerine ilişkin istatistikler verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri ile müdür yardımcılarının okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara baktığımızda öğretmenlerin okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri ( $X=3.77$ ) okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerine ( $X=4.20$ ) göre daha olumsuzdur. Başka bir ifade ile okul yöneticileri okul müdürlerini öğretmenlere göre daha yeterli görmektedir.

## **TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER**

Okullardaki müdür yardımcılarını okul müdürlerinin yeterliklerini ilk sırada “Teknik Yeterlikler”, ikinci olarak “İnsancıl Yeterlikler” ve üçüncü sırada ise “Kavramsal Yeterlikler” boyutunda yeterli buldukları görülmektedir. Bulgular dikkate alındığında okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin müdür yardımcılarının okul müdürlerini “Yeterli” bulduğu görüşü ortaya çıkmaktadır. Ancak kavramsal yeterlikler boyutunda okul müdürlerinin diğer yeterliklere oranla daha düşük yeterliğe sahip oldukları görülmüştür. Kavramsal yeterlikler okul müdürünün karar verme ve analitik düşünme ile ilgili yeterlikleridir. Buna göre lise okul müdürlerinin analitik düşünme ile alakalı yeterlikleri diğer yeterliklere göre daha az seviyededir. Bunun nedeni olarak okul müdürlerinin her şeyi kanun ve yönetmeliklere göre yapmak ile yükümlü bir uygulayıcı olarak görmeleri olabilir. Okul müdürleri meydana gelen problemler karşısında hem mevzuata uygun davranmalı hem de probleme dair yaratıcı çözümler bulabilmelidir. Eğitim sistemi içinde yer alan yöneticilerimizin bu şekilde tavır sergilemelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Asar’ın (2014) araştırmasına göre ise yöneticiler kendilerini en fazla “İnsanlarla İletişim Kurma-Etkili Biçimde Çalışma” alt ölçeğinde yeterli

görmektedirler. Ağaoğlu ve diğerlerinin (2012) çalışmasında okul yöneticileri kendilerini en fazla İnsanlarla İletişim Kurma-Etkili Biçimde Çalışma, Etkili Bir Örgüt Yönetimi, Eğitim Programının ve Ortamlarının Yönetimi, Mesleğe Hizmet ve Yeterli Bir Okul Binası ve Çevresi Hazırlama boyutlarında yeterli bulmaktadırlar.

Araştırmada müdür yardımcılarının okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, görev, mesleki kıdem ve görev yapılan lise türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak Müdür yardımcılarının okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında medeni durumları bakımından tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin Okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?”şeklindedir. Öğretmenler okul müdürlerinin yeterliklerini ilk sırada “Teknik Yeterlikler”, ikinci olarak “Kavramsal Yeterlikler” ve üçüncü sırada ise “İnsancıl Yeterlikler” boyutunda yeterli bulmaktadırlar. Ancak insancıl yeterlikler boyutunda okul müdürünün diğer yeterliklere oranla daha düşük yeterliğe sahip oldukları görülmüştür. İnsancıl yeterlikler insanlarla çalışabilme kabiliyetini ifade eder. Buna göre lise okul müdürlerinin insanlarla çalışabilme ile alakalı yeterlikleri diğer yeterliklere göre daha az seviyededir. Mutfağında ham madde olarak insanın yer aldığı okul müdürlerinin insancıl yeterlik seviyelerinin gelişmiş olması gerekir. Zira kişileri ve grupları idrak etme ve motive etme becerisi gelişmemiş veya eksik olan müdürlerin öbür yeterlikleri uygulamaya koyma noktasında da eksik yönleri bulunabilir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdem bakımından insancıl boyutta, görev yaptıkları lise türü bakımından tüm boyutlarda ve görev değişkenleri bakımından tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri müdür yardımcılarının okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerine göre daha olumsuz görülmektedir. Başka bir ifade ile okul yöneticileri okul müdürlerini öğretmenlere göre daha yeterli görmektedir. Buna sebep olarak okul yöneticilerinin okul müdürleri ile beraber okulun yönetiminde yer almaları, ekip ruhu ile hareket etmeleri, planlama ve karar verme süreçlerinde yer almaları gösterilebilir.

Okul yöneticiliği artık bilimsel ve profesyonel bir meslek olarak kabul edilmelidir. Okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında lisansüstü görerek veya hizmetiçi eğitimleri yoluyla

uzmanlaşmaları sağlanmalı ve bunun için üniversitelerle işbirliğine gidilmelidir. Ayrıca hizmetiçi eğitim enstitüleri aktif hale getirilerek her yıl okul müdürleri ve diğer yöneticilerin eğitimi sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz,K.(1994).*Eğitimde etkili yönetici davranışları*(1.Baskı).İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ağaoğlu,E.,Gültekin,M.,Çubukçu ,Z.(2002) .*Okul yöneticisi yeterliklerine dayalı eğitim programı önerisi (hizmet öncesi - hizmet içi eğitim)* . 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın No:191
- Balcı ,A. ve Çınkır ,Ş.(2002).*Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi*. 21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları,No:191
- Bush, T. and Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management, Administration and leadership*. 30, 417–429.
- Çelik,V.(2002) *Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın No:191.
- Hale, E. L. and Moorman, H. N. (2003). Preparing school principals: A national perspective on policy and program innovations. *Institute for Educational Leadership*,1-28.
- Katz, R.L. (1974). *Skills of an Effective Administration*, USA: Harvard Business Press. <https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator> adresinden 5 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.
- Kayıkçı, K. (2001).Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*. 150, 28-32.
- Korkmaz, M.(2005).Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar-çözümler ve öneriler, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25,(3-243).
- OECD (2007). *Improving school leadership- Country background report for Portugal*.<http://www.oecd.org/education/school/40710632.pdf>.(05.01.2018).
- OECD (2007). *Improving school leadership- Country background report for Austria*. <http://www.oecd.org/austria/38570494.pdf>. (05.01.2018).
- Şimşek, H.(2009).*Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirilemez!* 21.yy Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmelerine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar*. 21.yy Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

---

## OKUL MÜDÜRLERİNİN MUHAKKİKLİK GÖREVLERİNE İLİŞKİN İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLERİ VE ŞUBE MÜDÜRLERİNİN GÖRÜŞLERİ

---

*Derviş TATAR<sup>299</sup>, Kemal KAYIKÇI<sup>300</sup>*

### ÖZET

*Soruşturma şekil, usul ve esasları olan, kapsamı, alanı çok geniş, boyutlu hassas, özel bir konu, özel bir ihtisas alanıdır. Soruşturma kavramının uygulayıcılarına eski mevzuatta Muhakkik yani soruşturmacı denilmektedir. Soruşturmaların bilimsel, hukuki ve amacına uygun olabilmesi için nitelikli muhakkiklere/soruşturmacılara ihtiyaç vardır. Türkiye şartlarında yasal görev tanımının dışında açıkta kalmış birçok sorumluluğu görev edinen okul müdürlerimizin görevlerinden birisi de Muhakkik olarak görevlendirilmeleridir. Okul müdürleri bir yandan okulda kendi yönetsel görevleri ile uğraşırken diğer yandan ise soruşturma görevlerini yürütmektedir. Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin yaptıkları inceleme ve soruşturma görevleri ile ilgili olarak yaşanan sorunları ortaya koymak ve bu alandaki eksikliklerin giderilmesine ilişkin öneriler getirmektedir. Bu araştırma; nitel bir çalışma olup, durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu desenle birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek 2000; Yin, 1984). İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürleri, genel anlamda, okul müdürlerine muhakkiklik görevi verilmesine olumsuz bakmaktadırlar. İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak çalışan müfettiş sayılarının artırılarak bu işler için müfettişlerin görevlendirilmesi, okul müdürlerine verilecekse kısıtlı sayıda ve istekli olanlarına verilebileceği, onlar için bu görevi cazip kılacak teşvik edici uygulamalar yapılmasının uygun olacağı sonucuna varılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** *Muhakkik, Okul Müdürü, Şube Müdürü, İlçe Milli Eğitim Müdürü, soruşturma*

### GİRİŞ

Okul müdürlerinin son zamanlarda yaptıkları en kritik işlerden biri de muhakkik sıfatıyla yaptıkları inceleme ve soruşturma görevleridir. İnceleme, yetkili makam veya mercilerin onay ve emirleri üzerine ihbara veya şikayete konu olan hususların ilgili görevliler tarafından açıklığa kavuşturulması çalışmasıdır. İnceleme, "konunun incelenmesi" şeklinde verilen

---

<sup>299</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd., dervistatar46@gmail.com

<sup>300</sup>Doç.Dr.,Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kemalkayikci@akdeniz.edu.tr

emirle başlar; sonucunda "inceleme raporu" düzenlenir. Disiplin Soruşturması ise: Kamu görevini yürüten yönetici, öğretmen, memur ve diğer görevlilerden; hukuki düzenlemelerin ortaya koyduğu kurallara uymayarak kusur ve suç işlemek suretiyle, kurumun çalışma düzenini bozucu davranışlarda bulunanlara yönelik yürütülen işlemler bütünüdür (MEB, 2008).

Kamu hizmetlerinin sağlıklı, verimli ve düzenli sürdürülebilmesi için disiplin soruşturmaları yapılarak sorumluluğu bulunanlar hakkında gerekli işlemler yürütülür. Böylece, ilgililerin mesleki yönden yasaklı fiillerden kaçınması sağlanır ve gerektiğinde de cezai yaptırımlara başvurulur. Bu, yönetsel açıdan gerekli bir önlemdir. Bundan dolayıdır ki; yasa ve yönetmeliklere aykırı davranışta bulunanlarla ilgili iddialar ortaya çıktığında bu iddiaları objektif, nesnel ve hukuksal açıdan doğru bir şekilde inceleyerek ve araştırarak bu iddiaların sübuta erip ermediğini ortaya koymak yönetimin sorumluluğundadır. Çalışma disiplininin de bir gereğidir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde disiplin, Fransızcadan alınmış (discipline) olup; “bir topluluğun yasalarına ve düzenle ilgili yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyulması durumu, sıkı düzen, zapturapt”, kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin bütünü olarak tanımlanmıştır (TDK, 2018).

Disiplin suçu, iş hayatında bir kimsenin disiplin yönetmeliğine aykırı davranışdır. Disiplin cezası ise, disiplin suçlarından birini işleyen kimseye davranışının ağırlık derecesine göre verilen cezadır. Kısaca disiplin, önceden yazılı olarak belirlenmiş ödev ve yasalara uygun davranışı sağlamaya yönelik cezalandırma işlemidir. Muhakkik: Kelime olarak; “gerçeği araştıran” anlamına gelmektedir Eş anlamlı olduğu Türkçedeki karşılığı ise: Soruşturucu’dur. Terim olarak: Tahkik edici, araştırmacı, bir idârî ve disiplin koğuşturmasının soruşturmacısı. Memurîn muhâkemâtını ilgilendiren suçlarda ilk soruşturmayı yapan görevli’dir. Muhakkikler bu kapsamda: Disiplin amirleri tarafından inceleme ve soruşturma yapmak amacıyla görevlendirilen memurdur (TDK, 2018). Müfettişler dışında soruşturma yapmakla görevlendirilen kişilere "**muhakkik**" denilmektedir. (Kırmızıgül, 1993).

657 sayılı Devlet memurları Kanunu’na göre, disiplin rejiminin genel amacı, kamu hizmetlerinin gereği gibi yürütülmesini sağlamaktır. Ancak cezaya konu edilen eylem ve durumlar incelendiğinde, kurulan sistemin iki ana amaca yönelik olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi; kamu kurumunda iç çalışma düzenini, memurun ihmâl (kayıtsızlık gösterme, düzensiz davranma), kusur ve kasıt yoluyla yaptığı eylemleri cezalandırarak korumak, ikincisi; görev ve yetkinin özel çıkar amacıyla kullanılmasını önlemektir. Bu

kapsamda, 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanmasına Hakkında Kanun (1999) ve 5271 sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu'nun (2004) soruşturmacılara verdiği yetkiler belirli sınırlamalar dahilinde kullanılarak iyi bir disiplin soruşturması yapıp rapor düzenlemek mümkündür.

3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanunun (1984) 4. maddesinde belirtilen *“Türkiye Büyük Millet Meclisine veya yetkili makamlara verilen veya gönderilen dilekçelerde, dilekçe sahibinin adı-soyadı ve imzası ile iş veya ikametgâh adresinin”* olup olmadığı, yine aynı kanunun 6. Maddesinde belirtilen *“Belli bir konuyu ihtiva edip etmediği, yargı mercilerinin görevine girip girmediği, Kanunun 4'üncü maddesinde gösterilen şartları taşıyıp taşımadığına”* ve bu konuda değişik zamanlarda yayınlanan Başbakanlık/Bakanlık genelgeleri dikkate alınarak işlem yapması ya da yaptırılması gerekmektedir. Devlet memurlarının disiplin suçuna konu fiil veya hâlinin öğrenilmesi üzerine, fiil veya hâlin işlenip işlenmediği hususunun ortaya çıkarılabilmesi için disiplin soruşturmasının başlatılması, yürütülmesi, sonuçlandırılması ve bu disiplin soruşturmasına dayalı olarak disiplin cezasının uygulanabilmesi için idare hukukunun kendine özgü kurallarının uygulanması gerekmektedir.

Disiplin âmirleri, Devlet memurlarının disiplin suçu oluşturan fiil ve hâllerini bizzat, çeşitli teftiş ve denetimler esnasında veya şikayet, ihbar gibi çeşitli yollarla öğrenebilirler. Bu kapsamda MEB ile ilgili şikayetler yakın bir geçmişe kadar: BİMER, CİMER ve MEBİM 147 üzerinden gelmekteydi. Ancak ülkemizde Cumhurbaşkanlığı Hükümet sistemine geçilmesi ile birlikte başbakanlık ve başbakanlığa bağlı olan BİMER de doğal olarak kaldırılmıştır. MEBİM 147 ile ilgili ise: 01/08/2018 tarihinde yayınlanan MEB genelgesi (2018/14 no'lu genelge) ile değişikliğe gidilmiştir. Bu genelge ile iletişim hattı: 444 0 632 (444 0 MEB) olarak değiştirilmiş ve artık şikayet almamaya başlamıştır. Dolayısıyla **günümüzde şikayetler; bizzat üst makamlara verilen dilekçelerle ya da CİMER yolu ile yapılmaktadır.** MEBİM 147 hattına 2013 yılı Ocak, Şubat ve Mart aylarında gelen çağrıların analiz edildiği bir çalışmaya (Erdoğan ve Moğul, 2014) göre: Bu hat; bilgi edinme, talep, görüş ve öneriler için arandığı gibi şikayet ve ihbar için de aranmaktadır. *“...BİMER'e yapılan başvuru sayısı ve BİMER'de gerçekleştirilen işlem sayıları her geçen yıl artan bir seyir izlemektedir.”* (Karkın ve Zor, 2017):

Son zamanlarda yapılan mevzuat değişiklikleriyle illerde çalışan maarif müfettişlerinin statüsünün değiştirilmesiyle soruşturma görevleri daha çok okul müdürlerinin üzerinde yığılmış ve okul müdürlerinin daha fazla soruşturma görevleri yerine getirmelerine neden olmuştur. Bu durum zaten çok yoğun olan okul müdürlerinin daha da yoğunlaşmasına neden



olurken iş yüklerini de arttırmıştır. Bunun yanında soruşturma görevlerinin hassas ve hukuki bir nitelik taşımasından dolayı bu görevin yerine getirilmesinde okul müdürlerine büyük bir sorumluluk yüklemiştir. Bu hassas görev okul müdürlerinin soruşturma teknikleri konusunda, soruşturma usul ve esasları konusunda yetiştirilmelerini gerekli kılmaktadır. Bu görev aynı zamanda okul müdürlerinin adil olmasını bağımsız davranmasını ve soruşturma yürütürken objektif olmasını da gerekli kılmaktadır. Ancak okul müdürlerinin buldukları okullarda kadrolu olmaması yani görevlendirmeyle çalışıyor olmaları ve dört yıllık bir süreçten sonra tekrar seçilmek için amirlerinin insiyatiflerine bağlı olmaları onların bağımsız davranmalarını etkileyebilir. Bu çalışma okul müdürlerinin muhakkiklik görevlerini yerine getirirken ne gibi durumlarla karşılaştıklarını bu görevleri yerine getirirken karşılaştıkları sorunları ve bu sorunları çözmede kullandıkları yöntemleri belirlemeyi ve onlara bilimsel öneriler getirmeyi amaçladığı gibi; bu durumun İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine ne şekilde yansıtıldığının belirlenmesi de bu çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

*İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürlerinin Okul müdürlerinin yaptıkları muhakkiklik görevleri hakkındaki görüşleri nelerdir?*

*İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürlerinin Okul müdürlerinin yaptıkları muhakkikliğin objektifliği-nesnelliği-hukuka uygunluğu vb. açılardan görüşleri nelerdir?*

*İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürlerinin Muhakkiklerle ilgili kendilerine yansıyan sorunlar hakkındaki görüşleri nelerdir?*

*İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürlerinin Okul müdürlerinin soruşturmalar konusunda İlçe Milli Müdürlüğünden nasıl destek aldığına ilişkin görüşleri nelerdir?*

*İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürlerinin muhakkiklik işlemleri ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?*

## **YÖNTEM:**

Bu araştırma; nitel bir çalışma olup, durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu desenle birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek 2008; Yin, 1984). Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilçelerde görev yapan İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya İline bağlı ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görevli

bulunan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 6 ilçe milli eğitim müdürü ile 6 şube müdüründen oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği (Palys, 2008) kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü araştırmacı yakın olan ulaşılması kolay olan bir durum seçer.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi:**

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından araştırmanın problemi ve alt problemleri göz önünde bulundurularak, alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme yönteminin tercih edilmesinin nedeni araştırmanın gerçekleştirildiği doğal ortamı anlamaya, tanımaya ve sonuçlara olan etkilerini açıklamaya duyarlı olduğundan eğitimsel gerçekleri çok boyutlu olarak ortaya koyma imkânı tanınmasıdır (Yaman, 2007, s.131). Bu tarzdaki görüşme yönteminin araştırmacıya sunduğu en önemli fayda, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı kalınarak sürdürülmesi sebebiyle daha sistemli ve kıyaslanabilir bilgi vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin analizinde Betimsel ve İçerik analizi kullanılmıştır. Metinler üzerinde verilerin kodlaması yapılmış ve her araştırma sorusuna yanıt olabilecek veriler kendi içinde gruplandırılmıştır. Bu aşama verilerin betimsel analizidir. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilir. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Görüşme yoluyla elde edilen veriler temalar çerçevesinde frekans ve yüzde analizi tekniği uygulanarak (Bilgin, 2006) sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın iç güvenirliliğini sağlamak için görüşme formunun hazırlanmasında uzman görüşleri alınmış ve verilerin anlamlılığına, bulguların kendi içinde tutarlı olup olmadığına bakılmıştır. Ayrıca araştırmacıların birbirinden bağımsız yaptıkları kodlamalar arasındaki benzerliğe bakılmış ve kappa analizi sonucunda kodlamalar arasındaki benzerlik 0,90 olarak bulunmuştur ve bu da mükemmel bir uyum olduğu göstermiştir (Landis & Koach, 1977).

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

## ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma grubu 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilçelerde görev yapan 6 İlçe Milli Eğitim Müdürü ve 6 Şube Müdürü ile yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan yöneticilerin demografik özellikleri (Tablo:1) / (Tablo:2):

**Tablo 1: Katılımcı Şube Müdürleri:**

S.N.	KIDEMİ	BU GÖREVDEKİ KIDEMİ	YAŞI	ÖĞRENİM DURUMU	GÖREVİ
ŞBM 1	14	4	39	Yüksek Lisans	Şube Müdürü
ŞBM 2	17	4	40	Lisans	Şube Müdürü
ŞBM 3	39	18	60	Lisans	Şube Müdürü
ŞBM 4	29	3	52	Lisans	Şube Müdürü
ŞBM 5	33	10	53	Lisans	Şube Müdürü
ŞBM 6	16	4	42	Lisans	Şube Müdürü

**Tablo 2: Katılımcı İlçe Milli Eğitim Müdürleri:**

S.N.	KIDEMİ	BU GÖREVDEKİ KIDEMİ	YAŞI	ÖĞRENİM DURUMU	GÖREVİ
İMM 1	28	3	51	Yüksek Lisans	İlçe Milli Eğitim Müdürü
İMM 2	38	7	59	Lisans	İlçe Milli Eğitim Müdürü
İMM 3	27	3	48	Lisans	İlçe Milli Eğitim Müdürü
İMM 4	16	2	40	Lisans	İlçe Milli Eğitim Müdürü
İMM 5	25	2	47	Lisans	İlçe Milli Eğitim Müdürü
İMM 6	23	6	49	Lisans	İlçe Milli Eğitim Müdürü

## BULGULAR:

İlçe Milli Eğitim müdürleri ve şube müdürlerinin okul müdürlerinin yaptıkları muhakkiklik görevleri hakkındaki görüşleri tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3 İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürlerinin Okul müdürlerinin yaptıkları muhakkiklik görevleri hakkındaki görüşleri:**

Görüşler (Kodlar)	İMM 1	İMM 2	İMM 3	İMM 4	İMM 5	İMM 6	ŞBM 1	ŞBM 2	ŞBM 3	ŞBM 4	ŞBM 5	ŞBM 6	Frekans	%
Olumlu Buluyorum					√								1	8,33
Şartlı Olarak Olumlu Buluyorum	√		√										2	16,7
Olumsuz Buluyorum		√		√				√	√	√	√		6	50
Hem Olumlu Hem Olumsuz Yönleri var						√	√					√	3	25

Tablo 3 incelendiğinde ilk sırayı % 50 oranla okul müdürlerine muhakkik olarak görev verilmesini olumsuz bulmalarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Okul Müdürlerine Muhakkiklik görevi verilmesini olumlu olarak görmüyorum. Müdürün asli işlerini aksatmakta, asli görevindeki performansını etkilemektedir. Muhakkiklik görevi ayrı bir alan olarak görülüp bunun eğitimi verilmeli ve eğitim denetmenlerince bu iş yapılmalıdır.” (İMM:2)*

*“...her ne kadar bu görevi yapsalar da bir müfettiş kadar yapamamaktadırlar. Ayrıca bu görevin bir karşılığının olmaması isteksiz olmalarına sebep olmaktadır.” (İMM:4)*

*“Okul Müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmesine olumsuz bakıyorum. Komşu okul müdürünü diğer bir okul müdürü hakkında soruşturma yapmak üzere görevlendirme yapıyoruz. Kısa bir süre sonra soruşturma yapan müdüre soruşturma yapılan müdürü görevlendiriyoruz. Bu da Müdürler arasında kırgınlıklara neden oluyor.” (ŞBM:5)*

Tablo 3’e göre ikinci sırayı ise % 25 oranla okul müdürlerine muhakkik olarak görev verilmesinin hem olumlu hem olumsuz yönleri olduğuna ilişkin görüşler yer almaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Sorunun mahallinde çözülmesi gibi olumlu yönleri var. Ancak işin uzmanı olmayan kişilerce yapılıyor olması ise olumsuzdur.” (İMM:6)*

*“Okul müdürlerinin muhakkiklik yapmalarının olumlu ve olumsuz yönleri vardır: Basit konularda, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yazışma yaparak müfettiş istemek, müfettişin ilçelere*

gelerek çalışması gibi gereksiz zaman ve emek israfından, gereksiz bürokrasiden kurtarmakta ya da azaltmaktadır. Okul müdürleri muhakkik olarak çalıştıkları konularla ilgili tecrübe kazanmakta, kendilerini geliştirme fırsatı yakalamaktadırlar. Ancak önemli konularda okul müdürlerinin gerek teknik bilgi anlamında gerekse tecrübe anlamında eksik oldukları kendilerince de kabul edilen gerçeklerdir. Bu sebepten biz ilçelerde gelen şikayetleri bir süzgeçten geçirerek bazılarını İl Mem e yazıyoruz bazılarını da ilçeden muhakkik görevlendiriyoruz. Olumsuz yönlerinden biri de: Bir okul müdürü başka bir okuldaki müdürünü, öğretmeni ya da diğer personeli soruştururken mutlaka duygusallığı da işine katıyor. Çünkü burası küçük bir ilçe her zaman yüz yüze bakılması söz konusudur.” (ŞBM:6)

Bu görüşlere ek olarak % 16,7 oranla iki ilçe milli eğitim müdürü (İMM1,3) şartlı olarak olumlu baktığını, bir ilçe milli eğitim müdürü (İMM:5) ise % 8’lik oranla olumlu baktığını belirtmiştir. Bu olumlu bakışta dikkati çeken ise bu ilçe milli eğitim müdürünün diğer katılımcıların olumsuz değerlendirdiği yakın ve dar çevreyi olumlu bulmasıdır: “Olumlu buluyorum. Çünkü bölgeyi ve bölge insanını tanıyan kişilerden seçiyoruz.” (İMM:5)

İlçe Milli Eğitim müdürleri ve şube müdürlerinin okul müdürlerinin yaptıkları muhakikliğin objektifliği-nesnellığı-hukuka uygunluğu vb. açılardan görüşlerine ilişkin bulgular tablo 4. ‘te verilmiştir.

**Tablo:4** Okul müdürlerinin yaptıkları muhakikliklerin objektifliği-nesnellığı-hukuka uygunluğu vb. açılardan görüşleri:

Görüşler (Kodlar)	İMM 1	İMM 2	İMM 3	İMM 4	İMM 5	İMM 6	ŞBM 1	ŞBM 2	ŞBM 3	ŞBM 4	ŞBM 5	ŞBM 6	Frekans	%
Genelde objektif-nesnel-hukuka uygun buluyorum					√				√				2	16,7
Genelde objektif-nesnel-hukuka uygun bulmuyorum		√					√	√		√	√	√	6	50
Büyük ilçelerde objektif olabilirler; küçük ilçelerde olamazlar			√			√							2	16,7
Diğer çalışanlara tarafsız, ancak mevkidaşlarına değil	√			√									2	16,7

Tablo 4 incelendiğinde ilk sırayı % 50 oranla okul müdürlerinin muhakkiklik görevlerinde objektif, tarafsız ve hukuka uygun olamadıklarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden biri aşağıda verilmiştir:

*Okul müdürlerinin yaptığı muhakkiklik görevlerini objektif ve hukuka uygun bulmuyorum. Çünkü Her gün beraber olduğu arkadaşı hakkında soruşturma yaparken arkadaşlık bağları ön plana çıkıyor. Bu da okul müdürlerinin objektif olmalarını engelliyor. Hukuka uygun davranamıyorlar (ŞBM:5).*

Bu görüşlere ek olarak % 16,7 şerlik oranlarla bir İlçe Milli Eğitim Müdürü ve bir Şube Müdürü (İMM: 5, ŞBM: 3) objektif-tarafsız olabildiklerini, İlçe milli eğitim müdürlerinden ikisi (İMM:3,6): Büyük ilçede objektif olabileceklerini ancak küçük ilçede bunun zor olduğunu, diğer iki ilçe milli eğitim müdürü (İMM: 1,4) ise: Öğretmen ve diğer eğitim çalışanlarına karşı objektif olmakla beraber; kendi mevkidaşlarına karşı objektif-tarafsız olamadıklarını belirtmektedirler.

İlçe Milli Eğitim müdürleri ve şube müdürlerinin Muhakkiklerle ilgili kendilerine yansıyan sorunlar hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular tablo 5. 'te verilmiştir.

**Tablo:5 Muhakkiklerle ilgili yaşanan sorunlar hakkındaki görüşler:**

Görüşler (Kodlar)	İMM 1	İMM 2	İMM 3	İMM 4	İMM 5	İMM 6	ŞBM 1	ŞBM 2	ŞBM 3	ŞBM 4	ŞBM 5	ŞBM 6	Frekans	%
Muhakkikliği angarya iş olarak görme						√	√	√				√	4	33,3
İsabetsiz kararlar verme	√			√								√	3	25
İnceleme komisyonlarından şekil ya da usul hatası yüzünden iadeler yaşanıyor			√					√	√				3	25
Mevkidaşlarını kayırma, az ceza vermeleri											√	√	2	16,7
Soruşturulanlar muhakkikleri yetersiz görüp, ilden müfettiş talep ediyor						√						√	2	16,7
Herhangi bir sorun olmuyor					√								1	8,33

Tablo 5 incelendiğinde ilk sırayı % 33,3 oranla okul müdürlerinin muhakkiklik görevinden şikayetçi olduklarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. (İMM:6, ŞBM:1,2,6) Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“...Muhakkiklerin kendileri de yeterli zamanları olmadığından, yapmaları gereken görevin dışında bir işle uğraşmaları gerektiğinden yakınmaktadır” (İMM: 6).*

“Okul Müdürlerinden dönüt sorunlardan en önemlisi zaman sorunu olarak gelmesi. Okuldaki görev ve sorumluluklarının her geçen gün artması ve verilen bu görevin asli görevleri dışında kabul edilerek sadece amirin verdiği görevi yerine getirme çabası ve de zamanında dosyayı teslim etmek olarak düşünülmesi. Ayrıca muhakkiklik görevi nedeni ile sosyal ilişkileri bulunan yönetici ya da eğitim personeli ile olumsuz ilişkiler yaşadıklarını belirtmeleri”(ŞBM:1)

Bu görüşlere ek olarak % 25 oranla iki ilçe milli eğitim müdürü ile bir şube müdürü (İMM:1,4, ŞBM:6): Şikayetçilerin cezayı az bulduğu, ceza alanların da fazla bulduğuna değinmişlerdir. Yine % 25 oranla bir ilçe milli eğitim müdürü ile iki şube müdürü (İMM:3, ŞBM:2,3) de: İnceleme komisyonundan usul ya da şekil hatası sebebi ile iadeler yaşandığını söylemişlerdir. Ayrıca % 16,7 oranla iki şube müdürü (ŞBM:5,6): mevkidaşlarına az ceza verme eğiliminde olduklarına vurgu yapmışlardır. Bir ilçe milli eğitim müdürü ve bir şube müdürü % 16,7 oranla (İMM:6, ŞBM:6): Soruşturulardan ilden müfettiş isteyenlerin olduğuna değinmiştir. % 8,33 oranla bir ilçe milli eğitim müdürü (İMM:5) ise: Herhangi bir sorun olmadığını belirtmiştir.

İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürlerinin Okul müdürlerinin soruşturmalar konusunda ilçe milli müdürlüğünden nasıl destek aldığına ilişkin görüşleri tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo:6** Okul müdürlerinin soruşturmalar konusunda İlçe Milli Müdürlüğünden nasıl destek aldığı ile ilgili görüşler:

Görüşler (Kodlar)	İMM 1	İMM 2	İMM 3	İMM 4	İMM 5	İMM 6	ŞBM 1	ŞBM 2	ŞBM 3	ŞBM 4	ŞBM 5	ŞBM 6	Frekans	%
Okul Müdürlerine hizmetiçi eğitim ve kurs verilmektedir	√	√		√			√	√	√	√	√	√	9	75
Teknik bilgi ve destek almaktadırlar	√					√	√	√	√		√	√	7	58,3
Soruşturma sürerken Muhakkiklere yanlarında olduğumuzu hissettiriyoruz (psikolojik destek)					√								1	8,33
Herhangi bir problem yoktur			√										1	8,33

Tablo 6 incelendiğinde: Şube müdürlerinin tamamı ve üç ilçe milli eğitim müdürü %75 oranla (İMM:1,2,4): Okul müdürlerine muhakkiklik konusunda hizmet içi eğitim / kurs verildiğini beyan etmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“...Belli zamanlarda düzenlenen hizmetiçi eğitimleriyle; tecrübeli müfettişlere danışarak bilgilerini yenilemektedirler (İMM:1).

“Muhakkiklik görevi ile ilgili konunun uzmanlarının katılımı ile Hizmetiçi seminerler yapılmaktadır...” (ŞBM:1).

“Okul müdürlerine tecrübeli maarif müfettişleri tarafından hizmet içi Eğitimler verdiriyoruz...” (ŞBM:5).

Yine şube müdürlerinin biri hariç (ŞBM:4); diğerlerinin tamamı ile iki ilçe milli eğitim müdürü % 58.3 oranla (İMM:1,6); muhakkiklerin ilçeden teknik bilgi, soruşturma dosyasının formatı ile ilgili bilgiler aldığını söylemiştir. Bir ilçe milli eğitim müdürü ile bir şube müdürü (İMM:6, ŞBM:6) ilave olarak: Bir ilçe milli eğitim müdürü (İMM:5) ise % 8,33 oranla: Soruşturma sürerken yanlarında olduğumuzu hissettiriyoruz diye beyanat vermiştir. İlçe milli eğitim müdürlerinden biri (İMM:3) de % 8,33 oranla: Herhangi bir problem yaşanmadığını bildirmiştir.

İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürlerinin muhakkiklik işlemleri esnasında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri tablo 7. 'de sunulmuştur.

**Tablo:7 İlçe Milli Eğitim Müdürü ve Şube Müdürlerinin muhakkiklik işlemleri ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri:**

Görüşler (Kodlar)	İMM 1	İMM 2	İMM 3	İMM 4	İMM 5	İMM 6	ŞBM 1	ŞBM 2	ŞBM 3	ŞBM 4	ŞBM 5	ŞBM 6	Frekans	%
Müfettiş ya da uzman kişi görevlendirilmeli	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	12	100
Yapılan muhakkiklik görevinin maddi karşılığı olmalı	√			√		√	√					√	5	41,7
Hizmetiçi eğitimler artırılmalı; periyodik hale getirilmeli	√		√	√		√	√						5	41,7
Mevkidaşlara ve önemli konulara okul müdürü görevlendirilmemeli	√		√	√									3	25
Yönetici atamalarında ek puan verilmeli						√	√					√	3	25
Bu bölüme bakan şb.md. başka bölümlere bakmamalı, ilgili alan mezunu olmalı							√						1	8,33
İlçe mem lerde hukuk bölümü açılmalı									√				1	8,33
Sorunlar, soruşturma açılmadan okulda çözülmeli											√		1	8,33
DYK daki gibi ek hizmet puanı verilmeli												√	1	8,33



Tablo 7 incelendiğinde: Bir ilçe milli eğitim müdürü ve bir şube müdürü (İMM:2, ŞBM:5): Bu konuda müfettiş ya da uzman kişi görevlendirilmesi gerektiğini söylemiştir. Geriye kalan katılımcıların da hepsi, başka sorulara verdikleri cevaplarda, bu işi esasen uzmanların, müfettişlerin yapması gerektiği görüşünde birleşmektedirler (% 100 oranla). Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“İl Milli Eğitim ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde bu konular için özel bürolar kurulmalı ve Müfettişler görevlendirilerek kadrolu bir şekilde bu görevleri yerine getirmelidirler” (İMM:2).*

*“...Gelen dosyaları da işin uzmanları yapmalı, idareciler inceleme-soruşturma ve muhakkiklik işleriyle uğraşmamalıdır (ŞBM:5).*

Üç ilçe milli eğitim müdürü ve iki şube müdürü (İMM:1,4,6, ŞBM:1,6); % 41,7 lik oranla yapılan muhakkiklik görevinin maddi bir karşılığı olması gerektiğini söylemiştir. Dört ilçe milli eğitim müdürü ve bir şube müdürü (İMM:1,3,4,6 ŞBM:1) ise yine % 41,7 oranla: Hizmetçi eğitimlerin artırılması, periyodik olarak tekrarlanması görüşünü dile getirmişlerdir. Hatta bazıları da (İMM:1,4) bu eğitimlerin örnek olaylar üzerinden yapılması gerektiğini belirtmiştir. Muhakkik görevlendirmeye karşı olmayanlar (İMM:1,3,4) da: Başka okul müdürlerine görevlendirilmeme, önemli konulara görevlendirilmeme vb. kısıtlamalar olması gerektiğinden bahsetmişlerdir (% 25 oran). Bunun dışında ise: % 25 oranla: Yönetici atamalarında ek puan (İMM:6, ŞBM:1,6), bu bölüme bakan şube müdürlerinin bölümlerle alakalı bir bölümden mezun olması ve ilçelerdeki şube müdürlerine başka görevler verilmemesi önerisi (ŞBM:1), İlçe Mem lerde hukuk bölümü açılması teklifi (ŞBM:3), okul müdürlerinin soruşturma açmadan, sorunu okulda çözmeye çalışmaları gerektiği (ŞBM:5) ve DYK daki gibi ek hizmet puanı verilebileceği (ŞBM:6) belirtilmiştir.

## **TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırmaya göre; katılımcıların yarısı okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerini olumsuz olarak değerlendirmektedirler. Geriye kalanlar ise, biri hariç, ya şartlı olarak olumlu olabileceğini ya da hem olumlu hem olumsuz yönleri olduğunu belirtmektedirler. Esasen bütün sorulara verilen cevaplar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların bu duruma bakışları tamamıyla olumsuzdur. Katılımcılar özellikle dar çevrede birbirini tanıyan kişilerin birbirini soruşturmasını eleştirmektedirler.

Okul müdürlerinin yaptığı muhakkiklik ile ilgili: İlçe Milli Eğitim Müdürü ve Şube Müdürlerinin yarısı direkt olarak objektif, tarafsız ve hukuka uygun bulmadıklarını belirtmiş;

geriye kalanların çoğunluğu ise: Diğer çalışanlara objektif olabilseler de mevkidaşlarına olmadıklarını, küçük ilçelerde objektif olmadıklarını belirtmişlerdir. Toplamda % 83,3 oranla, bir şekilde, olumsuz bakılmaktadır.

Kendilerine verilen muhakkiklik görevinden okul müdürleri de şikayetçidir: Asli işleri olmayan, herhangi bir maddi – manevi katkısı da olmayan bir iş olarak tanımlamaktadırlar. Şikayetçiler ve soruşturulanlar da memnun değildir. İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde komisyonlardan dönen dosyalar bulunduğu belirtilmektedir. Bu duruma göre, paydaşlardan hiçbiri durumdan memnun değildir.

Soruşturma işleri önemslenmediğinde ya da angarya bir iş olarak görüldüğünde hata yapmaya ortam hazırlar ve bu da haksızlıklara neden olabilir.

Muhakkik olarak görevlendirilecek olan okul müdürlerine bu konuda seminer ve kurslar verildiği belirtilmektedir. Ancak genel manada olumsuz bir bakış olduğunu ve %58,3 gibi bir oranla ilçeden teknik destek alındığını hesaba katarsak verilen kursların yetersiz olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Ya da yöneticilerin liyakati tartışılmalıdır.

Okul müdürlerinin can ve mal güvenliği olmadığını bazı maliyetlerin bile ceplerinden karşılandığını belirten sadece bir katılımcı vardır. Ancak bunun çok önemli bir tespit olduğu yadsınamaz.

Soruşturmacılık görevi savcılık, yargıçlık rolünü(Karagözoğlu, 1977) içeren riskli bir görevdir. Soruşturma görevini gerçekleştirmek için araba kullanmak ta risk taşır ve aynı zamanda maliyetli bir iştir bu nedenle okul müdürlerinin bu ek görevleri için kendilerine ek bir getiri sağlanmalıdır.

Bu işi müfettişlerin ya da uzman kişilerin yapması gerektiği görüşü ağır basmaktadır. Katılımcılar, bu görevin müfettişlerden alınıp okul müdürlerine verilmesini değil; okul müdürlerinden alınıp müfettişlere verilmesini önermektedirler. Eğer mutlaka okul müdürleri yapacaksa da, bu görevin onlar için cazip hale getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda getirilen öneriler: Okul müdürlerine muhakkiklik görevi için; hizmet puanı verilmesi, ek ders ücreti ödenmesi, yöneticilik süresinin uzatılmasında katkı sağlaması, hizmet içi eğitimlerin arttırılması - periyodik hale getirilmesi, mevkidaşlarına ve önemli konulara görevlendirilmemeleri, ilçelerde bu bölüme bakan şube müdürlerinin başka bölümde görevlerinin olmaması – ilgili alan mezunu olmalarıdır.

Katılımcılara göre soruşturma yoğunluğu vardır ve bu durum eğitim ortamlarını olumsuz etkilemektedir. Güvensizlik, iş veriminde düşüklük, sorumluluk almama gibi sonuçlar doğurmaktadır.

İlçe Milli Eğitim Müdürü ve Şube Müdürlerinin genel anlamda okul müdürlerine muhakkiklik görevi verilmesine olumsuz baktıkları, çeşitli çözüm önerileri getirdikleri göz önüne alındığında; illerde bulunan müfettiş sayılarının arttırılarak bu işler için müfettişlerin görevlendirilmesi, okul müdürlerine verilecekse kısıtlı sayıda ve istekli olanlarına verilebileceği, onlar için bu görevi cazip kılacak teşvik edici uygulamalar yapılmasının uygun olacağı sonucuna varılmıştır.

Bu araştırma Antalya iline bağlı olarak çalışan bazı İlçe Milli Eğitim Müdürü ve Şube Müdürleri ile yapılmıştır. Diğer il ve ilçelerde görevli İlçe Milli Eğitim Müdürü ile Şube Müdürlerinin ve hatta diğer paydaşların da görüşleri alınarak karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir. Teşvik edici önlemler alınan il ve ilçelerde pilot uygulamalar yapılarak, geliştirilen sistem tüm ülkede uygulanabilir.

#### **KISALTMALAR:**

CİMER: Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi

BİMER: Başbakanlık İletişim Merkezi

MEBİM: Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi

DYK: Destekleme ve Yetiştirme Kursu

TDK: Türk Dil Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

İMM: İlçe Milli Eğitim Müdürü

ŞBM: Şube Müdürü

#### **KAYNAKÇA**

Bilgin, N. (2006). Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnekler çalışmaları. *Siyasal Kitabevi*.

Erdoğan, M. Y. and Moğul, E. (2014) The Analysis And Evaluation Of The Calls To Alo 147 Ministry Of Education Phone Line. *Electronic Journal of Education Sciences*, 5 (3), pp. 45-55.

Kırmızıgül, H. (1993). *Memurlar Hakkında Tahkikat ve Muhakeme Usulü*. İstanbul.

MEB. (2018) 01/08/2018 Tarihli ve E.14051891 Sayılı 2018 / 14 No'lu Genelge.

MEB. (2008) Disiplin Amirleri ve Muhakkikler İçin Soruşturma Rehberi. MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı. Ankara.

Palys, T.(2008) Purposive sampling. İn L. M. Given (Ed.) The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. (Vol.2).Sage: Los Angeles, pp.697-8.

Karkın, N. ve Zor, A. (2017). Vatandaş - İdare Etkileşimi Bağlamında Bilgi Edinme Hakkı: BİMER Örneği ve İdarede İnovasyon. Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi 5(1) 25-44,

Keith F. Punch (2005) İntroduction to Social Research - Quantitative & Qualitative Approaches. London

Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. Biometrics, 33(1), 159-174.

Resmi Gazete, (1984). 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun. S. 18571. T.1 Kasım 1984.

Resmi Gazete (1965) 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu. S. 12056. 14 Temmuz 1965.

Resmi Gazete (2004) 5271 sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu S. 25673. 4 Aralık 2004.

Resmi Gazete. (1999). 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanmasına Hakkında Kanun s. 23896. 2 Aralık 1999.

TDK. (2018) [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a3252e445e0c5.44374629](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a3252e445e0c5.44374629)

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

---

## ÖRGÜTSEL BAĞLILIK: İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA

---

Hilmiye YİKSEL<sup>301</sup>, Semiha ŞAHİN<sup>302</sup>

### ÖZET

*Bu bağlama bu araştırmanın amacı, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin bazı değişkenler bakımından farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma 2014-2015 öğretim yılında Manisa-Akhisar’da yapılmış, orta okullarda görev yapan 316 öğretmen tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizlerinde aritmetik ortalama, standart sapma, t- testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Scheffe Testi, Sheffee testinin yanıt vermemesi durumunda LSD testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılık düzeyleri içselleştirme boyutunda medeni durumlarına göre erkek öğretmenlerin, özdeşleşme boyutunda yaşlarına göre 41-50 yaş öğretmenlerin, öğrenim düzeylerine göre EYO mezunu öğretmenlerin ve okul büyüklüğüne göre orta büyük okulların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte yandan Sendikaya üyeliği bulunan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, sendika üyeliği bulunmayan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Bağlılık, örgütsel bağlılık, ilkokul, ortaokul, öğretmen.

### ORGANIZATIONAL COMMITMENT: A RESEARCH ON ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL TEACHERS

#### ABSTRACT

*The main purpose of this study is to determine the levels of organizational commitment, according to the perceptions of teachers in primary and middle school, whether there are any significant differences in terms of their individual, professional characteristics and schools’ characteristics. The scope of the study is comprised of formal elementary and middle school teachers in the central districts of Akhisar in Manisa in 2014-2015 academic year. Then, the sample of the study consists of 316 using stratified sample method. In order to gather the data, Balay’s (2000) “Organizational Commitment Scale” are used. During the analyse of data, arithmetic average, standard deviation, t- test, one way variance analyse, Scheffe Test*

---

<sup>301</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, m\_shenkova@hotmail.com

<sup>302</sup>Doç.Dr., DEÜ Buca Eğitim Fakültesi, ssahin66@gmail.com

*and in the event of it's not working, LSD Test is applied. Results of research can be listed as follows: Perception of teachers in primary and middle schools about organizational commitment, in favor of married teachers according to marital status on internalisation dimension, in favor of teachers who 41-50 age according to the age variable, teachers who graduated from EYO as educational level, medium size schools' teachers as school size on identification dimension. On the other hand it is in favor of the union membered teachers according to the union membership of the teachers on adaptation dimension.*

**Keywords:** *Commitment, Organizational Commitment, elementary school, middle school, teacher.*

## GİRİŞ

Örgütsel bağlılığı ilk tanımlayanlardan biri olan Grusky, bağlılığı "bireyin örgüte olan bağının gücü" (Wahn, 1998: 256), Porter ve diğ. (1973: 3) göre ise çalışanın örgütle özdeşleşmesi ve örgütte kalma istekliliği derecesidir. Bu gibi tanımlardan hareketle örgütsel bağlılığı, bireyin çalıştığı kurumla bütünleşmesi, kendini o kurumun bir parçası olarak hissetmesi ve örgütün amaçlarını benimseyip örgütle özdeşleşme düzeyi olarak tanımlamak mümkündür. Buna göre çalışan, örgütün amaç ve değerlerini benimseyip örgüt için çaba gösteriyor ve bunu salt örgütün iyiliği için yapıyorsa örgütüne içselleştirme düzeyinde bağlılık gösteriyor demektir (Balay, 2000: 62).

Bağlılık duyan çalışanlar, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde inanır, emir ve beklentilere gönüllü olarak uyarlar. Bu üyeler ayrıca, amaçları gerçekleştirmek için asgari beklentilerin çok üstünde çaba ortaya koyar ve örgütte kalmada kararlılık gösterirler (Balay, 2000: 2). Katz ve Kahn'a göre örgütsel amaçlara bağlılık, sadece üstlenilen görevi başarıyla yaparak devamsızlığın ve işgücü devrinin azalmak değil; aynı zamanda bireyi örgütsel yaşam ve en üst düzeyde sistem başarısı için gönüllük eylemlerine yöneltmektedir (Bayram, 2005: 126). Okullara aidiyet duygusu ve bağlılık öğretmen yaşam doyumunu ve performansı açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda konuya dikkat çekmek ve cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve okul büyüklüğü gibi bazı özellikler açısından önem arz etmektedir.

O'Reily ve Chatman (1986) örgütsel bağlılığı, kişinin örgüte psikolojik bağlılığı olarak değerlendirmekte ve örgüte bağlılığı üç boyutta ele almaktadır (Akt. Balay, 2000: 18). Uyum bağlılığı: Bağlılık, paylaşılmış değerler için değil, belirli ödülleri kazanmak için oluşmaktadır. Bu bağlılıkta, ödülün çekiciliği ve cezanın iticiliği söz konusudur (Bayram, 2005:130). Özdeşleşme bağlılığı: Bağlılık, diğerleriyle doyum sağlayıcı bir ilişki kurmak veya ilişkiyi

devam ettirmek için meydana gelmektedir. Böylece birey, bir grubun üyesi olmaktan gurur duymaktadır (Bayram, 2005:130). İçselleştirme bağlılığı: Tümüyle bireysel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır. Bu boyuta ilişkin tutum ve davranışlar; bireylerin, iç dünyalarını örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu kıldığında gerçekleşmektedir (Bayram, 2005:130).

Örgütsel bağlılık ile yaş arasındaki ilişki birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Allen ve Meyer (1993) tarafından yapılan çalışmada, yaş arttıkça çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir. Bunun sebebini de yaşı büyük olan çalışanların gençlere göre örgütte daha fazla tecrübe yaşamalarına bağlamışlardır. Balay (2000), Uzun ve Yiğit (2011), Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen (2010), Durna ve Eren (2005), Ertürk (2014), Özkırış' (2012), Balıkçioğlu (2013), Taş (2012), Altun (2010), Camcı (2013) ve Sağcan (2013) ve İllez (2012) gibi araştırmacılar da çalışmalarında örgütsel bağlılık ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Alanyazında kadınların mı yoksa erkeklerin mi örgütlerine daha fazla bağlılık gösterdikleri araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Balay (2000), Durna ve Eren (2005), Ertürk (2014), Sağcan (2013), Taş (2012), İnce ve Gül (2005) ve İllez (2012) çalışmalarında cinsiyet değişkeni ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Örgütsel bağlılığı etkileyen kişisel faktörlerden bir diğeri, çalışanların medeni durumlarıdır. Ancak, bu iki değişken arasındaki ilişki az sayıda kuramsal çalışmada incelenmiştir. Kılıç (2011), Sağcan (2013), Camcı (2013), Özkırış (2012) ile Taş (2012), çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri ile medeni durumları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır.

Kılıç'ın (2011), Balıkçioğlu (2013), Balay (2000), Ertürk (2014), Yalçın ve İplik, 2005), Camcı (2013) ve Taş (2012) çalışanların eğitim düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında bir ilişkiyi ele alan araştırmacılarıdır. Balay (2000), İnce ve Gül (2005), Camcı (2013), Özkırış (2012), Fındık ve Eryeşil (2012), İllez (2012), Balıkçioğlu (2013), Taş (2012) ve Ertürk (2014) çalışmalarında hizmet süresi değişkeni ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Zeyrek'e (2008) göre örgütsel bağlılık sadece kişisel nedenlerden kaynaklanmamaktadır. Bunun yanında örgütsel etmenlerde örgütsel bağlılık ile yakından ilişkilidir (Ertürk, 2014:50).

Buna bağlı olarak Türkiye alanyazında örgütsel bağlılık ile ilgili hatırı sayılır sayıda araştırma bulunmaktadır (Akyürek, Toygar ve Şener, 2013; Balay, 2000; Baysal ve Paksoy, 1999; Bayram, 2005; Buluç, 2009; Çetin, 2004; Çöl, 2004; İnce ve Gül, 2005; Sabuncuoğlu, 2007).

Bu çalışmada ilk ve ortaokullarda örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi; öğretmenlerin bireysel, mesleki ve okullarının bazı özelliklerine (cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, öğrenim düzeyi, hizmet süresi, sendika üyeliği ve okul büyüklüğü) göre örgütsel bağlılığa ilişkin algıları incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca dayalı olarak araştırmanın bulgu ve sonuçlar elde edilmiş ve öneriler geliştirilmiştir.

## YÖNTEM

Bu çalışma, tarama modelinde betimsel (ilişkisel) bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Araştırmada veri toplama tekniği olarak nicel yöntem kullanılmıştır.

**Evren ve Örneklem:** Bu araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Manisa ili Akhisar ilçesinde 84 ilk ve ortaokulda görev yapmakta olan 850 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini yansızlık kuralına sadık kalınarak seçilmiştir. Yansızlık, belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her ünitenin örnekleme girebilme olasılığının belli, bağımsız ve birbirine eşit olması durumudur (Karasar, 2011: 112). Tabakalı rasgele örnekleme yöntemi kullanılan bu araştırmada, örnekleme alınan okulların ve en az iki yıldır öğretim yapıyor olması ve katılımcı öğretmenlerin de çalıştıkları okullarda en az iki yıldır çalışıyor olması göz önünde bulundurulmuştur.

**Veri Toplama Aracı:** Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmek için Balay (2000a) tarafından geliştirilen 24 maddelik 5'li likert tipi "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan araştırma ve bulgularda ölçme aracında üç faktör (uyum, özdeşleşme ve içselleştirme) bulunduğu saptanmıştır. Maddelerin 8'i birinci faktör (uyum), 7'si ikinci faktör (özdeşleşme) ve 9'u üçüncü faktöre (içselleştirme) aittir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı ise 0.78, her bir faktörün sırasıyla 0.81, 0.89 ve 0.93'dür. Ölçeğin faktör analizi, eigen değeri (öz değer) ve güvenilirlik katsayı sonuçları Tablo 2'de verilmektedir.

**Tablo 1. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Faktör Yükleri, Eigen Değeri ve Güvenirlik Katsayıları**

Boyutlar	MaddeS.	Faktör Y.	Eigen Değeri	Cron. Alpha Kat.
Uyum	8	.25-.70	2.018	.81
Özdeşleşme	7	.32-.74	.590	.89
İçselleştirme	9	.48-.74	.392	.93

Tablo 2'de görüldüğü üzere madde faktör yükleri .30'un üzerinde seyretmektedir ve güvenilirlik katsayıları ise iç tutarlıklarının iyi olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002).



**Veri Toplama İşlemleri:** İlk olarak ölçme aracının uygulanması için Manisa Milli Eğitim Müdürlüğü'nden anket uygulama izni alınmıştır. Ölçekler, Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin yazısıyla birlikte, araştırma yapılan okullara elden götürülmüştür. İdarecilerle görüşülmüş, öğretmenlere ölçme aracı açıklanmış ve gönüllü öğretmenlerin araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda, katılımı arttırmak amacıyla araştırmacı tarafından okullara ölçek bırakılmıştır. Ölçme araçları belirtilen süre sonunda araştırmacı tarafından o okullara gidilerek teslim alınmıştır. Ölçekler, 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Manisa ilinin Akhisar ilçesinde bulunan 38 resmi ilk ve ortaokulda görev yapan 350 öğretmene uygulanmıştır. Geriye dönen 325 ölçek incelenmiş, bir kısmını boş bırakan 9 ölçek çıkartılmış ve sonuçta 316 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

**Veri Analizi:** Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılmıştır. Aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz iki ayrı grup arasındaki farkın manidar olup olmadığını belirleyebilmek için t Testi, ilişkisiz iki ya da daha çok grup arasındaki farkın anlamlılığını test edebilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi, Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde ANOVA sonrası Scheffe Testi, Scheffe testinin yanıt vermemesi durumunda LSD istatistiksel testlerinden yararlanılmıştır.

## Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin onların cinsiyetlerine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 2'de verilmektedir.

**Tablo 2.** Cinsiyetlerine Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (t-Testi Sonuçları)

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	SD	T	P
Uyum	Kadın	153	1.85	.74	314	.4	.68
	Erkek	163	1.89	.76		0	Fark Önemsiz
Özdeşleşme	Kadın	153	3.08	1.08	314	1.	.18
	Erkek	163	3.24	1.04		33	Fark Önemsiz
İçselleştirme	Kadın	153	3.55	.76	314	.0	.98
	Erkek	163	3.55	.97		1	Fark Önemli

Tablo 2'de görüldüğü gibi tüm alt boyutlarda cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin onların yaşlarına göre

anlamli farklilik gosterip gostermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3’de verilmektedir.

**Tablo 3.** Yaşlarına Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)

Boyutlar	Vary.Kaynağı	Sd	Karaler		F	P
			Toplamı	Ortalaması		
Uyum	GA	3	1.081	.36	.63	.59
	Gi	312	177.496	.56		
	GN	315	178.578			
Özdeşleşme	GA	3	16.236	5.41	4.94	.002*
	Gi	312	341.274	1.09		
	GN	315	357.510			
İçselleştirme	GA	3	3.120	1.04	1.35	.25
	Gi	312	239.694	.76		
	GN	315	242.814			

\*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde “uyum” (F=.63, p=0.59) ve “içselleşme” (F=1.35, p=.25) boyutlarında yaşa göre anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen “özdeşleşme” (F=4.94, p=.002) boyutunda yaşa göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. LSD testi sonucuna göre Tablodaki bulgulara göre 41-50 yaş grubu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri özdeşleşme boyutunda 21-30 ve 31-40 yaş grubu öğretmenlere nazaran daha yüksektir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin onların evli veya bekar olmalarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4’de verilmektedir.

**Tablo 4.** Medeni Duruma Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (t- Testi Sonuçları)

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	SD	T	P
Uyum	Bekar	44	2.06	.88	314	1.77	.07
	Evli	272	1.84	.72			
Özdeşleşme	Bekar	44	2.92	.96	314	-	.10
	Evli	272	3.20	1.0			
İçselleştirme	Bekar	44	3.18	.91	314	-	.002*
	Evli	272	3.61	.85			

p<0.05\*

Tablo 4 incelendiğinde, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları “içselleşme” boyutunda (t=-3.07, p=0.03) medeni durumlarına göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık

göstermektedir. Evli öğretmenlerin özdeşleşme alt boyutunda örgütsel bağlılık algı düzeyleri bekar öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin onların hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5’de verilmektedir.

**Tablo 5.** Hizmet Sürelerine Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu)

Boyutlar	Varyans		Karaler		F	P
	Kaynağı	SD	Toplamı	Ortalaması		
Uyum	GA	5	2.950	.59	1.04	.39
	Gİ	310	175.628	.56		
	GN	315	178.578			
Özdeşleşme	GA	5	10.314	2.06	1.84	.10
	Gİ	310	347.196	1.12		
	GN	315	357.510			
İçselleştirme	GA	5	4.399	.88	1.14	.33
	Gİ	310	238.415	.76		
	GN	315	242.814			

Tablo 5 incelendiğinde, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde öğretmenlerin hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin onların sınıf veya branş öğretmeni olmalarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmektedir.

**Tablo 6.** Branşlarına Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (t-Testi Sonuçları)

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	SS	SD	T	P
Uyum	Sınıf	140	1.86	.83	314	-.17	.86
	Branş	176	1.88	.68			
Özdeşleşme	Sınıf	140	3.27	1.1	314	1.52	.13
	Branş	176	3.08	0			
				1.0			Fark
				3			Önemsiz
İçselleştirme	Sınıf	140	3.59	.95	314	.68	.49
	Branş	176	3.52	.81			
							Fark
							Önemsiz

Tablo 6’da görüldüğü gibi ilk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri, ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin onların öğrenim düzeylerine göre anlamlı

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans testi sonuçları Tablo 7’de verilmektedir.

**Tablo 7.** Öğrenim Düzeylerine Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	SD	Karaler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Uyum	GA	4	1.308	.32	.57	.68
	Gi	311	177.269	.57		
	GN	315	178.578			
Özdeşleşme	GA	4	13.164	3.29	2.97	.02*
	Gi	311	344.346	1.10		
	GN	315	357.510			
İçselleştirme	GA	4	3.296	.82	1.07	.37
	Gi	311	239.518	.77		
	GN	315	242.814			

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları özdeşleşme boyutunda (F=2.97, p=.02) öğrenim düzeylerine göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Tablodaki bulgulara göre özdeşleşme boyutunda yüksekokul mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri 4 yıllık fakülte mezunu öğretmenlere nazaran daha yüksektir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin onların öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmektedir.

**Tablo 8.** Sendika Üyelik Durumuna Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (t- Testi Sonuçları)

Boyutlar	Sendika Üyeliği	N	$\bar{X}$	SS	SD	T	P
Uyum	Evet	234	1.93	.74	314	2.5	.01*
	Hayır	82	2.59	.96			
Özdeşleşme	Evet	234	3.14	1.0	314	-.66	.50
	Hayır	82	3.23	9			
İçselleştirme	Evet	234	3.55	.90	314	-.09	.92
	Hayır	82	3.56	.79			

Tablo 8’de görüldüğü gibi ilk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri “uyum” boyutunda (t=2.5, p=.01) sendika üyelik durumlarına göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Uyum boyutunda sendikaya üyeliği bulunan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları sendika üyeliği bulunmayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Araştırmada, öğrenci sayıları dikkate alınarak okullar üç gruba ayrılmıştır. Öğrenci sayısı 600’den az olan

okullar küçük, 600-1200 arası olan okullar orta ve öğrenci sayısı 1200’den çok olan okullar büyük okul olarak adlandırılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin onların okullarının büyüklüğüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans testi sonuçları Tablo 9’da verilmektedir.

**Tablo 9.** Okulların Büyüklüğüne Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	SD	Karalar Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Uyum	GA	2	1.076	.53	.94	.38
	Gi	313	177.502	.56		
	GN	315	178.578			
Özdeşleşme	GA	2	11.931	5.96	5.40	.005*
	Gi	313	345.579	1.10		
	GN	315	357.510			
İçselleştirme	GA	2	1.532	.76	.99	.37
	Gi	313	241.282	.77		
	GN	315	241.814			

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde “uyum” boyutunda (F=.94 p=.38) ve “içselleşme” boyutunda (F=.99, p=.37) okul büyüklüğüne göre anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen “özdeşleşme” boyutunda (F=5.40, p=.005) okul büyüklüğüne göre  $p<.05$  düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın kaynağı belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları “özdeşleşme” boyutunda küçük okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algı düzeyleri (p=.005) orta büyüklükte okullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre  $p<.05$  daha düşük düzeydedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri bağlılığın tüm alt boyutlarında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarını değiştirmedini göstermektedir. Cinsiyetin örgütsel bağlılığı etkilemediği sonucu Balay (2000), Durna ve Eren (2005), Ertürk (2014), Sağcan (2013), Taş (2012) ve İllez’in (2012) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. “Özdeşleşme” boyutunda ileri yaş grubu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri genç ve orta yaş grubu öğretmenlerine nazaran daha yüksektir. Yaş arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri de artmaktadır. Bunun sebebi ileri yaştaki öğretmenlerin çalıştıkları okulların evlerine yakınlığı, belli bir düzenlerinin olması ve emeklilikleri yaklaştıkça bu düzenlerini bozmak istememeleri olarak gösterilebilir. Böylece

ileri yaştaki öğretmenler meslekteki son yıllarını rahat geçirmek ve belki de daha olgunlaştıkları için okullarına bağlandıkları söylenebilir. Genç ve orta yaş grubu öğretmenler ise daha çok okul içi iletişim ve etkinliklere önem verdikleri için kendilerini verimli ve mutlu hissetmedikleri okullardan ayrılmaları çok daha kolay olabilmektedir. Bu bulgular Durna ve Eren (2005), Ertürk (2014), Özkırış (2012), Balıkçioğlu (2013) ve İllez'in (2012) çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir. Taş (2012), Altun (2010), Camcı (2013) ve Sağcan'ın (2013) araştırmalarında ise örgütsel bağlılık ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları medeni durumlarına göre “uyum” ve “özdeşleşme” boyutlarında farklılık göstermez iken, “içselleşme” boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. İçselleştirme” boyutunda evli öğretmenlerin bireysel ve kurumsal amaçlarının dengesini daha iyi kurabildiklerini söylemek mümkündür. Bu sonucu Kılıç'ın (2011) çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Bunun yanında Sağcan (2013), Camcı (2013) ve Özkırış'ın (2012) araştırmalarınca desteklenmektedir. Taş'ın (2012) hemşireler üzerinde yaptığı çalışma sonuçlarına göre ise evli hemşirelerin genel örgütsel bağlılık düzeylerinin bekar hemşirelere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde öğretmenlerin hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, hizmet süresi değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarını değiştirmediğini göstermektedir. Bu sonuçlar Balay (2000), Camcı (2013) ve Özkırış'ın (2012) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Fındık ve Eryeşil (2012), İllez (2012), Balıkçioğlu (2013), Taş (2012) ve Ertürk (2014) ise çalışmalarında, hizmet süresi arttıkça çalışanların da örgütsel bağlılık düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri, ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda onların branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, branş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarını değiştirmediğini göstermektedir. Bu sonuç Kılıç'ın (2011) çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde “uyum” ve “içselleşme” boyutunda öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen, “özdeşleşme” boyutunda öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre “özdeşleşme” boyutunda yüksekokul mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri lisans mezunu öğretmenlerine nazaran daha yüksektir. Araştırma sonuçlarına göre

“özdeşleşme” boyutunda yüksekokul mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri lisans mezunu öğretmenlerine nazaran daha yüksektir. Bunun sebebi yüksekokul mezunu öğretmenlerin ileri yaş grubu öğretmenler olarak; ilişkisel bağlamda kendilerini güvende hissetme ve aidiyet duygusunu sürdürme eğiliminde olabilirler.

Bu bulgular Kılıç’ın (2011) çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Balıkçioğlu (2013) çalışmasında, örgütsel bağlılık ile öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulmasına rağmen Balay (2000), Ertürk (2014), Camcı (2013) ve Taş (2012) tarafından yapılan çalışmalarda örgütsel bağlılık ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri, “özdeşleşme” ve “içselleştirme” boyutlarında sendika üyelik durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemekte iken “uyum” boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Bu durum sendika üyeliği olan öğretmenlerin okullardaki bazı kazançlar çerçevesinde daha doyum elde ettiklerine işaret etmektedir. Başka bir deyişle, sendikaların maddi ve manevi desteği ile kendilerini çalıştıkları kuruma karşı sorumlu hissetmeleri olabilir. Kılıç (2011) tarafından yapılan çalışmada örgütsel bağlılık ile sendika üyeliği değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Orta düzey okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri “özdeşleşme” boyutunda küçük okullarda çalışan öğretmenlere nazaran daha yüksek olmasının nedeni küçük okulların ilçe merkezine uzak veya kırsal kesimin yaşadığı mahallelerde olması olabilir. Fakat daha önemlisi bu tip okullarda doyum sağlayıcı bir ilişkiler ve aidiyet hissi bu sonucu getirmiş olabilir. Okul biraz büyük olunca buralarda çalışan öğretmenlerin biran önce tayinle merkezi ve daha büyük okullara geçmek istedikleri söylenebilir.

Kısacası bu araştırmada kişisel ve örgütsel bazı özellikler örgütsel bağlılığın düzeyini etkileyen etmenler olarak ortaya konulmuştur. Buna göre örneğin kadın öğretmenler ve bekâr öğretmenler gibi aleyhte sonuca sahip gruplar üzerinde eğitim ve okul yöneticilerinin çalışma yaparak bu gruplardaki öğretmenlerin okullarına bağlılık düzeyinin artırılması inme arz etmektedir. Böylece bu öğretmenlerin kişisel olarak mutlu edilmesi ve performanslarına katkı sağlanması mümkün olabilir.

## KAYNAKÇA

Abraham, R.(2004).Organizational Cynicism: Definitions, Bases, and Consequences. New York: *Melen Studies in Business*, 20.

Akyürek E.Ç., Toygar Ş.A.ve Şener T., 2013, Örgütsel Kültür ve Alt Kültürün Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Sağlık Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 12 (2), 55-62.

- Allen, N.J. & Meyer, J.P. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization. *The Journal of Occupational Psychology*, 63,18.
- Altıntaş F. Ç. (2007). Örgüt Yapısının Örgütsel Politika ve İşlem Adaleti Üzerine Etkisinin Yapısal Denklem Modellemesi Yardımıyla Analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (2), 152.
- Altun, G. (2010) *Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atay, S. (2006). *Kariyer Yönetiminin Örgütsel Bağlılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ateş, H., Yıldız, B. ve Yıldız, H. (2012). Herzberg'in çift faktör kuramıBalay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balay, R. (2000). *Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balıkçoğlu, S. (2013). *Antalya Bölgesi Konaklama İşletmeleri Çalışanlarının Örgütsel Sinizm Tutumları ile Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Başığit, A. (2006). *Örgütsel İletişimin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Bayram, L. (2005) "Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık". *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Baysal, A. C. ve Paksoy, M.,(1999). Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli, *İ.Ü.İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-15.
- Buluç, B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 14. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, Ö. (2001). *İşe Bağlılık Olgusu ve Etkileyen Faktörler*. Seçkin Yayınevi, Ankara, 2001.
- Camcı V. (2013). *Çalışanların Örgüte Bağlılıkları İle İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Çetin, G. G. (2006). *Örgütsel Bağlılık: Örgütsel İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve Trakya Üniversitesi'nde Örgüt İklimi İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Çöl G. ve Ardiç K. (2008) Sosyal Yapısal Özelliklerin Örgüte Bağlılık Üzerine Etkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22 (2).
- Çöl, G. (2004). *İnsan Kaynakları Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi*, 6 (2), 4–11.
- Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç Bağlılık Unsuru Ekseninde Örgütsel Bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2), 210-219.



- Ertürk, R (2014). *Öğretmenlerin İş Motivasyonları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Fındık, M. ve Eryeşil K. (2012). *Örgütsel Sinizmin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma*. International Iron & Steel Symposium, 02-04 April 2012, Karabük, Türkiye (1250-1255).
- İllez, Z. (2012) *Örgüt İkliminin İşgörenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi: Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnce, M., Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 22. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, Ş. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Keçiören İlçesi Örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkırış, B. (2012). *Akademisyenlerin Temel Benlik Değerlendirmeleri İle Duygusal örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Porter, L. W., Steers, R. M. & Boulian, P. V. (1973). *Organizational Commitment, Job Satisfaction and Turnover Among Psychiatric Technicians*. U.S Department of Health Education and Welfare National Institute of Education, Technical Report, 16, 1-21.
- Sabuncuoğlu, E. T. (2007). Eğitim, Örgütsel Bağlılık Ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 613-628.
- Saçcan, A. (2013). *Özel Dersanelerde Görev Yapan Öğretmenlerin İş Tatminleri ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki Etkileşim İle İlgili Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.
- Taş, Ö. (2012). *Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Güven ve İş Doyumu Arasındaki İlişki: Özel Bir Hastane Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Wahn, J. C. (1998). Sex Differences in the Continuance Component or Organization Commitment, *Group & Organizational Management*, 23 (3), 256-268.
- Yalçın, A. ve İplik, F. N. (2005). Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Adana İli Örneği, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 395-412.

---

## EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖRGÜTSEL İKİYÜZLÜLÜĞÜN ÜSTESİNDEN GELME YOLLARI

---

Gökhan KILIÇOĞLU<sup>303</sup>, Derya KILIÇOĞLU<sup>304</sup>

### ÖZET

*Eğitim örgütlerinin çevrelerinde meydana gelen değişim ve gelişimleri örgüt bünyesine entegre etmesi sürecinde örgütler kurumsal çevrelerindeki olgular tarafından kurgulanmaktadır ve çevrelerindeki örgütlere benzeme eğilimi taşımaktadırlar. Bu benzeşim sürecinde eğitim örgütlerinde örgütsel ikiyüzlülük adı verilen örgütsel davranışla karşılaşılabilir. Örgütsel ikiyüzlülük örgütün çalışanlara vaatleri ancak bu vaatleri yerine getirememeleri veya bu vaatlerin tersine farklı uygulamaları hayata geçirmesi, bir şeyi (x) yapacağını ifade etmesine rağmen farklı bir şeyi (y) gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel ikiyüzlülük üzerine yapılan nitel ve nicel çalışmalarda ikiyüzlülüğün okullarda yöneticilerin kişiliklerinden ve liderlik özelliklerinden, merkezi eğitim sisteminin yapısından, okulun ekonomik ve fiziksel durumundan, hesap verebilirlikten ve denetim sisteminden, okul merkezli faktörlerden, okul otonomisinden ve yaşanan bürokratik engellerden etkilendiği göze çarpmaktadır. Okullar açısından yıkıcı bir davranış olan örgütsel ikiyüzlülük, bireysel açıdan çalışanlarda başarısızlık hissi, mutsuzluk, güven eksikliği, değersiz hissetme, yöneticinin imajının zedelenmesi, otoritenin zayıflaması, davranışsal problemler gibi bireysel çıktıları yaratabildiği gibi örgütsel açıdan okullarda örgütsel bağlılığı, vatandaşlığı, motivasyonu, iş doyumunu, güveni, azaltmakta örgütsel sinizmi, olumsuz okul iklimini, örgütsel dedikoduyu, akademik başarısızlığı, çatışmayı ve kaosu tetiklemektedir. Ayrıca ikiyüzlülük tutarsızlığı örgütün tümüne yaydığı gibi, okul kültürünü bozabilmekte, yeni kliklerin ve okul yöneticisinden başka liderlerin de ortaya çıkabilmesine ortam hazırlayabilmektedir. Dolayısıyla okullar açısından zaman zaman rasyonel bir davranış olarak da ortaya çıkabilen bu davranışın anlaşılacağı üzere yıkıcı sonuçları söz konusudur. Bu doğrultuda bu çalışmada okullarda yıkıcı sonuçlar yaratabilen örgütsel ikiyüzlülüğün üstesinden gelinmesinde bireysel ve örgütsel düzeyde neler yapılabilir sorusunun cevabı aranmıştır.*

**Anahtar kelimeler:** Örgütsel ikiyüzlülük, örgütsel davranış, eğitim örgütleri

---

<sup>303</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gkilicoglu@outlook.com

<sup>304</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, dyilmaz@ogu.edu.tr

Günümüzde örgütler, çevrelerini saran her alandaki hızlı gelişme ve değişimlere maruz kalmakta ve bu süreçler örgütleri kendilerine çeki düzen vermeye, çağın gerektirdiklerine uyum sağlamaya zorlamaktadır. Uyum sağlama sürecinde örgütlerin faaliyetleriyle ilgili toplumsal değerler ve kabul edilebilir davranış normları arasında uyumu oluşturmaya çabalamaları gerekmektedir (Dowling & Pfeffer, 1975). Hızlı gelişim ve değişimlere maruz kalarak toplumsal değerler ile davranış normları arasından uyumu sağlamak durumunda kalan örgütlerden biri de eğitim örgütleri olan okullardır.

Eğitim örgütleri için meşruiyetlerini kazanmak ve bu meşruiyetlerini örgütsel çevreleriyle iyi ilişkilerde korumak hayati derece önemlidir. Ayrıca kurumsal çevrenin sunduğu bu meşruiyetleri kazanabilmek, aynı zamanda örgütlerin varlıklarını sürdürebilmek için gerekli olan kaynaklara ulaşmanın da bir ön koşuludur (March & Olsen, 1989; Meyer & Rowan, 1977). Ancak meşruiyet kazanma ve kurumsal çevreyle benzeşme sürecinde eğitim örgütleri olan okulların gerçek uygulamaları ile ideolojilerinin ve yönetim yapılarının uyumları arasında tezatlıklar veya çelişkiler yaşanabilmekte ve ortaya çıkan bu paradoksal ilişkiler *örgütsel ikiyüzlülük* olarak da ifade edilen örgütsel davranışı hazırlayabilmektedir (Brunsson, 1989; Krasner, 1999).

### **İzomorfizm ve sonuçları: Gevşek yapıli sistemler olarak okullar**

Örgütler, çevrelerine başarılı ve meşru olarak görünebilme amacıyla örgütsel alanlarındaki başarılı örgütleri kendilerine model alma ve kendi uygulamalarını onlarınkilerle karşılaştırma yoluna gidebilmektedirler. Dolayısıyla örgütler kendi uygulamalarının doğruluğunu kendilerine referans aldığı örgütler ve yapılar doğrultusunda düzenlemekte; kaynaklarını genişletme, meşruiyet ve imaj kazanma amacıyla onlara uyum çabası içerisine girmeye çalışmaktadırlar. Bu yasal, bilişsel ve normatif uyum sağlama nedeniyle örgütlerin, örgütsel alanlarındaki yapılara benzemeye çalışması izomorfizm ya da kurumsal benzeşme olarak tanımlanmaktadır (DiMaggio & Powell, 1983). Örgütlerin, çevresel talepler doğrultusunda örgütsel alanları içindeki benzer yapı ve uygulamaları yaparmış veya bunları örgütlerine entegre edermiş gibi davranmaları onların izomorfizmle birlikte kopuk bağlantıya (decoupling) doğru bir eğilim göstermelerine yol açmaktadır.

Meyer ve Rowan'a göre (1977) kurumsal çevre tarafından örgüte empoze edilen standartlara uyma, görünüşte ve yüzeyseldir. Örgütler, kurumsallaşmış kuralları ve normları, gerçek hayatta gerçekleştirilmeksizin kendilerine usulen adapte etmektedirler. Ancak örgütlerin meşruiyetlerini arttıran seremonik davranışların olmasına rağmen; bu davranışların niteliği ve

kapsamı belirsiz kalmakta ve denetim uygulamaları işlevini yitirebilmektedir (Meyer & Rowan, 1977; Townley, 2002). Örnek verilecek olursa, okullardaki TKY uygulamaları, toplantılar, stratejik, günlük ve yıllık plan hazırlama gibi formal uygulamalar, kurumsal çevre tarafından yasal ve rasyonel bir görünüm sergilemek amacıyla yapılan gerçek uygulamalarla gevşek ilişkili yüzeysel yapılar olarak görülebilmektedir (Kılıçoğlu, 2017a, 2017b). Sonuç olarak, okulların gerçek uygulamaları ile yasallık kazanma için ideolojilerin, modellerin ve yönetim yapılarının yüzeysel adaptasyonları arasında tezatlıklar veya çelişkiler yaşanabilmekte ve yaşanan bu politik ve pratik açıdan paradoksal ilişkiler örgütsel ikiyüzlülük olarak ifade edilmektedir (Brunsson, 1989; Krasner, 1999).

### **Örgütsel ikiyüzlülük**

Örgütsel ikiyüzlülük, önceden iddia edilen değerleri ve kabul edilen beklentileri karşılamayacak şekilde davranmayı (Phillippe & Koehler, 2005), örgütte benimsenen temel inançların, değerlerin ve prensiplerin gerçek eylemlerle çatışmasını (Kouzes & Pozner, 1993) ve tek bir norm sistemi benimsenmesine rağmen çoklu norm sisteminin yaşamasını (Huzzard & Ostergren, 2002), fikirlerin eylemleri veya tam tersi eylemlerin fikirleri kontrol edebileceğini; fikirler ve eylemlerin ilişkisiz ve tutarsız olmasını ifade etmektedir.

Örgütsel ikiyüzlülüğe dair literatürde en geniş kullanılan tanım ise Nils Brunsson (1989) tarafından geliştirilmiştir. Yazar örgütsel ikiyüzlülüğü, politik örgütlerin temel bir davranış tipi olarak görmekte ve ikiyüzlülüğü; bir isteği memnun eden bir doğrultuda söylemde bulunma, bir diğer isteği memnun eden bir doğrultuda karar alma ve üçüncü bir isteği memnun etme doğrultusunda hizmet üretme olarak açıklamaktadır.

Eğitim örgütleri açısından ikiyüzlülük, okuldaki bireylerin eylemlerini etkileyen sahip oldukları tutarsız değerler, çıkarlar ve fikirler anlamına gelmektedir ve okullarda örgütsel ikiyüzlülüğün kararları kolayca ifade edildiği; bu doğrultuda kararlar alınabildiği; ancak yerine getirilmediği zaman görüldüğü sonucuna varılabilir. Okul yönetiminin söylem, eylem ve kararlarındaki tutarsızlıklar; bir şeyi söylerken (x), başka bir şeye karar vermesi (y), söylem ve karardan öte bir uygulamayı (z) hayata geçirmesi de örgütsel ikiyüzlülük olarak ifade edilebilir.

### **Örgütsel ikiyüzlülüğün bileşenleri**

İlgili literatür incelendiğinde ikiyüzlülük kavramının karmaşık ve çok yönlü bir kavram olduğu ileri sürülerek psikolog ve düşünürler tarafından ampirik olarak çalışılmış ve mantıksal olarak tartışılmıştır (Alicke, Gordon & Rose, 2013; Crisp & Cowton, 1994;

McKinnon, 1991; Szabados & Soifer, 1999, 2004). Tutumlar ve davranışlar arasındaki tutarlılık genellikle ikiyeüzlülüğün bir bileşeni olarak belirtilse de, dikkate alınması gereken başka konular da bulunmaktadır. Bazı düşünürler ikiyeüzlülüğü kasten başkalarını aldatmayla çok yakından ilişkili olduğunu vurgulamışlardır (Szabados & Soifer, 1999). Bu bağlamda ikiyeüzlülük kavramı irade zayıflığı, kendini ve başkalarını aldatma niyetiyle tanımlanmaya çalışılarak (Alicke vd., 2013); bireylerin vaat ettiği şeylerin uygulamada başarısız olabileceğini ve bu insanların ikiyeüzlü olarak görülebileceği tartışılmıştır (Crisp & Cowton, 1994).

Eğitim örgütlerinde örgütsel ikiyeüzlülüğün boyutları ilk olarak Kılıçoğlu, Yılmaz ve Karadağ'ın (2014, 2017) kavrama dair geliştirdikleri Örgütsel İkiyeüzlülük Ölçeği'nde ele alınmaktadır. Bu çalışmada (i) *vaat edilen sözleri tutma* bileşeni söylemler, kararlar ve eylemler arasındaki uyum derecesini ifade ederken; (ii) *içyapı ve çevre arasındaki uyum* bileşeni, okulların misyonlarını ve hedeflerini çevresinin değerlerini yansıtarak yerine getirip getirmediğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda bu boyutta öğretmenlerin okulun amacına hizmet edip etmedikleri ve programın içeriğini sınıf içi uygulamalarda gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini sorgulamaktadır. Örgütsel ikiyeüzlülüğün, diğer bir bileşeni ise (iii) *uygulamalarındaki tutarsızlıklar* olarak belirtilmiş ve bu bileşende okul yönetiminin paydaşlarını kandırıp kandırmadığını, gerçekçi hedefler koyup koymadığını, bir şeyi söyleyip başka bir şeyi yapıp yapmadığını, okuldaki bir problemi çözeceğini ifade etmesine rağmen aslında çözüp çözmediğini incelemektedir.

### **Örgütsel ikiyeüzlülüğün öncülleri ve sonuçları**

Örgütsel ikiyeüzlülük kavramı örgüt personeline verilen mesajlardaki çelişkileri, örgüt personelinin çelişkili kararlar ve eylemleri, çevrenin norm ve değerlerinin örgüte karmaşık bir şekilde yansıtılması gibi özellikleri kapsamaktadır. Dolayısıyla, örgütsel ikiyeüzlülüğün (a) resmi olmayan anlaşmalar veya tartışmalarda; (b) örgütsel hiyerarşide kaydedilen ve genellikle planlar ve bütçeler dâhil olmak üzere yazılı belgeler yoluyla yürürlüğe konan resmi kararlar ve politikalarda ve (c) üzerinde mutabakata varılan şeylerin aksine örgüt personelinin resmi ve resmi olmayan eylemlerinde tutarsızlıklar veya ayrılıklar yaşandığında ortaya çıktığı söylenebilir (Fassin & Buelens, 2011; Fernandez-Revuelta & Robson, 1999, p. 389; Kılıçoğlu vd., 2017).

Eğitim örgütleri düşünüldüğünde, örgütsel ikiyeüzlülüğün ortaya çıkmasında okul yöneticilerinin kişilikleri ve liderlik özellikleri, ekonomik ve fiziksel koşullar, denetim ve

hesapverebilirlik, otonomi ve bürokratik engeller, merkezi eğitim sistemi ile okul merkezli faktörler rol oynamaktadır (Kılıçoğlu, 2017a; Kılıçoğlu, Kılıçoğlu & Hammersley-Flatcher, basımda). Ahlaklı, dürüst, güvenilir, tutarlı, samimi, açık, ilkeli ve adil olma gibi bir takım liderlik özelliklerinin okullarda örgütsel ikiyüzlülüğün önlenmesinde önemli bir yeri olmakla birlikte verilen taahhütlere bağlı kalmak, ahlaklı ve değer odaklı kararlar vermek, empati ve başkalarına saygı göstermek, cesaret sahibi olmak, mesleğe bağlılık göstermek ve sorumlu olmak gibi kişisel bütünlükle geniş ölçüde bağlantılı olan özellikler okullarda örgütsel ikiyüzlülüğün ortaya çıkmasını engelleyen faktörlerdir. Diğer taraftan maddi kaynak bulmada zorluk yaşayan okul yönetimleri önceden vermiş oldukları taahhütleri ve kararları yerine getirmede zorluk çekeabilmekte ve böylelikle okullarda ikiyüzlülük ortaya çıkabilmektedir. Denetim ve hesap verebilir bir eğitim sistemi anlayışı olmaması da okulda yürütülen çalışmaların istikrarsız ve tutarsız olabilmesine neden olmakla birlikte okulların düşük otonomiye sahip olması, yaşanan bürokratik engeller, merkezi eğitim sisteminde sınırlı zaman zarfında merkezi müfredatı izleme çabası, yasa ve yönetmeliklere uyma zorunluluğu gibi etmenler öğretmenlerin ve okul yönetiminin vermiş oldukları sözleri tutmalarını engelleyebilmektedir. Ayrıca sahip olunan kurum kültürü, uygulanabilir sözlerin taahhüt edilmemesi, yüksek hedeflerin konulması, amaçların kusursuz bir şekilde gerçekleştirilmesi ve örgütsel bütünlüğün olmayışı gibi birtakım okul merkezli nedenler de örgütsel ikiyüzlülüğe yol açan diğer faktörler olarak sıralanmaktadır (Kılıçoğlu vd., basımda).

İlgili literatür incelendiğinde, örgütsel ikiyüzlülüğün örgütlerde bireysel ve örgütsel açıdan patolojik sonuçlara yol açabilmekte olduğu görülmektedir. Verilen sözlerin tutulmaması bireysel anlamda öğretmenlerde başarısızlık hissi, mutsuzluk, kızgınlık, öfke, huzursuzluk, güven eksikliği, değersiz hissetme, yöneticinin imajının zedelenmesi, otoritenin zayıflaması, davranışsal problemler gibi bireysel çıktılarını yaratabilmektedir. Örgütsel ikiyüzlülük eğitim örgütlerinde öğretmenler ve okul yönetimi arasında güven problemine yol açabilmekte, öğretmenlerin motivasyon, performans, iş tatmini, okula bağlılık, adalet ve aidiyet duygularına zarar verebilmekle beraber öğretmenlerin okul çalışmalarına katılımlarının etkilenebileceği, kişiler arası iletişimlerinin zayıflayabileceği ve hatta okul terkiyle bile sonuçlanabileceği ifade edilmektedir (Brunson, 1989; Cha & Edmondson, 2006; Jansen & Van Gilnow, 1985; Kılıçoğlu vd., 2014; Kılıçoğlu vd., basımda; Philippe & Koehler, 2005).

Örgütsel ikiyüzlülüğün örgütsel açıdan sonuçları incelendiğinde, örgüt içinde yıkıcı sonuçlara yol açabilmekte olduğu görülmektedir. Eylemler ile verilen sözlerin uyuşmaması sonucunda kuruma karşı olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olunması, yani örgütsel sinizmin oluşması

çalışmalarda ortaya çıkan yaygın bir bulgudur (Han & Koo, 2010; Naus, Iterson & Roe, 2007; Simons, 2002). Ayrıca örgütsel çatışma, akademik başarıda azalma, huzursuz ve güvenilir bir çalışma ortamı oluşması, örgütsel dedikodularda artış, tutarsızlığın tüm çalışanlar üzerinde yayılması, kaos oluşması, okulda yeni liderlerin veya kliklerin oluşması ve okul kültürünün zarar görmesi söz konusudur (Kılıçoğlu vd., basımda).

### **Örgütsel ikiyüzlülüğün üstesinden gelme yolları**

Okullar aşırı merkeziyetçi sistem ve hiyerarşi nedeniyle okullardaki paydaşlara söz vererek yapmak istedikleri değişimleri hayata geçirme noktasında bazı engellerle karşılaşabilmektedirler. Politika yapıcılar açısından, okulların hem okullara finansmanın sağlanması hem de bu ekonomik kaynakların kullanımı, karar verme, bütçeleme ve okul politikası belirleme ve hayata geçirme noktasında okul otonomilerinin artırılması örgütsel ikiyüzlülüğün okullarda azaltılması anlamında kritik değer taşımaktadır. Diğer taraftan öğretim müfredatlarının güncellenerek müfredat belirleme ve uygulama konusunda öğretmen otonomisinin artırılması; müfredat, zorunlu dersler ve sınav sistemi arasındaki uyumsuzluğun ortadan kaldırılarak öğrencileri potansiyelleri doğrultusunda yönlendirecek ve o potansiyeli çerçevesinde ölçecek bir ölçme-değerlendirme sistemi de bu yıkıcı davranışın olumsuz etkilerinin azaltılması açısından önemlidir. Örgütsel ikiyüzlülükte politika yapıcıların üzerinde durması gereken bir diğer nokta ise bakanlığın yapmış olduğu kısa zamanlı radikal değişimlerdir. Çünkü ani ve radikal değişimler, okul yönetimini, çalışanlara verdikleri sözlerle veya aldıkları uymayarak farklı bir uygulamaya zorlayabilmekte ve okullarda tutarsız uygulama ve politikaların önünü açabilmektedir. Dolayısıyla sistemi sarsabilecek nitelikteki radikal değişimlerin daha planlı ve okulları önceden bilgilendirerek demokratik süreçlerle hayata geçirilmesi önerilebilir (Kılıçoğlu vd. 2014, basımda). Ayrıca gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin hesapverebilirlik süreçlerine dâhil olabilecek şekilde okulların örgütsel çevrelerine ve paydaşlarına hesap verebilir bir şekilde yapılandırılması ve okulların kontrolünün sağlanması örgütsel ikiyüzlülüğün ortadan kaldırılmasında etken bir rol oynayabilir (Greany, 2018). Aynı zamanda sadece okullardan değil makro düzeyde de MEB'den halka ve diğer kurumlara hesapverebilir bir yapıya bürünmesi beklenmektedir. Son olarak hem politikacılar hem de okul yöneticileri, gerek okulların gerekse eğitim sisteminin sosyal, fiziksel, insan kaynağı ve ekonomik açıdan gerçeklerini dikkate alarak kâğıt üstünde gerçekleşen bürokratik uygulamaları gözden geçirmeli, güzel şeyler söyleyip farklı şeyleri hayata geçirmektense bütün okulların kendi gerçeğinde başarabileceği daha rasyonel ve ulaşılabilir hedefler oluşturulmalıdır.

Okul düzeyinde ise bu patolojik ve yıkıcı davranışın okullarda en aza indirilmesi ve olumsuz etkilerinin engellenmesi için öncelikle okul yöneticilerinin etik ve otantik bir lider olma doğrultusunda adımlarını atarak, dürüst ve sözlerinin eri olmalı, söylem, karar ve eylemlerinde tutarlı olmaları, öğretmenlere, öğrencilere ve örgüt çevresine verdikleri sözleri yerine getirmesi, okulu etik ilkeleri çerçevesinde yönetmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda yöneticilerin ikiyüzlülüğün zıttı olarak örgütsel bütünlüğü oluşturmak üzere etik bir iklim, değer temelli bir yönetim yaklaşımı ve güçlü bir okul kültürü oluşturması gereklidir. Ayrıca yöneticilerin alınan kararların hayata geçmesi noktasında kararlı olması, işleri takip ve kontrol etmesi; yapılacak işlerin dağıtımını ve uygulamaların kontrolü noktasında gücünü ve yetkilerinin dağıtarak dağıtımcı bir lider olması okullarda ikiyüzlülüğü azaltabilir (Kılıçoğlu, 2017; Kılıçoğlu vd., basımda). Ayrıca okul müdürleri ve öğretmenler, veli desteğini sağlamak üzere onları gerek karar alma gibi yönetsel süreçlere gerekse okuldaki öğretimsel süreçlere katarak okul-toplum işbirliği ve ilişkilerini geliştirmelidir. Öğretmenler ise eğitimin ve okulun temel amaç, değer ve normları doğrultusunda öğretimsel uygulamalarını gerçekleştirmelidir. Okul liderleri öğretmenlerin ilgi alanlarına, değerlerine, hedeflerine hitap edecek bir çerçeve okul politikası ve norm dizisi oluşturabilir, haftalık personel toplantıları gibi örgüt rutinleri başlatabilir, öğretmen ve öğrenci performansını izleyebilir, okullarda hesap verebilirlik konusunda sınıf uygulamalarını daha şeffaf hale getirebilir ve örgütsel ikiyüzlülüğü ortaya çıkaran koşulları engellemek için daha tutarlı öğretim uygulamalarının takipçisi olabilir (Spillane & Kenney, 2012).

Son olarak hem politika yapıcılar hem de okul yöneticileri, gerek okulların gerekse eğitim sisteminin sosyal, fiziksel, insan kaynağı ve ekonomik açıdan gerçeklerini dikkate alarak kağıt üstünde gerçekleşen bürokratik uygulamaları gözden geçirmeli, güzel şeyler söyleyip farklı şeyleri hayata geçirmektense başarabilecekleri daha rasyonel ve ulaşılabilir hedefler oluşturulmalıdır (Kılıçoğlu vd., 2014). Ayrıca okul liderleri ve öğretmenler, örgütsel ikiyüzlülüğün ziyade, okullarda tutarlılık ve güvenilirlik için Milli Eğitim Bakanlığı üzerinde bir eğitim politikası baskısı oluşturmak için işbirliği yapmalıdırlar.

#### KAYNAKÇA

- Alicke, M., Gordon, E., & Rose, D. (2013). Hypocrisy: What counts? *Philosophical Psychology*, 26(5), 673-701. doi:10.1080/09515089.2012.677397
- Brunsson, N. (1989). *The organization of hypocrisy: Talk, decisions and actions in organizations*. New York, NY: John Wiley and Sons.



- Cha, S., & Edmondson, A. (2006). When values backfire: Leadership, attribution, and disenchantment in a values-driven organization. *The Leadership Quarterly*, *17*, 57-78. doi:10.1016/j.leaqua.2005.10.006
- Crisp, R., & Cowton, C. (1994). Hypocrisy and moral seriousness. *American Philosophical Quarterly*, *31*, 343-349.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, *48*(2), 147-160. doi:10.2307/2095101
- Dowling, J., & Pfeffer, J. (1975). Organizational legitimacy societal values and organizational behaviour. *Pacific Sociological Review*, *18*(1), 122-136.
- Fassin, Y., & Buelens, M. (2011). The hypocrisy-sincerity continuum in corporate communication and decision making: A model of corporate social responsibility and business ethics practices. *Journal of Business Ethics*, *98*(3), 425-453. doi:10.1108/00251741111126503
- Fernandez-Revuelta Perez, L., & Robson, K. (1999). Ritual legitimation, de-coupling and the budgetary process: Managing organizational hypocrisies in a multinational company. *Management Accounting Research*, *10*, 383-407. doi:10.1006/mare.1999.0114
- Greany, T. (2018). Innovation is possible, it's just not easy: Improvement, innovation and legitimacy in England's autonomous and accountable school system. *Educational Management Administration & Leadership*, *46*(1), 65-85. doi: 10.1177/1741143216659297
- Han, J., & Koo, J. (2010). Institutional isomorphism and decoupling among Korean firms: Adoption of performance compensation system. *Korean Journal of Sociology*, *44*(3), 27-44.
- Huzzard, T., & Ostergren, K. (2002). When norms collide: Learning under organizational hypocrisy. *British Journal of Management*, *13*, 47-59. doi:10.1111/1467-8551.13.s2.5
- Jansen, E., & Von Gilnow, M. A. (1985). Ethical ambivalence and organizational reward systems. *Academy of Management Review*, *10*, 814-822.
- Kılıçoğlu, G. (2017a). Consistency or discrepancy? Rethinking schools from organizational hypocrisy to integrity. *Management in Education*, *31*(3), 118-124.
- Kılıçoğlu, G. (2017b). Organizational hypocrisy and integrity in Turkish context: A theoretical analysis. *Educational Administration: Theory and Practice*, *23*(3), 465-504. doi: 10.14527/kuey.2017.016
- Kılıçoğlu, G., Kılıçoğlu, D., & Hammersley-Flatcher, L. (basımda). Leading Turkish schools: A study of the causes and consequences of organizational hypocrisy. *Educational Management Administration and Leadership*.
- Kılıçoğlu, G., Yılmaz Kılıçoğlu, D., & Karadağ, E. (2017). Do schools fail to “walk their talk”? Development and validation of a scale measuring organizational hypocrisy. *Leadership and Policy in Schools*. doi: 10.1080/15700763.2017.1371762

- Kılıçoğlu, G., Yılmaz, D., & Karadağ, E. (2014). Organizational hypocrisy in educational organizations: Do talk and decisions lead to inconsistent actions in schools? Presented at European Conference on Educational Research, Porto, Portugal, September 2014.
- Kouzes, J. M., & Pozner, B. Z. (1993). *Credibility: How leaders gain and lose it; Why people demand it*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Krasner, S. (1999). *Sovereignty: Organized hypocrisy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1989). *Rediscovering institutions: The organizational basis of politics*. New York, NY: The Free Press.
- McKinnon, C. (1991). Hypocrisy, with a note on integrity. *American Philosophical Quarterly*, 28, 324-325.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363. doi:10.1086/226550
- Naus, F., Iterson, A. V., & Roe, R. (2007). Organizational cynicism: Extending the exit, voice, loyalty, and neglect model of employees' responses to adverse conditions in the workplace. *Human Relations*, 60(5), 683-718. doi:10.1177/0018726707079198
- Phillippe, T. W., & Koehler, J. W. (2005). A factor analytical study of perceived organizational hypocrisy. *SAM Advanced Management Journal*, 70(2), 13-20.
- Simons, T. (2002). Behavioral integrity: The perceived alignment between managers' words and deeds as a research focus. *Organization Science*, 13, 18-35. doi:10.1287/orsc.13.1.18.543
- Spillane, J. P., & Kenney, A. W. (2012). School administration in a changing education sector: The US experience. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 541-561. doi:10.1108/09578231211249817
- Szabados, B., & Soifer, E. (1999). Hypocrisy, change of mind, and weakness of will: How to do moral philosophy with examples. *Metaphilosophy*, 30, 60-78. doi:10.1111/1467-9973.00112
- Townley, B. (2002). The role of competing rationalities in institutional change. *Academy of Management Journal*, 45(1), 163-179.

---

## ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ŞİİRE YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

---

Şenay Meral Zeytin<sup>305</sup>

### ÖZET

*Bu çalışma ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin şiire yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Literatür taraması sonrasında tutum ölçeği ve demografik bilgi formu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak ölçek öğrencilere uygulanmış ve bu uygulamadan elde edilen veriler analize dâhil edilmemiş sadece ölçek geliştirme amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın deseni niteldir. Araştırmada 8. Sınıf öğrencilerinin şiire yönelik tutumunu belirlemek üzere genel tarama modeli kullanılmıştır. Demografik bilgi formu ve Şiir Tutum Ölçeği çalışmada kullanılan ölçme araçlarıdır. Çalışmanın evrenini, ortaokul 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2017-2018 yılında İstanbul'daki Hasan Ali Yücel Ortaokulu 8. sınıf öğrencileri ise çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Verilerin analizi, ilk aşamada Şiir Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi ile yapılmıştır. İkinci aşamada ise 8. sınıf öğrencilerinin şiire yönelik tutumları yirmi maddelik Şiir Tutum Ölçeğine göre puanlanmıştır. Çalışma sonunda ulaşılan bulgulara göre, 8. Sınıf öğrencilerinin şiir dinlemekten hoşlandığı ve şiir okumanın insanların düşüncelerini güzelleştirdiğine, toplumu daha sevecen kıldığına inandıklarını göstermektedir. 8.sınıf öğrencilerine göre ders kitaplarında şiire yeterince yer verilmemektedir. Çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle, 8. Sınıf öğrencilerinin şiirle etkileşiminin artırılması, şiir okuma ve dinleme etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gereklidir.*

**Anahtar kelimeler:** Şiir, 8. Sınıf öğrencileri, Şiir tutum ölçeği

### MIDDLE SCHOOL 8TH GRADE STUDENTS ATTITUDES TOWARDS A STUDY ON POETRY

#### ABSTRACT

*This study was done to determine the attitudes of the 8th grade students in the secondary school towards poetry. After the literature review, attitude scale and demographic information form were formed. The draft scale was applied to the students and the data obtained from this application were not included in the analysis and were used for scale development only. The pattern of the research is qualitative. A general screening model was*

---

<sup>305</sup> Uzm.Türkçe Öğretmeni, Etiler Hasan Ali Yücel Ortaokulu, e-posta: meralsenay8@gmail.com

*used to determine the attitudes of Grade 8 students towards poetry. Demographic information form and Poem Attitude Scale are the measurement tools used in the study. The universe of the study is composed of 8th grade students of middle school. In 2017-2018, Hasan Ali Yücel Secondary School students in İstanbul form the sample of the study. The analysis of the data was carried out with the development of Poetry Attitude Scale in the first stage. In the second stage, the attitudes of the 8th grade students towards the poem were scored according to the 20-item Poem Attitude Scale. At the end of the study, it was found that 8th grade students liked to listen to poetry and that reading poetry beautified people's thoughts and made society more loving. According to the 8th grade students, there is not enough space in the textbooks. Based on the findings obtained from the study, it is necessary to increase the interaction of 8th grade students with poetry and to include more poetry reading and listening activities.*

**Keywords:** Poetry, Grade 8 students, Poetry attitude sca

## GİRİŞ

İnsanlar duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmek amacıyla edebî türlere yönelir. “Edebiyat, dille oluşturulan bir sanattır. Her dilin en yetkin kullanımı kendini edebiyatta gösterir. Şiir, roman, öykü gibi sanatçının sezme ve duyma gücünü somutlayan bu yaratılar, yaratıldığı dilin anlatım güzelliğini de yansıtır.” (Sever, 2013:31) Bu türler içerisinde kuşkusuz ki şiir; kendine has özelliği ve kullanımındaki yaygınlıktan ötürü insanların estetik ihtiyacını en çok karşılayan türlerdendir. Şiir, bu estetik ihtiyacı karşılamasının yanında; insanların duygu durumunun gelişimine de olumlu katkı sağlar ve söz varlığını geliştirir. Algıları yüksek, yaratıcı düşünme gücü kazanmış insanlar için şiir olmazsa olmaz bir türdür.

Şiir, insan ve yaşam gerçekliğini, sözcüklerin dünyasıyla anlamaya ve anlatmaya dayanan estetik bir eylemdir. Şiirin, eğitim ve öğretim ortamlarında yer alması; algı düzeyi yüksek, empati gücü gelişmiş, duygu yönü ve dil becerisi gelişmiş, düşünen, eleştiren ve ifade edebilen öğrencilerin yetişmesini sağlar. “Çocuğa güzellik ve insanlık duyguları ile ulus ve yurt sevgisi kazandırmada şiirin etkisi çok önemlidir. Anadilini sevdirmeye ve onun zenginliğini tanıtmaya, bir duygu, düşünce ve izlenimin sanatlı biçimde nasıl anlatılabileceğini öğretme bakımından da şiirin çocukların eğitiminde büyük bir işlevi vardır.” (Oğuzkan, 1979:212) Şiir okumanın ve dinlemenin çocukları bu denli geliştirdiği biliniyorken şiirin eğitim ve öğretim yeri olan okullarda yer almasının önemi de tartışmasıdır. Gerek ilköğretim gerekse ortaokulda öncelikle Türkçe derslerinin çerçevesi içerisinde çocuklara şiirlerdeki düşünce, duygu ve ahenk değerini belirtme kabiliyetini kazandırmak amacıyla birtakım etkinliklere yer verilmesi

gerektiği öngörülmüştür.<sup>306</sup> Türkçe dersi; okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinliklerini içine alan bir ifade ve beceri dersi olduğundan diğer ders disiplinlerindeki başarı seviyesinin arttırılmasında bir araca dönüştürülebilir. Dilini iyi kullanan bir öğrenci, derslerinde başarılı olmanın yanında duygu ve düşüncelerini ifade edebilmenin de verdiği güveni ve mutluluğu yaşayacaktır. Bu becerilerin gelişmesinde şiir okuma etkinliklerinin büyük bir payı olduğu görülmektedir.

Şiirlerde konuşma dilinin de olanaklarından yararlanılarak çocukların gözleme, karşılaştırma, sınıflandırma yapma gibi bilişsel becerilerini geliştirebilecekleri bir anlam evreni yaratılır. Bu evrende kurgulanan olaylar; çocukların metni okurken heyecan duyabileceği, merak duygusunu sürekli canlı tutabileceği, zevk alabileceği özellikler taşır. (Sever, 2013: 153) Bu özellikler çocukların psikolojik ve sosyolojik gelişimlerini desteklerken zihinsel ve dil gelişimlerini de olumlu yönde etkiler. Çocuk, gelişiminin her döneminde şiire karşı olumlu bir tepki gösterir. Şiir dinlemekten, şiir okumaktan ve ezberlemekten zevk duyar. Çocuklar şiire muhtaçtırlar; yalnız onların ilgisini çeken eserler ortaya koymadıkça bu ihtiyacı duymazlar. Onlar için seçilecek parçaların, hayattan zevk almak, duygusal yaşantılarını zenginleştirmek, görüş ufuklarını genişletmek bakımından değerli ve etkili olmaları gerekir. Olayları, insanları, cansız varlıkları duygulu, renkli ve etkili bir biçimde anlatan şiir, çocuğun birçok ruhsal ihtiyacını da karılar. Daha küçük yaşlarda şiir dinleme ve okuma alışkanlığını kazanan çocuk, kültürümüze özgü ve estetik değerleri öğrenebileceği gibi yaratıcı etkinlikler bakımından da ufkunu genişletir. Çocukların şiirle ilişkisi önce dinlemekle başlar. Sonraları kendileri okuyarak ve ezberleyip söyleyerek bu ilişkiyi sürdürürler. (Oğuzkan, 1979: 213-215)

Şiirin; öğrencilerin gelişimlerine olan bu desteklerinden de yola çıkarak ergenlik döneminde erinlik ya da puberte olarak da adlandırılan başlangıç yıllarının, geçirilen fiziksel ve ruhsal değişimler sebebiyle oldukça kritik ve zor yıllar olmasından dolayı ve içinde buldukları yaş itibarıyla 11-14 yaş aralığındaki ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin bu dönemi bireysel farklılıklarla yaşıyor oluşları dikkate alınıp bu dönemdeki öğrencilerin şiire yönelik tutumları incelenmeye değer görülmüştür.

## 1. YÖNTEM

Araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin şiire yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla genel tarama modeli kullanılmıştır. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin şiire yönelik tutumlarının

---

<sup>306</sup> MEB, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara, 2018.

incelenmesi amacıyla 115 kişiye 20 maddelik Şiir Tutum Ölçeği ve altı soruluk demografik bilgi formundan meydana gelen anket uygulanmıştır. Şiirin ortaokul 8. sınıf öğrencileri tarafından nasıl bir tutumla ele aldığını tespit edebilmek amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir çalışmadır.

### **1.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Araştırmanın evrenini; ortaokul 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2017-2018 yılında İstanbul'daki Hasan Ali Yücel Ortaokulu 8. sınıf öğrencileri ise çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

### **1.2. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada ölçek geliştirmek amacıyla 200 öğrenciye taslak ölçek uygulamıştır ve bu uygulamadan yola çıkılarak ölçek geliştirilip asıl analizi yapmak üzere 115 öğrenciye uygulanmıştır. İlk aşamadaki veriler analize dahil edilmemiş, sadece ölçek maddelerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmıştır. İkinci aşamada; demografik bilgi formunu ve şiir tutum ölçeğini yüz on beş 8.sınıf öğrencisi doldurmuştur. Kişisel bilgi formunda öğrencilere yöneltilen kapalı uçlu sorular ve seçenekleri aşağıdaki gibidir:

Cinsiyet (a. Kız b. Erkek), İçinizden gelerek hiç şiir yazdınız mı? (a. Evet b. Hayır) Sanat sizin için hangisini ifade eder? (a. Sinema b. Tiyatro c. Edebiyat d. Müzik e. Resim), Aşağıdaki mesleklerden en çok hangisini tercih ederdiniz? (a. Sinema Oyunculuğu b. Tiyatro Oyunculuğu c. Müzisyenlik d. Roman Yazarlığı e. Şairlik f. Ressamlık), Ezbere bildiğiniz şiir var mı? (a. Evet b. Hayır), Şiir kitabınız var mı? (a. Evet b. Hayır).

Verilerin analizi, ilk aşamada Şiir Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi ile yapılmıştır. İkinci aşamada ise 8. sınıf öğrencilerinin şiire yönelik tutumları yirmi maddelik Şiir Tutum Ölçeği'ne göre puanlanmıştır. Şiir tutum ölçeğinin 20 maddesinde öğrencilere sırasıyla şu ifadeler verilmiş ve kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, biraz katılıyorum, hiç katılmıyorum ifadeleri ile ölçeklendirilmiştir: “Şiir okuyan insanları dinlemekten hoşlanırım, şiir okumak insanın düşüncelerini güzelleştirir, sevdiğim şiirleri arkadaşlarımla paylaşıyorum, mutsuz olduğum anlarda şiir okumak bana iyi gelir, şiir yazmak beni mutlu eder, şairlerin hayatlarını zevk alarak okurum, başkalarına şiir okumaktan keyif alırım, şiir ezberlemek insanı geliştirir ve rahatlatır, şiir okuyan insanlarla daha iyi anlaşırım, şiir kitabı okumayı severim, şiir ezberlemek benim için işkence gibidir, şiir ile en çok Türkçe dersinde karşılaşırım, ders kitaplarında şiirlere yeterince yer verilir, şiir ile ilgili ödevler beni hep sıkar, şiir dinlemek

beni sıkar ve huzurumu kaçıır, şiir benim için çok anlamsız ve gereksizdir, şiir okuyan bir toplum daha sevecen olur, şiir yazmak ruhumu dinlendirir ve geliştirir, bana şiir okunursa çok mutlu olurum, Türkçe dersinde bana yetecek kadar şiir okur şair tanırım.”

8. Sınıf öğrencilerinin şiir tutum puanları hesaplanırken ölçek maddesinin olumlu ya da olumsuz olmasına göre değerlendirme yapılmıştır ve yüksek puanın daha olumlu tutumu gösterecek şekilde puanlanması ile elde edilmiştir.

## **2. BULGULAR VE YORUM**

Bu çalışmada; 8. sınıfa giden 56'sı kız ve 59'u erkek olmak üzere 115 öğrenciden alınan anket verileri incelenmiştir. Anket 6 sorudan oluşmakta ve bu sorulara verilen yanıtların incelenmesi sonucunda; içinden gelerek şiir yazan 61 öğrenci olduğu görülmüştür. 8. Sınıf öğrencilerin 54'ünün içinden şiir yazmanın gelmediği görülmüştür. Öğrencilerin 43'üne göre sanat; müziği ifade etmekteyken 18'ine göre de edebiyatı ifade etmektedir. 8. sınıf öğrencilerinin sanattan anladığının çoğunlukla müzik olduğu görülmüş ve ikinci sırada 23 kişi ile sinemanın yer aldığı tespit edilmiştir. En çok tercih edecekleri meslek sorulduğunda; 115 öğrencinin çoğu sinema oyunculuğunu tercih ederken sadece 6 öğrenci şairlik mesleğini tercih etmiştir.

Öğrencilere uygulanan 20 soruluk Şiir Tutum Ölçeğinde karşımıza çıkan bulgularda; şiir okuyan insanları dinlemekten kesinlikle hoşlanmayan 16 öğrenci olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çoğu şiir okuyan insanları dinlemekten hoşlanmaktadır. Bu durum neticesinde okullarda 8. Sınıf öğrencileri için şair ve öğrenci buluşmaları düzenlenebilir veya Türkçe dersinde daha çok şiir dinletilebilir.

Öğrencilerin 87'si şiir okumanın insanın düşüncelerini güzelleştirdiğine katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevaplarını vermiştir. 8. Sınıf öğrencilerinin düşünceleri de şiirle güzelleşir. Bu nedenle; 8. sınıf öğrencilerinin ergenlik süreçlerini de olumlu davranışlar kazanarak sağlıklı şekilde atlatmalarını, şiir okumaya teşvik edilmeleri ve şiir dinletileri yapmaları etkileyebilir.

Öğrencilerin; “Sevdiğim şiirleri arkadaşlarımla paylaşırım.” ifadesine biraz katılıyorum diyen 44 öğrenci, hiç katılmıyorum diyen 42 öğrenci olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan da görülmektedir ki 8. sınıf öğrencileri sevdikleri şiirleri çoğunlukla arkadaşlarıyla paylaşmamaktadır. Bu paylaşımı yapmama sebeplerinin altında; çekinme ve utanma gibi duyguların da olması öğrencilerin içinde buldukları ergenlik döneminin bir etkisi olabilir.

Mutsuz olduğu anlarda şiir okumanın kendilerine iyi geldiğini düşünen öğrenciler, düşünmeyen öğrencilere göre çok azdır. Öğrencilerin 62'si mutsuz olduğunda şiir okumanın kendilerine iyi gelmediğini düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin çoğu şiir yazmaktan da mutlu olmamaktadır. Bu durumların sebebi olarak; öğrencilerin sevecekleri ve kendilerini mutlu edecek şiirleri bulamıyor oluşları gösterilebilir. Öğrencilerin, kendilerine iyi gelecek şiirlere yönelmesi sağlanarak şiire karşı daha olumlu tutumlar oluşturulabilir.

Öğrencilerin sadece 15'i şairlerin hayatlarını okumaktan kesinlikle zevk almaktadır. Fakat 44 öğrenci kesinlikle şairlerin hayatlarını okumaktan zevk almamaktadır. Öğrencilerin daha sevdikleri şairlere ulaşmaları sağlanırsa bu durumun önüne geçmek mümkün olabilir. Sevdikleri şairlerin hayatları belki de öğrencilerin ilgisini daha fazla çekecek ve biyografileri okumaktan da keyif alacaklardır.

Öğrencilerin şiirle en çok, Türkçe dersinde karşılaştığı görülmektedir. Ayrıca, öğrenciler her ne kadar şiiri en çok Türkçe dersinde gördüklerini ifade ediyor olsalar da öğrencilerin çoğu, ders kitaplarında şiire yeterince yer verildiğini düşünmemektedir. Öğrencilerin; ‘‘Türkçe dersinde bana yetecek kadar şiir okuyup şair tanırım.’’ ifadesine cevapları, 53 kişiden biraz katılıyorum, 32 kişiden ise hiç katılmıyorum şeklinde olmuştur. Öğrenciler, şiir ile ilgili ödevleri yapmaktan da çoğunlukla sıkılmadığı gibi şiir dinlemekten de sıkılmıyor hatta huzur bile duyuyor. 8. Sınıf öğrencilerinin; şiirin, insanların düşüncelerini güzelleştireceğine inanmalarının yanında toplumu da daha sevecen yapacağına inandıkları görülmektedir. Öğrencilerin 69'u, şiir okuyan bir toplumun daha sevecen olacağına inanmaktadır. Bu bulgudan da toplumun şiir okumaya teşvik edilmesinin ne derece önemli olduğunu anlaşılmaktadır.

### 3. SONUÇ

Bu çalışmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin şiire yönelik tutumları belirlenmiş ve öğrencilerin gelişim dönemleri ve ihtiyaçları doğrultusunda şiirin önemi üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin; şiire yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülürken kendilerinin şiiri hayatlarına dahil etmedikleri, şiirle yeterince karşılaşmadıkları tespit edilmiştir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencileri; şiiri çoğunlukla sevmekte ve bireyin, toplumun sağlıklı gelişimi için gerekli görmektedir. Eğitim ve öğretim ortamında şiire yeterince yer verilmediğini ifade eden öğrencilerin bu düşünceleri; şiirle daha fazla karşılaşmak istediklerini göstermektedir.

Sonuç olarak; ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin şiiri daha çok tanıyıp sevdirmeye açık olduğu görülmüştür. Şiirin duygularında ve hayatlarında olumlu yönde değişiklikler



gerçekleştireceğine inanan 8. sınıf öğrencilerine, içinde buldukları dönem özellikleri ve bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurularak şiir okuma ve dinleme etkinliklerinin yapılması öğrencilerin şiire yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlayacağı görülmüştür.

#### KAYNAKÇA

AKYOL, CÜNEYT. ve DİKİCİ, AYHAN. (2009), “*Şiirle Öğretim Tekniğinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi*”, İlköğretim Online, 8(1), ss. 48-56.

BÜYÜKÖZTÜRK, ŞENER. (2007), **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegem Akademi, Ankara.

ÇETİN, NURULLAH. (2003), **Şiir Çözümleme Yöntemi**, Öncü Basımevi, Ankara.

ERCAN, ALİYE NUR. (2014), “*8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerin Şekil, Tema ve Tür Açılımlarından İncelenmesi*”, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2(2), ss. 15-27.

KAYA, AHMET İHSAN ve BİNDAK, RECEP. (2017). “*Ortaokul Öğrencilerinin Şiire Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*”. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl 10, Sayı 2, Aralık 2017, ss.1121-1136

MEB (2018), Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB (2006), İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı. MEB Yayınları, Ankara.

OĞUZKAN, FERHAN. (1979), **Çocuk Edebiyatı**, Kadioğlu Matbaası, Ankara.

SEVER, SEDAT. (2013), **Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü**, Tudem Yayınları, İzmir.

---

## TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ KONUSUNDA: ASO 1. OSB ANAOKULU ÖRNEĞİ

---

Arife ÇAT<sup>307</sup>, Gül Hacer TAŞIYAN<sup>308</sup>, Mevlüde TAŞKINOĞLU<sup>309</sup>, Kübra GÖRGÜLÜ<sup>310</sup>

### ÖZET

*Okulumuzda okul öncesi dönemde renklerin, oyuncakların, mesleklerin, kıyafetlerin, ,sanat ve spor dallarının, sınıf merkezlerinin cinsiyete göre ayrıştırılması durumlarıyla sık karşılaşmıştır. Materyal (makas, kağıt,boya vb.), oyuncak, öğrenme merkezi seçimlerinde çocuklarımızın toplumun dayattığı olgulara göre davranmalarının sınıf içindeki yaşam alanlarımızı sınırlandırdığı görülmüştür. Bu durumun eşitsizliğe neden olduğu saptanmıştır. Ailelerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini destekler nitelikte davranışlar sergilemeleri, toplumunun sorumluluk, görevler, tercihler konusunda genellemeleri, çocukların birey merkezli değil de cinsiyet merkezli yaklaşımı ve eleştirileri toplumsal cinsiyet eşitliği konulu projemizin temelini oluşturmuştur. Çocukların Toplumsal Cinsiyet Eşitliği algılarına dönük yapılan araştırmamızda cinsiyetin renk, meslek, etkinlik, oyun ve oyuncaklar üzerinde belirleyici rol oynarken, eğitim programı sonrasında sınırlılık olmaktan çıktığı görülmüştür. Çocukların algıları ve davranışlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Okul Öncesi Eğitim, Erken Çocukluk Döneminde Cinsiyet*

### GİRİŞ

Cinsiyet, bireyin biyolojik cinsiyetine dayalı olarak belirlenen demografik bir kategoridir. İnsanların nüfus cüzdanlarında yazan cinsiyet, bu terimin anlamına uygundur. Toplumsal cinsiyet (gender) terimi ise, kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamları ve beklentileri ifade etmektedir; kültürel bir yapıyı karşılamaktadır ve genellikle bireyin biyolojik yapısı ile ilişkili bulunan psikolojik özelliklerini de içermektedir(Dökmen,2004:5).

Kadınlarla erkekler arasındaki biyolojik farklılıklara cinsiyet farklılıkları denir. Toplumsallaşma sürecinde erkek ve kız çocuklarının öğrendikleri, var olan kültürün

---

<sup>307</sup>Uzman, arifecat@gmail.com

<sup>308</sup>Öğretmen, ASO 1.OSB ANAOKULU, Gulnacar\_06@hotmail.com

<sup>309</sup>Öğretmen, ASO 1. OSB ANAOKULU, aso1osbanaokulu@gmail.com

<sup>310</sup>Öğretmen

cinsiyetlerine uygun bulduğu duygu, tutum, davranış ve roller arasındaki farklılıklar ise toplumsal cinsiyet farklılıkları olarak ele alınır. Bunlar gerçek olmayan farklılıklardır; çünkü toplumun kendi kalıplarını bireye dayatması sonucu oluşan farklılıklardır.(Eğitimsen, 2005:604)

Biyolojik cinsiyet farklılıkları; öğrenilmemiş, doğuştan getirilen özellikler bakımından, kadınlarla erkekler arasında gözlenen farklılıklardır. Toplumsal cinsiyet farklılıkları ise öğrenilen, sosyalleşme sürecinde kazanılan özellikler bakımından insanlar arasında gözlenen farklılıklardır. Toplumsal cinsiyet farklılıkları, bireyden bireye, kültürden kültüre bazı değişimler gösterirken; bazen de benzer özellikler tüm kültürlerde bulunabilmektedir. (Dökmen, 2006: 11).

Bizler, toplumsallaşma süreci yoluyla kültürümüzün özelliklerini öğreniyoruz. Kız ve erkek çocuklar hangi davranışın doğru, hangi davranışın yanlış olduğunu toplumsallaşma sürecinde içinde bulunduğu toplum kültürüne uyarak hazırlanırlar. Peki toplumsallaşma sürecinde çocuk cinsiyet rollerini nasıl öğrenir? Öncelikle toplumsallaşma nedir sorusuna cevap aramamız gerekmektedir.

Tezcan'a göre toplumsallaşma; çocuğun eğitimi demektir. Bu sürece aynı zamanda 'topluma hazırlanma' diyebiliriz. Birey bu süreçle, belli bir topluma ve dar anlamda belli bir gruba bütünleşmektedir. Birey toplumsallaşırken toplumsal etkileşime tabi olur. Çocuk, toplumsal etkileşim yoluyla grubun kültürünü kazanır. Herhangi bir toplumsal etkileşme, davranışları eğitimcinin istediği yönde değiştirdiği takdirde eğitimin bir parçası olabilir. İnsanlar, içinde buldukları duruma uyarlar. Böylece, çağdaş eğitimin geniş bir parçası, içinde öğrenimin yer aldığı uygun durumların düzenlenmesinden oluşur(Tezcan, 2005:10).

Çocuklar cinsel kimliklerini, kendilerinden bu yönde beklenen davranış biçimlerini çeşitli gözlemler, işlemler ve duygusal bağılıklarla öğrenirler(Elkin:76).Çocuğun gelişim alanlarının hızlı bir değişim ve gelişim içinde bulunduğu yıllar okul öncesi dönemi kapsamaktadır. Çocuğun bu dönemdeki öğrenme yaşantıları, daha sonra edineceği becerilere de temel hazırlamaktadır.

Oktay'a göre (1999) okul öncesi dönem; çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. İnsanın doğuştan getirdiği potansiyelini en üst sınırlarına kadar geliştirebilmesi ancak ona çok erken sağlanacak imkanlarla mümkün olabilir. Bu nedenle yaşamın ilk yıllarındaki eğitimin, çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal

çevrenin onun gelişmesinde çok önemli rolü vardır. Bu yıllarda çocuğa verilenler ve verilemeyenler onun geleceğini belirler(Turaşlı,2007:6).

Aso 1. Osb Anaokuluna devam eden 3-4-5 yaş çocuklarının cinsiyet algılarına dair önbilgileri olarak eşitlikçi yaklaşımla oluşturulan eğitim programı yardımıyla cinsiyet algısının çocukların potansiyellerini gerçekleştirmesinde sınırlılık olarak görmesinin önüne geçmek ve hem çocuklarımızın hem de ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık geliştirmelerine katkı sunmaktır.

Araştırmanın alt problemleri şöyle belirlenmiştir.

Cinsiyetin çocukların görev ve sorumluluklar konusundaki düşüncelerine etkisi nedir?

Cinsiyetin çocukların sınıflardaki öğrenme merkezleri tercihlerine etkisi nedir?

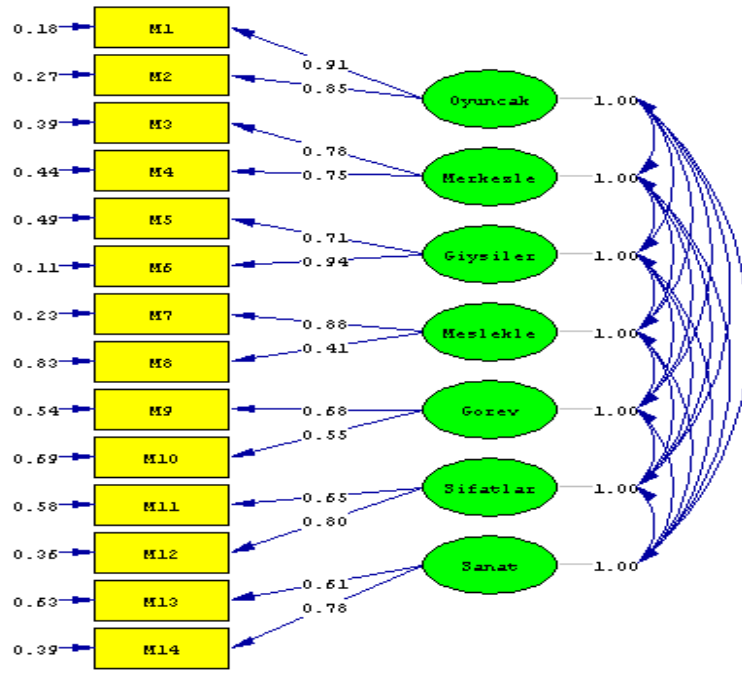
Cinsiyetin giysiler, meslekler, oyuncaklar üzerindeki tercihlerine etkisi nedir?

Cinsiyetin çocukların günlük yaşamda kullandıkları sıfatlar üzerindeki etkisi nedir?

Cinsiyetin çocukların sanat ve spor tercihlerine etkisi ne düzeydedir?

## YÖNTEM

Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Aso 1.Osb Anaokuluna devam eden 3-4-5 yaşlarındaki tüm çocuklar ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemini ise tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen 49 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan geçerliliği ve güvenilirliği analiz edilmiş 14 soru ile ön test ve son test verileri karşılaştırılmış SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. 14 maddeli yedi alt boyutlu ölçme aracının geçerlilik sınaması için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Soru cevap yöntemi ile önbilgilerini tespit edebileceğimiz görsel okuma yapabilecekleri 14 soruluk test sorusu oluşturularak uzman görüşü alınarak soruların geçerlik güvenirlik analizleri yapılmıştır. Maddeler arasındaki çoklu normallik varsayımının karşılanmaması sonucunda Ağırlıklandırılmamış Enküçük Kareler (Robust Unweighted Least Squares-ULS) yöntemiyle Asimtotik kovaryans matrisi kullanılarak parametre kestirimi yapılmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerine ilişkin yol grafiği gösterilmiştir. Ölçme aracının güvenilirliğine Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmıştır. 14 maddelik testin Cronbach Alpha katsayısı 0.878 olarak yüksek bir güvenirlik elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik gösterir. Güvenirlik katsayısının 1'e yakın değerler alması güvenirliğin yüksek olduğu, maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelir ve istendiktir. Her bir alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa katsayıları da verilmiştir.



Chi-Square=59.65, df=56, P-value=0.34447, RMSEA=0.035

Tablo 1: Asimtotik kovaryans matrisi

İyilik Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır	Değer
$X^2/sd$	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	59.65/56=1.06
GFI	>0.90	0.98
CFI	>0.90	1.00
NFI	>0.90	0.98
RFI	>0.85	0.96
S-RMR	< 0.08	0.06
RMSEA	< 0.08	0.035

Tablo 2: Uyum İyilik İndeksi

	Cronbach's Alpha
Oyuncak	,869
Merkezler	,734
Giysiler	,805
Meslekler	,523
Görev ve sorumluluk	,522
Sifatlar	,691
Sanat spor	,646

Tablo 3. Cronbach Alpha Güvenirlik Testi

		n	%
<b>Cinsiyet</b>	kız	26	53,1%
	erkek	23	46,9%
<b>Gelir</b>	1500-2000 tl	2	4,1%
	2100-3000 tl	10	20,4%
	3100-4000 tl	12	24,5%
	4100-5000 tl	25	51,0%
<b>Yaş</b>	3 yaş	10	20,4%
	4 yaş	19	38,8%
	5 yaş	20	40,8%

Tablo 4. Çocukların Cinsiyet, Gelir ve Yaş Değişkenlerine Göre Dağılımı

Proje ekibi tarafından tüm öğretmenlere bilgilendirme toplantısı yapılarak, bu toplantı da bu projeye katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu söylenmiş olup 8 grup öğretmeni, 65 kız,73 erkek olmak üzere toplam 138 çocuk projeye dâhil edilmiştir. 3-4-5 yaş grubundaki tesadüfi örnekleme ile seçilen toplam 49 çocuğumuza öntest uygulaması yapılmıştır. Eğitim programımıza dair seçkilenen materyaller ile etkinlikler uygulanarak günün teması kapsamında öğrenme merkezleri dönüştürülmüştür. Program sonunda yine aynı örnekleme grubumuza son test uygulaması yapılmıştır.

ETKİNLİK	BAŞLAMA TARİHİ	BİTİŞ TARİHİ	SORUMLU ÖĞRETMEN	AÇIKLAMALAR
Toplantı	15.03.2018	15.03.2018	Tüm Öğretmenler	Tüm öğretmenlerin katılımı ile hazırlık ve bilgilendirme toplantısı yapıldı.
ÖnTest-Resim Tamamlama	22.03.2018	27.03.2018	Tüm Öğretmenler	Seçilen öğrenciler ile birebir soru cevap şeklinde yalıtılmış bir ortamda uygulandı.
Papyonlar ülkesi	28.03.2018	28.03.2018	Tüm Öğretmenler	Papyon tasarımı yapıldı.
Bale balosu	29.03.2018	29.03.2018	Tüm Öğretmenler	Bale balosu düzenlendi.
Erkek velilerin Aile Katılımı Etkinliği	30.04.2018	30.04.2018	Tüm Öğretmenler	Erkek velilerle sınıflarda aile katılımı kapsamında etkinlikler düzenlendi.

Tütüler ülkesi	02.04.2018	02.04.2018	Tüm Öğretmenler	Tütüler tasarlandı.
Sınıflar arası Futbol turnuvası	03.04.2018	03.04.2018	Tüm Öğretmenler	Tüm sınıfların katılımı ile futbol turnuvası düzenlendi.
Pamuk tavşan ve yedi cüceler hikâyesi	04.04.2018	04.04.2018	Tüm Öğretmenler	Pamuk tavşan ve yedi cüceler hikâyesi okundu. Hafta sonu aile ile «Cesur» filmi izlendi.
Sontest–Resim Tamamlama	04.04.2018	16.04.2018	Tüm Öğretmenler	Seçilen öğrenciler ile birebir soru cevap şeklinde yapılmış bir ortamda uygulandı.

Tablo 5. Uygulama Basamakları

### BULGULAR

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Konusunda oluşturulan program öncesi ve sonrası değişkenler kapsamındaki değerler aşağıda verilmiştir.

		Ortalana	Std. Sapma	t	p
<b>Oyuncak</b>	Öntest	2,33	0,94	-5,605	,000*
	Sontest	3,88	1,90		
<b>Merkezler</b>	Öntest	4,04	1,53	-6,378	,000*
	Sontest	5,47	1,19		
<b>Giyisiler</b>	Öntest	2,43	0,98	-6,165	,000*
	Sontest	4,08	1,86		
<b>Meslekler</b>	Öntest	3,67	1,41	-6,273	,000*
	Sontest	5,10	1,19		
<b>Görev ve sorumluluk</b>	Öntest	3,82	1,22	-4,221	,000*
	Sontest	4,82	1,45		
<b>Sıfatlar</b>	Öntest	3,41	1,32	-4,982	,000*
	Sontest	4,73	1,54		
<b>Sanat spor</b>	Öntest	2,69	1,12	-5,577	,000*
	Sontest	4,43	1,66		
<b>Toplam Puan</b>	Öntest	22,39	4,30	-9,187	,000*
	Sontest	32,51	7,62		

p<0.05

### Tablo 6. Öntest-Sontest Değerleri

Çocukların uygulama öncesi ölçülen oyuncak, merkezler, giysiler, meslekler, görev ve sorumluluk, sıfatlar, sanat spor konular ile toplam test puanları ile uygulama sonrası ölçülen oyuncak, merkezler, giysiler, meslekler, görev ve sorumluluk, sıfatlar, sanat spor konular ile toplam test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bulunan bu fark, uygulama sonrası test puanları lehinedir. Bir başka deyişle uygulama sonrası puanlar, uygulama öncesine göre daha yüksektir. Ayrıca resim tamamlama tekniği ile sıfatlar'a dönük cinsiyetçi algının eğitim programından sonra değiştiği gözlenmiştir.

### SONUÇ

Çocukların Toplumsal Cinsiyet Eşitliği algılarına dönük yapılan araştırmada cinsiyetin renk, meslek, etkinlik, oyun ve oyuncaklar üzerinde belirleyici rol oynarken, eğitim programı sonrasında sınırlılık olmaktan çıktığı görülmüştür. Çocukların algıları ve davranışlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

### Öneriler

Çocukların toplumsallaşma sürecinde birey olmaları, eşitlikçi rol edinmeleri için okul öncesi eğitimdeki proje tabanlı eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır.

Ailelerin çocuklara doğru rol model olmaları ve çocuk üzerindeki ortak dil için eğitim kurumunun aile eğitimlerine zaman ayırması gerekmektedir.

Erken Çocukluk dönemindeki toplumsal cinsiyet algısını ölçen testimiz geliştirilerek farklı eğitim programlarıyla da uyarlanabilecek araştırmalar yapılabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitimcilerin, eğitim ortamlarının ve kullanılan materyallerin cinsiyetçi temalardan sıyrılmış olmasına dikkat edilmelidir.

Çocukları yönlendirmede ve davranışlarını pekiştirmede kullanılan sıfatların cinsiyetçi kalıplar içermemesine dikkat edilmelidir.

### KAYNAKÇA

Dökmen 2004:5. Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar . Remzi Kitabevi

Eğitimsen 2005:604. Türk Eğitimsen Org.

Dökmen, 2006: 11. Toplumsal Cinsiyet Farklılaşması Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Erkeklerin Küpe Takması Örneği. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.Cilt:7 Sayı:33

Tezcan, 2005 : 10.Naile Bilgili, Gülşen Vural(kadına Yönelik Şiddetin En Ağır Biçimi: Namus Cinayetleri. Anadolu Hemşirelik Ve Sağlık Bilimleri Dergisi,2011;14:1



Berna Özsungur. Cinsel Kimlik Gelişimi Ve Cinsel Kimlik Bozukluğunda Psikososyal Değişkenler :Gözden Geçirme

Oktay 1999 .Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kurumsal Amaçların Öneme İlişkin Algılarının İncelenmesi. Kurumsal Eğitim Bilimi Dergisi ,4(2),221 -229,2011

Turaşlı 2007:6.Çocukların Bakış Açısı İle Okulöncesi Eğitim. Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi.Sayı:36.(Temmuz 2014/1ı ),Ss-2013-2014

---

## DEVLET OKULU VE ÖZEL OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMEN PERFORMANSINI DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ

---

Hüseyin SERİN<sup>311</sup>, Hatice ERGİN-KOCATÜRK<sup>312</sup>

### ÖZET

Öğretmen performansının ölçümü ve değerlendirilmesi uluslararası platformlarda olduğu gibi, son zamanlarda yaşanan değişikliklerin ardından Türkiye’de de sıklıkla tartışılan bir konu haline gelmiştir. Değerlendirmeyi kimin nasıl yapacağı tartışmanın odağını oluştururken halihazırda eğitim öğretim süreçlerinin başarılı bir şekilde planlanması ve yürütülmesinden sorumlu okul yöneticilerinin öğretmenlerin performansını değerlendirirken hangi kriterlere odaklandığı bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Fenomenolojik yaklaşımla tasarlanan bu çalışmada devlet okulu ve özel okul yöneticilerinin öğretmen performansını değerlendirirken nelere odaklandığı karşılaştırılarak incelenmiştir. Çalışmanın bulguları devlet okulu yöneticilerinin meslek ahlakı ve liyakat gibi ölçülmesi zor kriterleri ön planda aldığına işaret ederken özel okul yöneticileri ise öğretmenlerin öğretimsel becerilerine ve alan bilgisine odaklandıklarını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Performansı, Öğretmen Performansı Değerlendirme Sistemi, Kriter, Okul Yöneticileri

### PERFORMANCE EVALUATION CRITERIA OF PUBLIC AND PRIVATE SCHOOL ADMINISTRATORS

#### ABSTRACT

Teacher performance measurement and evaluation, as in the international arena, due to the changes experienced in recent times has become a topic frequently discussed in Turkey as well. The purpose of this study is to determine the criteria by which school administrators who are responsible for the successful planning and conduct of the teaching processes, while focusing on how to do the assessment, focuses on assessing the performance of teachers. In this study, which was designed with a phenomenological approach, it was examined by comparing the focus of public school and private school administrators on what the teacher performance was. The findings of the study indicate that public school administrators have taken the difficult criteria to measure such as professional ethics and merit, whereas private

---

<sup>311</sup>Doktor Öğretim Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, hserin34@yahoo.com

<sup>312</sup>Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, HAYEF, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Beyazıt-İstanbul, hatice.ergin@istanbul.edu.tr

*school administrators stated that they focused on instructional skills and field knowledge of teachers.*

**Keywords:** *Teacher performance, teacher performance evaluation system, criteria, school administrators*

## GİRİŞ

Öğretmen performansının değerlendirilmesi özellikle son dönemde Türkiye’de sıklıkla tartışılan bir konu haline gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmeliği Taslağı tüm eğitim paydaşlarının konuya olan ilgisinin artmasına yol açmıştır. Yurtdışında uzun zamandır aktif bir şekilde yürütülen öğretmen performansını ölçme ve değerlendirme çalışmaları, bu sürecin öğretmenlerin kendilerine ayna tuttuğu ve eğitsel bilgi ve becerileri geliştirmelerinde etkili bir motivasyon aracı olduğunu ortaya koymuştur (Braskamp & Ory, 1994; Pecheone& Chung, 2006).

Okul yöneticilerinin temel görevi, eğitim ve öğretim süreçlerinin başarıyla yürütülmesi için gerekli kaynakların etkili ve verimli bir biçimde kullanılmasını sağlamaktır. Bu kaynakların başında gelen iş gücü girdilerinin merkezinde yer alan öğretmenlerin yeterliklerinin farkında olmak, performanslarını takip etmek ve gerekli durumlarda denetimi sağlamak da yine okul yöneticilerinin görevleri arasında yer almaktadır (Day, 2007).

Akbaba Altun ve Memişoğlu (2008) tarafından öğretmen, yönetici ve müfettişlerin performans değerlendirmesine yönelik görüşlerini incelemek için yürütülen çalışmada katılımcılar değerlendirme ve denetimin performansı artırmada rehber niteliğinde bir süreç olarak işletildiğinde amacına ulaşacağına belirtmişlerdir. Ancak katılımcılar değerlendirmeyi ya da denetimi yapacak bireylerin objektifliğine inanmadığını ve sürecin bir şekilde amaca uygun bir biçimde yönetileceğine inanmadıklarını da belirtmişlerdir. Bu durum, eğitim-öğretim kurumlarında çalışan yönetici, öğretmen, denetçi ya da diğer görevlilerin performans değerlendirmenin özünü ve amacını anladıkları ve kabul ettikleri ancak değerlendirme sürecinin etkililiğine inanmadıklarına işaret etmektedir. Bu durum, aynı zamanda, performans değerlendirme kriterlerinin tüm kurumlar için sabit olamayacağına ve kurumların amacı ve yapısına göre özelleşmesi gerektiğinin de altını çizmektedir, zira, bağımsız bir denetçinin kurum yapısını tanımadan bir iş göreni birkaç gün değerlendirecek olması o iş görenin değerlendirmeden kaçınmada davranışını sergilemesine de neden olabilecektir. Akşit (2006) öğretmenlerin performans değerlendirmenin amaçları konusunda kararsız olduğunu ve değerlendirme sürecine güvenmediğini belirtmektedir.

Bilindiği üzere devlet okullarında görev yapan öğretmenler MEB tarafından merkezi yolla atanırken, özel okullarda görev yapan öğretmenler çeşitli elemelere tabii tutularak okul yönetici ya da müteveli heyetleri gibi daha üst düzey birimler tarafından belirlenmektedir. İşe alım yolları aynı olmasa da öğretmenlerin temelde görevler ve sorumluluklarının benzerdir ve eğitim programlarının tüm okullar aynı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, tüm öğretmenlerden öğrencileri aynı eğitsel kazanımlara ulaştırmaları beklenmektedir.

Bu bağlamda görev ve sorumlulukları temelde aynı olmasına rağmen, performansın takipçisi ve denetçisi olarak devlet okulu ve özel okul yöneticilerinin öğretmen performans kriterleri ve performans değerlendirme sistemini işletme yöntemlerinin farklılık gösterip göstermediği bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

## Yöntem

Çalışma nitel araştırma yaklaşımıyla tasarlanmış olup fenomenolojisi deseninden faydalanılmıştır. Bir fenomene ilişkin duygu, düşünce ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesinin amaçlandığı bu desenle (Patton, 2002) devlet okulu ve özel okul yöneticilerinin öğretmenlerden beklentileri ve etkili öğretmen kriterleri araştırılmış ve karşılaştırılmıştır. Çalışma kapsamında 31 devlet okulu yöneticisi ve 15 özel okul yöneticisiyle görüşülmüştür. Kıdemleri 3 ile 19 yıl arasında değişen okul müdürlerinin 5'ü kadın, 19'u erkektir. Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ilgili literatür taranarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve güvenilirliği artırmak üzere (Smith & Osborn, 2003) uzman görüşüne başvurulmuştur. Verilerin analizinde sürekli karşılaştırmalı analiz yapılarak içerik çözümlenmiş ve katılımcıların performans kriterlerine ilişkin temalar ve kodlar belirlenmiştir.

## Bulgular

Çalışmanın odağı devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerini derinlemesine incelemek ve bunları karşılaştırmak olduğundan katılımcıların cevapları iki ayrı grup olarak incelenmiştir. Tablo 1'de devlet okulu yöneticilerinin etkili öğretmen kimdir sorusuna verdiği cevaplar özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 1. Devlet Okulu Yöneticilerine Göre Etkili Öğretmenlerin Özellikleri

	Özellik	<i>f</i>
Devlet Okulu Yöneticileri	Etkili ve farklı öğretim yöntemlerinden faydalanan	15
	Alan bilgisi yüksek	4
	Mesleğini seven	2
	Öğrencilerine ilgili	8
	Çağa ayak uyduran/geleceği kestirebilen	8

	Araştıran-inceleyen	2
	Demokratik	2
	Sorgulatan	2
	Öğrencisi tanıyan/kendini tanıyan	3
	Gelişime açık/Kendini sürekli geliştiren	4
	Lider	3
	İletişim becerileri yüksek	5
	İyi giyinen	2
	Teknolojiyi etkin kullanan	4
	Rol model	7
	Okulun/Çevrenin sorunları göz ardı etmeyen	2

Aynı görüşme sorusuna özel okul yöneticilerinin verdiği cevaplar Tablo 2’de özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 2. Özel Okul Yöneticilerine Göre Etkili Öğretmenlerin Özellikleri

		<i>f</i>
Özel Okul Yöneticileri	Alan bilgisi	4
	Etkili ve farklı öğretim yöntemlerinden faydalanan	2
	Güler yüzlü/Sevecen	2
	Sınıf yönetimi	2
	Okul idaresi ile uyumlu	2
	Belirlenen eğitim programlarını takip eden	3
	Karizmatik	3
	Öğrenci katılımını sağlayan	2
	Değişime/Gelişime açık	2
	Öğrencilerin gelişim dönemlerinin farkında olan	2
	Liderlik	2

Devlet okulu yöneticilerinin çoğu etkili öğretmeni «farklı ve duruma uygun öğretim yöntemlerini etkili ve verimli bir biçimde kullanan» olarak tanımlarken, özel okul yöneticilerinin etkili öğretmene ortak bir tanım yapamadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte özel okul yöneticilerinin «alan bilgisi» kriterini ön planda tuttuğu gözlenmiştir. Devlet okulu yöneticileri etkili öğretmenin ya da yüksek performans sergileyen öğretmenin “öğrencilerle ilgili” ve “çağa ayak uydurabilen, geleceği kestirme yeteneğine sahip” kişiler olduğunu ifade etmişlerdir.

Bunun ardından ise katılımcılara öğretmenleri hangi kriterlere göre değerlendirdikleri sorulmuştur. Tablo 3 devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerini yansıtmaktadır.

Tablo 3. Devlet Okulu Yöneticilerinin Öğretmen Performansını Değerlendirme Kriterleri

	<b>Özellik</b>	<b>f</b>
<b>Devlet Okulu Yöneticileri</b>	Derse zamanında gelme/Nöbet	<b>5</b>
	Sınıf yönetimi	<b>2</b>
	Öğrenci başarısını artırma	<b>4</b>
	Mesleğini sevme	<b>2</b>
	Derse hazırlık	<b>2</b>
	Öğrenci ve veli memnuniyeti	<b>2</b>
	İletişime açıklık/İletişim becerileri	<b>7</b>
	Mesleki donanım/Alan bilgisi	<b>12</b>
	Etkili ve farklı öğretim yöntemlerinden faydalanma	<b>10</b>
	Mesleki ahlak/Liyakat	<b>16</b>
	Toplumsal değerlere saygılı	<b>2</b>
	Ahlaki değerlere sahip ve bunları aktarma	<b>3</b>
	Takım çalışmasına uygun	<b>5</b>
	Disiplinli/Disiplini elden bırakmayan	<b>2</b>
	Mesleki sorumluluklarını yerine getirme	<b>8</b>

Aynı soruya dair özel okul yöneticilerinin cevapları Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4. Özel Okul Yöneticilerinin Öğretmen Performansını Değerlendirme Kriterleri

		<b>f</b>
<b>Özel Okul Yöneticileri</b>	Alan bilgisi	<b>3</b>
	Etkili ve farklı öğretim yöntemlerinden faydalanma	<b>4</b>
	Teknolojiden faydalanma	<b>3</b>
	Değişime/Gelişime açık	<b>3</b>
	Ders dışı etkinliklere katılma	<b>2</b>
	Okulla/Okul kültürüyle uyumlu	<b>3</b>
	Mesleki sorumlulukları yerine getiren	<b>2</b>
	Sınıf yönetimi	<b>3</b>

Devlet okulu yöneticileri ise öğretmenleri değerlendirirken mesleğini sevme, mesleğine saygı duyma, güler yüzlü, iyi niyetli gibi meslek ahlakı/liyakat temasında kodlanan özellikleri dikkate alırken; özel okul yöneticileri ise en çok “etkili ve farklı/farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini kullanma” kriterini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Devlet okulu ve özel okul yöneticileri arasında öğretmen performansını değerlendirme kriterleri konusunda bir karşılaştırma yapıldığında, devlet okulu yöneticilerinde meslek ahlakı ve liyakat gibi ölçülmesi görece daha zor ve sübjektif kriterler ön plana çıkarken, özel okul yöneticileri öğretim yöntemleri gibi ölçülmesi görece daha kolay ve nesnel kriterlere odaklanmaktadır. Bu durum ise öğretmenlik mesleğini ya da öğretme ortamlarını “organiklik” ve “profesyonellik” bağlamında ele almamız gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte, eğitim programlarının amacı ya da çıktılarının benzer olması beklenmesine rağmen katılımcıların etkili öğretmenin kim olduğu ya da öğretmen performansını değerlendirme konusunda farklı görüş beyan etmeleri sürecin hassaslığına ve yönetiminin

zorluğuna dikkati çekmektedir. Dolayısıyla performans değerlendirmeyi kimin nasıl yapacağı oldukça kritik bir konudur.

En genel anlamıyla bir işi başarmak ya da başari anlamına gelen performans söz konusu eğitim-öğretim ortamları ya da öğretmen performansı olduğu zaman kompleks ve bağlamsal bir kavrama dönüşmektedir. Öğretmenlerin performanslarını değerlendirmek için öncelikle öğretmenden beklentiler ve öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ve bunların nasıl ölçümleneceği ve gözlemleneceği değerlendirme girişimden önce belirlenmeli ve öğretmenlerle paylaşılmalıdır. Bununla birlikte öğretmenliği doğası gereği diğer mesleklerden ayırmak gereklidir (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2012). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerini hem «profesyonel» bir iş alanı görmeli hem de işiyle bir “gönül bağı” kurması öğretmenlerin performansını derinden etkileyeceği düşünölmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Altun, S. A., & Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 7-24.
- Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Inc., 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2012). *Öğretmen olmak: Bir cana dokunmak*. İstanbul: Final Kültür ve Sanat Yayınları.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Pecheone, R. L., & Chung, R. R. (2006). Evidence in teacher education: The performance assessment for California teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 57(1), 22-36.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Methods* (pp. 53-80). London: Sage.

---

## ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNDE ADAY ÖĞRETMENLERİN DANIŞMANLARINDAN DESTEK İHTİYAÇLARI

---

Necati ÖZTÜRK<sup>313</sup>, Gökçe ÖZDEMİR<sup>314</sup>, Sevlay ŞAHİN<sup>315</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmanın amacı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, adaylık sürecinin gerçekleşmesinde aday öğretmenlerin destek ihtiyacı ve beklentileri araştırmaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeliyle yapılandırılmıştır. Araştırmaya 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 30 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya ait veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; aday öğretmenler sınıf içerisindeki uygulamalar konusunda danışmanlarından daha çok desteğe ihtiyaçları olduğu, danışmanların yaklaşımlarının daha pozitif olmaları gerektiği ve diğer meslektaşlarıyla paylaşımında bulunma konusunda destek ihtiyaçları tespit edilmiştir. Danışmanlara eğitim verilmesi, diğer meslektaşlarıyla paylaşımında bulunabilecekleri fırsatlar sağlanması sürece katkı sağlayacaktır.*

**Anahtar Kelimeler:** Aday Öğretmen, Danışman, Destek İhtiyacı

## THE NEED OF SUPPORT OF ADVISOR TEACHERS FROM THEIR GUIDE TEACHERS IN PERIOD OF CANDIDATE PROCESS

### ABSTRACT

*The aim of this study is to analyze the opinions of advisor teachers' needs and expectations in the period of candidate process. In the study, case study model of qualitative research. 30 teachers working in Şahinbey primary and secondary schools in 2017-2018 school term are participated to the study. Data are collected using semi-structured interview form content analysis technique is used for the analysis of the data. According to the findings of the study; advisor teachers in terms of in-class applications cooperation with their colleagues, positive communication with their guide teacher.*

---

<sup>313</sup>Dr., MEB, necatiozturk.tr@gmail.com

<sup>314</sup>Dr. Öğr. Ü., Gaziantep Üniversitesi, gozdemir382@gmail.com

<sup>315</sup>Doç.Dr., Gaziantep Üniversitesi, ssahin@gantep.edu.tr



**Key Words:** *Advisor Teacher, Guide, Support Need.*

## GİRİŞ

Eğitim örgütleri nitelikli eğitimle üstün nitelikli bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiş kurumlardır (Öztürk, 2015:1). Eğitimde kalite denildiği zaman ilk akla gelen nitelikli öğretmenlerdir. Eğitimin geliştirilmesinde öğretmenin rolü günümüzde herkes tarafından bilinmektedir. Dünya çapında, eğitim sistemlerini geliştirmeye çalışan ülkeler, akademik başarı için lokomotif güç olarak gördükleri öğretmen öğrenmesine yatırım yapmaktadırlar.

Günümüzde üzerinde önemle durulması gereken konuların başında gelen öğretmen eğitimi (Gürşimşek, 1998), kendi içinde birçok boyuttan oluşan kapsamlı bir yapıdır. Öğretmen eğitimi öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmenlik ve okul deneyimi uygulamaları, adaylık eğitimi, hizmet içi eğitim gibi birçok alanı içinde barındırmaktadır (Kavcar, 2002).

Barber ve Mourshed (2007) yüksek performanslı okul sistemleri için üç şeyin en önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Doğru insanların öğretmen olması,

Onları etkili eğitimlere dönüştürme,

Sistemin her çocuk için mümkün olan en iyi öğretim sunabilmesini sağlamak.

Eğitimde başarı gösteren pek çok ülke örneğinde öğretmenlere yönelik farklı politikalar vardır. Yüksek performans gösteren bu ülkelerin genel öğretmen yetiştirme politikalarına bakıldığında ise öğretmenler ile ilgili belirledikleri beş temel strateji ön plana çıkmaktadır;

Yüksek kalitede hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi,

İyi tasarlanmış işe başlama eğitimleri,

Diğer saygın mesleklere benzer ücretlendirme,

İyi tasarlanmış hizmet içi eğitimler,

Müfredat çalışmaları, değerlendirme ve karar alma süreçlerine aktif katılım, (İlyas vd., 2017).

Öğretmenler öğretmenlik mesleğinin her döneminde mesleki gelişime ihtiyaç duyarlar. Bu yüzden öğretmenin gerek meslek öncesi gerekse meslek sırasında yetiştirilmesi danışmanlık yapılması kritik bir önem arz etmektedir. Özellikle mesleğe başlama yılları bir öğretmenin mesleki yaşantısı için önemlidir. Öğretmenin mesleki kimlik kazanma ve mesleğine karşı tutumları mesleğine başladığı ilk yıllarda yaşadıkları tecrübelerden etkilenirler. Bu yüzden

başarılı danışmanlık programları kaliteli öğretmenler üretir ve onları meslekte tutmaya yardımcı olur. (Hanuscin ve Lee, 2008; Moir, 2008; Portner, 2005; Villani, 2002).

Eğitimde başarıyı yakalamış ülkelere bakıldığında öğretmenlerin gerek meslek öncesi gerekse mesleği başında eğitim konusuna önem verildiği görülmektedir. Özellikle mesleğe başlama sürecinde yoğun bir şekilde sınıf içi eğitimlerin olduğu, iyi planlanmış iş başı eğitimler verilmektedir. Ülkemiz için de son yıllarda öğretmenlerin meslek öncesi eğitimi konusunda somut adımlar atılmıştır.

1995-2015 yılları arasında uygulanan adaylık eğitim programlarının sonrasında milli eğitim bakanlığı öğretmen yeterlilikleri konusunda yaptığı çalışmalar sonucunda 17 Nisan 2015 tarihinden itibaren yeni bir adaylık süreci oluşturulması yoluna girmiştir. 17 Nisan 2015 tarihinde yayımlanan Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, aday öğretmenlik uygulamasının çerçevesini çizmiştir. Bu yönetmelikle Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve Öğretmen Alan Bilgisi Testi (ÖABT) puanlarına göre atanan öğretmenlerin 1 yıl boyunca aday öğretmen olarak görev yapması ve bu süre boyunca 3 performans değerlendirmesi ve ardından yazılı/sözlü sınava tabi tutulması kararlaştırılmıştır. Süreçleri başarıyla tamamlayan aday öğretmenlerin ise 1 yıl sonunda kadrolu öğretmenliğe geçiş yapacağı ifade edilmiştir (MEB, 2015a).

Performans değerlendirmeleri birincisi atama yapılan ilk dönemde diğer ikisi ise ikinci dönemde olmak üzere iki fazlı gerçekleştirilmektedir. Değerlendirme eğitim öğretimi planlayabilme ve değerlendirebilme, iletişim becerilerini etkili kullanabilme, öğrencileri motive edebilme, kurumun eğitim öğretim politikalarına uyum ve katkı sağlayabilme gibi başlıklar altında toplam 50 kriterden oluşmaktadır (MEB, 2015b). Nihai puan hesaplanırken ilk değerlendirme puanının yüzde 10'u, ikincinin yüzde 30'u, üçüncü değerlendirmenin ise yüzde 60'ı alınmaktadır. Nihai puanı 100 üzerinden 50 ve üzeri olan adaylar başarılı sayılmakta ve yazılı sınava girmeye hak kazanmaktadır. Performans değerlendirmesini geçemeyen adaylar memuriyetten ihraç edilmektedir. Sonraki aşama olan yazılı sınav MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından merkezi olarak ve çoktan seçmeli olarak yapılmaktadır. Sınavın içeriği meslekle ilgili yönetmelik ve kanunları içermekte olup 60 puan alanlar başarılı sayılmaktadır. Bakanlık yazılı sınava ek olarak sözlü sınav uygulama hakkına da sahiptir. Bu durumda iki sınavın aritmetik ortalaması alınmakta, puanı 60 ve üzeri olan adaylar başarılı sayılarak asil öğretmenliğe hak kazanmaktadır. İlk yıl performans değerlendirmesini geçip sonraki yazılı sınavda başarılı olamayan aday ikinci yıl sınava tekrar girme hakkına sahiptir ancak ikinci yılda da başarısız olması durumunda

memuriyetten ihraç edilir (MEB, 2015a). Aday öğretmenlik uygulaması ilk kez Ağustos 2015'te atanan öğretmenlerle birlikte başlamıştır. Bir yıl boyunca eğitim aldıktan sonra performans değerlendirmelerini başarıyla tamamlayan adaylar yazılı sınava tabi tutulmuş ve bu aşamayı da geçen adaylar kadrolu öğretmen statüsüne sahip olmuşlardır.

Aday öğretmen yetiştirme sürecinde yapılan rehberlik aday öğretmenlerin mesleki başarılarında önemli bir etkidir. Aday öğretmenler mesleğe başladığında daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyarlar. Hiç şüphesiz bu süreçte danışman öğretmen önemli rol oynar. Bartell, tecrübeli öğretmenlerin rehberlik ve yardımlarının aday öğretmenlerin başarısında hayati bir rol oynadığını belirtmiştir. Danışman öğretmenler, en çok ihtiyaç duyduklarında onlara ilgili geri bildirim ve danışmanlık sağlarlar. Adaylık eğitim programının ilk aşamasında aday öğretmenler danışman öğretmen gözetiminde çalışmalarını yapmaktadırlar. Bu süreçte danışman öğretmene verilen temel görevler; aday öğretmenin çalışma programında belirtilen faaliyetlerin gerçekleşmesini sağlamak, süreci izlemek, rehberlik etmek ve mesleki tecrübelerini aday öğretmene aktarmaktır (İlyas vd., 2017). Danışman öğretmenler ilgili eğitim kurumu müdürü tarafından en az 10 yıllık hizmet süresine sahip öğretmenler arasından ulusal veya uluslararası projelerde koordinatör, danışman veya katılımcı öğretmen olarak görev almış olan, sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro gösterisi, şiir dinletisi, okul gazetesi, okul dergisi, okul gezileri, spor müsabakaları vb. etkinlikler) katılım sağlayan, iletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü ve mesleğinde temayüz etmiş ve aday öğretmen ile aynı alanda olan öğretmenler arasından belirlenmektedir (MEB, 2016a).

Eğitimde başarılı ülkelerde yapılan aday öğretmen yetiştirme programlarında danışman öğretmenlerin yetiştirilmeleri konusuna büyük önem verilmiştir. İngiltere, Fransa, İsrail, Norveç, Singapur ve İsviçre gibi ülkeler de danışman öğretmenler için resmi eğitim almak gerekmektedir. Singapur'da danışman öğretmenler özel eğitim ve sertifikasyon almaktalar ve maaşlarına ek tazminat olarak eklenmektedir. Norveç'te okul müdürleri her yeni öğretmene tecrübeli ve yüksek nitelikli bir danışman atamakta, öğretmen yetiştirme enstitüsü de bu danışmanları eğitmektedir (Hammond vd., 2010). Alanyazında yapılan çalışmalarda 2015 yılında değiştirilen aday öğretmen yetiştirme programı uygulamalarına yönelik çok fazla çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışmalarda da daha çok programın genel değerlendirmesi araştırılmıştır. Yapılan çalışmalarda danışman öğretmenle ilgili bulgularda danışman öğretmenin seçimi (Kılıç vd.,2016, Gül vd., 2017), danışman öğretmenin akademik yetersizliği (İlyas vd., 2017) konularında aday öğretmenlerin görüşleri tespit edilmiştir. Aday öğretmenlerin danışman öğretmenden destek ihtiyaçları ve beklentilerine yönelik çalışmanın

olmayışı araştırmayı özgünleştirmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların aday öğretmen yetiştirme programı uygulamaların katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı da aday öğretmenlerin danışman öğretmenden ne tür destek ihtiyaçları olduğunun tespit edilmesidir.

## **YÖNTEM**

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Millan (2000), durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır (Akt. Büyüköztürk vd., 2013: 249).

### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde görev yapan 30 aday öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede örneklemin belirlenmesi için ölçüt belirlenir ve belirlenen ölçütü karşılayan birimler (birey, nesne, olay vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2013:84). Araştırmada; aday öğretmenlerin belirlenmesinde 2017 Nisan ayında göreve yeni atanmış ve aday öğretmen yetiştirme programının ilk 6 ayını Gaziantep ilinde tamamlamak üzere olmaları ölçüt olarak belirlenmiş, bu ölçütü karşılayan aday öğretmenler çalışma grubuna alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan aday öğretmenlerin 18'i kadın, 12'si erkektir. Aday öğretmenlerin 4'ü okul öncesi, 23'ü ilköğretim, 3'ü ortaöğretim öğretmenidir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Aday öğretmenlere yönelik görüşme formu oluşturulurken 2015-2016 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmek üzere uygulamaya konan "Aday Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı" incelenmiş ve bu programa yönelik sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formu uzman görüşü almak için üç uzmana gönderilmiş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formundaki sorular dil ve içerik bakımından gözden geçirilerek görüşme formuna son hali verilmiştir. Aday öğretmenlerle yapılan görüşmeler 30-45 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde öncelikle katılımcıların görüşmelerde sorulara verdikleri cevapların dökümü yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Atlas.ti nitel analiz programı kullanılmıştır. Veri analizinde, sorulara verilen cevaplar araştırmacılar tarafından analiz edilmiş ve bu analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular tema, kodlar ve frekanslar olarak üç düzeyli oluşturulmuştur. Ayrıca katılımcıların kimliklerini korumak amacıyla her birine Ö1, Ö2...vb. şekilde kod verilmiş ve katılımcıların çalıştıkları okul isimleri de gizli tutulmuştur. Araştırmanın iç geçerliğini arttırmak için görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış ve uzun süreli etkileşimle katılımcı, araştırmacı arasındaki güven ortamı oluşturularak daha sağlıklı veri toplanmaya çalışılmıştır. Analizin güvenilirliğine yönelik tüm veriler ayrı ayrı araştırmacılar tarafından kodlanmış ve karşılaştırılmıştır. Dış geçerliğin sağlanabilmesi için, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayanlar arasında en az %70'lik görüş birliği gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 233). Bu çalışmada kodlamayı yapan araştırmacılar arasında %90'lık bir görüş birliğine ulaşılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde nitel görüşme verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre öğretmen görüşleri "akademik, psikolojik ve diğer beklenti ve ihtiyaçlar" olmak üzere üç tema altında gruplandırılmıştır. Belirlenen temalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

### **Tema: Aday Öğretmenlerin, Danışmanlarından “Akademik Olarak” Destek İhtiyaçları**

Tablo 1. Aday öğretmenlerin, danışmanlarından “akademik olarak” destek ihtiyaçlarına Yönelik Tematik ve Kavramsal Kodlamalar

Tema	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar	f
<i>Akademik Olarak Destek İhtiyaçları</i>	Ders işlenişlerinde uygulanabilir yöntem ve teknikler,	11
	Sınıf yönetimi konusunda öğrenci profilleri ve bunlarla baş etme yolları,	10
	Yıllık ve ders planlama çalışmaları,	9
	Kalabalık sınıflarda etkili sınıf yönetim,	8
	Mevzuat ve idari evrak işleri,	6
	Danışmanın yapılan çalışmalarla ilgili daha çok dönüt vermesini,	4
	Danışmanın daha önceden belirlenmiş olmasını,	2
	Adaylık sürecinin tamamen ders izleme şeklinde olmasını,	2
	Adaylık sürecinin öğrenciler okula gelmeden önce başlamasını,	2
	Ders sonunda dersin işleniş ile ilgili değerlendirme yapılmasını,	2
	Şube rehberlik çalışmaları hakkında yapılması gerekenlerin anlatılmasını,	2
Takip edilebilecek kaynaklar	2	

Tablo 1 incelendiğinde, aday öğretmenlerin danışmanlarından akademik olarak en çok; ders işlenişinde uygulanabilir yöntem ve teknikler konusunda destek ihtiyacı görüşünü (f=11) bildirdikleri görülmektedir. Aşağıda bazı kategorilere ait katılımcılardan elde edilen alıntılara yer verilmiştir.

Ö7: *Ne kadar her şeyi bilmiş olsak da uygulamada zorluklar yaşıyoruz. Bunun için Danışmanımdan ders uygulamalarında kullanabileceğim yöntem ve teknikler konusunda daha fazla yardımcı olmasını isterdim.*

Ö2: *Danışman öğretmenlerimin yaptığım çalışmalarında süreç boyunca doğru yaptığım ve doğru yapamadığım işlerde daha çok dönüt vermesini isterdim.*

Ö13: *Okulda dersin işleyişi ile ilgili ders planı, yıllık plan vb... gibi çalışmaların nasıl yapılacağını uygulamalı görmek iyi olurdu.*

### **Tema: Aday Öğretmenlerin, Danışmanlarından “Psikolojik Olarak” Destek İhtiyaçları**

Tablo 2. Aday öğretmenlerin, danışmanlarından “Psikolojik Olarak” destek ihtiyaçlarına Yönelik Tematik ve Kavramsal Kodlamalar

<b>Tema</b>	<b>Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar</b>	<b>f</b>
<b>Psikolojik Olarak Destek İhtiyaçları</b>	Okul ortamında her konuda danışman desteğini,	10
	Danışmanın yapıcı yaklaşım sergilemesini,	10
	Danışmanın etkili iletişim becerilerine sahip olmasını,	9
	Danışmanın örnek olayları paylaşmasını,	9
	Öğretmenlik mesleğine yönelik motive edici konuşmaları,	7
	Sınıf ortamında aday öğretmen muamelesi görmemeyi,	5
	Danışman öğretmenin sınıfta ders anlatımına müdahale etmemesini,	4
	Ders işlenişi yönlendirici olmasını,	4
	Yaşanacak olası olaylara karşı bilgilendirme yapılmasını,	2

Aday öğretmenlerin danışmanlarından psikolojik destek olarak; en çok okul ortamında her konuda destek görmeyi (f=10), danışmanın yapıcı yaklaşım sergilemesi (f=10) görüşlerini bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu tema ile ilgili katılımcıların şu alıntılarına yer verilmiştir.

Ö8: *Okul ortamına uyum sağlamamda öğretmenlerle tanışmada, okulu tanıtmada, okul iklimi hakkında ve canımı sıkkın gördüğünde beni yalnız bırakmayıp halimi hatırlamamı sorup, koruyup kollamada danışmanımdan destek beklerdim.*

Ö23: *Hata yaptığımda incitmeden düzeltme ve uyarılarda bulunmasını isterdim.*

Ö15: *Danışmanımın olumsuz öğrenci ve veli tepkileri karşısında nasıl tavır almam konusunda örnek olaylarla beni hazırlamasını isterdim.*

## Tema: Aday öğretmenlerin, danışmanlarından “Diğer” destek ihtiyaçları

Tablo 3. Aday öğretmenlerin, danışmanlarından “Diğer” destek ihtiyaçlarına Yönelik Tematik ve Kavramsal Kodlamalar

Tema	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar	f
Akademik Olarak Destek İhtiyaçları	Diğer öğretmenlerle de paylaşımlarda bulunmayı	9
	Okul iklimi konusunda bilgilendirme yapılmasını,	8
	Raporlama ve form doldurma konusunda angaryalar azaltılmalı,	6
	Danışman öğretmenlerin de değerlendirilme imkânı verilmeli,	4
	Şehir hakkında bilgilendirme yapılmalı,	3
	Danışman öğretmenler tamamen gönüllülük esasına göre belirlenmeli,	3
	Adaylık süreci sonunda yazılı sınav ve mülakat olmamalı,	2
	Danışman öğretmenler daha yetkin olmalı,	2
	Daha çok sınıf içi gözlem yapma imkânı verilmeli,	2
	Danışman öğretmenle gün sonu değerlendirilmeleri yapılmalı.	2
	Öğrencilere verilen ödevler ve proje çalışmalarının seçimi hakkında danışman öğretmen yardımcı olmalı.	2
	Danışman Öğretmen ile aynı düzeyde sınıflara girilmeli,	2
	Danışman öğretmenimiz süreç hakkında diğer öğretmenleri bilgilendirmeli,	2
	Adaylık süreci sırasında izin kullanabilmemiz önündeki sıkıntılar giderilmeli,	2
	Adaylık süreci daha planlı olmalı,	2
	Bu adaylık süreci eğitim fakültelerinde planlanıp uygulanmalı,	2
Atamaların uzman öğretmenlerin olduğu bölgelere yapılmalı,	2	

Tablo 3’te görüldüğü gibi, aday öğretmenle danışmanlarından diğer ihtiyaçları konusunda en çok; diğer meslektaşlarıyla da bilgi ve tecrübe yönünden paylaşımlarda bulunma (f=9) ve okul iklimi konusunda bilgilendirilmeyi(f=8) destek ihtiyacı olarak belirtmişlerdir. Görüşlere yönelik doğrudan alıntılar şu şekildedir.

*Ö20: Danışman öğretmenler dışındaki meslektaşları ile de sosyal ve akademik paylaşımlarda bulunmayı ve onların yaşadığı tecrübeleri öğrenmek isterdim.*

*Ö24: Danışman öğretmenler daha yetkin olmalı sadece görev süresine bakılmamalı öğrenci veli tarafından sevilen ve işini severek yapan başarılı öğretmenler arasından seçilmeli.*

*Ö18: Danışman öğretmenimiz süreç hakkında diğer öğretmenleri bilgilendirmeli, diğer öğretmenler bize çalışmadan maaş alıyor gözüyle bakmamalı.*

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre, aday öğretmenler danışmanlarından akademik olarak sınıf içerisindeki uygulamalar, kalabalık sınıflarla baş etme, sınıf yönetimi gibi konularda destek

ihtiyacı görüşü belirtmişlerdir. Kılıç ve ark. Yaptığı çalışmada da aday öğretmen yetiştirme programında benzer bulgular tespit edilmiştir. Her ne kadar 2015 yılında aday öğretmen yetiştirme programı değiştirilmiş olsa da danışman öğretmen uygulamalarının önceki programdaki gibi devam ettiği görülmektedir. Aday öğretmenlerin daha yoğun bir şekilde sınıf içi uygulamalar yapmaları gerekmektedir. İlyas vd., (2017)'nin yapmış olduğu araştırmada aday öğretmenler danışman öğretmenleri akademik olarak yetersiz bulduklarına dair bulgular tespit edilmiştir. Bu bağlamda danışman öğretmenlerin danışmanlık konusunda eğitimden geçirilmesi süreci daha etkin hale getirebilir.

Aday öğretmenler danışmanlarından psikolojik destek olarak, danışmanın her konuda desteğini, yapıcı yaklaşım sergilemesini ve etkili iletişim becerilerine sahip olmasını beklemektedirler. Kaymak (2017) araştırmasında, aday öğretmenlerin danışmanların olumsuz kişilik özelliklerinden memnun olmadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Danışmanların yaklaşım tarzları ve kişilik özellikleri danışmanlıkta ön plana çıkmaktadır. Uygulamada danışmanlık görevinin gönüllülük esaslı olması, teşvik edici hale (ücret vb.) getirilmesi, kişilerarası ilişkiler ve iletişim gibi konularda eğitim almış olması uygulamaya fayda sağlayabilir. Ayrıca 2015 aday öğretmen yetiştirme programında danışman öğretmenlerde aranan 10 yıl şartının dışında kariyer basamakları kriteri de düşünülebilir.

Aday öğretmenlerin diğer destek ihtiyaçlarına bakıldığında, diğer meslektaşlarıyla bilgi, beceri ve tecrübe paylaşımlarında bulunmak istediği görülmektedir. Tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerini paylaşması önemlidir. İsviçre'de aday öğretmenler ayda bir aynı bölgede yer alan aday ve deneyimli öğretmenlerle bir araya gelerek genç öğretmenlerin eğitim-öğretimde yaşadıkları zorluklar üzerine tartışmalar gerçekleştirmektedir. Yeni Zelanda Eğitim Bakanlığı aday öğretmenlere diğer öğretmenleri gözlemlene, mesleki gelişim etkinliklerine katılma, müfredat üzerine çalışma ve derslere katılma konularında %20 serbest zaman ayırmaktadır (Hammond vd., 2010). Bu konuda ülkemizde de böyle bir çalışma yapılabilir. Aday öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerle paylaşımda bulunabilecekleri fırsatlar verilebilir. Aday öğretmenler, danışman öğretmenlerle ilgili kendilerinin de değerlendirme yapabilmelerini görüş olarak belirtmişlerdir. Alınan dönütlere göre süreç değerlendirilip gereken düzeltmeler yapılabilir.

#### **KAYNAKÇA**

Barber, M., and Mourshed, M., How the world's best-performing school systems come out on top (McKinsey & Co., September 2007), p. 16 Back



<https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top> (Erişim tarihi: 18 Ocak 2018).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem.

Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei ve Alethea Andrea (2010). How High-Achieving Countries Develop Their Great Teachers. Stanford Center for Opportunity Policy in Education-Research Brief. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/how-high-achieving-countries-develop-great-teachers.pdf> (Erişim tarihi: 15 Ocak 2018).

Gül, İbrahim; Türkmen, Fatma; Aksel, Nurullah (2017). Aday Öğretmen Görüşlerine Göre Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl 10, Sayı 1, Haziran 2017, ss. 365-388

Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(14), 25-28.

Hanuscin, D., & Lee, M. H. (2008). Mentoring new teachers. Perspectives: Research and tips to support science education. Science and Children, 45(9), 62–63.

Kaymak, M.,N. (2017). Aday Öğretmenlerin Yetişme Sürecinin Değerlendirilmesi Ve Mentorluk Önerilerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35(1-2), 1-14.

Kılıç, D., Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2016). Aday Öğretmenlerin Adaylık Eğitimine İlişkin Görüşleri. Ekev Akademi Dergisi, 20(68), 81-91.

MEB, (2015a). “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği”. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> ,(Erişim tarihi: 18 Ocak 2018).

MEB, (2015b). “Aday Öğretmen Performans Değerlendirme Formu”. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4-1.pdf> , (Erişim tarihi: 18 Ocak 2018).

MEB, (2016a). “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine Dair Yönerge”. [https://erzincan.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_03/03113624\\_02052358\\_ynerge.pdf](https://erzincan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/03113624_02052358_ynerge.pdf) (Erişim tarihi: 18 Ocak 2018).

Moir, E. (2008). Building a quality teaching force: Lessons learned from alternate routes. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Portner, H. (2005). Teacher mentoring and induction: The state of the art and beyond. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli İzleme ve Değerlendirme (Rapor No: SETA: 78). İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı

Öztürk, N. (2015). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Villani, S. (2002). *Mentoring programs for new teachers: Models of induction and support*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

---

## “MATEMATİĞE VE MATEMATİK ÖĞRETİMİNE DEĞER VERME” KONUSUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

---

Yunus DURDU<sup>316</sup>, Sevcan DURDU<sup>317</sup>

### ÖZET

*Nitel araştırma desenindeki bu çalışmanın amacı “matematiğe ve matematik öğretimine değer verme” konusuna ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine göre seçilmiş 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Sivas ili ve ilçelerinde görev yapan, 14 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler görüşme tekniğiyle, ses kaydı yapılarak toplanmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen görüşleri araştırmanın amaçları doğrultusunda “Gerçek hayatta matematiğin ve matematik öğretiminin önemi”, “Matematiğin ve matematik öğretiminin eğlenceli yönünün hissettirilmesi”, “Öğrencilerinizin matematiğe ve matematik öğretimine ilişkin isteklilikleri” ve “Matematiğin gücünü ve güzelliğini takdir etme” olmak üzere dört ana başlık altında incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin matematiği önemli gördükleri, matematiğin gücünü ve güzelliğinin farkında olduklarını ortaya koymaktadır. Ancak matematiğin önemini, gücünü ve güzelliğini öğrencilerin fark edeceği uygulamalar yapmakta zorlandıkları, bu uygulamalarla alakalı planlama yapmadıkları öğretmen görüşlerinden hareketle tespit edilmiştir. Ayrıca matematiğin eğlenceli yönünün matematik öğretmenleri tarafından genellikle öğrencilere hissettirilemediği ve bu konuda öğretmen görüşleri arasında bir fikir birliğinin kurulamadığı görülmektedir. Bu duruma paralel olarak öğretmenler öğrencilerinin matematiğe karşı isteksiz olduklarını da açıkça belirtmektedirler.*

**Anahtar Kelimeler:** Matematik Öğretimi, Matematiğe Değer Verme, Matematik Öğretim Programı

### 1. GİRİŞ

Matematik insanoglunun en eski uğraşlarından biridir. Çünkü matematik gerçek hayatta karşılaşılan ihtiyaçlar paralelinde şekillenmektedir (Gözen, 2001: 53). Gelmiş geçmiş tüm kavimler matematikle uğraşmış, matematiği öğrenme çabası içerisinde bulunmuştur. Matematik ihtiyaç hissedildiği kadar estetik açıdan da değerli görülmüştür. Günümüz dünyası

---

<sup>316</sup> Matematik Öğretmeni, MEB Şarkışla Anadolu İmam Hatip Lisesi,, sydurdu@gmail.com

<sup>317</sup> Öğretmen, Şarkışla Nenehatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Şarkışla/Sivas, sevcannurdu@gmail.com

da matematiği değerli gormekte, ihtiyaç hissetmekte, geliştirmekte ve de matematikten azami olude faydalanmaktadır. Çünkü matematik geçmişten gunumuze toplumun bireyelerine ogretilmesi onemli gorulen ve bireyelerin hayatlarına transfer etmeleri gereken bilgi ve becerileri kazanmaları için fırsatlar sunan bir disiplin olarak kabul edilmektedir (Durdu, 2018: 1). Ayrıca doğada var olduğu duşunulen matematiğin (Takıak, 2016: 297), estetik guzelliğinin varolduğuna ancak bu gerçeğin ogrencilere hissettirilmekte zorlanıldığına dikkat çekmektedir (King, 2003: vii).

Bu bağlamda Turkiye matematiği değerli goren ve matematik ogretimine değer veren bireyeler yetiştirme abasinda olduğunu Milli Eğitim Bakanlığı 2013 ve 2018 yılında yayımladığı Ortaogretim Matematik Ders Programında açıkça ifade etmektedir. Bu çerçevede ogrenciye kazandırılması planlanan ve duyuşsal beceriler arasında yer alan matematiğe ve matematik ogretimine değer verme konusu MEB (2013; ix) de;

ogrencilerin “matematiği hissedilir, yararlı, uğraşmaya değer olarak gorme” ve “ozenle ve sebat ederek çalışma ve kişisel olarak faydasını gorme” konularındaki gelişimlerine onem vermeyi içerdiğini ifade etmektedir. Bu kapsamda matematik ogretim programı ogrencilerin duyuşsal gelişimlerinin dikkate alınarak ogrenme-ogretme surelerinde matematiğin bugunku medeniyetlerin gelişimine sağladığı katkılarını ve gunluk hayatımızdaki rolunu ortaya koyan etkinliklerin yer almasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

ogrencilerin matematiğe ve matematik ogretimine değer verdiklerine ilişkin bazı gostergeler aşağıda sıralanmaktadır:

Matematiğin gucunu ve guzelliğini taktir etme

Gerçek hayatta matematiğin oneminin farkında olma

Matematikle ilgili çalışmalarda yer almaya istekli olma

Matematiğin bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkısının farkında olma

Matematiğin kişinin yaratıcılığını ve estetik anlayışını geliştirdiğine inanma

Matematiğin estetik yonunun farkında olma

Matematiğin eğlenceli yonun farkında olma (MEB, 2013; ix)

Araştırma kapsamında; “matematiğe ve matematik ogretimine değer verme” konusu sınırlandırılarak “gerçek hayatta matematiğin onemini fark etme”, “matematiğin eğlenceli

yönünü fark etme”, matematik öğrenmeye istekli olma” ve “matematiğin estetik yönünün farkında olma” çerçevesinde incelenmektedir.

Bu durumda Matematiği değerli gören bireylerin Matematiğe değer veren öğretmenler aracılığıyla yetiştirileceği beklenen bir durumdur. Bu durumdan hareketle bu çalışmada “Matematiğe ve matematik öğretimine değer verme” konusuna ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

Gerçek hayatta matematiğin ve matematik öğretiminin önemine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.

Matematiğin ve matematik öğretiminin eğlenceli yönünün hissettirilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.

Öğrencilerinizin matematiğe ve matematik öğretimine ilişkin istekliliklerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız.

Matematiğin gücünü ve güzelliğini takdir etme ifadesi sizin için ne anlam ifade ediyor? Açıklayınız.

Araştırma Ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve görüşü alınan matematik öğretmenlerinin araştırma sırasında uygulanan ölçme araçlarına gerçekçi, içten ve dürüst cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

Bu araştırma; Sivas ili ve ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında 2014-2015 eğitim-öğretim yılında görev yapan 14 matematik öğretmenin görüşleriyle ve araştırma katılımcılarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

## **2. YÖNTEM**

Bu bölümde; araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **2.1. Araştırma Modeli**

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum araştırmasıdır. Belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymayı amaç edinen durum çalışmaları araştırmaya konu olan durum ya da durumların derinlemesine araştırılmasını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 83).

### **2.2. Çalışma Gurubu**

Bu araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Sivas ili ve ilçelerinde görev yapan, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine göre seçilmiş 14 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2013: 136)'e göre kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durum seçer ve böylece araştırma hız ve pratiklik kazanır. Çalışma grubunu oluşturan matematik öğretmenlerine ilişkin kişisel bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Matematik öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin veriler

Öğretmenler	Cinsiyet	Kıdem (Yıl)	Çalıştığı Okul Türü
Öğ1	Erkek	5	İmam Hatip Lisesi
Öğ2	Kadın	4	Ticaret Meslek Lisesi
Öğ3	Kadın	5	İmam Hatip Lisesi
Öğ4	Kadın	5	Kız Meslek Lisesi
Öğ5	Erkek	1	Sağlık Meslek Lisesi
Öğ6	Erkek	3	Endüstri Meslek Lisesi
Öğ7	Erkek	12	Kız İmam Hatip Lisesi
Öğ8	Kadın	4	Endüstri Meslek Lisesi
Öğ9	Erkek	3	Anadolu Lisesi
Öğ10	Kadın	4	Anadolu Lisesi
Öğ11	Erkek	1	Çok Programlı Lise
Öğ12	Erkek	2	Çok Programlı Lise
Öğ13	Kadın	5	Anadolu Lisesi
Öğ14	Erkek	15	Anadolu Lisesi

Tablo 1 incelendiğinde görüşüne başvurulmuş öğretmenlerin 8'inin (%57.14) erkek 6'sının (%42.86) kadındır. Farklı okul türlerinde çalışan matematik öğretmenlerine ulaşılarak çeşitliliğin sağlandığı ve genellikle kıdem olarak ilk 5 yılını çalışan öğretmenlerin çalışma grubunda yer aldığı görülmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formları yardımıyla görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme, bireyin iç dünyasına ulaşmayı, olaylara ve durumlara; görüşü alınan kişinin bakış açısından bakmayı amaçlayan bir tekniktir (Patton, 1987: 109). Görüşme tekniği bir konu hakkında ilgili kişilerden sorulacak sorular yardımıyla bilgi almaktır (Aziz, 2014; 85). Görüşmelerin daha sistematik ve amaca uygun olarak gerçekleşmesi için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları görüşme tekniğine belirli açılardan standartlık sağlarken, esnekliği de mümkün kılan bir teknik olduğu için eğitim araştırmalarında sıklıkla tercih edilmektedir (Türnüklü, 2000: 547). Yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırma soruları paralelinde hazırlanmış ve uzman görüşü

(Cumhuriyet Üniversitesi'nden 2 Eğitim Programları ve Öğretim Uzmanı, Cumhuriyet Üniversitesi'nden 1 Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı) doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

Görüşmeler, gönüllülük esası doğrultusunda ilgili öğretmenin okulunda gerçekleşmiştir. Görüşmenin kesintiye uğramaması için gerekli tedbirler alınmıştır. Ses kaydının yapıldığı görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler esnasında görüşmecinin kimliğinin gizli kalacağı taahhüt edilmiş, verilen bilgilerin araştırma dışında kullanılmayacağı vurgulanmıştır. Görüşmeye başlamadan önce görüşmeciye yarı yapılandırılmış görüşme formu sunulmuş, araştırma hakkında bilgi verilerek güven kazanılmaya çalışılmıştır.

#### **2. 4. Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde içerik analiz yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin daha küçük içerik kategorileri özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak da tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 240). Bu doğrultuda ses kaydı yapılan veriler konuşma diliyle dijital ortama aktarılmıştır. İçerik analizi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve tanımlanması ile bulguların yorumlanması süreçlerini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259-270). Elde edilen veriler kodlanmış ve temalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca kendi içinde tutarlı sonuçların olup olmadığı irdelenmiştir. Böylelikle kod ve temaların orijinalliği korunarak, yorum katılmadan okuyucuya aktarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla yapılan çözümlenmeler sonucunda oluşan kod ve temalar doğrudan alıntılar yapılarak ve kaynak gösterilerek metin içinde gösterilmiştir. Öğretmenler 1 ile 14 arasında numaralandırılmıştır (Ö1, Ö2,...).

### **3. BULGULAR VE YORUMLAR**

Bu bölümde, matematik öğretmenlerinin “matematik ve matematik eğitimine değer verme” davranışına ilişkin görüşlerine ait kod listesi, verilerin çözümlenmesi sonucunda oluşturulmuş; daha sonra bu kod listesinin kendi içinde tutarlı olması göz önünde bulundurularak bu görüşleri içeren ana kodlar ve bu kodlara ait alt kodlar belirlenmiştir. Bu durumda veriler arasındaki ilişkiler daha açık tespit edilmiştir. Elde edilen kodlamalar ve kodlamalara ait frekanslar tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Öğretmen görüşleri araştırmanın amaçları doğrultusunda “Gerçek hayatta matematiğin ve matematik öğretiminin önemi”, “Matematiğin ve matematik öğretiminin eğlenceli yönünün hissettirilmesi”, “Öğrencilerinizin

matematiğe ve matematik öğretimine ilişkin isteklilikleri” ve “Matematiğin gücünü ve güzelliğini takdir etme” olmak üzere dört ana başlık altında aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

### 3.1. Gerçek hayatta matematiğin ve matematik öğretiminin önemine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular

Verilerin incelenmesi sonucunda, matematik ve matematik öğretiminin önemine ilişkin göstergeleri ortaya koyan kodlamalar tespit edilmiştir. Sonra “**Matematik ve matematik öğretiminin önemi**” ana teması oluşturulmuştur. Kodlar benzer özellikleri dikkate alınarak birbirinden ayrılmış ve alt temalar ile kategoriler oluşturulmuştur. Tablo 2’de alt temalara ve bu alt temalar içerisinde yer alan kategorilere ve yükleme sayılarına yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Matematik ve matematik öğretiminin önemine ilişkin öğretmen görüşlerine ait kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Tema	Kategori	f
Önem	Önemli	14
		14
Uygulama	Uygulama yapamıyoruz/yapamıyoruz	14
	Sözel örnekler veriyoruz	7
	Konudan konuya değişir	4
	Modellemeler kullanıyoruz	1
		26
Öğretim Programından Faydalanma	Fayda sağlamıyor (yetersiz)	11
	Kullanmıyorum	3
		14
Toplam		54

Tablo 2 incelendiğinde; matematik ve matematik öğretiminin önemi ana temasının oluşmasında öğretmen görüşlerine ait kodlamalar ve yüklemeler görülmektedir. Bu yüklemeler doğrultusunda alt temaların; “**Önem**”, “**Uygulama**” ve “**Öğretim programından faydalanma**” şeklinde üçe ayrıldığı görülmektedir.

#### 3.1.1. Önem

Matematik ve matematik öğretimine değer verme davranışının göstergelerinden olan matematik ve matematik öğretiminin ana temasının önem alt temasında görüşü alınan tüm öğretmenlerin matematiği ve matematik öğrenimi önemli gördükleri tespit edilmiştir. Bu görüşü ortaya koyan bir öğretmen (**Öğ11**) “...matematik anasınıfından başlayarak üniversite bitimine kadar temel derslerden bir tanesi önemli olduğu için bu kadar uzun bir sürede öğretilmeye çalışılıyor bu yüzden de öğrencilerin öğrenmesi gereken temel ders...” diyerek, bir diğer öğretmen (**Öğ14**) “...öğrencinin çalışırken veya çaba sarf ederken zihninin



*geliştiğini bu zihin gelişimini de hayatındaki bütün evreleri de otomatikman ilerde işine yarayacağını düşünüyorum bu matematiğin önemli olmasının temel sebeplerinden birisi de budur...”* diyerek, bir başka öğretmen ise **(Öğ4)** “...matematik önemlidir yani şöyle düşünmek lazım matematiğin iyi olması demek yani pratik işlem yapabilmek yada logaritma olsun ileride konuları iyi yapabilmek değil hani bunun mantığını kavramak önemli aslında sadece matematiğin iyi olması diğer tüm alanları etkileyen bir konum matematiği olanın yapamayacağı hiçbir şey yok aslında hani bu yönde geliştirmelidir öğrenciler kendilerini bence matematiğe verilen değer ve bu anlamda ilk okulda çocuklara kazandırılmalı hani matematiği iyi olursa çocuğun hayatta başarısı kendine güvenmesi yani iş imkanından da ziyade anne baba olması bile yani evde iyi bir ev hanımı olması için bile çok gerekli akıllı düşünmeyi geliştiren bir şey yani...” diyerek matematik ve matematik öğretiminin önemli olduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte bir öğretmenin **(Öğ13)** “...tabi ki önemli ama biz bunu derste çok fazla yansıtamıyoruz, sanırım öğrencilere, ilköğretimden de gelen öğrenciler de hani bir matematik korkusu olduğu için hani ondan dolayı öğrenciye önemli değil gibi gözüküyor. Ama kesinlikle önemli...” sözleri matematiğin önemini öğrencilere aksettiremediğini vurgulamaktadır. Bu itirafa destek olan bir başka öğretmen ise **(Öğ5)** “...şimdi matematiği birçok yerlerde kullanıyoruz ama şimdi sınıfa girdiğimizde bunu öğrenciye aksetmemiz belki tam anlamıyla sıkıntı oluyor. Yani bizim üniversitede gördüğüm saf matematik ne işe yarayan matematik bir noktada aksettiremiyorsun...” diyerek görüşünü ifade etmektedir.

Genel olarak değerlendirdiğimizde matematik öğretmenlerinin matematiği ve matematik öğrenimini önemli bulmaları beklenen bir durumdur. Ancak bu önemin öğrencilere hissettirilmesi boyutunda sıkıntılarının olduğu bazı öğretmenlerin öz eleştirileri doğrultusunda ortaya konmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin ne tür uygulamalar yaparak matematik ve matematik öğretiminin öneminin öğrencilere hissettirilmesine katkı sağladıkları uygulama alt temasında ayrıntılı olarak ifade edilmektedir.

### **3.1.2. Uygulama**

Matematik ve matematik öğretiminin öneminin hissettirilmesine ilişkin uygulama alt temasının kendi içinde 4 kategoriden oluştuğu görülmektedir. Oluşan bu kategoriler; “*Uygulama yapmıyoruz/yapamıyoruz*”, “*Sözel örnekler veriyoruz*”, “*Konudan konuya değişir*” ve “*Modellemeler kullanıyoruz*” şeklinde sıralanmıştır. Bu bağlamda bu kategorilerin oluşmasına kaynaklık edeceği düşünülen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Matematiğin ve matematik öğretiminin öneminin hissettirilmesine ilişkin görüşler doğrultusunda uygulama alt temasında en fazla yüklemenin yapıldığı kategorinin “**Uygulama yapmıyoruz/yapamıyoruz**” olduğu görülmektedir. Bu kategoride tüm öğretmenlerin görüş birliği içinde oldukları görülmektedir. Bu hususta bir öğretmen (Öğ9) “...daha bizim dersimizin teorik olduğu için uygulama yapmak zor şayet her konuda zorlanabiliyoruz çünkü müfredatımız belli yoğun özellikle dokuzuncu sınıflarda sürekli yetiştirme kaygısı olduğu için...” diyerek, bir diğer öğretmen (Öğ8) “...uygulamalar yapamıyoruz zaten imkan da alan da kısıtlı fakat sık sık örneklere değinmeye çalışıyorum...” diyerek, başka bir öğretmen (Öğ4) “...elle tutulur şunu yapıyorum planlı bir şekilde şöyle düşünüyorum diyemem hani derste öyle bir konu geliyor ki yani bir de her sınıfta var bide dokuzuncu sınıfların hepsine ben giriyorum ama dokuz A da aklıma gelen şeyi dokuz B de unutuyorum o an öğrencilerle bütünlük içerisinde oluşturulan bir şey oluyor verebileceğim örnekler ya da konu üstündeki öğrencinin sorduğu bir soruyla beraber olay genişliyor anlatabildim mi...” diyerek gerçek manada uygulamalar yapmadıklarını belirtmektedir.

Öğretmenlerin matematiğin ve matematik öğretiminin öneminin hissettirilmesine yönelik uygulamalar yapmadıklarını belirtmiş olsalar da görüşmeler esnasında diğer kategorilerin oluşmasına da kaynaklık edecek söylemlerde buldukları görülmektedir. Bu bağlamda matematiğin ve matematik öğretiminin öneminin hissettirilmesine ilişkin görüşler doğrultusunda ortaya çıkan bir diğer kategori “**Sözel örnekler veriyoruz**” dur. Bu kategoriye uygun söylemde bulunan bir öğretmen (Öğ1) “...gerçek hayattaki önemi için ama yani anlatım olarak hikâyesel olarak ya da geçmiş tecrübelerimizden veya günlük yaşantımızdan tabi ki öğrencilerimize örnekler veriyoruz sadece sözel olarak konunun yeri geldikçe...” diyerek, bir başka öğretmen (Öğ3) “...öğrencilerin benim şuana kadarki meslek hayatımda öğrencilerimin seviyesi hep düşük yada orta seviyede oldu o yüzden onlar hep matematiğe önyargıyla yaklaştı hani genelde günlük hayatta kullanmadıklarını düşündüler ama hani ne bileyim ben yeri geldikçe nerelerde kullanılacağını nasıl fayda sağlayacağını çalıştım ama çok yeterli olduğunu düşünmüyorum...” diyerek aslında gerçek hayattan örnekler sunmaya çalıştıkları görülmektedir ancak bu çabalarının matematiğin ve matematik öğretiminin öneminin hissettirilmesi derecesinde çok faydalı olmadığı görülmektedir.

Matematiğin ve matematik öğretiminin öneminin hissettirilmesine ilişkin görüşler doğrultusunda uygulama alt temasında ortaya çıkan bir başka kategori ise “**Konudan konuya değişir**” dir. Bu doğrultuda görüş bildiren bir öğretmen (Öğ2) “...şöyle etkinlik yapabiliyor muyuz tabi ki konudan konuya değişiyor bu etkinlikler bazı konularda hiçbir şekilde etkinlik

yapmaya müsait olmuyoruz çünkü çok soyut kavramlar olabiliyor bazen de bazı konuları gerçek hayatta ki şeylerle bağdaştırarak anlatmaya çalışıyoruz...” diyerek, bir diğer öğretmen (Öğ6) “...tabi konudan konuya değişiyor yalnız 9. sınıf konularına nispeten örnek vermek çok rahat da ama mat 2 konularına girdikçe örnek vermek baya sıkıntı veriyor karşıdaki öğrenciyle anlaşmak...” ifadesiyle matematik ve matematik öğretiminin öneminin hissettirilmesine ilişkin yapılabilecek olan uygulamaların konudan konuya değiştiğini belirtmektedir.

Matematiğin ve matematik öğretiminin öneminin hissettirilmesine ilişkin görüşler doğrultusunda uygulama alt temasında tek yüklemenin yapıldığı kategorinin “**Modellemeler kullanıyoruz**” olduğu görülmektedir. Bu konuda görüş bildiren tek öğretmen (Öğ14) “...karşıdaki seni ne kadar iyi anlarsa derste o kadar güzel geçiyor ama sen buraya gelen çocuğa bir artı ikiyi öğretmeye çalışırken bunu günlük yaşamdaki örneklerle açıklamak açıkçası çok fazla ilişkilendiremiyoruz ama yeri geldikçe günlük yaşamda işte ne bileyim bir trigonometrinin temel mantığını anlatırken işte uzaklıklar bir üçgen yardımıyla nasıl bulunabilir bir küçük bir modelle büyük bir modeli nasıl çıkarabilirsiniz işte atıyorum adamlar yıllar önce yüz yıllarca önce gök cisimlerinin uzaklıklarını falan hesaplamaya çalışmışlar şimdi örnekler vermeye çalışıyorsunuz örneğin klasik örnekler uçağın mesafesi nedir yüksekliği nedir bize olan uzaklığı nedir işte bu gibi şeyleri günlük yaşamdan örnekler vermeye çalışıyorsun işte bu her zaman ama bu pek fazla olmuyor açıkçası...” sözleriyle gerçek manada modellemeden uzak bir görüş bildirirse de modelleme ifadesini kullanan tek öğretmendir. Görüş bildiren bu öğretmenin derslerinde gerçek hayattan modellemeler yaptığı da net olarak anlaşılabilir.

Genel olarak değerlendirdiğimizde matematik ve matematik öğretiminin öneminin öğrencilere hissettirilmesi hususunda yapılabilecek uygulamalar bağlamında öğretmenlerin birtakım bilgilere sahip oldukları görülmektedir. Ancak bu bilgilerin hem yetersiz hem de niteliksiz olduğu dikkat çeken bir durumdur. Ayrıca önemin hissettirilmesine ilişkin uygulamaların ders ortamında hayata geçirilemediği de dikkat çeken bir diğer durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüşü alınan öğretmenlerin açıkça uygulama yapmadıklarını itiraf etmektedirler.

### **3.1.3. Öğretim Programından Faydalanma**

Matematik ve matematik öğretiminin öneminin hissettirilmesine ilişkin uygulama alt temasının kendi içinde 2 kategoriden oluştuğu görülmektedir. Oluşan bu kategoriler; “**Fayda**

*sağlamıyor (yetersiz)*” ve *“Kullanmıyorum”* şeklinde sıralanmıştır. Bu bağlamda bu kategorilerin oluşmasına kaynaklık edeceği düşünülen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Matematiğin ve matematik öğretiminin öneminin hissettirilmesine ilişkin görüşler doğrultusunda öğretim programından faydalanma alt temasında en fazla yüklemenin yapıldığı kategorinin *“Fayda sağlamıyor (yetersiz)”* olduğu görülmektedir. Bu hususta görüş bildiren bir öğretmen (Öğ13) *“...kesinlikle düşünmüyorum hani çok tek düzey hani yapılacak hiç bir şey yok bizim öğretim programımız hani şu şekilde anlatılır diye bir şey yok yada örnekleme yok bizim öğretim programımız nasıl ki bundan ta yıllar önce benim lise deki öğretmenim nasıl anlatıyorsa bizim öğretim programımız hala o şekilde hani çok fazla bir değişiklik yok bu sene gelen hani dokuzuncu sınıflarda sadece konular sadeleştirilmiş yöneme yönelik hiçbir şey yok sadece sadeleştirilmiş konular var...”* diyerek, bir başka öğretmen (Öğ11) *“...programı incelediğimde bana sadece kazanım ifadelerini öğretmek görevini yapıyormuşum yapmam gerekiyormuşum gibi bir izlenim verdi. Şu kazanımı kazandırın şu kazanımı öğretin gibi uygulamalar yapan fakat kazanımla ilgili bir inşaat alanına götürüp nasıl uygulandığına yönelik herhangi bir kazanım olduğunu ben göremedim ve bu da bizim günlük hayattaki kullanımımıza yönelik örnek verip şu kazanımı öğretin ifadesiyle biraz terslik olduğundan dolayı çok fazla programın bana yardımcı olduğunu düşünmüyorum...”* diyerek öğretim programından faydalanamadıklarını belirlemektedirler.

Matematiğin ve matematik öğretiminin öneminin hissettirilmesine ilişkin görüşler doğrultusunda öğretim programından faydalanma alt temasına ilişkin en az yüklemenin yapıldığı kategori *“Kullanmıyorum”* dir. Bu kategoriye görüşüyle katkı sağlayan bir öğretmen (Öğ6) *“...yani öğretim programını ben birebir pek uygulamıyorum şimdi uygulayamıyoruz yani ne yapıyoruz ders esnasında çocuğun karşısındaki durumuna göre...”* diyerek, bir diğer öğretmen (Öğ8) *“...ders kitabı elbette programın bir yansıması öğretim programı kazanımlarımızın yer aldığı programda bu konuda da bir açıklama var mı acaba...”* diyerek öğretim programını kullanmadıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca mesleğinin ilk yıllarında olan bir öğretmen (Öğ5) *“...bu konulara çok açıkça detaylı olarak hâkim değilim...”* sözleriyle dolaylı olarak öğretim programını kullanmadığını belirtmektedir.

Genel olarak değerlendirdiğimizde görüşü alınan öğretmenlerin matematik öğretim programından yeterince istifade edemedikleri görülmektedir. Bu hususta görüş birliği içinde olan öğretmenlerin çoğunluğunun mesleğin ilk on yılında olduğu göz önüne alınacak olursa bu sonuç oldukça düşündürücüdür. Çünkü öğretim programları öğretmene yol gösterici

özellik taşımaktadır. Ayrıca öğretim programları öğretmenlerin zorunlu olarak kullanmaları gereken ve öğretim uygulamalarını planlarken dikkate almaları gereken bir mevzuattır. Bu bağlamda öğretmen görüşleri dikkate alınması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

### 3.2. Matematik ve matematik öğretiminin eğlenceli yönünün hissettirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular

Elde edilen veriler incelendiğinde, matematik ve matematik öğretiminin eğlenceli yönünün hissettirilmesine ilişkin göstergeleri ortaya koyan kodlamalar tespit edilmiştir. Böylece “**Matematik ve matematik öğretiminin eğlenceli yönünün hissettirilmesine**” ana teması oluşturulmuştur. Kodlar benzer özellikleri dikkate alınarak birbirinden ayrılmış ve alt temalar ile kategoriler oluşturulmuştur. Tablo 3’de alt temalara ve bu alt temalar içerisinde yer alan kategorilere ve yükleme sayılarına yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Matematik ve matematik öğretiminin eğlenceli yönünün hissettirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerine ait kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Tema	Kategori	f
<b>Eğlence</b>	Öğrenciye eğlenceli tarafını hissettiremiyoruz	9
	Konudan konuya değişir	8
	Matematik öğrenciler için sıkıcı ve zor	7
	Yapabilen, anlayan öğrenci eğlenir	6
	Öğrenciden öğrenciye değişir	5
		35
<b>Uygulama</b>	Eğitsel oyun	7
	Eğlence etkinlikleri (espri, fıkra, hikâye vb.)	5
	Uygulamalar yapmıyorum	2
		14
<b>Öğretim Faydalanma</b>	Programından Fayda Sağlamıyor (Yetersiz)	11
	Kullanmıyorum	3
		14
<b>Toplam</b>		<b>63</b>

Tablo 3 incelendiğinde; matematik ve matematik öğretiminin eğlenceli yönünün hissettirilmesi ana temasının oluşmasında öğretmen görüşlerine ait kodlamalar ve yüklemeler görülmektedir. Bu yüklemeler doğrultusunda alt temaların; “**Eğlence**”, “**Uygulama**” ve “**Öğretim programından faydalanma**” şeklinde üçe ayrıldığı görülmektedir.

#### 3.2.1. Eğlence

Matematik ve matematik öğretiminin eğlenceli yönünün hissettirilmesine yönelik eğlence alt temasının, kendi içinde 5 kategoriden oluştuğu görülmektedir. Meydana gelen bu kategoriler;

*“Öğrenciye eğlenceli tarafını hissettiremiyoruz”, “Konudan konuya değişir”, “Matematik öğrenciler için sıkıcı ve zor”, “Yapabilen, anlayan öğrenci eğlenir” ve “Öğrenciden öğrenciye değişir”* şeklinde sıralanmıştır. Bu bağlamda bu kategorilerin oluşmasına kaynaklık edeceği düşünülen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Matematiğin ve matematik eğitiminin eğlenceli yönünün hissettirilmesine ilişkin görüşler doğrultusunda en fazla yüklemenin yapıldığı kategorinin *“Öğrenciye eğlenceli tarafını hissettiremiyoruz”* olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda matematiğin eğlenceli yönünü hissettiremediğini açıkça ifade eden bir öğretmen (Öğ12) *“...açıkçası bunda çok başarılı olduğumu düşünmüyorum yani kendi adıma bir öz eleştiri yaptığımda matematik açısından belli şeyleri öğretiyoruz ama matematiğin eğlenceli yönlerini onlara çok hissettiremiyoruz diye düşünüyorum...”* sözleriyle, diğer bir öğretmen (Öğ9) *“...biz öğretmenler olarak hissettirdiğimizi kendi adıma düşünmüyorum...”* diyerek matematiğin eğlenceli yönünün öğrenciye hissettirilmediğini ve kendilerinin de bu konuda yetersiz olduklarını net ifadeler kullanarak belirtmişlerdir.

Matematiğin ve matematik eğitiminin eğlenceli yönünün hissettirilmesine ilişkin görüşler doğrultusunda ortaya çıkan bir diğer kategori *“Konudan konuya değişir”* dir. Bu kategoriye kaynaklık eden bir öğretmen (Öğ3) *“...Bazı konularda açıkçası içeriği diğerlerine göre daha eğlenceli...”* sözleriyle konudan konuya değişiklik gösterdiğini vurgulamıştır. Bir başka öğretmen (Öğ11) *“...Öğrenciler insanlar daha doğrusu oyun oynamayı severler mizahi yönü kuvvetli olmasını isterler her dersin her alanın eğlenerek öğrenmeyi isterler zamanın dolu dolu geçmesini isterler öğrencilere de oyun oynatarak matematik öğretimi yapabilir miyiz düşündüğümüz de bunu çok kısıtlı bir alanda yapabildiğimizi düşünüyorum atıyorum bir integrali ya da türevi oyun oynayarak öğretebilme gibi imkanı var mı diye düşündüğümde pek fazla aklıma bir seçenek gelmiyor...”* diyerek eğlenceli olmadığını düşündüğü konulardan bazılarını da dile getirmiştir.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan kategorilerden bir diğeri *“Matematik öğrenciler için sıkıcı ve zor”* dir. Bu kategoriye kaynaklık eden bir öğretmen (Öğ4) *“...Evet hissettirilebilir bu zorda olsa ben hissettirebilirim ama biraz zor çünkü öğrencilerin genelinde matematiğe karşı çok zor olduğu hani hep sözel olarak söyleniyor ama gerçekten derse girince fark ediliyor bu en iyi öğrenci bile yeri geldiğinde hocam matematik çok sıkıcı hani notları doksan yüz yapabiliyor isterse ama yine de sıkıcı bulduğunu söylüyor...”* ifadesiyle öğrencilerinin matematik dersine olan bakış açılarının olumsuz yönde olduğunu vurgulamaktadır. Görüş beyan eden öğretmenin de nispeten matematiğin zor ve sıkıcı

olduđuna ikna olduđu dűşünülebilir. Türkiye toplumunda matematiđin zor bir ders olduđu inancı yaygındır (Morali, Korođlu ve elik, 2004: 163).

Matematiğin ve matematik eğitiminin eğlenceli yonunun hissettirilmesine ilişkin goruşler doğrultusunda ortaya çıkan bir başka kategorinin **“Yapabilen, anlayan oğrenci eğlenir”** olduğu gorulmektedir. Bu hususta oğrencilerinden ve kendisinden ornek veren bir oğretmen (Ođ14) *“... ‘niye coğrafya sana zevkli geliyor e hocam anlıyorum’ puf nokta bu anladığın şey sana zevkli gelir onunla uğraşmak istersin yapmak istersin... ve ...tabii ki yani matematik daha once soylediğim gibi biz anladığımız için zevk alıyoruz oğrencide bunu anlasa zaten ozmeye başladıkça başardıka bunun hissi sana zevk verecektir başardıka zaten bir şeyden daha fazla zevk alıyoruz başaramayınca o işi bırakmaya ilgilenmemeye veya işte bir koşeye atmaya çalışırsın işte oğrencileri sorunu bu o ilk baştaki hazzı zevki alabilirsek çok iyi olur...”* sozleriyle eğlenmenin ancak anlama ve başarma ile mumkun olacağına dikkat cekmektedir.

Matematik ve matematik eğitiminin eğlenceli yonunun hissettirilmesinde eğlence alt temasına ilişkin son kategori **“Oğrenciden oğrenciye değişir”** dir. Bu kategoriye uygun goruş bildiren bir oğretmen (Ođ13) *“...kesinlikle eğlenceli bir ders kesinlikle hissettirilebilir ama bunun için kesinlikle kaliteli oğrenci olması lazım bu fen lisesinde dersler çok zevkli işlenebilir ama işte oğrenci kalitesinden kaynaklı biz işleyemiyoruz...”* diyerek eğitimin en kilit ogesinin oğrenci olduğuna vurgu yapmaktadır.

Genel olarak bakıldığında matematik ve matematik eğitiminin eğlenceli olduğu ancak hissettirilemediği goruşunun ağır bastığı dikkat cekmektedir. Oğretmenlerin soylemleri bu durumun gerekçelerine ışık tutmaktadır. Gerekçe olarak matematik dersinin zor olduğu algısı, oğretmen yetersizliği, oğrencilerin bilişsel ve duyuşsal ozelliklerindeki olumsuzluklar en fazla goze çarpan nedenlerdendir.

### 3.2.2. Uygulama

Matematik ve matematik oğretiminin eğlenceli yonunun hissettirilmesine yonelik uygulama alt temasının kendi içinde 3 kategoriden oluştuğu gorulmektedir. Oluřan bu kategoriler; **“Eđitsel oyun”**, **“Eđlence etkinlikleri (espri, fıkra, hikaye vb.)”**, **“Uygulamalar yapmıyorum”** şeklinde sıralanmıştır. Bu bağlamda bu kategorilerin oluşmasına kaynaklık edeceği dűřunulen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Matematiğin ve matematik eğitiminin eğlenceli yonunun hissettirilmesine ilişkin goruşler doğrultusunda en fazla yuklemenin yapıldığı kategorinin **“Eğitsel oyun”** olduğu

görülmektedir. Bu kategoriye kaynaklık eden bir öğretmen (Öğ2) “...bazı konularda öğrencilerle birlikte iki gruba ayırdım hani oyun aslında eğitsel oyun deniyordu galiba buna oyun yaptık iki gruba ayırdık tahtada en çok soru çözen grup en çok doğru çözen grup işte artı alacak vs. gibi şeyler yaptık ki hani eğlenceli hale gelsin matematik birazcık daha şey olsun...” diyerek, bir başka öğretmen (Öğ6) “...matematik temeline baktığında karşı tarafı olduğu gibi sıkıyor bu sıkıcılığı kurtarmak için özellikle 9. Sınıflarda oyun şeklinde vermek lazım nasıl oyun şekli mesela en basitinden bir örnek veriyim aritmetik ortalamayı hesaplıyoruz birkaç tane öğrenci çıkarabilirsin tahtaya ellerine de birkaç tane kalem verirsin ondan sonra dersin işte kaç tane kalem var kaç kişi bölersin aritmetik ortalamayı çok rahat oyun yöntemiyle bulabiliriz uygulaya biliriz...” diyerek öğretmenlerin eğitsel oyunlar ile matematiğin eğlenceli yönünün hissettirilebileceğini belirttikleri görülmektedir. Ancak eğitsel oyun tekniğini tam olarak bilmedikleri düşünülmektedir.

Matematik ve matematik eğitiminin eğlenceli yönünün hissettirilmesinde uygulama alt temasına ilişkin bir diğer kategori “*Eğlence etkinlikleri (espri, fıkra, hikâye vb.)*” dir. Bu kategoriye kaynaklık eden bir öğretmen, (Öğ4) “...matematikçilerin hayatlarına video şeklinde sinema şeklinde yer verilebilir dikkat çekici yanları anlayabilecekleri dilden çok teorik bilimsel olarak değil de matematikle ilgili fıkralar geliştirilebilir işte ne bileyim matematikle ilgili karikatür yarışmaları yaptırılabilir bir şekilde bu hani voleybol falan her sene her yerde yapılıyor ya turnuvalar bilmem neler hani satrançtır şudur budur matematikle ilgilide açılabilir...” diyerek kendinden örnekler yerine yapılabilecekler hususunda soyut fikirler ifade ederken, bir diğer öğretmen (Öğ10) “...hikaye havasında olduğu zaman ilgilerini çekti zaten bir varmış bir yokmuş matematik değil şeklinde düşüncelere değişti şeklinde keyifli geçmişti...” sözleriyle kendinden bir örnek sunmuştur. Bir başka öğretmen ise (Öğ3) “...içerik ve günlük hayatta kullanımı mesela bilim adamlarından falanda örnekler verdiğimiz oluyor hani onların hayatlarını anlatarak da bazen ilgi çekici hale gelebiliyor...” sözleriyle gerçekçi örneklerin önemine vurgu yapmaktadır.

Matematik ve matematik eğitiminin eğlenceli yönünün hissettirilmesinde uygulama alt temasına ilişkin en az yüklemenin yapıldığı kategori “*Uygulamalar yapmıyorum*” dir. Uygulamalar yapmadığını ifade eden bir öğretmen (Öğ5) “...biz eski geleneksel yöntemleri kullanıyoruz ve bu şekilde matematik anlatmaya çalışıyoruz farklı uygulamalar yapmıyoruz öğrencide bir noktada bundan sıkılıyor...” sözleriyle doğrudan, bir diğer öğretmen (Öğ12) “...ben şunu söyleyebilirim mesela lisede kılavuz kitaplar yer almıyor...” diyerek dolaylı olarak ifade etmektedir.



Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin bilinçli bilinçsiz birtakım uygulamalar yaptıkları belirlenmiştir. Ancak bu uygulamaların bir plan doğrultusunda değil de gelişigüzel yapıldığı için pek de faydalı olmadığı tahmin edilmektedir. Ayrıca uygulamalara yönelik somut cevaplar alınamaması da dikkat çekmektedir.

### 3.2.3. Öğretim Programından Faydalanma

Matematik ve matematik öğretiminin eğlenceli yönünün hissettirilmesine yönelik öğretim programlarından faydalanma alt temasının kendi içinde 2 kategoriden oluştuğu görülmektedir. Oluşan bu kategoriler; “*Fayda sağlamıyor (yetersiz)*” ve “*Kullanmıyorum*” şeklinde sıralanmıştır. Bu bağlamda bu kategorilerin oluşmasına kaynaklık edeceği düşünülen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Matematik ve matematik eğitiminin eğlenceli yönünün hissettirilmesinde öğretim programlarından faydalanma alt temasına ilişkin en çok yüklemenin yapıldığı kategorinin “*Fayda sağlamıyor (yetersiz)*” olduğu görülmektedir. Bu kategoriye katkı sağlayan bir öğretmen (Öğ1) “...kesinlikle sağlamıyor yani eğlenme eğlenceli bir matematik programı matematiğin eğlenceli bir ders olduğunu bile söylemiyorlar...” diyerek, bir diğer öğretmen (Öğ11) “...dediğim gibi başta belirttiğim gibi program sadece kazanımların öğretilmesini istiyor gibi gördüm ben mesela şu dersi şurada işleyin yada atıyorum bahçede şu etkinliği yaparak şunun alanını hesaplattırın üçgende alanını hesaplattırın gibi bir etkinlik görmedim...” sözleriyle, bir başka öğretmen (Öğ8) “...programdan çok fazla faydalanamıyoruz doğruya doğru ama gene de yer yer kitapta düşen linklere bakarak hani ekseninde kalmaya çalışıyorum oradan verilen yönlendirmeyi de kullanmaya çalışıyorum...” diyerek, öğretim programından faydalanamadıklarını ve öğretim programında matematiğin eğlenceli yönüne ilişkin bir yönlendirme bulunmadığı iddiasında buldukları görülmektedir.

Matematik ve matematik eğitiminin eğlenceli yönünün hissettirilmesinde öğretim programlarından faydalanma alt temasına ilişkin en az yüklemenin yapıldığı kategori “*Kullanmıyorum*” dır. Bu konuda bir öğretmen (Öğ6) “...öğretim programın pek takip etmiyorum...” diyerek öğretim programını kullanmadığını belirtmiştir.

Genel olarak bakıldığında görüşü alınan öğretmenlerin tamamının öğretim programı hakkında olumsuz düşünce içinde oldukları ve öğretim programından açıkça faydalanmadıkları ya da etkin olarak kullanmadıkları belirlenmiştir. Yani matematiğin ve matematik öğretiminin eğlenceli yönünün hissettirilmesinde öğretim programının öğretmen gözünden bir rolünün olmadığı görülmektedir.

### 3.3. Öğrencilerin matematik ve matematik öğretimine yönelik istekliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular.

Verilerin ayrıntılı incelenmesi sonucunda, öğrencilerin matematik ve matematik öğretimine yönelik istekliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koyan kodlamalar tespit edilmiştir. Böylece “**Öğrencilerin matematik ve matematik öğretimine yönelik isteklilikleri**” ana teması oluşturulmuştur. Kodlar benzer özellikleri dikkate alınarak birbirinden ayrılmış ve alt temalar ile kategoriler oluşturulmuştur. Tablo 4’de alt temalara ve bu alt temalar içerisinde yer alan kategorilere ve yükleme sayılarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin matematik ve matematik öğretimine yönelik istekliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Tema	Kategori	f
Öğrenci istekliliği	Öğrenciler istekli değiller	10
	Öğrencilerin ön yargıları var	6
	Toplumsal bakış açısı (matematik zor)	4
		20
Uygulama	Genel öğretim ilkeleri uygulanıyor	3
	Matematığın gerekli olduğu sözel olarak vurgulanıyor	2
		5
<b>Toplam</b>		<b>25</b>

Tablo 4 incelendiğinde; öğrencilerin matematik ve matematik öğretimine yönelik isteklilikleri ana temasının oluşmasında öğretmen görüşlerine ait kodlamalar ve yüklemeler görülmektedir. Bu yüklemeler doğrultusunda alt temaların; “**Öğrenci istekliliği**” ve “**Uygulama**” şeklinde ikiye ayrıldığı görülmektedir.

#### 3.3.1. Öğrenci istekliliği

Öğrencilerin matematik ve matematik öğretimine yönelik isteklilikleri ana temasının öğrenci istekliliği alt temasının kendi içinde 3 kategoriden oluştuğu görülmektedir. Oluşan bu kategoriler; “*Öğrenciler istekli değiller*”, “*Öğrencilerin ön yargıları var*” ve “*Toplumsal bakış açısı (matematik zor)*” şeklinde sıralanmıştır. Bu bağlamda bu kategorilerin oluşmasına kaynaklık edeceği düşünülen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin matematik ve matematik öğretimine yönelik istekliliklerine ilişkin “*Öğrenciler istekli değiller*” kategorisine görüşleriyle kaynaklık eden bir öğretmen (Öğ12) “...isteklilik bakımından büyük sıkıntı yaşıyoruz düşünüyorum ki bütün matematik öğretmenleri benzer şeylere sahiptir...” diyerek, bir diğer öğretmen (Öğ2) “...yani şöyle söyleyeyim matematiği sevmeyen çok öğrenci var gerçekten sevmeyen...” bir başka öğretmen ise (Öğ1)

“...öğrenciler tamamen matematik düşmanı olarak gelmişler yani bu gün soruyorum en iyi öğrencim bile diyor ki hocam ben sadece beş almak için çalışıyorum not benim için önemli yani ben matematiği ben seveyim ben istekliyim işte matematik bana çok şey kazandırıyor böyle bir şey yok...” diyerek, öğrencilerinin matematik öğrenmeye karşı isteksiz olduklarını belirtmektedirler. Bu duruma ek olarak öğretmenlerden biri (Öğ13) “...kesinlikle istekli değiller matematiği çok gereksiz bir ders olduğunu savunuyorlar zaten her derste bunu dile getiriyorlar bu çok gereksiz biz niye öğreniyoruz ki anlattığımda da genellikle saçma sapan sebeplere buluyorlar...” diyerek, bir değer öğretmen (Öğ4) “...hani bazen istekli oluyor yani bazen istekli oluyor ama çoğu genelde istekli değil önce bunu söyleyeyim...” diyerek çoğu öğrencinin matematiğe karşı isteksiz olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bir öğretmen (Öğ10) “...burada bireysel farklılıklar giriyor içerisine bazı öğrenciler gerçekten çok fazla istekli matematik le alakası olanlar matematik soruları çözmeyi sevenler bazıları da derse geldikleri zaman hayattan bezip depresyona giriyorlar yani hani çok uçurum olan öğrenciler var kişiye göre değişiyor...” diyerek bazı öğrencilerin isteksiz olduğunu ve bu durumun öğrenci kaynaklı olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin matematik ve matematik öğretimine yönelik istekliliklerine ilişkin bir diğer kategori “**Öğrencilerin ön yargıları var**” dır. Bu kategoriye uygun görüş bildiren bir öğretmen (Öğ2) “...öğrenciler enteresan bir şekilde matematikten kopuklar hani matematiği bilmiyorum ilk okul seviyesinde mi bir problem var bir başlangıç seviyesinde mi var özgüven eksikliğini var kendilerine güvenmiyorlar yapabileceklerine inanmıyorlar...” diyerek dolaylı olarak öğrencilerinin matematiğe karşı önyargılı olduğunu ifade ederken, bir başka öğretmen (Öğ7) “...belli öğrenciler matematiğe soğuklar bunlara yapacak hiçbir şeyimiz yok tamamen ön yargı var matematiğin m sini duyduğunda dinlemiyor bedeni orda ruhu başka bir yerde o açıdan onları saymasak genel itibarıyla iyiler...” diyerek öğrencilerinin doğrudan matematiğe ve matematik öğretimine karşı ön yargılı olduklarını belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerden biri (Öğ5) “...sınıfa öğrenciler geldiği zaman bir ön yargıyla geliyor...” sözleriyle bu durumu açıkça dile getirmektedir.

Öğrencilerin matematik ve matematik öğretimine yönelik istekliliklerine ilişkin en az yüklemenin yapıldığı kategori “**Toplumsal bakış açısı (matematik zor)**” dır. Türkiye’de matematiğe ve matematik öğretimine karşı olumsuz bir bakış açısı olduğunu savunan bir öğretmen (Öğ5) “...Türk toplumunun genel yapısından mı kaynaklanıyor nedir matematik zordur diye birisi bir kuyuya taşı atmış biz çıkartmaya çalışıyoruz...” diyerek, diğer bir öğretmen (Öğ11) “...öğrenciler genelde matematikten korkuyor bu toplumsal olarak sanki

öğrencilere okula başladığında bir aşılınmış gibi bir fikri uyandırıyor bende matematik zordur ifadesi bu da öğrencileri bir ket vuruyor öğrencileri geri çekiyor matematik zor bende yapamam ya da çok fazla öz veriye sahip öğrenciler buna daha fazla eğilimli oluyor bir çok kişide o yüzden ortalarda kalıyor yada yapamıyor bu da biz matematik öğretmeni olarak canımızı sıkan bir durum...” diyerek, bir başka öğretmen (Öğ1) “...annenin babanın toplumun medyanın da bu konuda katkısı olduğunu düşünüyorum hani matematik yapılamaz işte matematik sıkıcı işte matematik çok zor bir ders diye diye öğrencilerin isteklilikleri tamamen törpülendiğini düşünüyorum yapacak adam bile başaran bile artık bu konudan keyif almaz hale gelmiş bu da dokuzuncu sınıfları da itekliyor bu konuda zaten çok ciddi bir kanayan yara matematiğe yönelik değil de belki diğer derslere de yönelik olarak çaba sarf etmek istemeyen bir kitleyle karşı karşıyayız çalışmayan uğraşmak istemeyen böyle olunca matematikte bunlar için tuzu biberi oluyor...” sözleriyle bu olumsuzluğa dikkat çekmektedir.

Genel olarak değerlendirdiğimizde, görüşü alınan öğretmenlerin öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda matematik ve matematik öğretimine karşı olumsuz bir bakış açısı olduğunu, öğrencilerin çoğunun matematik öğrenmeye isteksiz olduklarından yakındıkları görülmektedir. Bu durumun gerekçeleri olarak Türkiye toplum yapısının, öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve ilköğretim dönemi yaşantılarının etkili olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Ayrıca matematiğin zor ve zahmetli bir ders olarak kabul görmesi de bu durumun açıklayıcı bir göstergesi olabilir. Öyle ki Türkiye toplumunun büyük bir kısmında matematiğin zor ve zahmetli bir ders olduğu inancı hakimdir (Durdu, 2018: 5 ve Moralı, Köroğlu ve Çelik, 2004: 163).

### 3.3.2. Uygulama

Öğrencilerin matematik ve matematik öğretimine yönelik isteklilikleri ana temasının uygulama alt temasının kendi içinde 2 kategoriden oluştuğu görülmektedir. Oluşan bu kategoriler; “*Genel öğretim ilkeleri uygulanıyor*” ve “*Matematiğin gerekli olduğu sözel olarak vurgulanıyor*” şeklinde sıralanmıştır. Bu bağlamda bu kategorilerin oluşmasına kaynaklık edeceği düşünülen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin matematik ve matematik öğretimine olan istekliliklerine ilişkin uygulama alt temasının kategorilerinden birinin “*Genel öğretim ilkeleri uygulanıyor*” olduğu görülmektedir. Bu hususta görüş bildiren bir öğretmen (Öğ11) “...öğretim ilkelerini aktif bir şekilde kullanmaya çalışıyorum buna karşılık örnekleri kolaydan zora öğreterek ilk başta öğrenci nasıl soruyu öğreniyorsa çözüyorsa bunları öğrendiğinde adım adım istekliliğini

artırmak için yönlendiriyorum...” diyerek, bir diğer öğretmen (Öğ10) “...genellikle işte derse ilk hani hemen soruyla başlayıp şimdi şu konudayız şeklinde değil de önce bir sohbet havasıyla girmeye başladığım zaman çocuklar kulak kabartıyorlar bu hoca ne anlatıyor acaba diye matematiği istemiyor ama sohbeti istiyor sonuçta bu şekilde derse katıp ondan sonra hadi bakalım bir de şöyle bir şey varmış şeklinde devam etmeye başlıyoruz en çok yaptığım uygulama bu oluyor....” diyerek öğrencilerin matematik ve matematik öğretimine ilişkin istekliliklerini arttırmaya çalıştıklarını ifade etmektedirler.

Öğrencilerin matematik ve matematik öğretimine olan istekliliklerine ilişkin uygulama alt temasının kategorilerinden bir diğerinin “**Matematiğin gerekli olduğu sözel olarak vurgulanıyor**” olduğu görülmektedir. Bu kategoriye görüşleriyle kaynaklık eden bir öğretmen (Öğ8) “...en başta şunu söylemeliyim Türkiye şartlarında her konuda bir sınava girmeleri gerektiği için temel matematiğin bir daha ömür boyu karşılıklarına çıkacağını söyleyerek bir şekilde uyandırmaya çalışıyorum onları bide gereklilik olduğunu söylüyorum...” diyerek, diğer bir öğretmen (Öğ12) “...istekliliği artırmak için öncelikle matematiğin olmazsa olmaz bir ders olduğunu matematik bilmeyen bir kişi işte hayatındaki hiçbir sınavda hatta günlük hayatın da başarılı olamayacağını sürekli anlatıyoruz...” diyerek, matematiğin ihtiyaç olduğunu sözel olarak öğrencilerine aksettirdiklerini belirtmektedirler.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerinin matematik ve matematik öğretimine ilişkin istekliliklerini arttırmak için öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara ilişkin görüş belirtmekte zorlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin matematiğe yönelik istekliliklerinin daha çok sözel iletişim yollarıyla arttırmaya çalıştıkları görülmektedir.

#### **3.4. “Matematiğin gücünü ve güzelliğini taktir etme” ifadesine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular**

Verilerin ayrıntılı incelenmesi sonucunda, “matematiğin gücünü ve güzelliğini taktir etme” ifadesine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koyan kodlamalar tespit edilmiştir. Böylece “**matematiğin gücünü ve güzelliğini taktir etme**” ana teması oluşturulmuştur. Kodlar benzer özellikleri dikkate alınarak birbirinden ayrılmış ve alt temalar ile kategoriler oluşturulmuştur. Tablo 5’te alt temalara ve bu alt temalar içerisinde yer alan kategorilere ve yükleme sayılarına yer verilmiştir.

**Tablo 5.** “Matematiğin gücünü ve güzelliğini taktir etme” ifadesine ilişkin öğretmen görüşlerine ait kodlamalar ve yükleme sayıları

<b>Alt Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>f</b>
<b>Matematiğin gücü ve güzelliği</b>	Matematik başarıya katkı sağlar	7

	Matematik doğada var	4
	Matematik gerçek hayatta kullanılıyor	3
		14
<b>Uygulama</b>	Gerçek hayattan sözel örnekler veriliyor	8
	Uygulamalar yapılmıyor	5
	Proje ödevleri veriliyor	1
		14
<b>Toplam</b>		<b>28</b>

Tablo 5 incelendiğinde; “matematiğin gücünü ve güzelliğini taktir etme” ana temasının oluşmasında öğretmen görüşlerine ait kodlamalar ve yüklemeler görülmektedir. Bu yüklemeler doğrultusunda alt temaların; “**Matematiğin gücü ve güzelliği**” ve “**Uygulama**” şeklinde ikiye ayrıldığı görülmektedir.

### 3.4.1. Matematiğin gücü ve güzelliği

Matematiğin gücü ve güzelliğini taktir etme ana temasının matematiğin gücü ve güzelliği alt temasının kendi içinde 3 kategoriden oluştuğu görülmektedir. Oluşan bu kategoriler; “**Matematik başarıya katkı sağlar**”, “**Matematik doğada var**” ve “**Matematik gerçek hayatta kullanılıyor**” şeklinde sıralanmıştır. Bu bağlamda bu kategorilerin oluşmasına kaynaklık edeceği düşünülen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Matematiğin gücünü ve güzelliğini takdir eden öğretmen görüşlerinden “**Matematik başarıya katkı sağlar**” kategorisine kaynaklık eden bir öğretmen (Öğ7) “*Matematikten başaran ve işlem yapan her öğrenci diğer tüm derslerde işlem yapıyor diğer tüm derslerde yine bunu algıladıktan sonra öğrencinin işi çok kolay oluyor*” ifadesiyle ders başarısına dikkat çekerken, bir başka öğretmen (Öğ5) “*insanın gücü olarak zihinsel gücünü geliştiriyor yani bir güncel hayatta karşılaştığımız olaylara matematiksel bakış açısından baka biliyorsun çözüm için neler gerekiyor nasıl çözebilirim nasıl ulaşsın ... öğrencinin yaşam felsefesinde ya da problemlerin çözümünde bu büyük kolaylık sağlayacaktır*” sözleriyle bireyin yaşantısında başarılı olabileceğine vurgu yapmaktadır. Bir diğer öğretmen (Öğ4) “*matematiğin güzelliğini keşfeden bir kere hayatta mutlu olur her şeyden anladığını fark eder*” sözleriyle mevcut kategoriye katkı sağlamaktadır.

Matematiğin gücünü ve güzelliğini takdir eden öğretmen görüşlerinden bir diğer yüklemeye yapılan kategori “**Matematik doğada var**” dır. Bu kategoriye kaynaklık eden bir öğretmen (Öğ3) “*Matematiğin güzelliklerini doğada gerçekten görebilecekleri var yani evren gerçekten bir matematik düzeni üzerine kurulmuş yani*” diyerek, diğer bir öğretmen (Öğ8) “*...yani bunlar yaratılıştadır salyangozun kabuğunu çok basit diyoruz ama üzerindeki fraktal*

mesela bu tarz örneklerle diyorum ki icat edilmedi yaratıldı var gücü ve güzelliği mutlaka var...” bir başka öğretmen ise “...nasıl söyleyeyim matematiğin gücünü fark edebilmek için birazcık doğayla vs. bağlantı kurulmakta fayda var diye düşünüyorum dediğim gibi hani altın oran bir bakıyorsunuz çiçeklerin içinden çıkabiliyor...” diyerek matematiğin doğada var olduğunu ve bu durumun matematiğin gücünü ve güzelliğini ifade ettiğini belirtmektedirler.

Bu alt temada an az yüklemenin yapıldığı kategori ise “**Matematik gerçek hayatta kullanılıyor**” dur. Bu hususta görüş bildiren bir öğretmen (Öğ10) “...şöyle düşündüğümüz zaman teknoloji de kullandığımız günlük hayatımızda kullandığımız her şey matematiğin gücüyle gerçekleşen bir şeyler matematikle başlayan şeyler...” diyerek gelişen teknoloji üzerinden gerçek hayatta kullanıldığını belirtmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde görüşü alınan öğretmenlerin matematiğin gücünü ve güzelliğini taktir ettikleri ve bu durumu doğrudan veya dolaylı olarak ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin söylemleri dikkate alındığında yaşamın içinde var olan matematiğin gücünün daha çok yaşamda fayda sağladığı yönünü ön plana çıkardıkları görülmektedir.

### 3.4.2. Uygulama

Matematiğin gücü ve güzelliğini taktir etme ana temasının uygulama alt temasının kendi içinde 3 kategoriden oluştuğu görülmektedir. Oluşan bu kategoriler; “**Gerçek hayattan sözel örnekler veriliyor**”, “**Uygulamalar yapılmıyor**” ve “**Proje ödevleri veriliyor**” şeklinde sıralanmıştır. Bu bağlamda bu kategorilerin oluşmasına kaynaklık edeceği düşünülen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Matematiğin gücünün ve güzelliğinin öğrenciye hissettirilmesine yönelik ifadeler içeren uygulama alt temasının en fazla yükleme yapılan kategorisi “**Gerçek hayattan sözel örnekler veriliyor**” dir. Bu kategoride görüş bildiren bir öğretmen (Öğ12) “...matematiğin ne kadar önemli olduğunu ne kadar gizemli olduğunu bunları öğrencilere çeşitli yollarla aktarmak zorundayız bunun için gündemdeki yeni yeni oluşan matematikle ilgili gelişmeleri onlara aktarmaya çalışıyoruz mesela bir matematik köyümüz var Türkiye de olayı anlatıyoruz mesela matematikle ilgili farklı şeyleri anlatmaya çalışıyoruz matematikle ilgili yapılan araştırmaları matematiğin zaman içerisindeki gelişimini anlatmaya çalışıyoruz mesela bir kişi sıfır kavramını ilk ne zaman kullanmış nasıl sembollerle ifade etmiş mesela örnek verecek olursak bunlarla ifade etmeye çalışıyoruz...” diyerek, bir diğer öğretmen (Öğ2) “...bir bakıyorsunuz kendinizde altın oranda bir şekiller oluşturabiliyorsunuz ya da kaplama dediğimiz konular

var yine onlarda çok güzel motifler sağlıyor hani bunlara vurgu yaparak ders anlatırsak matematiğin gücünü güzelliğini öğrencilere hissettirebiliriz...” sözleriyle, bir başka öğretmen ise (Öğ9) “...burası ilçe olduğu için tarlalardan örnek verebiliyoruz işte alım satımdan örnek verebiliyoruz öyle konular çocuklara biraz hissettirebiliyoruz...” diyerek öğretmenlerin derslerinde sözel ifadeler kullanarak matematiğin gücü ve güzelliğinden öğrencilerini haberdar etmeye çalıştıkları görülmektedir.

Uygulama alt temasının bir diğer kategorisinin “*Uygulamalar yapılmıyor*” olduğu görülmektedir. Bu konuda görüş bildiren bir öğretmen (Öğ13) “...hissettiremiyorum kesinlikle hissettirmek için genellikle üniversite sınavına yönelik işte üniversite sınavında çıkacak öğrencilerin mantığında da bu var gerçek hayatı geçtik bunun içinde zaten bir sınav kaygıları olmadığı için hani öğrenciye hiçbir şekilde ne güzelliğini nede başka bir şey hissettiremiyor bunun içinde yapabileceğimiz bir şey var mı bilmiyorum açıkçası da yapmıyorum...” diyerek, bir başka öğretmen (Öğ4) “...neler yapıyorum yine hep sözel işleyeceğim ama bir matematikçinin farkını anlatmaya çalışıyorum yani yeri geliyor bir örnek veriyorum bilmiyorum ama burada çokta net bir şey söyleyemiyorum çokta bir şey yapıyorum diye uğraşmıyorum açıkçası hani ben matematiğin gücünü göstermek için bugün şunu yapıyorum diye bir şey yok ha bu kendiliğinden derste gelişen bir şey oluyor...” diyerek, başka bir öğretmen ise (Öğ5) “...ama bire bir somut örnekler üzerinde beklide duramıyoruzdur yani belki geçmişten gelen müfredatın alışkanlığından mı neden elimizde görsel metaller olmadan da bu şekilde belki hani öğrenciye yeterince bunu hissettiremiyor olabiliriz...” diyerek açık bir şekilde uygulama yapmadıklarını belirtmektedirler. Ayrıca görüş bildiren öğretmenlerin bu konuda pek de hazırlık yapmadıkları ve bu duruma yönelik bir çaba içerisinde olmadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Uygulama alt temasının en az yükleme yapılan kategorisinin “*Proje ödevleri veriliyor*” olduğu görülmektedir. Bu kategoriye kaynaklık eden bir öğretmen (Öğ8) “...en son altın oran da mesela ve bu benim bir öğrencimin ödev konusu onunla ilgili araştırma yapmasını istedim hani biraz daha sevsin biraz daha farkı görsün diye...” diyerek matematiğin güzelliğini fark etmesini sağlamak istediğini belirtmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde görüşü alınan öğretmenlerin matematiğin gücünü ve güzelliğini öğrencilerine hissettirmekte zorlandıkları görülmektedir. Bu konuda planlama yapmadıkları ve çaba göstermedikleri açıkça ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğretmen görüşleri net olarak öğretmenlerin matematiğin gücü ve güzelliğini öğrencilere aksettiremediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu durum görüşü alınan öğretmenler tarafından



kabullenilmiş olduğu ve bu durumun iyileşmesine yönelik eğitim programından veya başka kaynaklardan faydalanıldığına dair bir ifadenin yapılan görüşmelerde yer almadığı tespit edilmektedir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Matematiğe ve matematik öğretimine değer verme davranışına ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmenin amaçlandığı bu araştırmada bulgulardan elde edilen sonuç ve tartışmalara ve bu doğrultuda geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmiştir.

Matematiğe ve matematik öğretimine değer verme davranışının göstergeleri doğrultusunda yürütülen bu çalışma sonucunda öğretmenlerin matematiği önemli gördükleri, matematiğin gücünü ve güzelliğinin farkında olduklarını ortaya koymaktadır. Bu beklenen bir durumdur. Çünkü matematik güzeldir ve gücü hissedilir derecede vardır (King, 2003: 11). Ancak matematiğin önemini, gücünü ve güzelliğini öğrencilerin fark edeceği uygulamalar yapmakta zorlandıkları, bu uygulamalarla alakalı planlama yapmadıkları öğretmen görüşlerinden hareketle tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenler sözel ifadelerle yetinerek bu farkındalığı sağlamaya çalıştıklarını ve sonuç olarak öğrencilere matematiğin önemini hissettiremediklerini, matematiğin gücü ve güzelliğini keşfettiremediklerini ya da kısmen gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca matematik öğretim programının bu konuda kendilerine fayda sağlamadığını, yetersiz olduğunu, beklenildiği gibi yol gösterici özelliğinin kullanılmadığını vurgulamaktadırlar.

Diğer bir gösterge olarak matematiğin eğlenceli yönünün matematik öğretmenleri tarafından genellikle öğrencilere hissettirilemediği ve bu konuda öğretmen görüşleri arasında bir fikir birliğinin kurulamadığı görülmektedir. Bu duruma paralel olarak öğretmenler öğrencilerinin matematiğe karşı isteksiz olduklarını da açıkça belirtmektedirler. İsteksizliklerine ilişkin nedenler arasında öğrencilerin matematiğin zor bir ders olarak algıladıklarını belirtmektedirler. Aksu, (1985), matematiğin çoğu öğrenci tarafından bazen sevimsiz, bazen de zor ve hatta kurallar yığını bir disiplin olarak değerlendirildiğini ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin matematiğe olan isteksizliklerinin önyargılı yaklaşım içerisinde olmalarından kaynaklandığı matematik öğretmenleri tarafından ifade edilmektedir. Dirlikli, Sakallı ve Akgün (2015), lise matematik öğretmenleri ile yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşmaktadır. Ancak öğretmenlerin matematiğin eğlenceli yönünün hissettirilmesi ve matematiğe olan istekliliğin artırılmasına yönelik somut çalışmalar yapmadıkları, sadece sözel ifadelerle yetindikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Buna ek olarak öğretmenlerin bu

konuda programdan destek alamadıkları ve programın kendilerine yardımcı olamadığı hususunda görüşlerine ulaşılmaktadır. Fakat Öğretmenlerin öğrencilere matematiğin eğlenceli yönün göstermeleri, gerçek hayatla ilişkilendirerek öğrencilerin matematiğe karşı olan istekliliklerini arttırmaları gerekmektedir (Köğce, Aydın ve Yıldız, 2010). En son yayımlanan Matematik Öğretim Programı da öğrencilerde kazandırmayı hedeflediği kazanımlar arasında matematiğe ve matematik eğitimine değer veren öğrenciler yetiştirilmesini amaç edinmektedir (MEB, 2018: 11). Bu sebeple matematik öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir.

Literatür incelendiğinde Mutlu (2012)'nin, değer verme konusunu, biyoloji ders başarısını yordayıcı değişken açısından araştırmıştır. Arseven, Durdu ve Arseven (2015) çalışmasında matematik öğrenimine değer verme konusunda öğrencilerin matematiği sevmediği, matematiğe karşı istekli olmadıkları ve ayrıca öğretmenlerin matematiğin önemini hissettirilmesine ilişkin uygulamalar yapmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç mevcut araştırma sonuçlarını kısmen desteklemektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise matematik özelinde değer verme davranışına ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Ancak değer verme davranışının alt göstergelerinden olan matematik öğrenmeye istekli olma davranışının motivasyon boyutunda sıkça araştırıldığı görülmektedir (Akçakın, 2018; Çakır ve Aztekin, 2016; Dede ve Yaman 2007). Bu açıdan mevcut araştırmanın literatürdeki açığı doldurması bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle araştırmacılar ve öğretmenler için aşağıdaki öneriler verilebilir:

Matematik öğretmenlerinin araştırma konusu kapsamında matematik öğretim programından faydalanamadıkları görülmektedir. Bu sebeple matematik öğretmenlerinin matematik öğretim programıyla olan iletişimini sağlamak için hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca öğretmenlerin eleştirileri doğrultusunda öğretim programı incelenerek düzenlemeler yapılabilir.

Öğretmenlerin matematik öğretiminde modelleme, canlandırma ve uygulamalar gerçek manada yapamadıkları görülmektedir. Bu hususta planlama örnekleri veya bu konuda eğitimler verilerek öğretmenlerin somut uygulamalarla öğrencilere ulaşmaları sağlanabilir.

Bu araştırma daha geniş çalışma grubuyla hem nitel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı farklı yöreden elde edilecek verilerle daha gerçekçi sonuçlara ulaşarak mevcut araştırmayla karşılaştırılabilir.

## **KAYNAKÇA**

- Akçakın, V. (2018). Matematik Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 259-277.
- Aksu, M. (1985). *Ortaöğretim kurumlarında matematik öğretimi ve sorunları*. Ankara: TED Yayınevi Öğretim Dizisi No: 3
- Arseven, A., Durdu, Y. ve Arseven, İ. (2015). “*Matematiğe ve matematik öğrenimine değer verme*” konusuna ilişkin öğrenci görüşleri. II<sup>nd</sup> International Eurasian Educational Research Congress, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aziz, A. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. (8. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pagem Akademi.
- Çakır, S. ve Aztekin, S. (2016). Matematik dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyonlarına ve matematik kaygı düzeylerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(4), 615-638.
- Dirlikli, M., Sakallı, A. F. ve Akgün, L. (2015). Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 36-57.
- Durdu, Y. (2018). *Ortaöğretim 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Odaklı Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Gözen, Ş. (2001). *Matematik ve öğretimi*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- King, J. P. (2003) *Matematik sanatı*. (13. Basım). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Köğçe, D., Aydın, M. ve Yıldız, C. (2010, 29 April-2 May). *Problems that elementary mathematics teachers encounter during the education process: Trabzon province sample*. Second International Congress of Educational Research, WOW Kremlin Palace, Antalya.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2013). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programları (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2018). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programları (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Moralı, S., Köroğlu, H., ve Çelik, A. (2004). Buca Eğitim Fakültesi matematik öğretmen adaylarının soyut matematik dersine yönelik tutumları ve rastlanan kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-175.

Mutlu, A. (2012). *Öz-Yeterlik, Öğrenme Stratejileri, Değer Verme Ve Cinsiyet: 11'inci Sınıf Öğrencilerinin Biyoloji Başarısının Yordayıcıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publications.

Takıca, M. (2016). *Salih Zeki'nin matematik felsefesi ve matematik eğitimi yaklaşımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(3), 543-559.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

---

## GÜNÜMÜZ TÜRKİYESİNDE UYGULANAN SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMININ FİNLANDIYA VE KÖY ENSTİTÜLERİ ÖRNEKLERİYLE KARŞILAŞTIRILMASI

---

Bahar ÇEBİ<sup>318</sup>, Elif AKIN<sup>319</sup>

### ÖZET

*Ülkelerin kalkınmışlığı yetiştirdikleri nitelikli insan gücüyle doğru orantılıdır. Nitelikli insan yetiştirmekse ancak yetkin bir eğitim sistemiyle ve eğitimin ana unsuru olan öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi ile mümkündür.*

*Kaliteli insan yetiştirmenin ilk basamaklarından biri ilkökul çağıdır. İlkokul eğitimi bireylerin diğer eğitim öğretim kademelerinde daha başarılı olmalarının yolunu açar. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin etkin ve çağdaş vasıflara sahip olması ilkökul eğitiminin niteliğini etkileyeceğinden, yetiştirildiği öğretim programı ve yetiştirilme şartları ilkökul eğitiminin başarıya ulaşmasında önem arzeder.*

*Bu araştırmada açılımı Uluslararası Değerlendirme Programı olan PISA sonuçlarına göre OECD(Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü ) ülkeleri arasında gösterdiği başarı sonucu üst sıralarda yer alan Finlandiya eğitim sistemi içerisinde sınıf öğretmeni yetiştirme programı incelenmiştir. Finlandiya’da uygulanan program , 1940- 1954 yılları arasında Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirmiş ve başarılı sonuçlar elde etmiş “Köy Enstitüleri” programı ve ülkemizde halen uygulanan programla karşılaştırılmıştır.*

*Araştırmamızda yer verdiğimiz öğretmen yetiştirme programları; giriş şartları, öğretim basamakları, teorik ve pratik öğretmenlik uygulamaları, programları bitirme ve öğretmen olma şartları açısından karşılaştırılmıştır.*

*Çalışmanın amacı ,Finlandiya ve Köy Enstitüleri programları ile Türkiye’de halen uygulanmakta olan programı karşılaştırılmak ve Türk Eğitim sistemindeki sınıf öğretmeni yetiştirme programında var olan eksikleri belirleyerek öneriler sunmaktır.*

**Anahtar Kelimeler:** Karşılaştırmalı Eğitim, Öğretmen Yetiştirme, Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programı, Köy Enstitüleri , Finlandiya ,Türkiye

---

<sup>318</sup>Öğretmen, Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi-Çankaya, eycerhas.78@gmail.com

<sup>319</sup>Öğretmen, Cahit Zarifoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi Ataşehir İstanbul, elfakn53@gmail.com

## **PROBLEM DURUMU**

Ülkemizde eğitim sistemi sürekli değişmektedir. Uluslararası sınavlarda göstermiş olduğumuz düşük başarı, ülkemizin geleceği olan çocuklarımızı nitelikli insanlar olarak yetiştirmeye odaklı, değişen politik güç ve anlayışa göre değil de ülkemizin ihtiyaçlarına göre şekillenen özgün bir eğitim politikamızın olmayışının sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığımızın hedeflediği amaçlara ulaşabilmesi için ilkökul kademesindeki eğitimin kalitesine önem verilmesi gerektiği kabul gören bir gerçektir. İlkokul eğitimini başarıya ulaştıracak olan anahtar unsur ,sınıf öğretmenlerinin iyi yetiştirilmesidir. Yapılan literatür taraması sonucunda sınıf öğretmeni yetiştirme programları ,ülkemizde uygulanmış programların incelenmesi ve karşılaştırılması, dünyada uygulanan iyi örneklerin incelenmesi ve karşılaştırılması konulu pek çok akademik çalışma yapıldığı görülmüştür.

Ancak dünyadan iyi örnek olarak Finlandiya ,ülkemizden iyi örnek olarak Köy Enstitüleri incelenerek her iki programın Türkiye’de halen uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programıyla farklı açılardan karşılaştırıldığı ,var olan benzerlikler ,farklılıklar,eksiklikler ve yapılması gerekenlerin ortaya konulmaya çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu noktada tespit edilen ilk sorun sadece yurtdışında mevcut olan ideal programları incelemenin ülkemiz sorunlarını çözmek için bize yeterli olacağı görüşü veya sadece ülkemizde uygulanan örneklere takılı kalmaktır. Araştırmamız yerli ve yabancı iyi örneklerin aynı anda incelemeyi ve mevcut problemlere ışık tutmayı hedeflenmektedir.

Problem sorumuz: Türkiye’de uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programının Köy enstitüleri ve Finlandiya ‘da uygulanan programla karşılaştırıldığında ne gibi eksiklikleri ve iyi yanları vardı? İncelenen iyi örneklerden yola çıkarak Türkiye’de uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programının sorunlarına çare üretebilir miyiz?

## **BULGULAR**

### **Sınıf Öğretmenliği Bölümlerine Giriş Şartları Açısından Elde Edilen Bulgular**

#### **FİNLANDIYA**

PISA,Türkiye’nin de kurucuları arasında yer aldığı OECD ( Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) tarafından 3 yılda bir düzenlenmekte olan bir sınavdır. OECD ülkelerinin katılımıyla gerçekleşen bu sınav 15 yaş öğrencileri için hazırlanmakta, öğrencilerin teorik olarak edindikleri bilgileri pratiğe dökme maharetleri ölçülmeye çalışılmaktadır. (EBA, 2017)

PISA sonuçları ülkeler bazında karşılaştırılmakta, hangi ülkelerin başarılı olduğu, hangi ülkelerin eğitim sisteminde sorunları olduğu ortaya konulmakta ve bu doğrultuda çözümler geliştirilmektedir. Son yıllarda PISA’da göstermiş olduğu başarılar nedeniyle Finlandiya eğitim sistemi pek çok ülke tarafından mercek altına alınmıştır.

Tablo1: 2015 PISA Sonuçları

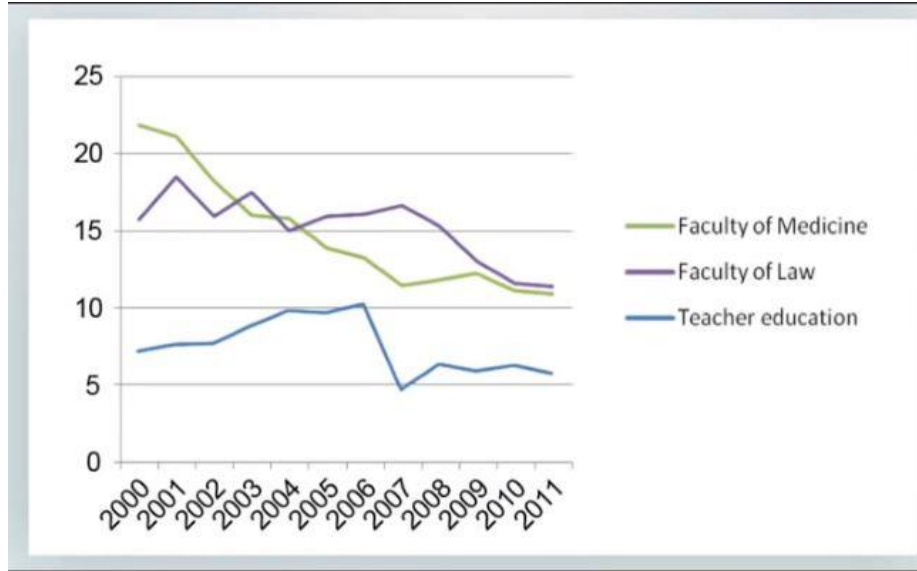
Ülkeler	Fen Puanı	Okuma Anlama Puanı	Matematik Puanı	Sıralama
SİNGAPUR	556	535	564	1.
FİNLANDİYA	531	526	511	5.
TÜRKİYE	425	428	420	52.

(CNN TÜRK, 2016)

Finlandiya eğitim sisteminde iyi yetişmiş öğretmen başarılı çıktıları olan bir eğitim sistemi için kilit bir öneme sahiptir. Bu nedenle öğretmen eğitimine , mesleki gelişimine özellikle de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarına özenilmektedir. (Education, 2017)

Finlandiya’da sınıf öğretmenliği bölümüne girebilme oranı Tıp fakültelerine ve Hukuk Fakültelerine girebilme oranından azdır. Sınıf öğretmenliği bölümlerine girmek için başvuru yapan adayların sadece %10’u başarılı olabilmektedir. (Helsinki, Teachers In Finland, 2012)

Tablo 2: Finlandiya’da Üniversite Sınavı Sonrası Tıp Fakülteleri , Hukuk Fakülteleri Ve Eğitim Fakültelerine Kabul Oranları



Finlandiya’da eğitim fakültelerine kabul için okul başarısının yanında ,ekiple çalışabilme ve iletişim becerilerinin olması ,düzgün ve öğretmenlik mesleğine uygun kişilik özelliklerine sahip olma gibi kriterlere bakıldığı görülür. (Sahlberg, Eğitimde Finlandiya Modeli, 2018)

## KÖY ENSTİTÜLERİ

Köy Enstitüleri 2.Dünya Savaşı'nın kötü şartlarında ekmeğin karneyle verildiği, toplumumuzun maddi olanaklarının kısıtlı ve eğitim düzeyinin çok düşük olduğu bir dönemde açılmışlardır. Köy Enstitüleri cumhuriyetin ilanına kadar adeta unutulmuş ve yatırım yapılmayarak yalnız bırakılmış köy insanımızın eğitilmesini ve köyün kalkınmasını sağlamak ve bu yolla tüm ülkenin gelişmesine vesile olmak amacıyla kurulmuşlardır. Cumhuriyetin ilanı ile başlayan çağdaşlaşmanın ve eğitilmiş bir toplum oluşturma ülküsünün en orijinal uygulamalarından biridir Köy Enstitüleri.Köy Enstitülerinin işlevselliği ve elde ettiği başarılar dünya tarafından da izlenmiş ve alkışlanmıştır. Dünyaca ünlü eğitimci John Dewey : “ Son yıllarda hayalimdeki okullar Türkiye’de kurulmaktadır. Bunlar Köy Enstitüleri’dir. “ demiştir. (Kartal, 2008)

Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 nolu Köy Enstitüsü kanunu ile köylerde açılmışlardır. Eğitim süreleri 5 yıldır. Köy Enstitülerinde köyde çalışacak öğretmen ,sağlık ve tarım görevlileri yetiştirilirdi. Coğrafi bölgeler, köyün ulaşım ve tarıma elverişli olması gibi şartlara uyan köylerin yakınlarında açılmışlardır. Her bölgede kurulmuş olan köy enstitüsü civarındaki illerden sorumluydu. İlk etapta 21 Köy enstitüsü açılmıştı. Hasanoğlan Köy enstitüsünün içinde bir de Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştu. Yüksek Köy Enstitüleri Köy enstitülerine öğretmen yetiştirmeyi amaçlıyordu. (Aytaç K. , 2017)

Köy enstitülerine giriş şartları ise 1940 lı yılların ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir.Köy enstitülerinde eğitim alan bir öğrenci olmak için ilk şart köylü çocuğu olmaktı. Köy çocukları arasından seçim yapılırken de sağlıklı, çalışkan, zeki ve başarılı olmak gibi niteliklere bakılıyordu.Seçim sırasında aranan nitelikleri maddeler halinde üzerinde bulunduran “seçim fişi” adlı bir evrak dolduruluyordu.Seçim fişlerini doldurma görevi köylere giderek istekli adayları değerlendiren müfettişler ve gezici baş öğretmenlere aitti. Doldurulan seçim fişleri milli eğitim müdürlüklerine ve köy enstitülerine iletiliyordu. (Altunya, 2009)

## TÜRKİYE

Türkiye’de 04.11.1997 tarihli YÖK Yürütme Kurulunun 97.30.2761 sayılı kararı sonrası 1998-1999 eğitim öğretim yılından beri sınıf öğretmenliği bölümleri “Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı”na dönüştürülmüştür. 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren Sınıf Öğretmenliği yetiştirme lisans programları revize edilerek uygulanmaya başlanmıştır. (Aydın, Şahin, & Topal, 2008)



Bu programa kabul edilmenin tek şartı YKS sınavı eşit ağırlık bölümünden yeterince puan almaktır. Türkiye’de üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenci olabilmek için herhangi bir başka değerlendirme yapılmamaktadır.

*Tablo3: Türkiyede Sınıf Öğretmenliği-Hukuk Fakültesi-Tıp Fakültesi Bölümlerine Giriş İçin Gereken Taban Ve Tavan Puanların Karşılaştırılması*

<i>Bölüm</i>	<i>Tavan puanlar/Sıralama</i>	<i>Taban Puanlar/Sıralama</i>
Sınıf Öğretmenliği Bölümü(E.A.)	350.085/72.000	273.865/300.000
Hukuk Fakültesi(E.A.)	530.391/60	333.351/101.000
Tıp Fakültesi(Sayısal)	549.175/70	440.719/29.000

Kaynak: <https://www.universitego.com/hukuk-2019-taban-puanlari-ve-basari-siralamalari>

YKS sınavından Alan yeterlilik Puanı olarak 180 puan almak tercih yapabilmek için yeterli olan en düşük puandır. Eşit Ağırlık puan türünden 274 puan alan herkes sınıf öğretmenliği bölümünü tercih edebilmektedir. Kısacası Türkiye’de 2018 yılı itibariyle bakıldığında sınıf öğretmenliği lisans programlarına girip öğrenci olmak Tıp fakültesi veya Hukuk Fakültesine girmekten çok daha kolaydır.

*Tablo4: Özetle Finlandiya-Köy Enstitüleri ve Günümüzde Türkiye’de Sınıf öğretmenliği bölümlerine kabul şartları*

<i>Şartlar</i>	<i>Türkiye</i>	<i>Finlandiya</i>	<i>Köy Enstitüleri</i>
<i>Sınıf Öğretmenliği Bölümüne Giriş Şartları</i>	YKS sınavından en az 273 E.A. Puanı almak	Üniversite Sınavı+ Yazılı Sınav+ Davranış Gözlemi+ Lise Ders Notları (Sahlberg, The Secret to Finland’s Success:, 2010)	Sağlıklı,zeki,çalışkan köy çocuğu olmak ve 5 yıllık ilkokul diploması
<i>Tıp fakültelerine ve Hukuk fakültelerine Giriş Şartları</i>	Tıp F. En az 440 sayısal puan Hukuk F. En az 331 E. A. Puan	Sınıf Öğretmenliği tercih edenlerin sadece %10 ‘u kabul edilirken, Hukuk öğrenci adaylarının%11-12’si , Doktor adaylarının %11-20 arasındaki başvuranlar bölümlere kabul edilmektedirler. (Helsinki, Finnish Education and Teacher Education, 2012)	-

## **Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde Uygulanan Öğretim Programlarının İçeriği Bakımından İncelenmesi**

## FİNLANDİYA

**Tablo5:** Finlandiya’da Sınıf öğretmeni yetiştirme Programı ve İçeriği

	Lisans (Toplam AKTS)	Master (Toplam AKTS)
Meslek Bilgisi Ve Alan Eğitimi	80	40
Disiplinler Arası Çalışmalar(Biyoloji,Matematik,Fen..)	50	25
Yan Alan Dersleri	30	20
Yabancı Dil Ve İletişim Dersleri	20	5

Finlandiya’da Sınıf öğretmenliği yetiştirme programı Yüksek Lisans Eğitimini de içinde barındırmaktadır.Yani sınıf öğretmenleri eğitim fakültelerinden master seviyesinde mezun olmaktadır. (Aras & Sözen, 2010)Lisans eğitimleri 180 AKTS ,Yüksek Lisans Eğitimleri 120 AKTS’dir. Finlandiya sınıf öğretmeni yetiştirme programında Meslek Bilgisi ve Alan Eğitimi içerikli dersler lisans düzeyinde 80 AKTS master düzeyinde 40 AKTS olarak verilirken Disiplinler arası çalışmalar(Biyoloji,Matematik,Fenvb.) 50AKTS(lisans)25 AKTS(master),Yan Alan Dersleri 30AKTS(lisans) 20AKTS(master) ,Yabancı Dil ve iletişim dersleri 20AKTS (lisans) 5AKTS(master) oranlarında verilmektedir. (Helsinki, Finnish Education and Teacher Education, 2012)

Bu derslerin yanında Finlandiya’da sınıf öğretmeni yetiştirme programı içerisinde en önemsenen derslerden biri de öğretmenlik uygulamaları dersleridir. Bu ders üniversitenin içerisinde bulunan uygulama okullarında gerçekleştirilmektedir.

**Tablo6:** Finlandiya’da Sınıf öğretmeni yetiştirme programı Öğretmenlik Uygulamaları ve AKTS ‘leri

<b>Finlandiya Sınıf Öğretmeni Eğitimi Öğretmenlik Uygulamaları Dersi</b>		
<b>Staj programı</b>	<b>Öğretmen Eğitiminde Toplam Staj 25 Akts</b>	
Lisans(180AKTS)	Staj1-Uyum Stajı-5AKTS Staj2-Temel Staj -5AKTS	Uygulama Okulunda Uygulama Okulunda
Master(120AKTS)	Staj3-Alan Stajı-6AKTS Staj4-Üst Düzey staj-9 AKTS	Herhangibir Okulda Uygulama Okulunda

(Aytaç & Er, 2018)

Tablo 6’den da anlaşılacağı üzere eğitim fakültelerinin içinde uygulama okulları bulunmaktadır. 25 AKTS’lik öğretmenlik uygulamaları dersinin 19AKTS ‘si bu uygulama okullarında gerçekleştirilmektedir.

TÜRKİYE(2018)

Türkiye 'de sınıf öğretmeni yetiştirme programı 4 yıl sürmektedir.4 yıllık lisans programı süresince sınıf öğretmeni adayları toplam 150 saat/240AKTS ders almaktadırlar. Bu derslerin dağılımları incelendiğinde 56saat/88AKTS meslek bilgisi dersi, 28 saat /42AKTS Genel Kültür dersi alırlarken Alan Eğitimi dersleri 66 saat/110 AKTS yer kaplamaktadır. Öğrenciler bu derslerden başarılı elde ettiklerinde mezun olabilmektedirler. (YÖK, 2018)

Tablo 7: Türkiye’de 2018 yılı itibarıyla sınıf öğretmenliği bölümü ders dağılım çizelgesi

Genel Toplam	AKTS	Saat	Yüzde
Meslek Bilgisi	88	56	35
Genel Kültür	42	28	19
Alan Eğitimi	110	66	46
TOPLAM	240	150	100

(YÖK, 2018)

## KÖY ENSTİTÜLERİ

İlkokuldan sonra 5 yıl eğitim alıp köylere atanacak olan öğretmen adaylarının ilk etapta genel kültür dersleri aldıkları görülmektedir. Her yıl ders programında Kültür ve öğretmenlik bilgisi derslerine 22 ders saati ayrılmıştır. Köy enstitülerinde bulunan Genel kültür ve Meslek Bilgisi dersleri Türkiye’de 2018 yılında okutulan dersler ve Finlandiya ‘da okutulan derslerle benzerlik göstermektedir.

Tablo7: Köy enstitülerinde okutulan Genel Kültür ve Öğretmenlik bilgisi dersleri ve 5 yıllık eğitim süresince dağılımı.

B. GENEL KÜLTÜR VE ÖĞRETMENLİK BİLGİSİ DERSLERİ						
DERSLER	Sınıf I	Sınıf II	Sınıf III	Sınıf IV	Sınıf V	Beş yılda okutulacak ders saatlerinin toplamı
I. Türkçe	4	3	3	3	3	736
II. Tarih	2	2	1	1	1	322
III. Coğrafya	2	2	1	1	—	276
IV. Yurttaşlık Bilgisi	—	1	1	—	—	92
V. Matematik	4	2	2	3	2	598
VI. Fizik	—	2	2	1	1	276
VII. Kimya	—	—	2	2	—	184
VIII. Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi	2	2	2	1	1	368
IX. Yabancı Dil	2	2	2	2	1	414
X. El Yazısı	2	—	—	—	—	92
XI. Resim - İş	1	1	1	1	1	230
XII. Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar	1	1	1	1	—	184
XIII. Müzik	2	2	2	2	2	460
XIV. Askerlik	—	2	2	2	2	368
XV. Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı	—	—	—	—	1	46
XVI. Öğretmenlik Bilgisi (*)	—	—	—	2	6	368
XVII. Ziraî İşletme Ekonomisi ve Kooperatifçilik	—	—	—	—	1	46
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>5060</b>

(\*) Öğretmenlik Bilgisi dersleri: 1. Toplumbilim; 2. İş Eğitimi; 3. Çocuk ve İş Ruhbilimi; 4. İş Eğitimi Tarihi; 5. Öğretim Metodu ve Tatbikat

(Altunya, 2009)

Köy enstitülerinde 1943'te uygulanan program kapsamında enstitüye başlayacak olan öğrenciler eğer 3 yıllık ilkokul mezunu iseler, okulun açmış olduğu uygulama okullarında veya hazırlık sınıflarında eksiklerini tamamlarlardı. Köy Enstitülerinde öğrenciler haftada 44 saat ders görüyorlardı. Bu derslerin % 50'sini Genel Kültür ve Meslek , % 25'ini Teknik dersler, %25'ini tarım dersleri oluşturuyordu. Köy Enstitülerinde Uygulanan Program esnekti. Derslerin yanında sosyal kültürel faaliyetler de düzenleniyordu. Öğretmen derslerde rehberdi. İsteyen öğrenci bireysel veya grup çalışmalarına katılabiliyordu. Öğrenciler tercih ettikleri öğrenme yönteminden faydalanarak öğrenme gerçekleştirebilir, çalışmalar hazırlayarak sunum yapabiliyordu. Özetle köy enstitülerinde uygulanan sınıf öğretmeni yetiştirme programı çağdaş programlara örnek olabilecek özelliklere sahipti.

Tablo 8: Köy Enstitüleri Ders Dağılım Çizelgesi(1943)-Ders ve Etkinliklerin 5 Yıla Genel Dağılımı

DERSLER	HAFTA
Kültür dersleri	114
Ziraat Dersleri ve Çalışmaları	58
Teknik Dersler ve Çalışmalar	58
Beş Yıllık Sürekli Tatiller	30
Toplam	260

(Altunya, 2009)

Genel Kültür ve Meslek Bilgisi Derslerinin yanında Köy Enstitülerindeki öğretmenlik eğitimini diğer iki örnekten farklı kılan Tablo 8'de sıralanan Ziraat dersleri ve çalışmaları ile teknik dersler ve çalışmalarıdır. Bu dersler sayesinde öğretmen adayları sadece ilkokul öğrencilerini değil tüm köyü eğitebilecek, tarım ve hayvancılıkta onlara yol gösterebilecek bir ilim feneri olarak yetiştiriliyordu. Öğretmenlik uygulamaları dersleri için Enstitünün içinde kurulmuş olan köy okullarına tıpatıp benzer inşa edilmiş uygulama okulları bulunmaktaydı. Öğretmenlik uygulaması dersleri , enstitü hocalarının yakından takip edebilecekleri enstitü içindeki uygulama okullarında veriliyordu. (Altunya, 2009)

## SONUÇLAR VE TARTIŞMA

### *1) Sınıf Öğretmenliği Programlarına Kabul Şartları İle İlgili Karşılaştırma*

Türkiye(2018) 'de sınıf öğretmenliği programına kabul edilmek için başarı sıralamasında 300.000 in içinde olmak yeterlidir. Hemen her üniversitenin eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği bölümü bulunmakta ve bu bölümlere kolaylıkla girilebilmektedir.

Sınıf öğretmeni adayının karakteri, mesleğe olan sevgisi ve ilgisi, lisedeki sosyal ve kişilik durumu göz önüne alınmadan sadece teste dayalı sınavla sınıf öğretmenliği bölümlerine

öğrenci seçiliyor olması Finlandiya ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme anlayışı arasındaki en önemli farklardan biridir. Kaliteli sınıf öğretmeni yetiştirmek hedefine ulaşmak için sınıf öğretmenliği programlarına öğrenci alımında daha seçici olmak önemli bir husus olarak görülmelidir.

## *2)Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Benzerlikler*

Türkiye ‘de günümüzdeki sınıf öğretmeni yetiştirme programı ile Finlandiya ve Köy Enstitüleri Sınıf Öğretmeni yetiştirme öğretim programları karşılaştırıldığında:

Lisans Düzeyindeki Meslek Bilgisi,Öğretmenlik Uygulamaları,Alan Eğitimi, Genel Kültür genel başlıkları altında toplanan derslerin içeriklerinin ve yüzdelerinin Finlandiya ve Türkiye (2018)’de birbirine yakın olduğu tespit edildi.

Köy Enstitülerinde öğretim programı öğretmenlik uygulaması,kültür dersleri ve meslek bilgisi dersleri açısından Türkiye 2018 ve Finlandiya öğretim programları ile benzerlik göstermektedir. Ancak köy Enstitülerindeki Sınıf öğretmeni yetiştirme programının bize göre diğer iki programa olan üstünlüğü yaparak yaşayarak öğrenme ve üretim odaklı olan « Teknik Dersler ve Çalışmaları-Ziraat Dersleri ve Çalışmaları» başlığı altındaki dersleri içinde barındırıyor olmasıdır.

## *3) Üreten Öğretmen Yetiştirmek İçin Üretim Odaklı Sınıf Öğretmeni Eğitimi*

Köy Enstitülerindeki öğretmen eğitimini benzersiz kılan ilk ve en önemli öge budur. İsmail hakkı Tonguç’un da ifade ettiği gibi bu okullarda öğretmen adayları «iş içinde, iş vasıtasıyla, iş için eğitim» alırlar.

**MEB tarafından açıklanan 2023 eğitim vizyonunda** «Çocukların ilgi, yetenek ve mizaçları doğrultusunda yaşam becerileri kazanımlarına yönelik Tasarım - Beceri Atölyeleri kurulacaktır.» şeklinde bir hedef bulunmaktadır. Bu hedefin gerçekleştirilebilmesi ancak köy enstitülerindeki üretim odaklı derslerin 21. yy becerilerine ve ihtiyaçlarına göre uyarlanıp yeniden sınıf öğretmenliği yetiştirme öğretim programına entegre edilmesi ile mümkün olacaktır.

Köy Enstitüleri programında bulunan marangozluk «ahşap atölyesi» şeklinde programda yerini alırsa , bu eğitimi alıp üniversitede üretim yapmayı öğrenmiş olan sınıf öğretmeni ,öğretmenliğe başladığında aktif bir şekilde bu yetenek atölyesini gittiği ilkokulda açabilecektir. Veya kodlama eğitimi alan sınıf öğretmeni bu alanda ilgisi olan öğrencileri için

kodlama atölyesi açabilecek,bilgisayar oyunu oynayan tüketici öğrenciyi,kendi oyununu kodlayan üretici öğrenciye dönüştürebilecektir.

#### *4) Öğretmenlik Uygulamaları Derslerinin Takibi ve Değerlendirilmesi*

Finlandiya’da **fakülte-uygulama okulu işbirliğinin** daha sağlıklı yürütülebildiği ve bu sayede öğretmen adayı için daha profesyonel bir uygulama ortamı yaratma çabasının olduğu söylenebilir. Aynı durum köy enstitüleri için de geçerlidir. Öğretmenlik uygulamalarında önemli noktalardan biri uygulamada yer alacak olan tarafların uyum ve koordinasyonudur. Türkiye’de yapılan araştırmalar, fakülte ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullar arasında koordinasyon eksikliği olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan bu koordinasyonun sağlıklı bir şekilde sağlanabilmesi için Finlandiya’da olduğu gibi Türkiye’de de fakültelerde uygulama okulları oluşturulabilir.

Sınıf öğretmeni adayları için uygulama okullarının sadece ilkokul kısımları oluşturulabilir. Uygulama okulları sayesinde fakültedeki öğretim elemanı ile uygulama okulundaki danışman öğretmen arasında daha sıkı bir iletişim ve işbirliği sağlanabilir. Ayrıca öğretmen adayları için daha zengin bir uygulama ortamı yaratılabilir. Üstelik böyle bir ortamda öğretmen adayının sürece uyumu daha kolay sağlanabilir. Bu da öğretmen adayının hazırbulunuşluk düzeyini arttırarak motivasyonunu üst seviyeye çıkarmasına yardımcı olabilir. (Aytaç & Er, 2018)

#### *5) Sınıf Öğretmenliği Bölümünden Mezun Olma Derecesi Açısından Yapılan Karşılaştırma*

Finlandiya’da sınıf öğretmenlerinin, okullarından yüksek lisans düzeyinde mezun olmaları :

Öğretmenlerin toplumda itibarını arttırır.

Sınıf içi çalışmalarda öğretmen sınıfına uygun özgün çalışmalar hazırlayabilir.

Sınıf içinde karşılaştığı sorunları verilere dönüştürerek araştırmalar yapabilir,bilimsel çözümler üretebilir.

Öğretmenler sezgisel bilgi toplama düzeyinden bilişsel veriler toplama ve çözümleme düzeyine çıkabilirler.

Bu açılardan bakıldığında ülkemizde de sınıf öğretmeni yetiştirme programının yüksek lisans derecesinde verilmesinin faydalı olacağı görüşünderiz.

#### *6)Sınıf Öğretmenliği Bölümünden Mezun Olma Derecesi Açısından Yapılan Karşılaştırma*

Köy Enstitüleri’de sınıf öğretmenlerinin, okullarını bitirdikleri zamana ve mekana uygun pek çok üretim becerisine sahip olarak öğretmenlik yapacakları yere gidiyor olmaları :

Öğretmeni toplum lideri haline getirmiştir.

Öğretmen hazır olarak verilen öğretim programını uygulayan bir robot olmaktan çıkıp emekle üretim yapan örnek bir rol model haline gelmiştir.

Köylerde ziraat, tarım ve hayvancılık konusunda aileleri yönlendiriyor oldukları içinde burada öğretmen aile eğitimi verebilecek düzeyde bir aydındır aynı zamanda.

Günümüze uyarlandığında öğretmen eğer 21.yy becerileriyle donatılıp ,tüketen değil üreten insan modeli olarak görev yapar ve öğrencilerini yönlendirirse- gerektiğinde aile eğitimleri verebilecek düzeyde rehberlik ve psikolojik danışmanlık bilgisine sahip şekilde mezun olursa sınıf öğretmenleri toplumda hak ettikleri değeri kazanacaklardır kanısındayız.

Köy enstitülerinde sınıf öğretmeni dikiş dersi alıyor öğrencileriyle dikiş yapabiliyordu- bugün kodlama eğitimi alan bir sınıf öğretmeni gittiği okulda öğrencilerine oyun oynamanın ötesinde kendi bilgisayar oyununu üretmeyi öğretebilecektir.

#### KAYNAKÇA

ALTUNYA, N. (2009, MART 20). *KÖY ENSTİTÜLERİ-DOSYALAR*. KÖY ENSTİTÜLERİ VAKFI: <http://www.koyenstitulerivakfi.org.tr/?Syf=5&Id=6222> adresinden alındı

Aşçı, M., Civelek Özgür, S., & Çavdar , U. (2018). *Çocuk Oyunları*. Ankara: MEB.

Aytaç, A., & Er, K. O. (2018). Türkiye’de ve Finlandiya’da Hizmet Öncesi Sınıf Öğretmeni Yetiştirme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* , Cilt 4, Sayı 2,, 10-19.

Aytaç, K. (2017). KÖY ENSTİTÜLERİ VE İSMAYIL H. *Dergipark-Sosyoloji Konferansları*, No: 55 (2017-1) / 351-367.

CNN TÜRK. (2016, 12 6). *PISA 2015 raporu açıklandı, Türkiye sınıfta kaldı*.

CNNTÜRK.Com: <https://www.cnnturk.com/dunya/pisa-2015-raporu-aciklandi-turkiye-sinifta-kaldi> adresinden alındı

EBA. (2017, Kasım 22). *PISA Okuma Becerileri*. EBA:

<http://www.eba.gov.tr/video/izle/85778b87046e8802a4ae29d5ae20ce5bcd5dded438001> adresinden alındı

Education, F. N. (2017). *“Education in Finland”*. Helsinki, Finlandiya: Grano.

Helsinki, U. o. (2012, Nisan 2012). *Finnish Education and Teacher Education*. Luma Center Finland: <https://www.youtube.com/watch?v=-szMTeJAeLU> adresinden alındı

Kartal, S. (2008). Toplumun Kalkınmasında Farklı bir Eğitim Kurumu :Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23-36.

Maaranen, K. (2017). *Finnish Teacher Education*. Helsinki: University of Helsinki,.

Sahlberg, P. (2010). *The Secret to Finland's Success*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya Modeli*. İstanbul: Metropolis Yayıncılık.



---

## İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ VE BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENCİ SORUMLULUKLARI İLE DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

---

Fatma BASAN<sup>320</sup>, Mehmet Ali YOLDAŞ<sup>321</sup>

### ÖZET

*Bu çalışma, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenci sorumlulukları ve ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu sebeple bu araştırmada, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar ilinde uygun örneklem yoluyla seçilen üç devlet okulunda öğrenim gören 417 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenci sorumluluklarını belirlemek amacıyla Mehmet Kaya ve Uğur Doğan tarafından geliştirilen geçerliliği ve güvenilirliği sınanmış 'Öğrenci Sorumlulukları Ölçeği' kullanılmıştır. Öğrencilerin Ders çalışma alışkanlıklarını tespit etmek için de Funda Günaydın tarafından geliştirilen, geçerliliği ve güvenilirliği sınanmış 'Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği' uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyleri, kardeş sayıları, ayrı odaları olup olmadığı, aile gelir düzeyleri ve okullarında rehber öğretmenin olup olmaması uygulanan ölçeklerde değişken olarak kullanılmıştır. İstatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin öğrenci sorumluluk düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin sorumluluk düzeyleri açısından ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğrenci sorumlulukları ve cinsiyete göre ders çalışma alışkanlıkları ortak etkisi üzerinde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenci Sorumlulukları, Ders Çalışma Alışkanlıkları, Akademik Başarı

### INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN FOURTH AND FIFTH GRADE STUDENTS' STUDENT RESPONSIBILITIES AND COURSE STUDY

### ABSTRACT

*This study was conducted to examine the relationship between the student responsibilities and the study habits of the fourth and fifth grade students. Therefore, in this study, relational screening model was used from general screening models. The sample of the study consists of 417 fourth and fifth grade students in three public schools selected by appropriate sampling in Afyonkarahisar province. "The Student Responsibility Scale" which was developed by Mehmet Kaya and Uğur Doğan, was used in order to determine the student responsibilities of the students. Also, In order to determine the students' study habits, the Course Study Habits Scale developed by Funda Günaydın was applied. In addition, student's gender, class levels, number of siblings, whether students have separate rooms or not, family income levels, whether there is a counselor in their schools are used as variables. According to the findings obtained as a result of statistical procedures, a positive and significant*

---

<sup>320</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Afyonkarahisar, fatmabasanm1987@gmail.com

<sup>321</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, mehmetaliyoldas@gmail.com

*relationship was found between the students' levels of student responsibility and the levels of study habits. A significant difference was detected between the study habits of students in terms of their level of responsibility. There was no significant difference on the common effect of study habits according to student responsibilities and gender.*

**Keywords:** *Student Responsibilities, Study Habits, Academic Success.*

## 1.GİRİŞ

İnsanın içinde yaşadığı toplum tarafından kabul görmesini ve saygınlık kazanmasını kolaylaştıran başarılı bir kimlik edinmede önemli bir rolü olan sorumluluk ( Yurtal & Yontal, 2006: 412) duygusu çeşitli tanımlarla açıklanmaktadır. Glasser (Glasser, 1990, p.13 ; Nelson-Jones, 1982, s.40) sorumluluğu; kişinin, başkalarının gereksinimlerini karşılamaya engel olmadan kendi gereksinimlerini giderebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır ( Akt: Yurtal & Yontal, 2006: 412). Önal (2005:1)' a göre sorumluluk, kişinin öncelikle kendisinin ve çevresinin daha iyi standartta ve kalitede yaşamını devam ettirebilmesi için yapması gereken görevlerdir. Hughes'a (2001) göre ise sorumluluk, hayat boyu öğrenme politikalarının geliştirilmesinde kilit rol oynamaktadır (Akt: Yeşil, 2014: 282). Özen (2015:8) de sorumluluğu, erken çocukluk döneminden başlayarak çocuğun cinsiyetine, yaşına ve gelişim düzeyine göre görevlerini yerine getirmesi olarak tanımlamıştır. Genel anlamıyla sorumluluk;bireyin üzerine düşen görevleri yerine getirmesi, kendisinin ve çevresinin farkında olarak çevresine uyum sağlaması, kendi davranışlarının başkaları üzerindeki etkisinin sonuçlarını üstlenmesi, kendisi ve başkalarının iyiliği için çaba sarf etmesidir (Canter, 1998; Chamberlin, 1994; Ellenburg, 2001; Flowers & Mabry, 2001; Glasser, 1975; Jenkins, 1994; Mc Care &Costa, 1999; Nelson & Low, 2004; Rudlow, 2001; Ruyter, 2002; Yalom, 2001 akt: Golzar, 2006: 10).

Sorumluluk bireysel ve sosyal sorumluluk olarak değerlendirilmektedir. Bireysel sorumluluk; kendinden sorumlu olmak ve kendi sorumluluğunu üstlenebilmektir (Özen, 2013: 18). Sosyal sorumluluk kavramını ise Berkowitz (1963), bir kimsenin yapmak zorunda olduğu bir iş için gerektiğinde hesap verme duygusudur ( Akt: Özen,2013: 18). Fakat sosyal sorumluluk sahibi olmanın ön koşulu ise kişisel sorumluluğa sahip olmaktan geçmektedir ( Ay & Dal, 2014: 81).

Sorumluluk tanımına ek olarak öğrenci sorumluluğu tanımı şu şekilde yapılabilir; derslerine ve okula karşı olan davranışlarının farkında olmak, yaptığı seçimlerinin sonuçlarını ve yükümlülüklerini üstlenmek, akademik hayatına özen gösterip akademik hayatına yön vermek, sınıf ortamında kendi performanslarından sorumlu olmak ve öğretmenleri ile saygıya dayalı bir iletişim benimsemek ( Kaya & Doğan, 2014: 13). Bireylerin yaşamlarını daha iyi

standartlarda idame ettirebilmeleri için birçok konuda ve alanda sorumluluk almaları gerekmektedir. Bu sorumluluk alanları arasında öğrenci sorumluluğu önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin geleceğine önemli ölçüde yön verecek meslek edinme sürecinde sorumluluklarını yerlerine getirmeleri önemli bir faktördür (Çelikkaleli & Akbay, 2013: 238).

Alanyazın incelendiğinde öğrenci sorumlulukları alanında yapılmış pek az çalışmaya rastlanmıştır (Aladağ, 2009; Çelikkaleli ve Akbay, 2013; Yeşil, 2013; Yurtal & Yontar, 2006; Önal, 2005; Sezer, 2008 ). Bu çalışmalarda da daha çok sorumluluğun değer kavramı üzerinde ahlaki ve felsefi boyutu ile ilgilenilmiştir. Öğrenci sorumluluğu boyutu üzerinde yeteri düzeyde durulmamıştır.

Davis & Murrell (1994), gelişim ve öğrenme için öğrenci sorumluluğunun anahtar bir kavram olduğunu ifade etmektedirler. Onlara göre sorumsuz öğrenciler, akademik yaşamın niteliğini düşürmekte ve entelektüel olmayan bir kültür yapısının oluşmasına zemin hazırlamaktadırlar (Akt: Yeşil, 2014: 282). Sorumluluk duygusu gelişmemiş bireyler; karar almakta ve vermekte zorlanırlar. Özellikle öğrencilerde sorumluluktan kaçma durumları sıkça görülmektedir. Öğrencilerin eğitim öğretim dönemleri içerisinde sorumsuz davranışları eğitim hayatlarını olumsuz yönden etkileyebilmektedir. Öğrencilerin dersleri, ödevleri, ailesi ve kendisi ile ilgili sorumluluklarını bilmesi eğitim öğretim hayatı boyunca ona kolaylıklar sağlayacak ve istediği başarıyı yakalamasına imkan verecektir (Önal, 2005: 3-4).

Öğretmenlerin çoğu, okullarında öğrencilerin bir çoğunun okul ve sınıf kurallarına uymadıkları, ödevlerini yapmadıkları, derse vaktinde gelmedikleri ve ders araç gereçlerini getirmedikleri yönünde şikayetçi olmaktadır. Öğrenci velileri de aynı şekilde çocuklarının ödevlerini yapmadıkları, evde ders çalışmadıkları, öğrenci olmanın sorumluluklarını yerine getirmedikleri yönünde şikayetçi olabilmektedirler. Bu da öğrencilerin birçoğunun sorumluluk bilincine sahip olmadıklarını göstermektedir. Sorumluluklar birbirine bağlı halkalardır, Bunlardan biri koptuğunda sorun ortaya çıkar ve istenilen sonuca ulaşılamaz. Öğrenciler, sorumluluklarını yerine neden getirmemektedirler? Bunların sebepleri arasında başarısız olmaktan korkmak, sorumlulukları ertelemek ve kişisel mazeretler yer alabilmektedir (Önal, 2005:4-5). Bu noktada bu sorunlara yönelik çözüm arayışları içerisinde girmek ya da çözüm bulmaya çalışmak öğrenci sorumlulukları düzeylerinde artışın sağlanmasına olanak verecektir.

Eğitim, başarıya ulaşmanın ve gelişmiş ülkeler seviyesine çıkabilmenin en büyük adımıdır. Üzerine düşen görevleri en iyi şekilde yerine getiren toplum bireyleri ancak bu seviyeye

ulaşabilirler. Eğitim kurumlarının amacı; toplum içinde öğretim yoluyla çocuğu sosyalleştirmek ve sorumlulukla ilgili değerleri ona benimsetmektir ( Karataş, 2001:22). Aslında öğrenciye sorumluluk bilinci çocukluk çağında aile içinde verilmeye başlanmaktadır. Okula başladıktan sonra bu sorumluluğun gelişimine öğretmende katılır. Sorumluluk bilincinin okullarda oturtulduğu her bireyin öğretmen ve ebeveynlerinde bu eğitimi aldıkları düşünüldüğünde sorumluluk gelişiminin basamaklı bir şekilde geliştiği kaydedilecektir. Eğitim devam ettikçe sorumluluk bilincinin de o kadar yerine oturacağı söylenebilir (Önal, 2005: 6). Ailelerin ve öğretmenlerin öğrencileri ödev yapma ve ders çalışma konusunda takip etmeleri öğrencilere akademik olarak sorumluluk yüklemekte bu da öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını etkilemektedir ( Sezer & Çoban, 2016: 34). Cockelbergh (2006), öğrencilerin sorumluluk eğitimi ile ilgili yapılması gereken en önemli etmenin, onlara sorumluluk vermek ve sorumlulukları konusunda onları motive etmek olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte dış kontrole dayalı bilgi aktarımı etkinliklerinin de öğrencilerde oto kontrol yeteneğinin kaybolması riskini de beraberinde getireceğini belirtmektedir ( Akt: Yeşil, 2014: 283).

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen çok sayıda unsur vardır. Bunlardan biri yukarıda değindiğimiz gibi öğrenci sorumlulukları bir diğeri ise öğrencinin sahip olduğu ders çalışma alışkanlıklarıdır. Öğrencinin akademik başarı seviyesini etkileyen pek çok değişken vardır. Fizyolojik, psikolojik, toplumsal durum ve koşullarla genellikle alakalı olan bu değişkenler ‘öğrenme değişkeni’ olarak isimlendirilir. Öğrenme değişkenleri öğrencinin başarı düzeyini ve öğrenme durumunu olumlu veya olumsuz olarak etkiler ( Kayacık, 2013: 3). Öğrencilerin sahip oldukları sorumluluk onların yaşam boyu başarılı olmalarına yardım eden bir yaşam becerisidir ( Yontal & Yurtal, 2009: 146). Sorumluluk bilincine sahip öğrencilerin ortak özelliği; kendi üzerine düşen görevleri istenilen zamanda istenilen şekli ile yerine getirme zorunluluğunun farkında olmalarıdır. Davranışlarının hesabını yaparlar ve bu davranışlarının sonucunu kabul ederler ( Aladağ, 2009: 37). Öğrencilere belirli bir ders çalışma alışkanlığı ve becerilerini kazandırmak, onların derslerini hem bilinçli olarak çalışıp anlamalarına hem de sınavlarda başarılı sonuçlar elde etmelerine yardımcı olacaktır ( Tümkaya ve Bal, 2006: 314).

Öğrenciler çok çalıştıkları halde istenilen başarıyı yakalayamadıklarını belirtmektedirler. Ders çalışmada harcanacak sürenin uzunluğunun başarıyı sağlayamayacağı burada dikkat edilmesi gereken noktadır (Dural, 2008: 19). Öğrencinin öğrenirken karşılaştığı sıkıntılar, çalışma için ayırdığı zamanı doğru bir şekilde kullanamaması, duyuşsal problemler, çalışmayı sonraki zamanlara bırakması, hedeflerinde netliklerin olmaması, çalışma ortamının elverişli olmaması, başarısızlık karşısında yaşanan çöküş öğrenmeyi etkileyen bazı olumsuz

faktörlerdendir (Eren, 2011: 24). Sorumluluk bilinci ve ders çalışma alışkanlıkları; yerinde, doğru davranış ve alışkanlıklarla öğrencilere ne kadar erken yaşlarda kazandırılırsa ileriki yıllarda eğitim ve öğretim süreci öğrenciler için bir o kadar rahat ve zevkli geçer (Temelli ve Kurt, 2010: 28-29; Dural, 2008: 19). Öğrencilere erken yaşlarda kazandırılması gereken bir diğer önemli alışkanlık ise verimli ders çalışma alışkanlıklarıdır. Verimli ders çalışma alışkanlığı çocukta kazandırılması gerekli tutum ve davranış biçimi olması nedeniyle eğitimin istendik davranış değiştirme amaçlarından ayrı düşünülmemelidir (Avcı, 2006: 4). Verimli ders çalışma becerilerine sahip olmayan öğrenciler, öğrenmeye ilişkin harcadıkları çabanın ve zamanın karşılığını alamadıklarında, gerek okul gerekse meslek yaşamlarındaki başarı düzeyleri düşük olmaktadır (Durukan, Batman ve Yiğit, 2015: 68; Yıldırım, Doğanay, Türkoğlu ve Seçkin, 2000: 2).

Eğitim öğretim faaliyetlerini sadece okul içerisinde, sınırlı tutmak eğitimde nitelikli sonuçlara ulaşmayı sınırlandırıp, kısıtlandırabilmektedir. Nitelikli sonuçlar elde etmenin eğitim ve öğretimde temel unsurlarından biri, öğrencinin hem okul içinde hem de okul dışında yapacağı etkinliklere bağlıdır. Bundan dolayı, öğrencinin okul dışında yapacağı aktivitelerin, etkinliklerin; etkili, sağlıklı ve nitelikli olmasında yararlar vardır. Okul dışında öğrencinin ödev ve etkinliklerini verimli bir şekilde yapmasının ön koşulu ders çalışma alışkanlıklarıyla ilgili (Yiğit ve Kaçire, 2015: 310) iken yapılacak etkinliklere katılması da öğrencinin sorumluluk düzeyi ile ilişkilidir. Okul hayatında başarılı olabilmek için etkin bir şekilde ders çalışmanın, sorumluluk sahibi olmanın ve öğrenme yollarının nasıl kullanılacağını bilmenin öğrenci başarısı üzerinde yadsınamayacak ölçüde önemli bir etkisi vardır (Temelli ve Kurt, 2010: 28).

Öğrencilerin okul başarılarını etkileyen pek çok etmen vardır. Öğrencinin sahip olduğu sorumluluk düzeyi başta olmak üzere bireyin duygusal gelişimi, dikkati, motivasyonu, akademik benlik algısı, zihinsel gelişimi, anne- baba tutumları, bireyin sahip olduğu kaygı düzeyi, kişilik özellikleri, zaman yönetimi, arkadaşları, cinsiyeti ve zihinsel gelişimi bunlardan bazıları olarak belirtilebilir (Moneta, Marcantonio & Felicitaş, 2006 akt: Hotaman, 2009 : 530). Bütün bunların yanı sıra ders çalışma alışkanlıkları da bunların arasında önemli bir etmen olarak gösterilmektedir. Ders çalışma alışkanlıklarının öznel durumda olumsuz çıktısı en sık ödevler sırasında yaşanır. Bu şekilde çalışma alışkanlıkları akademik başarı ile olumlu yönde ilişkilendirilir (Ergene, 2011: 320-321).

Daha fazla başarılı olabilmek ya da başarısızlığın üstesinden gelebilmek için öğrencinin sorumluluklarının bilincinde olması ne denli gerekli ise ders çalışma alışkanlıklarının

özelliklerini bilmesi de bir o kadar gereklidir. Burada önemli olan, temeli oluşturacak olan çalışma ve öğrenmenin, hangi nitelikte ve zaman aralığında gerçekleştirileceğidir (Yenilmez ve Özbey, 2007: 3). Öğrencilerin çalışma alışkanlığı edinmelerine yardımcı olmak ve onların çalışma davranışını harekete geçirebilmek için öğrencinin kendine olan güveninin, motivasyonunun ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlamak ön şarttır.

### **1.1.Problem Durumu**

Öğrenci sorumluluğu, öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetini gerçekleştirdiği okula karşı davranışlarının bilincinde olması ve yaptığı seçimlerin sonuçlarını üstlenebilmesidir. Seçtiği yükümlülükleri üstlenebilme bilincinde bulunarak akademik yaşantısı için gerekli gayreti ve özeni göstermesi kendi akademik hayatını yönlendirmesi konusunda öğrenciye kolaylık sağlayacaktır. Aynı zamanda öğrencinin öğretmenlerine karşı tutumunda saygıya dayalı bir iletişim benimsemesi ve sınıf içinde kendi performanslarından sorumlu olması da öğrencinin sahip olması gereken sorumlulukların kapsamına girmektedir. Sorumluluğunu yerine getirmeyen öğrenciler akademik başarı düzeyini aşağıya çekerek sınıf düzeyini her açıdan düşürebilmektedir. Derslere devam etme, derslerde düzenli olarak not tutmak, ödevleri zamanında teslim etmek öğrencide bulunması gereken bazı sorumluluklardandır. Öğrenci sorumluluğu katılımcı bir öğrenci olmayı da gerekli kılmaktadır. Sadece eğitim hayatının bir alıcısı değil aynı zamanda katılımcısı da olmalıdır. Bu sebeple öğrencinin sahip olduğu sorumluluk düzeyleri öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları üzerinde de etkili olabilmektedir.

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenci sorumlulukları ve ders çalışma alışkanlıkları, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde son derece etkilidir. Her bireyin sorumluluk düzeyi farklıdır. Aynı zamanda her birey farklı nitelikte ders çalışma alışkanlıklarına sahiptir. Ancak ders çalışma alışkanlığı doğru seçilmiş olsun ki öğrenciyi istenilen başarıya ulaştırsın. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları çoğunlukla kendi özel yaşamından, kendine özel yöntemlerle, kendi değerler sisteminde kendisinin geliştirdiği alışkanlıklardır. Bu sebeple her bireyin öncelikle sorumluluklarının bilincinde olarak; kendisine ait ders çalışma alışkanlıklarını bilmesi, verimli ders çalışma faaliyetini gerçekleştirebilmesi adına önemlidir (Kayacık, 2013:3- 6).

İlköğretimin ilk yıllarında öğrencilerin ders çalışmaya yönelik alışkanlıkları henüz tam olarak oturmadığından, öğrencilerde oluşabilecek sorunlu ders çalışma davranışlarını düzeltme daha kolay olacaktır. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına yönelik sorunların çözülebilmesi

için öncelikle temel eğitimden başlayan sorunlar ortaya çıkarılmalı ve öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları incelenerek öğrencilere yardımcı olunmaya çalışılmalıdır. Bu sebeple müdahale ne kadar erken gelirse, öğrencinin olumlu çalışma alışkanlığı geliştirmesi de o kadar erken ve hızlı olacaktır (Memiş- Demiroğlu, 2007: 113).

Günümüzde öğrencilerin okul başarısızlıkları her geçen gün artan bir şekilde seyir ettiği ve daha da büyüyen bir problem haline geldiği gözlemlenmektedir. Öğrencilerin bu başarısızlıkları altında yatan en büyük sebeplerin başında; öğrencilerin sorumluluklarının bilincinde olmamaları, ders çalışma alışkanlık ve tutumlarındaki yetersizlik olduğu belirtilmektedir ( Tümkaya ve Bal, 2006: 315). Bu gereklilikler sebebiyle bu çalışmanın temel amacı, öğrencilerinin öğrenci sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları arasında bazı değişkenler açısından anlamlı ilişkinin var olup olmadığını incelemektir.

Alanyazın taraması sonucunda ülkemizde öğrenci sorumlulukları düzeyinin ders çalışma alışkanlıklarına etkisi üzerine yapılmış çok kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğrenci sorumlulukları herhangi bir konu ile ilişkilendirilmemiş ve öğrenci sorumluluklarının herhangi bir durum üzerine etkisi de değerlendirilmemiştir. Ders çalışma alışkanlıkları konusu ise genellikle motivasyon ya da öğrenme stilleri ile ilişkilendirilerek cinsiyet gibi belli başlı değişkenlerin de bu konu üzerine etkisi incelenmiştir. Bu araştırma alanyazında yapılmış diğer çalışmalardan; ayrı odası olup olmaması ve öğrencilerin okullarında rehber öğretmenin olup olmaması gibi daha önce üzerinde pek çalışılmamış değişkenlerin ve öğrenci sorumluluk düzeylerinin ortak etkisine bağlı olarak ders çalışma alışkanlık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelenmeye çalışılması açısından farklı görülmektedir. Aynı zamanda bu çalışma öğrencilerin öğrenci sorumlulukları ve ders çalışma alışkanlıkları düzeyinin belirlenmesi, öğrencinin kendi sorumluluk ve çalışma alışkanlıkları hakkında bilgilendirilmesi, farkındalığının artırılmaya çalışılması açısından da diğer çalışmalardan farklı görülmektedir.

## **1.2.Araştırmanın Önemi**

Öğrencilerimizin okullarda daha başarılı, kendine olan güvenlerinin tam olması ve sorumluluklarını yerine getirmeleri, sonraki zamanlar kendilerine, ailelerine ve yaşadıkları topluma ve en nihayetinde ülkelerine faydalı birer birey olmaları arzu edilen bir durumdur. Bu bağlamda öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının, sorumlulukları ile doğru orantılı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğrenci ders çalışma alışkanlıklarını sorumluluk bilinci ile birleştirmenin daha başarılı öğrenciler yetiştirmenin koşulu olarak görebiliriz. Sorumluluk

düzyini arttırarak ders çalışma alışkanlıklarını değiştirmek temel amaçtır. Bu araştırmada belirlenen sorunların çözümünde yapılan öneriler örnekleme ve evrende yer alan okullar için uygun bir kaynak olacaktır.

Bu bağlamda;

Öğrencilerin okul içinde ve dışında daha mutlu, verimli olması ve amaçlarına bağlı bireyler olarak yetiştirilebilmesi;

Öğrenci motivasyonlarını en üst düzeye çıkarabilme;

Gerek okul içinde gerek okul dışında öğrencinin sorumluluk bilinci ile ders çalışma alışkanlıklarını geliştirerek daha mutlu bireyler olarak yetişmesi;

Okul rehber öğretmenlerinin öğrenci çalışma programları hazırlarken onlara kaynaklık etmesi;

Üniversitelerde öğretmen yetiştirme programlarındaki uygulamalara katkıda bulunması;

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmalarına yönelik yararlı olabilmesi;

Öğrenci sorumlulukları ve ders çalışma alışkanlıkları açısından yapılacak çalışmalara yardımcı olabilmesi araştırmanın önemi arasında sayılabilir.

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amaçlarından birincisi; cinsiyet, rehber öğretmeni, ayrı oda ve aile geliri gibi değişkenlerin öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ve öğrenci sorumlulukları üzerinde anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmektir. İkincisi; ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenci sorumluluk düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemektir. Üçüncü amacı ise; ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenci sorumluluk düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasında cinsiyet, sınıf düzeyi ve kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmanın son amacı ise ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve öğrenci sorumluluk düzeylerinin ortak etkisine bağlı olarak ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın var olup olmadığını belirlemektir.

### **1.4. Problem Cümlesi**

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenci sorumluluk düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.5. Alt Problemler**



İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin dağılımı nasıldır?

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerin ders çalışma alışkanlık düzeylerinin cinsiyet, ayrı oda, rehber öğretmen ve aile geliri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenci sorumluluk düzeylerinin dağılımı nasıldır?

İlköğretim 4.ve 5. Sınıf öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, ayrı oda, rehber öğretmen ve aile geliri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenci sorumluluk düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenci sorumluluk düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenci sorumluluk düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenci sorumluluk düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasında kardeş sayısı açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenci sorumluluk düzeyleri açısından ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve öğrenci sorumluluk düzeylerinin ortak etkisine bağlı olarak ders çalışma alışkanlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma ilköğretim 4. ve 5. Sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenci sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu sebeple bu araştırmada, genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinde, geçmişte ya da halen var olan bir durum var olduğu şekliyle; birey, nesne ve ya olaylar da kendi koşulları içinde olduğu gibi herhangi bir şekilde değiştirme etkileme olmaksızın açıklanmaya çalışılır. Yine tarama türü araştırmalarda araştırmanın konusu araştırmacının bakış açısıyla tetkik edilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 178). Tarama araştırmalarının bir türü olan genel tarama modelleri ise; evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ve ya ondan alınacak bir örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1982: 82). Büyüköztürk vd. (2016: 178), genel tarama modellerini sadece bir değişkenin incelendiği veya değişkenlerin tek tek incelendiği tekil tarama modelleri ile iki ya da daha çok sayıda

değişkenin aralarındaki ilişkileri belirlemek üzere incelendiği ilişkisel tarama modeli olarak açıklanmışlardır. İlişkisel tarama modeli ise; iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır. Bu modelde aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir. Fakat bu ölçme, ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır ( Karasar, 1994: 81).

## **2.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılı Afyonkarahisar İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel İlköğretim kurumlarının 4. ve 5. Sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Afyonkarahisar ili sınırları içerisinde olan 4. ve 5. Sınıf öğrencilerini kapsayan çalışma evreninden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen ilköğretim okulu öğrencileridir. Çalışma evrenini oluşturan Afyonkarahisar ili merkez ve çevrelerinde bulunan tüm devlet ve özel İlköğretim okullarına ulaşma gücü örnekleme almayı zorunlu kılmıştır.

Yapılan çalışma sonunda, Afyonkarahisar İlinde bulunan ve uygun örnekleme yoluyla seçilen üç ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 214, 4. Sınıf ve 203, 5. Sınıf öğrencisi araştırma örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 187 si kız, 230 u erkektir. 10.000 kişiden oluşan bir evreni %95 güven aralığında %5 hata payı ile 370 kişinin temsil gücü bulunduğu göz önüne alınarak (Sencer & Irmak, 1984: 661; Büyüköztürk vd., 2016: 95-96) Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü verileri doğrultusunda uygun örnekleme ile seçilen 3 okuldaki toplam 417 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Örneklem seçiminde sosyo-ekonomik durum göz önünde bulundurulmamıştır. Uygun örnekleme yönteminde (convenience) zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen bu yöntemde araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmaya başlar veya en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir örnek, durum üzerinde çalışır (Cohen & Manion, 1998; Ravid, 1994 akt: Büyüköztürk, vd., 2016: 92). Uygun örneklem yöntemi, araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması olarak ifade edilmektedir. Örneğin bir araştırmacının ulaşım ve izin açısından sorun yaşamayacağı bir okuldaki öğrencileri örneklem olarak alması böyledir (Büyüköztürk vd., 2016: 92). Bu sebeplerden dolayı bu çalışmada uygun örneklem türü kullanılmıştır.

## **2.3. Sayıltı**

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirlenmiştir.

Örnekleme grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

Alanyazın taraması sonucunda elde edilen verilerin araştırmaya yeterli düzeyde kuramsal dayanak oluşturduğu varsayılacaktır.

Öğrenci sorumlulukları ölçeğinin ve ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinin, öğrencilerin sahip olduğu öğrenci sorumluluklarını ve çalışma alışkanlıklarını ölçtüğü varsayılmaktadır

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, Öğrenci Sorumluluğu Ölçeği'ni ve Ders Çalışma Alışkanlığı Ölçeği'ni oluşturan maddeleri doğru ve içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır

Öğrencilerin ölçme aracı uygulanması süresince aynı düzeyde güdülendikleri ve birbirlerini etkilemedikleri varsayılmaktadır.

#### **2.4. Sınırlılıklar**

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek sınırlılıklar aşağıda belirlenmiştir.

Araştırma, Afyonkarahisar ilinde bulunan üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 4. ve 5. Sınıf öğrencileri ile

Araştırma, zaman açısından 2017-2018 öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerle

Araştırma, Öğrencilere uygulanan öğrenci sorumlulukları ve ders çalışma alışkanlıkları ölçeği ile

Araştırmadan elde edilen bulgular, örnekleme oluşturan öğrencilerin uygulanan ölçeklere verdikleri cevaplar ile sınırlı tutulmuştur.

#### **2.5. Veri Toplama Aracı**

İlköğretim kurumlarının 4. ve 5. Sınıflarında okuyan öğrencilerin öğrenci sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını incelemek amacıyla kullanılan Öğrenci Sorumluluk Ölçeği (ÖSÖ) ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği (DÇAÖ) araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

*Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği (DÇAÖ):* DÇAÖ Günaydın (2011), tarafından geliştirilmiştir. 4' lü Likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan ölçekte toplam 24 madde bulunmaktadır. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısının (iç tutarlılığı)  $\alpha = .803$ , alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayılarının da 614 ile 774 arasında değiştiği bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Nunnally &

Bernstein, 1994; Tezbaşaran, 1997; Leech, Barlett & Morgan, 2005; Pallant, 2005 akt: İlhan, Çetin, Öner- Sünkür & Yılmaz, 2013: 128). Ölçeğin ifadeleri araştırmaya katılan öğrencilerce, “Hiçbir zaman” (1 puan), “Bazen” (2 puan), “Sık sık” (3 puan) ile “Her zaman” (4 puan) derecelendirmelerinden biri seçilerek işaretlenmiştir (Günaydın, 2011: 117-131). Ölçek aktif öğrenme, içsel motivasyon, kaçınma davranışı ve çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma olmak üzere 4 boyutlu bir yapıya sahiptir. Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinde yer alan alt ölçekler için ayrı ayrı puanlar elde edilebileceği gibi ölçekten toplam bir ders çalışma alışkanlıkları puanı da elde edilebilmektedir.

*Öğrenci Sorumluluk Ölçeği ( ÖSÖ):* Öğrenci Sorumluluk Ölçeği Kaya & Doğan (2014), tarafından geliştirilmiştir. 4’ lü Likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan ölçek (“1” hiçbir zaman, “2” bazen, “3” sık sık ve “4” her zaman) şeklinde yazılmış toplam 13 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Bulunan faktörler Derse Katılım, Okula Katılım, Ödev Bilinci ve Başarı Farkındalığı olarak isimlendirilmiştir (Kaya & Doğan, 2014: 11-13). Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısının (iç tutarlılığı)  $\alpha = .85$ , “derse katılım” boyutu için  $.82$ , “okula katılım” boyutu için  $.86$ , “ödev bilinci” boyutu için  $.87$  ve “başarı farkındalığı” boyutu için  $.79$  bulunmuştur (Kaya & Doğan, 2014: 15). Tavşancıl’a (2010: 25) göre güvenilirlik katsayısının pozitif ve en az  $.70$  olması ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu gösterir. 4’lü likert tipi bir derecelendirme sunduğu için bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 13 en yüksek puan 52’dir. Öğrenci Sorumluluk Ölçeğinde yer alan faktörler için ayrı ayrı puanlar elde edileceği gibi ölçekten toplam bir öğrenci sorumlulukları puanı da elde edilebilmektedir.

## **2.6. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada; Kaya & Doğan (2014), tarafından geliştirilen öğrenci sorumluluk ölçeği ve Günaydın (2011), tarafından geliştirilen ders çalışma alışkanlıkları ölçeği, ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınarak araştırmada kullanılmıştır. Gerekli araştırmalar ve konu ile ilgili alanyazın taraması yapılarak çalışmaya; Kasım- Aralık ayları içerisinde ölçeklerin uygulanması ve 2017-2018 eğitim öğretim yılı mart ayı içerisinde verilerin toplanıp bir sonuca ulaşılması planlanarak başlanmış ve çalışmalar bu plan dahilinde yürütülmüştür.

Araştırma kapsamına giren okul ve sınıflarda okul müdürlüklerine kişisel başvuru yapılarak ölçeğin uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Araştırma ile ilgili bilgilerin toplanmasında öğrenci sorumlulukları ve ders çalışma alışkanlıkları ölçeklerinin uygulanması ve değişkenler için gerekli bilgilerin cevaplanmasına öncelik verilmek istenmesi sebebiyle

öğrencilerle doğrudan ilişki kurulmuştur. Okul yöneticilerinin de onayı ve rızası ile tespit edilen sınıf ve şubelerde ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinin uygulaması yapılmıştır.

Öğrenci sorumlulukları ve ders çalışma alışkanlıkları ölçeği öğrencilere dağıtılmadan önce araştırmanın amacı, sonuçların hangi amaçlar doğrultusunda kullanılacağı elde edilecek bilgilerin tamamen bilimsel amaçlı olup, ankette isim belirtme gerekliliğinin bulunmadığı, ankette yer alan sorulara içtenlikle ve hiçbir soruyu atlamadan yanıt verilmesi gerekliliğinin araştırmanın bilimsel geçerliliği ve güvenilirliği açısından büyük önem taşıdığı öğrenciler ile paylaşılmıştır. Ayrıca öğrenci sorumlulukları ve ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinin sonuçlarının hiçbir şekilde okul yöneticisiyle veya ders öğretmeniyle paylaşılmayacağı bilgisi de öğrencilere ifade edilmiştir. Kasım sonu ve aralık başı gibi öğrenci sorumlulukları ve ders çalışma alışkanlıkları ölçeği bizzat ders öğretmenleri tarafından uygulanmış ve toparlanmıştır. Bu uygulamalar sonucunda Öğrenci Sorumlulukları ve Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına 2017-2018 öğretim yılında Afyonkarahisar merkez ilinde üç farklı okula devam eden %50,4 ( n=214) dördüncü sınıfa, %49,6'sı (n=203) beşinci sınıfa devam etmekte olan 187'si bayan, 230'u erkek olmak üzere toplam 417 İlköğretim öğrencisi katılmıştır.

### **2.6.1. Veri Analizi**

Araştırmada toplanan veriler araştırmanın amacına uygun olarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerle ilgili aşağıdaki işlemler yapılmıştır. Öğrenci sorumluluğu ölçeğinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2 ve -2 aralığında olması test puanlarının normal dağılım göstergesi olarak kabul edildiğinden uygulanacak istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılmış ve tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir (Günaydın, 2011:3). Sorumluluk düzeylerinin ve ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin dağılımında Betimsel İstatistikler kullanılmıştır. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ve öğrenci sorumlulukları ile cinsiyetleri, ayrı odaları olup olmaması, rehber öğretmeni değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin Independent Samples T-test analizi ve aile gelir düzeyi değişkeni için de Tek Yönlü Varyans analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Basit Kolerasyon analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında cinsiyet, sınıf düzeyi ve kardeş sayısı açısından anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını incelemek için Pearson Momentler Çarpımı katsayısı kullanılmıştır. Ardından sorumluluk düzeyleri açısından ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla

Tek Yönlü Varyans analizi kullanılmıştır. Son olarak da cinsiyet ve öğrenci sorumluluk düzeylerinin ortak etkisinin ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisini incelemek için İki Yönlü Varyans analizi kullanılmıştır.

### 3.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

#### ***Alt Problem: İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerinin Dağılımı Nasıldır?***

*İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını gerçekleştirme düzeylerini gösteren Betimsel İstatistiksel sonuçları Tablo 1 'de verilmiştir.*

**Tablo 1.** Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Gerçekleşme Düzeyi

	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Aktif Öğrenme	417	2.87	,52	Sık sık
İçsel Motivasyon	417	3.00	,61	Sık sık
Kaçınma Davranışı	417	1.92	,73	Bazen
Çalışma Ortamı ve Sınavlara Hazırlanma	417	3.28	,71	Her zaman

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarına verilen cevapların ortalamalarına göre algılanma düzeyleri aktif öğrenme boyutunda ( $2.87 \pm .52$ ) “Sık sık”, içsel motivasyon boyutunda ( $3.00 \pm .61$ ) “Sık sık”, kaçınma davranışı boyutunda ( $1.92 \pm .73$ ) “Bazen”, çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma boyutunda ( $3.28 \pm .71$ ) “Her zaman” şeklinde gerçekleşmiştir.

#### ***Alt Problem: İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlık Düzeyleri İle Cinsiyet, Ayrı Oda, Rehber Öğretmeni, Aile Gelir Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?***

*Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyet, ayrı oda ve rehber öğretmeni değişkenine ilişkin Independent Samples T-Test sonuçları ve aile gelirine ilişkin Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları aşağıdaki tablolarda sırası ile verilmiştir.*

**Tablo 2.** Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Ders Çalışma Alışkanlıkları	Kız	187	2.94	.38	415	4.71	.00
	Erkek	230	2.75	.45			

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(415)=4.71$ ,  $p<.00$ . Kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ( $\bar{X}= 2.94$ ) erkek öğrencilere ( $\bar{X}= 2,75$ ) göre daha olumludur.

**Tablo 3.** Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Puanlarının Oda Değişkenine Göre Sonuçları

Boyut	Ayrı odanız var mı?	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Ders Çalışma Alışkanlıkları	var	316	2.87	.41	415	3.13	.002
	yok	101	2.72	.45			

Ders çalışma alışkanlıkları, öğrencilerin ayrı odası olup olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(3.13)=3.13$ ,  $p<.002$ . Ayrı odası olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2.87$ ), ayrı odası olmayan öğrencilere ( $\bar{X}=2.72$ ) göre ders çalışma alışkanlıklarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Puanlarının Rehber Öğretmen Değişkenine Göre Sonuçları

Boyut	Okulunuzda Rehber Öğretmen var mı?	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Ders Çalışma Alışkanlıkları	var	205	2.82	.45	415	.56	.57
	yok	212	2.85	.41			

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları, okullarında rehber öğretmeni olup olmaması bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $t(415)=.56$ ,  $p=.57>.05$ .

**Tablo 5.** Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Puanlarının Aile Geliri Değişkenine Göre Sonuçları

Gelir	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark
0-2000 TL	111	2.79	.46	2	1.23	.29	-
2000-4000 TL	151	2.83	.37				
4000 TL+	155	2.87	.45				

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile aile gelirleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir,  $F=1.23$ ,  $p=.29>0.05$ .

#### **Alt Problem: İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenci Sorumluluk Düzeylerinin Dağılımı Nasıldır?**

*İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenci sorumluluklarını gerçekleştirme düzeylerine göre Betimsel İstatiksel sonuçları Tablo 6 verilmiştir.*

**Tablo 6.** Öğrencilerin Öğrenci Sorumluluklarının Gerçekleşme Düzeyi

	N	$\bar{X}$	Ss	Düzyey
Derse Katılım	417	3,17	.68	Sık sık
Okula Katılım	417	2,70	.56	Sık sık
Ödev Bilinci	417	2,21	.74	Bazen
Farkındalık	417	3,53	.59	Her zaman

Öğrenci sorumlulukları alt boyutlarının ortalama puanlarına göre algılanma düzeyleri, derse katılım boyutunda ( $3.17 \pm .68$ ) “Sık sık”, okula katılım boyutunda ( $2.70 + .56$ ) “Sık sık”, ödev bilinci boyutunda ( $2.21 \pm .74$ ) “Bazen”, farkındalık boyutunda ise ( $3.53 \pm .59$ ) “Her zaman” şeklinde gerçekleşmiştir.

**Alt Problem: İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Ayrı Oda, Rehber Öğretmen ve Aile Gelir Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?**

Öğrencilerin öğrenci sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, ayrı oda ve rehber öğretmeni değişkenine ilişkin Independent Samples T-Test sonuçları ve aile gelirine ilişkin Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları aşağıdaki tablolarda sırası ile verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğrenci Sorumlulukları Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öğrenci Sorumlulukları	Bayan	187	2.95	.32	415	2.92	.004
	Erkek	230	2.84	.42			

Öğrenci sorumlulukları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(415)=2.92$ ,  $p<.004$ . Bayan öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ( $\bar{X}= 2.95$ ) erkek öğrencilere ( $\bar{X}= 2,84$ ) göre daha olumludur.

**Tablo 8.** Öğrenci Sorumlulukları Ölçeği Puanlarının Oda Değişkenine Göre Sonuçları

Boyut	Ayrı odanız var mı?	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öğrenci Sorumlulukları	var	316	2.93	.34	415	4.02	.00
	yok	101	2.76	.46			

Öğrenci sorumlulukları oda değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(415)=4.02$ ,  $p<.00$ . Ayrı odası olan öğrencilerin sorumlulukları ( $\bar{X}= 2.93$ ), ayrı odası olmayan öğrencilere ( $\bar{X}= 2,76$ ) göre daha olumludur.



**Tablo 9.** Öğrenci Sorumlulukları Ölçeği Puanlarının Rehber Öğretmen Değişkenine Göre Sonuçları

Boyut	Okulunuzda Rehber Öğretmen var mı?	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öğrenci Sorumlulukları	var	205	2.87	.41	415	.70	.48
	yok	212	2.90	.36			

Öğrenci sorumluluklarının rehber öğretmen değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir,  $t(415)=.70$ ,  $p>.48$

**Tablo 10.** Öğrenci Sorumlulukları Ölçeği Puanlarının Aile Geliri Değişkenine Göre Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı fark
0-2000 TL	111	2.78	.41	2	8.84	.00*	0-2000TL/4000TL+
2000-4000 TL	151	2.88	.34				yok
4000 TL+	155	2.98	.38				4000TL+/0-2000TL

Öğrenci sorumlulukları ile aile geliri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $F=8.82$ ,  $p<0.05$ ). Anlamlı farkın 0 - 2000 TL ile 4000+ TL arasında olduğu belirlenmiştir.

**Alt Problem: İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenci Sorumluluk Düzeyleri İle Ders Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?**

Öğrencilerin öğrenci sorumluluk düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin Basit Kolerasyon sonuçları Tablo 11' de verilmiştir.

**Tablo 11.** Öğrencilerin Sorumluluk Düzeyleri İle Ders Çalışma Alışkanlık Düzeyleri Arasındaki İlişki.

Boyut		Öğrenci Sorumlulukları	Ders Çalışma Alışkanlıkları
Öğrenci Sorumlulukları	r	1	,59**
	p		,00
	N	417	417
Ders Çalışma Alışkanlıkları	r	,59**	1
	p	,00	
	N	417	417

Araştırmaya katılan 417, 4. ve 5. sınıf öğrencisinin öğrenci sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizinin sonuçlarına göre öğrenci sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0,59$ ,  $p<0,01$ ). Buna göre sorumluluk

arttikça ders çalışma alışkanlıkları da artmaktadır. Determinasyon katsayısına göre ( $r^2=0,35$ ) ders çalışma alışkanlığındaki toplam varyansın %35'i sorumluluktan kaynaklanmaktadır.

***Alt Problem: İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenci Sorumluluk Düzeyleri İle Ders Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri Arasında Cinsiyet Açısından Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?***

*Sınıf düzeyi açısından öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin Pearson Momentler Çarpımı sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.*

**Tablo 12.** Öğrenci Sorumluluk Düzeyleri İle Ders Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri Arasında Sınıf Düzeyi Açısından Anlamlılık İlişkisi.

Cinsiyet		Öğrenci Sorumlulukları	Ders Çalışma Alışkanlıkları
BAYAN		r	1
	Öğrenci Sorumlulukları	p	,47**
		N	187
	Ders Çalışma	r	,47**
		p	,000
N		187	
ERKEK		r	1
	Öğrenci Sorumlulukları	p	,63**
		N	230
	Ders Çalışma	r	,63**
		p	,00
N		230	

Araştırmaya katılan 187 bayan öğrencinin sorumluluk ve ders çalışma alışkanlıkları ölçeğine verdikleri puanlara göre sorumluluk ve ders çalışma alışkanlıkları arasında orta kuvvette pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0,47$ ,  $p<0,01$ ). Buna bağlı olarak sorumluluk arttikça ders çalışma alışkanlıklarının da arttığı sonucu çıkmaktadır. Determinasyon katsayısına göre ( $r^2 = 0,22$ ) bayan cinsiyetinde öğrenci ders çalışma alışkanlıklarındaki toplam varyansın %22'sinin öğrenci sorumluluklarından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmaya katılan 230 erkek öğrencinin sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,63$ ,  $p<0,01$ ). Sorumluluk arttikça ders çalışma alışkanlıklarında da olumlu değişim görülmektedir. Buna bağlı olarak pearson korelasyon katsayısına ( $r^2= 0,39$ ) bakıldığında erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki ölçeğindeki toplam varyansın %39'unun sorumluluktan kaynaklandığı söylenebilir.

**Alt Problem: İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenci Sorumluluk Düzeyleri İle Ders Çalışma Alışkanlık Düzeyleri Arasında Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Açısından Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?**

Sınıf düzeyi açısından öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin Pearson Momentler Çarpımı sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

**Tablo 13.** Öğrenci Sorumluluk Düzeyleri İle Ders Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri Arasında Sınıf Düzeyi Açısından Anlamlılık İlişkisi.

Sınıf Düzeyi		Öğrenci Sorumlulukları	Ders Çalışma Alışkanlıkları
4. Sınıf	Öğrenci Sorumlulukları	r	,60**
		p	,00
		N	214
	Ders Çalışma Alışkanlıkları	r	,60**
		p	,00
		N	214
5. Sınıf	Öğrenci Sorumlulukları	r	,57**
		p	,00
		N	203
	Ders Çalışma Alışkanlıkları	r	,57**
		p	,00
		N	203

Öğrencilerin Sınıf düzeylerine göre öğrenci sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiye bakıldığında 4. sınıf düzeyinde ders çalışma alışkanlıkları ile sorumlulukları arasında orta kuvvette pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,60$ ,  $p<0,01$ ). 4. Sınıf öğrencilerinin sorumlulukları arttıkça ders çalışma alışkanlık düzeyleri de artmaktadır. Korelasyon katsayısının karesine göre ( $r^2=36$ ) 4. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının toplam varyansın %36’sının sorumlulukla açıklandığı söylenebilir.

5. sınıf öğrencilerinin sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları arasında orta kuvvette pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,57$ ,  $p<0,01$ ). Görüldüğü gibi 5. Sınıf öğrencilerinin sorumlulukları arttıkça ders çalışma alışkanlık düzeyleri de artmaktadır. Korelasyon katsayısının karesine ( $r^2=32$ ) bakıldığında 5. Sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının toplam varyansın %32’sinin sorumlulukla açıklandığı söylenebilir.

**Alt Problem: İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenci Sorumluluk Düzeyleri İle Ders Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri Arasında Kardeş Sayıları Açısından Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?**

Kardeş sayıları açısından öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasındaki ilişkinin Pearson Momentler Çarpımı sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

**Tablo 14.** Öğrenci Sorumluluk Düzeyleri İle Ders Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri Arasında Kardeş Sayıları Açısından Anlamlılık İlişkisi

Kardeş Sayısı			Ders Çalışma Alışkanlıkları	Öğrenci Sorumlulukları
1	Ders Çalışma Alışkanlıkları	r	1	,37*
		p		,02
		N	36	36
	Öğrenci Sorumlulukları	r	,37*	1
		p	,02	
		N	36	36
2	Ders Çalışma Alışkanlıkları	r	1	,58**
		p		,00
		N	195	195
	Öğrenci Sorumlulukları	r	,58**	1
		p	,00	
		N	195	195
3	Ders Çalışma Alışkanlıkları	r	1	,57**
		p		,00
		N	151	151
	Öğrenci Sorumlulukları	r	,57**	1
		p	,00	
		N	151	151
4+	Ders Çalışma Alışkanlıkları	r	1	,80**
		p		,00
		N	35	35
	Öğrenci Sorumlulukları	r	,80*	1
		p	,00	
		N	35	35

Kardeş sayısına göre öğrenci sorumluluğu ile ders çalışma alışkanlıkları ilişkisine bakıldığında, 1 kardeşi olan 36 öğrencinin sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiye bakıldığında orta kuvvette pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0,37$ ,  $p<0,05$ ). 2 kardeşi olan 195 öğrencinin sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları arasında pozitif yönlü orta kuvvette ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0,58$ ,  $p<0,01$ ). 3 kardeşi olan 151 öğrencinin sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönlü orta kuvvette ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0,57$ ,  $p<0,01$ ). 4 kardeşten fazla olan 35 öğrencinin sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiye bakıldığında, aralarında yüksek kuvvette pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ( $r=0,80$ ,  $p<0,01$ ).

**Alt Problem:** İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenci Sorumluluk Düzeyleri Açısından Ders Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

*Öğrencilerin öğrenci sorumluluk düzeyleri açısından ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 15’ de verilmiştir.*

**Tablo 15.** Öğrencilerin Öğrenci Sorumluluk Düzeyleri Açısından Ders Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Anlamlı Fark
Gruplararası	12579,05	2	6289,52	81,36	,000	Orta-Düşük, Yüksek-Düşük
Gruplarıçi	32002,49	414	77,301			
Toplam	44581,55	416				

Tablo 12 tek yönlü varyans analizinin sonuçlarına göre öğrencilerin sorumluluk düzeyleri arasında ders çalışma alışkanlıkları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $F(2, 414) = 81,36$ ,  $p < 0,05$ . Buna göre öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları, sorumluluklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Orta ( $X=66,51$ ) ve Yüksek ( $X=75,10$ ) Düşük ( $X=44,91$ ) grupta olan öğrencilere göre daha olumlu oldukları belirlenmiştir.

***Alt Problem: İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet ve Öğrenci Sorumluluk Düzeylerinin Ortak Etkisine Bağlı Olarak Ders Çalışma Alışkanlık Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?***

*Cinsiyet ve öğrenci sorumluluk düzeylerinin ortak etkisine bağlı olarak ders çalışma alışkanlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 16’de verilmiştir.*

**Tablo 16.** Öğrencilerin Cinsiyet ve Öğrenci Sorumluluk Düzeylerinin Ortak Etkisine Bağlı Olarak Ders Çalışma Alışkanlık Düzeyleri Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Sorumluluk	11520,50	2	5760,25	77,23	,00
Cinsiyet	693,67	1	693,67	9,30	,00
Öğrenci Sorumluluk* Cinsiyet	89,51	1	89,51	1,20	,27
Hata	30728,63	412	74,58		
Toplam	1981776,00	417			

Öğrenci cinsiyet ve sorumluluklarının ortak etkisine bağlı olarak öğrenci sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F=77,23$ ,  $p<0,05$ ). Cinsiyet açısından da anlamlı fark gözlenmiştir ( $F=9,30$ ,  $p<0,05$ ). Buna karşın sorumluluğun ve cinsiyetin öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür ( $F=1,20$ ,  $p>0,05$ ).

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrencilerin genel ders çalışma alışkanlıkları sık sık düzeyinde gerçekleşmiştir. Ders çalışma alışkanlıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun mevcut araştırmanın yapıldığı ilin sosyo- kültürel yapısından ya da kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha sorumlu ders çalışma bilincine sahip olduklarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde; mevcut araştırma sonuçları ile benzer sonuçlara sahip araştırmaların var olduğu görülmektedir( Yiğit ve Kaçire, 2015: 317; Eren, 2011: 78-79; Yenilmez ve Özbey, 2007: 9; Günaydın, 2011: 138; Tümkaya ve Bal, 2006: 318; Temelli ve Kurt, 2010: 30; Memiş- Demiroğlu, 2007: 298-299). Bununla birlikte, ilgili alanyazında öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığına dair araştırmalara (Sırmacı, 2013: 362) rastlamak da mümkündür. Genel olarak belirtilen alanyazındaki araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha düzenli ders çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının ayrı odası olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrı odası olan öğrencilerin ayrı odası olmayan öğrencilere göre ders çalışma alışkanlıklarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, Yiğit ve Kaçire (2011) yaptıkları çalışmalarında ders çalışma alışkanlıklarının çalışma odası değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ve çalışma odasına sahip olan öğrencilerle olmayan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları sıra ortalamalarının da birbirine yakın olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının okulunda rehber öğretmeni olup olmaması bakımından incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Okulunda rehber öğretmeni bulunan öğrencilerin okulunda rehber öğretmeni bulunmayan öğrencilere göre ders çalışma alışkanlıklarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında benzer çalışmalarda öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile okullarında rehber öğretmeni değişkeninin ilişkilendirilebildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile aile gelirleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının gerçekleşme düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bu alanda yapılmış benzer çalışmalar incelendiğinde ise Günaydın (2011), öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile aile gelirleri arasında anlamlı bir fark olduğunu ve aile geliri yükseldikçe öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının da yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Geliri yüksek olan ailelerin çocuklarına yerleşim düzeni açısından daha uygun çalışma ortamları oluşturabilecekleri, yardımcı kaynaklar ve kurslarla destekleyerek çocuklarının öğrenme düzeylerini arttırabilecekleri iddiasında bulunmuştur.

Öğrencilerin genel sorumluluk düzeyleri sık sık düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu da öğrencilerin genel olarak yeterli bir sorumluluk düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenci sorumlulukları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin sorumlulukları erkek öğrencilere göre daha olumludur. İlgili alanyazın incelendiğinde mevcut araştırma sonuçları ile aynı sonuçlara sahip araştırmaların (Golzar, 2006; Yeşil,2013; Çelikkale & Akbay, 2013: 247) olduğu görülmektedir. Yapılan bu araştırmalarda kız öğrencilerin sorumluluk puanları erkek öğrencilerin sorumluluk puanlarına kıyasla daha yüksek bulmuştur. Öğrenci sorumlulukları oda değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Aynı odası olan öğrencilerin sorumlulukları aynı odası olmayan öğrencilere göre daha olumludur. Öğrenci sorumlulukları ile rehber öğretmen değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okullarında Rehber öğretmeni olması öğrencilerin sahip olabilecekleri öğrenci sorumluluklarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu da okullarda rehber öğretmenlerin olmasının öğrencilerin sorumluluğunu bilen daha bilinçli bireyler olması açısından önemli olduğunu göstermektedir. Öğrenci sorumlulukları ile aile geliri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aile geliri arttıkça öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında ise öğrenci sorumluluk düzeylerini belirli değişkenler açısından inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin öğrenci sorumluluk düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakıldığında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu yapılan analizler sonucunda elde edilmiştir. Sorumluluk sahibi olmanın öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının üzerinde olumlu bir etki yaptığı ve öğrenci sorumluluğu arttıkça öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının arttığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin sorumluluk duygularının onların ders çalışmalarını önemli ölçüde yordadığını ortaya koymuştur. Öğrenci sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları üzerine alanyazında pek bir

çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat; Sezen ve Çoban (2006)'nın öğrencilerin sorumluluk algıları üzerinde yaptıkları çalışmada sorumluluk düzeyini öğrencilerin en çok ders çalışma alışkanlıklarıyla ilişkilendirmeleri sonucuna varmaları öğrenci sorumluluk düzeylerinin ders çalışma bilincini arttırdığı ifadesini destekler niteliktedir.

Araştırmada öğrencilerinin öğrenci sorumluluk düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir ilişkinin olup olmaması da incelenmiştir. Kız öğrencilerin sorumluluk ve ders çalışma alışkanlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Erkek öğrencilerin de aynı şekilde sorumluluk düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sorumluluk arttıkça öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında cinsiyet açısından öğrencilerin öğrenci sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığına dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre öğrenci sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları arasında ilişkiye bakıldığında 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile sorumlulukları arasında orta kuvvette pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Elde edilen verilere göre 4. Sınıf öğrencilerinin sorumlulukları arttıkça ders çalışma alışkanlıkları da artmaktadır. 5. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile sorumlulukları arasında orta kuvvette pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. 5. Sınıf öğrencilerinin de 4.sınıf öğrencilerinde olduğu gibi öğrencilerin sorumluluk düzeyleri arttıkça ders çalışma alışkanlıkları da artmaktadır. 4. Sınıf öğrencilerinin daha fazla ders çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu da Sorumluluk düzeyinin erken yaşlarda daha fazla olduğunu öğrenci sorumluluğu ile ders çalışma alışkanlıkları arasında doğru bir orantının olduğunu göstermektedir. Alanyazında ise çalışma sonucundan farklı olarak; Çelikkale, Akbay (2013) yaptıkları çalışmada sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin daha fazla sorumluluğa sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Kardeş sayısına göre öğrenci sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları arasında ilişkiye bakıldığında, en az bir kardeşi olan öğrencilerin de en fazla dört ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin de öğrenci sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde iki veya üç kardeşe sahip öğrencilerin de öğrenci sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları arasında kardeş sayıları açısından anlamlı bir ilişki bulunmuştur.



İlköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin öğrenci sorumluluk düzeyleri açısından ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları, sorumluluklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Alanyazında öğrenci sorumluluk düzeyleri açısından ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasında anlamlı bir farkın var olup olmadığına dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada cinsiyet ve öğrenci sorumluluklarının ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin sorumlulukları ile ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fakat sorumluluğun ve cinsiyetin öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı bir fark oluşturmadığı elde edilen analizler sonucunda tespit edilmiştir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının hem sorumluluk hem cinsiyet üzerinde anlamlı bir farklılığı bulunmuştur . Alanyazında cinsiyet ve öğrenci sorumluluklarının ortak etkisinin ders çalışma alışkanlıkları üzerine etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, ilgili alanyazında öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığına dair araştırmaya (Sırmacı, 2013: 362) da rastlanmıştır.

Sonuç olarak; öğrencilerin etkili ders çalışma konusunda yeterli bir çalışma alışkanlığına sahip oldukları ve öğrencilerin ders çalışma konularında belirli bir bilince sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin her zaman gürültüsüz yerde çalışmayı tercih ettikleri ve çalışma masaları üzerinde her zaman sadece dersle ilgili araç gereçleri bulundurdukları ders çalışma alışkanlıkları ölçeği maddelerine verdikleri cevapların ortalamaları sonucunda belirlenmiştir. Öğrencilerin belirli bir sorumluluk düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bu da sorumlulukları arttıkça öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının da arttığını göstermektedir. Öğrencilerin sahip olmaları gereken öğrenci sorumlulukları konusunda yeterli bir sorumluluk düzeyine sahip olmaları onların etkili ders çalışma konusunda da yeterli bir çalışma alışkanlığına sahip olmalarına yardımcı olmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin 4. ve 5. Sınıf gibi küçük yaş grubunda; aldıkları görevleri yerine getirme ve tamamlama bilincine, sorumluluğuna sahip olmaları onların ileriki yıllarda da ne yapacağını bilen aldığı görevleri yerine getiren bireyler olarak yetişmelerine olanak sağlayacaktır. Böylece sorumluluk bilinci oturmuş öğrenciler, eğitim öğretim hayatları boyunca da ders çalışma konusunda zorluk yaşamayacakları bir düzeye ulaşacaklardır. Elde edilen analizlere göre 4. Sınıf öğrencilerinin 5. Sınıf öğrencilerine göre daha fazla öğrenci sorumluluğuna sahip oldukları kız öğrencilerin de sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilerin sorumluluk düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk düzeyinin aşağı sınıflardan itibaren daha yüksek olması sınıf düzeyleri yükseldikçe, öğrencilerin etkili çalışma ve öğrenme yöntemlerini

geliştirmede ve kendilerini öğrenmeye motive etme konularında yeterli kalma oranlarını arttıracaktır. Bu durum öğrencilerin hem okul başarılarını hem de okul sonrası başarılarını olumlu yönde etkileyecektir.

## 5. ÖNERİLER

İlköğretim yıllarından itibaren öğrencilerin daha yüksek sorumluluk bilincine sahip olabilmeleri için onlara üzerine aldıkları görevleri yerine getirme ve tamamlama fırsatı sunulmalıdır.

Sorumluluk öğrenilen bir beceri olduğu için çok küçük yaşlardan itibaren çocuklara yaşlarına ve yeteneklerine uygun sorumluluklar vererek ya da yükleyerek sorumluluk duyguları daha da geliştirilmelidir.

Her ne kadar gelir durumu düşük öğrencilerin sorumluluk düzeyleri çalışmanın örneklemini oluşturan öğrenciler üzerinde düşük çıkmamış olsa da gelir durumu düşük ailelerin çocuklarının eğitim-öğretim şartlarının iyileştirilmesi için gerekli olanakların sağlanması adına çalışmalar yapılabilir

Araştırma Afyonkarahisar il merkezindeki üç devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Özel, pansiyonlu ve yatılı İlköğretim bölge okullarında da öğrenci sorumluluğu ve ders çalışma alışkanlıkları üzerine çalışmalar da yapılarak bu araştırma bulguları ile karşılaştırılabilir.

Farklı değişkenler açısından da öğrencilerin sorumlulukları ve ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki incelenebilir.

Araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sorumlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin sorumluluk ve ders çalışma alışkanlıkları düzeyini arttırmaya yönelik erkek ve kız öğrencilerin cinsiyet farklarına duyarlı çalışmalar ya da programlar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

Abdi Golzar, F. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avcı, Y. (2006). *Sınıf rehberliği etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları ve sınav kaygıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Ay, T.S., & Dal, S. (2014). “İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ürünlerine göre sorumluluk değeri algıları”. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 78-93.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). **Bilimsel araştırma yöntemleri**. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.

Çelikkaleli, Ö., & Akbay, S. E. (2013). “Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi”. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 237-254.

Dural, S. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Durukan, Ü. G, Batman, D. ve Yiğit, N. (2015). “Öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları”. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1), 63-80.

Eren, O. (2011). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergene, T. (2011). “Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi”. Eğitim Ve Bilim, 36(160),321-332.

Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Hotaman, D. (2009). “Bazı kişisel değişkenlerin öğrencilerin bağımsız, bir partnerle ve bir grupla çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisinin araştırılması”. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6(1), 528-546.

İlhan, M., Çetin, B., Öner- Sünkür, M., ve Yılmaz, F. (2013). “Ders çalışma becerileri ile akademik risk alma arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi”. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3(2), 123-146.

Karasar, N. (1982). **Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar, ilkeler, teknikler**: 7. baskı. Ankara: 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık Ltd.

Karasar, N. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Karataş, F. (2001). *Ergenlik Dönemindeki Gençlerde Sosyal sorumluluk, Demokratik Düşünce ve Başkalarını kabullenme Değişkenleri Arasındaki ilişkilerin İncelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaya, M., & Doğan, U. (2014). “Öğrenci sorumluluk: Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması”. *Journal Of European Education*, 4(1), 11-18.

Kayacık, E. (2013). *Öğrencilerin kolb öğrenme stillerine göre çalışma alışkanlıkları, ödev yapma motivasyonları ve stilleri üzerine bir çalışma* (Master's thesis). ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Memiş, A. (2007). “*Öğrencilerin çalışma oryantasyonlarını etkileyen demografik faktörler*”. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2), 291-321.

Önal, Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Özen, Y. (2013). “*Sorumluluk duygusu ölçeğinin geliştirilmesi; geçerlik ve güvenirliği*”. Journal of European Education, 3(2), 17-23.

Özen, Y. (2015). **Sorumluluk eğitimi**. Ankara: Nobel Yayınları.

Sencer, M., ve Irmak, Y. (1984). **Toplum bilimlerinde yöntem**. İstanbul: Say Kitap Pazarlama.

Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sezer, A., & Çoban, O. (2016). “*Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları*”. Uşak üniversitesi eğitim araştırmaları dergisi, 2(1),22-39.

Tavşancıl, E. (2010). **Tutumların Ölçülmesiyle SPSS ile Veri Analizi** (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Temelli, A., & Kurt, M. (2010). “*Eğitim fakültesi ve fen fakültesi biyoloji öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*”. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(2), 27-36.

Tümkaya, S., ve Bal, L. (2006). “*Çukurova üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*”. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(2), 313-326.

Özbey, N. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yeşil, R. (2013). “*Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri*”. International Journal of Human Sciences, 10(1), 1214-1237.

Yeşil, R. (2014). “*İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sorumluluk eğitimi stratejilerinin incelenmesi*”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(29-2), 282-294.

Yıldırım, A., Doğanay, A., Türkoğlu, A., ve Seçkin, K. (2000). **Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, B., ve Kaçire, İ. (2015). “*Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi*”. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(31), 309-319.

Yontar, A., & Yurtal, F. (2009). “*Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi*”. Eğitim ve Bilim, 34(153),144-156.

Yurtal, F., & Yontar, A. G. A. (2006). “*Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden beledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler*”. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(2),411-423.

---

## ORTAOKUL 7. VE 8.SINIF İNGİLİZCE DERSLERİNDE COMPARATIVE VE SUPERLATİVE KONULARINDA KART EŞLEŞTİRME TEKNİĞİ İLE DESTEKLENMİŞ ÖĞRETİME İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

---

Fatma BASAN<sup>322</sup>, Mehmet Ali YOLDAŞ<sup>323</sup>

### ÖZET

*Bu araştırmada, ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde “Comparative” ve “Superlative” konularının düzensiz sıfatlarının öğrenimi sırasında yaşadıkları güçlükleri kart eşleştirme tekniği kullanarak çözmek hedeflenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Hatay iline bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle İngilizce dersinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, amaçsal örneklem alma yöntemlerinden ölçüt örneklem ile seçilmişlerdir. Katılımcılar; cinsiyet, anne- baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey bakımından çeşitlilik göstermektedirler. Araştırmanın hedeflenen amacına ulaşması için araştırmada veriler; kart eşleştirme yöntemi uygulandığı esnada öğretmen günlükleri ve yapılan gözlemler ile uygulama sonrasında ise katılımcılarla yapılan odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Toplanan nitel verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin genel olarak kart eşleştirme hakkında olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Öğrenciler, yöntem yoluyla İngilizce dersinin daha öğretici, pekiştirici, eğlenceli ve akılda kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu uygulanan teknik sayesinde araştırarak öğrendikleri, öğrendiklerini birbirleriyle paylaştıkları ve derse aktif olarak katıldıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler kart eşleştirme tekniğinin derslerde daha çok kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.*

**Anahtar Kelimeler:** Kart Eşleştirme, Ortaokul, Yabancı Dil, Derse Aktif Katılma

## STUDENT OPINIONS ON COMPUTERIZED AND SUPERLATION IN 7TH AND 8TH SEMESTER ENGLISH COURSES WITH CARD TWIN MATCHING TECHNIQUES

---

<sup>322</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, fatmabasanm1987@gmail.com

<sup>323</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Reyhanlı, Hatay, mehmetaliyoldas@gmail.com

## ABSTRACT

*In this study, middle school 7th and 8th grade students in English class, Comparative and Superlative issues during the learning of the difficulties of using the card matching technique is aimed to solve. In the study, the action research design one of the qualitative research methods was used. The research was conducted in English lesson with 7th and 8th grade students studying in a public school in Hatay province in 2017-2018 academic year. The students were selected by using the criterion sampling method. Participants differ in terms of gender, parental education, socio-economic status. In order for the research to reach its intended purpose, the data in the research; During the application of the card matching method, was collected with the the teacher' diaries and observations made and after the application, through focus group interviews made with participants. Content analysis approach was used in the analysis of collected qualitative data. At the end of the study, it was determined that the students had a positive opinion about card matching in general. The students stated that the English course was more instructive, reinforcing, entertaining and memorable through the method. It has been observed that the students have learned by means of this applied technique, they share what they have learned with each other and participate actively in the lesson. In addition, the students have stated that the card matching technique should be used more in the lessons.*

**Key Words:** Cart Matching, Secondary School, Foreign Language, Active Participation In The Course

## 1.GİRİŞ

Ülkemizde uzun zamanlardır yabancı dil öğreniminde istenilen başarıya gelindiğini söylemek mümkün değildir. Yabancı dile, en az bir yabancı dil bilen ve bununla iletişim kuran bireyler yetiştirebilmek amacıyla öğretim programlarında sürekli yer verilmiştir. Milli eğitim bakanlığı araştırma geliştirme dairesi başkanlığı yabancı dil öğretimi için programlar hazırlayarak dersliklerde öğretim materyalleri kullanımını teşvik etmiş; fakat istenilen düzeyde başarı sağlanamamıştır (Gömleksiz, 2005: 179; Tosun, 2012: 37; Can & Can-Işık, 2014: 43). Yabancı dil öğreniminde yaşanan başarısızlığa birçok etmen sebep olarak gösterilebilir. Öğrencinin derse olan ilgisi, ders anlatım sırasında uygulanan yöntem, ders işlenen ortamın niteliği, öğretmenin alanında sahip olduğu donanım ve kullanılan materyaller bu sebepler arasında yer alabilmektedir ( Aktaş, 2005: 89; Soyupek, 2007: 1572).

Ülkemizde liseden mezun bir bireyin İngilizce ile iyi bir şekilde iletişim kurması beklenirken bu istenilen düzeyde gerçekleşmemektedir. Bu nedenle ülkemizde öğretim programlarında değişiklikler yapılmaktadır. 2013-2014 eğitim- öğretim yılından itibaren ilkokul ikinci sınıf müfredatına İngilizce dersi dahil edilmiş ve İngilizce öğretimi daha erken bir yaşa taşınmaya çalışılmıştır ( Işık & Semerci, 2016: 789).

İngilizce öğretimi dünya genelinde gittikçe aşağı yaşlara çekilmektedir. İngilizcenin bu denli artan önemine yönelik daha erken yaşlarda dil öğrenme becerilerinin artabilmesi için sınıf içi uygulamaların gerçekleştirilebilir olması öngörülmektedir (Batdı, 2012: 317). Lambert (1973), anadil iktisabını kazanmaya başlayan çocukların, kritik yaş dönemini geçirmeden yabancı dil eğitimine başlanırsa taydaşlarına göre hem daha başarılı olacaklarını hem de bilişsel gelişimlerine büyük katkı sağlayacağını vurgulamıştır (Akt: İlter-Genç & Er, 2007: 22). Bu amaçla bazı öğretim ilke ve yöntemlerinin İngilizce öğretimi sırasında kullanılmasının başarılı ve etkili sonuçlar meydana getirebileceği düşünülmektedir. Bu yöntemlerden birisi de öğrenmede zorluk yaşanan ya da tam olarak öğrenilmesi gerçekleşmemiş bir konunun netleşmesi ve kalıcılığının sağlanabilmesi için uygulanan bir teknik olan kart eşleştirme tekniğidir.

Yabancı bir dilin hem yazılı hem sözlü formunu kullanarak geliştirebilmek büyük gayretler gerektirdiği için yabancı bir dil öğrenmek zor bir süreç olarak bilinmektedir. Kupeckova (2010: 15)' ya göre öğrencinin ilgisini ve dikkatini canlı tutarak dersi daha eğlenceli bir şekilde işleyerek dil öğretimini daha kolay bir hale getirmek mümkün olabilmektedir (akt: Batdı, 2012: 318). Fakat yabancı dil öğretiminde sürekli aynı tekniğin uygulanması da öğrencilerin sıkılmalarına ve dikkatlerinin dağılmalarına sebep olabilmektedir (Batdı, 2012: 318). Bu nedenle kart eşleştirme tekniği ile öğrenme ortamını hem eğlenceli hale getirebilmek hem de öğrencilerin ellerindeki soru kartlarını doğru kart ile eşleştirmeden önce kendilerine tanınan belirli bir süre içerisinde araştırma yapmaları onların sıkıntı yaşadıkları konuyu pekiştirebilmeleri adına yararlı görülmektedir.

Yabancı dil öğretim süresince öğrenciyi en aktif tutan araç ve gereçler; öğrenci için en uygun araç ve gereçlerdir. Öğrenci, öğrenme ortamında öğrenme etkinliklerine katılabildiği ölçüde öğrenmesini kalıcı olarak gerçekleştirebilmektedir. Bundan dolayı uygulanmak istenen tekniğin ya da tasarlanan programların hedef kitleye uygun olup olmaması öğrencinin etkin katılımını ve kalıcı izli öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi adına önemli görülmektedir ( Aslan, 2017: 165). Dil öğretiminde kullanılacak yöntemi uygulamadan önce tekniğin hangi yaş grubuna hitap edeceği, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, dil kapasiteleri, eğitim düzeyleri ve öğrencilerin öğrenme istekleri göz önüne alınmalıdır. (Aslan, 2017: 165).



Yabancı dil öğreniminde tekrar son derece önemlidir. Etkin tekrarlar ve konuların ara sıra gözden geçirilmesi bilginin pekiştirilmesi adına yararlıdır. Değişik zamanlarda ve farklı aralıklarla yapılacak tekrarlar bilinçli ve anlamlı değerlendirmeye olanak verir ( Aydoğdu, 2001: 28). Bundan dolayı, İngilizce öğretimi sırasında sınıf içi tekrarlara yer verirken kart eşleştirme yönteminin özellikle İngilizcenin karışık ve zor olarak görülen konularında uygulanması öğrenmenin gerçekleşmesine ve kalıcılığının sağlanmasına yardımcı olabilmektedir. Çağdaş yabancı dil öğretmeni, geleneksel dil eğitiminde olduğu gibi öğrencilere dilbilgisi kurallarını doğrudan vermek yerine alıştırmalarla, yol gösterici sorularla, onların seviyelerine uygun metinlerle öğrencilerin dil bilgisi kurallarını kendilerinin bulmalarına yardımcı olur. Burada kuralcı dilbilgisi yerine örtük dil bilgisi öğretimi ön plana geçer ( Aydoğdu, 2001: 33). Bu bağlamda öğreticinin yabancı dil öğretiminde öğrenciye karışık gibi görünen konuları öğrenme ve araştırma arzusunu arttırarak öğretiminde kart eşleştirme tekniğinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin beklenti, ilgi ve isteklerini dikkate alarak dil öğretiminin sıkıcılıktan uzak olması; yabancı dil öğretiminde istenilen başarıya ulaşmayı sağlayabilir. Kart eşleştirme yönteminin sıkıcılıktan uzak, öğrencilerin ilgi ve isteklerine uygun olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca dil öğrenimi uzun vadeli çaba gerektirdiği için öğrenmenin geleneksel ortamın dışına çıkılarak alışılmış, sıkıcı kural ve genellemelerden kurtarılması öğrenmeyi daha anlamlı ve hedeflenen başarıya ulaştırabilmesi açısından önemlidir ( Aydın, 2014: 72 ). Dilbiliminde uygulanacak tekniği belirlemede gereksinim çözümlenmesi bulunmaktadır. Bu amaçların saptanabilmesi öğrencilerin gereksinimlerinin belirlenebilmesine bağlıdır. Bunun yapılabilmesi için de öğrencinin üstleneceği rolün, konumunun, dilin kullanılacağı zaman, yer ve bağlamının göz önüne alınması gerekmektedir ( Kocaman,1983: 7).

Sürekli değişen dünya şartları ülkeler arası siyasi, kültürel ve ticari ilişkilerin yaygınlaşması uluslararası iletişimin insanlar için zorunlu bir ihtiyaç olarak görülmesine neden oldu. Bu durum toplumun önemli bireyleri olan çocukları da etkiledi. Kitle iletişim araçlarının ve kent yaşamının etkileri ile de yabancı dil, çocuğun hayatında önemli bir rol oynamaya başladı ( Baran & Halici, 2006: 44). Bu da yabancı dil öğretiminde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir.

### **Yabancı Dil Öğretim Ve Teknikleri**

Günümüze dek yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Uzun süreler geleneksel dilbilgisi çeviri tekniği kullanılmıştır. Konuşma dilinin öğretilmesinin ön plana

çıkmasıyla 1930' larda dolaysız (direct) yöntemi, daha sonraki zamanlarda kulak-dil alışkanlığı (audio- lingual) yöntemi yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Son zamanlarda ise iletişimci yönetime ağırlık verilmiştir ( Çevik, 2006: 14).

Avrupa konseyi ve Milli Eğitim Bakanlığı ortak verilerine göre ortaya çıkan yabancı dil öğretim yöntemleri aşağıda belirtilmiştir.

Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi ( Grammer – Translation Method)

Düz varım Yöntemi ( Direct Method )

Kulak- Dil Alışkanlığı Yöntemi ( Audio- Lingual Method)

Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı ( Cognitive- Code Approach )

Doğal Yöntem (Naturel Method )

Seçmeli Yöntem ( Eclectic Method )

İletişimsel Yaklaşım ( Communicative Approach ) ( Başören, 2015: 12-15).

Can & Can-Işık ( 2014: 45), yabancı dil öğretimi sırasında, öğrenenlerin özellikleri ve öğretimin yapıldığı çevrenin özelliklerinin farklılık göstermesinden dolayı bu yöntemlerden hiçbirinin yabancı dil öğretiminde etkin olarak kabul edilmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Yapılan literatür taraması sonucunda İngilizce öğreniminde istenilen başarının sağlanamamasında ders anlatım sırasında uygulanan yöntem ve tekniklerin, ders sırasında uygulanan araç ve gereçlerin önemli etkisi olduğu belirtilmiştir. Yabancı dil öğretiminde, öğretme tekniğinin geleneksel ortamın dışına çıkılarak, sıkıcı kural ve genellemelerden kurtarılması sıkıntı yaşanan konuların öğreniminde kolaylaştırıcı etki yarattığı kanaati taranan kaynakların ortak bulunduğu nokta olmuştur. Yapılan bu çalışma, ortaokul 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde öğrenmekte zorluk çektikleri konuları geleneksel yöntem dışında kart eşleştirme tekniğinin uygulanmasıyla öğrenmeyi kolaylaştırıcı etki yaratacağı düşüncesiyle taranan kaynakların ortak bulunduğu noktalar ile ilişkilendirilebilir.

### **Kart Eşleştirme Tekniği Nedir?**

Tekrar ve değerlendirme amaçlı kullanılır. Sınıf sayısı kadar oluşturulan kartların yarısına konuyla ilgili sorular, diğer yarısına da cevaplar yazılır. Sınıfa dağıtılır. Öğrenciler, gelen kartlarla ilgili hazırlıklar yaparlar. Öğrenci; kartların eşini, soru elindeyse cevabı, cevap elindeyse soruyu sınıfta arar. Kartların eşini bulanlar sınıfa gerekçesiyle açıklar.

<http://egitimbilimlernotlari.com/kart-eslestirme/> Erişim Tarihi (01.10.2018)

### **Araştırmanın Önemi**

Küreselleşen dünyada teknolojinin gelişmesi, ulaşım imkanlarının kolaylaşması ve iletişim araçlarının her geçen gün daha da artması farklı ülkelerle ortak bir dil konuşma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Ortak bir dil konuşulması kapsamında ise İngilizce uluslararası bir dil konumundadır. Fakat ülkemizde ilköğretim ikinci sınıftan başlayıp yüksek öğretimin sonuna kadar devam eden yabancı dil öğretiminde istenilen seviye yakalanamamıştır. İngilizce öğretimi alanında başarısızlık daha çok dilin kurallarını öğretip kullanımını öğretmemekten kaynaklanmaktadır. Dil kullanımını öğretmede genellikle geleneksel yöntemlerin kullanılması da İngilizceyi öğrenme önündeki büyük engellerden biri olarak görülmektedir. İngilizce öğretiminde sınıflarda uygulanması gereken yöntemin şekli oldukça önem arz etmektedir. Öğrenme tekniği somut bilgiden soyut bilgiye dayanmaktadır. İnsanlar okudukları ya da işittiklerinden çok daha fazla gördüklerini ve yaptıklarını hatırlarlar. Öğrencilerin İngilizce derslerinde yazılışında ve ezberlenmesinde sıkıntı yaşadıkları konuları öğrenmekten kaçmaları önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu soruna çözüm getirebilmek adına, eylem çalışmasına ihtiyaç duyulmuştur. Öğrenilmede güçlük yaşanan kavramlar ve konular üzerinde hem eğlenerek hem de araştırarak öğrenmeyi ve öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlamada kart eşleştirme tekniğinin faydalı olacağı düşünülerek eylem planında bu yöntemin uygulanmasına karar verilmiştir. Kart eşleştirme tekniğinden sadece yabancı dil derslerinde değil diğer derslerde de yararlanabilmek mümkündür. Fakat bu çalışmada kart eşleştirme tekniğinin İngilizce öğretiminde kullanılması ve İngilizce öğretimi üzerine etkisi araştırılmaktadır. Kart eşleştirme yönteminin İngilizce derslerinde uygulanmasına dair literatür incelendiğinde teorik bilginin verildiği ya da uygulamaya dayalı bir çalışmaya rastlanamamıştır. İngilizce öğretimine yönelik uygulanan tekniklerde daha çok eğitici oyunlar tekniği kullanılmıştır. Dil öğretimi sırasında hep aynı tekniklerin kullanılması öğrencinin belli bir süre sonra sıkılmasına ve uygulanan yöntemden verim almamasına sebep olmaktadır. Bu çalışma öğrencilerin kart eşleştirme tekniğinden faydalanarak İngilizce dersinde öğrenmekte sıkıntı yaşadıkları konuların pekiştirilmesini sağlamayı ön görmesi açısından önemlidir. İngilizce öğretiminde literatürdeki çalışmalardan farklı olarak yapılan bu çalışmada farklı bir tekniğin uygulanması açısından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu eylem çalışması ile İngilizce dersinde öğrencilerin karışık kurallara sahip konuları öğrenmeyi erteleme sorununa çözüm getirerek, bu alanda fazla kullanılmayan bu tekniğin kullanımının yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, Ortaokul 7. Sınıf İngilizce dersinde “Comparative” (Karşılaştırma) konusu içerisinde yer alan “İrregular adjective” (Düzensiz Sıfatlar) ile 8.sınıf İngilizce dersi müfredatı içerisinde yer alan “Superlative” (Üstün) konusu içinde yer alan düzensiz sıfatlarının anlatımında kart eşleştirme yöntemini kullanarak düzensiz sıfatların öğrenilememesi probleminin çözümüne katkıda bulunarak öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarını ve tutumlarını arttırmak. Araştırmada “Ortaokul 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde Comparative ve Superlative konularına karşı görüşlerine kart eşleştirme tekniği ile desteklenmiş öğretim etkinliğinin etkisi nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu problem cümlesinden yola çıkılarak aşağıdaki çalışma soruları belirlenmiştir.

İngilizce derslerinin kart eşleştirme tekniği ile desteklenmesinin olumlu yönleri nelerdir?

İngilizce derslerinde kart eşleştirme tekniğinden yararlanmanın olumsuz yönleri nelerdir?

Yöntem uygulanırken öğrenciler herhangi bir sıkıntı ile karşılaştılar mı ? Anlayamadıkları bir kısım oldu mu? Nedir?

Öğrenciler, kart eşleştirme tekniğinin yeniden ders içerisinde uygulanmasını isterler mi? Niçin?

Uygulanan yöntem ile desteklenen derse öğrencilerin katılımı ne düzeydedir?

### **1.5. Sayıtlar**

Öğrencilere sorulan sorular araştırma amaçlarına uygundur

Öğrenciler araştırmada yer alan sorulara doğru ve içtenlikle cevap vermişlerdir.

Veri toplama araçlarının geçerliliğinin elde edilmesinde uzman görüşünün yeterli olduğu,

Öğrenciler, veri toplama aracı olarak kullanılan odak grup görüşmelerinde aynı düzeyde güdülenmiş ve birbirlerini etkilememişlerdir.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

2017-2018 Eğitim öğretim yılı ile

Ortaokul 7.sınıf İngilizce dersi müfredatı içerisinde yer alan “Comparative” konusu ile

Ortaokul 8.sınıf İngilizce dersi müfredatı içerisinde yer alan “Superlative” konusu ile

Hatay ilinde bulunan bir devlet okulunda yedisi kız, beşi erkek 7. Sınıf öğrencisi ile ve altısı kız, altısı erkek 8. Sınıf öğrencisi ile

Araştırma İngilizce öğretiminde kullanılan kart eşleştirme yöntemi ile sınırlıdır.

## **2.YÖNTEM**

### **2.1.Araştırmanın Deseni**

Yürütülen bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırılması kullanılmıştır. Eylem araştırması, uygulamanın içinde yer alan bir uygulamacının hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama, çözme ya da uygulama sürecine ilişkin problemlerin tespit edilmesine yönelik sistemli veri toplamayı ve çözümlemeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016: 307 ). Öğretmenler, kendi öğretim uygulamalarının kalitesini anlamak ve eksik gördükleri noktayı iyileştirmek için çalışmalarında eylem araştırmasını tercih etmektedirler ( Mills, 2003: 4 akt: Göksu & Köksal, 2016: 71). Eylem araştırması yapan öğretmenler, akademisyenlerin meydana getirdikleri bilgilerden faydalanarak mesleki yaşamlarında kendi karşılaştıkları problemlerle ilgili çözümler üreten kişilerdir (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016: 265). Eylem araştırması ile öğretmenler aynı zamanda kendi uygulamalarına eleştirel bir bakış açısı getirebilmektedirler. Yürütülen çalışma, 7. ve 8.sınıf ortaokul öğrencilerine İngilizce öğretiminde kart eşleştirme tekniğini uygulayarak dil öğretiminde ortaya çıkan sorunları anlamak, değerlendirmek ve çözmek amacıyla yapıldığından eylem araştırmasına uygun niteliktedir. Yıldırım & Şimşek (2016: 309), eylem araştırmasının uygulama sürecinde araştırılması gereken bir durumun ya da problem boyutunun belirlenmesi ile başladığını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada da araştırmacı sınıf ortamında dil öğretimi sırasında belirlediği bir sıkıntıyı ya da rahatsız olduğu bir durumun çözülmesine yönelik bir tekniği uyguladığı için yaptığı çalışmanın eylem araştırması olduğunu desteklemektedir. Araştırmacı, çalışmaya bizzat katılarak ve gerekli gördüğünde sorunun çözümüne yönelik çeşitli oryantasyonlarda bulunduğu için de bu çalışmada eylem araştırması tercih edilmiştir.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcıları Hatay ilinin bir devlet ortaokulunda yer alan 7. ve 8. Sınıf öğrencileridir. Uygulamanın gerçekleştiği okulda iki tane 7. Sınıf ve iki tane 8. Sınıf şubeleri vardır. 7/A sınıfının mevcudu yirmi bir kişidir. 7/B sınıfının mevcudu ise yirmi dört kişiden oluşmaktadır. 8/ A sınıfının sınıf mevcudu yirmi dört, 8/B sınıfının sınıf mevcudu ise yirmi iki kişidir. Öğrencilerin yaş aralığı on iki ile on dört arasında değişmektedir. Araştırma süresince uygulanan tekniğin grup çalışması şeklinde yürütülmesi amaçlandığı için sınıf mevcudunun eşit sayıda olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle de bu araştırmaya yedisi kız, öğrenci beşi erkek öğrenci olan toplam on iki kişiden oluşan 7/B sınıfının öğrencileri ile altısı kız öğrenci, altısı erkek öğrenci olan toplam on iki kişiden oluşan 8/A sınıfının öğrencileri oluşturmuştur. Gruplara on iki kişi seçilmesinin nedeni tekniğin uygulanacağı konunun altışarlı kartla eşleşme özelliğinin olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler, amaçsal

örneklem alma yöntemlerinden ölçüt örneklem ile seçilmiştir. Bu örneklem türünde gözlem birimleri belirli niteliklere sahip kişiler veya olaylardan oluşturulabilir. Böylelikle de örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır ( Büyüköztürk vd., 2016: 92). Katılımcılar; cinsiyet, anne- baba eğitim seviyesi, sosyo-ekonomik düzey gibi durumlar bakımından farklılık göstermektedir. Seçilen öğrencilerin, “Comparative” ve “Superlative” konusunun düzensiz sıfatlarını öğrenmede diğer öğrencilere göre daha çok sıkıntı yaşayan öğrenciler olmasına dikkat edilmiştir. Bu öğrenciler daha önceki İngilizce derslerinde bu konuların işlenişi sırasında ders öğretmeni tarafından gözlemlenerek belirlenmiştir. Okulun bulunduğu konum sanayi çevresinde olduğu için ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri orta ya da daha aşağı seviyelerdedir. Uygulamaya seçilen öğrencilerin Anne-baba eğitim durumuna bakıldığında ise genelde lise ya da ortaokul mezunu oldukları görülmektedir. Bunun haricinde çok az öğrencinin anne ve babası üniversite mezunudur. Okul başarı düzeyi ise okulun bulunduğu konuma ve ailelerin eğitim durumuna oranla ilde bulunan birçok okula göre daha iyi düzeydedir. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri sabit değildir. Fakat İngilizce başarı düzeyleri genel olarak orta düzeylerde olmakla beraber ortalamanın üstü ve ortalamanın altı notlar alan öğrencilerde bulunmaktadır.

**Tablo 1** *Katılımcı Öğrencilerin Özellikleri*

Sınıf	Erkek Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	TOPLAM
7/B	5	7	12
8/A	6	6	12

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, kart eşleştirme tekniği uygulandıktan sonra altışarlı gruplar halinde yapılan odak grup görüşmeleriyle, uygulama sırasında ise araştırmacı tarafından yapılan gözlem ve öğretmen günlükleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmada geçerli ve güvenli sonuçlara ulaşmada birbirini tamamlayacak veri toplama tekniklerinin beraber kullanılması veri toplamada üçgenleme, zenginleştirme olarak da bilinen çeşitlemenin (triangulation) oluşmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016: 272). Bu da araştırmada toplanan verilerin geçerlilik ve güvenilirliğine bakmak amacıyla yöntem çeşitleme stratejisinin kullanıldığını göstermektedir. Aynı zamanda araştırmada kurumsal boyut içinde gerekli literatür taraması yapılarak konu ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiştir. Görüşme soruları alayazın taramasından sonra uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Görüşme için hazırlanan sekiz soru uzman düzeltmeleri sonucunda içerik geçerliliği sağlanarak beşe indirilmiştir. Sorular sohbet tarzına ve günlük dil kullanımına uygun şekilde hazırlanmıştır. Sorular olabildiğince kısadır ve katılımcılar tarafından kolay anlaşılabilir niteliktedir. Sorular katılımcıların yaş

seviyesine uygun ve katılımcıların alışık olduğu sözcüklerden oluşmaktadır. Sorular, kolay sorulardan başlanarak mantıksal bir sıralama ile oluşturulmuştur. Sorularda bağlaçlarla kurulan cümlelerden kaçınılarak tek hedefe yönelik açık uçlu sorular sorulmuştur.

Yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme sorularıyla sorular hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorular ve konular önceden ana hatlarıyla belirlenir; fakat araştırmacı katılımcılardan aldığı cevaplara göre görüşmeyi yönlendirerek yeni sorular sorabilir (Berg, 1998: 61 akt: Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010: 409). Görüşme sorularının yarı yapılandırılmış şekilde sorulmasının nedeni, öğrencilerin anlayamadıkları soruları daha basit düzeyde sorabilmek ve sondalar yoluyla öğrencinin cevaplara daha detaylı açıklamalar yapmalarını sağlamaktır. Çalışmada altı kişilik gruplardan oluşan katılımcıların soru hakkında görüş ve önerilerini alabilmek adına odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu araştırmada odak grup görüşmesi yapılmasının amacı; katılımcılara yöneltilen sorulardan alınan yanıtlar, sorulara verilen cevapların kapsamını ve derinliğini etkilediğinden görüşmeden zengin bir veri elde etmeyi sağlamaktır. Aynı zamanda katılımcıların fikirlerini rahat bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla da odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Odak grup görüşmesinin tekniği, bireysel görüşme yöntemi üzerine inşa edilen açık uçlu sorulara dayanmaktadır (Krueger & Casey, 2000 akt: Yıldırım & Şimşek, 2016: 159). Odak grup görüşmeleri bir tartışma değildir. Problem çözme ya da karar alma gibi bir amacı yoktur. Amaç katılımcıların, gruptaki diğer bireylerin görüşlerini işitebildikleri, kendi fikirleri üzerine düşünebilecekleri ortamda insanların bir problem ya da konu hakkında ne düşündüklerini anlamaktır (Büyüköztürk vd., 2016: 155). Görüşmeler ortalama 20- 25 dakika arası sürmüştür. Öğrenciler ortaokul 7. ve 8. Sınıf düzeyinde olmalarına rağmen yine de görüşmeden önce çalışma ile ilgili gerekli açıklamalar öğrencilere araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Öğrenciler sohbet havası içinde fakat konuyu dağıtmadan araştırmacının grubu yönlendirmede sorun yaşamasına sebebiyet vermeden soruları yanıtlamışlardır. Görüşme sorularına verilen cevaplar hem ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır hem de görüşme sırasında bazı önemli verilerin kaybolmaması adına araştırmacı tarafından araştırmacının not defterine belirli kısaltmalarla tutulmuştur. Araştırmacı, öğrencilerin bazı sorularda daha detaylı bilgiler vermesini sağlamak amacıyla sondalar yoluyla ayrıntıya inmiştir. Araştırmacı, bazı katılımcıların düşüncelerini daha çok önemsiyormuş hissi yaratmadan, katılımcılar arasında ayırım yapmadan görüşmeyi devam ettirmiştir. Araştırmacı ara ara katılımcıların düşüncelerini tarafsız ve kibar şekilde sorgulama yoluna giderek katılımcıların yeni

düşünceler üretmesine önderlik etmiştir. Bazı önemli soruların sona kalıp gerekli veri zenginliğinden yoksun kalmasını önlemek amacıyla görüşme sırasında zaman planlı, programlı ve mantıklı bir şekilde kullanılmıştır. Görüşme süresince araştırmacı öznel düşüncelerini ifade ederek katılımcıların görüşlerini hiçbir şekilde yönlendirip etkilememiştir. Uygulama sırasında, İngilizce dersinde “İrregular Adjective” öğrenimi sırasında karşılaşılan problemler, araştırmacının yaşadığı güçlükler ve öğrencilerin kart eşleştirme yönteminin kullanımına yönelik tepkileri araştırmacı tarafından öğretmen günlüklerine not edilmiştir.

Nitel araştırmada en yaygın veri toplama yöntemlerinden biri olan gözlem araştırmacıya veriye ilk elden ulaşma imkanı sağlar. Gözlem, herhangi bir kurumda veya ortamda meydana gelen davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir ( Yıldırım & Şimşek, 2016: 173). Nitel araştırmalarda herhangi bir probleme yönelik yapılan gözlemin detaylı olması doğru yorumların yapılmasına imkan vermektedir. Bu nedenle görüşme dışında gözlemden faydalanılması da verilerin analizinde önemli bir yer tutmaktadır. Gözlem uygulaması biçimine göre katılımlı (participant) ve katılımsız (non-participant) olmak üzere iki değişik biçimde uygulanabilir (İslamoğlu, 2009: 105). Bu araştırmada, araştırmacı katılımsız gözleme başvurmuştur. Gözlemcinin gözlenen olaya herhangi bir müdahalesi bulunmamaktadır. Gözlemcinin rolü sadece gözlenen olayı kayıt altına almaktır. Araştırmacının araştırma süresi boyunca tutmuş olduğu günlükler de çalışmanın verileri arasına dahil edilmiştir. Bulgular kısmında bu verilerin daha doğru bir şekilde aktarılabilmesi için çalışma soruları ile beraber çözümlemeleri verilmiştir. Görüşme soruları ise Tablo 2’de gösterilmiştir:

---

**Tablo 2 Görüşme Soruları**

---

1. İngilizce dersinin kart eşleştirme tekniği ile desteklenmesinin olumlu tarafları nelerdir?
  2. İngilizce dersinin kart eşleştirme tekniği ile desteklenmesinin olumsuz tarafları nelerdir?
  3. Yöntem uygulanırken herhangi bir sıkıntı yaşadınız mı? Anlayamadığımız bir kısım oldu mu? Zorlandığınız?/ Nedir?
  4. Kart eşleştirme tekniğinin yeniden ders içerisinde uygulanmasını isterler mi? Neden?
  5. Uygulanan yöntem derse katılma durumunuzu nasıl etkiledi?
- 

#### **2.4. Verilerin Analizi**

Bu bölümde toplanan veriler anlamlandırılmaya çalışılır. Verilerin toplanması sırasında görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Gözlem yoluyla elde edilen veriler öğretmen günlüğüne aktarılmıştır. Katılımcıların görüşleri odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Ses kayıt cihazından ve öğretmen günlüklerinden elde edilen veriler düzenlenip bilgisayar ortamına excel şeklinde aktarılmıştır. Veriler kodlanarak kod listesi



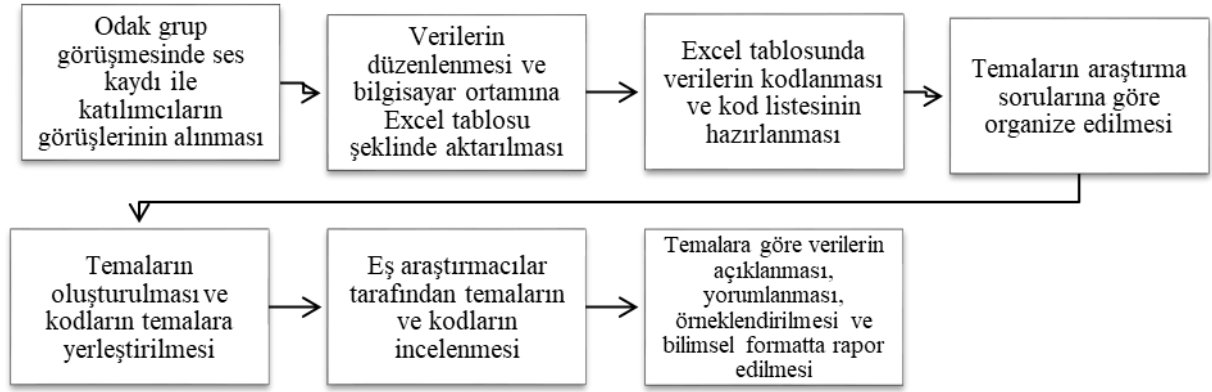
oluşturulmuştur. Kodlardan hareketle ortak kodlar aynı tema altında yer alacak şekilde temalar oluşturulmuştur. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2016: 243). Bu nedenle, araştırma verilerinin çözümlenmesi sürecinde öğrencilerin verdiği yanıtlar, araştırma amacına göre kodlanmıştır. Verilerden hareketle, kodların benzerlik ve farklılıkları, birbiriyle ilişkili olmaları dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuş ve analiz birimi olarak cümleler kullanılmıştır. Belirlenmiş olan kod ve temalar yorumlanmadan önce kod ve temaların güvenilirliğine bakmak amacıyla eş kodlayıcı uygulamasına başvurularak eş araştırmacılar tarafından kod ve temalar incelenmiştir.

Gözlem, görüşme tekniği ve öğretmen günlükleri kullanılarak verilere ulaşılan bu çalışmada veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Fox'a göre (1969), içerik analizi sözel ve yazılı verilerin, belirli bir amaç bakımından sınıflandırılarak belirlenen kavramlardan anlamlar çıkartmak için kategorilere ayrılmasıdır (akt: Kaştan & Bozan, 2016: 111 ).

Nitel çalışmada geçerlilik, araştırmacının araştırdığı konuyu olduğu gibi aktarması anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986 akt: Yıldırım & Şimşek, 2016: 269). Güvenirlik ilkesi, bir konuyla ilgili tek bir gerçekliğin var olduğunu ve yapılan tekrarlı çalışmalarda da aynı sonuca ulaşılabileceği varsayımına dayanmaktadır (Merriam, 1998: 205 akt: Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010: 410).

Görüşme, gözlem, öğretmen günlükleri ile elde edilen verilerle veri analizi için oluşturulan çerçevede temaların araştırma sorularına göre analizinde gerekli yerlerde doğrudan alıntılara başvurulmuştur. Araştırmacının ders boyunca tuttuğu günlüklerindeki bilgiler doğrudan aktarılmıştır. Son olarak da temalara göre verilerin açıklanması, yorumlanması, örneklendirilmesi ve rapor edilmesi ile bulgular yorumlanmıştır. Verilerin analizi süresince aşağıdaki çizelge takip edilmiştir.

### **Tablo 3** *Verilerin Analiz Süreci Tablosu*



### 3.UYGULAMA SÜRECİ

#### 3.1.Eylem Planı

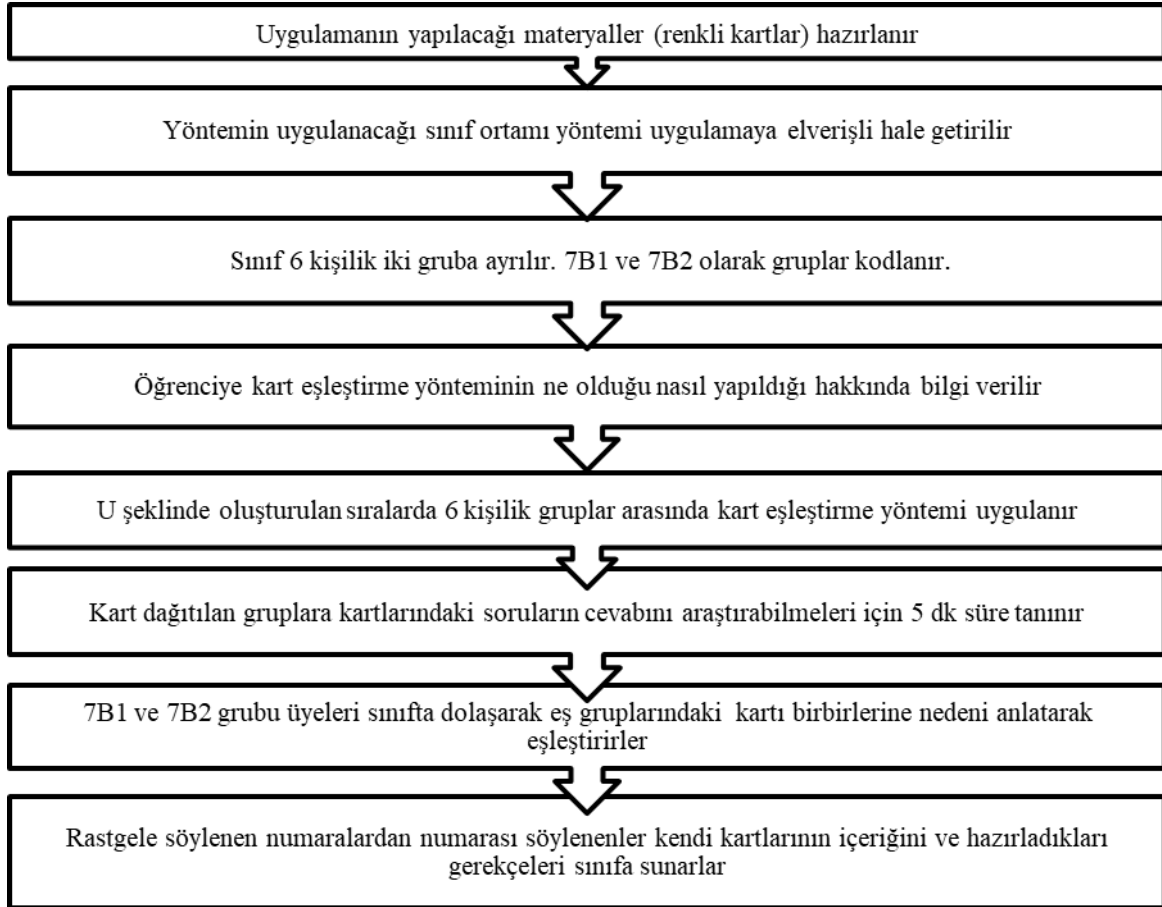
**Tablo 4** *Comparative* konusu *Düzensiz Sıfatları*

Adjective (Sıfat)	Comparative (Karşılaştırma)
Good = İyi	Better = Daha iyi
Bad = Kötü	Worse =Daha Kötü
Far = Uzak	Farther = Daha Uzak
Many = Çok	More = Daha Çok
Little = Az	Lesser = Daha Az
Much = Çok	More = Daha Çok

Kart eşleştirme yönteminin uygulanacağı 7/B sınıfında yedisi kız, beşi erkek olmak üzere toplam on iki öğrenci vardır. Sınıfın sıra düzeni şerit sıra düzenlemesi ile üç grup halindedir. Pencere kenarında dört, orta sırada beş, duvar kenarında ise dört sıra art arda dizilmiştir. Tüm sıraların en arka sıraları boştur. Öğretmen masası pencere tarafında ve pencere kenarındaki öğrenci masası ile çok yakın konumdadır. Sınıfın pencereleri geniş ve kapalı; sınıf, ders işlenmesine elverecek ölçüde aydınlıktır. Fakat kart eşleştirme yönteminin bu sınıfta uygulanması şerit sıra düzeniyle zor olduğu için öncelikle sıralar U şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmen masası pencere tarafına doğru çekilerek orta alan daha da genişletilmiştir. On iki kişilik grup öncelikle altı kişilik iki gruba ayrılmıştır. Daha sonra altı kişilik gruplar 7B1 ve 7B2 olarak kodlanmıştır. 7B1 grubu için daha önceden hazırlanmış her biri farklı renkte olan altı tane karta öncelikle birden altıya kadar rakamlar yazılmıştır. Kartların diğer tarafına “Comparative” konusunun düzensiz sıfatların İngilizce hali tek tek her karta yazılarak bu sıfatın Türkçe anlamının ve “Comparative” karşılığının ne olduğu sorulmuştur. Bunlar altı karta da her birine farklı bir düzensiz sıfat gelecek şekilde yazılmıştır. 7B2 grubu için yine her biri farklı renk olan altı adet karta da bu defa kart numarası verilmeden sıfatların İngilizce

haliyle “Comparative” hali yazılarak bunların Türkçe karşılığı ve sıfat halinin ne olduğu yazılmıştır. Öğrencilere kartlardaki kelimelerin anlamlarını araştırarak eşlerini bulmaları gerektiği anlatılmıştır. Daha sonra öğrenciler U şeklindeki sıraların belirli bir bölümüne grup isimleri yazılmış ve her grubun üyesi kendi grubuna geçerek sıralarına oturmuştur. Kartlar gruplara dağıtılmıştır. 7B1 grubu 7B2 grubu ile kartlarını eşleştirecekken sınıfın geri kalan üyeleri diğer iki grubu gözlemleyerek ve dinleyerek sürece katılmışlardır. Gruplara göre hazırlanan kartlar öğrencilere dağıtılmıştır. Karttaki sıfatların anlamlarını ve eşlerini bulabilmeleri için öğrencilere beş dakika süre tanınmıştır. Bunun için öğrenciler; İngilizce Türkçe sözlükten, İngilizce ders kitaplarından ve defterlerinden araştırma yapabilmektedirler. Beş dakika sonrasında grup üyeleri sınıfta dolaşarak eş gruplarındaki kartı bularak birbirlerine nedeni açıklayarak eşleştirmişlerdir. Birden altıya kadar rastgele söylenen rakamlardan numarası söylenenler kendi kartlarının içeriklerini ve neden bu kartla eşleştirdikleri gerekçelerini sınıfa sunmuşlardır.

**Tablo 5 1. Eylem Planı Şeması**



**Tablo 6 1.Eylem Planı Zaman Akışı**

Comparative konusunu tekrar etme ve düzensiz sıfatları öğrencilere anlatma	15 dk
Sınıf ortamının etkinliği uygulayabilecek alana göre düzenlenmesi	5 dk
Kartların dağıtılması ve öğrencilere araştırma yapmaları için zaman verme	5 dk
Öğrencilerin kartlarını eşleştirerek düşüncelerini söylemesi	15 dk

### 3.2. Öğretmen Günlüğünün Analizi

Uygulama sonrasında dersin analizini yapmak amacıyla ders hakkında tutulan notlara bakıldığında sıra düzeninin şerit düzene sahip olması uygulamanın rahat bir şekilde gerçekleştirilmesine engel olmuştur. Bu nedenle; kart eşleştirme tekniğinin sınıfta rahat bir şekilde uygulanabilmesi için sıraların U şekline getirilmesi ders sırasında zaman kaybı yaşanmasına sebebiyet vermiştir. Aynı zamanda sınıf içinde gürültü ve kargaşanın olmasına da neden olmuştur. Öğrenciler, sınıfın içinde dolaşarak ve birbirleriyle konuşarak ellerindeki kartların eşlerini aradıkları sırada sınıf içindeki diyalog yerini ara ara gürültüye bırakmıştır. Ders sırasında sıra düzeni dolayısıyla kaybedilen vakitte kartlar gruplar arasında yer değiştirerek aynı yöntemin tekrar uygulanması sağlanabilirdi. Böylelikle öğrencilerin konu hakkında iki kez araştırma yaparak kart eşleştirmeleri sağlanarak öğrenmenin daha iyi pekiştirilmesi gerçekleştirilebilirdi.

## II. Eylem Planı:

**Tablo 7 Superlative Konusu Düzensiz Sıfatları**

Adjective (Sıfat)	Comparative (Karşılaştırma)	Superlative (En Üstünlük Derecesi)
Good = İyi	Better = Daha iyi	Best= En iyi
Bad = Kötü	Worse =Daha Kötü	Worst =En Kötü
Far = Uzak	Farther = Daha Uzak	Further = En Uzak
Many = Çok	More = Daha Çok	Most = En Çok
Little = Az	Lesser = Daha Az	Lest = En Az
Much = Çok	More = Daha Çok	Most= En Çok

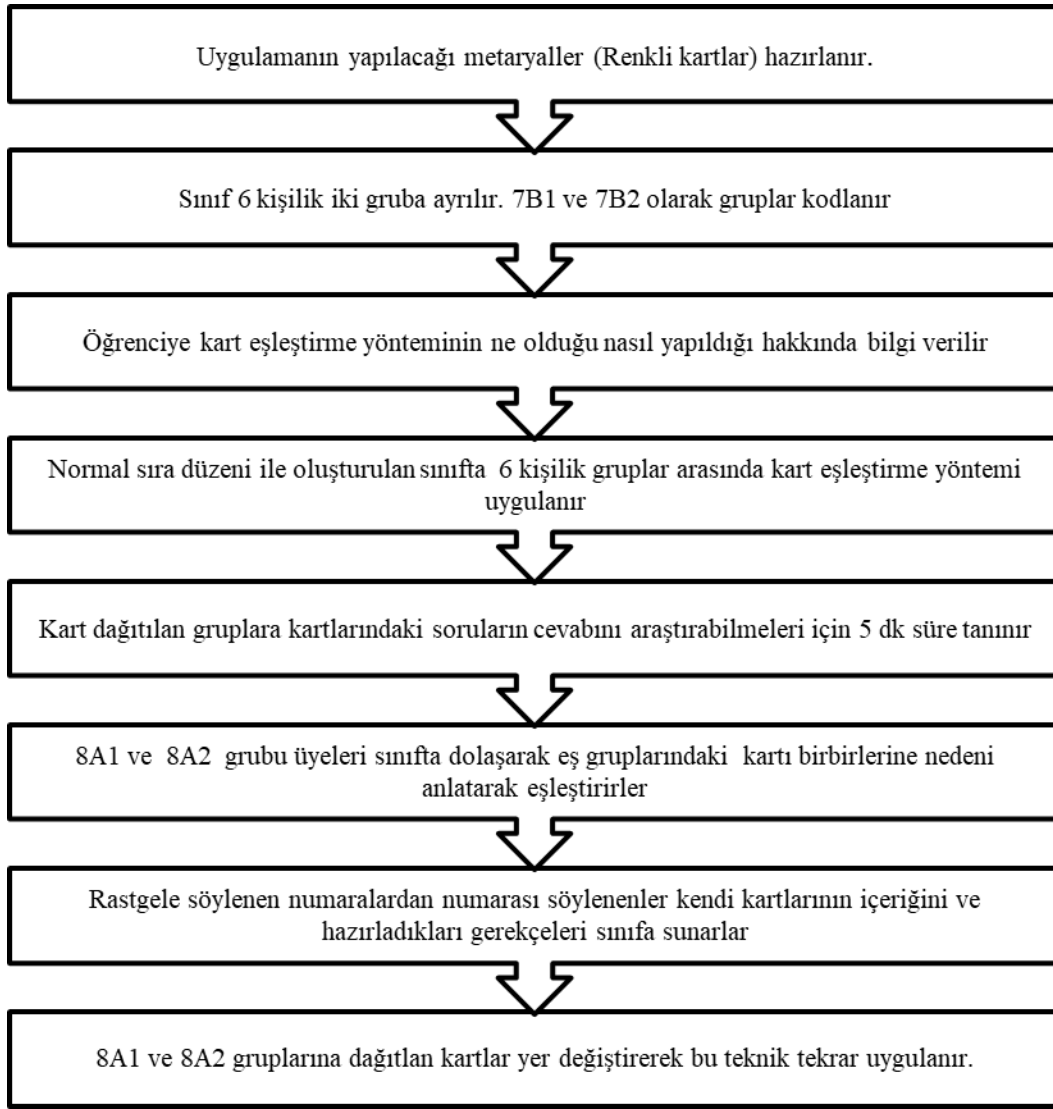
İkinci eylem planına gerek duyulmasının nedeni, birinci eylem planı sırasında sınıf içerisinde sıra düzenlemesiyle zaman kaybedildiği için ikinci eylem planında zamanın daha kontrol edilerek kullanılması amaçlanmıştır. Birinci eylem planında gruplar arası diyalog olması sırasında gürültünün olması eylem planından istenilen düzeyde verim alınmasını engellemiştir. İkinci eylem planında bu olumsuzlukların düzeltilmesi amaçlanmıştır. Birinci eylem planı sırasında zaman gerektiği şekilde kullanılmadığı için kart eşleştirme tekniği gruplar arasında bir kez uygulanmıştır. Kartların gruplar arasında yer değiştirilip tekrar uygulanmasına vakit kalmamıştır. Bu nedenle öğrencilerin konuyu dahi iyi pekiştirmesi mümkün olmamıştır. Öğrenciler de bu durumdan rahatsızlık duymuşlardır. Daha verimli sonuçlar alabilme adına ikinci eylem planı bu sebeplerden dolayı uygulanmak istenmiştir.

Ortaokul 8. Sınıf öğrencileri “Superlative” konusu içerisinde yer alan düzensiz sıfatları öğrenmekte güçlük çekmektedirler. 8/ A sınıfı içerinden seçilen altısı kız, altısı erkek olmak üzere 12 öğrenci kart eşleştirme yönteminin uygulamasına katılacaktır. Öğrenciler ezbere dayalı olan bu sıfatları öğrenmekte sıkıntı yaşamaktadırlar. Uygulama alanının kolay olması ve konu kapsamına uygunluğu açısından bu sorunun çözülmesinde kart eşleştirme yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin hem araştırarak hem de eğlenerek anlamakta güçlük çektikleri konuyu kavramalarına olanak verebilmesi açısından kart eşleştirme yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Kart eşleştirme yönteminin uygulanacağı 8/A sınıfının genişliği diğer sınıflara göre biraz daha küçüktür. Klasik sıra düzenine sahip sınıfta sıralar üçerli gruplar halinde düzülmüştür. Pencere kenarında dört, orta bölümde altı ve duvar kenarında beş adet olmak üzere sıralar art arda düzülmüştür. Öğretmen masası pencere kenarındaki ön sıralardan ayrık bir durumda ve sınıf tahtasına yakın bir konumdadır. Ders sırasında öncelikle bir önceki derste öğretilen “Superlative” konusu öğrencilere tekrar edilmiştir. Buna rağmen öğrencilerin konuyu pekiştiremedikleri fark edilerek kart eşleştirme yöntemine başvurulmuştur. Sınıfın önceden konu ile ilgili yeterince bilgisinin olmaması kart eşleştirme yönteminin uygulanması sırasında sınırlılıkların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Fakat burada öğrencilerin kart eşleştirme yönteminin uygulanacağı konu hakkında ön bilgileri bulunmaktadır. Bu da öğrencilerin yöntemin uygulanması sırasında herhangi bir sınırlılıkla karşılaşmamasına engel olmaktadır. Kısacası bu yöntem dersi işledikten sonra konuyu pekiştirme amaçlı kullanılmıştır.

Sınıf altışarlı iki gruba ayrılmıştır. Her grup 8A1 ve 8A2 olarak kodlanmıştır. 8A1 grubu için daha önceden hazırlanmış her biri farklı renkte olan altı tane karta öncelikle birden altıya kadar rakamlar yazılmıştır. Kartların diğer tarafına konusunun düzensiz sıfatlarından sadece bir tanesinin İngilizce hali yazılarak bu sıfatın Türkçe anlamının karşılığının ve “Superlative” karşılığının ne olduğu sorulmuştur. Geriye kalan beş kart da aynı şekilde hazırlanmıştır. 8A2 grubu için yine her biri farklı renk olan altı adet karta da bu defa kart numarası verilmeden sıfatların İngilizce haliyle “Superlative” hali yazılarak bunların Türkçe karşılığı ve sıfat halinin ne olduğu yazılmıştır. Sınıfa kartlardaki kelimelerin anlamlarını araştırarak eşlerini bulmaları gerektiği anlatılmıştır. Sınıfın sıra düzeninde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Pencere kenarındaki ilk üç sıraya 8A1 grubu öğrencileri yerleştirilmiştir. Orta sıradaki ilk üç sıraya da 8A2 grubu öğrencileri yerleştirilmiştir. 8A1 grubunun kartları ve 8A2 grubunun kartları öğrencilere dağıtılarak kartlarda yazılan sıfatların karşılığını bulabilmeleri için öğrencilere beş dakikalık bir süre tanınmıştır. Bunun için herhangi bir kaynaktan araştırma

yapabilmelerine olanak verilmiştir. Buldukları cevaplar doğrultusunda kartlarını eşleştirmek için grup üyeleri sınıfta dolaşarak eş gruplarındaki kartı birbirlerine açıklayarak eşleştirmişlerdir. Daha sonra öğretmen tarafında birden altıya kadar rastgele söylenen rakamlardan numarası söylenenler kendi kartları ve eşleştikleri kartlarla ilgili açıklamalarda bulunmuşlardır. Ders sırasında zaman idareli bir şekilde kullanıldığından bu defa 8A1 grubuna dağıtılan kartlarla 8A2 sınıfına dağıtılan kartlar gruplar arası değiştirilmiştir. 8A1 grubuna sıfatların “Superlative” olan hallerinin yer aldığı kartlar dağıtılmıştır. 8A2 grubuna da “Superlative” konusunun düzensiz sıfatlarının yer aldığı birden altıya kadar numaralandırılmış kartlar dağıtılmıştır. 8A2 grubu pencere kenarındaki ilk üç sıraya, 8A1 grubu da orta sıradaki ilk üç sıraya oturtulmuştur. Birden altıya kadar rakamın yer aldığı kartlar pencere kenarında oturan altı öğrenciye karışık halde dağıtılmıştır. Diğer numaralandırılmamış altı kart da diğer gruba dağıtılarak öğrencilerin ellerindeki kartta yazan sorunun cevabını bulabilmeleri için beş dakika araştırma süresi tanınmıştır. Daha sonra sınıfta dolaşarak tahmin ettikleri cevaba uygun kartı eşleştirmeye çalışmışlardır. Uygulayıcı tarafından birden altıya kadar rastgele söylenen kart numaralarından kart sahibi kartında yazan soruyla eşleştirdiği kartı sınıfa, neden bu kartla eşleştirdiğini açıklayarak aktarmıştır

**Tablo 8 2. Eylem Planı Şeması**



**Tablo 9 4.Eylem Planı Zaman Akışı**

Superlative konusunun ve düzensiz sıfatların tekrar edilmesi	10 dk
Kartların 8A1, 8A2 grubundaki öğrencilere araştırma yapmaları için zaman verme	5 dk
Öğrencilerin kartlarını eşleştirerek düşüncelerini söylemesi	10 dk
Kartların gruplar arasında yer değiştirilerek tekrar dağıtılması ve öğrencilere araştırma yapmaları için zaman verme	5 dk
Öğrencilerin kartlarını eşleştirerek düşüncelerini söylemesi	10 dk

### 3.4.Öğretmen Günlüğünün Analizi

Yapılan uygulama sonunda uygulamanın yapıldığı sınıf hakkında öğretmen günlüğüne tutulan notlar göz önüne alındığında kart eşleştirme tekniğinin öğrencilerin konuyu öğrenmelerinde, pekiştirmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Sınıf ve sıra düzeninde uygulama sırasında herhangi bir düzenlemenin olmaması ders esnasında zaman kaybı yaşanmasını önlemiştir. Kartlarda öğrencilerin öğrendiği konu ile ilgili kavramlar ve soruların olması öğrencilerin sorulara karşı önyargılı yaklaşmasını engellemiştir. Konu ile ilgili soruların yer aldığı farklı renkteki kartların dağıtılması bile öğrencilerin dikkatini çekmesini sağlamıştır. Öğrencilerin

kartlarındaki sorunun cevabını bulabilmeleri için araştırma yapmaları onların bilgiye hazır ulaşmalarını engelleyerek; sorgulayarak, araştırarak doğru sonuca ulaşmalarını sağlamıştır. Kartlarındaki sorunun cevabını bulabilmek için karşı gruptaki öğrencilerle birbirlerine sorular sorarak diyalog içinde olmaları onların bu sırada daha çok şey öğrenmelerine yardımcı olmuştur. Öğrencilerin ellerindeki kartın eşini ararken sadece kartlarındaki soruya ya da o sorunun cevabına bağlı kalmadan arkadaşlarıyla bilgi alış verişinde bulunmaları, birbirlerine sorular sormaları kartlardaki kelimeleri öğrenmelerine kaynaklık etmiştir. İngilizce öğreniminde en önemli sıkıntılardan biri öğrencinin anlamını bildiği kelimenin İngilizce karşılığını doğru yazamamasıdır. Öğrenciler ellerindeki kartlar sayesinde kelimelerin Türkçe ve İngilizce karşılıklarına bakarak kelimelerin hem doğru yazılışlarını öğrenmiş olmakta hem de Türkçe karşılıklarını öğrenmiş olmaktadır. Uygulama sırasında öğrencilerin tekniği uygulamaya istekli ve meraklı olmaları sınıf içinde uyumun olmasını sağlamıştır. Aynı zamanda dersin akışını engelleyecek gürültü ve ya uygulamaya karşı ilgisizliğin oluşmasını engellemiştir. Sınıf iyi bir şekilde kontrol edilip konu tekrarı kısa bir sürede yapıldığı için uygulama sırasında zaman verimli bir şekilde kullanılmıştır. Bu da kart eşleştirme tekniğinin sınıf içinde grupların yerleri ve grup kartları değiştirilerek tekrar uygulanmasına fırsat vermiştir. Öğrencilerin ikinci turda kartlarındaki soruların cevabını bulmak için tanınan beş dakikalık sürede ilk tura göre daha çabuk kartlarındaki soruların cevaplarını buldukları gözlemlenmiştir. Öğrenciler, sınıf içinde arkadaşlarıyla diyalog içinde olarak kartlarının eşlerini daha kısa sürede bulmuşlardır. Sadece kendi kartlarındaki sorularının cevabını değil arkadaşlarının ellerindeki kartları da eşleştirebildikleri görülmüştür. Kendi kartları hakkında açıklama yapabildikleri gibi diğer eş kartlar hakkında da açıklama yaparak fikirlerini beyan etmişlerdir. İki gruptaki tüm üyelerin uygulamaya başarılı bir şekilde katılım sağladıkları görülmüştür. Uygulama bittikten sonra öğrencilerin kendi aralarında uygulamayı olumlu sözlerle değerlendirmeleri, kart eşleştirme tekniğini derste uygulamanın öğrencilerde olumlu etki yarattığını fark ettirmiştir.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular çalışma sorularının sırasına göre sıralanmıştır. Bu çalışmada, İngilizce dersinde kart eşleştirme yönteminin uygulandığı öğrencilerin uygulanan yöntemle ilişkin algılarını belirlemek için odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde öğrenci cevapları ses kayıt cihazı ile kaydedilip daha sonra bilgisayar ortamında excelde aktarılmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelenerek görüşmeden elde edilen verilerin



yorumlanabilmesi amacıyla kod ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar sonrasında ortak bir tema belirlenerek eş kodlayıcı yöntemiyle bu temaların güvenilirliğine bakılmıştır. Böylece odak grup görüşmesi ile elde edilen verilerin sistematik ve güvenilir bir şekilde ifade edilmesi sağlanmıştır.

**Tablo 10 Görüşme Kod listesi ve temalar**

	<b>1.Sorunun Kodları</b>	<b>2.Sorunun Kodları</b>	<b>3.Sorunun Kodları</b>	<b>4.Sorunun Kodları</b>	<b>5.Sorunun Kodları</b>
<b>Belirlenen Kodlar</b>	1.Öğretici 2.Eğlenceli 3.Akılda kalıcı 4.Pekiştirici 5.Derse aktif katılma 6.Öğrendiklerini aktarabilme 7.Araştırmayı sağlaması 8.Kartını açıklayanları dinleyebilmek 9.Motive edici	1.Sınıf düzeni elverişli değil 2.Kart eşleştirme sırasında gürültü olması 3.Zamanın yetmemesi 4.tekrarlı uygulanmaması	1. Zorlanma 2.Heyecanlanma 3. Şaşırma 4.düşünceleri ifade ederken utanma ve çekinme	1.Tekrar edilmeli 2.Anlaşılması daha kolay 3.Daha net anlamak 4.Dersi sevdirici	1.Derse aktif katıldım 2.Araştırdıklarımı aktarma 3.Arkadaşla Etkileşim halinde olma
<b>TEMA</b>	Kart eşleştirme tekniğinin olumlu yanları	Kart eşleştirmede uygulama sırasındaki olumsuzluklar	Düşünceleri ifade etmede çekinme	Yabancı dil eğitimde kart eşleştirme tekniğini kullanmanın gerekliliği	Derse katılmaya etkileri

**Belirlenen kodlara göre aşağıdaki temalar oluşturulmuştur.**

Kart eşleştirme tekniğinin olumlu yanları: Öğrencilerin kart eşleştirme tekniğinin olumlu yönleriyle ilgili görüşlerini içeren tüm kodlar bu tema altında toplanmıştır.

Kart eşleştirmede uygulama sırasındaki olumsuzluklar: Araştırmaya katılan öğrencilerin kart eşleştirme tekniğinin olumsuz yönleriyle ilgili görüşlerini ifade eder. Görüşme sorularının ikincisi ile ilişkilendirilmiştir.

Düşünceleri ifade etmede çekinme: Kart eşleştirme tekniği uygulanırken öğrencilerin yaşadıkları sıkıntılara göre bu tema oluşturulmuştur. Görüşmede sorulan üçüncü soru ile bağlantılıdır.

Yabancı dil eğitimde kart eşleştirme tekniğini kullanmanın gerekliliği: Kart eşleştirme tekniğinin kullanımının gerekliliğine ilişkin her türlü görüş ile ilgili oluşturulan kodlar bu tema altında toplanmıştır.

Derse katılmaya etkileri: Bu tema, öğrencilerin İngilizce dersinde uygulanan kart eşleştirme yönteminin derse katılımları ile ilgili görüşlerinden oluşturulmuştur. Görüşme sorularından beşincisi ile ilişkilendirilmiştir.

Belirlenmiş olan kod ve temalar yorumlanmadan önce güvenilirliğine bakmak amacıyla eş kodlayıcı uygulamasına başvurulmuştur. Bu kodlayıcı ile birlikte yapılan kodlama işleminde aşağıdaki tablo ortaya çıkmıştır.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$$

Yukarıdaki formül kullanılarak bu araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994 akt: Angay, 2012: 68). Ortalama değer %70 ve üzerinde bir değer olduğu zaman katılımcıların yapmış olduğu kodlamalar güvenilir olarak kabul görmektedir. Tablo 10 incelendiğinde ise ortalama %81,6 olduğu görülmektedir. Bu değer %70 den daha büyük bir değer olduğu için kodlamaların güvenilir olduğu söylenebilir.

**Tablo 11 Araştırmacılar arası uyum**

Tema	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Ortalama
Kart eşleştirme tekniğinin olumlu yanları	9	2	<b>%81,81</b>
Kart eşleştirmede uygulama sırasındaki olumsuzluklar	4	1	<b>%80</b>
Düşünceleri ifade etmede çekinme	4	2	<b>%66,6</b>
Yabancı dil eğitimde kart eşleştirme tekniğini kullanmanın gerekliliği	4	1	<b>%80</b>
Derse katılmaya etkileri	3	0	<b>%100</b>
<b>Ortalama Değer</b>		1	<b>%81,6</b>

### **İngilizce derslerinin kart eşleştirme tekniği ile desteklenmesinin olumlu yönleri nelerdir?**

Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin birçoğu kart eşleştirmenin araştırma yapmayı sağlamasından bahsetmiştir. Diğer öğrencilerin birkaç tanesi de bu ifadeye benzer ifadeler vermişlerdir. Birinci soru ile ilgili olarak öğrencilerin çoğu kart eşleştirme tekniğini uygulamanın olumlu yönleri olarak dersi öğretici ve dersin akılda kalıcılığını sağladığından bahsetmişlerdir. Belirlenen diğer kodlara örnek verilecek olursa “ Motive edici, eğlenceli, derse aktif katılma, pekiştirici, araştırmayı sağlama, kartını açıklayanları dinleyebilme” gibi kodlar eklenebilir. Belirlenen kod ve temaları öğrencilerin cevaplarından alıntılarla desteklemek mümkündür.

“ Hocam, rengarenk kartlarla sorunun sorulup bizden cevabını bulmamızı istemeleri bizim araştırma yaparak öğrenmemizi sağlıyor.” 7B. 3

“Kendi bulduğumuz sorunun cevabını doğru kartla eşleştirmeye çalıştığımız için karttaki sorunun cevabını unutmuyoruz aklımızda kalıyor, hocam.” 8A7

“Mesela “Comparive” konusunu 6. Sınıfta da görmüştük hocam, ben o zaman düzensiz sıfatları hiç anlayamamıştım. Yazılıda da yapamamıştım ama şimdi öğrendim, o yüzden bu tekniğin öğretici olduğunu düşünüyorum.” 7B.12

“Ben uygulama sırasında şunu fark ettim hocam, gruptaki arkadaşlar kartlarını eşleştirdikten rast gele bir rakam söylendikten sonra, öğrenci kartında soru ve cevabı hakkında bize bilgi vererek açıklama yapıyor. Biz de öğrenmiş oluyoruz. En önemlisi bence birbirimizin düşüncelerini dinlemiş oluyoruz.” 8A.2

“Bence hocam bu sayede derse katılmış oluyoruz ve öğrenmekte sıkıntı yaşadığımız konuyu daha iyi öğrenerek pekiştiriyoruz.” 8A. 6

Bu şekilde öğrencilerin görüşleri incelendiğinde kart eşleştirme tekniğinin olumlu yönleri olarak; öğrenmeyi sağladığı, öğrenmeyi pekiştirdiği, derse eğlenerek aktif katılmayı sağladığı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. 8B.4 olarak kodlanan öğrencinin cevabı incelendiğinde ise öğrenci kart eşleştirme yolu ile dersin eğlenceli ve motive edici işlendiğini ifade etmiştir.

### **İngilizce dersinin kart eşleştirme tekniği ile desteklenmesinin olumsuz tarafları nelerdir?**

Görüşmeye katılan öğrencilere İngilizce konularının öğreniminde kart eşleştirmeden yararlanmanın olumsuz yönleri nelerdir diye sorulduğunda öğrenciler: Sınıf düzenin uygulama için elverişli olmadığından, kart eşleştirme sırasında gürültünün olduğundan, zamanın yetmediği için tekrarlı uygulanmamasından bahsetmişlerdir. Kart eşleştirmenin olumsuz tarafları hakkında öğrencilerden alınan yanıtlar örnek olarak aşağıda verilmiştir.

“Hocam, sınıf düzeni bence uygulamanın yapılması için elverişli değildi. Sıraları U şekline getirene kadar hem zaman kaybedildi hem de sınıfta ses ve kargaşa oluştu bence.” 7B.1

“Hocam, kart numarasını söylediğiniz arkadaş açıklama yapacağı sırada sınıftan birkaç kişi daha onun cevabına müdahale etti. Gürültü oluştu o sıra ve ben o arkadaşımın yaptığı açıklamayı pekiyi anlayamadım.” 7B. 8

“Hocam, ders sırasında süre yetmediği için kart eşleştirme yöntemini sadece bir kez uyguladık sınıfta. Keşke gruplar yer değiştirseydi ve daha tekrarlı uygulayabilseydik.” 7B.3

Öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda birinci eylem planın gerçekleştirildiği 7B sınıfında görüşmeye katılan öğrencilerin uygulama sırasında zaman yetmediği için grupların

ve kartların yer değiştirerek uygulamanın tekrarlanmamasından rahatsız oldukları görülmüştür. Buna karşın, ikinci eylem planının gerçekleştirildiği 8A grubundaki öğrenciler; uygulama sırasında zaman yettiği ve tekrarlı uygulama da yapıldığı için böyle bir rahatsızlıktan bahsetmemişlerdir. Uygulama sırasında gürültü olduğuna dair bir düşünce de ileri sürmemişlerdir.

**Yöntem uygulanırken herhangi bir sıkıntı yaşadınız mı? Anlayamadığınız bir kısım oldu mu? Zorlandığınız?/ Nedir?**

Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin bu soruya verdikleri cevap uygulama sırasında anlayamadıkları bir kısmın olmadığı yönündedir. Fakat kartlarını eşleştirdikten sonra kartlarındaki bilgiyi ve neden bu kartla eşleştirdiklerine dair düşüncelerini sınıfla paylaşmaları istendiği sırada öğrenciler; düşüncelerini ifade ederken zorlandıklarından, utandıklarından ve heyecanlanıp şaşırdıklarından bahsetmişlerdir. Bu soru ile ilgili öğrenci görüşlerinden alınan alıntılar şu şekildedir.

“Hocam, bana uygulama sırasında kartındaki soru hakkında bilgi verebilir misin bize, neden peki bu kartla eşleştirdiğini açıkla bakalım dediğinizde, sınıftaki arkadaşlarımın sessizlik içinde dikkatlice beni dinlediklerini fark ettim ve o sırada ne söyleyeceğimi şaşırdım, heyecanlandım nasıl cümleye giriş yapacağımı bilemedim”. 8A.5

“Hocam ben de açıkçası düşüncelerimi ifade etmekte biraz zorlandım”.8A.7

Öğrencilerin üçüncü soruya ait görüşleri incelendiğinde öğrenciler en çok ellerindeki kartta yazan sorunun cevabını ve açıklamasını arkadaşlarına ifade ederken zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

**Kart eşleştirme tekniğinin yeniden ders içerisinde uygulanmasını ister misiniz ? Neden?**

Öğrencilere sorulan kart eşleştirme tekniğinin yeniden ders içerisinde uygulanmasını ister misiniz sorusuna; odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin çoğu “ Evet tekrar edilmeli, kullanılmasını isteriz” tarzında cevaplar vermişlerdir. Neden aktif olarak kullanılmasını isterdiniz? Sorusuna ise öğrenciler; “ Dersi sevdireyor, dersin daha kolay anlaşılmasını sağlıyor” şeklinde cevap vermişlerdir. Bu soru hakkında öğrenci cevaplarından alınan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Evet, isterim hocam. (Öğretmen: neden?). çünkü derse olan ilgimizi arttırıyor, dersi bize daha da sevdireyor diye düşünüyorum. ” 7B. 9

“Aslında hocam böyle etkinliklerin sınıf içinde uygulanması derse ilgisi olmayan ya da dersi sevmeyen öğrencilerin derse karşı ilgili olmasını sağlıyor.” 8A.1

“Evet, bende kart eşleştirmenin yabancı dil dersinde hatta diğer derslerde de aktif kullanılmasını isterim. Çünkü, eğlenerek öğrendiğimiz için dersin daha kolay anlaşılmasına yardımcı oluyor hocam.” 8A.10

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde dördüncü soruya verdikleri cevabın olumlu yönde olduğu görülmüştür. Kart eşleştirme yönteminin sadece yabancı dil derslerinde değil diğer derslerde de aktif olarak kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

### **Uygulanan yöntem derse katılma durumunuzu nasıl etkiledi?**

Uygulama ile ilgili öğrencilere sorulan son soruya öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan; “Derse aktif katıldım, araştırdıklarımı arkadaşlarıma aktardım, arkadaşlarımla etkileşim halinde oldum” şeklinde kodlar oluşturulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinden alınan alıntılar ise şu şekildedir.

“Kartlar iki gruptaki tüm öğrencilere dağıtıldığı için derse katılmayan öğrenci kalmadı, bu şekilde herkes derse aktif bir şekilde katıldı bence hocam.” 8A.7

“Aslında ben derse pek katılan bir öğrenci değilim hocam, ama böyle kartlarla falan yapılan etkinlikle ben de derse katılmış oldum.” 7B. 2

“Hocam, bu şekilde hem derse katılıyoruz hem de arkadaşlarımızla etkileşim halinde oluyoruz.” 8A.9

“Bir de hocam araştırdıklarımızı birbirimize anlatıyoruz, bu şekilde aslında herkes bir öğretmen rolüne bürünmüş oluyor derste.” (Öğretmen: çok iyi ) 8A.1

Öğrencilerin son soruya verdikleri cevap incelendiğinde kart eşleştirme yöntemi ile desteklenen derse katılımlarının olumlu yönde olduğuna dair düşünceler ifade etmişlerdir.

Bu araştırma uygulaması yapılırken gözlem yapılmış ve yapılan gözlemin kod ve temaları belirlenmiştir. Bu kod ve temalar doğrultusunda verilerin yorumlanması yapılmıştır.

### **Tablo 12 Gözlem Formu Kod listesi ve Temaları**

<b>BELİRLENEN KODLAR</b>	-Sıralar şerit sıra Halinde düzülmüş -Sınıflar ikinci katta 10-12 metre kare büyüklüğünde -Bir öğretmen masası, bir sandalye -Tahta çerçeveli pencere	-7.ve 8. Sınıf öğrencileri -Öğrenciler üniformalı -Turuncu üst -Gri pantolon -12-14 yaş aralığında	-Altı farklı renkte 12 adet kart -Beyaz keçeli kalem	-Kendi gruplarıyla birlikte hareket etme -Kartları eşleştirme -Gruplarla diyalog halinde olma
<b>TEMA</b>	Kart eşleştirme tekniğinin uygulandığı sınıfın özellikleri	Öğrenci özellikleri	Kart eşleştirme tekniği uygulanırken kullanılan materyaller	Öğrencilerin uygulama sırasında yaptıkları eylemler

### Belirlenen kodlara göre aşağıdaki temalar oluşturulmuştur

Kart eşleştirme tekniğinin uygulandığı sınıfın özellikleri: Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfların fiziksel özellikleri ile ilgili tüm kodlar bu tema altında toplanmıştır.

Öğrenci özellikleri: Uygulamaya katılan öğrencilerin özellikleri ile ilgili tüm kodlar bu tema altında toplanmıştır.

Kart eşleştirme tekniği uygulanırken kullanılan materyaller: Kart eşleştirme tekniği hazırlanırken kullanılan her türlü materyaller bu tema altında toplanmıştır.

Öğrencilerin uygulama sırasında yaptıkları eylemler: Uygulama sırasında öğrencilerin yapmış olduğu tüm eylemler bu tema altında toplanmıştır.

**Tablo 13 Görüşme Formu için araştırmacılar arası uyum**

Tema	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Ortalama
Kart eşleştirme tekniğinin uygulandığı sınıfın özellikleri	5	1	<b>%83,3</b>
Öğrenci özellikleri	5	2	<b>%71,4</b>
Kart eşleştirme tekniği uygulanırken kullanılan materyaller	2	0	<b>%100</b>
Öğrencilerin uygulama sırasında yaptıkları eylemler	3	1	<b>%75</b>
<b>Ortalama Değer</b>			<b>%82,4</b>

Bu araştırmada güvenilirliği sağlamak adına,

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$$

Yukarıdaki formül kullanılarak bu araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994 akt: Angay, 2012: 68). Bu formül baz alınarak uyum yüzdesinin % 70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenirlığın sağlandığı varsayılmıştır. Tablo 12 incelendiğinde ise ortalama değer % 82,4 olduğu görülmektedir. Bu

ortalama değer %70 in üzerinde bir değer olması sebebiyle kodlamaların güvenilir olduğu söylenebilir.

Güvenirliğe bakmak adına, gözlem dokümanları gözlem yapıldıktan sonra gözlenene okutulmuş ve onayı alınmıştır. Katılımcının teyidini desteklemek amacıyla aşağıdaki görüşten faydalanılmıştır.

“Uygulamanın yapıldığı ortamı ve katılımcıları olduğu gibi aktarmışsınız. Teşekkürler hocam.”

## 5. SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER

Ortaokul 7. ve 8. sınıf İngilizce derslerinde “Comparative” ve “Superlative” konularında kart eşleştirme tekniği ile desteklenmiş öğretime ilişkin sonuçlar; ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak ele alınacaktır. Yapılan görüşme, gözlem ve öğretmen günlüklerinden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile görüşme sorularının yorumlanması sağlanmıştır. Araştırmanın görüşme soruları ayrı paragraflarda tek tek literatürden desteklenerek tartışılmıştır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde “İngilizce dersinin kart eşleştirme tekniği ile desteklenmesinin olumlu tarafları nelerdir?” Sorusuna öğrencilerin; “Öğretici, motive edici, pekiştirici ve eğlenceli” olduğu şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Çevik ( 2006: 36) yabancı dil eğitiminde öğrencilerin farklı tekniklerin kullanımı sırasında etkinlikler içinde yer alırken öğrenme, düşünme ve iletişim kurma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Mubaslat (2012: 4) ise, yabancı dil öğretiminde kullanılan tekniklerin öğrenci başarısını arttıran onların ilgisini çeken, onları motive eden ve öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştiren etkinlikler olduğunu ifade etmiştir (Akt: Işık & Semerci, 2016: 800). 8A1 olarak kodlanan öğrencinin “ Hocam, derste kart eşleştirme sayesinde araştırarak öğreniyoruz. Bu da öğrendiklerimizi pekiştirmemize yardımcı oluyor bence. ” şeklindeki ilk soruya vermiş olduğu bu cevap da öğrencilerin genel olarak kart eşleştirme tekniğini, öğretici ve pekiştirici bulduklarına örnek niteliğindedir.

Odak grup görüşmelerinde sorulan sorulardan öğrencilerin İngilizce dersinin kart eşleştirme tekniği ile desteklenmesinin olumsuz tarafları ile ilgili fikirlerini kısaca özetleyecek olursak; “zamanın yetmemesi, sınıftaki sıra düzeninin uygulama için elverişli olmaması, gürültü olması” şeklinde belirtebiliriz. 7B.5 olarak kodlanan öğrencinin ikinci soruya vermiş olduğu şu cevap “ Hocam, kart eşleştirme sırasında öğrenciler sınıfta dolaşırken biraz gürültü oldu sanki bir de ders hemen bitti zaman yetmedi gibi” öğrencilerin genel olarak uygulama sırasında zamanın yetmemesi ve gürültü olmasından rahatsızlık duyduklarına örnek

verilebilir. Yabancı dil öğretimde sınıfların uygulamaya elverişli olmadığını destekler nitelikte; Çelebi (2006: 295) yabancı dil öğretiminde yaşanan sıkıntılardan birinin de sınıfların geleneksel ders anlatım ortamına göre düzenlenmiş olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada sınıfta yabancı dil öğretiminde kart eşleştirme yönteminin uygulanması sırasında yaşanan sıkıntılar nelerdir? Sorusuna öğrencilerin genelde, düşüncelerini ifade ederken “zorlandıkları, çekindikleri, heyecanlandıkları ve şaşırdıkları” yönünde cevap verdikleri görülmüştür. Yapılan odak grup görüşmesinde öğrenci görüşlerinden alınan alıntılarda bu belirlenen kodları destekler niteliktedir. “ Hocam, kartımdaki soruyu sınıfa açıklarken biraz şaşırdım. Bir de neden bu kartla eşleştirdiğime dair fikrimi söyleyeceğim sırada sınıfın çok dikkatli bir şekilde bana bakıp, beni dinlemesi biraz beni heyecanlandırdı. Ben burada zorluk yaşadım. Onun dışında kart eşleştirme kolay bir yöntem bence kimsenin uygulama sırasında başka bir zorluk yaşayacağını ben şahsen düşünmüyorum hocam”. 8A.9. Buna karşın Can & Işık-Can (2014: 44), yaptıkları çalışmada yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar arasında; öğrencilerin yabancı dil öğrenimini kavrayamadıklarını, öğrencilerin derse ilgisizliğini ve öğrencilerin yabancı dil öğrenimine sadece sınıfı geçme olarak baktıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada yabancı dil öğretiminde sınıf içinde kart eşleştirme tekniği gibi yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin derse olan ilgisini arttırabileceği yönünde düşünceler oluşturmuştur.

Öğrencilerin “Kart eşleştirme tekniğinin yeniden ders içerisinde uygulanmasını isterler mi? Neden?” Sorusuna vermiş oldukları cevaplar; “Anlaşılması daha kolay, dersi sevdirci” şeklinde olmuştur. Ayrıca öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda “Kart eşleştirme yabancı dil dersinde tekrar edilmeli, daha net anlamamızı sağlıyor” şeklinde kodlar da oluşturulmuştur. Öğrenci cevaplarından alınan alıntılar bu ifadeleri destekler niteliktedir. 8A.10 kodlu öğrencinin vermiş olduğu şu cevap kart eşleştirme gibi tekniklerin sınıfta sıklıkla uygulanması gerektiğine örnek niteliğindedir. “Evet, bende kart eşleştirmenin yabancı dil dersinde hatta diğer derslerde de aktif kullanılmasını isterim çünkü eğlenerek öğrendiğimiz için dersin daha kolay anlaşılmasına yardımcı oluyor hocam.”

“Uygulanan yöntem derse katılma durumunuzu nasıl etkiledi?” Sorusuna yönelik öğrencilerden alınan cevaplar; “Derse aktif katıldım, arkadaşlarımla etkileşim halinde oldum, araştırdıklarımı arkadaşlarıma aktarabildim” yönünde olmuştur. Işık & Semerci ( 2016: 798) Yabancı dil dersinde yapılan etkinliklerin öğrencilerin derse katılımını sağlayarak öğrencilerin etkinlikler ile öğrendiklerinin akılda kalmasını sağladığını belirtmiştir. Kart



eşleştirme tekniğinin yabancı dil dersinde kullanılmasının öğrencilerin derse katılımlarını olumlu yönde etkilediğine dair 7B.7 kodlu öğrencinin vermiş olduğu cevap örnek gösterilebilir. “ Mesela yabancı dil dersinde herkes derse katılmıyor hocam; ama kart eşleştirme sayesinde herkes derse katılmış oldu bence”. Göksu & Köksal (2016: 78) da sınıf içinde derslerde uygulanan farklı yöntem ve tekniklerin öğrenciler arası etkileşimi artırarak öğrencilerin bilgi paylaşımı içinde olacaklarını belirtmiştir.

Sonuç olarak bu araştırma, kart eşleştirme tekniğinin yabancı dil öğrenimi sırasında öğrencilerin kavramayı zorlandıkları konularda kullanılmasının öğrencinin öğrenmekte güçlük çektiği konuyu anlamasına ve pekiştirmesine yardımcı olduğunu göstermiştir.

## **ÖNERİLER**

Uygulama sırasında yaşanan en büyük sıkıntılardan birisi zamanı idareli kullanamamadır. Bunun için uygulama öncesinde plan ve sınıf içi hazırlıkların önceden yapılması uygulama sırasında zaman kaybının yaşanmasını önleyebilir.

Kart eşleştirme tekniğinin uygulanması sırasında öğrencilerin diyalog içinde olmaları gürültü oluşmasına sebebiyet verebilmektedir. Bu nedenle uygulama öncesinde ve uygulama sırasında sınıfı yönlendirmenin iyi yapılması gerekmektedir.

Kart eşleştirme tekniği, öğrencilerin konuyla ilgili önceden yeteri derecede bilgisinin olmadığı konu üzerine yapılmamalıdır. Bu durum öğrenimin tam olarak gerçekleşmesini ve uygulamadan istenilen ölçüde verim alınmasını engelleyebilir.

Bu teknik dar kapsamlı konularda soru ve kavramların bulunmasında sıkıntı yaşanan konularda uygulanmamalıdır.

Kart eşleştirme tekniği ile öğretmenlere kaynak olabilecek eserlerin yeterince olmaması bu yöntemin uygulanması noktasında sıkıntılar oluşturabilmektedir. Bu da yöntemle ilgili yapılan çalışmaların azalmasına sebebiyet vermektedir.

Kart eşleştirme tekniğini sadece yabancı dil dersinde değil, bilgisayar ve fen bilimleri gibi diğer derslerde de kullanıma elverişlidir. Bu nedenle bu tekniğin diğer derslerde de uygulaması geliştirilebilir.

Kart eşleştirme tekniği sınıf içinde uygulanırken gruplar arasında kartların yer değiştirerek tekniğin tekrarlanması konunun pekiştirilmesine daha da yardımcı olacaktır.

## **KAYNAKÇA**

Aktaş, T. (2005). “Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti”. Journal of Language and Linguistic Studies, 1(1),45-57.

Angay, H. (2012). *Doğu ve güneydoğu illerinden İzmir’e göç eden ailelerin çocuklarının okul sorunlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Aslan, E. “Yabancı dil öğretiminde kullanılan bilgisayar programlarının tasarım süreçlerinin eğitsel yönden değerlendirilmesi”. Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2), 149-178.

Aydın, T. (2014). “Dil Öğretimi ve Oyun-Çoklu Zekâ Teorisi Işığında”. Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 14(1), 71-83.

Aydoğdu, Ş. (2001). “Çağdaş eğitimde etkileşim kavramı ve yabancı dil öğretiminde etkileşim biçimleri”. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 13 (1), 23-36.

Baran, G., & Halici, P. (2006). “Çocuklarda Yabancı Dil Eğitimi”. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (24), 44-52

Batdı, V. (2012). “Yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri”. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(4), 317-324.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). **Bilimsel araştırma yöntemleri**. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.

Can, E., & Can, C. (2014). “Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar”. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 43-63. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/trkefd/issue/21480/230204>

Çevik, H. (2006). **Çocuklara yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanımı**. Çukurova University Institute of Social Science, Adana.

Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). “Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 16(3), 399-431.

Göksu, F. C. & Köksal, N. (2016). “Doğrular, açılar ve çokgenler konularının kavram karikatür destekli yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi”. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education, 4(3), 68-91 [Online] [www.enadonline.com](http://www.enadonline.com), DOI :10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s4m

Gömlüksiz, M. N. (2005). “Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi”. Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14, 179-195.

Işık, İ. & Semerci, N. “İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine İngilizce Kelime Öğretiminde Eğitsel Oyunların Akademik Başarıya Etkisi”. Journal of Institute of Social Sciences, 7(1), 787-804.

İlter, B. G., & Er, S. (2007). “Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri”. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1), 21-30.

İslamoğlu, A.H. (2009). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**. İstanbul: Beta Yayınları  
Kart Eşleştirme (Erişim Tarihi 01.10.2018). <http://egitimbilimlernotlari.com/kart-eslestirme/>

Kaştan, Y., & Bozan, İ. (2016). “Yöneticiler açısından göçün eğitim üzerindeki etkisi: bir durum çalışması”. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(5), 106-129

Kocaman, A. (1983). “Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler”. Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı, 379-380.

Tosun, C. (2012). “Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

---

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME SÜRECİNE İLİŞKİN ALGILARI

---

Halime Şenay ŞEN<sup>324</sup>, Yücel KAYABAŞI<sup>325</sup>, Melek ÇAKMAK<sup>326</sup>

### ÖZET

*Araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının öğrenme sürecine ilişkin algılarını betimlemek ve etkili öğrenme sürecine ilişkin önerilerini kendi bakış açılarından belirlemektir. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir veya birkaç durum (olay, birey veya gruplar) derinlemesine araştırılır ve araştırılan durumu etkileyen veya durumdan etkilenen etkenler üzerine odaklanılır. Çalışmada lisans öğrencilerinin öğrenme sürecine ilişkin algılarını betimlemek ve etkili öğrenme sürecine ilişkin önerilerini kendi bakış açılarını ve karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla 6 açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmeler Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde okuyan toplam 75 öğretmen adaylarının üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular arasında öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun ders çalışırken not tutarak çalıştıkları anlaşılmaktadır. Yine ders çalışırken aralıklarla tekrar etmelerinin yanı sıra dinleme, görsel materyal destekli çalışma stratejilerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde önemli gördükleri olumsuz unsurlara ilişkin özellikle öğretmen tutumu ve psikolojik durum/kaygı/stres ön plana çıkan olumsuz davranışları oluştururken, fiziksel ihtiyaçlar orta düzeyde, öğrenme/sınıf ortamı, uygulamanın az olması ve öğretmenin slaytları kullanması en az düzeyde olumsuz davranışları oluşturmaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme, Öğretim, Öğrenme stratejisi, Öğretim Süreci, Öğrenci algıları

### GİRİŞ

Öğrenme genel anlamda, kişilerin yaşantıları boyunca devam eden, sürekli olarak yenilenen bir olgudur. İnsanların toplumdaki kişilerle ve yaşadıkları çevreyle uyum içerisinde olması için öğrenme bir gerekliliktir. Öğrenme ve olgunlaşma olgularının birbirleriyle karıştırılmaması gerekir. Olgunlaşma daha önce öğrenilmiş durumunun, doğuştan gelen bir

---

<sup>324</sup>Dr.Öğretim Üyesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, senay@gazi.edu.tr

<sup>325</sup>Dr.Öğretim Üyesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, yucelk@gazi.edu.tr

<sup>326</sup>Prof.Dr. Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, melek@gazi.edu.tr

yeteneğin doğal olarak gelişme göstermesidir. Öğrenmek ise sürekli devam eden aktif formda bir olgudur.

Öğrenmeyi, kişilerin kendi davranışlarını, olaylara verdikleri tepkileri, yaşamak aracılığıyla etrafa uygun şekilde değiştirmesi olarak da ifade etmek mümkündür. Ayrıca sürekli tekrar eden bir olaya karşı bağışıklık kazanılmış olarak verilen tepki öğrenme sonucu oluşmuş bir tepki değildir. Öğrenme yaşayarak ve deneyimleyerek, farkında olmadan veya çaba harcayarak kazanılan yeni davranışlar ve edinilen yeni bilgilerdir. İnsan doğası gereği sürekli öğrenme eğilimindedir. Daha dünyaya ilk geldiği andan itibaren yeni şeyler öğrenmektedir.

Öyle ki, günümüz insanın en önemli ihtiyaçlarından olan öğrenme ihtiyacı, tarihin her döneminde önemini hissettirmiştir. Özellikle okullarda öğrenme, bizzat öğrenci tarafından, Öğrenme, yaşayarak ve deneyimleyerek, farkında olmadan veya çaba harcayarak kazanılan yeni davranışlar ve edinilen yeni bilgilerdir. İnsan doğası gereği sürekli öğrenme eğiliminde olup, daha dünyaya ilk geldiği andan itibaren yeni şeyler öğrenmektedir.

Öyle ki, günümüz insanın en önemli ihtiyaçlarından olan öğrenme ihtiyacı, tarihin her döneminde önemini hissettirmiştir. Özellikle okullarda öğrenme, bizzat öğrenci tarafından, genellikle bir öğretici yardımıyla gerçekleştirilen bir süreçtir. Öğrenci, amacını engelleyen bir sorun, güdülerini doyurabileceği bir işlev veya karşılık vermek zorunda bulunduğu bir uyararla karşılaştığı zaman, tüm bilgi, beceri ve tutumlarını birleştirip bütünleyerek gereken çözümü bulabilme, işlevi yerine getirebilme veya karşılığı verebilme davranışını gösterebiliyorsa o zaman öğrenmesini gerçekleştirmiş demektir (Önder, 1993: 23). Öğrenmenin en alt seviyesinde akılda tutma (belleme, ezberleme) en üst seviyede ise akıl yürütme, uygulamaları bulunmaktadır. Öğrenmenin davranışsal tanımında belirtildiği gibi öğrenme, bireyin öğrendiği bilgi ve beceriyi uygulamaya dökebilmesidir. Öğrenme ancak öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleşebilir. Öğrenci öğrenme sürecinde öğrenmeye istekli olması, öğrenme sürecinin gerekliliklerini yerine getirmesi, öğrenmelerinden sorumluluk taşıması ve buna benzer daha birçok durum öğrenme algısını etkilemektedir. Bu noktada, öğrencilerin başarılı bir öğrenme performansı için güdülenmeleri, öğretmenlerin ise bu süreçte kişisel ve mesleki özellikleri ile öğrencilere destek olmaları gerekmektedir.

Okullarda öğrenme, öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleşir. Davranış değişmesini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında gerçekleştirilen öğretme; davranışı değişen birey açısından bakıldığında gerçekleşen ise öğrenmedir (Özdemir ve diğerleri, 2008). Söz konusu sürece öğrenme öğretme süreci denmesinin nedeni de budur. Küçükahmet (2008) öğrenme ve

öğretmeyi bir kumaşın iki yüzüne benzetmektedir. Öğrenme ve öğretme süreci, içeriğin öğretilmesi için yapılacak her türlü etkinliği kapsar. Sınıf içi yönetim, öğretim ilke, yöntem ve teknikleri, görsel-işitsel araçlar, materyal kullanımı vb. öğretim ortamında yer alan her husus, öğrenme ve öğretme süreci kapsamındadır (Özdemir ve diğerleri, 2008).

Öğrenme – öğretme sürecinde öğretmen, öğretim etkinliklerini düzenlerken öğretim model, yöntem ve teknikleri ile öğretim araç ve materyallerinden yararlanır. Öğretim programları çok iyi olabilir, ancak uygulama sırasında öğretmenin tutumu, o programın farklı bir biçimde uygulanmasına yol açabilir. Öğretmen konuyu öğrencilerine aktarırken uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanırsa kazanımlara ulaşma ihtimali artar.

Eğitim durumları düzenlenirken belirtilen bu değişkenlerin yanında ipucu, katılım, pekiştirme ve düzeltme gibi değişkenlerde son derece önem taşımaktadır. Eğitim durumlarında ilk olarak belirlenecek kavram, uygulanacak strateji belirlenir. Bu stratejiler; sunuş yoluyla öğretme stratejisi, buluş yoluyla öğretme stratejisi ve araştırma yoluyla öğretme stratejileridir. Uygun strateji belirlendikten sonra işe koşulacak öğretim yöntemi ve ona bağlı olarak teknik ve taktikler işe koşulur.

Öğrenenlerin, öğrenmeleriyle ilgili özelliklerinin farkına vararak ve öğrenmede kullanılan teknikleri bilerek öğrenmeleri onların öğrenmeyi öğrenmeleriyle ifade edilmektedir (Özer, 2008). Öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejilere ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Arends, 2000). Öğrenme stratejileri, başarılı görev performansına yönlendirilmiş bilişsel planlardır (Pressley ve ark., 1990; Weinstein ve Mayer, 1986). Öğrenme stratejileri, bilgi seçme ve düzenleme, öğrenilecek unsurun tekrarlanması, yeni unsuru bellekteki bilgi ile ilişkilendirme ve materyalin manasını geliştirmek gibi eylemleri içermektedir (Demir, 2011:218). Subaşı (2000)'na göre öğrenme stratejisi öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranış ve düşüncelerdir.

Öğrencileri öğrenmeye güdüleme noktasında sınıf içindeki farklı etkenler, çevredeki uyarıcılar, öğretmen ve öğrencilerin kişisel özellikleri, öğretmen ve öğrenci beklentileri büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının öğrenme sürecine ilişkin algılarını betimlemek ve etkili öğrenme sürecine ilişkin önerilerini kendi bakış açılarından belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adayları, kullandıkları öğrenme stratejilerini nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde önemli gördükleri unsurlar ve nedenleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının kendi kişilik özelliklerinin, öğrenme sürecine etkisi nasıldır?
4. Öğretmen adaylarına göre, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğrenme sürecine etkisi nasıldır?
5. Öğretmen adaylarına göre üniversite eğitimlerinin başlangıcından bugüne kendi öğrenme süreçlerinde değişen unsurlar nelerdir?
6. Öğretmen adaylarının etkili öğrenme sürecine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir veya birkaç durum (olay, birey veya gruplar) derinlemesine araştırılır ve araştırılan durumu etkileyen veya durumdan etkilenen etkenler üzerine odaklanılır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011, Creswell, 2014). Bu çalışma, öğretmen adaylarının öğrenme sürecine ilişkin algılarını betimlemek ve etkili öğrenme sürecine ilişkin önerilerini ve karşılaştıkları güçlükleri kendi bakış açılarından derinlemesine araştırması bakımından bir durum çalışması olarak nitelendirilebilir.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme sürecine ilişkin algılarını betimlemek ve etkili öğrenme sürecine ilişkin önerilerini ve karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerini kendi bakış açılarından tespit etmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Sorular alan yazındaki çalışmalar incelenerek araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşmeler Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde okuyan toplam 75 öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına öncelikle sorular hakkında bilgi verilmiş, soruları nasıl yanıtlayacakları açıklanmış ve görüşme formundaki sorulara içtenlikle cevap vermelerinin önemi üzerinde durulmuştur. Araştırmada görüşme formunda yer alan sorular şunlardır: 1.Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinizi nasıl tanımlarsınız? 2.Öğrenme sürecinde önemli gördüğünüz olumlu-olumsuz unsurlar ve nedenleri nelerdir? 3.Size göre kişilik özelliklerinizin öğrenme sürecine olumlu- olumsuz etkisi nasıldır? 4.Size göre öğretmenlerin

kişilik özelliklerinin öğrenme sürecine olumlu- olumsuz etkisi nasıldır? 5. Size göre üniversite hayatınızın başlangıcından bugüne kendi öğrenme sürecinizde değişen olumlu- olumsuz unsurlar nelerdir? 6. Etkili öğrenme sürecine ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?

Araştırmada alt problemler doğrultusunda sorulan sorulara verilen cevaplar gruplandırılarak içerik analizi yapılmış ve benzer cevaplara ilişkin frekansları bulunarak tablolaştırılmış ve tablolar yorumlanmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller bölümünde öğrenim gören son sınıf öğretmen adayları (n=75) üzerinde yapılmıştır. Araştırma grubunun bölüm ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Demografik Bilgiler			
Bölüm	Kadın	Erkek	Toplam
İngilizce Öğretmenliği	56	8	64
Arapça Öğretmenliği	8	3	11
Toplam	64	11	75

Tablo 1’e göre araştırmaya katılanların 64’ü kadın, 11’i erkek öğretmen adaylarından olmak üzere toplam 75 kişidir.

## BULGULAR

Araştırmanın bulguları, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilmiştir:

- 1. Soruya İlişkin Bulgular:** “Öğretmen adayları, kullandıkları öğrenme stratejilerini nasıl tanımlamaktadırlar?” Bu soruyla ilgili bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin görüşleri

Öğrenme-Ders çalışma Stratejileri	f
Not tutma	39
Tekrar etme (Aralıklı ya da sık sık)	18
Dinleme	14
Görsel/İşitsel destekli öğrenme	14
Kavram haritası oluşturma/ kodlama	8
Önemli yerlerin altını çizme	7
Okuma yapma	7
Özet çıkartma	6
Başkasına anlatma	5



Zamanı planlama/zaman yönetimi	5
Ezber yapma	4
*Şok öğrenme	3
Soru/ Test çözme	2

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun ders çalışırken not tutarak çalıştıkları anlaşılmaktadır. Yine ders çalışırken aralıklarla tekrar etmelerinin yanı sıra dinleme, görsel materyal destekli çalışma stratejilerinden yararlanmaktadırlar. Öğretmen adayları öğrenmek için ise en az test çözerek öğrendiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin dikkat çeken cevaplarından bazıları aşağıda verilmiştir.

- *Olabildiğince ezberden uzak bir şekilde daha çok öğrendiklerimi kafamda oluşturduğum zihin haritaları ve kodlamalarla tamamlarım. Görsel taslağa dökme ve bunu aklımda kodlamam örneklerden birisi olabilir (Ö9).*
- *Kitaptan okuyup önemli gördüğüm yerleri renkli kalemlerle çiziyorum. Test çözerken takıldığım yerlerde konuyu altını çizdiğim yerleri okuyarak tekrar çalışıyorum Çok önemli gördüğüm yerleri bazen yapışkanlı kağıtlara yazıp dolabıma asıyorum(Ö11).*

**2. Soruya İlişkin Bulgular:** Öğrenme sürecinde önemli gördüğünüz olumlu-olumsuz unsurlar ve nedenleri nelerdir? Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde önemli gördükleri olumsuz unsurlara ilişkin görüşleri

Öğrenme sürecinde önemli gördükleri <b>olumsuz</b> unsurlar	f
Öğretmen tutumu	22
Psikolojik durum/Kaygı/Stres	19
Ödev / Sunum yapma	13
Gürültü	12
Teknolojik Yetersizlik	11
Fiziksel İhtiyaçlar	8
Ders süresi	6
Öğrenme/sınıf ortamı	5
Uygulamanın az olması	4
Slayt kullanma	3

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde önemli gördükleri olumsuz unsurlara ilişkin görüşleri incelendiğinde; özellikle öğretmen tutumu ve psikolojik durum/kaygı/stres ön plana çıkan olumsuz davranışları oluştururken, fiziksel ihtiyaçlar orta düzeyde, öğrenme/sınıf ortamı, uygulamanın az olması ve öğretmenin slaytları kullanması en az düzeyde olumsuz davranışları oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin önemli gördükleri olumsuz unsurlardan bazıları aşağıda verilmiştir

- *Daha çok görsel öğelerden yararlanırım. Örneğin bilgileri özet şeklinde kavram haritaları olarak oluştururum(ö18).*
- *Ben genellikle ders esnasında öğretmenin odaklanıp dinleyip duyduğumda gerekli gördüğüm her şeyi yazarım, sonra bunları kendi odamda tahta başında, karşımda öğrenciler varmış gibi bir öğretmen olarak anlatırım. Konuyu bitirdikten sonra farklı örnekler yazarım tahtama bu şekilde çalışıyorum(ö74).*
- *Bir konuyu öğrenmeye veya çalışmaya çalışırken daha çok görsel ve işitsel kaynaklar kullanmaya çalışırım. Örnek verecek olursam notlarımı renkli kağıtlara irili ufaklı yazılarla yazıp duvara yapıştırırım Ayrıca başka birine o konuyu anlatırken daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum(ö40).*

**Tablo 4.** Öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde önemli gördükleri olumlu unsurlara ilişkin görüşleri

Öğrenme sürecinde önemli gördükleri <u>olumlu</u> unsurlar	f
Öğretmen tutumu	33
Psikolojik durum	16
Materyal kullanımı	15
Öğrenme/sınıf ortamı	14
Motive olma	11
Uygulama yapma	7
Tekrar	6
Derse katılım	6
Yazma/Not tutma	5
Etkili zaman yönetimi	4
Geri dönüt verme	2

Tablo 4'e göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde önemli gördükleri olumsuz unsurlara ilişkin görüşleri incelendiğinde; özellikle öğretmen tutumu,

psikolojik durum ve materyal kullanımının öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde önemli gördükleri olumlu unsurlar arasında ilk sıralarda yer alırken, öğrenme/sınıf ortamı orta düzeyde, yazma/not tutma, etkili zaman yönetimi ve geri dönüt verme ise en az düzeyde olumlu unsurlar arasında yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin önemli gördükleri olumlu ve olumsuz unsurlardan davranışlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- *(Kısıtlı zaman)/Olumsuz-Çünkü: Zaman açısından bir eksiklik var ise çok az vakitte çok fazla iş yapılmaya çalışılır ve bundan da iyi verim alınmaz. Öğrencinin kapasitesinin üstünde veya süreye uygun olmayan müfredat öğrenmeyi zorlaştırır. Olanaklar kısıtlıysa öğrenci birçok teknik eleman ve fırsattan yoksun kalabilir(Ö4).*
- *(Öğretmenin tutumu)/Olumlu-Çünkü: Öğretmenin ders işleyiş biçimleri dersi zevkli ve kalıcı hale getirir. İyi bir bilgi birikimi ve bakış açısı kazanmamı sağlar (Ö12).*
- *(Yazma/Not tutma)/Olumlu-Çünkü: Derse katılım sağlayınca daha kalıcı olduğunu ve öğretmenin söylediklerini kendi anladığım şekilde yazdığımda daha iyi anladığımı düşünüyorum (Ö39).*
- *(Öğretmenin tutumu) /Olumlu-Çünkü: Öğretmenin öğrenci ile diyalogu öğrenme sürecini etkiler. Etkili materyal kullanmak akılda kalıcılığı sağlar. Konuya uygun yöntem seçilmişse, hızlı ve kolay öğrenme gerçekleşir (Ö4)*
- *(Öğretmenin tutumu) /Olumsuz-Çünkü: Bir öğretmen bir konuda ne kadar çok bilgili olursa olsun, eğer öğrenciye ulaşamazsa verimsiz olur (Ö13).*
- *(Psikolojik durum/Kaygı/Stres)/Olumsuz-Çünkü: Geleceğin belirsiz olması öğrenme sürecinde bireyin kaybolmasına neden olabilir. Buna bağlı olarak stres altında etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi daha zordur (Ö18)*

**3. Soruya İlişkin Bulgular:** “Öğretmen adaylarının kendi kişilik özelliklerinin, öğrenme sürecine olumlu-olumsuz etkisi nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde önemli gördükleri olumlu unsurlara ilişkin görüşleri

<b>Olumlu kişilik özellikleri</b>	<b>f</b>
Araştırmacı/meraklı	13
Sabırlı	9
Kendine güvenli	8
Çalışkan/hırslı	8
Düzenli/sorumluluk sahibi	8

Pozitif	7
Detaycı/titiz	4
İletişim becerisi yüksek	3

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının kendi kişilik özelliklerinin öğrenme sürecine olumlu etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde; araştırmacı/meraklı kişilik özelliği ön plana çıkarken, kendine güvenli, çalışkan/hırslı ve düzenli/sorumluluk sahibi olma özelliği adaylarda orta düzeyde öğrenme sürecine etki yaparken iletişim becerisi yüksek özelliği ise daha az düzeyde etki yapmaktadır. Tablo 6 ise öğretmen adaylarının kendi kişilik özelliklerinin, öğrenme sürecine olumsuz etkisine ilişkin görüşlerini göstermektedir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının kendi kişilik özelliklerinin, öğrenme sürecine olumsuz etkisine ilişkin görüşleri

<b>Olumsuz kişilik özellikleri</b>	<b>f</b>
İçine kapanık	10
Dikkatsiz	6
Kaygılı	4
Sosyal fobi sahibi	3
Sabırsız	2
Tembel/plansız	2
Ayrıntıcı	1
Sonuç odaklı	1

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının kendi kişilik özelliklerinin öğrenme sürecine olumsuz etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde; içine kapanıklık dikkat çekilen en önemli olumsuz kişilik özelliği iken, ayrıntıcı ve sonuç odaklı kişilik özelliği ise öğrenme sürecine en az etki eden olumsuz kişilik özelliği olarak

belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendi kişilik özelliklerinin, öğrenme sürecine olumlu – olumsuz etkisi olan unsurlar ve nedenlerine ilişkin görüşlerinden öne çıkanlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- *(Araştırmacı/Meraklı)/Olumlu-Çünkü: Merak etmeyi ve araştırmayı severim (Ö25)*
- *(Çalışkan/Hırslı)/Olumlu-Çünkü: Bu özelliklerim sayesinde derslerimi öğrenmem hızlanır ve kolaylaşır (Ö27).*
- *Öğrenmek istediğimi bilgiye odaklanıp, onu öğrenmek için elimden geleni yaparım (Ö29)*
- *(Sabırlı) Olumlu- Çünkü: Sabırlı olmak hemen pes etmemeyi öğretir(Ö32).*
- *(Düzenli/Sorumluluk sahibi)/Olumlu-Çünkü: Derse zamanında katılmamı ve düzenli not tutmamı sağlar (Ö 39).*
- *(Sosyal fobi sahibi)/Olumsuz-Çünkü: Derste aktif olamıyorum (Ö69).*

**4. Soruya İlişkin Bulgular:** Öğretmen adaylarına göre, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğrenme sürecine olumlu- olumsuz etkisi nasıldır? Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 7 de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, öğrenme sürecine olumlu etkisine ilişkin görüşleri

<b>Olumlu kişilik özellikleri</b>	<b>f</b>	<b>Olumsuz kişilik özellikleri</b>	<b>f</b>
Pozitif/Enerjik	61	Sinirli	14
İletişim becerisi yüksek	6	İlgisiz	6
Geri dönüt veren	5	Ezberci/Baskıcı	5
Adaletli	3	Kibirli	3
Saygılı	2	İletişime kapalı	3
Konuya hâkim	1		

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarına göre, öğretmenlerin olumlu kişilik özelliklerinin içinde en çok pozitif/enerjik olmaları, olumsuz kişilik özellikleri içinde ise sinirli ve ilgisiz olmalarının öğrenme süreçlerine olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, öğrenme sürecine olumlu – olumsuz etkisi olan unsurlar ve nedenlerine ilişkin öne çıkan görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

- (İletişim becerisi yüksek)/ *Olumlu-Çünkü: Konular arası anlatım şekli farklı ve iyi olan öğretmenler dikkat çeker ve derse katılım artar (Ö31).*
- (Pozitif/Enerjik)/*Olumlu-Çünkü: Modu düşük olan öğretmeni dinlemek imkansız oluyor (Ö26).*
- (Pozitif/Enerjik)/*Olumlu-Çünkü: Öğreticinin öğrenciye yaklaşımı çok önemlidir, bize yansır (Ö60).*
- (Pozitif/Enerjik)/*Olumlu-Çünkü: Öğretmen bilgi aktaran konumunda iken pozitif enerji verdiğinde benim de öğrenmem rahat olur (Ö51).*
- (Pozitif/Enerjik)/*Olumlu-Çünkü: Sınıfta pozitif öğrenme ortamı oluşmasını sağlar (Ö35).*
- (Sinirli)/*Olumsuz-Çünkü: Bu durumda kendimi derslere isteksiz bir şekilde yaklaşıırken buluyorum. Fakat eğer öğretmenlerimiz istekli görüldüğünde, benimde çalışma hevesim artıyor(Ö23).*
- (Pozitif/Enerjik)/*Olumlu-Çünkü: Öğrenme zamanla kalıcı olabilen bir şeydir. Öğretmenin açık ve güler yüzlü olması motivasyonumu artırır (Ö9).*

**5. Soruya İlişkin Bulgular:** Öğretmen adaylarına göre üniversite eğitimlerinin başlangıcından bugüne öğrenme süreçlerinde olumlu ve olumsuz değişen unsurlar nelerdir? Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 8 de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen adaylarına göre üniversite eğitimlerinin başlangıcından bugüne değişen olumlu ve olumsuz unsurlar

Üniversite eğitimlerinin başlangıcından bugüne öğrenme sürecinde değişen olumlu unsurlar	f	Üniversite eğitimlerinin başlangıcından bugüne öğrenme sürecinde değişen olumsuz unsurlar	f
Yeni metotlar/teknikler kazanma	12	Sosyal aktivite eksikliği	9
Çok yönlü düşünme	8	Ezberci sistem	7
Öğrenmeyi öğrenme	6	Tükenmişlik sendromu	5
Motivasyon	5		
Hedef belirleme becerisi	5		
Farkındalık	4		
Önyargım azaldı	2		
Zaman yönetimi	1		

Tablo 8'a göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üniversite eğitimlerine başladıkları günden bu güne kadar öğrenme sürecine ilişkin en çok - Yeni metotlar/teknikler kazanma-konusunda olumlu yönde değişim içinde oldukları; - Sosyal aktivite eksikliğini ise en çok olumsuz unsurlar içinde ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üniversite eğitimlerinin başlangıcından bugüne öğrenme süreçlerinde olumlu ve olumsuz değişen unsurlara ilişkin örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

- *Zaman geçtikçe kendimizi daha iyi tanıdık, öğrenmeyi öğrendik, değişik yöntemler deneyerek kendimize en uygun olanı seçtik(Ö25).*
- *Birçok metodoloji öğrendik ve değerli hocalarımızdan tavsiyeler, teknikler öğrendik. Bu nedenle neyi nasıl yapmam gerektiğine daha çok hakimim (Ö1).*
- *Gerçekten öğrenmenin, neden ve ne amaçla yapıldığını öğrendim (Ö4).*
- *Okuduğum bölüm; yönlendiren, kültürel bilgisi yüksek, evrensel öğretmen tipini gerektirir ve okul hayatında böyle öğretmenlerim oldu. Derse karşı bir merak uyandırdı, motivasyonu artırdı ve olaylara geniş bir perdede bakmama fırsat verdiler(Ö9).*
- *Öğrendiğim her şeyi ve hayatıma yeni bir bakış açısıyla bakmamı sağladı, ufkumu genişletti(Ö14).*
- *Sürekli kendimi geliştirmeye çabaladım. Sürekli eski bilgilerin üzerine yenisini eklediğim için anlamlı öğrenme sağladım(Ö30).*

**6. Soruya İlişkin Bulgular:** Öğretmen adaylarının etkili öğrenme sürecine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir? Bu soruya ilişkin bulgular olarak en çok vurgulanan ilk beş madde Tablo 9 'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen adaylarının etkili öğrenme sürecine ilişkin görüş ve önerileri

Öğretmen adaylarının etkili öğrenme sürecine ilişkin görüş ve önerileri	f
Uygulamaya ağırlık verme	11
Materyal destekli eğitim	7
Ezberden uzaklaşma	3

İnteraktif öğrenme	3
Motive etme	3

Tablo 9'a göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının etkili öğrenme sürecine ilişkin görüş ve önerileri arasında, öğretmenlerin derslerde uygulamaya ve materyal destekli eğitime ağırlık vermeleri ön plana çıkmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmen adayları öğrenme-ders çalışma stratejilerini ağırlıklı olarak; not tutma, tekrar etme, dinleme, görsel/işitsel destekli öğrenme şeklinde tanımlamışlardır.
2. Öğretmen adayları, öğreticilerde en çok olumlu bir enerjiye sahip olma özelliğini vurgulamışlardır. Dolayısıyla öğretmen eğitiminde duyuşsal boyut üzerinde de çalışmalar yapılmalıdır.
3. Öğretmen adaylarının kendi kişilik özellikleri bağlamında; araştırmacı/meraklı kişilik özelliği ön plana çıkmıştır.
4. Öğretmen adayları, üniversite eğitimlerine başladıkları günden bu güne kadar öğrenme sürecine ilişkin en çok yeni metotlar ve teknikler kazanma konusunda olumlu bir değişim süreci geçirdiklerini belirtmişlerdir.
5. Öğretmen adayları öğrenme sürecinde teknoloji destekli (görsel ve işitsel materyaller) eğitime vurgu yapmışlardır.
6. Öğretmen adayları ayrıca, ezberci sistemden uzaklaşarak, uygulamaya daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Tüm bu sonuçlar, öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımların öğretim sürecinde kullanılmasının, etkili iletişim ve teknolojiden etkin yararlanmanın önemine işaret etmektedir. Bu nedenle yapılacak yeni çalışmalar ile bu konu daha detaylı ve geniş bir örnekleme çalışılabilir. Araştırmanın bulgularından öğretmen eğitimi programları açısından yararlanılabilir.

## KAYNAKLAR

Arends, R. I. (2000). Learning to Teach (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.



Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education. (5th Ed.)*. London: Routledge Falmer.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. (4. Baskıdan Çeviri)*. (S. B. Demir, Cev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Demir, Y.M. (2011). *Bilişsel Öğrenme İşlemleri*. Muzaffer Şahin (Ed.), Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla içinde (183-233). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(57), 277-306.

Özer, B. (2008). *Öğrenmeyi Öğretme*. Ayhan Hakan (Ed.). Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Yenilikler içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Pressley, M.J., Burkell, T., Cariglia-Bull, L., Lysynchuk, J.A. McGoldrick, B. Schneider, S. Symons, and V.E. Woloshyn (1990). *Cognitive Strategy Instruction*. Cambridge, Mass: Brookline Books.

Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri [Elektronik versiyon]. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.

Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. Merlin Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* içinde. New York: Macmillan.

---

## PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK DÜZEYİ YÜKSEK ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK, SOSYAL VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

---

Ferudun SEZGİN<sup>327</sup>, Kübra ADA<sup>328</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmada psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek öğretmenlerin akademik, sosyal ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu yönüyle çalışmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan 'olgubilim çalışması (fenomenoloji) deseni' kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup, Ankara ilindeki resmi bir ortaokulda görev yapan ve psikolojik dayanıklılığı yüksek düzeyde olan 10 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında veri toplama süreci için görüşme formu hazırlanmış ve katılımcıların her biri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Çalışmada psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin akademik, sosyal ve kişilik özellikleri ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin meslek hayatlarında en çok hangi sorunlara karşı psikolojik dayanıklılık gösterdikleri belirlenmiş ve bu sorunlarla baş etme yollarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Çalışma kapsamında katılımcıların psikolojik dayanıklılığın geliştirilmesine ilişkin meslektaşları için yaptıkları önerilere de yer verilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığının daha detaylı araştırılması için yapılacak akademik çalışmalara ve eğitim paydaşlarına çeşitli önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar sözcükler:** Psikolojik dayanıklılık, öğretmen, kişilik özellikleri, akademik özellikler, sosyal özellikler

### ACADEMIC, SOCIAL AND PERSONALITY TRAITS OF TEACHERS WITH HIGH LEVEL OF PSYCHOLOGICAL HARDINESS

#### ABSTRACT

*In this study, it is aimed to determine the academic, social and personality traits of teachers with high level of psychological hardiness. Phenomenological research design was used in the present study as a qualitative and suitable technique for this investigation. Participants were determined by criterion sampling method and they consisted of 10 teachers with high level of psychological hardiness who work in a public lower secondary school in Ankara. An interview form was prepared for the data collection process and semi-structured interviews were conducted with each of the participants. The data were analyzed by using descriptive analysis. Academic, social and personality traits of teachers with high level of psychological hardiness were determined in detail. Moreover, it was determined that what kind of professional problems teachers had and which coping strategies they used for these problems. Within the scope of the study, participant recommendations about the development of teacher psychological hardiness were also articulated. Consequently, several suggestions were made to the academic studies and educational stakeholders for more detailed investigation of teacher psychological hardiness.*

**Keywords:** Psychological hardiness, lower secondary school teacher, personality traits, academic and social characteristics

---

<sup>327</sup>Doç.Dr., ferudun@gazi.edu.tr

<sup>328</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd.,Gazi Üniversitesi, kubrada.16@gmail.com

## GİRİŞ

Öğretmenler sosyal, kültürel ve ekonomik yönüyle farklılık gösteren ortamlarda ve imkânlarda çalışmalarına rağmen, bireyler için belirlenen ortak öğrenme kazanımlarını gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Zorlu şartlar ve kısıtlı imkânlarda görevini yapabilme gayreti, çoğu öğretmen için strese ve aşırı yorgunluğa sebep olabilmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda psikolojik zorluklara ve strese maruz kaldıklarını göstermektedir. (Austin, Shah ve Muncer, 2005; Erçetin, Hamedoğlu ve Çelik, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara ve buldukları okullarda yaşadıkları problemlere karşı sağlıklı baş etme yolları ve bir direnç oluşturmaları gerekmektedir. Khobasa (1979), stresli yaşam durumları ile karşılaşan bireylerde bulunan ve bir direnç kaynağı olarak görev yapan kişilik özelliğini 'psikolojik dayanıklılık' olarak adlandırmaktadır.

Zorlu ve stresli çalışma koşullarında bulunan bireyler için oldukça önemli bir özellik olan psikolojik dayanıklılık birbiriyle ilişkili bağlanma, kontrol ve güçlük olmak üzere üç ayrı boyutta ele alınmaktadır (Crowley, Hayslip ve Hobdy, 2003; Hanton, Evans ve Neil, 2002; Lambert ve Lambert, 1999; Lambert, Lambert ve Yamase, 2003; Maddi, Harvey, Khoshaba, Lu, Persico, & Brow, 2006; Maddi ve Khoshaba, 1994; Morrissey ve Hannah, 1986). *Bağlanma*, bireyin yaşam sürecinde çeşitli alanlarla ilgilenmesi ve devam eden yaşam olaylarına katılma eğilimi olarak tanımlanmaktadır. İnsan sosyal bir varlık olması yönüyle iş hayatına, aile çevresine, inanç ve değerlerine bağlanmaktadır. Bu durumda bağlanma bireyin karşılaştığı problemler ve stresli yaşam durumlarına karşı bir güç kaynağı oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Kobasa, Maddi ve Kahn, 1982). *Kontrol*, bireyin yaşamındaki çeşitli durumları değiştirilebileceğine yönelik inancını ve bu doğrultudaki eylemlerini içermektedir. *Güçlük* ise durağan olmaktan çok değişime olan inancı ifade etmektedir. Bu yönüyle güçlük, yeni şeyler denemekten hoşlanmayı ve kendine güveni içermekte, bireylerin çevresiyle etkileşime geçmesini gerektirmektedir (Maddi vd., 2006).

Psikolojik dayanıklılığa yönelik yapılan literatür taraması sonucunda eğitim, sağlık, işletme, psikoloji gibi birçok alanda farklı meslek gruplarını ele alan araştırmalara rastlanmıştır (Bitmiş, Sökmen ve Turgut, 2013; Budak, 2015; Erim ve Küçük, 2017; Karacaoğlu ve Köktaş, 2016; Sezgin, 2012). Eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını araştıran çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını farklı değişkenler açısından inceleyen çalışmaların yanı sıra iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel vatandaşlık gibi birçok kavramla ilişkisini araştıran çalışmalar da bulunmaktadır (Budak, 2015; Gökmen, 2014; Gu ve Day, 2016; Hong, 2012; Uçar, 2014; Yalçın, 2013). Ancak

psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenleri diğer öğretmenlerden ayıran temel özelliklerin neler olduğu konusunda yapılan çalışmalar sınırlıdır. Öğretmenler açısından önemli bir kişilik özelliği olan psikolojik dayanıklılığın bazı akademik, sosyal ve kişilik özellikleriyle ilişkili olması beklenmektedir. Bu çalışma, psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin akademik, sosyal ve kişilik özelliklerini betimlemeyi amaçlaması açısından literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin bu özelliklerinin belirlenmesi hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ve hizmet içi eğitim etkinliklerinin geliştirilmesinde dikkate alınabilir. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin belirlenmesine ve geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülen bu çalışma, daha sonraki çalışmalara, gelişime yönelik uygulama ve etkinliklere ışık tutabilecek bazı çıkarımlar da sunabilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma kapsamında ortaokulda eğitim veren psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek öğretmenlerin akademik, sosyal ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki problemlere cevap aranacaktır:

- Psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve öğretmenliğe ilişkin tanımlama ve kavramsallaştırmaları nasıldır?
- Psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek öğretmenlerin mesleki tutum ve değerleri nelerdir?
- Psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek öğretmenlerin akademik, sosyal ve kişilik özellikleri nelerdir?
- Psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek öğretmenlerin akademik yeterliklerini, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalar nelerdir?
- Psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin *psikolojik dayanıklılığa* ilişkin algı ve yaşantıları nelerdir?
- Psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek öğretmenlerin meslektaşlarına psikolojik dayanıklılık düzeylerini artırmaları için önerileri nelerdir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Çalışma kapsamında nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan 'olgubilim çalışması (fenomenoloji) deseni' kullanılmıştır. Olgubilim çalışmaları farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları ele almaktadır. Olgubilim çalışmalarında veriler, araştırmanın ele aldığı olguyu taşıyan ve yansıtılabilen bireylerden, görüşmeler yoluyla elde edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan

Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu araştırmalarda ele alınan örnekler, yaşantılar ve açıklamalardan çıkarılan sonuçlar bir olgunun daha iyi tanınmasını ve anlaşılmasını sağlar ancak çalışmalardan elde edilen sonuçlar kesin ve genellenebilir olmayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### **Katılımcılar**

Çalışmanın katılımcıları Ankara ilinde bulunan resmi ortaokullarda görevli, psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek 10 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden *ölçüt örnekleme* kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme belli niteliklere sahip kişiler, olaylar veya araştırma verilerine göre belli özellikleri taşıyan bireylerin belirlenmesidir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırma kapsamında katılımcıların belirlenmesi için ilk olarak psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek bir öğretmenin somut özelliklerinin neler olduğunu belirten bir davranış listesi oluşturulmuş ve 12 maddeden oluşan meslektaş değerlendirme formu hazırlanmıştır. Formun hazırlanma sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

Literatürde psikolojik dayanıklılığa ilişkin ölçekler belirlenmiş ve ölçek maddeleri incelenmiştir (Basım ve Çetin, 2011; Çetin ve Basım 2012; Durak, 2002).

Ölçek maddeleri içerisinde bireyin çevresi tarafından gözlemlenebilir, somut özellikleri ve davranışları içeren maddeler tespit edilmiştir.

Belirlenen maddelerden *Bağlanma, Kontrol, Güçlük* alt boyutlarının her birini ölçecek çoğunlukta maddeler seçilerek düzenlenmiştir.

Hazırlanan form okul yöneticilerine ve öğretmenlere uygulanarak, kendi okullarında bu özelliklere en yüksek düzeyde sahip olan beş öğretmeni belirtmeleri istenmiştir. Meslektaş değerlendirme formlarında en çok belirtilen 10 öğretmen tespit edilmiştir. Belirlenen öğretmenlerden öz değerlendirme yapmaları da istenerek psikolojik dayanıklılığı yüksek bir bireyin davranışlarının kendileri için geçerli olup olmadığı sorgulanmış ve araştırmanın katılımcıları belirlenmiştir. Katılımcılara ait bazı demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1: Katılımcıların Bazı Demografik Değişkenleri**

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Branş	Türkçe	Türkçe	Matematik	Arapça	Müzik	Fen Bilgisi	Matematik	Sosyal Bilgiler	İngilizce	Din Kültürü
Hizmet Süresi (Yıl)	24	9	8	5	24	10	3	10	12	12
Kurumdaki Hizmet Süresi (Yıl)	4	4	3	3	19	3	2	2 (Ay)	1	2

### **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Araştırmanın problemini ve alt problemlerinin her birini yeteri ölçüde incelemeye olanak sağlayacak sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Form 21 tane açık uçlu soru, 5 tane de kapalı soru olmak üzere 26 sorudan oluşmaktadır. Soruların kapsam geçerliliği ve kullanılan ifadelerin anlaşılabilirliği uzman görüşü alınarak teyit edilmiş, bazı kısımlara sonda sorular da eklenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde hem belirli bir düzen hem de esneklik bulunduğu için eğitim bilim araştırmalarına oldukça uygun bir teknik görünümü vermektedir (Ekiz, 2003). Yapılan görüşmeler her bir katılımcı ile ayrı olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcının izni alınarak ses kaydında bulunulmuştur. Görüşme esnasında bireylerin düşüncelerini rahat şekilde ifade edebilmeleri için yeterli süre tanınmış ve gerekli görüldüğünde görüşmelerin süresi uzatılmıştır. Görüşme esnasında bireylerin düşüncelerini kısıtlayıcı ve yönlendirici ifadelerden uzak durulmuştur.

Elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. Betimsel analiz verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesi ve görüşmede kullanılan boyutlar dikkate alınarak sunulmasıdır. İçerik analizinde ise toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak amaçlanır. Betimsel analizde betimlenen ve yorumlanan veriler içerik analizinde daha derin bir şekilde incelenir. Betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

## **BULGULAR**

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin “öğretmenlik” tanımı için kullandıkları ifadeler incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** *Psikolojik Dayanıklılığı Yüksek Öğretmenlerin “Öğretmenlik” Tanımı İçin Kullandıkları İfadeler*

“Öğretmenlik” Tanımı İçin Kullanılan İfadeler	Öğretmenler	n
Öğretirken öğrenmektir	Ö3, Ö7, Ö9	3
Fedakarlıktır.	Ö4, Ö9	2
Emek ve sabırdır.	Ö1	1
Çocukları anlamak ve onlarla kaynaşmak yeri geldiğinde çocuk olmaktır.	Ö2	1
Bilgi aktarmak ve hayatı şekillendirmektir.	Ö10	1
Çocuklara bilgiye ulaşma yolunu göstermek, rehberlik yapmaktır.	Ö8	1
Öğretmenlik meslek değildir bir yaşam biçimidir.	Ö7	1
Çocuklara ahlaki ve eğitimsel olarak bir şeyler katmaktır.	Ö8	1
Vicdan işidir.	Ö9	1

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılar öğretmenlik mesleğini tanımlarken çoğunlukla öğretirken öğrenmektir, emek ve sabır gerektiren bir iştir, fedakarlıktır ifadelerini kullanmıştır.

Psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin, bir öğretilerde bulunması gereken en önemli özelliklerin neler olduğuna ilişkin görüşleri ise Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3: Psikolojik Dayanıklılığı Yüksek Öğretmenlere Göre Bir Öğretilerde Bulunması Gereken En Önemli Özellikler**

Öğretilerde Bulunması Gereken En Önemli Özellikler	Öğretmenler	n
Akademik olarak yetkin	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	6
Öğrenci seviyesine inebilen	Ö1, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	5
Teknolojiye ayak uyduran	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8	4
Öğrenciyi gözlemleyen ve tanıyan	Ö1, Ö4, Ö9	3
Kendini sürekli yetiştiren	Ö3, Ö4, Ö5	3
Çocukları seven	Ö5, Ö6, Ö7	3
Empati kurabilen	Ö2, Ö4	2
Sabırlı	Ö2, Ö4	2
Çocukları kendi düzeyinde değerlendirebilen	Ö4, Ö6	2
Vicdan sahibi	Ö2	1
Ahlaklı	Ö8	1
Etrafına örnek olan	Ö3	1
Samimi	Ö10	1
Elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışan	Ö4	1
Güvenilir	Ö10	1

Tablo 3 incelendiğinde psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlere göre; bir öğretmen akademik olarak yetkin, teknolojiye ayak uyduran ve kendisini sürekli geliştiren, öğrenciyi tanıyan ve öğrencinin seviyesine inebilen özellikte olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin sabırlı, vicdan sahibi, ahlaklı, samimi ve güvenilir bireyler olması gerektiği de anlaşılmaktadır.

**Tablo 4: Psikolojik Dayanıklılığı Yüksek Öğretmenlerin Mesleki Tutumları**

Alt Kategori	Kodlar	n	Öğretmen Görüşleri		
Mesleğe yönelik tutum	Öğretmen olmaktan mutlu olma	10	<i>Mutluyum iyi ki böyle bir mesleğim var, yaptığım en doğru şey bu. (Ö1)</i>		
			<i>Çok mutluyum başka bir mesleği yapamazdım herhalde. (Ö2)</i>		
			<i>Öğretmenliği çok seviyorum. (Ö3)</i>		
			<i>Mutluyum, annem yönlendirmişti, çok dua ederim. (Ö5)</i>		
			<i>Çok seviyorum mesleğimi. (Ö6)</i>		
			<i>Öğretmenliği çok seviyorum, çok mutluyum. (Ö7)</i>		
			<i>Ben işime mutlu gidiyorum, insan işine mutlu gitmeli ayakları geri geliyorsa mutsuzdur. (Ö8) İsteyerek bu mesleği seçtim, mutluyum. (Ö10)</i>		
			<i>Öğrencilerde ufak bir değişim bile olsa beni mutlu ediyor, demek ki bir şeyler katmışım diyorum. Bu mutluluğu hiçbir şeyde bulamazdım herhalde. (Ö2)</i>		
			<i>Hem dersi hem de ahlakı güzel çocuklar olsun isterim bunu görünce çok mutlu oluyorum. (Ö6)</i>		
			<i>Matematik anlattığım bir insanın yapabildiğini gördüğümdeki hissettiğim mutluluğu başka bir şeyde hissetmediğimi gördüm. Bu mesleği yapmalıyım dedim. (Ö7)</i>		
Meslekten mutlu olma sebebi	İnsanlara katkıda bulunma	6	<i>Öğrencilerin olumlu bakışı, güzel dönütü. (Ö8)</i>		
			<i>Bir işe yaramış hissediyorum kendimi, öğrencilerin her biri bir yere gelmiş ve 'sizin sayenizde' diyor. Bunlar o kadar mutlu ediyor ki. (Ö9)</i>		
			<i>Öğrencilere bir şey katmaktan mutluyum. (Ö10)</i>		
			<i>Ben çocukları çok seviyorum. (Ö6)</i>		
			<i>Ben okula giderken işe gidiyorum demem, öğrencilere gidiyorum derim. Onlar benim enerji kaynağım. (Ö8)</i>		
			<i>17-20 tane çocuğun sana pırıl pırıl meraklı gözlerle bakması çok güzel. (Ö9)</i>		
			Bilgi paylaşma	2	<i>Okul ortamını seviyorum. Dinamik, bilgi paylaşımı var. (Ö1)</i>
					<i>Öğrenci, veli, iletişim çok güzel, mutlu ediyor beni. (Ö3)</i>
			Uygun çalışma saatleri	2	<i>Mesai paylaşımı, çalışma saatleri uygun. (Ö1)</i>
					<i>Bayan için de mesai saatleri daha uygun. Sosyal, aile hayatımıza da vakit ayırabiliyoruz. (Ö9)</i>

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin her birinin mesleğine yönelik olumlu tutum sergilediği görülmektedir. Meslekten mutlu olma sebepleri incelendiğinde ise çocukları sevdikleri,

insanlara katkıda bulunmaktan ve bilgi paylaşmaktan mutlu oldukları anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerden oldukça az bir kısmı (n= 2) meslekten mutlu olma sebebi olarak çalışma saatlerinin uygun olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin akademik özellikleri araştırılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin “Akademik özellikleri” ve “Yapmış olduğu akademik çalışmalar” olmak üzere iki kategori altında kodlanarak Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5:** Psikolojik Dayanıklılığı Yüksek Öğretmenlerin Akademik Özellikleri

Kategori	Alt Kategori	Kodlar	n	Öğretmen Görüşleri
Akademik özellikleri	Alanına özgü (Teorik)	Alan bazlı teorik gelişime gayretli ve istekli	6	<i>Araştırma yapıyorum. Kendimi geliştirme yapmazsam meslekte köreliyorum. (Ö9)</i> <i>Yabancı dildeki gazete ve kitaplardan çeviriler yapıyorum. (Ö4)</i> <i>Eğitim yönetiminde lisansüstü eğitim alarak, kendimi yönetsel açıdan da geliştirip, akademik bir gelişim istiyorum. (Ö3)</i> <i>Kendi alanımda gelecekte neler olabileceğini öğrenmek maksatlı matematikte yüksek lisans yapıyorum. (Ö7)</i> <i>Tarih alanında yüksek lisansım var, henüz yarım. Tarihi kitap ve kaynakları okumayı seviyorum. (Ö8)</i>
		Güncel gelişmeleri takip eden	3	<i>Güncel olayları takip ederim, araştırırım. (Ö6)</i> <i>Güncel yeni çıkmış programları incelerim, takip ederim. (ö7)</i> <i>Branşım ile ilgili gelişmeleri takip ediyorum. (Ö8)</i>
	Eğitim-öğretim sürecine ilişkin	Öğretim yöntem ve tekniklerinde alternatifler arayan	3	<i>Öğretimi daha ne kadar keyifli hale getirebileceğimi düşünüyorum ve bunun gayretini yaşıyorum. (Ö3)</i> <i>Çocukların seviyesine inebilmek için alternatif yollar bulmaya çalışıyorum. (Ö4)</i> <i>Yeni gelen yapılandırmacı sisteme ayak uydurabilecek, çarkın dişlerini döndürebilecek insana ihtiyaç var. Bu yaş grubu için somuttan soyuta geçiş önemli ve dikkat ediyorum. (Ö7)</i>
		Öz eleştiride bulunan ve değişime açık	5	<i>Benim bildiğim doğrudur demem. (Ö1)</i> <i>Öz eleştiride bulunurum. (Ö3)</i> <i>Çocukların seviyesine inebilmek için kendimi geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. (Ö4)</i> <i>Deneyimli insanlarla konuşmak kar sağlıyor. (Ö7)</i> <i>Yeniliklere açığım. (Ö9)</i>
Yapmış olduğu akademik çalışmalar	-	Bilimsel projelerde görev alma	6	<i>TÜBİTAK 4006 bu benim eserim çalışmalarına katıldım. Proje koordinatörlükleri yapıyorum. (Ö6)</i> <i>2006 TÜBİTAK çalışmalarına katılıyorum. (Ö8)</i> <i>Sempozyumda İngilizce drama ve tiyatro üzerine bir bildirim var. (Ö9)</i> <i>Yurt dışında 6 ortak ülke ile projemiz oldu. (Ö9)</i> <i>STEM ile ilgili bir AB projesinde koordinatörüm (Ö10)</i>
		Makale çalışmaları	2	<i>Müzik eğitimcileri derneğine ait Dergide yazılarım oluyor, 10 yazım var. (Ö5)</i> <i>Ülkeler arası matematik eğitimindeki sistem farklılıklarına ilişkin makale yazdık ama yayınlanmadı. (Ö7)</i>
		Bildiri hazırlama ve sunma	1	<i>Uluslararası kongrede sözlü bildirim var. (Ö8)</i>

Tablo 5 incelendiğinde psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin öz eleştiride bulunan, öğretim yöntem ve tekniklerinde alternatifler arayan ve güncel gelişmeleri takip eden bireyler oldukları belirlenmiştir. Ayrıca hem eğitim-öğretim sürecine ilişkin hem de alanına özgü teorik konularda kendini geliştirmeye gayretli ve istekli oldukları anlaşılmaktadır. Aynı zamanda bu öğretmenlerin bilimsel projelerde görev aldıkları, makale ve bildiri hazırlama



gibi akademik çalışmalarda buldukları belirlenmiştir. Tablo 6’da psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin akademik yeterlik ve mesleki gelişim için yaptıkları faaliyetler verilmiştir.

**Tablo 6: Psikolojik Dayanıklılığı Yüksek Öğretmenlerin Akademik Yeterlik ve Mesleki Gelişim İçin Yaptıkları Faaliyetler**

Alt Kategori	Kodlar	n	Öğretmen Görüşleri
Okul içerisinde	Zümreyle iletişim kurma	4	Zümre arkadaşlarımla iletişim halindeyim. Özellikle yeni mezun arkadaşlardan gelişmeleri takip ederim. (Ö1) Zümre toplantılarında etkileşim halindeyiz. Verim alıyorum ve etkiliyorum.(Ö3) Zümre arkadaşlarımla neyi nasıl yaparsak daha iyi olur diye konuşuyoruz. Deneyimli insanlarla konuşmak kar sağlıyor. (Ö7) Öğretim yönüyle öğretmenlerle etkileşim içindeyiz, materyal paylaşıyoruz, birbirimize yardımcı oluyoruz. (Ö9)
			Sosyal medya gruplarından faydalanma
Sosyal hayatında	İnformal gruplarda etkileşim kurma	4	Okul dışında meslek arkadaşlarımızla birbirimiz hakkında görüş paylaşır yapıcı eleştirilerde bulunuruz. (Ö3) Okul dışında öğretmenlerle diyalogumuz var ve paylaşımda bulunuyoruz. (Ö6) Kitap okuma kulüpleri oluşturduk.2 haftada bir ya da ayda bir eğitimsel kitaplardan ve dünya klasiklerinden ortak bir kitap belirleyip okuyoruz ve paylaşıyoruz. (Ö7) Arkadaşlar arasında kitap tavsiyelerimiz oluyor (Sınıf yönetimi, psikolojik). (Ö9)
	Dernek toplantılarına katılma	1	Müzik eğitimcileri derneğimiz var ayda bir katılıyorum, konuşmacı konumundayım. Toplantılarda çok şey öğrendim. (Ö5)
Akademik hayatında	Hizmet içi eğitimlere katılma	5	3-5 defa hizmet içi eğitime katıldım. (Ö1) Çeşitli konularda çok sayıda hizmet içi eğitim aldım. (Ö3) En az 20 tane hizmet içi eğitim aldım.( Ö5) Farklı konularda 10 tane hizmet içi eğitim aldım. (Ö8) AB Projeleriyle ilgili hizmet içi eğitim aldım. (Ö9)
	Lisansüstü eğitim alma	4	Kendi alanımla ilgili tezli yüksek lisansa devam ediyorum. (Ö4) Lisansüstü eğitim alıyorum. (Ö5) Analitik geometri alanında tezli yüksek lisans yapıyorum. (Ö7) Eğitim yönetimi ve denetiminde tezli yüksek lisans yapıyorum. (Ö8)
	Akademik kongre ve toplantılara katılma	2	Matematik eğitimiyle ilgili 2 sempozyuma dinleyici olarak katıldım. (Ö7) Polonya’da eğitim yönetimi ile ilgili bir sempozyuma sözlü bildiriyle katıldım. (Ö8)
	Akademik dergi, kitap ve makaleleri takip etme	9	Üniversite hocalarımla makalelerini okurum. (Ö2) Türk dili dergisini her ay mutlaka alırım. (Ö2) Dergilerden faydalanırım. (Ö3) TODAİE çalışmalarını ve makaleleri takip ederim. (Ö3) Uygulamaya dönük makaleler okuyorum. (Ö4) Çok fazla yazı, makale okurum. Bilimsel kitapları okumayı seviyorum. (Ö6) Çocuk dergilerini alırım, gelişmeleri takip ediyorum. (Ö6) Gelişimsel pedagojik kaynak ve kitaplara göz gezdiriyorum. (Ö10) Matematik ve Dünya Dergisi ve TÜBİTAK Eğitim Dergisi’ni takip ediyorum. (Ö7) Özellikle eğitim yönetimine ilişkin tez ve kitapları okuyorum. (Ö8)
	Branşıyla ilgili web sitelerini takip etme	4	Türkçe sitelerine bakıyorum. (Ö1) Uygulamaya dönük olarak interneti ve ortaokul web sitelerini takip ederim. (Ö3) Çeşitli web sitelerini takip ederim ve EBA’yı tekrar amaçlı kullanırım. (Ö6) EBA vd. web sitelerindeki videolardan matematik öğretiminde faydalanıyorum. (Ö7)

Tablo 6 incelendiğinde psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin, akademik yeterlik ve mesleki gelişim için hem okul içerisinde hem de sosyal ve akademik hayatlarında çeşitli

faaliyetlerde bulunduğu belirlenmiştir. Okul içerisinde zümreyle iletişim kurarken; sosyal hayatında alanına özgü dernek toplantılarına katılmakta ve meslektaşlarıyla oluşturdukları sosyal medya gruplarından faydalanmaktadırlar. Aynı zamanda bu öğretmenler mesai dışında meslektaşlarıyla gruplar oluşturarak etkileşim kurmaktadır. Akademik hayatlarında ise hizmet içi eğitime katıldıkları, lisansüstü eğitim aldıkları, çeşitli akademik kongre ve sempozyumlara katıldıkları ve branşlarıyla ilgili akademik çalışmalarını takip ettikleri belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerde araştırılan bir diğer özellik ise bu öğretmenlerin sosyal özellikleridir. Bu bağlamda ilk olarak öğretmenlerin sosyal bir insana ilişkin algıları incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7: Psikolojik Dayanıklılığı Yüksek Öğretmenlerin Sosyal Bir İnsana İlişkin Algıları**

Alt Kategori	Kodlar	n	Öğretmen Görüşleri
Kişilerarası iletişimde etkin	İletişim kurmada ilk adımı atabilen	2	<i>Selamlaşmayı sevmeli, gözle iletişimle bile olsa önemli. (Ö2)</i> <i>Selan vermeli, günaydın diyebilmeli. Diyaloglara insanları katabilmek için ilk adımı atabilmeli. (Ö5)</i>
	İletişimi güçlü	5	<i>İletişim yollarını ve kanallarını doğru kullanabilmeli. (Ö8)</i> <i>İletişimi güçlü olmalı. (Ö3)</i> <i>Herkesle kolay iletişim kurar. (Ö4)</i> <i>İletişime açık olmalı, karşı tarafa açık kapı bırakabilmeli. (Ö5)</i> <i>Farklı insanlarla farklı konularda iletişim kurabilmeli. (Ö6)</i>
	Üslubu düzgün	2	<i>İnsanları kırıcı, alay edici sözlerde bulunan biri ne kadar sosyal olursa olsun insanlar tarafından kabul edilmez. (Ö8)</i> <i>Üslubu düzgün olmalı, kelimelerin nereye gittiğini bilmeli. (Ö9)</i>
	Diksiyonu düzgün	1	<i>Diksiyonu düzgün olmalı. (Ö9)</i>
Konuşkan ve faydalı	-	4	<i>Konuşkan ama gereksiz konuşan değil, faydalı. (Ö1)</i> <i>Konuşkan. (Ö2)</i> <i>Konuşkan olmalı. (Ö7)</i> <i>Çevresine bir şeyler katacak şekilde konuşan. (Ö9)</i>
Birikimli ve çok yönlü	-	4	<i>Gezdiği yer, okuduğu kitap... Onda bir şeyler bulmalı insan. (Ö1)</i> <i>Çok yönlü olmalı, farklı konularda deneyimli ve becerili olup bunu diğer insanlarla paylaşabilmeli. İnsanlarla bir paydaş oluşturabilmeli. (Ö7)</i> <i>Çok yönlü olmalı farklı insanlarla farklı konularda iletişim kurabilmeli. (Ö6)</i> <i>Bilgili biri. (Ö9)</i>
Yeniliklere açık	-	2	<i>Yeniliklere açık olmalı. (Ö3)</i> <i>Günü takip etmeli. (Ö7)</i>
Bencil olmayan	-	2	<i>Egolarından arınmış bir insandır, bu tip insanlar başkalarını kabul etmez ve kabul edilmezler. (Ö8)</i> <i>Bencillik iletişimi kapatır. (Ö10)</i>
Sosyal faaliyetleri olan	-	2	<i>Sosyal faaliyetleri takip eder. (Ö4)</i> <i>Bir şeyler yapmayı sever ve hayat enerjisiyle dolu. (Ö7)</i>
Dürüst	-	1	<i>İnsanlara kendini doğru ifade eden kişidir, duruma ve şartlara göre değişken davranan değil. (Ö8)</i>
İyimser	-	1	<i>Olumlu bir bakış açısına sahip olmalı. (Ö7)</i>
Samimi	-	1	<i>Samimiyet olmalı. (Ö10)</i>
Güvenilir	-	1	<i>Güvenilir biridir. (Ö10)</i>
Hoşgörülü	-	1	<i>Hoşgörülü olmalı. (Ö7)</i>

Tablo 7 incelendiğinde psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenler, sosyal bir insanı kişiler arası iletişimde etkin bireyler olarak görmektedirler. Bu yönüyle sosyal bir insan, iletişim kurmada ilk adımı atabilen, iletişimi güçlü, üslubu ve diksiyonu düzgün bir kişi olmalıdır. Sosyal bir insana ilişkin algılarında ön plana çıkan diğer özellikler ise bu bireylerin konuşkan, faydalı, bencil olmayan, birikimli, yeniliklere açık, dürüst ve çok yönlü olmasıdır. Psikolojik

dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin kendi sosyal özelliklerine ilişkin bulgular ise Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8: Psikolojik Dayanıklılığı Yüksek Öğretmenlerin Sosyal Özellikleri**

Alt Kategori	Kodlar	n	Öğretmen Görüşleri
Yeni bir ortamda ilk olarak gözlem yapan	-	7	<i>Önce gözlemlerim, zaman içinde kaynaşırım. (Ö1)</i>
			<i>Önce izleyiciyim, insanları, durumu ortamı... Sonra ortama göre kendimi şekillendiririm. (Ö2)</i>
			<i>Önce biraz gözlemlerim. (Ö9)</i>
			<i>Önce gözlemlerim, çabuk alıştığım zannedilir ama incelerim. Gözlemlerimden sonra mesafemi azaltırım. (Ö3)</i>
			<i>Önce kendimi belirtmekten ziyade, gözlemci oluyorum. (Ö5)</i>
			<i>Önce gözlemlerim, sonra iletişime geçerim. (Ö6)</i>
			<i>Önce gözlem yaparım, sonra iletişime geçerim. (Ö8)</i>
Kişiler arası iletişimde etkin	İnsanların sorunlarıyla ilgilenen	1	<i>İnsanların sıkıntılarıyla ilgilenirim, empati kurarım. (Ö3)</i> <i>Başkalarının sorunlarına da çözüm üretirim. (Ö5)</i>
	Farklı insanlarla ortak bir paydası olan	2	<i>Her insanla ortak bir nokta bulabilirim, kitap, sinema, tiyatro... Birbiriyle anlaşılamayan kişilerle, farklı farklı gruplarla bile. (Ö3)</i> <i>Öğretmenlerin hepsiyle frekansımız uyumuyor olabilir ama hepsiyle ortak bir değer var. (Ö5)</i> <i>İnsanların ilgi alanlarına göre bir paydaş bulabilirim. (Ö7)</i>
	Herkesle iyi olmaya çalışan	2	<i>Herkesle iyi olmaya çalışırım. (Ö3)</i> <i>İnsanları olduğu gibi kabul ederek yaşarım. (Ö4)</i>
	İletişim kurmada ilk adımı atabilen	3	<i>İnsanlarla direk iletişime geçebiliyorum. (Ö8)</i> <i>Çekinik duran insanlara yardımcı olurum. (Ö5)</i> <i>Genelde paylaşımda öncülük yapıyorum. (Ö6)</i>
	Yeni insanlarla tanışmayı seven	3	<i>Yeni bir ortama girdiğimde çok sevinirim. (Ö3)</i> <i>Yeni insanlar tanımayı ve arkadaşlık kurmayı çok severim. (Ö4)</i> <i>Yeni ortamda müthiş keyif alırım. (Ö5)</i>
	İnsanları sosyal çevreye katan	3	<i>İnsanları sosyalleşmeye katabilirim, çekinik duran insanlara destekçi olurum. (Ö5)</i> <i>Başkalarının bir araya gelmesinde etkili olurum, kaynaştırırım. İnsanları bir araya toplayıp birleştiren bir insanım. (Ö7)</i> <i>Öğretmenleri birleştirici bir özelliğim var, sosyalleştiririm. (Ö8)</i>
İyimser	-	4	<i>İyi yönden bakmasını bilirim, yaşadığım bir olumsuzlukta bile onun bir yede hayra döneceğini bilirim benim için. (Ö2)</i> <i>Genelde insanların olumlu yönlerini görmeye çalışırım. (Ö7)</i> <i>Olayların arka planını ve kişilerin düşüncelerini bilmediğim zaman hüsnü-zan ile yaklaşırım. (Ö4)</i>
Etkileyici ve yön verici	-	4	<i>Etkileyici ve yön verici biriyim. (Ö1)</i> <i>Toplantılarda verim alıyorum ve etkiliyorum. (Ö3)</i> <i>Zamanla farkında olmadan grubun lideri olurum. (Ö8)</i> <i>Proje koordinatörlükleri yapıyorum, genelde öncü biriyim. (Ö6)</i>
Ortama uyum sağlayan	-	3	<i>Rahat uyum sağlarım. (Ö2)</i> <i>Ortama hemen adapte olurum. (Ö5)</i> <i>Ortama uyum sağlarım. (Ö9)</i>
Yardımsaver	-	2	<i>Yardımsaverim. (Ö1)</i> <i>Yardımsaverim. (Ö3)</i>
Güler Yüzlü	-	2	<i>Güler yüzlü bir insanım. (Ö2)</i> <i>Güler yüzlüyümdür. (Ö3)</i>
Konuşkan	-	2	<i>Konuşkanım. (Ö2)</i> <i>Konuşkanımdır. (Ö7)</i>
İnsanı seven	-	1	<i>İnsanları seviyorum, kim olursa olsun (Ö4)</i>
Güvenilir	-	1	<i>Güvenilir biriyim. (Ö1)</i>
Uzlaşmacı	-	2	<i>Orta yolu bulup uzlaşmacı davranırım. (Ö2)</i> <i>Sorunlara çözümleyici ve uzlaşmacı davranırım. (Ö5)</i>
Birikimli ve çok yönlü	-	1	<i>Çok yönlüyüm, insanlara birçok yönden fikir katabilirim. (Ö1)</i>

Tablo 8 incelendiğinde psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin kişiler arası iletişimde etkin, iyimser, etkileyici ve yön verici bireyler olduğu görülmektedir. Ayrıca bu

öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni girdikleri bir ortamda ilk olarak gözlem yapma özelliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durumun sebebi incelendiğinde, öğretmenlerin psikolojik olarak kendisini yıpratacağını düşündüğü bazı durumlara karşı birtakım önlemler almak istediği anlaşılmaktadır. Yeni girdikleri bir ortamda ilk olarak gözlem yapma özelliği de alınan önlemler arasında yer almaktadır. Ayrıca çalışma kapsamında psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla yaşadıkları problemlerle baş etme yolları da araştırılmış elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9:** Psikolojik Dayanıklılığı Yüksek Öğretmenlerin İş Arkadaşlarıyla Yaşadıkları Problemlerle Baş Etme Yolları

Alt Kategori	Kodlar	n	Öğretmen Görüşleri
Problem yaşanılan kişiyle konuşup uzlaşır.	-	10	<i>Kişiyle muhatap olur, konuşurum. (Ö1)</i> <i>Mutlaka o kişiyle konuşurum. (Ö2)</i> <i>Sebebini inceleyince hemen gider görüşürüm, yanlış anlaşılmayı gideririm. (Ö3)</i> <i>Kendisiyle konuşurum. (Ö4)</i> <i>Sorunlarda çözümleyici ve uzlaştırıcı biriyimdir. (Ö5)</i> <i>İlk olarak problemi o kişiye anlatırım. (Ö6)</i> <i>Kişini kendisiyle görüşmek, bakış açısını anlatıp uzlaşmak gerekir. (Ö7)</i> <i>Kişiyle konuşurum. (Ö8)</i> <i>Problem yaşadığım kişiyle görüşürüm. (Ö9)</i> <i>Birebir net olarak durumu konuşurum. (Ö10)</i>
Sorunun sebebini çok yönlü düşünür.	-	4	<i>Sorun tek taraflı değildir bence, sorunun sebebini incelerim. Duruma bağlı olarak davranır, durur bir düşünürüm. (Ö3)</i> <i>Herkesin psikolojik durumu farklı, kişiyi kendi dünyasında değerlendiririm. Sorunun sebebini düşünürüm. (Ö4)</i> <i>Durumun kötü görünme sebebi farklı açılardan bakmak olabilir. Tek yönlü bakmayıp, olayı açıklığa kavuşturmak gerekir. (Ö7)</i> <i>Önce durup bir düşünürüm, gözlemlerim. (Ö9)</i>
Uzlaşmadığı kişiyle arasına mesafe koyar.	-	10	<i>Çözüm üretmezsem görmezden gelirim, iş gereği olması gereken şekilde konuşurum, kişisel iletişimimi devam ettirmem. (Ö1)</i> <i>Önce çözüm üretmeye çalışırım, eğer olmazsa uzak dururum. (Ö2)</i> <i>Ona mesafe koyarım, tamamen ipleri koparmam, bir şans veririm. (Ö3)</i> <i>Mesafe alırım. (Ö9)</i> <i>Hallolmazsa, uzlaşmazsam fazla diyalog kurmamaya çalışırım. Konuyu kapatırım. (Ö4)</i> <i>Tepki koymam, mesafe alırım. (Ö5)</i> <i>Çözüm olmuyorsa görmezden gelirim, mesafe koyarım, önlem alırım. Selam devam eder ama bir adım daha öteye geçmem. (Ö6)</i> <i>Çözüm üretmezsem olayı yok sayar, kişiye mesafe koyarım. (Ö7)</i> <i>İletişim sağlayamayacağımızı düşünüyorsam ve beni mutsuz ediyorsa sadece işimiz gereği konuşurum ve sosyal iletişim ağlarımı kapatırım. (Ö8)</i> <i>Mesleki hayatımda ayrı tutmam, yardımcı olurum, kin tutmam, ama görmezden gelirim. (Ö10)</i>
Sorunların kendisinde olumsuz etki bırakmasına izin vermez.	Mesleki motivasyonu düşmez	8	<i>Sınıfa girdiğimde hiçbir şey bana etki edemez, buna izin vermiyorum. Çocuklarla arama kimsenin girmesini istemiyorum, mesleğime kesinlikle beşerin etkisini istemiyorum. Bunun için bazı insanlarla arama mesafe koyarım. (Ö2)</i> <i>İş motivasyonumu etkilemez. (Ö3)</i> <i>Mesleki motivasyonumu etkilemez. Sınıf ile sosyal problemlerimin dengesini kurarım. (Ö4)</i> <i>Mesleki motivasyonumu etkilemez, arkadaşlarımla olan problemimi yansıtmam. Benim öğretmenliğim sınıfta. (Ö6)</i> <i>Mesleki motivasyonumu etkilemez. Sınıftan içeri girince, hastalığım, sıkıntım...her şey dışarıda kalır. (Ö7)</i> <i>Mesleki motivasyonumu etkilememesi için sosyal ağ kurma , iş ağı iletişimi kurarım. (Ö8)</i> <i>Mesleki motivasyonumu etkilemez. (Ö9)</i> <i>Mesleki motivasyonumu sosyal çevremdeki sorun etkilemez. (Ö10)</i>
	Diğer insanlarla sosyal etkileşimi etkilenmez	6	<i>Sosyal hayatımı etkilemez, kişiye özel kalır genellemem. (Ö3)</i> <i>Benim sosyal hayatımı etkilemeyecek şekilde çözmeye çalışırım. (Ö4)</i> <i>Sosyal etkileşimimi etkilemez. (Ö5)</i> <i>Kişiyle yaşadığım problem sosyal hayatımı etkilemez, o kişiyle kalır. (Ö6) Diğer kişilere genelleme yapmam. (Ö8)</i>

Tablo 9'a göre öğretmenlerin her biri ilk olarak sorun yaşadığı kişiyle konuşup uzlaşmaya çalışmakta; uzlaşma sağlanamazsa sorun yaşanan kişiyle arasına mesafe koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ve diğer insanlarla olan sosyal etkileşimlerinin iş ortamında yaşanan sorunlardan olumsuz etkilemediği belirlenmiştir. Çalışmada araştırılan bir diğer konu psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin kişilik özellikleridir. Bu bağlamda elde edilen veriler psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenleri "Belirleyici ve güçlü kılan özellikler" ve "Kendilerinde değiştirmek ve geliştirmek istedikleri özellikler" olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır (Tablo 10).

**Tablo 10:** Psikolojik Dayanıklılığı Yüksek Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri

Kategori	Alt Kategori	Kodlar	n	Öğretmen Görüşleri	
Belirleyici ve güçlü kılan özellikler	Sabırlı	-	4	<i>Belirgin özelliklerimden biri sabırlı olmak. (Ö4)</i> <i>Sabırlıyım. (Ö6)</i> <i>Sabırlıyım. (Ö9)</i>	
		Planlı	İşlerinde önem sırası belirler ve mesleğine öncelik verir.	2	<i>Okulu evime uydurmam, evimi okula uydururum, kendi çocuğumdan önce öğrencilerimi düşünürüm, çoğu zaman çocuğum geri planda kalabiliyor. (Ö2)</i> <i>Önceliklerim vardır. Eğer okuldaysam sınıfın içi farklı bir yer dışı farklı bir yerdir. (Ö7)</i>
			Birden fazla işi aynı anda yapabilir.	2	<i>Tek iş yapmıyorum, hepsine de yetişiyorum (Ö6)</i> <i>Aynı anda birkaç iş yaparım. (Ö8)</i>
		Plan oluşturur ve takip eder.	1	<i>Planlıyım, akluma tutamadığımı hissettiğim zaman günlük not alırım ve ona uyarım. (Ö6)</i>	
	Azimli ve kararlı	-	3	<i>Hedefim varsa geç de olsa ona ulaşıyorum, geç olması amaca kitlenmeme engel oluşturmaz. (Ö1)</i> <i>Hedefe ulaşmak için yorulsam, ölsem, bitsen de pes etmem. (Ö3)</i> <i>Sonuna kadar zorlarım, sıkılmam, amacıma bir şekilde, öyle ya da böyle ulaşıyorum. (Ö5)</i>	
		İyimser	-	3	<i>Olaylara olumlu yönden bakarım. (Ö4)</i> <i>Her şeye olumlu yönden bakarım, tebessümlü bir çehrem vardır. (Ö7)</i> <i>En olumsuz ortamda bile keyif alabiliyorum. (Ö9)</i>
			Çalışkan	-	2
		İşinde özverili	-	1	<i>İşimi en iyi şekilde, özverili yapmaya çalışırım. (Ö2)</i>
		Öfke kontrollü	-	1	<i>Öfkemi kontrol edebiliyorum. (Ö4)</i>
		Hareketli ve dinamik	-	1	<i>Yaşımın olgunluğunu göstermiyorum, kendimi kıpır kıpır hissediyorum. Teneffüste öğrencilerle futbol, basket bol oynarım. (Ö5)</i>
		Kendilerinde değiştirmek ve geliştirmek istedikleri özellikler	Zamanı kötü yönetme	Kendine az zaman ayırma	2
	En çok zamanı işine ayırma			1	<i>Zamanımı en çok alan şey, işim. (Ö1)</i>
	Aşırı duygusallık		-	3	<i>Duygusallığımın beni zayıf düşürdüğünü düşünüyorum, rahatsızlık duyuyorum. (Ö5)</i> <i>Duygusal özelliklerimi törpülemek isterdim, daha soğukkanlı olmak isterim. (Ö8)</i> <i>Kırılgan bir yapım var, basit şeyleri kafama takabiliyorum. (Ö9)</i>
	Gereksiz fedakarlık		-	2	<i>Çok fedakâr olmak iş yükümü artırıyor, bu durum beni yıldırıyor ama yıpratıyor. (Ö5)</i> <i>Ailemde, işimde çok fedakârim. Bu beni yıpratıyor. (Ö6)</i>

Çabuk inanıp güvenme -	2	Çabuk inanırım, ben de uyanık olmak istiyorum. Kolay güveniyorum, insanları kendim gibi görüyorum. (Ö2) İnsanlara çok çabuk inanıyorum. (Ö8)
Mükemmelli-yetçilik -	1	Mükemmeliyetçi bir yapım var, bu nedenle 'Her şeyi ben yaparım' deme durumunda kalıyorum. (Ö7)
Çabuk öfkelenme -	1	Bazen çabuk kızabiliyorum. (Ö3)
Kendini tam ifade edemem -	1	İletişim problemim olabiliyor, bazı durumlarda kendimi ifade edemiyorum. (Ö9)

Psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin kendilerini belirleyici ve güçlü kılan özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde bu öğretmenlerin sabırlı, iyimser, çalışkan, işinde özverili, azimli ve kararlı oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda bu öğretmenler, işlerinde plan oluşturan ve bu planı takip eden, birden fazla işi aynı anda yapabilen ve işlerinde önem sırası belirleyerek mesleğiyle ilgili olanlara öncelik veren bireylerdir. Bu özellikler doğrultusunda psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin planlı oldukları anlaşılmaktadır. Kendilerinde değiştirmek ve geliştirmek istedikleri özellikler dikkate alındığında ise aşırı duygusal olmaları, çabuk inanıp güvenmeleri, gereksiz fedakarlık yapmaları ön plana çıkmaktadır. Araştırma kapsamında psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin kendi özelliklerinin yanı sıra psikolojik dayanıklılığa sahip bireye ilişkin algıları da araştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11: Psikolojik Dayanıklılığı Yüksek Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılığa Sahip Bireye İlişkin Algıları**

Kodlar	n	Öğretmen Görüşleri
Kararlı ve sabırlı	4	Kararlı olmalı. (Ö2) Sabırlı olmalı (Ö8) Sabırlı.(Ö9) Sabretmeyi bilecek. (Ö10)
Ümitli	3	Şöyle olmayacak, yapamayacağım demez. (Ö3) Tükenmişlik için sebep bulunabiliyorsa, yenilenmek için sebep bulabilmeli. (Ö7) Hedeflediği şeyi görmek yıllarca sürebilir, umut önemli. (Ö10)
İyimser	2	Olumlu bakabilmeli. (Ö2) Her şeyde bir hayır olduğunu düşünen kişidir. (Ö4)
Manevi olarak güçlü	2	Olumlu olumsuz her şeyin Allah'tan geldiğini düşünmek kişiye dayanıklılık verir ve sabrı öğretir. (Ö4) İnançları güçlü olmalı, elimden geleni yaptım ve takdir bu diyebilmeli. (Ö5)
Soğukkanlı	2	Soğukkanlı olmalı anında tepki vermemeli. (Ö1) Soğukkanlı olmalı. (Ö8)
Sürekli şikayet etmeyen	2	Şikayet etmemeli, şikayet etmek sorunları daha da büyütüyor. Paylaşımında bulunabilir çözüm üretmek için ama söylenmemeli. (Ö3) Sürekli sorunun kendisini düşünmemeli, çözüme odaklanmalı. Sorunu düşünmek diğer sorunu da getirir, çözülmeyi bekleyen birçok sorun oluşur. (Ö8)
Sorunların çözümüne odaklanan	2	Bir an evvel kolları sıvayıp çözüm için işe başlar. (Ö3) Sorunun çözümüne odaklanmalı, sorunu önce tanımlamalı ve çözüme kavuşturmaya çalışmalı. (Ö8)
Çözüm yollarını kolay bulabilen	2	Çözüm yollarını kolay bulabilen. (Ö9) İç dünyasında alternatifler üretmeli ve sorunu çözmeli. (Ö7)
Sağduyulu	2	Sorun anında karşı tarafı anlamalı ve tek taraflı değerlendirmemeli. (Ö9) Sağduyulu. (Ö7)
İşine sevgi duyan	1	Niçin yaptığımı bilecek ve sevecek. (Ö10)

Tablo 11 incelendiğinde psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin kararlı ve sabırlı, ümitli, iyimser, manevi olarak güçlü ve soğukkanlı bireyler olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda

bu bireylerin yaşadığı sorunlarda bir an evvel çözüme odaklanan, çözüm yollarını kolay bulabilen, sürekli şikayet etmeyen, sağduyulu ve işine sevgi duyan bireyler olduğu da belirtilmiştir.

Çalışmada psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin çalışma ortamları içerisinde en çok hangi olay ya da durumlara karşı psikolojik dayanıklılık (PD) gösterdikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin bu durum ve olaylarla baş etme yolları incelenmiş, psikolojik dayanıklılık gösterirken yaptıkları ilk şeyin ne olduğu araştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12:** Öğretmenlerin En Çok Psikolojik Dayanıklılık Gösterdikleri Durumlar ve Onlarla Baş Etme Yolları

En Çok PD Gösterdikleri Durumlar	PD Gösterirken Yaptıkları İlk Şey	n	Öğretmen Görüşleri
Sosyal sorunlara yönelik psikolojik dayanıklılık	Öğretmenliğe yönelik toplumsal saygının azalmasına karşı	1	<i>Küçümseniyoruz, yeterli saygı yok. İnsanla uğraşmak zor. Bir kelimenin farklı yazılması gerektiğini alıştırmak bile ne kadar zaman alıyor. Öğrenci sırada oturuyor ve bu süreçte sıkılıyor. Öğretmenlik sadece çalışma saatleri ve şartları mıdır acaba. Bunu bilmeli halkımız. 40 kişilik sınıftan çıkınca evde bir buçuk saat hareket etmeden dinlenirdim. (Ö1)</i>
	Öğrenci velisiyle iletişim kurmada	1	<i>Çocukların ilgi ve becerilerine göre ilgili liselere yönlendirmek istiyorum. Çocuk çok yetenekliydi güzel sanatlara göndermek istedim ama aile karşı çıktı. Veliyi ikna edemiyorum, problem aşılamıyorum. (Ö5)</i>
	Adaletsizlik ve eşitsizliğe karşı mücadelede	1	<i>Okul yönetimin, öğretmen arkadaşların adaletsizliklerine mücadele de dayanıklılık gösteririm. Haklıyken haksız duruma düşmemeliyim. (Ö8)</i>
Öğrenciyle ilgili sorunlara karşı psikolojik dayanıklılık	Derse katılımda isteksiz olan ve öğrenme gücünün öğrencilere karşı	1	<i>Sınıftaki isteksizlikte en çok psikolojik dayanıklılık gösteririm. O öğrenciyi bırakmamak ve derse katmak adına daha çok gayret gösteriyorum. Çünkü bırakırsam gidecek. Benim işim çocuklar. (Ö2)</i>
		1	<i>Sorunlardan biraz uzaklaşır, farklı insanlardan enerji alır ve çözüm üretir.</i>
		1	<i>Öğrencilerin gayretlerini ödüllendirir ve onlardaki küçük bir değişimde motive olur.</i>
Sınıf yönetiminde	Kararlı ve tutarlı davranır.	1	<i>Sınıf yönetiminde zayıflığım var. Bu durumda kararlı ve tutarlı davranmaya çalışıyorum. Duruma göre değişken davranmak sorunu büyütebiliyor. (Ö4)</i> <i>En çok ders esnasında, sınıf yönetiminde psikolojik dayanıklılık gösteriyorum. Sınıfa göre davranmamak gerekli. (Ö9)</i>
	Sınıf yönetimi taktik ve yöntemlerini uygular.	1	<i>Psikolojik dayanıklılığı en çok sınıf yönetiminde gösteriyorum. Çocuklar çok hareketli.. Bağırıp çağırarak disiplin olmaz. Bildiğim sınıf yönetimi taktiklerini uygularım. Bunlar bilimsel çalışmalar sonucunda ortaya çıkan şeyler. (Ö6)</i> <i>Dersin akışını değiştirir, çocukların dikkatini farklı yere çekerim. (Ö9)</i>
	Öğrenciye saygı duyup kendi saygınlığına zarar vermeden iletişim kurar.	1	<i>Öğrenci ergenlik öncesi dönemde ve kendini ispatlamak istiyor. Onları ezmemek ve kendini de ezdirmemek, itibarını kaybetmemek lazım. İnce çizgiyi yakalamak lazım. (Ö8)</i>

Tablo 12 incelendiğinde en çok psikolojik dayanıklılığı bazı öğretmenler sosyal sorunlara karşı gösterirken ve bazı öğretmenler ise öğrencilerle ilgili sorunlara karşı göstermektedir.

Öğretmenlerin belirttiği sosyal sorunlar ele alındığında psikolojik dayanıklılığın daha çok öğretmenliğe yönelik toplumsal saygının azalmasına karşı, öğrenci velisiyle iletişim kurmada ve adaletsizlik ve eşitsizliğe karşı mücadelede gösterildiği anlaşılmaktadır. Öğrenciyle ilgili sorunlar ele alındığında ise derse karşı isteksiz ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı, öğrenciye ahlaki değerlerin öğretilmesinde ve sınıf yönetiminde psikolojik dayanıklılık gösterildiği belirlenmiştir. Bu sorunlarla baş etme yollarının ise her bir öğretmen için farklılık gösterdiği görülmektedir. Çalışma kapsamında öğretmenlerden meslektaşları için psikolojik dayanıklılığın artırılmasına ilişkin önerilerde bulunmaları istenilmiştir. Elde edilen veriler “Bireysel etkenlere ilişkin öneriler” ve “Çevresel etkenlere ilişkin öneriler” olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır (Tablo 13).

**Tablo 13: Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılığın Artırılmasına İlişkin Yaptıkları Öneriler**

Alt Kategori	Kodlar	n	Öğretmen Görüşleri
Bireysel etkenlere ilişkin öneriler	Mesleğini sevmeli	5	<i>Yaptığın işi sevmelisin. (Ö2)</i> <i>Mesleği sevince sorunlar kendiliğinden hallolur. Mutlu olduğun her işi güzel yaparsın. (Ö3)</i> <i>Psikolojik dayanıklılığı artırmak için sevgi olmalı, eğer yoksa artırmak mümkün değil. Yapabileceği hiçbir şey yok. (Ö5)</i> <i>Tutku önemli, mesleğin ilk yıllarındaki tutumu ve inancı yitirmemek lazım. (Ö6)</i> <i>Mesleğini sevmeli eğer sevmiyorsa geliştirilemez. (Ö7)</i>
	Problemlere hemen tepki vermemeli, önce sebebini düşünmeli	4	<i>Konuşmadan önce düşün, bekle insanız.. Her an hareket halinde bir dinamizm var. Öğrenciler, öğretmenler ve sorunları... Problemlere hemen tepki verme. (Ö1)</i> <i>Sorunların üstüne giderken önce tespit et, sebebine bak. (Ö3)</i> <i>Sorunu önce tanımlamalı. (Ö8)</i> <i>Çocuk bir şey yaratıyorsa mutlaka sebebi var, bizden de kaynaklanabilir. Sabret ve dur. (Ö9)</i>
	Sabırlı olmalı	3	<i>Aniden gelişen olumsuzluklara sabır da bir jimnastik, psikolojik dayanıklılığı geliştirir. (Ö4)</i> <i>Sabrı öğren. (Ö9)</i> <i>Aşabileceğin problemlerde sabırlı olacaksın. (Ö6)</i>
	Hedefe odaklanmalı	2	<i>Asıl soruna ve amaca odaklan, bizim sorunumuz çocuklar. (Ö2)</i> <i>Hedef olmalı, eğer yoksa sorunlarla karşılaştığı zaman pes eder. (Ö8)</i>
	Sorunun kendisinden çok çözümüne yönelmeli	2	<i>Sorun sorun derken, sorunu da göremiyoruz, gözümüzü bağlıyor. Çözüme odaklan. (Ö3)</i> <i>Sorumuz şu: çözüm bulmaya çalışmıyoruz. Şikâyet anlatma toplantısı yapıyoruz. Bu kadar öğretmen bir çözüm yolu arasa ortaya mutlaka bir çözüm çıkar. (Ö4)</i>
	Mücadele göstermeli	2	<i>Spor yapan bir insanın vücut sağlığını koruması mümkünse, psikolojik dayanıklılığı artırmakta kendi elinde...aniden gelişen olumsuzluklara karşı iç mücadele de bir jimnastik.. insan yavaş yavaş direnç kazanır. (Ö4)</i> <i>Pes etme, çünkü artıyor. Her yenilgi ve sorunlarla mücadele beni daha çok güçlendirdi ve cesaret verdi. İnsan zamanla sorunlarla mücadele eder hale geliyor, gibi dirençlilik artıyor. (Ö8)</i>
	Maneviyatını güçlü tutmalı	2	<i>Maneviyatı güçlü olanın ruhsal yapısı da güçlü olur. Olumlu olumsuz her şeyin insan için olduğunu bilir. (Ö4)</i> <i>İnançları güçlü olmalı. (Ö5)</i>
	Gerektiğinde sorunları göz ardı edebilmeli	2	<i>Problemlerin sebeplerini kademelendir, önemine göre üzerine düş, kimisini göz ardı et. Özellikle düzelmeyecek şekilde olan kronik durumları. (Ö6)</i> <i>Üzerine düşeni yaptıysan sıkıntı yok, takmıyorum bazı şeyleri. (Ö2)</i>
	Öz eleştiride bulunmalı	2	<i>Benlik duygusuyla insan kusuru başkasında arıyor, vicdanıyla öz eleştiride bulunmalı. (Ö6)</i> <i>Kendimizdeki noksanlıklara bakmalıyız, problem yaşanan kişileri değiştirmek bizdeki değişime bağlı. (Ö4)</i>



Çevresel etkenlere ilişkin öneriler	Telkinle güdülenmeli	1	<i>Mesleğin önemini anlatmak farkındalık oluşturacak ve motive edecektir. (Ö7)</i>
	Motive edilerek özgüven kazandırılmalı	1	<i>Marifet iltifata tabidir. İlk aşamada iltifata tabi olmak için gayret ederek öz güven kazandırılmalı Başarılı olabilecek gayretli insanlar desteklenir ve motive edilirse farkındalığı artar, sorunların üstesinden gelir. (Ö7)</i>

Tablo 13'e göre psikolojik dayanıklılığın artırılabilmesi için gerekli olan ilk öncül öğretmenlerin mesleğini sevmesidir. Bu öncül sağlandıktan sonra bireyler problemlere hemen tepki vermemeli, sabırlı olmalı, hedefe odaklanmalı, mücadele göstermeli, sorunun kendisinden çok çözümüne yönelmelidir. Gerektiğinde de çözülemeyen sorunları göz ardı edebilmelidir. Aynı zamanda bu öğretmenler çevresi tarafından telkinle güdülenmeli ve motive edilerek onlara özgüven kazandırılmalıdır.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenler *öğretmenlik mesleğini*, “öğretirken öğrenmek” ve “insanların hayatını şekillendirmek” olarak tanımlamıştır. Ayrıca öğretmenliğin fedakarlık, emek, vicdan ve sabır gerektiren bir iş olduğunu belirtmişlerdir. Chan'a (2003) göre öğretmenlerin önemli bir bölümü, öğretmenliği aşırı stresli bir meslek olarak görmekte iken, bu çalışma kapsamında yapılan öğretmenlik tanımlarında öğretmenliğin stresli bir iş olduğunu belirten bir ifade bulunmamaktadır. Bu durumun, psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin zorlu şartlarda dahi stresin olumsuz etkilerini azaltabilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Harrisson, 2002; Lambert ve Lambert, 1999). Aynı zamanda bir öğretmen; akademik olarak yetkin, öğrenci seviyesine inebilen, çocukları seven, teknolojiye ayak uyduran ve kendisini sürekli geliştiren bir kişi olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın diğer sonuçlarından biri ise psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin her birinin mesleğini yapıyor olmaktan mutlu olmasıdır. Bu durumun sebepleri incelendiğinde, öğretmenlerin insanlara katkıda bulunmaktan mutlu oldukları, çocukları ve bilgi paylaşma ortamlarını sevdikleri anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla öğretmenler meslekten mutlu olma sebebi olarak çalışma koşulları ve mesleki gelir düzeylerine vurgu yapmaksızın kendi kişilik özelliklerinden yola çıkarak mesleki tutumlarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin oldukça az bir kısmı ( $n= 2$ ) çalışma saatlerinin uygun olmasının da mesleğine yönelik tutumunu olumlu etkilediğini ifade etmiştir.

Psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin akademik özellikleri incelendiğinde, öz eleştiride bulunan, değişime açık ve branşıyla ilgili güncel gelişmeleri takip eden bireyler olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda bu öğretmenler hem eğitim-öğretim sürecine ilişkin hem de alanına özgü teorik konularda kendini geliştirmeye gayretli ve istekli davranmaktadır. Bu

doğrultuda akademik yeterlik ve mesleki gelişimleri için okul içerisinde, akademik ve sosyal hayatlarında çeşitli faaliyetlerde buldukları belirlenmiştir. Okul içerisinde zümreyle iletişime geçerek mesleki gelişim sağlarken; akademik hayatlarında ise hizmet içi eğitimlere, akademik kongre ve toplantılara katılarak akademik gelişimlerini artırmaktadırlar. Aynı zamanda bu öğretmenler lisansüstü eğitim almaya istekli olup çeşitli akademik dergi, kitap ve makaleleri takip etmektedir. Sosyal hayatlarında ise meslektaşlarıyla oluşturdukları sosyal medya gruplarından faydalanarak ve branşı ile ilgili dernek toplantılarına katılarak mesleki gelişimlerini artırmaktadırlar. Aynı zamanda meslektaşlarıyla mesai dışında informal gruplar kurarak mesleğe yönelik bir etkileşim oluşturmakta ve grup içerisinde belirledikleri eğitim kitaplarını takip ederek paylaşımlarda bulunmaktadır. Ayrıca bu öğretmenler çeşitli bilimsel projelerde görev almakta, makale ve bildiri yazmak gibi akademik faaliyetlerde yer almaktadır.

Psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin sosyal özellikleri incelendiğinde herkesle iyi olmaya çalışan, iletişim kurmada ilk adımı atabilen ve farklı karakterdeki insanlarla dahi ortak bir payda oluşturabilen bireylerdir. İnsanları bir araya getirebilen ve sosyal çevreye katabilen özellikte olmaları da dikkate alındığında bu öğretmenlerin kişiler arası iletişimde etkin oldukları söylenebilir. Dikkat çeken bir diğer sosyal özellik ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni bir ortama girdiğinde ilk olarak gözlem yapıyor olmasıdır. Bu durumun sebebi ise öğretmenlerin yeni ortamda kendilerini ifade etmeden önce bireyleri tanımak istemeleridir. Böylelikle bireylerden gelebilecek olumsuz etkilere karşı bir önlem aldıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca bu öğretmenlerin tüm olaylara olumlu yönden bakma, yardımsever olma, bireyleri etkileyici ve yön verici bir etkiye sahip olma gibi sosyal özelliklerinin de bulunduğu belirlenmiştir.

Dayanıklı bireyler karşılaştıkları sorunları ve stresli olayları kontrol etmek için aktif girişimde bulunurlar (Hanton, Evans ve Neil, 2002). Psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin de çevresiyle yaşadığı problemleri çözümlenmede bir takım belirgin yaklaşımlarının olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin iş arkadaşları ile yaşadıkları sorunlarla baş etme yolları incelendiğinde tüm öğretmenlerin ilk olarak problem yaşanan kişiyle görüşüp uzlaşmayı tercih ettiği belirlenmiştir. Eğer çözüm üretilemez ve uzlaşma sağlanamazsa, kişisel iletişimlerinde problem yaşanan kişiyle aralarına mesafe koymaktadırlar. Psikolojik dayanıklı öğretmenlerin bir diğer önemli özelliği ise iş arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunların; diğer insanlarla olan sosyal etkileşimlerini ve mesleki motivasyonlarını olumsuz etkilememesidir.

Psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenleri belirleyici ve güçlü kılan kişilik özellikleri dikkate alındığında bu bireylerin sabırlı, çalışkan, işinde özverili, iyimser, azimli ve kararlı oldukları belirlenmiştir. Literatürdeki bazı çalışmalara göre iyimser yaklaşımları ve kararlı davranışlarıyla problemlerin olumsuz etkisini azaltma eğilimleri bireylerdeki dayanıklılığın göstergesidir (Crowley, Hayslip ve Hobdy, 2003; Morrissey ve Hannah, 1986;). Bu yönüyle çalışmanın bazı bulguları literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Çalışmanın sonuçlarında belirlenen önemli kişilik özelliklerinden bir diğeri ise planlı olmadır. Bu öğretmenler işlerinde önem sırası belirleyerek meslekleriyle ilgili işlere öncelik vermekte ve birden fazla işi aynı anda yapabilmektedir. Psikolojik dayanıklı öğretmenlerin kendilerinde geliştirmek ve değiştirmek istedikleri özellikler ise aşırı duygusallık, kendine az zaman ayırma, gereksiz fedakârlıkta bulunma ve çabuk inanıp güvenme olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı yüksek bireye yönelik algıları incelendiğinde, bu bireylerin kararlı ve sabırlı, ümitli, iyimser, soğukkanlı ve sürekli şikâyet etmeyen özellikte olmaları gerektiği düşünülmektedir. Çalışma kapsamında öğretmenlerin mesleki hayatlarında en çok psikolojik dayanıklılık gösterdikleri durumlar ve bu durumlarla baş etme yolları araştırılmıştır. Öğretmenlerin çoğu, öğrenciyle ilgili sorunlara karşı psikolojik dayanıklılık gösterirken; az bir kısmı sosyal sorunlara karşı psikolojik dayanıklılık göstermektedir. Öğrenciyle ilgili yaşanan sorunlar incelendiğinde, *derse katılımda isteksiz ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı* ve *sınıf yönetiminde* psikolojik dayanıklılık gösterildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin belirttiği sosyal sorunlar ele alındığında ise psikolojik dayanıklılığın daha çok, *öğretmenliğe yönelik toplumsal saygının azalmasına karşı, öğrenci velisiyle iletişim kurmada* ve *adaletsizlik ve eşitsizliğe karşı mücadelede* gösterildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerden bazıları meslek hayatlarında benzer sorunlar yaşamasına rağmen, bu sorunlarla baş etme yolları birbirinden farklılık göstermektedir. Her bir öğretmen sorunlara karşı, özgün metotlar oluşturarak psikolojik dayanıklılık göstermektedir.

Psikolojik dayanıklılık düzeyinin artırılması için yüksek düzeyde dayanıklılığa sahip bireylerin deneyim ve önerilerinin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışma kapsamında psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerden, meslektaşları için önerilerde bulunmaları istenmiştir. Öğretmenler psikolojik dayanıklılığın artırılması için bireysel ve çevresel etkenlere ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bireysel etkenlere ilişkin belirtilen ilk unsur kişinin mesleğine yönelik sevgisidir. Öğretmenler, mesleğe yönelik psikolojik dayanıklılığın artırılabilmesi için ilk şartın *mesleği sevmek* olduğunu

belirtmişlerdir. Bir öğretmende mesleğe yönelik bir sevgi olmadığında, psikolojik dayanıklılığı artırmanın da mümkün olmadığı düşünülmektedir. Meslektaşlarına yönelik yaptıkları diğer öneri ise problemlere hemen tepki verilmemesi, önce sebebinin düşünülmesidir. Ayrıca sürekli olarak sorunu düşünmenin insanı çözümden uzaklaştıracağı belirtilerek, sorunun kendisinden çok çözümüne odaklanılması gerektiği belirtilmiştir. Eğer çözülemeyen bir sorun varsa gerektiğinde göz ardı edilmesi önerilmiştir. Dikkat çeken bir diğer durum ise öğretmenlerin sorunlara karşı mücadele göstermenin önemini ve gerekliliğini vurgulayarak öneride bulunmalarıdır. Öğretmenler bireyin sorunlarla mücadele ederek direnç kazandığını ve psikolojik olarak güçlendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca hedefe odaklanmak, sabırlı olmak, maneviyatını güçlü tutmak ve öz eleştiride bulunmak da öneriler arasında yer almaktadır. Psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin çevresel etkenlere ilişkin önerileri ise, öğretmenlerin çevresi tarafından telkinle güdülenmesi ve motive edilerek öz güvenlerinin artırılması yönündedir.

Sezgin (2010) yaptığı çalışma kapsamında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlasının psikolojik dayanıklılık düzeyinin düşük olduğunu belirlemiştir. Bu nedenle öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin artırılabilmesi için çeşitli etkinlikler düzenlenmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen sonuçların psikolojik dayanıklılığın artırılmasına ilişkin yapılacak deneysel çalışmalar ve eylem araştırmaları için faydalı olacağı düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlar bu araştırmalarda tasarlanan psikolojik dayanıklılığı artırmaya yönelik uygulama ve etkinliklerde dikkate alınabilir. Psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin belirlenen özellikleri hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ve hizmet içi eğitim etkinliklerinin geliştirilmesinde dikkate alınabilir. Ayrıca sözleşmeli öğretmen atamalarında gerçekleştirilen mülakatlarda, belirlenen sosyal, kişilik ve akademik özelliklere de dikkat edilerek adaylar değerlendirilebilir. Görev yapmakta olan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığının geliştirilmesi için psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin önerileri dikkate alınarak okul içerisinde bu öğretmenlerle mentorluk uygulamaları yapılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational therapy international*, 12(2), 63-80.
- Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22, 1-12.
- Bitmiş, M. G., Sökmen, A. ve Turgut, H. (2013). Psikolojik dayanıklılığın tükenmişlik üzerine etkisi: Örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 27-40.

- Budak, G. (2015). *Psikolojik dayanıklılık ve örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. basım). Ankara: Pegem.
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stres-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 19*, 381-395.
- Crowley, B. J., Hayslip, B., & Hobdy, J. (2003). Psychological hardiness and adjustment to life events in adulthood. *Journal of Adult Development, 10*(4), 237-248.
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi, 45*(1), 121-137.
- Durak, M. (2002). *Predictive role of hardiness on psychological symptomatology of university students experienced earthquake*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erçetin, Ş. Ş., Hamedoğlu, M. A., & Çelik, S. (2008). Mobbing in primary schools: A case study for Hendek country, Sakarya. *World Applied Sciences Journal, 3*(6), 945-955.
- Erim, E. ve Küçük, H. (2017). Farklı kategorideki kadın milli boksörlerin psikolojik dayanıklılıklarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*, 147-154.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı.
- Gökmen, B. (2014). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal, 39*(1), 22-44.
- Hanton, S., Evans, L., & Neil, R. (2002). Hardiness and the competitive trait anxiety response. *Anxiety, Stress and Coping, 16*(2), 167-184.
- Harrison, M., Loiselle, C. G., Duquette, A., & Semenic, S. E. (2002). Hardiness, work support and psychological distress among nursing assistants and registered nurses in Quebec. *Journal of Advanced Nursing, 38*(6), 584-591.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching Theory and Practice, 18*(4), 417-440.
- Karacaoğlu, K. ve Köktaş, G. (2016). Psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi olma ilişkisinde iyimserliğin aracı rolü: Hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi, 3*(2), 119-127.
- Khobasa, S. C. (1979). Personality and resistance to illness. *American Journal of Community Psychology, 7*(4), 413-423.

- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Khan, S. (1982). Hardiness and Health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168-177.
- Lambert, C. E., & Lambert, V. A. (1999). Psychological hardiness: State of the science. *Holistic Nursing Practice*, 13(3), 11-19.
- Lambert, V. A., Lambert, C. E., & Yamase, H. (2003). Psychological hardiness, workplace stress and related stress reduction strategies. *Nursing and Health Sciences*, (5), 181-184.
- Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, 63(2), 265-274.
- Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Lu, J. L., Persico, M., & Brow, M. (2006). The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. *Journal of Personality*, 74(2), 575-598.
- Morrisey, C., & Hannah, T. E. (1986). Measurement of psychological hardiness in adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 148(3), 393-397.
- Sezgin, F. (2010). Psikolojik dayanıklılığı düşük ve yüksek öğretmenlerde örgütsel bağlılık üzerine bir araştırma. 19. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri* (ss. 92-93). Lefkoşa: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20, 489-502.
- Uçar, T. (2014). *Özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve mesleki sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili Avrupa yakası örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. basım). Ankara: Seçkin.

---

## BİLİMSEL DENETİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARININ TESPİTİ

---

Feride ATAKÖK<sup>329</sup>, Münevver ÇETİN<sup>330</sup>, Gürcan ATAKÖK<sup>331</sup>

### ÖZET

*Toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli bireyler yetiştirmek olan eğitimin amacında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bir öğretmenin rolü, sınıflarında öğrenciler ve öğrenciler için çeşitli çıktılar elde etmek için bilinçli ve akıllı kararlar vermek, öğrencilerine öğrettikleri ortamlarda öğrenmelerine en iyi şekilde nasıl yardım edeceğiyle ilgili yargılarda bulunmaktadır. Öğretmenler kararlarının amaçlanan sonuçlara ulaşip ulaşamayacağına farkındalığını bilimsel denetimle sağlayabilmektedir. Kararlarının etkilerini zaman içinde izler, sonuçları değerlendirir ve gerektiğinde esnek bir şekilde cevap verirler. Eğitimciler, eğitim öğretimde, öğretim bağlamlarında ve öğrencilerine öğrettikleri konularda uzmanlık sahibidirler ve kendi uzmanlıklarını ve deneyimlerini ve kanıtlarını öğretme uygulamaları hakkında bilinçli kararlar almak için kullanabilirler. Öğretmenler öğrencilerin eğitimi için çaba gösterirken, okul yöneticileri de öğretmenlere bu görevlerini yerine getirebilmeleri için ortam oluşturmaktadır. Birçok durumda eğitimciler, ortaya çıkan hataları veya eksiklikleri fark edemeyebilir ve eğitim sürecinde bunları belirleyerek gösterecek deneticilere gereksinim vardır.*

*Yönetim sürecinde en önemli rol denetime aittir. Denetimde ortaya konulan sonuca ek olarak, bunun nasıl yapıldığı da önemlidir. Hedeflere ulaşılması sağlanırken o işten alınan memnuniyete de bakılmaktadır. Bu süreçte ortaya çıkabilecek eksiklikler veya yanlışlıklar da kontrol edilmektedir. Zaten işin doğru ve verimli yapılabilmesi için, bilimsel yönetim anlayışında da, kişinin denetlenmesi ön plandadır.*

*Araştırmada, bilimsel denetim yaklaşımının uygulanma düzeyine yönelik öğretmen algıları tespit edilmiştir. Çalışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Veri toplama tekniği olarak görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler, betimsel analize tabi tutularak, katılımcı görüşleri açık ve sistematik bir biçimde betimlenmiş, tablolaştırılmış ve katılımcı görüşlerinden alıntılar yapılarak yorumlanmıştır. Verilen cevaplardan yola çıkılarak bilimsel denetim kaynaklarına ilişkin tanımlamalara ulaşmaya çalışılmıştır. Eğitim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülebilmesi, eksikliklerin belirlenip giderilmesi ve amaçlanan hedeflere ulaşılması için denetim hizmetlerinin, çağın gereklerine uygun ve bilimsel yöntemler kullanılarak yapılması ortaya çıkmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Denetim, Bilimsel Denetim, Bilimsel Yönetim.

### DETERMINATION OF TEACHER PERCEPTIONS RELATED TO SCIENTIFIC SUPERVISION

#### ABSTRACT

*The most important task in the aim of education is to train qualified individuals to meet the needs of*

---

<sup>329</sup>Tek. Öğrt., Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Kadıköy/ İstanbul; feride.8778@gmail.com

<sup>330</sup>Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı Kadıköy/İstanbul, mcetin@marmara.edu.tr

<sup>331</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi Teknoloji Fakültesi, Makine Mühendisliği Bölümü, Kadıköy / İstanbul, gatakok@marmara.edu.tr

*the society. The role of a teacher is to make informed and intelligent decisions in order to achieve a variety of outcomes for students and students in their classrooms, and to make judgments about how best to help their students learn in their learning environments. Teachers can realize whether their decisions can achieve the intended results or not with scientific supervision. They monitor the effects of their decisions over time, evaluate the results and respond flexibly when needed. Educators are proficient in teaching, teaching, and teaching subjects, and can use their expertise and experience and evidence to make informed decisions about teaching practices. While teachers make efforts for the education of the students, school administrators also create an environment for teachers to perform these tasks. In many cases, educators may not be able to recognize the errors or deficiencies that may arise, and there is a need for trainers to identify and identify them in the training process.*

*The most important role in the management process belongs to the audit. In addition to the result set out in the audit, how this is done is also important. While achieving the goals, satisfaction from that job is considered. Deficiencies or inaccuracies that may arise during this process are also checked. In order for the work to be done correctly and efficiently, in the scientific management approach, the supervision of the person is in the foreground.*

*In the research, teachers' perceptions of the level of implementation of the scientific audit approach were determined. In the 2017-2018 academic year, teachers working in the Vocational High School in Istanbul were formed. The research is designed in the phenomenological pattern of qualitative research methods. Interview technique was used as data collection technique. The data obtained as a result of the interviews were subjected to descriptive analysis, and the views of the participants were clearly and systematically depicted, tabulated and interpreted by making extracts from the participant views. Definitions related to scientific audit sources have been tried to be obtained from the answers given. It has emerged that the audit services are carried out in accordance with the requirements of the era and using scientific methods in order to carry out the educational activities in a healthy manner, to identify and eliminate the deficiencies and to reach the intended targets.*

**Keywords:** *Supervision, Scientific Supervision, Scientific Management.*

## GİRİŞ

Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi eğitimin amacıdır. Öğretmenler de bu amaca hizmette en önemli yükümlülüğe sahiptir. Öğrencileri eğiten öğretmenler ve öğretmenlere bu ortamı sağlamakla sorumlu bulunan yöneticiler bir bütünü oluşturmaktadır. Zaten bu aşamada öğrencilerin velileri ve toplum da eğitmen ve yöneticilerden eğitimin amacının en iyi şekilde yerine getirilmesini beklemektedir. Bu amaç gerçekleşirken bazı sorunlar ortaya çıkmakta ve işin içindekiler tarafından hemen tespit edilemediğinden sürekli denetim ile tespit edilmesi sağlanabilmektedir.

Bilimsel yönetim, işin doğru ve verimli yapılabilmesi için, bu işle uğraşanların denetlenme işidir. Yönetim sürecinde denetim, önemli bir aşamadır. Tabii işin niteliği de dikkate alınması gereken diğer bir öğedir. Süreç ve memnuniyet birbirinden ayrılamayan iki öğedir. Denetimle, eğitimdeki yanlışlıklar veya gözden kaçan eksiklikler de kontrol edilebilmektedir. Tüm bunların doğru bir şekilde yapılması ise denetimdeki güncel, uygun ve bilimsel



yöntemler kullanılarak yapılabilmektedir. Bilimsel denetim, Taylor ile başlayıp, Fayol'la devam eden bir bilimsel yönetim anlayışıdır. Bilimsel denetimin esasları, bilimsel yönetimin ilkeleri olarak geçer, düzenlenir ve sürdürülür (Gökçe, 2009).

19. yüzyıl boyunca az sayıda kişiler yönetimle sınırlı bir biçimde ilgilendilerse de; yönetimin bir bilim olarak incelenmesi epey bir gecikmeden sonra 20. yüzyılın başlarında ilk kez bir Amerikalı makine mühendisi olan Fredick W. Taylor tarafından başlatılmıştır (Doğan, 2007). Bir fabrikada işçi ve ustabaşı olarak çalışan Taylor, 1883'te mühendis diploması aldıktan sonra Amerika'da bilimsel yönetim alanında birçok çalışma ve araştırma yapmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Taylor'un yaptığı çalışmalar, yönetim alanına bugün bile dâhil birçok katkı sağlamıştır. Bu nedenle bilimsel yönetim denince, yaklaşımın kurucusu, başlatıcısı sayılan Taylor akla gelmekte, Taylor'un öncüsü olmasından ve yaptığı katkılardan dolayı bilimsel yönetime Taylorizm adı da verilmektedir (Kaya, 1996).

20. yy'ın ilk yarısında çalışma standartlarının olmaması sebebiyle eğitim verilen yerlerin bir amacı yoktu ve buralarda verilen eğitim de plansız ve verimsiz olmaktadır. Öğrenci kendinden beklenilene, öğretmen ise öğrenciden bir dersin öğrenim çıktılarında olduğu gibi elde edeceği başarımları bilememekteydi. Yönetim kademesindekiler de öğretmenlere yardımcı olamıyordu. Denetim işini yapanlar ise bir kurallar bütünü olmadığından etkili olamamaktaydı. Tüm bunlar karışıklığa yol açmaktaydı. Bu karışıklık Bobbit'in (1913) bilimsel yönetimin örgüt ilkelerinin, döneminde okul denetiminde uygulanmasıyla sonlanmıştı (Aydın, 1986, 3-4).

Bilimsel denetimle birlikte kategori haline getirilen konular, kuralların yerleşmesiyle bazı olumsuz veya sınırlı yönleri de beraberinde getirmiştir (Hopkins ve Moore, 1993).

Sadece öğretmen ve öğrencilerin gözlenmesiyle kalan bilimsel denetim sınırlılıkları.

Eylemler üzerine odaklanan ve amaçları tam olarak belirlenemeyen bilimsel denetim anlayışı.

Eğitimcinin sınıftaki rolü ve yönetimiyle sınırlı kalınması.

Genellenebilir bir şekilde kararlı ve tutarlı olarak kabul edilen eğitimcinin gözlemlenmesi.

Betimleme ve yorumlamanın gözlem aşamasında birbirinden farklılaşması gerekliliği.

Bilimsel denetimde kategorilerin toplanmasıyla, yapılandırma, örnek oluşturma, pekiştirmenin olumlu ve olumsuz tarafları gibi öğretim davranışları aynı kulvarda düşünülür. Öğretimin niteliği, öğretmen davranışıyla birlikte belirlenmeye çalışılır. Öğretim sürecinin niteliğindeki karar verme süreçleri de, öğretmen davranışları dikkate alınarak yeterli

görülmektedir. Gözlemler sonucunda öğretmen davranışlarına verilen puanlar bir araya getirilerek, nitelikli öğretim sağlanmış olur. Değişik kategoride ve yeterliliğe sahip öğretmenler birbirine eşit kabul edilerek ve her aşamada yer alan öğretmen için, aynı özellikte öğretmen değerlendirme formu kullanılır (Gökçe, 2009).

Bilimsel yönetim anlayışına göre, eğitimde iş görenler olan öğretmenler ve okul yöneticileri, verdikleri hizmet ile ilgili olarak yakından denetlenmelidir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı bilimsel denetime ilişkin öğretmen algılarını tespit etmektir.

Eğitimin verimliliği arttırmak için okulların bilimsel yönetim ilkelerine göre yönetilmesi düşüncesi; bilimsel yönetim tekniklerinin okullara adapte edilmesini gerektirmiştir. Bilimsel yönetim ilkelerinden hareketle, eğitimde bilimsel yöntemlerle öğretmen seçimi, “bilimsel denetim”, iş başında yetiştirme ve iş analizi uygulamaları başlatılmış, sorumluluk, değerlendirme ve yeterliliğe dayalı ödeme, ödül ve terfi uygulamaları ön plana çıkmış, öğretmenlere amaçlar ve bu amaçların nasıl gerçekleşeceği öğretilerek okullarda uygulamalar gerçekleştirilmiştir (Keçeci, 2012).

### ***Araştırmanın Amacı ve Önemi***

Eğitim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülebilmesi, eksikliklerin belirlenip giderilmesi ve amaçlanan hedeflere ulaşılması için denetim hizmetlerinin, çağın gereklerine uygun ve bilimsel yöntemler kullanılarak yapılması gerekmektedir. Eğitim kurumlarında çağdaş denetim anlayışı yaygınlaştığında öğretmenlerin kendi yaptıkları araştırmalar vasıtasıyla kendi eksikliklerinin ve hatalarının farkına varmaları ve mesleki gelişimlerini sürekli hale getirmeleri sağlanabilecektir (Sivrikaya, 2014). Bu düşüncelerden hareketle bu araştırmanın genel amacı, bilimsel denetime ilişkin öğretmen algılarını tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda İstanbul ili meslek liseleri denetiminde, karşılaşılan sorunları öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak tespit etmek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Bilimsel yönetim anlayışında denetmenin yeterliğini neler belirler?
2. Denetmen-öğretmen hangi kurallara dayalı bir bilimsel temel oluşturmalıdır?
3. Eğitim programı denetimlerinde ön yargılar karar verme sürecini etkiler mi?
4. Öğretmen algılarına göre denetim nasıl olmalıdır?
5. Deneyim ile başarı arasında ilişki var mıdır?
6. Eğitimde denetim, öğretmenliğin profesyonelleşmesi açısından nasıl fayda sağlar?

Yukarıda belirtilen sorular doğrultusunda yapılan görüşmeler neticesinde meslek liseleri denetiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunları belirlenmiştir. Böylece denetimin daha etkili

bir şekilde gerçekleştirilmesi ile öğretim faaliyetlerinin daha nitelikli olacağı, dolayısıyla da daha nitelikli öğrenci yetiştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle insan unsurunun ön planda olduğu eğitim örgütlerinin etkililiğinin sağlanması için, öğretmenlerde tepki oluşturan ve onların gönüllü çalışmalarını engelleyen baskıcı denetim anlayışının yerine, insani değerlerin merkeze alındığı çağdaş denetim anlayışlarının uygulamaya aktarılması üzerinde ciddi bir şekilde durulması gerekmektedir. Eğitim kurumlarında görev yapan; öğretmenlerin çağdaş denetim algılarının tespit edilip gerekli düzenleme ve planlamaların yapılması ülkemizin eğitim sisteminin iyileştirilmesi açısından çok önemlidir. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin denetim algılarının amaca uygun ve olumlu değiştirilmesine kaynaklık edecek sonuçların çıkartılması açısından etkilidir.

## YÖNTEM

### *Araştırma Deseni*

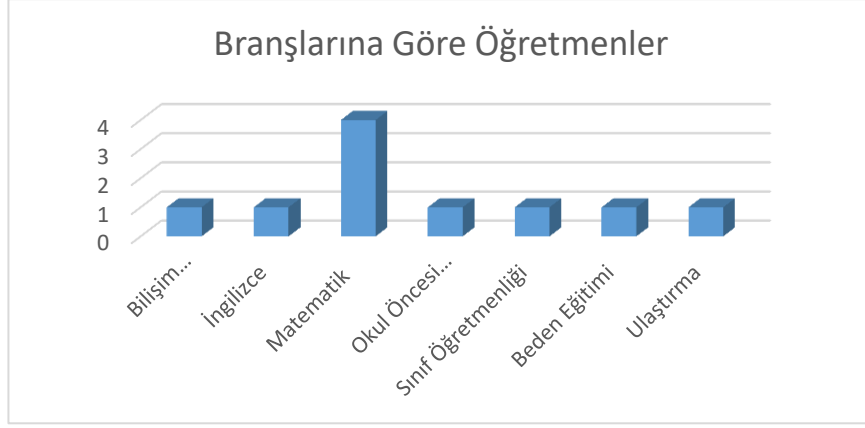
Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) deseninde tasarlanmıştır. Fenomonoloji, farkında olunan, fakat derinlemesine ve ayrıntılı araştırılmasına ihtiyaç duyulan konulara odaklanılmasında kullanılmaktadır.

Araştırmanın amacı, öğretmen algılarının bilimsel denetime ilişkin görüş ve beklentilerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Denetmenin yeterliğini neler belirler?
2. Denetmen-öğretmen ilişkileri nesnel kurallara mı, öznel kurallara mı dayalı bir bilimsel temel oluşturmaktadır?
3. Eğitim programı denetimlerinde ön yargılar karar verme sürecini nasıl etkiler?
4. Denetim nasıl olmalıdır?
5. Eğitimde önlem alınmasına yönelik uygulamalar nelerdir?
6. Deneyim ile başarı arasında ilişki nasıl olmalıdır?
7. Bilimsel Denetim gerekli midir?
8. Eğitimde denetim, öğretmenliğin profesyonelleşmesi açısından nasıl etkilidir?
9. Denetimde mobing uygulanıyor mudur?
10. Öğretim ve öğretmenlik bir sanat mı yoksa bilim midir?

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan Meslek Lisesinde görev yapan 7 kadın, 3 erkek toplam 10 öğretmen oluşturmaktadır.



**Şekil 1.** *Branşlarına Göre Öğretmenler*

Bu çalışmada, katılımcıların araştırmanın verilerini sağlayabilecek niteliklerde olması açısından amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt (Kriter) Örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall & Rossman, 2014). Bununla birlikte farklı okul türleri ve öğretmenlerin farklı branşlarda olma durumu dikkate alınmıştır. Katılımcıların kimliklerini korumak için kendilerine ve okullara rumuzlar verilmiştir. K1K-K10E arası rumuzlar kadın katılımcılara, K11E-K13E arası rumuzlar ise erkek katılımcılara verilmiştir.

### ***Veri Toplama Araçları***

Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak görüşme uygulanmıştır. Veriler analiz edilmeden görüşmeye ilişkin kayıtlar, yazıya dökülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularını belirlemek amacıyla mevcut alan yazın taranmış ve ilgili alan yazın ışığında on temel görüşme sorusu belirlenmiştir. Veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

### ***Veri Analizi***

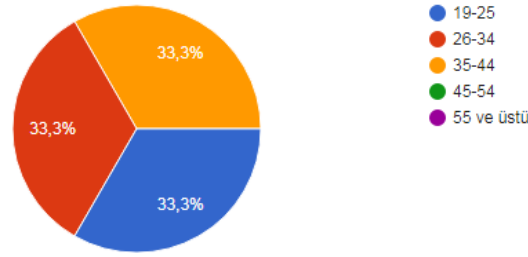
Analiz sürecinde betimsel analiz kullanılmıştır. Öğretmenlerin karşılaştığı sorunları araştırmak üzere betimleyici yaklaşım temel alınarak yürütülmüştür. Eğitim kurumlarındaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen nitel veriler, görüşme soruları doğrultusunda ve analiz aşamasında ortaya çıkan temalar çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır. Verilen cevaplardan yola çıkılarak bilimsel denetim kaynaklarına ilişkin tanımlamalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Veriler analiz edilmeden görüşmeye ilişkin kayıtlar yazıya dökülmüştür. Görüşmelerden elde edilen metinler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

## BULGULAR

Araştırmada, katılımcılar farklı eğitim kurumlarındaki eğitimcilerden seçilmiştir. Branşlarına göre öğretmenlerin dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir.

Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı

### *Denetmenin Yeterliliğine İlişkin Bulgular*

Denetmenin yeterliği ile ilgili sorunlara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Çizelge 1. Denetmenin yeterliği ile ilgili sorunlara ilişkin bulgular

Görüşler	f	Katılımcılar
Denetmenin bu konudaki bilgi birikimleri, tecrübesi yeterlik noktasında temel oluşturmalı	7	K1, K2, K4, K7, K8, K9, K10,
Denetmenin tarafsız davranması	1	K3
Denetlediği öğretmenle aynı branşta olması	1	K5
Düzenli bir takip sistemi	1	K6

Çizelge 1’de yer alan bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların çoğu denetmenin branşındaki konuda bilgi birikimlerinin, tecrübesinin yeterlik noktasında temel oluşturması gerektiğini düşünmektedir.

Denetmenin “bilimsel denetim konusunda bilgi birikimleri, tecrübesi yeterlik noktasında temel oluşturmalıdır” ifadesine yedi katılımcı; “denetmenin tarafsız davranması, denetlediği öğretmenle aynı branşta olması ve düzenli bir takip sistemi gereklidir” görüşlerini ise birer katılımcı ifade etmiştir.

### *Denetmen-öğretmen ilişkileri nesnel kurallara mı, öznel kurallara mı dayalı bir bilimsel temel oluşturmaktadır konusu ile ilgili sorunlara ilişkin bulgular*

Araştırmada *Denetmen-öğretmen ilişkileri nesnel kurallara mı, öznel kurallara mı dayalı bir bilimsel temel oluşturmaktadır* cevabının ne olduğunu saptamak amacıyla katılımcılara “*Bilimsel yönetim anlayışına göre, eğitimde iş görenler olan öğretmenler ve okul yöneticileri, verdikleri hizmet ile ilgili olarak yakından denetlenmelidir. Denetmen-öğretmen ilişkileri nesnel kurallara mı, öznel kurallara mı dayalı bir bilimsel temel oluşturmaktadır?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar Çizelge 2’de verilmiştir.

**Çizelge 2.** *Denetmen-öğretmen ilişkileri nesnel kurallara mı, öznel kurallara mı dayalı bir bilimsel temel oluşturmaktadır konusuna ilişkin bulgular*

Görüşler	F	Katılımcılar
Nesnel kurallara dayalı bir temel oluşturmaktadır	6	K1, K2, K4, K7, K8, K9,
Öznel kurallara dayalı bir temel oluşturmaktadır	1	K3
Hem nesnel, hem de öznel kurallara dayalı bir temel oluşturmaktadır	3	K5, K6, K10,

Çizelge 2’de yer alan bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların çoğu denetmen-öğretmen ilişkilerinin nesnel kurallara göre daha bir bilimsel temel oluşturmakta olduğunu ifade etmiştir. Hem nesnel, hem de öznel kurallara dayalı bir temel oluşturulması gerektiğini belirten üç katılımcı dışında bir katılımcı da öznel kurallar ile ilgili görüş sunmuştur.

***Eğitim programı denetimlerinde ön yargılar karar verme sürecini etkilemesi ile ilgili sorunlara ilişkin bulgular***

Araştırmada Eğitim programı denetimlerinde ön yargılar karar verme sürecini etkilemesi ile ilgili sorunlara ilişkin bulguların ne olduğunu saptamak amacıyla katılımcılara “Eğitim programı denetimlerinde ön yargılar karar verme sürecinizi nasıl etkiliyor?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar Çizelge 3’te verilmiştir.

**Çizelge 3.** *Eğitim programı denetimlerinde ön yargılar karar verme sürecini etkilemesi ile ilgili sorunlara ilişkin bulgular*

Görüşler	F	Katılımcılar
Evet	10	K1 ... K10
Hayır	0	

Çizelge 3’de yer alan bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların hepsi eğitim programı denetimlerinde ön yargıların karar verme sürecini etkilediğini, fakat ön yargıların denetlemenin özüne aykırı olduğu da belirtmiştir. Bu yüzden denetim sırasında olabildiğince objektif bakış açısı ve nesnellik çerçevesinde denetimler yapılmalıdır ifadesi kullanılmıştır.

Her koşul bulunduğu ortam özelinde ve diğerlerinden bağımsız denetlenmelidir.

### ***Denetimin etkin olması ile ilgili sorunlara ilişkin bulgular***

Araştırmada *Denetimin etkin olması ile ilgili* ne olduğunu saptamak amacıyla katılımcılara “*Bilimsel denetim anlayışında müfettiş denetleyen, öğretmen de denetlenendir. Size göre denetim nasıl olmalıdır?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar Çizelge 4’te verilmiştir.

**Çizelge 4. Denetimin etkin olmasına ilişkin bulgular**

Görüşler	F	Katılımcılar
Baskı altına almayacak şekilde, iyileştirmeye yönelik olmalı	4	K1 ... K4
Genel olarak eksikleri hataları denetlemeleri gerekmektedir öğretmeni değil mesleği ve yaptığı işi denetlenmelidir	3	K5 ... K7
Ön yargı olmamalıdır, hata bulmak için iş yapılmamalıdır	3	K8 ... K10

Çizelge 4’te yer alan bulgular değerlendirildiğinde, katılımcılar denetimin baskı altına almayacak şekilde, iyileştirmeye yönelik olması gerektiğini, ayrıca öğretmeni değil mesleği ve yaptığı işi denetlenmesi gerektiği ve önyargısız olması gerektiği vurgulanmıştır.

### ***Eğitimde önlem alınmasına yönelik uygulamalar ile ilgili sorunlara ilişkin bulgular***

Araştırmada Eğitimde önlem alınmasına yönelik uygulamaların ne olduğunu saptamak amacıyla katılımcılara “Eğitimde PUKO döngüsü (Planla-Uygula-Kontrol Et-Önlem Al) uyguladığınızda “Önlem Al”ma kısmına denk gelen uygulamalarınız neler olmuştur?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar Çizelge 5’de verilmiştir.

**Çizelge 5. Eğitimde önlem alınmasına ilişkin bulgular**

Görüşler	F	Katılımcılar
Öğrencilerle önceden ne yapıp ne yapmayacaklarını konuşup onlarla birlikte karar almak.	3	K1 , K4 K3
İstenmeyen davranışı azaltan uygulamalar	2	K5 , K7
Sınıf içerisinde arkadaşlarını rahatsız edeceğini düşündüren öğrencilere görevler verilmesi.	2	K8 , K10
Hedeflenen ve varılan sonuçlar arasındaki farkın büyüklüğüne göre yeniden planlama yapılması.	1	K6
Yeni uygulamalar aramaya başlanması	1	K2
İçerik ve öğrenen analizlerini iyi bir şekilde yapıp oluşabilmesi.	1	K9

Çizelge 5’te yer alan bulgular değerlendirildiğinde, katılımcılar öğrencilerle önceden ne yapıp ne yapmayacaklarını konuşup onlarla birlikte karar alması, istenmeyen davranışı azaltan uygulamaların azaltılması, öğrencilere yeni görevler verilmesi gerekliliği ifade edilmiştir.

### ***Deneyim ile başarı arasında ilişki ile ilgili sorunlara ait bulgular***

Araştırmada *Deneyim ile başarı arasında ilişki* olduğunu saptamak amacıyla katılımcılara “*Deneyim ile başarı arasında ilişki nasıl olmalıdır*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar Çizelge 6’da verilmiştir.

**Çizelge 6.** Deneyim ile başarı arasında ilişki ile ilgili bulgular

Görüşler	F	Katılımcılar
Deneyim geçmişe bağlı kalarak değil güncel bilgilerle yeniden düzenleyerek başarının anahtarı elde edilir.	4	K2 , K3 K4, K5
Deneyim ile daha tutarlı değerlendirme yapabilme ve böylece daha başarılı sayılacak denetimlere imza atabilir.	4	K1 , K6 K8, K10
Deneyimler arttıkça denetiminin kendini geliştirebilmesi ve ustalaşma imkanı artar	2	K7 , K9

Çizelge 6’da yer alan bulgular değerlendirildiğinde, deneyimin geçmişe bağlı kalarak değil güncel bilgilerle yeniden düzenlenmesi ve deneyim ile daha tutarlı değerlendirme yapabileceği gerekliliği ifade edilmiştir.

#### ***Bilimsel Denetim gerekliliği ile ilgili sorunlara ait bulgular***

Araştırmada Bilimsel Denetim gerekliliğini saptamak amacıyla katılımcılara “Bilimsel Denetim gerekli midir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar Çizelge 7’de verilmiştir.

**Çizelge 7.** Bilimsel Denetimin gerekliliği ile ilgili bulgular

Görüşler	F	Katılımcılar
Öz kontrol ve öz denetim için gereklidir	8	K1 ... K8
Öğretmenlerin ve yöneticilerin karar vermesini olumlu etkilediği için gereklidir	1	K9
Kaliteyi artırmak için gereklidir	1	K10

Çizelge 7’de yer alan bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların %82’si Öz kontrol ve öz denetim için bilimsel denetimin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin karar vermesini olumlu etkilediği için gereklidir görüşüne bir kişi ifade ederken, kaliteyi artırmak için gereklidir görüşünü de bir kişi belirtmiştir.

#### ***Eğitimde denetim, öğretmenliğin profesyonelleşmesi açısından etkisi ile ilgili sorunlara ait bulgular***

Araştırmada Eğitimde denetim, öğretmenliğin profesyonelleşmesi açısından etkililiğini saptamak amacıyla katılımcılara “Eğitimde denetimi, öğretmenliğin profesyonelleşmesi açısından açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar Çizelge 8’de verilmiştir.



Çizelge 8. Eğitimde denetimin, öğretmenliğin profesyonelleşmesi açısından etkililiğini ile ilgili bulgular

Görüşler	F	Katılımcılar
Denetlenen gözlenen öğretmenlerin daha özverili çalışması	3	K1, K2 K10
Geri dönütün hızlı ve çabuk olması	1	K3
Denetim sayesinde öğretmen sürekli kendini geliştirerek profesyonelleşmesi	3	K4, K6 K7
Öğretmenin yenilikçi yaklaşımları uygulayabilmesi	1	K8
Denetim öğretmenlerin yaptıklarını gözden geçirmek, hataları varsa anlayıp düzeltme yoluna girmek açısından	1	K5
Tedbirli ve araştırmacı yaklaşımda olabilmesi	1	K9

Çizelge 8’de yer alan bulgular değerlendirildiğinde, denetlenen gözlenen öğretmenlerin daha özverili çalışması ve denetim sayesinde öğretmenin sürekli kendini geliştirerek profesyonelleşmesine avantaj sağladığını ve Denetim sayesinde öğretmen sürekli kendini geliştirerek profesyonelleşmesini üç kişi, Geri dönütün hızlı ve çabuk olması, Öğretmenin yenilikçi yaklaşımları uygulayabilmesi,

Denetim öğretmenlerin yaptıklarını gözden geçirmek, hataları varsa anlayıp düzeltme yoluna girmek açısından, Tedbirli ve araştırmacı yaklaşımda olabilmesi görüşlerini ise birer katılımcı ifade etmiştir.

#### ***Denetimde mobbing uygulanması ile ilgili sorunlara ait bulgular***

Araştırmada *Denetimde mobbing uygulanması ile ilgili sorunları* saptamak amacıyla katılımcılara “*Denetimde mobbing uygulandığını düşünüyor musunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9. Denetimde mobbing uygulanması ile ilgili bulgular

Görüşler	F	Katılımcılar
Denetimde mobbing uygulanmaktadır	7	K1, K2 K5, K6 K8, K9 K10
Denetimde mobbing bazen uygulanmaktadır	1	K3
Denetimde mobbing uygulanmamaktadır	2	K4, K7

Çizelge 9’da yer alan bulgular değerlendirildiğinde, denetlemerde mobbing uygulandığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

#### ***Öğretim ve öğretmenliğin sanat veya bilim ile ilgili olduğuna ait bulgular***

Araştırmada *Öğretim ve öğretmenliğin sanat veya bilim ile ilgili olduğunu* saptamak amacıyla katılımcılara “*Öğretimin ve öğretmenliğin bir sanat mı yoksa bilim mi olduğu konusunda görüşleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10. Öğretim ve öğretmenliğin sanat veya bilim ile ilgili olduğu ile ilgili bulgular

Görüşler	F	Katılımcılar
Öğretim ve öğretmenlik hem sanat, hem de bilimdir	10	K1... K10
Öğretim ve öğretmenlik bir sanattır	0	
Öğretim ve öğretmenlik bir bilimdir	0	

Çizelge 10’da yer alan bulgular değerlendirildiğinde, öğretim ve öğretmenliğin hem sanat, hem de bilim olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada bilimsel denetime ilişkin öğretmen algıları tespit edilmiş ve önemli sonuçlar ortaya çıkmıştır. Denetmenin branşı konusundaki bilgi birikimlerinin, tecrübesinin yeterlik noktasında temel oluşturması gerektiği düşünülmektedir. Denetmen-öğretmen ilişkilerinin nesnel kurallara göre daha bir bilimsel temel oluşturması ile bu sonuç benzerlik göstermektedir (Uğurlu, 2013). Eğitim programı denetimlerinde ön yargıların karar verme sürecini etkilediğini, fakat ön yargıların denetlemenin özüne aykırı olduğu da belirtilmiştir. Bu yüzden denetim sırasında olabildiğince objektif bakış açısı ve nesnellik çerçevesinde denetimler yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Her koşulun, bulunduğu ortam özelinde ve diğerlerinden bağımsız denetlenmesi gerektiği ile ilgili daha önceki çalışmalardan elde edilmiş sonuçlarla benzerlik göstermektedir (Sağlam, 2016).

Denetmenin baskı altına almayacak şekilde, iyileştirmeye yönelik olması gerektiği, ayrıca öğretmeni değil mesleği ve yaptığı işi denetlenmesi gerektiği ve önyargısız olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerle önceden ne yapıp ne yapmayacaklarını konuşup onlarla birlikte karar alması, istenmeyen davranışı azaltan uygulamaların azaltılması, öğrencilere yeni görevler verilmesi gerekliliği önemlidir. Deneyimin geçmişe bağlı kalarak değil güncel bilgilerle yeniden düzenlenmesi ve deneyim ile daha tutarlı değerlendirme yapabileceği ortaya çıkmıştır. Öz kontrol ve öz denetim için bilimsel denetimin gerekli olduğu anlaşılmıştır. Denetlenen gözlenen öğretmenlerin daha özverili çalışması ve denetim sayesinde öğretmenin sürekli kendini geliştirerek profesyonelleşmesine avantaj sağlamaktadır (Uğurlu, 2013).

Ayrıca araştırmada denetlemelerde mobing uygulanmakta olduğu, öğretim ve öğretmenliğin hem sanat, hem de bilim olduğu ortaya çıkmıştır. Bilimsel denetim ile ilgili buraya dek

yapılan tartışmalar, öğretmenlerin bilimsel denetim odaklı araştırmayı daha da geliştirmeyi gerekli kılmaktadır (Bostancı, 2011). Eğitimcilerin artan beklentiler neticesinde ağırlaşan görev ve sorumluluklarının üstesinden gelmesinde sağlam bir duruş sergilemeleri ve kararlarının sorumluluğunu üstelenebilecek bir denetim odağına sahip olmaları gerekmektedir.

Çalışmaların devamında denetçilerin denetim sürecinde kullanacakları stili nasıl ve neye göre belirledikleri konusunda araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulabilir. Denetçiye güven boyutu ile denetim stili arasındaki ilişkiyi betimleyen bir araştırma yapılabilir. Bir karşılaştırma olanağı sağlaması açısından benzer bir çalışma diğer eğitim kurumlarında ya da bu araştırmanın yapıldığı İstanbul ili dışında, daha fazla ili ve okulu kapsayacak şekilde yapılabilir.

#### KAYNAKÇA

Aydın, M. (1986), *Çağdaş Eğitim Denetimi*, (2. Baskı), Ankara: Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.

Balcı, S., (2012), *Öğretmenlerin Eğitim Müfettişlerinin denetim stillerine ilişkin algıları ile güven düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bostancı, A.B., Bulut M. Ş., Özbey, H., (2011), *Öğretmen Denetiminde Sanatsal Denetim Yaklaşımının Uygulamasına Yönelik Öğretmen ve Denetmen Görüşleri*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 11, Sayı 22, 238 – 254

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2010), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dilekçi, Ü., (2012), *Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğinin analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doğan, M. (2007), *İşletme Ekonomisi ve Yönetimi*, İzmir: Birleşik Matbaacılık

Gök, T., (2009), *İlköğretim okullarının kurum denetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş ve okul müdürü görüşleri (Muğla ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Gökçe, A. T., (2009), *Bilimsel Yönetim Anlayışında Denetim*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 9, Sayı 18, 74-89.

Hopkins, W. S. , Moore, K. D. (1993), *Clinical Supervision A Practical Guide to Student Teacher Supervision*, Oxford: Brown Benchmark Publishmark.

Karabulut, N., (2015), *Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyleri ve denetim odağı ile ilişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, Y. K. (1996), *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*, Ankara: Bilim Kitap.

- Keçeci, H. (2012), *Okul Müdürlerinin Yönelisel Yaklaşımlarının İncelenmesi (Uşak İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kozak, A. (2016), *Okul Yöneticilerinin Yönelisel Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014), *Designing Qualitative Research*, New York: Sage.
- Sabuncuoğlu, Z. Ve Tüz, M. ( 2001). *Örgütsel Psikoloji*, Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Sağlam, A. Ç., Aydoğmuş, M., (2016), Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkelerin Eğitim Sistemlerinin Denetim Yapıları, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9-1
- Sivrikaya, İ. (2014), *Çağdaş denetime ilişkin öğretmen yönetici ve maarif müfettişlerinin algıları*, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Tuna, N., Ercan, M, *Bilimsel Denetim Modeli*, <https://slideplayer.biz.tr/slide/3095687/> (Erişim Tarihi:15.10.2018)
- Uğurlu, C. T., (2013), Sanatsal Denetim Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Educational Administration: Theory and Practice*, Vol. 19, Issue 1, 119-134
- Yıldırım, M. K., (2013) *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin denetim görevlerini gerçekleştirmelerine ilişkin algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yılmaz, K., (2004) Sanatsal Denetim, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı: 38, 292-311.

---

## 1920 – 1939 YILLARI ARASINDA FRANSIZ MANDASI ALTINDA OLAN İSKENDERUN SANCAĞINDA EĞİTİM SİSTEMİNDE FRANSIZ ETKİSİ

---

FatmaBASAN<sup>332</sup>, Mehmet AliYOLDAŞ<sup>333</sup>, AhmetGÜLEÇ<sup>334</sup>, <sup>335</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmada, İskenderun'un Fransız mandası altında kaldığı dönemde yaşadığı eğitim alanındaki değişimler ve bunun Hatay halkına etkisi incelenmiştir. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Kurtuluş Savaşı sonucunda yapılan anlaşmalar çerçevesinde Hatay Türkiye sınırları dışında bırakılmış ve kültürün asimilasyonunu sağlamak amacıyla özellikle eğitim alanında bazı politikalar incelenmiştir. Bu politikalar sonucunda devlet okullarında ve özel okullarda değişimler yaşanmış, Türkçe'nin bu bölgede kullanımına sınırlamalar getirilmiştir. Özellikle özel okul kavramının bu dönemde gelişmesi günümüz özel okullarına bir temel oluşturmuştur. Hatay'da Fransa mandası altında kaldığı süre boyunca pek çok tarzda okul yönetimi etkili olması eğitim alanında farklılaşmalara sebep olmuştur. Türk halkı kimliğini korumak için gösterdiği mücadele sonucunda Türkçe Hatay halkı tarafından benimsenmiş ve Türk kültürü yaşatılmaya devam etmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Hatay, Fransa, Türkiye, Eğitim.

### 1.GİRİŞ

Türk toplumu tarihi özellikle Osmanlılardan başlayarak Fransa ile uzun yıllar boyunca gerek siyasi gerek kültürel pek çok alanda etkileşim içinde bulunmuşlardır. Özellikle Batılılaşma girişimlerinin Osmanlı'da başladığı ilk zamanlarda Fransa'dan pek çok bilgin Osmanlı'ya getirilmiş ve Türk toplumunun yenilik çabalarına katkıda bulunmuşlardır. Daha sonraları her ne kadar I. Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı'nda iki toplum arasındaki ilişkiler bozulma eğilimi gösterse de sonrasında yapılan anlaşmalar sayesinde bugün bile halen bu ikili ilişkiler pozitif bir çerçevede sürdürülmektedir.

#### 1.1.Türkiye-Fransa İlişkileri

Fransız kamuoyunda Kilikya'daki savaşın bir an önce bitmesi yönünde oluşan talepler giderek hükümet üzerinde ciddi bir baskı haline geliyordu. Çok ciddi bir direnişle karşılaşan Fransa'da Ankara Hükümeti'yle temasa geçmek için arayışlar başlamıştı. Ankara Hükümeti'nin bağımsızlık savaşını örgütlemeye çalıştırmanın yanında dışişlerinde başarıyla yürüttüğü politikalar ve önce Sovyet Rusya, sonra da İtalya ile başlattığı yakınlaşma Fransa'nın Anadolu'daki mevcut yatırımlarını ve ekonomik çıkarlarını tehdit eder hale

---

<sup>332</sup>Lisansüstü Öğrencisi vd., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, fatmabasanm1987@gmail.com

<sup>333</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Kurtuluş Ortaokulu, Reyhanlı, Hatay, mehmetaliyoldas@gmail.com

<sup>334</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Dikmece Ortaokulu, Antakya, Hatay, ahmetgulec84@hotmail.com

gelmişti (Waylet ve Jackh, 2004). Nitekim, işgalin daha ilk günlerinde Fransa ile Ankara Hükümeti arasında başlamış olan temaslar sonucunda, 1920 Mayıs ayında bir ateşkes imzalanmış, 30 Mayıs tarihinden itibaren yirmi günlük bir süre için geçerli olan bu ateşkesle Ankara batı cephesinde Yunanistan'a karşı, Fransa ise Suriye'de Faysal'a karşı güç toplamayı ummuştu. Bu ateşkes Fransa'nın henüz süre dolmadan Karadeniz Ereğlisi'ne asker çıkarması ile erkenden bozulmuş olsa da güney cephesinde savaşa verilen bu ara, Anadolu'daki Kuva-yı Milliyeci harekete az da olsa toparlanma imkanı vermişti (Ada, 2005).

22 Haziran'da Batı Anadolu'da yeni bir Yunan saldırısı başladığında, güneydeki Kuva-yı Milliye güçlerinin bir kısmı bu bölgeye kaydırıldı. Fransa ise, bölgedeki işgal kuvvetlerinin uzun süredir beklediği takviye kuvvetler de gelince Şam'da bulunan Faysal'a önce bir ultiimat vermiş, bunun ardından ayaklanma başladığında Faysal yanlılarını 24 Temmuz'da ağır bir yenilgiye uğratarak Faysal'ın Suriye'deki hakimiyetini sona erdirmişti (Ada,2005).

Fransa, ancak bundan sonra, 24 Nisan 1920'de San Remo'da Müttefik Devletler Yüksek Konseyi Konferansı'nda alınan karar doğrultusunda mandasına bırakılan Suriye ve Lübnan'da kontrolü bütünüyle ele alabildi. 1 Eylül 1920'de ise, Sykes-Pickot anlaşmalarında öngörülen fakat artık bir anlamı kalmayan doğu ve batı bölgeleri lağvedilerek, Suriye'de dört ayrı yönetim bölgesi oluşturuldu. Beyrut, Trablussam, Sayda ve Sur'dan oluşan bölgede Hıristiyan Maruniler ve diğer Hıristiyan toplulukların çoğunlukta olduğu Büyük Lübnan devleti kurulurken, geri kalan yerlerde Sam, Halep ve Alevi Bölgesi adıyla bölge yönetimleri oluşturulup başlarına birer vali atandı (Jaeschke, 2003).

İskenderun Sancağı 1919 sonunda tanınan idari özerkliğini korumakla birlikte Halep yönetimine bağlanırken, Cısr-u Şuğur kazası ile bugün hepsi Hatay'ın güneyinde Suriye sınırları içinde olan Cebel, Akra, Bayır ve Bucak nahiyelerinin de bağlanmasıyla sınırları genişledi (Yerasimos, 1994). Yeni düzenleme ile İskenderun Sancağı, Halep Valisi'nden aldığı yetkiyle bir mutasarrıf tarafından yönetilecek, fakat mutasarrıfın aldığı kararlar ancak Yüksek Komiserliğe bağlı bir Fransız müşavirin (Delege) onayından sonra yürürlüğe girebilecekti (Jaeschke, 2003).

Eylül 1920 düzenlemeleri sonucunda İskenderun Sancağı'nda sınırların genişletilmesi Türklerin nüfus içindeki oranını da önemli ölçüde düşürmüştü. Kilikya'da savaşın devam ettiği ve Türk mücadelesinin önemli başarılar elde ettiği bu dönemde Fransa'nın böyle bir düzenlemeye gitmesi Türklerin Sancak içerisindeki nüfus oranını düşüreceğinden ve bu

durum Ankara Hükümeti'yle barış arayışıyla yapılan temaslarda Türklerin bölgedeki olası bir hak talebine verilecek en iyi yanıtlardan biri olacağından anlaşılabilir bir durumdu.

İtilaf Devletleri'nin ayrıntıları konusunda kendi aralarında bile görüş ayrılıklarına düştüğü 10 Ağustos 1920 tarihli Sevr Anlaşması'na en büyük tepki Ankara Hükümeti'nden gelmiş, 9 ve 11 Ocak 1921 tarihleri arasında İnönü çarpışmalarında Yunanlıları geri püskürterek askeri alanda elde edilen başarıyla bu belgenin zorla kabul ettirilemeyeceğini göstermişti. Ankara Hükümeti'nin hem askeri alanda hem de politik alanda başarıyla yürüttüğü mücadele, Fransa başta olmak üzere İtilaf Devletleri arasında Sevr üzerinde değişiklik yapma fikrini giderek güçlendiriyordu. Mustafa Kemal'in başarıyla yürüttüğü direnişin yanı sıra idari ve mali konularda da Anadolu'da bir toparlanma sağlanmış ve Avrupa devletlerinin gözündeki prestiji giderek artmaya başlamıştı. Bunun sonucunda, İtilaf Devletleri Sevr üzerinde değişikliğe gitmek üzere, 1921 Mart ayında Londra Konferansı'nı toplamaya karar verdiler. Konferansa Osmanlı Hükümeti'nin yanı sıra Ankara Hükümeti'ni de davet etmişlerdi. Bu durum, Ankara Hükümeti'nin İtilaf Devletleri'nce dolaylı da olsa tanınması anlamına geldiği için elde edilmiş önemli bir başarıydı (Duran, 2007).

Misak-ı Milli'nin bir an önce İtilaf devletlerine anlatılması ve kabul ettirilmesi Ankara Hükümeti'nin öncelik verdiği dış politika konularının basında geliyordu. Bu çerçevede, Sevr üzerinde yapılması öngörülen değişiklikler konusunda herhangi bir uzlaşmaya varılamamasına rağmen, Ankara Hükümeti'ni Dışişleri Bakanı Bekir Sami Bey başkanlığında temsil eden Türk heyetinin Fransa ile imzaladığı 11 Mart 1921 tarihli anlaşma, müttefik devletlerden biriyle yapılmış olması itibarıyla Ankara Hükümeti'nin dış politikada attığı en önemli adımlardan biridir. İki tarafın 5 Mart 1921 tarihinde hazırlanan ilk anlaşma taslağında, Sancak'ın dışarıda bırakılarak, burada Türklerin kültürel haklarını tanıyan özel bir rejim kurulması üzerinde uzlaştığı görülmektedir. Türk heyetinin sınırla ilgili olarak asıl itiraz ettiği konular 5 Mart'taki ikinci anlaşma taslağında, Fransız ekonomik nüfuz bölgesi ve Bağdat Demiryolu'nun Çobanbey-Nusaybin arasında kalan kısmının hangi tarafın yönetiminde kalacağı ile ilgilidir (Yavuz, 1994).

Anlaşmada Fransa'nın Kilikya'yı boşaltması ve Türkiye ile Fransız mandası altında bulunan Suriye arasındaki sınırın, Payaş'ın kuzeyinde bir noktadan hareket ederek düz bir çizgi halinde Meydan-ı Ekbez'e ulaşması, buradan Marsova'yı Suriye'ye, Karnaba ile Kilis'i Türkiye'ye bırakacak şekilde güneydoğuya yönelerek, Çobanbey istasyonunda Bağdat Demiryoluna kavuşup, demiryolu platformu Osmanlı topraklarında kalacak şekilde, Nusaybin'e kadar demiryolunu takip etmesi kabul edilmişti. Bunun yanında iki ülke

arasındaki çatışmanın durdurulması, esirlerin iadesi ve Fransa'ya Anadolu'nun değişik yerlerinde imtiyazlar tanınması konularında uzlaşmaya varılmıştır.

Fransa bu anlaşma ile ekonomisine ağır bir yük getiren Kilikya ve Antep'ten kurtulduğu gibi Anadolu'da daha önce belirlemiş olduğu nüfuz bölgelerinin de Ankara Hükümeti'nce tanınmasını sağlamıştı. Mustafa Kemal Paşa'nın Ankara'dan Bekir Sami Bey'e gönderdiği direktifler içinde de İskenderun ve Antakya konularında özel olarak herhangi bir nokta üzerinde durduğu görülürse de, Fransa'ya Anadolu'da ekonomik nüfuz bölgelerinin tanınması Misak-ı Milli'de yer alan kapitülasyonların kaldırılması ve tam bağımsızlık amaçlarına zıt geldiğinden Bekir Sami Bey'in yaptığı bu anlaşma Ankara'da ağır bir şekilde eleştirilmiş ve Meclis tarafından onaylanmamıştır. Mustafa Kemal Paşa'ya göre, bu durum Avrupa devletlerinin Sevr Anlaşması'nı başka adlar altında Ankara'daki ulusal hükümete yeniden dayatmaya çalışması anlamına geliyordu (Kurat, 1982). Her şeye rağmen, savaşı sona erdirmek konusunda iki tarafın da göstermiş olduğu istek ve barış arayışları aynı kararlılıkta devam etmiştir. Ankara Hükümeti'nin, önce Sovyetlerle 16 Mart 1921'de Moskova Anlaşması'nı imzalayıp Doğu Anadolu'daki sınır sorununu açıklığa kavuşturarak, iyi ilişkilerini somutlaştırması; ardından 31 Mart 1921'de, Yunan ordusunun Anadolu'da giriştiği ikinci saldırıyı da İnönü'de püskürterek Afyon'u tekrar hakimiyetine alması da etkisiyle Fransa Hükümeti yeniden görüşmelere başlamak için Mustafa Kemal Paşa'ya başvurmuştur (Duran, 2007).

Ankara Hükümeti, Bekir Sami Bey Anlaşması'nı, Misak-ı Milli'ye uygun bir şekilde yeniden düzenleyerek 18 Mayıs 1921 günü Fransız Doğu Ordusu I. Tümen Komutanı General Duefieux'ye ilettili. Ankara Hükümeti'nin Bekir Sami Bey Anlaşması'nda neyi benimseyip neyi benimsemediğinin somut kanıtı olan bu yeni öneride:

Adana, Mersin, Kozan ve Cebel-i Bereket sancaklarının Fransız birlikleri tarafından tamamen boşaltılması;

Zonguldak'taki Fransız müfrezesinin geri çekilmesi;

Boşaltılacak yerler Türk hükümetince teslim alındığında buralarda siyasi af ilan edilmesi;

Bu devir teslim işlerinden sonra karşılıklı olarak esir ve tutukluların serbest bırakılması öngörülyordu.

Misak-ı Milli'ye ve Ankara'nın haklarına aykırı olmaları gerekçesiyle Bekir Sami Bey Anlaşması'nda Fransa'ya tanınan ekonomik çıkar bölgeleri ve ekonomik ayrıcalıklar ile Fransız subaylarının da içinde yer alacağı Türk subayları komutasındaki jandarma güçleri gibi



maddeler bu öneride yer bulamamıştı (Armaoğlu, 1989) .Bunun yanında Fransız sermayesine bazı imtiyazlar verilmesi kabul edilmişti:

Ulukışla-Kayseri-Sivas ve Ankara-Sivas demiryolu imtiyazlarından Fransız sermayedarlarının anlaşmadan sonraki 5 yıllık süre zarfında eşit şartlarda öncelik hakkına sahip olmasına izin veriliyor;

Harşit vadisinde bulunan demir, krom ve gümüş madenlerinin imtiyazının da 99 yıl süre ile bir Fransız grubuna verilmesini kabul ediyordu.

Ankara Hükümeti'nin sunduğu anlaşma önerisinde “Türkiye-Suriye sınırının güneyinde yer alan ve gerek Türk gerekse karma bir nüfusa sahip olan bölgelerde özel bir idari rejim kurulacaktır. Bu bölgelerdeki Türk halkının milli kültürü geliştirilecek ve Türkçe dilinin resmi bir niteliği olacaktır.” denmekteydi. Fakat Bekir Sami Bey Anlaşması'ndan farklı olarak, “İskenderun bölgesi” gibi belirli bir alan adı belirtilmemekte, sınırın başlayacağı çizgi de, İskenderun'a oldukça yaklaştırılarak şehrin hemen kuzey ucundaki Sarıseki'ye kadar çekilmekteydi. Sınır yine İskenderun'un kuzeyinden, fakat önceki anlaşmaya kıyasla daha güneyden başlayarak doğuya uzanması öngörülmekteydi (Yavuz, 1994).

Ankara'nın sunduğu bu öneriler Fransa'nın stratejik bakımdan güç durumda bırakabileceği ve yeni sınır çizgisinin Türkleri İskenderun Körfezi'nde egemen hale getirmesi ile Fransa'nın İskenderun ve Halep'te sürekli hazır bir askeri güç bulundurmak zorunda kalacağı gerçeği Fransızlar'ın işine gelmiyordu (Yavuz, 1994) Fransa'nın 9 Haziran 1921'de görüşmeler için gönderdiği Franklin Bouillon da, 13 Haziran 1921'de Mustafa Kemal Paşa ile başladıkları görüşmelerde, Ankara'nın, Misak-ı Milli'yi temel alarak bir anlaşma yapma isteğine karşı çıkarak; halihazırda ortada Sevr Anlaşması'nın bulunduğunu hatırlatmış ve Londra'da Bekir Sami Bey ile yapılan anlaşmanın görüşmelerde temel alınmasını istemişti. Mustafa Kemal Paşa, “Sevr Anlaşması'nı kafasından çıkarmayan uluslarla güven ilkesine dayanan işlemlere girişemeyiz” diyerek cevap vermiş, sadece Misak-ı Milli temelinde görüşmeye başlamakta kararlı olduklarını bildirmişti. Bundan sonra görüşmelerin odak noktasını ise, bu defa Ankara'nın istediği gibi Misak-ı Milli oluşturmuştu (Atatürk, 1999).

Ankara Hükümeti ile Fransa arasındaki görüşmelerin başlamasıyla Fransız Manda Yönetimi, 8 Ağustos 1921 tarihinde yayımladığı bir kararname ile İskenderun Sancağı'nın manda bölgesi içinde tam özerkliğe ve özel bir idare sistemine kavuşturulmasını sağlamış ve Türkçe'nin de Arapça yanında resmi dil olmasını kabul etmiştir. Türkiye'nin kabul ettirdiği isteklerinden bir diğeri de, Türk uyruklularının, Türk mallarının ve Türk bayrağı taşıyan

gemilerin İskenderun limanından yararlanma konusunda eksiksiz bir özgürlüğe sahip olmaları; limanda Türkiye'ye yapılacak ithalat ve ihracatın transitine ayrılmak üzere kira ile bir alan verilmesi; bu alanın İskenderun'u Türkiye'ye bağlayan demiryolu ile bağlantısı için gerekli tesis ve bunun kiralanması ve işletilmesi konularında kolaylık gösterilmesi olmuştur. Bunun yanında Sancak'ta 12 üyeli bir "İdare Meclisi" oluşturulması kararlaştırılmıştır. Bu meclis 4'ü atama, 8'i de seçim ile göreve gelecek, üye dağılımı ise dinsel cemaatlerin kaza nüfusları içindeki dağılımına göre belirlenecekti. Sancak'ın basında yine bir mutasarrıf bulunacak ve Halep Devlet Başkanı'nın bütün yetkilerine sahip olacaktı. Daire amirleri ve adli personelin atanması Halep'e bırakılırken, Sancak, ayrı bir bütçeye sahip olmakla birlikte, Halep yönetiminin yapacağı harcamalara da ortak olacaktı (Jaeschke, 2003).

12 Eylül 1921 tarihli yeni bir kararnameyle de, Sancak'a 1920 yılında dahil edilen Cısr-u Şuğur, Bayır, Bucak, Cebel Akra ile, işgalin hemen arkasından Sancak'a dahil edilmiş olan Arapların çoğunlukta olduğu Harim, Sancak topraklarından ayrıldı. Böylece Sancak'ta manda yönetimi boyunca devam edecek olan bu düzenlemeyle, Sancak sınırları içinde Türklerin oranı tekrar yükseltilmiş oldu (Yerasimos, 1924).

Ankara Hükümeti'nin Sakarya Savaşı'nda Yunan ordusuna karşı kazandığı zafer sonrası 20 Ekim 1921'de imzalanan anlaşmada, sınırın Bekir Sami Bey Anlaşması'nda belirlenen sınıra oldukça yakın bir şekilde Payaş'tan başlayarak Meydan-ı Ekbez'e uzanması kabul ediliyor, dolayısıyla İskenderun Sancağı'nın, "Misak-ı Milli'ye dahil olmasına rağmen", Fransız mandası altındaki Suriye'ye bırakılması kesinleşiyordu.

Dönemin koşulları içinde Ankara Hükümeti, öncelikle güney cephesinde savaşın sona erdirilmesini ve bu bölgedeki güçleri batı cephesinde Yunanlılara karşı sürdürülen mücadeleye kaydırmayı amaçlamıştı. Adana, Mersin, Urfa, Maraş ve Antep'in boşaltılacak olmasının yanında, Fransa'nın yapacağı silah ve mühimmat yardımı da başlı başına büyük bir kazanç olarak görülmüştü. Fransa da oldukça yetersiz bir orduyla hakim olmak istediği ve hiç beklemediği bir direnişle karşılaştığı Kilikya'da, başına açmış olduğu büyük bir sıkıntıdan politikalarıyla çok iyi örtüşen bir şekilde kurtuluyordu (Soysal, 2000). Öte yandan, Fransız Manda Yönetimi Suriye'de sürekli körüklemiş olduğu etnik ve dinsel ayrılıkçı politikalar sonucunda ortaya çıkan direnişleri dengede tutmak amacıyla sürekli yeni idari düzenlemeler yapmak zorunda kalıyordu. Son olarak, 1922 Mayıs ayında, Büyük Lübnan'ın kurulmasının ardından burada siyasal güçlerini yitiren ve azınlık durumuna düşen Dürzilerin Şam'ın güney doğusunda Cebel Dürzi (Dürzi Dağı) devletini kurmalarına izin verildi. Haziran ayında ise,

başka bir düzenlemeyle, Alevi bölgesi, “Alevi Devleti”ne dönüştürüldü. Bu düzenlemelere göre, Şam ve Halep vilayetleri aynı statüyü korumaya devam edecekti (Umar, 2004).

Toplam 20 madde olan Suriye ve Lübnan Manda Yasası'nın 4. maddesinde Fransa, mandater devlet olarak, Suriye ve Lübnan arazisini, tamamen veya kısmen kaybedilmesi, yabancı bir devlet tarafından kiralanması veya kontrol altına alınmasına karşı korumakla yükümlü olmuştu. Fakat, Fransa henüz dokuz ay önce Ankara Hükümeti'yle imzaladığı Ankara Anlaşması'nda, İskenderun limanında Türkiye'ye, yapılacak ithalat ve ihracatın transitine ayrılmak üzere kira ile bir alan verilmesi, bu alanın İskenderun'u Türkiye'ye bağlayan demiryolu ile bağlantısı için gerekli tesis, kiralanması ve işletilmesi konularında da kolaylık gösterilmesine ilişkin taahhütte bulunmuştu. Manda yasasındaki bu hükümde ise, Fransa, mandater olarak kendisine böyle bir tasarrufta bulunma yetkisi tanımamıştı (Soysal, 2000). Suriye ve Lübnan ahalisi arasında ırk, din veya dil farkları yüzünden bir eşitsizliğe izin verilmeyeceği taahhüt ediliyordu. Suriye ve Lübnan'da kullanılan yerli lisanlarla yapılan eğitime izin verileceği, idarenin genel eğitim hakkında çıkardığı emir ve talimatlara uygun hareket edilmesi şartıyla cemaatlerin kendi üyelerinin, kendi dilleri ile eğitim ve öğretim yapmak üzere okullarını devam ettirme haklarının hiçbir şekilde engellenemeyeceği belirtilirken, 16. maddede, Suriye ve Lübnan'da resmi dil olarak yalnızca Fransızca ile Arapça kabul edilmişti. Türkçe'den ise, hem Fransız Manda Yönetimi'nin 8 Ağustos 1921 tarihinde yayımladığı kararnameyle, hem de 20 Ekim 1921 tarihli Ankara Anlaşması'yla Sancak'ta resmi dil olarak kabul edilmesine rağmen, söz edilmemişti. Buna göre Sancak'ta Türkçe eğitimin devam ettirilmesi ve kullanımı bir cemaat ya da azınlık hakkı olarak tanınmış oluyordu (Yerasimos, 1924).

Türklerin Ankara Anlaşması'nın tam olarak uygulanması yönündeki isteklerini giderek bir siyasal ve kültürel mücadeleye dönüştürmeye başladıkları bir döneme girilirken, Fransa'nın Türkler üzerindeki baskısı da artmaya başlamıştı. Fransa, Türk talepleri söz konusu olduğunda, Sancak'ı idari özerkliğine rağmen Suriye'nin bir parçası olarak değerlendiriyor ve burada Türklere azınlık muamelesi yapmaya devam ediyordu.

5 Ekim 1924'te Türkiye'nin Fransa'ya verdiği, Sancak Türklerine karşı izlenen tutumu eleştiren ve Ankara Anlaşması'nın öngördüğü rejimin Sancak'ta uygulanmadığını dile getiren notasına, Fransa 20 Ekim'de verdiği cevapta, İskenderun Sancağı'nın, Türk azınlıkların yaşadığı bölgeleri içine alacak şekilde oluşturulduğunu, burada sadece azınlıkların söz konusu olduğunu ve hiçbir bölgede Türklerin çoğunlukta olmadığını iddia etmişti (Yerasimos, 1924).

Ankara Anlaşması'nın 8. maddesinde varılan uzlaşmaya göre, Türkiye-Suriye sınırının kesin olarak belirlenmesi için tarafların temsilcilerinden oluşan bir komisyonun anlaşmanın imzalanmasını izleyen bir ay içinde kurulup, çalışmaya başlaması gerekiyordu. Fransa ile Türkiye arasındaki ilişkilerin ilk yıllarındaki dostluk ve anlayış havasını yitirmesi üzerine bu iş gecikmiş, komisyonun kuruluşu ancak 30 Mayıs 1925 günü Halep'te yapılan bir protokol ile mümkün olmuştu. Dışişleri Bakanı Tevfik Rüştü Bey (Aras) ve Yüksek Komiser De Jouvenel 18 Şubat 1926'da hazırlanan sözleşme paketi üzerinde uzlaşmaya vardılar. O sırada Avrupa'daki sorunlar nedeniyle İngiltere ile dayanışmasını sürdürmek isteyen Fransa, İngiltere'nin Türkiye ile olan Musul sorununun çözülmesini beklemiş ve Türkiye-Fransa (Suriye ve Lübnan için) Dostluk ve İyi Komşuluk Sözleşmesi, Tevfik Rüştü Bey ile Fransa'nın Ankara Büyükelçisi Albert Sarraut arasında ancak Musul Anlaşmasından 6 gün önce, 30 Mayıs 1926'da imzalanabilmiştir (Soysal, 2000).

Sözleşme uyarınca, Türkiye, Suriye ve Lübnan arasında dostluk ve iyi komşuluk ilişkileri sürdürülecek, taraflar ortak sınırı ihlal etmeyerek sınır güvenliğinin sağlanması için önlem alacaklardı. Sınır iki taraf arasında 6 ay içinde kurulacak bir komisyon tarafından Ankara Anlaşması'nın 8. Maddesindeki hükme uygun olarak belirlenecekti. Taraflardan birinin saldırıya uğraması halinde diğer tarafın tarafsız kalacağı hükme bağlanıyor, sözleşmeye ekli protokollerde taraflar arasında çıkabilecek uyuşmazlıkların uzlaşma ya da uluslararası hakemlik yöntemleriyle çözülmesi, o da olmazsa Lahey Adalet Divanı'na götürülmesi öngörülmüştü (Duran, 2007).

1930'lu yıllara gelindiğinde dünyadaki gelişmeler Fransa'yı Suriyeli'lerle anlaşmaya ittiği gibi, Türkiye'nin de İskenderun Sancağı konusunda Fransa ile zorlu bir sürece girmesine neden olmuştu. Hitler'in 1936 baharında ordusunu Ren ırmağının batısına geçirmesi ve İtalya'nın Habeşistan'a girmesi Fransa'nın Akdeniz politikasını etkilemiş ve 22 Aralık 1936'da Suriye ile bir anlaşma yaparak ve 20 Ekim 1921'de Ankara'da imzalanan ve İskenderun Sancağı'nı ayrı bir varlık olarak tanıyan Türk-Fransız anlaşmasının uygulanmasını Türkiye'nin rızası olmadan Suriye'ye devretmişti. Türkiye buna itiraz ederek, Fransız hükümetinin Suriyelilerle yaptığı anlaşmaya benzer bir anlaşmayı İskenderun Sancağı halkı ile de yapmasını istemiştir. Fransa'nın bunu kabul etmemesi anlaşmazlığın büyümesine neden olmuştur.

Türkiye 1932 yılında Milletler Cemiyeti tarafından yapılan davetin TBMM'de onaylanmasıyla Milletler Cemiyeti'ne üye olmuş, üye olduktan iki yıl sonra da Milletler Cemiyeti Meclisi geçici üyeliğine seçilmiş, 1935-1937 yılları arasında Milletler Cemiyeti

Meclisi'nde üye olarak bulunacaktı. Öte yandan 1934'te Romanya, Yugoslavya ve Yunanistan ile birlikte Balkan Antantını imzalayarak, Almanya ve İtalya tarafından giderek büyük bir tehdit haline gelen revizyonist eğilimlere karşı bölgede sınırların karşılıklı olarak güvence altına alınmasını sağlamıştı. 1936'da Montreux Boğazlar Konferansı'nda Boğazları tamamen egemenliği altına almış, SSCB'nin ardından İngiltere ile yakın ilişkiler içine girmeye başlamıştı (Duran, 2007).

Sancak'ın uluslararası bir sorun olarak Milletler Cemiyeti'ne taşındığı dönemde ise Fransızlar, Arap ve Türk taleplerine karşı, Lazkiye çevresinde ve Sancak'ta Alevilere "Siz ne Arapsınız ne Türksünüz ne de Müslümansınız, ehl-i salib bakayasınız (Hıristiyan kalıntıları)" şeklinde propagandaya başlayacak kadar ileri gitmişlerdi (Sökmen, 1992).

Sancak'ta, 1926-27 dönemine kadar Türkleri de bir azınlık olarak görmekte ısrar eden Fransa, buradaki Türk çoğunluğunu ve etkinliğini kırmanın bir yolu olarak seçimlerde ve nüfus sayımlarında dini cemaat esasına göre hareket ediyor, sadece Ermenilerin etnik kökenlerine göre temsil edilmesine olanak tanıyordu (Abdullah,1985). Böylece Türk seçmenler ya da adaylar arasında Sünnilikten dolayı Arapların etkin konuma geçmesi sağlanırken, Ermenilerin de Sancak'taki diğer yerleşik Hıristiyan cemaatlerden ayrı olarak temsili, Rum Ortodoks azınlıkla birlikte siyasi alanda ayrı ayrı etkin olmalarını sağlamış oluyordu.

Sancak Türklerinin Ocak 1937'de Milletler Cemiyeti heyetine Antakya'da sunduğu rapora göre sistem şöyle işliyordu:

*"Bir senelik varidatın bir senelik vergiyle ödenmeyeceğini anlamış olan hükümet her sene köylere sürü sürü jandarmalar gönderir. Bunlar haftalar aylarca köylü hesabına yaşar ve nihayet fermanlar hazır olunca memurları gelir aşarı nakden tahsil etmek ister. Köylünün parası yok, memlekette mali vaziyet dolayısıyla mali kredi mevcut olmadığı için köylü aşar üzerine hariçten para bulamaz, aşar parasını vermek için mahsulün bir kısmını satmak ister. Buna kanaat de edilmek istenmez ve nihayet köylü(nün) aşarı veremediği bahane edilerek mevcut mahsul maliye memurları tarafından kamyonlara doldurularak nahiye ya da kaza merkezlerine gönderilir. Maliye tahsildarının arzusuna göre pek dun (düşük) bir fiyat ile yine tahsildarın tertip ettiği adamlara satılır. Esasen o günkü piyasadan dun bir fiyat ile satılmış olan mahsulün bedelinden bekçi ücreti, nakliye ücreti, han ücreti masarifi gasp ve haciziye namile birçok masraflar da kat edildiğinden bütün mahsulü alınmış olan köylünün yine hükümete borcu kalır, maliye bu bakayayı köylü hesabına Ziraat Bankasından alır ve*

*köylünün bankaya olan borcu kabarır. Esasen Ziraatin sermayesiyle ve sırf ziraate yardım maksadıyla teessüs etmiş olan Ziraat Bankası bunu vesile ederek bir ihtikar sendikası zihniyetiyle bin lira kıymetinde olan araziyi, iki yüz liraya banka namına istimlak eder ve birkaç ay sonra gayrı Türk anasına satar.” (Duran, 2007).*

Manda döneminde Türkler kabul edilmiş haklarını aramak için sürekli etkin bir mücadele içinde bulunmak zorunda kalırken, yanı başlarında giderek gelişen Türkiye Cumhuriyeti'nin de verdiği destekle manda yönetimi için başlı başına bir sorun olmayı sürdürüyorlardı. Fransız Manda Yönetimi ise, Sancak'ta başından beri Türkiye Cumhuriyetini kuran ve şekillendiren milliyetçi hareketle birlikte hareket eden Türklerin etkinliğini azaltmanın başka bir yolu olarak, gerek Sancak'taki muhafazakar Türkleri gerekse Türkiye'deki milli mücadeleye ve cumhuriyetçi rejime muhalefet ettikleri gerekçesiyle buradan kovulup Sancak'a sığınanlarla kendi istekleriyle gelenleri destekleyip, bunları etkin kılmaya çalışıyordu. 1938 Temmuz'unda Fransız Dışişleri Bakanı Bonnet, Ankara Büyükelçiliğine verdiği bir yönergede, "...biz bir yandan oranın yabancısı insanların Sancak'a yerleşmesini kolaylaştırırken, öte yandan Türkiye'den kaçan anti-Kemalistlerin pek çoğuna iltica hakkı tanıdık." diyerek açıkça ortaya koymuştu (Duran, 2007).

## **1.2. Türk-Fransa İlişkilerinde Hatay'ın Yeri**

Ocak 1921'de Fransa başbakanlığına gelecek olan Briand, 1920 Haziran ayı sonlarında mecliste yaptığı bir konuşmada “İskenderun körfezi, Akdeniz'de şahane bir yerdir; ona sahip olmak Fransa'nın geleceği için şarttır” diyerek, hem Fransa'nın bölgeye verdiği önemi özetliyor, hem de savaşın devam etmesi yönünde görüş bildirmişti. Bu sözler Fransa'nın Hatay ve çevresine verdiği önemi açıkça göstermekteydi (Tekin, 1990).

İskenderun ve Antakya'nın işgalinden sonra, birçok Türk, aileleriyle birlikte buralardan göç edip Adana, Mersin ve Antep'e yerleşmişti. Ankara Anlaşması'yla İskenderun, Antakya ve çevresinin Fransızlara bırakılmasının ardından bu sayı daha da artmıştı. Bunların içinde, çoğunlukla İttihatçı ve Türkçü oldukları için Sancak'ta kendilerine huzur verilmeyeceğini düşünen ve başka bir bayrak altında yaşamak istemeyenler ile işgale karşı çete savaşı verenler bulunmaktaydı (Konuralp, 1970).

Ankara Anlaşması'nın 5. maddesinde İskenderun ve Antakya bölgelerinde Fransız işgaline karşı çete savaşı verenlerin genel af ile affedilmesi önerilmiş olsa da, (Soysal, 2000) Fransızlar Ankara Anlaşması sonrasında da, özellikle işgallerine silahlı bir şekilde karşı koyan Amik ve çevresindeki Türkmen beylerini affetmemiş, özellikle Türklerin ileri gelenleri

üzerindeki baskıyı da giderek arttırmışlardı. Ankara Anlaşması görüşmeleri süresince Ankara'da kalan ve anlaşma imzalandıktan sonra Sancak'a dönen Tayfur Bey ve diğer Türkmen beyleri yeniden örgütlenmeye başlayınca köyleri basılıp yağmalanmış, Tayfur Bey hakkında ölüm cezası verilirken çevresindekiler tutuklanmıştı. Tayfur Bey'de çareyi ailesiyle birlikte Adana'ya göç etmekte buldu (Sökmen, 1992).

Adana'da toplanmaya başlayan göçmenler içinde çeteci öğretmen, eski tüccar, cemiyetçi gazeteci olarak güçlü bir kadro vardı. Antakya, İskenderun ve çevresinden Adana'ya gelenlerin sayısı arttıkça direnişin liderleri burada bir cemiyet kurma ihtiyacı duydu ve "Antakya- İskenderun Yurdu" adını verdi. Cemiyet Türkiye Cumhuriyeti'nin koruması altında Sancak halkını temsil edecek, halk adına hak arayabilecek ve mücadeleyi resmen takip edebilecek bir niteliğe kavuşturuldu (Sökmen, 1992).

Aynı dönemde devam etmekte olan Lozan Barış Konferansı görüşmelerine Sancak ile ilgili bir heyet gönderilmesi gündeme gelince Adana'daki cemiyetin Ankara'ya acilen bir heyet göndermesi istendi. Bunun üzerine Vehbizade Rasim, Samih Azmi Ezer ve Antep'te bulunan Türkmenzade Ahmet Ağa Antakya'yı; Tayfur Sökmen ise İskenderun'u temsilen Ankara'da girişimlerde bulunmak üzere delege seçildiler (Sökmen, 1992).

Heyet, Misak-ı Milli'nin içinde yer almasına rağmen Ankara Anlaşması'nda elde edilemeyen ve Sancak olarak kalma ile sonuçlanan durumun Lozan'da elde edilebilmesi için görüşmelerde bulundu. Buna rağmen Lozan Anlaşması'nda sadece, "Suriye Sınırınının 20 Ekim 1921 günü yapılan Fransa-Türkiye Anlaşması'nın 8. Maddesinde tanımlanmış sınır" olduğunun belirtilmesi (3. madde) ve Sancak adına Fransa'nın, Ankara Anlaşması'nın hükümlerinin geçerli olduğu ve 1921 Ankara Anlaşması'nın tümüyle yürürlükte olması için gerekli onayın verildiğinin bildirilmesiyle sonuçlandı. Ankara Anlaşması'nın, Fransa tarafından kendi parlamentosuna dahi götürülmediği düşünülürse, bu bile Sancak'la ilgili olarak önemli bir kazanım sayılabilirdi (Soysal, 2000).

Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın 15 Mart 1923'te Adana'yı ziyareti sırasında söylediği "Kırk asırlık Türk yurdu düşman elinde esir kalmaz" sözleri, buradaki Sancak Türklerine olduğu gibi Sancak'takilere de büyük umut ve cesaret vermiş, Türkiye'nin şimdilik herhangi bir girişimde bulunmamakla birlikte, Antakya ve İskenderun bölgesinden vazgeçmediğini herkese duyurmuştu (Selçuk, 1972).

Suriye Meclisi için yapılan seçimler sırasında olayların hızla büyümesi nedeniyle Sancak Sorunu Milletler Cemiyeti'ne havale edilmiş, Milletler Cemiyeti ise İskenderun ve

Antakya'nın iç işlerinde tam bağımsız, dış işlerinde Suriye'ye bağlı özerk bir devlet olduğunu kabul etmiştir. Fransa ve Türkiye arasında anlaşma yapılarak Hatay'ın toprak bütünlüğü ve siyasi statüsünün korunması ve plebisit yapılması için karar alınmıştır. Cenevre'den gözlemci heyetinin plebisit için Hatay'a gideceği öğrenilince, Türkiye'de bulunan Hataylıların seçime güveni artmıştır. Halk, oylarını kullanmak için Hatay'a gitmişler ve her türlü tehdide rağmen görevlerini yapmışlardır. Müşahit heyetin Hatay'da yapılan plebisitten olumlu bir kanı ile dönüşü neticesinde Milletler Cemiyeti'nde Hatay'da Millet Meclisi seçiminin yapılmasına karar vermiştir (Duran, 2007).

Seçimlerdeki Cumhurbaşkanı adayı Atatürk tarafından Tayfur Sökmen olarak belirlenmiş ve kimlerin mebus, kimlerin Meclis Başkanı, kimlerin Başvekil ve hükümet üyesi olması üzerinde uzun uzun görüştükten sonra; 40 mebustan aday gösterilmesine; bunların 2'sinin Rum, 2'sinin Ermeni, 2'sinin Arap ve 34'ünün de Türklerden olmasına karar verildi. Ağustos 1939'de Türkiye ile Fransa'nın gözetimi altında yapılan Hatay Meclisi seçimleri sonucunda Tayfur Sökmen Hatay Cumhurbaşkanı seçildi (Sökmen, 1992).

Sökmen seçim sonrası ile ilgili "Bu millî davayı bir Türk-Fransız dostane anlaşmasıyla halletmek yolundaki mesai muvaffakiyete erdi. Nihayet Hatay, Millet Meclisi'ne ve istiklaline kavuştu. Hatay hükümeti kurulduktan sonra çalışmalara başladık. Anavatanın bir parçası saydığımız Hatay hükümetinin, anavatanda tatbik edilen kanunları, Hatay Millet Meclisi'nden kısım geçirerek uygulamaya başlamasıyla, çalışmalar gün geçtikçe verimli olmakla, cins ve mezhep hatta dost ve akraba ayırt etmeden muamele yürütülmekte idi. Senelerdir aynı vatanın evlatları oldukları halde, Sünni-Alevi diyerek birbirlerini hasım gören insanlar arasındaki husumet ve ayrılığı gidermek için teşebbüse geçtim." demektedir (Sökmen, 1999).

Anavatana katılma ise 1938 yılında Fransız'ların Suriye sınırını kapatması vesilesiyle olmuştur. Hatay Devleti ilk kurulduğunda Türkiye sınırının kapalı olmasına karsın, Fransız idaresinde bulunan Suriye sınır açıldı. Fransızlar Türkiye sınırı kapalı iken Suriye sınırı da kapatılınca Hatay devleti her açıdan güçlüğü uğrayacağını ve ulaştırma, ticaret, alışverişinin duracağını bilerek Hatay'ı alıkoyma ümidi ile 20 Ekim 1938 gecesini Hatay – Suriye sınırını kapamışlardır (Sökmen, 1999). Fransızların sınırı kapatmasına cevap olarak Hatay'ın da Suriye-Hatay sınırını kapatması Anavatan Türkiye Cumhuriyeti'nce tasvip edilmiş ve Türkiye sınırı iki gün içinde Hatay devletine açılmıştır. Bu Hatay'ın tutumunu kuvvetlendirdiği gibi Hataylıları da son derece sevindirmiştir.



Fransızlar, Türkiye ile ticari ilişkilerin başlaması sonucunda yanıldıklarını anlayıp, telaşa düşmüş ve Hatay Cumhurbaşkanı Sökmen'den görüşme talep etmişlerdir. Fransızlar'ın özür dileyip, Suriye sınırını açacaklarını söylemesi üzerine Sökmen "Siz açsanız da biz bir daha açmayacağız. Bundan böyle uçaklarınızın Hatay semalarında uçmasına da izin vermeyeceğiz" demiştir (Sökmen, 1999).

23 Haziran 1939'da Hatay Millet Meclisi oybirliği anavatana katılma kararı vererek, Hatay devleti Atatürk'ün yüce himmeti ile tarihe 17'nci Türk devleti olarak geçmiştir. Sökmen (1999), "bu suretle Devlet Reisliği vazifem son bulduğu için 1939 Haziran sonunda güzel Hatay'dan ayrılarak, Ankara'ya döndüm ve aziz Atatürk'ün armağanı olan Hatay Devleti Bayrağı'nı İsmet İnönü'ye teslim ederek, esas vazifem Antalya bağımsız milletvekilliğine devam ettim" diye belirtmiştir.

### **1.3. 1920-1936 Yılları Arasında Hatay'ın Sosyo-demografik ve Kültürel Durumu**

Antakya çoğunluğunda Türklerin oturduğu büyük mahallelerden oluşmaktaydı. Hıristiyan ve Ermeniler güney ve kuzey mahallelerinde, Aleviler yine aynı bölgelerde ayrı mahallelerde otururken, Türkler genelde şehrin merkezindeki mahallelerde oturuyorlardı. Fakat, şehirde farklı cemaatlerden insanların bir arada yaşadığı mahalleler de bulunuyor, ticari yaşamda ayrımcılık gözetilmiyor, iş ilişkileri bir arada sürdürülüyordu (Türkmen, 1937).

Dönemin Türk İstihbarat Örgütü olan MEH (Milli Emniyet Hizmetleri ya da MAH-Milli Amale Hizmet) Teşkilatı Hatay Sorunu'nun ortaya çıktığı sırada bölgenin durumuyla ilgili aynılık bir rapor hazırlayarak ilgililere sunmuşlardır. Birbirinin devamı iki parçadan oluşan Rapor, 9 ve 19 Aralık 1936 tarih ve 3477 ve 3557 sayılı yazılarla MAH tarafından Genel Kurmay Başkanlığı'na sunulmuştur. Söz konusu rapor, İskenderun-Antakya ve çevresinin 1918'den önceki ve sonraki idari, sosyal ve ekonomik durumuyla ilgili bilgileri içermektedir. Bu bilgiler bölgenin durumunu anlamamıza yardımcı olmaktadır:

*Sancak'ta Türk dili hakimdir. Arap dili yayılmıştır. Fakat Arapça yalnız Aleviler ve Hristiyanlar tarafından kullanılır. Alevilerin büyük bir kısmı, Ermeniler, Rum ve Ortodoksların çoğunluğu Türkçe bilirler...*

*Antakya ağaları İstanbul'da iyi bir eğitim görmüşlerdir. Çocuklarını da Avrupa'ya/Türkiye'ye yolladıklarını da Bazanti uzun uzadıya yazmaktadır/göndermektedirler. Dini ve sosyal bütün konular hakkında bilgi sahibidirler.*

*Dünya hayatıyla alakadar olup Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasi gelişmeleriyle ilgilenirler, gazete ve dergilerini okurlar, kulüpler kurarlar, terbiye ve misafirperverlik geleneklerini sürdürürler.*

*100 hektardan fazla parçalardan oluşan büyük arazi sahipleri Türklerdir. İncelemelerimizden görülmektedir ki Türk unsuru hala arazinin başlıca sahibidir. Mahalli sanatlarda önemli bir yer işgal etmektedir. Bu sanat sahiplerinden büyük bir kısmını Sünni Müslüman Türkler, yani sadece Türkler oluşturur.*

Rapora göre, Jako, Sancak'taki unsurlar hatta Hristiyanlar arasındaki anlaşmazlıkları söz konusu ederken şu değerlendirmede bulunmaktadır,

*Nitekim Sancak mebusları 1926'da Sancak'ın muhtariyetini-yani Suriye'den ayrılmasını istemişlerdir ki; fiivaki ancak böyle bir rejimin himayesi altında memleketin iktisadi hayatı gelişebilir.*

Raporun içerdiği bilgiler o dönem için oldukça önemlidir. Çünkü bu bilgiler, Türkiye'deki ilgililerin bölge toplumuna ilişkin bilgilenmesini sağlayacağı ölçüde Fransızların yaklaşımlarını ve politikalarını öğrenmek açısından da önemli ipuçları vermektedir (Yorulmaz, 1998).

Hatay'ın nüfusu konusunda Türk ve Fransız-Suriye kaynakları farklı rakamlar vermektedir fakat 1936 tarihli MAH raporunda Sancak nüfusuna ilişkin verilen bilgi "103.000 Türk ve Türkmen. Buna karşılık 40.000 Alevi, 13.000 Rum, 12.000 Ermeni yani 65.000 gayri Türk" şeklindedir. 1931 'deki bir resmi istatistiğe göre polisin %55'i, milisin %28'i, jandarmanın %62'si Türk'tür (Yorulmaz, 1998).

Hatay bölgesinin başlıca şehirlerin nüfuslarına bakacak olursak, Antakya'da 1935 yılında nüfus önemli miktarda yükselerek 34.000'e ulaşmıştır. Bu sayının ertesi yıllarda daha da yükselmiş olduğu düşünülebilir. Türkmen, bu nüfusun çoğunluğunu Sünni Türklerin oluşturduğunu söylemektedir (Türkmen, 1937).

1932'de Antakya'ya da uğrayan Camille Fidel, Fransız mandası altındaki yerler arasında durumu en karışık olan bölgenin İskenderun Sancağı olduğunu belirtmektedir. Ona göre; burada Türkler, nüfusun %35 yada 40'ını oluşturmaktadır ve Sancak'taki Türkler burayı tamamen Türk kabul eden Ankara'nın etkisiyle, sınırın diğer tarafına ilgiyle bakmaktadır. Yine de yaşam şartlarının gelişmesi ve Sünni inanca bağlı kalmış olan "*dağlı halk*" arasında Kemalist reformların hoş karşılanmaması onları Türkiye'den -düşüncede- ayırmaktaydı. Farklı bir özellik katan nüfus yapısı nedeniyle İskenderun Sancağı idari ve mali geniş bir

otonomiye sahip olarak Suriye Devleti'ne bağılı bulunmaktaydı. Suriye Devlet Başkanlığı Delegasyonuna bağılı bir Mutasarrıf tarafından yönetiliyordu. Sadece yerel hizmetlere ilişkin görevliler Mutasarrıf tarafından doğrudan atanıyordu. Bütçe ise Mutasarrıf tarafından hazırlanıyor ve dokuz seçilmiş, üçü de atanmış üyeden oluşan Sancak Meclisi tarafından tartışılıp oylanarak Devlet Başkanı tarafından ilan ediliyordu (Yorulmaz, 1998).

Camille Fidel'in yazdıklarından da anlaşılacağı gibi diğere batılılar gibi Fransızların da yönetimleri veya mandaları altında bulunan yerlerde özellikle de Ortadoğu ülkelerinde sosyo-ekonomik açıdan önemli gelişmeler sağlandığı doğrultusunda bazı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. MAH raporunda ise Sancak'ta sağlık işlerinin ihmal içinde olduğu belirtilmektedir. Ne İskenderun, ne de Antakya hastahaneleri, halkın ihtiyacını karşılayacak insani teşkilata sahiptir. Halk, tedavi için Halep doktorlarına ve hastahanelerine koşmaktadır. Amik'te-olağanüstü gerekliliğine rağmen-ciddi bir malarya mücadelesi yapılamamakta ve çoğunluğu Türk olan köyler arasında bu yüzden korkunç ölümler meydana gelmektedir (Yorulmaz, 1998).

Sancak'taki Türkler, sosyo-ekonomik güçlerini Manda Yönetimi'nin aleyhteki tüm çabalarına rağmen korumuşlardı ve 1921'dekinden çok daha büyük bir birliktelik ve bilinç içinde, Türkiye Cumhuriyeti'ndeki dönüşümleri günü gününe takip ederek, nerdeyse aynı kültürel düzeyde bu sürecin içinde yer almışlardı (Duran, 2007).

Hatay'ın ekonomik yapısı, kendi kendine yeten, kendi yağıyla kavrulan içe dönük bir tablo ortaya koymaktadır. Bu "kapalı bir iktisat rejimi" dir. Hatay bu rejime 1930'larda girmiştir. Bunun bazı nedenleri vardır. 1929 Dünya Ekonomik bunalımı bunun başında gelmektedir. Hatay ekonomisinde tarım sektörünün ağırlığı ile uyumlu olarak Hatay topraklarının verimliliği bu dönemde Hatay'ın ekonomik açıdan kendi kendine yeterli olmasını olanaklı kılmıştır (Türkmen, 1937).

Antakya'daki sosyal hayatın en önemli parçasını oluşturan çarşılar da, dini ya da etnik farklılıklara göre değil, meslek esasına göre ayrılmıştı. Çarşılar mesleklere ve loncalara göre bölümlenmekte; sosyal yaşam içinde ibadethaneler ancak ikincil derecede önem arz etmekte ve belirleyici olmaktaydı (Tekin, 1985).

P. Bazantay'ın 1936'da Beyrut'ta yayınlanan ve Antakya esnafından söz eden *Enquete sur l'artisanat a Antioche* adlı eserinde 1935 yılında Antakya esnafına ilişkin 862 dükkanda çalışan sanatkardan 1547'si Sünni Türk, 824'ü Alevi, 556'sı Hıristiyan ve 78'i de Ermeni olduğunu gösteren bir tablo düzenlenmiştir. Bu tablodan Ortodoks Hıristiyanların diğerlerine

nispeten çoğunlukla terzilik, berberlik, tas yontuculuk, duvarcılık ve kuyumculukta yoğunlaştığı; Ermenilerin ise, kalaycılık, şoförlük, makinistlik ve kunduracılık yaptığı; Alevilerin kasaplık, fırıncılık, hamallık, hasırcılık, kalaycılık, demircilik gibi zanaat ve mesleklerde diğerlerine göre daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Türklerin ise, tahta işlemeciliği, marangozluk, arabacılık (at veya başka hayvanların çektiği arabalar), kunduracılık, köşkerlik, semercilik ve nalbantlık, kilimcilik ve keçecilik, değirmencilik, zeytinyağı ve sabunhane isleri gibi meslekleri diğerlerine göre çok daha fazla sayıda insanla ve daha yoğun olarak yaptığı anlaşılmaktadır (Türkmen, 1936).

Hatay ekonomisi hayvancılıktan ziyade tarım ve ticarete dayanmaktaydı. Söz konusu tarım büyük ölçüde hububat ve meyve yetiştiriciliğine dayanmaktaydı. Nüfusun %60'dan fazlası tanımla uğraşırken % 20'si çeşitli zanaat kollarında faaliyet gösteriyordu. Tüccar ve memurlar nüfusun %15'ni hayvancılıkla uğraşanlar da %5'ini oluşturuyordu. Yıllık ticari nakliyat 95.000 ton dolayındaydı. Zeytincilik ve bunun sonucunda sabunculuk, ipekçilik, sebze ve meyvecilik ekonominin geleneksel yapısını ve doğal zenginlikleri ortaya koymaktaydı. Bu konuda yerel ihtiyacın üzerinde bir bollukta üretim söz konusuydu (Türkmen, 1939).

Hayvancılığa gelince; 1933 yılında yapılan bir istatistiğe göre Sancak'ta 4.500 at, 550 katır, 7.500 eşek, 282 deve, 40.000 öküz, 43.641 inek ve 87.996 keçi vardır. Balıkçılık sektörüne bakıldığında bütün Suriye ve Lübnan sahillerinde en fazla balık çıkan yerler, Sancak sahilleridir. Amik gölünde yılan balığı avlanır. Her yıl en aşağı 250.000 balık Trablus, Beyrut, Şam, Malta, Kıbrıs, Almanya ve özellikle Hollanda'ya gönderilir. Fakat Sancak'ta balık avı gerek denizde, gerek gölde en ilkel vasıtalarla yapılmaktadır (Yorulmaz, 1998).

Şirketi'dir. Ekonominin diğer önemli bir alanı olan madenciliğe baktığımızda o güne kadar verilen 43 arama ruhsatının çoğu geriye alınmıştır. Avanoslarda krom, amyant, manganez, bakır ve petrol olduğu incelemelerden anlaşılmakta, Kızıldağlar'da da altın bulunduğundan söz edilmektedir (Yorulmaz, 1998).

Bölge ekonomisini ilgilendiren İskenderun limanında faaliyette olan şirketlerin iş hacmi ve işlevine bakıldığında örneğin İskenderun Limanı Şirketi hesabına göre; 1930 yılında 111.000 tonluk işlem yapılmıştır. 1910 yılında 630.000 tonluk işlem yapılmıştır ki bu o dönemde Beyrut limanındakinden daha fazladır. 1925'de 88.000 tona düşmüştü. Manda yönetiminin kurulmasından önce işlem hacminin daha fazla olduğu ve manda yönetiminin kurulmasından sonra bir düşme olduğu vurgulanmaktadır. MAH raporunda Sancak'ta sanayileşmenin yetersiz olduğu ve sanayileşme ile birlikte sebze ve meyve üretimi gibi daha çok Türklerin ve

Çerkezlerin elinde bulunan yoğun ve verimli bir alanın da Sancak'taki yönetim tarafından desteklenmediği anlaşılmaktadır (Yorulmaz,1998).

#### **1.4. FRANSIZ MANDASI ÖNCESİ HATAY'IN EĞİTİM TARİHİ**

Türkçe'ye Arapça'dan giren Antakya sözcüğünün kökeni Süryanice Antiyuxya isminden gelir. Tarihe baktığımızda 2310 yıllık geçmişi olan Antakya, siyasi konumu sebebiyle de birçok farklı medeniyete ev sahipliği yapmıştır. Özellikle İlk ve Ortaçağ'da kritik bir öneme sahip olması dolayısıyla tarihi ve kültürel bakımdan bugün hala önemini korumaktadır (Bahadır, 2011).

Antakya kültür açısından zengin bir kenttir. Topraklarında Asuri / Süryani, Helenler ve İbraniler yaşamıştır. Helen dil ve kültürü, Bizans'tan sonra her alanda egemenliğini kurmuştur. Antakya'daki tüm akademilerde Helen kültürü, klasikleri mevcut olmuş ve araştırma yapmaya imkan sağlamıştır (Harrent, 2003).

Antakya'nın en önemli özelliklerinden olan kültür zenginliğini tarihten günümüze getirebilmek için en kritik görev eğitim sistemine ve eğitimin verildiği kurumlara düşmektedir. Eğitimin temel işlevlerinden biri, gelecek nesillere kültür değerlerini aktarmak, kültür nakli yoluyla toplumu arzulanan bir geleceğe taşımaktır (Büyükdüvenci, 1987). Eğitimin işlevi, içinde barındığı toplumun amaçları doğrultusunda yön bulmasına rağmen değişmeyen temel işlevleri de vardır. Bir eğitim sistemi oluşturulurken temel olarak başlangıç noktası, amacı ve işlevi belirlenmelidir. İyi bir şekilde organize edilen eğitim sistemleri sayesinde her kuşak, tarih hikâyesini ve kültür birikimini önceki kuşaklardan devralarak sürdürebilme yeteneğine sahip olur (Tezcan, 1981).

Hatay'ın Manda himayesine girdiği dönemde, 1921 yılında, İskenderun Sancağı'nda 1.550 talebinin olduğu 26 mektep bulunmaktaydı. Yine aynı yıl, 32 iptidai, 3 rüştiye ve Antakya şehrinde beş sınıflı bir idadi olmak üzere 36 resmi hükümet mektebi vardı. Türk olmayan mektepler de mevcuttu ama Manda öncesi dönemde Türk olmayan unsurların hususi mektepleri yoktu (Bilgili, 1939).Tüm bu eğitim kurumları hiç kimseye ve hiçbir yere hesap vermeden serbest çalışıyorlardı. Manda idaresi, Hatay'da bulunan her Türk olmayan unsura kendi dillerinde eğitim olanağı sağlayarak, bu kişileri kendi çıkarları için kullanmaya çalışmıştır. Bu azınlıklar, Osmanlı Dönemi'nde Arapça ile birlikte Türkçe'yi de çok iyi bilmelerine rağmen, Manda İdaresi başladıktan sonra yeni nesil çocuklara Türkçe öğretilmedi ve mekteplerdeki eğitimde Türkçe'ye yer verilmedi (Bilgili, 1939).

##### **1.4.1. Selevkos Dönemi Antakya ve Eğitim Yapısı**

Makedonya Kralı Büyük İskender'in generallerinden olan Selevkos I. Nikator ve Antigonus, kralın ölümünden sonra M.Ö. 301 yılında yönetimin sahibi olmak amacıyla İpsus yakınlarında savaştılar. Bu savaşı Selevkos kazanarak Helenistik Medeniyetin tek temsilcisi oldu. Yönetimin başına geçen Selevkos önce M.Ö. 300'de Antakya'yı kurdu sonra da bu şehri Selevkos Krallığı'nın başkenti ilan etti. Başkent Antakya aynı zamanda Helenistik Medeniyetin de merkezi konumundaydı ve çok kısa süre içerisinde gelişerek Antik Yunan Kültürü ve Doğu Kültürünün kesiştiği önemli bir yer oldu (Haddad, 1949).

M.Ö. 300 yılında Selevkos, Antigonion kentini yıkıp buradan elde ettiği kalıntılarla Antigonion'a 8 km. mesafe uzaklıkta bugünkü Antakya'yı (Antioch) kurmaya başlamış yönetimi boyunca şehrin kurulumu bitirememiştir. Selevkos'un mezarının Seleucia Pierra'da bulunması ve M.Ö. 285 yılına kadar Seleucia Pierra darphanesinde basılan paraların Antioch darphanesindeki paralardan büyük olması, başkentini Seleucia Pierra olarak kaldığını kanıtlayan buluntulardır. Selevkos I. Nikator öldükten sonra oğlu Antiochus I. Soter hükümdar olmuş ve yönetim merkezini Seleucia Pierra'dan Antioch'a taşımıştır. Böylece bugünün Antakya'sı Selevkos Hükümdarlığı'nın son başkenti olmuştur (Haddad, 1949). Selevkoslar burayı aldıktan sonra, kendi yönetim merkezleri Dicle'den insanların getirip Antakya'ya yerleştirdikleri için burada hem Helenistik hem de Suriye kültürleri hüküm sürmüştür. Böylelikle Antakya, Batı ve Doğu kültürlerinin birleştiği bir merkez haline gelmiştir (Drijvers, 1980). Siyasi konum olarak bu kadar kritik bir değeri olan Antakya'da eğitim faaliyetleri vermek üzere "Antakya Akademisi" kuruldu. Bu dönemde yani Selevkoslar yönetiminde Antakya'nın eğitiminde amaç pozitif bilimleri ve matematiği öğrenmektir. Kullandıkları model ise "Grek Eğitim Modeli" idi (Downey, 1961).

Selevkoslar döneminde Antakya'da eğitimin verildiği yer Retorik Okulu ve okulun başındaki kişi ise önceden Helen kültürüne sahip olup sonradan din değiştirip Hıristiyan olan Malchion isimli bir rahiptir (Downey, 1961). Malchion, Retorik Okulu'nda verdiği eğitimde diyalektik ve mantığı ön planda tutmuştur. Bunun sebebi bu iki kavramın Hıristiyan eğitiminin temellerinden ikisi olmasıdır. Yine de bu okulun sistematik bir biçimde klasik metotlarla mantık ve diyalektik eğitim verdiğine dair kesin bilgilere ulaşılamamaktadır. Aynı zamanda bu dönem içerisinde Antakya'da Teoloji Okulu olduğundan söz edilmiş ama varlığı ispat edilememiştir. Kesin olan tek eğitim merkezi, Antakya'da Malchion'un yönetiminde bulunan ve Yunan tarzı eğitim veren okuldur (Downey, 1961).

### **Roma Dönemi Antakya ve Eğitim Yapısı**

Roma'nın meşhur komutanlarından Pompei, M.Ö. 64 yılında Selevkos Krallığı'nı yıkarak Antakya'yı almıştır. İmparatorluk, Suriye'nin başkenti olmuş ve artık Helenistik Medeniyeti ile Latin Kültürü bir araya gelmiştir (Downey, 1961). Selevkos Krallığı'nın başkenti olan Antakya'da meclis binası, belediye ve senato bulunmaktaydı. Antakya'nın bu konumundan dolayı İmparator Pompei, buraya yeni bir meclis binası inşa ettirerek eski yönetim şeklini devam ettirmiştir (Corvin, 1960).

M.Ö. 44 yılında roma tarihinin en önemli olaylarından biri gerçekleşmiştir. İmparator Jullius Sezar'a düzenlenen suikasttan sonra Cassius ve Brutus Roma İmparatorluğu'nun yönetimini ele geçirdi. Dayısının intikamını almak isteyen Octavian, Antony ile birleşerek M.Ö. 42 yılında büyük bir orduyla Roma'ya geldi ve Roma senatosunda Jullius Sezar'ın katillerini vatan haini ilan ettirdi. Octavian ve Antony M.Ö. 42 yılında Philipi'de Brutus ve Cassius ile savaştıktan sonra zafer elde ettiler. Bunun sonucunda da Roma İmparatorluğu, Octavian ve Antony arasında paylaşıldı. Antony'e Doğu'nun, Octavian'a ise Batı'nın yönetimi verildi. Böylelikle Doğu'yu yönetmek için Antony, Antakya'ya gelmiş oldu (Akşit, 1985).

M.Ö. 31 yılında dünya tarihinin en önemli olaylarından biri gerçekleşti. Actium Deniz Savaşı'nda, Helenistik kültürün temsilcisi olarak gösterilen Antony ve Romalılık diyince akla gelen temsil olan Octavian karşı karşıya geldi. Octavian bu savaşı kazanarak Roma İmparatorluğu'nun bütününe sahip olduktan sonra Mısır'ı işgal etti. Antony ise düşmana esir olmamak için kendini öldürttü (Mansel, 2004). Octavian'dan sonra M.Ö. 31 yılında Augustus, Roma İmparatoru oldu. Bu dönemde Antakya, Roma İmparatorluğu tarafından atanan valiler tarafından yönetildi. Bu dönemde Antakya toplumsal olarak daha iyi durumlara geldi, buna bağlı olarak da nüfus artışı oldu (Downey, 1961).

Selevkos Krallığını topraklarına dahil ettikten sonra Roma İmparatorluğu çok büyük ölçüde Helenistik kültürden etkilendi. Özellikle eğitim alanında köklü değişiklikler yaptı. Atalarına, ailesine, imparatorluğa bağlı ve saygılı bireyler yetiştirmeyi hedefleyen eski Roma eğitim sistemi, her alanda gelişen Roma'nın ihtiyaçlarını artık karşılayamıyordu. Bu gelişmeler siyasi, sosyal ve ekonomik alandaydı ve eğitim sisteminde revizeler gerekiyordu. Böylece Roma İmparatorluğu artık Grek-Roma eğitim sistemini kullanmaya başladı (Harrent, 2003).

Antakya'da M.S. 4. Yüzyılda manastırda eğitim verilirdi. Bu dini okulun yöneticileri, Diodorus ve Carterus (Downey, 1961). Bu yüzyılın sonlarına doğru ise Yunan tarzı eğitim hakim olmaya başlamıştır (Downey, 1961). Aynı zamanda Yunan kültüründen etkilenerik

şekillenen Origine, Harran ve Nusaybin'deki okulların haricinde, Antakya'da bulunan diğer okullar "ruban ve teoloji" okulu haline getirilmiştir (Öymen 1969).

### **Osmanlı Dönemi Antakya ve Eğitim Yapısı**

Osmanlı ve Memluk orduları, 24 Ağustos 1516'da Mercidabık'ta karşı karşıya gelmiş ve savaşı Osmanlı ordusu kazanmıştır. Zafer sonrası Osmanlı Padişahı Yavuz Sultan Selim dört gün sonra (28 Ağustos 1516) Halep'e girdi. Halep başta olmak üzere, Malatya, Darende, Divriği, Ayntab, Sis, Adana, Tarsus, Hama, Humus, Antakya ve çevresini hükümdarlığına kattı (Tekin, 2000).

Osmanlı Döneminde eğitimin yürütüldüğü kurumlar resmi veya gayri resmiydi. En önemli kurum ise medreselerdi, eğitim sistemi Sibyan Mektepleri ile başlayıp medreseler ile devam ediyordu. Bunların yanı sıra ikinci bir eğitim kurumu olarak Enderun Mektebi ortaya çıkmıştır. Aynı dönemde işyerlerinde değişik pozisyonlarda çalışacak yetkili personeli yetiştirmek adına düzenlenen iç eğitimler de resmi eğitime katıldı. 16. yüzyılda tüm eğitim kurumlarının öncesinde Sibyan Mektebi denilen yerlerde de eğitim alınabilirdi. Buralarda çocuklara din bilgisi öğretilip Kur'an okutulmaktaydı. Çocuklar ilk din bilgilerini ve toplumla ilgili kavramları buralarda öğrenirdi (Tekeli, 1980).

Osmanlı Dönemi'nde eğitimde uzmanlaşmış kurumlar olan medreselerde ilmiye sınıfları yetiştiriliyordu. Burada verilen eğitim sonucunda ilmiye sınıfındaki kişiler; hoca, yargı organı ve din görevlisi olabilecekleri düzeyde seçkin ve nitelikli biçimde eğitiliyorlardı. Medreseler birkaç kademededen oluşur. Bir kademe bitirildiğinde kişi bir üst kademeye geçerek eğitimde ilerler. Her kademeye karşılık da bir ilmiye sınıfı vardır böylelikle eğitim sürekli ve dönüşüm şeklinde gerçekleşir. Kişi eğitimi süresince belirli bir kademeye geldiğinde ya medresede hoca oluyor ya da başka bir öğrenime devam ediyordu (Tekeli, 1980). Osmanlı Dönemi'nde askeri eğitim kurumları çok yaygındı. Buralara girmek ya babadan oğula geçiş ile ya da devşirme olarak adlandırılan, Müslüman olmayan çocukların toplu alınmasıyla gerçekleşiyordu. Böylece bu okullara giren iki tip öğrenci grubunun farklı kültür ve toplumsal özelliklerini eğitim sistemiyle uyumlu hale getirmek pek mümkün olmuyordu (Sağ, 2003). Osmanlı Dönemi'nde köylü ve halk için düzenlenen özel bir eğitim yoktu, bu kişiler toplumla ve üretimle ilgili bilgileri aileleri ve yakınlarından öğreniyorlardı. Tüccar ve sanatkarlar ise Lonca adı altında kurumsallaşmışlardır. Loncalar kişilere yetkinlik ve ideolojik yönelimler kazandıran kurumlar olmanın yanı sıra hem eğitimi düzenleyici hem de üretimi denetleyici işleve sahiplerdi (Tekeli, 1980).



Osmanlı Dönemi'nde çok değişik amaçlara hizmet eden ve devletin resmi ideolojisinden farklı ideolojiler türeten dergah, tekke ve zaviyeler gibi kurumlarda da eğitimler verilirdi. Musuki eğitimlerinin de verildiği bu kurumlar aynı zamanda konaklama yeri, tedavi evleri olarak da kullanılırdı (Tekeli, 1980).

Osmanlı Dönemi'nde eğitim alanında yaşanan değişim ve toplumsal olaylara arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman öncelikle uzmanlaşmış bir eğitimin kurumsallaşmadığı görülür. "Eğitim kurumsallaşmasının, toplum içinde büyüklüğü oldukça kısıtlı olan ilmiye ve askeri sınıflarına yönelmiştir" (Tekeli, 1980). Toplumun diğer sınıfları içinse, toplumsal değişimlerin eğitime uyumu göz ardı edilmiş, bireylerin eğitiminden sorumlu olarak aileleri tutulmuş, ayrıca eğitim kurumları açılmamıştır.

Osmanlı Devleti'nin eğitim sistemindeki değişim 18. Yüzyılın sonlarında başlayıp 19. Yüzyılda köklü değişimlerle kendini gösterir. Avrupa'da gelişen kapitalizm sonucu batı, Osmanlı üzerinde ekonomik baskı kurmaya başladı. Bu da Osmanlı içerisinde yapısal değişikliklerin başlamasını zorunlu kıldı (Tekeli, 1980).

### **Tanzimat Dönemine Kadar Olan Eğitim Anlayışı**

Osmanlı Devleti 19. Yüzyılda, artık eski ihtişamının kalmadığının ve Avrupa ülkelerinden geri kaldığını biliyordu. Batıya uyum sağlamak ve tekrar güçlü olabilmek adına birçok alanda düzenlemeye gidildi. En önemlilerinden biri de eğitim alanındaki reformlardır. Sultan Abdülmecid döneminde Tanzimat Dönemi adı verilen ve Batı'nın Osmanlı'ya aktarıldığı bu dönemde değişimlerden fazlasıyla payını alan, eğitim alanında olanlardır. 19. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nin geçirdiği toplumsal değişimleri özetlemek istersek; "Tanzimat ile gelen yeni yönetim biçimi, eskisine göre çok daha geniş ve yetişmiş bir bürokrasi gerektiriyordu. Bu da geleneksel eğitim kurumları olan Enderun ve medreseler haricinde yeni eğitim kurumlarının gelişmesini gerekli kılmıştır" (Tekeli, 1980).

Osmanlı Devleti'nde meydana gelen eğitim değişikliklerinin toplumsal alana yansması Müslüman ve Müslüman Olmayanlar için iki farklı şekilde olmuştur. Gayrimüslimlerin eğitim sistemlerinden dinsel denetim kaldırılmış ve eğitimde laikleşme süreci başlamıştır. Eğitim, sadece seçkinlerin yararlanabileceği bir ayrıcalık olmaktan çıkarılmış halkın bütününün katılabileceği bir konuma getirilmiş böylece eğitilmiş bir orta sınıf oluşturulmuş, eğitim toplumun en alt kademelerine kadar indirilmiştir (Tekeli, 1980).

Osmanlı Dönemi'nde değişen Müslüman kesimin eğitimi, askeri sınıfın yeniden yapılandırılmasıyla ve Hendeshane açılmasıyla başlar. 1795 yılında Mühendishane açılır ve buradan Avrupa'ya ilk defa okumak üzere öğrenci grubu gönderilir (Tekeli, 1980).

Tanzimat'ın ilanından sonra sivil bürokrasinin doğması, Osmanlılık ideolojisinin içerisine eşitlik düşüncesinin de yerleşmesini sağlar Osmanlı Devleti'nde meydana gelen eğitim değişikliklerinin toplumsal alana yansımaları Müslüman ve Müslüman Olmayanlar için iki farklı şekilde olmuştur. Gayrimüslimlerin eğitim sistemlerinden dinsel denetim kaldırılmış ve eğitimde laikleşme süreci başlamıştır. Eğitim, sadece seçkinlerin yararlanabileceği bir ayrıcalık olmaktan çıkarılmış halkın bütününün katılabileceği bir konuma getirilmiş böylece eğitilmiş bir orta sınıf oluşturulmuş, eğitim toplumun en alt kademelerine kadar indirilmiştir (Tekeli,1980).

Osmanlı Dönemi'nde değişen Müslüman kesimin eğitimi, askeri sınıfın yeniden yapılandırılmasıyla ve Hendeshane açılmasıyla başlar. 1795 yılında Mühendishane açılır ve buradan Avrupa'ya ilk defa okumak üzere öğrenci grubu gönderilir (Tekeli,1980). Abdülmecit, herkesin eğitim almasını sağlamak amacıyla maarif meselelerini incelemek istemiş ve 1845 yılında "Meclii Maarif-i Muvakkaf" kurulmuştur. Bu sayede eğitim faaliyetleri tek bir idareden yönetilmiş ve eğitimde kurumsallaşmaya ilk olarak böyle gidilmiştir. Sonrasında 1846 yılında "Meclis-i Maarif Umumiye" kurulmuş (Lewis, 1991; Ortaylı, 1999). 1847 yılında Meclis-i Maarif-i Umumiye, adını değiştirerek "Mekteb-i Umumiye Nezareti" olmuştur. Bu kurum, Rüşdiye ve Sibyan mekteplerini denetleyen ve okulların teftişini düzenleyen müfettişleri bünyesinde bulundurmıştır (Akyüz, 1982). Eğitimdeki yeni girişimlerin sonucunda 1857 yılında Maarifi Umumiye Nezareti kurulur. Bu sayede eğitim kuruluşlarının yönetimi 16. Yüzyıldaki gibi vakıflar tarafından yapılmayacak, artık bir bakanlık tarafından gerçekleştirilecektir. Sibyan Mektepleri yerine de aynı programla eğitim yapmaya devam edecek olan İptidai Mektepler açılarak sıralar üzerinde eğitim yapma dönemine geçilmiştir (Tekeli, 1980).

Osmanlı için gereken memurları yetiştiren Ruştiye'nin yetersiz kaldığı düşünülerek daha üst kademeli okullar açılmıştır: 1865 yılında Darüşşafaka, 1867 yılında Galatasaray vb. Ülke genelindeki sınıfsal yapı değişikliklerinden dolayı özel okullar açılmış, yeni kurulan okullar ülkenin her yerine yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Hukuk Mektebi ve Sivil Mühendis Mektebi açılmıştır (Tekeli, 1980). Tanzimat Dönemi'nde toplumsal değişimler, eğitim sisteminde hem kurumsal hem de içerik anlamında değişimlere yol açmıştır. Maarifi

Umumiye Nizamnamesi ile de dinsel makamların eğitim ve öğretim işleriyle alakaları kesilmiştir (Binbaşıoğlu, 1982).

### **Tanzimat Sonrası Eğitim Anlayışı**

Osmanlı Devleti'nde toplumsal değişimlerin sonucunda eğitim alanında da bir takım değişiklikler paralellik göstermiştir. Özellikle Tanzimat il birlikte yeni eğitim kurumları oluşturulmuş ve eğitim sisteminin içeriği yeniden düzenlenmiştir. Tüm bunlar Osmanlı'nın batılılaşma sürecinin sonucunda meydana gelen toplumsal olaylardır (Sağ, 2003).

19. yüzyılın yarısı ve 20. Yüzyılın başlarında Hatay'daki eğitim ve öğretim sistemini sarsan olay medrese ve mektep mücadeleleri olmuştur. Bir yanda Tanzimatçıların gündeme getirdiği sıbyan ve rüştiye mektepleriyle başlayan batılılaşma süreci, diğer yanda popülerliğini tamamen kaybetmiş medresecilik zihniyeti birbiriyle yarış haline girmiştir (Bilgili, 1939).

Tanzimat sonrası değişen Osmanlı Devletinin eğitim sistemini üç başlıkta özetleyebiliriz (Uygun, 2003) :

Medrese, mektep tarzında eğitim veren genel okullar

Rüşdiyeler, idadiler, askeri okullar gibi yenileşme döneminde açılmış ve devlete bağlanmış okullar

Müslüman olmayan cemaatler ile yabancı hükümetlere bağlı okullar

Medrese ve Okullar: Antakya'da I. Dünya Savaşı'na kadar camilerin medrese olarak kullanılan odalarında ya da mahalle medreselerinde muallimler eğitim verirdi. Muallimler, öğrenci velilerinin verdikleri paralar ile geçinirlerdi. Bu dönemde şehirde 7 kız, 37 erkek mektebi vardı. Bu mekteplerin haricinde kendi dairelerinde edebiyat ve ilmiyi şeriye dersleri veren müderrisler bulunmaktaydı (Bilgili, 1939).

1900'lü yıllara gelindiğinde ise; mevcut okulların haricinde erkek ve kız Amerikan Okulları vardı ama bu okulların nasıl ruhsat aldıkları ve açılışlarının ne zaman yapıldığına dair kesin bilgi bulunmamaktadır (Vahapoğlu, 1990). 1901-1902 yıllarında Hatay'da 10 adet Ermeniokulu vardı. Bu okullarda toplam 10 adet öğretmen görev yapıyor, 440 erkek ve 47 kız öğrenci eğitim alıyordu (Süslü, 1990).

1899 yılında Adana'nın Payas kazasında bulunan Erzin Köyü'nde 4 medrese bulunuyor ve buralarda toplam 90 öğrenci eğitim görüyordu. 1900 yılında Halep sancağına bağlı İskenderun ve Hatay Kazalarında birer adet rüştiye mektebi vardı. İskenderun'da bulunan rüştiyede 3 öğretmen ve 1 hademe görev yapıyor, 40 öğrenci eğitim görüyordu. Antakya'daki

rüşdiyede ise 4 öğretmen ve 1 hademe görevliydi ve 35 öğrenci eğitime devam ediyordu. Aynı tarihte Halep Livası'nın Antakya Kazası'nda toplam 444 öğrenci, 11 hocanın kontrolündeydi, 11 mahallede 11 medrese bulunmaktaydı (Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, 1318). Yine Halep Livası'nın İskenderun Kazası'nda Rum Cemaatinin olan rüştiye mektebinin 42 erkek öğrencisi, Ermeni Cemaatine ait 26 kız ve 30 erkek öğrencisi mevcut olan iki adet rüştiye mektebi vardı (Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, 1318).

Aynı vasıflarda İskenderun'da, 50 erkek ve 30 kız öğrencisi olan iki rüştiye mektebi Fransa Cemaatine bağlıydı. Antakya'da ise; İngiltere Cemaatine bağlı olan İngiliz Protestan Mektebi'nin 38 erkek öğrencisi mevcuttu (Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, 1318). 1906 yılında Halep Vileyeti'nin İskenderun Kazası'nın merkezinde 35 öğrencisi olan mülki rüştiye mektebinin 2 muallimi vardı. Merkezde var olan diğer iki rüştiye mektebinden birinde 28 diğerinde 82 öğrenci ve her iki mektebin de birer muallimi bulunmaktaydı. 2 muallimi ve 75 öğrencisi olan kız ibtidaiye mektebi de vardı. Ayrıca merkezde; 98 öğrencili ve bir muallimli Rum Ortodoks Mektebi ve bir muallimi bulunan 82 erkek ve 41 kız öğrencinin eğitim gördüğü iki tane Ermeni Ortodoks Mektebi vardı. İskenderun'un Karaağaç köyü'nde 25, Ağçalı'da 24, Kiliseönü'nde 22 ve Elhub'da 23 olmak üzere ibtidaiye mekteplerinde 94 öğrenci eğitim alıyordu Fertisli Köyü'nde 25 öğrencili Ermeni Protestan Mektebi'nin bir muallimi vardı. Merkezde ise; bir medrese ve 10 tane sıbyan mektebi (dördü köylerde, altısı merkezde olmak üzere) vardı (Haleb Vilayet Salnamesi, 1324).

Aynı dönemde Antakya'nın merkezinde 50 öğrencisi ve 5 muallimi bulunan mekteb-i rüştiye-i mülki, kaza merkezinde birer muallimi olan Habibi Neccar'da 40, Köprübaşı'nda 60, Affan'da 35, Saha'da 20 ve Dörtayak'ta 25 olmak üzere 5 ibtidaiye mektebinde toplam 180 öğrenci vardı (Haleb Vilayet Salnamesi, 1324). Bunların haricinde Antakya'da 2 tane Protestan bir tane de Yahudi Mektebi vardı ve 30 medrese bulunmaktaydı (Haleb Vilayet Salnamesi, 1324).

1907 yılında Hatay nüfusunun 120.224 olduğu biliniyordu. 52 iptidai ve 3 rüştiye mektebinde eğitim gören toplam 1.262 adet öğrenci mevcuttu (Bilgili, 1939). Fransızlar Hatay'ı işgal ettiklerinde bölgede; beş sınıflı iki adet rüşdiye mektebi bulunmaktaydı. Beylan ve İskenderun kasabalarında da birer rüştiye mektebi vardı ve bu kasabalarla birlikte Hatay'ın çeşitli bölgelerinde toplam 41 iptidai mektep vardı (Bilgili, 1939).

Türk eğitim tarihi boyunca “Yabancı Okullar”, “Protestan Okulları” vb. isimler altında tarihsel ve eğitimsel çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre; özel okul olarak adlandırılan

bu kurumlarda eğitim politikasından veya amacından saptıkları rapor edilmiştir. Devletin aleyhine çeşitli etkinlikler düzenlemişlerdir. Bu okulların amacı, genel eğitim vermenin haricinde kültür emperyalistliği yapmaktır (Sevinç, 1975; Vahapoğlu, 1990; Tozlu, 1991).

Kütüphane ve İbadethaneler: Merkezde dini ve kültürel faaliyetlerde bulunan 2 camii, 1 kütüphane, 4 kilise ve manastır, 1 havra; köylerde ise 3 camii ve mescid ile 1 kilise vardı (Haleb Vilayet Salnamesi, 1324).

1873 yılında Muhubbi Mahallesi'nde bin kitaplı Rauf Efendi Kütüphanesi varken Antakya'da 130 camii ve mescid, 5 tekke ve zaviye, 5 kütüphane, 15 kilise ve havra bulunmaktaydı (Haleb Vilayet Salnamesi, 1324).

20. yüzyılın başlarında Haleb Livası'nın merkezi Haleb Kazası'nda resmi bir matbaa vardı ve burada Türkçe ve Arapça eserler basılıyordu. Bu eserleri veren Hoca Naum-u Veled-i İlyas Hakim isimli kişiye ait özel bir matbaa daha vardı. Liva'da Haham Şaban'a ait olan matbaada İbranice eserler basılıyordu. Liva genelinde "Fırat" isimli resmi gazete vardı ve Türkçe ve Arapça olarak dağıtım yapılıyordu (Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, 1318). Tanzimat sonrası Osmanlı Devleti'nde yüksek eğitim verilen askeri ve sivil okullarda öğrencilerin yetişmesi, üzerine hazırlık sınıfları kurulmuştur. Hazırlık sınıfının olduğu kademeye idadi ismi verilmiştir. Mekteb-i Tıbbiye İdadisi, Mülkiye İdadisi gibi... Rüştîyelerin bile hazırlık sınıfı yani idadileri bulunmaktaydı (İhsanoğlu, 2002).

#### **1.4.5.1.Faaliyet Gösteren Mektepler**

1869 yılında gündeme gelen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile Osmanlı Devleti'nin eğitim sistemi değişmiştir. Bu değişiklik hem yapısal hem de işleyiş bakımından gerçekleşmiştir. Bu dönemde mektepler iki ana kategoriye ayrılmıştır (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Düstur 1289):

Resmi Okullar; yönetimi ve idaresi devlete ait eğitim kurumlarıdır.

Özel Okullar; denetimi devlete ait ama tesis ve idaresi cemaatlara ya da belirli bir bireye ait okullardır.

#### ***Resmi Okullar / Mekâtib-i Umumiye***

Bu kategorideki mektepler üç kademededen oluşur (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 2):

Sıbyan ve Rüştîye Mektepleri

İdadi ve Sultaniye

## Yüksek Mektepler / Mekatib-i Aliye

Mekatib-i Sıbyaniyye: Osmanlı Dönemi boyunca her mahalle, köy ve mahallelerde sıbyaniyyelerin olmasına özen gösteriyorlardı. Bu okullarda eğitim süresi dört senedir ve izlenen programın içeriğinde; Elifba, Kuran-ı Kerim, Tecvid, Ahlak Risalesi, İlm-i Hal, Muhtasar Fenn-i Hesap, Muhtasar Tarih-i Osmani, Yazı Talimi, Muhtasar Coğrafya, Malumat-ı Nafiayı Cami Risale bulunmaktadır (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 6). Eğer bir bölgede Müslümanlar ve gayrimüslimler bulunuyorsa orada iki cemaat için ayrı ayrı sıbyaniyyeler bulunurdu. Müsliman ve gayrimüslimler için hizmet veren sıbyan mekteplerinin bayram ve özel gün tatilleri birbirinden farklıydı (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 3). Ayrıca kızlar için de ayrı sıbyaniyyeler vardı (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 8).

Mekatib-i Rüştîye: Kasabada bulunan Müslüman hanelerinin sayısı beş yüzü geçerse bu kasabanın ahalisi için Müsliman Mekteb-i Rüştîyesi, aynı durumun Hıristiyanlar için geçerli olduğu durumlarda ise Hıristiyan Mekteb-i Rüştîye açılırdı (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 18). Okulun kurulumu için gerekli tüm ödenekler Vilayet Maarif İdaresi sandığından kaynak alınarak hesaplanırdı (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 19).

Dört yıl süresince Mekteb-i Rüştîye’de okutulan ders içerikleri aşağıdaki gibidir (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 23):

Defter Tutma Usulü

İmla ve İnşa

Ulum-u Hesap

Mebadii Hendese

Mebadii Ulum-u Diniye

Coğrafya

Tarih-i Umumi ve Tarih-i Osmani

Jimnastik

Okulların eğitim dili, o bölgenin ahalisinde en çok konuşulan dile göre belirlenirdi. Ticaretin olduğu bölgelerde son sınıf öğrencileri için Seçmeli Fransızca Dersi mevcuttu. Seçmeli dil dersinin yanında kendi anadillerini de zorunlu olarak okumak durumunda idiler (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 24).

Rüştiye bünyesinde görev alan öğretmenler, öğretmen okullarının rüştiye şubesinden eğitim almak zorundaydılar. Şahadetname aldıktan sonra iyi niyet ve davranışları ile tanınan kişiler, öğretmen olarak görevlendirildi (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 181). Görevli öğretmenler, derecelerine uygun olarak maaş alırlardı (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 26).

Sıbyan Mektebi şahadetnamesine sahip kişiler rüştiyelere sınavsız olarak alınır. Şahadetnamesi olmayan kişiler ise sınav olur ve yeterli buldukları takdirde okula kayıt yapılırdı (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 28).

Mekatib-i İdadiye: Rüştiye şahadetnamesine sahip Müslüman ve gayrimüslim öğrencilerin eğitim aldığı kurumlardır. Her okulda muhtelif ilimler için özel öğretmenler haricinde altışar öğretmen daha vardır (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 35).

Mekteb-i İdadilere 9-12 yaş arasındaki öğrenciler kayıt yaptırabilirdi. Eğitim süresi üç senedir. Mekteb-i İdadiye’de okutulan ders içerikleri aşağıdaki gibidir (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 38):

Hesap ve Defter Tutma Usulü

Mükemmel Türkçe Kitabet ve İnşa

Mebadii Ulum-u Servet-i Milel

Fransızca

Coğrafya

Tarih-i Umumui

Matematik

Kimya

Cebir

Kavanin-i Osmaniye

Hendese ve Ulum-u Mesaha

Resim

Hikmet-i Tebiye

İlmi Mevalid

İdadi sınavlarını başarıyla geçip eğitimini tamamlayan öğrencilere diploma veriliyor, başarılı olamayanlara ise bir yıl daha eğitim tekrar ettiriliyordu (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 41).

Mekatib-i Sultaniye: Osmanlı Dönemi'nde her vilayetin merkezine ve önemli kazalarına birer Sultaniye Mektebi açılırdı. Bu mektepler ücretliydi ve kabul edilebilmek için idadilerdeki eğitimleri başarıyla tamamlamak gerekiyordu ve bu okullarda cemaat farkı yoktu (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 42).

Rüştiye mekteplerinden diploma alan kişilerde ücret karşılığı bu okullarda okuyabilir ama orta öğretim müfredatına uygun eğitim alırlardı (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 42).

Sultani talebeleri öğrenim şekillerine göre yatılı ve gündüz eğitimi alanlar olarak ikiye ayrılırdı (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 44).

Okulun inşa masrafları padişah tarafından ödenir, öğrencilerden alınan eğitim ücreti ile de okulun ihtiyaçları alınır, işletme için gerekli giderlerin parası karşılanırdı (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 43).

Sultanide okutulan dersler kısım-ı adi ile birlikte alınırsa öğrencinin eğitimi altı sene sürüyordu (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 46).

Osmanlı Dönemi'nin ilk Mekatib-i Sultaniye'si Galatasaray'da 1868 yılında açılmıştır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile il merkezlerinde ve bazı kasabalarda bulunan ve iki kısımdan oluşan rüştiyelerden sonra Mektatib-i Sultaniyelerin açılmasına ve burada altı yıllık bir eğitimin verilmesi kararlaştırılmıştır. Açılan okullarda sınıf farkına bakılmadan bütün Osmanlı teba'ası eğitim görebilecekti (Ergün, 1996; Unat, 1964). Planlanan gerçekleşmedi ve Mekatib-i Sultaniyeler açılmadı. Bu kurumlar yerine İkinci Meşrutiyet Dönemi'ne kadar i'dadiler görev yaptı. Toplam sayısı 70'i geçmesine rağmen önemli bir işlev görmeyen i'dadilerin kapatılmasını isteyen Emrullah Efendi, 1910 yılında il merkezlerindeki 12 i'dadiyi sultanilere çevirmiştir (Akyüz, 2004; Ergün, 1996).

Açılması planlanan Sultaniye Mekteplerinin programları 1902 yılında eğitim veren Fransız Liselerinin mevcut müfredatları esas alınarak 1912 yılında düzenlenmiştir. Bu program ile Sultaniye Mekteplerinde verilmesi planlanan on iki yıllık eğitimin ilk beş yılında "Devre-i İbtidaiye" olarak adlandırılan ilköğretim, geri kalan yedi yılında da "Devre-i Taliye" olarak adlandırılan ortaöğretim olması belirlenmiş, orta öğretim ise 4 yıllık "Devre-i Eveli" ve 3 yıllık "Devre-i Sani" olarak iki döneme bölünmüştür (Ayas, 1948). Ortaöğretimin son dönemi olan "Devre-i Sani"nin son iki yılı da kendi içinde "edebiyat" ve "fen" şubeleri olarak iki



farklı bölüme ayrılmıştır. Bu son iki yılda öğrencilere “Osmanlı Terbiyesi” vermek amaçlanmış, öğretmenler ise “Batıcılık” düşüncesine göre yetiştirilmiştir (Unat, 1964). Osmanlı Döneminde ön plana çıkan “milliyetçilik” düşüncesi sonucunda idadilerin sultanilere dönüştürülmesi konuşulmaya başlandı. Mevcut program üzerinde birkaç değişiklik yapılmış ve 1915 yılında “Mekatib-i Sultaniye Ders Programı (1331)” olarak yayımlanmıştır (Antel, 1952; Aytuna, 1974; Ergün, 1996; Maarif Umumiye Nezareti, 1331; Yücel, 1994).

1914 yılında Maarif Nazırı Şükrü Beyin döneminde yedi yıllık idadilerin hepsi sultanilere dönüştürülmüştür. Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerinde orta öğretimler, Mekteb-i İ’dadîye” ve “Mekteb-i Sultaniye”ler yönetiminde gerçekleştiriliyordu. İkinci Meşrutiyetten sonra Mekteb-i İ’dadiyelerin de Mekteb-i Sultaniyelere dönüştürülmesine karar verilse de yaşanan savaşlar, siyasi gündemdeki karışıklık ve yoğunluklar bu kararın gerçekleşmesini engellemiştir. Seneler sonra 1913-1914 yıllarında uygulanamayan bu karar tekrar gündeme gelmiş ama önceden ortaya çıkan engeller için çözüm yolu hala bulunamadığında Cumhuriyet Dönemi’ne kadar bu kurumlar ortaöğretim kurumları olarak işleyişlerine devam etmiştir (Aslan, 2012).

Mekatib-i Aliye: Sultaniye eğitimlerinin yüksek kısmı olarak da bilinir. Bu eğitimi tamamlayabilen kişilere şahadetname verilirdi bu şahadetnameler onaylandıktan sonra maarif Yüksek Meclisi tarafından bu kişilere bir de rüus verilirdi (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi/ md. 153-154).

### ***Özel Okullar / Mekteb-i Hususiye***

Meşrutiyetlerin ilanından sonra ülke genelinde geniş alanda özgürlükler kazanılmıştır. Bu ortamda özel okullar açma girişimleri de sayıca artmıştır. Meşrutiyet sonrası yabancı özel okullardan Türk çocuklarını kurtarmak ve Türk eğitim sistemini iyileştirip güçlendirmek adına dernekler kurulmaya başlanmıştır (Akyüz, 2001). Örnek verecek olursak; 1909 yılında Osmanlı İttihat Mektepleri Cemiyeti kurulmuştur. Osmanlı Mektepleri Tevhid-i Mesai Cemiyetini ise Türk özel okul kurucuları toplanıp kurmuşlardır. Ayrıca bu kişiler Türk özel okullarından mezun olan öğrencilerin lise öğrenimlerine de özel okullarda devam edebilmesi adına Mekatib-i Hususiye İdadisi adı ile bir okul açmışlardır (Uygun, 2003).

Türkiye genelinde Tanzimat’tan sonra yaşanan eğitim sistemindeki değişimleri hızlandıran özel okulların etkisini şöyle özetleyebiliriz (Uygun, 2003) :

Azınlıklar ve onların yabancı okulları, Türkiye’de özel okulların gelişmesine katkı sağlamıştır. İlk özel okullar azınlıklar tarafından açılmıştır. Bu okullar dışarıdan eğitim vermek amacıyla açılmış gibi görünse de siyasi, dini, kültürel ve ekonomik alanlarda ülke politikasına ters düşecek etkinlikler düzenlemek gayesi taşımaktadırlar. Ülkedeki birlik, bütünlük ve bağımsızlık duygularına aykırı eylemlerde bulunan bu okulları devlet zaman zaman engel olmaya çalışmış fakat siyasi iktidarsızlık sebebiyle etkisiz kalmıştır.

Tanzimat Dönemi’nde Türklerin açmış olduğu özel okullar, resmi belgelerle doğrulanamamış ve geçmişten günümüze bu konuyla ilgili kesin bilgilere ulaşılammıştır.

Devlet ve özel okulların eğitim kalitesi karşılaştırıldığı zaman devlet okulları çok geride kalmış, nitelikli eğitim denilince akla ilk gelen özel okullar olmuştur.

3 Mart 1924 tarihinde tüm eğitim işleri Eğitim Bakanlığı’na çıkarılan Öğretim Birliği Yasası ile bağlanmıştır. Bu tarihten itibaren azınlık ve yabancı devletlerin özel okullarında düzenlenen dini propagandalar yasaklanmış, tüm okullar devlet gözetimine alınmıştır. 1926 yılında çıkan genelgeler ve yeni düzenlemeler sonrası yabancılara ait özel okulların faaliyetleri ciddi anlamda kısıtlandırılmıştır.

Tüm bu kısıtlamalar sonrasında devlet, özel girişimcilerin de işin içinde bulunduğu ve yönetimi devlet kontrolünde olan ve eğitime katkı sağlaması amaçlanan dernekler kurulmasını istemiştir. Örneğin; 31 Ocak 1928 tarihinde kurulan Türk Eğitim Derneği (TED).

Uzun süren devlet kontrolü ve kısıtlamalar sonrasında 1960’lı yıllara gelindiğinde özel okullarında gelişiminde hareketlenmeler başladı. Başlayan hareketlenmeler 1971 yılında bu okulların kapatılmasıyla son buldu. 1985 senesinde çıkarılan kanun ile özel okullara yapılan tüm engellenmeler teker teker kaldırılmış ve bu okullar devlet tarafından teşvik edilmeye başlanmıştır.

1965 yılında çıkarılan Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile tüm özel okullarla ilgili hukuki ve siyasi düzenlemeler yapılmıştır.

Tüm özel okullar Milli Eğitim Bakanlığı’nın denetimi altındadır ve okulların düzeyi ne olursa olsun hiçbir eğitim kurumu faaliyetlerini sadece maddi kazanç sağlamak adına düzenleyemez.

Özel eğitim kurumları, ülkedeki ekonomik ve siyasi problemlerden birinci derecede etkilenmektedir. Ekonomik krizler, ideolojik değişimler gibi etkenler yüzünden okullara kayıtlı olan öğrenci veya okulda görevli olan eğitici sayıları değişmekte, verilen eğitimin kalitesi ise düşmektedir.

## 2. PROBLEM DURUMU

Yaklaşık 2300 yıllık geçmişe sahip olan Antakya, asırlar boyunca birçok medeniyete merkezlik yapmış tarihi bir şehirdir (Bahadır, 2011). Doğu ve güneyinde Suriye ile kuzeydoğusunda Antep ile Kuzey ve kuzeybatısında Adana ile komşudur. Akdeniz'e kıyısı vardır. Bölge yeraltı kaynakları açısından zengindir. Antakya sınırları içinde büyük rezervli dolomit, İskenderun'da krom yatakları bulunmakta ve işletilmektedir. Çoğu Dörtyol ve Hassa ilçelerinde olmak üzere demirli oksit, Dörtyol, İskenderun ve Kırkhan'da demir madenleri; Arsuz'da asbest; İskenderun'da çimento hammaddesi; Yayladağı'nda fosfat bulunmaktadır. Anadolu'yu Suriye ve Filistin'e bağlayan yolların kavşak noktasında olması ve Mezopotamya'dan Akdeniz'e çıkmak için en elverişli limanların burada bulunması nedeniyle bu yöre tarihin her döneminde cazip bir yerleşim yeri tescil etmiştir (Savcı, 2007).

İlkçağlarda Akdeniz havzasının en önemli şehirlerinden olan Antakya, ticaret ve sanayi merkezi özelliğini tarih boyunca korumasıyla dikkat çekmiştir. Günümüzdeki Batı ve Doğu kültürünün şekillenmesinde önemli rol oynayan birçok şehir Anadolu'da bulunmaktadır ve bu şehirlerin en önemlilerinden biri Antakya'dır (Bahadır, 2011).

Antakya tarihine baktığımızda muasır medeniyete ulaşımaya kadar yüzlerce yıllık bir tecrübe ve birikim düzeyinden geçtiği görülmekte ve Antakya'nın daha iyi anlaşılması için tarihinin yakından tanınması gerekmektedir. Özellikle pek çok medeniyete ev sahipliği yapmış bu şehir, Osmanlı döneminden itibaren Türk toprağı olmuş ve Türk kültürünün kendini gösterdiği önemli şehirlerden biri haline gelmiştir. Ancak, Kurtuluş Savaşı sonrası belirli bir süre Fransa'nın etkisi altında kalması burada hem kültürel, hem de toplumsal bazı değişimlerin yaşanmasına neden olmuştur. Özellikle, bir toplumun oluşumunda en önemli etkenlerden biri olan eğitim yapısının bu dönemde bazı değişikliklere uğradığı görülmektedir. Ancak, literatürde bu değişikliklerin ne olduğu ve Antakya halkı için ne gibi sonuçlar doğurduğuna dair yapılan çalışmalar çok kısıtlı ve yetersizdir. Buradan yola çıkarak çalışmanın problemi İskenderun sancağının Fransız mandası altında eğitim alanında geçirdiği değişimler olarak belirlenmiştir. Çalışmada bu değişimlerin İskenderun halkı ve daha sonra Türk toplumu açısından ne gibi sonuçlar doğurduğunun incelenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda çalışma literatüre katkı sağlaması açısından önemlidir.

## 2.AMAÇ

Bu çalışmanın amacı; Kurtuluş savaşı sonrası 1920 ve 1939 yılları arasında Fransa'nın etkisi altında kalan İskenderun Sancağının eğitim alanında geçirdiği değişimleri belirlemektir. Bu

değişimlerin halkın kültürel ve toplumsal yapısında ne tür değişimler yaptığını incelemek de hedeflenmiştir.

### **3.YÖNTEM VE VERİ TOPLAMA ARACI**

Bu çalışma nitel araştırma deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. 1920 – 1939 yılları arasında Fransız mandası altında olan İskenderun sancağında eğitim sisteminde Fransız etkisi durumlarının saptanmasını, derinlemesine incelenmesini ve yorumlanmasını amaçlayan bu araştırma için en uygun araştırma yönteminin nitel araştırma yöntemi olduğuna karar verilmiştir. Hatay'ın tarihi, tarih boyunca Türk-Fransız ilişkileri ve Hatay, Kurtuluş Savaşı sonrası Hatay'ın durumu, Fransa mandası öncesi Antakya'nın eğitim tarihi, Selevkos Dönemi Antakya'nın eğitim yapısı, Roma Dönemi Antakya ve eğitim yapısı, Osmanlı dönemi Antakya ve eğitim yapısı, Tanzimat dönemine kadar olan eğitim anlayışı, Tanzimat sonrası eğitim anlayışı ve bu dönemde faaliyet gösteren resmi ve özel mekteplere değinilmesi açısından araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır. Bu sebeple bu çalışmada nitel araştırma yöntemine dayalı doküman analizi kullanılması uygun görülmüştür

### **4.BULGULAR**

Bu bölümde 1920 – 1939 yılları arasında Fransız mandası altında olan İskenderun sancağında eğitim sisteminde Fransız etkisini belirlemek amacıyla incelenen dökümlerden elde edilen bilgiler yer almaktadır.

Eğitim, bir insanın hayata hazırlanırken kimliğini, kültürünü, amaçlarını ve geleceğini şekillendiren en önemli öğelerden biridir. Eğitim yapısında oluşacak en ufak bir değişiklik bile o toplumun temelinde köklü değişikliklere neden olacak sonuçlar doğurabilmektedir. Bunun farkında olan Fransa yönetimi de mandası altında bulundurduğu süre boyunca Hatay'ın eğitim planını Türk kimliğini asimile edecek şekilde düzenlemeye çalışmış ancak başarısız olmuştur. 1921 yılında İskenderun Sancağı'nda 3 rüştiye, 41 iptidai mektep ve 1 idadi vardı. İptidai mekteplerde okuyan öğrencilere 1. sınıftan itibaren Arapça ve Fransızca öğretiliyordu. Manda idaresine kadar özellikle medrese sayısında bir azalma görülmüştür. Ancak manda yönetimi kurulduğu andan itibaren medrese sayısı tekrar artmış durumları da

iyileştirilmiştir. 1913 yılında bir idadi olarak kurulan Antakya idadisi Manda yönetimi döneminde 12 sınıflı bir sultani haline dönüştürülmüştür.

Başlangıçta Ankara Antlaşması gereğince Türkiye liselerinin programının aynısı uygulanan sultanide Fransız manda yönetiminin etkisi arttıkça lise bir Fransız kolejine dönüşmüştür. Bunun ilk örneği 1928 yılında derslerin Fransızca olarak okutulmasını öngören kararın alınmasıdır. Fransız manda idaresi döneminde 9 Fransız erkek okulu, 7 Fransız kız okulu kurulmuş olup Türk okullarının sayısında bir artış olmamıştır.

Fransa'nın özellikle İskenderun-Halep-Mesken hattına yönelik çıkar amaçlı planlarını gerçekleştirmek adına Hatay'a ihtiyaç duyması bu bölgede mandacılık faaliyetlerinde bulunmasına neden olmuştur. Bu süreçte Hatay'ın tekrar Türklere dönmesini ve oluşabilecek ayaklanmaları önlemek adına bu bölgede asimileştirme politikaları uygulanmış ve bu amaçla eğitim kurumları hedef alınmıştır. Bu amaçla bölgedeki yabancı okulların sayısı artırılmış ve okullarda Türkçe'nin kullanımı ve öğretilmesi yasaklanmıştır. Ancak, uzun yıllar boyunca Türkiye'ye bağlı olan Hatay'da bu durum tam tersi bir etki oluşturarak Türk öğrencileri için kurulan özel okulların giderek yaygınlaşmasına neden olmuştur. Bu durum ilerleyen yıllarda ülkede özel okul sayılarının atışında da etkili olmuş ve eğitim alanında Türkçeye verilen önemin giderek artmasını sağlamıştır.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Hatay, geçmişten günümüze pek çok kültüre ev sahipliği yapmış, köklü ve zengin bir tarihe sahip önemli bir şehirdir. Uzun yıllar boyunca Türk devletlerinin hakimiyetinde kalmış olan şehir 1516 yılında Osmanlıların hakimiyetine girmiş ve o günden 1921 yılında manda rejimi altına girene kadar Türk hakimiyetinden kalmıştır. 1921 yılından 1936 yılına kadar manda rejiminde yönetilen Hatay bu tarihte tekrar Türkiye Cumhuriyeti sınırlarına katılarak yeniden Türk egemenliği altına girmiştir. Ancak, manda rejimi altında yönetildiği sürte boyunca Hatay üzerinde pek çok politika izlenerek Türk kimliğinden arındırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla hedef alınan kurumlardan biri de eğitimidir.

Hatay'da Fransa mandası altında kaldığı süre boyunca pek çok tarzda okul yönetiminin olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim alanında farklılaşmalara neden olmuştur. Ancak, görülmektedir ki özellikle Türk kimliğinin yok edilmesine yönelik bu farklılaşmalar başarısızlıkla sonuçlanmış ve Hatay halkı Türk kimliğini korumak konusunda büyük mücadele vermiştir. Yapılan kısıtlamalar ve engellere rağmen yeni Türkçe Hatay halkı tarafından benimsenmiş ve Türk kültürü yaşatılmaya devam edilmiştir. En sonunda, kendi

kimliğini korumak konusunda mücadelesini yıllar boyunca sürdüren Hatay halkı başarıyı elde etmiş ve Türkiye'nin hakimiyetine girmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda söylenebilir ki eğitim şekli ve okullar sosyal hayatın şekillendiricisi rolündedir. Bu nedenle okulların ve müfredatın yapısı ait olduğu toplumun kültürüne ve yaşayış şekline uygun olarak şekillendirilmelidir. Özellikle yeni nesillerin eğitiminden sorumlu bu kurumlar da milli kimlik duygusunun aşılmasına özen gösterilmeli, bireylerin kültürlerinin ve milletlerinin devamını sağlayacak bilinçli bireyler olması konusunda yenilikler ve geliştirmeler yapılmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Abdullah, Ö. F. (1985). **Suriye Dosyası**. Çeviren Hasan Basri. Akabe Yayınları, İstanbul.
- Ada, S. (2005) **Türk Fransız İlişkilerinde Hatay Sorunu (1918-1939)**. Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Akçora, E. (1995) “*Hatay’ın Anavatan’a İlhakının Türk Dış Politikasında Yeri*”. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 11.
- Akşit, O.(1985). **Roma İmparatorluğu Tarihi**. İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Akyüz, Y. (2006). **Türk eğitim tarihi**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Armaoğlu, F. (1991) **Filistin Meselesi Ve Arap – İsrail Savaşları (1948-1988)**.
- Armaoğlu, F. (1989). **20. Yüzyıl Siyasi Tarihi, 1914-1980**,Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Aslan, E. 2012. “*İmparatorluktan Cumhuriyete geçiş sürecinde ortaöğretim tarih programlarında değişim I: Ortamektep*”. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(2), 99-128.
- Atatürk, M. K. (1999). **Nutuk-Söylev 1919-1920, Cilt II**. TTK, Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Bahadır, G. (2011). “*Farklı medeniyetlerin ve kültürlerin bir arada yaşamasına örnek olarak Antakya*”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 397-422.
- Bahadır, G. (2010). “*Kuruluşundan IV. Yüzyıla Kadar Antakya*”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 13: 349 – 372.
- Bilgili, F., M. 1939. **Hatay Kültür hayatı**. Antakya: İktisat Basımevi.
- Birsel, H., Duman, O., Ö. 2013. “*Fransa’nın Suriye mandater yönetimi müfettişlerinden Pierre Bazantay gözüyle Yakındoğu’da bir milliyetçi çatışma alanı: İskenderun Sancağı (1934-1939)*”. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 799-817.
- Downey, G. (1961) **A History Of Antioch In Syria From Seleucus To The Arab Congues**. New Jersey:Princeton University Prest

Duran, Y. (2007) *İskenderun Sancağında Fransız mandası (1920-1936)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.

Haddad, G. (1949). **Aspect of Social life in Antioch in Hellenistic-Roman Period**, Chicago.

Harrent, A. 2003. **Antakya Akademisi**. İstanbul : Yaba yayınları.

Hatipoglu, S. (1996 ) **Atatürk Ve Hatay'ın Anavatana Katılması**. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 102,1.

Jaeschke, G. (2003). **İskenderun Ve Antakya Halis Türk Yurdudur”, Yabancı Gözüyle Cumhuriyet Türkiye’si 1923-1938**, 2.B. Örgün Yayınevi, İstanbul.

Kurat, Y. T. (1986). **Osmanlı İmparatorluğu’nun Paylaşılması**. Turhan Kitabevi, Ankara.

Lewis, B. 1991. **Modern Türkiye’nin doğuşu**. (Çev: M. Kıratlı), Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Mansel, A. M. (2004). **Ege ve Yunan Târîhi**. T.T.K. Yayınları, Ankara.

Ortaylı, İ. 1999. **İmparatorluğun en uzun yılları**. İstanbul: İletişim Yayınları.

Sağ, V. 2003. “*Toplumsal değişim ve eğitim üzerine*”. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27(1), 11-25.

Selçuk, H. (1972). **Bütün Yönleriyle Hatay’ın O Günleri**. M. Sucuoğlu Matbaası, İstanbul.

Soyak, H. R. (2005). **Atatürk’ten Hatıralar**. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Soysal, I. (1985). **Hatay Sorunu Ve Türk Fransız İlişkileri**. *Belleten*, 193-195.

Soysal, I. (2000). **Türkiye’nin Siyasal Antlaşmaları (1920-1943), Cilt I**. Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Soysal, I. (1985). **Hatay Sorunu ve Türk Fransız İlişkileri ( 1936- 1939)**. *Belleten*, 193.

Sökmen, Tayfur (1992). **Hatay’ın Kurtuluşu İçin Harcanan Çabalar**. 2. Baskı. Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Sökmen, T. (1978). **Hatay’ın Kurtuluşu İçin Harcanan Çabalar**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Tekeli, İ. 1980. **Toplumsal dönüşüm ve eğitim tarihi üzerine konuşmalar**. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Yayınları.

Tekin, M. (2002). **Hatay Devlet Reisi Tayfur Sökmen**. Mustafa Kemal Üniversitesi Yayınları, Antakya.

Tekin, M. (1993). **Hatay Tarihi**. Kültür Ofset Basımevi, Antakya.

Tekin, M. (1990) “*İşgal Yıllarında Hatay Cemiyetleri 3 – Gençspor Kulübü*”. Güneyde Kültür, 16-21.

Tekin, M. (1985) **Hatay Basın Tarihi**. Kültür Basımevi, Antakya.

Türkmen, A. F. (1937). **Mufassal Hatay Tarihi**. Cumhuriyet Matbaası, İstanbul.

- Umar, Ö. O. (2004) **Osmanlı Yönetimi Ve Fransız Manda Yönetimi Altında Suriye (1908-1938)**. Akdtyk Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.
- Uygun, S. 2003. “*Türkiye’de düinden bugüne özel okullara bir bakış (gelişim ve etkileri)*”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36(1-2).
- Waylet, B., Jackh, J. (2004). **İmparatorluk Stratejileri ve Ortadogu**, çev. Vedat Atıla. Çiviyazıları Yayınevi, İstanbul.
- Yavuz, B. (1994) **Türk Fransız İlişkileri, Fransız Arşiv Belgeleri Açısından 1919-1922**. Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- Yavuz, B. (1992). “*1921 Tarihli Türk-Fransız Anlaşmasının Hazırlık Aşaması*”. Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 8, 23.
- Yerasimos, S. (1994). **Milliyetler Ve Sınırlar (Balkanlar Kafkas Ve Anadolu)**. Çev. Şirin Tekeli. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Yorulmaz, Ş. (1998). “*Fransız Manda Yönetimi Döneminde Iskenderun Sancağı (Hatay) ’Nin Sosyo-Ekonomik Ve Siyasal Durumuna İlişkin Bazı Kayıtlar (1918-1939)*”. Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Dergisi, 6, 22: 235-237.



---

## OLUMLU DAVRANIŞ KAZANDIRMA PROJESİ

---

Orhan YILMAZ<sup>336</sup>

### ÖZET

*Kısaca OLDAKAP adını verdiğimiz çalışmanın adı, “Olumlu Davranış Kazandırma Projesi” dir. Konumuz öğrencilerimizi her türlü kötü alışkanlıklardan uzak tutarak onlara olumlu davranış kazandırmaktır. Bu çalışmayı; spor, edebiyat, müzik, seyahat gibi eğlenceli ve kültürel aktivitelerle, paydaşların da katılımıyla yapmamız, çalışmamızı özgünleştirmektedir. Onlara sağlıklı bir hayat kazandırmak, diğer öğrencilerimizin de olumlu davranışlarını güçlendirmek için, çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Misyonumuzun özü; sağlıklı, huzurlu ve güvenli bir okul ortamında, kültürlü, bilgili ve milli manevi değerlere sahip, sağlıklı bireyler yetiştirmektir. Gençlerimize yönelik en önemli tehdit ise; sigara ve madde bağımlılığıdır. Görevimiz, öğrencilerimizi sigara ve madde bağımlılığından korumak, önleyici, koruyucu faaliyetler düzenlemektir. Zira öğrencilerimizin sigara ve diğer maddelere karşı bağımlılık geliştirdikten sonra, bundan kurtulması nerede ise mümkün olmayan bir süreçtir. Bağımlılığa karşı en etkili mücadele yöntemi, bu maddelere karşı farkındalık yaratmaktır.*

*Tüm dünyayı tehdit eden bu sorunla karşı karşıya gelebilecek potansiyel öğrencilerimizin oldukça fazla olması, çalışma nedenimizdir. Özellikle günümüzde yaygınlığı oldukça fazla olan sigara bağımlılığı, dar gelirli velilere sahip olan bizleri, böyle bir çalışmayı yapmaya itmiştir. Cebinde yemek yiyecek parası olmayan öğrencilerin bile ne yapıp edip sigara alabilmesi ve tüm paydaşlarımızın bu tutum ve davranıştan rahatsız olması çalışma nedenimiz olmuştur. Çalışmalarımız, öğrencilerimizin yaratıcılık, bilgi ve becerilerini, farkındalıklarını arttırmaya yönelik, çeşitli etkinlikleri ve faaliyetleri kapsamaktadır. Eğitim literatüründe bağımlılık ile ilgili küçük çalışmalara rastlanmıştır. Ancak, bu çalışmalar bilgi vermenin dışına çıkmamıştır. Çalışmamız, konuya detaylı eğilim göstermesi ve sonuç alabilmesi bakımından diğer çalışmalardan oldukça farklılık göstermektedir.*

**Anahtar kelimeler:** Bağımlılık, Olumlu davranış, Sosyal etkinlik.

### Problem Durumu

---

<sup>336</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, Yenimahalle Şehit Mehmet Şengül Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, orhanyilmaz@meb.gov.tr

Kimlik arayışının yoğun olduğu ergenlik döneminde; çeşitli uyum sorunları, kişisel ve çevresel değişimler yaşayan öğrenciler, arkadaş edinme, gruba kabul edilme, kendini ispatlama gibi nedenlerle sigara ve uyarıcı maddelerin kullanıldığı ortamlara girebilmektedirler. Bu ortamlarda zararlı alışkanlıklar edindikleri, rehberlik servisimiz ve öğretmenlerimiz tarafından saptanmıştır. Öğrencilerimizin geldikleri yerlerin, çeşitliliği, araştırmalarımızla belirlenmiştir. Sigara ve uyarıcı maddelerle tanışmaları, temini ve kullanım yollarını öğrenmeleri, bu maddeleri denemeye meyilli olmaları rehberlik servisimizin çalışmalarıyla saptanmıştır. Bu durum, öğrencilerimizin beden ve ruh sağlığını tehdit etmesi, geleceklerini karartması, toplum düzenini bozması ve okulumuzun eğitim kalitesini etkileme bakımından, problem olarak belirlenmiştir.

14- 18 yaş aralığında, 2000 öğrencimiz vardır. Misyonumuzun özü; sağlıklı, huzurlu ve güvenli bir okul ortamında, kültürlü, bilgili ve milli manevi değerlere sahip, sağlıklı bireyler yetiştirmektir. Gençlerimize yönelik en önemli tehdit ise; sigara ve madde bağımlılığıdır. Görevimiz, öğrencilerimizi sigara ve madde bağımlılığından korumak, önleyici, koruyucu faaliyetler düzenlemektir. Zira; öğrencilerimizin sigara ve diğer maddelere karşı bağımlılık geliştirdikten sonra, bundan kurtulması çok zor bir süreçtir. Bağımlılığa karşı en etkili ve masrafsız mücadele yöntemi, bu maddelere karşı farkındalık yaratmaktır. Tüm dünyayı tehdit eden bu sorunla karşı karşıya gelebilecek potansiyel öğrencilerimizin olması, çalışma nedenimizdir. Çalışmalarımız, öğrencilerimizin yaratıcılık, bilgi ve becerilerini, farkındalıklarını arttırmaya yönelik, çeşitli etkinlikleri ve faaliyetleri kapsamaktadır. Kurullarda bu sorunun sık sık dile getirilmesi de çalışmalarımızı zorunlu kılmıştır.

### **AMAÇ**

Konuya dikkat çekmek, tüm paydaşlarımızı duyarlı hale getirmek, madde kullanmaya meyilli olanlarda ilk kıvılcımı erken fark etmek ve önleyici çalışmalarla bağımlılık oluşumunu engellemektir. Düzenlenen faaliyetlerle disiplin, devamsızlık oranlarını azaltmak. Koçluk yöntemiyle nitelikli bir iletişim geliştirip, sigara ve madde bağımlılığından uzak, sağlığın her şeyden değerli olduğu gerçeğini benimsetmek.

Olumlu Davranış Kazandırma Projesi kapsamında Sigara İçme Ayran İç Kampanyası ile sigaranın yerini doldurabilecek sağlıklı içeceklerin hayatımızda yer alabileceğine öğrencilerimizi inandırmak. Aile eğitimlerine madde kullanımına model olmanın engellenmesi ve öğrencileri zararlı madde kullanımından uzak tutabilmek. Drama Yöntemi ile Akran Eğitimleri düzenleyerek gelişimlerine katkı sağlamak ve bağımlılık konusunda

farkındalık yaratmak. Seminerlerle paydaşların, zararlı alışkanlıkları önlemeye yönelik (rehber öğretmenler, uzman kişiler ve emniyet birimleri tarafından) bilinç düzeyini arttırmak. Yeteneklisiniz yarışması ile öğrencilerin öz yeteneklerini farkettilmek. Bireysel yardım isteyen öğrencileri profesyonel yardıma yönlendirmek. Öğrencilerimizin sigara ve madde bağımlılığından korunmalarına katkı sağlayarak sağlıklı, mutlu, başarılı ve bilinçli öğrenciler olarak topluma kazandırmak.

2000 öğrenciden öz yeteneklerini fark eden ve özgüveni olan öğrenci sayısını ve zararlı maddelerden uzak duran öğrenci oranını arttırmaktır. Konuya ilişkin farkındalık yaratırken, bağımlılıklarına ayırdıkları zamanı, yetenekleri doğrultusunda yarışmalarda başarı göstermek üzere çalışmaya ayıran öğrenci sayısını arttırmaktır. Anketlerde, Boş zamanlar konusunda farkındalık sorularına “Evet” diyen öğrenci sayısını % 20’den % 55’e çıkarmaktır.

Bağımlılıklarla mücadele etmek üzere, öğrencilerimizin bilinç, güç ve kaynaklarını harekete geçirmek; onur ve saygınlıklarının korunması doğrultusunda her koşulda, yerde ve zamanda öğrencilerimizin bağımlılıklarla mücadele kapasitesinin geliştirilmesine katkıda bulunmak ve farkındalık yaratmaktır. Sigara, alkol ve madde bağımlılığı gibi, öğrencilerimizin beden ve ruh sağlığını tahrip eden bağımlılıklar yanında, kumar, internet ve teknoloji bağımlılığı gibi zararlı alışkanlıklarla mücadele etmek, millî kültürüne bağlı nesiller yetiştirmek de genel amaçlarımız arasındadır. Öğrencilerimizin sigara ve madde bağımlılığından korunmalarına katkı sağlayarak sağlıklı, mutlu ve bilinçli bireyler olarak topluma kazandırmak da genel hedefimizdir.

## YÖNTEM

Çalışmamızda, veri inceleme, değerlendirme, anket, yüz yüze görüşmeler, empati gibi yöntemler 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.

-Olumlu Davranış Kazandırma Ekibi-, gönüllü öğretmenlerden oluşmuştur. Ekip, öğrencilerimize, uzmanlardan destek alarak çalışmalar yapmıştır. Çeşitli yöntemlerle bu öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini belirleyip, kendilerini ifade edebilmelerini sağlamıştır. Çalışma, onları yaptıkları olumlu davranışlarda ödüllendirme süreciyle dikkat çekmektedir. Potansiyel öğrencilerin teşhir edilmemesine özen gösterilmiştir. Onlara sağlıklı bir hayat kazandırmak, diğer öğrencilerimizin olumlu davranışlarını güçlendirmek için, çeşitli etkinlikler yapılmıştır. -Drama Yöntemi ile Akran Eğitimi- de sıklıkla kullandığımız bir

çalışmadır. Bu yöntemle öğrencilerimiz, öğretirken öğrenme, empati kurabilme gibi yönlerini geliştirerek çalışmamızı özgün kılmıştır. – Sigarayı bırak, spora bak sloganıyla spor yapmanın önemine dikkati çekme ve Sigara İçme Ayran İç- sloganıyla başlayıp, sigara yerine milli içeceğimiz olan ayranı ön plana çıkartarak tüketmek; bunu okul çapında yaygınlaştırmak ve sektördeki ilgili firmaların sponsor olmaları çalışmamıza özgünlük katmıştır. –Yeteneklisiniz Yarışması- yaparak gençlerin yeteneklerini ön plana çıkarmak da diğer özgün yanlarımızdan olmuştur. Yapılan geziler de öğrencilerimizin hayata bakış açısını değiştirerek ve bilgi, görgü ve kültür açısından zenginlik sağlamış, zararlı maddelere bağımlı olmaktan uzak tutmuştur. Öz yeteneklerini keşfeden öğrencilerimizin kendilerine güvenlerinin artıp artmadığı, yarışmalara ve sosyal faaliyetlere katılmak isteyen öğrenci sayısının değişimi anketlerle saptanmıştır.

## SONUÇLAR

Çalışmamız, bağlantı kurulan kurum, kuruluş ve firmalarla iletişimi ve okulumuzun tanınmasını sağlamaktadır. Olumlu Davranış Kazandırma Projesi okulumuzdaki iletişimi ve sinerjiyi güçlendirmektedir. Paydaşlarla kurulan iletişim, kurum kültürümüzü geliştirmekte, motivasyonu arttırmaktadır. Bağımlılıkta potansiyel öğrenci sayısında gözle görülür bir azalmanın olması. Türümüzdeki okullar arasında, tercih edilir olmamız da okulumuza saygınlık kazandırmaktadır.

Çalışmamızla, öğrencilerimizin bağımlılıkla ilgili farkındalığı artmıştır. Sigara ve madde bağımlılığı hakkında bilinçlenen öğrencilerimiz, hayatlarına daha sağlıklı alışkanlıklar katmayı, sigara yerine ayran içmeyi öğrenmişlerdir. Sosyal, kültürel ve sportif çalışmalara daha çok yönelip ülke ve il çapındaki yarışmalarda dereceler alarak kendilerini ve okulumuzu başarıyla temsil etmektedirler. Yeteneklisiniz yarışması ile hünerlerini sergileyerek, yeteneklerini keşfedip motive olmaktadır. Kompozisyon yarışmalarında edebi yönlerini, hayallerini ve kendilerini daha iyi ifade edebilmektedirler. Ödüllendirilmeleri, başarılarına da yansımış, önceki yıllara göre istikrarlı bir artış gözlemlenmiştir. Gezilerimizle, iletişim kanalları güçlenmiş, Drama ile Akran Eğitimi, farkındalıklarını ve iletişimlerini arttırmıştır. Bu konuda sıkıntılar yaşayıp, yardım talep eden öğrencilere Öğrenci Koçluğu yapılarak, mücadele sadece rehber öğretmenlere bırakılmamakta, gönüllü öğretmenlerle de iletişimleri güçlenmektedir. Öğrenciler, koçlardan, veli ziyaretleri, çalışma ve plan yapma yöntemleri, yeteneklerini geliştirmeleri noktalarında destek almaktadırlar. Değerler eğitimi ile öğrencilerimizin, manevi değerlere saygılı kişilik gelişimleri artmaktadır.

Öğretmenlerimiz ve velilerimiz bu konuda eğitim alarak gelişmekte ve bilinçlenmektedir. Ödüllendirme ve eğitim için katkı sağlayan, kurum, kuruluş ve firmalarla iletişim güçlenmektedir. Bağımlı bireylerin azalmasıyla da Toplum güvenliğine katkı sağlamaktadır.

Öğrencilerin, 2 haftada bir dağıtılan ayranlarla, sigara yerine ayranı tercih etmeleri sağlanmıştır. Aile eğitimleri ile madde kullanımına model olma engellenmiştir. Drama ile Akran Eğitimi sayesinde öğrencilerin bilinç düzeyleri gelişmiş, arkadaşlarını eğitirken kendileri de öğrenmişlerdir. Bireysel yardım isteyen öğrenciler, profesyonel yardıma yönlendirilmiştir. Öğrenci Koçluğu ile potansiyel arz eden öğrencilerin davranışlarında olumlu değişimler, koç öğretmenlerle iletişimde gelişme ve potansiyel öğrencilerin zararlı alışkanlıklardan uzak durdukları rehberlik servisi tarafından saptanmıştır. Yeteneklisiniz ile öğrenciler yeteneklerini keşfederek özgüvenlerini arttırmışlardır.

Çalışma öncesi tüm paydaşların sigara ve madde bağımlılığı ile ilgili bilgileri kulaktan dolma, bilimsellikten uzakken, çalışma sonrasında bilimsel uygulamalarla farkındalıklarının geliştiği saptanmıştır. Kantinde ayran satışları artmıştır. Drama Yöntemi ile Akran Eğitimi sayesinde öğrencilerin birebir iletişimi güçlenmiş, sorunlara yaklaşım yöntemleri çeşitlenmiş, Drama Yöntemiyle Akran Eğitimine katılmak isteyen öğrenci sayısı çoğalmış, disiplin olayları ve potansiyel arzedenden öğrenci sayısı azalmıştır. Öz yeteneklerini keşfeden öğrencilerimizin kendilerine güvenlerinin arttığı ve yarışmaya, sosyal faaliyetlere katılmak isteyen öğrenci sayısının arttığı verilerle saptanmıştır. Koç öğretmenlerle iletişim kuran öğrenci sayısı artmıştır.

# Gençler bağımlı değil bağımsız olmalı!



**KULLANILMA**  
**BASKASININ**  
**ÖYÜNCAĞI**  
**OLMALI**

**Zararlı Alışkanlıklardan  
en güzel korunma yolu,  
HİÇ BAŞLAMAMAKTIR.**

## Heyyy Gençler Varmısınız Kendinizi Aşmaya...!!! Varmısınız.

### BU BENİM PROJEM demeye...

- Elektrik- Elektronik bölümünde açılacak olan "BU BENİM PROJEM"
- şöi yarışmaya tasarlayacağınız mesleki projelerinde katılabilirsiniz.
- Projelerize, seçeceğimiz danışman Öğretmenlerden destek alabilirsiniz.
- Mabemeler okuldan temin edilecektir!!!
- Proje teslim tarihi 20 Nisandır.
- Dereceye girenler **ÇANAKKALE GEZİSİ** ile ödüllendirilecektir.

**Danışman Öğretmenler**

- Meslek ÖĞRETMENİ: **Emrah ÇİFTÇİ**, **Mustafa MERT**, **Mustafa YÖCEK**, **Mehmet İLMAZ**
- ABİ ÖĞRETMENİ: **Samet ÇETİN**, **Fahriye TÜRKER**, **Ali KARAKAÇIĞÖZ**



---

## SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK DÜZEYLERİ İLE İŞTEN AYRILMA NİYETLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

---

Yusuf CERİT<sup>337</sup>, Hatice KADIOĞLU ATEŞ<sup>338</sup>, Serkan KADIOĞLU<sup>339</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmanın verileri İstanbul Küçükçekmece ilinde görev yapan 287 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Bu çalışmanın verileri Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher & Jennifer (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Conley ve You (2014) tarafından geliştirilen ve Cerit ve Özdemir (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan işten ayrılma niyeti ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile işten ayrılma niyetleri arasında anlamlı ve olumsuz ilişki olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi ise öğretmen psikolojik dayanıklılığının işten ayrılma niyetlerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı, işten ayrılma niyeti, sınıf öğretmeni*

### THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF CLASSROOM TEACHERS' RESILIENCE AND INTENT TO LEAVE THEIR JOB

#### ABSTRACT

*The purpose of the present study was to explore the relationship between the level of classroom teachers' resilience and intent to leave their job. The participants for this study consisted of 287 classroom teachers at primary schools located in the province of Küçükçekmece. Data in this study were collected by using the brief resilience scale developed by Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher & Jennifer (2008) and was adapted in Turkish Language by Doğan (2015), and classroom teachers' intent to leave their job was measured using intent to leave scale developed by Conley and You (2014) and was adapted in Turkish*

---

<sup>337</sup> Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, cerit\_y@ibu.edu.tr

<sup>338</sup> Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, hatice.kadiogluates@izu.edu.tr

<sup>339</sup> Bilim uzmanı, serkan1955@hotmail.com

*Language by Cerit and Özdemir (2015). Mean, standard deviation, correlation and regression test were used in analysis of data. The correlation analysis shows that the level of teachers' resilience has significantly negatively correlation with intent to leave job. The results of regression analysis indicated that teachers' resilience was a significant predictor for intent to leave job.*

**Keywords:** *Teachers' resilience, intent to leave, classroom teacher*

## GİRİŞ

İnsanların iyi yetiştirilme isteği toplumların eğitime kurumlarına yönelik taleplerinde artışa bunun sonucu olarak da bütün öğrencilerin nitelikli şekilde eğitim alabilmelerini sağlayabilmek amacıyla sürekli şekilde reform girişimlerinde bulunulmuştur. Okulların akademik standartlarını artırmaya yönelik çabalar, öğretmenlerden beklenti ve baskıların artmasına yol açmaktadır. Ayrıca öğretmenler, yoğun bürokratik talepler (evrak çalışmaları, not verme, toplantılar, öğretim dışı faaliyetler), müfredatı yetiştirme, ailelerle iletişim, kaynak yetersizliği, okul yöneticilerinin desteğinin azlığı, öğrencilerin davranış problemleri, eğitim sistemindeki sürekli değişiklikler ve hesapverebilirlik baskısı (Castro, Kelly & Shih, 2010; Ingersoll & Smith, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2011) gibi olumsuz durumlarla karşılaşmaktadırlar. Bu da öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını olumsuz yönde etkilemekte ve işlerinden ayrılmalarına neden olmaktadır (Beltman et al., 2011; Day & Hong, 2016). Öğretmenlerin mesleklerinden ayrılma oranlarının yüksekliği birçok ülke açısından önemli bir sorun olarak görülmektedir (Arnup & Bowles, 2016; Ingersoll & Smith, 2003; Tiplic, Brandmo & Elstad, 2015). Türkiye' de istihdam sorunlarından kaynaklı olarak öğretmenlerin mesleklerinden ayrılma oranları düşük olmasına rağmen, işten ayrılma niyetlerine sahip oldukları görülmektedir (Cerit & Özdemir, 2015; Yüksel & Yüksel, 2014). Mesleklerinde zorunluluktan kalan öğretmenlerin öğretim etkinlikleri nitelikli şekilde gerçekleştirebilmeye yönelik motivasyonlarının düşük olabileceği düşünüldüğünde öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin de Türkiye açısından da odaklanılması gereken bir sorun olduğu ileri sürülebilir.

İşten ayrılma niyeti örgütten ayrılmak için bilinçli ve planlı bir istekli anlamına gelmektedir olma (Qureshi ve diğerleri, 2013). İşten ayrılma niyeti mevcut bir işten (iş yeri) ayrılmaya yönelik bir tutum (çeşitli düşünce, plan veya davranışlar) olarak tanımlanabilir (Tiplic, Brandmo & Elstad, 2015). Öğretmenin işten ayrılma niyeti ise bir öğretmenin öğretim



mesleğinden ayrılma isteği anlamına gelir (Liu & Onwuegbuzie, 2012). Öğretmenlerin işlerinden ayrılmaları hem öğrenci hem de okul açısından çeşitli olumsuz etkileri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin işlerinden ayrılmaları öğrenci başarısı, öğretmenlerin performansını olumsuz yönde etkilemekte, okulun kurumsal hafızasının kaybolmasına ve yeni personelin işe alma ve eğitiminde kaynakların kullanma zorunluğuna neden olabilmektedir (Ingersoll, 2001; Ronfeldt, Loeb & Wyckoff, 2013).

Öğretmenlerin mesleklerinden ayrılmalarına odaklanan araştırmaların çoğu ayrılmanın nedenlerini incelemiş ve eğitim reformlarının öğretmenlerin özerkliklerini ortadan kaldırmaya yönelik etkileri ve çalışma koşulları, iş yükü ve rollerinde meydana gelen değişiklikler ve artışların öğretmenlerin mesleklerinden ayrılma nedenleri arasında yer aldığını ortaya çıkarmıştır (Day & Hong, 2016; Flores, 2006; Troman, 2008). Öğretmenlerin bazıları yaşadıkları olumsuz durumlar karşısında işlerinden ayrılma gibi olumsuz tepkiler verirken bazıları neden işlerinde kalmaya ve bağlı olmaya devam etmektedirler? Bu soruya yönelik cevap arayan bazı araştırmacılar öğretmenlerin mesleklerinde kalmalarını etkileyen faktörleri belirlemeye odaklanmıştır (Day & Gu, 2009; Day & Hong, 2016). Araştırma sonuçları yaşamış oldukları sorunlara rağmen mesleklerinde kalma eğilimi gösteren öğretmenlerin karşılaştıkları ikilem ve çelişkilere direnme ve baş etme kapasitesini ifade eden psikolojik dayanıklılığa sahip olduklarını göstermiştir (Doney, 2013; Hong, 2012; Tait, 2008). Buna dayalı olarak öğretmenlerin işlerinden ayrılmalarına engel olan faktörlerden biri olarak psikolojik dayanıklılığa sahip olmaları olduğu ifade edilebilir. Nitekim alan yazında son yıllarda, öğretmen dayanıklılığı kavramı, öğretmenler arasında yüksek derecede ayrılma oranının önemli bir problem olmasıyla bağlantılı olarak artan bir ilgi görmeye başlamıştır (Beltman, Mansfield, & Price, 2011; Johnson & Brown, 2013).

Psikolojik dayanıklılık, kişilerin potansiyel risklerle karşılaştıklarında onlardan kurtulabilme ve iyiliği koruyabilmek için kişisel kırılabilirlik ve çevresel stres kaynaklarının üstesinden gelme kapasitesi şeklinde tanımlanmıştır (Oswald, Johnson & Howard, 2003). Masten, Best, & Garmezy (1990) ise psikolojik dayanıklılığı zorlu koşullara veya tehdit unsurlarına rağmen başarılı uyarılmanın süreci, kapasitesi veya sonucu olarak tanımlamıştır. Öğretmenlik açısından psikolojik dayanıklılık bir kapasite ve bir süreç olarak kavramsallaştırılabilir. Dayanıklılık, güçlüklerle yaşayabilmek için bir öğretmenin bireysel ve ortamsal kaynakları harekete geçirme kapasitesine sahip olmasıdır. Psikolojik dayanıklılık, öğretmenlerin belirli stratejileri kullanarak, kişisel ve mesleki alanlarında etkileşim içerisinde bulunarak mesleki katılım ve gelişme, bağlılık, heyecan, doyum ve iyiliği deneyim etmelerini sağlayan dinamik

bir süreçtir (Mansfield, Beltman, Broadley & Weatherby-Fell, 2016). Ayrıca öğretmen psikolojik dayanıklılığı kavramı zorlu koşullara ve yinelenen aksiliklere rağmen öğretmenlerin öğretim ve öğretim uygulamalarına olan bağlılıklarını sürdürmesini sağlayan bir nitelik olarak tanımlanmıştır (Brunetti, 2006).

Alan yazında psikolojik dayanıklılığının öğretmenlerin kariyer memnuniyeti, olumlu mesleki kimlik algısı, umutlu olma, yüksek iş doyumuna sahip olma, mesleki bağlılıklarının bulunması, güven duygularının yüksek olması, stresle başa edebilme becerisine sahip olma, problem çözme kabiliyeti ve öz yeterliliğe sahip olmaları gibi olumlu olarak değerlendirilebilecek olan niteliklerle donanımlı olmalarına katkı yaptığı ileri sürülmüştür (Day & Hong, 2016; Gu & Day, 2007; Howard & Johnson, 2004; Sezgin, 2012). Aynı zamanda psikolojik dayanıklılığa sahip olan öğretmenlerin öğretimin etkililiğini artırma, sürekli olarak nitelikli öğretimi gerçekleştirebilme, öğrencilerin olumsuz davranışlarını etkili şekilde yönetebilme ve yüksek performans sergileme gibi eğitimin niteliğini olumlu şekilde etkileyebilme olasılığının olduğu vurgulanmaktadır (Day & Hong, 2016; Gu & Day, 2007; Howard & Johnson, 2004; Sezgin, 2012; Özbey, Büyüktanır, Türkoğlu, 2014). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığa sahip olmalarının hem kendileri hem de eğitimin niteliği açısından olumlu sonuçları olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığa sahip olmalarının olumlu yönlerinden biri de işten ayrılma ve işten ayrılma niyetini engelleyici bir etkiye sahip olmasıdır. Nitekim Beltman et al. (2011) psikolojik dayanıklılığın öğretmenlerin mesleklerinden niçin ayrıldıklarını anlamada önemli bir faktör olduğunu ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlik, motivasyonu düşük öğrencilerin eğitimini sağlama, iş yükü fazlalığı, aile, öğrenci ve meslektaş tarafından değerlendirilme, rol belirsizliği ve yetersiz çalışma koşullarının bulunmasından dolayı çok stresli bir meslek olarak görülmektedir (Kyriacou, 2001). Öğretmenliğin stresli bir iş olması (Hargreaves, 2001), onların mesleklerinden ayrılmalarına ve ayrılma niyetlerinin oluşumuna neden olabilmektedir (Haberman, 2004). Psikolojik dayanıklılığın olumsuz ve stresli durumların üstesinden gelebilme kabiliyeti olması (Gu & Day, 2007) nedeniyle dayanıklılığa sahip öğretmenler karşılaştıkları ve stres oluşturan durumlarla baş edebileceklerinden mesleklerinden ayrılma niyeti oluşmayabilecektir. Dolayısıyla psikolojik dayanıklılık öğretmenlerin işlerinden ayrılma niyetlerine engel olabilecek bir faktör olarak görülebilir.

Öğretmenlerin mesleklerinden ayrılmalarında öğrenci disiplin problemleri, düşük öğrenci motivasyonu ve okul yönetiminden yetersiz destek alma gibi faktörler etkili olmaktadır (Ingersoll, 2001, 2003; Weiss, 1999). Bu faktörler öğretim etkinliklerini gerçekleştirebilmede

sorun oluşturabilecektir. Bu sorunların üstesinden gelemeyen öğretmenler kendilerini başarılı görmeleri açısından olumsuz bir durum oluşturacaktır. Öğretmenlerin başarılı olduğu duygusuna sahip olmaları da kariyerlerine ilişkin kararlarını etkilemektedir (Johnson & Birkeland, 2003). Psikolojik dayanıklılığa sahip öğretmenlerin performanslarını olumlu yönde etkilediği ve yeterlilik duygusunun dayanıklı öğretmenlerin bir özelliği olduğu düşünüldüğünde (Tait, 2008), öğretmenler öğretimi gerçekleştirme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik direnç gösterebilecek ve problemlerin çözümü için daha fazla çaba sergileme eğiliminde olacakları ifade edilebilir. Bunun aksine düşük dayanıklılığa sahip öğretmenler sorunların çözümü için yapacaklarının sınırlı olduğunu düşünecek ve bu yüzden güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik düşük düzeyde azimli şekilde çalışma eğilimi sergileyebileceklerdir. Sonuç olarak da güçlük ve problemlerle karşılaştıklarından direnç göstermeyen ve çözüm için fazla çaba harcamayan yani psikolojik dayanıklılığa sahip olmayan öğretmenler mesleklerinden ayrılmayı düşünebileceklerdir.

Psikolojik dayanıklılık ile öğretmenlerin işten ayrılma ve ayrılma niyetleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalarda psikolojik dayanıklılık ile işten ayrılma ve ayrılma niyeti arasında olumsuz ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır (Arnup & Bowles, 2010; Doney, 2013; Hong, 2012). Arnup ve Bowles (2016) psikolojik dayanıklılık düzeyleri düşük öğretmenlerin işlerinden ayrılma niyetlerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Hong (2012) tarafından yapılan çalışmada ise mesleklerinde kalmayı tercih eden öğretmenler ile ayrılmayı seçen öğretmenlerin farklı psikolojik dayanıklılık düzeylerine sahip oldukları bulunmuştur. Psikolojik dayanıklılığa sahip olma düzeyleri düşük olan öğretmenler mesleklerinden ayrılma eğilimi göstermişlerdir (Hong, 2012). Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak psikolojik dayanıklılığın öğretmenlerin işlerinden ayrılma niyetleri üzerinde olumsuz yönde etkili olabileceği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin niteliğinin eğitimin niteliğini doğrudan etkilediği düşünüldüğünde nitelikli öğretmenlerin meslekte kalmalarının gerekliliği anlaşılabilir. Öğretmenlerin işlerinden ayrılma niyetlerinin bulunmasının etkili şekilde çalışmalarını çok güçleştirebilir (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016). Dolayısıyla öğretmenlerin işlerinden ayrılma niyetlerinin oluşumuna engel olabilmek için neler yapılması gerektiğinin bilinmesi önemli görülebilir. Bu çalışma ile öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin oluşumunda psikolojik dayanıklılığa sahip olmalarının etkisi incelenerek, işten ayrılma düşüncesinin gelişmesine engel olabilmek için dikkat edilmesi gereken bir faktörün ortaya çıkmasına katkı yapılabilecektir. Ayrıca alan yazında öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile işten ayrılmaları arasındaki ilişki

araştırılmasına rağmen sınırlı düzeyde işten ayrılma niyeti incelenmiştir. Türkiye’de ise öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanmamış, yalnız çok sınırlı şekilde psikolojik sermaye ile öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalardan (Töremen & Demir, 2016) psikolojik dayanıklılık ile öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkiye yönelik bilgi edinilmiştir. Bu da bu konuda özellikle Türkiye alan yazınında bir boşluk olduğunu gösterebilir. Bu çalışma öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile işten ayrılma niyetlerini inceleyerek bu boşluğun doldurulmasına katkı yapabilir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın verileri İstanbul Küçükçekmece ilçesinde görev yapan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 287 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin %53’ü kadın, %47’si ise erkektir. Öğretmenlerin % 82.2’si fakülte ve %17.8’i ise yüksek lisans eğitimi almışlardır. Öğretmenlerin %11.1’i 1-5 yıl, %18.3’ün 6-10 yıl, %23.3’ü 11-15 yıl, %27.5’i’nin 16-20 yıl ve %19.5’inin ise 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip oldukları tespit edilmiştir

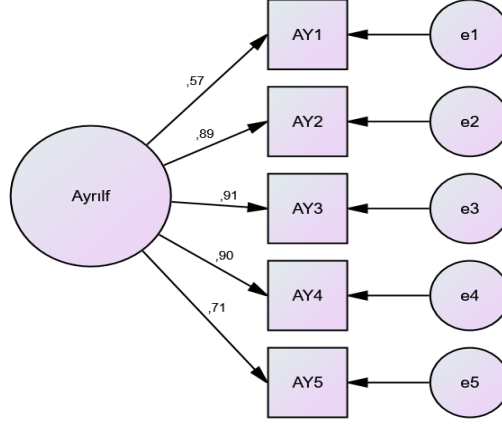
### Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerine belirlemek için Smith et al. (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği, öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini belirlemek için ise Conley ve You (2014) tarafından geliştirilen ve Cerit ve Özdemir (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan işten ayrılma niyeti ölçeği kullanılmıştır.

İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği: İşten Ayrılma Niyeti ölçeği 5 maddeden oluşmaktadır (örn: Ben aktif şekilde öğretmenliğin dışında başka bir iş arıyorum).

İşten Ayrılma Niyeti Ölçeğinin 5 madde ve tek boyuttan oluşan yapısının uygunluğunu belirleyebilmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçları ( $X^2=427.499$ ,  $df=89$ ,  $X^2/df= 4.80$ ,  $RMSEA=.10$ ,  $GFI=.95$ ,  $CFI=.97$ ,  $TLI=.94$ ,  $NFI: .96$ ) İşten Ayrılma Niyeti Ölçeğinin 5 madde ve tek faktörlü yapısının uyum indeksinin kabul edilebilir

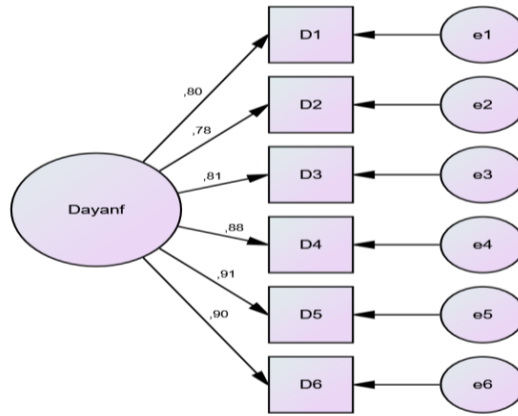
olduğunu göstermiştir. Ölçekte yer alan maddelerin parametre değerleri .57 ile .91 arasında değiştiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, İşten Ayrılma Niyeti Ölçeğinin tek faktörlü yapısının bu çalışmada geçerli bir yapı olduğu ortaya çıkmıştır.



Şekil 1: İşten Ayrılma Niyeti Ölçeğinin DFA Sonuçları

Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach alfa katsayısı tespit edilmiştir. Ölçeğin alfa değeri .88, madde toplam korelasyonunun ise .56 ile .87 arasında değiştiği bulunmuştur. Buna göre, ölçeğin iç tutarlılığının bulunduğu söylenebilir.

*Psikolojik Sağlamlık Ölçeği:* Sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek için Smith et al. (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 6 maddeden oluşan Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kullanılmıştır.



Şekil 1: Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin DFA Sonuçları

Psikolojik Sağlamlık leğinin yapı geçerliliği için doğrulatoryı faktör analizi yapılmıştır. DFA sonuçları ( $X^2=25.319.953$ ,  $df=9$ ,  $X^2/df= 2.81$ ,  $RMSEA=.08$ ,  $GFI= .97$ ,  $CFI=.98$ ,  $NFI=.98$ ,  $TLI=.98$ ) Psikolojik Sağlamlık leği'nin 6 maddeden oluşan yapısının uyum indeksinin iyi olduğunu göstermiştir. Ölçekte yer alan maddelerin parametre değerlerinin .78 ile .91 arasında değiştiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, Psikolojik Sağlamlık leği'nin tek faktör ve 6 maddeden oluşan yapısının bu çalışmada geçerli bir yapı olduğu ortaya çıkmıştır.

Psikolojik Sağlamlık leği'nin güvenirlik düzeyini belirlemek için Cronbach alpha katsayısı, madde toplam korelasyonu kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha değeri .93 ve madde toplam korelasyonu .77 ile .88 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre Psikolojik Sağlamlık leği'nin iç tutarlılığının bulunduğu ifade edilebilir.

### Verilerin Analizi

Sınıf ğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerine ilişkin görüşleri ile işten ayrılma niyetlerini belirlemek için ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Sınıf ğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Sınıf ğretmenlerinin psikolojik dayanıklılığa sahip olma düzeylerinin işten ayrılma niyetleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla ise regresyon analizi yapılmıştır.

### BULGULAR

Bu araştırmada sınıf ğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerine ilişkin görüşleri ile işten ayrılma niyetlerine ilişkin görüşleri yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de verilmiştir. Aritmetik ortalama değerlerine göre, bu çalışmada konuyla ilgili bilgi alınan sınıf ğretmenlerinin orta düzeyde psikolojik dayanıklılığa sahip olduklarını dşdndükleri bulunmuştur ( $\bar{x}$ : 3.07, ss: .71). Sınıf ğretmenlerinin orta düzeyde işten ayrılma niyetine sahip oldukları tespit edilmiştir ( $\bar{x}$ : 2.74, ss: .83).

**Tablo 1.** Sınıf ğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri ile İşten Ayrılma Niyetlerine İlişkin Görüşleri

Değişkenler	Öğretmen	
	$\bar{x}$	ss
Psikolojik Dayanıklılık	3.07	.71
İşten Ayrılma Niyeti	2.74	.83

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon ve regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Korelasyon analizi sonuçları sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile işten ayrılma niyetleri arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki olduğunu göstermiştir ( $r = -.62$ ,  $p = .000$ ). Regresyon analizi sonuçları öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığa sahip olma düzeylerinin işten ayrılma niyetleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Psikolojik dayanıklılık öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerine ilişkin varyansın %38.9’unu açıklamaktadır. Buna göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığa sahip olmalarının işten ayrılma niyetlerinin önemli bir yordayıcısı olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 2.** Psikolojik Dayanıklılık ile İşten Ayrılma Niyetine İlişkin Korelasyon ve Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Stand. Hata	$\beta$	t	p	İkili r
Sabit	4.976	.170		29.247	.000	
Psikolojik Dayanıklılık	-.725	.054	-.624	-13.469	.000	-.62
R: .624; R <sup>2</sup> : .389; F(1,285): 181.402; p < .01						

## TARTIŞMA

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin orta düzeyde psikolojik dayanıklılığa sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Türkiye’de konuyla ilgili yapılan çoğu çalışmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğu bulunurken (Akman, 2016; Altinkurt, Ertürk & Yılmaz, 2015; Büyükgöze & Kavak, 2017; Tösten, Arslantaş & Şahin, 2017), bazı araştırmalarda bu çalışmanın bulgusuyla benzer şekilde öğretmenlerin orta düzeyde psikolojik dayanıklılığa sahip oldukları bulunmuştur (Bozgeyikli & Şat, 2014; Ekin & Yarayan, 2017). Toplumların çocuklarının eğitime daha fazla özen göstermeye başlamasıyla yapılan çeşitli reform girişimleri öğretmenlerin üzerinde çevre baskısının ve iş yükünün artmasına yol açmıştır. Ayrıca öğretmenler sınıf içerisinde öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken yanında öğrencileri öğrenmeye motive etmeden istenilmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye kadar çeşitli zorlu durumlarla uğraşmak durumunda kalmaktadırlar. Bununla birlikte eğitimi iyileştirmeye yönelik gerçekleştirilen reform girişimlerinden kaynaklanan hem öğretim etkinliklerinde hem de öğretmen rol ve beklentilerinde meydana gelen değişimlere uyum sağlamaları öğretmenlerden beklenmektedir. Bu durumlarda öğretmenlerin üzerinde önemli

yükümlülükler getirmekte ve bununla baş edemeyen öğretmenlerde de stres ve tükenmişlik gibi olumsuzlukların oluşumuna yol açabilmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin bu olumsuzlukların üstesinden gelebilme becerilerine sahip olmaları yani psikolojik dayanıklılıklarının bulunması önemli görülebilir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin orta düzeyde psikolojik dayanıklılığa sahip olduklarının ortaya çıkması nispeten olumlu bir durum olarak görülebilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ortalamanın üzerinde işten ayrılma niyetine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin işten ayrılma ve ayrılma niyetlerinin özellikle gelişmiş ülkelerde yüksek olması önemli bir eğitimsel sorun olarak görülmektedir. Türkiye’de ise konuyla ilgili yapılan çalışmaların sonuçları birbiriyle tutarlılık göstermemektedir. Bazı çalışmalarda bu araştırmanın bulgusunun aksine öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin düşük olduğu bulunurken (Kurtulmuş & Yiğit, 2016; Uştu & Tümkaya, 2017), bazı çalışmalarda bu bulguyu destekler şekilde öğretmenlerin ortalamanın üzerinde işten ayrılma niyetine sahip oldukları bulunmuştur (Töremen & Demir, 2016; Yüksel & Yüksel, 2014). İşten ayrılma niyetine sahip olan çalışanların verimliliklerinin daha düşük olduğu ve meslektaşlarının motivasyon ve çabalarını olumsuz şekilde etkilemektedir (Tett & Meyer, 1993). Bu bakımdan öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin bulunması öğretimin etkili şekilde gerçekleştirilmesi açısından sorun oluşturabilecektir. Bu nedenle öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin önlenmesi gereken bir durum olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin işten ayrılma niyetlerinin ortalamanın üzerinde olması dikkat edilmesi gereken bir durum olarak görülebilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile işten ayrılma niyetleri arasında olumsuz bir ilişki olduğu ve dayanıklılığın işten ayrılmanın önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim ile ilgili olmayan alan yazında yapılan çalışmalarda bu araştırmanın bulgusunu destekler şekilde psikolojik dayanıklılık ile işten ayrılma niyeti arasında olumsuz ilişki olduğu bulunmuştur (Erkuş & Fındıklı, 2013; Taşlıyan & Hırlak, 2013; Turgut, Bitmiş & Sökmen, 2013). Öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada bu bulgunun aksine psikolojik dayanıklılık ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (Töremen & Demir, 2016). Yurtdışı alan yazında ise öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığının öğretmenlerin mesleklerinde kalmayı tercih etmelerinde olumlu yönde katkı yapan bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır (Doney, 2013; Howard & Johnson, 2004; Tait, 2008). Öğretmenlerin işten ayrılmalarına öğrenci disiplin problemleri, iş yükü fazlalığı, kaynakların sınırlılığı, çevresel baskıların fazlalığı ve öğretimin stresli ve karmaşık bir iş olması gibi



faktörler neden olmaktadır. Dayanıklı öğretmenler stresli sınıf ve okul çevresinde olumlu şekilde tepki verme, sıkıntılı öğrencilerle çalışmak için etkili stratejileri kullanabilme (Gu & Day, 2007; Tait, 2008), öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilme kabiliyetine sahiptirler (Tugade & Fredrickson, 2004). Öğretmen dayanıklılığı, öğretmenlerin zorlayıcı koşullara ve yenilenen aksaklıklara rağmen öğretime ve öğretim uygulamalarına olan bağlılıklarını sürdürmelerini sağlayan bir nitelik olarak görülmektedir (Brunetti, 2006). Mesleklerini gerçekleştirme sürecinde karşılaştıkları olumsuz durumlara yönelik olarak öğretmenlerin farklı tepkiler vermelerinde onların psikolojik dayanıklılık düzeyleri etkili olmaktadır (Hong, 2012). Tait (2008) öğretmenlerin tutulmasında dayanıklılığı oluşturmamın katkı yaptığını belirtmiştir. Bu açıdan öğretimin niteliği ve öğretmenlerin performanslarını olumsuz yönde etkileme olasılığı bulunan işten ayrılma niyetinin önlenmesinin gerekli olduğu ifade edilebilir. Bu bulguya sayılı olarak öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin engellenmesinin yollarından birinin psikolojik dayanıklılıklarının artırılması olduğu ileri sürülebilir.

## **Öneriler**

Bu çalışmada elde edilen sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıkları ile işten ayrılma niyetleri arasında olumsuz ilişki olduğu bulgusuna dayalı olarak öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin oluşumunu engel olabilmek için psikolojik dayanıklılıkları geliştirilebilir. Bunun için öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerini sağlayabilecek olan okulda sürekli olarak çalıştay veya konferanslar düzenleme gibi etkinliklerde bulunulabilir.

Öğretmenlerin olumsuzluklarla karşılaştıklarında bunların üstesinden gelebilmelerine katkı yapacak olan stratejiler konusunda bilgilendirilmeleri sağlanabilir.

Öğretmenlerin stresli durumlarla baş edebilmeleri için stresle bağ etme stratejilerini kullanabilmelerine yönelik eğitimler verilebilir.

## **KAYNAKÇA**

Akman, Y. (2016). Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 268-277.

Altinkurt, Y., Ertürk, A. & Yılmaz, İ. (2015). Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4 (2), 166-187.

Arnup, J. & Bowles, T. (2016). Should I stay or should I go? Resilience as protective factor for teachers'intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3), 229-244.

- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185–207.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812-825.
- Bozgeyikli, H. & Şat, A. (2014). Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: özel okul örneği. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3 (5), 172-191.
- Büyükgöze, H. & Kavak, Y. (2017). Algılanan örgütsel destek ve psikolojik sermaye ilişkisi: Lise öğretmenleri örneğinde bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 1-32.
- Castro, A.J., Kelly, J. & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 622–629.
- Cerit, Y. & Özdemir, T. (2015) Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algıları ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Science*, 12(2), 626-637.
- Conley, S., & You, S. (2014). Role stress revisited: Job structuring antecedents, work outcomes, and moderating effects of locus of control. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 184-206.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 441-457.
- Day, C. & Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education*, 59,115-125.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Doney, P.A. (2013). Fostering resilience: A necessary skill for teacher retention. *Journal of Science Teacher Education*, 24(49), 645-664.
- Ekin, A. & Yarayan, Y.E. (2017). Farklı branştaki öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası 9. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi, 19-22 Ekim, Antalya*.
- Erkuş, A. & Afacan Fındıklı, M. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 302-318.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles continuities and discontinuities. *Teachers College Record*, 108, 2021-2052.
- Gu, Q. & Day, C. (2007) Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302–1316.

- Haberman, M. (2004). Can star teachers create learning communities? *Educational Leadership*, 61(8), 52–56
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080.
- Hong, J.Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417-440.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Education Research Journal*, 38, 499–534.
- Johnson, B., & Brown, B. (2013). Critically re-conceptualising early career teacher resilience. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 703-715.
- Johnson, S., & Birkeland, S. (2003). Pursuing a ‘sense of success’: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581–617.
- Kurtuluş, M. & Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3): 860-871.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A.J. (2012). Chinese teachers’ work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160-170.
- Mansfield, C.F. & Beltman, S. & Broadley, T. & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87.
- Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.
- Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors: Teachers’ beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70, 50–64.
- Özbey, S., Büyüktanır, A., & Türkoğlu, D. (2014) An investigation of preservice pre-school teachers’ resilience skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4040 – 4046.
- Qureshi, M.I., Iftikhar, M., Abbas, S.G., Hassan, U., Kahn, K., & Zaman, K. (2013). Relationship between job stress, workload, environment and employees turnover intentions: What know, what should we know. *World Applied Sciences Journal*, 23(6), 764-770.
- Ronfeldt, M., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.

- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 489-502.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194–200.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-76.
- Taşlıyan, M. & Hırlak, B. (2016). Otantik liderlik, psikolojik sermaye, işten ayrılma niyeti ve çalışan performansı arasındaki ilişki: Hemşireler üzerinde bir araştırma. *Akademik Bakış Dergisi*, 56, Temmuz – Ağustos, 92-115.
- Tett, R.D. & Meyer, J.P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: Path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel Psychology*, 46, 259-293.
- Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451-474.
- Töremen, F. & Demir, S. (2016). Sahip oldukları psikolojik sermayenin öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (34), 166-179.
- Tösten, R., Arslantaş, H. & Şahin, G. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin tükenmişliğe etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 726-744.
- Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34(5), 619-633.
- Tugade, M.M. & Fredrickson, B.L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333.
- Turgut, H., Bitmiş, G., Sökmen, A. (2013). Psikolojik Dayanıklılığın İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisi: Kamu Kurumu Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. 12. Ulusal İşletmecilik Kongresi, 2-4 Mayıs, Muğla.
- Uştu, H. & Tümkaya, S. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılık, İşten Ayrılma Niyeti ve Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığı Yordama Düzeylerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1262-1274.
- Weiss, E.M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861–879.

Yüksel, H., & Yüksel, M. (2014). İş doyumu ile işten ayrılma düzeyi arasındaki ilişki: İlköğretim öğretmenleri üzerinde bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 559-572.

---

## ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ŞİİRE YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

---

Şenay Meral ZEYTİN<sup>340</sup>

### ÖZET

*Bu çalışma ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin şiire yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Literatür taraması sonrasında tutum ölçeği ve demografik bilgi formu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak ölçek öğrencilere uygulanmış ve bu uygulamadan elde edilen veriler analize dâhil edilmemiş sadece ölçek geliştirme amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın deseni niteldir. Araştırmada 8. Sınıf öğrencilerinin şiire yönelik tutumunu belirlemek üzere genel tarama modeli kullanılmıştır. Demografik bilgi formu ve Şiir Tutum Ölçeği çalışmada kullanılan ölçme araçlarıdır. Çalışmanın evrenini, ortaokul 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2017-2018 yılında İstanbul'daki Hasan Ali Yücel Ortaokulu 8. sınıf öğrencileri ise çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Verilerin analizi, ilk aşamada Şiir Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi ile yapılmıştır. İkinci aşamada ise 8. sınıf öğrencilerinin şiire yönelik tutumları yirmi maddelik Şiir Tutum Ölçeğine göre puanlanmıştır. Çalışma sonunda ulaşılan bulgulara göre, 8. Sınıf öğrencilerinin şiir dinlemekten hoşlandığı ve şiir okumanın insanların düşüncelerini güzelleştirdiğine, toplumu daha sevecen kıldığına inandıklarını göstermektedir. 8.sınıf öğrencilerine göre ders kitaplarında şiire yeterince yer verilmemektedir. Çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle, 8. Sınıf öğrencilerinin şiirle etkileşiminin artırılması, şiir okuma ve dinleme etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gereklidir.*

**Anahtar kelimeler:** Şiir, 8. Sınıf öğrencileri, Şiir tutum ölçeği

### MIDDLE SCHOOL 8TH GRADE STUDENTS ATTITUDES TOWARDS A STUDY ON POETRY

#### ABSTRACT

*This study was done to determine the attitudes of the 8th grade students in the secondary school towards poetry. After the literature review, attitude scale and demographic information form were formed. The draft scale was applied to the students and the data obtained from this application were not included in the analysis and were used for scale*

---

<sup>340</sup> Uzm.Türkçe Öğretmeni, Etiler Hasan Ali Yücel Ortaokulu, e-posta: meralsenay8@gmail.com

*development only. The pattern of the research is qualitative. A general screening model was used to determine the attitudes of Grade 8 students towards poetry. Demographic information form and Poem Attitude Scale are the measurement tools used in the study. The universe of the study is composed of 8th grade students of middle school. In 2017-2018, Hasan Ali Yücel Secondary School students in İstanbul form the sample of the study. The analysis of the data was carried out with the development of Poetry Attitude Scale in the first stage. In the second stage, the attitudes of the 8th grade students towards the poem were scored according to the 20-item Poem Attitude Scale. At the end of the study, it was found that 8th grade students liked to listen to poetry and that reading poetry beautified people's thoughts and made society more loving. According to the 8th grade students, there is not enough space in the textbooks. Based on the findings obtained from the study, it is necessary to increase the interaction of 8th grade students with poetry and to include more poetry reading and listening activities.*

**Keywords:** Poetry, Grade 8 students, Poetry attitude sca

## GİRİŞ

İnsanlar duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmek amacıyla edebî türlere yönelir. “Edebiyat, dille oluşturulan bir sanattır. Her dilin en yetkin kullanımı kendini edebiyatta gösterir. Şiir, roman, öykü gibi sanatçının sezme ve duyma gücünü somutlayan bu yaratılar, yaratıldığı dilin anlatım güzelliğini de yansıtır.” (Sever, 2013:31) Bu türler içerisinde kuşkusuz ki şiir; kendine has özelliği ve kullanımındaki yaygınlıktan ötürü insanların estetik ihtiyacını en çok karşılayan türlerdendir. Şiir, bu estetik ihtiyacı karşılamasının yanında; insanların duygu durumunun gelişimine de olumlu katkı sağlar ve söz varlığını geliştirir. Algıları yüksek, yaratıcı düşünme gücü kazanmış insanlar için şiir olmazsa olmaz bir türdür.

Şiir, insan ve yaşam gerçekliğini, sözcüklerin dünyasıyla anlamaya ve anlatmaya dayanan estetik bir eylemdir. Şiirin, eğitim ve öğretim ortamlarında yer alması; algı düzeyi yüksek, empati gücü gelişmiş, duygu yönü ve dil becerisi gelişmiş, düşünen, eleştiren ve ifade edebilen öğrencilerin yetişmesini sağlar. “Çocuğa güzellik ve insanlık duyguları ile ulus ve yurt sevgisi kazandırmada şiirin etkisi çok önemlidir. Anadilini sevdirmeye ve onun zenginliğini tanıtmaya, bir duygu, düşünce ve izlenimin sanatlı biçimde nasıl anlatılabileceğini öğretme bakımından da şiirin çocukların eğitiminde büyük bir işlevi vardır.” (Oğuzkan, 1979:212) Şiir okumanın ve dinlemenin çocukları bu denli geliştirdiği biliniyorken şiirin eğitim ve öğretim yeri olan okullarda yer almasının önemi de tartışmasızdır. Gerek ilkökul gerekse ortaokulda öncelikle Türkçe derslerinin çerçevesi içerisinde çocuklara şiirlerdeki düşünce, duygu ve

ahenk değerini belirtme kabiliyetini kazandırmak amacıyla birtakım etkinliklere yer verilmesi gerektiği öngörölmüştür.<sup>341</sup> Türkçe dersi; okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinliklerini içine alan bir ifade ve beceri dersi olduğundan diğer ders disiplinlerdeki başarı seviyesinin arttırılmasında bir araca dönüştürülebilir. Dilini iyi kullanan bir öğrenci, derslerinde başarılı olmanın yanında duygu ve düşüncelerini ifade edebilmenin de verdiği güveni ve mutluluğu yaşayacaktır. Bu becerilerin gelişmesinde şiir okuma etkinliklerinin büyük bir payı olduğü görölmektedir.

Şiirlerde konuşma dilinin de olanaklarından yararlanılarak çocukların gözleme, karşılaştırma, sınıflandırma yapma gibi bilişsel becerilerini geliştirebilecekleri bir anlam evreni yaratılır. Bu evrende kurgulanan olaylar; çocukların metni okurken heyecan duyabileceği, merak duygusunu sürekli canlı tutabileceği, zevk alabileceği özellikler taşır. (Sever, 2013: 153) Bu özellikler çocukların psikolojik ve sosyolojik gelişimlerini desteklerken zihinsel ve dil gelişimlerini de olumlu yönde etkiler. Çocuk, gelişiminin her döneminde şiire karşı olumlu bir tepki gösterir. Şiir dinlemekten, şiir okumaktan ve ezberlemekten zevk duyar. Çocuklar şiire muhtaçtırlar; yalnız onların ilgisini çeken eserler ortaya koymadıkça bu ihtiyacı duymazlar. Onlar için seçilecek parçaların, hayattan zevk almak, duygusal yaşantılarını zenginleştirmek, görüş ufuklarını genişletmek bakımından değerli ve etkili olmaları gerekir. Olayları, insanları, cansız varlıkları duygulu, renkli ve etkili bir biçimde anlatan şiir, çocuğun birçok ruhsal ihtiyacını da karır. Daha küçük yaşlarda şiir dinleme ve okuma alışkanlığını kazanan çocuk, kültürümüze özgü ve estetik değerleri öğrenebileceği gibi yaratıcı etkinlikler bakımından da ufkunu genişletir. Çocukların şiirle ilişkisi önce dinlemekle başlar. Sonraları kendileri okuyarak ve ezberleyip söyleyerek bu ilişkiyi sürdürürler. (Oğuzkan, 1979: 213-215)

Şiirin; öğrencilerin gelişimlerine olan bu desteklerinden de yola çıkarak ergenlik döneminde erinlik ya da puberte olarak da adlandırılan başlangıç yıllarının, geçirilen fiziksel ve ruhsal değişimler sebebiyle oldukça kritik ve zor yıllar olmasından dolayı ve içinde buldukları yaş itibariyle 11-14 yaş aralığındaki ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin bu dönemi bireysel farklılıklarla yaşıyor oluşları dikkate alınıp bu dönemdeki öğrencilerin şiire yönelik tutumları incelenmeye değer görölmüştür.

## 1. YÖNTEM

---

<sup>341</sup> MEB, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara, 2018.



Araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin şiire yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla genel tarama modeli kullanılmıştır. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin şiire yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla 115 kişiye 20 maddelik Şiir Tutum Ölçeği ve altı soruluk demografik bilgi formundan meydana gelen anket uygulanmıştır. Şiirin ortaokul 8. sınıf öğrencileri tarafından nasıl bir tutumla ele alındığını tespit edebilmek amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir çalışmadır.

### **1.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Araştırmanın evrenini; ortaokul 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2017-2018 yılında İstanbul'daki Hasan Ali Yücel Ortaokulu 8. sınıf öğrencileri ise çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

### **1.2. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada ölçek geliştirmek amacıyla 200 öğrenciye taslak ölçek uygulamıştır ve bu uygulamadan yola çıkılarak ölçek geliştirilip asıl analizi yapmak üzere 115 öğrenciye uygulanmıştır. İlk aşamadaki veriler analize dahil edilmemiş, sadece ölçek maddelerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmıştır. İkinci aşamada; demografik bilgi formunu ve şiir tutum ölçeğini yüz on beş 8.sınıf öğrencisi doldurmuştur. Kişisel bilgi formunda öğrencilere yöneltilen kapalı uçlu sorular ve seçenekleri aşağıdaki gibidir:

Cinsiyet (a. Kız b.Erkek),İçinizden gelerek hiç şiir yazdınız mı? (a.Evet b.Hayır) Sanat sizin için hangisini ifade eder? (a. Sinema b. Tiyatro c.Edebiyat d.Müzik e. Resim),Aşağıdaki mesleklerden en çok hangisini tercih ederdiniz? (a.Sinema Oyunculuğu b.Tiyatro Oyunculuğu c.Müzisyenlik d.Roman Yazarlığı e.Şairlik f. Ressamlık),Ezbere bildiğiniz şiir var mı? (a.Evet b.Hayır),Şiir kitabınız var mı? (a.Evet b.Hayır).

Verilerin analizi, ilk aşamada Şiir Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi ile yapılmıştır. İkinci aşamada ise 8. sınıf öğrencilerinin şiire yönelik tutumları yirmi maddelik Şiir Tutum Ölçeği'ne göre puanlanmıştır. Şiir tutum ölçeğinin 20 maddesinde öğrencilere sırasıyla şu ifadeler verilmiş ve kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, biraz katılıyorum, hiç katılmıyorum ifadeleri ile ölçeklendirilmiştir: “Şiir okuyan insanları dinlemekten hoşlanırım, şiir okumak insanın düşüncelerini güzelleştirir, sevdiğim şiirleri arkadaşlarımla paylaşıyorum, mutsuz olduğum anlarda şiir okumak bana iyi gelir, şiir yazmak beni mutlu eder, şairlerin hayatlarını zevk alarak okurum, başkalarına şiir okumaktan keyif alırım, şiir ezberlemek insanı geliştirir ve rahatlatır, şiir okuyan insanlarla daha iyi anlaşırım, şiir kitabı okumayı severim, şiir

ezberlemek benim için işkence gibidir, şiir ile en çok Türkçe dersinde karşılaşırım, ders kitaplarında şiirlere yeterince yer verilir, şiir ile ilgili ödevler beni hep sıkar, şiir dinlemek beni sıkar ve huzurumu kaçıırır, şiir benim için çok anlamsız ve gereksizdir, şiir okuyan bir toplum daha sevecen olur, şiir yazmak ruhumu dinlendirir ve geliştirir, bana şiir okunursa çok mutlu olurum, Türkçe dersinde bana yetecek kadar şiir okur şair tanırım.”

8. Sınıf öğrencilerinin şiir tutum puanları hesaplanırken ölçek maddesinin olumlu ya da olumsuz olmasına göre değerlendirme yapılmıştır ve yüksek puanın daha olumlu tutumu gösterecek şekilde puanlanması ile elde edilmiştir.

## **2. BULGULAR VE YORUM**

Bu çalışmada; 8. sınıfa giden 56'sı kız ve 59'u erkek olmak üzere 115 öğrenciden alınan anket verileri incelenmiştir. Anket 6 sorudan oluşmakta ve bu sorulara verilen yanıtların incelenmesi sonucunda; içinden gelerek şiir yazan 61 öğrenci olduğu görülmüştür. 8. Sınıf öğrencilerin 54'ünün içinden şiir yazmanın gelmediği görülmüştür. Öğrencilerin 43'üne göre sanat; müziği ifade etmekteyken 18'ine göre de edebiyatı ifade etmektedir. 8. sınıf öğrencilerinin sanattan anladığının çoğunlukla müzik olduğu görülmüş ve ikinci sırada 23 kişi ile sinemanın yer aldığı tespit edilmiştir. En çok tercih edecekleri meslek sorulduğunda; 115 öğrencinin çoğu sinema oyunculuğunu tercih ederken sadece 6 öğrenci şairlik mesleğini tercih etmiştir.

Öğrencilere uygulanan 20 soruluk Şiir Tutum Ölçeğinde karşımıza çıkan bulgularda; şiir okuyan insanları dinlemekten kesinlikle hoşlanmayan 16 öğrenci olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çoğu şiir okuyan insanları dinlemekten hoşlanmaktadır. Bu durum neticesinde okullarda 8. Sınıf öğrencileri için şair ve öğrenci buluşmaları düzenlenebilir veya Türkçe dersinde daha çok şiir dinletilebilir.

Öğrencilerin 87'si şiir okumanın insanın düşüncelerini güzelleştirdiğine katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevaplarını vermiştir. 8. Sınıf öğrencilerinin düşünceleri de şiirle güzelleşir. Bu nedenle; 8. sınıf öğrencilerinin ergenlik süreçlerini de olumlu davranışlar kazanarak sağlıklı şekilde atlattıklarını, şiir okumaya teşvik edilmeleri ve şiir dinletileri yapmaları etkileyebilir.

Öğrencilerin; “Sevdiğim şiirleri arkadaşlarımla paylaşıyorum.” ifadesine biraz katılıyorum diyen 44 öğrenci, hiç katılmıyorum diyen 42 öğrenci olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan da görülmektedir ki 8. sınıf öğrencileri sevdikleri şiirleri çoğunlukla arkadaşlarıyla

paylaşmamaktadır. Bu paylaşımı yapmama sebeplerinin altında; çekinme ve utanma gibi duyguların da olması öğrencilerin içinde buldukları ergenlik döneminin bir etkisi olabilir.

Mutsuz olduğu anlarda şiir okumanın kendilerine iyi geldiğini düşünen öğrenciler, düşünmeyen öğrencilere göre çok azdır. Öğrencilerin 62'si mutsuz olduğunda şiir okumanın kendilerine iyi gelmediğini düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin çoğu şiir yazmaktan da mutlu olmamaktadır. Bu durumların sebebi olarak; öğrencilerin sevecekleri ve kendilerini mutlu edecek şiirleri bulamıyor oluşları gösterilebilir. Öğrencilerin, kendilerine iyi gelecek şiirlere yönlendirilmesi sağlanarak şiire karşı daha olumlu tutumlar oluşturulabilir.

Öğrencilerin sadece 15'i şairlerin hayatlarını okumaktan kesinlikle zevk almaktadır. Fakat 44 öğrenci kesinlikle şairlerin hayatlarını okumaktan zevk almamaktadır. Öğrencilerin daha sevdikleri şiirlere ulaşmaları sağlanırsa bu durumun önüne geçmek mümkün olabilir. Sevdikleri şairlerin hayatları belki de öğrencilerin ilgisini daha fazla çekecek ve biyografileri okumaktan da keyif alacaklardır.

Öğrencilerin şiirle en çok, Türkçe dersinde karşılaştığı görülmektedir. Ayrıca, öğrenciler her ne kadar şiiri en çok Türkçe dersinde gördüklerini ifade ediyor olsalar da öğrencilerin çoğu, ders kitaplarında şiire yeterince yer verildiğini düşünmemektedir. Öğrencilerin; ‘‘Türkçe dersinde bana yetecek kadar şiir okuyup şair tanırım.’’ ifadesine cevapları, 53 kişiden biraz katılıyorum, 32 kişiden ise hiç katılmıyorum şeklinde olmuştur. Öğrenciler, şiir ile ilgili ödevleri yapmaktan da çoğunlukla sıkılmadığı gibi şiir dinlemekten de sıkılmıyor hatta huzur bile duyuyor. 8. Sınıf öğrencilerinin; şiirin, insanların düşüncelerini güzelleştireceğine inanmalarının yanında toplumu da daha sevecen yapacağına inandıkları görülmektedir. Öğrencilerin 69'u, şiir okuyan bir toplumun daha sevecen olacağına inanmaktadır. Bu bulgudan da toplumun şiir okumaya teşvik edilmesinin ne derece önemli olduğunu anlaşılmaktadır.

### 3. SONUÇ

Bu çalışmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin şiire yönelik tutumları belirlenmiş ve öğrencilerin gelişim dönemleri ve ihtiyaçları doğrultusunda şiirin önemi üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin; şiire yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülürken kendilerinin şiiri hayatlarına dahil etmedikleri, şiirle yeterince karşılaşmadıkları tespit edilmiştir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencileri; şiiri çoğunlukla sevmekte ve bireyin, toplumun sağlıklı gelişimi için gerekli görmektedir. Eğitim ve öğretim ortamında şiire yeterince yer verilmediğini ifade eden öğrencilerin bu düşünceleri; şiirle daha fazla karşılaşmak istediklerini göstermektedir.

Sonuç olarak; ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin şiiri daha çok tanıyıp sevdirmeye açık olduğu görülmüştür. Şiirin duygularında ve hayatlarında olumlu yönde değişiklikler gerçekleştireceğine inanan 8. sınıf öğrencilerine, içinde buldukları dönem özellikleri ve bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurularak şiir okuma ve dinleme etkinliklerinin yapılması öğrencilerin şiire yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlayacağı görülmüştür.

#### KAYNAKÇA

AKYOL, CÜNEYT. ve DİKİCİ, AYHAN. (2009), “*Şiirle Öğretim Tekniğinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi*”, İlköğretim Online, 8(1), ss. 48-56.

BÜYÜKÖZTÜRK, ŞENER. (2007), **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegem Akademi, Ankara.

ÇETİN, NURULLAH. (2003), **Şiir Çözümleme Yöntemi**, Öncü Basımevi, Ankara.

ERCAN, ALİYE NUR. (2014), “*8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerin Şekil, Tema ve Tür Açıklarından İncelenmesi*”, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2(2), ss. 15-27.

KAYA, AHMET İHSAN ve BİNDAK, RECEP. (2017). “*Ortaokul Öğrencilerinin Şiire Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*”. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl 10, Sayı 2, Aralık 2017, ss.1121-1136

MEB (2018), Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB (2006), İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı. MEB Yayınları, Ankara.

OĞUZKAN, FERHAN. (1979), **Çocuk Edebiyatı**, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

SEVER, SEDAT. (2013), Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü, Tudem Yayınları, İzmir.

---

## THE IMPORTANCE OF MAKING PRACTICE FOR VOCATIONAL HIGH SCHOOLS IN REAL COURT INSTEAD OF VIRTUAL COURT IN IRAQ

---

Yousif M. SHIHAB<sup>342</sup>, Riyad ŞIHAB<sup>343</sup>, Rajha M. SHEHAB<sup>344</sup>

### ABSTRACT

Although, Iraq's Technical and Vocational Education and Training (TVET) sector is governmental, it occupies a vital sub sector of Iraq's education system, with funding from the European Union. "Reforming technical and vocational education and training (TVET) in Iraq" is an ambitious and comprehensive project that aims to enhance the role of TVET in Iraq's economic development. The most important subsector of Iraq's education system of Justice, which has funding from the European Union, is educational Justice. "Reforming technical and vocational education and training in Iraq" is an ambitious and comprehensive project that aims to enhance the role of TVET in Iraq's economic development by increasing the competitiveness and relevance of TVET in line with international standards. Currently, the student of law has faced some obstacles in training in the court because a lot of issues and lawsuits which should be considered and find solutions still unsolved, so a lot of courts did not receive students of law who are not ready to supervise.

Key word: Education of Justice, employment, practice of Justice, virtual court.

### RESEARCH QUESTIONS

Why does the training of law students turn to virtual courts instead of the real as established by the vocational education system in Iraq?

How is training law students according to the vocational education system?

What is the impact of legal education and practical training in the courts on the ability and absorption of students?

Which do students prefer: virtual court or real court and which is interesting with it?

### The important of study

---

<sup>342</sup> PhD student, Gazi university, ymsh50@yahoo.co.uk

<sup>343</sup> Asst.Prof.Dr., Afyon Kocatepe University. rishihab@gmail.com

<sup>344</sup> Research assistant, Baghdad Technical University, alrazak2008@gmail.com

Iraq's Technical and Vocational Education and Training (TVET) sector is governmental, it occupy vital sub sector of Iraq's education system.

Because vocational education lead to increased the economic growth and labour 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 issue of study**

The student of law has faced some obstacles in training in the really court.

Because of the practical supervisor's has a huge of the issues and lawsuit which should be considered.

So that a lot of courts did not receiving students of law are not ready to supervise .

On other hand, law students in technical institutes do not have jobs post-graduation.

### **The Aim of study**

Training law student 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 goal to enhance the role of technical and vocational education and training (TVET) in Iraq, to increase the economic growth in economic Iraq's Technical and Vocational Education and Training (TVET) sector, and about productivity.

### **Introduction**

In fact, One of Iraq's main development challenges is youth unemployment, currently at around 50% for ages 17 to 29. A large number of Iraqi's youth are seeking jobs in the public sector, but the government sector has limited capacity for creation new jobs and there are restricted numbers of available career position. The public sector is no longer a viable for employment option. Instead, Iraq has to get choice to depend on the private sector to be the nation's main employer. The data of pervious affair of Justus has compared between the results of making practice by going to the courts and observe the real stages and the student who did not attend the court. So the charters have added to be interrupting the career of the students.

### **The Definition Of Training**

There are many scholars define training 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. Education and Training is a potent means for fast-tracking technological progress, economic growth and national development. So training is a process of learning a sequence of programmed behavior.

It is application of knowledge and it attempts to improve the performance of employee on the current job and prepares them for the intended job.

## **METHOD**

This study around this issue which is dealing with and conducting whole dimensions, solutions alternatives methods, student' views, actually. So the issue led to unemployment getting increasing around the country

In fact, One of Iraq's main development challenges is youth unemployment, currently at around 50% for ages 17 to 29. A large number of Iraqi's youth are seeking jobs in the public sector, but the government sector has limited capacity for creation new jobs and there are restricted numbers of available career position. The public sector is no longer a viable for employment option. Instead, Iraq has to get choice to depend on the private sector to be the nation's main employer. The data of pervious affair of Justice has compared between the results of making practice by going to the courts and observe the real stages and the student who did not attend the court. So the charters have added to be interrupting the career of the students.

### **Program Training**

Technical education and practical training in the court contribute effectively with essential requirements, what are you want. What is the market needs? so it was necessary to create new training concepts that constitute the bases of learning outcomes in education.

On the Department of Legal Techniques at the Institute of Technical Management in Baghdad pursue always to qualify their students in various legal professions in practical training in the court. In fact, this institute has been established for this purpose since in 1985. The Institute's system of legal techniques is study two years including training in the courts through methodological year in addition to summer training, as a formal course of study.

### **Modification The Concept Of Training Program**

Currently, many reasons occurred in the field of learning and education have had a radical impact on the strategies, methods and methods of study adopted in teaching or training contributed in developing the role of the professor.

So the role of professor is no longer limited just to transferring knowledge to the students, moreover, his or her duty organize and prepare the conditions ,therefor, they prepare the atmosphere of training and enable his students to interact with the educational program.

### **The Types of Training**

There are two kinds of training in the institute of technical management Baghdad department of legal techniques.

A-Training during the study, Legal education has goal to train every student to think and write in the court, curriculum was students in first stage apply in court every Tuesday. While the students who in second stage apply in court every Monday.

B-Summer training that duration two month, July and August.

### **Types of Court That Train Students in it**

court jurisdiction limited to constitutional issues and disputes between regions or governorates and the central government Court of Cassation.

Courts of Appeal (provincial level); civil courts including the Court of First Instance, personal status, labor and customs; criminal courts including felony, misdemeanor, investigation, major crimes, juveniles and traffic.

### **Two Trends**

There are two trends about this direction of scholars, as well as students have opinion, on other hand some students prefer training in the virtual court for a lot of reasons who constitute 50 per cent.

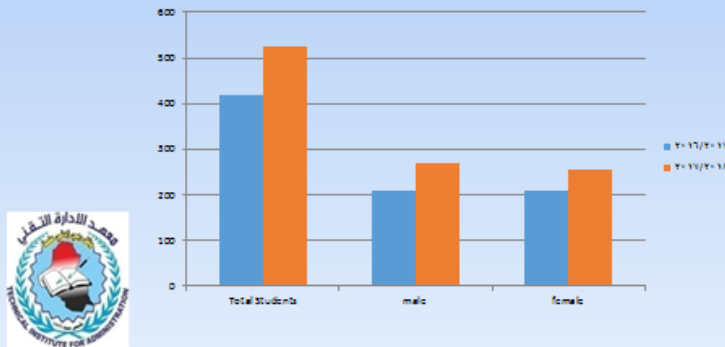
### **The sample student**

The years	Total students	male	female	Notes
2016/2017	420	210	210	
2017/2018	524	270	254	



## The sample

Years	The sample		
	Total Students	male	female
2016/2017	420	210	210
2017/2018	524	270	254

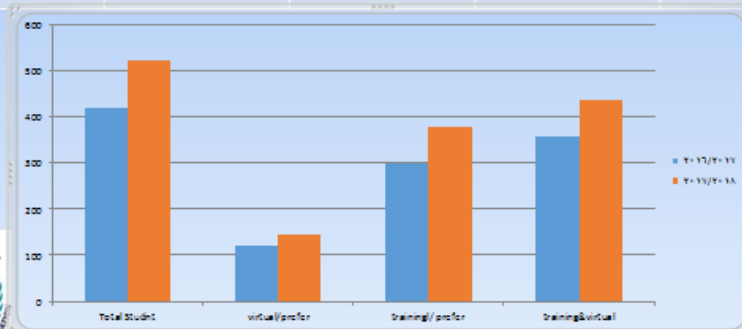


## Training & Virtual For All Sample

years	Total students	training/prefer	training&virtual	Notes
2016/2017	420	299	357	
2017/2018	524	380	437	

## Training & Virtual for all sample

Years	training&virtual for all sample			
	Total Student	virtual/prefer	training/ prefer	training&virtual
2016/2017	420	121	299	357
2017/2018	524	144	380	437



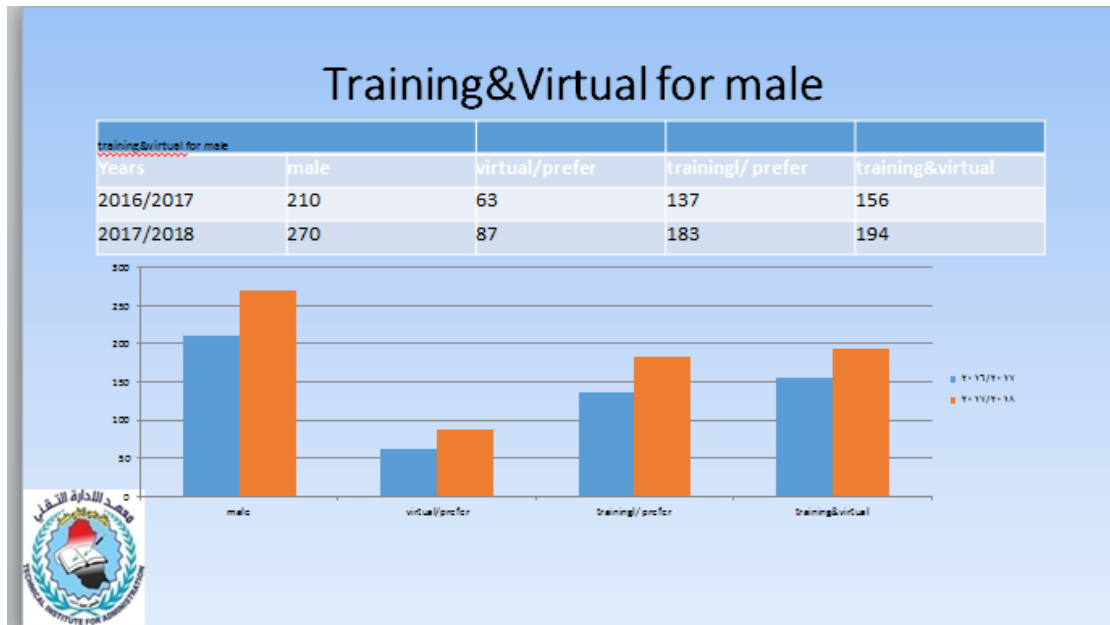
## Training and virtual for female

years	female	virtual/prefer	training&virtual	training/virtual
2016/2017	210	170	40	100
2017/2018	254	187	67	127

## Training and virtual for male

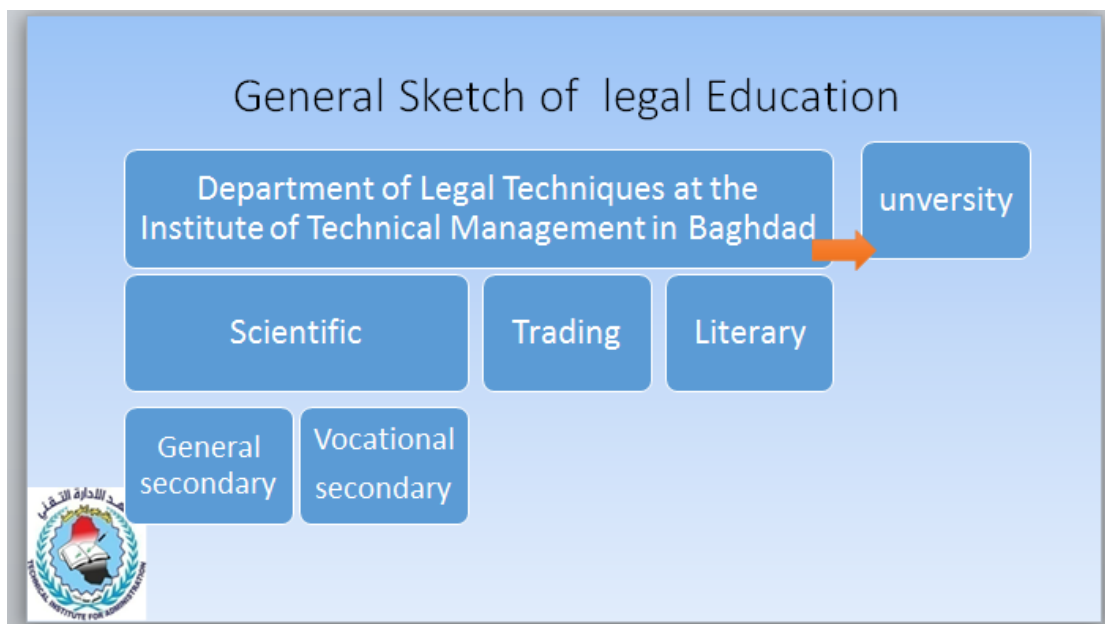
years	male	virtual/prefer	training&virtual	training/virtual
2016/2017	210	63	137	156

2017/2018	270	87	183	194
-----------	-----	----	-----	-----



### General Sketch of legal Education

At the tertiary level, opportunities for technical institute students to continue from a two year technical institute to a four-year college or university are also limited. Only the top two graduating students of each institute may go on to a four-year technical college or a University provided that their final score is 80 percent or higher in all subjects.



### The system of training in virtual court

In the category of rules for the implementation of practical training For students, we also have specific regulations adopted cross Middle Technical University / Technical Management Institution in Baghdad as separate units or as units within the university to which they belong.

In this context is the organizing practical classes for students in Baghdad, as well as the Regulation on virtual court.

### **Virtual court**

The Virtual Court has demonstrated that efficiency benefits may be possible through the use of a secure electronic file-sharing system between criminal justice agencies. The pilot system duplicated some processes that already took place in the primary criminal justice system. A more integrated and fundamental inter-agency system would probably deliver better efficiency savings.

### **Results and suggest**

As a result, to address this problem, the Government of Iraq has adopted several national policies encouraging the Technical Vocational Education Training sector to provide relevant technical skills. Because the huge amount of issues which still waiting for looking up. The suggestions have been given with respect to condition of security which could not be provided by government. The universities try to full of this lack by creating virtually courts which would not be practical as much as the courts.

### **Consequences**

Consequences, in some scholar, the practical training program in virtual court is appropriate opportunity to give the students many attempts to apply and try out their entire learning of the theoretical and practical materials in the classroom.

### **Recommendation**

I hope with new government in power in Iraq, that the education system in the country would be revived for the better. To begin with, the government has announced increase in salary for teachers and other staff members. However, this is not enough .management and governance issues will need to be addressed first and resources will be required for updating skills and promoting modern management and administrative processes.

The future of the development of education system in present day Iraq will mainly decide the progress of the country in the coming days.

## **Conclusion**

Finally, to address this problem, the Government of Iraq has adopted several national policies encouraging the Technical Vocational Education Training sector to provide relevant technical skills. Because the huge amount of issues which still waiting for looking up. The suggestions have been given with respect to condition of security which could not be provided by government. The universities try to full of this lack by creating virtually courts which would not be practical as much as the courts.

## **BIBLIOGRAPHY**

Abramzon, S., N. Burger, B. Ghosh-Dastidar, P. Glick, K. B. Kumar, F. Perez-Arce, and A. C. Smith (2013)

Capacity Building at the Kurdistan Regional Statistics Organization through Data Collection, PR-244-KRG, Santa Monica, CA: RAND.

Al-Hadidi, Duha, and Jordan Ministry of Education (2008), The Development of Education: National Report of the Hashemite Kingdom of Jordan; Inclusive Education: The Way of the Future. Presented to International Conference on Education; 48th; Geneva, 2008. As of April 15, 2013:

[http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/jordan\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/jordan_NR08.pdf) Authoring Group Educational Reporting (ed.) (2010), Education in Germany 2010: An Indicator-Based

Report Including An Analysis of Education and Migration. Summary of Important Results, p. 14.

<http://www.bildungsbericht.de/daten2010/summary10.pdf>

Axmann, M. (2004), "Facilitating Labour Market Entry for Youth Through Enterprise-Based Schemes in Vocational Education and Training and Skills Development," SEED Working Paper No. 48,

In focus Programme on Boosting Employment Through Small Enterprise Development, Job Creation, and Enterprise Department, International Labour Organization, Geneva, Switzerland.

Brown, D., M. Harris, and T. Fletcher (2011), "Reforming the Skills System: Lessons Learned the Hard Way ",Institute of Directors and CFE, Leicester and London, United Kingdom.

Cedefop (2012), Thematic Overview for Finland, Practices to Math VET Provision with Skill Needs

Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. The value of learning: evaluation and Impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: synthesis report.

Luxembourg: Publications Office, 2005 (Cedefop Reference series, 61 Driscoll, M.P. Psychology of learning for instruction Second ed. Boston: Allyn and Bacon, 2000 Ellerman,

D. Autonomy in Education and development. Journal of International Cooperation in Education, 2004, Vol. 7, No 1 p. 3-14.

---

## DİJİTAL ÇAĞDA GÖZETİM VE ÖZERKLİK DENKLEMİNDE TÜRKİYE'DE MAHREMİYET EĞİTİMİNİ YENİDEN DÜŞÜNMEK

---

Fuat GÜLLÜPİNAR<sup>345</sup>, Hamide Elif ÜZÜMCÜ<sup>346</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmanın amacı sosyal aktörler olarak çocukların hane içi ve hane dışı sosyalizasyonlarına yönelik ebeveyn tutumlarında medya araçları aracılığıyla gelişen dönüşümü sosyolojik olarak analiz etmektedir. Bu açıdan yeni medya araçlarının ebeveyn-çocuk ilişkisinde yarattığı yeni özerklik ve özgürlük imkanları ile tahakküm ilişkilerine yeni bir boyut kazandıran gözetim pratiklerinin sosyolojik sonuçları analiz edilecektir. İletişim teknolojilerindeki gelişmelerin sonucu olarak, mahremiyetin etkileri bireysel alanın ötesine genişlemiştir ve daha geniş sosyal ve yapısal ilişkilerin etkisi altına girmiştir. Bu çalışma, internet çağında mahremiyet, bireysel özerklik, gözetim, özel alan/kamusal alan olgularını gittikçe iç içe geçen karmaşık bir denkleme dönüştüren teknolojik dönüşümlerle birlikte çocuklara verilecek özerklik ve disiplin eğitiminin hangi ilkeler etrafında gerçekleştirilmesi gerektiği üzerine sosyolojik analizlere de yer verecektir. Sanal ortamlarda üretilen ve paylaşılan içerikleri mutlak bir şekilde kısıtlayarak ve denetleyerek dijital bir tiranlık sergilemenin ötesinde bu içeriklerin etkili, verimli ve bilinçli şekilde kullanımını sağlamak üzere bilinçlendirme ve farkındalık çalışmalarının önemi ve ilkeleri özellikle vurgulanacaktır.*

*Bu çalışma ulusal ve uluslararası literatürü analiz eden betimsel bir derleme çalışmasıdır. Bu yönüyle, internet teknolojilerinin tüm hayatımızı kuşattığı bir dönemde okullarda kamusal/özel alan anlayışının hangi pedagojik ve sosyolojik ilkelerle düşünüldüğünü, mahremiyet eğitimindeki kuramsal ve uygulamaları disiplinlerin yaklaşımlara referansla hem yerel hem de küresel düzeyde karşılaştırmalı olarak ele alarak, ülkemiz için nasıl operasyonel hale getirilebileceği analiz edecektir.*

*Mahremiyet ve dijital toplum üzerine yapılan saha çalışmalarından anlaşıldığı üzere, genel olarak dijital teknolojilerin ve spesifik olarak yeni medya araçlarının evde ve dışarıda çocuklar üzerindeki denetim ve tahakküm alanlarını genişletecek bir süper gözetim aygıtı olarak kullanılabilirdiği ve ötesinde mahrem alanlarına yönelik ciddi riskler oluşturduğu tespit*

---

<sup>345</sup> Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, [fgullupinar@gmail.com](mailto:fgullupinar@gmail.com)

<sup>346</sup> Doktora Öğrencisi, Padova Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, İtalya

*edilmiştir. Bu çalışma metodolojik olarak, dijital toplum ve çocukların mahremiyet eğitimi üzerinde yapılmış ulusal ve uluslararası saha çalışmalarının ve literatürün derlendiği betimsel bir analiz çalışmasıdır. Mahremiyet tümüyle bireysel bir kapanım çağrısı ya da mutlak bir özerklik olmadığı gibi, kamusal yaşamın belli ilkeler etrafında gerçekleşmesinin ön koşuludur. Günümüzde enformasyon ve iletişim teknolojilerinin her yanımıza kadar sızdığı bir ortamda çocuklara verilecek mahremiyet eğitimini bu gelişmelerden bağımsız ele almak neredeyse imkânsız hale gelmiştir. İletişim teknolojilerindeki gelişmelerin sonucu olarak, mahremiyetin etkileri bireysel alanın ötesine genişlemiştir ve daha geniş sosyal ve yapısal ilişkilerin etkisi altına girmiştir. Bu çalışma, internet çağında mahremiyet, bireysel ve kamusal haklar, özel alan/kamusal alan olgularını gittikçe iç içe geçen karmaşık bir denkleme dönüştüren teknolojik dönüşümlerle birlikte çocuklara verilecek mahremiyet eğitiminin hangi ilkeler etrafında gerçekleştirilmesi gerektiği üzerine sosyolojik analizlere odaklanmaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** *Dijital Toplum, Mahremiyet Eğitimi, Gözetim, Özerklik, Çocukluk Sosyolojisi*

## **GİRİŞ: İLETİŞİM ÇAĞINDA MAHREMİYET**

Öncelikle mahremiyet kavramının kendisini sorunsallaştırılarak işe başlayabiliriz. Mahremiyet hakkı, insanların kamusal yaşama katılırken bedensel, düşünsel, duygusal açılardan tamamen özerk olması ve toplumsal yaşama katılımın ne yönde, ne ölçüde ve nasıl gerçekleşeceğine bireylerin kendisinin karar verdiği bir durumunu anlatır. Bu açıdan bakıldığında, mahremiyet hakkı ve talebi insanların en temel haklarından birisidir. Mahremiyet, birey ile başkaları veya toplum arasındaki sınırların ne olduğu, ne olması gerektiği konusunda varılması gereken bir uzlaşımın uzamıdır aynı zamanda. Başkalarının mahremiyet alanını tanıyan ve aynı zamanda bireyin mahremiyet hakkını da ihlal etmeyen bir özel alan tasavvurunun hem (Kantçı) etik hem de demokratik ilkelerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Şüphesiz günümüzde enformasyon ve iletişim teknolojilerinin her yanımıza kadar sızdığı bir ortamda mahremiyeti bu gelişmelerden bağımsız ele almak neredeyse imkansız hale gelmiştir. İletişim teknolojilerindeki gelişmelerin sonucu olarak, mahremiyetin etkileri bireysel alanın ötesine genişlemiştir ve daha geniş sosyal ve yapısal ilişkilerin etkisi altına girmiştir.

Mahremiyet, bireylerin özel yaşamı çerçevesinde, bedensel, düşünsel ve duygusal özerklik içerisinde neyi nasıl yapacaklarına ve kimlerle nasıl iletişim kuracaklarına vb. karar verme

konusunda tüm iradenin bireyin inisiyatifinde olduğu bir süreç olarak düşünülebilir. Mahremiyet hakkı, karşılıklı olarak başkalarının her açıdan bireysel özerkliğini ve mahremiyetini tanıyan ve kabul eden bir kapsamda anlamlı bir hak olarak değerlendirilebilir.

Mahremiyet çocukluktan itibaren bireylerin özel yaşamı çerçevesinde, bedensel, düşünsel ve duygusal özerklik içerisinde neyi nasıl yapacaklarına ve kimlerle nasıl iletişim kuracaklarına vb. karar verme konusunda tüm iradenin bireyin inisiyatifinde olduğu bir süreç olarak düşünülebilir. Mahremiyet hakkı, karşılıklı olarak hem bireyin kendisinin hem de başkalarının her açıdan bireysel özerkliğini ve mahremiyetini tanıyan ve kabul eden bir kapsamda anlamlı bir hak olarak değerlendirilebilir.

Mahremiyet, birey ile başkaları veya toplum arasındaki sınırların ne olduğu, ne olması gerektiği konusunda varılması gereken bir uzlaşım sal uzamdır aynı zamanda. Başkalarının mahremiyet alanını tanıyan ve aynı zamanda bireyin mahremiyet hakkını da ihlal etmeyen bir özel alan tasavvurunun hem (Kantçı) etik hem de demokratik ilkelerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Günümüzde teknolojik dönüşümlerin adeta her gün başka bir devrimle gerçekleştiği internet çağında mahremiyet, bireysel ve kamusal haklar, özel alan/kamusal alan olguları gittikçe karmaşık bir denkleme dönüşmektedir.

Bu çalışmada internet teknolojileri ve akıllı telefonlar sayesinde dijitalleşen toplumsal koşullarda çocuklara kendi bedenleri, duyguları ve düşüncelerinin özerkliğinin temelini oluşturan mahremiyet eğitiminin hangi ilkeler ve değerler üzerinden verilmesi gerektiği sosyolojik açılardan ele alınacaktır. Şüphesiz günümüzde enformasyon ve iletişim teknolojilerinin her yanımıza kadar sızdığı bir ortamda mahremiyet eğitimi bu gelişmelerden bağımsız ele almak neredeyse imkansız hale gelmiştir. İletişim teknolojilerindeki gelişmelerin sonucu olarak, mahremiyetin etkileri bireysel alanın ötesine genişlemiştir ve daha geniş sosyal ve yapısal ilişkilerin etkisi altına girmiştir. Bu çalışma, internet çağında mahremiyet, bireysel ve kamusal haklar, özel alan/kamusal alan olgularını gittikçe iç içe geçen karmaşık bir denkleme dönüştüren teknolojik dönüşümlerle birlikte çocuklara verilecek mahremiyet eğitiminin hangi ilkeler etrafında gerçekleştirilmesi gerektiği üzerine sosyolojik analizlere odaklanmaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü, çocuk istismarını (*child maltreatment/child abuse*) “çocuğun sağlık, gelişme veya haysiyetini gerçek veya potansiyel olarak zarara uğratabilecek fiziksel ve duygusal açıdan kötü muamele, cinsel istismar, ihmal ve sömürünün tüm türleri” olarak



tanımlamaktadır (World Health Organization, 2017). Bu tanım, çocuk istismarının, sadece cinsel istismarla sınırlı bir alan olmadığına dikkat çekmektedir. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) ile UNICEF'in 2010'da (SHÇEK ve UNICEF, 2010) Türkiye'deki 7-18 yaş grubu çocuk nüfusunu temsilen, çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada, 7-18 yaş grubu çocukların %51'i duygusal istismara, %43'ü fiziksel istismara, %25'i ihmale ve %3'ü cinsel istismara uğradığı raporlanmıştır. Ayrıca araştırmada çocuk katılımcılar “yaş, cinsiyet ve bölge farkı olmaksızın istismarın sırasıyla ev, okul ve sokakta gerçekleştiğini; istismar eden kişilerin de sırasıyla baba, öğretmen, anne, arkadaş, ve komşu olduğunu ifade etmişlerdir.

Mahremiyet, sadece fiziksel açıdan bir özel alanı ifade etmemektedir. Mahremiyeti toplumsal bir mesele olarak ele alan Margulis'in (1977: 10) mahremiyet tanımı şöyledir: “Mahremiyet, kısmen veya bütünüyle, bireyler ve başkaları arasındaki etkileşimin kontrolünü temsil etmektedir; buradaki nihai amaç, özerkliğin artırılması ve/veya zafiyetin azaltılmasıdır.” Ancak bu öz tanımın da farklı yorumlara açık olduğuna dikkat çekmektedir. Mahremiyet kuramcılarında Altman'a göre ise (1976: 24); mahremiyet “bireyin kendisine veya grubuna yönelik seçici bir erişim kontrolü”dür. Bu tanım sadece bireyin soyut mahrem bilgisine erişimini değil, aynı zamanda somut fiziksel alanına da erişimin kontrolünü kapsamaktadır. Bu noktada kişinin mahrem alanıyla özerkliğini ve bireyliğini kazandığına vurgu yapıldığı görülmektedir.

Mahremiyet kavramının haritasını çıkarmaya katkı sağlayan kuramcılardan Westin (1967'den aktaran Margulis, 2003: 412) mahremiyeti bireyin kendini gerçekleştirme yolunda bir aracı olarak görmektedir. Ona göre mahremiyet; şu dört durumu içermektedir: Yalnızlık (*solitude*), yakınlık (*intimacy*), anonimlik (*anonymity*) ve saklama (*reserve*). Yalnızlık; başkalarının gözetiminde olmama, başkalarından ayrı olmayı ifade etmektedir. Yakınlık; küçük bir grubun üyelerinin kendi ilişkilerini gerçekleştirebilmek için kendi içlerinde olmalarını, grup üyelerinin başkalarının gözetiminden ayrı olarak kendi aralarındaki etkileşimlerini gerçekleştirmelerini anlatmaktadır. Anonimlik; kamu alanlarında ve kamusal eylemlerde kendini tanıtmama ve gözetime tabi olmama özgürlüğünü ifade etmektedir. Saklama ise başkalarına ifşa etmeme arzusunun belirtmek ve bu arzuya başkalarının saygı duymasını gerektirmektedir (Westin, 1970'den aktaran Kaya ve Weber, 2003). Westin'in ortaya koyduğu mahremiyet unsurlarına göre 15-25 yaş grubundaki Türk öğrencilerin mahremiyet tercihlerini inceleyen Rüstemli ve Kökdemir (1993), çalışmaya katılan öğrencilerde en çok tercih edilen mahremiyet türünü arkadaşlarla “yakınlık ve yalnızlık” olarak; en az tercih edilen mahremiyet

türünü ise izolasyon (*isolation*) (başkalarından uzak yaşama tercihi) ve saklama olarak bulgulamıştır.

## **METODOLOJİK NOT**

Bu çalışma ulusal ve uluslararası literatürü analiz eden betimsel bir derleme çalışmasıdır. Bu yönüyle, internet teknolojilerinin tüm hayatımızı kuşattığı bir dönemde okullarda kamusal/ özel alan anlayışının hangi pedagojik ve sosyolojik ilkelerle düşünüldüğünü, mahremiyet eğitimindeki kuramsal ve uygulamaları disiplinlerin yaklaşımlara referansla hem yerel hem de küresel düzeyde karşılaştırmalı olarak ele alarak, ülkemiz için nasıl operasyonel hale getirilebileceği analiz edecektir.

Mahremiyet ve dijital toplum üzerine yapılan saha çalışmalarından anlaşıldığı üzere, genel olarak dijital teknolojilerin ve spesifik olarak yeni medya araçlarının evde ve dışarıda çocuklar üzerindeki denetim ve tahakküm alanlarını genişletecek bir süper gözetim aygıtı olarak kullanılabilirdiği ve ötesinde mahrem alanlarına yönelik ciddi riskler oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma metodolojik olarak, dijital toplum ve çocukların mahremiyet eğitimi üzerinde yapılmış ulusal ve uluslararası saha çalışmalarının ve literatürün derlendiği betimsel bir analiz çalışmasıdır. Mahremiyet tümüyle bireysel bir kapanım çağrısı ya da mutlak bir özerklik olmadığı gibi, kamusal yaşamın belli ilkeler etrafında gerçekleşmesinin ön koşuludur. Günümüzde enformasyon ve iletişim teknolojilerinin her yanımıza kadar sızdığı bir ortamda çocuklara verilecek mahremiyet eğitimini bu gelişmelerden bağımsız ele almak neredeyse imkânsız hale gelmiştir. İletişim teknolojilerindeki gelişmelerin sonucu olarak, mahremiyetin etkileri bireysel alanın ötesine genişlemiştir ve daha geniş sosyal ve yapısal ilişkilerin etkisi altına girmiştir. Bu çalışma, internet çağında mahremiyet, bireysel ve kamusal haklar, özel alan/kamusal alan olgularını gittikçe iç içe geçen karmaşık bir denkleme dönüştüren teknolojik dönüşümlerle birlikte çocuklara verilecek mahremiyet eğitiminin hangi ilkeler etrafında gerçekleştirilmesi gerektiği üzerine sosyolojik analizlere odaklanmaktadır.

Çocukların medya kullanımları modernleşme çatısı altında incelenmesi ve anlaşılması gereken sosyokültürel pratikler grubudur (Drother, 2009: 360). Öyle ki, günümüzde internetin yaygınlaşmasıyla birlikte dijital medya çocukluğu da kapsayan bir tüketim sektörü haline gelmiştir. TÜİK'in 2013 yılı "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması"nda ise 6-15 yaş grubundaki çocukların %24,4'ünün kendine ait bilgisayarını, %13,1'inin cep telefonu, %2,9'unun oyun konsolu olduğu bulgulanmıştır (TÜİK, 2013). Haftalık internet kullanım süresi bakımından, "6-15 yaş grubunda internet kullanan çocukların %38,2'si interneti iki

saate kadar; %47,4'ü üç ile on saat arasında; %11,8'i on bir ile yirmi dört saat arasında; %2,6'sı ise yirmi dört saatin üzerinde" kullandıkları ortaya konmuştur. Bu veriler ülkemizde dijital uçurumun giderek kapanmaya başladığını gösterdiği gibi, çocukların medya araçlarını aktif biçimde kullanan önemli bir sosyal grup olduğuna da işaret etmektedir.

Gerek geleneksel gerekse yeni medya araçları çocukların gündelik yaşamlarının önemli bir parçasını oluşturabilmektedir. Bu her iki tür medya, hem çocukların sosyalizasyon sürecinde ürettikleri içeriklere ve kurguladıkları kültürlere etkisinin, hem de ideolojik etkisinin anlaşılması bakımından önemli görünmektedir. Yeni medya; dijital etkileşimi sağlayan Facebook, Twitter, Flickr gibi sosyal ağ sitelerini ve YouTube, Wikipedia, MySpace gibi kullanıcı tarafından içerik oluşturulan siteleri (Van Dijck, 2011: 161), diğer bir deyişle internet tabanlı kitle iletişim araçlarını kapsarken; "geleneksel" medya, gazete, radyo, televizyon gibi tek yönlü iletişimi sağlayan araçları içermektedir. Yeni medya araçları izleyicinin ve kullanıcının da içerik ürettiği bir etkileşim dünyası sunarken, geleneksel medya araçları etkileşime izin vermemekte veya pek az izin vermektedir. Ancak geleneksel medya araçlarıyla aktarılan içeriğin, çocukluk kültürünün oluşturulmasına ve çocukların akranlarıyla devam ettirdikleri ve yeniden ürettikleri içeriklere etkisi bakımından dönüştürücü etkisinden söz edilebilir.

## **EBEVEYNLERİN ÖZGÜRLÜK VE KONTROL ANLAYIŞLARININ DÖNÜŞÜMÜ: DİJİTAL DÜNYADA EBEVEYN-ÇOCUK İLİŞKİLERİN YENİDEN DÜZENLENMESİ**

Çocuklar kolektif bir anlam sistemi yaratmaları ve etkileşimlerini kurgulayabilmeleri sebebiyle kendi dünyalarının yetkin aktörleridir ve dolayısıyla yetişkin dünyasında da yetkindirler. Başta Corsaro (2005) olmak üzere yeni çocukluk sosyologları, bu yaratma yetisine bağlı olarak çocukların da yapabilme kapasitesi (agency) olduğuna dikkat çekmektedir. Ona göre, çocuklar kendi dünyalarındaki kaygılarını ve sorunlarını ortaya koymak için yetişkin dünyasını gözlemleyerek aldıkları bilgileri yaratıcı biçimde dönüştürmektedir. Başka bir ifadeyle, çocuklar yetişkinlerin yaptıklarını kopya etmez; onları gözlemleyerek kendi karar süreçlerine dayalı olarak eyleme geçerek kendi sorunlarına karşı tutum geliştirirler. Bu noktada çocukların akranlarıyla etkileşimi, onların yaratıcı dönüştürme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu süreçte çocuklar akranlarıyla birlikte sadece kendilerine özgü ve eşsiz olan bir kültür kurgulamaktadır. Corsaro ve Fingerson (2003) akran kültürünü, çocukların ürettikleri ve akranlarıyla olan etkileşimlerinde paylaştıkları etkinlikler, rutinler, değer ve endişeler olarak tanımlamaktadır. Mayall'a (2009: 180) göre, çocukların

akran kültürlerini oluşturmaları entelektüel öğrenme, ahlaki gelişim ve arkadaşlık bakımından yararlıdır; özellikle arkadaşlık eğlenme, savunma ve destek ihtiyacı açısından önemlidir. Bu bakımdan Corsaro (2011: 122), yetişkinlerin çocuklara gözetimsiz ve refakatsiz olarak akran kültürleri yaratmaya alan tanımını çocukların sosyal gelişimi açısından önemli görmektedir.

Frones (2005: 277), toplumda özellikle çocukluk döneminde yaşa büyük önem atfedildiğini ve çocuklardan beklentilerin ve onlara karşı tutumun yaşa bağlı olarak çok çabuk değişiklik gösterdiğini (örneğin, bir eylemi altı yaşındayken yapması toplumda tolere edilebilirken, dokuz yaşındayken yapmasına izin verilmemektedir) tartışmaktadır. Bu bakımdan çocukların yapabilme kapasitelerine karşı toplumsal tutumun yaşa bağlı olarak değişiklik gösterdiğini söylemek mümkündür. Teknoloji söz konusu olduğunda ise çocukların toplumsal açıdan aktör sayılan gruplar olarak daha rahatça benimsedikleri ve bu alanda çocukların toplumsal konumlarının bir ölçüde dönüştüğünü söylenebilir. Yaş etkeni teknolojinin benimsenmesiyle negatif bir korelasyon göstermektedir; başka bir ifadeyle, çocuklar küçük yaşlarda medya araçlarını kullanmaya da kolaylıkla adapte olmaktadır (Scarcelli ve Riva, 2016: 7). Türkiye özelinde de bakıldığında, TÜİK'in 2013 yılı "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması"nda 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanmaya başlama yaşları ortalama 9 olarak tespit edilmiştir (TÜİK, 2013). Bu durum çocukların teknolojik olanakların kullanılmasına yönelik becerileri geliştirebilmesiyle yakından ilişkilidir.

Dijital medya kullanımına dair beceriler sadece teknik becerilerle sınırlı değildir. Diğer bireylerin bu alanı kullanmaya katılmasıyla birlikte sosyal faktörleri de içine alan bir fenomendir. Scarcelli ve Riva (2016: 9) bu bakımdan dijital medya kullanımına ilişkin becerileri üç kategoride toplamaktadır: Yazılım, donanım, arama motoru gibi arayüzlerin kullanımına dair beceriler olarak teknik ve işlevsel beceriler (technical and fuctional skills); internette bulunan bilgi ve sosyal medya içeriklerinin işlenmesine ilişkin becerileri ifade eden tüketim becerileri (consumption skills) ve eleştirel biçimde içerik yaratmaya, izleyici gözünden veriyi değerlendirmeye ilişkin beceriler olarak yaratma ve etkileşim becerileridir (creation and interaction skills). Bu becerilerin kullanılması, bireylerin medya araçlarıyla kendi kültürlerini oluşturma sürecindeki sosyal davranışlarını yansıtır niteliktedir. Dijital medyaya katılım gerek bu becerilerin edinilmesinde gerek katılım biçimlerinde sosyal bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sosyal eylemlilik dört tip *akış* içinde incelenebilmektedir (Scarcelli ve Riva, 2016): Akran akışı, ebeveyn akışı, eğitim akışı ve teknoloji akışı. Gençler şahsen tanıdığı akranlarıyla ve sosyal medya platformlarındaki

paylaşımlarını takip ettikleri uzak akranlarıyla sosyalizasyon sürecine katılmaları *akran akışını* oluşturmaktadır. Çocukların teknoloji bilgisini ebeveynlerine aktarması veya ebeveynlerin çocuklara aktarması *ebeveyn akışını* oluşturmaktadır. Teknoloji kullanımına dair bilgilerin okullarda ders olarak işlenmesiyle *eğitim akışı* oluşmaktadır. Son olarak *teknoloji akışı* ise teknik-işlevsel becerilerin farklı medya platformlarında kullanılması veya kullanılmamasıyla ilgilidir. Bu akışlara etkin biçimde katılan çocuklar medya sahasında kolektif bir eylemliliği oluşturan önemli taraftır.

Bir araç olarak teknoloji günümüzde tahakkümün yeniden üretilerek toplumsal süreçlerde etkin rol oynaması bakımından amaç-arac ilişkisini muğlaklaştırmaktadır. Dijital medyada sunulan etkileşim kanallarının çeşitliliği; kullanıcıya ve izleyiciye farklı imkanların sunulması, McLuhancı deyişle, aracın mesaj olduğunu yansıtmaktadır (Castells, 2004: 455). Bu açıdan, mesaj değil, o mesajın aktarıldığı aracın teknik tahakkümü ön plandadır (Stevenson, 2015: 200). Çocukların dijital medyayla ilişkisine bakıldığında bu türden teknik tahakkümün ele alınması önemli görünmektedir. Drusian ve Riva (2010) çocukların bu teknik tahakkümü iletişim kanallarını seçme ve kullanma yönünden kolayca dönüştürebildiklerini tartışmaktadır. Çocuklar kısa mesaj, görüntülü konuşma, fotoğraf ve yazı yayınlama gibi ifade etmek istedikleri mesaja göre kolayca sosyal medyada farklı platformlar arası geçiş yapabilmektedir. Bu yönüyle *bricoleur high tech* (yaptakçı/özgün sentezci ileri teknoloji) söylemini çocukların dijital medya sürecini benimseyişlerini tasvir etmek üzere kullanmaktadırlar. Buna göre, çocuklar ve gençler dijital okuryazarlık bilgilerini kullanarak bir mesajı, o mesajın doğasına en uygun medya aracıyla bütünleştirerek ortaya koymalarıyla bir tür brikolaj (özgün sentez/yaptakçılık) yapmaktadırlar. Etkileşim aracının özellikleri mesajın içeriğini belirlediği ölçüde bireyler etkileşim aracını seçme eyleminde serbest görünmektedir. Çocuklar bu serbestliği etkin biçimde farklı motivasyonları hesaba katarak özgün bir kararın sonucu olarak pratiğe dökmektedir. Bu yönüyle dijital platform çocuklar için hem akranlarıyla yaratıcı biçimde dönüştürebildikleri bir alan, hem de kendi kararlarıyla eyleme geçebildikleri ve kişisel sınırlarını kurgulayabildikleri bir alan sayılabilir.

Çocukların sosyal ağa katılması ve sosyal medya araçlarını kullanarak kendilerini ifade etme davranışları öz-temsil yönünden de okunabilir. Murthy'nin 2012'de gerçekleştirdiği çalışma Goffman perspektifiyle gençlerin dijital medya kullanımlarını ele alması bakımından önemli bir veriyi ortaya koymaktadır. 140 karakterlik ifade olanağı sunan bir mikroblog olarak Twitter özelinde yaptığı araştırmada, bireylerin gündelik yaşam kurgularında paylaştıkları tweetler aracılığıyla yabancılara karşı kendini ifadelerinde “ben özelim” mesajını verdiklerini

ve gündelik yaşam deneyimini metalaştırdıklarını tartışmaktadır. Günlük iletişim ritüellerimizin “ego” ve kişisel duygularımızın aynası olduğunu savunan Goffman’ın bu analizinden hareketle, Murthy (2012: 1065) sosyal ağlarda bireylerin sadece diğerlerinin görmesini istediklerini paylaşmasına ve bu yönüyle Goffman’ın “sahne arkası” olarak nitelendirdiği, “kameranın” ve seyircinin girmediği alanların saklanması metaforuna benzediğine dikkat çekmektedir. Birey, paylaştığı içerikler aracılığıyla sanal bir öz sunum oluşturmaktadır. Bu bakımdan kimliğin inşasında teknoloji araçlarının ve sosyal ağın rolünün altını çizmek önemli görünmektedir.

Bireysel kimliği yeniden üretme aracı olarak sosyal medya, sadece bir öz-sunum aracı değil, cemaat duygusunun da aracıdır (Stevenson, 2015). Çocukların medya platformlarındaki toplumsallaşma pratiğini dijital oyunlar özelinde ele alan Binark (2014)’a göre oyuncular oluşturdukları sanal kimlikle katıldıkları dijital oyun kültüründe sanal bir cemaate aidiyet geliştirmektedir. Oyuncuların sanal cemaate aidiyetleri paylaşılan “duygu mobilizasyonu”yla pekişmektedir. Bu nedenle Binark, bir uzam olarak dijital oyunların seçiminde kültürel sermaye, ideolojik kimlik, toplumsal cinsiyet algısı gibi sosyolojik belirleyicilerin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Horst, Herr-Stephenson ve Robinson (2010: 31-36) ise gençlerin bilgisayar oyunlarına yönelimini ilgi, uzmanlık ve motivasyon bakımından değerlendirerek bu yönelimin hem dijital okuryazarlık bilgisine erişim hem de bireysel ve kolektivist eylemlilik yönüne dikkat çekmektedir. Buna göre gençler yeni medyaya üç biçimde katılım sağlamaktadırlar: oyalanmak/vakit geçirmek (*hang out*), takılmak (*mess around*) ve bilgisayar kurdu olarak zaman geçirmek (*geek out*).

Oyalanmak/vakit geçirmek, oyunların sosyal eğlence yönünü vurgulamakta ve daha çok arkadaşlarla beraber yapılan etkinliklere atıfta bulunmaktadır. Telefonda veya bilgisayardan online iletişim kurarak akranlarla sosyalleşmek, Guitar Hero gibi video tabanlı grup oyunları oynamak bu türde gösterilebilir. Takılmak türündeki katılım biçimi, gençler arkadaşlarıyla bu defa daha uzun süreli oyunları tamamlamak, birlikte takım oluşturmak veya birbirlerine karşı yarışmak gibi uzun bir sürecin parçası olmaktadır. İnternette bir bilgi araştırmak, fotoğraf edisyonu yapmak gibi deneme yanılma yoluyla içerik araştırmak ve üretmek bu türdendir. Bilgisayar kurdu olmak ise, oyunla ilgili takım, kulüp, fan grubu gibi sosyal oluşumlar kurmayı içermektedir. Medya kullanımının sınırlarını aşan, kolektivist bir yanı olan ve uzmanlaşmayı öngören bir türdür.

Tüm bu süreçler teknoloji ve kitle iletişim aygıtlarının bireyler tarafından farklı ölçülerde evcilleştirilmesine işaret etmektedir. Evcilleştirme (*domestication*) teknolojik araçların

gündelik yaşama entegre olarak evin bir parçası haline gelmesi olarak tanımlanabilmektedir (Berker, Hartmann, Punie ve Ward, 2005: 2). Örneğin, televizyonun evin başköşesine konması ve diğer mobilyaların onun konumuna göre düzenlenmesi televizyonun bir dijital bir madde olarak evcilleşmesine örnek gösterilebilir. Çocuklar teknolojik araçların evcilleştirme süreçlerine etkin katılan gruplardır. Bu bakımdan hem tüketici hem de içerik üretici aktörler olarak medya söyleminin hane içinde ve dışında yeniden üretilmesinde önemli rol oynamaktadırlar.

Çocukların dijital medya kullanımına ebeveyn perspektifinden bakıldığında, çocukların tüm içeriklere serbestçe ulaşabilmesi ve kolayca içerik paylaşabilmesi yönündeki endişe en önemli alanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Drotner (2009: 363), çocukların dijital medyayı denetimsiz kullanımında ihlaller ile kimlik performansı bağlamında iki türlü tehlike tespit etmektedir. Çocukların sanal nefret materyallerini paylaşması, siber zorbalıklar ve taciz bunlara örnek gösterilebilmektedir. Bu tür eylemler hem yasayla korumaktadır hem de çocukların kimlik performansına yönelik riskleri içerebilmektedir. Çocukların bu türden endişelere karşı korunmasına yönelik ebeveyn tutumları farklılaşmaktadır.

Ebeveyn-çocuk arasındaki güç ilişkileri, ebeveynlerin çocukları koruma ve kontrol etme tutumlarında açıkça görünür hale gelmektedir. Baumrind'e (1966) göre serbest (*permissive*), otoriter (*authoritarian*) ve buyurgan (*authoritative*) olmak üzere üç tip kontrol modeli bulunmaktadır. Serbest modeli benimseyen ebeveynler cezalandırıcı bir yaklaşıma sahip değildir, çocuklarının istek ve eylemlerine karşı kabul edici ve olumlu bir tutum sergilemektedir. Karar almada çocuğa danışmaktadır ve bilgilendiricidir. Otoriter modeli benimseyen ebeveyn, çocuğu belli kurallara göre şekillendirmeye ve kontrol etmeye çalışır, bu kurallar genellikle daha yüksek bir otorite tarafından belirlenmiş teolojik standartlar olabilmektedir. Çocuğun itaat etmesini bir erdem olarak değerlendirir ve cezalandırıcı ve zorlayıcı önlemler kullanır. Buyurgan ebeveyn ise çocukların etkinliklerinin akılcı ve sonuç odaklı olmasına dikkat eder, kararlarının arkasında yatan nedenleri çocukla paylaşır, sonuç olarak kendi yetişkin görüşünü dayatır, ancak çocuğun bireysel ilgilerinin de farkındadır.

Mintz'e (2009) göre ise ebeveynler çocuklarını korunmuş çocukluk (*protected childhood*) veya hazırlanmış çocukluk (*prepared childhood*) anlayışıyla yetiştirmektedir. Çocuklarını korunmuş çocukluk anlayışıyla yetiştiren ebeveynler Onur'a (2005: 40) göre, çocuklarını yetişkin dünyasının sorunlarından yalıtmakta, toplumsal hayatın gerçeklerini televizyon aracılığıyla öğretmekte ve yalnızca okul gibi kurumlarda sosyalleşmelerini sağlamaktadırlar. Hazırlanmış çocukluk anlayışıyla yetişen çocuklar ise sosyal yaşama karışarak ve modern

çağın sosyal gerçekliğiyle tanışarak toplumsallaşmaktadır. Buradan hareketle ebeveyn gözetiminin çocuğun toplumsallaşması üzerindeki birincil etkisinden söz edilebilir.

Ayrıca Türkiye'deki aileler özelinde bakıldığında, Mayer, Trommsdorff, Kağıtçıbaşı ve Mishra'nın (2012: 64-65) çalışması, aile tiplerinin çocukların ev ve ebeveynle olan bağlılığında belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Onlara göre, karşılıklı bağımlılığa dayalı aile/insan modelindeki (*interdependence*) aileler ataerkil ve kolektivist yapıda olup sıkı aile ilişkileri içinde birbirine bağımlıdır. Bu modelde daha yetkeci ve otoriter ebeveyn davranışı görülmektedir. Bağımsızlık modelindeki (*independence*) ailelerde ise bireycilik kültürü egemendir. Ebeveynler çocuklarının bağımsızlığına ve kendine yetebilmesine önem vermektedir. Duygusal bağlılık modeli (*emotional interdependence*) ise hem kolektivist kültüre sahip olup hem de gelişmiş ve kentleşmiş olan bölgelerde görülmektedir. Yakın aile ilişkileri, ebeveyn denetimi ve aileye duygusal bağlılık vurgulanırken bir yandan da çocuğun bireyleşmesine ve özerkliğine de olanak tanınmaktadır. Bu bakımdan hem bireyciliği hem de kolektivistliği barındırmaktadır. Mayer, Trommsdorff, Kağıtçıbaşı ve Mishra'nın Türkiye'de yürüttüğü araştırmaya göre Türkiye'deki aileler daha çok duygusal bağlılık modelindedir. Bu bakımdan Türkiye'de çocukların ebeveyn gözetimi altında tutulmasıyla birlikte bireyselliklerine de önem verildiği söylenebilir.

Ebeveyn gözetimine çocuk perspektifinden bakılmaya çalışıldığında ise Corsaro (2009: 302), çocukların kendi yaşamlarının kontrolünü almak ve bu kontrolü birbirleriyle paylaşmak için sürekli gayret gösterdiklerinin altını çizmektedir. Çocuklar 2-6 yaş arası erken çocukluk döneminde yetişkin otoritesine karşı çeşitli stratejiler geliştirip sosyal katılıma önem verirken; 7 - 12 yaş arasında ise buna bir de kendi otonomisini kazanma ve akran kültürü içinde farklılaşma arzusu eklenmektedir. Otoriteye karşı çıkma davranışı, giderek pek çok alana genişlediği göz önüne alındığında ebeveynin kontrol edici ve otoriter tutumları ile çocukların çatışma içinde olduğu söylenebilir.

## **SONUÇ YERİNE**

Şüphesiz günümüzde enformasyon ve iletişim teknolojilerinin her yanımıza kadar sızdığı bir ortamda mahremiyet eğitimini bu gelişmelerden bağımsız ele almak neredeyse imkansız hale gelmiştir. İletişim teknolojilerindeki gelişmelerin sonucu olarak, mahremiyetin etkileri bireysel alanın ötesine genişlemiştir ve daha geniş sosyal ve yapısal ilişkilerin etkisi altına girmiştir. Bu çalışma, internet çağında mahremiyet, bireysel ve kamusal haklar, özel alan/kamusal alan olgularını gittikçe iç içe geçen karmaşık bir denkleme dönüştüren



teknolojik dönüşümlerle birlikte çocuklara verilecek mahremiyet eğitiminin hangi ilkeler etrafında gerçekleştirilmesi gerektiği üzerine sosyolojik analizlere odaklanmaktadır. Son olarak dijital bir hayatın getirdiği gözetim ve denetim imkânlarının gerek ebeveynler gerekse de öğretmen gibi başka otorite figürlerinin çocuklarının internet kullanım pratikleri üzerinde tutumlarının çocukların mahremiyeti için ne tür riskli alanlar yarattığı ve mutlak bir dijital denetimin çocuklar üzerinde yaratacağı muhtemel tahribatlar açısından tartışılmıştır. Sanal ortamlarda üretilen ve paylaşılan içerikleri mutlak bir şekilde kısıtlayarak ve denetleyerek dijital bir tiranlık sergilemenin ötesinde bu içeriklerin etkili, verimli ve bilinçli şekilde kullanımını sağlamak üzere bilinçlendirme ve farkındalık çalışmalarının önemi özellikle vurgulanmalıdır.

Mahremiyet ve özerklik çocukluktan itibaren bireyin kişilik gelişiminin temel yapı taşı olduğundan, sosyal ilişkilerin (anne-baba, akraba, yetişkinler) ve kurumların (okul, cami, medya, vb. kamusal kurumların) çocukların özerkliğini tanıyan ve destekleyen bir eğilim içinde olması vazgeçilmez bir önkoşuldur. Ülkemizde çocuk evlilikleri, çocuk ihmal ve istismarları gibi çocuğun vücut bütünlüğüne ve özel yaşamına müdahale vakalarının azımsanamayacak boyutlarda olduğu düşünüldüğünde, mahremiyet eğitimi çocukların, kendilerine ait zihinsel, bedensel ve duygusal alanlarını tanımalarına, bu tür istismarları fark etmelerine ve bunlara kendi kendilerine karşı koyabilmelerine olanak sağlayacak olması açısından büyük önem arz etmektedir. Bu bakımdan mahremiyet eğitimi, öncelikle, çocukların toplumsal aktörler olarak bireysel yapabilme kapasitesine (*agency*) vurgu yapmaktadır. Çocuklar mahremiyet bilincini birincil toplumsallaşma kaynağı olarak ailede veya bakımevlerinde ve okullarda edinmeye başlamaktadır.

## KAYNAKÇA

- Altman, I. (1976). Privacy: A conceptual analysis. *Environment and Behavior*, 8 (1): 7-29.
- Bastable, S. B. ve Dart, M. A. (2007). Developmental stages of the learner. [www.jblearning.com/samples/.../46436\\_CH05\\_000\\_000.pdf](http://www.jblearning.com/samples/.../46436_CH05_000_000.pdf). (Erişim Tarihi: 3.7.2017).
- Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu ve UNICEF. (2010). Türkiye’de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması: Özet rapor. <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/cocuk-istismari-raporu-tr.pdf> (Erişim Tarihi: 11.9.2017).
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behaviour. *Child Development*, 37 (4), 887-907.
- Berker, T., Hartmann, M., Punie, Y. and Ward, K. J. (2005). *Domestication of media and technology*. Berkshire: Open University Press.
- Binark, M. (5.12.2014). Dijital oyun dünyası ve yeni toplumsallaşma biçimleri. *Aljazeera Türk*.

<http://www.aljazeera.com.tr/gorus/dijital-oyun-dunyasi-ve-yeni-toplumsallasma-bicimleri> (Erişim Tarihi: 1.4.2017).<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (20.11.1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. [https://www.unicefturk.org/i/file/Cocuk\\_Haklarına\\_Dair\\_Sozlesme.pdf](https://www.unicefturk.org/i/file/Cocuk_Haklarına_Dair_Sozlesme.pdf) (Erişim tarihi: 25.07.2016).

Brierley Newell, P. (1995). Perspectives on privacy. *Journal of Environmental Psychology*, 15: 87-104.

Castells, M. (2004). *Enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür, ağ toplumunun yükselişi 1. Cilt.* (Çev: E. Kılıç), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Clayton Newell, B., Metoyer, C. A. ve Moore, A. D. (2015). Privacy in the family. B. Roessler ve D. Mokrosinska (Eds.), *Social dimensions of privacy: Interdisciplinary perspectives* içinde (s. 104-121). Cambridge: Cambridge University Press.

Corsaro, W. A. (2005). Collective action and agency in young children's peer cultures. J. Qvortrup (Ed.), *Studies in modern childhood: Society, agency, culture* içinde (s. 231-247). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. J. Qvortrup, W. A. Corsaro ve M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* içinde. (s. 301-315). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood*. California: Sage Publications.

Corsaro, W. A. ve Fingerson, L. (2003). Development and socialization in childhood. J. Delamater (Ed.), *Handbook of social psychology* içinde (s. 125-155). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>

Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood*. Kaliforniya: Sage Publications.

Drotner, K. (2009). Children and digital media: Online, onsite, on the go. J. Qvortrup, W. A. Corsaro ve M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* içinde. (s. 360-374). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Drusian, M. ve Riva, C. (2010). *Bricoleur high tech: I giovani e le nuove forme della comunicazione*. Milano: Guerini.

Erikson, E. H. (1987). *Childhood and society*. Londra: Paladin Grafton Books.

Frones, I. (2005). Structuration of childhood: An essay on the structuring of childhood and anticipatory socialization. J. Qvortrup (Ed.), *Studies in modern childhood: Society, agency, culture* içinde (s. 267-282). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.

Hawk, S. T. (2009). *Stay out of my business! Predicting adolescents' perceptions of parental privacy invasion and related reactions*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hawaii: University of Hawaii.

Horst, H. A., Herr-Stephenson, B. and Robinson, L. (2010). Media ecologies. M. Ito (Ed.), *Hanging out, messing around and geeking out: Kids living and learning with new media* içinde (s. 29-78). Cambridge, MA: The MIT Press.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>

Kağıtçıbaşı, Ç. (1993). *İnsan – aile – kültür*. İstanbul: Remzi.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. (Çev: Kolektif), İstanbul: Koç

Kaya, N. ve Weber, M. J. (2003). Cross-cultural differences in the perception of crowding and privacy regulation: American and Turkish students. *Journal of Environmental Psychology*, 23: 301-309.

Kerr, M. Stattin, H. ve Trost, K. (1999). To know you is to trust you: Parents' trust is rooted in child disclosure of information. *Journal of Adolescence*, 22: 737-752.

Margulis, S. T. (1977). Conceptions of privacy: Current status and next steps. *Journal of Social Issues*, 33 (3): 5-21.

Margulis, S. T. (2003). On the status and contribution of Westin's and Altman's theories of privacy. *Journal of Social Sciences*, 59 (2): 411-429.

Marshall, N. (1972). Privacy and environment. *Human Ecology*, 1, 93-110.

Mayer, B., Trommsdorff, G., Kağıtçıbaşı, Ç. ve Mishra, R. C. (2012). Family models of independence/interdependence and their generational similarity in Germany, Turkey and India. *Family Science*, 3 (1), 64-74.

Mintz, S. (2009). The changing state of childhood: American childhood as a social and cultural construct. *Restaging Childhood Konferansı'nda sunulan bildiri*. Utah: Utah State University. [http://www.usu.edu/anthro/childhoodconference/Reading%20Material/Mintz\\_changing\\_state\\_of\\_childhood\\_001.doc](http://www.usu.edu/anthro/childhoodconference/Reading%20Material/Mintz_changing_state_of_childhood_001.doc) (Erişim Tarihi: 3.4.2017).

Onur, B. (2005). Çocuk yetiştirme. *Türkiye'de çocukluğun tarihi içinde* (s. 253-283). Ankara: İmge Kitabevi.

Van Dijck, J. (2011). Facebook as a tool for producing sociality and connectivity. *Television*

Rüstemli, A. ve Kökdemir, D. (1993). Privacy dimensions and preferences among Turkish students. *The Journal of Social Psychology*, 133 (6): 807-814.

Scarcelli, C. M. ve Riva, C. (2016). Digital literacy circulation: Adolescents and flows of knowledge about new media. *Tecnoscienza: Italian Journal of Science & Technology Studies*, 7 (2), 81-101.

Sennett, R. (2014). *Otorite*. (Çev: K. Durand), İstanbul: Ayrıntı. [1]  
[SEP]

Stevenson, N. (2015). *Medya kültürleri: Sosyal teori ve kitle iletişimi*. (Çev: G. Orhon; B. E. Aksoy), Ankara: Ütopya. [1]  
[SEP]

TÜİK. (2013). 06-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya, 2013. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> (Erişim Tarihi: 4.3.2017).

Westin, A. F. (2003). Social and political dimensions of privacy. *Journal of Social Issues*, 59 (2): 431-453.

[www.jblearning.com/samples/.../46436\\_CH05\\_000\\_000.pdf](http://www.jblearning.com/samples/.../46436_CH05_000_000.pdf). (Erişim Tarihi: 3.7.2017).

Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2005). Çocukta ahlaki gelişim. *Bilim ve Düşünce Dergisi*, 5 (3). <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=243> (Erişim Tarihi: 28/09/2017).

Yüksel, M. (2003). Mahremiyet hakkı ve sosyo-tarihsel gelişimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 58 (1): 181-213.

The Global Slavery Index. (2014). [http://www.dh-cii.eu/0\\_content/Global\\_Slavery\\_Index\\_2014\\_final\\_lowres.pdf](http://www.dh-cii.eu/0_content/Global_Slavery_Index_2014_final_lowres.pdf) (Erişim Tarihi: 9.9.2017).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf> (Erişim Tarihi: 10.9.2017).

World Health Organization. (2017). Child maltreatment. [http://www.who.int/topics/child\\_abuse/en/](http://www.who.int/topics/child_abuse/en/) (Erişim Tarihi: 10.9.2017).

---

## EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİSİ OLMAK: ÖĞRENCİLERİN DENEYİMLERİNE DAYALI FENOMENOLOJİK BİR ARAŞTIRMA

---

Ali Çağatay KILINÇ<sup>347</sup>, Serkan KOŞAR<sup>348</sup>, idem KOŞAR<sup>349</sup>, Emre ER<sup>350</sup>

### ÖZET

*Bu araştırmanın amacı öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkarak eğitim fakültesinden öğrenci olmanın anlamını ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemi ve betimsel fenomenolojik desenden kurgulanan bu araştırmaya iki farklı üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt, maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemlerinin sistematik bir biçimde kullanımıyla seçilen toplam 19 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırma grubu tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, Giorgi'nin (2009) öne sürdüğü parantezleme, fenomenolojik redüksiyon, imgesel çeşitleme ve deneyimlerin genel yapısına ilişkin bir senteze varılması olarak isimlendirilen 4 basamaklı bir veri analizi süreci takip edilmiştir. Araştırma sonuçları eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim fakültesinde öğrenci olmanın anlamını yaşam boyu öğrenme süreci olarak ifade ettiklerini göstermektedir. Öğrenciler geleceğin toplum üyelerini yetiştirmede sürekli öğrenmenin, kendini geliştirmenin, çağın gereklerine uyum sağlamanın, değişimi ve gelişimi desteklemenin, şimdi bir öğretmen adayı gelecekte de öğretmen olarak akademik ve kültürel gelişimin önemine vurgu yapmışlardır.*

**Anahtar Kelimeler:** Üniversite, eğitim fakültesi, beklenti, fenomenoloji

### GİRİŞ

Üniversiteler ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmek için eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet faaliyetlerine yürüten kurumlardır (T.C. Anayasası, 1982). Ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştiren üniversiteler bir yandan gerçekleştirdikleri bilimsel araştırma/faaliyetlerle bilimsel bilgi üretiminin dinamosu olurken bir yandan da topluma hizmet uygulamaları ile toplumların sürekliliğini sağlayan önemli bir güç merkezi olma işlevlerini yüzyıllar boyunca

---

<sup>347</sup> Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, cagataykilinc@karabuk.edu.tr,

<sup>348</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, skosar@gazi.edu.tr

<sup>349</sup> Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, didemkosar@hacettepe.edu.tr

<sup>350</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, emreer@yildiz.edu.tr

sürdürmüşlerdir. Her ne kadar Antik Yunan döneminin akademileri ya da İslam dünyasının önemli eğitim kurumları arasında yer alan medreseler bugün üniversiteden anladığımızı benzer yükseköğretim fonksiyonlarını yüklenmiş olsalar da Bologna (1088), Paris (1150) ve Oxford'un (1167) bugünkü üniversitenin tarihsel anlamda başlangıcını oluşturduğu ifade edilebilir (Çetinsaya, 2014). Ardından bilimsel bilgi üretimini ve buna bağlı olarak lisansüstü öğretimi ön plana alan bir tavırla Berlin Üniversitesi aracılığıyla yayılan Humboldt tarzı üniversiteler yaygınlaşmış ve araştırma üniversitesi olarak kavramsallaştırılan bu üniversitesi tipi Ortaçağ üniversitesi anlayışından önemli bir kopuşu teşkil etmiştir (Wissema, 2009). 20. yüzyılda bu anlamda gerçekleşen bir diğer kırılma Amerikan tarzı üniversitelerin araştırma üniversitesine eklediği topluma hizmet anlayışıyla gerçekleşmiş; bu bağlamda disiplinlerarası yaklaşımlar ve çalışmalar artmış, üniversite-toplum-sanayi-devlet ilişkileri saydamlaşmış, yükseköğretimde küreselleşme ve kitleselleşme akımları ivme kazanmıştır (Şimşek ve Adıgüzel, 2012). Özellikle II. Dünya Savaşı'nın bitimini izleyen yıllarda ABD ve Avrupa'da yükseköğretim talebinde çok hızlı bir artış yaşanmış ve yükseköğretim gören öğrenci sayısında ciddi artışlar yaşanmıştır (Trow, 2007). Özellikle son 50-60 yıllık süreçte üniversiteler kitleselleşme ve evrenselleşme akımları ile elit grupların tekelinden çıkmış, artan öğrenci sayısı finansman sorunlarını tetiklemiş, bilgi toplumu ve ekonomisinin talep ettiği insan niteliğinin farklılaşması bu anlamda üniversiteye farklı roller yüklemiş, üniversiteler sundukları hizmetin kalitesini artırma ve bunu sürdürme sorumluluğuyla karşı karşıya kalmış, meslektaş yönetimi anlayışını yavaş yavaş yerini profesyonel yönetimlere bırakmış ve üniversiteler uluslararasılaşma sürecine etkin katılım sağlamak durumunda kalmışlardır (Çetinsaya, 2014). Başka bir ifadeyle özellikle son dönemde yaşanan gelişmeler üniversiteleri rolleri, betimlenmesi, anlaşılması ve tartışılması zor kurumlar haline getirmiştir. Üniversiteden beklentilerin farklılaşması ve çeşitlenmesi de bu tartışmaların güncel kalmasına zemin hazırlamıştır. Bu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin deneyimlerinden yola çıkarak onların eğitim fakültesi öğrencisi olmayı nasıl anlamlandırdıkları ortaya konmaya çalışılmıştır.

## YÖNTEM

### Desen

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desende kurgulanmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda belli bir fenomeni deneyimlemiş bireylerin bu fenomene ilişkin olarak ürettikleri anlam ortaya konmaya, betimlenmeye ve açıklanmaya çalışılır (Ersoy, 2016). Bu araştırmada eğitimde fakültesi bünyesinde bir lisans programının son sınıfında

okuyan bireylerin deneyimlerine odaklanılmış ve bu deneyimin altında yatan anlamların betimlenmesi amaçlanmıştır.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme sistematik bir biçimde kullanılmasıyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırma problemine dayalı olarak derinlemesine ve sağlıklı veriyi elde etmek için kullanılan örnekleme yöntemlerinden biridir. Ölçüt örneklemede araştırma problemine en uygun nitelikteki katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesine olanak sağlamaktadır. Bu çalışmaya katılmadaki ölçüt öğrencilerin son sınıfta okuyor olmalarıdır. Bunun nedeni olarak son sınıf öğrencilerinin daha fazla deneyim biriktirmiş olduğu varsayımı gösterilebilir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin her birinin eğitim fakültelerinin farklı programlarında öğrenim görüyor olmalarına özen gösterilmek suretiyle maksimum çeşitlilik örnekleme uygun hareket edilmeye çalışılmıştır. Son olarak kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenen katılımcı adayları arasından en kolay ulaşılacak ve veri toplanabilecek katılımcılar belirlenmiştir. Buna araştırmaya toplam 19 eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin 8'i Hacettepe ve 11'i Gazi Üniversitesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 4'ü erkek, 15'i kızdır ve yaşları 20-23 arasında değişmektedir. Son olarak öğrenciler sınıf, fen bilgisi, ilköğretim matematik, okul öncesi, Alman dili eğitimi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, matematik, İngiliz dili eğitimi ve biyoloji bölümlerinde öğrenim görmektedirler.

### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Çalışma verilerinin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda araştırmanın amacına uygun 2 soru bulunmaktadır. Bu sorularla öğrencilerin eğitim fakültesi öğrencisi olmayı nasıl anlamlandırdıkları ve eğitim fakültesi öğrencisi olarak hangi deneyimleri yaşadıkları belirlenmeye çalışılmaktadır. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma kapsamında belirlenen öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 45-50 dakika sürmüştür. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde *ses kaydı ve not tutma* tekniği kullanılmıştır. Doğrudan alıntılarda eğitim fakültesi öğrencileri “Ö1, Ö2” şeklinde sembolize edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, Giorgi'nin (2009) öne sürdüğü 4 basamaklı veri analizi süreci kullanılmıştır. Bu basamaklar; *parantezleme*, *fenomenolojik redüksiyon*, *imgesel çeşitleme* ve *deneyimlerin genel yapısına ilişkin bir senteze varılmasıdır*. Bu bağlamda verilerin analizinde araştırmacıların araştırmanın konusuna ilişkin tüm bilgi, değer, algı, düşünce ve deneyimlerini askıya almaları olarak ifade edilen parantezleme, görüşme metinlerinde yer alan eğitim fakültesinde öğrenci olmaya ilişkin öğrencilerin deneyimleriyle ilgili anlam birimlerinin belirlenmesine göndermede bulunan fenomenolojik redüksiyon, fenomenolojik redüksiyonla ortaya çıkarılan anlam birimlerinden hareketle eğitim fakültesinde öğrenci olma fenomeninin yapısal temalarına ulaşma anlamına gelen imgesel çeşitleme ve son olarak ortaya çıkan anlam ve özlerin sentezlenmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler mümkün olduğunca *uzun tutulmaya* çalışılmış, görüşme sonucunda ortaya çıkan veriler kayda geçirilerek *katılımcıların teyidine* sunulmuş, tüm araştırma boyunca *ayrıntılı betimlemeler* yapılmış, araştırmanın farklı boyutlarında (amaçları, soruları, yöntemi vb.) *tutarlılık sağlanmaya* çalışılmış, teyit edilebilirlik mekanizması uzman görüşü ile etkin bir biçimde kullanılmış ve araştırmanın bütününe ilişkin *uzman görüşlerine* başvurulmuştur. Bu şekilde araştırmanın inandırıcılığı (iç geçerlik), aktarılabilirliği (dış geçerlik), tutarlılığı (iç güvenilirlik) ve teyit edilebilirliği (dış güvenilirlik) sağlanmaya çalışılmıştır.

## BULGULAR

Eğitim fakültesi öğrencisi olma fenomeninin yapısı ve özü aşağıdaki bileşenlerden oluşmaktadır:

**Yaşam Boyu Öğrenebilme:** Eğitim fakültesinde öğrenci olmak yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmektir.

**Geleceğin Mimarı Olabilme:** Eğitim fakültesi öğrencisi olmanın bileşenlerinden biri geleceğin yetişkinlerinin hayatlarında iz bırakabilmek, gelecek nesilleri yetiştirmektir.

**Belirli Akademik Ve Kişisel Özelliklere Sahip Olabilme:** Geleceğin nesillerini yetiştirmekle sorumlu olan bireylerin bir takım kişisel ve akademik özelliklere sahip olmaları gerekmektedir.

**Gelecek Kaygısı Taşıma:** Eğitim fakültesi öğrencisi olmak gelecekte bir takım sınavlara girmeyi, atanma kaygısı taşımayı içermektedir.

**Mesleğin Toplumsal Statüsünü Yükseltme:** Eğitim fakültesi öğrencisi olmak, toplumun bu fakülteye ve mesleğe ilişkin olumsuz bakış açısı ile karşılaşmayı da içermektedir.



Araştırmaya katılan öğrenciler, yaşam boyu öğrenebilmeyi, geleceğin mimarı olabilmeyi, belirli akademik ve kişisel özelliklere sahip olmayı, gelecek kaygısı taşımayı ve mesleğin toplumsal statüsünü yükseltmeyi eğitim fakültesi öğrencisi olmanın temel bileşenleri arasında göstermektedirler. İzleyen paragraflarda eğitim fakültesi öğrencisi olma deneyiminin yapısını oluşturan bileşenler ayrıntılarıyla betimlenmiş ve katılımcılardan elde edilen doğrudan alıntılarla aşağıda sunulmuştur.

**A- Yaşam Boyu Öğrenme:** Katılımcılar eğitim fakültesinde öğrenci olmanın yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmeyi bir diğer ifadeyle sürekli öğrenmenin yaşam boyu devam ettirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak Öğrenci 1 “Eğitim fakültesinde öğrenci olmak, bir yandan da sürekli öğrenci kalmayı *yaşam boyu öğrenmeyi hiç bırakmamayı* kabul etmek demek. Bir eğitimci *sürekli öğrenmeyi* asla bırakmamalı ve zamana yenilmemelidir (Ö1)” ve Öğrenci 2 “Eğitim fakültelerinde okuyanlar sürekli yaptıkları ödevler neticesinde *ön bilgi ya da bilgiyi tazeleme* konusunda avantaj yaşarlar (Ö2)” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra Öğrenci 3 “Eğitim fakültesi öğrencisi olmak benim için topluma eğitim almış ve *kendisini eğitmeye devam eden* bir birey olarak dönmek ayrıca etkileşim fırsatı bulduğum kişilerde bu bilinci oluşturmak anlamına geliyor (Ö3)” olarak Öğrenci 14 ise “Eğitim fakültesi öğrencisi olmak *yaşam boyu öğrenme kavramını* bana sürekli hatırlatan bir olgu. Eğitimin temel yapısının öğretildiği bu fakültede olmak benim de ilerde çocuklara öncelikli olarak eğitimin ne olduğunu anlatmaya çalışmam gerekliliğini gösteriyor (Ö14)” olarak yaşam boyu öğrenmenin sürekliliğinin önemine vurgu yapmışlardır. Öğrenci 15 ise eğitim fakültesi öğrencisi olmayı sürekli gelişim ile ilişkilendirerek bir öğretmen adayı olarak çeşitli seminer, kongre veya toplantılara katılıma değinmiştir ve görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir; “Eğitim fakültesi öğrencisi diyoruz; *her konuda sadece kendi alanında değil; kendini geliştirmeli makaleler okumalı, seminerlere çalışmalara ve eğitim kongrelerine katılmalıdır.* Ben hepsini yapıyorum değil fakat elimden geldiğince yapmaya çalışıyorum ve yapmam gerektiğini de düşünüyorum (Ö15)”.

**B- Geleceğin Mimarı Olabilme:** Katılımcılar eğitim fakültesi öğrencisi olmanın bileşenlerinden bir diğerinin geleceğin yetişkinlerinin hayatlarında iz bırakabilmek ve gelecek nesilleri yetiştirmek olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci 1 eğitim fakültesi öğrencisi olmanın en önemli bileşenlerinden birini geleceğin nesillerini yetiştirme olduğunu buradan hareketle de öğrencinin hayatına dokunmanın önemini dile getirerek görüşlerini “Benim için eğitim fakültesinde öğrenci olmak, elinde büyük bir güce sahip olmak demek. Bu güç öyle bir güç ki, iyi anlamda kullandığın ve hakkını verebildiğin takdirde ülkene ve milletine olan

sorumluluğunu yerine getirebilmede senin en büyük aracın; fakat tersini yapıp hakkını veremediğin takdirde ise yalnızca kendine değil bir ülkenin geleceğini inşa etmekte rol alan yeni nesillere ve dolayısıyla o ülkeye yapılacak bir haksızlık. Eğitim fakültesinde öğrenci olmak demek, *geleceğin öğretmeni olup yine geleceğin yetişkinlerinin hayatında iz bırakmak* demek. Bu bizim alanımızın en önemli noktalarından bir tanesi bana kalırsa, bir tane çocuk dahi olsa hayatına dokunabilmiş ve ona iz bırakabilmiş olmak alanın en mucizevi noktası (Ö1)” şeklinde belirtmiştir. Öğrenci 2 ise öğretmenler sayesinde toplumun diğer üyelerinin yetiştiğini bu nedenle öğretmenlerin önemine değinmiştir, görüşlerini “Eğitim fakültesi öğrencisi olmak, benim için; başöğretmenin izinde geleceğimizi temsil eden *yeni nesilleri yetiştirme imkânına ve yeterliliğine sahip olmak* gurur vericidir. Öğretmenler sayesinde topluma yararlı, dürüst, çalışkan, işlerinde yeterli insanlar yetişir. Ve bu insanlar ülkelerini ileriye taşır. (Ö2)” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 3 eğitim fakültesi öğrencisi olmanın gelecek için nitelikli bireyler yetiştirmek olduğunu “Eğitim fakültesi öğrencisi olmak benim için *nitelikli bireyler yetiştirmek* için bir yol anlamına geliyor. Öğretmen adayı olduğum bu fakültede geleceğin öğretmeni olmak anlamına geliyor (Ö3)” şeklinde Öğrenci 7 ise geleceğin şekillenmesinde öğretmen adaylarının önemini “Eğitim fakültesi öğrencisi olmak benim için yoğun çaba, ilgi ve kendini adama anlamına gelir. Çünkü bana göre donanımlı, sürekli öğrenen konumunda olan, yeniliklere açık bir insan olarak yetişmek *geleceği inşa edecek olan her öğretmen adayında* bulunması gereken niteliklerdir. Aslında geleceğin mimarları olarak öğretmenlerin çok önemli bir role sahip olduğunu kendim eğitim fakültesinde öğrenci olunca daha iyi anladım (Ö7)” şeklindeki görüşleri ile belirtmişlerdir. Öğrenci 9, Öğrenci 11 ve Öğrenci 12’de kendileri gibi tüm eğitim fakültesi öğrencilerinin geleceği şekillendirmede ve değiştirmede anahtar rol üstelendiklerine vurgu yaparak gelecek nesillere yararlı olmanın önemine değinmişler ve görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir; “Geleceğin bireyleri öğretmenlerin elinde şekillenir. Bir eğitim fakültesi öğrencisi olarak, okulun ilk yılında, geleceği şekillendirebileceğimiz sadece bir sözden ibaret gibi görünürdü. Ben de öğretmen olmayı Atatürk’ün tüm okullarda baş köşelere yazılan yazısı “Öğretmenler, yeni nesil sizlerin eseri olacaktır.” sözüyle tanımlardım. Fakat okulda aldığımız eğitim arttıkça, stajlarda öğrenme ortamını gördükçe ve üniversiteli oldum havası üzerimden kalktıkça fark ettim ki *bizler gerçekten geleceği değiştirebiliriz*. Bunu yapmak için iyi bir eğitime ve değişim için gönüllü olmaya ihtiyacım var (Ö9)”; “Her zorluğa rağmen eğitim aşkıyla çocuklara bir şey öğretme sevdasından vazgeçmemektir. Sadece *çocuklar da değil ailelere, arkadaşlara, çevreye yararlı olmayı* hedefleyen eylemlerde bulunmaktır (Ö11)”; “Benim için eğitim fakültesi öğrencisi olmak aydınlık anlamına geliyor. Çünkü bizler eğitim fakültesinde eğitim

arak çocuklara ışık olmak için uğraşacağız. Eğitim fakültesi öğrencisi *gelecek nesillere aktaracağı* gerekli bilgi ve beceriye sahip olmak için çabalayandır. Üniversitede dersimize giren bütün öğretmenlerimiz öğretmenlik mesleğinin çok önemli olduğunu, çocukların hayatlarını, toplumu, geleceği değiştirecek kişilerin bizler olduğunu söylediler. Üniversiteye gelene kadar bu söylenenlerin ne kadar önemli olduğunun farkında değildim (Ö12)”.

**C-Belirli Akademik Ve Kişisel Özelliklere Sahip Olabilme:** Katılımcılar eğitim fakültesi öğrencisi olmayı belirli akademik ve kişisel özelliklere sahip olabilme ile ilişkilendirmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Öğrenci 3 sahip olunması gereken kişisel ve akademik özellikleri yenilikçi olma, öğrenmeyi sevme, iletişimi güçlü kişiler olmakla açıklamaktadır. Söz konusu düşüncelerine ilişkin olarak da “Eğitim fakültesi öğrencisi olmayı *gelişmeye açık, yenilikçi, iş birliğini seven, iletişim becerileri kuvvetli, insanlarla bir arada olmayı seven, öğretmeyi, öğrenmeyi seven sosyal bireyler* olarak algılıyorum; geleceğin öğretmen adaylarını, alanda araştırmalar yapmaya aday bireyler olarak algılıyorum (Ö3)” ifadeleriyle bu görüşlerini ayrıntılı olarak betimlemektedir. Öğrenci 12 ise akademik ve kişisel özellikleri Öğrenci 3’ün görüşlerine benzer şekilde yeniliklere açık, öz-değerlendirme yapabilen, eleştiren, sorgulayan kişiler olabilme bağlamında öne çıkarmaktadır. “Eğitim fakültesi öğrencisi her konuda *bilgiye açık, yenilikçi, eleştiren, öz değerlendirme yapabilen, sorgulayan, tartışmaya açık bireydir. Düşüncelerini dile getirmekten çekinmeyendir.* Uzun yaşamın ve heybetin simgesi olan çınar ağaçları gibi olmalıyız. Mesleğimizi yaptığımız sürece hem bir lider gibi heybetli hem de dinamikliği kaybetmememiz gerektiğinin bilincinde olmalıyız. Sürekli yenilenmek, yeni güzelliklere tomurcuklanmak için can atmalıyız (Ö12)” ifadeleri ile sahip olunması gereken özellikleri eğitim fakültesi öğrenci olma altında değerlendirmektedir. Öğrenci 15 ise yine iletişimin güçlü olması, eleştiren-sorgulayan bireyler olmayı, sadece kendi dediklerini değil karşısındakini de dinleyerek fikirlerini almanın önemini “Öğretmenlik mesleğini yapacak olan kişinin insanlarla diyalogunun iyi olması dolayısıyla *iletişiminin kuvvetli* olması gerekiyor. *Vicdan sahibi,* yaptıklarını sorgulayan sadece kendi fikirlerini değil danışmalığını yaptığı öğrencilerinin de fikirlerini alması gerekiyor (Ö15)” şeklindeki görüşleri ile bildirmiştir.

**D- Gelecek Kaygısı Taşıma:** Katılımcılar, gelecek kaygısının olmasının eğitim fakültesi öğrencisi olmanın bileşenlerinden biri olarak belirtmişlerdir. Öğrenci 4, Öğrenci 6 ve Öğrenci 11 eğitim fakültesinde öğrenci olmanın mezuniyet sonrası iş bulabilme, KPSS, atanma kaygısı, mesleğini yapabilme endişesi içerdiğini belirtmişler ve görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir; “Bütün öğretmenler elbette önemlidir ama okul öncesi öğretmeni olarak çocuğun

eğitim ğretim hayatına ilk tuğlayı koyan aileden sonra biz oluyoruz. Çocukların bu kritik evresinde onun belki de hayatını etkiyecek öğretmenler olacağız. Bu nedenle eğitim fakültesinde ğrenci olmak benim için çok değerli. Ama *gelecek kaygısı taşımayan* bir ğrenci olmayı tercih ederdim. Sonuçta mezun olunca hayatın bizi nereye sürükleyeceğini bilmiyorum (4) ; “Eğitim fakültesini okurken güzel, eğlenceli bir eğitim hayatı geçirirken öğretmenliğin kara kaderi olan KPSS sınavının korkusunu son senede yaşamak biraz yıkım süreci oluyor. O yüzden gelecek kaygımız olmadan eğitim hayatımızı dolu dolu geçirmek alan içi ve alan dışı seçmeli dersleri almak istiyoruz ama ne yazık ki *KPSS* yüzünden bunu yapma fırsatı ve süresi bulamıyoruz (6)” ; “Eğitim fakültesinden *mezun olup atanamamak* ve başka işler yapmaktır. Başka işi yaparken bile eğitim fakültesi mezunu olunduğunun insanlar tarafından hissedilmesidir. Mesleği hakkını vererek yapmaktır (11)”.

**E- Mesleğin Toplumsal Statüsünü Yükseltme:** Katılımcılar, eğitim fakültesi ğrencisi olma ile toplumun bu fakülteye ve mesleğe ilişkin olumsuz bakış açısı ile karşılaşmayı ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin hak ettiği değerini görmediğini belirten ğrenci 5 “evremdeki insanlar “Hangi bölümde okuyorsun?” diye sorduklarında eğitim fakültesinde okuduğumu söylediğim zaman kmseyen bir tavırla ve herkesin gidebileceği önemsiz bir meslekmiş gibi tepki verdiklerini gözlemliyorum. Bu tarz tepkiler aldığım zaman öğretmenlik mesleğinin değer görmediğini düşünerek üzülüyorum (5)” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer şekilde ğrenci 6 ve ğrenci 7 de öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün artması gerektiğine vurgu yapmışlar ve “ğretmenlik mesleğinin gerçek anlamda *kutsal olduğu bir statüye getirildiği* zaman daha iyi yerlere geleceğini düşünüyorum (6)” ; “İnsanların genel olarak eğitim fakültelerine gereken önemi, ilgiyi ve hassasiyeti göstermediklerini düşünüyorum. Ne yazık ki öğretmenlik mesleğinin *son are-alternatif* olarak görüldüğünü düşünüyorum (7)” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrenci 9, eğitim fakültesi ğrencisi olduğunu belirttiğinde aldığı olumsuz tepkileri “Toplumdaki çoğu insanın ‘eğitim fakültesinde okuyorum.’ dediğimde *verdiği tepkiler* beni mutsuz etmektedir. İnsanlar sadece maaşına, statüsüne veya okula giriş puanına bakarak beni bir kategoriye sokmaya çalışıyorlar (9)” sözleriyle vurgulamıştır. Öğrenci 15 eğitim fakültesinin kendisine kazandırdıklarına değermiş ancak okuduğu bölümün bazıları tarafından hafife alan ve önemsenmeyen görüşleri ile karşılaştığını şu şekilde belirtmiştir ; “şu an eğitim fakültesi son sınıf öğrencisiyim ve bana niversitemin hocalarının getirilerinin çok olduğunu düşünüyorum. İnsanlarla karşılaştığımda, bölümün ne diye sorduklarında okul öncesi ğretmenliği diyorum ve bazı insanların *okul öncesi ğretmenliği bölümünü hafife aldıkları; eğitim ğretim*

*hayatında olsa olur olmazsa olmaz kefeye koydukları bir bölüm olduğunu söylemeleriyle karşılaşıyorum. Hala bu algının devam etmesi, sürdürülmesi üzücü... (Ö15)”. Son olarak Öğrenci 16 ise “Eğitim fakültesinde öğrenci olmayı görüşlerimle anlatmadan önce toplumun eğitim fakültesinde okuyanlara bakışını biraz anlatmak istiyorum. Her dönem farklı mesleklerin popüler olduğu son zamanlarda öğretmenliğin her zaman yerini koruduğunu görmekteyiz. Saygı gören ve tercih edilen bu mesleğin özellikle toplumun bir kısmı “okuması çok kolay, ne yapıyorsunuz ki sanki yata yata mezun oluyorsunuz vb.” şeklinde bakıyor. Bu bakış açısındaki insanlar mesleğini yapan öğretmenlere de bu gözle bakmaya devam ediyor. Oysa doktorundan astronotuna tüm mesleklere sahip olmuş bireylerin, bir öğretmen tarafından yetiştirildiğini unutmamak gerekir (Ö16)” diyerek mesleğin ve fakültenin toplumsal statüsüne ilişkin bazı toplum üyelerinin olumsuz bakış açılarını yansıtmıştır.*

## **SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

Katılımcılar eğitim fakültesinde öğrenci olmanın anlamını yaşam boyu öğrenme süreci olarak ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler geleceğin toplum üyelerini yetiştirmede sürekli öğrenmenin, kendini geliştirmenin, çağın gereklerine uyum sağlamanın, değişimi ve gelişimi desteklemenin, şimdi bir öğretmen adayı gelecekte de öğretmen olarak akademik ve kültürel gelişimin önemine vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte katılımcıları eğitim fakültesi öğrencisi olmanın bileşenlerinden bir diğerini geleceğin yetişkinlerinin hayatlarında iz bırakabilmek, gelecek nesilleri yetiştirmek olarak belirtmişlerdir. Bu bağlamda geleceğin bireylerinin yetişmesinde öğretmenlerin rolüne ve önemine değinmişlerdir. Buna yönelik olarak da mesleği severek yapmanın, bölümde isteyerek okumanın sorumluluklarına değinmişlerdir.

Katılımcıların görüşlerine göre geleceğin nesillerini yetiştirmekle sorumlu olan bireylerin bir takım kişisel ve akademik özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgiye açık, yenilikçi, eleştiren, öz değerlendirme yapabilen, sorgulayan, tartışmaya açık, öğreneni öğretmekten mutlu olan, iletişimi güçlü olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Katılımcılar eğitim fakültesinde öğrenci olmanın atanma, iş bulma, KPSS gibi nedenlerle gelecek kaygısı içerdiğini belirtmişlerdir. Mesleğin toplumsal statüsü hakkında olumsuz bakış açısı taşıyan ve bunu yansıtan kişilerle karşılaşma durumuna değinmişlerdir.

Araştırma bulgularından yola çıkarak eğitim fakültesinde öğrenci olmaya yönelik olarak yapılacak ölçek geliştirme çalışmaları için teorik zemin işlevi görebileceği düşünülmektedir.

Öğretmen Strateji Belgesi'nde (2017-2023) de belirtildiği üzere öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirme ve mesleğin statüsünü güçlendirme amacıyla öğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirme, kurumlar ve bölgeler arası farklılıklara göre iyileştirici tedbirler alma, kariyer ve ödüllendirme sistemini geliştirme çalışmaları yapılmalı. Eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini sürdürecektir bilgi, beceri ve donanım kazandıracak etkinlikler ve faaliyetler artırılmalı, bu etkinliklere katılımları için teşvik edilmelidirler. Ayrıca bu araştırmanın, eğitim fakültesi öğrencisi olma kavramının “gelecek kaygısı taşıma” ya da “yaşam boyu öğrenme” gibi görece olarak daha az temas edilmiş noktalarına ilişkin ürettiği bulguların, özellikle bundan sonra eğitim fakültesi öğrencisi olmaya yönelik yapılacak kavramsallaştırmalara ya da boyutlandırmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

### KAYNAKÇA

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası* (2. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. İçinde, A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 51-104). Ankara: Anı.

Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

Şimşek, H. ve Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde yeni bir üniversite paradigmasına doğru. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 250-261.

T.C. Anayasası (1982). <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> adresinden erişim sağlanmıştır.

Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In, Forest J. J. F. & Altbach P. G. (eds.). *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Dordrecht: Springer.

Wissema, J. G. (2009). *Üçüncü kuşak üniversitelere doğru* (Çev.: Özyeğin Üniversitesi). İstanbul: Özyeğin Üniversitesi Yayınları.

---

## ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİKLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

---

Serkan KOŞAR<sup>351</sup>, Emre ER<sup>352</sup>, Zeki ÖĞDEM<sup>353</sup>, Didem KOŞAR<sup>354</sup>

### ÖZET

*Bu çalışmanın amacını öğretmenlerin öz yeterliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 17 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma verilerinin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, nitel araştırma veri analizi tekniği olarak betimsel analiz kullanılmıştır. Kavramsal çerçeveye uygun olarak kodlamalar yapılarak ifadeler tablo halinde gösterilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öz yeterliği etkileyen bireysel, okul içi ve okul dışı faktörler olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre çeşitli öneriler getirilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, öz yeterlik, durum çalışması

### GİRİŞ

Öz yeterlik kavramı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak incelenen bir kavram olarak alan yazında yer almaktadır. Öz yeterlik, bireylerin amaçlarını gerçekleştirirken çevresel etmenleri olumlu bir biçimde yönetmeleri ve karşılaştıkları engellere karşı dayanaklı olduklarına yönelik inançları olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Bandura, öğretmenlerin öz yeterliğini etkileme potansiyeli olan dört önemli faktörün olduğunu belirtmektedir. Bu faktörler; (i) sözel ikna, yani öğretmenlerin diğer öğretmenlerden, okul müdürlerinden ya da müfettişlerden duydukları cesaret verici ve destekleyici söz ve davranışlarını; (ii) dolaylı yaşantılar, öğretmenlerin meslektaşlarının başarı ya da başarısızlıklarını gözlemleyerek bireysel yeterlikleri hakkında yorum yapmalarını; (iii) psikolojik durum, psikolojik durumun bireylerin öz yeterlik algılarında önemli bir etmen olarak görülmesini ve (iv) mesleki ustalık deneyimleri, öğretmenlerin geçmiş mesleki deneyimlerinin öz yeterlik algılarında önemli bir etmen olarak görülmesini, ifade etmektedir. Bu açılardan incelendiğinde öz yeterlik kavramı, öğretmenlerin okulda öğrencilere sunulan öğrenme olanaklarının zenginleştirilmesi ve her

---

<sup>351</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, skosar@gazi.edu.tr

<sup>352</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, emreer@yildiz.edu.tr

<sup>353</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, zekiogdem15@hotmail.com

<sup>354</sup> Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, didemkosar@hacettepe.edu.tr

öğrenciye ihtiyaç duyduğu akademik ve sosyal desteğin sağlanması bakımından sorumluluk almaları konusunda üzerinde önemle durulan bir kavram olmuştur.

Öz yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini kullanma ve sınıf içinde öğrenme pratiklerini değiştirme eğiliminde oldukları (Guskey, 1988), ayrıca öz yeterlikleri yüksek öğretmenlerin anlama güçlüğü çeken ve akademik başarıları düşük olan öğrencilere yönelik daha fazla zaman harcama eğiliminde oldukları, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak ders içeriklerini farklılaştırdıkları, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaya çalıştıkları ve mesleğe bağlılıklarının yüksek olduğu ifade edilmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmen öz yeterliği ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmen öz yeterliğinin okul müdürünün liderlik stiliyle (Kurt, 2009), öğretmenlerin değişime direnme davranışlarıyla (Çalık, Koşar, Kılınç ve Er, 2013), örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla (Yücel, Yalçın ve Ay, 2009), öğretmen profesyoneli ve güven (Koşar, 2015) kavramlarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kişilik özellikleri ile öz yeterlik algılarının incelendiği bir araştırmada, öğretmenlerin genel olarak kendi öz yeterlik düzeylerini yüksek olarak algıladıkları ve dürüstlük ile açıklık kişilik boyutlarının öğretmen öz yeterliğiyle (Djigic, Stojiljkovic ve Doskovic, 2014) ve öz yeterlik kavramının okulun kendine özgü durumsal özellikleriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Raudenbush, Rowan ve Cheong, 1992).

Alan yazında yoğun olarak kullanılan ve Türkçeye uyarlanan öğretmen öz yeterliği ölçeğinde (i) öğrenci katılımı, (ii) öğretim stratejileri ve (iii) sınıf yönetimi olmak üzere üç boyut bulunmaktadır. Öğretmen öz yeterliği, öğretmenin öğretim süreçlerinde başarılı olması ve bu süreçte öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkileyebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmen öz yeterliğine ilişkin yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu nicel araştırma yöntemleriyle sürdürülmüş, öz yeterlik kavramına ilişkin yapılan nicel çalışmaların bulgularını desteklemeye yarayacak nitel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Buradan hareketle bu çalışmanın temel amacını öğretmenlerin öz yeterliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu temel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır, (i) Öğretmenlerin öz yeterlik kavramına ilişkin tanımlamaları nasıldır? ve (ii) Öğretmenlerin öz yeterliğini etkileyen bireysel, okul içi ve okul dışı faktörler nelerdir?

## **Yöntem**



## Desen

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseninde bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyleri, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

## Katılımcılar

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun seçimde öğretmenlik cinsiyeti, kıdemi ve branşı çeşitlenmesine dikkat edilmiş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisansa devam ediyor veya bitirmiş olması ölçütüne dikkat edilmiştir. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1 Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler**

Değişkenler	Kategoriler	<i>n</i>
Cinsiyet	Erkek	9
	Kadın	8
Yaş	39-58 yaş	17
Görev	Sınıf Öğretmeni	7
	Branş Öğretmeni	10
Bulunulan okuldaki hizmet süresi	Bir yıla kadar	5
	İki-sekiz yıl	12
Mesleki kıdem	12-39 yıl	17
Öğrenim durumu	Lisans	4
	Yüksek Lisans	13

## Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışma verilerinin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliği için iki farklı alan uzmanı ve çalışma grubuna girmeyen bir öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterliğini belirlemeye yönelik dört adet soru bulunmaktadır. Bu sorulara gerektiğinde sondalar eklenerek katılımcıların görüşlerinin çeşitlendirmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen öğretmenlerle randevu alınarak yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, nitel araştırma veri analizi tekniği olarak betimsel analiz kullanılmıştır. Kavramsal çerçeveye uygun olarak kodlamalar yapılarak ifadeler tablo halinde gösterilmiştir. Araştırmanın iç geçerliği için, verilerin anlamlılığına, bulguların kendi içinde tutarlı olup olmadığına, daha önceki kavramsal çerçeveye uyumuna bakılmıştır. Ayrıca güvenilirliği

artırmak için, katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak kadar birlikte zaman geçirilmesine gayret edilmiş, veri kaynakları çeşitlendirilmeye çalışılmış, veri toplama araçlarının oluşturulması esnasında uzman görüşü alınmış, katılımcı teyidi sağlanmış ve son olarak önceden oluşturulmuş, ayrıntılı bir kavramsal çerçeveye bağlı kalınarak analizler yapılmıştır. Öğretmenler Ö kısaltması ve numaralarla temsil edilmiştir.

## BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 2** Öz Yeterliğin Tanımlanmasına İlişkin Görüşler

Kodlar	<i>n</i>
Mesleki yetkinlik	9
Mesleği sevme	7
Kendine güven	5
Alternatif çözümler üretme	4
Bireyin farkındalığı	4
Sorun çözebilme	4
İletişim becerisi	4
Yaratıcılık	3
Başarma yönünde inanç	3
Öğretmen-öğrenci sevgisi	3
Karar verme becerisi	3
Uyum yeteneği	2
Topluma yararlı olma	1

Bireylerin farkındalığıdır. Yeteneklerinin farkında olup, olanaklar ölçüsünde yaratıcılığını kullanarak kendini gerçekleştirebilmektir. (Ö1)

Öğretmenin öğrencilerine verimli olması için gerekli donanıma sahip olmasıdır. (Ö2)

Bana göre öz yeterlik, kişinin yaptığı işte kendine ve yeteneklerine güvenmesidir. (Ö3)

Kişinin kendisi, mesleği gibi konularda karar verebilme gücünün olması demektir. (Ö4)

Öğretmen öz yeterliğinin esası insan-öğrenci sevgisine dayanmaktadır. İnsan sevgisine sahip bireyler meslek olarak öğretmenliği icra ederken çocuğun tüm davranışını bu yönde yorumlar ve bir üst seviyeye çıkarmayı hedefler. (Ö5)

Kişinin kendi ihtiyaçlarını karşılaması, yeni karşılaştığı durumlara adapte olması, karar verme yeteneğinin gelişmiş ve güçlü olması öz yeterlik anlamına gelebilecek kavramlardır. (Ö6)

Bir işi gerçekleştirmek için yapabileceği etkinlikleri planlamak ve uygulamaktır. (Ö7)

Kişinin alanında sahip olduğu bilgi ve becerilerdir ve gerekli donanıma sahip olmasıdır (Ö8)

Bana göre öz yeterlik kişinin kendi mesleği ile ilgili beceri ve tecrübelerinin tamamıdır. (Ö9)

Öz yeterlik, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarma yeteneğidir. (Ö10)

Öz yeterlik kişinin yeteneklerinin farkında olması, yeteneklerini geliştirmesi ve topluma yararlı şekilde kullanmasıdır. (Ö11)

İnsanların ileride karşılaşılabileceği durumlara karşı geliştirebilecekleri hamlelerdir. (Ö12)

İnsanın yaptığı işte yeterli düzeyde verimli olmasına öz yeterlik denir bana göre (Ö13)

Yaşamımızın ilerleyen dönemlerinde idare edebilme yeteneğine denmektedir. (Ö14)

Herhangi bir problemle karşılaşan bireyin çalışması, gayret etmesi, pes etmemesi ve başarma ihtiyacıdır. (Ö15)

Öz yeterlik, öğretmenlerin sosyal, kültürel ve teknolojik açıdan uyum sağlayabilme yeteneğidir. (Ö16)

Öğretmenin mesleğini yaparken bilgisine, yeteneğine ve kendine olan inancına öz yeterlik denir. (Ö17)

**Tablo 3 Öz Yeterliği Etkileyen Bireysel Faktörlere İlişkin Görüşler**

Kodlar	n
Mesleği sevmek	8
Tecrübe	7
Kendine güven	7
İletişim becerisi	5
Sorumluluk sahibi olma	5
Çocukları sevmek	4
Özverili olmak	4
Sebatkar	3
Kaynakları değerlendirme becerisi	3
Birleştirici olması	3
Ahlaki ve toplumsal değerleri	3
Psikolojik durumu	3
Aldığı lisans eğitimi	2
Düzenli aile hayatı	1

Kendine güveni, çabuk pes etmemesi ve kaynakları değerlendirme becerisi kişiden kaynaklı etmenler olarak düşünülebilmektedir. (Ö1)

Çocukları sevmesi, özverili olması, birleştirici olması ve her şeyden önemlisi ise işini severek ve vicdani yönünü düşünerek yapmasıdır. (Ö2)

Tecrübeleri, iletişim yeteneği ve geçmişteki başarıları etkilemektedir (Ö3)

Özgüveni, kendini geliştirmesi, mesleğini sevmesi, yaptığı işten mutlu olması ve olumlu düşünmesidir. (Ö4)

Yetiştirilme ortamı, ahlaki ve toplumsal değerlere verdiği önem ve sorumluluk sahibi olması öğretmen öz yeterliğini etkilemektedir. (Ö5)

Kişinin kendini geliştirmesi adına yapacağı çalışmaların hepsi bireysel faktörler arasında sayılabilmektedir. (Ö6)

Öğretmenlerin kendine özgüveni ve kendini geliştirmesi bireysel olarak öz yeterliği etkilemektedir. (Ö7)

Öğretmenin mesleği bilerek ve isteyerek seçmesi, alanında tecrübe sahibi olması, kendini geliştirmesi ve kültürlü olması sayılabilecek faktörler arasındadır. (Ö8)

Mesleğini sevmesi, sorumluluklarını bilmesi, vicdanının sesini dinlemesi ve aile hayatının düzenli olması olası faktörler arasında sayılabilecektir. (Ö9)

Öğretmenin öz yeterliği etkileyen okulda aldığı eğitimle ilgili bir durumdur. (Ö10)

Kendine inanmaması ve güvenmemesi en büyük etkendir, bu yüzden öğretmenlerin kendilerine inanması ve güvenmesi gerekmektedir. (Ö11)

Eğitime pozitif bir katkı sunacağına yönelik inancı en büyük etkendir. (Ö12)

Öz yeterliği etkileyen en önemli faktör kendine olan güvendir. (Ö13)

Psikolojik sorunlar ve motivasyon eksikliği bireysel faktörleri etkileyen durumlar arasındadır. (Ö14)

Öncelikle kendine olan güvenidir, çünkü her birey birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Eğer kişi kendine inanıyorsa bu işi başarabilecek becerilere sahiptir. (Ö15)

Kişiler arası ilişkiler ve motivasyon düzeyi etkileyen önemli durumlardır. (Ö16)

Öz yeterliği etkileyen bireysel faktörler arasında beden ve ruh sağlığı gelmektedir. Ayrıca meslek bilgisi ve kendine olan güveni de etkilemektedir. (Ö17)

**Tablo 4** Öz Yeterliği Etkileyen Okul İçi Faktörlere İlişkin Görüşler

Kodlar	n
Çalışma ortamı	7
Çalışma arkadaşları	7
Okul yönetimi	6
Fiziksel koşullar	6
Sınıf mevcutları	5
Hizmet içi eğitim imkanları	4
Okul içi rekabet	4

Ders programı yükü	4
Bireysel çalışma ortamı eksikliği	3
Resmi yazışmalar	2
Ayrımcı davranışlar	2
Gruplaşmalar	1
Okulun mali kaynakları	1

Okul içindeki çalışma barışı ve işbirliği ortamı okulda öz yeterliği etkileyen faktörler arasındadır. (Ö1)

Okul içinde gerekli araç-gereç ihtiyaçlarını karşılamak ve verimli toplantılar yapmak önemlidir. (Ö2).

Okul yönetiminin beklentilerini, istek ve desteklerini karşılamak önemlidir. Ayrıca okulun donanım durumu da önemli bir faktördür. (Ö3)

Okul müdürü ve idarecilerin saygılı, eşitlikçi ve düzenli olması okul içinde öz yeterliği etkileyen durumlardır. (Ö4)

Baskıcı ve otoriter okul yönetimleri okuldaki faktörler arasında yer almaktadır. (Ö5)

Çalışma ortamı ve çalışma arkadaşları öz yeterliği etkileyebilecek faktörler arasındadır. (Ö6)

Çalışma şartları ve fiziki ortam öğretmenlerin öz yeterliğini etkilemektedir. (Ö7)

Okulun donanımının iyi olması ve çalışanlarla iyi anlaşabilmesi ve huzurlu bir ortam sağlanmasıdır. (Ö8)

Ders programlarının yüklü olması, öğrenci sayılarının fazla olması ve öğretmenlerin kendilerine ait bir çalışma ortamının olmaması okul içinde sayılabilecek etmenler arasındadır. (Ö9)

Okul içi resmi yazışmalar, ayrımcı davranışlar ve gruplaşmalar okul içinde öğretmenlerin öz yeterliğini düşüren önemli özelliklerdir. (Ö10)

İdarenin yaklaşımı, çalışma ortamı ve arkadaşlarını söyleyebilirim. (Ö11)

Okul yönetimi ve malzeme eksikliği önemli etmenlerdir (Ö12)

Okul yönetiminin tutumu ve sınıfların kalabalık olması öz yeterliği ve motivasyonu düşürmektedir. (Ö13)

Okuldaki öğretmenler arasındaki ilişkiler önemli faktörlerdir. (Ö14)

Okul idaresinin öncelikleri ve güven temelli ilişkiler önceliklidir. (Ö15)

Okulun fiziki yapısı, mali kaynakları ve çalışma ortamındaki arkadaşlar arasındaki olumlu tutum ve davranışlarıdır. (Ö16)

Öğrencilerin sınıflara adaletli ve dengeli dağıtılması gerekmektedir. (Ö17)

*Tablo 5 Öz Yeterliği Etkileyen Okul Dışı Faktörlere İlişkin Görüşler*

Kodlar	<i>n</i>
Öğretmenin itibarsızlaştırılması	14
Okul-veli ilişkileri	10
Velilerin eğitime karşı tutumu	9
Okulun bulunduğu bölge	7
Veli profili	7
Çevrenin eğitime karşı tavrı	6
Seminerlerin kapsamı	5
Sınav baskısı	4
Performans baskısı	3
Tayin durumu	3
Ev ve okul arasındaki uzaklık	2
Değişen öğretim programı	2
Politika yapıcıların kararları	2

Öğretmenlerin ücret ve iş yüklerinin dış kontrol mekanizmaları tarafından belirlenmesi öz yeterliği etkilemektedir. (Ö1)

Toplumda oluşan ve öğretmenlerde baskı yaratan itibarsızlaştırma çalışmaları oldukça etkilidir. (Ö2)

Öğrenciler üzerindeki sınav baskısı, öğretmene de yansımaktadır. (Ö3)

Performans baskısı ve rekabetçi yaklaşımlar öz yeterliği olumsuz olarak etkilemektedir. (Ö4)

Çevrenin eğitime karşı duyarlı olması ve velilerin bilinçli olması oldukça önemlidir. (Ö5)

Öğretmenlik mesleğine gün geçtikçe saygı gösterilmiyor ve öğretmenler üzerinden alınan kararlarda ve yapılanlarda mesleğin saygınlığı oldukça sarsılmaktadır. (Ö6)

Okulun bulunduğu bölge öz yeterliği etkileyen faktörler arasındadır. (Ö7)

Velilerin öğretmene karşı değil, onunla işbirliği içerisinde olması şarttır. (Ö8)

Mesleğin sahip olduğu yetersiz saygınlık, velinin okul içindeki etkinliği ve öğretmenlik mesleği üzerindeki baskı durumu zorlaştırmaktadır. (Ö9)

Öğretmenlere ihtiyacına uygun olarak tasarlanan ve kaliteli bir seminer dönemi olmalıdır. (Ö10)

Toplumsal duyarsızlıklar ve toplumun eğitime bakış açısı oldukça önemlidir. Yani işbirliği içerisinde hareket edilmelidir. (Ö11)

Öğretmenlerin tayin durumu öğretmenler üzerinde baskı oluşturmaktadır. (Ö12)

Öğretmenlerin evlerine uzak okullarda çalışması ve çocuklarının bakım durumlarını karşılayamama önemli etkenlerdir. (Ö13)

Sık sık değişen ve değiştiğinde de niteliği geliştirmeye yönelik önlemlerin alınmadığı öğretim programları bunda oldukça önemlidir. (Ö14)

Öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması yeterli bir gerekçedir bana göre. (Ö15)

Ailelerle okul ve öğretmenler arasında etkili bir iletişim sistemi oluşturulmalıdır. (Ö16)

Politikalara yön verenlerin, öğretmenleri mutlu etmekten uzak kararlar almaları. (Ö17)

### **SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

Öğretmenlerin görüşlerini özetlemek gerekirse: Öz yeterliğin tanımlanmasında; mesleki yetkinlik, mesleği sevmek, kendine güven, alternatif çözümler üretme kodları sıklıkla kullanılmaktadır. Öz yeterliği etkileyen bireysel faktörler arasında; mesleği sevmek, tecrübe, kendine güven, iletişim becerisi, sorumluluk sahibi olma kodları sıklıkla kullanılmaktadır. Öz yeterliği etkileyen okul içi faktörler arasında; çalışma ortamı, çalışma arkadaşları, okul yönetimi, fiziksel koşullar, sınıf mevcutları kodları sıklıkla kullanılmaktadır. Öz yeterliği etkileyen okul dışı faktörler arasında; öğretmenin itibarsızlaştırılması, okul-veli ilişkileri, velilerin eğitime karşı tutumu, okulun bulunduğu bölge, veli profili kodları sıklıkla kullanılmaktadır.

Araştırma bulgularından yola çıkarak; öğretmenlik mesleğine gereken önemin verilmesi, öğretmenlik mesleğin itibarının ve statüsünün gerektiği yere getirilmesi, iletişim becerisinin geliştirilmesine yönelik önlemler alınması, okullarda çalışma ortamlarının iyileştirilmesi, okul yönetimlerinin öz yeterliği geliştirmeye yönelik önlemleri almaları, okul sağlığı ve ikliminin öz yeterliği geliştirme yönünde iyileştirilmesi, okul-veli ilişkisinin ve işbirliğinin artırılması, okulların bulunduğu bölgeler ve okullar arası farklılıkların azaltılması, velilerin ve politika yapıcıların gerekli özeni göstermeleri, yapılacak araştırmaların nicel veya karma yöntemlerle yapılması öneriler arasında sayılabilmektedir.

### **KAYNAKÇA**

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: W. H. Freeman.

Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, A. Ç. ve Er, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(4),1-16.

- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Djigic, G., Stojiljkovic, S., & Doskovic, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 112, 593-602.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 255-270. doi: 10.15390/EB.2015.4562
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150-167.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yücel, C., Yalçın, M. ve Ay, B. (2009). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 221-235.



---

## LİDERLERİN DÜNYASINDA BİR İKİLEM: TUTARSIZ LİDERLİK

---

Necdet KONAN<sup>355</sup>, Remzi Burçin ÇETİN<sup>356</sup>, Büşra BOZANOĞLU<sup>357</sup>

### ÖZET

*Liderlik, uzun bir süredir iyi davranışlara sahip olup olmaması bağlamında tartışılan bir olgudur. Modernite, insanların kötü yüzleriyle birlikte istenen niteliklere sahip olabileceğini ortaya çıkardı. Böylece liderlik kavramı artık karanlık taraflara da sahip olmak anlamında kabul edilir oldu. Literatürde, tutarsız liderlik terimi, önceden tahmin edilen belirli bir yordama bağlı olmaksızın değişebilen lider davranışlarına atıfta bulunmaktadır. Bu çalışma, liderlik literatürü aracılığıyla tutarsızlığı tespit etmeye çalışmaktadır. Buna göre kötü liderlik için kavramsal bir çerçeve elde etmek bu çalışma için en çok beklenen sonuçlardan biridir. Özellikle lider-üye değişimi ve örgütsel güvenin tutarsız liderlik için en önemli noktalar olduğu sonucuna varılabilir.*

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Tutarsızlık, Kötü Lider

## A DILEMMA IN LEADERS' WORLD: INCONSISTENT LEADERSHIP

### ABSTRACT

*Leadership is a distinguished phenomenon that has long been discussed whether it should simply consists of good behaviors or not. Modernity has revealed that people may have desired qualifications together with their bad faces. So the term leadership is now being accepted to have dark sides as well. In literature, the term inconsistent leadership refers to leader behaviors which vary regarding to no pre-estimated pathway. This study tries to identify inconsistency by means of leadership literature. A conceptual framework for this type of bad leadership is one of the most expected outcomes for us. It can be concluded that especially leader-member exchange and organizational trust are top related points for inconsistent leadership.*

**Key Words:** Leadership, Inconsistency, Bad Leader

### Giriş

---

<sup>355</sup> Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, necdet.konan@inonu.edu.tr

<sup>356</sup> Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, burcincetin@gmail.com

<sup>357</sup> Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, bu-bozanoglu@hotmail.com

Liderlik olgusunun daha tanımından itibaren içinde bir takım davranış örüntülerinin öngörüldüğü ve bu sayede izleyen kitlesi sağlayabilen bir rol olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple lider rolünü alan kişinin gerek betimlediği vizyon gerekse kısa ve orta vadeli amaçları itibariyle davranışlarında bir tutarlılık olması beklenmektedir. Ancak liderliğin tarihi gelişimi içinde özellikle durumsallık yaklaşımı lideri farklı koşullarda farklı davranışlar sergilemeye teşvik etmekte hatta bununda ötesinde iyi bir liderin şartlar gereğince değişken olabilmesini öngörmektedir. Fakat bu hususta unutulmaması gereken liderin duruma uygun davranırken kendi iç tutarlılığını sağlayabilmesidir, aksi takdirde lider izleyenlerine farklı durumlara ilişkin uygun rol model davranışları sergileyebileceğine bunun tam aksine rastgele bir tutumla birbiriyle çelişen davranışlar sergileyebilir.

Lider davranışlarının durumsallık yaklaşımının da ötesinde rastgele değişkenliği lideri hem örgütün yönetiminde bir takım çatışmalara maruz bırakabilir hem de izleyenler nezdinde liderin daha ilk başından beri sahip olması gereken karizmasını sarsabilir. Örneğin vizyonerliği ile dikkat çeken bir liderin çok kritik bir hususta geleceği görememesi o kişinin ya bir bütün olarak liderliğini ya da en azından vizyonerliğini tartışmaya açacaktır. Ortaya çıkan bu durum sanıldığı gibi küçük çaplı değildir, zira böylesi bir hadise benzer olayların yaşanabileceğinin bir işareti olarak algılanabilir; bu durumda liderin karizmatik etkisi bütünüyle ortadan kalkabilir ve hatta örgüt içinde liderin sorgulanmasına kadar ulaşabilir. Bu sebeple lider olabilmek oldukça zorlu bir süreçken lider kalabilmek ise en az bir o kadar zordur.

Liderlik olgusu ve lider rolüne ilişkin alan yazında genel anlamda liderliğin kuramsal gelişimi ve bunun lider rolüne olası etkileri ön plana çıkmaktadır. Liderliğin kuramsal gelişiminde günümüze en yakın kuramsal altyapı durumsallık yaklaşımıdır. Durumsallık kuramı bireyin liderlik potansiyelinin en güvenilir ve geçerli ölçütlerinden biridir (Waters, 2013: 7), çünkü durumsallık kuramının amacı, anahtar durumunda olan durumsal faktörleri belirlemek ve bu faktörlerin ideal lider davranışının tanımlanması yolunda birbiri ile etkileşimini açık bir biçimde belirlemektir (Ardıç, 2013: 35). Durumsallık kuramında, liderin davranışları da göz önünde bulundurulmasına rağmen, araştırmaların odak noktası liderliğin olduğu durum olmuştur (Ağca, 2014: 43). Ancak burada unutulmaması gereken husus, koşullara bağlı olarak değişen liderlik olgusunun varlığı değil içinde barındırdığı niteliklerdir. Bu yaklaşıma göre, liderin etkinliği, öncelikle liderin örgüt içerisinde bulunduğu yere ve karşı karşıya kaldığı şartlara bağlıdır (Yeşil, 2013: 6).

Durumsallık yaklaşımı liderlik olgusunu ve liderin sorumluklarını çeşitli şartlara bağlamış ve özetle her liderlik biçiminin en uygun olabileceği tek bir durumun olmadığını vurgulamaktadır. Buna istinaden liderin içinde bulunulan durumdan etkilenebileceği hatta bununla ötesinde mevcut durumun lideri biçimlendirmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ancak bu hususta liderlik olgusunu bekleyen tehlike içinde bulunulan şartların değişken yapısı lider davranışlarını pozitif yönde etkilemek yerine lideri, gelişigüzel davranmaya itmesidir. Bir başka ifadeyle durumsallık sarmalı eğer lidere şartlara uyum sağlama adı altında gereğinden fazla insiyatif alma hakkı tanıyorsa, söz konusu kuram bir tehlikeye dönüşür. Burada unutulmaması gereken, liderin duruma uygun tavır takınması gerektiği ya da en azından durumların farkına vararak gerekli tedbirleri alması gerektiğidir. Ancak lider bunun yerine birbiriyle çelişen davranışlar sergilerse hem değişen durumlara uyum sağlayamaz ve etkililiğini yitirir hem de izleyenler ve örgütün tüm iç-dış paydaşları nezdinde bir itibar kaybına uğrayacaktır.

Örgütün itibarı, liderin karar verme süreciyle doğrudan orantılıdır; zira lider, örgütünün itibarını göz önüne alarak karar alırsa hem kendi liderlik etkililiğini hem de örgütünün itibarını geliştirmiş olur. Örneğin bugün ülkemizde bulunan bazı siyasi partilerde liderliğin tartışılmaya açılmasına rağmen, parti genel başkanlarının demokratik yollarla sınanmaya yanaşmaması hem partililerde bir güven kaybına hem de ülke genelinde parti itibarını zedeleyerek bir oy kaybına yol açabilmektedir. Tüm bunlar aslında liderlerin tutarsız davranışları şeklinde özetlenebilir.

Tutarsız lider aslında en kısa şekliyle şu şekilde tanımlanabilir: iş görenlerin hakkında dedikodu yaptığı, bazen örgütte varlığını fiilen hissettiren ancak bazen hiç görünmeyen, bazen izleyenlerini dinleyen bazen ise hiç kulak asmayan, tutum ve davranışları kestirilemeyen lider rolü üstlenen kişi. Buna göre lider aslında örgütün iç paydaşlarına karşı yani doğrudan izleyenlerine bir tutarsızlık profili sergilemektedir. Bu çalışmanın amacı, liderlik olgusunun karanlık yüzüne de dikkat çekerek, tutarsız liderliğe ilişkin kuramsal bir derleme yapmak ve bu sayede alanyazında var olan çalışmalar ışığında eğitim örgütlerinde tutarsız liderlik davranışlarını açığa çıkarmaktır.

## YÖNTEM

Tutarsız liderliğe ilişkin kavramsal bir çerçeve çizmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, var olan durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçladığından betimsel bir araştırmadır. Araştırma verileri için konu kapsam alanına giren özellikle akademik metinler doküman

analizi tekniği ile incelenmiş ve veriler toplanmıştır. Bu amaçla ilgili alanyazın incelenmiş, ulaşılan bulgular ışığında gerekli özömler ve bunlara ilişkin yorumlar yapılmıştır.

## **BULGULAR VE YORUMLAR**

### **Tutarsız Liderlik ve Nitelikleri**

Tutarsız lider aslında en kısa şekliyle şu şekilde tanımlanabilir: iş görenlerin hakkında dedikodu yaptığı, bazen örgütte varlığını fiilen hissettiren ancak bazen hiç görünmeyen, bazen izleyenlerini dinleyen bazen ise hiç kulak asmayan (Wofford, 2012). Buna göre lider aslında örgütün i paydaşlarına karşı yani doğrudan izleyenlerine bir tutarsızlık profili sergilemektedir. Aslında tutarlılık farklı durum veya kişilere karşı tutarlı karar almak veya davranmaktır (Leventhal, 1980; akt. Sartain, 2013). Bu durumda tutarsızlık ise buna paralel olarak tutarsız kararlar almak ve uygulamak şeklinde tanımlanabilir. Öte yandan Whitaker (2013) ise tutarsız liderliği yaptıklarında ve söylediklerinde kararsız tavırlar takınarak lider etkililiğini azaltan, lider-izleyen etkileşimini bozan ve öz-disiplinli olmayı engelleyen davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Tutarsızlık kavramı gerçek anlamda itibar kavramıyla ilişkilendirilebilir, buna göre itibarı zedeleyen bir diğer unsur ise “iki yüzlölük” kavramıyla açıklanmaya çalışılır ki zaten tutarsızlık ve iki yüzlölük de neredeyse birbiriyle yakın anlamdadır. İki yüzlölük ifadesi örgütsel alana yazına da uyarlanmıştır. Buna göre örgütsel ikiyüzlölük, birkaç şekilde tanımlanabilir: Birincisi, yöneticiler tarafından teori ve pratikteki farklılıklardan kaynaklanan tutarsızlıklar; ikincisi, kabul edilmiş değerler ve prensiplerden farklı olarak gerekleşiş olan davranışlar; üçüncüsü ise örgütün tek bir norm sistemi kabul etmesine rağmen, örgütte çoklu norm sisteminin geçerli olması (Fernando ve Gross, 2006), başka bir deyişle, örgütsel disiplinin bozularak, örgütteki organ ve birimler ile kişiler arasındaki ilişkilerde bir kaos ortamının gerekleşişmesidir (Eroğlu ve Eroğlu, 2014: 4). Örgütün geneline hakim olan bu iki yüzlölük hali, lider davranışlarına doğrudan yansiyacaktır, böylece söyledikleriyle yaptıkları birbirini tutmayan bir lider profili ortaya çıkacaktır.

*Tutarsız lider güçlü etik değerleri, davranışları ve bu doğrultuda karar verme stratejileri olan ancak tüm bunları izleyenlerine aktaramayan kimsedir. Bu sebeple tutarsız lideri tutarsız kılan aslında sahip olduğu etik değerleri ve zayıf kişiliği arasında ki çelişkidir (Stanwick ve Stanwick, 2014: 87).*

Liderin tanımı itibariyle doğal olarak olumlu çağrışımlar yapan bir takım niteliklere sahip olması beklenmektedir. Çünkü liderler her daim göz hapsinde tutulan kişilerdir. İnsanlık için

iyi bir model oluşturmak istiyorlarsa, kararlı ve tutarlı olmak zorundadırlar zira tutarlılık güven oluşturmanın en önemli anahtarıdır (AIESEC, 2015). Goffee ve Jones (2005) bir liderin izleyenlerini etkileyebilmek için kendi davranışlarındaki iki özelliğe dikkat etmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunlardan ilki liderin verdiği sözler ve öğütler ile kendi davranışları arasında tutarlılık sergilemesidir. Lider tarafından dikkat edilmesi gereken ikinci özellik ise izleyenleriyle anlaşmasını ve herkesle ayrı ayrı ortak paydalarda buluşabilmesini sağlayacak ortamı hazırlamasıdır (Akt. Murat ve Açıköz, 2008: 161).

### **Tutarsız Liderliğin Olası Sonuçları**

Lider, ancak izleyeni olduğunda lider davranışlarını sergileyebilir, bu sebeple bir kişi hangi niteliklere sahip olursa olsun kendi başına liderlik edemez, mutlak suretle onu izleyen bir kitleye ihtiyaç duyacaktır. Bu sebeple lider-izleyen etkileşimi örgütsel davranışın başlıca unsurları arasındadır. Liderin tutarsız olması örgütsel düzeyde sergilediği tutarsızlığın sonucuna göre bir etkiye sahip olacaktır. Yani küçük çaplı ve örgüt düzeyinde etkiye sahip olmayan davranış uyumsuzlukları herhangi bir etkiye sahip olmazken daha ciddi anlamda ve boyutta gerçekleşen tutarsızlıklar örgütün genelinde bir etkiye sahip olacaktır. Bu anlamda tutarsız liderlik yalnızca kişilik olarak örgütten bağımsız ele alınamaz ve böylece liderin bu tutarsız yanının liderliğe, örgüte ve diğer tüm değişkenlere bir etkisi olacaktır.

Taşkın (2015), liderlik sürecinin özellikleri arasında tanımladığı ahlak ve dürüstlük boyutunu şu şekilde açıklamaktadır: Lider dürüst davranır ve insanları aldatmaz. Konuşmaları ile yaptıkları tutarlıdır. Böylece kendilerini izleyenler arasında güçlü güven ilişkileri geliştirir. Buna göre tutarsız davranan liderin izleyenleri ile güvensizlik boyutunda bir ilişki yaşayacağı ifade edilebilir. Örgütsel güvenin oluşmasında liderin başrolü oynadığı göz önüne alındığında; tutarsızlığın örgütsel güveni, bağlılığı, işe devamı, örgüt kültürünü, iklimini, imajını, itibarını ve daha fazlasını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği ifade edilebilir.

Daha önce de ifade edildiği üzere, örgütsel ikiyüzlülük, sözler (örgüt grupları içinde ya da arasında az ya da çok informal sözbirliği veya münakaşalar), kararlar (örgüt hiyerarşisinde kayıt altına alınan resmi kararlar, stratejik planlar, vizyon, misyon, temel değerler ve politikalar ile genellikle onaylanmış yazılı dökümanlar ve içerik planları) ve davranışlar (informal olarak yapacaklarını söyledikleri veya formal olarak kabul ettiklerinin aksi olarak örgüt aktörlerinin yaptıkları) arasındaki tutarsızlıklarda ya da kesilmelerde/kopmalarda kendini gösterir (Perez ve Robson, 1999; akt. Eroğlu ve Eroğlu, 2014: 4). Liderin sergilediği tutarsız tavırlarla örgütün iki yüzlüğünü besleyeceği yorumu da yapılabilir. Çünkü lider karar

alma mekanizmasının başında bulunduğu için örgüt genelinde liderin göstereceği en küçük bir tutarsızlık, kartopu misali giderek büyüyerek örgütün bütününe tutarsız ve iki yüzlü hale getirebilir.

Etkin bir lider tutarlı, baskı altında ve hayal kırıklığında karar verirken dengeli, tehlike anında ise sakin olmalıdır. Eğer lider büyük baskı altında astlarının sakin ve mantıklı kalmasını istiyorsa, kendisi bu davranış şekillerini sergileyerek örnek olmalıdır. Stres, kargaşa ve hızlı değişim koşullarında sakin kalmalıdır. Lider, zor şartlar altında dahi tutarlı karar verebildiği sürece, astlarını peşinde sürüklemeye problem yaşamaz (Gürsoy, 2005: 19). Aslında liderin taşıdığı nitelikler ve yüklendiği misyon gereği izleyenlerine ve hatta örgütün geneline ve paydaşlarına bir örnek teşkil etmesi, rol model sergilemesi ve özellikle izleyenler bağlamında örgütsel davranışta bir kılavuz fonksiyonunu yerine getirmesi beklenmektedir. Ancak tutarsız lider, liderliğin bu işlevini yerine getirirken, olması gerektiği gibi istenilen yönde değil de tam aksi yönde bir etkileşim oluşturur ve tutarsızlığı zamanla izleyenlerine de benimseterek ya liderliğini kaybeder ya da örgütünü.

Bir kurum içinde yetkililerin, astlarına tutarlı ve dürüst bir şekilde yaklaşmaları beklenen bir durumdur ancak bugün ilişkilerin bu yönünün kesinlikle gözden geçirilmesi gereklidir. Mevcut sonuçlar lider tutarlılığının izleyenlerinin onun liderliğini sorgulayarak kabul ya da ret etmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Çalışmalar, tutarsız liderlerin; tutarlı olarak algılananlara göre daha olumsuz tepkiler çektiğini göstermektedir (De Cremer, 2003: 547). Bu durumda tutarsızlık aslında örgütün temel gereksinimlerini de olumsuz yönde etkileyecektir. Örneğin, tutarsız liderlik barındıran bir örgütün imajı da olumsuz bir görünümde olacağı için potansiyel üyelerin örgüte girmeleri ya da mevcut olanların örgüte bağlanmaları tartışılmaya başlanacaktır.

Tutarsızlığın liderlik olgusunda varlığı bir takım tartışmalara yol açmış ancak bu gerçekliğin reddi soruna bir çözüm getiremeyeceği için lider davranışlarında gözlenerek tespit edilmesi sorunun çözümünde daha da etkili olacağı ifade edilebilir. Tutarsızlığın lider davranışlarında tespiti konusunda tutarsız liderlerin genel anlamda verdikleri yaygın mesajlar şöyledir (Whitaker, 2013);

Her fırsatta aciliyetten bahseder ancak toplantılarda dahi zamanlamaya özen göstermez

Sürekli olarak iletişimden bahseder ancak e-posta ya da telefonlara hemen dönüt vermez

Hesap verebilirlikten bahseder fakat iş görenlerin kararları uygulayıp uygulamadıklarına bakmaz.

Dürüst olmaktan bahseder ancak “bilmiyorum” demeyi bilmez ya da hata yaptığını kabul etmez

Başkalarının kendilerini geliştirmeye ne denli ihtiyaç duyduklarını sıklıkla dile getirir ancak kendini geliştirmek için hiç zaman ayırmaz

Güvenmek gerektiğini söyler ama işlerini yapmaları için kimseye güvenmez

Aslında liderin tutarsızlığının liderlik olgusuyla doğrudan ya da dolaylı ilişkisi olan hemen her değişken üzerinde etkisi olduğu ifade edilebilir. Ancak tüm bu değişkenler arasında belki de en dikkat çekici olanı lider-izleyen etkileşimidir. Zira daha öncede belirtildiği gibi liderliğin varlığının ön şartı izleyen varlığıdır. Bu sebeple izleyenlerin lider tutarsızlığına verdikleri tepki birinci derece önemlidir. İşte bu husus göz önüne alındığında aslında kısaca şunu ifade edebiliriz, tutarsız liderin izleyenleri zamanlarının çoğunu, örgütte yapmaları gereken işler yerine liderin tutarsızlıklarını keşfetmeye harcar (Wofford, 2012). Bir başka ifadeyle liderin tutarsız oluşu izleyenler nezdinde örgütün yapısını ve işleyişini bozarak, lider-izleyen etkileşimini lider davranışlarında kısır bir döngüye dönüştürür.

## TARTIŞMA VE SONUÇLAR

*Liderlik olgusu ve lider modeli, yönetim alan yazınında genel olarak pozitif bir ekseninde ele alınmış ve liderliğin doğası gereği zaten olumsuz bir artalandaki yer alamayacağı varsayılmıştır. Bu anlamda klasik özellikler yaklaşımından itibaren liderlerin bir takım olumlu niteliklere sahip oldukları için izlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ancak günümüzün post-modern örgüt anlayışında insan doğasının olumlu niteliklere olduğu kadar olumsuz niteliklere de meyilli olduğu gerçeğinden hareketle, bütünüyle olumlu çağrışımlar sunan liderlik olgusunun bile karanlık bir yanı olabileceği kabul edilmektedir. Bu dönüşüm, aslında sosyal bilimler bağlamında bir kazanım olarak değerlendirilebilir, zira liderliğin her iki ekseninde de, olumlu-olumsuz, ele alınması günümüz örgütlerinin giderek karmaşıklaşan yapısına ışık tutacaktır.*

Yöneticiler bir yandan örgütü yüksek kaliteye ulaştırmayı hedeflerken, diğer yandan örgütü geliştirmeye ve yenilemeye çalışmaktadırlar (Çınar, 2013: 67). Bu sebeple yöneticilik rolü hem iş gören performansını artırmak hem de örgütü geliştirmek ve etkililiğini sağlamak bağlamında örgütsel güvenle doğrudan ilişkilidir. Buna göre tutarlı olmak hemen her dilde istenilen yönde bir niteliğe işaret etmektedir. Fen bilimlerinden sosyal bilimlere kadar uzanan geniş bir yelpazede tutarlılık, bir değişkenin farklı durumlarda da aynı kalabilmesi adına arzu edilen bir özelliğe işaret etmektedir. Liderliğin paydaşları göz önüne alındığında bu kavramın

*bir liderde aranması oldukça doğaldır. Ancak bu kavramın öncelikle durusallık yaklaşımıyla karıştırılmaması ve duruma uygun davranmak ile tutarlı davranmak arasında ki ayrıma dikkat edilmelidir. Dahası lider, kendine bir izleyen kitlesi bulabilmek adına öncelikle güven duygusunu temin etmeli ki güven olgusu tutarlılıkla doğrudan ilişkilidir.* Klasik örgüt kuramlarında geçen yaygın görüşe göre, yönetici ve iş görenlerin karşılıklı olarak birbirlerinden olumsuz tutum ve davranış görmeyeceklerine ya da birbirleri için risk durumu teşkil etmeyeceklerine emin olma ve karşılıklı olumlu beklentiler içerisinde olma şeklinde belirtilen güven duygusunun modern örgüt kuramlarında dar kapsamlı bir görüş olduğu kabul edilmektedir (Uysal, 2014: 29). Güven ortamı oluşuktan sonra iş görenler arkalarında daima yöneticinin güvenini hissedeler. Bu güven hissi iş motivasyonunu artırarak örgütün daha etkili olmasını sağlayacaktır (Yılmaz, 2015: 60). Buna göre örgütsel güvenin hem yöneticiye biçtiği rol gereği hem de iş görenin yöneticiden beklentileri gereği lider-izleyen bağıllığında örgütsel güvenin hem bir araç hem de bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Bir başka ifadeyle güven lider-izleyen etkileşim sürecinde sistemin hem girdisi hem de çıktısı konumundadır.

*Liderlik olgusuna ilişkin araştırmaların belki de en zor yanı, liderin de bir insan olması sebebiyle insanın değişken doğasının kontrol altına alınamamasıdır. Bu sebeple lider kavramı daha tanımından itibaren insan değişkeniyle uğraşmaktadır. Bir liderin tutarlı davranışlar sergilemesi de tutarsızlık göstermesi de insani boyutta doğaldır. Bu sebeple liderlik olgusunun tutarsızlıkla bir arada anılması şaşırtıcı değildir. İlgili araştırmalarda liderin tutarlı olması öngörülürken, lider konumunda olan bazı kişilerin birbiriyle çelişen bir takım davranışlar sergiledikleri açıktır. Bu sebeple astlarına karşı kimi zaman demokratik bir anlayışla yaklaşan bir liderin kimi zamanlarda ise değişken bir ruh haliyle otokratikleşmesi durumsallık kuramıyla açıklanamaz. Tutarlılık insanların tam olarak ne beklediğini anlamalarına imkan sağlar. Bir lider tutarsız olduğunda izleyenler ne olduğunu ya da sıra ne olacağını bilemezler. Buna göre tutarlılık aslında örgüt üyelerine, örgütün başarısı için mutlaka gerekli olan güven duygusunu verir (Parsons, 2015). Örneğin, bir okul müdürünün bazı öğretmenlere daha hoşgörülü davranırken diğerlerine karşı oldukça katı bir tutum takınması kesinlikle tutarsızlıktır. Böylesi bir tutumun lider-izleyen etkileşiminde yaratacağı zarar kolay kolay telafi edilemez.*

Liderliğin varlığının ön şartı izleyen varlığıdır. Bu sebeple izleyenlerin lider tutarsızlığına verdikleri tepki birinci derece önemlidir. İşte bu husus göz önüne alındığında aslında kısaca şunu ifade edebiliriz, tutarsız liderin izleyenleri zamanlarının çoğunu, örgütte yapmaları gereken işler yerine liderin tutarsızlıklarını keşfetmeye harcar (Wofford, 2012). Bir başka



ifadeyle liderin tutarsız oluşu izleyenler nezdinde örgütün yapısını ve işleyişini bozarak, lider-izleyen etkileşimini lider davranışlarında kısır bir döngüye dönüştürür. *Tutarsız liderlik, aslında farklı bağlamlarda farklı bakış açılarıyla ele alınmalıdır. Öncelikle liderin ruh hali bu sonuçta etkilidir, öte yandan liderin kişilik özellikleri davranışlarında tutarlı olmasını engelleyebilir ve liderin yeterlikleri hatta izleyen nitelikleri bile tutarsızlıklara yol açabilir. Son olarak okul gibi hassas dengeler üzerine kurulu ve insan ögesinin son derece kırılğan olduğu bir örgüt yapısında liderin tutarsız olması telafisi zor sorunlara yol açabilir.*

## KAYNAKÇA

Ağca, Y. (2014). *Liderlik davranışının örgütsel vatandaşlığa ve alt boyutlarına etkisi: perakende sektöründe bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

AIIESEC, (2015). *Liderlerin ortak özellikleri*, <http://aiesec.org.tr/liderlerin-ortak-ozellikleri/> adresinden 08.12.2015 tarihinde erişilmiştir.

Ardıç, T. (2013). *Ortaokullarda görevli öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları*, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim DALI, Diyarbakır.

Çınar, K., (2013), *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerine yöneticilerinin farklılıklarla yönetim davranışlarının etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Sivas.

De Cremer, D. (2003). Why inconsistent leadership is regarded as procedurally unfair: the importance of social self-esteem concerns. *European Journal of Social Psychology*, 33(4), 535-550.

Eroğlu, F., & Eroğlu, Ş. G. (2014) Kitle kültürü ortamında stratejik tutarsızlık ve örgütsel ikiyüzlülük: Kredi ve Yurtlar Kurumuna bağlı yurtlarda bir araştırma. *International Conference On Eurasian Economies 2014*

Gürsoy, A. (2005), *Liderlikte duygusal zekâ (liderlik özellikleri ile duygusal zekâlı liderlere ulaşılması) Türk Silahlı Kuvvetlerinde örnek bir uygulama*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Murat, G. ve Açıkgöz, B. (2008). Değişim çağının vazgeçilmez aktörleri: dönüşümcü liderler. *Kamu-İş*, 10(2), 153-171.

Parsons, T. (2015). *5 Reasons People May Not Be Following Your Leadership*, <http://goodmenproject.com/featured-content/5-reasons-people-may-not-be-following-your-leadership-slake/> adresinden 08.12.2015 tarihinde erişilmiştir.

Sartain, J. (2013). *Your employees are watching: the consequences of inconsistent leadership*. <http://www.jamessartain.com/2013/06/your-employees-are-watching.html> adresinden 08.12.2015 tarihinde erişilmiştir.

Stanwick, P., & Stanwick, S. D. (2014). *Understanding business ethics*. Sage. Google Books üzerinden erişilmiştir.

Taşkın, E. (2015). *Liderlik üzerine yeni tetkikler*, [http://www.beykent.edu.tr/uploads/ckeditor/attachments/55eea1f765657342c9010000/Eyl 1-L DERL K.pdf](http://www.beykent.edu.tr/uploads/ckeditor/attachments/55eea1f765657342c9010000/Eyl%201-L%20DERL%20K.pdf) adresinden 08.12.2015 tarihinde erişilmiştir.

Uysal, E., (2014), *Lise öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

Waters, R.D., (2013),The role of stewardship in leadership, *Journal of Communication Management*,17(4) pp. 324 - 340

Whitaker, M.K. (2013). *6 barrier to leadership-inconsistency* <http://aboutleaders.com/6-barrier-to-leadership-inconsistency/#gs.MUDS22s> adresinden 08.12.2015 tarihinde erişilmiştir.

Wofford, M. (2012). *6 ways your inconsistent leadership is negatively impacting your employees*, <http://www.ere-media.com/tlnt/6-ways-your-inconsistent-leadership-is-impacting-your-employees/> adresinden 08.12.2015 tarihinde erişilmiştir.

Yeşil, S. (2013). Kültür ve kültürel farklılıklar: liderlik açısından teorik bir değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 44(44).

Yılmaz, K. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel farkındalık ve örgütsel güven algıları ile okulların örgütsel etkililik düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Manisa.

---

## ANNE BABALARIN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDEN BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ (Ordu İli Örneği)

---

Ümran UYSAL<sup>358</sup>, Evren MAKAR<sup>359</sup>

### ÖZET

2013 yılında hazırlanan, Okul öncesi eğitim programında yer alan aile eğitimi çalışmaları, ev ziyaretleri, aile katılım çalışmaları, aile iletişim etkinlikleri konusunda velilerin ne düşündükleri, eğitimde kaliteyi artırmak ve beklentileri daha iyi karşılayabilmek adına son derece önemlidir. Bu araştırma, anne babaların okul öncesi eğitim hakkındaki görüşlerini ve okul öncesi eğitimden neler beklediklerini incelemek üzere yapılmıştır. Bu amaçla belirlenen problemler şunlardır;

*Anne babaların demografik özellikleri nelerdir?*

*Bağımsız anaokulunun 5 yaş (büyük yaş) grubunda çocuğu eğitim alan anne babaların, okul öncesi eğitimden, eğitim kurumundan ve öğretmenden çocuğa yönelik beklentileri nelerdir?*

*Anne babaların, okul öncesi eğitimden kendilerine yönelik beklentileri nelerdir?*

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Ordu İl merkezinde, 5 yaş grubu öğrenci mevcudu en fazla olan bağımsız bir anaokulunun 100 velisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 4 bölümden oluşturulan anket kullanılmıştır. Anketin 1.bölümü demografik özellikleri belirleyici 4 sorudan, 2.bölümü tercih belirlemeye yönelik 6 sorudan, 3.bölümü öncelik sıralaması yapılması gereken 3 sorudan, 4.bölümü ise likert tipi (evet-kısmen-hayır) cevaplandırılması gereken 10 sorudan oluşturulmuştur. 23 sorudan oluşan anket, frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak değerlendirilmiştir.

---

358

359

*Araştırmada, ailelerin anaokullarının sağladığı bakım ve olanağı evde sağlayabilseler bile yine de anaokulunu tercih edecekleri ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitimin önemli olduğu ve bu konuda eğitim düzeyi yüksek kişilerde farkındalık düzeyinin de yüksek olduğu saptanmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, ebeveynler, farkındalık, beklenti, anaokulu,

## GİRİŞ

Okul öncesi dönemin insan yaşamındaki kısa ve uzun süreli etkilerini ele alan çalışmalar incelendiğinde, bakım ve eğitimle çocukların gelişimlerinin en üst düzeyde desteklenebileceği ve bu ilerlemenin kişinin yaşamının çeşitli alanlarını olumlu biçimde etkileyeceği görülmektedir (Gülay ve Akman,2009). Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile ilgili bir çok proje ve kampanya yürütülmekte, afiş pankart ve sloganlarla şenlikler düzenlenmekte ve ailelerde farkındalık yaratılmaya çalışılmaktadır. 7 çok geç, okul öncesi emek gelecek demek, çocuğun gelecek hakkı okul öncesinde saklı vb... slogan ve kampanyalar, okul öncesi eğitimin önemi konusunda farkındalık yaratmak amacıyla ülke çapında uygulanmaktadırlar. Yapılan çalışmalarla okullaşma artıyor olmasına rağmen, her çocuk bu eğitimden yararlanamadığı için hayata hazırlanma konusunda eşitsizlikler doğmakta, eğitim alamayan çocuklar hayata bir sıfır geride başlamaktadırlar.

Okullaşma oranlarının, yapılan çalışmalarla yükselişte olduğu, istatistiklerle sabit olmasına rağmen, zorunlu olmadığı için her çocuk okul öncesi eğitimden yararlanamamaktadır. Aileler çocuklarını farklı gerekçelerle okul öncesi eğitim kurumuna göndermektedirler. Çalışan anneler, çocuklarına bakacak kimse olmadığı için, bazı aileler çocuk sayısı fazla olduğundan kendi yüklerinin yarısını okula atmak için, bazıları çocuklarının sosyalleşip özgüven kazanması için, bazıları ilköğretime hazırlanmaları için, bazıları dil gelişiminin desteklenmesi için, bazıları olumsuz davranışlarının olumlu yönde geliştirilebilmesi için gönderebilmektedirler. Seyfullahoğulları (2012), çalışmasında ailelerin çocuğa yönelik beklentilerinde, önceliklerinin davranış geliştirme ve sosyal becerilerinin desteklenmesi olduğunu tespit etmiştir. Sevinç (2006) ise yaptığı çalışmada, ailelerin çocuklarını okula kişiliğini geliştirebilmesi ve sosyalleşmesi için gönderme oranlarının yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Çocuğun okul öncesi eğitim alıp alması önemli olduğu gibi, eğitimi nereden ve kimlerden, ne şekilde aldığı, anaokulundan neler beklenmesi gerektiği de son derece önemlidir. Topaç ve

ark. (2013), okul öncesi kurum seçerken göz önünde bulundurulacak ölçütleri inceledikleri araştırmalarında, velilerin eğitimin kalitesini ve güvenilirliğini önemsediklerini ortaya koymuşlardır. Buna göre eğitim sürecinin başat paydaşı olan velilerin eğitim olgusundan beklentileri, sürecin girdi ve çıktısının niteliğini etkileyebilir. Bazı aileler okul öncesi öğretmenlerini çocuk bakıcısı olarak görürken, bazı aileler ise farklı beklentiler içerisine girebilmektedirler. Anaokulunda İngilizce eğitim, satranç, bale vb. sosyal etkinliklere yer verilmesini istemektedirler. Devlet okullarında eğitim öğretim saatleri içinde, bu tarz etkinliklerin yapılması mümkün görülemezken, eğitim saatleri dışında yapılması için de bazen fiziksel koşullar engel teşkil etmekte, bazen yeterli öğrenci sayısına ulaşamamakta, bazen ise çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun eğitici bulunamamakta, bazen ise eğiticiler devlet okulunda verilecek ücreti yetersiz bulabilmektedirler. Buna göre velilerin okul öncesi eğitim olgusundan beklentileri, söz konusu sürecin şekillenmesinde önem arz etmektedir.

Bu araştırma, anne babaların okul öncesi eğitim hakkındaki görüşlerini ve okul öncesi eğitimden neler beklediklerini incelemek üzere yapılmıştır. Bu amaçla belirlenen problemler şunlardır;

*Anne babaların demografik özellikleri nelerdir?*

*Bağımsız anaokulunun 5 yaş (büyük yaş) grubunda çocuğu eğitim alan anne babaların, okul öncesi eğitimden, eğitim kurumundan ve öğretmenenden çocuğa yönelik beklentileri nelerdir?*

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde desenlenmiştir. Çünkü tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Ordu ilindeki bağımsız anaokullarında, çocuğu 5 yaş grubunda eğitim almakta olan veliler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Ordu ilindeki bağımsız anaokullarından yalnızca birinde, çocuğu 5 yaş grubunda eğitim almakta olan 100 veli oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Anne babaların, anaokulları hakkındaki görüşleri ve beklentileri” anketiyle oluşturulmuştur.

Anket 4 bölüm ve 23 sorudan meydana gelmektedir. Anketin birinci bölümünde ailelerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 4 soru (çocuğa yakınlığı, yaş, çalışma durumu ve eğitim durumu) bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise tercih belirlemek amaçlı 6 soru bulunmaktadır. Anketin üçüncü bölümünde öncelik sıralaması yapılması gereken 3 soru bulunurken anketin dördüncü bölümünde ise likert tipi hazırlanmış 10 soru (evet-kısmen-hayır) bulunmaktadır.

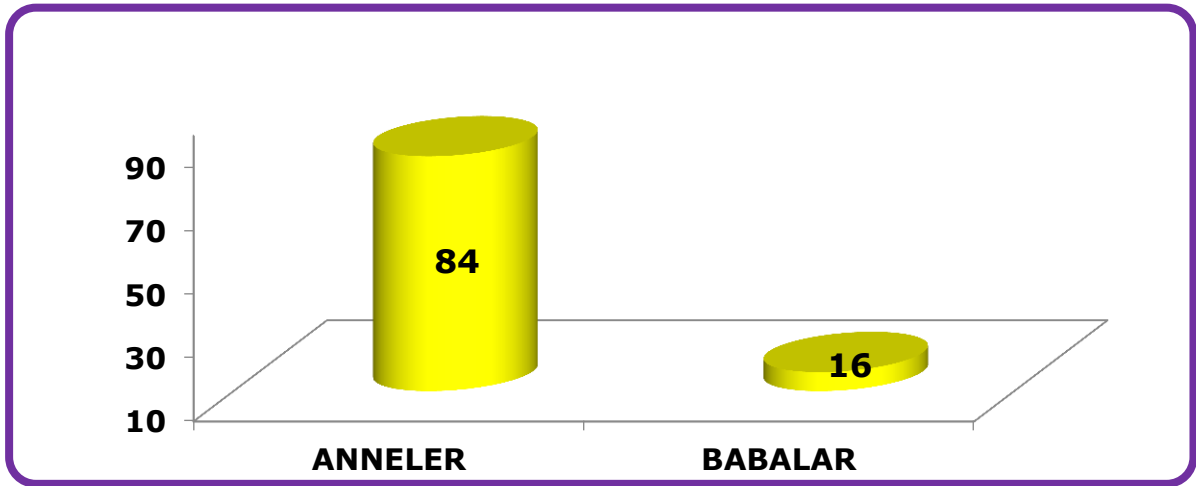
### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 20.00 istatistik paket programında çözümlenmiş ve betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

### BULGULAR ve YORUMLARI

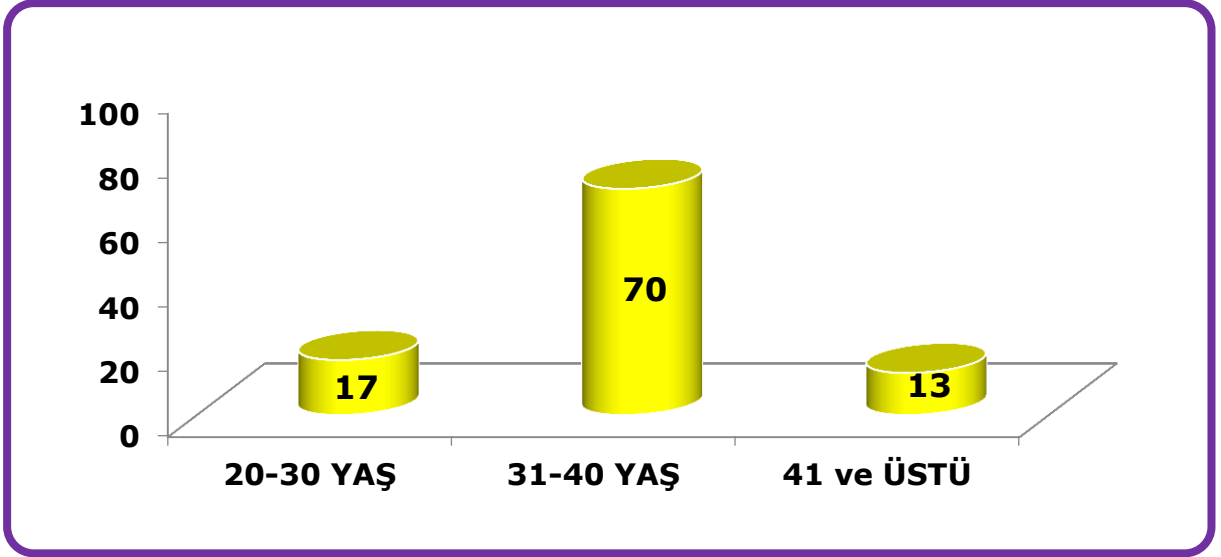
Araştırmaya katılan anne-babaların demografik özelliklerine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla çocuğa yakınlığı, yaş dağılımı, çalışma durumu ve eğitim düzeyine göre sunulmuştur. Buna göre velilerin çocuğa yakınlık durumu aşağıda Grafik-1’de verilmiştir:

**Grafik-1.** Velilerin çocuğa yakınlığına ilişkin bulgular



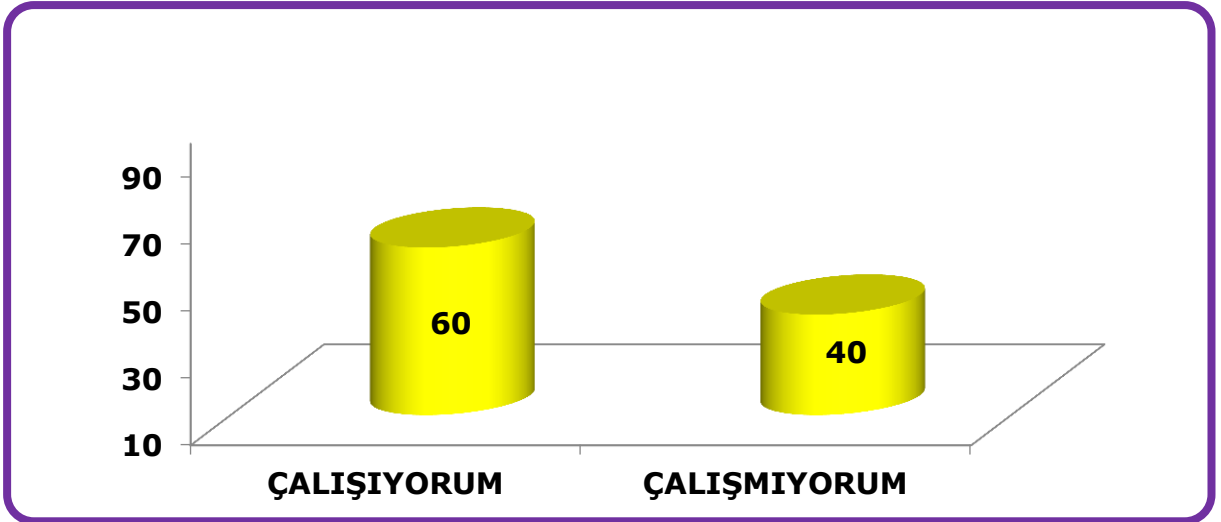
Örnekleme oluşturan 100 kişiden % 84’ü (84 kişi) anne, % 16’sı (16 kişi) babadır. Ankete anneler daha fazla ilgi göstermiş, babaların yine kendisini çocuğun eğitimin dışında hissetmiştir. Genel ve yanlış olan algı, çocuğun eğitiminden yalnızca annelerin sorumlu olduğudur. Velilerin yaş dağılımına ilişkin durumu aşağıda Grafik-2’de verilmiştir:

**Grafik-2** Anne babaların yaşlarına ilişkin bulgular



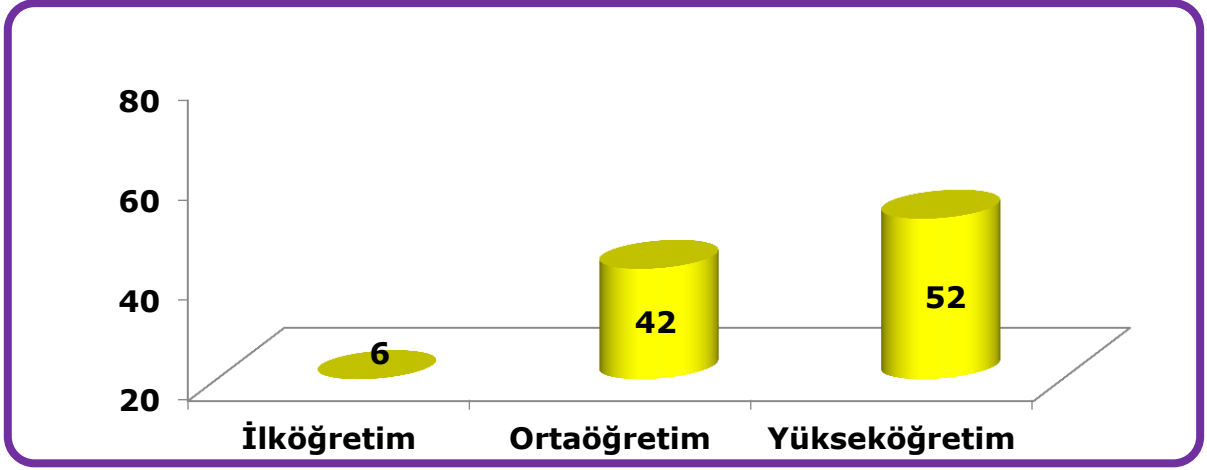
Örnekleme oluşturan anne babaların %17'si (17 kişi) 20-30 yaş aralığında, % 70'i (70 kişi) 31-40 yaş aralığında ve % 13'ü (13 kişi) ise 41 ve daha üstü yaşıdadır. Büyük bir çoğunluğu 31-40 yaş aralığı oluşturmaktadır. Çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin büyük çoğunluğunun, genç olduğunu söylemek mümkündür. Velilerin çalışma durumu aşağıda Grafik-3'te verilmiştir:

*Grafik-3 Anne babaların çalışma durumlarına ilişkin bulgular*



Ankete katılan anne babaların %60'ı(60 kişi) çalışmakta, %40'ı ise (40 kişi) çalışmamaktadır. Babaların %100'ü (16 kişi) çalışırken, annelerin %52'sinin(44 kişi) çalıştığı, %48'inin (40 kişi) çalışmadığı ortaya çıkmıştır. Kadın istihdamında artışlar olduğunu, kadınların da iş gününe katılım göstermeye başladıkları görülmektedir. Velilerin çocuğa yakınlık durumu aşağıda Grafik-4'te verilmiştir:

*Grafik-4 Anne babaların eğitim durumlarına ilişkin bulgular*

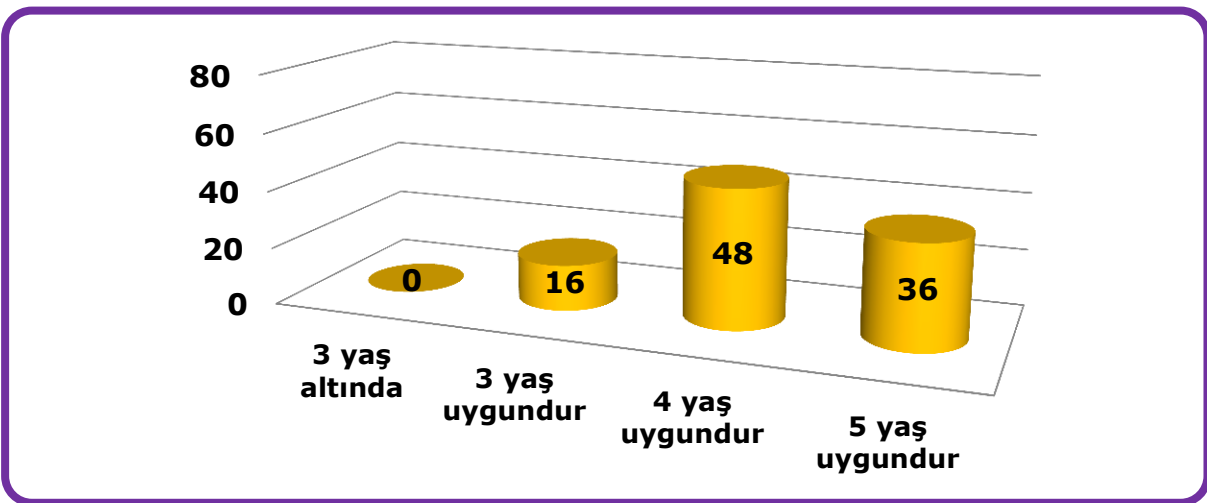


Ankete katılan 100 velinin %52'sinin(52 kişi) yükseköğretim, %42'sinin (42 kişi) ortaöğretim ve %6'sının (6 kişi) ilköğretim mezunu olduğu ortaya çıkmıştır. Ankete katılan babaların %100'ü (16 kişi) yükseköğretim mezunudur. Çocuğunun okul öncesi eğitim kurumuna gönderen velilerin eğitim seviyesinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim seviyesinin yüksek olması ile okul öncesi eğitimin önemi konusundaki farkındalık arasında doğru orantı bulunduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan velilerin tercih belirlemeye ilişkin bulguları aşağıda sırasıyla okula başlama yaşı, öğretmen cinsiyeti, okul öncesinde çocuğa sergilenecek tutum, öğretmenin taşıması gereken özellikler, anaokulundan beklentiler ve iletişim tercihleri şeklinde sunulmuştur.

Araştırmaya katılan velilerin anaokuluna başlama yaşına ilişkin görüşleri aşağıda Grafik-5'te verilmiştir.

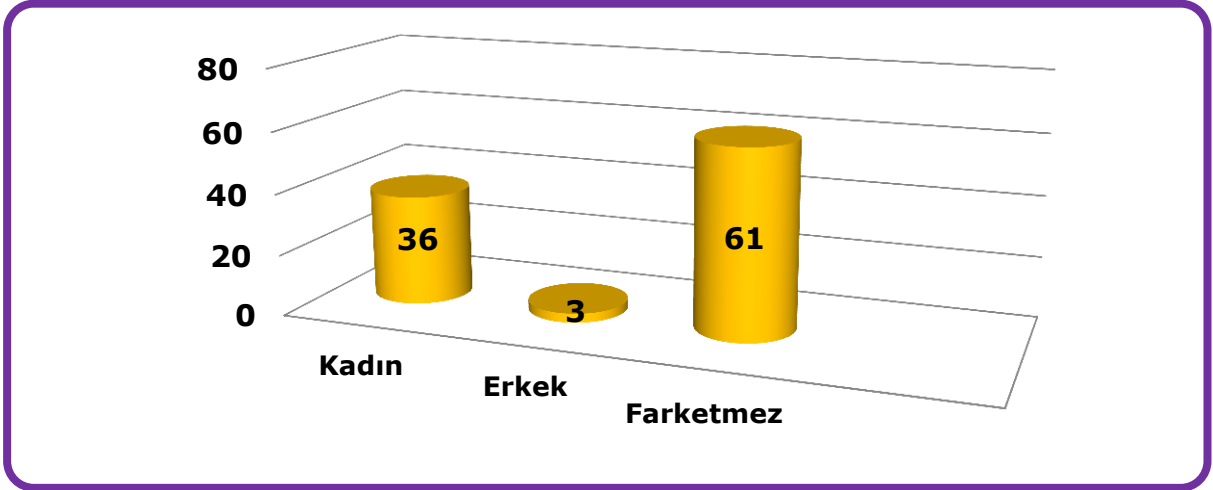
**Grafik-5** “Anaokuluna başlama yaşı kaç olmalıdır?”





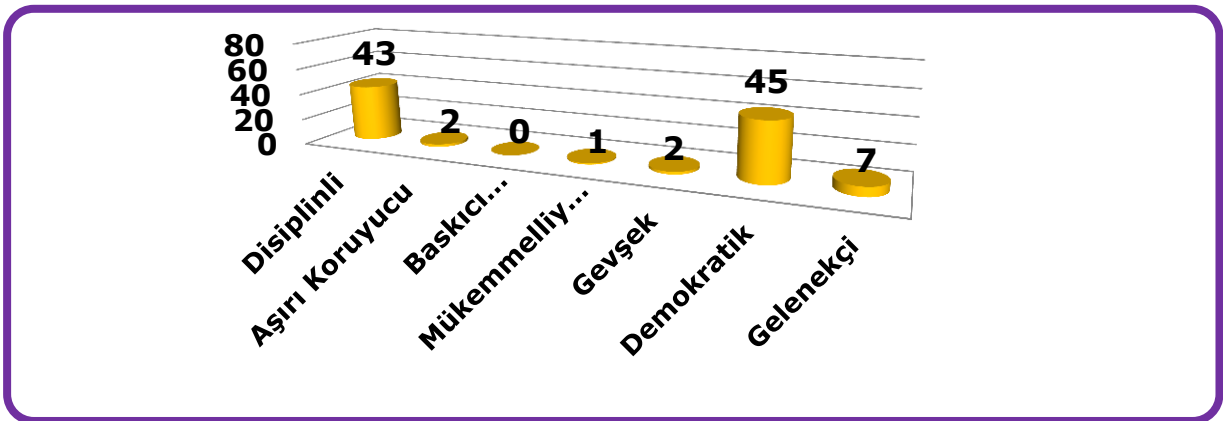
Anne babalara, anaokuluna başlama yaşı ile ilgili tercihleri sorulmuştur ve anne babaların %48'i (48 kişi) 4 yaşın anaokuluna başlamaya uygun olduğunu düşünmektedirler. Anne babaların %36'sı (36 kişi) anaokuluna başlama yaşının 5 olması gerektiğini düşünmektedir. %16 (16 kişi) 3 yaşında anaokuluna başlanabileceğini düşünmektedir. Anaokuluna 3 yaştan önce başlanması gerektiğini düşünen kimse bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan velilerin öğretmen cinsiyetinin ne olması gerektiğine ilişkin görüşleri aşağıda Grafik-6'da verilmiştir.

**Grafik-6. Çocuğunuzun öğretmeninin cinsiyeti ile ilgili tercihiniz?**



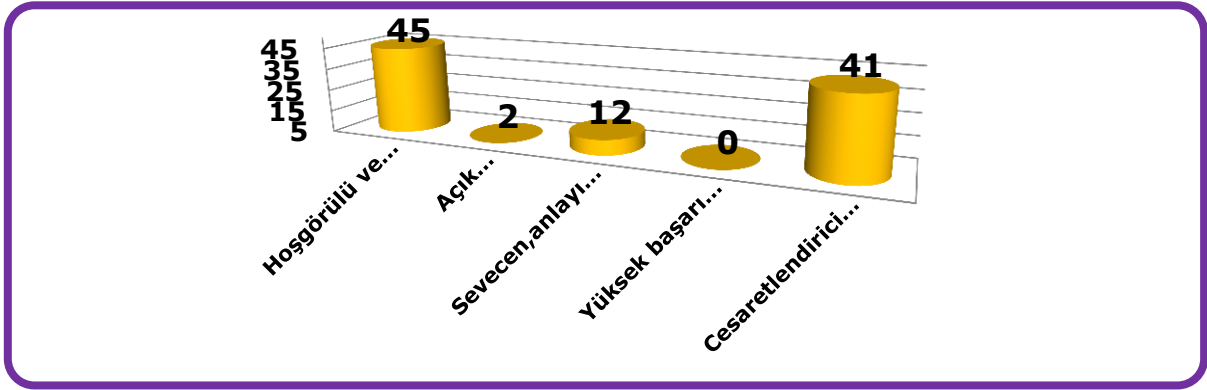
Ankete katılan anne babaların %61'i (61 kişi) öğretmenin cinsiyetinin önemli olmadığını düşünmektedir. %36'sı kadın olmasını tercih ederken, %3'ü erkek öğretmen tercih etmektedir. Araştırmaya katılan velilerin çocuğa nasıl bir tutum sergilenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri aşağıda Grafik-7'de verilmiştir.

**Grafik-7. Okul öncesi eğitim verilirken çocuğa nasıl bir tutum sergilenmesini bekliyorsunuz?**



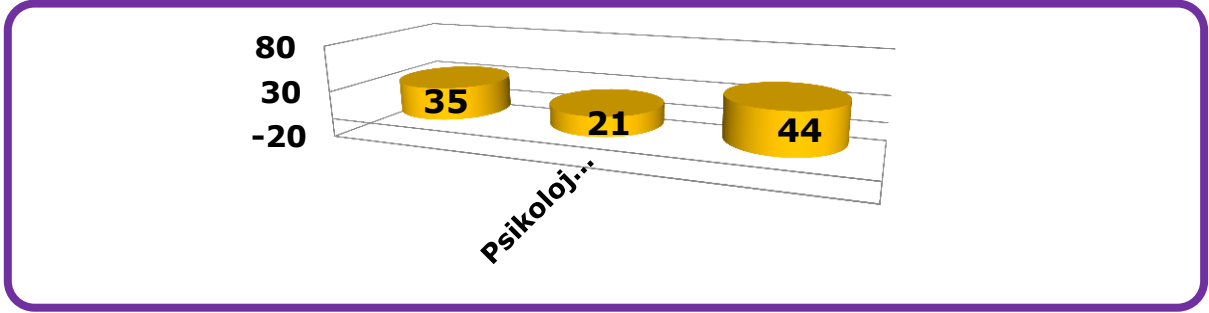
Anne babalara, çocuğa eğitim verilirken nasıl bir tutum sergilenmesi gerektiği sorulmuştur. Bu tutumlar ailelerin de, çocuklarına karşı sergileyebileceği muhtemel tutumlar olduğundan, değerlendirme sonucu aileyi tanımak anlamında da önem arz etmiştir. Ailelerin %45'i (45 kişi) demokratik tutumdan yana olurken, yine büyük bir çoğunluk olan %43'ü (43 kişi), disiplinli bir eğitimden yana olmayı tercih etmişlerdir. Baskıcı (otoriter), gevşek, aşırı koruyucu, mükemmeliyetçi ya da gelenekçi bir eğitim şeklinin veliler tarafından çok benimsenmediği araştırmanın sonuçları arasındadır. Araştırmaya katılan velilerin öğretmenlerin taşıması gereken niteliklere ilişkin görüşleri aşağıda Grafik-8'de verilmiştir.

*Grafik-8. Çocuğunuzun öğretmenin taşıması gereken özelliklerden hangisi sizin için 1.sıradadır?*



Örnekleme oluşturan anne babalara, çocuklarının öğretmenlerinin taşıması gereken özelliklerden kendileri için en öncelikli olan sorulmuştur. Aileler öğretmenin ilk olarak hoşgörülü ve sabırlı olması, ikinci olarak cesaretlendirici ve destekleyici olması gerektiğini düşünmektedirler. %45'i (45 kişi) hoşgörülü ve sabırlı olmalı derken, %43'ü (43 kişi), cesaretlendirici ve destekleyici olması gerektiğini düşünmüşlerdir. 36-66 aylık çocukların eğitim verirken hoşgörü ve sabırlı olmak kaçınılmazdır. Araştırmaya katılan velilerin anaokulundan kendilerine yönelik beklentilerine ilişkin görüşleri aşağıda Grafik-9'da verilmiştir.

**Grafik-9.** Anaokulundan kendinize yönelik beklentilerimizi sıraladığınızda sizin için 1. sırada olanı işaretleyiniz.



Anne babalara, anaokulundan kendilerine yönelik beklentilerin hangisinin daha öncelikli olduğu sorulmuştur. Ailelerin %44'ü (44 kişi) bilgilendirme konusunu tercih etmişlerdir. Veli toplantıları yapılması, okuldaki etkinliklerden haberdar olmayı, veli bültenleri gönderilmesi ve okulun internet sayfasından bilgilenmeyi tercih edenler çoğunluğu oluşturmaktadır. %35'i (35 kişi) aile eğitimini tercih ederken, %21'i (21 kişi) psikolojik danışmanlık ve rehberlik almayı öncelik olarak belirlemişlerdir.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan velilerin öncelik belirlemeye ilişkin görüşlerini içeren bulgular aşağıda sırasıyla çocuklarına yönelik beklentileri, okul seçimindeki öncelikleri ve öğretmen seçimindeki öncelikleri şeklinde sunulmuştur. Aşağıda tablo-1'de araştırmaya katılan velilerin çocuklarına yönelik beklentileri öncelik durumuna göre sunulmuştur.

**Tablo-1.** Anne babaların çocuklarına yönelik beklentilerinin öncelik durumları

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	TOPLAM	
		SIRA	SIRA	SIRA	SIRA	SIRA	SIRA	SIRA	n	%
Türkçe'yi doğru ve güzel konuşması	%	18	10	12	18	14	21	7	100	100
	n	18	10	12	18	14	21	7		
Zihinsel becerilerinin geliştirilmesi	%	18	25	23	14	12	6	2	100	100
	n	18	25	23	14	12	6	2		
Sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesi	%	31	20	20	14	7	5	3	100	100
	n	31	20	20	14	7	5	3		
Öz bakım becerilerinin geliştirilmesi	%	8	20	14	19	16	16	7	100	100
	n	8	20	14	19	16	16	7		
Beden,büyük-küçük kas gelişiminin	%	5	6	8	16	24	18	23	100	100
	n	5	6	8	16	24	18	23		

desteklenmesi											
Olumsuz davranışlarının olumlu yönde geliştirilmesi	%	10	14	18	15	19	19	5			
İlkokula hazırlanması (okuma yazmaya hazırlık)	n	10	14	18	15	19	19	5	100	100	
İlkokula hazırlanması (okuma yazmaya hazırlık)	%	10	5	5	4	8	15	53			
İlkokula hazırlanması (okuma yazmaya hazırlık)	n	10	5	5	4	8	15	53	100	100	
<b>TOPLAM</b>		<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>			

Anne babalara, anaokullarından çocuklarına yönelik beklentilerinin öncelik sıralaması sorulmuştur. Anne babaların %31'i (31 kişi) ilk sıraya ‘sosyal duygusal gelişimin desteklenmesini’ koymuşlardır. Sosyal duygusal gelişimin ardından %18’er (18 kişi) oranla, ‘Türkçeyi güzel konuşması’ ve ‘zihinsel becerilerinin gelişmesi’ gelmektedir.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan velilerin eğitim kurumu seçimine ilişkin görüşleri aşağıda tablo-2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Anne babaların, okul öncesi eğitim kurumu seçimindeki öncelik durumları

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	TOPLAM	
		SIRA	SIRA	SIRA	SIRA	SIRA	SIRA	SIRA	SIRA	n	%
<b>Eve ve işyerine yakın olması</b>	%	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>19</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
	n	13	5	6	7	10	11	19	29		
<b>Okulun fiziki koşulları</b>	%	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
	n	5	14	9	13	24	15	12	8		
<b>Temizlik ve hijyen</b>	%	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>29</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
	n	5	20	29	18	11	13	4	0		
<b>Eğitimin kalitesi</b>	%	<b>52</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
	n	52	15	13	8	5	2	2	3		
<b>Okulun misyonu</b>	%	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>22</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
	n	3	13	16	14	22	17	6	9		
<b>Güvenilirlik</b>	%	<b>12</b>	<b>27</b>	<b>11</b>	<b>27</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
	n	12	27	11	27	9	7	5	2		
<b>Eski veli tavsiyesi (referanslar)</b>	%	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>31</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
	n	5	4	8	7	6	13	31	28		
<b>Okul iklimi (okul ortamı, karşılanma)</b>	%	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>22</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
	n	5	2	8	6	13	22	21	23		
<b>TOPLAM</b>		<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>		

Anne babalara, okul öncesi eğitim kurumu seçimindeki öncelikleri sorulmuştur. Ailelerin büyük bir çoğunluğu %52'si (52 kişi), "eğitimin kalitesi"ni 1.sıraya almıştır. "Eve ve işyerine yakın olması" diyenler %13 (13 kişi) iken, "güvenilirliği" ilk sıraya koyanların oranı %12'de (12 kişi) kalmıştır. "Temizlik ve hijyen" konusunu ilk tercihte az yer almasına rağmen, son sıraya bırakılmayacak kadar önemli görülmüş olmalı ki, 8.sırada öncelik verenler % 0'dır. 2.tercihlerin en yüksek oranı % 27 ile (27 kişi) "güvenilirlik" olurken, 3. tercihlerin en yüksek oranı %29 ile (29 kişi) "temizlik ve hijyen" olmuştur. "Okulun fiziksel koşulları" "okulun misyonu" ve "okul iklimi (okul ortamı, karşılanma şekli)" veliler tarafından fazla öncelikli bulunmamıştır. Araştırma kapsamında görüşleri alınan velilerin öğretmen seçimine ilişkin görüşlerini içeren bulgular aşağıda tablo-3'te sunulmuştur.

**Tablo-3** Anne babaların, okul öncesi öğretmeni seçimindeki öncelik durumları

		1.	2.	3.	4.	5.	TOPLAM	
		SIRA	SIRA	SIRA	SIRA	SIRA	n	%
<b>Öğretmenin eğitimi</b>	%	<b>21</b>	<b>32</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
	n	21	32	23	23	1		
<b>Öğretmenin tecrübesi</b>	%	<b>6</b>	<b>34</b>	<b>43</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
	n	6	34	43	14	3		
<b>Öğretmenin tutum ve davranışlarının, kurduğu iletişimin samimi olması</b>	%	<b>62</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
	n	62	18	17	2	1		

Veli memnuniyeti ile ilgili referanslar	%	10	10	15	45	20	100	100
	n	10	10	15	45	20		
Öğretmenin yaşı ve cinsiyeti	%	1	6	2	16	75	100	100
	n	1	6	2	16	75		
TOPLAM		100	100	100	100	100		

Anne babalara, okul öncesi öğretmeni seçimindeki öncelik durumları sorulmuştur. Velilerin %62'lik (62 kişi) bir çoğunluğu “öğretmenin tutum ve davranışlarının, kurduğu iletişimin samimi olması” tercihini 1.sıraya koymuştur. 2.sırada ise % 21'lik (21 kişi) bir oranla öğretmenin eğitimi yer almaktadır. Veliler öğretmen seçerken eğitilmiş olmasına dikkat etmektedirler. Okul öncesi eğitimde, fakülte mezunu öğretmenler görev yaptığı gibi, usta öğreticiler, ücretli öğretmenler, farklı branşlarda okul öncesi öğretmenliğine geçmiş olanlar, 2 yıllık çocuk gelişimi mezunu olanlar vb. kategorilerde öğretmenlik yapmaktadırlar. %75'lik (75 kişi) büyük bir oran ise, “öğretmenin yaşını ve cinsiyetini” önemsememekte, tercih olarak da son sırada görmektedirler. Eski velilerin memnuniyetleri ve referansları ise, anne babaların öğretmen seçimindeki öncelikli tercihleri arasında yer almıyor.

### SONUÇLAR TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde, gönderilen anketleri dolduran kişilerin çocuğa yakınlığı incelenmiş olup sonucunda; %84 anne, %16 baba olduğu görülmüştür. Annelerin ankete daha fazla ilgi gösterdiği görülmüştür. Toplum genelinde çocuğun eğitiminde en önemli rolün annelere ait olduğu görüşü hala devam etmektedir. Genelde babaların çalıştığı ve annelerin ev hanımı olduğu, eğitim konusunda farkındalığın az olduğu dönemlere ait yanlış algılara son verilmesi gerekmektedir. Razon (1987); “Okul öncesi eğitim döneminin oluşturan ilk yıllar, çocuğun gelişiminde ailenin en etkili olduğu dönemdir. Bu dönemde anne babaya pek çok görev düşer. Bu görevlerden söz edilirken, genellikle annenin çocuğun yaşamındaki rolü üzerinde durulur. Çünkü birçok toplumda olduğu gibi, bizde de, ailelerin büyük çoğunluğunda anne, çocuğun bakım ve eğitim sorumluluğu olan tek bireydir” sözleriyle durumu açıklamaktadır. Ancak toplumsal yaşamda var olan dönüşümün artık anne-baba rolüne de yansdığı ifade edilebilir. Kısacası kadının anneliği ev dışındaki işiyle birlikte yürütmesinin sosyal olarak kabul edilebilir hale gelmesi, geçmişten temellenen babalık modeli yerine günün değerlerinden kaynaklanan bir babalık rolü oluşturmuştur (Kuzucu, 2011). Buna göre eğitim her kademesinde etkili veli rolünün anne ve baba tarafından ortaklaşa paylaşılması gerektiği söylenebilir.

Bağımsız anaokulu velilerinden oluşan örneklemin yaş ortalamasının genç olduğu ortaya çıkmıştır. %70'i 31-40 yaş arasında olan velilerin, %17'si 20-30 yaş aralığındadır. Velilerden %13'ü 40 yaşın üzerindedir. Ankete katılan anne babaların %60'ı çalışırken, %40'ının çalışmadığı ortaya çıkmıştır. Örneklem 16 babanın tamamı çalışırken, katılımcı 84 annenin ise 44'ü çalışmakta, 40'ı ise çalışmamaktadır. Çalışan annelerin %52'lik oranla çalışmayan annelerden fazla olması, kadın istihdamının arttığı, çalışan kadın sayısında artış olduğunu göstermektedir. Çalışan anneler gibi çalışmayan annelerin de, çocuğunu okul öncesi eğitim kurumuna gönderdikleri ortaya çıkan sonuçlardandır. Örnekleme oluşturan anne babaların %52'sinin yükseköğretim mezunu, %42'sinin ortaöğretim mezunu ve yalnızca %6'sının ilköğretim mezunu olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcı babaların tamamı yükseköğretim mezunudur. Velilerin eğitim seviyesinin, %40'ının çalışmıyor olmasına rağmen yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim seviyesi yüksek anne babaların, çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndermeyi tercih ettikleri düşünülebilir. Okul çağındaki bir çocuğun eğitimini bütüncül bir gözle değerlendirmenin gerekliliği dikkate alındığında, çocuğun eğitimini etkileyen informal kaynaklar akla gelmekte, bu informal kaynakların içerisinde de aile faktörü ön plana çıkmaktadır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Bu sebeple çocuğun eğitim hayatında başat aktörlerden biri olan anne-baba profilinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada anne babaların anaokuluna başlama yaşı konusunda; %48'inin 4 yaşı uygun bulduğu, %36'sının 5 yaşı uygun bulduğu, %16'sının 3 yaşı uygun bulduğu görülmüştür. 3 yaşın altına başlanması gerektiğini düşünen veli bulunmamaktadır. Velilerin çoğu, 4 yaşın anaokuluna başlamak için uygun olduğunu düşünmektedirler. 3 yaşın anaokuluna başlama yaşı olması gerektiğini düşünenler çalışan annelerdir. Çalışan kadın sayısının artmasıyla birlikte, okul öncesine başlama yaşının küçülmesinin, ebeveynlerin beklentisi haline gelene geldiği düşünülebilir. Eğitim seviyesi yüksek olmasına rağmen çalışan kadın sayısının az olması, çocukların bakımı ve eğitimiyle ilgilenecek kimse olmamasından kaynaklanabilir. 0-6 yaş arası yılları kapsayan okul öncesi yıllar kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi ve becerilerin kazanılması ve geliştirilmesinde ileriki yıllara olan etkisi nedeniyle yaşamın en kritik dönemleridir (Kandır, 2009). Bu sebepten dolayı çocuğun eğitim hayatında öğrenmenin kalıcı izli olması için kritik dönemlerin önemli olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun kadın olduğu ve erkeklerin bu işe çok uygun olamayacağı düşünüldeği bir toplumda, velilere çocuklarının öğretmenin cinsiyeti ile ilgili tercihleri sorulmuştur. Velilerin %61'i cinsiyetin önemli olmadığını, %36'sı

kadın olmasını istediklerini, %3'ünün ise erkek olmasını istedikleri araştırmanın sonucudur. Yapılan diğer araştırmalarda kadın öğretmen isteyen anne babalar çoğunlukta olmasına rağmen bu araştırmada tersi bir durum söz konusu olmuştur. Okul öncesi eğitimde erkek öğretmenlerin kabul görmeye başlandığı ya da eğitim seviyesi yüksek velilerin, öğretmen cinsiyetiyle ilgilenmedikleri sonuç olarak çıkarılabilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çok büyük bir kısmının kadın olmasına ve erkek okul öncesi öğretmenin çok fazla olmaması ve olanların ise çok bilinmemesine rağmen velilerin büyük çoğunluğunun öğretmenin cinsiyetini önemsememesi, erkeklerin de bu işi gereği gibi yapabileceğine ve velilere güven verdiğinin bir göstergesi olabilmektedir. Çakıroğlu (2013), araştırmasında, velinin öğretmenin cinsiyeti konusundaki beklentisinin, %65 (142) oranında kadın olması yönünde olduğu sonucuna varmıştır. Günümüzde kadın ve erkek meslek algısının, farklı çalışma alanlarında cinsiyetten bağımsız olarak değişmeye başlaması, iş yaşamında cinsiyet dengesinin kurulma sürecine yardımcı olduğu görülmektedir (Anlıak 2004). Bu sebepten ötürü erkek okul öncesi öğretmenlerinin de toplum tarafından kabul gördüğu söylenebilir.

Anne babaların %31'i (31 kişi) ilk sıraya "sosyal duygusal gelişimin desteklenmesini" koyduğu tespit edilmiştir. Çocuğa sorumluluk duygusu aşlamak ve evde kaliteli vakit geçirmesini sağlamak amacıyla verilen ev ödevleri konusunda, velilerin %62'si olumlu düşünmektedir. %22'si ev ödevi verilmesini kısmen uygun bulurken, %16'lık bir veli grubu, çocuklara ev ödevi verilmesini uygun bulmamaktadır. Bireyin sosyalleşme süreci ailede başlar ancak okul öncesi eğitim sosyalleşmede önemli adımların atıldığı, temel sosyal becerilerin kazanıldığı eğitim aşamasıdır (Ekinci Vural, D. 2006). Bu nedenden dolayı ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesini istedikleri söylenebilir.

Çocuğunun öğretmenin taşıması gereken en önemli özelliğin ne olduğu sorulan velilerin %45'i hoşgörölü ve sabırlı olmayı, %41'i cesaretlendirici ve destekleyici olmasını önemsemiştir. Veliler, öğretmenin çocuğa karşı hoş görölü ve sabırlı olması, cesaretlendirici ve destekleyici olması beklentisi içerisindedirler. Okul öncesi çocuklarla çalışan kişilerin kişisel nitelikleri yanında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve yaşam doyumlarının çocuklar üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisi olması mümkündür (Özyürek, A., & Erbay, F. 2015). Veliler tarafından öğretmenlerin çocuklara karşı sergilediği davranışların; çocukların gelişimi için önemli olduğu söylenebilir.

Anne babalar okul öncesi eğitimden kendilerine yönelik olarak %44 oranla bilgilendirilmeyi tercih etmişlerdir. Veli toplantıları yapılması, veli bültenlerinin hazırlanması, okuldaki



etkinliklerden velilerin haberdar olması velilerin çoğunun beklentisidir. Eğitim-öğretimde başarıya ulaşmada okul yönetimi, anne babaları da katılımcı hale getirebilmek için, anne-baba ve öğretmen ilişkisine önem vermelidir (Seyfullahoğulları, A. 2012). Bunun için Anne ve babaların çocuğa verilen eğitim konusunda bilgilendirilmesi eğitimin kalitesini arttırabilir .

Velilerin %62'lik (62 kişi) bir çoğunluğu ‘‘öğretmenin tutum ve davranışlarının, kurduğu iletişimin samimi olması’’ tercihini 1.sıraya koymuştur. 2.sırada ise % 21'lik (21 kişi) bir oranla öğretmenin eğitimi yer almaktadır. Koç (1996), araştırmasında velilere eğitim kurumu seçiminde hangi faktörlerden etkilendiklerini sormuştur. Velilerin çoğunluğu, iyi bir eğitimi veren kurumu ve kurumun eve yakın olmasını tercih etmişlerdir. Bu araştırma ile, velilerin kaliteli eğitim arayışları yıllar geçse de değişmiyorken, eve yakın olduğu için okul tercihi yapıyor olmak faktörü yıllar geçtikçe etkisini kaybetmiştir. Artık bilinçli veliler, çevrelerindeki okulların çalışmalarını ve işleyişlerini, eğitim anlayışlarını araştırıp ondan sonra okul tercihlerini yapmaktadırlar. Önceleri sadece zorunlu durumlarda çocuğun bakıldığı yer olarak algılanan okul öncesi eğitim kurumları, eğitim sistemi içinde; bugün bilinçlenen anne ve babaların okul öncesi eğitime gereken önemi vermeleri sebebiyle; çocuğun daha sonraki yıllarda öğreneceklerini destekleyecek bilgiler edinip, beceriler geliştirdiği; yetişkinler ve diğer çocuklarla ilişki kurup, okula ve topluma uyum için temel olan sosyal becerileri edindiği kurumlar halini almıştır (Yeşilyurt, C. Z. 2011).Bu da şunu gösteriyor diyebiliriz. Veliler okul öncesi eğitim kurumlarını seçerken bilinçli davranıyorlar.

### **Araştırma sonucuna yönelik öneriler;**

Okul öncesi eğitimin zorunlu olması gerektiği düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılarak, her çocuğun bu eğitimi alabilmesinin sağlanması gerekmektedir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması, kadınların iş gücüne daha fazla katılabilmemesinin ve kadın istihdamının artmasını sağlayacağı gibi, genç nüfus oranının da dengeli bir şekilde artış göstermesini sağlayacaktır.

Velilerin okul öncesi eğitimde kalite aradıkları göz önünde bulundurularak, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun okul öncesi programları hazırlanarak, gerekli uygulamaların hayata geçirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Veli beklentisi doğrultusunda anaokullarında 3 yaş,4 yaş ve 5 yaş gruplarına yer verilmesi uygun olabilir.

Çocukların öz bakım ve eğitim işleri toplumumuzda annenin görevi olduğu algısını değiştirmek adına, Baba Destek Programları uygulanarak babalar bilinçlendirilmeli, babanın çocuğun gelişimi ve eğitimindeki rolünün önemine dikkat çeken çalışmalara yer verilmelidir.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, amacının ve öneminin anlaşılması için kampanyaların ve projelerin yapılmaya devam edilmesi, anne babaların bilinçlendirilmesine devam edilmesi gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim programlarında sosyal aktivite ve gerekirse çocukların seviyelerine uygun yabancı dil eğitimi için alt yapı çalışmaları yapılabilir.

Çocuğu daha iyi tanıyabilmek adına yapılan ev ziyaretlerinin önemi, velilere doğru bir şekilde anlatılabilir ve desteklenmesi yönünde çalışmalar yapılabilir.

Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde cinsiyetin arka plana atılarak, bölüme erkek öğrencilerin alınmasının desteklenebilir.

Okul öncesi eğitimde kullanılacak yardımcı kaynakların, devlet eliyle yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanıp dağıtılması uygun olabilir.

### **Yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler;**

Araştırma örnekleme 5 yaş grupları seçilmiş olup, aynı araştırma 3 ve 4 yaş gruplarına da uygulanabilir.

Hazırlanacak ankette açık uçlu sorular sorularak araştırma yapılabilir.

Anket soruları farklılaştırılabilir ve yeniden düzenlenebilir.

Evren ve örneklem seçimi farklılaştırılabilir.

Veli profilinin farklı olduğu okullarda yapılarak karşılaştırma yapılabilir.

Çalışma beklenti ve memnuniyet anketine dönüştürülerek tüm okullarda uygulanabilir ve okullara farklı bakış açısı ve vizyon kazandırılmaya çalışılabilir.

Annelere ve babalara ayrı ayrı anket yapılarak, karşılaştırma yapılabilir.

### **KAYNAKÇA**

Anliak, Ş. (2004). Okulöncesi Dönemde Çocuğun Yaşamında Baba Ve Erkek Öğretmenin Rolü Ve Önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1).

Ekinci Vural, D. (2006). Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının

çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi (Doctoral dissertation, DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü).

Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.

Çakıroğlu, N. (2013).Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitimle İlgili Görüşleri ve Bu Eğitimden Beklentileri (Devrek İlçesi Örneği). Gazi Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.

Gülay, H.ve Akman, B. (2009)Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler. Ankara: pegem Akademi Yayıncılık

Kandır, A., & Orçan, M. (2009). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(1), 1-13.

Koç, G. (1996).Anne Babaların Okul Öncesi Eğitim Kurumu Seçimini Etkileyen Etkenler. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi. Ankara

Kuzucu, Y. (2016). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35)

Özyürek, A., & Erbay, F. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 31-48.

Razon, N. (1987). Çocuk Eğitiminde Babanın Rolü. Pembe Bağcık Dergisi, Gözlem Yayıncılık,İstanbul,1987,Sayı 1

Sevinç, M. (2006) Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocukların Annelerinin Okuldan Beklentileri.*Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*,2006.13,218-225

Seyfullahoğulları, A. (2012). Ailelerin Anaokullarından Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 1-15.

Topaç, N. (2013) Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ailelerin, Okul Öncesi Eğitim Kurumu Seçerken Göz Önünde Bulundurdıkları Ölçütlerin İncelenmesi. [www.İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. iszu.edu.tr/ Assets/ Content/file/ 20130613-13-2.pdf](http://www.İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. iszu.edu.tr/ Assets/ Content/file/ 20130613-13-2.pdf) adresinden ulaşılmıştır.

Yeşilyurt, C. Z. (2011). Türkiye'de çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ve okul öncesi eğitim kurumlarının bu beklentileri karşılama durumları (Master's thesis).

---

## LİDERİN YIKICI YÜZÜNÜN EĞİTİM ÖRGÜTLERİNE YANSIMALARI

---

Necdet KONAN<sup>360</sup>, Büşra BOZANOĞLU<sup>361</sup>, Remzi Burçin ÇETİN<sup>362</sup>

### ÖZET

*Karmaşık ve üzerinde oldukça çok çalışılan bir konu olan liderlik, örgütlerin başarısında anahtar rol oynaması sebebiyle birçok araştırmaya konu olmuştur. Popüler çalışma konusu liderlerin olumlu ve üstün yönleri olsa da liderliğin karanlık yüzü olarak adlandırılan olumsuz/kötü liderlerin de örgüt üzerindeki etkileri üzerinde oldukça tartışılan konulardandır. Bu araştırmanın temel amacı olumsuz liderlik sınıflamasında yer alan yıkıcı liderliği ve eğitim ortamındaki yansımalarını incelemektir. Yıkıcı liderlik; örgüt, lider, çalışanlar ve örgüt çevresi için çoğunlukla olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Yıkıcı davranışlar sergilemeyi yeğleyen liderlerle çalışmak durumunda kalan örgüt üyelerinin performansı, iş doyumunu, motivasyonu ve işe bağlılığı ve güveni olumsuz yönde etkilenmektedir. Yıkıcı davranışlar çalışanları olumsuz etkilediği için örgütün verimliliğini de düşürmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Yıkıcı liderlik, olumsuz liderlik, eğitim örgütleri.

### REFLECTION OF DESTRUCTIVE FACE OF LEADERSHIP ON SCHOOL ORGANIZATIONS

#### ABSTRACT

*Leadership, being a complicated and frequently studied subject, has been examined through many researches with regard to its key role in organizational success. Though leadership mainly refers to positive and superior sides, it also includes dark and negative sides which is now being discussed to have vital effects on organizational health. This study is to reveal and so investigate destructive leadership and possible effects on schools. This type of leading generally results with negative impacts on organization, leader, members and environment. The followers', who are faced to work with destructive leaders, performance and motivation decrease. As a result of these destructive acts, organizational effectivity also declines.*

**KeyWords:** Destructive leadership, negative leadership, school organizations

### GİRİŞ

Alan yazın incelendiğinde liderlik üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun en etkili liderlik biçiminin hangisi olduğu, en olumlu ve iyi özellikleri bünyesinde barındırdığını

---

<sup>360</sup> Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, necdet.konan@inonu.edu.tr

<sup>361</sup> Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, bu-bozanoglu@hotmail.com

<sup>362</sup> Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, burcincetin@gmail.com

ispatlamaya çalışarak en uygun liderlik biçemi olduğunu iddia eden pek çok liderlik çalışmasının olduğu görülmüştür. Ancak liderliğin karanlık yüzü olarak tabir edilen ve aslında hep iyi olarak tanımlananın aksine olumsuz ve kötü liderlik özelliklerini kapsayan ve bunların örgüt üyelerini nasıl etkilediğine yönelik çalışmaların yetersiz olduğunu görmekteyiz.

İlgili alan yazının özellikle ilk zamanlarında liderlerin hep iyi, “neredeyse insanüstü” (Thoroughgood, Hunter ve Sawyer, 2011; Akt. Gündüz ve Dedekorkut, 2015: 96) özelliklere sahip olduğu varsayılmış ve bu özelliklere sahip olmayan liderlerin yeterince lider olmadığı düşünülmüştür (Kellerman, 2004; Thoroughgood, Tate, Sawyer ve Jacobs, 2012; Akt. Gündüz ve Dedekorkut, 2014: 96). Prof. Dr. Paul R. Lawrence; Darwin’in izinden gittiği, liderliği evrimsel temelleriyle irdelediği “DriventtoLead: Good, Bad, and Misguided Leadership” adlı kitabında “Kötü liderlik insan olmanın kaçınılmaz yönlerinden biri midir?” sorusuna cevap aramıştır. Lawrence’a göre iyi liderliğin yapı taşları incelendiğinde, kötü liderliğin insan olmanın potansiyel sonuçlarından biri olduğunu, ancak söz konusu olumsuz liderlik davranışlarının süreklilik gerektirmediğini görmenin mümkün olduğunu belirtmiştir (Odaman, 2013).

Barbara Kellerman (2008), iyi liderliği oluşturmanın yolunun, kötü liderliği yok saymak ya da kabullenmenin aksine anlamak olduğunu ifade etmiştir. Kellerman, yaptığı liderlik çalışmalarında kötü liderlerin neden ve nasıl kötü olduklarını anlamının tüm toplumlara ışık tutacağını belirtir. Liderlerin kötü davranışlarının nedenini bazen ortamın özendirilmesi, bazen yandaşların lideri kötü yola sapması için baştan çıkarmasına bağlamıştır. Esas olarak da liderlerin kişilik yapıları ve isteklerinin nitelikleri nedeni ile kötü davrandığını belirtmiştir (Kellerman, 2008: 21). Kellerman aynı zamanda izleyenlerin kötü liderleri zorla izlemediklerini yandaşların liderlerin yanlış yolda ya da kötü niyetli olduklarını anladıklarında bile onları takip etmeye devam ettiklerini vurgulamıştır. Bunun sebebini de bireysel gereksinimler (güvenlik, basitlik, uyum sağlama ve belirlilik vs.) ve grup gereksinimlerine (düzeni sürdürme, kaynaşma, kimlik sağlama ve kolektif işler vs.) bağlamıştır (Kellerman, 2008: 25-29).

Kültürlerarası farklılıkların iyi ve kötü liderliği tanımlarken yarattığı yol ayrımına bakılırsa, Türk kültürüyle şekillenen deneyimlerimiz önem kazanmaktadır. Türk çalışanlarla yaptıkları yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla iyi ve kötü liderlik davranışlarını araştıran Karakitapoğlu-Aygün ve Gümüşlüoğlu, ülkemizde dönüşümsel olmayan; yani kötü liderliğin aralarında kapalı, pasif-etkisiz, aktif-başarısız gibi kategorilerin olduğu beş başlıkta

toplantabileceğini öne sürmüştür (Odaman, 2013). Tarihsel olarak en kötü liderler; paranoid, narsistik, antisosyal davranış bozukluklarının bir karışımını sergilemişlerdir (Deniz, 2014).

Genel anlamıyla olumsuz-kötü liderlik sınıfına giren yıkıcı liderlik; bir lider tarafından sistematik ve tekrar eden bir şekilde sergilenen ve örgütün meşru çıktılarını, örgütün hedeflerini, amaçlarını, kaynaklarını ve etkililiğini; iş görenlerin motivasyon ve iş doyumlarını sabote ederek zarar veren davranışlar gösterme durumu olarak tanımlanabilir (Einarsen, Aasland ve Skogstad, 2007: 208; Akt. Shaw, J. B., Erickson, A. ve Nassirzadeh, 2014: 218). Yıkıcı davranışın sistematik ve tekrarlanan davranış olmasının vurgulanmasının sebebi bunun yıkıcı bir davranış olarak sınıflandırılmasından gelmektedir. Yani davranışın tekrarlanması gerekir ve bu durum süreklilik arz ettiğinde yıkıcı davranış statüsüne girer.

## YÖNTEM

Yıkıcı liderlik ve eğitim örgütlerindeki yansımalarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçladığından betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar olay ve durumların detaylı olarak betimlenmesi amacıyla yapılır. Araştırma verileri alan yazında yer alan konu ile ilgili akademik çalışmaların doküman analizi tekniği ile toplanmıştır. Bu kapsamda ulaşılan veriler incelenmiş ve elde edilen bulgulardan yola çıkarak gerekli çözümlenmeler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yorumlar ve önerilerde bulunulmuştur.

## BULGULAR VE YORUMLAR

### Yıkıcı Liderlik

Türk dil kurumu yıkıcılığı; “*Bir şeyin zarar görmesine, bozulmasına, yok olmasına, ortadan kalkmasına yol açan, tahripkâr*” olarak tanımlamıştır. Yıkıcılık, ötekine olan tahammülsüzlüğü ve ötekini dışlama olarak da tanımlanmıştır (Narmanlıoğlu, 2000:56). *Destructive* kelimesi İngilizcede bir şeye işe yaramayacak hale getirmek için zarar vermek anlamındaki “destroy” kelimesiyle aynı kelime ailesinden gelmektedir.

Bir davranışın yıkıcı olarak tanımlanması için sistematik ve tekrarlayan yönlerinin de olması gerekmektedir. Yıkıcı davranışlar zarar vermeyi hedefleyen davranışların haricinde zararı hedeflemeyen düşünceli olmama, yetersizlik belirtileri gösterme gibi çalışanları ve örgütü alttan yıkan özellikleri de barındırması gerektiği düşünülmektedir (Einarsen, Aasland ve Skogstad, 2007; Akt. Çelebi, Güner ve Yıldız, 2015: 262). Bir oluşumu inşa etmek uzun süreli ve emek harcanan zahmetli bir iştir, ancak büyük özveri ve enerji harcanarak yapılanı yıkmak kolay ve anlıktır.

Üzerinde yapıcı liderlik kadar durulmasa da yıkıcı liderlik günümüzde birçok kurumda var olan ciddi bir problemdir. Bu anlamda yıkıcı liderlik davranışları üzerinde çalışmak yapıcı liderlik davranışları üzerinde çalışmaktan daha önemli görülmektedir (Einarsen, Aasland ve Skogstad, 2007; Akt. Gündüz ve Dedekorkut, 2014: 96).Yapıcı liderlik ve yıkıcı liderlik birbirine zıt kavramlar olsa da bir lider aynı anda veya bir süreç içinde zaman zaman hem yapıcı hem de yıkıcı davranışlar sergileyebilir (Aasland vd., 2010; Akt. Gündüz ve Dedekorkut, 2014: 97).

Son dönemlerde yıkıcı liderlik üzerine yapılan çalışmalar gittikçe artmaktadır. Schyns ve Schilling (2013: 138:139) yaptıkları meta analiz çalışmasında; liderliğin karanlık yüzü olarak adlandırdıkları yıkıcı liderlik çalışmalarına olan ilginin artmasını iki ana sebebe bağlamıştır: Birincisi yapılan ampirik çalışmalarda örgütlerde yıkıcı liderliğin gittikçe yaygınlaşması ve ikinci olarak da bu yıkıcı liderlerin ciddi sayılabilecek sayıda takipçisinin olmasıdır.

Toksik liderlik, yıkıcı ve işlevsel olmayan kişilik özelliklerine sahip bireyler, gruplar, örgütler ve toplumlar üzerinde ciddi çatışmalar ve zararlara neden olan bir liderlik biçemi olarak tanımlanmıştır (Blumen, 2005: 2; Akt. Kırbaç, 2013:10). Toksik liderlik üzerine akademik literatür fazlaca olmamasına rağmen bazı liderlik stillerinin yapısında toksik özellikler bulunduğu akademisyenler tarafından tespit edilmiştir. Bu liderlik stillerinden bazıları yıkıcı liderlik, otoriter liderlik, narsistik liderlik, kaba-zorba liderlik gibi olumsuz ve toksik özellikler barındıran liderlik yapılarıdır (Çelebi ve Güner, 2015: 250). Bugüne kadar yıkıcı liderlik çeşitli isimlerle anılmıştır: “liderliğin karanlık yanı” (Conger, 1990), “küçük zorbalık” (Ashforth, 1994), “istismarcı yönetim” (Tepper, 2000; Harris, Kacmar ve Zivnuska, 2007), “kötü liderlik” (Kellerman, 2004), “zayıf liderlik” (Kelloway, Sivanathan, Francis ve Barling, 2005), “caydırıcı liderlik” (Thoroughgood, Hunter, ve Sawyer, 2011), “zehirli (toksik) liderlik” (Goldman, 2011), vb. Bu terimlerin anlamları arasında bazı farklılıklar olsa da, hepsi yapıcı olmayan liderlikten bahsetmektedir (Akt.Gündüz ve Dedekorkut, 2014: 97).

Yıkıcı liderliğin net bir tanımının olmadığını savunarak kurumlar ve bu kurumlarla ilişkili bireyler için doğurduğu olumsuz sonuçlara odaklanan, böylelikle kavramı yeniden tanımlayan; liderin özellikleri, takipçileri ve çevresel koşullar üçgeninde yıkıcı liderliği ele alan Padilla, Hogan ve Kaiser (2007) olmuştur (Odaman, 2013).

Einarsen ve diğerleri yıkıcı liderliği sistematik olarak örgüt ve takipçilerinin çıkarlarına karşı karar vermek, davranmak olarak tanımlarken (Einarsen, Aasland,Skogstad, 2007), Krasiko ve diğerleri bu tanımları genişletmişler tüm olumsuz, yıkıcı tutum ve davranışlar olarak geniş bir tanım yapmışlardır (Krasikova, Green, LeBreton, 2013; Akt. Uymaz, 2013:40).

Yıkıcı liderlik davranışı liderlerin örgüte ve takipçilerine zarar veren tüm olumsuz davranışlarını kapsadığı söylenebilir. Yıkıcı olarak tanımlanabilecek birçok liderlik tarzı örneğin; sahte dönüşümcü liderlik, kişisel karizmatik liderlik, stratejik zorbalık, yönetsel tiranlık gibi yıkıcı liderlik kapsamında değerlendirilebilir. Bu geniş kapsam yaklaşımı ile yıkıcı liderlik; liderin, örgütün ve takipçilerinin haklarına, çıkarlarına, hedeflerine, kaynaklarına, işlerine sistematik ve tekrar eden karar ve davranışları ile zarar vermesi, olumsuz sonuçlara neden olması olarak tanımlanabilir (Uymaz, 2013: 40).Tepper(2000; Akt. Çelebi, Güner ve Yıldız, 2015: 250) kaba liderlik tanımında fiziksel ve sözselsel yıkıcı davranışları dâhil etmemiştir. Yıkıcı liderlik tanımında ise hem fiziksel hem sözselsel yıkıcı davranışlar tanım içerisine almıştır.

Bunun yanı sıra bazı araştırmacılar yıkıcı liderliğin var olduğunu söyleyebilmek için takipçilerinin liderin yıkıcı karar ve davranışlarının farkında olması gerektiğini belirtmektedir (James ve LeBerton, 2010; Akt. Uymaz, 2013: 42). Fakat takipçileri hatta lider farkında olmamakla birlikte liderin kararlarıyla yürütülen sürecin sonunda yıkıcı sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Blumen, 2004; Akt. Uymaz, 2013: 41). Bir lideri yıkıcı lider olarak tanımlayabilmek için, yıkıcı davranışların düzenli olarak devam etmesi gerekir. Bir davranışın yıkıcı liderlik sayılması için zararın kasten verilmiş olması bir koşul değildir, düşüncesizlik, duyarsızlık, cehalet ve yetersizlik nedeniyle ortaya çıkan yıkıcı davranışlar da yıkıcı liderliğe dâhildir (Einarsen vd., 2007; Akt. Gündüz ve Dedekorkut, 2014: 97). Benzer şekil de Tepper da (2000; Akt. Çelebi, Güner ve Yıldız, 2015: 250) yıkıcı liderlik davranışlarının sadece aktif veya aşikâr olması gerektiğini vurgulamıştır. Pasif ve dolaylı davranışlar da yıkıcı davranışlar olarak yıkıcı liderlik özellikleri arasında yer edinmektedir. Örneğin çalışanların iş güvenliğini temin etmeyen bir yönetici dolaylı yıkıcı davranış sergilemektedir. Ayrıca çalışanlarına önemli geri bildirimlerde bulunmayan lider dolaylı pasif-sözselsel davranış göstermektedir (Neuman ve Baron, 2005; Akt. Çelebi, Güner ve Yıldız, 2015: 250).

Yıkıcı sonuçlara rağmen takipçiler liderin karar ve davranışlarının doğruluğunu savunabilmektedir. Liderin yıkıcı sonuçlara neden olan karar ve davranışları varsa ve takipçileri bunların farkında olmasa da yıkıcı liderliğin var olduğu kabul edilmelidir. Çünkü bu yıkıcı liderlik karar ve davranışları sonucu çalışanların performansını, örgütün verimliliğini (Keelan, 2000; Akt. Uymaz, 2013: 41), finansal sonuçlarını (Field, 2003; Akt. Uymaz, 2013: 41) olumsuz etkilemekte, en uç noktada varlıklarının devamını tehdit etmekte, büyük yıkıcı sonuçlara neden olmaktadır. Öyle ki yıkıcı liderler takipçilerinin motivasyonunu, uyumunu ve



kurumun hedeflerine bağılığını azaltan davranışlar sergilemektedir (Reed ve Bullis, 2009; Akt. Gündüz ve Dedekorkut, 2014: 97).

Son dönem çalışmalarında Hogan (2012), yıkıcı liderliğin etkilerini yeniden ele almıştır. Hogan'a göre, yıkıcı lider kurum içi hiyerarşide yükseldikçe olumsuz etkisini artıracaktır. Ekip performansına zarar veren yıkıcı liderlikte bu düşünceden hareketle; süpervizörler astlarını ezerek, rahatsız ederek, esas amaçlarını göstermeden davranışlarını kontrol ederek, onları kendi çıkarları için kullanarak, onlara yalan söyleyerek veya ihanet ederek işlerine yabancılaşmalarına sebep olur. Orta-düzey liderler, bu davranışların yanı sıra kötü muhakeme yapar, bunun sonucunda aldıkları kararlar astlarının kendilerine güven duymasını engeller. Üst düzey yöneticiler ise önceki davranışların üzerine eklenen kötü strateji uygulamaları sebebiyle ekiplerini, kurumlarını, hatta ülkelerini zarara uğratar, bu sebeple en yıkıcı lider grubunu oluşturur (Odaman, 2013).Einarsen vd. (2007; Akt. Gündüz ve Dedekorkut, 2014: 97) yıkıcı liderliğin hem kuruma hem de kurumun üyelerine yönelik olabileceğini, fiziksel ve sözel davranışları içerebileceğini, aktif ya da pasif saldırganlık yoluyla yapılabileceğini ve doğrudan ya da dolaylı olarak gerçekleştirilebileceğini ortaya koymuşlardır.

### **Yıkıcı Liderin Özellikleri**

Kellerman'a göre yıkıcı liderlikte şu özellikler sıkça görülmektedir (Çelebi, Güner ve Yıldız, 2015: 250);

Kötü niyetli olması,

Yozlaştıran özelliklerin olması,

Dar görüşlü olması,

Sert olması,

Duygusuz/soğuk olması,

Ölçüsüz davranması,

Beceriksiz olması.

Araştırmacılar yıkıcı liderin beş özelliğini karizma, kişiselleştirilmiş güç ihtiyacı, narsisizm, olumsuz hayat olayları ve nefret ideolojisi olarak sıralamışlardır. Yıkıcı liderliğin ortaya çıkmasında bu özelliklerin her birinin tek başına yetersiz kalabileceğini ileri süren araştırmacıların bu bakış açısına göre, güç ihtiyacıyla birlikte nefret duygusu yüksek bir kişi

kendisini etkili bir şekilde ifade edemiyorsa, çok istediği bu gücü elde edemeyebilir (Padilla, Hogan ve Kaiser, 2007; Akt. Odaman, 2013).

Padilla, Hogan ve Kaiser'ın (2007) bakış açısıyla, her karizmatik lider yıkıcı olmamasına karşın her yıkıcı lider karizmatiktir. İnsanları bir vizyon etrafında birleştirebilmeleri, kendilerini sunma becerileri ve bitmek bilmez enerjileri yıkıcı liderleri karizmatik kılar. Benzer biçimde, kurumlarına zarar veren liderlerin kendilerinden söz ederken yıkıcı dünya görüşlerini ve bu dünyadaki rollerini temsil eden olumsuz yaşantılarını dile getirdiği bilinmekte; çocukluk travmalarının dışa dönük bir nefret ideolojisini besleyebileceği düşünülmektedir (Akt. Odaman, 2013).

Deniz'in (2014) PhillipLong' dan aktarımına göre; tarihteki yıkıcı liderlerin hemen hepsi aşağıdaki (*paranoyak kişilik bozukluğu*' nun 3 temel davranışı olan) özellikleri taşımışlardır:

İçinde kimsenin kimseye güvenmediği bir korku kültürü yaratırlar.

Politik güç elde etmek için ortak bir “düşman” a nefreti körüklemişlerdir.

Kendilerini izleyenleri küresel bir komplo teorisinin kurbanları olduklarına inandırmışlardır.

Yine tarihteki birçok yıkıcı lider, “*Narsist Kişilik Bozukluklarına*” sahip kişilerin özelliklerinden: kibirli, baskıcı ve kendi yakın ekibi içinde bile demokratik olmayan bir biçimde yöneten ve ulusun kaynaklarını ve gücünü kendi eline alan bir biçimde yönetmişlerdir.

Ayrıca tarihsel olarak yıkıcı liderler “*Antisosyal Davranış Bozukluğu*” nun göstergesi olan şu üç davranışı da sıklıkla göstermişlerdir:

Azınlıkları veya muhalefeti bastırılmış, tutsak etmiş, hatta yok etmişlerdir.

Kendileri ve taraftarları uluslarının zenginlerini yağmalarken vatandaşlarına sürekli yalanlar söylemişlerdir.

Etik olmayan şekilde faydaları için başkalarını farklı yönlere yönlendirmişler ve manipüle etmişlerdir.

Bir liderin verimli bir çalışma ortamı yaratması için, çalıştığı kişilerin beklentilerini anlayan, içten bir tutum izlemesi gerekir (Baltaş, 2010). Bu da yıkıcı olmayan yapıcı bir liderliği gerektirir.

### **Yıkıcı Liderliği Ortaya Çıkaran Nedenler**

Bir liderin yıkıcı davranışlarda bulunmasının nedenlerinin ne olabileceğine dair çeşitli görüşler vardır. Gündüz ve Dedekorkut (2014: 98-99) bu nedenleri aşağıdaki gibi özetlemiştir:

Liderlik davranışlarının yapıcı veya yıkıcı olmasına neden olan temel faktör, liderin nüfuzunu kullanma biçimidir. Şiddet ve diğer saldırgan davranışlar da dâhil olmak üzere, yıkıcı eylemler büyük oranda liderin gücünü kanıtlama güdüsü, narsisizm, otoritecilik ve düşük öz yeterlik algısı gibi kişilik eğilimlerinin yanı sıra korku, sonuç belirsizliği, olumsuz yaşam temaları, bencillik ve üstünlük algısı gibi kişisel faktörlerden kaynaklanmaktadır.

Grup düzeyinde mahrumiyet, mağduriyet ve adaletsizlik algısı ve kurum düzeyinde merkeziyetçilik, şiddeti bir kontrol mekanizması olarak kullanma ve diğer kurumların aşağılanması gibi özellikler yıkıcı liderlik davranışlarını teşvik edebilirler (Mumford vd., 2007: 218).

Liderin yapıcı ya da yıkıcı davranmasını etkileyen bir diğer faktör de onun değerler sistemidir. Kişi, liderlik sürecinde karşılaştığı bir problemi kendi değerlerine göre yorumlar ve yapılandırır. Dolayısıyla bulduğu çözümler de değerleri doğrultusunda olacaktır, çünkü belirli değerler sistemi yıkıcı davranışlarla ilişkilidir (Illies ve Reiter-Palmon, 2008).

Yıkıcı liderlik sürecinden sadece lideri sorumlu tutmak resmin bütünü kaçırmak demektir (Thoroughgood ve diğerleri, 2011). Yıkıcı liderliğin oluşması ve sürdürülmesine yardım eden ve “zehirli üçgen” adı verilen üç temel faktör bulunmaktadır. Bu üçgeni oluşturan öğeler lider, takipçiler ve çevredir. Yıkıcı lideri oluşturan özellikler karizma, kişiselleştirilmiş güç, narsisizm, yaşam temalarının olumsuzluğu ve nefret ideolojisidir. Elverişli takipçiler boyun eğenler ve göz yumanlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Boyun eğen takipçileri elverişli kılan özellikler karşılanmamış ihtiyaçlar, düşük öz değerlendirmeler ve düşük olgunluk seviyesi iken, göz yuman takipçileri elverişli kılan özellikler hırs, benzer dünya görüşü ve kötü değerlerdir. Çevrenin yıkıcı liderliğe vesile olmasına neden olan özellikleri istikrarsızlık, tehdit algısı, kültürel değerler ile yeterli ve etkin olmayan kurumlardır. Bu üç faktör birbirini besleyip pekiştirerek yıkıcı liderliğin varlığını sürdürmesini sağlar (Padilla, Hogan ve Kaiser (2007).

Goldman (2011) yıkıcı liderlik stilinin bir kurumda yukardan aşağıya doğru inip kurum boyunca yayılan kötü bir davranış zincirinden doğduğunu savunmaktadır. Ona göre yıkıcı lider, kurumdaki nezaketsizlik, kişilik ve davranış bozuklukları, duygusal değişimler,

narsisizm, sorunlu kurum politikaları, tutarsız iş koşulları ve sistemle ilgili karışıklıklar gibi bir dizi faktörün ürünüdür.

Liderler kişilik, yetersizlik, adaletsizlik ya da kişiliklerine yönelik tehdit algısı ve finansal sebepler, düşük kurumsal kimlik gibi çeşitli nedenlerden dolayı da yıkıcı davranışlar gösterirler (Aaslandvd, 2010).

Bir liderin yıkıcı davranmasının nedenlerinden biri önem duygusudur. Eğer bir lider kendisinin çok önemli olduğuna, her şeyin kendisine bağlı olduğuna, bir işi yapabilecek tek kişinin kendisi olduğuna, ya da o işi en iyi kendisinin yapabileceğine inanırsa, bu onun performansını köreltecek hatta tamamen kötüleştirecektir (Couper, 2007).

### **Yıkıcı Liderle Baş Etme Yolları**

Featherston(2012, Akt. Odaman, 2013), “Yıkıcı liderlerle başa çıkabilmek için izlenmesi gereken adımlar nelerdir?” adlı yüksek lisans tez çalışmasını bu sorunun etrafında şekillendirmiş ve çalışmaları sonucunda çarpıcı bir bulgu elde etmiştir.Yöneticinin yıkıcı davranışı çoğunlukla üç aydan kısa süre içinde fark edilse dahi, kurumun buna çözüm bulması çok daha uzun zaman almaktadır. Bunu önlemek için neler yapılması gerektiği konusunda araştırma katılımcılarından gelen ortak önerileri Featherston (2012) şöyle sıralamıştır (Akt. Odaman, 2013):

İşe alım sürecinde daha iyi eleme yapılması ve psikolojik değerlendirmelerde bu sürecin desteklenmesi,

Yöneticilere zor konuşmalar yapmaları konusunda beceri kazandırılması ve kötü davranışın derhal bildirilmesi.

Yeni yönetici olmuş çalışanların yakından izlenmesi, eğitim ve koçluk hizmetlerinin iyileştirilmesi.

Performans değerlendirme sisteminden daha çok yararlanılması, daha fazla geri bildirim alınarak bu geribildirimlere önem verilmesi, çalışanlara izlenmesi gereken bir davranış politikası olduğunun bildirilmesi.

Zamanlama; bir an önce harekete geçilmesi. Çalışanlara bu tür davranışlara izin verilmediğinin, bunu düzeltmek için kendilerine sadece bir kez şans verileceğinin anlatılması.

Yıkıcı liderlik davranışına maruz kalan astların yanı sıra liderin kendisi ve kurum da zarar görmektedir. Yıkıcı liderlik işverenler, çalışanlar ve onların aileleri için ciddi bir problemdir (Tepper, 2007;Akt. Gündüz ve Dedekorkut, 2014: 96). Yıkıcı liderliğin olumsuz etkilerinin bu

kadar kapsamlı oluşu göz önünde bulundurulduğunda, kurumların mevcut yıkıcı liderlik davranışlarıyla mücadele etme ve var olmayan yıkıcı liderliğin oluşmasını engelleme zorunluluğunun aciliyeti daha iyi anlaşılabilir (Schyns ve Schilling, 2013; Akt. Gündüz ve Dedekorkut, 2014: 96). Böyle bir çalışma/çatışma ortamında kurum hedefleri ve işleyişi de olumsuz yönde etkilenecektir.

Kişisel değerler sisteminin yıkıcı liderlik davranışına doğrudan neden olabileceğini savunan Illies ve Reiter-Palmon'a(2008; Akt. Gündüz ve Dedekorkut, 2014: 100) göre, kurumlar hangi liderlerin yıkıcı davranma eğiliminde olduğunu ve hangi ortamların yıkıcı davranışları kolaylaştırabileceğini önceden saptamalı ve bu tehditleri nötrleştirmelidir. Örneğin liderleri etik ortamlarla çevrelemek, bu liderler yıkıcı olmaya müsait bir değerler sistemine sahip olsa da, yıkıcı liderliği azaltmak için etkili bir yöntem olabilir.Yıkıcı liderlik davranışlarını etkisizleştirecek etik bir çerçeve oluşturulmalıdır.

Kendi ve başkalarının duygularını düzenleyebilme ve yönetebilme becerisine sahip olan kişi duygularını eğitebilir. Ani ve yıkıcı tepkilere karşı kendini korur. Aceleciliğe ve duyguları anında tatmin etme arzusuna kapılmaz (Geçikli, 2012: 22). Özyönetim yetkinliğine sahip liderler yıkıcı duygu ve istekleri bile etkili biçimde yönetebilirler. Stres altında bile soğukkanlı ve sakin davranabilirler. Kriz dönemlerinde çeşitli baskılar altında bile sakin ve berrak bir düşünce içinde olabilirler. Özyönetim, “Bireyin duygularını denetleyebilmesi, neyi neden yaptığını bilmesi ve olayları kendi lehine çevirmesidir.” (Weisinger, 1998: 47; Akt. Geçikli, 2012: 29).

Couper(2007; Akt. Gündüz ve Dedekorkut, 2014: 100) yıkıcı liderliği önlemek için liderlere şu önerilerde bulunmuştur:

Her şeyi kendiniz yapmaya çalışmayın, sorumluluğu paylaşın.

Kendinizi ait olduğunuz ekiplerden ayrı tutmayın.

Kendinizi her zaman değerlendirin ve eleştirin.

Başkalarından bir şeyler öğrenmeye açık olun.

Yaralanmazlık duygusu sizi korunmasız kılar, incinebileceğinizi kabul edin.

Okul örgütleri açısından değerlendirildiğinde okul müdürünün diğer çalışanların görüş, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almadan örgütsel eylemleri gerçekleştirmesi yıkıcı çatışma çözme boyutu olarak değerlendirilebilir. Örgütlerde çatışma denildiğinde genellikle olumsuz bir algılayış ortaya çıkar. Bu algılayışın nedeni olarak, çoğu zaman yöneticilerin çatışma

çözmede yıkıcı boyutu tercih etmeleri gösterilebilir. Çünkü çatışmanın tarafı olarak yöneticiler, çoğu zaman kendi ilgi ve ihtiyaçlarını önceleyebilirler. Bu nedenle yöneticilerin örgütsel ortamlarda zararlı ve yıkıcı sonuçlardan kaçınmak için çatışmaları baskı yoluyla tek taraflı bireysel ilgi ve tercihleri dikkate alarak yönetmeye çalışmaktan kaçınmaları gerektiği açıktır. Kontrol edilmeyen bir çatışma örgütteki çatışan taraflar arasında hoşnutsuzluk doğurur, ortak bağları yok eder, yönetim fonksiyonlarının sağlıklı olarak işlemesini engeller (Aslantaş ve Özkan, 2012: 233). Liderler örgütlerdeki statükoyu tehdit eden yeni ve yararlı fikirlerle gelen çalışanları destekleyici ve cesaretlendirici tutum ve davranışlarıyla bu çalışanların yaratıcılıklarını doğrudan etkilerler. Örneğin; Amabile vd. (1996) işyerinde yaratıcılığı engelleyen veya teşvik eden faktörleri incelemişler ve teşvik eden faktörlerin en başında destekleyici örgüt ikliminin bulunduğunu ve bunu da liderlerin oluşturduğunu belirtmişlerdir (Cengiz, E., Acuner, T. ve Baki , 2006: 422). Bu bağlamda bakıldığında liderlerin yıkıcı değil de yapıcı ve destekleyici davranması örgütün verimliliği ve gelişimi için daha yararlı olacaktır.

### ***Tartışma ve Sonuçlar***

*Yıkıcı liderlik örgüt, lider, çalışanlar ve örgüt çevresi için çoğunlukla olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Yapıcılık yerine yıkıcı davranışlar sergilemeyi yeğleyen liderlerle çalışmak durumunda kalan örgüt üyelerinin performansı, iş doyumunu, motivasyonu ve işe bağlılığı ve güveni olumsuz yönde etkilenmektedir. Yıkıcı davranışlar çalışanlarda olumsuz etkilediği için örgütün verimliliğinin de düşmesine sebep olmaktadır. Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri içinde bir tehdit unsuru olan yıkıcı liderliğin çalışanlar için oluşturduğu olumsuz etkilerinin bu kadar geniş kapsamlı oluşu durumun önemini açığa çıkarmaktadır. Bu sınıflandırmaya giren olumsuz liderlerle baş edebilme yolları, örgütte ve çalışanlarda oluşturduğu olumsuz etkilerin ortadan kaldırılabilmesi yönündeki çalışmalar oldukça önemlidir.*

Yıkıcı liderlik örgüt, lider, çalışanlar ve örgüt çevresi için çoğunlukla olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Yapıcılık yerine yıkıcı davranışlar sergilemeyi yeğleyen liderlerle çalışmak durumunda kalan örgüt üyelerinin performansı, iş doyumunu, motivasyonu ve işe bağlılığı ve güveni olumsuz yönde etkilenmektedir. Yıkıcı davranışlar çalışanlarda olumsuz etkilediği için örgütün verimliliğinin de düşmesine sebep olmaktadır. Bu nedenlerden dolayı yıkıcı liderleri kötü ve başarısız liderler sınıfına alabiliriz. Aydın, (2013) başarısız liderlerin özelliklerinden birinin de “fevrilik” olduğunu vurgulamıştır. Fevri bir şekilde yıkıcı davranışlarda bulunan lider başarısız sonuçlar alabilir. Ani ve düşünmeden saman alevi misali hareket eden lider

çalışanlarını da olumsuz etkiler. Bir başka başarısızlık nedeni ise liderlerin “Kusursuzluk meraklısı” olmalarıdır. Bu liderler her şeyin hatasız olmasını isterler. En ufak bir hataya dahi tahammülleri yoktur. Kusursuzluk takıntısı sadece çevresindekiler için değil en başta kendisi için de geçerlidir. Herhangi bir hata kişinin abartılı bir üzüntüye kapılması için yeterlidir. Oysa başarılı bir lider böyle durumları dert etmez. Sadece hatadan ders çıkarmasını bilir.

Sonuç olarak özetlersek; kötü yöneticiler kendi duygusal ve sosyal davranışlarını kontrol etmekte yetersizdir. Özellikle daha iyi olan yöneticilerle kıyaslandığında geribildirim almamakta veya davranışlarını karşısındaki kişiye, duruma göre uyarlamamaktadır. Kötü yöneticiler, bütünlük (doğruluk/dürüstlük) konusunda yetersizdir. Hesap vermekten kaçındıkları gibi verdikleri sözleri tutma gerekliliği de hissetmezler. Diğerleriyle olan ilişkilerinde güven vermezler ve genellikle davranışları kurum değerleri ile örtüşmez. Bu yöneticiler çalışanlarının performansları ile ilgili karar verme konusunda da başarısızdır. Beklentileri ve hedefleri açık ve net değildir. Aynı zamanda ekibindeki çalışanlarını ortaya koydukları performans ve iş sonuçları ile ilgili sorumlu tutmazlar. Ekibindeki çalışanların gelişimi için çaba harcamazlar. Ekibi ile gelişim fırsatlarını konuşmadıkları gibi onları bu konuda zorlamaz ve/ya cesaretlendirmezler. Kötü liderlerle çalışan kişiler kendilerini “ihmal edilmiş ve değersiz” hissederler (Duman, 2013).

## KAYNAKÇA

- Aydın, H. (2013). Liderin Ayakbağları. *Kaynak Dergisi*.  
<http://www.kaynakdergisi.net/makaleler.asp?sayi=54&sira=668> (Erişim tarihi: 07.12.2015).
- Baltaş, A. (2010). *Türk kültüründe yönetmek*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cengiz, E., Acuner, T. ve Baki, B. (2006). Liderlerin sahip oldukları duygusal zekânın örgütsel yaratıcılık üzerine etkileri: Bir model önerisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), ss: 421-434.
- Çelebi, N., Güner, A. G. H., ve Yıldız, V. (2015). Toksik Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi (Developing Toxic Leadership Scale). Doi: 10.14686/BUEFAD. 2015111056. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Uluslararası Hakemli Dergi-International Refereed Journal)*, 4(1), 249-268.
- Deniz, D., C. (2014). *Yıkıcı liderlik*. <http://www.derki.com/psikolojik/yikici-liderlik>
- Duman, Y. (2013). Kötü yönetimi tanımak. *Kaynak Dergisi*.  
<http://www.kaynakdergisi.net/makaleler.asp?sayi=54&sira=668> (Erişim tarihi: 07.12.2015).
- Gündüz, Y., ve Dedekorkut, S. E. (2014). Yıkıcı Liderlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), ss: 95-104.
- Kellermen, B. (2008). Kötü liderlik (Çeviren: Fadime Kahya). İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Kırbaç, M. (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik* (Yüksek lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Narmanlıoğlu, H. (06.12.2015). İnternette yıkıcı gemeinschaft: Okuyucu tartışmalarında Albay iek olayı. <https://www.yumpu.com/tr/document/view/9472834/selcuk-iletisim-iletisim-fakultesi-selcuk-universitesi/57>

Odaman, H. (2013). Yıkıcı liderliğin yapı taşları *Kaynak Dergisi*. <http://www.kaynakdergisi.net/makaleler.asp?sayi=54&sira=668> (Erişim tarihi: 07.12.2015).

Schyns, B.,&Schilling, J. (2013). How badaretheeffects of badleaders? A meta-analysis of destructiveleadershipanditsoutcomes. *TheLeadershipQuarterly*, 24(1), 138-158.

Shaw, J. B.,Erickson, A., &Nassirzadeh, F. (2014). Destructiveleaderbehaviour: A study of IranianleadersusingtheDestructiveLeadershipQuestionnaire. *Leadership*, 10(2), 218-239.

şeşen, H.,Maşlakı, A., ve Sürücü, L. (2017). Liderlik tarzlarının çalışanların pozitif psikolojik sermayesine etkisi: Konaklama işletmelerinde bir araştırma. *İşletme ve Yönetim Bilimleri Kongresi (Iybk) 2017*, 23-37.

Uymaz, A. O. (2013). Yıkıcı liderlik ölçeği geliştirme alışması. *İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 24(75), ss: 37-57.



---

## YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKULUN LİDERLİK KAPASİTESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

---

Erkan KIRAL<sup>363</sup>, Hakan NACAĞ<sup>364</sup>

### ÖZET<sup>365</sup>

*Araştırmada, Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre okulda liderlik kapasitesi, liderlik kapasitesine ilişkin etmenler ve okul liderlik kapasitesinin geliştirilmesine yönelik çözüm önerileri ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Okuldaki çalışma grubu ise maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu dört okul yöneticisi ve dört öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından eğitim uzmanlarının görüşleri alınarak ve gerekli düzeltmeler yapılarak oluşturulmuştur. Veri toplama aracında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından birebir yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Tema ve alt temaların oluşturulmasında araştırmacıların görüş ayrılığı bulunmamaktadır. Bununla birlikte yine araştırmanın güvenilirliğini artırmak için yönetici ve öğretmenlerin birebir ifadelerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, okulda liderlik kapasitesinin belirlenmesine yönelik görüşleri; liderliğe katılım, paylaşılan okul vizyonu, karar verme, işbirliği, yenilikçi uygulamalar ve öğrenci başarısı alt temalarında incelenmiştir.*

**Anahtar kelimeler:** Liderlik, kapasite, yönetici, öğretmen.

## THE OPINIONS OF THE ADMINISTRATORS AND TEACHERS ON THE SCHOOL LEADERSHIP CAPACITY

### ABSTRACT

*In this research done in Efeler, Aydın with reference to the opinions of the administrators and teachers, who perform their duties at secondary schools, the leadership capacity in the school, the related factors and solution recommendations for the further development of the leadership capacity of the school have been unrevealed. Throughout the research, the method of case study, one of the qualitative ones has been applied. The subject of study group, has been specified according to criterion sampling, one of the purposeful ones. The subject group of the school has been formed according to the maximum variation sampling method. The subject group consists of four administrators and four teachers. The data collection tool has been created with regards to the views of the educators received and, when needed, revised by the researchers. The form of semi-structured interview has been used. The data has been gained as a consequence of the face to face interviews. During the analysis of the obtained data, the methods of descriptive and content analysis have been*

---

<sup>363</sup> Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, erkankiral74@gmail.com

<sup>364</sup> Eğitim Uzmanı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hakannacak7878@hotmail.com

<sup>365</sup> Bu çalışma, 01-04.11.2018 tarihinde Antalya'da düzenlenen 9. Eğitim Yönetimi Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

*used. There has been no difference between the opinions of the researchers and experts while creating the theme and the sub-themes. Besides, to enhance reliability, exactly the same statements of the administrator and teachers have been given. The views of participating administrators and teachers with regards to the determination of the leadership capacity in the school have been studied under the sub- themes of participation in leadership, common school vision, decision making, collaboration, innovative applications and students success.*

**Key words:** Leadership, capacity, administrator, teacher.

## GİRİŞ

Yönetmel bir faaliyet olan liderliğin nerede ve ne zaman başladığını söylemek oldukça güç olmakla birlikte, liderliğin insanoğlunun dünya üzerindeki varlığı ile başladığı söylenebilir. Özellikle insanoğlunun varlığını devam ettirebilmesi için onları bazı insanların farklı özellikleri ile etkilemesi, yönlendirmesi ve bir arada tutması gerekmektedir. Bu da ancak liderler ile sağlanabilir. Türk Dil Kurumu (2018) lideri; önder ve şef ile ilişkilendirmektedir. Önder; gücü, ünü ve toplumsal yeri nedeniyle, belli zaman ve durum içinde ilişkili bulunduğu küme veya toplumun tutum, davranış ve etkinliklerini değiştirip yönetme yeteneğini gösteren kimse, lider, şef olarak tanımlanmaktadır. Lider yaptığı liderlik ile insanları etkilemekte ve onların davranışlarını istenen yöne sevk edebilmektedir. Alanyazın incelendiğinde liderlik kavramı ile ilgili farklı pek çok tanıma (Zel, 2001; Omağ, 2016; Başaran, 2018; Bayar ve Kerns, 2013; Bayar, 2016; Kırıl ve Başaran, 2018) rastlamak mümkündür. Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki gibi özetlenebilir.

- Liderlik, ortak amaca yönelen insanlarla işbirliğini en güçlü düzeye çıkarıp, onları istenen başarıya ulaştırma becerisi ve yeteneğidir.
- Liderlik, bir grubun davranışlarını ortak bir amaca yönlendirmek için bireyin yapmış olduğu davranışlardır.
- Liderlik, karşılıklı davranış ve fikir birliği ile ortaya çıkan yapıyı harekete geçirmek ve bunu devam ettirmektir.
- Liderlik, örgüt üyelerini örgütün rutin yönelimlerine mekanik bir uyum sağlatmanın ötesinde, onları performans göstermeye güdüleyecek etkiyi ortaya çıkaran fazlalığı yaratmaktır.
- Liderlik; örgütü var eden tüm unsurları yöneterek, geleceği yaratmak ve bunu sürdürecekt ekibi kurmaktır.

Görüldüğü gibi liderlik; sadece yönetim biliminin ilgilendiği konulardan biri değil, aynı zamanda sosyal bilimlerin diğer alanlarının da (psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi) ilgilendiği konulardan biridir. Liderlik kavramı farklı disiplinlerde farklı şekillerde kullanılmaktadır. Ancak bu kadar farklı kullanım alanına sahip olması doğal olarak kavramın farklı tanımları

içinde barındırmasına yol açabilmektedir. Liderliğe ilişkin bakış esasında Kıral ve Başaran'ında (2018) ifade ettiği gibi "Liderlik onu tanımlamak isteyen insan sayısı kadardır". Öyle ki her insan kendi lensinden liderliğe ilişkin bakışını ortaya koyabilir. Bu nedenle liderliğe ilişkin tanımları kendi bağlamında içinde bulunan duruma ve zamana göre, gerek liderlik davranışı gösteren, gerekse bu tanımları yapan kişinin duygusal, sosyolojik, fiziksel, bilişsel ve biyolojik özelliklerine göre değerlendirmek gerekmektedir. Bununla da yetinmeyip bu davranışı gösteren kişinin kişilik özelliklerini de irdelemek gerekmektedir. Bilindiği gibi her davranış kişilik ile anlam kazanmakta, kişiliğin dışı yansımasıdır. Bu nedenle liderlik ile ilgili tanımları ele alırken bu gerçekten hareket etmek gerekmektedir.

Liderlik üzerinde en çok tartışılan konularından biri de onun doğuştan veya sonradan kazanılan bir özellik olup olmadığıdır. Liderlikte doğuştan gelen ve öğrenilmesi güç olan durumlar olduğu gibi sonradan öğrenilebilen durumlarda mevcuttur. Nitekim liderlik hem yetenek hem de beceriye dayalı bir olgudur. Baltaş'a (2013) göre liderlik, doğuştan gelen tohumun varlığı ve bunun sonradan filizlenmesini içine alan bir süreçle güçlenmektedir. Liderlik tohumunun çekirdeğinde, kararlılık, vizyon ve değer vb gibi kavramlar geniş bir yer tutmaktadır. Liderlerin karar verme biçimleri onların takipçilerini etkilemektedir. Karar ve kararlılık olguları kişilikle ilgilidir ve parmak izi kadar özeldir. Karar ve kararlılık, en az bilgiyle ve çeşitli baskılar altında en doğru kararı verebilmektir. En uygun ve doğru kararı verebilmek sonradan öğrenilmesi kolay olmayan bir durum olup, etkili bir liderlik için önemlidir. Liderlikte diğer bir önemli konu ise vizyondur. Vizyonun oluşabilmesi için çeşitli entelektüel ve zihinsel birikim gerekmektedir (Erçetin, 1998). Bu birikimin oluşturulması da kolay olmamakla birlikte sonradan gerçekleştirilebilir. Liderlikte üzerinde önemle durulan konulardan biri de değerler ve değerlerle ilgili bütünlüktür. Bireyin söylediğini yapması, yaptığını söylemesi ve başkalarına uyguladığı ölçüleri kendisine de uygulaması kolay öğrenilebilir özellikler değildir.

Görüldüğü gibi liderlik hem doğuştan hem de sonradan kazanılan özelliklerle bir bütünlük kazanmakta ve kişide birleşmektedir. Öyle olduğu içinde gerek araştırmacılar gerek uygulamacılar lider ve liderlik olgusuna ilişkin en iyiye ulaşma arayışı içinde olmuşlardır. Bu arayışta özellikler kuramından, modern kuramlara kadar farklı kuramların ve onların benimsediği liderlik biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olmuş, olmaya da devam etmektedir. Liderlik tanımlarının içine girildiğinde; çeşitli ortak noktaların olduğu söylenebilir. Bir kere liderlik yapacak kişinin liderliği bir gruba yapması, grubun kişinin liderliğini kabul etmesi ve son olarak hep birlikte ortak amaca yönelmesi gerekmektedir. O halde; ortak bir amaç, bir grup ve bu grubun bir lideri olması, liderliğin olmazsa olmaz temel yapı taşlarıdır. Bu üçlü diğer bir ifade ile saç ayakları bir araya gelmez ise liderlikten de söz

edilemez. Liderlik olgusunun özünde de liderlik yapacak kişinin; davranışları, kişilik özellikleri ile ortak amaç doğrultusunda grubu hareket geçirmesi yer almaktadır. Bu etkileşim biçiminin liderler lehine olması gerekmekte yani liderlik yapacak kişinin gruba, grubun ona yaptığı etkiden daha fazlasını yapması, grupla etkileşime girerek onları harekete geçirmesi ve amaca yönlendirmesi gerekmektedir. Aksi takdirde liderlikten söz edilemez. Nitekim liderlik olgusunun özünde birey ya da grup davranışlarını etkileyerek onları hedeflere sevk etmek ve bireyleri örgütlemek düşüncesi yer almaktadır (Kıral ve Başaran, 2018).

İnsanlar tarafından genel olarak liderlik ve yöneticilik bir birinin yerine kullanılmaktadır. Ancak bu iki kavram birbirinden farklıdır. Esasında liderlik ve yöneticilik birbirini bütünleyen farklı parçalardır. Yöneticilikte biçimsel örgüt yapısı gerekli iken, liderlikte biçimsel örgüt yapısına gerek olmayabilir. Bununla birlikte, gerek yönetici gerekse lider her ikisi de içinde bulunduğu örgütte kişi ya da grupları belirli amaçlara ulaşmak için yönetme ve yönlendirme çabası içerisindedir (Vatan, 2009; Bayar, 2017; Uğurlu, 2017). Bu çaba da belli bir motivasyon gerektirmektedir. Liderlikte önemli olan hususlardan biri de izleyenleri motive edebilmek ve onları bir amaç etrafında toplayabilmektir. Motivasyonla çalışanların gücünden en yüksek sevide faydalanılabilir. Motivasyonu yüksek olan bireylerin olduğu örgütlerde güçlü bir vizyonun oluşması ve bu vizyonun gereklerinin yerine getirilme süreci geniş tabanlı bir katılımı gerçekleştirebilir. Lider eldeki gerçekleri bilir, bunlarla yola çıkar ve insanların hayallerini gerçekleştirir. Bu nedenle okul yöneticilerinin insan kaynağını etkin yönetebilmesine ek olarak yenilikleri yönetme becerisi de önem arz etmektedir (Yılmaz ve Kıral, 2014; Toytok, 2016). Öyle ki okul yöneticilerinin liderlik becerisi okulun işleyişini ve öğrenci başarısını etkileyen ve ideal müdürde bulunması gereken görece en önemli özelliktir (Babaoğlu, Nalbant, Çelik, 2017).

Liderlikte daha çok risk alma, yaratıcılık, belirsizliklerle mücadele edebilme, insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere yönlendirebilme olguları mevcuttur. Lider genel olarak yönetici gibi yetkiye dayalı gücünü değil, karizmatik ve uzmanlık gücünü kapsayan kişiliğe dayalı etkileme gücünü kullanmaktadır. Yöneticilikte ise daha çok endüstri ve teknolojiyle gelişen, örgütün idari işleri, planlama, düzen ve kontrol süreçlerinin sistemin gereklerine göre yürütülmesi söz konusudur. Yöneticilik esnasında yönetici yasa, yönetmelik, emir, kural, otorite ve kontrol gibi kavramlara sığınmakta onları kullanmaktadır. Pek tabidir ki bu durumda onların liderlik yapmasını engelleyebilir. Bu nedenle yönetici çalışanları sevk ve idare ederken onları etkilemek için yetkiye dayalı; yasal, ödül ve ceza gücünü fazla kullanmamalıdır. Yönetici lider olmak isteyen yöneticilerin çalışanları sevk ve idare ederken kişilik özelliklerine dayalı etkileme gücünü yetkiye dayalı etkileme gücü ile eşzamanlı kullanabilmelidir. Kıral ve Aksoy'a göre lider bir yöneticiden daha büyük etki gücüne sahiptir.

Lider, etrafındaki insanları yasal gücünü kullanarak etkilemekten ziyade, onları karizması, iletişim becerisi, değişim ve yenilik isteği, kişilik özellikleri gibi farklı yollarla etkilemekte, çevresindekilerin ona yaptığı etkidenden daha fazlasını onlara yapmakta ve insanları arkasından sürüklemektedir (2018). Yöneticilerin liderlik özelliklerine sahip olmadan etkili ve verimli bir yönetim sürecini gerçekleştirebilmeleri oldukça zordur (Doğan, 2016). O halde liderlikte belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere insanları bir araya getirme, onların işbirliğine dayalı olarak ortaya çıkan amaçlara adanmalarını sağlama, yönlendirebilme ve ulaşmak istedikleri yere götürme becerisi ve yeteneği vardır. Yöneticilikte ise mevcudu sürdürme becerisi vardır. Yönetici liderde ise hem mevcudu sürdürme hem de geleceği belirleme yeteneği ve becerisi söz konusudur.

Gelişmiş ülkelerde 1950 yılından itibaren, gelişmekte olan ülkelerde de 1980'lerden sonra özellikle eğitim yönetimi alanında lider ve liderlik ile ilgili birçok çalışma (Anthony ve Antony, 2017; Babaoğlu, 2016a; 2016b; Kıral ve Suçiçeği, 2017; Kıral, 2017; Stogdill, 1948; Uğurlu, 2015 Yukl, 1999) yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir. Türkiye'de eğitim yönetiminde yapılan çalışmalarda da lider ve liderlik olgusu üzerinde önemle durulan araştırma konuları arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Şişman'a göre bu çalışmalarda da genel olarak konuya okul yöneticisi, öğretmenler ve denetmenler açısından yaklaşmıştır (2002). Eğitim yönetiminde liderlik kavramı ile ilgili alanyazın incelendiğinde, okulların gelişim odaklı faaliyetler göstermesinin ve bunun için yeterli düzeyde örgüt kapasitesi oluşturmanın önem kazandığı görülmektedir. Okullarda başarı için gerekli kapasiteyi oluşturmanın temelinde dağıtımçı liderlik uygulamalarının yer aldığı görülmektedir (Gedikoğlu, 2015). Dağıtımçı liderlik, lideri tek bir bireyden farklı boyutta ele alan ve tek kişinin kahramanlığının ötesinde değerlendiren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım liderliği, örgütlerin karmaşık ve sürekli değişim gösteren yapılar olması sebebiyle, tek bir bireyin liderliğinden çok, örgütün geneline yayılmış, bütün birimlerdeki liderlik çabalarının bütünleştirilmesi ile ortaya çıkabileceği güçlü bir durumun yaratılması olarak değerlendirmektedir (Özdemir, 2018). Okullarda dağıtımçı liderlik davranışları ile birlikte modern liderlik kuramlarından öğretimsel liderlik davranışlarının da önemli olduğu belirtilmektedir. Öğretimsel liderlik; okul yöneticilerinin güdüleyici, destekleyici, özendirici ve oluşabilecek baskı güçlerini ortadan kaldırmaya yönelik bir tutum sergilemesini öngörmektedir. Okul yöneticileri öğretimi, yönetim süreci boyunca en ön planda tutmalı ve hiçbir görev öğretimin önüne geçmemelidir. Öğretimsel lider olarak okul yöneticileri, faaliyetleri basite indirgeyebilmeli, açık ve şeffaf bir davranış sergileyerek okuldaki tüm paydaşların dikkatini öğretime çekebilmelidir (Aydın, 2018). Öğretimsel liderlikle nitelikli ve öğrenmeye elverişli bir eğitim öğretim ortamı oluşturulabilir. Öğretimsel lider öğretme ve öğrenme sürecine odaklanarak, tüm paydaşları bir araya getirmeye çalışmalıdır. Öğretimsel lider okul

paydaşlarının ilgilerini ve isteklerini harekete geçirerek, onlara çeşitli öneriler sunarak, onlarla birlikte hareket ederek daha geniş katılımlı bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Bunu da okulun liderlik kapasitesini artırarak sağlayabilir. Öğretimsel lider olan okul yöneticileri eğitim öğretimin belirlenen amaçlara ulaşmasında temeli atan en önemli faktördür.

Liderlik kapasitesi, okulun eğitim öğretim faaliyetleri başta olmak üzere tüm faaliyet alanlarında gerçekleştirilen liderlik sürecine, geniş ve yüksek beceri düzeyinde katılım olarak ifade edilebilir. Genel olarak okul gelişimine yönelik yapılan çalışmalarda okul yöneticisi ve öğretmenlerin işbirlikçi yaklaşımları; onların problem çözmelerini, karar vermelerini ve öğrencilerin başarı durumlarını pozitif olarak etkilemektedir. Okul vizyonunun belirlenmesi sürecindeki katılım, vizyonun gerçekleştirilmesi sürecini etkilemektedir. Öyle ki bu süreçte okul paydaşlarının liderlik davranışları önemli bir etkidir. Okullarda sadece yöneticilerin liderlik özellikleri ve uygulamaları değil; aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin de içinde bulunduğu, okul liderliği sürecinin oluşturulması ve uygulanması gerekmektedir. Nitekim liderlik sürecine nitel ve nicel boyutta yüksek düzeyde katılımın gerçekleştirilmesi, okulun gelişmesine yol açabilir. Okulların liderlik kapasitesi farklılık gösterebilir. Liderlik kapasitesini geliştirmek için liderlik uygulamalarına bilgi ve beceri düzeyi yüksek paydaşların, geniş katılımı sağlanabilmelidir. Bu şekilde bir uygulama liderlik kapasitesini geliştirmenin en etkili yoludur. Liderlik kapasitelerine göre okullar farklılık gösterebilir. Farklı liderlik kapasitesine sahip olan okulların özellikleri Tablo 1’de özetlenmiştir (Lambert, 2006, 238-240).

**Tablo 1. Liderlik Kapasitesi Matrisi**

<b>Bilgi ve Beceri Düzeyi</b>	<b>Yüksek</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Önemli Görülen Öğretmenlerin Katılımıyla Okul Yönetimi</li> <li>• Grup İçi Bilgi Akışı</li> <li>• Grup İçi Paylaşılan Vizyon</li> <li>• Grup Rollerinin Belirginliği</li> <li>• Grup İçi Program Bütünlüğü</li> <li>• Yenilikçi Uygulamalarda Gruplaşma ve Direnç Gösterme</li> <li>• Orta Düzey Öğrenci Başarısı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen, Öğrenci ve Ailelerin Katılımıyla Okul Yönetimi</li> <li>• Sorgulamaya Dayalı Bilgi Paylaşımı</li> <li>• Paylaşılan Vizyon ve Uygulama Süreci</li> <li>• Belirgin Roller ve Uygulamalara Yansıması</li> <li>• Program Bütünlüğü</li> <li>• Yenilikçi Uygulamalara Geniş Katılım</li> <li>• Yüksek Öğrenci Başarısı ve Gelişim Düzeyi</li> </ul>
		<p><b>HAREKET EDEN OKUL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Otokratik Okul Yönetimi</li> <li>• Tek Yönlü Bilgi Akışı</li> <li>• Yönetici Bağımlı Vizyon Oluşturma</li> <li>• Rollerin Belirsizliği</li> <li>• Yüzeysel Program Oluşturma</li> <li>• Yenilikçi Uygulamalardan Yoksunluk</li> <li>• Düşük Öğrenci Başarısı</li> </ul>	<p><b>GELİŞEN OKUL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Serbest Bırakıcı Okul Yönetimi</li> <li>• Yetersiz Bilgi Akışı</li> <li>• Düşük Düzeyde Paylaşılan Vizyon</li> <li>• Rollerin Belirlenmesinde Yetersizlik</li> <li>• Program Bütünlüğü Sağlayamama</li> <li>• Yetersiz Yenilikçi Uygulamalar</li> <li>• Durağan Öğrenci Başarısı</li> </ul>

## SABİT OKUL

## PARÇALANMIŞ OKUL

*Düşük*

*Yüksek*

### Liderlik Sürecine Katılım Düzeyi

Kaynak, Lambert (2006, 240) “Lasting Leadership: A Study of High Leadership Capacity Schools” adlı çalışmasından uyarlanmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi liderlik sürecine katılım düzeyi düşük ve yüksek okullar ile bilgi ve beceri düzeyi düşük ve yüksek okullar dört farklı şekilde derecelendirilmiştir. Buna göre; liderlik sürecine katılım düzeyi ile bilgi ve beceri düzeyi düşük olan okullarda yöneticinin özelliklerine göre otokratik bir yönetim sergilenmekte, bilgi paylaşımı, vizyon oluşturma, yenilikçi uygulamalar ve öğrenci başarısı istenilen düzeyde gerçekleşmemektedir. Liderlik sürecine katılım düzeyi düşük ancak bilgi ve beceri düzeyi yüksek okullarda ise, yalnız kilit rol oynadığı düşünülen öğretmenlerin yönetime katılımı söz konusudur. Bu okullarda, kutuplaşmaların ve grup içi faaliyetlere dayalı olarak çeşitli uygulamaların gerçekleştiği söylenebilir. Bu sebeple de bu tür okullarda öğrenci başarısı ve gelişimi istenilen düzeyde olamamaktadır. Liderlik sürecine katılım düzeyi yüksek ancak bilgi ve beceri düzeyi düşük okullarda ise serbest bir yönetim sergilenmekte, uygulamalar istenilen düzeyde gerçekleşmemekte ve öğrenci gelişimi orta düzeyde olmaktadır. Bununla birlikte gerek liderlik sürecine katılım düzeyi gerekse bilgi ve beceri düzeyi yüksek olan okullarda ise yönetim süreci tüm paydaşların katılımı ile gerçekleşmektedir. Bu okullarda bilgi paylaşımı, vizyon ve eğitim programlarının oluşturulması gibi pek çok faaliyetlerde arzu edilen bir süreç yaşanmaktadır. Buna bağlı olarak, okuldaki tüm paydaşlar yenilikçi uygulamalara katılım göstermekte, yüksek düzeyde öğrenci başarısı sağlanmakta ve öğrenciler arzulanan gelişimi yansıtmaktadırlar.

Görüldüğü gibi okulun liderlik sürecine geniş bir katılımın olması tek başına yeterli değildir. Okuldaki tüm paydaşların bilgi ve beceri düzeyleri de öğrenci ve okul gelişimini etkilemektedir. Okullarda liderlik kapasitesinin istenen düzeye gelmesi hem liderlik sürecine yüksek düzeyde katılımı hem de bilgi ve beceri ile bunu yüksek düzeyde desteklemeyi gerektirmektedir. Şayet bunlardan birbiri ile düşük düzeyde bir ilişki içerisinde olurlarsa okul yerinde sayar. İstenen ise bunların yüksek düzeyde birbiri ile ilişki içerisinde olması yani okulun daima gelişime açık olması ve kendini yenileyerek etkili okul haline gelebilmesidir. Esasında tüm okul çalışanlarının okul gelişimine katkı sağlayacağı, sorumluluk üstleneceği ve karara katılımının yüksek seviyede olabileceği bir liderlik anlayışı içerisinde hareket etmesi özetle okulun liderlik kapasitesinin geliştirilmesi beklenmektedir. Çağdaş liderlik yaklaşımları

da okulların karmaşık yapısı nedeniyle tek bir kişinin liderliğinin yeterli olamayacağını ve liderliğin okulun tüm paydaşlarını kapsayacak şekilde dağıtılmasının okul gelişimine katkı sağlayacağını desteklemektedir. Alanyazında okulların liderlik kapasitelerinin incelenmesinin oldukça önemli olduğunu vurgulayan çalışmaların (Lambert, 2006; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008; Kılınç, 2013) mevcut olduğu görülmekle birlikte konuya ilişkin araştırmalar görece oldukça azdır. Nitekim bu alandaki çalışmaları artırmak için liderlik kapasitesinin derinlemesine araştırıldığı çalışmalara da ihtiyaç vardır. Öyle ki bu çalışmanın amacı da, okul yöneticisi ve öğretmenlerin algılarına göre, okulda liderlik kapasitesi, liderlik kapasitesine ilişkin etmenler ve okul liderlik kapasitesinin geliştirilmesine yönelik çözüm önerilerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul yöneticilerinin; lider, liderlik ve okulun liderlik kapasitesi kavramlarına ilişkin görüşleri nedir?
2. Okuldaki öğretmenlerin; lider, liderlik ve okulun liderlik kapasitesi kavramlarına ilişkin görüşleri nedir?
3. Okul yöneticilerine göre okulun liderlik kapasitesini etkileyen etmenler nelerdir?
4. Okuldaki öğretmenlere göre okulun liderlik kapasitesini etkileyen etmenler nelerdir?
5. Okul yöneticilerine göre okulun liderlik kapasitesini geliştirmek için yapılması gerekenler nelerdir?
6. Okuldaki öğretmenlere göre okulun liderlik kapasitesini geliştirmek için yapılması gerekenler nelerdir?

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Araştırmada, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre okulda liderlik kapasitesi, liderlik kapasitesine ilişkin etmenler ve okul liderlik kapasitesinin geliştirilmesine yönelik çözüm önerilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir veya daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da birbirine bağlı diğer sistemlerin derinlemesine incelendiği çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okullar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme kullanılan araştırmalarda, gözlem



birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler, örnekleme alınır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu araştırmadaki ölçüt ise araştırma yapılacak okulların akademik başarı düzeyleri ile kuruluş yıllarıdır. Araştırma, Aydın ili Efeler ilçesindeki akademik başarı görece yüksek köklü (kuruluş tarihi: 1924) bir ortaokul ile akademik başarı düzeyi görece düşük olan yeni bir ortaokul (kuruluş tarihi: 2015) olmak üzere toplam iki okulda gerçekleştirilmiştir. Okuldaki çalışma grubunu ise maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilen dört okul yöneticisi ve dört öğretmen oluşturmaktadır. Okul yöneticileri; müdür ve müdür yardımcılardan, öğretmenler ise farklı branşlardaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Görüşme yapılacak okulların akademik başarılarına ilişkin Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden bilgi alınmıştır. Alınan bilgiler doğrultusunda okullar belirlenmiş ve okulda gönüllük esasına dayalı olarak maksimum çeşitliliği sağlayacak şekilde katılımcılar belirlenerek görüşmeler yapılmış ve araştırma tamamlanmıştır.

### ***Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi***

Araştırmada veri toplamak amacıyla öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Bu alanda yapılan diğer çalışmalar ve konu ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiş ve elde edilen verilerle konunun kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Kavramsal çerçeve oluşturulurken, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (ADÜ) Kütüphanesi ve Aydın İl Kütüphanesi'nde bulunan konu ile ilgili kaynaklar derinlemesine incelenmiş ve ADÜ internet sitesine dayalı veri kaynakları kullanarak internet taraması yapılmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan incelemeler sonucunda; var olan durumu belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan “Yönetici/Öğretmen Görüşme Formu” uzman görüşü almak üzere, alanda uzman iki öğretim üyesi ile bir Türk Dili Edebiyatı öğretim üyesine sunulmuştur. Söz konusu öğretim üyelerinin değerlendirmeleri doğrultusunda formdaki maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sonra ön uygulama yapmak üzere bir okul yöneticisi ve bir öğretmene görüşme formu uygulanmış, onlardan alınan geri bildirimler sonucunda görüşme formuna son hali verilmiş ve asıl uygulama yapılmıştır. Uygulama sırasında görüşme yapılan yönetici ve öğretmenlerle bir ön görüşme yapılmış ve başta öğretmenler odası olmak üzere konuya ilişkin gözlem yapabilmek amacıyla, okul bölgesinde görece yeterli zaman geçirilmiştir. “Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Liderlik Kapasitesine İlişkin Görüşleri”ni belirlemeye yönelik hazırlanan “Yönetici/Öğretmen Görüşme Formu” üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde görüşme

ortamı ile ilgili bilgilere, ikinci bölümde ise liderlik eğitimi alıp/almama durumlarının da yer aldığı kişisel bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır.

### ***Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi***

Çalışma grubunda yer alan okul yöneticileri ve öğretmenler ile görüşme yapmak için öncelikle Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenler ile görüşmeler tüm katılımcılardan randevu alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmış ve bu süreçte araştırmanın amacı kapsamında yeterli sayıda kişi ile görüşme yapılarak veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ortaya çıkarılmasına olanak sağlar. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu çalışmada içerik analizinin yanı sıra betimsel analiz tekniği de kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme sonunda elde edilen veriler araştırmanın problem durumu ve alt problemlerine göre analiz edilmiştir. Elde edilen veriler incelenmiş ve anlamlı bölümler oluşturulmuş, her bölümün kendi içinde kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır.

Kavramsal çerçeve ile uyumlu veriler bulgular halinde tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Verilerin bulgular halinde tanımlanması ve sunumu aşamalarında kolay anlaşılabilir bir dil kullanılmasına özen gösterilmiş ve gereken yerlerde verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcıların isimleri gizlenerek çalışmada katılımcı isimleri yerine; akademik başarı düzeyi yüksek olarak nitelendirilen okul yöneticileri Y1 ve Y2, bu okulun öğretmenleri ise Ö1 ve Ö2 olarak; diğer okulun yöneticileri Y3 ve Y4, öğretmenleri ise Ö3 ve Ö4 olarak belirtilmişlerdir.

Araştırmada oluşturulan temalar araştırma problemleri doğrultusunda belirlenirken; alt temalar ve kodlar görüşmeden elde edilen verilere dayalı olarak belirlenmiştir. İçerik

analizinde kodlamalardan faydalanılmıştır. Kodlamaya önceden hazırlanmış bir kod listesi ile başlanmış ve görüşme verilerinin analizi sonucunda listede yer almayan kodlar da kod listesine dâhil edilmiştir. Ardından hazırlanan kod listesindeki kodların birbirleri ile ilişki durumu incelenmiş ve bu şekilde alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmada ortaya konan tema ve alt temaların oluşturulmasında Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden yararlanılmıştır. Araştırmacılar görüş birliği içerisindedir. Bununla birlikte araştırmanın güvenilirliğini artırmak için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin birebir ifadelerine yer verilmiştir. Görüşme formunun geçerliği, formun oluşturulması için görüş alınan öğretim üyeleri ile yönetici ve öğretmenlere dayandırılmıştır. Böylece araştırma için gerekli olan görünüş ve kapsam geçerliği de sağlanmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin; yöntem bölümünde belirtilen tekniklerle çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları, alt problemlerin verilişindeki sıraya uygun olarak yazılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular tablolar halinde özetlenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular tema, alt tema ve kodlar halinde düzenlenmiştir. Genel olarak temaların açıklanmasında doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### *Katılımcılara ilişkin bilgiler*

Bu bölümde katılımcıların hizmet süresi, görevi, branşı ve liderlik eğitimi durumları açıklanmıştır. Liderlik eğitimi almayan katılımcıların nedenleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Katılımcılara ilişkin veriler Tablo 2'deki gibi özetlenmiştir.

**Tablo 2.** *Katılımcılara ilişkin bilgiler*

Kod	Hizmet yılı	Görevi	Branşı	Liderlik eğitimi durumu
Y1	14	Müdür Yardımcısı	Rehberlik	Hizmet İçi Eğitim
Y2	22	Müdür Yardımcısı	Türkçe	Yok - İstemiyor
Y3	20	Okul Müdürü	Sınıf Öğretmeni	Yok - İstiyor
Y4	12	Müdür Yardımcısı	Bilişim Teknolojileri	Seminer
Ö1	30	Öğretmen	Sosyal Bilgiler	Yok - İstiyor
Ö2	22	Öğretmen	Sosyal Bilgiler	Seminer
Ö3	17	Öğretmen	Beden Eğitimi	Seminer
Ö4	25	Öğretmen	Sosyal Bilgiler	Yok - İstemiyor

Katılımcılara ilişkin bilgiler incelendiğinde katılımcıların, farklı branşlardan dört okul yöneticisi ve dört öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların kıdemleri 12-30 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların dördünün çeşitli şekillerde liderlik eğitimi aldığı, dördünün ise almadığı belirlenmiştir. Liderlik eğitimi almak istemeyen Y2 "*Liderlik doğuştan gelir, bu konuda eğitim almaya gerek yok*", Liderlik eğitimi almak isteyen Ö1 ise "*Liderlik*

*eğitimi almadım ancak liderlik ile ilgili uzman kişilerden eğitim almak isterim" şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.*

### ***Okul Yöneticilerinin Lider ve Liderlik Kavramlarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorum***

Araştırmada bu konu ile ilgili okul yöneticilerine “Kendinizi bir lider olarak görüyor musunuz?”, “Liderliği nasıl tanımlıyorsunuz?” ve “Ne tür liderlik özellikleri taşıdığınızı düşünüyorsunuz?” soruları yöneltilmiş ve bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda okul yöneticilerinin lider ve liderlik kavramlarına ilişkin görüşleri teması oluşturulmuştur. Aşağıdaki Tablo 3.’de okul yöneticilerinin lider ve liderlik kavramlarına ilişkin görüşleri özetlenmiştir.

**Tablo 3.** *Okul yöneticilerinin lider ve liderlik kavramlarına ilişkin görüşleri teması*

<b>Alt temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
Kendini lider olarak görme	Evet	2
	Hayır	1
	Zaman zaman	1
Liderliğin tanımı	Birleştiren	3
	Yönlendiren	2
	Çözüm bulan	2
	Başaran	2
Bireysel liderlik stili	Demokratik	4
	Otoriter	1
	Güçlendirici	1

Tablo 3. incelendiğinde ana tema olarak belirlenen okul yöneticilerinin lider ve liderlik kavramlarına ilişkin görüşlerinin, üç alt temada toplandığı görülmektedir. Okul yöneticileri bu alt temalara ilişkin on farklı görüş belirtmiştir. Kendini lider olarak görme alt temasında; iki okul yöneticisinin kendilerini lider olarak gördükleri, bir okul yöneticisinin kendini lider olarak görmediği, bir okul yöneticisinin de liderlik durumunun zamana göre değiştiği tespit edilmiştir. Liderliğin tanımı alt temasında, okul yöneticilerinin liderliği; birleştiren, yönlendiren, çözüm bulan ve başaran olarak tanımladıkları görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin tamamı demokratik bir yönetim sergilediğini belirtmekle birlikte duruma göre otoriter ve güçlendirici davranışlar sergilediklerini de belirtmişlerdir. Aşağıda okul yöneticilerinin lider ve liderlik kavramlarına ilişkin ifadelerden bazılarının yer verilmiştir.

- *Okulumun vizyonuna ve misyonuna uygun çalışmalar yapıp, okulumuzu bulunduğu noktadan bir üst noktaya taşıyabildiğimi, iki yıldır okulumuzun geldiği noktaya baktığımızda hem akademik olarak hem sosyal, hem sportif, hem de tüm faaliyetler anlamında kendimizi ispat ettiğimizi ve bunu da birleştirici, bütünleştirici çalışmalar sistemimle okulumuza kurumsal bir kimlik kazandırıp, ortak bir çalışma yöntemiyle bu başarıları kazandırdığımızı düşünüyorum. O yüzden de liderlik anlamında iyi bir*

*lider olduğumu düşünüyorum (Y3).*

- *Bizim 130 tane öğretmenimiz var. Bazı konularda direkt bana gelirler. Özellikle çözüm bulma konusunda. Tamam derim o zaman bende liderlik vasıfları var (Y1).*
- *Tamamı ile demokratik yani insancıl bir dil kullanıyoruz. Sevgi dilini kullanıyoruz. Hümanist bir dil kullanıyoruz. Kesinlikle şiddet yok, darlama yok tamamen bilimsel bir yaklaşım ile çocukları aynı amaçta birleştirmek için çalışmalar yapıyoruz (Y2).*

### ***Okul Yöneticilerinin Liderlik Kapasitesi Kavramına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorum***

Okul yöneticilerine “Okulda liderlik kapasitesi denince aklınıza ne geliyor?” sorusu ile birlikte okulun liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda liderlik kapasitesinin tanımı alt teması ile birlikte liderlik kapasitesinin boyutlarını ortaya çıkaracak şekilde alt temalar oluşturulmuştur. Aşağıdaki Tablo 4.’de okul yöneticilerinin liderlik kapasitesi kavramına ilişkin görüşleri özetlenmiştir.

**Tablo 4.** *Okul yöneticilerinin liderlik kapasitesi kavramına ilişkin görüşleri teması*

<b>Alt temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
Liderlik kapasitesinin tanımı	Okul yöneticisinin liderliği	2
	Liderlik sürecine katılım	2
Okul vizyonunu belirleme süreci	Paylaşılan vizyon	4
	Önceden belirlenen vizyon	2
Karar alma süreci	Okul yönetimi ve tüm öğretmenlerin katılımı	4
	Öğrenci odaklı kararlar	4
İşbirliği kültürü	Kolektif anlayış	4
Yenilikçi uygulamalar	Okula toplumsal katılım	3
Öğrenci başarısını artırmaya yönelik uygulamalar	Soru çözme	3
	Kurs açma	2
	Öğrenciyle birebir ilgilenme	2
	Sosyal faaliyetler	2

Tablo 4. incelendiğinde ana tema olarak belirlenen okul yöneticilerinin liderlik kapasitesi kavramına ilişkin görüşlerinin; altı alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalar ile ilgili on iki farklı görüş belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik kapasitesini; kendi liderlik kapasiteleri ve liderlik sürecine katılım olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri, okulun vizyonunun belirlenmesi sürecine başta öğretmenler olmak üzere okulun tüm paydaşlarının katılımını sağladıklarını ve okul vizyonunu önceden belirlenen vizyonu geliştirerek devam ettirdikleri ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri karar alma sürecine başta öğretmenler olmak üzere okulun tüm paydaşlarını kattıklarını belirtmişlerdir. Yöneticiler genellikle öğrenci odaklı kararların alındığını ve tüm kararlarda öğrenci yararının gözetildiğini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarda işbirliği kültürü

içerisinde hareket edildiği tespit edilmiştir. Okul yöneticileri, yenilikçi uygulama olarak, okul aile işbirliği ilişkilerinin geliştirilmesi kapsamında gerçekleştirilen veli ziyaretleri yaptıklarına belirtmişlerdir. Böylelikle okula toplumsal katılım uygulamaları ile, ailelerin öğrencilere ve okula olan ilgilerinin artırılması hedeflenmiştir. Ayrıca okul yöneticileri yenilikçi uygulama olarak okula yazarların katılımıyla gerçekleştirilen söyleşilerin yapıldığını ve bu durumun velilerin okul ile bağlarını kuvvetlendirdiğini belirtmektedir. Okul yöneticileri öğrenci başarısını artırmaya yönelik sınavlara hazırlık kapsamında soru çözme uygulamaları gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Bununla birlikte öğrenci başarısını artırmaya yönelik, eksik kalan konularla ilgili kursların verildiği, üstün yetenekli öğrenciler ve konulardan geri kalan öğrencilerle birebir ilgilenildiği ve sosyal etkinliklere önem verildiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Aşağıda okul yöneticilerinin liderlik kapasitesi kavramına ilişkin ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir.

- *Liderlik kapasitesi denince öğretmenler arası iletişim konusunda, öğretmenlere yardımcı olabilme, onun dışında öğrencilerin problemlerini çözebilme, veliler geldiği zaman onlarla ilgilenebilme durumlarım geliyor aklıma (Y1).*
- *Öğretmenlerinde görüşü alınarak öncelikle özgün bir vizyon oluşturmaya çalıştık, herkes fikrini söyledi. Onunda bizde o fikirlerden bir cümle oluşturduk (Y4).*
- *Biz alınan karar öğrenci yararı için midir diye sorarız. Bizim her zaman önceliğimiz öğrenci yararı ön plana çıkarmaktır. Öğrenci için faydalı olacak mı? Öğrenci yararını güden her çalışma okulumuzda, ortak bir anlayışla alınır ve bu nedenle de tüm öğretmenlerle birlikte uygulanır (Y3).*
- *Bizde genelde okuldaki tüm çalışmalar ekip şeklinde yapılıyor. Bir kişiye yüklenme olmuyor. Törenlerden tutun da yapılması gereken belirli gün ve haftalara kadar ve de onun dışında okulun kendi planladığı tüm faaliyetlerde birlikte hareket ediliyor (Y1).*
- *Maddi durumu iyi olmayan akademik olarak başarısız olan öğrencilerin velilerini ziyaretler edelim istedik. Bazen velileri okula davet ediyorsunuz, davet ettiğiniz zaman katılım düşük oluyor. Veliler sanırım okula gelme konusunda çekiniyor. Genellikle böyle velilerimiz çok. Biz onların yanına gittiğimiz zaman orada bir sıcak ortam oluşuyor ve onun etkisiyle veliler okula daha çok gelmeye başlıyor. Bunu sağlayalım diye böyle bir yenilik gerçekleştirelim istedik. Bu uygulamamıza da bir fincan kahve ve benzer isimler verdik. Bu kapsamda evlere gittik. Aileyi tanıdık, ailenin durumuna göre bazen hediye bile götürdük. Aileyi ziyarete üç beş öğretmenimizi de yanımızda götürdük. Aile ile olan sıcak ortam neticesinde o çekinme de biraz azaldı. Aileler okula daha fazla gelmeye ve öğretmenlerle daha rahat konuşmaya başladılar (Y1).*
- *Bizim soru çözüm saatlerimiz var. Bu aslında öğretmen arkadaşlarımanın tamamen kendi fedakârlıkları ile yaptığı bir çalışmadır. Ders saati dışında ekstra öğle yemeği ya da öğleden sonra ders çıkışında yaptığı bir soru çözüm saatleri var. Soru çözüm saatlerinde de öğrencilerin bazen eksik kaldığı konuları tamamlamasına bazen de*

ekstra soru çözmeleri gerekiyorsa onları çözüyorlar. Bu uygulamanın akademik anlamda öğrencilerimizi biraz daha iyileştirdiğini düşünüyoruz (Y2).

### **Öğretmenlerin Lider ve Liderlik Kavramlarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorum**

Öğretmenlere “Kendinizi bir lider olarak görüyor musunuz?”; “Liderliği nasıl tanımlıyorsunuz?”; “Ne tür liderlik özellikleri taşıdığınızı düşünüyorsunuz?” ve “Okul yöneticinizin ne tür liderlik özellikleri taşıdığını düşünüyorsunuz? soruları yöneltilmiş ve bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin lider ve liderlik kavramlarına ilişkin görüşleri teması oluşturulmuştur. Aşağıdaki Tablo 5.’de öğretmenlerin lider ve liderlik kavramlarına ilişkin görüşleri özetlenmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin lider ve liderlik kavramlarına ilişkin görüşleri teması

Alt temalar	Kodlar	Frekans
Kendini lider olarak görme	Evet	4
Liderliğin tanımı	Yönlendiren	2
	Sevk ve idare eden	1
	Etkileyen	1
Bireysel liderlik stili	Etkili	3
	Karizmatik	1
Okul yöneticisinin liderlik stili	Otoriter	2
	Demokratik	1
	Yarı demokratik	1

Tablo 5. incelendiğinde ana tema olarak belirlenen öğretmenlerin lider ve liderlik kavramlarına ilişkin görüşlerinin, dört alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalar ile ilgili dokuz farklı görüş belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini lider olarak gördükleri ve liderliği yönlendirmek, sevk-idare etmek ve etkilemek olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler etki odaklı ve karizmatik liderlik davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre okul yöneticileri; otoriter, yarı otoriter ve demokratik liderlik davranışları sergilemektedirler. Aşağıda öğretmenlerin lider ve liderlik kavramlarına ilişkin ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir.

- *Kendimi bir lider olarak görüyorum. Özellikle sınıf bazında öğrencilere liderlik yaptığımı düşünüyorum. (Ö4).*
- *Lider sözünün daima arkasında durarak hitap ettiği gruba yönlendirme yapabilmelidir (Ö3).*
- *Herkesin bir konuda karar vermesi için bocaladıkları durumda ben daha seri, olayın çözümüyle ilgili karar verebiliyorum. Yapılabilecek şeylerle ilgili fikir üretme konusunda yakın çevremdeki insanlar bana sorarlar (Ö1).*
- *Şimdi okulda gelgitler var. Bir bakıyorsun demokratik olmaya çalışılıyor ancak ani bir kararlarla vazgeçiliyor. Baskıcı olmaya çalışılıyor. Bu durumda da sıkıntılar yaşanıyor*

ve karmaşık bir ortam oluşuyor. Önemli olan kararlılık (Ö2).

### **Öğretmenlerin Liderlik Kapasitesi Kavramına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorum**

Öğretmenlere “Okulda liderlik kapasitesi denince aklınıza ne geliyor?” sorusu ile birlikte okulun liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda liderlik kapasitesinin tanımı alt teması ile birlikte liderlik kapasitesinin boyutlarını ortaya çıkaracak şekilde alt temalar oluşturulmuştur. Aşağıdaki Tablo 6.’da öğretmenlerin liderlik kapasitesi kavramına ilişkin görüşleri özetlenmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin liderlik kapasitesi kavramına ilişkin görüşleri teması

<b>Alt temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
Liderlik kapasitesinin tanımı	Okul yöneticisinin liderliği	3
	Bireysel kapasite	1
Okul vizyonunu belirleme süreci	Okul yönetimi	4
Karar alma süreci	Okul yöneticileri ve bazı öğretmenlerin katılımı	3
	Okul yöneticileri ve tüm öğretmenlerin katılımı	1
İşbirliği kültürü	Kolektif anlayış	3
	Belli gruplar arası işbirliği	1
Yenilikçi uygulamalar	Negatif yaklaşım	3
	Pozitif yaklaşım	1
	Proje çalışmaları	1
Öğrenci başarısını artırmaya yönelik uygulamalar	Veli ziyaretleri	3
	Kurs açma	2
	Derse ilgi çekme uygulamaları	1
	Materyal desteği	1

Tablo 6. incelendiğinde ana tema olarak belirlenen öğretmenlerin liderlik kapasitesi kavramına ilişkin görüşlerinin, altı alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalar ile ilgili ondört farklı görüş belirtilmiştir. Öğretmenlerin liderlik kapasitesini, okul yöneticilerinin liderlik kapasitesi olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bir katılımcı ise bu kavramı bireysel kapasite olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlere göre okul vizyonunun yalnız okul yönetimi tarafından belirlendiği tespit edilmiştir. Okul vizyonu belirleme sürecinde öğretmenler ile yöneticilerin görüş ayrılığı bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Okulda karar alma süreçleri ile ilgili katılımcı öğretmenler, kararların okul yönetimi ile birlikte bazı öğretmenlerin katılımının gerçekleştiği durumlarda alındığını belirtmektedir. Öğretmenlere göre işbirliği kültürü boyutunda kolektif anlayış olmakla birlikte belli gruplar arası işbirliği yapıldığı da görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okulda gerçekleştirilebilecek yenilikçi



uygulamalara karşı olumsuz bir tutum sergiledikleri ortaya çıkarılmıştır. Katılımcılardan yalnız biri yenilikçi uygulamaları desteklemekte ve yenilikçi uygulama olarak proje çalışmalarını belirtmektedir. Öğretmenler öğrenci başarısını artırmaya yönelik veli ziyaretleri gerçekleştirdiklerini, kurslar açıldığını, derse ilgi çekebilecek yöntemler gerçekleştirdiklerini ve materyal desteği sağlamaya çalıştıklarını belirtmektedir. Aşağıda öğretmenlerin liderlik kapasite kavramına ilişkin ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir.

- *Okulda liderlik kapasitesi denince okul yönetimi tabii ilk akla gelen. Okul açısından düşündüğümüz zaman iletişim ve kararlılık önemli. Ancak idarecilerimiz bunu kısmen gerçekleştirebiliyor (Ö2).*
- *Vizyon belirleme sürecinde insanların fikirlerinin alınması söylenir. Bu işe kalite katar veya öğrencinin hedeflenen kazanımlara ulaşmasına katkısı olur. Ancak bu konudaki uygulamalar genelde liderin hedefleri doğrultusunda belirleniyor (Ö1).*
- *Kararlar genelde öğretmenler kurulu toplantılarında alınır. Sene başı, ortası ve sonunda yapılır. Bunun dışında verilecek kararlarda ilgili öğretmenlerin katılımı oluyor (Ö2).*
- *Sosyal anlamda yapılan çalışmalar var. Mesela Ramazan ayında okul çıkışında ailelerle, okulda çalışan arkadaşlarımızın aileleriyle oturup, Ramazan programlarına gidebiliyoruz. Kahvaltı programlarımız oluyor. Onlara gidiyoruz. Bunlar sosyallik anlamında fayda sağlıyor. Diğer türlü milli bayramlar olduğunda da herkes ortak bir etkinlik çıkartıp velilerimizin beğenisine sunuluyor. Ortak bir çalışma olarak örnek gösterilebilir (Ö3).*
- *Şimdi müfredat bu olup öğretmende velinin önüne atılıp sınav mantığı ile de çembere alınınca çok özgün çalışmalar yapmana şans tanıyan bir şey yok. Sınıfta ben istediğimi anlatabiliyorum kimse de buna karışmıyor. Ama yenilikçi uygulamalar ne bileyim bir gezi yapmak istesen yapabilirsin. Fakat bunların hepsi ayrı ayrı efor gerektiren ayrı ayrı çalışma gerektiren şeyler. Bu iklimde de insan kendisini özgür hissetmediği sürece öğretmen kendini özgür hissetmediği sürece bunlara vakit bulamıyor diye düşünüyorum (Ö1).*
- *Biz eğitime okul, aile ve veli üçgeninde bakıyoruz. Ev ziyaretleri yaparak öğrencinin çalışma ortamını görüyoruz. Öğrencilerimize bu konuda destek oluyoruz (Ö3).*

### ***Okul Yöneticilerine Göre Okulun Liderlik Kapasitesini Etkileyen Etmenlere İlişkin Bulgular ve Yorum***

Okul yöneticilerine göre okulun liderlik kapasitesini etkileyen etmenlere ilişkin elde edilen

bulgular Tablo 7.'de özetlenmiştir.

**Tablo 7.** Okul yöneticilerine göre okulun liderlik kapasitesini etkileyen etmenler teması

Alt temalar	Kodlar	Frekans
Yasal etmenler	Yönetmelik kaynaklı sınırlamalar	3
Ekonomik etmenler	Finansal yetersizlikler	1
Bireysel etmenler	Empati yapamama	1
	Nitelik sorunları	1
Örgütsel etmenler	Adaletsizlik	1
	Örgütsel sinizm	1
	Alt yapı yetersizliği	1

Tablo 7. incelendiğinde ana tema olarak belirlenen okul yöneticilerine göre okulun liderlik kapasitesini etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerinin, dört alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalar ile ilgili yedi farklı görüş belirtilmiştir. Okul yöneticilerine göre liderlik kapasitesini etkileyen etmenlerin; yasal, ekonomik, bireysel ve örgütsel etmeler olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yasal etmenlerin, yönetmelik kaynaklı sınırlamalar; ekonomik etmenlerin, finansal yetersizlikler; bireysel etmenlerin, empati yapamama ve nitelik sorunları; örgütsel etmenlerin ise adaletsizlik, sinizm ve alt yapı yetersizliği olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda okul yöneticilerinin liderlik kapasitesini etkileyen etmenlere ilişkin ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir.

- *Birazcık daha bakanlık veya bakanlığın çıkarmış olduğu mevzuat ve yönetmelikler idarecileri, yöneticileri serbest bıraksa daha güzel şeyler ortaya çıkar. Maalesef bazı korkularımız oluyor. Yönetmelikler ile ilgili. Yani bunu yaparsak acaba başımız derde girer mi gibi düşünceler olduğu için bazı konularda kendimizi kısıtlıyoruz (Y1).*
- *Potansiyelimiz var. Yani öğretmen olarak da var öğrenci olarak da var. İşte sadece tek sıkıntımız para yani bu ekonomik kaygılarımızı da giderirsek çok daha etkili olabileceğimizi düşünüyorum (Y3).*
- *Aslında bütün öğretmenleri bir yıl yönetici yapacaksın. İdareci yapacaksın. Yani masanın bu tarafı ile masanın diğer tarafı nasıl fark ediyor onu bir görmeleri lazım. Yaşamaları lazım. Sorumluluğu hissetmeleri lazım (Y4).*
- *Bütün paydaşlardan aynı çalışmayı, aynı enerjiyi, aynı çalışma potansiyelini göremeyince bu durum doğal olarak okulun aritmetik ortalamasını yani başarısını düşürüyor. Bu anlamda bizler, bazı öğretmen arkadaşlarımız, idarecilerimiz kendi potansiyelimizin çok daha üstünde potansiyel sergileyerek aslında belki de okulu belli bir aşamaya getirmek için çalışıyoruz. Yaptırımlarımız da yeterli olmuyor. Bu yüzden bir adaletsizlik var. Düzeltebilirsek liderlik kapsamında da çok daha iyi işler çıkarabileceğimize inanıyorum (Y3).*

**Öğretmenlere Göre Okulun Liderlik Kapasitesini Etkileyen Etmenlere İlişkin Bulgular ve Yorum**

Öğretmenlere göre okulun liderlik kapasitesini etkileyen etmenlere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 8.'de özetlenmiştir.

**Tablo 8.** *Öğretmenlere göre okulun liderlik kapasitesini etkileyen etmenler teması*

Alt temalar	Kodlar	Frekans
Bireysel etmenler	Liderlik eğitimi eksikliği	3
	İletişimsizlik	3
	Nitelik sorunları	3
Yasal etmenler	Yönetmelik kaynaklı sınırlamalar	2
	Yönetici ataması	2

Tablo 8. incelendiğinde ana tema olarak belirlenen öğretmenlere göre okulun liderlik kapasitesini etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerinin, bireysel ve yasal etmenler olmak üzere iki alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalar ile ilgili beş farklı görüş belirtilmiştir. Bireysel etmenlerin; liderlik eğitimi eksikliği, iletişimsizlik ve nitelik sorunları olduğu; yasal etmenlerin, yönetmelik kaynaklı sınırlamalar ve yönetici ataması olduğu ortaya çıkmıştır. Aşağıda öğretmenlerin liderlik kapasitesini etkileyen etmenlere ilişkin ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir.

- *Bizdeki en büyük problem okul yönetimi ve liderlik konusunda yeterli eğitimin alınmamasıdır. Bu konuda en azından seminerler, kurslar düzenlense bile faydalı olur (Ö2).*
- *Yönetmelikler ve ilgili mevzuat öğretmenlerin işini zorlaştırıyor. Öğretmeni küçük gören politikaların oluşumuna neden oluyor bir de. Böyle bir ortamda nasıl liderlik düzeyi yüksek olabilir ki? (Ö4).*

### ***Okul Yöneticilerine Göre Okulun Liderlik Kapasitesini Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenlere Ait Bulgular ve Yorum***

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okulun liderlik kapasitesini geliştirmek için yapılması gerekenler Tablo 9.'da özetlenmiştir.

**Tablo 9.** *Okul yöneticilerine göre okulun liderlik kapasitesini geliştirmek için yapılması gerekenler teması*

Alt temalar	Kodlar	Frekans
Örgütsel düzenlemeler	Motivasyon sağlayan uygulamalar	4
	Okula toplumsal katılım	3
	Fiziki koşulların iyileştirilmesi	1
Yasal düzenlemeler	Personel güçlendirme	4
	Liyakata dayalı düzenleme	2
	Adalet ve eşitliği sağlayıcı tedbirler	1
Ekonomik düzenlemeler	Okul bütçesi oluşturma	2

Tablo 9. incelendiğinde ana tema olarak belirlenen okul yöneticilerine göre okulun liderlik kapasitesini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerinin; örgütsel, yasal ve

ekonomik düzenlemeler olmak üzere üç alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalar ile ilgili yedi farklı görüş belirtilmiştir. Okul yöneticilerine göre örgütsel düzenlemeler; motivasyon sağlayan uygulamalar, okula toplumsal katılım ve fiziki koşulların iyileştirilmesidir. Yasal düzenlemeler; personel güçlendirme, liyakata dayalı düzenleme ve adalet sağlayıcı tedbirler olarak tespit edilmiştir. Ekonomik düzenleme olarak okul bütçesi oluşturmaya dayalı görüş bildirilmiştir. Aşağıda okul yöneticilerine göre okulun liderlik kapasitesini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin ifadelerden bazılarına yer verilmiştir.

- *Öncelikle olumlu davranışların sergilenmesi çok önemlidir. İşini sadece zorunlulukla yapan arkadaşım, aşkla yapan arkadaşım arasında da bir fark yaratılmalıdır (Y3).*
- *Bu konuda birazcık daha hani gücümüz olsa, yasal olarak güçlendirilsek, güçlensek bu konuda daha hızlı ilerleme kaydedeceğimizi düşünüyorum (Y2).*
- *Bize aileler olsun çevredeki diğer kuruluşlar olsan zaman zaman destek oluyorlar ancak yeterli olamıyor bu durum. Hep ekonomik kaygı yaşıyoruz. Bu kaygı giderilse...(Y4).*

### ***Öğretmenlere Göre Okulun Liderlik Kapasitesini Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Bulgular ve Yorum***

Öğretmenlerin görüşlerine göre okulun liderlik kapasitesini geliştirmek için yapılması gerekenler Tablo 10.'da özetlenmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlere göre okulun liderlik kapasitesini geliştirmek için yapılması gerekenler teması

Alt temalar	Kodlar	Frekans
Örgütsel düzenlemeler	İş birliği kültürünün geliştirilmesi	3
	İletişim becerilerinin geliştirilmesi	3
	Motivasyon sağlayan uygulamalar	2
	Liderlik eğitimleri	2
Yasal düzenlemeler	Liyakata dayalı düzenleme	4
	Destekleyici yönetmelikler	2
Ekonomik düzenleme	Okul bütçesi oluşturma	2

Tablo 10. incelendiğinde ana tema olarak belirlenen öğretmenlere göre okulun liderlik kapasitesini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerinin; örgütsel, yasal ve ekonomik düzenlemeler olmak üzere üç alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalar ile ilgili yedi farklı görüş belirtilmiştir. Örgütsel düzenlemeler; işbirliği kültürü ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi, motivasyon sağlayan uygulamalar ve liderlik eğitimleri olarak ortaya çıkmıştır. Yasal düzenlemeler; liyakata dayalı düzenleme ve destekleyici yönetmelikler; ekonomik düzenleme ise okul bütçesi oluşturma olarak tespit edilmiştir. Aşağıda öğretmenlere göre okulun liderlik kapasitesini geliştirmek için yapılması gerekenlere

ilişkin ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir.

- *İş arkadaşlarımıza ev hediyesi götürmek, birlikte sosyal faaliyetlerde bulunmak gibi kararlar alıyoruz. Ama takibi yapılmıyor, kalıyor ortada. Bir kişiye bırakmadan hep beraber bu tarz uygulamaları hayata geçirebiliriz aslında (Ö2).*
- *Hocam çok güzel bir şey yapıyorsunuz ama uymuyor yönetmeliğe, aslında çok güzel düşünmüşsün tarzı sorunlar var. Yönetmelik kaynaklı yönetsel sorunlar bunlar. Yönetimde destek göremiyor. Yapamıyoruz bir şey (Ö1).*
- *Okulun ekonomisini halletme sorunu diğer tüm faaliyetlerin önüne geçiyor. Bunu önlemek ve eğitime odaklanmak için sağlam bir bütçe oluşturulmalı bence (Ö4).*

### ***Araştırmaya Katılan Okulların Liderlik Kapasitelerinin Karşılaştırılması***

Araştırmaya katılan okulların belirlenmesinde kullanılan ölçüt doğrultusunda TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınav başarı durumuna göre “Akademik Başarı Düzeyi Yüksek Okul (ABDYO) ve Akademik Başarı Düzeyi Düşük Okul (ABDDO)” olmak üzere sınıflandırılan okulların liderlik kapasiteleri arasında karşılaştırma yapılmış Tablo 11’de özetlenmiştir.

**Tablo 11.** *Liderlik kapasitesine ilişkin okulların karşılaştırılması*

<b>Akademik Başarı Düzeyi Yüksek Okul (ABDYO)</b>			<b>Akademik Başarı Düzeyi Düşük Okul (ABDDO)</b>		
<b>Alt temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>	<b>Alt temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
Okulda uygulanan liderlik stilleri	Demokratik	4	Okulda uygulanan liderlik stilleri	Demokratik	1
	Yarı demokratik	1		Yarı demokratik	1
	Güçlendirici	1		Otoriter	2
Okul vizyonunu belirleme süreci	Paylaşılan vizyon	2	Okul vizyonunu belirleme süreci	Paylaşılan vizyon	1
	Önceden belirlenen vizyon	2		Önceden belirlenen vizyon	1
	Okul yönetimi	1		Okul yönetimi	3
Karar alma süreci	Okul yöneticileri ve tüm öğretmenlerin katılımı	4	Karar alma süreci	Okul yöneticileri ve tüm öğretmenlerin katılımı	2
	Öğrenci odaklı kararlar alınması	4		Okul yöneticileri ve bazı öğretmenlerin katılımı	2
İşbirliğine dayalı davranışlar	Kolektif anlayış	3	İşbirliğine dayalı davranışlar	Kolektif anlayış	4
	Yetersiz işbirliği	1			
Yenilikçi uygulamalar	Toplumsal katılım	3	Yenilikçi uygulamalar	Proje çalışmaları	3
	Negatif yaklaşım	1		Negatif yaklaşım	1
Öğrenci başarısını artırmaya yönelik	Kurs açma	3	Öğrenci başarısını artırmaya yönelik	Deneme sınavları	2
	Öğrenciyle birebir ilgilenme	2		Veli ziyaretleri	2
	Materyal desteği	1		Öğrenci Takibi	1

uygulamalar	sağlama		uygulamalar		
	Veli ziyaretleri	1		Sosyal etkinlikler	1

Tablo 11. incelendiğinde liderlik stilleri bakımından; ABDYO’da destekleyici liderliğin, ABDDO'da ise otokratik liderliğin, her iki okulda da demokratik ve yarı demokratik liderliğin ancak ABDYO'da demokratik liderliğin daha fazla sergilendiği görülmektedir. Katılımcılardan ABDYO/Ö1'in konuyla ilgili görüşü, “*Tam demokratik olmuyor hiç bizim okulumuzda veya başka okullarda. Hiçbir zaman demokratik olmuyor. Baskıcı da olmuyor ama genelde karar verici idare oluyor. Öğretmenler uygulayıcı ya da söyleneni yapan oluyor.*” şeklindedir. Okulun vizyon belirleme sürecinde her iki okulda da vizyonun önceden belirlendiği, paylaşıldığı ve okul yönetiminin etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak ABDDO’da vizyon belirleme sürecinde okul yönetiminin daha etkili olduğu belirlenmiştir. Okulların karar alma süreci incelendiğinde her iki okulda da okul yöneticilerin ve tüm öğretmenlerin karar alma sürecine katıldığı, ABDDO'da bazı öğretmenlerin karara katıldığı, ABDYO'da ise karar alma sürecinde öğrenci odaklı kararların alındığı tespit edilmiştir. Okullarda işbirliğine dayalı davranış incelendiğinde de her iki okulda kolektif anlayışın hakim olduğu ancak ABDYO'da katılımcı işbirliğinin yetersiz düzeyde olduğu da tespit edilmiştir.

Okulların yenilikçi uygulamaları incelendiğinde, ABDYO’da yenilikçi uygulamaların toplumsal katılımı, ABDDO'da ise proje çalışmaları ile yapıldığı, her iki okulda da yenilikçi uygulamalara negatif yaklaşımında olduğu tespit edilmiştir. ABDYO’nun katılımcılarının görüşlerine göre okul gezileri, okula gelen yazarlar ile söyleşiler ve kitap tanıtım zamanları, veli ziyaretleri şeklinde yenilikçi uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamaların yetersiz olduğuna dair katılımcı ABDYO/Ö1, “*öğretmen kendini özgür hissetmediği sürece bu tür uygulamaların gerçekleştirilmesi zordur.*” şeklinde görüş belirtmektedir. Katılımcılardan ABDDO/Ö2’nin konu ile ilgili görüşü, “*Yenilikçi uygulamaları, eskiyi aratacaksa yapmayalım. Çünkü yenilik adı altında eskiyi kaybediyoruz. Eski güzel uygulamaları kaybediyoruz.*” şeklindedir. Öğrenci başarısını artırmaya yönelik uygulamaların ABDYO'da daha çok açılan kurslar vasıtasıyla ek derslerin verilmesi şeklinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrenci ile birebir ilgilenmenin ve derse olan ilginin artırılmasının ve dersi sevmenin öğrenci başarısı için temel bir gereklilik olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır. Başarılı olan öğrencilere materyal desteği sağlandığı görülmektedir. Konuya ilişkin katılımcı ABDYO/Ö2, “*öğretmen arkadaşlarımızla sınıfta başarılı olan öğrencilere motive edecek şekilde materyal veriyoruz.*” şeklinde görüş belirtmiştir. ABDDO'da ise öğrenci başarısını artırmak için yapılan uygulamaların başında deneme sınavları ile veli ziyaretleri gelmektedir. Ayrıca öğrenci takibi ve sosyal faaliyetlerin de gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Veli ziyaretlerinin öğrenci

başarısını artırmak için her iki okulda da yapıldığı ortaya çıkmıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda katılımcıların yarısının liderlik eğitimi almadığı ortaya çıkmıştır. Oysa okullarda eğitim öğretim faaliyetleri ile doğrudan ilişkili olan yönetici ve öğretmenlerin, liderlik davranışları sergilemeleri, sürecin daha iyi hale gelmesi için zorunlu hale gelmiştir. Özellikle liderlik konusunda eğitim almamış, bu konudaki eğitimleri gereksiz gören ve kendini lider olarak nitelendirmeyen personelin okulda liderlik sürecine istenilen düzeyde dâhil olamayabileceği ve bu görüşlerin liderlik kapasitesinin geliştirilmesi yönünde engel teşkil edebileceği söylenebilir. Pek tabidir ki bu durum da okul gelişimini olumsuz etkileyebilir. Sürdürülebilir okul gelişimi için gerek okul yöneticilerinin gerekse öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeleri oldukça önemlidir. Nitekim Özçetin'e (2013) göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin liderlik davranışları ve özellikleri sergilemeleri, okulda gerçekleştirilebilecek yeniliklerde ve buna bağlı olarak yaşanabilecek okul gelişiminde oldukça etkilidir. Ayrıca Doğan (2016) liderlik ile ilgili eğitim eksikliğinin okuldaki liderlik algılarını etkilediğini ve bu durumda okulun liderlik kapasitesine olumsuz olarak yansıdığını ortaya çıkarmıştır. Araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin liderlik kapasitesi kavramını tam olarak algılayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri liderlik kapasitesini kendi bireysel kapasiteleri olarak algılarken, öğretmenler ise bu kavramı okul yönetiminin liderlik kapasitesi olarak algılamaktadır. Okullarda vizyon belirleme sürecinin paylaşılmasına rağmen önceden belirlenen vizyonların üzerinde daha fazla çalışmalar yapıldığı ve bu konuda gelişim gösterilmediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte vizyon belirlemeye ilişkin okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüş ayrılığı bulunmaktadır. Yöneticilere göre vizyon belirleme sürecine tüm paydaşlar katılmaktayken öğretmenlere göre okul vizyonunu yalnız okul yönetimi belirlemektedir. Okul vizyonunun gelişen ve değişen durumlara göre belirlenmesi ve bu sürecin uygulanmasında özverili olunması okulun amaçları doğrultusunda ilerlemesine ve gelişebilmesine katkı sağlayabilir. Yüksel'in (2005) belirttiği gibi vizyon, mevcut paradigmanın geçerliliklerinin sorgulanmaya başladıkları dönemlerde daha çok önem kazanır. Bu dönemlerde liderin etik özelliklerinin de öne çıktığı görülmektedir (Toytok ve Kapusuzoğlu, 2016). Mevcut yaklaşımların sorunları çözemediği durumlarda ortaya çıkarılan; gelişim eksenli, yüksek düzeyde katılımlı ve geniş bir bakış açısıyla hazırlanmış bir vizyon, eğitim örgütlerinin kriz dönemlerini hafifletici bir güçtür. Bu anlamda okul vizyonunun birbirini takip eden sarmal bir yapıdan kurtarılması, geniş bir katılım ve bakış

açısıyla yeniden oluşturulması, okul gelişimi ve bu gelişim sürecinde oluşabilecek engellerin ortadan kaldırılabilmesi konusunda oldukça önemlidir. Araştırmadan çıkan bir başka sonuç, okul yöneticilerine göre karar sürecine tüm öğretmenlerin dâhil edildiği ve kararların genellikle öğrenci odaklı olduğu şeklindedir. Öğretmenlere göre ise karar sürecine bazı öğretmenler dâhil edilmektedir. Esasında kararların uygulanabilirliğini artırmak için karar sürecine çalışanları katmak ve süreci takip etmek gerekmektedir. Kararın uygulanmasında önemli olan, uygulama için gerekli kaynaklar ile birlikte bu kararları uygulayacak kişilerdir. Yeterli kaynağın sağlanması durumunda, kararı uygulayacakların desteği yetersiz ise kararın uygulama aşaması başarısız olacaktır. Uygulayıcılar tarafından desteklenmeyen bir karar başarısızlığa uğrayabilmektedir. Bu nedenle tepeden inme kararların yerine örgüt üyelerinin katılımı ile alınan kararlar, onlar tarafından daha fazla uygulama alanı elde edebilecektir. Özellikle risk altında alınan kararlarda, karar verme sürecine, yönetime yakın kişilerin katılımının ötesinde, ilgili tüm paydaşların katılımının sağlanması bu sürece olumlu etki edecektir (Kıral, 2015). Okullarda gerek öğretmenlere gerekse okul yöneticilerine göre işbirliğine dayalı davranışlar kolektif bir anlayışla gerçekleşmektedir (Kıral, Arslan ve Kıral, 2011). Bununla birlikte işin özelliğine göre ilgili gruplarla da işbirliği yapılmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin uyumlu ve işbirliği içinde hareket etmeleri, bu konuda rol model olmalarını sağlayacak ve öğrenci davranışlarına da yansıtacaktır. Bu durum öğrencilerin akademik başarıları ile birlikte sosyal becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağlayabilir. Öyle ki Binbir (2018) çalışmasında; okul paydaşları arasındaki işbirliğinin, öğrencilerin akademik başarıları ile birlikte, arkadaşlık kurma ve duygularını yönetebilme becerilerinin gelişmesini sağlayan güçlü bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okullarda yenilikçi uygulamalara negatif bakış açısında olan personelin olduğu tespit edilmiştir. Güçlü, Paksoy ve Tetik (2015) çalışmalarında yenilikçi uygulamaların, yalnız tepe yönetim tarafından başlatılan faaliyetlerle sınırlı kaldığı, yenilikçi projeler geliştirilemediği ve bu uygulamalara karşı negatif bir tutum sergilendiği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu bağlamda araştırma sonuçları bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bu durum yenilikçi faaliyetlere ilişkin gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerin hem sorun yaşar mıyım kaygısı, hem boş zamanın yetersiz olması hem de istenilen okul kültürünün yerleştirilememiş olmasından kaynaklanabilir. Bu çalışmada, öğrenci başarısını artırmaya yönelik uygulamaların daha çok öğrencilere kurs verme şeklinde akademik başarı odaklı olarak algılandığı tespit edilmiştir. Veli ziyaretlerinin de öğrenci başarısında önemli bir etken olduğu bulunmuştur. Gülcan ve Taner (2011) çalışmalarında veli ziyaretlerinin öğrenciyi olumlu etkilediği ve öğrencinin ders çalışmasında artış meydana getirdiği, açılacak kurslara katılımı artırdığı, özgüven artışı



sağladığı, özellikle ziyarete gelen öğretmenlerin derslerine ilgide artış yaşandığı ve ailenin okula gelme eğiliminin arttığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu bağlamda veli ziyaretlerinin okul başarısına çok yönlü olarak katkı sağladığı söylemek mümkündür. Okul ile aile işbirliği kuran yöneticiler okul başarısına yönelik önemli bir atılmış kabul edilebilirler (Kıral, 2017).

Okul yöneticilerine göre okulun liderlik kapasitesinin geliştirilmesini engelleyen etmenlerin başında yönetmeliklerle ilgili kısıtlamalar gelmektedir. Öğretmenler ise bu durumu liderlik konusundaki eğitim ve iletişim yetersizliğine dayandırmaktadır. Nitekim Koçak (2011) çalışmasında yöneticilerin liderlik özelliklerinin çalışanların motivasyonu ve performansını etkilediği, liderlik özellikleri arttıkça motivasyonun ve örgüt içi iletişimin arttığı ancak liderlik konusundaki eğitim yetersizliğinin bu durumu olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır. Öyle ki liderlik özelliklerini artırmanın önemli bir yolu bu konuda verilecek kapsamlı eğitimlerdir. Liderlik konusundaki eğitimlerin; yönetici, öğretmen ve velilerin örgüt gelişimine olumlu ve yüksek düzeyde katkı sağlayabileceği ve örgütte yaşanan iletişim engellerini azaltabileceği söylenebilir. Bu durum okulun liderlik kapasitesinin geliştirilmesinde önemli bir etken olarak kabul edilebilir. Okul yöneticileri okulun liderlik kapasitesini geliştirmek için çevre ile ilişkilerinin artırılması ve personelin güçlendirilmesini ön plana çıkarmışken, öğretmenler ise işbirliği kültürünün artırılması ve liyakata dayalı düzenlemelerin yapılması gerektiğini ön plana çıkarmıştır. Öyle ki personel güçlendirmenin birey ve örgüt açısından önemli faydaları bulunmaktadır. Personel güçlendirme bireysel olarak, kişisel gelişim, katılımı cesaretlendirme, öz yeterlilik, işbirliği kültürü ve sorumluluk duygusu gibi olgu ve durumları geliştirici bir etkiye sahiptir. Bu etki eğitim ile desteklendiğinde personelin nitelik düzeyinin artmasına da katkı sağlayacaktır. Bireyin güçlendirilmesi doğrudan örgütün güçlendirilmesi anlamına gelmektedir (Kıral, 2016). Bu bağlamda güçlü bir örgütün liderlik sürecine katılım düzeyinin geniş ve beceri temelli olabileceğini, dolayısıyla bu durumların okulun liderlik kapasitesinin geliştirilmesinde etkili olabileceğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte yönetici ve öğretmenler liderlik kapasitesini etkileyen etmenleri gidermek ve liderlik kapasitesini geliştirilmek için okul bütçesinin gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Cemaloğlu (1999) çalışmasında, okul bütçesinin yeterli olmaması halinde, örgütün özellikle yenilikçi uygulamaların gerçekleştirilmesi boyutunda, aşılması güç engellerle karşılaşılabilirliğini belirtmektedir. Okulların finansal boyutta yetersiz olmaları liderlik davranışlarının uygulamaya konulmasını engelleyebilir. Bu durum da okulun liderlik kapasitesini olumsuz etkileyebilir.

Araştırmaya katılan okullar karşılaştırıldığında; ABDYO'da destekleyici liderliğin,

ABDDO'da ise otokratik liderliğin, her iki okulda da demokratik ve yarı demokratik liderliğin ancak ABDYO'da demokratik liderliğin daha fazla sergilendiği görülmektedir. Demokratik liderler örgütlerin yapısından çok grupların ilişkileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Örgüt içindeki ilişkiler üzerine yoğunlaşan demokratik liderler, özgürlük, eşitlik ve ahlak kuralları bakımından tutarlı bir denge sağlayarak, durgunluk tehdidini önler ve örgütü yeniliklerle beslerler. Böylelikle örgütün yaratıcılık, serbest düşünme ve araştırma gibi eylemlere daha çok yer vermesi ve eğitimin niteliğinin artırılması sağlanır (Bursalıoğlu, 1991). Görüldüğü gibi demokratik liderler örgütü durağan bir yapıdan gelişen ve yenilikçi bir yapıya doğru yönlendirmede oldukça etkilidir. Araştırmada okulun vizyonunun belirlenmesinde her iki okulda da okul yönetiminin etkili olduğu, vizyonun önceden belirlendiği ve paylaşıldığı tespit edilmiştir. Okulun liderlik kapasitesinin geliştirilmesinde vizyon belirleme sürecinin paylaşılması ve okul yöneticileri ile öğretmenlerin vizyoner liderlik davranışları sergilemeleri önemlidir. Öyle ki yazarlar Goleman, Boyatzis ve Mckee'ye (2005) göre vizyoner lider olumlu bir örgüt iklimi yaratıp bunun devamlılığını sağlayan ve izleyenleri bu ortamda ortak hayallere çekebilen kişidir. Bu tarz liderler, izleyenlerine empati gösteren ve onların duygularını açıkça okuyabilen, onlara sürekli olarak görevlerindeki en büyük amacı hatırlatarak sıradan gibi görünen faaliyetlerin önemine bu açıdan dikkat çekerek yapılan tüm görevlere anlam katabilen bireylerdir. Bu davranışların okulun gelişiminin sürekliliği açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Okullarda okul yöneticilerinin ve tüm öğretmenlerin karar alma sürecine katıldığı, ABDDO'da bazı öğretmenlerin karara katıldığı, ABDYO'da ise karar alma sürecinde öğrenci odaklı kararlar alındığı ortaya çıkmıştır. Okulda karar alma sürecinde ortak bir anlayışın hâkim kılınması oldukça önemlidir. Nitekim Gökçe'nin de (2004) belirttiği gibi ortak karar verme yenilikçi değişimin hızını artıran bir unsurdur. Her iki okulda kolektif anlayışı hâkimdir. Ancak ABDYO'da katılımcı işbirliği yetersizdir. Omağ (2016) çalışmasında, okulda işbirliğinin yetersiz olduğu durumlarda öğrenci başarısının bu durumdan olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda okulda yeterli ve istenilen düzeyde işbirliğinin sağlanması öğrenci başarısı ve dolayısıyla okul gelişimi için önem arz etmektedir. ABDYO'da yenilikçi uygulamalar toplumsal katılımı, ABDDO'da ise proje çalışmaları ile yapılmaktadır. Her iki okulda da yenilikçi uygulamalara negatif yaklaşım bulunmaktadır. Oysa Lambert'in (2006) belirttiği gibi gelişen ve öğrenen okulu oluşturabilmek için yenilikçi uygulamalara geniş bir katılımın gerçekleşmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu boyutta pozitif ve yaratıcı düşünmek oldukça önemlidir. Aksi takdirde yerinde sayan, amaçları gerçekleştirmekten yoksun bir

öğütle karşılaşmak kaçınılmaz olabilir. Öğrenci başarısını artırmaya yönelik uygulamalarda ABDYO'da daha çok açılan kurslar vasıtasıyla ek dersler verilmektedir. ABDDO'da ise öğrenci başarısını artırmak için yapılan uygulamaların başında deneme sınavları ile veli ziyaretleri gelmektedir. Şahin (2016) çalışmasında veli ziyaretlerinin; veli öğretmen iletişimi ve öğrencinin derse ilgisini arttırdığı ve buna bağlı olarak okul geliştirmede ve öğrenci başarısında etkili bir yol olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Genel olarak çalışmada okul vizyonu belirleme, işbirliğine dayalı davranışlar, yenilikçi uygulamalar ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik uygulamalarda her iki okulda da benzerliklerin farklılıklardan daha çok olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okulda sergilenen liderlik davranışlarında ve karar alma süreçlerinde önemli farklılıklar bulunmuştur. Pek tabidir ki demokratik liderlik davranışları sergilemek ve çalışanların karara katılması akademik başarı ve liderlik kapasitesi geliştirmeye daha fazla katkı da bulunmaktadır. Nitekim Kılınç (2013) karma yöntemle gerçekleştirdiği çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmacı çalışmasında okulları alt düzey liderlik kapasitesine (ADLK), orta düzey liderlik kapasitesine (ODLK) ve üst düzey liderlik kapasitesine (ÜDLK) sahip olan okullar şeklinde sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya göre yapılan çalışmada, bütün düzeylerde liderlik kapasitesine sahip okullarda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin liderlik kapasitesini; okulda farklı bireylerin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanma; okul liderlik sürecini, paydaşların katılımını sağlama ve geniş tabanlı bir liderlik anlayışının okulda yerleştirilmesi olarak değerlendirilmiştir. ADLK ve ODLK'lerde okul müdürlerinin otokratik; ÜDLK'lerde ise okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik özelliklerini daha çok sergiledikleri tespit edilmiştir. Araştırmada ÜDLK'lerde katılımcıların öğretim süreci ile ilgili kararlara ve vizyon belirleme sürecine daha fazla katılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak liderlik eğitimi almak istemeyen kişilere liderlik eğitiminin gerekliliği anlatılmalı ve liderlik eğitimi verilmelidir. Her iki okulun yönetici ve öğretmenlerinde de liderlik kapasitesinin ne olduğuna dair farkındalık eğitimleri verilmelidir. Okulların vizyonu paydaşlarla birlikte ortaya konulmalıdır. Okulda alınacak kararlara ilgili kişilerin katılımı, yapılacak işin özelliklerine göre işbirliği sağlanmalıdır. Okulda yenilikçi uygulamaların kabulüne dönük bir kültür oluşturulmasının yolu açılmalıdır. Öğrenci başarısının farklı etkenlere bağlı olduğu tüm paydaşlara anlatılmalıdır. Okul yöneticileri ilgili mevzuatlarda yapılacak değişikliklerle güçlendirilmeli, liyakata ve sınava dayalı atamalar yapılmalıdır. Liderlik kapasitesinin belirlenmesine yönelik bu araştırmayı destekleyecek nitel araştırmalara

ihtiyaç vardır. Araştırma Aydın ili Efeler ilçesindeki iki ortaokuldaki yönetici ve öğretmenler ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu ve örneklem grupları genişletilebilir. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki devlet okulları ile özel okulları kapsayacak şekilde karşılaştırmalı yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Anthony, S. G. & Antony, J. (2017). Academic Leadership-Special or Simple. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 66(5), 630-637.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim Yönetimi Kavramlar Kuramlar Süreçler İlişkiler*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Babaoğlan, E. (2016a). Improving principal and teacher relationship: Predictive power of school principals' leadership with teachers' organizational trust perception. *Educational Planning*, 23(2), 7-17.
- Babaoğlan, E. (2016b). The predictive power of leadership to the perception of school trust. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 124-131.
- Babaoğlan, E., Nalbant, A. ve Çelik, E. (2017). Okul Başarısına Okul Yöneticisinin Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 93-109.
- Baltaş, A. (2013). Liderliğin Serüveni. P. Kilimci, B. Sökmen, H. Kulak ve K. Özalp (Dü) içinde, *Liderlik Serüveni ve 21'inci Yüzyılda Liderlik* (s. 20-23). İstanbul: Hava Harp Okulu Yayınları.
- Başaran, R. (2018). *Ortaokullarda Otantik Liderlik ile İşe Bağlılık Arasındaki İlişki*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayar, A. & Kerns, J. H. (2013). Leadership: Theory and Practice. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 380-383.
- Bayar, A. (2016). Challenges Facing Principals in the First Year at Their Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 192-199.
- Bayar, A. (2017). Okul örgütü ve yönetimi, A. Üstün ve A. Bayar (Ed.), *Son Değişiklerle Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s. 45-56). Ankara: Pegem Akademi.
- Binbir, S. G. (2018). *Aile-Öğretmen İletişim ve İşbirliği ile Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Aksaray: Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). Eğitimde Yenileşme ve Demokratik Liderlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 669-675.

- Cemaloğlu, N. (1999). *Eğitimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Faktörlerin Analizi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, S. (2016). Çağdaş Liderlik Yaklaşımları. N. Güçlü, ve S. Koşar içinde, *Eğitim Yönetiminde Liderlik: Teori Araştırma ve Uygulama* (s. 108-120). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erçetin, Ş. (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Okul Yönetimi ve Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2005). *Yeni Liderler* (Dördüncü Basım). (F. Nayır, ve O. Deniztekin, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökçe, F. (2004). Okulda Değişmenin Yöntemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2). 211-226.
- Güçlü, N., Paksoy, E.E. ve Tetik, S. (2015). Liderlik Kapasitesi: Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Davranışlarının Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1,(1) 60-74.
- Gülcan, M., G. ve Taner, N. (2011). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretimde Ev Ziyaretinin Okul Başarısına Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 129-144.
- Kılınç, A. Ç. (2013). *İlköğretim Okullarında Liderlik Kapasitesinin Belirlenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıral, B. (2016). *Öğretmenlerde Kayıtsızlık ve Güçlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kıral, B. (2017). Okul Toplum İlişkileri. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (299-356). M. M. Arslan (Ed.). Ankara: SMS.
- Kıral, E. (2015). Yönetimde Karar ve Etik Karar Verme Sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6,(2) 73-89.
- Kıral, E. & Suçiçeği, A. (2017). The relationship between teachers' perception of school principals' instructional leadership and organisational commitment level. *International Journal of Psycho-educational Sciences*, 6(1), 95-109.
- Kıral, E. ve Aksoy, V. (2018). Öğretmen Algılarına Göre Maarif Müfettişlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2, (5) 186-202.
- Kıral, E. (2017). *Öğretmenlerin müdürlerde algıladıkları liderlik stillerinin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi*. IVth International Eurasian Educational Research Congress, Denizli.
- Kıral, B., Arslan, M. M. ve Kıral, E. (2011). Okulda Oluşturulabilecek Takımlar. Dünyadaki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 1, 49-55.

- Koçak, R. D. (2011) *Yöneticilerin Liderlik Özelliklerinin Çalışanların Motivasyonu ve Performansı Üzerindeki Etkileri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lambert, L. (2006). Lasting Leadership:A Study of High Leadership Capacity Schools. *The Educational Forum Journal* (70), 238-254.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage Pub.
- Omağ, K. (2016). *Ortaöğretim Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Liderlik Kapasiteleri İle Özyeterlik Alguları Arasındaki İlişki*. Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen Liderliğinin Okulun Liderlik Kapasitesininin Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi Alanının Temelleri ve Çağdaş Yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stogdill R.M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71
- Şahin, E. (2016). *Veli Ziyaretleri Hakkında Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Beklenti Görüş ve Önerileri: Bir Durum Çalışması*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (2018, Şubat 12). *Türk Dil Kurumu*. [http://www.tdk.gov.tr: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5adda a524c8d77.74316530](http://www.tdk.gov.tr: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5adda a524c8d77.74316530) adresinden alınmıştır.
- Toytok, E. H. (2016). School leaders' innovation managements and organizational stress: A relational model study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 173-179.
- Toytok, E. H., & Kapusuzoglu, S. (2016). Influence of school managers' ethical leadership behaviors on organizational culture: Teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 373-388.
- Uğurlu, Z. (2017). Okul yönetiminde insan ilişkileri, A. Üstün ve A. Bayar (Ed.). *Son Değişikliklerle Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s.169-184). Ankara: Pegem Akademi.
- Uğurlu, Z. (2015). *Formal and informal leadership in complex networks: An example of advice and trust networks in an educational organization*. ICLEL, 1st International conference on life long learning and leadership for all. Olomouc, Czech Republic.
- Vatan, F. (2009). *Hemşirelerde Liderlik Geliştirmede Formal Mentorluk Programı: Eylem Araştırması*. İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, M. & Kırıl E. (2014). The relationship between motivation and job satisfaction of secondary school teachers. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7(7), 74-90.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Yüksel, Ö. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## GÜVEN ÖLÇEĞİNİN TÜRKİYE ÖRNEKLEMİNDE PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİ: ÖĞRETMENLERDE BİR UYGULAMA

Erkan KIRAL<sup>366</sup>, Ramazan BAŞARAN<sup>367</sup>

### ÖZET<sup>368</sup>

*Çalışmada uygulamada gerekli önlemlerinin alınması noktasında alana katkı yapacağı düşünülen Hoy ve Tschannen-Moran'ın (2003), geliştirdiği Geniş Kapsamlı Güven Ölçeği'nin Türkiye örnekleminde geçerlik ve güvenirlik analizlerini yaparak, öğretmen algılarına göre okullardaki güven düzeylerinin mevcut durumu ile bu durumun çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinde olan bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Aydın ili merkez Efeler ilçesinde görev yapan araştırmaya gönüllü katılan 325 öğretmen oluşturmamıştır. Ancak uygun olmayan 13 veri toplama aracı işleme alınmamış, araştırma 312 veri toplama aracı üzerinden yürütülmüştür. Katılımcılara, Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen Geniş Kapsamlı Güven Ölçeği, Türkçe'ye uyarlanarak uygulanmıştır. Geniş Kapsamlı Güven Ölçeği'nin Türkiye örnekleminde ortaokul öğretmenleri üzerindeki yapı geçerliğini ortaya çıkarmak için önce açıklayıcı faktör analizi, sonra ortaya çıkan yapının öğretmen üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığı belirlemek içinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Söz konusu analizler sonucu ortaya çıkan faktörler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile, ölçeğin güvenirliği ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ile hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliği ise alt ve üst %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farklara bakılarak incelenmiştir. Öğretmenlerin genel ve boyutlar bazında örgütsel güven düzeylerinin çeşitli değişkenler ile olan ilişkisini ortaya çıkarmak için ise betimsel ve kanıtlamasal istatistik tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin üç faktörlü orijinal faktör yapısından farklı olarak Türkiye örnekleminde dört faktörlü yapının daha uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt faktörlerinde iç tutarlık katsayısının .85 ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Her bir maddenin madde ayırt edicilik düzeyinin uygun olduğu bulunmuştur. Ölçek boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Görece en yüksek ilişkinin veli ile öğrenci boyutları arasında, en düşük ilişkinin ise müdür ile veli boyutları arasında olduğu bulunmuştur. Öğretmen algılarına göre okullarda en yüksek düzeyde müdüre sonra sırası ile öğretmene, öğrenciye ve veliye güven duyulduğu genel güven düzeyinin ise görece iyi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumuna, yaşına, görev yaptıkları okuldaki süreye ve branşlarına göre güven algılarında anlamlı bir fark bulunmazken; cinsiyet ve medeni durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur. Veliye güven boyutu haricindeki tüm boyutlarda erkeklerin güven algılarının kadınlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte sadece öğrenciye güven boyutunda bekar öğretmenlerin güven algılarının evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okula güven ölçeğinin ortaya çıkan bu dört boyutlu yapısının geçerlik ve güvenirliğini destekleyecek çalışmalar yapılabilir. Veliye güven boyutu dışındaki tüm boyutlarda kadınların güven düzeylerinin erkeklerden; öğrenciye güven boyutunda evli öğretmenlerin güven düzeylerinin bekar öğretmenlerden düşük çıkmasının nedenleri nitel bir çalışma ile ortaya çıkarılabilir.*

<sup>366</sup> Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, erkankiral74@gmail.com

<sup>367</sup> Eğitim Uzmanı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü basaran2006@gmail.com

<sup>368</sup> Bu çalışma, 01-04.11.2018 tarihinde Antalya'da düzenlenen 9. Eğitim Yönetimi Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir



*Anahtar kelimeler: Okul, kapasite, liderlik, yönetici, öğretmen.*

## GİRİŞ

Güven insanların en temel gereksinimlerinden biridir. Gittikçe karmaşıklaşan ilişkiler nedeni ile güvenin önemi geçmişten bugüne artarak devam etmektedir. Güven insanların hayatının akışını şekillendiren ortak yaşam alanları oluşturmalarında önemli bir unsurdur. Öyle ki bu duygu olmadan insanların ortak bir yaşam alanında normal bir hayat sürmesi oldukça zordur. İnsanlar arası ilişkilerin devam etmesi güvene dayanır. Güvenin olmadığı yerde ise ilişkiler sekteye uğrayarak yaşam içinden çıkılmaz bir hal alabilir. Nitekim güven duygusu özünde olumlu duyguları barındırırken, güvensizlik olumsuz duyguları barındırır. Bu nedenle belki de güven içinde pek çok duyguyu barındırdığı için tam bir tanımını yapmakta oldukça güçtür. Literatür incelendiğinde bu karmaşık yapının üzerinde anlaşılır tek bir tanımına da rastlanılmamıştır. Hoy ve Tschannen-Moran'a (2007) göre güven en az beş unsuru içermektedir. Bu unsurlar; (1) İyilikseverlik; güvenin en temel yapısı olan iyilikseverlik duygusudur. Birisinin iyi olduğuna inanma, ondan zarar gelmeyeceğini bilme ve gözetilme inancıdır. (2) Güvenilirlik; başkalarının davranışının tutarlılığı ve önceden tahmin edebilme öngörüsünü içerir. Bireyin ihtiyaç duyduğunda destek alacağını bilmesidir. (3) Yeterlik; ilişkilerde iyi niyet her zaman yeterli olmayabilir. Bir insan birine güvendiğinde, beklentisini karşılayacak yeteneklere sahip olması gerekir. Söz konusu yeterliklere sahip olmayan bireye güvenilmeyecektir. (4) Dürüstlük; bir insanın karakterini, bütünlüğünü ve özgünlüğünü içerir. Etkileşimde olduğu bireyin geçmişte yaptıklarını değerlendiren kişinin, geleceğe yönelik olumlu ya da olumsuz düşüncelere sahip olmasıdır. (5) Açıklık; bireyin, diğerlerine herhangi bir konuda bilgi paylaşırken açık sözlü davranmasıdır. Diğerleri tarafından aleyhine kullanılabilme ihtimali bulunan paylaşımın kapsamı ile ilgilidir. Bu olumsuz durum aynı zamanda görülen olumsuzluklara karşı da kişinin bir paylaşımında bulunmamasına neden olmaktadır (Toytok ve Gezen, 2018). Görüldüğü gibi güven kişinin herhangi bir çekince, korku ve şüphe duymadan başka bir kişiye inanması ve bağlanması şeklinde ifade edilebilir.

Güveni tanımlamanın zorluğunda yola çıkarak güven türlerini belirleyen Lewicki, Tomlinson ve Gilesspie'e (2006) göre güvenin üç türü vardır. Bunlar; (1) Hesaplanmış güven; bireyin etkileşimde bulunduğu bireylerden sağlayacağı fayda veya olumsuz sonuçlarından sakınmadır. (2) Bilgiye dayalı güven; bireyin, etkileşimde olduğu diğer bireylerin davranışını bilecek kadar tanınmasıyla ilgilidir. (3) Kimliğe dayalı güven; bireyin etkileşimde olduğu kişilerin davranış ve tercihlerini anlamasını, birbirini çok iyi tanınması ile ilgilidir. Girgin, Kaşkaya ve Bayar (2018) çalışmalarında güven kavramının; dürüst olma, sözünde durma, emanete sahip olma, tutarlı olma, samimi olma ve yalan söylememe ile bir tutulduğunu ifade

etmişlerdir. Güven bireyler için olduğu kadar örgütler içinde önem arz eden bir durumdur. Örgüt içerisinde hem birey düzeyinde hem de örgüt düzeyinde oluşan güven, birleşerek örgütsel güveni oluşturmaktadır (Polat ve Celep, 2008). Örgütsel güveni, örgüt içinde oluşan güven iklimi olarak tanımlayan Tüzün'e (2007) göre örgütsel güven; örgütte kişilerin rollerine, tecrübelerine ve ilişkilere dayanarak örgüt üyelerinin, diğer kişilerin niyetleri ile tavırları hakkındaki olumlu beklentileridir. Örgütsel güven, örgütün başarısı için gereklidir (Demircan ve Ceylan, 2003) ve örgütte meydana gelen çatışmalar örgütsel güvene zarar getirebilir (Bayar, 2015). Bunlara ek olarak örgütsel muhalefetin güçlenerek örgüte zarar vermesine de yol açabilmektedir (Toytok ve Uçar, 2018). Karşılıklı iyi ilişkilerin tesis edildiği güvene dayalı bir yerde çalışanlar örgütün faydasına yönelik davranışlar göstererek, örgüte zarar verecek söylem, tutum ve davranışlardan kaçınırlar (Uğurlu, 2016). Böylece gerek bireysel gerekse örgütsel hedeflere daha çabuk ve kolay ulaşırlar. Örgütüne ve birlikte çalıştığı meslektaşına güven duyan bir çalışan, örgütü için daha yararlı işler yapması, kendini örgütüne ve onun amaçlarına daha fazla adanması, örgütüne zarar verecek yıldırma davranışlarından kaçınması beklenir (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012). Okullarda örgütsel güvenin sağlanması paydaşlar açısından oldukça önemlidir. Öyle ki okulda güven ortamının sağlanması geniş tabanlı gelişim ve değişimin önünü açması, öğretmenlerin birbirlerini daha iyi anlaması ve sonuçta daha iyi bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlayabilir (Baş ve Şentürk, 2011; Eren, 2018). Tüm paydaşlarının birbirinden korkmadığı, çekinmediği ilişkilerin güvene ve saygıya dayalı olduğu pozitif bir okul ortamında (Çalışıcı Çelik ve Kırıl, 2018), eğitim-öğretimin istenen düzeyde gerçekleşmesi için paydaşlar çaba sarf ederler. Güven atmosferinin hâkim olduğu okulda, özelinde sınıfta öğrenmenin önündeki diğer engellerde kolay bir biçimde ortadan kaldırılabilir. Hoy ve Tschannen-Moran (2003) örgütsel güveni okullarda; müdürüne güven (8 madde), öğretmenlere güven (8 madde) ve paydaşlara güven (10 madde) olmak üzere 3 faktörlü ve toplam 26 maddeden oluşan kendi geliştirdikleri Geniş Kapsamlı Güven Ölçeği ile ölçmüşlerdir. Okullarda örgütsel güven düzeyinin bilinmesi ve bu düzeyi ortaya çıkaran yaklaşımlar hakkında bilgi toplanılması önemlidir. Bu çalışmanın amacı; uygulamada gerekli önlemlerinin alınması için alana katkı yapacağı düşünülen Hoy ve Tschannen-Moran'ın (2003) geliştirdiği Geniş Kapsamlı Güven Ölçeği'nin Türkiye örneğinde geçerlik ve güvenirlik analizlerini yaparak, öğretmen algılarına göre okullardaki güven düzeylerinin mevcut durumu ile bu durumun çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Geniş kapsamlı güven ölçeğinin Türkçe formu özgün yapısını korumakta mıdır?
- Geniş kapsamlı güven ölçeğine ait her bir madde ölçtükleri özelliklerinin önemli birer ayırt edicisi midir?

- Geniş kapsamlı güven ölçeği güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
- Geniş kapsamlı güven ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin, okula güven algı düzeyleri nedir ve güven algı düzeyleri demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

Mevcut durumun ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu çalışma betimsel tarama türündedir (Büyüköztürk, 2007). Bu araştırma ile ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okuldaki güven düzeyinin mevcut durumunun ortaya konulması amaçlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017 - 2018 eğitim-öğretim yılında Aydın ili merkez Efeler ilçesinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılan 325 öğretmen oluşturmaktadır. Ancak çeşitli nedenlerle uygun olmayan 13 veri toplama aracı işleme alınmamış, araştırma 312 veri toplama aracı üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ait çeşitli bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcıların özellikleri**

Değişkenler	Faktörler	n	%
Cinsiyet	Kadın	183	58.7
	Erkek	129	41.3
	<b>Toplam</b>	<b>312</b>	<b>100</b>
Medeni durum	Evli	276	88.5
	Bekar	36	11.5
	<b>Toplam</b>	<b>312</b>	<b>100</b>
Yaş	35 yaş ve altı	73	23.4
	36 - 40 yaş	103	33
	41 - 45 yaş	73	23.4
	46 yaş ve üzeri	63	20.2
	<b>Toplam</b>	<b>312</b>	<b>100</b>
Okuldaki görev süresi	3 yıl ve altı	170	54.5
	4 - 6 yıl	110	35.3
	7 yıl ve üzeri	32	10.3
	<b>Toplam</b>	<b>312</b>	<b>100</b>
Branş	Sözel	183	58.7
	Sayısal	55	17.6
	Yetenek	74	23.7
	<b>Toplam</b>	<b>312</b>	<b>100</b>
Eğitim durumu	Lisans	281	90.1
	Lisansüstü	31	9.9
	<b>Toplam</b>	<b>312</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de de görüleceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin; %58.7’sinin (n:183) kadın, %41.3’ünün (n:129) erkek; %88.5’inin (n:276) evli, %11.5’inin (n:36) bekar; %23.4’ünün (n:73) 35 yaş ve altı, %33’ünün (n:103) 36-40 yaş aralığında, %23.4’ünün (n:73) 41-45 yaş aralığında, %20.2’sinin (n:63) 46 yaş ve üzeri; %54.5’inin (n:170) 3 yıl ve altında okul görev süresine, %35.3’ünün (n:110) 4-6 yıl okul görev süresine, %10.3’ünün (n:32) 7 yıl ve üzeri okul görev süresine; %58.7’sinin (n:183) sözel; %17.6’sının (n:55) sayısal, %23.7’sinin (n:74) yetenek branşlarına, %90.1’inin (n:281) lisans eğitime ve %9.9’unun (n:31) lisansüstü eğitime sahip olduğu görülmektedir.

### **Ölçme Aracı**

*Okula Güven Ölçeği:* Araştırmada öğretmenlerin güven algı düzeylerini ortaya çıkarmak amacı ile Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen Geniş Kapsamlı Güven Ölçeği Türkçe’ye uyarlanarak uygulanmıştır. Ölçeğin orijinal formu üç alt boyuttan ve toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından ölçeğin geliştirilme aşamasında “Okul Müdürüne Güven”; “Meslektaşlara Güven”; “Öğrenciye Güven” ve “Veliye Güven” olmak üzere dört alt boyut olarak öngörülen ölçek yapılan faktör analizleri sonucunda üç alt boyutta toplanmıştır. Analiz esnasında “Öğrenciye Güven” ve “Veliye Güven” olarak öngörülen boyutlar tek boyut altında toplandığı için bu boyutu “Paydaşlara Güven” şeklinde tanımlanmıştır. Ölçekte müdüre güven boyutunda 8 madde, meslektaşlara güven boyutunda 8 madde ve paydaşlara güven boyutunda 10 madde bulunmaktadır. Ölçek 6’lı Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının, müdüre güven boyutu için .98; meslektaşlara güven boyutu için .93 ve paydaşlara güven boyutu için .94 ve ölçeğin geneli için .96 olduğu belirtilmiştir. Ölçekte yer alan; 4, 8, 11, 23 ve 26 numaralı maddeler ters kodlu maddelerdir. Ölçekte puanların yukarıda olması güvenin arttığını göstermektedir.

### **İşlem**

Geniş Kapsamlı Güven Ölçeğini geliştiren Hoy ve Tschannen-Moran, ölçeğin araştırmalar için kullanılabilmesi amacıyla erişime açık bırakmışlar ve araştırmacıları ölçeği kullanmaları yönünde teşvik etmişlerdir (2003). Uyarlaması yapılan ölçeğe “<http://waynekhoy.com/pdfs/org-trust-scale.pdf>” adresinden ulaşılmıştır. Araştırmada kültürler arası farklılıktan kaynaklı olabilecek sorunlar nedeni ile uyarlama esnasında gereken duyarlılık gösterilmiştir. Öncelikle Geniş Kapsamlı Güven Ölçeği’nin orijinal formu araştırmacılar ve dil uzmanları (n:6) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen çeviri farklı dil uzmanları (n:6) tarafından tekrar İngilizceye çevrilerek kontrol edilmiştir. Ortaya çıkan görüşler hem araştırmacılar hem de söz konusu dil uzmanlarının bir arada olduğu zaman

diliminde karşılaştırılarak, her bir madde için ortak bir sonuca ulaşılmıştır. Sonra elde edilen ölçek Eğitim Yönetimi alan uzmanları (n:3) ile uygulama yapılacak öğretmenlerin (n:7) görüşlerine sunulmuştur. Onların ortaya koyduğu görüşlere göre ölçekte araştırmacılar tarafından çeşitli değişiklikler yapıp, ölçek üzerindeki maddeler ve ölçeğin ismine ilişkin görüş birliğine varıldıktan sonra “Okula Güven Ölçeği” ne uygulama için son şekli verilmiştir. Ölçek araştırmacılar tarafından, 2017 – 2018 eğitim-öğretim yılında Aydın ili merkez Efeler ilçesindeki ortaokullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 325 öğretmene uygulanmıştır.

Okula Güven Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek için sırası ile açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile Okula Güven Ölçeği'nin orijinal formunun, öğretmenler üzerindeki yapı geçerliği açığa çıkarılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan yapının öğretmenler üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığına bakmak için ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'da sınanan modelin yeterli olup, olmadığını belirlemek için ise çoklu uyum indekslerine (Ki-kare Uyum Testi [Chi-Square Goodness,  $\chi^2/sd$ ], Karşılaştırmalı Uyum İndeksi [Comparative Fit Index, CFI], Normlaştırılmış Uyum İndeksi [Normed Fit Index, NFI], Normlaştırılmamış Uyum İndeksi [Non-Normed Fit Index, NNFI], Ortalama Hataların Karekökü [Root Mean Square Residuals, RMR] ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü [Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA]) bakılmıştır. Uyum indeksleri (CFI, NFI, NNFI) için  $> .90$  değeri, RMR ve RMSEA için  $< .08$  değeri ölçüt olarak kullanılmıştır (Hu ve Bentler, 1999). Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan dört faktörlü yapının faktörleri arasındaki ilişki ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Korelasyon katsayısının, .00-.29 arasında olması düşük; .30- .69 arasında olması orta ve .70-1.00 arasında olması ise yüksek olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğin güvenilirliğine Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ile bakılmış, güvenilirlik aralık sınırı  $.60 < \sigma < .80$  olarak kabul edilmiştir (Tavşancıl, 2014). Madde ayırt ediciliğinde ise, alt ve üst %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farklara bakılmış ve bağımsız t-testi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin boyutlar bazında güven algı düzeyleri ve çeşitli değişkenler ile olan ilişkisini ortaya çıkarmak için ise betimsel ve kanıtlamasal (t ve ANOVA testleri) istatistik tekniklerinden faydalanılmıştır. Elde edilen verilerin normallik koşullarını sağlayıp sağlamadığına çeşitli şekillerde (basıklık, çarpıklık, merkeze eğilim ölçüleri, veri sayısı) bakılmıştır. İnceleme sonucunda merkeze eğilim ölçülerinin birbirine yakın, basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında; işlem yapılacak veri sayısının  $n < 30$  olduğu yani

verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler için Sosyal Bilimler için İstatistik Paket (Statistical Package Program for Social Sciences [SPSS.20]) ve Doğrusal Yapısal İlişkiler (Linear Structural Relations [Lisrell 9.30]) programları kullanılmıştır.

## BULGULAR

Verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular araştırma probleminin amacına göre sırası ile aşağıda verilmiştir.

### Yapı geçerliği

*Açımlayıcı Faktör Analizi:* Okula güven ölçeğinin Türkiye örnekleminde ortaokul öğretmenlerindepsikometrik özelliklerinin incelenmesine açımlayıcı faktör analizi ile başlanmıştır. Öncelikle ölçekte yer alan ters kodlu maddeler tersine çevrilmiştir. Elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacı ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır. [(KMO= .92; Barlett Sphericity,  $\chi^2= 4491.87$ ;  $p < .001$ )]. Elde edilen sonuçlar verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğunu göstermektedir. KMO değerinin .90-1.00 arasında olması, mükemmel olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Field, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018).

AFA’da temel bileşenler tekniği ve varimax döndürme faktör çözümlemesi kullanılarak yapılan analiz sonucunda güven ölçeğinin üç boyutlu yapısı yerine önce beş boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Fakat madde ayırt ediciliği düşük, faktör yükü .40’ın altında, iki faktör arasında faktör yükü .10 ve altında, farklı boyutlar altında binişik olan (Büyüköztürk, 2007) maddeler (8 md, 11md ve 21 md) ölçekten çıkarıldıktan sonra, yapılan analiz sonucunda ortaya dört boyutlu yeni bir yapı çıkmıştır. Ortaya çıkan bu yeni yapı literatüre uygun olarak; müdüre güven (1 md, 2 md, 3 md, 4 md, 5 md, 6 md ve 7 md), öğretmene güven (9 md, 10 md, 12 md, 13 md, 14 md, 15 md ve 16 md), öğrenciye güven (17 md, 18 md, 19 md ve 20 md), veliye güven (22 md, 23 md, 24 md, 25 md ve 26 md) ve ölçeğin geneli ise “Okula Güven Ölçeği” şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin dört faktörlü yapısının toplam varyansın % 67.6’sını açıkladığı ve 23 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri ve açıkladıkları varyans oranlarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Okula güven ölçeğinin faktör yükleri ve açıkladıkları varyans değerleri

Faktör	Md. No	İfade	Faktör Yükü	Açıklanan Varyans
1	1	Bu okulda öğretmenler, okul müdürüne güvenirlir.	.81	% 19.3

	2	Bu okulda öğretmenler, okul müdürünün yaptığı çoğu eylemden (ders planlaması, görev dağılımı, vb.) şüphe duyarlar.	.67	
	3	Bu okulda öğretmenler, okul müdürünün dürüstlüğüne inanırlar.	.80	
	4	Bu okulda müdür, öğretmenlerin çıkarını gözetir.	.79	
	5	Bu okulda müdür, öğretmenleri önemsemez.	.74	
	6	Bu okulda öğretmenler, müdürün onları zorda bırakmayacağını bilirler.	.73	
	7	Bu okulda müdür, yaptığı işlerde yeterlidir.	.76	
Öğretmene Güven	9	Bu okulda öğretmenler, birbirine güvenirler.	.81	
	10	Bu okulda öğretmenler, birbirine sahip çıkarlar.	.83	
	12	Bu okulda öğretmenler, zor durumlarda bile birbirlerine güvenebilirler.	.75	
	13	Bu okulda öğretmenler, işlerini düzgün yaparlar.	.74	% 20.6
	14	Bu okulda öğretmenler, meslektaşlarının dürüstlüğüne inanırlar.	.83	
	15	Bu okulda öğretmenler, birbirlerine karşı açık sözlüdürler.	.80	
	16	Bu okulda öğretmenlerden biri bir şey söylediğinde, onun sözüne inanılır.	.70	
Öğrenciye Güven	17	Bu okulda öğretmenler, öğrencilerine güvenirler.	.66	
	18	Bu okulda öğrenciler, birbirlerini önemserler.	.80	
	19	Bu okulda öğrencilerin yaptığı işler güvenilirdir.	.78	% 11.8
	20	Bu okulda öğretmenler, öğrencilerin öğrenme yeteneğine inanırlar.	.73	
Veliye Güven	22	Bu okulda öğretmenler, velilere güvenirler.	.72	
	23	Bu okulda velilerin okula bağlılığına güvenilir.	.77	
	24	Bu okulda öğretmenler, ihtiyaç duyduğunda veli desteği alabileceğine inanırlar.	.85	% 15.9
	25	Bu okulda öğretmenler, velilerin çoğunun üzerine düşeni yaptıklarına inanırlar.	.81	
	26	Bu okulda öğretmenler, velilerin sözlerine inanırlar.	.82	

Tablo 2 incelendiğinde müdüre güven alt ölçeğinin yedi maddeden oluştuğu, toplam varyansın %19.3'ünü açıkladığı; öğretmene güven alt ölçeğinin yedi maddeden oluştuğu, toplam varyansın % 20.6'sını açıkladığı, öğrenciye güven alt ölçeğinin dört maddeden oluştuğu, toplam varyansın % 11.8'ini açıkladığı, veliye güven alt ölçeğinin beş maddeden oluştuğu, toplam varyansın % 15.9'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeklerin faktör yük değerlerinin ise .66 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeklerin öz değerlerinin; müdüre güven alt ölçeği için 4.44, öğretmene güven alt ölçeği için 4.74, öğrenciye güven alt ölçeği için 2.71, veliye güven alt ölçeği için 3.67 olduğu tespit edilmiştir.

*Doğrulayıcı faktör analizi:* AFA sonucu ortaya çıkan dört boyutlu yapının geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Satorra-Bentler normallik düzeltmesi (Byrne,1994) kullanılarak yapılan analizin sonucunda 312 kişilik çalışma grubunda 222 serbestlik dereceli (sd) ki kare değeri ( $\chi^2$ ) 393.46 bulunmuştur. 23 soruluk formun yapısal modelinden elde

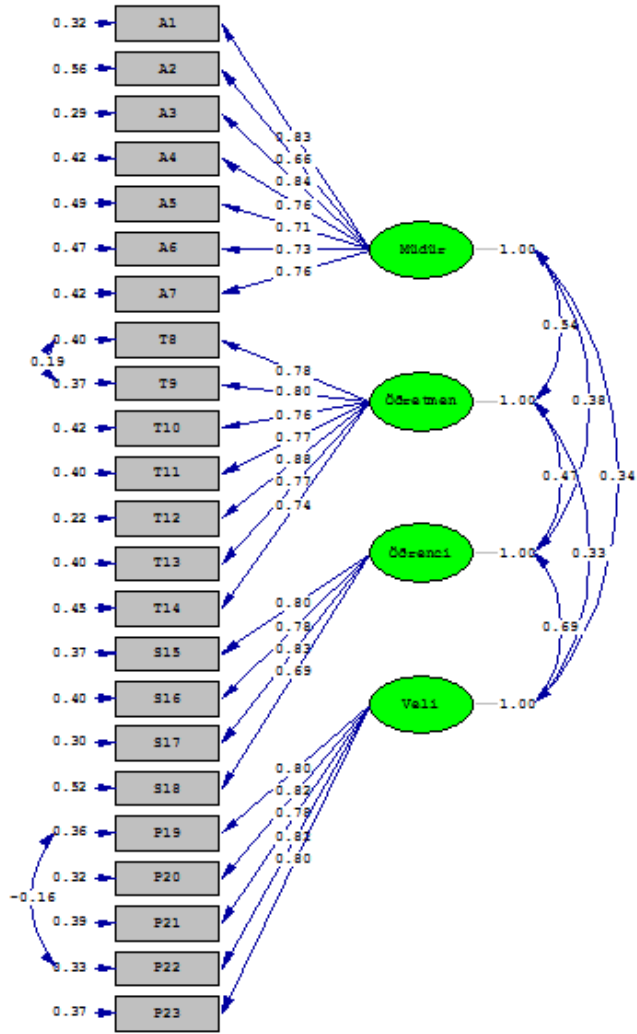
edilen ki kare değerinin, serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ) 1.77 olarak tespit edilmiştir. 3'ün altında olan bu değer yeterli olduğunun önemli bir göstergesidir (Kline, 2005). Ölçeğin uyum indekslerine ait bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.** *Okula Güven Ölçeği Uyum İndeks Değerleri*

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Değeri	Uyum
$\chi^2$	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd \leq \chi^2 \leq 3sd$	393.46 (sd: 222)	İyi uyum
p değeri	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.001 \leq p \leq .05$	.001	Kabul edilebilir uyum
$\chi^2 /sd$	$0 \leq \chi^2 /sd < 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$	1.77	İyi uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.050	Kabul edilebilir uyum
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	.046	İyi uyum
NFI	$0.95 < NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.097	İyi uyum
NNFI	$0.97 < NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	.96	Kabul edilebilir uyum
CFI	$0.97 < CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	.99	İyi uyum
GFI	$0.95 < GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	.90	Kabul edilebilir uyum

Tablo 3'de de görülebileceği gibi, doğrulamalı faktör analizinde önerilen modifikasyonlar sonucu 23 maddelik, dört faktörlü yapının uyum indeks değerlerinin modelin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum verdiğini göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre okula güven ölçeğinin ortaokul öğretmenlerinde incelenen uyumunun iyi olduğu söylenebilir. Söz konusu modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1'de gösterilmiştir.





Chi-Square=393.46, df=222, P-value=0.00000, RMSEA=0.050

**Şekil 1.** Okula Güven Ölçeğinin Türk Örneklemindeki (Ortaokul Öğretmenleri) Doğrulamalı Faktör Analizi

### Madde ayırt ediciliği

Üst düzeyde güven algısına sahip öğretmenler ile alt düzeyde güven algısına sahip öğretmenleri ayırt etmede maddelerin ne düzeyde yeterli olduğunu anlamak amacı ile toplam puan üzerinden öğretmenler arasında ortalama puana göre %27'inci sıra kesim noktası olarak belirlenmiştir. Böylece toplam puanlara göre belirlenmiş öğretmenlerin alt %27'lik grubu ile üst %27'lik grubu arasındaki madde puanlarındaki farklara ilişkin bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Okula güven ölçeğinin alt ve üst %27'lik gruplara göre madde ayırt ediciliği(t-Testi Sonuçları)

Boyut	Md	Grup %27	Ort.	Ss	t	Boyut	Md	Grup %27	Ort.	Ss	t
-------	----	----------	------	----	---	-------	----	----------	------	----	---

Müdüre güven	M1	Alt	2.45	.68	26.77*	Öğretmene güven	M9	Alt	2.63	.62	24.44*
		Üst	4.78	.41				Üst	4.69	.47	
	M2	Alt	2.57	.65	32.09*		M10	Alt	2.55	.61	24.51*
		Üst	4.95	.21				Üst	4.63	.49	
	M3	Alt	2.73	.49	41.72*		M12	Alt	2.58	.62	22.33*
		Üst	5.00	.00				Üst	4.54	.50	
	M4	Alt	2.48	.61	30.55*		M13	Alt	3.09	.43	31.87*
Üst		4.84	.36	Üst		4.90		.30			
M5	Alt	2.67	.70	30.55*	M14	Alt	2.86	.38	29.41*		
	Üst	5.00	.00			Üst	4.74	.44			
M6	Alt	3.01	.84	10.56*	M15	Alt	2.57	.63	22.00*		
	Üst	4.48	.95			Üst	4.50	.50			
M7	Alt	2.67	.49	42.99*	M16	Alt	2.86	.41	24.47*		
	Üst	5.00	.00			Üst	4.58	.50			
Öğrenciye güven	M17	Alt	2.71	.50	23.13*	Veliye güven	M22	Alt	2.33	.68	21.58*
		Üst	4.51	.50				Üst	4.15	.36	
	M18	Alt	2.20	.67	24.10*		M23	Alt	2.13	.58	27.30*
		Üst	4.39	.49				Üst	4.14	.35	
	M19	Alt	2.54	.57	22.12*		M24	Alt	1.99	.59	28.53*
		Üst	4.31	.47				Üst	4.17	.37	
M20	Alt	2.74	.49	24.37*	M25	Alt	1.70	.46	28.09*		
	Üst	4.60	.49			Üst	3.94	.57			
						M26	Alt	2.20	.64	24.52*	
						Üst	4.13	.34			

\* p < .001, n1-n2= 84, sd=166

Tablo 4’de izlenebileceği gibi okula güven ölçeği maddeleri ayırt ediciliğinin incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre t değerlerinin 10.56 ile 42.99 arasında olduğu ve tüm testlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p< .001).

### Ölçek Güvenirliği

Okula güven ölçeğinin faktör yapısının geçerliğine ilişkin yeterli kanıtlar ortaya çıkarıldıktan sonra, ölçeğin alt ölçekleri ve geneli için güvenirlilik düzeylerini değerlendirebilmek amacıyla Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5’te özetlenmiştir.

**Tablo 5.** Okula güven ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık değerleri

Boyutlar	Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı
Müdüre güven	.90
Öğretmene güven	.92
Öğrenciye güven	.85

Veliye güven	.89
<b>Genel güven</b>	<b>.92</b>

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısının, .92; müdüre, öğretmene, öğrenciye ve veliye güven boyutlarında ise sırasıyla .90; .92; .85 ve .89 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler ölçeğin Türkçe formunun yüksek düzeyde güvenilirliğine işaret etmektedir.

### Okula Güven Ölçeğinin Boyutları Arasındaki İlişki

Okula güven ölçeği ile alt boyutları arasındaki ilişkiyi Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Okula güven ölçeğine ilişkin korelasyonlar

Boyutlar	Müdüre Güven	Öğretmene Güven	Öğrenciye Güven	Veliye Güven	Genel Güven
Müdüre Güven	1				
Öğretmene Güven	.46*	1			
Öğrenciye Güven	.33*	.41*	1		
Veliye Güven	.30*	.30*	.60*	1	
Genel Güven	.77*	.77*	.71*	.68*	1

\*p<.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6’da da görülebileceği gibi, öğretmenlerin müdüre güven algısının, öğretmene ( $r=.46$ ;  $p<.01$ ), öğrenciye ( $r=.33$ ;  $p<.01$ ), veliye ( $r=.30$ ;  $p<.01$ ) güven algılarıyla orta ve genel ( $r=.77$ ;  $p<.01$ ) güven algısıyla yüksek; öğretmene güven algısının, öğrenciye ( $r=.41$ ;  $p<.01$ ), veliye ( $r=.30$ ;  $p<.01$ ) güven algılarıyla orta ve genel ( $r=.77$ ;  $p<.01$ ) güven algısıyla yüksek; öğrenciye güven algısının, veliye ( $r=.30$ ;  $p<.01$ ) güven algısıyla orta ve genel ( $r=.77$ ;  $p<.01$ ) güven algısıyla yüksek; veliye güven algısının, genel ( $r=.68$ ;  $p<.01$ ) güven algısıyla orta düzeylerde ve pozitif anlamlı ilişkilerinin olduğu bulunmuştur.

### Öğretmenlerin Okula Güvne İlişkin Algı Düzeyleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu başlık altında; ortaokul öğretmenlerinin okula güven algı düzeyleri (müdüre güven, öğretmene güven, öğrenciye güven ve genel güven) ile bu düzeylerin; cinsiyete, yaşa, branşa, medeni duruma, eğitim durumuna ve çalıştıkları okuldaki görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin istatistiklerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 7’de öğretmenlerin okula güven algı düzeyleri sunulmuştur.

**Tablo 7. Öğretmenlerin Güven Algı Düzeyleri**

Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
Müdüre güven		3.82	.76	1
Öğretmene güven		3.73	.68	2
Öğrenciye güven	312	3.49	.72	3
Veliye güven		3.08	.72	4
<b>Genel güven</b>		<b>3.58</b>	<b>.53</b>	

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin veliye güven algıları orta düzeyde iken, güvenin diğer boyutlarında öğretmenler görece daha yüksek algıya sahiptir. Okula güven ölçeğinin boyutlarından alınan puan ortalamalarına göre sıralandığında; öğretmenlerin en çok müdüre ( $\bar{X}$ =3.82) sonra sırası ile öğretmene ( $\bar{X}$ =3.73), öğrenciye ( $\bar{X}$  =3.49) ve son olarak da veliye ( $\bar{X}$  =3.08) güven algı düzeylerine sahip olduğu anlaşılmıştır. Ortaokullardaki genel güven algı düzeyinin görece yüksek ( $\bar{X}$  =3.58) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim durumuna, yaşına, görev yaptıkları okuldaki süreye ve branşlarına göre okula güven algılarında anlamlı bir fark bulunmazken; cinsiyet ve medeni durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur (Tablo 8 ve Tablo 9).

**Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Güven Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları)**

Boyut/Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Müdüre güven	Kadın	181	3.71	.78	310	3.08	.002*
	Erkek	131	3.98	.70			
Öğretmene güven	Kadın	181	3.65	.66		2.69	.008*
	Erkek	131	3.86	.70			
Öğrenciye güven	Kadın	181	3.40	.69		2.56	.011*
	Erkek	131	3.62	.74			
Veliye güven	Kadın	181	3.05	.71		.86	.395
	Erkek	131	3.12	.75			
Genel güven	Kadın	181	3.50	.53	3.24	.001*	
	Erkek	131	3.70	.52			

\* p<.05 anlamlılık düzeyi

Tablo 8’de görüleceği gibi, öğretmenlerin cinsiyetinin, onların okula güven algılarına anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonucuna göre öğretmenlerin; veliye güven algı düzeyi [ $t_{(310)} = .86$ ,  $p > .05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; müdüre güven [ $t_{(310)} = 3.08$ ,  $p < .05$ ]; öğretmene güven [ $t_{(310)} = 2.69$ ,  $p < .05$ ]; öğrenciye güven [ $t_{(310)} = 2.56$ ,  $p < .05$ ] boyutlarında ve genel güven [ $t_{(310)} = 3.24$ ,  $p < .05$ ] olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılık tespit edilen tüm boyutlarda erkeklerin güven algılarının

kadınlardan daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Tespit edilen anlamlı farkın etki büyüklüğü tüm boyutlarda küçük ( $d < .5$ ) düzeydedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin cinsiyeti, onların güven algılarını düşük düzeyde etkilemektedir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Güven Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları)

Boyut/Değişken	Medeni Dur.	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Müdüre güven	Evli	276	3.84	.76	310	1.32	.19
	Bekar	36	3.67	.74			
Öğretmene güven	Evli	276	3.74	.68		.58	.57
	Bekar	36	3.67	.72			
Öğrenciye güven	Evli	276	3.46	.71		2.04	.04*
	Bekar	36	3.72	.75			
Veliye güven	Evli	276	3.05	.74		1.88	.06
	Bekar	36	3.29	.58			
Genel güven	Evli	276	3.57	.54		.23	.81
	Bekar	36	3.60	.50			

\*  $p < .05$  anlamlılık düzeyi

Tablo 9’da görüleceği gibi, öğretmenlerin medeni durumunun, onların güven algılarına anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonucuna göre öğretmenlerin; müdüre güven [ $t_{(310)} = 1.32, p > .05$ ], öğretmene güven [ $t_{(310)} = .58, p > .05$ ], veliye güven [ $t_{(310)} = 1.88, p > .05$ ] ve genel güven [ $t_{(310)} = .23, p > .05$ ] algı düzeyleri medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken öğrenciye güven [ $t_{(310)} = 2.04, p < .05$ ] boyutunda öğretmenlerin algıları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrenciye güven boyutunda bekar öğretmenlerin güven algılarının, evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tespit edilen anlamlı farkın etki büyüklüğü ( $d = .36$ ) küçük düzeydedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin medeni durumu, onların veliye güven algılarını düşük düzeyde etkilemektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumunun, onların güven algılarına anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonucuna göre öğretmenlerin; müdüre güven [ $t_{(310)} = .55, p > .05$ ], öğretmene güven [ $t_{(310)} = .83, p > .05$ ], öğrenciye güven [ $t_{(310)} = .34, p > .05$ ], veliye güven [ $t_{(310)} = .30, p > .05$ ] ve genel güven [ $t_{(310)} = .73, p > .05$ ] algı düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerin eğitim durumu, onların okula güven algılarını etkilememektedir.

Öğretmenlerin yaşının, onların güven algılarına anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin; müdüre güven [ $F_{(3-308)} = .64; p > .05$ ], öğretmene güven [ $F_{(3-308)} = .08; p > .05$ ],

öğrenciye güven [ $F_{(3-308)} = .75$ ;  $p > .05$ ], veliye güven [ $F_{(3-308)} = .78$ ;  $p > .05$ ] ve genel güven [ $F_{(3-308)} = .18$ ;  $p > .05$ ] algı düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ortaya çıkan bu bulgulara göre öğretmenlerin yaşı, onların güven algılarını etkilememektedir.

Öğretmenlerin buldukları okuldaki görev süresinin, onların güven algılarına anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin; müdüre güven [ $F_{(2-309)} = .06$ ;  $p > .05$ ], öğretmene güven [ $F_{(2-309)} = .07$ ;  $p > .05$ ], öğrenciye güven [ $F_{(2-309)} = 1.45$ ;  $p > .05$ ], veliye güven [ $F_{(2-309)} = .07$ ;  $p > .05$ ] ve genel güven [ $F_{(2-309)} = .08$ ;  $p > .05$ ] algı düzeyleri okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerin okuldaki görev süresi, onların güven algılarını etkilememektedir.

Öğretmenlerin branşının, onların güven algılarına anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin; müdüre güven [ $F_{(2-309)} = .89$ ;  $p > .05$ ], öğretmene güven [ $F_{(2-309)} = .29$ ;  $p > .05$ ], öğrenciye güven [ $F_{(2-309)} = 1.47$ ;  $p > .05$ ], veliye güven [ $F_{(2-309)} = 1.43$ ;  $p > .05$ ] ve genel güven [ $F_{(2-309)} = 1.00$ ;  $p > .05$ ] algı düzeyleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin branşı, onların güven algılarını etkilememektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın amacı, Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen Geniş Kapsamlı Güven Ölçeği'nin Türkiye örneğinde geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yaparak, öğretmen algılarına göre okullardaki güven düzeylerinin mevcut durumu ile bu durumun çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini incelemektir. Öncelikle kültürler arası ölçek uyarlamasında ölçeğin o kültüre ve uygulanacak gruba uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Nitekim farklı kültürlerde ve kişilerde yapılacak çalışmalarda bu durum göz önünde bulundurulmalıdır (Hofstede ve McCrae, 2004). Bu nedenle ölçek Türkçe'ye çevrildikten sonra alan uzmanları ve okul yöneticilerinden oluşan gruba verilerek ölçek maddelerini değerlendirilmeleri istenmiş, onlardan gelen öneriler sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmış böylece ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır (Balcı, 2016; Tavşancıl, 2014).

Ölçeği geliştiren Hoy ve Tschannen-Moran (2003), ölçeği müdüre güven, meslektaşına güven, öğrenciye güven ve veliye güven olmak üzere dört boyut öngörmüşlerdir. Ancak faktör analizleri sonucunda öğrenciye güven ve veliye güven boyutunun tek boyut altında birleştirilerek "paydaşlara güven" adıyla üç alt boyuttan oluşmasına karar vermişlerdir. Bu çalışmada AFA'da temel bileşenler tekniği ve varimax döndürme faktör çözümlemesi

sonucunda ölçeğin Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından ortaya çıkarılan üç boyuttan ziyade Türkiye örneğinde dört alt boyutta çalıştığı tespit edilmiştir. Ortaya çıkan boyutlar literatüre uygun olarak; müdüre güven, öğretmene güven, öğrenciye güven, veliye güven ve ölçeğin geneli ise “Okula Güven Ölçeği” şeklinde isimlendirilmiştir. Ortaya çıkan bu yeni yapının her bir boyutunun öz değeri birin üzerindedir. Nitekim bir ve birin üzerindeki özdeğerler o faktörlerin kararlı ve uygun olduğunu göstermektedir (Can, 2018).

Araştırmada AFA sonucu ortaya çıkan dört faktörlü yapının CFA’da uyum indeksleri incelendiğinde ise uyum indeksi sınırları (Field, 2000; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Tabachnick ve Fidell, 2007) göz önüne alındığında okula güven ölçeğinin ortaokul öğretmenlerindeki incelenen uyumunun iyi olduğu söylenebilir. Okula güven ölçeğinin % 27’lik alt ve üst grup puan ortalamaları arasında fark değerlendirildiğinde ise tüm maddelerinin alt ölçekler için anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuç bu maddelerin ayırt edicilik gücünün önemli göstergesidir (Can, 2018). Sosyal bilimlerde güvenilirlik düzeyi araştırmacının amacına göre değişmekle birlikte öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 ve üzeri olduğu (Tavşancıl, 2014) göz önünde bulundurulursa araştırmada ölçeğin tüm alt boyutlarında elde edilen güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. Ölçek alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde tüm boyutlar arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte veliye güven alt boyutu dışındaki tüm alt boyutların genel güvenle yüksek düzeyde pozitif ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin bağımsız faktörlerden oluştuğunu göstermektedir. Görece en yüksek ilişkinin veliye güven ile öğrenci güven boyutları arasında, en düşük ilişkinin ise veliye güven ile müdüre ve öğretmene güven boyutları arasında olduğu bulunmuştur. Ölçeğin genelinde ise en düşük ilişki veliye güven boyutunda bulunmuştur. Akın ve Orman (2015), Ayık (2014), Gökduman (2012), Kıral ve Başaran (2018) ve Yılmaz (2015)’in çalışmaları bu sonucu destekler niteliktedir.

Okullarda genel güven düzeyinin görece yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre en üst düzeyde müdüre, sonra sırası ile öğretmene, öğrenciye ve veliye güvendikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin müdüre, öğretmene ve öğrenciye güven algı düzeyleri görece yüksek, veliye güven algı düzeyi ise ortadır. Elde edilen bu sonuçlar olumlu olarak ifade edilebilir. Çünkü okulda bireyler arasındaki güvenin yüksek olması okul iklimini ve okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Kıral ve Başaran, 2018). Cerit (2009) öğretmenlerin güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin müdüre güvenlerinin, müdürle işbirliği yapma düzeylerini

etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca alanyazında müdürlerin liderlik stilleri ile güven arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar da yer almaktadır (Babaoğlu, 2016a; 2016b; Başaran, 2018; Cemaloğlu ve Kılınç, 2012). Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde okulda genel güvenin yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Akın ve Orman, 2015; Ayık, 2014; Baş ve Şentürk, 2011; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Erdoğan, 2012; Gökdoğan, 2012; Gören ve Özdemir, 2015; Kırıl ve Başaran, 2018; Polat ve Celep, 2008) bulunmakla birlikte, bu araştırmadan farklı şekilde okuldaki güveni orta düzeyde bulunan (Cerit, 2009; Yılmaz, 2015) araştırmalarda mevcuttur.

Öğretmenlerin eğitim durumuna, yaşına, görev yaptıkları okuldaki süreye ve branşlarına göre güven algılarında anlamlı bir fark bulunmazken; cinsiyet ve medeni durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin veliye güven algı düzeyi anlamlı bir farklılık göstermezken; müdüre, öğretmene ve öğrenciye güven boyutlarında ve genel güven olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılık tespit edilen tüm boyutlarda; erkeklerin güven algılarının kadınlardan daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Medeni durum değişkenine göre öğrenciye güven boyutunda bekar öğretmenlerin güven algılarının, evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin güven algısını farklı demografik değişkenlerle ele alan çalışmalar incelendiğinde; Baş ve Şentürk (2011), Bökeoğlu ve Yılmaz (2008); Yılmaz (2015) çalışmalarında anlamlı farklılık tespit etmemişlerdir. Diğer yandan öğretmenlerin demografik değişkenlerinden; Erdoğan (2012), branş; Gökdoğan (2012), cinsiyet ve branş; Gören ve Özdemir (2015) cinsiyet; Kırıl ve Başaran (2018), cinsiyet, medeni durum, yaş ve okuldaki görev süresi ve Polat ve Celep (2008) okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Cinsiyete göre anlamlı fark tespit edilen araştırma sonuçlarına göre bu araştırmaya benzer şekilde erkek öğretmenlerin güven algısı kadın öğretmenlerin güven algısından daha yüksektir. Erkek öğretmenlerin güven algılarının yüksek oluşunun sebebi Gören ve Özdemir'e göre yetiştirilme şekillerinden kaynaklanmaktadır. Araştırmacılar, toplumdaki hâkim ataerkil yapının, erkeklerin kadınlara göre daha serbest bir ortamda yetiştirilmesine ve sosyal ilişkilerde daha rahat olmalarına olanak sağladığı iddia etmekte, kadınların ise aksine sosyal yaşamlarında aynı rahatlığı gösteremediklerini belirtmektedirler (2015). Bekar öğretmenler çocuk sahibi olmadıkları için çocuklarla daha fazla etkileşime girebilir ve onlara daha fazla ilgi gösterebilir. Evli öğretmenler çocuklarla evde de uğraşmak zorunda kalmakta ve onlara ilişkin daha fazla tecrübe yaşamaktadırlar. Bu



tecrübede olumsuz yönde olmuş olabilir. Elde edilen bu sonucu destekleyecek farklı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Öğretmen algılarına göre okullarda en yüksek düzeyde müdüre sonra sırası ile öğretmene, öğrenciye ve veliye güven duyulduğu genel güven düzeyinin ise görece iyi olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu durumun korunması için okul ikliminin bozulmaması sağlanabilir. Veliye güven boyutu haricindeki tüm boyutlarda erkeklerin güven algılarının kadınlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte sadece öğrenciye güven boyutunda bekar öğretmenlerin güven algılarının evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Veliye güven boyutu dışındaki tüm boyutlarda kadınların güven düzeylerinin erkeklerden; öğrenciye güven boyutunda evli öğretmenlerin güven düzeylerinin bekar öğretmenlerden düşük çıkmasının nedenleri nitel bir çalışma ile ortaya çıkarılabilir. Türkiye örneğinde Okula güven ölçeğinin ortaya çıkan bu dört boyutlu yapısının yeterli düzeyde yapı geçerliği ve ölçek güvenilirliği göstermesine rağmen bu araştırmayı destekleyecek çalışmalara ihtiyaç vardır. Okulu güven ölçeği farklı değişkenlere farklı örneklem grupları ile çalışılabilir.

#### KAYNAKÇA

Akın, U. ve Orman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel güven ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 92-102.

Ayık, A., Savaş, M. ve Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-220.

Babaoğlan, E. (2016a). Improving principal and teacher relationship: Predictive power of school principals' leadership with teachers' organizational trust perception. *Educational Planning*, 23(2), 7-17.

Babaoğlan, E. (2016b). The predictive power of leadership to the perception of school trust. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 124-131.

Balcı, A. (2016) *Sosyal Bilimlerde Araştırma; Yöntem, Teknik ve İlkeler*.Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 29-62.

Başaran, R. (2018). *Ortaokullarda otantik liderlik ile işe bağlılık arasındaki ilişki*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Bayar, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 130-141.
- Bökeoğlu, Ö. Ç. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 211-233.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemAkademiYayıncılık.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications, and programming*. Sage.
- Can, A. (2018) *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2).
- Çalışıcı Çelik, N. ve Kıral, B. (2018). Öğretmenlik Mesleğine Saygıya İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *Turkish Studies*, 13(27).
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çokdeğişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: nedenleri ve sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 139-150.
- Erdoğan, Ç (2012). *İlköğretim okullarında güven kültürü ve önyargı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eren, Z. (2018). Biçimsel ve biçimsel olmayan örgüt yapılarının sosyal ağ analizi: Öneri ve güven ağları örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. Doi:10.16986/HUJE.2018041879. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/2982-published.pdf> adresinden 10.12.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Field, A.(2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows*, London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage Publications
- Girgin, M., Kaşkaya, A. ve Bayar, A. (2018, Mayıs). Türk Toplumundaki Güven İndeksinin Düşük Olmasının Nedenlerinin Derinlemesine İncelenmesi. *III. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi*. 03-05 Mayıs. Çorum.
- Gökdoğan, D. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

- Gören, S. Ç. ve Özdemir, M. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Hofstede, G. ve McCrae, R. R. (2004). Culture and personality revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-cultural Research*, 38(1), 52–88.
- Hoy, W. K., ve Tschannen-Moran, M. (2007). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. *Essential Ideas For The Reform of American Schools*, 87-114.
- Hoy, W.K. ve Tschannen-Moran, M. (2003). The Conceptualization and Measurement of Faculty Trust in Schools: The Omnibus T-scale”, in Hoy, W. and Miskel, C. (Eds), *Studies in Leading and Organizing Schools*, Information Age, Greenwich, CT, pp. 181-208.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Joreskog, K. Ve Sorbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with theSIMPLIS command language. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Kıral, E. ve Başaran, R. (2018) Kıskançlık ile Güven Arasındaki İlişki, *II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi* içinde , Kuşadası, 13-15 Eylül 2018.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed.). New York: The Guilford Press.
- Lewicki, R. J., Tomlinson, E. C., ve Gillespie, N. (2006). Models of interpersonal trust development: Theoretical approaches, empirical evidence, and future directions. *Journal of Management*, 32(6), 991-1022.
- Polat, S., ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 307-331.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*, (6th Ed.). Boston:Pearson.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Toytok, E. H., ve Gezer, M.O. (2018). Örgütlerde pozitif psikolojik sermaye ve bilgi uçurma: Bir ilişki tarama araştırması. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(25), 1974-1982.
- Toytok, E. H., ve Uçar, A. (2018). The effect of administrators' behaviors that involves favoritism on organizational opposition. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 68-77.
- Tüzün, İ. K. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (2), 93-118.
- Uğurlu, Z. (2016). Okul örgütü ve yönetimi, U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul*

*yönetimi içinde*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel güven ve farkındalık algıları ile okulların etkililik düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

---

## SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR ÖĞRENME İÇİN “KAVRAM ODAKLI ÖĞRENME MODELİ” (ALTERNATİFBİR EĞİTİM YAKLAŞIMI)

---

*Esef Hakan TOYTOK<sup>369</sup>, Mustafa KAHYAOĞLU<sup>370</sup>, Ali ÇETİN<sup>371</sup>*

### ÖZET

*Bu araştırma SODES Çocuk Üniversitesi projesi kapsamında derslerin birbiriyle ilişkilendirilerek disiplinlerarası bir anlayışla işlenerek öğrencilerin anlamlı ve bütünlükli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma Siirt il merkezinde pilot olarak Milli Eğitim Müdürlüğüne seçilen 8 ortaokulda okuyan 6. sınıf 110 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere 20 hafta boyunca hafta sonları 200 saatlik laboratuvar ve atölyelerde uygulamalı eğitim verilmiştir. Eğitim sürecinin 1, 11 ve 21. haftalarında geliştirilen envanter uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolandırılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin başlangıçta KİT ve hayalim adlı etkinliklerde anlamlı seçimler ve cümleler yapmakta zorlandıkları görülmüştür. Eğitimlerinin sonunda öğrencilerin daha içsel ve soyut yapılarda düşünebildikleri ve kendilerini buna göre ifade edebildikleri tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Kavram odaklı öğrenme, oyunlaştırma, ilişki kurma, disiplinlerarası

### GİRİŞ

Sürdürülebilirlik kavramının 1980'li yıllardan sonra popüler bir kavram olarak öne çıktığı görülmektedir. Bu kavram başlangıçta doğal kaynakların korunması ve eldeki kaynakların etkin biçimde yararlanılması anlamında kullanılmaktaydı. Sürdürülebilirlik kavramının çıkış noktası ekoloji ve çevre odaklı konular olurken, günümüzde ekonomiden yaşama, gelişimden eğitime kadar farklı bir çok konuyla ilişkilendirildiği görülmektedir (Chapin, Torn ve Tateno, 1996; Hugener, Pauli, Reusser, Lipowsky, Rakoczy & Klieme, 2009). Yapılan tanımlar incelendiğinde kültürel, ekonomik, toplumsal, çevresel, enerji gibi çok boyutlu bir alanda sürekli bir gelişmenin sağlanması, bu beceri ve kazanımların yeni kuşaklara aktarılması biçiminde ifade edilmektedir (Brundtland, 1987; UNESCO, 1997; Hargreaves & Fink, 2006). Yapılan tüm bu tanımlar incelendiğinde sürdürülebilirliğin insanın içinde doğan ve gelişen bir

---

<sup>369</sup> Dr.Öğretim Üys, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hakantoytok@hotmail.com

<sup>370</sup> Doç.Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mustafa.kahyaoglu56@gmail.com

<sup>371</sup>

kavram olduğu (Suzuki,1997), bu kavramında doğrudan eğitim-öğretim süreci ile de ilişkili olduğu görülmüştür. Çünkü sürdürülebilirlik sayesinde bireylerin bir işi başarılı bir biçimde yapabilme yeterliğine ilişkin kendi inanç ve yargıları oluşmaktadır (Bandura, 1994; 1997a; Schunk ve Mullen, 2012; Maddux ve Gosselin, 2003; Chun ve Choi, 2005).

Günümüzde eğitim-öğretim süreçlerinin öğrenci ve yaşam odaklı bir yapıya dönüştüğü görülmektedir. Bu dönüşüm odakta aynı zamanda hayat boyu öğrenme anlayışının ön plana çıkmasına, ek olarak sürdürülebilir öğrenme olarak adlandırılan modellerinde ortaya çıkmasına temel oluşturmuştur.

Yapılan her bir öğrenme modeli ya da programı kendi bakış açısına göre bir öğrenme anlayışını ortaya koymaya çalışmıştır. Başlangıçta öğrenme modellerinde ya da programlarında konuları daha çok öne çıkarıldığı görülürken daha sonraları öğrencinin ya da sosyal yaşantının temel alındığı görülmektedir. Ülkemizde 2007 yılında yapılan program değişikliğiyle,birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına geçilmiştir. Bu sayede yaratıcı ve eleştirel düşünen, sorgulayan, problem çözebilen, başarılı ve mutlu bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Okullarımızda eğitim-öğretim programımızın bu yönüne uygun etkinlikler planlanmış, öğrenci kitapları bu anlayışla yeniden yapılanmıştır. Ancak 2009, 2012 ve 2015 yıllarında yapılan Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınav sonuçları ve öğrencilerimizin mutluluk düzeyleri bize bu durumun aksini göstermektedir. PISA Direktörü Andreas Schleicher'in (2017) Türk Eğitim Sistemi üzerine yaptığı değerlendirmede öğrencilerimize bir şeyi ezberleme ya da not tutma ile ilgili bir görev verildiğinde çok başarılı olduklarını, ancak bilgiyi yeniden üretmek ya da mevcut bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanmak istenildiğinde ise zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak Türk öğrencilerinin iyi olduğu konuların artık dünyada önemini yitirdiğini vurgulamışlardır. Gerek PISA sınavı sonuçları, gerekse yapılan açıklamalar uygulamada olan programımızın istenilen becerileri kazandırmada pekte başarılı olduğu söylenemez. Tam da bu anlamda dünya vatandaşı olabilmek ve üretebilmek için artık yeni bir eğitim-öğretim anlayışı arayışı kaçınılmaz bir durum olmuştur.

Bu anlamda Siirt ilinde SODES 2017 kapsamında Siirt Üniversitesi tarafından yürütülen "Çocuk Üniversitesi" projesinde kavram odaklı öğrenme modeli uygulamaları yapılmıştır. Kavram Odaklı öğrenme, disiplinlerarası yaklaşımla öğrenciye bütüncül bir anlayışla yaklaşan ve dersler arasında sürekli ilişki kurduran bir modeldir. Modelde tüm dersler belirlenen kavram etrafında uygulamalı bir şekilde oyunlaştırılarak işlenmektedir. Çocuk üniversitesi projesi kapsamında uygulanan kavram odaklı öğrenme modelinde eğitim-öğretim

sürecinde öğrenciler çanta ve kitap getirmeyip, her hangi bir sınava da girmezler. Öğrencilerin ihtiyacı olan materyaller önceden laboratuvar ortamlarında hazırlanarak, öğrencilere sadece hazırlık ya da araştırma soruları uygulama öncesinde ya da sonrasında ödev olarak verilmektedir. Derslerde temel anlayış tamamen öğrencilerin merak duygusunu geliştirecek, günlük hayatla ilgili uygulamalar yaptırmaktır. Beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik dersleri; fen (fizik, kimya ve biyoloji), matematik ve İngilizce gibi derslerle birlikte işlenmektedir. Derslere aynı anda birden fazla öğretmen girebilmekte ve dersi birlikte etkinliklerle anlatmaktadırlar. Araştırmanın temel amacı sayılan tüm bu kazanımları gerçekleştirebilmek için eğitim-öğretim adına ortaya farklı bir öğrenme modeli ve programı koyabilmektir. Bu sayede öğrencilerimize yaşam ile bilgi arasında ilişki kurdurmak, yaratıcı bir bakış açısı ve vizyon kazandırarak mutlu bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Dünyada eğitim-öğretim sistemlerindeki değişen genişlemeci bakış açısı öğrenci kazanımlarını da etkileyerek, bazı becerilerin daha önemli bir hale gelmesini sağlamıştır. Artık eğitim sistemlerinde öğrencilerin başarılı sayılabilmesi için sadece akademik sorunları çözebilmesi değil, aynı zamanda karşılaştığı hayata dair problemlerle baş edebilmesi ve bu problemlere çözümler üretebilmesi de gerekmektedir.

Tüm bu kazanımların beceriye dönüşebilmesi için eğitim-öğretim sürecini oluşturan boyutların etkin bir şekilde kullanılması gereklidir. Eğitim-öğretim sürecinin formel ve informal olmak üzere iki temel yapıda tanımlandığı bilinmektedir. Formel boyut eğitim-öğretim sürecinin planlı ve programlı ayağını oluştururken, informal boyut ise belirli bir program ve plan dahilinde olmayan kontrolsüz boyut olarak görülmektedirler. Bu nedenle formel eğitim-öğretim sürecinin temel taşı hedefler oluşturmaktadır. Belirlenen hedefler doğrultusunda tüm paydaşlar üzerine düşen görevleri aksatmadan yerine getirebilmelidir (Kıral, 2016). Nitekim hedefler öğretim programlarının birinci ve en önemli adımı olarak görülmektedir. Hedefler belirlendikten sonra sırada bu hedeflere göre içeriklerin düzenlenmesi aşaması gelmektedir. İçerik, öğretilecek olan kavramları ve bu kavramlardan hangisinin önce hangisinin sonra ele alınacağına belli olduğu format olarak adlandırılmaktadır. Kavramlar, geçmişten günümüze bilgilerin organize edilerek derinleştiği ve üzerine yeni bilgilerin inşa edildiği yapılar olarak görülmektedir. Bu nedenler kavramları düşünsel sürecin en basit yapı taşı olarak da düşünebiliriz (Özlem, 2004). Öğrenmeyi öğrenme sürecinin önemli bir kazanımı olarak görülen yapılandırmacılık modelinin uygulanabilirliğinde de bu kavramlar oldukça önemlidir (Akyol ve Fer, 2010). Çünkü yapılandırmacılık dediğimiz biliş ötesi düşünme sürecinin işlemesi öğrenilmiş kavramlar

odağında olmaktadır. Bireyde görülen ya da işlenecek olan konu hakkında olması gereken temel kavramlar öğrenilmemişse, doğru bir yapılandırmanın da olmayacağı kesindir. Bu nedenle öğrencilere öğretilecek kavramların doğru seçilmesi ve kavramların etkili bir şekilde kazandırılması gereklidir.

## YÖNTEM

Yarı deneysel yapıda desenlenen bu araştırmada SODES Çocuk Üniversitesi projesi kapsamında öğrencilerimizin algı ve vizyonlarını belirlemek için geliştirilen kelime ilişkilendirme testi (KİT) ve açık uçlu yarı yapılandırılmış soru formları uygulanmıştır. On bir haftalık kavram odaklı disiplinler arası eğitim sonunda aynı öğrencilere aynı uygulamalar tekrarlanmıştır. Araştırma Siirt il Merkezinde 8 ortaokulda okuyan 6. sınıf 110 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma bir model kullanılmış olup, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel ve nitel araştırma yöntemlerinden betimleme analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre KİT ve yarı yapılandırılmış görüşme formu verileri analiz edilerek veri setlerine dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır.

Veri toplama aracı olarak iki temel envanter kullanılmıştır. Birinci envanter KİT' olarak formlanmış olup, öğrencilere "üniversite" ve "mutluluk" kavramları sorulmuştur. Öğrenciler bu kavramlar hakkında akıllarına ilk gelen en az 10 kavramı 1 dakika içerisinde yazmaları istenmiştir. İkinci envanterde öğrencilerin vizyonlarını belirlemek için "sağlık, para, eğitim, hırslılık, çocuk, başarı, evlilik, enerjik, sert (katı), yardımsever, duygusal, farklılık, sevgi (aşk), alçak gönüllülük, cesur, takdir edilme, iş, nazil ve huzur" gibi 20 kelime ve 3 adet de joker kelimedenden oluşan bir kelime havuzu verilmiştir. Öğrenciler bu havuzdan en az 5 kelime seçerek ve isterlerse en fazla 3 joker kelime de kullanarak hayaliyle ilgili bir cümle kurması istenmiştir. Araştırmada envanterle eş zamanlı olarak proje eğitimlerinin 1, 11 ve 20. haftasında olmak üzere 3 defa tekrarlanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmada birinci uygulamada elde edilen bulgular bu bölümde sunulmaktadır. Birinci uygulamanın KİT bulguları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Birinci uygulamaya ilişkin KİT bulguları

Üniversite		N	Mutluluk		
1	Eğitim	43	1	Anne	32
2	Öğretim	35	2	Baba	30
3	Ders	28	3	Para	24
4	Meslek	27	4	Ev	19



5	Sınav	24	5	Tatil	19
6	Zor	12	6	Aile	18
7	Akademisyen	9	7	Sevgi	11
8	Çok çalışmak	9	8	Eğlence	6
9	Büyük bina	6	9	Başarı	3
10	Deney	2	10	Kardeş	3

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin üniversite ve mutluluk kavramlarına verdikleri ilk 10 cevaplar incelendiğinde; Üniversite kavramı sorulunca eğitim, öğretim, ders, meslek, sınav, akademisyen gibi kavramların yazıldığı görülmüştür. Mutluluk kavramına ilişkin ise yapılan KİT uygulamasında anne, baba, para, ev, tatil, aile, sevgi gibi kavramların daha çok yazıldığı görülmüştür.

Araştırmada birinci uygulamanın 21 kelime ve 3 joker kullanarak gelecek hayali ile ilgili cümle kurma etkinliğine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Birinci uygulama cümle oluşturma etkinliği

	Kavram	N
1	Başarı	58
2	İş	45
3	Sağlık	44
4	Taktir edilen	36
5	Eğitim	34
6	Para	30
7	Enerji	30
8	Özgürlük	29
9	Huzur	27
10	Cesur	22
11	Yardımsaver	18
12	Nazik	12
13	Çocuk	9
14	Ev	9
15	Hırslılık	6
16	Evlilik	6
17	Farklılık	6
18	Aşk-sevgi	3
19	Duyusal	3
20	Katı-sert	0
21	Alçak gönüllü	0

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin cümle kurarken en çok seçtikleri kelimelerin başarı, iş, sağlık, taktir edilme, eğitim ve para gibi kelimelerin olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin hiç tercih etmedikleri kelimelerin ise alçak gönüllülük ve katı-sertlik, en az tercih ettikleri kelimelerin ise duygusallık ve aşk-sevgi kelimelerinin olduğu

tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerden %68'i (N= 73) iki joker, %21'i (N= 23)üç joker ve % 11'i ise (N= 12) hiç joker kullanmamayı tercih etmiştir.

Araştırmada ikinci uygulamanın KİT bulguları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** İkinci uygulamaya ilişkin KİT bulguları

Üniversite	N	Mutluluk	N
1 Eğitim	41	1 Hırs	38
2 Öğretim	32	2 Aile	36
3 Büyüme	21	3 Yardımseverlik	34
4 Sosyallik	20	4 Hafta sonu	31
5 Seçim	16	5 Özgüven	29
6 Başarı	15	6 Oyun	25
7 Meslek	15	7 Eğlence	21
8 Mutluluk	12	8 Sağlık	18
9 Sorumluluk	9	9 Saygı	11
10 Ödevsiz	7	10 Farklılık	9

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde 11. haftada yapılan ikinci uygulamada öğrencilerin KİT etkinliğinde üniversite kavramı için seçtikleri kelimelerde yine eğitim ve öğretim kavramlarının önde olduğu görülürken büyüme, sosyalleşme, seçim yapmak ve başarı gibi kavramlarında önemli derecede üniversite ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Mutluluk kavramı için öğrencilerin verdikleri cevapların dağılımlarına bakıldığında hırs, aile, yardımseverlik ve hafta sonu gibi kavramların öne çıktığını görmekteyiz.

Araştırmada ikinci uygulamanın 21 kelime ve 3 joker kullanarak gelecek hayali ile ilgili cümle kurma etkinliğine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Cümle oluşturma etkinliğinin ikinci uygulama bulguları

Kavram	N
1 Eğitim	56
2 Taktir edilme	52
3 Hırs	48
4 İş	41
5 Para	39
6 Özgürlük	37
7 Başarı	37
8 Huzur	34
9 Sağlık	31
10 Yardımseverlik	29
11 Cesur olmak	27
12 Nazik	18
13 Farklılık	14
14 Duygusal	12
15 Aşk-Sevgi	11

16	Enerjik	11
17	Alçak gönüllü	5
18	Ev	1
19	Evlilik	1
20	Çocuk	0
21	Katı-sert	0

Tablo 4 incelendiğinde 11. hafta sonunda yapılan ikinci uygulamada öğrencilerin cümle kurmada en çok tercih ettikleri kelimelerin eğitim, taktir edilme, hırs, iş, para ve özgürlük gibi kavramların olduğu görülmüştür. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin çocuk ve katı-sert olma gibi kavramları hiç seçmedikleri, ev ve evlilik gibi kavramları ise çok az seçtikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerden %51'i (N= 50) üç joker, %41'i (N= 40) iki joker ve % 9'u ise (N= 8) hiç joker kullanmamayı tercih etmiştir.

Araştırmada üçüncü uygulamanın KİT bulguları Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Üçüncü uygulama KİT bulguları

Üniversite	N	Mutluluk	N
1 Özgüven	51	1 Özgürlük	47
2 Özgürlük	48	2 Oyun	42
3 Mutluluk	45	3 Eğlence	38
4 Kariyer	41	4 Hafta sonu	35
5 Başarı	39	5 İşbirliği	24
6 Heyecan	32	6 Ailem	24
7 Eğlence	30	7 Sağlık	21
8 Yolculuk	24	8 Enerji	14
9 Hayat	16	9 Saygı	11
10 Ayrılık	9	10 Değerlilik	8

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde projenin 21. haftasında üçüncü ve son olarak uygulanan etkinlikte öğrencilerin KİT verdikleri cevaplarda üniversite kavramını daha çok özgüven, özgürlük, mutluluk, kariyer ve başarı gibi kavramlarla ilişkilendirirken, mutluluk kavramını ise daha çok özgürlük, oyun, eğlence, hafta sonu ve işbirliği gibi kavramlarla ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Araştırmada üçüncü ve son uygulamasının 21 kelime ve 3 joker kullanarak gelecek hayali ile ilgili cümle kurma etkinliğine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Üçüncü uygulama cümle oluşturma etkinliği bulguları

Kavram	N
1 Eğitim	52
2 Başarı	50
3 Özgürlük	48
4 Taktir edilme	45

5	Farklılık	41
6	Cesur olmak	36
7	Enerjik	32
8	Sağlık	30
9	Huzur	30
10	İş	26
11	Duygusal	21
12	Yardımselik	19
13	Aşk-Sevgi	16
14	Nazik	14
15	Hırs	11
16	Alçak gönüllü	9
17	Para	8
18	Ev	0
19	Evlilik	0
20	Çocuk	0
21	Katı-sert	0

Tablo 6'da yer alan bulgular incelendiğinde projenin 21. haftasında üçüncü ve son olarak uygulanan etkinlikte öğrencilerin hayallerine ilişkin kurdukları cümlelerde en çok seçtikleri kelimelerin eğitim, başarı, özgürlük, takdir edilme ve farklılık gibi kavramların olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerden % 68'i (N= 71) üç joker, %29'u (N= 31) iki joker ve % 3'ü ise (N= 3) hiç joker kullanmamayı tercih etmiştir.

### TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda elde edilen bilgi ve bulgulara göre birinci hafta uygulamasında araştırmaya katılan öğrencilerin KİT uygulamalarında üniversite kavramına ilişkin akıllarına gelen kelimelerin eğitim, öğretim, ders, meslek, sınav gibi genel ifadelerin olduğu görülmüştür. Bir diğer kavram olan mutluluğu da öğrencilerin anne, baba, para, ev gibi kavramlarla ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Uygulamanın bir diğer bölümü olan öğrencilerin verilen kelimelerin ve jokerlerin yardımıyla hayalleriyle ilgili bir cümle kurması istenmiştir. Aynı KİT uygulamasında olduğu gibi hayallerimiz ile ilgili cümle kurgulama etkinliğinde de öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yansıtıcı cümle kuramadıkları ve cümle kurmalarında önemli bir kolaylaştırıcı rol oynayan jokerlerin üçünü büyük bir kesimin tamamen kullanmadığı, azımsanmayacak bir kesiminde hiç bir joker kullanmadığı görülmüştür. Bu durum bize öğrencilerin ileriye doğru hayallerinin ve bütünleşik düşünme becerilerinin yeteri kadar gelişmediğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada on birinci haftada sonunda yapılan ikinci uygulamada öğrencilerin KİT etkinliğine verdikleri cevaplar incelendiğinde üniversite kavramını eğitim ve öğretimin

yanında büyüme, sosyalleşme, seçim yapmak gibi kelimelerle de ilişkilendirdikleri görülmüştür. Mutluluk kavramına ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin hırs, aile, yardım severlik ve hafta sonu kavramları ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Özellikle hafta sonu ile mutluluk kavramının öğrencilerin düşünce sisteminde ilişkili olması proje kapsamında öğrencilere haftalık birinci dönem etkinliklerin tamamlanmış ve bu etkinliklerden öğrencilerin oldukça keyif alması gösterilebilir. Ayrıca üniversite kavramı ile büyüme, sosyalleşme, seçim yapmak ve başarılı olmak gibi kavramların ilişkilendirilmesi bir anlamda verilen birinci dönemi kapsayan on haftalık eğitimlerin başarılı olduğunun bir diğer göstergesi olarak yorumlanabilir. Araştırmanın ikinci bölümü olan hayaline ilişkin cümle kurma uygulamasında ise öğrencilerin en çok seçtiği ve hiç seçmediği kelimeler bize KİT sonuçlarını destekler niteliktedir. Hayalini cümleye dök etkinliğinde öğrencilerin neredeyse tamamının evlilik ve çocuk gibi kavramlardan uzak durmaya çalışmaları da önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada yapılan yirmi birinci haftada son olarak yapılan üçüncü uygulamada ise öğrencilerin hayalini cümleye dök ve KİT etkinliklerinde daha anlaşılabilir ve düşünsel yapılarını yansıtan cümle kalıpları oluşturdukları ve kelimeler seçtikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin kurdukları cümlelerde özgüven, özgürlük, heyecan, kariyer, eğlence ve oyun gibi kelimeleri kullanması ve cümle kurulumunda eğitim, başarı, özgürlük, takdir edilme gibi kelimeleri seçmesi ileriye dönük amaçların yansıtılmasında öğrencilerin daha başarılı olduklarının bir göstergesidir. Üçüncü etkinlik sonucunda elde edilen veriler bize göstermektedir ki araştırmaya katılan öğrenciler 20. haftanın sonunda verilen eğitim ve yapılan etkinlik ve uygulamalar sonucunda kavram odaklı eğitim yaklaşımının öğrencilerin sadece dersleri bütünsel bir yapıda algılamadıklarını, buna ek olarak hayata bakış açılarını genişleterek hayatta daha ileri noktaları görme becerilerinin geliştiği de görülmüştür.

Sonuç olarak uygulamaya dayalı oyunlaştırılarak eğlenceli hale getirilen dersler diğer derslerle ilişkilendirildiğinde öğrencilerin daha etkin derse katıldıkları, öğrenmelerinin daha anlamlı ve kalıcı olduğu görülmüştür. Bu sayede öğrencilerin olaylara daha bütünleşik bir yapıda yaklaşabildikleri, kendilerine olan özgüvenlerinin ve inançlarının arttığı tespit edilmiştir. Dünyada eğitim sistemlerinde geline anlayışın öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi ve yaşamsal becerilerini geliştirmesi temeline dayandırılmaktadır. Sayılanlara ek olarak öğrenme sürecinin anlamlı bir yapıda ve öğrencilerin önceki bilgileri ile ilişkili olması bu becerilerin gelişmesinde temel bir anlayış ifadesi olarak gösterilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akyol, S., & Fer, S. (2010, November). Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi nedir. *In International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Volume 11, pp. 13).
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy In V. S. Ramachaudran (Ed.) *Encyclopedia of Human Behavior*, 4 (71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bruntland, G. (ed.), (1987). *Our common future: The World Commission on Environment and Development*, Oxford, Oxford University Press.
- Chapin III, F. S., Torn, M. S., & Tateno, M. (1996). Principles of ecosystem sustainability. *The American Naturalist*, Volume 148(6), pp. 1016-1037.
- Chun, A.H.C., ve Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). The ripple effect. *Educational leadership*, Volume 63(8), pp. 16-20.
- Hugener, I., Pauli, C., Reusser, K., Lipowsky, F., Rakoczy, K., & Klieme, E. (2009). Teaching patterns and learning quality in Swiss and German mathematics lessons. *Learning and Instruction*, Volume 19(1), pp. 66–78.
- Kıral, E. (2016). Milli Eğitim Bakanlığı Örgütlenmesi, U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Maddux, J. E. & Gosselin, J. T. (2003). Self Efficacy. in Mark L Leary, June Price Tangney (Ed). *Handbook of Self And Identity (Part 3)*. New York, Guilford Press.
- Özlem, D. (2004), *Mantık: Klasik/sembolik mantık-mantık felsefesi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi, 7. Basım.
- Schunk, D. H., Mullen, C. A. (2012). Self- efficacy as an engaged learner. In S. L. Christenson, A. L. Reschly ve C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, (pp. 219-235). New York: Springer.
- Suzuki, D. (1997). *The sacred balance: Rediscovering our role in nature*. Vancouver. British Columbia: Greystone Books.
- UNESCO (1997). *Educating for a sustainable future. A transdisciplinary vision for concerted action*. Paris: UNESCO.

---

## ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNDE MATERYAL KULLANIMININ SINIF YÖNETİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

---

Mehmet RAMAZANOĞLU<sup>372</sup>, Eşef Hakan TOYTOK<sup>373</sup>

### ÖZET

Çağdaş eğitim-öğretim yaklaşımları öğrencilerin aktifleşmesi ve öğrendiği bilgileri farklı alanlara transfer edebilmeleri üzerine kurulmuştur. Bu nedenle sınıfta öğrenme süreçlerinde öğretim materyallerinin kullanımının önemi her geçen gün artmaktadır. Eğitimdeki bu anlayış değişikliği sınıf yönetimi anlayışını da etkilemiştir. Araştırmanın amacı materyal kullanımının sınıf yönetim sürecinde ne gibi olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu belirlemektir. Araştırmanın modelini nitel araştırmalardan betimsel analiz yöntemi oluşturmaktadır. Betimsel analiz katılımcıların verdikleri cevapların kaydedilerek incelenmesi ve derinlemesine yorumlanmasını içeren bir yöntemdir. Araştırma çalışma grubunu Siirt il merkezinde bulunan devlet okullarından ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 20 öğretmen görüşü oluşturmaktadır. Araştırmada görüşülen ilkokul öğretmenleri A1, A2 gibi, ortaokul öğretmenleri B1, B2 gibi ve Lise öğretmenleri C1, C2 gibi kodlanmıştır. Elde edilen verilerin betimsel analizleri yapılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sınıf yönetiminin ve materyal kullanmanın öneminin farkında oldukları, ancak uygulamalarda bu farkındalıkların dışında hareket ettikleri görülmüştür.

**Anahtar Kelime:** Öğretim materyali, sınıf yönetimi, etkili öğrenme, disiplin

## THE EFFECT OF USING MATERIALS IN THE LEARNING-TEACHING PROCESS ON CLASS MANAGEMENT

### ABSTRACT

Modern education-teaching approaches have been constructed upon the ability of students to become active and transfer the knowledge that they have learned to different areas. Therefore, the significance of using instructional materials for learning processes in the classroom is increasing every day. This change in the understanding of education has also affected the understanding of classroom management. The aim of the study is to determine the positive and negative effects of material use in classroom management process. The model of the

---

<sup>372</sup>Dr. Öğretim Üyesi, Siirt Üniversitesi, BÖTE bölümü, m.ramazanoglu@siirt.edu.tr

<sup>373</sup>Dr. Öğretim Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Yönetimi bölümü, hakantoytok@hotmail.com

research is descriptive analysis method which is one of the qualitative research methods. Descriptive analysis is a method which includes recording and analysing the answers of the participants and interpreting them in depth. The study group consists of 20 teachers who work in primary, secondary and high schools which are located in city centre of Siirt Province. Primary school teachers who have been interviewed in the study were coded as A1, A2; secondary school teachers were coded as B1, B2 and high school teachers were coded as C1, C2. Descriptive analysis of the obtained data has been carried out and the data has been interpreted. According to the findings of the study, it was seen that teachers were aware of the significance of classroom management and using materials; however, it was also seen that they do not act according to this awareness when it comes to implementation.

**Keywords:** Instructional materials, classroom management, effective learning, discipline.

## GİRİŞ

Çağımızın gelişen dünyasında, öğrenenlerin bilgiyi tek bir kaynaktan edinmeleri beklenilmemektedir. Bunun aksine bilgiye ulaşabilen, kullanabilen ve karşılaştığı sorunlara çözüm yöntemleri üretebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrenenlerin bu kazanımları edinmede, öğretmenlerin etkili öğrenme ortamı geliştirmeleri ve öğrenme ilkelerine uygun tasarlanan öğretim materyallerinin kullanımları önem arz etmektedir (Şahin ve Yıldırım, 1999). Günümüze kadar öğrenme üzerine yapılan birçok araştırma göstermektedir ki öğrenme süreci ne kadar fazla duyu organlarına hitap ederse öğrenme de o kadar kolaylaşır ve kalıcı hale gelir (Fidan, 2008). Eğitim-öğretim sürecinde bunu sağlayabilecek en etkili faktör materyal kullanımıdır (Dursun, 2006). Geçmişten günümüze kadar hemen bütün ülkelerde öğretmen olan bireyler bilgileri aktarırken çağımızın özelliklerini yansıtan materyaller kullanmaktadırlar. Öğrenme-öğretme sürecinde materyal kullanımı, etkin bir öğrenme ortamı hazırlayarak, öğrencilere kazandırmak istenilen hedefleri kolay ulaşmalarını sağlamada çok önemlidir. Öğrenme-öğretme sürecinde materyal kullanımı, öğrenmeyi kolaylaştırır, öğrenmeyi kalıcı hale getiri, ilgi çeker, merak uyandırır, sınıfta aktif katılımı sağlar, öğrenmede zamanı tasarrufu sağlar ve öğrencilerde okuma ve araştırma arzusu uyandırır, sınıfa getirilmesi zor olan olguları sınıfa taşır (Seferoğlu, 2006).

Alan yazında öğrenme-öğretme sürecinde materyal kullanımı incelendiğinde materyal kullanımının pek çok avantajının olduğu görülmektedir. Dolayısıyla materyal kullanımının; aktif öğrenmeyi sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırma, dikkati çekme, bireysel öğrenmeyi sağlama, öğrenme deneyimi kazandırma, problem çözme, eleştirel düşüncüyü geliştirme ve yaratıcılığı geliştirme gibi özellikleri sıralanabilir (Apperson, Laws ve Scepanisky, 2006; Rıza,



2000; Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2001; Akçay, Tüysüz, Feyzioğlu ve Oğuz, 2008; İşman, 2005).

Ornstein ve Lasley (2000) öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak materyallerinin çok iyi tasarlanması ve plan ve program dahilinde kullanılmasını gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak materyaller, öğrencilerin seviyesine uygun olmalı ve kullanışlı olması gerekmektedir (Senemoğlu, 2001). Kuşkusuz ki her materyal öğrenme-öğretme sürecinde kendine özgü eğitsel özellikleri vardır. Bu özellikler öğrenme-öğretme ortamlarına çok önemli katkılar sağlamaktadır. Bu durum öğrenci açısından konunun daha kolay öğrenmesini sağladığı gibi, öğretmenler için bir kolaylık anlamına da gelmektedir. Öğretmenler materyallerin olumlu ve olumsuz yönlerini tanımaları, etkili materyal seçiminde ve kullanmada öğretmenlerin yardımcısı olacaktır (Şahin ve Yıldırım, 2005, s.21). Aynı zamanda öğretmenler; materyal geliştirme, kullanma, zaman yönetimi ve sınıf yönetimi gibi birçok öğretmenlik yeterliliklerine sahip olmaları ve bunları kullanabilmesi gerekmektedir (Semerci, 2004; Kırıl, 2016).

Öğrenme-öğretme süreci ne kadar interaktif bir yapıda olursa sınıfta istenmedik olumsuz davranışların ve disiplin problemlerinin görülme olasılığı da o kadar azalmaktadır. Bu durum aslında doğrudan sınıf yönetimi ile ilgilidir. Sınıf yönetimi, hedeflenen amaçların etkin bir şekilde kazandırılması için eldeki tüm kaynakların maharetlice kullanılmasını içeren bir kavramdır. Sınıf yönetimi; kaynakları etkin kullanma, öğrenci gelişimini takip etme, öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme ve eğitim ortamının düzenlenmesi gibi çeşitli unsurları içeren sınıfın yönetilmesidir (Terzi, 2002; Kırıl, 2017). Tüm bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere sınıf çok boyutlu ve hareketli bir yapı olduğundan, öğretmenin sınıfta öğretimsel amaçlara etkin bir şekilde ulaşılabilmesi sınırlı bakış açılarıyla pek mümkün görülmemektedir. Bu nedenle öğrenme ortamlarında etkili bir sınıf yönetimine, etkili bir sınıf yönetim için de sınıfın çok boyutlu dinamik yapıların etkili bir şekilde yönetilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Martin ve Baldwin (1993), sınıf yönetiminde müdahaleci olmayan sınıf yönetimi yaklaşımı, müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımı ve etkileşimsel sınıf yönetimi yaklaşımı olmak üzere üç temel yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Bunlardan etkileşimsel sınıf yönetimi yaklaşımı bireyin ortam ve çevreyi, ortam ve çevrenin de bireyi nasıl etkilediği konusuna odaklanmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin etkileşimli bir iklime dönüşmesinde de materyal kullanımı oldukça önem arz etmektedir. Materyal kullanımı öğrenme ortamının işbirlikçi ve eğlenceli hale gelmesini sağladığı gibi, aynı zamanda derse katılımı ve öğrenmeyi

kolaylaştırıcı özelliğinden dolayı öğrencilerin istenmeyen davranışları göstermesini de en aza indirmektedir. Bu sayede sınıf yönetiminin iki boyutu olan etkili akademik öğrenme ortamı ve duygusal-sosyal öğrenme ortamı yaratma fonksiyonları da sağlanmış olacaktır (Evertson ve Weinstein, 2006).

Öğrenme-öğretme sürecinde materyal kullanımına ilişkin yapılan çalışmalara incelendiğinde çoğunlukla materyal kullanımının öğrenme başarısına etkililiği, derslere ilişkin motivasyon, problem çözme ve yaratıcı düşünme etkilerine yönelik araştırmalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde materyal kullanımının sınıf yönetimi üzerindeki etkisine yönelik görüşleri üzerine çalışmalara ulaşabilen kaynaklar doğrultusunda rastlanmamıştır. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde materyal kullanımının sınıf yönetimi üzerindeki etkisinin incelenmesinin önemli bir husus olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketler bu çalışmanın amacı, materyal kullanımının sınıf yönetim sürecinde ne gibi olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorularına yanıt aranmıştır.

Öğrenme-Öğretme sürecinin yönetimi denilince ne anlıyorsunuz?

Bir derste kullanılacak materyallerde bulunması gereken temel özellikler nelerdir?

Öğrenme-Öğretme sürecinin yönetiminde en çok kullandığınız materyaller nelerdir?

Öğrenme-Öğretme sürecinin yönetiminde kullanmak isteyip te kullanmadığınız materyaller nelerdir?

Öğrenme-Öğretme sürecinde materyal kullanımının sizce olumlu ve olumsuz etkileri var mıdır?

## YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın modelini nitel araştırmalardan betimsel analiz yöntemi oluşturmaktadır. Bilindiği üzere betimsel analiz katılımcıların verdikleri cevapların kaydedilerek incelenmesi ve derinlemesine yorumlanmasını içeren bir yöntemdir. Araştırma çalışma grubunu Siirt il merkezinde bulunan devlet okullarından 2 ilkokul, 2 ortaokul ve 2 lisede görev yapan 20 öğretmen görüşü oluşturmaktadır. Araştırmada görüşülen ilkokul öğretmenleri A1, A2 gibi, ortaokul öğretmenleri B1, B2 gibi ve Lise öğretmenleri C1, C2 gibi kodlanmıştır.

Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracını geliştirmede literatürden yararlanılmıştır. Ayrıca veri toplama aracının geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne sunulmuş ve iki sınıf öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra geliştirilen forma göre görüşmeler yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt alınmıştır. Ses kayıt cihazı kullanılmasına izin vermeyen öğretmenler için de not alma yoluna gidilmiştir. Verilerin yazılı hale getirilmesi ve düzenlenmesi amacıyla Microsoft Word Kelime İşlemci programı kullanılmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde görüşülen öğretmen adaylarının görüşlerini yansıtmaya yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiş ve analiz için araştırma sorularından, betimsel bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin kategori ve alt kategorileri belirlenmiştir.

## BULGULAR

Araştırmada ele alınan sorulara göre ulaşılan bulgular Tablolar halinde bu bölümde verilmiştir.

*"Öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi denilince ne anlıyorsunuz?"* Sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplar tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** *Öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi kavramına ait öğretmen algıları*

İlkokul	N	Ortaokul	N	Lise	N
Rehberlik	3	Bilginin etkili bir şekilde sunulması	4	Bilginin etkili bir şekilde sunulması	5
Öğretmen ve öğrenci grubunun yaşadığı süreç	3	Materyal ve araç-gereç seçimi	3	Plan ve program yapılması	3
Sınıf yönetimi	3	Sınıf yönetimi	3	Sınıf yönetimi	3
Zamanın yönetimi	3	Rehberlik	2	Rehberlik	2
Materyal ve araç-gereç seçimi	2	Güdüleme	1	Materyal ve araç-gereç seçimi	2
Plan ve program yapılması	1	Disiplin	1	Öğretmen ve öğrenci grubunun yaşadığı süreç	2
				Güdüleme	2

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi denilince ilkokul öğretmenleri daha çok; rehberlik, öğretmen ve öğrenci grubunun yaşadığı süreç ve zamanın yönetimi olarak cevap verirken, Ortaokul ve lise öğretmenleri ise daha çok bilginin etkili bir

şekilde sunulması olarak cevaplamışlardır. Aşağıda bulguları örnekleme açısından dikkat çeken bazı öğretmen adayı ifadelerine yer verilmiştir.

A1: "...sınıf öğretmeni olarak olaya baktığım için bir sınıf yönetimini öncelikle baz alıyorum..."

A5: "Öğrenme öğretmenin rehberliğinde yapılan bir faaliyettir"

B1: "...Sınıf yönetimi, disiplin, güdüleyerek, ders araç gereçlerini söyleyerek daha sonra onlara yapacağımız çalışmaları göstererek daha sonra da kendilerinin yapmasını bekleyerek..."

B6: "... dersin içerisinde sınıfı nasıl yönetmeliyiz, ... uygun ders materyalleri seçmek ..."

C1: "Bence öğrencilere yol göstermek ve rehberlik etmektir..."

C5: "...uygun bir plan yapmamız lazım planda ..., ...anlatacağımız konuyu uygun bir şekilde sunulması..."

Bu görüşlerden de anlaşıldığı üzere ilkökul öğretmenleri öğrenme-öğretme süreç yönetimini; sınıf yönetimi ve öğretmen rehberliği olarak algılamaktadır. Buna örnek olarak A1 ve A5 öğretmenlerin görüşü gösterilebilir. B1 ve B6'da da olduğu gibi ortaokul öğretmenleri ise, öğrenme-öğretme süreç yönetimini; sınıf yönetimi, disiplin, güdüleme ve uygun materyal seçimi olarak algılamaktadır. Aynı zamanda lise öğretmenlerinden C1 ve C5'te de olduğu gibi öğrenme-öğretme süreç yönetimini; bilginin etkili bir şekilde sunulması ve plan ve program yapılması olarak algıladıkları görülmüştür.

"Bir derste kullanılacak materyallerde bulunması gereken temel özellikler nelerdir?" Sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplar tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Bir derste kullanılacak materyallerde bulunması gereken temel özellikler

İlkokul	N	Ortaokul	N	Lise	N
Öğrencinin seviyesine uygun	5	Öğrencinin seviyesine uygun	6	Öğrencinin seviyesine uygun	5
Konu ve amaca uygun	5	Konu ve amaca uygun	5	Dikkat çekici	5
Dikkat çekici	4	Dikkat çekici	3	Konu ve amaca uygun	3
Kolay kullanım	1	Kolay kullanım	1	Görsel olarak hitap etmeli	3
Kalıcı öğrenmeyi sağlaması	1	Kalıcı öğrenmeyi sağlaması	1	Kolay kullanım	1
İşlevsel	1	İşlevsel	1	İşlevsel	1
		Görsel olarak hitap etmeli	1	Kalıcı öğrenmeyi sağlaması	1

Tablo 2'de görüldüğü gibi bir derste kullanılacak materyallerde bulunması gereken temel özellikleri ilkökul ve ortaokul öğretmenleri daha çok öğrencinin seviyesine uygun olması,

konu ve amaca uygun olması olarak ifade ederken, lise öğretmenleri ise daha çok öğrencinin seviyesine uygun olması ve dikkat çekici olması özelliğini ifade etmişlerdir. Aşağıda bulguları örnekleme açısından dikkat çeken bazı öğretmen aday ifadelerine yer verilmiştir.

A3: "...konu ve amacınıza uygun ... öğrencinin seviyesine uygun ..."

A4: " Kullanılacak materyaller çok karmaşık olmamalı ve öğrenciler için dikkat çekici olmalıdır"

B2: "Dikkat çekici olmalıdır. Çocuklara görsel olarak hitap etmeli ..."

B5: " ... öğrencide kalıcı öğrenmeyi sağlaması ..."

C2: " ... öğrencinin yaşına seviyeye uygun olması lazım ..."

C4: "Kullanışlı olmaları... kullanışlı olmasını diyebiliriz. ... "

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bir derste kullanılacak materyallerde bulunması gereken temel özelliklerin; konu ve amaca uygun, öğrencinin seviyesine uygun ve dikkat çekici olması görüşünü belirtmişlerdir.

"Öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde en çok kullandığınız materyaller nelerdir?" Sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplar tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3.** öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde en çok kullanılan materyaller

İlkokul	N	Ortaokul	N	Lise	N
Akıllı tahta	3	Akıllı tahta	5	Akıllı tahta	7
Bilgisayar	2	Görsel materyal	1	Bilgisayar	5
Kitap	2	Kitap	1	Görsel materyal	4
Görsel materyal	1			Kitap	3

Tablo 3'de görüldüğü gibi ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde en çok kullandıkları materyaller akıllı tahta, görsel materyaller ve kitap olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda bulguları örnekleme açısından dikkat çeken bazı öğretmen aday ifadelerine yer verilmiştir.

A2: "...En çok kullandığım materyaller kitap ve akıllı tahtadır..."

A3: " ... görsel ve işitsel, duyuşsal bazı kaynaklardan yararlanıyoruz ve bunlar bugün kullandığımız akıllı tahta ve bilgisayar ..."

B3: "...Akıllı tahtayla öğrenci derse daha aktif katılıyor ... Soru bankalarını kullanıyoruz sınavlara hazırlık olması açısından..."

B6: "... Akıllı tahtayı daha çok kullanıyorum ..."

C2: "... materyal olarak görsel bir materyal sunabiliyorum. ... "

C4: "... Biz etkileşimli tahtayı kullanıyoruz ..."

Öğretmen ifadelerinde öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde en çok kullandıkları materyallere ilişkin ortak algının akıllı tahta üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

"Öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde kullanmak isteyipte kullanmadığınız materyaller nelerdir?" Sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplar tablo 4'de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde kullanmak isteyipte kullanmadığı materyaller

İlkokul	N	Ortaokul	N	Lise	N
Yok	1	Yok	5	Tablet	2
İskelet	1	Robotik kol	1	Yok	1
Laboratuvar malzemeleri	1			Robotik materyaller	1
Haritalar	1			Yeni materyaller	1
Küreler	1			Mikroskop	1
Akıllı tahta	1				

Tablo 4'de görüldüğü gibi ilkokul öğretmenleri; iskelet, Laboratuvar malzemeleri, Haritalar, Küreler ve Akıllı tahta materyallerini kullanmak istediklerini, ortaokul öğretmenlerinden bir öğretmen robotik kol materyalini kullanmak isterken, diğerleri öğretmenler kullanmak isteyipte kullanamadıkları materyallerin olmadığını ifade etmişlerdir. Lise öğretmenleri ise en çok tablet görüşünde bulunmuşlardır. Aşağıda bulguları örnekleme açısından dikkat çeken bazı öğretmen adayı ifadelerine yer verilmiştir.

A4: "... Çok çok kullanmak isteyip de kullanamadığımız materyal yok ..."

A6: "...sınıfta mesela iskelet sistemini işleyeceğim bir iskeletin olması ..."

B4: "...Robotik kollarla bir şey yapmak ..."

B6: "... kullanmak isteyip de kullanamadığım çok bir şey yok aslında ..."

C3: "...ama robotik materyaller olsaydı..."

C5: "yok"

Görüşme yapılan öğretmenlerden A4 (ilkokul), B6 (ortaokul) ve C3 (lise) öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde kullanmak isteyipte kullanmadığınız materyallerin olmadığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda farklı olarak ortaokul öğretmenlerinden B4 ve lise öğretmenlerinden C3 öğretmenleri robotik materyal, ilkokul öğretmenlerinden A4 ise iskelet sistemi materyalini kullanmak istediğini ifade etmiştir.

"Öğrenme-öğretme sürecinde materyal kullanımının sizce olumlu ve olumsuz etkileri var mıdır?" Sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplar tablo 5'de, ortaokul öğretmenlerin görüşleri tablo 6'de ve lise öğretmenlerin görüşleri tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrenme-öğretme sürecinde materyal kullanımının olumlu ve olumsuz etkileri üzerine ilkokul öğretmenlerinin görüşleri

Olumlu	N	Olumsuz	N
Kalıcı öğrenme	6	Tehlikelerle karşılaşma olasılığı (küçük yaralanmalar)	4
Kolay öğrenme	3	Sınıf yönetiminde bazı aksaklıklara neden olabilir	3
Aktif öğrenme	3	Zaman kaybı	1
Yaratıcılığını geliştiriyor	2	Dikkatsizlikler sonucunda istenmeyen olaylar olabilir	1
İşbirliğini geliştiriyor	2	Çocukların yaşına uygun olmaması	1
Görsel hafızalarının gelişmesi	2		
Yaparak yaşayarak öğrenme	2		
Öğrenci becerisi artıyor	2		
Dikkat çekme	1		
Ezberden uzaklaşma	1		
Öğrencinin kendine güvenini artırıyor	1		
Soyut kavramları somutlaştırma	1		
Öğrenmeyi pekiştirir	1		

Tablo 6. Öğrenme-öğretme sürecinde materyal kullanımının olumlu ve olumsuz etkileri üzerine ortaokul öğretmenlerinin görüşleri

Olumlu	N	Olumsuz	N
Kalıcı öğrenme	5	Yaşa uygun olmaması	3
Kolay öğrenme	3	Sınıf yönetiminde bazı aksaklıklara neden olabilir	2
Soyut kavramları somutlaştırma	2	Zaman kaybı (zaman alması)	1
Yaparak yaşayarak öğrenme	2	Tehlikelerle karşılaşma olasılığı (küçük yaralanmalar)	1
Eğlenceli	2	Dikkatsizlikler sonucunda istenmeyen olaylar olabilir	1
Öğrencinin kendine güvenini artırıyor	1	Dersten kopma	1
Yaratıcılığını geliştiriyor	1		
Dikkat çekme	1		
Ezberden uzaklaşma	1		
Aktif öğrenme	1		
Güdüleyici	1		
Öğrenmeyi pekiştirir	1		

**Tablo 7.** Öğrenme-öğretme sürecinde materyal kullanımının olumlu ve olumsuz etkileri üzerine lise öğretmenlerinin görüşleri

Olumlu	F	Olumsuz	F
Kalıcı öğrenme	7	Yaşa uygun olmaması	3
Kolay öğrenme	6	Zaman kaybı (zaman alması)	3
Dikkat çekme	5	Sınıf yönetiminde bazı aksaklıklara neden olabiliyor	2
Güdüleyici	4	Tehlikelerle karşılaşma olasılığı (küçük yaralanmalar)	1
Görsel hafızalarının gelişmesi	4	Dersten kopma	1
Yaparak yaşayarak öğrenme	4		
Eğlenceli	4		
Soyut kavramları somutlaştırma	3		
Sıkıcılıktan kurtarma	2		
Zamandan tasarruf	2		
Aktif öğrenme	2		

Tablo 5, 6 ve 7’de görüldüğü gibi öğrenme-öğretme sürecinde materyal kullanımının olumlu etkilerine ilişkin ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri daha çok kalıcı ve kolay öğrenme sağlaması görüşünde bulunurken, olumsuz etkilerine ilişkin ise ortaokul ve lise öğretmenleri yaşa uygun olmaması ifadesinde bulunurken, ilkökul öğretmenleri sınıf yönetiminde bazı aksaklıklara neden olabildiği görüşünde bulunmuşlardır. Aşağıda bulguları örnekleme açısından dikkat çeken bazı öğretmen adayları ifadelerine yer verilmiştir.

A2: "Olumsuz etkileri biraz zaman kaybı kalabalık sınıfların oluşundan dolayı aslında... "

A4: "...o bilginin daha kalıcı olmasını sağlar. ...Bazı materyaller tehlikeli olduğundan öğrencinin canına bir zarar gelebilir..."

B2: " Olumlu etkileri; çocukları eğlendirmesi, çocukların ilgisini çekmesidir... Olumsuz etkileri; çocuğun dersten kopmasına ve sınıfta öğretmenin hakimiyet kaybı yaşamasına neden olur."

B4: "...bir defa öğrenmeyi daha kolay hale getiriyor...yaratıcılığını geliştiriyor...iş birliğini geliştiriyor...öğrencinin kendine güvenini artırıyor..."

C2: " ... öğrenci üzerinde daha kalıcı bir öğrenme sağlıyor kesinlikle..."

C4: " ...yaşayarak, yaparak ve görerek çok daha iyi anladıkları için olumlu katkı sağlıyor."

C5: "...eğlenceli hale getiriyor... sıkıcılıktan çıkıyor ... "



Öğretmenlerden A4, B2, B4, C2, C4 ve C5 ifadelerinde, materyal kullanımının öğrenme-öğretme sürecinde olumlu etkilerinin; kalıcı öğrenme sağlaması, yaratıcılığı geliştirmesi, iş birliğini geliştirmesi, güven arttırması, ilgi çekmesi, yaparak yaşayarak öğrenme sağlaması ve eğlenceli olduğu görüşünde bulunmuşlardır. Olumsuz etkiler ise; zaman kaybı, Tehlikelerle karşılaşma olasılığı, dersten kopma ve sınıf yönetiminde bazı aksaklıklara neden olabileceğini belirtmişlerdir. İlkokul öğretmenlerinden A2 ve A4, ortaokul öğretmenlerinden B2 öğretmenlerin görüşleri buna örnek gösterilebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmede “Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi” kavramını sınıf yönetimi ile ilişkilendirdikleri, Materyal ve araç-gereç seçiminin bu süreci etkilediğini ifade etmişlerdir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci kavramını doğru bir şekilde algıladıkları görülmüştür. Bu bağlamda sınıf yönteminin temel amacı olan öğrencileri istendik davranış değişikliği sağlamada öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminin önemi hakkında araştırmada görüşleri alınan öğretmenlerde gerekli farkındalığını olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin materyal kullanımında bulunması gereken; konu ve amaca uygun olma, öğrencinin seviyesine uygun olma, ilgi ve dikkat çekici olma gibi temel özelliklerin farkında oldukları, ancak öğrenme zamanını kısaltma ve öğrenmeyi kolaylaştırma özelliğine değinmedikleri görülmüştür. Buna göre materyallerde bulunması gereken temel özelliklerden biri olan ekonomiklik ilkesi kavramına ilişkin araştırmaya öğretmenlerin gerekli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Oysa birçok araştırma etkili bir sınıf yönetiminde eldeki kaynakların da ekonomik bir şekilde ve en üst düzeyde verim alarak kullanılması gerektiğini ve bu kaynakların sınıftaki örgütsel yapıya göre öğrencilerin sosyalleşmesi ve bilişsel düzeyinin gelişmesi için önemli bir kaynak olduğunu ifade etmektedir (Kıral ve Seden, 2015; Korkmaz ve Cemaloğlu, 2010; Titrek ve Zafer, 2009; Demirbolat, 2000).

Öğretmenler materyal kullanmanın sınıfta öğrencini hareketliliğine neden olduğu için bunu bir disiplin sorunu olarak görmektedir. Oysa materyal kullanımı öğrencileri aktifleştirmesinin yanında ek olarak öğretmenlerin beceri ve yeteneklerini geliştirmede de önemli bir itici kuvvet olduğu yapılan birçok araştırmada da görülmektedir. Bu araştırmalardan Kutluca ve Ekici'ye (2010) göre öğretmen adaylarının bilgisayar gibi eğitim-öğretim materyallerini kullanma sıklığı onların özyeterlik algılarını anlamlı düzeyde arttırdığını ve geliştirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin yüksek olması uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçmede, öğrencilerin akademik başarılarının artmasını sağlamada, öğrencilerle

etkili iletişim kurma ve lider olma gibi becerilerde daha başarılı oldukları ve kendini daha fazla geliştirme gayreti içerisinde oldukları görülmüştür (Ekici, 2008). Bu sayılan özellikler aynı zamanda etkili bir sınıf yöneticisinde bulunması gereken temel özelliklerdir. Çünkü sınıf yöneticisinin iki temel amacı vardır (Karip, 2017). Birincisi öğrenci motivasyonunu yükseltecek öğrenme ortamları ve iklimleri oluşturmak. İkincisi ise öğrencilerin bireysel sorumluluk duygusunu geliştirecek ve özdüzenleme yapabilecekleri etkinlikler düzenlemektir. Bu iki amacın sağlandığı sınıf ortamlarının aynı zamanda istenmeyen davranışların en az görüldüğü sınıf ortamları olduğu da bilinmektedir. Etkili bir sınıf yönetiminde bu sayılan nedenlerle materyal kullanılmasının önemi oldukça yüksektir.

Eğitimde başarıyı yakalamış Singapur, Güney Kore, Japonya, Estonya Finlandiya gibi ülkeler incelendiğinde temel amaç öğrenciyi sırada tutmak değil sınıfta aktif hale getirmektir. Bu ülkelerin ortak özelliği aynı zamanda sınıfta yüksel öğretim teknolojilerinin de oldukça yüksek düzeyde kullanılmasıdır. Minuto, Pittarello & Nijholt (2015) yaptıkları çalışmada öğretim süreçlerinde materyal kullanmanın öğrencinin disiplinlerarası beceriler kazanmasında ve gördüğü bilgileri farklı alanlarla ilişkilendirmede daha başarılı olduklarını ifade etmiştir. Bu nedenle çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları incelendiğinde öğrencinin sınıfta aktif hale gelmesi bir disiplin problemi olarak görülmemektedir. Bir davranışın disiplin problemi olarak görülebilmesi için öğrencini konu dışında farklı bir şeyle ilgilenmesi gereklidir. Bazı öğretmenlerin materyal kullanımı öğrencileri aktifleştirdiği için disiplin sorununa neden olduğunu ve bu nedenle de bir zaman kaybı olduğunu söylemesi, materyal kullanmanın önemini ve etkilerini tam olarak anlamadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin materyal kullanımının olumlu yönleri hakkında oldukça yüksek düzeyde teorik bilgiye sahip oldukları, ancak öğrenme-öğretme sürecinde materyal kullanımında bu bilgilerini aktarmada yeterli olmadıkları ayrıca görülen bir sonuç olmuştur. Buna ek olarak araştırmaya katılan öğretmenler materyal kullanmanın olumsuz yönleri hakkında aynı teorik ve uygulama bilgisine sahip olmadıkları da görülmüştür.

Sonuç olarak sınıf yönetiminde öğrenme teknolojileri olarak tanımlanan materyal kullanımı hakkında öğretmenlerin bilişsel algı düzeyleri ile eylemleri arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Oysa materyal kullanımı öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştırma, anlamlandırma, aktifleştirme, iş birliği yapma gibi birçok kazanımlarının olması yanında, sınıf yönetiminde disiplin sorunlarının azaltılması ve olumlu sınıf iklimi oluşturma gibi kazanımları da sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin materyal kullanma ve sınıf yönetimi arasındaki bu

ilişkiyi kurmaları eğitim-öğretimin kalitesini arttırmada önemli bir itici motor görevi göreceği unutulmamalıdır.

#### KAYNAKÇA

Akçay, H., Tüysüz, C., Feyzioğlu, B. & Oğuz, B. (2008). Bilgisayar Tabanlı ve Bilgisayar Destekli Kimya Öğretiminin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 169-181.

Apperson, J. M., Laws, E. L. & Scepansky, J. A. (2006). The Impact of Presentation Graphics on Students' Experience in The Classroom. *Computers and Education*, 47(1), 116-126.

Demirbolat, A. (2000). Sınıf Yönetimi. *Ankara, Nobel Yayın Dağıtım*, 27-48.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. & Yağcı, E. (2001). *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A.

Dursun, F. (2006). Öğretim Sürecinde Araç Kullanımı. *İlk öğretmen Dergisi*. Sayı 1. s.:8-9

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110

Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.) (2006). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Larence Erlbaum Associates, Inc.

Fidan, K. N. (2008). İlköğretimde Araç Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilimi Dergisi*, 1(1), 48-61.

Karip, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi yayıncılık, 1-291.

Kıral E. ve Ummuhan, S. (2015). *İlkokullarda sınıfların fiziksel özelliklerinin değerlendirilmesi (Aydın ili örneği)*. VII. International Congress of Education Research. Educational Policy in the 21st Century: "Evidence, Research, Innovation and Values (Özet bildiri)

Kıral, E. (2016). *Okul yöneticilerinde zaman yönetimi*. (E-kitap). Ankara: Eyuder Yayınları

Kıral, E. (2017). *Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri ile iş doyumunu arasındaki ilişki*, 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, (Özet bildiri)

Korkmaz, M. & Cemaloglu, N. (2010). Relationship between organizational learning and workplace bullying in learning organizations. *Educational Research Quarterly*, 33(3), 3-38.

Kutluca, T. & Ekici, G. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 177-188.

İşman, A. (2005). *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A.

Martin, N. & Baldwin, B. (1993b, April). *Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences between novice and experienced teachers*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.

- Minuto, A., Pittarello, F. & Nijholt, A. (2015). Smart material interfaces for education. *Journal of Visual Languages & Computing*, 31, 267-274.
- Ornstein, A. C. & T. J. Lasley. (2000). *Strategies For Effective Teaching. Third Edition.* USA: The Mc Graw-Hill Companies.
- Rıza, E. T. (2000). *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Materyal Geliştirme.* Anadolu Matbaa. İzmir.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Semerci, Ç. (2004). *Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma, Sorunlar ve Yönelimler, Öğretmenlik Mesleği,* (Editör: Mehmet Taşpınar). Ankara: Üniversite Kitabevi-Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şahin, T. & Yıldırım. S. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme,* Ankara: Anı Yayınevi.
- Şahin, T. & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme,* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, Güz 2002, Sayı 155-156.
- Titrek, O. & Zafer, D. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 657.

---

## LİSE ÖĞRENCİLERİNDE SOSYAL MEDYA KULLANIMI İLE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

---

Gökhan ARASTAMAN<sup>374</sup>, Selçuk Yusuf ARSLAN<sup>375</sup>

*Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinde sosyal medya kullanımı ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması ve sosyal medya kullanımının psikolojik sağlamlık üzerindeki rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel tekniklerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 384 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin sosyal medya kullanımını ölçmek üzere yazarlar tarafından geliştirilen Facebook Tutum Ölçeği (FATUÖ) ve psikolojik sağlamlık düzeylerini ölçmek için Arastaman (2011) tarafından geliştirilen Yılmazlık Ölçeği (YÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarına bakıldığında kız öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Psikolojik sağlamlık akademik başarıya göre farklılaşmaktadır. Not ortalaması 0-69.99 ile 85-100 olanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımına ilişkin algıları cinsiyet, sınıf düzeyi ve not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin sosyal medya kullanımı ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında ilişki negatif yönlü ve anlamsızdır. Psikolojik sağlamlık ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkinin ortaya konulmasının lise öğrencilerinin problematik davranışlarının daha iyi anlaşılması ve öğrenciler arasında son derece yaygın olan sosyal medya kullanımına ilişkin yeni bakış açılarının geliştirilmesi açısından faydalı olabilir.*

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal medya, Facebook, Psikolojik Sağlamlık, Lise Öğrencileri

### Giriş

İletişim teknolojilerindeki gelişmeler alışkanlıklarımızda da bazı değişikliklere yol açmıştır. Gelişen teknoloji ile ortaya yeni kavramlar çıkmış ve bu kavramlar hayatımızda önemli yer tutmuştur. Şüphesiz bu kavramların en önemlilerinden biri sosyal medya kavramıdır. Gelişen web teknolojileri ile çevrimiçi iletişim imkânı sağlayan sosyal medya her geçen gün artan oranlarda ve her alanda etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Hayatımıza yeni bir iletişim tarzı getiren sosyal ağlarda bireyler kendilerini daha rahat ifade edebilme

---

<sup>374</sup> Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi, gokhanarastaman@gmail.com

<sup>375</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, selcukarslan2013@gmail.com

olanağına sahip olmaktadır. İçerik kullanıcılar tarafından oluşturulduğundan yaratıcılık ön plandadır. Özellikle çocuklar ve gençler tarafından büyük ilgi gören sosyal medyanın kullanım kontrolsüz kullanımının lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlığını etkileme düzeyi incelenmesi gereken önemli bir durumdur.

Psikolojik sağlamlık, olumsuz yaşantılarla karşılaşan bireylerin yaşantılarını tehdit eden unsurlar karşısında kendini koruyabilmesi durumudur. Psikolojik sağlamlık stresli ve sıkıntılı yaşantılar karşısında direnç göstererek uyum sağlayabilmek olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik dayanıklılık kavramı; stresli ve sıkıntılı durumlar karşısında koruyucu faktörler ile risk faktörlerinin aktif hale gelmesi, zamanla kişinin yaşamında oluşan değişikliklere alışabilmesidir (Arastaman ve Balcı, 2013).

Sosyal medya sürekli olarak güncellenebilmesi, interaktif olması, paylaşımına açık olması ve ölçülebilir olması sayesinde birçok birey ve kurum tarafından kullanılan en yaygın araç olarak görülmektedir. Bu durum gün geçtikçe tüm dikkatlerin sosyal medyaya yönelmesine ve son zamanlarda sadece günlük yaşamda değil aynı zamanda eğitim ve öğretimde de kullanılma tartışması başlamıştır. Bazı yazarlar günümüzde sosyal medya uygulamalarının eğitimin bir parçası olmasının kaçınılmaz olduğunu ve hatta sosyal ağ kavramının “akademik ağ” olarak değiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak eğitimin birçok imkânını içerisinde barındıran, öğrencilerin hayatlarında sıkça kullandıkları, sosyal medya uygulamalarının öğrenme ve öğretim açısından büyük önem taşıdığı görülmektedir.

Facebook gibi sosyal medya araçlarını orta düzey kullanımının, daha önce yapılan çalışmaların aksine çocukların psikolojik sağlamlığını artırabileceği ve zihinsel refah üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceği öne sürülmektedir. İlgili araştırmada araştırmacılar, sosyal medyayı kullanmanın, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine, arkadaşlarıyla daha iyi iş birliği yapmalarına ve yardım ve duygusal desteğe daha kolay erişmelerini sağladığını bulmuşlardır. Bu çalışmanın bulgularına göre psikolojik sorunları olan gençlerin, İnternet üzerinden çeşitli yardım kuruluşlarından da destek arama olasılıklarının arttığını ortaya koymuşlardır (independent.co.uk).

Yapılan araştırmalar; internetin sosyal ve kültürel yapıyı etkilediğini göstermektedir. Bu araştırmalarda işlerin Facebook kullanım düzeylerinin psikolojik dayanıklılıklarını olumsuz olarak etkileyebileceği de vurgulanmaktadır. Dayanıklılık seviyesi düşük olan bireylerde, dışsal kontrol odağı, uzaklaşma ve değişikliğe karşı direnç ortaya çıkar . Psikolojik dayanıklılık gösteren bireyler, hayatı sorgulayarak yaşam sürdürmeyi tercih etmektedirler

(Gürgan, 2006). Bundan dolayı Facebook bağımlılığı ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı bir ilişki olabilir.

Ortaöğretim öğrencilerinde sosyal medya kullanımı ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması ve sosyal medya kullanımının psikolojik sağlamlık üzerindeki rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Buna göre araştırmada yanıt aranacak sorular aşağıdaki gibidir:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıklarına yönelik algıları nasıldır?

2. Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik sağlamlık algıları nasıldır?

3. Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ve psikolojik sağlamlık düzeyleri cinsiyete, bir günde internete bağlanma süresine, anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? (Anket soruları var mı bilmiyorum veri setimizde)

4. Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanım düzeyleri, psikolojik sağlamlık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ile psikolojik sağlamlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada nicel tekniklerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Temel amaç elde edilen verilerle durum tespiti yapmaktır (Karasar, 1984).

### **Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini, Ankara iline bağlı okullarda 2016-2017 eğitim- öğretim yılında öğrenimine devam eden 283557 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü, evren büyüklüğüne göre hesaplanan örneklem tablosundan yararlanılarak belirlenmiştir (Balcı, 2005). Tabloya göre araştırma, %95 güven düzeyinde 384 öğrenci alınarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar bu okullardan tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme Yönelik Demografik Bilgiler

	Cinsiyet		Sınıf			
	Kız	Erkek	9	10	11	12
<b>Frekans</b>	226	158	30	151	97	104
<b>Yüzde(%)</b>	58.85	41.15	7.85	39.53	25.39	27.23

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların 226’sı (%58.85) kız, 158’i (%41.15) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin 30’u (%7.85) 9. Sınıf, 151’i (%39.53) 10. Sınıf, 97’si (%25.39) 11. Sınıf ve 104’ü (%27.23) 12. Sınıfta öğrenim görmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilerin sosyal medya kullanımını ölçmek üzere yazarlar tarafından geliştirilen Facebook Tutum Ölçeği (FATUÖ) ve psikolojik sağlamlık düzeylerini ölçmek için Arastaman (2011) tarafından geliştirilen Yılmazlık Ölçeği (YÖ) kullanılmıştır.

**Facebook Tutum Ölçeği:** Öğrencilerin sosyal medyaya yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilen FATUÖ, ‘Hiçbir Zaman’ ile ‘Her Zaman’ arasında değer alan beş dereceli Likert tipinde toplam 23 maddeden oluşan dört boyutlu bir ölçektir. Bu boyutlar kullanım, motivasyon, iletişim ve sosyalleşme boyutlarıdır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve uygun bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Bu çalışmada da elde edilen veriler için FATUÖ’ye ait Cronbach alfa ( $\alpha$ ) değeri hesaplanmış ve .819 değeri elde edilmiştir: Elde edilen değere göre ölçeğin bu çalışma için güvenilir olduğuna karar verilmiştir. FATUÖ’nün yapı geçerliliği açımlayıcı faktör analizi ile test edilmiştir ve dört faktörlü yapısının geçerli olduğu sonucuna varılmıştır.

**Yılmazlık Ölçeği:** Öğrencilerin yılmazlık düzeylerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen YÖ, ‘Hiçbir Zaman’ ile ‘Her Zaman’ arasında değer alan beş dereceli Likert tipinde toplam 17 maddeden oluşan dört boyutlu bir ölçektir. Bu boyutlar kararlılık, girişimcilik ve iletişim, özyeterlilik ve umut, sorun çözme becerileri şeklindedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve uygun bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Bu çalışmada da elde edilen veriler için YÖ’ye ait Cronbach alfa ( $\alpha$ ) değeri hesaplanmış ve .819 değeri elde edilmiştir: Elde edilen değere göre ölçeğin bu çalışma için güvenilir olduğuna karar verilmiştir. YÖ’nün dört faktörlü yapısına yönelik yapı geçerliliği ise, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri;  $[X^2=347.97; Sd=156; X^2/Sd=2.23; AGFI=.82; GFI=.87; NFI=.96; CFI=.97; IFI=.97; RMR=.18; RMSEA=.08]$  olarak belirlenmiştir. Mevcut çalışmada elde edilen



uyum iyiliği sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, YÖ'nün dört faktörlü yapısının geçerli olduğu sonucuna varılmıştır.

### **İşlemler ve Verilerin Analizi**

Araştırma verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenimine devam eden ortaöğretim öğrencilerinden toplanmıştır. Veri toplama araçları gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmış, doldurma işlemi yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Verilerin analizleri, nicel teknikler kullanılarak yapılmıştır. Veri seti oluşturulduktan sonra kayıp veri ve uç veri analizi yapılarak veri seti analize hazır hale getirilmiştir. Veri setinin analizlere uygunluğu değerlendirilmiş ve ilk olarak normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerine bakılmıştır ve normal değerlerde olduğu gözlenmiştir. Katılımcılardan toplanan verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzdelik değer gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin incelenmesinde çoklu korelasyon (Pearson Korelasyon Katsayısı) ve regresyon tekniği kullanılmıştır. Ayrıca sosyal medya kullanımı ve psikolojik sağlık düzeylerinin değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-Testi ve Anova ile test edilmiştir.

### **Bulgular**

#### **Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ve psikolojik sağlık düzeyine yönelik bulgular**

Tablo 2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımına ve Psikolojik Sağlamlığa İlişkin Ortalamaları

<b>Değişkenler</b>	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>
Sosyal Medya Kullanımı	2.25	.70
Psikolojik Sağlamlık	3.70	.63

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcıların sosyal medya kullanım düzeylerine ait ortalama %45 iken, psikolojik sağlamlık düzeyleri %74 olduğu görülmektedir.

**Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ve psikolojik sağlık düzeyleri cinsiyete sınıf düzeyine ve not ortalamasına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular**

Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ve psikolojik sağlamlık düzeyleri cinsiyete sınıf düzeyine ve not ortalamasına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 3.Sosyal Medya Kullanımının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Cinsiyet	N	Ortalama	SS	Sd	T	P
Kız	226	2.31	.77	380	1.73	.084
Erkek	158	2.18	.58			

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal medya kullanımının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 4. Sosyal Medya Kullanımının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Değişken	Alt Grup	N	X	SS	Sd	f	P	Farkın Kaynağı
Sınıf	1	30	1.96	.54	4-378	2.17	0.90	-
	2	151	2.32	.73				
	3	97	2.27	.67				
	4	104	2.24	.70				
Toplam		382	2.26	.70				

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal medya kullanımının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 5. Sosyal Medya Kullanımının Akademik Başarıya Göre Farklılaşma Durumu

Değişken	Alt Grup	N	X	SS	Sd	f	P	Farkın Kaynağı
Not Ort.	0-69.99	125	2.23	.76	3-379	.113	.89	-
	70-84.99	220	2.26	.67				
	85-100	37	2.29	.69				

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal medya kullanımının akademik başarıya göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 6. Psikolojik Sağlamlığın Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Cinsiyet	N	Ortalama	SS	Sd	T	P
Kız	226	3.80	.62	382	1.76	0.048
Erkek	158	3.58	.65			

Tablo 6 incelendiğinde kız öğrencilerin psikolojik sağlamlık algısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Psikolojik Sağlamlığın Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Değişken	Alt Grup	N	X	SS	Sd	f	P	Farkın Kaynağı
Sınıf	1	30	3.79	.73	4-378	1.58	0.94	-
	2	151	3.69	.60				
	3	97	3.80	.68				
	4	106	3.62	.60				
Toplam		384	3.70	.63				

Tablo 7 incelendiğinde, psikolojik sağlamlığın sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 8. Psikolojik Sağlamlığın Akademik Başarıya Göre Farklılaşma Durumu

Değişken	Alt Grup	N	X	SS	Sd	f	P	Farkın Kaynağı
Not Ort.	0-69.99	126	3.58	.55	3-381	1.93	0.04	0-69.99 ile 85-100
	70-84.99	221	3.70	.64				
	85-100	37	3.91	.82				

Tablo 8'de görüldüğü üzere psikolojik sağlamlık akademik başarıya göre farklılaşmaktadır. Not ortalaması 0-69.99 ile 85-100 olanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

### **Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanım düzeylerinin, psikolojik sağlamlık düzeyi üzerinde yordayıcılığına yönelik bulgular**

Öğrencilerin sosyal medya kullanım düzeyleri ve psikolojik sağlamlık düzeylerine ait ortalamalar ile bu iki değişken arasındaki korelasyona (ilişkiye) ait bulgular Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı

	1	2
<b>1 Sosyal Medya Kullanımı</b>	-	-.19
<b>2 Psikolojik Sağlamlık</b>	-.19	-
<b>Ortalama</b>	2.25	3.70
<b>Standart Sapma</b>	.70	.63

Tablo 9’da görüldüğü üzere, öğrencilerin sosyal medya kullanım düzeylerine ait ortalama 2,25 (5’li likert tipi) iken; yılmazlık düzeylerine ait ortalama 3.70 (5’li likert tipi)’dir. Her iki ölçekten elde edilen ortalama puanların karşılaştırılabilmesi için *yüzde olarak ifade edilecek olursa*; öğrencilerin internet bağımlılıkları 100 puan üzerinden 45, yalnızlık düzeyleri ise yine yüz puan üzerinden 70’dir. Aynı şekilde Tablo 9’da verilen korelasyon katsayısına bakıldığında, öğrencilerin sosyal medya kullanım düzeyleri ile yılmazlık düzeyleri arasında negatif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı olmayan bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır [(rbağımlılık x yalnızlık = .19;  $p < .001$ )].

### **Tartışma ve Sonuç**

Ortaöğretim öğrencilerinde sosyal medya kullanımı ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması ve sosyal medya kullanımının psikolojik sağlamlık üzerindeki rolünün incelenmesi amaçlandığı bu çalışmada kız öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Gündaş ve Koçak (2015) da yaptığı çalışmada bu bulguyu destekleyen sonuçlar saptamıştır.

Psikolojik sağlamlığın akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara bakıldığında ise psikolojik sağlamlık akademik başarıya göre farklılaşmaktadır. Not ortalaması 0-69.99 ile 85-100 olanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımına ilişkin algıları cinsiyet, sınıf düzeyi ve not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde Arğın (2013) tarafından yapılan ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını incelediği tezinde cinsiyet ile sosyal medyaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Alican ve Saban (2013) ise yaptıkları çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sosyal medyaya daha olumlu yaklaştıkları sonucuna ulaşmıştır. İlgili çalışma ile çalışma bulgularının örtüşmediği görülmektedir. Öğrencilerin sosyal medya kullanımı ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında ilişki negatif yönlü ve anlamsızdır.

Öğretmen ve okul yöneticileri, sosyal medya kullanımını kişilik özelliklerine göre yorumlamalı ve öğrencilerin başarısına etki eden bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda psikolojik sağlamlık ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkinin ortaya konulmasının lise öğrencilerinin problematik davranışlarının daha iyi anlaşılması ve öğrenciler arasında son derece yaygın olan sosyal medya kullanımına ilişkin yeni bakış açılarının geliştirilmesi açısından faydalı olabilir.

### **Kaynaklar**

- Alican, C., Saban, A. (2013). Ortaokul ve Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Tutumları: Ürgüp Örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Derneği*, 35, 1-14.
- Arastaman, G. ve Balcı, A. (2013). Lise öğrencilerinin yılmazlık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 915-928.
- Argın, F.S, *Ortaokul Ve Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2013.
- Balcı A. (2005), *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, Pegem A Yayıncılık
- Çevrimiçi. (2018). Moderate Use of Social Media 'Builds Resilience And Wellbeing in Young People', Report Suggests. Erişim Tarihi: 25.10.2018, Erişim Adresi: <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/social-media-wellbeing-young-people-moderate-use-report-epi-facebook-twitter-a7815316.html>
- Gündaş, A., Koçak, R. (2015). Lise Öğrencilerinde Psikolojik Sağlamlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Kurgusu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 795-802.
- Gürkan, U. (2006). Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeyine Etkisi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2006.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.

---

## SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI İLE İLGİLİ SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

---

Dilek İlgin ÖZBEN<sup>376</sup> Nazmiye ESKİ<sup>377</sup> İlhan GÜNBAŸI<sup>378</sup>

### ÖZET<sup>379</sup>

*Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarında görev yapan sözleşmeli öğretmenlerin, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına dair görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma betimsel nitel bir araştırma olup, nitel araştırma desenlerinden de iç içe geçmiş çoklu durum çalışmasıdır. Örneklem olarak, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yapılmıştır. Antalya İli devlet okullarında görev yapmakta olan sözleşmeli öğretmenlerden çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 7 sözleşmeli öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler bireysel görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile 15-45 dakika süresince yapılan görüşmeler kaydedilip betimsel analize tabi tutulmuş ve görüşler üst ve alt temalar altında kategorileştirilmiştir. Araştırma sonucunda Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Sözleşmeli Öğretmenler üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu ve motivasyonlarını düşürdüğü bulgularına ulaşılmış olup, Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının iyileştirilebileceğine yönelik öneriler bulgular kısmında belirtilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Sözleşmeli Öğretmenlik, Motivasyon, İş Güvencesi, İş Doyumu

## OPINIONS OF CONTRACTED TEACHERS ABOUT CONTRACTED TEACHING: A CASE STUDY

### ABSTRACT

This research was carried out to determine the opinions of the contracted teachers working in the official schools of the Ministry of National Education regarding the contracted teaching practice. The research is a descriptive qualitative research and it is a multiple case study intertwined with qualitative research designs. As an example, easy-to-reach status sampling was performed. 7 contracted teachers who wish to participate voluntarily from the contracted teachers working in public schools in Antalya. The data were collected through individual interview technique. Interviews conducted with semi-structured interview forms for 15-45 minutes were recorded and descriptively analyzed and opinions were categorized under upper and lower themes. As a result of the research, it has been found that the Contractual Teaching Practice has a negative effect on the Contracted Teachers and decreases the motivation of the teachers .

**Keywords:** Contractual Teaching, Motivation, Job Assurance, Job Satisfaction

## GİRİŞ

---

<sup>376</sup> Y.Lisans, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi Bölümü, Antalya, [ilgin.ozben@gmail.com](mailto:ilgin.ozben@gmail.com)

<sup>377</sup> Y.Lisans, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi Bölümü, Antalya, [nazmiyeeski@hotmail.com](mailto:nazmiyeeski@hotmail.com)

<sup>378</sup> Prof. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü Eğitim Bilim, [igunbayi@akdeniz.edu.tr](mailto:igunbayi@akdeniz.edu.tr)

<sup>379</sup> Bu makale, 03.11.2018 tarihinde Eyfor 9 Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu Programında sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

Çağımızdaki en güçlü rekabet aracı taktir edersiniz ki bilgidir. Bilginin hazine kavramıyla eş tutulduğu varsayımı doğrultusunda ülkeler de kendi geleceklerinin inşasını yürütürken bu kavram üzerinde yoğunlaşması neticesinde ülkelerle yarışır bir konuma gelecek ve belki de varlığının ve konumunun çok daha üstün bir potansiyeline erişecektir (Ünal, 2000). Bu gözlem ışığı altında belirtilmesi gerekir ki ülkeler belirli ve ilkeleri dahilinde bir yönetim vizyon çizmesi dahilinde bahsi geçen yarışta kendi varlıklarından söz ettirebileceklerdir. Bilgi öngörüsünün buradaki etkinliği ise birincil öneme sahip olduğu gerçekliği yadsınamaz. Bu bilgi birikimini ise kalite öngörüsünde bir eğitim sistemi ile yapılandırılacağı göz önünde bulunduracağı doğru bir tespit olmakla birlikte ülkeler kendi iç fizibilitesini oluştururken, en uygun maliyetle yapma koşulunu da göz ardı etmeyeceklerdir (Oktay ve Unutkan, 2008). Bir ticarethane, bir şirket kavramına eş değer olmasa da, gerek sağlık gerek savunma gerekse de eğitim sistemi yapılanmasında en uygun maliyetler ile en yüksek verimi almaya çalışacaktır. Bu bağlamda eğitim politikaları üretilirken ve yürütülürken, “ nasıl en uygun maliyetle en yüksek verim alabilirim?” soru öngörüsü ile hareket etmekte olup, birincil etmen olarak eğitimin ana belleği ve en büyük paydaşları olan öğretmenlikte de gerek atamalarda gerekse yürütüm ve uygulamalarında en uygun maliyet esas alınmaktadır( Ölmez, 2009).Birincil etken en uygun maliyet ana kavram olup, sadece bu etken ile katagorilize edilmemiş farklı ülke konjonktüründen kaynaklı sorunların çözümü noktasında etken olan ikinci bir kavram da “doğuda eğitim kavramı “ ile eş değerlendirilerek doğuda öğretmen ihtiyacının giderilmesi maksatlı da yine bir çözüm odaklı olması adına ikinci bir sorun çözümü aracı olarak ta yine bir sözleşmeli kavramı ortaya çıkartılmıştır. Bunlar bir araya getirilip var olan eğitim sistemindeki sorunların çözümü adına “Sözleşmeli Öğretmenlik” kavramı üretilmiştir( MEB, 2005). Eğitim sistemi denildiğinde eğitimin yapı taşı sayılan Öğretmen ilk akla gelen argüman olmaktadır. Denilebilir ki, “Öğretmen, eğitim sisteminin yapıtaşıdır.”. “Çünkü eğitimin niteliği, büyük ölçüde öğretmenin niteliğine bağlıdır (Şişman, 2006, s. 211).Buna bağlı olarak denilebilir ki, Başarılı nesiller başarılı öğretmenler ile sağlanılabilir. Başarılı öğrencilerin yetiştirilmesi için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Seferoğlu, 2004: 40).

Günümüzde Ülkelerin eğitim sistemlerini yenileştirme ve geliştirme çabaları arasında öğretmen yetiştirme ve istihdam sorunu önemli yer tutmaktadır (Tekçe, 1999, Ölmez,2009). Taktir edersiniz ki her dönemde öğretmen ihtiyacı noktasında büyük kavram ve sayı kargaşası ile karşı karşıya kalmış bir MEB bulunmaktadır. Ne kadar? Ve Nasıl? Sorusu sürekli MEB i ve Meb’ den beklentisi olan pek çok öğretmen adayının birincil soru argümanı olduğu gerçek bir tespit olup, daha ilk aşama varsayılan Öğretmen atama gerçek bir sorunsal olarak

karşımıza çıkmaktadır. Türkiye toprak yapısı, ekolojik unsurları ve ülke yer küredeki konumu baz alındığında eşir bir dağılımda bir atama değerlendirme yapılması önemli bir ikincil sorun olarak baş gösterdiği bilinmektedir. Ülkemizde personel anlamında değerlendirildiğinde büyük hatta belki ilk sıralamada yerini alan MEB, bu alanda yaşanan sorunları gidermede önemli bir öneme sahiptir. Gerek eğitim politikalarının belirlenmesinde gerek yürütülmesinde MEB asıl söz sahibi olan kurum olup, bu noktada yürütme işlevini de görmektedir. Bu anlamda bu iki önemli sorunu baz alarak, gerek öğretmen ihtiyacını gidermek gerekse de uygun maliyetle ve eşit dağılım için var olan kadrolu, vekil ve ücretli öğretmen kavramlarına ek olarak ilk olarak 2005 yılında ‘sözleşmeli öğretmenlik’ uygulaması kavramını yürütmeye dahil etmiştir. Uygulamadaki amaç; önceden belirlenmiş kadro sonucu ortaya çıkan öğretmen gereksiniminin, kadrolu öğretmenlerle giderilememesi durumunda, öğretmen gereksinimini gidermek amacı ile öğretmen unvanlı pozisyonda personel istihdam etmektir( MEB,2005).Ülkemizdeki öğretmen istihdamı durumu göstergeleri incelendiğinde karşımıza; kadrolu (asil), aday, ücretli, vekil ve sözleşmeli öğretmenlik kavramları ile çalıştırılmakta olan öğretmenler çıkmaktadır. Sözleşmeli Öğretmenlik kavramı ise; ilk olarak 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya girmiş olup, yine “sözleşmeli” öğretmen modeli 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında bazı değişiklikler yapılarak yeniden MEB Öğretmen İstihdamı Politikaları gereği uygulamaya geçtiği gözlemlenmektedir. 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında bazı mevzuat değişiklikleri neticesinde yeniden yürürlüğe alınan Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması ile, 2016/Ekim atamasıyla göreve başlayan öğretmenler “sözleşmeli” modelle görevlerine atamaları yapılmıştır. Bu atamada ele alınan kriterler de, KPSS’ nin yanında mülakat sistemi uygulaması yer almaktadır. Ataması gerçekleşen Sözleşmeli modelle göreve başlayan Sözleşmeli öğretmenler 4 yıl sözleşmeli sayılmakta, ardından 2 yıl da kadrolu çalışmalarını içeren çakılı görev yeri sistemi uygulanmakta olup, ancak bu kriteri yerine getirdiği şartlarda başka bir yere görev tayini isteyebileceği hususu yer alan sözleşmeli öğretmenlik kriterlerinden sadece biridir. Genel Olarak Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması gereği özlük haklarını içeren haklardan Kadrolu olarak atanan öğretmenlerle karşılaştıklarında pek çok farklılıklar bulunmakta olup, bu araştırma ile bu farklılıkları ortaya çıkartmak hedeflenmiştir.

### **Problem Cümlesi**

“Sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri nelerdir? “



## **Alt Problemler**

Bu araştırmanın amacı, sözleşmeli öğretmenlerin Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sözleşmeli Öğretmenliği nasıl tanımlamaktadır?
2. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasındaki özlük hakları ile ilgili görüşler nelerdir?
3. Sözleşmeli öğretmenlerin uygulama ile ilgili bilgi alma konusunda yaşadıkları zorluklar nelerdir?
4. Sözleşmeli Öğretmen olmak sözleşmeli öğretmenlerin okulda bulunan kişilerle olan ilişkilerini nasıl etkilemektedir?
5. Sözleşmeli Öğretmen olma durumu sözleşmeli öğretmenlerin mesleki duygularını nasıl etkilemektedir? Neden?
6. Sözleşmeli öğretmenlerin geleceğe yönelik beklentileri nelerdir?
7. Sözleşmeli öğretmenliğe yönelik metaforlar nelerdir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Deseni**

Bu araştırma betimsel nitel bir çalışma olup, durum çalışması desenlerinden de iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır. (Bir durum gibi) çağcıl bir olgu konusunda kendi gerçekliği balgamında özellikle olgu ve balgam arasındaki sınırlar açıkça belirli değilken yapılan ampirik bir sorgulamadır. ( Yin, 2009a,s.18) Eğitim de yaygın bir tek durum deseni, ilgili tek bir örgüt olarak tek bir okul ve okul bölgesine odaklanılabilir.( ör., Spovitz ve Taylor,2005; Yin ve Davis, 2007 )

### **Evren Örneklem**

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği (Palys, 2008) ile Antalya ilinde görev yapmakta olan 7 Sözleşmeli Öğretmen gönüllük esasına dayalı olarak örnekleme dahil edilmiştir.

Araştırmaya katılan Sözleşmeli Öğretmenlere yönelik oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunun birinci bölümündeki sorular, Sözleşmeli Öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Araştırma grubu hakkında kişisel bilgilerin edinilmesi araştırmanın bulguları ve yapılacak olan analizler açısından önemlidir. Araştırma grubunun deneyimleri, tecrübeleri, belirttikleri görüşlerin yorumlanmasına ve güvenilirliğe katkıda bulunacaktır. Kişisel bilgilerin bulunduğu bölümde yöneticilerin cinsiyetleri, yaşları,

medeni durumları, hizmet süreleri görevleri, mezuniyet bilgileri, eğitim durumları ve görev yaptıkları bölgelere yönelik sorular sorulmuş ve veriler elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcı Verileri**

Kodu	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Hizmet Süresi	Görevi	Mezun Olduğu Okul	Eğitim Durumu	Görev Yaptığı Yer
A	Kadın	33	Bekâr	1 yıl	Adalet Öğretmeni	İktisadi ve İdari Bil.Fak.	Lisans	Merkez
B	Kadın	27	Bekâr	1 yıl	Adalet Öğretmeni	İktisadi ve İdari Bil.Fak.	Yüksek Lisans	Merkez
C	Erkek	27	Evli	1 yıl	Adalet Öğretmeni	İktisadi ve İdari Bil.Fak.	Lisans	Merkez
D	Erkek	32	Bekâr	1 yıl	Coğrafya Öğretmeni	Fen – Edebiyat Fakültesi	Lisans.	İlçe
E	Erkek	26	Bekâr	1 yıl	Kimya Öğretmen	Eğitim Fakültesi.	Yüksek Lisans	İlçe
F	Kadın	28	Evli	1 yıl	Din Kült ve Ahlak Bilg. Öğr.	İlahiyat Fakültesi	Lisans.	Merkez
G	Erkek	28	Bekâr	1 yıl	Coğrafya Öğretmeni	Fen – Edebiyat Fakültesi	Lisans	İlçe

Tablo da görüleceği üzere araştırmaya katılan yöneticilerden 3’si kadın 4’i erkektir. Bu tamamen tesadüfidir. Araştırma için farklı türden okullarda ve farklı branşlarda Sözleşmeli Öğretmenlik yapan kişiler seçilmeye çalışılmıştır. Böylelikle her okul türü ve branşı için Sözleşmeli Öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri temsil edeceği düşünülmektedir. Katılan yöneticilerin yaş ortalamalarına bakıldığında yaş aralığı 25-30 arasında oluşmaktadır. Araştırmaya katılan Sözleşmeli Öğretmenlerin, hizmet süreleri 1 yıl arasında olduğu belirtilmiştir. Bu Sözleşmeli Öğretmenlerin bakış açılarının sunulması ve görüşlerinin karşılaştırılması araştırma için önemli görülmektedir.

### Verilerin Toplanması

Görüşmede, araştırmacı tarafından araştırmanın problemi ve alt problemleri göz önünde bulundurularak, alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu tarzdaki görüşme yönteminin araştırmacıya sunduğu en önemli fayda, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı kalınarak sürdürülmesi sebebiyle daha sistemli ve kıyaslanabilir bilgi vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

## **Veri Toplama Tekniği ve Analizi**

Araştırmanın veri toplama tekniği bireysel görüşme ve döküman analizidir. Bir araştırma tekniği olarak görüşme, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, ilgili yazından yararlanılarak araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırılmasını sağlayabilir. Söz konusu yarı yapılandırılmış görüşme formu bizzat araştırmacı tarafından uygulanacaktır (Cohen ve Manion, 1994: 271). Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Sözleşmeli ğretmenler için hazırlanan görüşme formunun birinci bölümünde araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri içeren ve betimsel taramalar olan kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla öğretmenlere cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, hizmet süresi, görevi, mezuniyet bilgileri ve eğitim durumunu belirten 6 soru bulunmakta olup, ikinci bölümde ise Sözleşmeli ğretmenlik Uygulamasına ilişkin 5 açık uçlu soru yer almaktadır (Ek-2). .

Ayrıca görüşme sırasında daha önceden belirlenmiş ana sorular etrafında gerekli görülen yerlerde ‘neden, niçin, ne gibi’ gibi sorularla görüşmecilerin fikirlerini ortaya çıkarmada yardımcı olabilecek sorular sorulmuştur. Her iki görüşme formunda da derinlemesine bilgi almak amaçlanmıştır. Gizlilik ilkesine bağlı kalınarak yanıtların daha gerçekçi olacağı düşüncesi ile araştırma grubundan isim ve soy isimlerini belirtmeleri istenmemiştir. Görüşmeler, tablet ve ses kayıt cihazına kaydedileceğinden, araştırma etiği açısından her görüşme öncesinde görüşmecilerden izin istenmiştir. Araştırma grubuna her görüşme öncesinde isimlerinin ve çalıştıkları okulların kesinlikle açıklanmayacağı söylenmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Görüşmeler, 7 Sözleşmeli ğretmen ile ses kayıt cihazı eşgüdümünde yapılmış ve transkipe çevirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 15 – 45 dk arası olup, elde edilen veriler işığında betimsel bir anlatım ile sunulmuş ve doğrudan anlatımlara yer verilerek, ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular araştırma hedefleri doğrultusunda sınıflandırılarak nitel araştırma paket programı NVIVO 10 kullanılarak (Kelle, 1995; Cohen, Mannion&Morrison, 2007) açıklanması ve analitik genelleme yoluna gidilmiştir. İstatiksel genelleme ve analitik genelleme. (Yin, 2009a, ss.38-39) Durum alışması araştırmaları için ikincisi uygun olan tiptir. Yine güvenilirliği arttırmak amaçlı konusuna ait Milli Eğitimi

düzenleyen mevzuata dayalı dokümanlarda görüşmeye dayalı verileri desteklemek amacıyla analiz edilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir. Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği artırmak için aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilecektir:

- b) Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için hem görüşme hem de Milli Eğitimi düzenleyen mevzuata dayalı dokümanlar nitel veri toplamada kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Buna ilaveten veri toplamadan hemen sonra, ulaşılan sonuçlar ve yorumlar veri kaynakları ile teyit edilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Diğer taraftan görüşmede kaydedilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve gizliliği konusunda anlaşma imzalanması, karşılıklı güvenin sağlanmasında önemli bir etken olmuştur. Böylece görüşme sürecinde toplanan verilerin gerçek durumu yansıtması sağlanmıştır.
- c) Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabiliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve analitik genelleme yöntemiyle alanyazında yapılmış konu ile ilgili araştırmalarla yapılan karşılaştırmalarla kurama genelleme yaparak yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca olay ve olguları hem de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koyma amacıyla amaçlı örneklem yöntemiyle gönüllük esasına dayalı olarak katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır.
- d) Araştırmanın iç güvenilirliğini ( tutarlılık) arttırmak için; bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Ayrıca veriler, üzerinde araştırmacı ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesi tarafından kodlamalar yapılmış ve kodlamalar karşılaştırılarak, kappa analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın kappa değeri; 0.86 olarak bulunmuştur ve bu da mükemmel bir uyum olduğu göstermiştir (Landis & Koach, 1977)
- e) Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için araştırmacının tüm veri toplama araçlarını, ham verilerini, analiz aşamasında yaptığı kodlamaları ve rapora temel oluşturan alguları, notları, yazıları ve çıkarımları dışarıdan bir uzmanın incelemesine sunarak teyit incelemesi yaptırılmıştır.

## BULGULAR

### 1.Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırma grubundan sözleşmeli öğretmenlik ile ilgili genel görüşlerini belirlemek amacıyla, sözleşmeli öğretmenliği tanımlamaları ve açıklamaları istenmiştir. Bu soru ile amaçlanan sözleşmeli öğretmenlerin her hangi bir yönlendirme yapılmadan sözleşmeli öğretmenliğe bakış açılarını tespit etmektir.

**Tablo2:** *Sözleşmeli Öğretmenliğe Bakış Açılarına İlişkin Görüşler*

Sözleşmeli Öğretmenliğe Bakış Açıları	A	B	C	D	E	F	G
Haksız ve adaletsiz bir durum	√	√		√	√	√	√
Özlük hakları kısıtlanmış öğretmen		√		√		√	√
Yanlış bir uygulama				√	√		
Zorunlu hizmet için öğretmeni tutmak	√	√	√	√	√	√	√

Sözleşmeli öğretmenlerin bu soruyu farklı yaklaşımlarla cevapladıkları görülmüştür. Sözleşmeli öğretmenlerden 6/7 si sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını haksız ve adaletsiz bir durum olarak görürken 7/7 si zorunlu hizmet için öğretmeni tutmak olarak gördüklerini söylemişleridir.4/7 si özlük hakları kısıtlanmış öğretmen olarak gördüklerini söylerken 2/7 si ise bu uygulamanın yanlış bir uygulama olduğunu ifade etmişleridir.

*“Sözleşmeli öğretmenliği uygulama olarak ta, normal teorik olarak ta çok yanlış bi uygulama olduğunu düşünüyorum.”(kod4)*

Sözleşmeli öğretmenler öğretmen olmak için gerekli şartları sağladıkları halde farklı özlük haklarına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Sözleşmeli öğretmenler, 4/A ile 4/B arasındaki farklılıklara değinerek çalıştığı okulda yaşadığı zorluklardan örnek vererek açıklama yapmışlardır. Görüşme sırasında, iyimser bir tutumla sözleşmeli ve kadrolu öğretmenler arasında fark olmadığı, zamanla yapılan değişikliklerle, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının eksik yönlerinin giderildiği yönünde görüş belirtilmiştir. Sözleşmeli öğretmenlerden, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını kendi bakış açıları ile anlatmaları istenmiş öğretmenlerin görüşlerinin kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin özlük hakları arasındaki farklar etrafında toplandığı görülmüştür.

*“Ders ücreti, özlük hakları birçok alanda farklılıklar var. Hatta insanların size bakış açısı bile, normal kadrolu öğretmenden farklı oluyor.”(kod3)*

“4/A – 4/B kavramının kalmaması gerekiyo. Yani herkesin eşit düzeyde olması gerekiyo.”(kod4).

## 2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

**Tablo 3: Sözleşmeli Öğretmenlerin Sahip Oldukları Özlük Hakları İle İlgili Görüşler**

Özlük Hakları İle İlgili Görüşler	A	B	C	D	E	F	G
Aile Bütünlüğünün Korunması	√	√		√	√	√	√
Zorunlu Hizmet Süresinin 6 Yıl Olmasının Olumsuz Durumlar Oluşturması	√	√	√	√		√	√
İş Güvencesinin Olmaması				√	√	√	√
Kadrolulara Göre Ücretlerin Farklı Olması	√			√		√	√
İzin Alma Durumunun Kadrolulara Göre Farklı Olması	√					√	
Asker Öğretmen Durumunun Olmaması							√
Derece- Kademe Olmaması							√
Hizmet Puanının Olmaması		√					
Sigortanın Sistem Üzerinden Gözükmemesi							√

Aile bütünlüğünün korunması bütün çalışanlar için önemli bir konudur. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasındaki zorunlu hizmet süresinin uzun olması ile birlikte yönetmelikte geçen atama ve tayin isteme haklarına bakıldığında sözleşmeli öğretmenlerin atamaları yapıldıktan sonra hiçbir şekilde tayin isteme yer değişikliği isteme haklarının olmaması sözleşmeli öğretmenleri endişelendirmektedir.

“6 yıl orda görev yapma ve ya ek dersi ile ilgili sıkıntılar. Evliyseniz, eşinizin veya sizin izin durumunuzla ilgili ufak tefek özlük haklarında kadrolu öğretmenlerden farklı yanlarımız var yani.”(E2,1)

Katılımcıların 6/7 si ifadelerinde de zorunlu hizmet süresinin uzun olması ve yer değişikliğinin olmamasının olumsuz bir durum olduğunu ve bu durumun büyük bir sorun olduğunu ifade etmişlerdir.

“Biz bunu bi düşündük.6 yıl kalabilir miyim? Kalamaz mıyım? Kalabilirim dedik. Atandık. Geldik. Başladık ama iş sadece bu 6 yıldan ibaret değilmiş.”(C2,2)

Kadrolu öğretmenler ile sözleşmeli öğretmenler arasındaki farklardan bahsederken, kadrolu öğretmenlerin hizmet süreleri doğrultusunda hizmet puanları aldıkları belirtilmiştir.

Çalışanlar için iş güvencesi büyük önem arz etmektedir. Birçok farklı araştırmalarda da iş güvencesinin çalışanların performanslarına büyük etki ettiği belirtilmiştir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasında en çok konuşulan konulardan biri de iş güvencesinin olup

olmadığı konusudur. Katılımcılardan 4/7 si sözleşmeli öğretmenlik uygulamasında iş güvencesinin olmadığını ifade etmişleridir.

*“Şu anda biz sözleşmeli olduğumuz için yarın ilerde bi idare değişir. Siyasi konjektür değişir. Bu bi anda tam tersine dönebilir. Yani idareden olmak zorundasınız. İdarenin sözünü tutmak zorundasınız. Söylediğini kabul etmek zorundasınız. Bide yaptırımlarla karşı karşıya kalabilirsiniz. Sözleşmeli olduğumuz için elimiz kolumuz bağlı. Bazı durumlarda, haksız bi durumda alınan kararlarda mesela karşı çıktığımız zaman biz o bakışları üzerimizde görebiliyoruz. Hissedebiliriz”(D2,3)*

*“Kaygı oluyo evet. Ne olacak? Ne zaman kadroya geçicem? Ne zaman bende tam, normal, kadrolu, ücretli, sözleşmeli ayrımından çıkıp olması gereken kadrolu kısmına geçicem diye düşünüyorum.”(G2,3)*

Çalışanlar için iş güvencesinden sonra önem arz eden konulardan biri de ücrettir. Birçok farklı çalışmada da bu durum belirtilmiştir. Katılımcılardan 4/7 si sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre ücretlerinin farklı olmasının haksız bir durum olduğunu ifade etmişlerdir.

*“Eksi yönleri ek derslerin düşük olması. Mesela kadrolu öğretmen 12.30-13.00 alırken, ben 12.30 aldığı zaman 11.50- 11,40 o civarda bişey aldık. Böyle bi eksisi var maddi anlamda. Onun dışında eksi olarak ne söyleyebilirim?”(G2,4)*

*“...Sözleşmem fesh edildi. Askere gittiğimden dolayı. Mebbis açıklamasında Askerde olduğum için görevden ayrıldığım yazıyo...”(G2,6)*

*“...Derece, kademe yok... 4 yıl sözleşmeli olarak çalışan da aynı bir yıl çalışan da...”(G2.5)*

*“... Bizde hizmet puanı yok..”(B2.7)*

*“MEBİS ten sigortamı göremiyorum. Bu konularda zorluk yaşanılıyor...”(G2,8)*

### **3. Alt Problemlere İlişkin Bulgular**

MEB sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını başlattığı tarihten bu yana çıkardığı genelgeler ile uygulamanın eksik yönlerini tamamlamaya çalışmaktadır. Ancak genelgeler çoğunlukla sözleşmeli öğretmenlere ulaştırılamamaktadır. Bu durum farklı uygulamalara sebep olmakta ve sözleşmeli öğretmenler hakları ile ilgili detaylı bilgi sahibi olamamaktadırlar.

**Tablo 4: Bilgilendirme Konusunda Yaşanılan Sorunlar Tablosu**

Bilgilendirme Konusunda Yaşanılan Sorunlar	A	B	C	D	E	F	G
İlçede Çalışanların Bilgi Eksikliği	√	√	√	√	√	√	√
Okul Yöneticilerinin Bilgi Eksi	√	√	√	√	√	√	√
Hiçbir bilgilendirme yapılması	√	√		√	√	√	√

Katılımcılardan 6/7 si seminer zamanında ya da eğitim-öğretim yılı başlamadan önce sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile ilgili hiçbir bilgilendirme yapılmadığını söylemişlerdir. Katılımcıların 7/7 si ise yaşadıkları herhangi bir sorun için ilçeye gittiklerinde ya da okul müdürüne gittiklerinde, ilçede çalışanların ya da okul yöneticilerinin sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile ilgili hiçbir bilgileri olmadığı ifa etmişlerdir.

“MEB sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını başlattığı tarihten bu yana çıkardığı genelgeler ile uygulamanın eksik yönlerini tamamlamaya çalışmaktadır. Ancak genelgeler çoğunlukla sözleşmeli öğretmenlere ulaştırılamamaktadır. Bu durum farklı uygulamalara sebep olmakta ve sözleşmeli öğretmenler hakları ile ilgili detaylı bilgi sahibi olamamaktadırlar.”(C3.1)

“Herhangi bir sorunda problemde biz direk milli eğitim ile muhatap olmak zorundayız. İdarecilerimle konu hakkında ne bir bilgisi var sözleşmeli öğretmenlik ile alakalı yani işte hakları nelerdir? Ya da uygulama aşamasında herhangi bir sıkıntı çıktığında nasıl bir işlem yapılacak idarenin de bir bilgisi yok açıkçası milli eğitimde çalışanların da hiçbir bilgisi yok yani sistem tamamen oturtulmadan yürütülmeye çalışılıyor çıkan aksaklıklarda mağduriyetler de çok oluyor.”(A3,1,2)

“ Seminer zamanlarında öncesinden bu sistemle ilgili her hangi bir bilgilendirme yapılmadı...”(D3.3)

#### 4.Alt Problemlere İlişkin Bulgular

**Tablo 5: Sözleşmeli Öğretmenlerin Diğer Kişilerle İlişkisi ile ilgili Görüşler Tablosu**

Sözleşmeli Öğretmenlerin Diğer Kişilerle İlişkileri	A	B	C	D	E	F	G
Halk tarafından olumsuz algılanmaK		√	√	√		√	√
Kadrolu öğretmenler ile olumsuz ilişkiler oluşması	√	√			√	√	
Okul Yöneticilerin görevlendirmede adaletli olmaması		√	√			√	
Öğrenciler ile olumlu ilişkiler oluşması		√		√		√	
Okul Yöneticilerin öğretmenler arasında ayrımcılık yapması				√		√	
Veliler ile olumlu ilişkilerin oluşması		√				√	



Sözleşmeli öğretmenlerin en büyük sorunlardan biri karşılaştıkları insanların, iş arkadaşlarının ve diğer çalışanların uygulamadan haberdar olmamalarıdır. Katılımcıların 5/7 si sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile ilgili halkın yanlış fikirlere sahip olduklarını ve olumsuz algıladıklarını söylemişlerdir.

Sözleşmeli öğretmenler sık sık statüleri hakkında bilgi vermek zorunda kalmaktadırlar. Sözleşmeli öğretmenler çalıştıkları kurumlarda geçici olmadıkları halde ‘‘sözleşme’’ sözcüğü sözleşmeli öğretmenlerin farklı algılanmalarına neden olmaktadır.

Okul yöneticileri, sözleşmeli öğretmenlerin örgüt içerisinde üye olarak kabul edilmelerini sağlayacak olan en önemli kişidir. Okul yöneticilerinin, kadrolu öğretmenlere, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına ilişkin bilgi vermesi kadrolu öğretmenlerin olaya olumlu bakmaları açısından önemlidir. Bu aynı zamanda sözleşmeli öğretmenlerin örgüte kabul edilmesini kolaylaştıracaktır. Sözleşmeli öğretmenler ile ilgili bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ile ilişkilerinin sözleşmeli öğretmenlerin mesleki yaşantılarını etkilediği görülmektedir. Sözleşmeli öğretmenler sıklıkla okul yöneticileri ile ilişkilerinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 2/7 si okul yöneticilerinin sözleşmeli öğretmenlere karşı ayrımcılık yaptıklarını ifade ederlerken 3/7 si okul yöneticilerin öğretmenler arasında görevlendirmede adaletli olmadıklarını söylemişlerdir.

*‘‘İdare açısından şöyle bi izlenim veriliyo. Biz bu öğretmeni yetiştirelim. Her işi verelim. Nasıl olsa 6 yıl boyunca burda. Burdan gitmek zorunda değil. Ve sözleşmeli olduğu içinde, her şekilde sözlerimize itibar devam etmeli anlayışı oluyo.’’(F4,5)*

*‘‘Yani bigün kendimi Hani mesela başkaları tarafından yada diğer öğretmenler tarafından kadrolu olmadığımız sürece küçümsememiz ya da yeni atanmış bir öğretmeni bi kıdemlinin küçümsemesi ya da bi kıdemli öğretmenin bi kıdemsizi ezmesi hani bunun tarzı şeyler beni olumsuz etkiliyor ki zaten biz, zaten sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre maaşları biraz daha düşük en azından ek dersleri açısından daha düşük. Onlar biraz daha düşük olduğu için, İnsanlar ister istemez bi şöyle bi sorgulama yapıyo’’(B4.2)*

*‘‘İnsanlardan siz ücretli misiniz yoksa sözleşmeli misiniz. Daha kadroya geçemediniz mi ne zaman geçeceksiniz ki sizin işiniz de zor gibisinden cümleler duyuyoruz...’’(C4.1)*

*‘‘Öğretmenler odasında kadrolu öğretmenlerden siz ne zaman geçeceksiniz kadroya daha ne kadar zamanınız kaldı. Aman dikkat idare ile aranı iyi tutmaya çalış. Çünkü sen her zaman*

*burda kalmak zorundasın ben istedim mi tayinimi alıp gidebilirim ama sen öyle değilsin gibi cümleler çok duyuyoruz.”(E4.2)*

*“...Nasıl olsa biz burdayız diye okul müdürleri genellikle işlerin çoğunu bize veriyorlar bu da adaletsizlik oluyor....”(C4.3)*

*“ Evraklarımız bile ayrı tutuluyor. Onlar kadrolu siz sözleşmelisiz. Sizininki farklı gibisinden cümleler çok duyuyoruz okul müdüründen. Buda sanki ayrımcılık yapılmış gibi ikinci sınıf bir muamele görülmüş gibi bir durum oluyor.”(C4.4)*

*“Veliler bu duruma seviniyorlar. Artık öğretmenimiz değişmeyecek bu güzel tarzında düşünüyorlar..”(B4.7)*

Sözleşmeli öğretmenler ile ücretli öğretmenlerin benzer olduklarını, her iki öğretmeninde sürekli sözleşme yenilemesi gerektiği için aynı ya da benzer oldukları düşünülmektedir. İş hakkındaki toplumsal düşünce doğrudan iş doyumunu etkileyen etmenler arasındadır. Bu nedenle sözleşmeli öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin tek tek incelenmesi sözleşmeli öğretmenliğin algılanışına ilişkin bulguları ortaya çıkarmak açısından önemlidir.

Sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin ilişkilerinin incelenmesi, sözleşmeli öğretmenlerin ait olma gereksinimleri ile ilgili bulguları saptamak açısından önemli görülmüştür. Katılımcılardan 3/7 si kadrolu öğretmen arkadaşlarının kendilerine sözleşmeli olduklarını hissettirmediklerini, fikir alışverişinde bulduklarını, yardımlaştıklarını belirtirlerken 4/7 si ise aralarında konuşurlarken sözleşmeli öğretmenlerin iş güvencelerinin olmamalarından dolayı tedbirli davranmalarını söylediklerini ifade etmişlerdir.

Sözleşmeli öğretmenlere, sözleşmeli olmanın velilerle ilişkileri üzerindeki etkileri sorulmuştur. Katılımcıların 2/7 si, velilerin kendilerinin sözleşmeli öğretmen olduklarını bilmediklerini ve veliler ile olumsuz durum ile karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

## **5. Alt Problemlere İlişkin Bulgular**

Sözleşmeli öğretmenler, sıklıkla sözleşmeli olmanın mesleklerine olan duygularına olumsuz yansıdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine sözleşmeli öğretmenler az sıklıkla sözleşmeli olmanın mesleki duygularını etkilemediğini belirtmişlerdir. Bunun başlıca nedenleri sözleşmeli öğretmenler ile ilgili işlemlerde bir standardın olmaması, statüleri ile ilgili sorular, iş arkadaşları, veliler ve öğrenciler tarafından örgütün üyesi olarak kabul edilmemeleridir.

**Tablo 6: Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Mesleki Duygulara Etkisi Tablosu**

SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ MESLEKİ DUYGULARA ETKİSİ	A	B	C	D	E	F	G
Mesleki duyguma herhangi bir etkisi yoktur	√	√	√		√	√	√
Okula olan bağlılığın azalması		√	√			√	
Ağır evrak işleri olması performansı kotu etkilemektedir.		√	√			√	
İkinci sınıf muamelesi görülmekte	√	√					
Zorunlu olarak dayatılan görevler veriliyor.						√	
Öğretmenlerin şevkini kırmakta				√			
Küçümseme durumunun olması		√					

Görüşme analizinde, öz saygıya ilişkin bulgular incelendiğinde, sözleşmeli öğretmenlerin tamamının, sözleşmeli olmanın özsaygılarına olumsuz yansıdığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bireyler, örgütlere katılırken bazı gereksinmelerini karşılamak isterler. Gereksinmelerini karşılamak isteyen birey, kendi amaçları ile örgütün amaçlarının örtüşmesini ister. Bu özdeşleşmenin sağlanma durumu, bireyin performansını doğrudan etkileyen önemli kavramlardan biridir.

Katılımcıların 3/7 si, örgüt içerisindeki durumları incelendiğinde örgütleri ile özdeşleşemedikleri söylemişlerdir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının eksik yönleri düşünüldüğünde ve bu bölüme kadar elde edilen bulgular incelendiğinde sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının sözleşmeli öğretmenlerin performanslarına etkileri olacağı düşünülmektedir. Katılımcıların 3/7 si ağır evrak işlerinin öğretmenlerin performanslarını kötü etkilediklerini söylemişlerdir.

*“Bi iş varsa, her sene o işi öğretmek yerine, sözleşmeli öğretmenimiz burda nasıl olsa. Ona bi kere öğretilim. İleriki sene de bu devam etsin şeklinde oluyo ama, “(C5,3)*

Katılımcıların 6/7 si sözleşmeli öğretmenlik uygulamasındaki olumsuz şartlarının mesleki duyuma bir etkisinin olmadığını söylemişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların 1/7 si daha önce yukarıda bahsettiğimiz olumsuz durumların öğretmenlerin şevklerini kırdıklarını ifade etmişlerdir.

*“Kendimi sözleşmeli öğretmen gibi görmüyorum. Zaten kendimi kadrolu öğretmen gibi görevimi yerine getiriyorum. Performansında olumsuz bir durum yok yani.”(G5,1)*

“Duygusal anlamda aslında bi değişiklik yok. Mesleğimi seviyorum. Çalışmayı seviyorum. Kendi içimde, arkadaşlarımın ya da yönetimin yaptığı gibi kendi içimde sözleşmeli kadrolu diye ayırmıyorum.”(B5,1)

“Öğretmenlerin şevkini kırmakta. Sanki ikinci sınıf muamele yapılmakta.”(B5,4,6)

“Ya bizle, kendi aramızda da konuştuğumuzda da şu görüş ortaya çıkıyo. “Biz kadroluyuz. Sen idareyle aranı iyi tut. Ekstra bişey talep ettiğinde idare, eger bu benim hakkıma aykırıysa, ben hakkımı sonuna kadar alırım. Bu olmazsa, bir başka okul, bir başka yer mutlaka giderim. Benim buraya bağımlılığım ya da hani uymayan,” mesela bu yıl okulumuz proje okulu oldu. “Ben çok kasıntıya gelemem.” diyen öğretmen, kadroluysa, diyo ki; “ben eş tayini ister giderim.” Diyo. “Çok sıkıntı değil benim için.” diyo. Ama sözleşmeli öğretmen, çakılı olduğu için elbette bi fark oluyo.”(F5,2)

“İlişkilerime hiç olumlu bakıldığını düşünmüyorum. Ben olumlu taraflarını görmedim. Olumsuz taraflarını daha çok gördüm diyebilirim. Çünkü bizi stajyer öğretmen gibi görüyorlar. Küçümsüyorlar. Sonuçta kadroya alınmadığı için, 4 yıl sonra kadroya alınacağımız için sanki biz stajyer öğretmenmiş gibi muamele görüyoruz...”(B5,7)

“...İletişimdeki durum, “sen iyi anlaşmak zorundasın. Nasıl olsa hep buradasın.” yani tarzı şeyler olabiliyo tabii ki. “ Sen iyi geçinmeye bak. İdareyle, Öğrenciyle, Arkadaşlarla. Sonuç itibariyle sen burada tamamen kalacağın için ona göre hareket etmen gerekir diye düşünürükten okul müdürlerinin verdikleri görevleri zorunlu olarak almak zorunda kalıyoruz “(F5,5)

## 6.Alt Problemlere İlişkin Bulgular

**Tablo 7: Gelecekte Beklentiler Tablosu**

Beklentiler	A	B	C	D	E	F	G
Doğu bölgelerindeki yaşam koşullarının iyileştirilmesi	√	√	√			√	√
Ücret farkının olmaması	√	√				√	√
Aile birliğinin sağlanması yönünde çalışmalar yapılmalıdır			√	√		√	√
Doğu görevine giden öğretmenlerin ücretlerinin yükseltilmesi						√	√
Doğuda çalışan öğretmenlere pozitif ayrımcılık yapılması						√	√

Tabloda görüldüğü üzere sözleşmeli öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin uygulamadan beklentileri özlük haklarında iyileştirmeye gidilmesidir. Burada özlük haklarından bahsedilen konular ise ücret konusunda kadrolular ile aynı ücrete tabi olmaları, aile bütünlüğünü

korumaları yönünde değişiklik yapılması, doğuya giden öğretmene pozitif ayrımcılık yapılması yönündedir. Katılımcıların 4/7 si kadrolu öğretmenler ile sözleşmeli öğretmenler arasında ücret farkının olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

*“İyileştirmelerden biri, Ücret farkı olmaması lazım.O da aynısı. Aynen. Aynı şekilde alsın. Bunun dışında aile birliğini esas alan şeyler gerçekleştirilsin yani bihakim, savcı ya da bi kesinlikle görev yapması gereken insanlar birbirinden ayrılmasın. Bi kolaylık yapılsın”(F6,2)*

5/7 si doğu bölgesinde çalışanlar yaşam koşullarının iyileştirilmesi gerektiğini söylerlerken 2/7 si de doğuda çalışan öğretmenlere pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğini söylemişlerdir. Katılımcıların 4/7 si ise aile birliğinin sağlanması yönünde çalışmalar devam edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

*“...Bunun dışında aile birliğini esas alan şeyler gerçekleştirilsin yani bihakim, savcı ya da bi kesinlikle görev yapması gereken insanlar birbirinden ayrılmasın. Bi kolaylık yapılsın...”(F6,3)*

*“E.Şöyle yapılabilir. Doğudaki okullar doğudaki yaşam standartları yükseltilebilir. Öğretmenlerin orda kalması için olanaklar yapılabilir. Mesela tazminat verilebilir doğuda olan öğretmenlere. Hani batıda olan öğretmenlere göre maaşı biraz daha farklı, iyileştirilerek verilebilir. Ne biliyim aile yardımı yapılabilir.”(G6,1,4)*

*“...Doğudaki ile batıdaki büyük sosyo kültürel farklılıklardan dolayı, doğudaki öğretmenlere pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğini düşünüyorum.”(G6.5)*

## 7.Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Sözleşmeli öğretmen olarak çalışan öğretmenlere sözleşmeli öğretmenliği bir metafor kullanarak anlatmak istediklerinde aşağıdaki tabloda gösterilen metaforları kullandıkları görülmüştür.

**Tablo 8 Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması İle İlgili Benzetmeler Tablosu**

Metaforlar	A	B	C	D	E	F	G
İki Ucu Pis Değnek		√					
Üvey evlat	√				√		
Aynı ağacın farklı iki dalı							√
İlkbahar			√				
İşçi						√	
Adaletin kılıcı gibi ama adaletli değil				√			

*“Gayet basit. Normal bi kurumda birden fazla statüde öğretmeni ayırtırmak, üvey evlat gibi bişey. İki tane evladınız var. “(kod5)*

*“Yani iki oğlunuz olduğunu düşünün. Biri sözleşmeli. Biri kadrolu. Biri öz evladınız oluyo. Biri üvey evladınız. “(kod5)*

*“Sözleşmeli Öğretmenliği bi şeye benzetecek olursam eğer, ilkbahara benzetirim. Ne yaz ne de kış. Böyle bi atanmış kadrolu öğretmenleri yaz gibi düşünecek olursak, atanamamışları da kış gibi. Tam böyle sözleşmeli öğretmenler ilkbahar gibi oluyo böyle. Ne yazsın, ne kışsın. Ne geldiğin belli. Ne hava sıcak, ne soğuk. Garip bi his. Umarım biran önce yaz gelir.”(kod3)*

*“Adaletin sanki kılıcı gibi görünüyö ama adalet adalet değil. Yani direk bunu söyleyebilirim. Bi çekice benziyo. Sanki başınızın üzerinde bekliyo. Bi yanlış yaparsanız direk başınıza inecek gibi.”(kod5)*

*“Üvey Evlat olabilir mesela. Okullarda üvey evlat muamelesi görüyoruz. İkinci plana itiliyoruz. Normaller oluyo. Biz anormal olarak nitelendiriliyoruz. Üvey evlat muamelesi görüyoruz karşıdaki tarafından.”(kod1)*

*“işçiye benzetirim. Anlaşamazsan, güle güle yani kafası. Yaparsan, mesleğini iyi icra edersen”(kod7)*

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada, sözleşmeli öğretmen uygulamasının sözleşmeli öğretmenler üzerindeki etkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu araştırmada, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının öğretmenler üzerindeki etkilerinin en önemli nedeninin, uygulamanın, okul yöneticileri, iş arkadaşları, öğrenciler, veliler ve diğer kurumlar tarafından yeterince bilinmemesinden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Sözleşmeli öğretmenlerin çoğunlukla statülerini açıklamakta zorlandıkları görülmüştür. Sözleşmeli öğretmenler, kadrolu öğretmenler ile eşit haklara sahip olacakları beklentisi ile sözleşmeli öğretmenliğe başvurmuşlar ve atandıktan sonra büyük farklarla karşılaşmışlardır. Sözleşmeli öğretmenlerin yer değiştirme olanaklarındaki sınırlılıklar öğretmenlerin uzun vadeli plan yapamamalarına neden olmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasında kıdem ve kademe ilerlemesinin olmaması göreve yeni başlayan bir sözleşmeli öğretmen ile çalışmakta olan bir sözleşmeli öğretmenin eşdeğer tutulmasına neden olmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlerin görevde yükselme olanaklarının olmayışı kendilerini geliştirmelerini sınırlamaktadır. Okul yöneticilerinin sözleşmeli öğretmenlerin özlük haklarının yeterince incelememeleri, sözleşmeli öğretmenlerin hak kayıplarına, iş arkadaşları tarafından kabullenilmemelerine ve örgütleri ile özdeşleşememelerine neden olmaktadır. Sözleşmeli öğretmenler sıklıkla kadrolu öğretmenliğe geçirileceklerini ya da kadrolu öğretmenler ile özlük haklarının eşitleneceğini ifade etmişlerdir. Sözleşmeli öğretmenler bu düşüncelerle mesleklerinde kalmaya istekli

görülmüşlerdir. Sözleşmeli öğretmenlik Uygulaması ile ilgili yapılacak resmi işlemlerde bir standardın bulunmaması ilçeler arasında farklı uygulamaların olmasına neden olmaktadır. Çolak Ölmez'in (2009) çalışmasının bulgularına göre sözleşmeli öğretmenler ile ilgili sorunların çözümünde belli bir standardın olmayışı, okul yöneticilerinin bu konudaki yetersizlikleri ve yatay ve dikey bilgilendirmenin sağlıklı olmayışı eğitim örgütünde yönetim süreçlerinin düzenli işlemediğinin göstergesidir. Çolak Ölmez'in elde ettiği bu veri, çalışmanın verileri ile örtüşmektedir. Sözleşmeli Öğretmenlik uygulamasının okul iç ve dış paydaşlarınca ( okul yöneticileri, iş arkadaşları, öğrenciler, velileri diğer kurumlar ve aile çevresi ) yeterince bilinmemesinden kaynaklı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlerin "Sözleşmeli Öğretmen" olarak atandıktan sonra gerek kayıt gerekse de resmi iş ve işlemlerin yürümesi ile ilgili "sözleşmeli öğretmenlik uygulaması " hakkında Kurumların ( İlçe Milli Eğitim, İl Milli Eğitim, Okul İdaresi )yeterli bilgi donanımı sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. "Sözleşmeli Öğretmen" olarak atanan öğretmen, atandığı ilçe, il ve okul emrine gittiğinde Mevzuat noktasında veya iş ve işlemlerin yürütülmesi esnasında deneme yanılma yoluyla işlemlerinin yapıldığına tanık olmuş ve bilgi yetersizliğinden sorunlarla karşı karşıya kaldığı tespit edilmiştir. Sözleşmeli öğretmenler, Okul içi ve dışı paydaşları ile iletişimde konum ve statü kavramı söz konusu olduğunda çoğunlukla statülerini açıklamakta zorlandıkları tespitine varılmıştır. Sözleşmeli öğretmenler, atanmadan önce sadece hizmet süresi ile ayrıştırma olacağı öngörüsü ile başladığı başvuru sonrasında, atama gerçekleşmesi neticesinde sadece 6 yıl çakılı kalma dışında da niteliksel olarak başka ayrışmalarında kadrolu öğretmenler ile aralarında oldukları ile karşılaştıkları gözlemlenmiştir. Karadeniz ve Demir'in (2010) çalışmasının bulgularına göre kadrolu çalışan öğretmenler ile aynı koşullarda, aynı zor şartlarda çalışan sözleşmeli öğretmenler, özlük haklarındaki farklılığı anlamakta zorlanmakta; sözleşmeli öğretmenlere özellikle isteğe bağlı tayin hakkının tanınmaması sözleşmeli öğretmenlerin çalıştıkları yerden her geçen gün soğumalarına, eğitim heyecanlarının sönmelerine ve umutsuzluğa kapılmalarına neden olmaktadır. Gündüz'ün çalışmasının bulgularına göre (2008) sözleşmeli öğretmenlerin çoğunluğu, sözleşmelerinin yenilenmeme olasılığının motivasyonlarını olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Gündüz'ün elde ettiği bu veri, çalışmanın verileri ile örtüşmektedir. Karadeniz ve Demir'in elde ettiği bu veri, çalışmanın verileriyle örtüşmektedir. Okul içinde ve yönetmelik gereği ortaya çıkan bu ayrışmalar neticesinde motivasyonlarında gerileme etkisi gösterdiği yapılan gözlemler arasındadır. Sözleşmeli öğretmenlerin yönetmelik gereği belirli süre aynı okulda görev yapması Ailevi bütünlüğü ve sağlık gibi nedenlerle yer değiştirme olanaklarının bulunmaması motivasyonlarında olumsuz bir etki yaptığı görülmüştür. İş güvencesi kavramı, Sözleşmeli

Öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları konulardan biridir. Sözleşmeli öğretmenlerin İş güvencesi noktasında her yıl sözleşmelerinin yenilenmesi yönetmelik gereği olmasının, sözleşmeli öğretmenler üzerinde büyük huzursuzluk ve kaygı yarattığı ve gelecek kaygısını çoğunlukla hissetmelerine neden olduğu ve bu olumsuz durum sebebi ile de ise motivasyonlarına sürekli negatif yönde bir etki gösterdiği gözlemlenmiş olup, yapılan bu araştırma bulgusunun en can alıcı noktası olmuştur. Çünkü yönetmelikte ki sınırlılıklar öğretmenlerin uzun vadeli plan yapamamalarına ve sürekli bir kaygı ile iç içe olmalarına sebebiyet vermektedir. Sözleşmeli öğretmenlik yönetmeliği gereği, Sözleşmeli öğretmenlerin görevde yükselme olanaklarının olmayacak oluşu, kendilerini geliştirme isteklerini de sınırladığı yönünde bulgulara rastlanılmıştır. Sözleşmeli öğretmenler hemen her fırsatta kadrolu öğretmenliğe geçirileceklerini ya da kadrolu öğretmenler ile özlük haklarının eşitleneceğinin hayalinde oldukları vurgununda bulunmuş ve bu düşüncelerle mesleklerinde kalmaya istekli oldukları bulgusuna erişilmiştir. Sözleşmeli öğretmenlik yönetmeliği, her yıl sözleşme yenileme sınırlılığını içermesinden kaynaklı, bir sonraki yıl sözleşmem yenilenir mi? Yüksek kaygısı ile, Okul içi paydaşları ile özellikle de okul idaresi ile iletişimlerinde çoğu zaman çekimser kaldıkları yerine göre de geri adım attıkları bulgusuna erişilmiştir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, bazı kurumlarda süreli öğretmen olarak algılanması neticesinde okulda yapılan görev dağılımlarında, sözleşmeli öğretmenlerin daha fazla görev ve iş yükü ile karşı karşıya kaldığına rastlanılmıştır. Emeklilik konusunda sözleşmeli öğretmenlerin kafasında buyu bir muamma olarak kalmakta olduğu bulgusuna erişilmiş olup, yönetmelikte bu konu ile ilgili her hangi bir yasal çerçevede bilgilendirme bulunmamaktadır.

Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının, sözleşmeli öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, eğitim örgütünün amaçları ile sözleşmeli öğretmenlerin amaçlarının etkin ve verimli uyumunun sağlanamadığı görülmektedir. Sözleşmeli öğretmenler, örgüt amaçları ile bağ kuramamakta, sadece örgüt için çalışmakta olduklarını düşünmektedirler. Bu tek taraflı hizmet etme düşüncesi sözleşmeli öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir.

Öğretmenlerin statülerinde ikicilik oluşturulması, eğitim örgütünün yapı boyutunu olumsuz etkilemektedir. Sözleşmeli öğretmenler ile ilgili sorunların çözümünde belli bir standardın olmayışı, okul yöneticilerinin bu konudaki yetersizlikleri ve yatay ve dikey bilgilendirmenin sağlıklı olmayışı eğitim örgütünde yönetim süreçlerinin düzenli işlemediğinin göstergesidir. Sözleşmeli öğretmenlerin davranışta bulunurken, sözleşmelerinin geçersiz kılınacağı hissini



yaşamaları ve örgütleri ile özdeşleşememeleri düşünüldüğünde örgüt iklimindeki karşılıklı ilişkilere dayanan dengenin bozulduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, sözleşmeli öğretmenlerin pek çok yönden güvenlik sosyal ve saygı gereksinmelerinin karşılayamadıkları görülmektedir. Sözleşmeli öğretmenler aynı işi yaptıkları halde kadrolu öğretmenlerden farklı haklara sahip olmalarının adil olmadığını birçok kez vurgulamışlardır. İşyerinde adil davranılmadığı düşüncesi iş doyumunu düşüren etmenlerden biridir.

Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının, sözleşmeli öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, eğitim örgütü ile sözleşmeli öğretmenlerin amaçlarının etkin ve verimli bir şekilde uyum göstermediği bulgusuna erişilmektedir. Bu durum, Sözleşmeli öğretmenlerin, gerek örgüt ile gerekse de örgütün amaçları ile bağ kuramamalarına sebebiyet vermektedir. Buradan çıkarımla denilebilir ki, sözleşmeli öğretmenlerin “sözleşmeli öğretmenlik uygulaması” sınırlılıklarından kaynaklı olumsuz bir motivasyonların yarattığı görülmektedir.

Öğretmenlerin statülerinde yönetmelik gereği oluşan ayrıştırma, eğitim örgütünün yapı boyutunu olumsuz etkilemekte olduğu gözlenmiştir.

Sözleşmeli öğretmenler ile ilgili sorunların çözümünde belli bir standardın olmayışı, okul yöneticilerinin bu konudaki yetersizlikleri ve yatay ve dikey bilgilendirmenin sağlıklı olmayışı eğitim örgütünde yönetim süreçlerinin düzenli işlemediğinin bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasındaki İş güvencesi sınırlılığı, Sözleşmeli öğretmenlerin davranışta bulunurken, sözleşmelerinin geçersiz kılınacağı hissini yaşamaları ve örgütleri ile özdeşleşememeleri yanında, kurum iklimindeki karşılıklı ilişkilere dayanan dengenin bozulduğu görülmektedir.

Araştırmanın genel bulgularına bakıldığında, sözleşmeli öğretmenlerin hemen hemen pek çok noktada sıkıntılar ile karşı karşıya kaldıkları, güvenlik ihtiyacı, psiko-sosyal ve sosyal gereksinmelerinin pek çoğuna cevap bulamadıkları görülmektedir.

Mesleğin iş ve nevine bakıldığında, kadrolu öğretmenler ile aynı iş ve işlevi yürüten Sözleşmeli öğretmenler, aynı işi yaptıkları halde farklı haklara sahip olmalarının yasal çerçevede bir anlamı bulamamakta ve bu anlam çelişkisinin hemen her fırsatta altını çizmektedirler. Bir kurumda adil hak ve hukuk işlemediğinde, çalışanların performanslarının iş doyumunu yetersizliği neticesinde sürekli negatif yönde seyir edeceği gerçekliği yanında

sözleşmeli öğretmenlik yönetmeliğindeki sınırlılıklara bir anlam verilemediği gözlemlenmiştir. Adil davranılmadığı düşüncesi iş doyumunu düşüren etmenlerden biridir. Ancak; sözleşmeli öğretmenlerin yine de görevlerine devam etmek istemeleri, durumu kabullendiklerini göstermektedir. Bursalıoğlu (2002: 29) örgüt iklimindeki dengeyi: bireyin emek, beceri ve bağlılık biçiminde yaptığı yardım ile örgütün ücret, güvenlik ve benimseme biçiminde yaptığı karşılık arasındaki ilişki olarak açıklar.

Sözleşmeli öğretmenler ile aynı okulda aynı mesleği icra eden meslektaşları kadrolu öğretmenlerin bordro farkı ( 60 tl) ve ek ders farkı sözleşmeli öğretmenin iş doyumunu düşüren bir diğer olumsuz etken olarak göze çarpmaktadır.

### ÖNERİLER

“Sözleşmeli Öğretmenlik Yönetmeliği “ konusunda Bakanlığın daha verimli bir bilgilendirme sistemi geliştirmesi Sözleşmeli Öğretmenlik Yönetmeliği gereği Kariyer fırsatları elinden alınan Sözleşmeli öğretmenlerin, bu sınırlılık gereği motivasyonlarında ciddi bir düşüş olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu eksikliğin giderilmesi Sözleşmeli öğretmenlerde daha olumlu bir etki yapacağı aşikardır.

Özlük Haklarına bakıldığında, Sözleşmeli öğretmenler yönetmelik gereği yer değiştirme talebinde bulunamadıkları için Sözleşmeli Öğretmenlerde çok ciddi bir motivasyon kaybı olarak gözlemlenen bir hak kaybı olarak göze çarpmaktadır. En azından yeni çerçevede iki sözleşmeli öğretmen olması durumunda normun eksik olduğu bölgede her iki öğretmeninde birleşmesi ailevi bütünlük için atılmış bir iyileştirme olsa da, biri sözleşmeli diğeri başka kurumda olan veya kadrolu olan eş durumunda, veya özel sektörde çalışan eş durumunda, yine ailevi sağlık sürecinde yaşanan sorunlar durumunda sözleşmeli öğretmen mesleği ile ailesi arasında bırakılması adil bir anlayış içerisinde sayılmamakta olduğu söylenilebilir.

Kadrolu Öğretmenler, her hangi bir başarı göstergesi sergilediklerinde bir motivasyon aracı olarak yerine göre başarı belgesi veya ücret teşviği ile desteklenmekte iken, Sözleşmeli öğretmenlerin bu konuda haklarında bir ödül takviyesi bulunmamaktadır. Aynı mesleğin icrasında aynı kurum içerisinde bu motivasyonu düşürücü bir etki yaptığı düşünülürse bu konudaki eşitsizliğin ortadan kaldırılması hem motivasyona etki yapacağı hem de kuruma karşı sözleşmeli öğretmenin aidiyet kazanacağı göz ardı edilmemelidir.

Sözleşmeli öğretmenler sözleşmelerinin geçersiz kılınacağı kaygısını taşıdıklarından okul yöneticilerince verilen ambargo iş yükü karşısında ve haksız uygulamalar karşısında çoğu zaman çekimser hatta geri adım attıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu aynı okuldaki

meslektaşlarındaki nakış açılarını da olumsuz yönde etkilediği çıkarımını ortaya çıkarmaktadır.Bu adaletsizliğin giderilmesi açısından bir iyileştirme yapılması sözleşmeli öğretmenlerin ilişkileri ve aidiyetini olumlu yönde etkileyeceğini söyleyebiliriz.

### **KAYNAKLAR;**

- Açıkalın, Aytaç. (1994) *ÇağdaşÖrgütlerde İnsan Kaynağının PersonelYönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Adair, John. (2006) *Etkili Motivasyon*. Çev. Salih, Uyan. İstanbul: Babiali KültürYayıncılığı.
- Akyüz, Yahya. 2007. *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2007*.Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Avrupa Toplulukları Resmi Yayınlar Dairesi (Eurydice)*. 2005. *Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe*. Lüksemburg.
- Aytaç, Tufan. (2003) 21. *Yüzyılın Başında Öğretmenin Değişen Rollerini Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Kasım. 2,11,2009. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi45/aytac.htm>.
- Balcı, A.(2016) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*.(12Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Balta, A.T. (2007) *İnsan Kaynakları Yönetimi Fonksiyonu Olarak Ücret Yönetimi, Motivasyon ve Bir Uygulama* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi.
- Balcı, A. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, 2016 Ankara: Pegem Akademi
- Bursalıoğlu, Ziya. 2002. *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 2012, Ankara: Pegem Akademi
- Gülner, Birol. 2007. *Örgütlerde İletişim ve İş Doyumu*. İstanbul: LiteratürkYayıncıları.
- Günbayı İ., Tokel A., *"İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Ve İş Stresi Düzeylerinin Karşılaştırmalı Analizi"*, ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, vol.3, pp.77-89, 2012
- Günbayı İ., Akdeniz C., *"İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Yaklaşımına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma"*, Milli Eğitim Dergisi, cilt.173, ss.173-192, 2007
- Karasar, N.(2016) *Bilimsel Araştırma Yöntemi- Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. (31.Baskı), Ankara, Nobel Yayınları,
- Sabuncuoğlu, Zeyyat, Melek, Tüz. 2005. *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Basım.
- Siyez, D.M. (2018) *PDR' de Kaynak Tarama ve Rapor Yazma*. (7.Baskı), Ankara: Pegem Akademi

- Toprak D. , Gnбайı İ. "*İlköğretim Okulu Sınıf Ve zel Sınıf ğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması*", İlköğretim Online, vol.9, pp.150-169, 2010
- Gnбайı, İ.(2017) *Durum alışması Araştırması Uygulamaları (3.Baskıdan eviri)*, Ankara:Nobel Yayınları, Yin, R.K.( 2007). Applications of Case Study Research, (3 Baskı)
- London:Sage Yayınevi
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı *Personel Genel Müdürlüğü. 2005. Kısmi Zamanlı Geçici ğreticilik Genelgesi.*
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü. 2006. *Sözleşmeli ğretmenler Genelgesi.*
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü. 2007. *Sözleşmeli ğretmenlerin Adaylık İşlemleri.*
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı. 2008/2009.Milli Eğitim İstatistikleri rgn Eğitim.
- lmez, Z. 2009.*Sözleşmeli ğretmenlik Uygulamasının ğretmenler üzerindeki etkilerinin Değerlendirilmesi*, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun

---

## ORTAÖĞRETİMDEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL KABUL DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

---

Kerem ÇİÇEKÇE<sup>380</sup>, Ömür DAŞ<sup>381</sup>, Sezgin ÖZAN<sup>382</sup>, Kıymet SARAR<sup>383</sup>, Remzi Burçin ÇETİN<sup>384</sup>

### ÖZET

*Türkiye nüfusunun yaklaşık% 12'si özel ihtiyaçları olan bireylerden oluşmaktadır. Özel ihtiyaçları olanların en temel sorunu, topluma uyum sağlamak ve bunun bir parçası olmaktır. Okullarımızda uygulanan entegrasyon uygulamaları, tam zamanlı dahil etme, yarı zamanlı dahil etme ve tersine katılım olarak dinamik olarak uygulanmaktadır. Tam zamanlı katılım, tümü özel eğitime ihtiyaç duyan normal öğrenci sınıfında gerçekleştirilir; Öğrenci, gün boyunca normal sınıfta eğitilir. Yarı zamanlı katılım, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin özel sınıfta kayıdır. Engelli bireylerin, özellikle okul öncesi eğitimde, dahil edilmek üzere özel eğitim okullarına açılacak derslere kaydolmak için talepleri doğrultusunda ters dahil etme uygulanır.*

*Bu çalışma, özel ihtiyaçları olanlara normal öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Milli Eğitim Bakanlığı'nın İzmir, Kayseri ve Mersin illerindeki ortaöğretim kurumlarında normal gelişime sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Veri toplama işlemi 350 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma, nicel araştırma yöntemine göre yürütülmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarının hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ve eğitimin büyük bir parçası olan velilerin yararına olması beklenmektedir.*

**Anahtar Sözcükler:** *Özel Gereksinim Öğrenciler, Kaynaştırma, Özel Eğitim, Sosyal Kabul*

### ABSTRACT

*Almost 12% of Turkey's population is composed of individuals with special needs. The most fundamental problem for the those with special needs is to adapt to the society and to become a producing part of it. The integration practices implemented in our schools are implemented dynamically as full-time inclusion, part-time inclusion and reverse inclusion. Full-time inclusion is ran in the normal class of students with all need special education; the student is trained in the normal classroom during the full day. Part-time inclusion is the registration of the students with special needs in the special class. Reverse inclusion is implemented in accordance with the requests of individuals without disabilities, especially in preschool education, in order to enroll in the classes that will be opened in special education schools that are involved in inclusion.*

*This study was conducted in order to reveal the social acceptance levels of normal students for those who have special needs. The sample fort he study consists of students who have normal development in secondary education institutions of the Ministry of National Education in İzmir, Kayseri and Mersin provinces. The data collection process was conducted with the 350 students. The research was conducted according to quantitative research method. The results of this study are expected to be beneficial for both students and teachers and parents who are a large part of education.*

**Key Words:** *Special Needs Students, Inclusion, Special Education, Social Acceptance*

---

<sup>380</sup> Öğretmen, MEB, keremcicekce@gmail.com

<sup>381</sup> Öğretmen, MEB, omurdas42@gmail.com

<sup>382</sup> Öğretmen, MEB, sezginozan7@gmail.com

<sup>383</sup> Öğretmen, MEB, kiymetsarar@hotmail.com

<sup>384</sup> Öğretmen, MEB, burcincetin@gmail.com

## GİRİŞ

Toplumun en temel birimi olan bireylerin yetiştirilmesi eğitim ile mümkündür. Toplumdaki tüm bireyler zihinsel, bedensel ve duygusal yapılarıyla birbirleriyle aynı değildir. Fakat farklı olan hiçbir özellikleri onların aynı ortamlarda eğitim almalarına engel değildir. Özsoy (1971) beden, zihin, duygusal ve sosyal gelişimindeki engel ve üstünlükleri bakımından eğitim ve öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için normal gelişim gösteren çocukların eğitim öğretim hizmetlerine ek hizmet ve kişilere ihtiyaç duyan bireyleri özel eğitime muhtaç bireyler olarak tanımlamaktadır. (Akt. Özsoy, Özyürek & Eripek, 2002). Kırcaali-İftar (1998)'a göre farklılıkların daha fazla olduğu çocukların eğitiminde genel eğitim hizmetleri yeterli olmamakta ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Akt. Arslan, 2010)

Özel eğitim, “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır. (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018, Mad. 4). Eripek (2005) özel eğitimi; bireylerin bağımsız yaşama ihtimalinin üst seviyelere çıkmasını amaçlayan, bireylere göre planlanan ve sistematik bir şekilde uygulanan öğretim hizmetleri olarak tanımlar. (Akt. Ayrıl, 2013)

Toplumun bir parçası olan özel gereksinimli bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için normal gelişim gösteren bireylerin faydalandığı eğitim fırsatlarından yararlanmaları gerekir. Ülkemizde Son yıllarda değişme ve gelişme gösteren okul politikaları ve yasalarla en az kısıtlayıcı eğitim öğretim ortamının desteklenmesi ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı ortamlarda eğitim öğretim görmeleri yani kaynaştırılmaları fikri kabul edilmektedir. Kaynaştırma uygulamaları bu hedefe ulaşmak için uygun bir araç olma özelliğindedir (Turhan, 2007).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim öğretim ortamlarıyla ilgili olarak “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı” kavramı, sık sık karşılaşılan bir kavramdır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, bireyin akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği ve eğitim ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabilecek eğitim ortamıdır. Bu eğitim ortamları, bireylerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre farklılıklar gösterebilmektedir. (Batu & Kırcaali-İftar, 2005). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ise kaynaştırma eğitimini işaret etmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim; “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim

içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim” şeklinde tanımlanmıştır.

Kaynaştırma eğitimi, öğretmenlerin öğrenme veya uyum sorunları olan öğrencilere yardım edebilmeleri için alternatifler arar ve yaratır. Bu bağlamda öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri göz önünde bulundurularak tüm öğrencilerin birlikte eğitim alması hedeflenir. (Diken & Batu, 2013). Kaynaştırma eğitiminin bireyin eğitim hedeflerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için önemli koşullardan biri bireyin akranlarıyla birlikte aynı şartlarda ve ortamda eğitim almasıdır. Kaynaştırma uygulamasında, özel gereksinimli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren bireylerin bir arada eğitim görmeleri kaynaştırma uygulaması olarak görülmekte fakat kaynaştırma yalnızca fiziksel olarak bir arada olmak anlamına gelmemektedir (Kargın, 2004). Bu bağlamda, kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşabilmesi için normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri sosyal olarak da kabul etmeleri gereği ortaya çıkmaktadır. Sosyal kabul gören özel gereksinimli bireyler sosyalleşmede daha başarılı olabilmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarından faydalanan özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabul görmeleri, kendilerini kabul etmelerine, kendilerini yeterli ve değerli görmelerine yardım etmektedir (Aktaş & Küçüker, 2002). Diğer taraftan sosyal olarak kabul görmeyen özel gereksinimli öğrencilerde kaygı ve utanç düzeyleri artarken, kendine güvenleri azalmaktadır (Aktaş & Küçüker, 2002).

Fenrick ve Petersen (1984), kaynaştırma ortamlarındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına destek ve yardımcı olmaya, anlayış ve kabul göstermeye yönelik davranışlarında etkili olan en önemli etmenlerden birisinin, özel gereksinimli bireylere ilişkin sahip oldukları tutumlar olduğunu belirtmektedirler (Akt. Aktaş & Küçüker, 2002).

Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarını anlayabilmesi ihtiyaçlarının farkına varabilmesi ve onlara nasıl yardım edebileceğini öğrenmesi, akranına olumlu tutum geliştirmesine ve onu kabulüne yardımcı olabilmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı ortamlarda normal gelişim gösteren öğrencilerin sayıca üstün olmaları kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında ayrı bir öneme sahiptir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarını anlayarak ve bu tutumlara göre düzenlemeler yaparak kaynaştırmanın başarısını arttırabilir aynı zamanda geleceğin bireylerinin özel gereksinimli bireylere bakış açısını değiştirecektir (Karamanlı, 1998; Kuz, 2001).

## **Çalışmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışma, Kayseri, Mersin ve İzmir ili merkez ilçelerindeki okullara giden tam zamanlı kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın özel eğitimli bireylerin, eğitim ortamındaki sosyal kabulünün önemi konusunda, hem öğrenciler ve öğretmenlere hem de eğitim öğretimin büyük bir parçası olan velilere faydalı olacağı yönünde önemli veriler ortaya koyacağı düşünülmektedir.

## **YÖNTEM**

Araştırma, ortaöğretimdeki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul derecelerinin belirlenmesine yönelik olup tarama modeliyle yapılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini Kayseri, Mersin ve İzmir illerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim devlet okulları oluşturmaktadır. Örneklem seçerken anket uygulanacak okullar tesadüfi olarak seçilmiştir. Bu çalışmada verilerin toplanmasında Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Sosyal Kabul Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplam 32 maddeden oluşmakta olup, 3 faktörlü bir yapıya sahiptir. Buna göre 16 maddenin yer aldığı birinci faktör “Sosyal Beceriler”, 9 maddenin yer aldığı ikinci faktör “Öğrenci Davranışları” ve son olarak 7 maddenin yer aldığı üçüncü faktör ise “Akran Tutumu” olarak adlandırılmıştır. Sosyal Kabul Ölçeği üçlü derecelendirme [“(Katılıyorum (3), Kararsızım (2), Katılmıyorum (1)) ile puanlanmaktadır. Ölçekte 23 olumlu, 9 olumsuz madde (10, 26, 33, 37, 38, 53, 60, 63, 65) olmak üzere toplam 32 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler tersten [Katılıyorum (1), Kararsızım (2), “Katılmıyorum (3)] puanlanmaktadır. Bu ölçekten alınacak en yüksek puan 96, en düşük puan ise 32’dir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe sosyal kabul seviyesi de yükselmektedir.

Ölçeğin orjinalinde maddelerin ortak varyans değerleri ,355 ile ,597 değişmektedir. Maddelerin aritmetik ortalama değerleri 2,19 ile 2,70, standart sapma değerleri ,602 ile ,803 arasında olduğu görülmektedir. Toplam madde korelasyon değeri ,233-.639 arasında değiştiği, Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .927 ve Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyon değeri ise .964 olduğu görülmektedir. Bu bilgiler eşliğinde elde edilen bulgular tablolastırılarak; tablolar halinde yorumları ile birlikte paylaşılmıştır.

## **Verilerin Analizi**



Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 20.00 istatistik paket programında çözümlenmiş ve analiz edilmiştir. Analiz aşaması için araştırma kapsamında toplanan verilerin dağılımına normallik testi uygulanmış ve çarpıklık-basıklık değerleri aşağıda Tablo-1’de verilmiştir.

**Tablo 1: Demografik Değişkenlere Göre Çarpıklık-Basıklık Değerleri**

	Sınıf	Cinsiyet	Yaş	Özel Gereksinimli Arkadaşınız	Özel Gereksinimli Akrabanız	Birlikte Eğitim Süresi
N	347	347	343	347	347	347
Skewness	,018	,559	,073	1,471	-1,155	1,031
Std. Error of Skewness	,131	,131	,132	,131	,131	,131
Kurtosis	-,948	-1,698	-,646	,164	-,669	-,054
Std. Error of Kurtosis	,261	,261	,263	,261	,261	,261

George & Mallery (2016), büyük veri setlerinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında bir değer almasını normal dağılım için kabul edilebilir olduğunu ifade etmektedir. Tablo-X incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım sınırları olan +2 ile -2 arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Böylece araştırma analizlerine parametrik yöntemler esas alınarak bağımsız örneklem *t* testi ve ANOVA testi kullanılarak devam edilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Sosyal Kabul Ölçeği” kullanılmıştır. Sosyal Kabul Ölçeği üçlü derecelendirme [(“Katılıyorum (3), Kararsızım (2), Katılmıyorum (1)]] ile puanlanmaktadır. Ölçekte 23 olumlu, 9 olumsuz madde (10, 26, 33, 37, 38, 53, 60, 63, 65) olmak üzere toplam 32 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler tersden [Katılıyorum (1), Kararsızım (2), “Katılmıyorum (3)] puanlanmaktadır. Bu ölçekten alınacak en yüksek puan 96, en düşük puan ise 32’dir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe sosyal kabul seviyesi de yükselmektedir.

Ölçek toplam 32 maddeden oluşmakta olup, 3 faktörlü bir yapıya sahiptir. Buna göre 16 maddenin yer aldığı birinci faktör “Sosyal Beceriler”, 9 maddenin yer aldığı ikinci faktör “Öğrenci Davranışları” ve son olarak 7 maddenin yer aldığı üçüncü faktör ise “Akran Tutumu” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin orjinalinde maddelerin ortak varyans değerleri ,355 ile ,597 değişmektedir. Maddelerin aritmetik ortalama değerleri 2,19 ile 2,70, standart sapma değerleri ,602 ile ,803 arasında olduğu görülmektedir. Toplam madde korelasyon değeri ,233-.639 arasında değiştiği, Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .927 ve Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyon değeri ise .964 olduğu görülmektedir.

## BULGULAR

## Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Tablo 2'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan katılımcıların 220'sini (%63,4) kız, 127'sini (%36,4) erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

**Tablo 2:** *Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Kız</i>	220	63,4
<i>Erkek</i>	127	36,6
<i>Toplam</i>	347	100

**Tablo 3:** *Eğitim Görülen Sınıf Kademesi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

<i>Sınıf</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>9.Sınıf</i>	80	23,1
<i>10.Sınıf</i>	110	31,7
<i>11. Sınıf</i>	127	36,6
<i>12. Sınıf</i>	30	8,6
<i>Toplam</i>	347	100,0

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğrencilerin 80'i (%23,1) 9. sınıfta, 110'u (%31,7) 10. sınıfta, 127'si (%36,6) 11. sınıfta, 30'u (%8,6) 12. sınıfta eğitim görmektedir.

**Tablo 4:** *Yaş Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri*

<i>Yaş</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>14</i>	74	21,3
<i>15</i>	93	26,8
<i>16</i>	135	38,9
<i>17</i>	36	10,4
<i>18+</i>	6	1,7
<i>Toplam</i>	347	100,0

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrencilerin 74'ü (%21,3) 14 yaşında, 93'ü (%26,8) 15 yaşında, 135'i (%38,9) 16 yaşında, 36'sı (%10,4) 17 yaşında ve 6'sı (%1,7) 18 yaş ve üstündedir.

**Tablo 5:** *Özel Gereksinimli Arkadaş/ Yakını Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

<i>Özel gereksinimli arkadaşınız var mı?</i>	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>	<i>Özel gereksinimli yakınınız var mı?</i>	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>
	276	71		87	260
<i>%</i>	79,5	20,5	<i>%</i>	25	75

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrencilerin 276'sının (%79,5) özel gereksinimli arkadaşı bulunmaktadır. Öğrencilerin 87'sinin (%25) özel gereksinimli yakını bulunmaktadır.

**Tablo 6:** *Özel Gereksinimli Arkadaşıyla Birlikte Gördükleri Eğitim Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

<i>Birlikte Eğitim Süresi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>1 yıl</i>	185	53,3

2 yıl	89	25,6
3 yıl	48	13,8
4 ve daha fazla	25	7,2
Toplam	347	100,0

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğrencilerin 185'i (%53,3) 1 yıl, 89'u (%25,6) 2 yıl, 48'i (%13,8) 3 yıl, 25'i (%7,2) 4 ve daha fazla yıldan beri özel gereksinimli arkadaşıyla eğitim görmektedir.

Öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerine ve sosyal kabulü etkilediği düşünülen faktörlerden sosyal beceriler, öğrenci davranışı ve akran tutumu düzeylerine ilişkin istatistiki bilgiler aşağıda tablo-7'de verilmiştir.

**Tablo 7 : Sosyal Kabulü Etkileyen Faktörlere İlişkin Analiz Sonuçları**

	N	Ranj	Min.	Max.	X	Ss	Var.
Sosyal Beceriler	347	32,00	16,00	48,00	38,3495	7,10784	50,521
Öğrenci Davranışı	347	17,00	10,00	27,00	24,1954	3,89562	15,176
Akran Tutumu	347	13,00	8,00	21,00	18,7825	2,57911	6,652
Sosyal Kabul Düzeyi	347	57,00	39,00	96,00	81,3274	11,43332	130,721

Ölçekten alınacak en yüksek puan 96, en düşük puan ise 32'dir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe sosyal kabul seviyesi yükselmekte, ölçekten alınan puanlar düştükçe sosyal kabul seviyesi de düşmektedir (Aslan, 2010). Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin, kaynaştırma yoluyla eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeyleri yüksek düzeyde olduğu ( $X=81.3274$ ) şeklinde ifade edilebilir. Benzer şekilde "sosyal beceriler" alt boyutunda öğrencilerin orta düzeyde ( $X=38.3495$ ), "öğrenci davranışı" alt boyutunda öğrencilerin yine orta düzeyde ( $X=24.1954$ ), ve son olarak "akran tutumu" alt boyutunda ise yüksek düzeyde ( $X=18.7825$ ) sosyal kabul düzeyine sahip oldukları ifade edilebilir.

Öğrencilerin, kaynaştırma yoluyla eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin demografik değişkenler uyarınca farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için T-testi ve Anova testleri uygulanmıştır. Buna göre öğrencileri, özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları aşağıda tablo-8'de verilmiştir.

**Tablo 8 : Cinsiyet Değişkenine İlişkin t- Testi Sonuçları**

CİNSİYET	N	X	S	SD	T	P
KIZ	220	83.59	10.47	345	5.040	.000
ERKEK	127	77.39	11.98			

Tablodaki bilgiler ışığında kız öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin ( $X=83.59$ ), erkek öğrencilere göre ( $X=77.39$ ) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin kız ve erkek öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri aşağıda tablo-9’da verilmiştir.

**Tablo 9 : Sosyal Kabul Düzeyine İlişkin t- Testi Sonuçları**

<i>Alt Boyut</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Sosyal Beceriler</i>	Kız	220	39.02	7.16	345	2.336	.020
	Erkek	127	37.18	6.88			
<i>Öğrenci Davranışı</i>	Kız	220	25.13	2.92	182	5.504	.000
	Erkek	127	22.57	4.75			
<i>Akran Tutumu</i>	Kız	220	19.44	2.06	197	6.060	.000
	Erkek	127	17.63	2.96			

Tabloda ki bilgiler ışığında ölçeğin alt boyutları uyarınca tüm faktörlerde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin, ailelerinde benzer durumda bir ferdin olup olmamasına göre farklılığını test etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıda tablo-10’da verilmiştir.

**Tablo 10 : Özel Gereksinimli Akrabaya Sahip Olmaya İlişkin t- Testi Sonuçları**

<i>Özel Gereksinimli Akrabaya Sahip Olma Durumu</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Evet</i>	87	83.27	10.17	345	1.844	.066
<i>Hayır</i>	260	80.67	11.77			

Tabloda ki bilgiler ışığında özel gereksinimli bir akrabaya sahip olan öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri ( $X=83.27$ ), olmayanlara kıyasla ( $X=80.67$ ) bir miktar daha yüksektir ancak bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ifade edilebilir. . Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin özel gereksinimli akrabaya sahip olan ve olmayan öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri aşağıda tablo-11’de verilmiştir.

**Tablo 11 : Özel Gereksinimli Akrabaya Sahip Olma Durumuna Göre Sosyal Kabul Düzeyine İlişkin t- Testi Sonuçları**

<i>Alt Boyut</i>	<i>Özel Gereksinimli Akrabaya Sahip Olma Durumu</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Sosyal Beceriler</i>	Evet	87	39.71	6.49	345	2.085	.038
	Hayır	260	37.89	7.25			
<i>Öğrenci Davranışı</i>	Evet	87	24.55	3.30	345	1.007	.315
	Hayır	260	24.07	4.07			
<i>Akran Tutumu</i>	Evet	87	18.99	2.47	345	0.907	.365
	Hayır	260	18.70	2.61			

Tablodaki bilgiler ışığında özel gereksinimli bir akrabaya sahip olan öğrencilerin tüm alt boyutlarda, sahip olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek sosyal kabul düzeyine sahip olduğu ancak bu farkın sadece “sosyal beceriler” alt boyutunda ( $X=39.71$ ) istatistiksel olarak anlamlı olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin, özel gereksinimli bir arkadaşına sahip olup olmamasına göre farklılığını test etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıda tablo-12’de verilmiştir.

**Tablo 12: Özel Gereksinimli Arkadaşa Sahip Olmaya İlişkin t- Testi Sonuçları**  
**Özel Gereksinimli Arkadaşa Sahip Olma Durumu**

	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Evet</i>	276	80.31	11.74	345	-3.305	.001
<i>Hayır</i>	71	85.27	9.19			

Tablodaki bilgiler doğrultusunda özel gereksinimli bir arkadaşına sahip olmayan öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri ( $X=85.27$ ), olmayanlara kıyasla ( $X=80.31$ ) daha yüksek düzeydedir ve bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlıdır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin özel gereksinimli arkadaşına sahip olan ve olmayan öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri aşağıda tablo-13’te verilmiştir.

**Tablo 13 : Özel Gereksinimli Arkadaşa Sahip Olma Durumuna Göre Sosyal Kabul Düzeyine İlişkin t- Testi Sonuçları**

<i>Alt Boyut</i>	<b>Özel Gereksinimli Arkadaşa Sahip Olma Durumu</b>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Sosyal Beceriler</i>	<i>Evet</i>	276	37.77	7.24	345	-2.978	.003
	<i>Hayır</i>	71	40.56	6.11			
<i>Öğrenci Davranışı</i>	<i>Evet</i>	276	23.90	4.05	345	-2.782	.006
	<i>Hayır</i>	71	25.33	2.97			
<i>Akran Tutumu</i>	<i>Evet</i>	276	18.63	2.74	345	-2.179	.030
	<i>Hayır</i>	71	19.37	1.67			

Tabloda ki bilgiler doğrultusunda özel gereksinimli bir arkadaşına sahip olmayan öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri, olmayanlara kıyasla tüm alt boyutlarda daha yüksek düzeydedir ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin, sınıf değişkenine göre farklılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları aşağıda tablo-14’te verilmiştir.

**Tablo 14 : Sınıf Değişkenine Göre Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

<i>Puan</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>		<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sosyal Kabul	9	80	79.30	11.75	Gruplar	678.63	3	226.21	1.742	.158

Düzeıı	10	110	82.97	9.99	arası					
	11	127	81.47	12.40	Grup içi	44550.76	343	129.88		
	12	30	80.05	11.74						
	Toplam	347	81.32	11.43	Toplam	45229.40	346			

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeyleri, buldukları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşma göstermemektedir.

## SONUÇ

Veri analizlerinden alınan sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin, kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeyleri ile erkek öğrencilere kıyasla kız öğrencilerde bu düzeyin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla beraber özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin, ailelerinde benzer durumda bir ferdin olup olmamasına göre değişimine bakıldığında, özel gereksinimli bir akrabaya sahip olan öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin olmayanlara kıyasla yüksek olduğu, öğrencilerin özel gereksinimli bir arkadaşına sahip olup olmamasına göre farklılığı değerlendirildiğinde, özel gereksinimli bir arkadaşına sahip olan öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin olmayanlara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu, ayrıca kabul düzeylerinin öğrencilerin buldukları sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir.

Türkiye’de, kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrencilerin sosyal kabulüne ilişkin araştırma sayısı dikkat çekecek düzeyde azdır. Yapılan alan taramasında kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilere katkısının neler olacağı yönünde araştırmalar incelenmiş olup, bu eğitimin birleştirici bir uygulama olduğu, normal gelişim gösteren öğrencilere lider olma duygusu kazandırmakla birlikte, özel gereksinimli bireylere karşı ahlaki anlayışlarını da geliştirmelerini sağladığı görülmüştür (Battal, 2007).

Yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre kaynaştırma eğitimi ile normal gelişim gösteren çocuklar kendilerinden farklı olan çocuklar hakkında olumlu bilgiler edinmekte (Kırcaali-İftar, 1998) ve bireysel farklılıkları daha kolay kabul etmeyi öğrenmektedirler (Metin, 1992; Eripek, 1986, Şahbaz 1997).

Kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere, kendilerini ve öğretim becerilerini geliştirmesine, mesleki deneyim kazanmasına, bireysel farklılıkları kabullenmesine katkıda bulunduğu görülmüştür (Akkoyun, 2007).

Kaynaştırma eğitimi ile özel gereksinimli çocukların normal eğitim ortamlarına devam ediyor olması anne ve babalara moral vermekte ve onları çaba göstermeye teşvik etmekte olduğu da ortaya koyduğu görülmüştür (Kırcaali-İftar, 1998).

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, özel eğitilmiş bireylerin, eğitim ortamındaki sosyal kabulünün azımsanamayacak bir seviyede olduğu görülmüş, bu bulguların hem öğrenci ve öğretmenler için, hem de eğitim öğretimin büyük bir parçası olan veliler için çeşitli açılardan faydalı olacağı, bunun yanı sıra, yapılan araştırmanın, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine yönelik yapılacak benzer araştırmalara örnek olması açısından da önemli alacağı düşünülmektedir.

### KAYNAKÇA

- Akkoyun A.K. (2007). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aktaş, C. ve Küçükler, S. (2002). Bilişsel – Duyuşsal Odaklı bir Programın İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Engelli Yaşlıtlarına Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*.
- Arslan, E. (2010). *Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayral, M. (2013). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabul Düzeyleri, *ELMIS 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi Bildirisi*. Konya: 20-22 Haziran 2013.
- Battal, İ. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. (2005). Kaynaştırma. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Diken, İ. H., Batu, S. (2013). Kaynaştırmaya giriş. İbrahim H. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma*, Ankara: Pegem Akademi
- Eripek, S. (1986). Engelli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi: “Kaynaştırma” Anadolu üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-2, 157-167
- Eripek, S. (2005), Özel Eğitim. Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı Ders Kitabı, Ed.: Eripek S, Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayını No:756
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Karamanlı, D. (1998). Okul Öncesi Dönemde Entegrasyon Sınıflarında Bulunan 5-6 Yaş Grubundaki Normal Çocukların ve Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği olan

- Çocukların Sosyal Uyum Davranışları Hakkındaki Algılamalarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kuz, T. (2001). Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumların İncelenmesi. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları Başbakanlık Basımevi.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeler, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2), 1-13.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı. (Ünite 2). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları. Eskişehir.
- Metin N. (1992). Okulöncesi dönemde Özürlü Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları. Özel Eğitim Dergisi, 1, 34-36
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- Özsoy, Y., Özyürek, M., Eripek, S. (2002), Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Özel Eğitime Giriş. Ankara: Karatepe yayınları.
- Şahbaz, Ü. (1997). Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



---

## ORTAOKUL 6, 7 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SERA ETKİSİ KONUSUYLA İLGİLİ KAVRAM YANILGILARI

---

Aslıhan HALİLOĞLU<sup>385</sup>, Abdullah AYDIN<sup>386</sup>

### Özet

*Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin sera etkisi konusu ile ilgili kavram yanlışlarını tespit etmek olmuştur. Çalışma grubunu Kırşehir ili Cacabey Ortaokulu 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Verilerin analizi kısmında yüzde, frekans dağılımına bakılmış ve buna dair veriler üzerinden sonuç değerlendirilmesine gidilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara genel olarak bakıldığında, öğrencilerin sera etkisi arttığında gerçekleşebilecek olaylar ve sera etkisini azaltabilecek olaylar ana başlıklarında ortalama olarak %80'inin kavram yanlışlığına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sera etkisini artırabilecek olaylar ana başlığına ilişkin alt sorularda öğrencilerin yaklaşık olarak %65'inin kavram yanlışlığına sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin sera etkisini artırabilecek olaylar konusunda farkındalıklarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.*

**Anahtar Kelimeler:** Sera etkisi, Kavram yanlışlığı, Ortaokul öğrencileri.

### Giriş

Öğrencilerin kavram yanlışlığına sahip olmadan yani çekirdek inançları gelişmeden önce tespit edilmesi gerekmektedir. İlerleyen yaşlarda ve yanlış öğrenmeler kavram yanlışlığı olarak yerleşince kırılması zor durumlarla karşı karşıya kalınmaktadır. Bunun için öğrencilerin bilgileri yeniyen kavram yanlışlıkları oluşturmalarını engellemek ve var olan yanlışlıkları ortaya çıkarmak amacıyla bu çalışma önemlidir.

### Amaç

Öğrenciler, okulda öğrendikleri konuları içselleştirirken çeşitli yanlış anlamalarla kavram yanlışlığıyla öğrenebilirler. Bunun nedeni olarak öğrencilerin sahip oldukları yaşam tarzı, mevcut öğrenmeleri, sosyal medya kanalları gibi durumlar gösterilebilir. Yanlış öğrenmelerin kavram yanlışlığı olarak yıkılamayan tabu haline dönüşmemesi için, yanlış öğrenmenin başında tespit edilmesi ve bu yanlış öğrenmenin giderilmesi gerekmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı, ortaokul 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin sera etkisi konusuyla ilgili kavram yanlışlıklarını tespit etmektir.

### Araştırma Yöntemi ve Veri Analizi

---

385

386

Bu çalışmanın yöntemini tarama modelinden, kesitsel tarama modeli oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, Milli Eğitim Bakanlığı, Kırşehir İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, Cacabey Ortaokulunun 6. , 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 148 öğrenci random yolla dahil edilmiştir. Verilerin analizi sırasında 25 öğrenciden elde edilen veriler güvenilir bulunmadığı için, çalışmaya dahil edilmemiş, dolayısıyla analiz bölümüne 123 öğrenciden elde edilen verilerle devam edilmiştir. Bu çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yönteminin alt başlığı uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Zamanın kısıtlılığı nedeniyle bu çalışmada, kolay ulaşılabilir(uygun) örneklem yönteminden faydalanılmıştır. Bu bağlamda 123 kişinin katıldığı bu çalışmada, 76 (%61,8) kız öğrenci, 47 (%38,2) erkek öğrenci vardır. Analiz sonuçları bulgular kısmında sunulmuştur.

### **Bulgular**

Çalışmanın alt problemlerinde; cinsiyet ve sınıf değişkeni üzerinde durulmuştur. Gerekli analizler yapıldığında bu değişkenlerle ilgili anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sınıf değişkeni ve cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı farklılık çıkmadığı için çalışmanın bu bölümünde kapsam değişikliğine gidilmiştir. Soruların frekans analizine bakılarak, hangi konuyla ilgili kavram yanlışlığı olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 1. Sera Etkisi Arttığında Gerçekleşebilecek Olaylar**

<b>SORU 1</b>		
	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
<b>Kesin doğru</b>	42	%34,1
<b>Doğru olabilir</b>	34	%27,6
<b>Bilmiyorum</b>	18	%14,6
<b>Yanlış olabilir</b>	9	%7,3
<b>Kesinlikle yanlış</b>	20	%16,3
<b>Toplam</b>	<b>123</b>	<b>%100</b>

Tablo 1 incelendiğinde, “İnsanların yiyeceklerden zehirlenmesi” ifadesiyle ilgili 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin %34,1’i kesin doğru, %27,6’sı doğru olabilir, %14,6’sı bilmiyorum, %7,3’ü yanlış olabilir cevabını verirken, sadece %16,3’ü doğru yanıt olan kesinlikle yanlış yanıtını vermiştir. Buna göre öğrencilerin %83,7’sinin kavram yanlışlığı olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 2. Sera Etkisini Daha Fazla Artırabilecek Olaylar**

<b>SORU 8</b>		
	Frekans	%
<b>Kesin doğru</b>	41	%33,3
<b>Doğru olabilir</b>	30	%24,4
<b>Bilmiyorum</b>	31	%25,2
<b>Yanlış olabilir</b>	14	%11,4
<b>Kesinlikle yanlış</b>	7	%5,7
<b>Toplam</b>	123	%100

Tablo 2 incelendiğinde, “Akarsu ve nehirlere boşaltılan atıklar” ifadesiyle ilgili 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin %24,4’ü doğru olabilir, %25,2’i bilmiyorum, %11,4’ü yanlış olabilir, %5,7’si kesinlikle yanlış cevabını verirken, %33,3’ü doğru yanıt olan kesin doğru yanıtını vermiştir. Buna göre öğrencilerin %66,7’sinin kavram yanlışlığı olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3. Sera Etkisini Azaltabilecek Olaylar**

<b>SORU 15</b>		
	Frekans	%
<b>Kesin doğru</b>	23	%18,7
<b>Doğru olabilir</b>	31	%25,2
<b>Bilmiyorum</b>	27	%22,0
<b>Yanlış olabilir</b>	13	%10,6
<b>Kesinlikle yanlış</b>	29	%23,6
<b>Toplam</b>	123	%100

Tablo 3 incelendiğinde, “Termik santraller yerine nükleer santrallerin kullanılması” ifadesiyle ilgili 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin %25,2’si doğru olabilir, %22,0’ı bilmiyorum, %10,6’sı yanlış olabilir, %23,6’sı kesinlikle yanlış cevabını verirken, %18,7’si doğru cevap olan kesin doğru yanıtını vermiştir. Buna göre öğrencilerin %81,3’ünün kavram yanlışlığı olduğu tespit edilmiştir.

### **Sonuç**

Çalışmada; sera etkisi arttığında gerçekleşebilecek olaylar, sera etkisini artırabilecek olaylar ve sera etkisini azaltabilecek olaylarla ilgili öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin verdikleri cevaplara genel olarak bakıldığında, öğrencilerin sera etkisi arttığında gerçekleşebilecek olaylar ve sera etkisini azaltabilecek olaylar ana başlıklarında ortalama olarak %80'inin kavram yanlışlığına sahip olduğu tespit edilmiştir.. Sera etkisini artırabilecek olaylar ana başlığına ilişkin alt sorularda öğrencilerin yaklaşık olarak %65'inin kavram yanlışlığına sahip olduğu sonucu çıkmıştır.

Buradan hareketle öğrencilerin sera etkisini artırabilecek olaylar konusunda farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

### **Kaynakça**

Aydın, A. ve Gödek Altuk, Y. (2013). Turkish Science Student Teachers' Conceptions on the States of Matter. *International Education Studies*, 6(5): 104-115.

Aydın, A. (2012). Identifying Prospective Science Teachers' Misconceptions about Greenhouse Effect, Ozone Layer and Acid Rain, *Journal of Balkan Ecology*, 15 (2), 117-125.

---

## ÖĞRETİMDE ÖZERK MOTİVASYON ENVANTERİ (ÖZMOTEN) TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

---

Abdurrahman TANRIÖĞEN<sup>387</sup> , Tamer SARI<sup>388</sup>

### ÖZET<sup>389</sup>

*Bu araştırmada Roth (2007) tarafından Deci ve Ryan (1989)'ın Öz Belirleme Teorisine dayanarak geliştirilen Eğitimde Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda, 16 madde ve 4 alt boyuttan oluşan Türkçe formu elde edilmiştir. Ölçek 5'li likert tipi olup, ölçekten en az - 48 en yüksek + 48 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanın artması öğretmenlerin öz belirlemeye dayalı motivasyon düzeylerinin arttığı anlamına gelirken ölçekten alınan puanın azalması öğretmenlerin öz belirlenmemiş motivasyon düzeylerinin arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach  $\alpha$ ) her bir alt boyut için hesaplanmış, Dışsal düzenleme için .86 İçse yansıtılmış düzenleme için .74 Özdeşleştirilmiş düzenleme için .88 ve İçsel Düzenleme için .77 olarak bulunmuştur. Ardından, Envanterinin özgün formunun faktör yapısının Türkçe formunun yapı geçerliliğini incelemek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve elde edilen uyum değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Bu kapsamda geliştirilen "Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri" nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak alana katkı sunacağı söylenebilir.*

### ABSTRACT

*In this study, it was aimed to adapt the Autonomous motivation for teaching to Turkish by Roth et al. (2007). As a result of the adaptation study, The Turkish form consisting of 16 items and 4 sub-dimensions was obtained. The point of scale, which is 5-point Likert type, the minimum-48- the highest + 48 points can be obtained. Increasing the score obtained from the scale means that the self-determined motivation level of teachers is increased while decreasing the score obtained from the scale means that teachers have nonself-determined motivation levels. The reliability coefficient (Cronbach  $\alpha$ ) of the scale was calculated for each sub-dimension, for the external regulation .86, for the introjected regulation .74, for the identified regulation .88, for the intrinsic regulation .77 was found. Then, confirmatory factor analysis (CFA) was performed to examine the construct validity of the Turkish version of the factor structure of the original form of the Inventory. In this context, it can be said that "Autonomous Motivation Inventory in Teaching, Turkish version" will contribute to the field as a valid and reliable scale.*

### GİRİŞ

Bir eğitim sisteminin kendisinden beklenen işlevleri yerine getirmesinde en önemli unsur üretim alt sistemi olan okullardır. Okullarda verilen eğitimin kalitesini ve niteliğini etkileyen faktörlerin başında ise öğretmenler gelmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, eğitimin ve okulun amaçlarını benimsemeleri, işlerini severek yapmaları, belirlenen amaçlar

---

<sup>387</sup> Prof. Dr. Pamukkale Üniversitesi atogen@pau.edu.tr

<sup>388</sup> Öğr. Gör. Pamukkale Üniversitesi tamersari@pau.edu.tr

<sup>389</sup> Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi BAP birimi tarafından **2018KKP135** numaralı proje ile desteklenmiştir.)



Envanterin geliştirilmesi aşamasında ele alınan dört motivasyon türüne göre ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin belirli ortak görevleri dikkate alınarak iki ana durum oluşturulmuştur örneğin, “Öğrencilerle bireysel görüşmelere zaman ayırdığımda, bunu yapıyorum çünkü...” ve diğer durum, öğretmenlerin genel olarak emek harcadığı durumlardan biri ele alınmıştır “bir öğretmen olarak işime çaba harcarım, bunu yapıyorum çünkü...” (Roth ve diğerleri., 2007, s.766) şeklinde maddeler oluşturulmuştur.

Envanterin geliştirilmesi sürecinde Roth ve diğerleri tarafından, dört motivasyon türünü temsil eden dört farklı cevap oluşturulmuş. Her bir motivasyon alt grubu için iki olmak üzere toplam sekiz cevap hazırlanmış. Öğretmenlere 5 puanlık bir envanter kullanarak her bir cevaba ne ölçüde katıldıklarını belirtmelerini istemişlerdir. Çeşitli motivasyonları temsil eden örnek cevaplar: dışsal düzenleme (“..... .çünkü ailelerin memnun olmalarını istiyorum, böylece şikayet etmezler”), içe yansıtılmış düzenleme (“...., çünkü aksi takdirde kendimi suçlu hissedirim”), özdeşleştirilmiş düzenleme ( “.... çünkü çocukları önemseydiğimi hissetmek benim için önemli”) ve içsel düzenleme (“... çünkü farklı öğrenciler için özgün çözümler bulmayı seviyorum”). Her motivasyon dört maddeyle değerlendirilmiştir. Öğeler, dört motivasyon türüne karıştırılarak aynı motivasyon türünü temsil eden maddeler bir arada gruplandırılmamıştır. Dört motivasyon alt ölçeği için Cronbach'ın alfa katsayıları .68 ila .76 arasında hesaplanmıştır (Roth ve diğerleri, 2007, s.766). Envanter toplamda 16 madde ve 4 alt boyuttan oluşmuştur. 5’li likert tipi puanlamaya sahiptir. Envanterde ters madde bulunmamaktadır. Roth ve diğerleri, (2007) tarafından geliştirilen Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri (ÖZMOTEN) (Autonomous Motivation for Teaching) için elektronik posta yoluyla gerekli uyarılama izni alınarak uyarılama çalışmalarına başlanmıştır.

## YÖNTEM

Roth ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri’nin Türkçe’ye uyarlanmasında alan yazındaki öneriler de dikkate alınarak (Hinkin, Tracey, & Enz, 1997), (DeVellis, 2014), (Seçer, 2015), (Güngör, 2016), (Carpenter, 2018) aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

1. Gerekli izinlerin alınması
2. Çeviri çalışması
3. Dil geçerliliği çalışması
4. Pilot uygulama

## 5. Yapı Geçerliliği çalışması

## 6. Güvenirlilik çalışması

Ölçek uyarlama çalışmasının en önemli aşamalarından biri şüphe yok ki ölçeğin çeviri işleminin yapıldığı aşamadır (Seçer, 2015, s.68). Bu kapsamda İngilizce orijinalinde yer alan ifadeler İngilizce diline hakim yedi öğretim üyesi, Türkçe dil bilim uzmanı iki öğretim üyesi ve alandan dört öğretim üyesinden oluşan uzmanlar grubu tarafından uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlamasının gerçekleştirmek için en az iki Türkçe ve Türk dili uzmanı, en az 6 İngilizce uzmanı ve en az iki alan uzmanı (Seçer, 2015, s.68) gerekliliği sağlanmıştır. Yedi ayrı çeviri formu bir araya getirilerek tek form şeklinde düzenlenmiş ve uygun olan çevirilerin belirlenmesi ve yeni öneriler için tekrar Türkçe dil bilim uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Elde edilen çeviri formu alan uzmanlarınca anlamsal, deneyimsel, deyimsel ve kavramsal açıdan eşitliğin sağlanıp sağlanmadığı bakımından kontrol edilmiştir. Yapılan uyarlama çalışmasında uzman görüşü doğrultusunda Türk kültürünün özelliği de dikkate alınarak ifadeler belirlenmiştir. Motivasyon üzerinde ulusal kültür etkisini ortaya koyan araştırmalarda (Demir & Okan, 2009, s.137) Türk toplumunun diğer toplumlardan motivasyon algısı bakımından farklılaştığı belirtilmiştir. Bu kültürel farklılık dikkate alınarak maddelerin birebir çevirisi yapılmamış, Türk kültürüne özel de ise okul örgütlerine anlamsal olarak uygunluğu dikkate alınmıştır. Bu sebeple çalışmada geri çeviri yöntemine başvurulmamıştır. Envanter formunun son hali Türkçe ifadelerin anlaşılır olup olmadığını belirlemek için tekrar Türkçe dil uzmanlarına incelenmiş ve anlaşılır olduğu kabul edilen envanter uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

## ÖLÇME ARACI

Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri, Roth ve diğerleri (2007) tarafından Deci, Ryan ve Connell (1989) çalışmaları dikkate alınarak geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali 16 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır.

### Ölçek Boyutları:

- **Dışsal düzenleme,**

*İnsanların davranışlarının sebebi ödül almak veya cezadan kaçınmaktır. Bu düzenleme çoğunlukla kontrol edilen durumlarda gerçekleşir ve insanların ilgileri dikkate alınmaz.*



- **İçe yansıtılmış düzenleme,**

*Bu düzenlemede yine kontrol var ancak dış düzenleme kadar değil, kısmen daha az bir kontrol söz konusu. İnsanlar ya suçluluk duygusundan kaçınmak ya da onay duygusuna ulaşmak istedikleri için faaliyetlerde bulunurlar.*

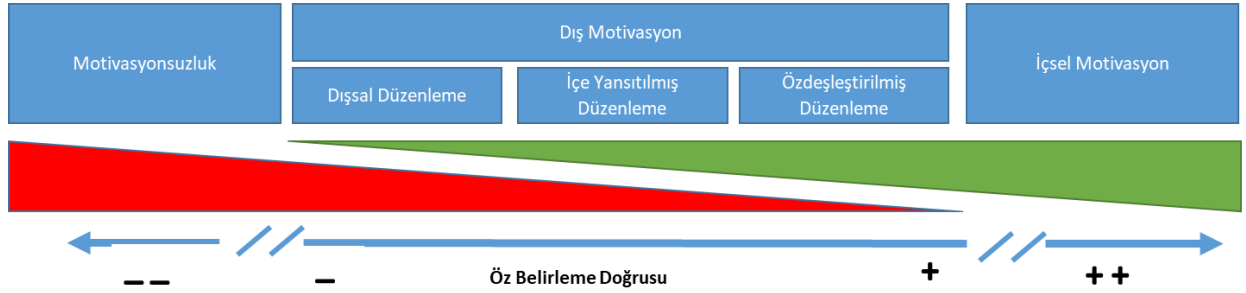
- **Özdeşleştirilmiş düzenleme**

*Bu düzenleme, bir önceki seviyeye göre daha az kontrollü ve daha özerktir. Bu düzenlemeye göre, insanlar amaçlarına ulaşmak için değerli veya önemli olduklarını düşündüklerinde eylemlerde bulunurlar.*

- **İçsel düzenleme**

*İçsel motivasyona sahip insanlar, kendi başına eylemin doğasında var olan tatmini elde etmek için bir etkinlikte bulunurlar Örneğin, “Bu görevi ilginç veya keyifli olduğu için yapıyorum.*

Her motivasyon dört maddeyle değerlendirilmiştir. Öğeler, dört motivasyon türüne karıştırılarak aynı motivasyon türünü temsil eden maddeler bir arada gruplandırılmamıştır. Dört motivasyon alt ölçeği için Cronbach'ın alfa katsayıları .68 ila .76 arasında hesaplanmıştır (Roth ve diğerleri, 2007). Envanter 5'li likert tipi puanlamaya sahip olup envanterde ters madde bulunmamaktadır.



**Şekil 2.** Öz Belirleme Doğrusu Puanlama Kriterleri (R. Ryan & Deci, 2000,)'den yararlanmıştır)

Envanter kullanımı amaca göre 4 alt boyut veya Dışsal Düzenleme ve İçe Yansıtılmış Düzenleme ifadelerinden oluşan 8 maddelik Dışsal Motivasyon için bir boyut ve Özdeşleştirilmiş Düzenleme ve İçsel Düzenleme ifadelerinden oluşan 8 madde İçsel Motivasyon için ikinci boyut olarak alınıp kullanılabilir (Roth ve diğerleri, 2007). Envanterin toplam puanını almak ve yorumlamak için ise dört alt boyutun ortalamaları alındıktan sonra sırasıyla Dışsal Düzenleme (-2), İçe Yansıtılmış Düzenleme (-1), Özdeşleştirilmiş Düzenleme (+1) ve İçsel Düzenleme (+2) çarpımı ile elde edilen ağırlıklar toplanarak ölçek toplam puanı

alınır. Elde edilen sonuç (-) motivasyon yokluğu olarak değil motivasyonun dışsal olduğu anlamına gelir ve (+) toplam puan motivasyon türünün içsel olduğu şeklinden yorumlanmalıdır.

## ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırma iki farklı çalışma grubuyla yürütülmüştür. Pilot uygulama için çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Denizli İlinde görev yapmakta olan 118 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen verilerle iç tutarlılık ve madde toplam korelasyon değerleri incelenmiştir. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye genlinde farklı bölgelerde görev yapmakta olan, araştırmaya çevrimiçi olarak katılan 304 öğretmen oluşturmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci çalışma grubundan elde edilen verilerle Cronbach'ın alfa katsayıları ve madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. İkinci çalışma grubundan elde edilen verilerle yapı geçerliliği kapsamında DFA yapılmış, ölçüt geçerliliği kapsamında, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri arasında pearson çarpım moment korelasyon analizi yapılmıştır.

## BULGULAR

### 1. Çeviri Çalışması

“Autonomous Motivation for Teaching” ölçeğinin Türkçe’ ye uyarlanma izni için sorumlu yazar Guy Roth ile elektronik posta aracılığı ile iletişime geçilmiş ve çalışmanın amacı anlatılarak gerekli uyarlanma izni alınmıştır.

Çeviri çalışmasının ikinci aşamasında ölçek maddeleri Türkçe’ ye çevrilmiştir. Bu çevirinin Türkçe’ ye uygunluğu, anlam bütünlüğü ve dil geçerliliğini sağlamak için branşı İngilizce<sup>1390</sup> olan 2 Öğretim Üyesi ve 9 Öğretim Görevlisi belirlenmiş ve yapılan çeviri çalışmaları Doktoralarını Yurtdışında İngilizce olarak yapan 2 Eğitim Bilimleri Öğretim Üyesi ile incelenmiştir. İnceleme esnasında çevirilerdeki benzerliklerden ziyade çevirilerin birbirinden farklılaştığı noktalar işaretlenerek belirlenmiş ve bu farklılıkların nedenleri sorgulanmıştır. Farklılıkların nedenlerinin anlaşamadığı durumlardan uzmanlara tekrar dönülerek bilgi alınmıştır.

---

<sup>390</sup> Bu uzmanların seçiminde aranan nitelikler şunlardır: Türkçe ve İngilizceyi iyi derecede bilmek, İngilizce yayın yapabilme yeterliğine sahip olmak, yurt dışında akademik tecrübeye sahip, lisansüstü eğitimini tamamlamış olmak.

## 2. Dil geçerliliği çalışması

Elde edilen geri bildirimlere göre düzenlenen maddeler 2 Öğretim üyesinden (Türkçe Dil Bilim ve Türkçe Öğretimi alanından) maddelerin anlatım ve imla kuralları açısından ve ayrıca Türk Kültürüne uygunluğunu incelemişlerdir. Uzmanlardan alınan dönütlere göre maddeler yeniden düzenlenmiş ve ölçeğe son hali verilmiştir.

## 3. Pilot uygulama

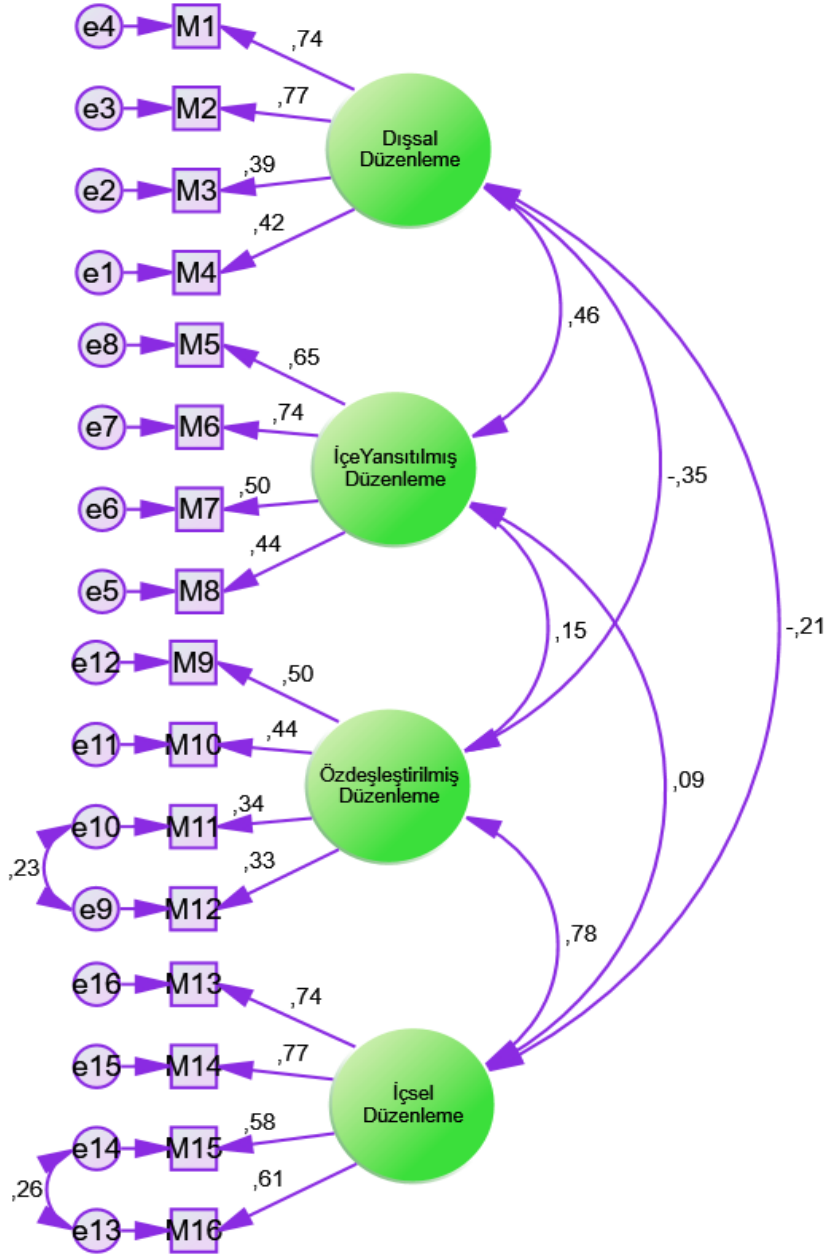
Bir ölçme aracının, bir mantıksal ağda (nomological network) hipotezleri test etmek için kullanılmasından önce, ölçek maddelerinin hedef katılımcılar tarafından kolayca okunabilir ve anlaşılabilir olduğunu belirlemek için ön veya pilot çalışmaların yapılması önerilmektedir (Stone-Romero, 1994). Ölçek maddelerinin netliğini ve anlaşılabilirliğini incelemek için 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Denizli İlinde görev yapmakta olan 118 öğretmenle madde inceleme pilot çalışması gerçekleştirildi. Her öğretmenden, tüm maddeleri cevaplamaları, belirsiz veya farklı anlamlara gelebilecek öğelere odaklanmaları ve gerektiğinde anketin üzerine notlar veya yorumlar yazmaları rica edilmiştir. Elde edilen verilerle ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach'ın alfa katsayıları ve madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar **Tablo 1.** de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin Cronbach'ın alfa katsayıları ve madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar

Alt Boyutlar	Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Cronbach Alfa
Dışsal düzenleme	M1	,742**	.86
	M2	,627**	
	M3	,647**	
	M4	,698**	
İçe yansıtılmış düzenleme	M5	,649**	.74
	M6	,711**	
	M7	,691**	
Özdeşleştirilmiş düzenleme	M8	,552**	.88
	M9	,679**	
	M10	,522**	
	M11	,700**	
İçsel düzenleme	M12	,722**	.77
	M13	,603**	
	M14	,775**	
	M15	,675**	
	M16	,685**	

#### 4. Yapı Geçerliliği çalışması

Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin özgün formunun faktör yapısının Türkçe formunun yapı geçerliliğini incelemek üzere 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan 304 öğretmenden oluşan bir grup üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin veriler Şekil 4.'de görüldüğü gibidir.



Şekil 3. Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

**Tablo 2.** *Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum Değerleri*

$\chi^2/Sd$	RMSEA	SRMR	CFI	TLI(NNFI)
231,249/ 96= 2,409	0,068	0,066	0,95	0,95

Tablo 2. incelendiğinde elde edilen uyum değerlerinin  $\chi^2/Sd$  oranının, RMSEA, SRMR, CFI, TLI ve değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Bu durumda Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin birinci düzey faktör yapısının doğrulandığı söylenebilir.

### 5. Güvenirlilik çalışması

Güvenirlilik çalışması kapsamında %27'lik alt ve üst grupların puanları arasındaki madinadarlığa bakılmıştır. Eğer madde ayıt edici ise alt ve üst grupların madde puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olması gerekmektedir (Erkuş 2012). alt ve üst grupların t testi sonuçları Tablo 3.'de sunulmuştur.

**Tablo 3.** *Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin Alt ve Üst %27'lik Grupların t-Testi Sonuçları*

Madde No	t	p
M1	10,706	,000
M2	7,651	,000
M3	17,123	,000
M4	24,655	,000
M5	19,341	,000
M6	19,961	,000
M7	26,024	,000
M8	23,679	,000
M9	17,049	,000
M10	23,209	,000
M11	20,056	,000
M12	14,205	,000
M13	16,809	,000
M14	28,649	,000
M15	19,500	,000
M16	12,362	,000

## 6. Ölçüt Geçerliliği

**Tablo 4.** Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğine ilişkin Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Düşük Başarı Hissi	Dışsal Düzenleme	İçe Yansıtılmış Düzenleme	Özdeşleştirilmiş Düzenleme	İçsel Düzenleme
Duygusal Tükenme	1						
Duyarsızlaşma	,540**	1					
Düşük Başarı Hissi	,680**	,632**	1				
Dışsal Düzenleme	,520**	,480**	,470**	1			
İçe Yansıtılmış Düzenleme	,620**	,540**	,620**	,460**	1		
Özdeşleştirilmiş Düzenleme	,730**	,630**	,590**	-,350**	,150*	1	
İçsel Düzenleme	,810**	,720**	,750**	-,210*	,090*	,780**	1

\*\*P< .01

Tablo 4. incelendiğinde, Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri alt boyutları ile Maslach Tükenmişlik ölçeği alt boyutları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Envanterin eşdeğer ölçek geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

## SONUÇ

Bu kapsamda, bu araştırmada Roth (2007) tarafından Deci ve Ryan (1989)'ın Öz Belirleme Teorisine dayanarak geliştirilen Eğitimde Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır.

Yapılan uyarlama çalışması sonucunda, 16 madde ve 4 alt boyuttan oluşan Türkçe formu elde edilmiştir. Ölçek 5'li likert tipi (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Orta Düzeyde Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum) derecelendirmeye sahip olup, ölçekten en az - 48 en yüksek + 48 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanın artması öğretmenlerin öz belirlemeye dayalı motivasyon düzeylerinin arttığı anlamına gelirken ölçekten alınan puanın azalması öğretmenlerin öz belirlenmemiş motivasyon düzeylerinin arttığı anlamına gelmektedir.

Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach  $\alpha$ ) her bir alt boyut için hesaplanmış, Dışsal düzenleme için .86 İçe yansıtılmış düzenleme için .74 Özdeşleştirilmiş düzenleme için .88 ve İçsel Düzenleme için .77 olarak bulunmuştur.

Ardından, Envanterinin özgün formunun faktör yapısının Türkçe formunun yapı geçerliliğini incelemek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve elde edilen uyum değerlerinin  $\chi^2/Sd$  oranının 231,249/ 96= 2,409, RMSEA 0,068, SRMR 0,066, CFI 0,95, TLI(NNFI) 0,95 hesaplanmış ve değerlerin kabul edilebilir olduğu görülmüştür.

Ölçekte yer alan maddeler, alan yazında yapılan ilgili çalışmalardaki araştırma sonuçlarıyla uyum göstermektedir (Karabenick, Stuart A., Conley, 2011), (Dawson, 2012), (Recepoglu, 2017), (Yazıcı, 2015) bu açıdan ölçeğin kapsam geçerliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Alan yazında, Öğretmen Motivasyonu ile ilgili çalışmalar olmakla birlikte Öğretmenlerin Özerk Motivasyonlarını belirlemeye dönük bir ölçme aracının olmadığı görülmektedir. Bu kapsamda geliştirilen “Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri” nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak alana katkı sunacağı söylenebilir.

#### KAYNAKÇA

- Carpenter, S. (2018). Ten Steps in Scale Development and Reporting: A Guide for Researchers. *Communication Methods and Measures, 12*(1), 25–44. <http://doi.org/10.1080/19312458.2017.1396583>
- Dawson, H. (2012). *Teachers' Motivation and Beliefs in a High-Stakes Testing Context*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1988). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. *Contemporary Sociology, 17*(2), 253. <http://doi.org/10.2307/2070638>
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar*. (T. Totan, Ed.) (3rd ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2012). Varolan Ölçek Geliştirme Yöntemleri ve Ölçme Kuramları Psikolojik Ölçek Geliştirmede Ne Kadar İşlevsel : Yeni Bir Öneri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 3*(2), 279–290.
- Güngör, D. (2016). Psikolojide ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması kılavuzu. *Türk Psikoloji Yazıları, 19*(38), 104–112. Retrieved from <http://www.turkpsikolojidergisi.com/PDF/TPY/38/07.pdf>
- Hinkin, T. R., Tracey, J. B., & Enz, C. A. (1997). Scale construction: Developing reliable and valid measurement instruments. *Journal of Hospitality & Tourism Research, 21*(1), 100–120. <http://doi.org/10.1177/109634809702100108>
- Karabenick, Stuart A., Conley, A. (2011). Teacher motivation for professional development. *Math and Science Partnership - Motivation Assessment Program, 1–33*. <http://doi.org/10.1177/019263658206645804>
- Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları

- Luthans, F. (2012). *Organizational Behavior an evidence-based approach. Organizational behavior: an edivence-based approach* (12th ed.).
- Recepoğlu, S. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz yeterlik Algıları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ.
- Robbins, S. P., & Timothy A, J. (2013). *Örgütsel Davranış*. (İnci ERDEM, Ed.) (14th ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <http://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Seçer, İ. (2015). *Psikoloji Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stone-Romero, E. F. (1994). Construct validity issues in organizational behavior research. In J. Greenberg (Ed.), *Organizational behavior: The state of the science* (pp. 155-179). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Yazıcı, H. (2015). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları Ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33–46.



---

## OKUL YÖNETİCİLERİNİN MÜZAKERE BECERİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN MUHALİF DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

---

Serkut SARIÇAY<sup>391</sup>, Kazım ÇELİK<sup>392</sup>

*Okulun paydaşları arasında okul yöneticileri ve öğretmenler önemli bir yere sahiptir. Okul yöneticilerinin sahip olacağı yeterlilikler okulun iyi şekilde yönetilmesinin yanında öğretmenlerin davranışlarında da etkili olmaktadır. Bu araştırmada öncelikle öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin müzakere becerilerini belirlemek ve öğretmenlerin okullardaki muhalif davranış düzeylerini saptamak amaçlanmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin müzakere beceri düzeyleri ile öğretmenlerin okullarda muhalif davranış sergileme düzeyleri arasındaki ilişkiyi gözler önüne sermek hedeflenmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesindeki bir diğer amaç da okul yöneticilerinin müzakere becerilerinin öğretmenlerin muhalif davranış göstermeleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.*

*Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Afyonkarahisar İli'ne bağlı Dazkırı, Başmakçı ve Evciler ilçelerinde görev yapmakta olan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırma kapsamında 203 öğretmenden veri toplanmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde öncelikle çarpıklık (skewness) - basıklık (kurtosis), ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Ayrıca uygunluk durumuna göre Independent Samples T-Test, One way anova, Pearson korelasyon testi ve basit doğrusal regresyon testleri uygulanmıştır.*

*Araştırma sonucuna göre öğretmenler okullarda nadir olarak muhalif davranış sergilemektedir. Öğretmenler okul yöneticilerinin müzakere becerilerini yeterli olarak algulamaktadırlar. Okul yöneticilerinin müzakere becerileri arttıkça öğretmenlerin muhalif davranışları azalmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin müzakere becerileri, öğretmenlerin muhalif davranışlarının oluşmasında etkilidir. Yani okul yöneticilerinin müzakere becerileri öğretmenlerin muhalif davranışları ile hem ilişkili hem de muhalif davranışlar üzerinde etkilidir.*

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel muhalefet, müzakere, okul yöneticisi, okul örgütü

### THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS' NEGOTIATION SKILLS AND TEACHERS' DISSENT BEHAVIORS

*Teachers and school administrators have important role at the schools. The qualifications that school administrators will have are influencing teachers' behavior as well as managing the school well. In this research, it was aimed to determine the negotiating skills of the school administrators and to determine the level of the teachers' dissent behaviour in the schools, according to the opinions of the teachers. It is also aimed to reveal the relationship between the level of negotiating skills of school administrators and the level of dissent behavior of*

---

<sup>391</sup> Öğretmen, MEB, serkut2247@hotmail.com

<sup>392</sup> Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, kcelik@pau.edu.tr

*teachers in schools. Another aim of the study is to find out whether the school managers' negotiation skills have any influence on the teachers' dissent behavior.*

*It is used in quantitative research methods in the research. The survey covers elementary, secondary and high school teachers working in Dazkırı, Başmakçı and Evciler districts of Afyonkarahisar province. Datas were collected from 203 teachers by random sample method.*

*According to the results of the research, the teachers show dissent behavior rarely in the schools. Teachers think that the negotiating skills that school administrators have are sufficient. The negotiating skills of school administrators are related to the dissent behavior of teachers. As negotiating skills of school administrators increase, dissent behavior of teachers decreases. Also, the ability of school administrators to negotiate is influential in the formation of dissent behavior of teachers.*

**Keywords:** *Organizational Dissent, negotiation, school administrator, school organization*

### **Problem Durumu**

Okul özgün toplumsal bir sistem ve formal bir örgüttür (Aydın, 2014, s.184). Okulların bir arada yaşayan insanların toplumsallaşmaları sürecine katkı sağlayan önemli örgütler olduğu söylenebilir. Tıpkı diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da farklı fikirler bir arada bulunur. Bu farklılıklar yeri geldiğinde okul örgütünün amacına ulaşmasını engelleyebilir.

Okul örgütünün etkili biçimde yönetilmesi, okulun amaçlarına ulaşmasında önemli bir yere sahiptir. Etkili okul yönetimi için okul yönetimini etkileyen öğelerin farkında olmak gerekir. Bursalıoğlu'na (2005) göre, okul yönetiminde etkili olan öğeler iç öğeler ve dış öğeler olmak üzere iki gruba ayrılır. İç öğeler okulun yapısında yer alır ve okulu oluşturur. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve diğer personel iç öğeleri meydana getirir. Okul yapısında yer almayan fakat okul yönetimini etkileyen öğeler ise dış öğelerdir. Veliler, okul çevresindeki baskı unsuru olan gruplar ve liderleri, yönetim yapısı, merkez örgütü ve iş piyasası dış öğelerdendir. Okul yöneticisi bu öğelerin ortak çıkarlarının kesiştiği noktadadır. Ortak çıkarların merkezinde bulunan okul yöneticisi gerek aldığı kararlar gerekse uygulamalarıyla ilgili eleştirilere maruz kalabilir. Bu kadar fazla öğeden etkilenen bir örgüt yöneticisinin anlaşmazlıklar ve görüş ayrılıkları ile karşılaşmasının doğal bir durum olduğu söylenebilir.

Okul yönetimini etkileyen temel öğelerden biri de öğretmenlerdir. Öğretmenler birbirleriyle veya okul yöneticileriyle yaşadığı anlaşmazlıklar sonucunda görüş ayrılıkları yaşayabilmektedir. Anlaşmazlıkların ve görüş ayrılıklarının olması yadırganmamalıdır. Ancak okul örgütünde bu anlaşmazlıkların giderilmesi gerekmektedir. Çünkü yaşanan anlaşmazlıklar

okul örgütünün amacına ulaşmasını engelleyebilir. Anlaşmazlıklar sonucu oluşan görüş ayrılıklarının uygun bir zemin oluşturularak giderilmesinde ise yapılacak olan müzakereler büyük rol oynar. Müzakere, iki ya da daha fazla tarafın bir ya da daha fazla konuda karşılıklı olarak kabul edilebilir bir çözüme ulaşması süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Cohen, 2002). Görüş ayrılıklarının büyümesinin engellenmesi veya var olan anlaşmazlıkların giderilmesi için okul yöneticilerinin müzakere becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Müzakere becerilerine sahip olan ve müzakere becerilerini etkin şekilde kullanan okul yöneticileri yaşanacak olan anlaşmazlıkların önüne geçebilir veya yaşanan anlaşmazlıkların giderilmesini sağlayabilir.

Müzakereler günümüzde bireyler arası ve örgütler arası önem sahiptir. Bir müzakere tek başına örgütün geleceğine etki etmeyebilir. Fakat örgütlerde yapılacak müzakereler örgütlerin uzun vadede verimliliğine ve etkililiğine yöne vermektedir (Ertel, 2003). Bu duruma paralel olarak kurum içinde ve kurum dışında yapılan müzakerelerin kurumlara etkisinden de bahsetmek mümkündür. Kurumların etkililiğinin ve verimliliğinin yapılan müzakerelerin başarılı şekilde yönetilmesiyle ilişkili olduğu söylenebilir (Verhandlugen'den aktaran Özgan, Çelik, ve Bozbayındır, 2010).

Örgütsel muhalefet, örgütteki bazı durumlara karşı duyulan hoşnutsuzluğun dile getirilmesi için örgüt üyesinin giriştiği eylemler ve gösterdiği davranışlardır (Kassing, 1997). Örgütlerde muhalefetin oluşmasına neden olan durumlar dokuz temel grupta incelenebilir. Bu nedenler örgüt üyelerine yönelik davranışlar, örgütsel değişme, karar alma ve kararın içeriği, etkisizlik, görev ve sorumluluklar, örgütsel kaynaklar, etik dışı ve hukuk dışı uygulamalar, performans değerlendirme ve zararın engellenmesidir (Kassing & Armstrong, 2002).

Okul yöneticilerinin sahip olacağı müzakere becerileri sayesinde okullardaki farklılıklar okul amaçlarının gerçekleşmesi doğrultusunda bütünleştirebilir. Böylece okulların amaçlarına ulaşmasına katkı sağlanabilir. Okulların amaçlarına ulaşmasında engel teşkil edebilecek öğretmenler tarafından gösterilen çeşitli muhalif davranışlar vardır. Bu muhalif davranışların sebeplerini ortadan kaldırılması veya bu davranışlara neyin sebep olabileceği düşüncelerinden hareketle okul yönetiminin müzakereci yaklaşımının muhalif davranışlarla ilişkili olduğu fikri ortaya çıkmaktadır. Bu ilişkinin derecesini ortaya koymak bu araştırma tarafından hedeflenmiştir. Okul yöneticilerinin sahip olduğu müzakere becerileri ile öğretmenlerin muhalif davranışları arasındaki ilişkiyi bilmek okulların daha etkili biçimde yönetilmesine katkılar sunabilir. Diğer taraftan da öğretmenlerin sergilediği muhalif

davranışlar üzerinde okul yöneticilerinin sahip olduğu müzakere becerilerinin etkisini ortaya çıkarabilir. Esas olarak ise bu alanlarda bilgiler elde etmek okullardaki eğitim ve öğretimin niteliğinin daha da artırılmasının yolunu biraz daha genişletebilir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin müzakere becerileri ile okullardaki örgütsel muhalefet arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırma Afyonkarahisar İli'ne bağlı Dazkırı, Başmakçı ve Evciler ilçelerinde görev yapmakta olan ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerini kapsamaktadır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında 139 Dazkırı, 115 Başmakçı ve 82 Evciler olmak üzere toplam 336 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerden tabakalı örneklem seçme yöntemi ile 203 öğretmenden veri toplanmıştır. Örnekleme oluşturan 203 öğretmenin 62'si ilköğretim, 82'si ortaokul ve 59'u lise öğretmenidir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada elde edilen veriler kişisel bilgi formu ve iki farklı ölçek kullanılarak sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin müzakere becerileri ile ilgili öğretmen görüşleri "Müzakere Becerileri" ölçeği ile sağlanmıştır. Öğretmenlerin muhalif davranışları ile ilgili veriler ise "Muhalefet Davranışları" ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

**Müzakere Becerileri Ölçeği:** "Müzakere Becerileri" Ölçeği Özgan, Çelik ve Bozbayındır tarafından 2011 yılında geliştirilmiştir. Özgan ve diğerleri (2011) müzakere becerilerini ölçmenin okul yöneticilerinin müzakere becerilerini tespit etmek ve okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamak açısından önemli olacağını belirtmiştir. "Müzakere Becerileri" ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,98 olarak tespit edilmiştir. "Güven Ortamı Oluşturma" alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,96; "Çözümün Yana Olma" alt boyutunun güvenilirlik katsayısı ise 0,94'tür. Toplam açıklanan varyans 70,698'dir. Bu bulgular alt boyutların iç tutarlılığına ilişkin güvenilirlik katsayılarının yüksek düzeyde

olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada müzakere becerileri ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,97 olarak belirlenmiştir. Güven ortamı oluşturma alt boyutuna ait olan güvenilirlik katsayısı 0,94; çözümden yana olma alt boyutuna ait olan güvenilirlik katsayısı ise 0,94 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriler ölçeğin hazırlanması sürecinde elde edilen verilerle uyumludur.

**Muhalif Davranışlar Ölçeği:** “Örgütsel Muhalefet” ölçeği Özdemir tarafından 2010 yılında geliştirilmiştir. Araştırmacı, ölçeği kamu genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanmıştır. Bu araştırmada kullanılan “Muhalif Davranışlar” ölçeği, “Örgütsel Muhalefet” ölçeğinin bir alt ölçeğidir.

“Muhalif Davranışlar” ölçeği 24 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek 5’li likert tipinde bir ölçektir. Her madde “hiçbir zaman”, “nadiren”, “ara sıra”, “çoğunlukla” ve “her zaman” şeklinde beş cevap içermektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin muhalif davranışlarını belirlemek için kullanılan “Muhalif Davranışlar” ölçeği üç boyutludur. Birinci boyut örtük muhalefet, ikinci boyut haber uçurma ve üçüncü boyut ise açık muhalefettir. Faktör analizi yapılarak üç boyutun birlikte toplam varyansın % 63,68’ini açıkladığı belirlenmiştir.

Muhalif davranışlar ölçeğinin birinci boyutu olan örtük muhalefet sekiz maddeden oluşmaktadır. Bu faktörün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.88’dir. Bu faktöre ait açıklanan varyans oranı ise % 25.23 olarak belirlenmiştir. Örtük muhalefet boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.60 ile 0.81 arasında değiştiği görülmektedir. Diğer taraftan bu boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları ise 0.54 ile 0.72 arasındadır.

Muhalif davranışlar alt ölçeğinin ikinci boyutu olan haber uçurma beş maddeden oluşmaktadır. Bu boyutun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.87’dir. Haber uçurma boyutuna ait açıklanan varyans oranı ise % 20.29 olarak belirlenmiştir. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.77 ile 0.82 arasında değiştiği görülmektedir. Diğer taraftan boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları ise 0.74 ile 0.79 arasındadır.

Muhalif davranışlar alt ölçeğinin üçüncü boyutu olan açık muhalefet dört maddeden oluşmaktadır. Bu faktörün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.86’dır. Bu boyuta ait açıklanan varyans oranı ise % 18.16 olarak belirlenmiştir. Bu boyutta yer alan maddelerin

faktör yük değerlerinin 0.80 ile 0.84 arasında değiştiği görülmektedir. Diğer taraftan boyutta yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları ise 0.66 ile 0.76 arasındadır.

Bu çalışmada muhalif davranışlar ölçeğine ait olan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,87 olarak belirlenmiştir. Örtük muhalefet alt boyutuna ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,74; haber uçurma alt boyutuna ait olan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,59 ve açık muhalefet alt boyutuna ait olan güvenilirlik katsayısı ise 0,86 olarak tespit edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Ölçeklerle elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık (skewness) - basıklık (kurtosis), ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Her iki ölçeğe ve bu ölçeklerin tüm alt boyutlarına verilen yanıtlara ait çarpıklık-basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında yer aldığı görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 aralığında yer aldığı verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Bu çerçevede araştırma sorularına cevap bulmak için parametrik testlerin kullanılması kararlaştırılmıştır. İkili grup ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi; ikiden fazla olan grup ortalamalarının karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson korelasyon testi ve değişkenlerin birbiri üzerindeki etkisinde basit doğrusal regresyon testi kullanılmıştır.

### **BULGULAR**

Araştırmaya 203 öğretmen katılmıştır. 104 öğretmenin erkek olduğu, 81 öğretmenin 27-31 yaş aralığında olduğu, 127 öğretmenin evli olduğu görülecektir. Ayrıca araştırmaya katılan 81 öğretmenin 1-5 yıllık kıdeme sahip olduğu, 151 öğretmenin herhangi bir sendikaya üye olduğu, 82 öğretmenin ortaokulda görev yaptığı, 73 öğretmenin görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısının 16 ve üzerinde olduğu ve 83 öğretmenin meslek yaşamında 3-4 farklı okulda görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin Muhalif Davranışlar ve Muhalif Davranışların Alt Boyutlarıyla İlgili Betimsel İstatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** *Muhalif Davranışlar ve Müzakere Becerileri ile İlgili Betimsel İstatistikler*

<b>Ölçek ve Alt Boyutları</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
Haber Uçurma	1,83	0,622
Açık Muhalefet	2,95	1,050
Örtük Muhalefet	1,76	0,584
<b>Muhalif Davranışlar Toplam</b>	<b>2,08</b>	<b>0,606</b>
Güven Ortamı Oluşturma	3,38	0,851
Çözümün Yana Olma	3,44	0,890
<b>Müzakere Becerileri Toplam</b>	<b>3,41</b>	<b>0,848</b>

Araştırma sonucuna göre öğretmenler okullarda nadiren muhalif davranış sergilemektedir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin sahip olduğu müzakere becerilerinin yeterli seviyede olduğunu düşünmektedir. Okul yöneticilerinin müzakere becerileri ile öğretmenlerin muhalif davranışları arasındaki ilişkinin Pearson Korelasyon Testi ile Analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Okul Yöneticilerinin Müzakere Becerileri ile Öğretmenlerin Muhalif Davranışları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi ile Analizi*

		Güven Ortamı Oluşturma	Çözümünden Yana Olma	MÜZAKERE BECERİLERİ
Haber Uçurma	r	-0,157*	-0,181**	-0,170*
	p	0,025	0,010	0,015
Açık Muhalefet	r	-0,182**	-0,183**	-0,186**
	p	0,009	0,009	0,008
Örtük Muhalefet	r	-0,245**	-0,248**	-0,252**
	p	0,000	0,000	0,000
MUHALİF DAVRANIŞLAR	r	-0,238**	-0,245**	-0,246**
	p	0,001	0,000	0,000

\*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$

Pearson korelasyon testi yapılarak muhalif davranışlar ölçeğinin tamamı ve alt boyutları ile müzakere becerileri ölçeğinin tamamı ve alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Okul yöneticilerinin müzakere becerileri ve alt boyutları ile öğretmenlerin muhalif davranışları ve alt boyutları arasında zıt yönlü ve düşük bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Okul yöneticilerinin müzakere becerilerinin öğretmenlerin muhalif davranışlarını yordama düzeyine ilişkin yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. *Okul Yöneticilerinin Müzakere Becerilerinin Öğretmenlerin Muhalif Davranışlarını Yordama Düzeyine İlişkin Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi*

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F
Değişken Sabiti	2,67	0,17	-	15,59	0,00	0,25	0,06	12,92
Müzakere Becerileri	-0,18	0,05	-0,25	-3,59	0,00			

Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda okul yöneticilerinin müzakere becerilerinin öğretmenlerin muhalif davranışları üzerinde 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir ( $R^2 = 0,06$ ;  $p < 0.05$ ). Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin muhalif davranışlarına ilişkin toplam varyansın % 6’sının okul yöneticilerinin müzakere becerileri ile açıklandığı görülebilir. Yani okul yöneticilerinin müzakere becerileri, öğretmenlerin muhalif davranışlarının %6’lık bir kısmını açıklamaktadır. Bir başka ifade ile

öğretmenlerin muhalif davranışlarına etki eden faktörlerin içinde okul yöneticilerinin müzakere becerileri %6'lık bir etkiye sahiptir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Öğretmenler okullarda nadiren muhalif davranış sergilendiğini düşünmektedir. Buna sebep olarak ise öğretmenlerin düşüncelerini açık olarak ifade edebilecekleri bir ortamda bulunmaması gösterilebilir. Okul yöneticileri öğretmenlerin görüşlerini açıkça sunmalarını engelleyecek bir tutum sergilediklerinde öğretmenler görüşlerini rahat biçimde dile getiremeyecektir. Ayrıca öğretmenlerin ya muhalefet etmekten kaçındığı ya da muhalefet edecek durumlarla yeterince karşılaşmadığını da söylemek mümkündür. Eğer muhalefeti gerektirecek sebepler ortaya çıkmamışsa muhalefet etmenin gereksiz olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenler haklarına sahip çıkmak ve birtakım olumsuzlukları gidermek yerine kayıtsız kalmayı tercih ederek muhalif davranış göstermekten kaçınıyorsa ortada sorgulanması gereken bir durum var demektir.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin sahip olduğu müzakere becerilerinin yeterli seviyede olduğunu düşünmektedir. Araştırmanın amacına yönelik elde edilen temel sonuç okul yöneticilerinin müzakere becerilerinin öğretmenlerin muhalif davranışları ile ilişkili olduğudur. Bu ilişki öğretmenlerin muhalif davranışlarının azalması için okul yöneticilerinin müzakere becerilerinin artırılması gerektiğine işaret etmektedir. Diğer taraftan okul yöneticilerinin müzakere becerileri, öğretmenlerin muhalif davranışlarının oluşmasında etkiye sahiptir. Yani okul yöneticilerinin müzakere becerileri öğretmenlerin muhalif davranışları ile hem ilişkili hem de muhalif davranışlar üzerinde etkilidir. Bunun sebepleriyle ilgili olarak bazı çıkarımlarda bulunulabilir. Müzakere becerileri yeterli olan yöneticiler anlaşmazlıklardan kaçınmak istemeyebilirler. Çünkü anlaşmazlıkları çözebilecek yeterliliğe sahip olduklarını düşünürler. Bu yüzden açığa çıkmamış, somut olarak görülemeyen ancak her an ortaya çıkmaya müsait olan konular okul yöneticileri tarafından göz ardı edilmez. Hem var olan hem de açığa çıkmamış ancak pusuda bekleyen sorunların okul yönetimi ve öğretmen yararına akılcı şekilde çözümlerinin sağlanması öğretmenlerin gösterdikleri muhalif davranışları azaltabilir. En nihayetinde ise eğitimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlanabilir.

Öğretmenler okul yöneticilerinin müzakere becerilerini yeterli olarak algılamaktadır. Ancak en üst seviyede bir yeterlilikten bahsetmek mümkün değildir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin daha üst seviyede yeterlilik sahibi olması için okul yöneticisi adaylarına müzakere becerileri eğitimi verilebilir.



Okul yöneticilerinin müzakere becerileri öğretmenlerin muhalif davranışları üzerinde sınırlı bir etkiye sahiptir. Bu durum araştırmayla ortaya çıkarılan bir konudur. Bu araştırmayı destekleyecek başka nitelikte araştırmalar yapılarak öğretmenlerin muhalif davranışlarına etki eden diğer faktörler üzerinde de çalışılabilir.

Bu araştırma imkânlar dâhilinde sınırlı bir bölgede gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarının daha genellenebilir olması bakımından daha geniş bölgelerde yapılacak diğer araştırmalarla bu araştırma desteklenebilir. Ayrıca öğretmenlerin branşlarına göre düşüncelerinde farklılaşmaların olup olmadığı konusu da yeni araştırmalara dâhil edilebilir.

## KAYNAKLAR

- Aydın, M. (2014). *Çağdaş Eğitim Denetimi* (6. Baskı ed.). Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi* (10. Baskı ed.). Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (13. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, S. (2002). *Negotiating Skills For Managers*. America: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Çetin, C. (2002). *Müzakere Teknikleri, İlke, Süreç, Uygulama* (1. Baskı ed.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Dolan, J. P. (2006). *Smart Negotiating*. Canada: Entrepreneur Press.
- Ertel, D. (2003). *Turning Negotiation Into a Corporate Capability*. USA: Harvad Business Scholl Publishing Guide to Smart Negotiation.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (28. Baskı ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Kassing, J. W. (1997). Articulating, antagonizing, and displacing: A model of employee dissent. *Communication Studies*, 48(4), 311-332. doi:10.1080/10510979709368510
- Kassing, J. W., & Armstrong, T. A. (2002). Management Communication Quarterly *Someone's Going to Hear About This: Examining the Association Between Dissent-Triggering Events and Employee's Dissent Expressions* (Vol. 16).
- Özdemir, M. (2010). *Ankara İli Kamu Genel Liselerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefete İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, M. (2013). Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri (Ankara İli Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 38(168).

Özgan, H., Çelik, Ç. ve Bozbayındır, F. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Müzakere Becerilerinin İncelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5. cilt, sayı 1-2, 95-103.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*: Allyn & Bacon/Pearson Education.

EYFOR-9 ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU  
DAVETLİ KONUŞMACI PROGRAMI

**EYFOR 9. EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU**  
01-04 KASIM 2018 ANTALYA  
Mirada Del Mar Hotel - KEMER

**ATATÜRK, CUMHURİYET VE EĞİTİM**  
"Atatürk'ün vefatının 80. yılı ve  
Başöğretmenlik ünvanı verilisinin 90. yılı anısına..."

Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği  
T.C. Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi

**01 KASIM 2018 - PERŞEMBE**

**10.00-10.30**

**PROTOKOL KONUŞMALARI**

Murat KOÇALI - EYUDER Başkan V.  
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ - EYOR Akademik Danışmanı  
Dr. Adem ÇİLEK - MEB Bakan Danışmanı - EYFOR 9 Eş Başkanı  
Ahmet ARSLAN – KKTC TÖDER Başkanı  
Prof. Dr. Mehmet Ali BEYHAN - AYK ATAM Başkanı  
Pof. Dr. Mustafa SAFRAN - MEB Bakan Yardımcısı

**10.30-12.00**

**AÇILIŞ PANELİ - Atatürk, Cumhuriyet ve Eğitim**

Moderatör: Prof. Dr. Mehmet Ali BEYHAN - AYK ATAM Başkanı  
Panelistler: Pro. Dr Ömer TURAN - ODTÜ  
Prof. Dr. Neşe ÖZDEN Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN - Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Adnan BOYACI – MEB Öğretmen Yetiştirme ve Gel. Genel Müdürü

**13.30-14.30**

**ÇAĞRILI KONUŞMACI**

Prof. Cheryl Craig, Texas A & M University, Houston Endowed Chair of Urban Education Department of Teaching, Learning and Culture, Collage of Education and Human Development Reciprocal Learning and the Best-Loved Self

**16.00-17.00**

**PANEL - II Okullarda Profesyonel Eğitim Yöneticiliği**

Moderatör: Prof. Dr. Feyzi ULUĞ - Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN -Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK- Doğu Akdeniz Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali BALCI - Ankara Üniversitesi

## 02 KASIM 2018- CUMA

11.45-13.00	<b>PANEL-III</b>	<b>Creating International Communities of Practice: Educational Leadership</b> <b>Başkan :</b> Prof. Özge HACİFAZLIOĞLU - İstanbul Kültür Üniversitesi, ISATT (International Study Association of Teachers and Teaching) Executive Committee, Out Reach Coordinator <b>Panelistler :</b> Prof. Juanjo Mena, University of Salamanca, Spain, ISATT (International Study Association of Teachers and Teaching) Executive Committee, Treasurer Dr. Paul MAGNUSON, Leysin American High School, Switzerland Dr. Tara Ratham, Independent Teacher, ISATT National Representative of India.
14.00-16.30	<b>SEMİNER 1</b>	<b>Başöğretmen</b> Prof. Dr. Ayhan AYDIN - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
15.15-16.30	<b>PANEL-IV</b>	<b>Creating International Communities of Practice: Teacher Education</b> <b>Başkan :</b> Prof. Cheryl Craig - Texas A & M University, Houston Endowed Chair of Urban Education Department of Teaching, Learning and Culture, Collage of Education and Human Development <b>Panelistler :</b> Dr. Marie-Christine Deyrich PhD - Lucian Blaga University of Sibiu, Romania Assoc.prof. Daniela Roxana Andron, PhD - Lucian Blaga University of Sibiu, Romania Dr. Paul Magnuson - Leysin American High School, Switzerland Assoc. Prof. Feyza Doyran - İstanbul Kültür Üniversitesi, ISATT (International Study Association of Teachers and Teaching) Turkey Representative
16.45-17.45	<b>PANEL-V</b>	<b>Türkiye'nin Orta Kademe İşgücü Açığı ve Teknik Liselerde Atılım</b> <b>Başkan :</b> Dr. Yusuf EKİNCİ – TOBB Türkiye Eğitim Meclis Başkanı Prof. Dr. Kemal Varım NUMANOĞLU - MEB Mesleki ve Teknik Eğitim <b>Panelistler :</b> Genel Müdürü Doç. Dr. İlhan DÜLGER –ODTÜ Doç. Dr. Hilmi ÇOLAKOĞLU - MEB Bakan Danışmanı Mustafa AYDIN - Cezeri Yeşil Teknoloji Okul Müdürü
16.45-17.45	<b>WORKSHOP</b>	<b>Teachers and Teaching: Theory and Practice</b> Prof. Cheryl Craig & Prof. Juanjo Mena
16.45-17.45	<b>PANEL-VI</b>	<b>Türkiye, Hollanda ve Belçika Eğitim Sistemleri</b> <b>Başkan :</b> Doç.Dr. Seyfi ÖZGÜZEL -Çukurova Üniversitesi <b>Panelistler :</b> Prof. Dr. Arvi Sepp - Vrije Universiteit Brussel Belgium Prof.Dr. Jeroen Aarsen - SARDES, Utrecht Nederland Prof. Dr. Mustafa ÖZCAN - MEF Üniversitesi
17.00-18.00	<b>SEMİNER 2</b>	<b>Atatürk'ün Bilinmeyen Yönleri</b> Prof Dr. İlnur Güntürkün Kalıpcı

## 03 KASIM 2018- CUMARTESİ

10.45-11.45

### SÖYLEŞİ

**Moderatör:** Müge ARDA - Eğitim Editörü / TV Program Yapımcı ve Sunucusu  
Prof. Dr. Ayhan AYDIN - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ - Okan Üniversitesi  
Dr. Özgür BOLAT- Gazeteci Yazar

12.00-13.00

### PANEL-VII

#### STK'LARIN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE KATKILARI VE ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖRGÜTLENMELERİ

**Başkan :** Prof. Dr. Hayati AKYOL - ULED Başkanı  
**Panelistler :** Cengiz ŞAHİN - PDR Derneği Başkanı  
Talip GEYLAN - Türkiye Eğitim Sen Başkanı  
Dr. Adem ÇİLEK - EYUDER Başkanı

14.00-15.30

### SEMİNER 3

#### Temel Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma

Doç. Dr. Türker TOKER - Uşak Üniversitesi

14.00-15.30

### PANEL VIII

#### STEM'İN MİLLİ EĞİTİM MÜFREDATINA EVRİLMESİ

**Başkan:** Prof. Dr. Gültekin ÇAKMAKÇI - Hacettepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Selçuk ÖZDEMİR - Gazi Üniversitesi  
Seval ORAK - Final Okulları  
Ali Türker - SEBİT

16.45-17.45

### PANEL IX

#### MÜLKİ VE İDARE AMİRLERİNİN LİDERLİK TUTUMLARI

**Başkan:** Prof. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT - Gazi Üniversitesi  
Dr. Hamza AYDOĞDU - MEB Personel Genel Müdürü  
Yüksel ARSLAN- Antalya İl Millî Eğitim Müdürü  
Dr. Nihat BÜYÜKBAŞ - AYK ATAM Başkan Yardımcısı  
Doç. Dr. Ayhan ÖZKAN- Ankara Vali Yardımcısı

17.00-18.00

### PANEL X

#### Yakın Coğrafya Eğitim Sistemleri

**Başkan:** Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK  
Ahmet ARSLAN - KKTC Merkez Kaymakamı / KKTC TÖDER Başkanı  
Abdülislam BAYRAKTAR - IRAK Türmen Eğitimcileri Genel Başkanı  
Vildan BORMAMBET MUSTAFA - Romanya Demokrat Türk Birliği Eğitim Kom. Başk.

18.15-19.30

### PANEL XI

#### Yüksek Öğretimde Uluslararasılaşma ve Eğilimler

**Başkan:** Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR - Başkent Üniversitesi  
Selman ARSLANBAŞ - Kıbrıs İlim Üniversitesi  
Prof. Dr. Muhittin ACAR - Hacettepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK - Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Yüksel KAVAK - TED Üniversitesi2