

10. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

EYFOR X TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

07-10 KASIM 2019 ANTALYA



EYUDER 2019

10. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

07-10 Kasım 2019 ANTALYA

E-ISBN: 978-975-2490-33-8

Kitap, EYFOR 10 'da sunumu yapılan bildirilerin özetleri olup
özetlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir

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

1. Baskı: Aralık 2019, Ankara

İmtiyaz Sahibi

EYUDER

Genel Yayın Yönetmeni

Dr. Adem ÇİLEK

Editörler

Dr. Adem ÇİLEK

Dr. Fatma Nur ÇOBAN

Murat KOÇALI

Dizgi ve Kapak Tasarım

Murat KOÇALI

Gökhan ARIKAN

İletişim

EĞİTİM YÖNETİCİLERİ VE UZMANLARI DERNEĞİ

İnternet: www.eyuder.org.tr

E.ileti: eyuder@gmail.com

İnternet: www.eyfor.org

E.ileti: forumeyfor@gmail.com

DÜZENLEME KURULU

Düzenleme Kurulu Başkanları

Dr. Adem ÇİLEK
EYUDER Başkanı

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
Çukurova Üni. Eğitim Fak. Dekanı

Akademik Danışman

Prof. Dr. Feyzi ULUĞ
Gazi Üniversitesi

İletişim Koordinatörü

Dr. Ferah Güçlü YILMAZ

Prof. Dr.	Songül TÜMKAYA	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Seyfi ÖZGÜZEL	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Birsel AYBEK	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Mükerrem AKBULUT TAŞ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr.	Buket TURHAN TÜRKKAN	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr.	Ferah GÜÇLÜ YILMAZ	<i>EYUDER</i>
Dr.	Ebru DEMİR	<i>EYUDER</i>
Dr.	Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK	<i>EYUDER</i>
Dr.	Çiğdem ŞAHİN	<i>EYUDER</i>
Dr.	Fatma Nur ÇOBAN	<i>EYUDER</i>

EYFOR X Koordinatörler Kurulu

Prof. Dr.	Seyfi ÖZGÜZEL	<i>Uluslararası Katılım Koordinatörü</i>
Prof. Dr.	Özge HACİFAZLIOĞLU	<i>Uluslararası Katılım Koordinatörü</i>
Dr.	Ferah GÜÇLÜ YILMAZ	<i>Uluslararası Katılım Koordinatörü</i>
	Murat KOÇALI	<i>Yazılım Koordinatörü</i>
	Gökhan ARIKAN	<i>Yazılım Koordinatörü</i>
	Bayram ARSLANOĞLU	<i>Lojistik Koordinatörü</i>
	Nihan ÇAĞLAR	<i>Sosyal Medya Koordinatörü</i>
	Kerem ÇİÇEKÇE	<i>Sosyal Medya Koordinatörü</i>
	Gamzegül ENGİN	<i>Kongre Desk Koordinatörü</i>
	Serdar HALİS	<i>Panel ve Oturumlar Koordinatörü</i>
Dr.	Çiğdem ŞAHİN	<i>Çeviri Koordinatörü</i>
	Pınar ULUTAŞ	<i>Çeviri Koordinatörü</i>
	Ayşe Burçak ÇELİK	<i>Kayıt ve İletişim Koordinatörü</i>
	Ayşegül ERÖZYÜREK	<i>Kayıt ve İletişim Koordinatörü</i>
Dr.	Ebru DEMİR	<i>Program Kontrol Koordinatörü</i>
	Gamzegül ENGİN	<i>10 Kasım Program Koordinatörü</i>
	Murat KOÇALI	<i>Yayımlar Koordinatörü</i>
	Nazan ŞENER	<i>Ödül Gecesi Koordinatörü</i>
	Murat KOÇALI	<i>Ödül Gecesi Koordinatörü</i>
	Ayşegül ERÖZYÜREK	<i>Ödül Gecesi Koordinatörü</i>
	Ümran GÜLER	<i>Karadeniz Bölge Koordinatörü</i>
	Ayşegül ERÖZYÜREK	<i>Karadeniz Bölge Koordinatörü</i>
	Fatma KILIÇ	<i>Akdeniz Bölge Koordinatörü</i>
	Ömür DAŞ	<i>Ege Bölge Koordinatörü</i>
	Veysi BOZKURT	<i>Güneydoğu Anadolu Bölge Koordinatörü</i>
	Mustafa AYDOĞAN	<i>Doğu Anadolu Bölge Koordinatörü</i>
	Zeynep BOZTEPE	<i>İç Anadolu Bölge Koordinatörü</i>

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Yusuf CERİT	<i>Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Melek ÇAKMAK	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Gökmen DAĞLI	<i>Girne Üniversitesi</i>
Prof. Dr. İlhan GÜNBAI	<i>Akdeniz Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Betül KARAGÖZ YERDELEN	<i>Giresun Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI	
Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN	<i>Akdeniz Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Seyfi KENAN	<i>Marmara Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU	<i>Siirt Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU	<i>Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Juanjo MENA	<i>University Of Salamanca</i>
Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN	<i>Marmara Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Selim ÖZARSLAN	<i>Fırat Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Aycan Çiçek SAĞLAM	<i>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi</i>
Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU	<i>Adnan Menderes Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Şenay NARTGÜN SEZGİN	<i>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Neşe SONGÜR	<i>Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	<i>Çanakkale 18 Mart Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN	<i>Pamukkale Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ali TAŞ	<i>Kırıkkale Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ	
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Güler TULUK	<i>Kastamonu Üniv</i>
Prof. Dr. Ayhan AYDIN	<i>Osmangazi Ün.</i>
Prof. Dr. Yüksel KAVAK	<i>TED Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Aysıt TANSEL	
Prof. Dr. İsmail BİRCAN	
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK	
Prof. Dr. Esergöl BALCI	<i>Emekli Öğretim Üyesi</i>
Prof. Dr. Muhittin ACAR	
Prof. Dr. Özcan DEMİREL	
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN	<i>Başkent Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Aytaç AÇIKALIN	
Prof. Dr. Hasan COŞKUN	<i>Çankırı Karatekin Üniversitesi</i>
Prof. Dr. İlhan SILAY	<i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ali SABANCI	<i>Akdeniz Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ	<i>İstanbul Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Yusuf TEPELİ	<i>Akdeniz Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Cengiz AKÇAY	<i>İstanbul Aydın Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ali AKSU	<i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Mualla AKSU	<i>Akdeniz Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK	<i>Emekli Öğretim Üyesi</i>
Prof. Dr. Türkan ARGON	<i>Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Gülsün BAŞKAN	<i>Okan Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Kamil Ufuk BİLGİN	<i>Gazi Üniversitesi</i>

Prof. Dr. Temel ÇALIK	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Münevver ÇETİN	<i>Marmara Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM	<i>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ayşe DEMİRPOLAT	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Mustafa DOĞRU	<i>Akdeniz Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Selahattin KILIÇ	<i>İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa</i>
Prof. Dr. Mykola ZHURBA	<i>Luhansk Regional Institute Of</i>
	<i>Postgradual Pedagogical Education</i>
Prof. Dr. Fahriye ALTINAY	<i>Yakın Doğu Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Zehra ALTINAY	<i>Yakın Doğu Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Adil DENİZLİ	
Prof. Dr. Niyazi ÖZER	<i>İnönü Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ferudun sezgin	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ	<i>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR	<i>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Adnan GÜMÜŞ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ayperi SIĞIRTMAÇ DİKİCİ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Birnur ERALDEMİR	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Erdoğan BADA	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Faruk YILDIRIM	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Fatih MATYAR	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Filiz YURTAL	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Hatice SOFU	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Kamuran TARIM	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Mediha SARI	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Meral ATICI	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Muzaffer ÖZCAN	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Muzaffer SÜMBÜL	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Nimet KESER	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ozan ŞENKAL	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Perihan ARTUT	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Songül TÜMKAYA	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Suat KARAASLAN	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Şükran KILBAŞ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Tahir BALCI	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Turan AKBAŞ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Yonca ÇAYLAKÇI ÖZKAN	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Zuhul OKAN	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Aytan Mammadova	<i>Sumgayıt Devlet Üniversitesi, Azerbaycan</i>
Doç. Dr. Vicdan ALTIOK	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Seyfi Özgüzel	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI	<i>Akdeniz Üniversitesi</i>
Doç. Dr. İBRAHİM ÇANKAYA	<i>Uşak Üniversitesi</i>

Doç.Dr. ÇETİN TAN	<i>Fırat Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Sıdıka GİZİR	<i>Mersin Üniversitesi</i>
Doç.Dr. ŞENGÜL UYSAL	<i>Meb Eskişehir Kılıçoğlu Anadolu Lisesi</i>
Doç.Dr. Hatice Necla KELEŞ	<i>Bahçeşehir Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Ergün RECEPOĞLU	<i>Kastamonu Üniversitesi</i>
Doç.Dr. M. Semih SUMMAK	<i>Gaziantep Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Erkan KIRAL	<i>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Uygur KANLI	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Hasan CİCİOĞLU	<i>Doğu Akdeniz Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Aygül Aykut	<i>Erciyes Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Semiha Şahin	<i>Deü Buca Eğitim Fakültesi</i>
Doç.Dr. Abdurrahman İLĞAN	<i>Düzce Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Yagut Aliyeva	<i>Bakü Devlet Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Sevilay ŞAHİN	<i>Gaziantep Üniversitesi</i>
Doç.Dr. İlhan DÜLGER	<i>ODTÜ</i>
Doç.Dr. Tülin Acar	<i>Robert Kolej İstanbul</i>
Doç.Dr. Çiğdem Apaydın	<i>Akdeniz Üniversitesi</i>
Doç.Dr. İ. Bakır ARABACI	<i>Fırat Üniversitesi</i>
Doç.Dr. M. Abdullah Arslan	<i>Erzincan Üniversitesi</i>
Doç.Dr. M. Metin Arslan	<i>Kırıkkale Üniversitesi</i>
Doç.Dr. ENGİN ASLANARGUN	<i>Düzce Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Atakan ATA	<i>Bahçeşehir Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Abdullah Aydın	<i>Ahi Evran Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Bahri AYDIN	<i>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Oktay BEKTAŞ	<i>Erciyes Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Bengül Bolat	<i>Ahi Evran Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Osman Çekiç	<i>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Kazım ÇELİK	<i>Pamukkale Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Sabri ÇELİK	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Hasan DEMİRTAŞ	<i>İnönü Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Süleyman Doğan	<i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Figen EREŞ	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Murat Gürkan GÜLCAN	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Fuat Güllüpınar	<i>Anadolu Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Mustafa Kahyaoğlu	<i>Siirt Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Süleyman KARATAŞ	<i>Akdeniz Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Sehrana Kasimi	<i>AMEA Memarlık Ve İncesenet Enstitüsü</i>
Doç.Dr. Ali Çağatay KILINÇ	<i>Karabük Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Necdet KONAN	<i>İnönü Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Didem KOŞAR	<i>Hacettepe Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Serkan KOŞAR	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Türker KURT	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Nesrin M. BAHÇELERLİ	<i>Yakın Doğu Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Nelya Nurgayanova	<i>Kazan Federal Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Kadir PEPE	<i>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi</i>
Doç.Dr. Said TAŞ	<i>Süleyman Demirel Üniversitesi E</i>
Doç.Dr. Zeynep TEZEL	<i>Kırıkkale Üniversitesi</i>

Doç.Dr. Güler tuluk
Doç.Dr. Fatma Ünal
Doç.Dr. Mehmet ÜSTÜNER
Doç.Dr. Taşkın YILDIRIM
Doç.Dr. İrfan YURDABAKAN

Kastamonu Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi

HAKEM KURULU

Prof. Dr.	Adnan GÜMÜŞ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Akın EFENDİOĞLU	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Ayperi SİĞİRTMAÇ DİKİCİ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Ayten İFLAZOĞLU SABAN	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Birnur ERALDEMİR	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Erdoğan BADA	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Faruk YILDIRIM	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Fatih MATYAR	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Filiz YURTAL	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Hatice SOFU	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Hüseyin Hüsnü BAHAR	<i>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Kamuran TARIM	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Mediha SARI	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Mehmet ÖZBAŞ	<i>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Meral ATICI	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Muzaffer ÖZCAN	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Muzaffer SÜMBÜL	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Nimet KESER	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Osman GÜLNAZ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Ozan ŞENKAL	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Perihan ARTUT	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Sedat UÇAR	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Songül TÜMKAYA	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Suat KARAASLAN	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Şükran KILBAŞ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Tahir BALCI	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Turan AKBAŞ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Yasemin KIRKGÖZ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Yonca ÇAYLAKÇI ÖZKAN	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Prof. Dr.	Zuhal OKAN	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Ali ALTIKULAÇ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Ayten PINAR BAL	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Cem CAN	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Durmuş ASLAN	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Ebru DERETARLA GÜL	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Fatma SADIK	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Fulya CENKSEVEN ÖNDER	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Gülden TÜM	<i>Çukurova Üniversitesi</i>

Doç. Dr.	Hasan BEDİR	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	İsmail SANBERK	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Memet KARAKUŞ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Munise AKSÖZ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Mustafa ÇAPAR	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Neşe CABAROĞLU	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Oğuz KUTLU	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Oğuzhan KIRDÖK	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Ömer Tuğrul KARA	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Özgür AKTAŞ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Özkan ÖZGÜN	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Özlem KAF	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Rana YILDIRIM	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Refika ALTIKULAÇ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Serkan DİNÇER	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr.	Seyfi ÖZGÜZEL	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	M. Emre SEZGİN	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Abdurrahman KİLİMCİ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Adnan BİÇER	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Ayşegül KARABAY	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	B. Erdem DAĞISTANLIOĞLU	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Birsel AYBEK	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Cavidan ÇÖLTÜ İMREN	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Ebru ŞİRE KAYA	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Egemen HANIMOĞLU	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Fatoş BULUT ATEŞ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Habibe ALDAĞ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	İlker ÇÖLTÜ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	M. Sencer BULUT	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Mehmet Can ŞAHİN	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Mehmet TEKDAL	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Meryem MİRİOĞLU	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Metehan ÇELİK	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Mustafa GÜNAY	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Mustafa YAŞAR	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Muzaffer TİRE	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Mükerrem AKBULUT TAŞ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Nihat YAVUZ	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Nuri EMRAHOĞLU	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Pınar FETTAHLIOĞLU	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi	Sabahattin ÇAM	<i>Çukurova Üniversitesi</i>

Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN
Dr. Öğr. Üyesi Zekiye ÇAĞIMLAR

Çukurova Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

DÜZENLEME KURULU	3
EYFOR X KOORDİNATÖRLER KURULU	4
BİLİM KURULU.....	5
HAKEM KURULU.....	9
İÇİNDEKİLER	12
ONBİRİNCİ KALKINMA PLANI EKSENİNDE EĞİTİM POLİTİKALARI	17
FEYZİ ULUĞ.....	17
GÖÇMEN VELİLERİN OKUL İLE İLETİŞİMİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	40
SEVDA KUBİLAY	40
2019-2023 STRATEJİK PLAN ÇALIŞMALARINI KAPSAMINDA ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (VAN TUŞBA MEM ÖRNEĞİ).....	47
HAKAN DURĞUN, MUHLİS CEYLANI, HASAN BASRİ MEMDUHOĞLU.....	47
2023 EĞİTİM VİZYONU BELGESİ "İNSAN KAYNAKLARININ GELİŞTİRİLMESİ VE YÖNETİMİ" BÖLÜMÜNÜN DEĞERLENDİRİLMESİ	56
BEYKUL KÜPELİ, SÜLEYMAN KARATAŞ	56
AÇIK ÖĞRETİM VE MESLEKİ AÇIK LİSE UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	103
ZEKİ KİLİTÇİ	103
ANNE-BABA ÖĞRENİM DURUMUNA GÖRE EĞİTİM, İLAHİYAT VE MÜHENDİSLİK FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI	120
HÜSEYİN HÜSNÜ BAHAR	120
BAZİ GELİŞMİŞ ÜLKELERİN EĞİTİM POLİTİKALARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ	127
AHMET HAKAN YAZ, NECATİ CEMALOĞLU	127
BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA GÖREV YAPMIŞ ÖĞRETMENLERİN BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF UYGULAMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	134
PINAR ÇAKIR, NECLA ŞAHİN - FIRAT	134
ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ.....	144
SÜLEYMAN KARATAŞ, SERKAN SAVAŞ	144
CUMHURİYET DÖNEMİ (1923-1945) EĞİTİM POLİTİKALARI	153
DERYA KOÇAK BIÇAK	153
EGE ÜNİVERSİTESİ PERİFERİK YÜKSEKOKUL VE MESLEK YÜKSEKOKULLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN ORTAK ZORUNLU İNGİLİZCE DERSLERİNDE UYGULANAN UZAKTAN EĞİTİMLE ÖĞRETİME DAİR GÖRÜŞLERİ VE ÖĞRENME KAYGI DÜZEYLERİ.....	163
İLKAY GÖKÇE, ALİ AKSU	163
EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜRECİNDE 12-18 YAŞ ARASI ÖĞRENCİLERİN KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRMELERİNDE DUYGU EĞİTİMİNİN ÖNEMİ	175
NEJMETTİN YILDIRIM	175
ERGENLERİN DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞININ AKADEMİK BAŞARI AÇISINDAN İNCELENMESİ	182
ÇAĞAN BAYSAN, MURAT TEZER, AYHAN ÇAKICI EŞ	182
ETİK İLKELER BAĞLAMINDA ALGILANAN ÖRGÜTSEL PRESTİJİN ÖRGÜTSEL PERFORMANSA YANSIMASI: NİTEL BİR ÇALIŞMA	190

ZÜBEYDE YARAŞ	190
FINANSAL OKURYAZARLIK BECERİ EDİNİMİ: ASO 1. OSB ANAOKULU ÖRNEĞİ	200
ARİFE ÇAT, GÜL HACER TAŞIYAN, SEZİN AYNUR AKINCI, HASRET YILDIZ BASKIN	200
GROUP WORK İN THE CONTEXT OF TEACHER EDUCATION: TEACHER EDUCATORS' PERCEPTIONS	209
MELEK ÇAKMAK, H.ŞENAY ŞEN	209
IF I DISCOVER MYSELF I CAN DISCOVER THE UNIVERSE BECAUSE I'M THE COSMOS	213
FIGEN KÖKSALAN SANCHEZPENA	213
İLK VE ORTAOKULLARDA KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ VELİLERİNİN GÖRÜŞLERİ	217
HALİME ERÜSTÜN BULUTOĞLU, MEHMET ÖZBAŞ	217
İZCİLİĞİN EĞİTİMDEKİ YERİ VE ÖNEMİ	223
YAŞAR BAT, DAVUT EKİNCİ, HAMZA AKTAŞ, ABDULVAHAP BOZKURT, ENDER GÜDEK, MUSTAFA BAHAR	223
JAPON YÖNETİM MODELİ VE EĞİTİM YÖNETİMİ: Z KURAMI	242
ASIYE AKSULU KÖSE, MURAT GÜRKAN GÜLCAN	242
KAMU VE ÖZEL OKUL ÖĞRETMENLERİNİN VELİ-ÖĞRETMEN İLETİŞİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA	256
BURCU ÇİMEN, ENGİN KARADAĞ	256
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI 2023 EĞİTİM VİZYON BELGESİNE DAİR İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ (BURSA İLİ ÖRNEĞİ)	270
FATMA TUĞÇE KANSU, GÜLBAHAR DİLEK ÖRENLİLİ	270
MÜDAHALECI VELİLER VE OKUL YÖNETİMİ	279
MEHTAP DEMİR , SÜLEYMAN KARATAŞ	279
MÜLTECİLERİN EĞİTİME KATILIMI: TÜRKİYE, ALMANYA, İNGİLTERE KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ	292
GÜLNİHAL YILDIRIM, NECATİ CEMALOĞLU	292
ÖĞRENCİLERİN 'ETKİLİ DERS' KAVRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: LİSANS VE LİSANSÜSTÜ DÜZEYDE BİR DURUM ÇALIŞMASI	300
H. ŞENAY ŞEN, MELEK ÇAKMAK	300
ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF İÇİ ETİK DIŞI DAVRANIŞ DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	311
SERKAN ASLAN, BİRSEL AYBEK	311
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ZAMAN YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE SINAV KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	318
GÜLNAR ÖZYILDIRIM	318
ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖZÜYLE İYİ ÖĞRETMENİN ÖZELLİKLERİ	335
ÖZGÜR TÜRK, ÖZNUR TULUNAY ATAŞ, SEDAT DURGUT, FULYA ÇAĞDAŞ, MERT KAYA, NİYAZİ TOKCAN	335
ÖĞRETMENLERE VERİLEN HİZMET İÇİ EĞİTİMLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNE SAĞLADIĞI KATKISI İLE İLGİLİ YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ	347
İBRAHİM HALİL ÖZKAN, MEHMET ŞÜKRÜ DAMDAM	347
ÖĞRETMENLERİN YARATICILIĞI DESTEKLEME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	354
AYŞE ŞİMŞEK, EMİNE ÖNDER	354
ÖĞRETMENLERİN KOLEKTİF YETERLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA	363
BURCU ÇİMEN, ENGİN KARADAĞ	363
ÖĞRETMENLERİN OKULLARDAKİ SİBER KAYTARMA DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	372

HAKAN SARICA, ABDURRAHMAN TANRIÖĞEN	372
ÖĞRETMENLERİN SOSYAL KAYTARMA DÜZEYİ: FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	391
SEVDA SEVEN ŞARKAYA, ZEYNEP MERAL TANRIÖĞEN	391
OKUL MÜDÜRLERİNİN HİZMETKAR LİDERLİK DÜZEYİ: FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	404
ORHAN ÇOBAN, ZEYNEP MERAL TANRIÖĞEN	404
OKUL MÜDÜRLERİNİN OKUL YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: NİTEL BİR ANALİZ	426
ŞENOL SEZER, GAMZEGÜL ENGİN.....	426
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SCAMPER TEKNİĞİYLE NESNE TASARIMININ ÇOCUKLARIN SOSYAL-DUYGUSAL, DİL, PSİKOMOTOR GELİŞİMLERİNE VE YARATICILIK BECERİLERİNE ETKİLERİNE DAİR ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	437
MERVE BAYRAM, BENGÜ TÜRKÖĞLU	437
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUM DÜZEYLERİ	453
ÜMRAN UYSAL, MUHARREM IŞIK, MEHMET ÖZTÜRK, EVREN MAKAR,	453
HAKAN KUZEYHAN , MERVE AKÇEVRE	453
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ: SİNOP İLİ ÖRNEĞİ	463
YEŞİM ENGİN, ÖMER FARUK SEZER, DURALİ AKSU	463
OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	479
DUYGU GÖR, NEJAT İRA	479
OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖRTÜK BİLGİ HAKKINDA GÖRÜŞERİ	488
DUYGU GÖR, MEDİHA DÜNDAR, NEJAT İRA	488
ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN DERS DENETİMİNDE OKUL MÜDÜRÜNDEN BEKLENTİLERİ	498
MUSTAFA AYDIN BAŞAR, PINAR ARSLAN SARICA	498
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE YÖNELİK TUTUM, KAYGI VE BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	509
ÖMER FARUK SEZER, YEŞİM ENGİN, HALUK ÖZTÜRK, HALİL İBRAHİM KARAMAN.....	509
ÖZEL EĞİTİM DESTEK HİZMETLERİNDEN YARARLANAN ÇOCUKLARIN AİLELERİNİN MEMNUNİYET DÜZEYLERİNİN ÖLÇÜLMESİ.....	527
ÖMERCAN ŞENTÜRK.....	527
ÖZEL OKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE YÖNETİCİ DAVRANIŞLARININ İNSAN İLİŞKİLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ	539
ESEN ALTUNAY, SEVCAN ERCAN TÜRKER	539
PISA SONUÇLARININ FEN OKURYAZARLIK DÜZEYİNE VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE İNCELENMESİ	548
ÖMER VOLKAN YAZ, ŞULE YAZ, BETÜL ÇEVİRİM YAZ	548
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUL İÇİ VE OKUL DIŞI DEĞERLERE ADANMIŞLIK TUTUMLARI (SAMSUN ÖRNEĞİ)	560
ÜMRAN UYSAL, ZEHRA GÜL KÖYÜ, EVREN MAKAR, SERDAR HALİS,	560
AYŞEGÜL ERÖZYÜREK,	560
STUDENT LEADERSHIP AND EDUCATION 4.0	573
SULEYMAN DAVUT GOKER.....	573

SÜRDÜRÜLEBİLİR GELİŞME ODAKLI EĞİTİM: KURAMSAL ÇERÇEVE, TARİHSEL GELİŞİM VE UYGULAMAYA DÖNÜK ÖNERİLER	585
ÇETİN TAN, ÖNDER ŞANLI	585
SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİME ERİŞİMLERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ: TÜRKİYE, LÜBNAN, ÜRDÜN ÖRNEKLERİ	594
SEVDA KUBİLAY	594
TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL YAKLAŞIMLARI VE SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	602
İNAYET ÇAKITLI.....	602
ÜNİVERSİTELERDEKİ LGBT+ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM YAŞAMLARINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA VE BEKLENTİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	615
İLKAY GÖKÇE, NECLA ŞAHİN FIRAT	615
LİFELONG LEARNING FOR SYRIAN ADULT REFUGEES: NON-FORMAL EDUCATION	625
SELEN SUBAŞI, KLÁRA TARKÓ	625
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ UYGULAMALARINA YÖNELİK TUTUMLARIN İNCELENMESİ	633
ŞAHİN DEĞER, AYŞE FULYA MANER	633
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN KENDİNİ SABOTAJ DÜZEYLERİ: FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	660
GÜLSÜM SERTEL.....	660
YÜKSEK ÖĞRETİMDE İŞYERİNDE ZORBALIK VE İŞ TATMİNİ	682
GÖKHAN ARASTAMAN, AMARJARGAL MENDEE	682
ZEKÂ OYUNLARIYLA MATEMATİK ÖĞRETMEYE İLİŞKİN ÇEŞİTLİ ÖĞRETİM UYGULAMALARI	690
MİHRİBAN HACISALİHOĞLU KARADENİZ	690
ZORUNLU ORTAÖĞRETİM AÇIKÖĞRETİMLEŞİYOR MU?	710
MEHMET ÖZBAŞ	710
BİR İFADE ARACI OLARAK EĞİTİMDE SANAT: STEAM	719
AYGÜL AYKUT	719
YÖNETİCİLERİN KİŞİ-ÖRGÜT UYUMU ALGILARININ DUYGU YÖNETME BECERİLERİNE ETKİSİ	735
AHMET YILDIRIM, AYTEKİN TOKGÖZLÜ.....	735
MÜDÜR YARDIMCILARININ OKUL MÜDÜRLERİ TARAFINDAN YETİŞTİRİLME DÜZEYLERİ İLE OKULLARININ GELİŞİM GEREKSİNİMLERİNİ BELİRLEME DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	750
YUNUS EMRE AĞAÇDİKEN, ESEN ALTUNAY	750
YENİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME LİSANS PROGRAMLARININ ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ DERSİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	761
HASAN COSKUN	761
MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSELERİNDE (KIZ MESLEK LİSELERİNDE) YÖNETİCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR	763
FATMAGÜL ÇELİK.....	763
TECHNOLOGY ENHANCED CONSTRUCTİVİST LEARNING APPROACH IN SOCIAL SCIENCE EDUCATION	785
SAİF MOHAMMED , KINYÓ, LÁSZLÓ	785
TATARİSTAN'DA ORTA ÖZEL TİYATRO EĞİTİMİ	807
DINARA FARDEEVA, AYGUL SALIKHOVA.....	808

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN ÖZYETERLİK İNANÇLARI.....	816
GÜLİNAR ÖZYILDIRIM	816
THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC ASPIRATION AND CULTURAL CAPITAL ACCORDING TO UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS.....	832
GÖKHAN ARASTAMAN	832
FUTBOL HAKEMLERİNİN KARAR VERME STİLLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ	841
RECEP FATİH KAYHAN ¹ , ALİ KIZILET ²	841
SPOR TAKIMLARI TARAFTARLARININ EVANGELİZİM EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ.....	849
ÇAĞDAŞ CAZ, RECEP FATİH KAYHAN, SAİT BARDAKÇI.....	849
KODLAMA BECERİSİNİN BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK VE YARATICI PROBLEM ÇÖZME DAVRANIŞLARINA OLAN ETKİSİ	856
BERKAY ÇAKIR, MELTEM YALIN UÇAR.....	856
AKADEMİK LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SANAL ORTAM YALNIZLIK ALGILARI İLE DAVRANIŞ PROBLEMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	867
TÜRKAN ARGON	867
SPORDA İRKÇİLİK.....	878
ÇETİN TAN, ÖNDER ŞANLI, YUSUF CEYLAN	878
ÖZEL EĞİTİM DESTEK HİZMETLERİNDEN YARARLANAN ÇOCUKLARIN AİLELERİNİN MEMNUNİYET DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ.....	890
ÖMERCAN ŞENTÜRK	890
MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETİM TEKNİKLERİYLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ 5E DERS PLANLARINI UYGULAMADA KARŞILAŞTIKLARI DURUMLAR.....	901
MİHRİBAN HACISALİHOĞLU KARADENİZ	901
“OYUNCAĞIN GEÇMİŞE YOLCULUĞU” PROJE TABANLI STEM ÇALIŞMASI	919
NUR ÖZYEŞER CİNEL, ÜMMİYE KARATAY DİKMEN, SEMA ÖZEN, AYNUR ÖZKAN.....	919
İLKOKULA YENİ BAŞLAYAN 66 AY GRUBU İLE 72 AY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN OKULA HAZIR BULUNUŞLUK (BİLİŞSEL, DUYUŞSAL, PSİKO-MOTOR VE SOSYAL) DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI: FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA	926
DİLEK İLGİN ÖZBEN, NAZMIYE ESKİ, İLHAN GÜNBAYI	926
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BULUNAN ÇOCUKLAR İÇİN ANNE- BABALARIN ÇOCUK KİTAPLARI SEÇİM KRİTERLERİNİN İNCELENMESİ	952
EMİNE COŞKUNTÜRK, ELEM GÖKTAŞ	952

Özet

Kalkınma, az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkeler için yoğunlukla kullanılan bir kavram olarak, gelişme çabasındaki her ülkenin temel uğraş konusudur. Kalkınma planları, belirli toplumsal politikalar üzerinden genel toplumsal gönenci artırmaya dönüktür. Kalkınma planı da sonuçta bir plandır ve tüm planlarda olduğu gibi ‘bütünlük, sürdürülebilirlik, ölçülebilirlik, uygulanabilirlik ve güvenilirlik’ gibi belirli ilkelere dayanmak zorundadır. Bunlar arasında özellikle güvenilirlik ilkesi, planlamanın gerçek veriye dayanmasını, dolayısıyla gerçekçi olmasını öngörür. Bu yolla plan hedeflemesi üzerinde erişilebilirlik sağlanarak hedef tutarlılığı güven altına alınmaya çalışılır.

Kalkınma planlarının genel özelliği bunların kamu için emredici, özel sektör için ise yönlendirici nitelikte olmasıdır. Bu yönüyle söz konusu planlar en azından kuramsal düzlemde yatırım harcamaları için gözetilecek temel belge özelliğindedir. Dolayısıyla öngörülen politika ve hedeflere aykırı olacak yatırımların önüne geçilerek, kamusal harcamaları plan disiplini içinde tutmak kalkınma planı mantığının önemli bir parçasıdır. Bu noktada, planın özel sektör için yönlendirici olması ise, yine kamu eliyle oluşturulan ‘vergi indirimi ya da bağışıklığı yahut yer tahsisi gibi’ farklı özendirme ya da sınırlandırma araçlarıyla özel sektörün temel politikalar doğrultusunda yönelimini sağlamaktır. Açıklanan özellikleriyle kalkınma planları önemli politika belgeleridir. Kamu örgütlerinde kurumsal düzeyde hazırlanan daha ayrıntılı stratejik planlar için de bunlar yönlendirici işlev görmektedir. Nitekim, stratejik planların üst politika belgesi olarak kalkınma planında öngörülen politika ve hedeflere uygun olması bunların onay sürecindeki gereklilik koşulları arasındadır.

Planlamanın mantığı kıt kaynakların en verimli biçimde kullanılmasına olanak sağlamaktır. Türkiye’de planlı ekonomiye geçiş 1960’lı yıllarda başlamıştır. Beşer yıllık dönemleri kapsayan kalkınma planlarının ilki 1963’te uygulamaya girmiştir. O tarihten bu yana on plan dönemi geçirilmiş, son olarak 11. Kalkınma planı da 2019-2023 yıllarını kapsamak üzere TBMM tarafından onaylanarak Temmuz 2019’da uygulamaya konulmuştur. Türkiye’de planlı kalkınma kültürünün 50 yılı aşkın bir geçmişi olmasına karşın, plana bağlılık ve uygulanabilirlik açısından temel plan ilkeleri ile uyum güçlükleri olduğu kuşkusuzdur. Bunlar arasında güvenilirlik sorununun özellikle altını çizmek gerekir. Kalkınma planlarında temel amaç; ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda ilerlemesine ivme kazandırarak gelişmiş ülkelerle aradaki açığı daha sistematik biçimde kapatma çabasıdır. Bu yönüyle de anılan planlar bütüncül bir yaklaşımla tüm sektörel alanları kapsayacak genişlikte ele alınmaktadır. Bunlar içinde en dikkate değer olanlardan birisi de hiç kuşkusuz ki eğitim sektörüdür.

Eğitim ile kalkınma planı ilişkisi, eğitimin hem sosyal ve kültürel hem de ekonomik sektörler için başlatıcı/itici görev üstlenmesinden gelmektedir. Dolayısıyla doğal olarak anılan planlarda eğitimin bu işgörüsünün öne çıkarılması beklenmelidir. Açıklanan eksen içinde 11. Planda eğitim konusu “nitelikli insan, güçlü toplum” üst başlığı altında bir tür slogan biçiminde yer almaktadır. Bunu destekleyen politika yaklaşımı ise, yine niteliğe vurgu anlamında, “bilgiyi ekonomik ve sosyal yarara dönüştüren, teknoloji kullanımına ve üretime yatkın nitelikli insan yetiştirilmesi” olarak tanımlanmaktadır. Bunun nasıl olacağı da yine planda ‘tüm kademelerde kapsayıcı ve kaliteli eğitim hamlesi’ ifadesine gönderme ile açıklanmaktadır.

Son kalkınma planı öncekilerden farklı olarak eğitim sektöründe durum analizi bağlamında sağlıklı bir “mevcut durum” tablosunu ortaya koymadan doğrudan politika ve hedeflere

¹ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

yönelmektedir. Oysa belge düzeyinde bile olsa, neye dayandırıldığı açık kılınmadan hedef koymak hem teknik hem de neden-sonuç tutarlılığı yönüyle eleştiriye açıktır. Bununla birlikte, önümüzdeki beş yıllık plan hedeflerine yakından bakıldığında ise, yükseköğretim ile mesleki ve teknik eğitim konularının sayısal hedef olarak daha çok öne çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında belirtilen planda; politika uygulamalarında etki analizi yapılması, özel sektörün okul açmasına yönelik özendiricilerin artırılması, özel üniversitelere yönelik mevzuat oluşturma, tüm kademelerde tekli öğretime geçme, öğretim programlarını esnek ve modüler kılma gibi konuların her birisi de üzerinde ayrıntılı biçimde tartışılması gereken dikkat çekici diğer hedefler arasındadır.

Son derece makro olanlar yanında mikro düzeydeki hedeflerle de harmanlanmış görünen 11. Kalkınma Planının diğer politika belgeleriyle uyumu ve uygulanabilirliği yanında; öngörülen politikalarla toplumsal anlamda eğitimde özlenen niteliğe ve tekli öğretimde olduğu gibi hedeflenen sayısal düzeylere erişmesi gerçekçi görünmemektedir. Dahası, kamusal anlamda genel eğitimin güçsüzleşmesine koşut biçimde, önceki dönemlerde “teşvik” edilmeye başlanılan ve bunun yeni dönemde de sürdürüleceği anlaşılan özel öğretim politikalarıyla anayasada karşılığını bulan sosyal devlet ilkesinin gerçekleştirilmesi söz konusu olmasa gerektir. Bu yönüyle uzun yıllardır eğitim sistemi, eşitsizliğin yeniden üretildiği bir toplumsal olgu olarak ortadadır.

Bildiride yeni devlet (Cumhurbaşkanlığı) sisteminin ilk kalkınma planı özelliği taşıyan 11. Planın eğitim boyutuyla öngördüğü insan tipi ve plan hedefleri ile eğitim vizyon belgesi arasındaki ilişkiler, durumsal koşullara ve bu anlamda uygulanan örtük politikalara da gönderme yapılarak sorgulanmaya çalışılmaktadır.

Anahtar kelimeler: kalkınma planı, kalkınma ve eğitim, planlı kalkınma, eğitim ve kalkınma

Göçmen Velilerin Okul İle İletişimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Sevda Kubilay²

Özet

Öğrencilerin eğitime erişimi, okula uyumu ve akademik başarısında okul-aile iletişiminin önemi yadsınamaz. Bu bağlamda, araştırmanın amacı Türkiye’de sığınmacı ya da geçici koruma statüsünde bulunan ailelerin çocuklarının devam ettiği okullar ile iletişim düzeyini ortaya koymak ve iletişim engellerini tespit etmektir. Bu amaçla araştırmacının ikamet ettiği ildeki (Niğde) resmi okullar arasında en fazla yabancı uyruklu öğrencisi olan iki ilkokul tespit edilmiş ve 2018-2019 eğitim öğretim döneminde bu okullarda görev yapan eğitim yöneticileri ve öğretmenler ile görüşülmüştür. Araştırmaya 4 eğitim yöneticisi ile 14 öğretmen katılmıştır ve araştırma yarı yapılandırılmış görüşme formları ile yürütülmüştür. Araştırma bulguları en az iletişimin Suriyeli veliler ile gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Okul aile iletişimi önündeki engeller ise ekonomik sebepler, dil yetersizliği, ailelerin eğitim düzeyi ve okula karşı tutumudur. Okul-aile iletişimini güçlendirmek adına göçmen velilerin bilinçlendirilmesi, göçmen nüfusun yoğun olduğu okullara tercüman desteğinin sağlanması, velilere yönelik dil kurslarının açılması ve ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmesinin fayda sağlayacağı ifade edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul-aile iletişimi, iletişim engelleri, göçmen veli, öğretmen ve yönetici görüşleri

Views Of School Administrators And Teachers On Communication Between Schools And Migrant Parents

Abstract

The importance of school-family communication cannot be denied in students' access to education, school adaptation and academic achievement. In this context, the aim of the research is to reveal communication frequency of migrant_ refugees or asylum seekers_ families with the schools and identify the barriers between the schools and the families. For this purpose, two primary schools having the highest number of foreign students were identified among the public schools in the province where the researcher resides (Niğde), and the administrators and teachers working in these schools were interviewed during the 2018-2019 academic year. Four education administrators and 14 teachers participated in the study and the study was conducted with semi-structured interview forms. The findings of the study revealed that the least communication was with the Syrian parents. Barriers to school and family communication are economic reasons, lack of language ability, families' education level and their ignorance about the importance of education and their attitude towards schools. In order to strengthen school-family communication, it was stated that it would be beneficial to raise awareness of migrant parents, to provide interpreter support to schools

² Öğretim Görevlisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, sevda.kubilay@gmail.com

with high immigrant population, to open language courses for parents and to make home visits.

Keywords: *School-family communication, communication barriers, migrant families, views of teachers and administrators*

Giriş

Türkiye coğrafi konumu nedeniyle Orta Doğu ülkelerinde yaşanan krizlerden en fazla etkilenen ülkelerden biri durumuna gelmiştir. Suriye'deki iç savaşla birlikte Türkiye'ye yönelik kitlesel göçlerle ülkedeki yabancı birey sayısında büyük bir artış olmuştur. Suriye dışında İran, Irak ve Afganistan'dan da göçmenlere ev sahipliği yapan ülkemizde öğrencilerin okula ve topluma uyumunda aile ve okul iletişimi büyük önem taşımaktadır. Okul ve aileler ortak amaçlar doğrultusunda bir araya geldiğinde ve karşılıklı işbirliği ve güven ortamı oluşturulduğunda eğitim hedeflerine ulaşılabilir. Öncelikle ailelerin okulun amaçlarını anlaması ve okulun liderliğinde işbirliğine açık olması gerekmektedir. Bu noktada okul aile iletişiminin sağlıklı bir şekilde yürütülüp aradaki algı farklılıkları giderilmeli, böylece bu iki ayrı yapının birbiriyle tutarlı bir etkileşim içine girmesi sağlanmalıdır (Koçak, 1991). Özellikle ilköğretim kademesinde istenen davranışın kazandırılmasında okul ile öğrencinin yakın çevresinin birlikte hareket etmesi önem taşır (Genç, 2005). Özellikle ilk yıllarda çocuğun gelişim düzeyi göz önüne alındığında aile desteğine olan ihtiyaç daha fazla hissedilmektedir, aile çocuğun yeni kazanmakta olduğu becerilerin farkında olmalı ve kazanımlarını pekiştirecek etkinlikler yapmalıdır (Binicioğlu, 2010). Öğretmenin aileleri bilinçli bir şekilde yönlendirebilmesi için aileyi iyi tanıması gerekir, bunun için de okul-aile ilişkileri süreklilik göstermelidir (Dinç, 2009). Çocuğun okulda öğrendikleri ile okul dışında öğrendikleri arasında tutarlılığın sağlanması, okul-aile ve okul-çevre arasındaki işbirliğini gerekli kılmaktadır (Gültekin, 2008). Okulla çevre arasındaki işbirliğini sağlayan önemli unsurlardan biri ailedir. Okul-aile arasında iletişim olup olmaması çocuğun okula karşı tutumunu etkilemektedir, öğretmene saygı duyan ve iletişimi güçlü olan ailelerin çocukları okula karşı daha olumlu bir tutum içinde olurlar (Bayrakdar ve Yiğit, 2006). Aile katılımı, çocukların davranışlarını, öğrenme motivasyonlarını, akademik başarılarını, öğretmenlerle ve diğer çocuklarla ilişkilerini olumlu etkilemektedir. Aileler ve eğitimciler arasındaki olumsuz tutumlar, öğrencinin istenmeyen davranışını pekiştirebilmektedir (Gonzales, M. ve Rodriguez R., 2007). Aile katılımı göçmen aileler açısından bakıldığında çok daha önemli sonuçlar doğurabilmektedir. Göçle birlikte farklı bir toplumsal yapıya uyum sağlamaya çalışan öğrencilerin okul aile iletişiminden fayda sağlayacağı yadsınamaz bir gerçektir. Öğrencinin yeni katıldığı bu farklı toplumda okul ilk olarak sosyalleştiği yerdir. Sosyalleşme sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi için öğrencinin ailesi ile okul çevresi arasında işbirliğine dayalı bir ilişki olmalıdır. Türkiye Orta Doğu bölgesinde yaşanan politik karışıklıklardan en fazla etkilenen ülkelerden biri haline gelmiştir. Kitlesel göçlerle birlikte pek çok sığınmacıya kapılarını açmıştır. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) 2019 yılı verilerine göre Türkiye'deki toplam Suriyeli göçmen sayısı 3.676.288; İran, Irak, Afganistan, Somali, Pakistan, Filistin, Yemen, Türkmenistan ve Özbekistan'dan gelen ve uluslararası koruma altında olan birey sayısı ise 114.537'dir. 0-14 yaş aralığındaki göçmen çocuk sayısı ise 1.5 milyona yakındır. Görüldüğü üzere özellikle ilköğretim çağındaki çocukların sayısı dikkate değerdir. Bu bağlamda araştırmada ilköğretim düzeyindeki göçmen öğrencilerin ailelerine ilişkin

veri toplanmıştır. İlkokul düzeyi toplumsal adaptasyonun temellerinin atıldığı bir basamak olduğu için ayrıca önem taşımaktadır. Okul-aile iletişiminin sağlanmasına engel olan etkenlerin belirlenmesi, bunların ortadan kaldırılabilmesi açısından önemlidir. Özellikle bu konuda önemli görevlere sahip olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin algıladıkları engellerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı Türkiye’de geçici koruma ya da uluslararası koruma statüsünde bulunan ailelerin çocuklarının devam ettiği okullar ile iletişim düzeyini ortaya koymak ve iletişim engellerini tespit etmektir.

Yöntem

Araştırma betimsel olarak ele alınmış nitel bir çalışmadır. Çalışma olgubilim desenine dayanır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Tümüyle bize yabancı olmayan aynı zamanda tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların belirlemede amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılında Niğde ilinde bulunan ve en fazla yabancı uyruklu öğrenciye (İran, Irak, Suriye ve Afganistan) sahip ilkokul düzeyinde iki okulda görev yapan okul yöneticileri ile 14 öğretmenden toplanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve katılımcıların onayı alınarak ses kaydı altına alınmıştır. Ses kayıtları daha sonra araştırmacı tarafından yazıya aktarılmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sorularına verilen cevaplar doğrudan alıntılar yoluyla örneklendirilmiştir. Araştırmanın temel soruları şu şekildedir:

- Okulunuza devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin velilerinin okulla iletişimi nasıldır? (İletişim sıklığı, iletişim etkinliklerine katılım, gönüllülük)
- Okul aile iletişimindeki engeller nelerdir?

Bulgular

Araştırmada yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler sonunda okul aile iletişim yolları olarak veli toplantıları, birebir görüşmeler, ev ziyaretleri, sosyal faaliyetler (piknik, kermes, şehir-içi geziler vs), milli bayram kutlamaları belirlenmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde yabancı uyruklu velilerin toplantılara katılma oranının çok düşük olduğu belirtilmiştir. Özellikle Suriyeli ailelerin okulla iletişiminin çok az olduğu ya da hiç olmadığı dile getirilmiştir. Veli toplantılarına ilişkin katılımcıların bazılarının verdiği cevaplar şu şekildedir:

«Ben sınıftaki Suriyeli öğrencilerin velilerini tanımıyorum.»

«Toplantılara bazı İranlı veliler geliyor ama çoğu yabancı veli katılım sağlamıyor.»

«Yabancı uyruklu öğrenciler çok sık okul değiştirdikleri için veli ile yeterince iletişim kurulamıyor. Bir bakmışsınız öğrenci nakil olmuş.»

«Eğer çocuk 1. sınıftan itibaren düzenli devam ediyorsa velisi daha ilgili oluyor.»

Birebir görüşmeler konusunda katılımcıların büyük çoğunluğu görüşmelerin sağlıklı yürütülemediğini dile getirmiş ve bu durumu iletişim bilgilerindeki değişim, görüşme talebinin ulaştırılamaması, velilerin çalışma koşulları ile açıklamıştır:

«Eğer veli çocuğunu okula kendisi getirip götürüyorsa sınırlı da olsa iletişim kurulabiliyor ama diğer türlü çağırsak da gelmiyorlar»

«Sınıf whatsapp grubumuz var ama sürekli numara değiştirdikleri için grup yazışmalarını göremiyorlar. Ulaşmak istediğimizde numaralar yanlış ev adresleri değişmiş oluyor.»

«Çocukla not gönderiyorum ama sonuç hüsrana. Ya çocuk iletmiyor ya da aile önemsemiyor»

«Çocuğun velisini çağırıyorum ortaokula giden kardeşi geliyor. Neden annen baban gelmedi diye soruyorum çalışıyorlar diyor»

Ev ziyaretleri noktasında katılımcılar arasında Türk aileler ile görüşmeler olduğu ve ev ziyaretlerinin gerçekleştirildiği ifade edilirken, yabancı uyruklu aileler ile bu durumun çok daha zor olduğu belirtilmiştir. Katılımcılardan sadece biri ev ziyareti gerçekleştirdiğini dile getirmiştir. Ailelerin yaşam koşulları ve adres bilgilerinin olmaması engel olarak ifade edilmiştir.

«Çocuk trafik kazası geçirmişti, ailesini ziyaret ettim, çok kötü şartlarda yaşadıklarını ve birkaç aile beraber yaşadıklarını gördüm»

«Ziyaret etmek isterim ama nasıl bir ortamla karşılaşacağımı bilmiyorum, evlerine almak isterler mi, mahcubiyet hissederler mi...»

«Adrese kayıt sistemine dahil olmadıkları için sistemde bilgileri olmuyor ya da yanlış oluyor. Sürekli ev değiştiriyorlar, güncel bilgiler olmuyor»

Katılımcılar piknik, gezi gibi etkinliklere davet edilen veliler arasında nadiren katılım olduğunu dile getirmiş hatta etkinliğin maddi boyutu varsa çocuğunu da göndermediğini dile getirmiştir.

«Sınıf etkinliklerine genelde anneler çağrılıyor ama yabancılar arasından gelen olmuyor, çoğunun küçük bebeği var»

«Geçen yıl sınıf pikniği yapmıştık. İranlı ve Afganlı veli geldi ama dil bilmedikleri için diğerleriyle iletişim kuramadı, bu yıl gelirler mi bilmiyorum»

«Para vermeleri gerekiyorsa çocuklarını dahi göndermiyorlar»

Katılımcılar kutlamalarda yabancı öğrencilere görev verdiklerini ancak çocuklarını izlemeye gelen velilerin sayısının çok az olduğunu dile getirmişlerdir. Nedeni olarak da velilerin kutlamaları tam olarak idrak edemedikleri ya da çalışıyor olmaları, ilgisiz olmaları ifade edilmiştir.

«Çocukları danslı etkinliklere katıyoruz ama bırakın veliyi çocuk bile gelmeyebiliyor, sorumluluk hissetmiyorlar, veliler de duyarsız»

«Ben velilerin neyi kutladığımızı algılayabildiğini sanmıyorum. Önemsemiyorlar, hatta özel bir kıyafet almak gerekiyorsa katılmasını istemiyorlar»

«Çoğu birden fazla işte çalışıyor, çocuğuna ailesine zaman ayıramıyor»

Görüşmeler sonunda okul-aile iletişimi önündeki engeller ise ailenin eğitim düzeyi, dil ve iletişim engelleri, ailenin okula karşı tutumu ve ekonomik nedenler olarak tanımlanmıştır. Katılımcılar yabancı uyruklu aileler arasında etnik kökene bağlı farklılıklar olduğunu ancak büyük çoğunluğun eğitim düzeyinin düşük olduğunu ifade etmiştir.

«İranlı veliler diğerlerine göre daha bilinçli ve ilgili. Eğitim düzeyi yüksek olanlar zaten üçüncü bir ülkeye kabul alıp gidiyorlar. Burada kalanların çoğu inşaat işçisi olarak çalışıyor»

«Çocuk başına aldıkları ödenekler var, Suriyeli veliler bence o ödenekleri almak için gönderiyor yoksa aileler eğitime önem vermiyor...»

«Eğitilmiş aileler ilgili oluyor daha önce vardı babası öğretmen olan. Burada inşaatta çalışıyordu ama çocukla ilgileniyordu. Çok nadiren böyle veli çıkıyor, geneli ilgisiz ve eğitimsiz»

«Bir sıralama yapmak gerekirse en eğitilmiş ve bilinçli olanlar İranlılar sonra Afganlı veliler geliyor. Irak ve özellikle Suriye'den gelenler çok ilgisiz»

Katılımcılar göçmen velilerin dil bilmedikleri için okuldan uzak durduklarını ve iletişim için tercüman gerektiğini belirtmişlerdir. Dil problemi en fazla Suriyeli veliler ile yaşanmaktadır.

«Afganistan'dan gelen aileler arasında Türkmenler çoğunlukta bu nedenle sorun yaşanmıyor. İranlı veliler öğrenmeye açık. Ama Suriyeli veliler hiç bilmiyorlar, okula gelse bile kendini ifade edemiyor»

«Suriyeli velilerle üst sınıflardaki Suriyeli öğrencilerin tercümanlığı aracılığıyla iletişim kuruyoruz. Bu da sağlıklı bir iletişim olmuyor»

«Dil bilmediği için de veli çekiniyor. Her gün okula çocuğunu getiren bir velim var iletişimimiz 'maraba' dan öteye geçmiyor»

Katılımcılar göçmen ailelerin geleceklerine dair belirsizliğin ya da eğitime verdiklerin önemin okula karşı tutumlarını etkilediğini dile getirmiştir.

«İranlı ailelerin amacı gelişmiş ülkelere gitmek bu nedenle buraya çok bel bağlamıyorlar. Geçen yıllarda Amerika'ya ya da Kanada'ya giden öğrencilerimiz oldu»

«Ailelerin öncelikleri temel ihtiyaçları, eğitim son sıralarda kalıyor. Özellikle Suriyeli aileler zor şartlarda yaşıyorlar. Bir de gidecekler mi kalacaklar mı belli değil. Dönmeyi düşünen zaten okulu önemsemiyor»

«Yabancı ailelerin kendini bu ülkeye ait hissettiğini düşünmüyorum hatta çocuklarının Türkleşmesinden korkanlar bile olabilir»

Katılımcılar göçmen ailelerin öncelikli olarak barınma ve beslenme ihtiyaçlarına odaklandıklarını ve ailenin geçimini sağlamak için zamanlarının çoğunu çalışarak geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

«Göçmenler ucuz iş gücü olarak görülüyor, evine ekmek götürmek için birden fazla işte çalışıyorlar. Eğitim onlar için bir öncelik değil»

«Öğrenciler özellikle Suriyeliler okula kayıt oluyorlar, defter yok kalem yok. Aileler çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayamıyor, beklentisi de olmuyor. Belki de bu nedenle çocuğunun durumunu merak etmiyor, sormuyor»

«Bazı öğrenciler okuldan sonra kâğıt topluyor, dilenen bir öğrencimi de gördüm. Çocuklar da çalışmak zorunda kalabiliyor»

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları göçmen velilerin okulla iletişiminin çok sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle sayıca en fazla Suriyeli öğrenci olmasına rağmen en az etkileşim Suriyeli veliler ile gerçekleştirilmektedir. Görüşme sonuçlarından elde edilen verilere göre eğitimcilerin iletişim kurma düzeyleri velilerin uyruklarına göre değişim göstermektedir. Bu bağlamda en fazla Afgan ve İranlı veliler ile iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. İletişim engelleri olarak dil yetersizliği, sosyo-ekonomik durum, geleceğe dair beklentiler, eğitime önem verme temalarına ulaşılmıştır. İletişim engellerinin başında dil yetersizliği gelmektedir. Özellikle Suriyeli ailelerin dil ve iletişim konusunda daha fazla sıkıntı yaşadıkları ifade edilmiştir. Afganistan'dan gelen aileler arasında Türkmen kökenli olup Türkçe bilenlerin sayısının fazla olması, İranlı aileler arasında da dil yeterliliğini geliştirmek için kurslara giden ve bireysel gayret gösterenlerin olması iletişim problemini daha az tecrübe etmelerini sağlamıştır. Ayrıca velilerin sosyo-ekonomik düzeylerinden kaynaklı olarak ekonomik kaygılar nedeniyle çocuklarının eğitimlerine yeterince önem vermedikleri, zamanlarının büyük çoğunluğunu gelir elde etmek için çalışarak geçirdikleri belirtilmiştir. Bu bağlamda, göçmen ailelerin eğitim geçmişleri arasında da farklar olduğuna vurgu yapan katılımcılar İranlı ailelerin eğitim düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca velilerin hukuki statülerinden dolayı Türkiye'ye aidiyet hissetmemeleri de iletişim engelleri arasında ifade edilmiştir. Ailelerin gelecek beklentileri ve planlarının eğitime verdikleri önemi doğrudan etkilediğini vurgulayan katılımcılar Türkiye'yi geçiş ülkesi olarak gören ailelerin daha ilgisiz olduklarını dile getirmişlerdir. Ülkesine geri dönmek isteyen ya da üçüncü bir ülkeye gitmek isteyen ailelerin Türkiye'de bir gelecek planlamadığı bu nedenle de Türkçe öğrenme noktasında isteksiz oldukları, çocuklarının eğitimine de istenilen düzeyde ilgi göstermedikleri dile getirilmiştir. Suriyeli öğrencilerin eğitim problemleri üzerine yapılan pek çok araştırma da dil problemini ve ekonomik problemleri ortaya koymuştur. Okul-aile iletişiminin geliştirilmesi için alınabilecek önlemler şöyle sıralanabilir:

- Ailelerin dil yetersizliklerinin giderilmesine yönelik kurslar açılmalı ya da var olan kurslardan aileler haberdar edilmelidir. Göçmen öğrenci sayısının çok olduğu okullara tercüman görevlendirilebilir.
- Okula karşı olumsuz tutum geliştiren ailelere bugünün çocuklarının yarının yetişkinleri olacağı ve bu öğrencilerin sağlıklı bir şekilde entegre olmalarında okul-aile iletişiminin önemli bir role sahip olduğu bilinci kazandırılmalıdır.
- Velileri okula çekecek faaliyetler düzenlenebilir ve bu etkinliklerin velilerin gelebileceği gün ya da saatlerde gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Bayrakdar, M. ve Yiğit, B. (2006). *Okul-çevre ilişkileri* (1.bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul aile iletişim etkinlikleri: Öğretmen ve veli görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dinç, B. (2009). Eğitime ailenin katılımı. E. A. Küçükyılmaz, (Ed.). *Okul, aile ve çevre iş birliği* içinde (s. 55-74). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim I. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243.
- Gonzales, M. A. R. & Ruiz R. B. (2007). Assessing parents' satisfaction with their parental role for a more effective partnerships between families and schools. *International Journal About Parents In Education*, 1(0), 21-29.
- Gültekin, M. (2008). Okul aile ve çevre işbirliği. A. Hakan (Ed.). *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* içinde (ss.153-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Koçak, Y. (1991). Okul aile iletişiminin engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 129-133.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (Kasım, 2019). Göç İstatistikleri: Geçici Koruma Erişim adresi: http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Geniş. 10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

2019-2023 Stratejik Plan Çalışmaları Kapsamında Öğretmen ve Yöneticilerin Milli Eğitim Müdürlüğüne İlişkin Görüşleri (Van Tuşba MEM Örneği)

Hakan Durğun³, Muhlis Ceylanı⁴, Hasan Basri Memduhoğlu⁵

Özet

Küreselleşme ve beraberinde rekabetin olduğu tüm alanlarda stratejik planlama kavramı her geçen gün daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Kısıtlı kaynakların verimli ve akılcı bir şekilde kullanılması gereği de stratejik planlamanın önemini bir kez daha ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmanın amacı stratejik planlama sürecinin ne olduğunu ve bu süreçte kurumların izlemesi gereken aşamalar ve hizmet alan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ayrıntılı bir şekilde tanımlamaktır. Çalışmada bir örgütün stratejik planlama sürecinde gerçekleştirmesi beklenen aşamalar uygulanma sırasıyla açıklanmıştır.

Bu amaçla 2019-2023 stratejik planlama çerçevesinde illerde ve ilçelerde bakanlık politikalarına uyumlu planlar hazırlanmaya başlanmıştır. Bu amaçla Van ili Tuşba İlçesinde 2023 Stratejik Planlama Çalışmaları Çerçevesinde İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Çalışanlarının ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden Hizmet Alanların Kuruma İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi ve kapsamlı değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma, Van Tuşba Milli Eğitim Müdürlüğü'nden hizmet alan kurum çalışanlarından oluşmaktadır. Çalışmanın evrenini 2018 yılında Tuşba İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nde okullarda görev yapan 401 kişi. Araştırma verilerinin toplanmasında; "Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Hizmet Alanlar iç paydaş Anketi" kullanılmıştır. Araştırmada genel olarak; okul/kurum çalışanlarından kurumun bilgilendirme memnuniyet düzeyi düşük, kurumdan hizmet alanların ise daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, kurumun güçlü ve zayıf yönleri belirlenmiş, bu verilere göre çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Strateji, 2023 Planlama, Stratejik Yönetim, SWOT Analizi

Giriş

Kalkınma planları ve programlarında yer alan politika ve hedefler doğrultusunda, kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde elde edilmesi ve kullanılmasının, hesap verilebilirliği ve saydamlığı sağlamak üzere kamu mali yönetiminin yapısını ve işleyişini, raporlanmasını ve mali kontrolü düzenlemek amacıyla çıkartılan 5018 sayılı Kamu

³ Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi zernebat@gmail.com

⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi. cengidost@gmail.com

⁵ Prof. Dr. Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hasanmemduhoglu@gmail.com

Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununun 9. maddesinde; “*Kamu idareleri; kalkınma planları, programlar, ilgili mevzuat ve benimsedikleri temel ilkeler çerçevesinde geleceğe ilişkin misyon ve vizyonlarını oluşturmak, stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedefler saptamak, performanslarını önceden belirlenmiş olan göstergeler doğrultusunda ölçmek ve bu sürecin izleme ve değerlendirmesini yapmak amacıyla katılımcı yöntemlerle stratejik plan hazırlarlar.*” görüşü benimsenmiştir.

Stratejik planlama, bir örgütte görev alan her kademedeki kişinin katılımını ve örgüt yöneticisinin tam desteğini içeren sonuç almaya yönelik çabaların bütünüdür. Bu anlamda paydaşların gereksinim ve beklentileri, paydaşlar ve politika yapıcılarının örgütün misyonu, hedefleri ve performans ölçümünün belirlenmesinde etkin rol oynamasını ifade eder (McCune, 1986, 53). Toplam kalite yönetimi yaklaşımı içinde yer alan, bir kuruluşun geleceğine yön veren ve bu gelecekteki yerini belirleyen etmen olarak nitelendirilen stratejik planlama sistemi, kendi içinde “*Şu anda neredeyiz?*”, “*Nerede olmayı istiyoruz?*”, “*olmak istediğimiz yere nasıl ulaşabiliriz?*” ve “*Gelişmemize yönelik yol haritamızı nasıl belirleyebiliriz?*” sorularına yanıt arar (Steiner, 1989, 15).

Belirtilmesi gereken önemli bir nokta, yukarıda anılan süreçlerin stratejik planın izlenecek aşamaları olmasına karşın stratejik planın doğrusal bir işleyiş süreci içermediğidir (Stratejik Planlama, 1998, 2). Bazen herhangi bir adımdan elde edilebilecek sonuçlar planlamacıları bir önceki aşamaya geri döndürebilir; çünkü varsayımlar ya da koşullar değişmiş olabilir (Steiner, 1989, 19-24). Stratejik planlama sürecinde, çevresel analiz ve içsel değerlendirmeler yapılırken müşteri gereksinimleri üzerinde odaklanılır. Kalite hedef ve stratejilerinin geliştirilmesinde üst yönetimin katılımının temel alınması, geliştirilen stratejilerin yıllık planlara dönüştürülmesi, kalite ve maliyet hedeflerine ulaşmak için yerine getirilmesi gereken etkinliklerin tüm birimler tarafından uygulamaya konmasında stratejik planlama sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar vardır (Fidler, 1989).

Stratejik planlama çalışmaları birbirinden doğrudan etkilenen aşamalardan oluşur. Planlamanın başarıya ulaşabilmesi için bu aşamaların her birinin dikkatli bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

- ❖ *Örgütsel Değerler ve İlkeler*
- ❖ *Vizyon*
- ❖ *Misyon*
- ❖ *İç Çevre Analizi*
- ❖ *Dış Çevre Analizi*
- ❖ *SWOT*
- ❖ *Kritik Başarı Etmenleri*
- ❖ *Amaçlar*
- ❖ *Hedefler*
- ❖ *Stratejiler ve Politikalar*
- ❖ *Eylem Planları*
- ❖ *Kaynak Dağılımı*
- ❖ *Performans Ölçümü*

Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde stratejik planlama sürecini daha ayrıntılı bir biçimde tanımlayabilmek için gerekli olan kavramlar açıklanmıştır.

Birer açık sistem olan örgütler, çevrelerinde gerçekleşen değişme ve gelişmelerden doğrudan etkilenmekte ve değişen çevre koşullarına yanıt vermek durumunda kalmaktadırlar (Bayrak, 2000: 7). Dünyada yaşanan hızlı değişimler ile birlikte yönetim anlayışında da değişimler olmaktadır. Yönetim anlayışında eski anlayışlar giderek önemini kaybetmekte, yeni fikirler, görüşler, yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Stratejik yönetim, değişim mühendisliği, toplam kalite gibi adlar altında yeni yönetim teknikleri giderek artan bir şekilde benimsenmeye ve uygulanmaya başlanmaktadır (Aktan, 2003: xi). Bu değişimler, diğer tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerini de değişime zorlamaktadır (Gümüseli, 2001). Bu kapsamda taşra teşkilatları örgütlerinde yansımaları ve tespiti de sürdürülebilirlik açısından kıymetlidir.

Vizyon

Stratejik planlama vizyon ile başlar. Çoğu örgütün vizyonu neyi başarmak istediğini ya da gelecekte nerede olmak istediğini gösterir (Erçetin, 2000, Ensari, 2002). Gelecekte yaratılmak istenilen en iyi durumun zihinsel bir ifadesi olan vizyon, bir örgütün ulaşmak istediği bugünkü durumdan daha iyi, daha başarılı, gerçekçi, güvenilir ve çekici bir gelecektir. Örgütsel vizyonun belirlenmesi, kısıtlı kaynak koşulları altında örgütün hizmetleri ve ürünlerine yönelik olarak gelecekte oluşacak olan istemin nasıl karşılanacağını ifade eder (Özden, 1999).

Aynı zamanda vizyon var olan durumu sorun olarak görmek demektir.

- ❖ *Gelecekte ulaşılmak istenen hedeflerin gerçeğe uygun düşlerini kurabilmektir.*
- ❖ *Yaratıcı bir gerilim yaşamaktır.*
- ❖ *Kendi geleceğini yaratmaktır.*
- ❖ *Vizyon arayışı, insanın yaşamına anlam verme mücadelesidir (Thomas ve Greenberger, 1998; Özdemir, 2000).*

Misyon

Misyon, bir örgütün varlık nedeni, örgütün varlığını sürdürmesini sağlayan amaçlar ve onu diğerlerinden ayıran özelliklerdir (Akyüz, 2001, Foreman, 1998). Misyon kavramı örgütün ya da uygulanan programların neyi, kimin için yaptığını ifade eder. Misyon, “niçin varız?” sorusunun yanıtıdır. Bu anlamda misyon ifadesi ile örgütsel kimliğin ortaya konulmasının yanı sıra örgütün varlık nedeni belirtilir (Özdemir, 2000).

İç Çevre Analizi

İç çevre analizi, örgütün elinde bulunan kaynaklar, süreçler, var olan uygulama ve başarı durumunun değerlendirilmesidir (Pashiardis, 1996). Kaynaklar, çalışanları, örgüt içi sosyo-ekonomik yapıyı, iletişim ve diğer öğeleri; süreçler, tüm örgüt ve örgüt içi birimlerin her biri için yapılan uygulamaları; başarı ise, geçmişteki performans ve sonuçların bugünle karşılaştırılmasını ifade eder (Boyett, 1996).

Dış Çevre Analizi

Dış çevre, örgütün kendisi ile ilgili ancak kendi dışındaki etmenlerden oluşur. Sektörün “Dünya” ve “Ülke” ana başlıkları, “Genel Yönetim ve İnsan Kaynakları”, “Pazarlama ve Satış”, “Teknoloji”, “Ekoloji”, “Üretim”, “Yatırımlar”, “İkmal”, “Mali Yapı” alt başlıkları altında incelenmesidir (Robbins ve Coulter, 1996). Dış çevre analizinde bir örgütün varlığını sürdürmesini ve gelişmesini engelleyici dış çevreden kaynaklanan tehditler ve gelişmesini sağlayacak fırsatlar belirlenir.

SWOT

SWOT kısaltması, örgütün güçlü yönleri (Strengths), zayıf yönleri (Weaknesses), fırsatları (Opportunities) ve olası tehditleri (Threats) sözcüklerinin İngilizce karşılıklarının baş harflerinden oluşmuştur. Dış çevre analizi ile saptanan, sektörde beliren olanaklar ve tehditlerin iç çevre analizinde saptanan örgütün kuvvetli ve iyileştirmeye açık yönleri ile karşılaştırılmasına SWOT adı verilmektedir. Değerlendirme süresince elde edilen veriler stratejilerin oluşturulmasına olanak verir. SWOT analizi, stratejik planlama sürecinde hem bir yaklaşım tarzı, hem de bir analiz tekniği olarak, yöneticilere düşünme modeli oluşturmaktadır. Bu model hem bilgiler toplanırken, hem de yorumlanırken, gündemi sınırlamakta ve kararların dayanacağı temelleri oluşturmaktadır. SWOT analizi stratejik kararlar için, oldukça ciddi bir alt yapı niteliği taşımaktadır (Dinçer, 2002).

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada Tuşba İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2019-2023 stratejik plan çerçevesinde iç paydaş görüşleri ve yansımalarını araştırmak. Plan çalışmalarının önemi ve yaşanan sorunların ortaya konması, geliştirilmesi gereken hususların belirlenerek stratejilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

Araştırma modeli

2019-2023 Stratejik Plan Çalışmaları Çerçevesinde Müdürlüğümüzden Hizmet Alan Okul/Kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama (betimsel) modelindedir. Bir grubun özelliklerini ortaya çıkarmak veya mevcut durumu olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen araştırmalara genel tarama araştırmaları veya tarama araştırmaları olarak tanımlanır (Karasar, 2008; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, Van ili Tuşba ilçesinde ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 1450 öğretmen oluşturmaktadır. Buna göre araştırmanın örneklemini, Van'ın Tuşba ilçesindeki okullarda görev yapan 423 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda eksik doldurulan, aynı kişi tarafından sisteme yüklenen anket formları veri setinden çıkarılmış, geri kalan 401 form analiz edilmiştir. Örneklem seçiminde, basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Tablo 1’de katılımcı öğretmenlerin kişisel bilgileri gösterilmiştir.

Tablo 1 Örneklem Grubundaki Kişisel Özelliklere ilişkin Bilgiler

Değişken	Düzy	n	%
Cinsiyet	Kadın	226	56,2
	Erkek	175	43,5
	Toplam	401	99,8
Eğitim Durumu	Yüksek Okul	6	1,5
	Lisans	350	87,1
	Yüksek Lisans	45	11,2
Göreviniz	Öğretmen	316	78,6
	Yönetici	85	21,1

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 56,2’si kadın katılımcılardan oluşmaktadır. % 87,1’ni lisans mezunları oluşturmaktadır. Meslek deneyimine göre 78,6 Öğretmen ile 21,1 yöneticilerden oluşmaktadır. Araştırmanın yapıldığı ilçede yoğun öğretmen sirkülasyonunun yaşanması, Bunun bir diğer sebebinin ise göreve yeni başlayan öğretmenlerin kurumsal hedefler ve stratejik plan çalışmalarına katılımında istekli olduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcıların çoğu öğretmen ve kadındır.

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Toplam 423 anket sistem üzerinde elektronik ortamda doldurulmuş, 401 anket değerlendirilmeye alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimleme istatistiklerinin (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma) yanında; bazı değişkenlere (yaş, cinsiyet, branş, mesleki kıdem) göre anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanmıştır

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda şu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Stratejik planlama çalışmaları yönetici ve öğretmenler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı tespit edilmiştir. Ayrıca plan çalışmaları sayesinde yönetici ve öğretmenlerin ilçe milli eğitim müdürlüğü çalışmalarından haberdar oldukları, kurumun güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde önemli katkıları oldukları tespit edilmiş, zayıf yönlerine yönelik çalışmaların yapılmasının önemi vurgulanmıştır.

Tablo 2 Tuşba İlçe Milli Eğitim Müdürlüğümüzü bilgilendirme ile ilgili hizmetleri açısından değerlendiriniz.

Değişken	n	%
Çok Yetersiz	44	10,9
Yetersiz	136	33,8
Orta	123	30,6
Çok iyi	98	24,4
Total	401	99,8

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların 33,8’i bilgilendirmelerin yetersiz olduğunu, 24,4 nün kurumsal bilgilendirmelerin yeterli olduğunu savunmuştur.

Tablo 3 *Müdürlüğümüz tarafından yürütülen faaliyetlerden en çok memnun olduğunuz alan veya alanlar nelerdir?*

Değişken	n	%
Ortaokul Eğitim Faaliyetleri	36	9,0
Ortaöğretim Eğitim Faaliyetleri	33	8,2
Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetleri	1	,2
Ulusal Ve Uluslararası Projelere Yönlendirme Ve Destekleme Faaliyetleri	190	47,3
Bilgi İşlem Ve Eğitim Teknolojileri Faaliyetleri	23	5,7
Sınav Hizmetleri/Ölçme Ve Değerlendirme Faaliyetleri	7	1,7
Özel Eğitim Alanında Yönlendirme Faaliyetleri	4	1,0
Özel Öğretim Faaliyetleri	3	,7
İlkokul Eğitim Faaliyetleri	48	11,9
Mahalli Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri	3	,7
Din Öğretimi Eğitim Faaliyetleri	27	6,7
Mesleki Ve Teknik Eğitim Faaliyetleri	25	6,2
Okul/Kurumların Bakım-Onarım Faaliyetleri	1	,2

Tablo 3'te görüldüğü üzere, katılımcıların 47,3 ü Ulusal Ve Uluslararası Projelere Yönlendirme Ve Destekleme Faaliyetlerinin çalışmalarından oluşan memnuniyeti, 11,9 u İlkokul eğitim faaliyetlerinden olumlu etkilendiği görülmektedir. , 2 si Okul/Kurumların Bakım-Onarım Faaliyetlerinin yetersizliğini belirtmesi ise ilçelerin genel bütçelerinin yetersizliğini ortaya koymuştur.

Tablo 4 *Müdürlüğümüz tarafından yürütülen faaliyetlerinden en çok sorunlu olduğunu düşündüğünüz alan veya alanlar hangileridir?*

Değişken	n	%
<i>Ortaokul Eğitim Faaliyetleri</i>	48	11,9
<i>Ortaöğretim Eğitim Faaliyetleri</i>	35	8,7
<i>Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetleri</i>	16	4,0
<i>Ulusal Ve Uluslararası Projelere Yönlendirme Ve Destekleme Faaliyetleri</i>	2	,5
<i>Bilgi İşlem Ve Eğitim Teknolojileri Faaliyetleri</i>	15	3,7
<i>Sınav Hizmetleri/Ölçme Ve Değerlendirme Faaliyetleri</i>	33	8,2
<i>Özel Eğitim Alanında Yönlendirme Faaliyetleri</i>	31	7,7
<i>Özel Öğretim Faaliyetleri</i>	6	1,5
<i>İlkokul Eğitim Faaliyetleri</i>	38	9,5
<i>Mahalli Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri</i>	12	3,0
<i>Din Öğretimi Eğitim Faaliyetleri</i>	44	10,9
<i>Mesleki Ve Teknik Eğitim Faaliyetleri</i>	37	9,2
<i>Okul/Kurumların Bakım-Onarım Faaliyetleri</i>	69	17,2
<i>Özel Eğitim Alanında Yönlendirme Faaliyetleri</i>	1	,2
<i>Bölümler arası işbirliği</i>	31	7,7

Tablo 4'te görüldüğü üzere, katılımcıların 17,2 i Okul/Kurumların Bakım-Onarım Faaliyetlerinden, 11,9 u Ortaokul Eğitim Faaliyetleri çalışmalarından, 10,9 u ise Din Öğretimi Eğitim Faaliyetlerinden oluşan birimlerin sorunlu olduklarını belirtmişlerdir. En az sorunlu alanlar ise Özel Eğitim Alanında Yönlendirme Faaliyetleri ile Ulusal Ve Uluslararası Projelere Yönlendirme Ve Destekleme Faaliyetleri olduğu görülmektedir.

Tablo 5 Çalışmalarından en çok memnun olduğunuz Müdürlük birimlerimiz hangileridir?

<i>Değişken</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Temel Eğitim Şubesi,</i>	90	22,4
<i>Orta Öğretim Şubesi</i>	54	13,4
<i>Bilgi İşlem ve Eğitim Teknolojileri Şubesi</i>	76	18,9
<i>Atama Birimi</i>	92	22,9
<i>Hayat Boyu Öğrenme Şubesi</i>	15	3,7
<i>Destek Hizmetleri Şubesi</i>	20	5,0
<i>AR-GE Birimi</i>	23	5,7
<i>Hizmetiçi Birimi</i>	18	4,5
<i>Hukuk Şubesi</i>	4	1,0
<i>İnşaat ve Emlak Şubesi</i>	6	1,5
<i>Strateji Geliştirme Şubesi</i>	2	,5

Tablo 5'te görüldüğü üzere, katılımcıların 22,9 u Atama Biriminden, 22,4 ü Temel Eğitim Şubesinden, 18,9 u ise Bilgi İşlem ve Eğitim Teknolojileri Şubesinden memnuniyetlerini belirtmişlerdir. En az memnuniyet birimleri arasında ise Hukuk şubesi, İnşaat emlak ile strateji geliştirme birimleri görülmektedir

Tablo 6 Kurumun Hizmet alanları ile ilgili Aşağıdaki ifadelerden hangisi en uygun şekilde açıklar?

<i>İlçe Milli Eğitim Müdürlüğümüz</i>	<i>Katılmıyorum</i>		<i>Katılıyorum</i>		<i>Tamamen Katılıyorum</i>	
	<i>Frekans/Yüzde</i>	<i>Frekans/Yüzde</i>	<i>Frekans/Yüzde</i>	<i>Frekans/Yüzde</i>	<i>Frekans/Yüzde</i>	<i>Frekans/Yüzde</i>
<i>Güvenilir</i>	47	11,7	269	66,9	85	21,1
<i>Hizmet Odaklı</i>	71	17,7	255	63,4	75	18,7
<i>Adil ve Demokratik</i>	91	22,6	228	56,7	82	20,4
<i>Şeffaf</i>	98	24,4	219	54,5	84	20,9
<i>Hesap Verebilir</i>	85	21,1	240	59,7	76	18,9
<i>Erişilebilir</i>	44	10,9	254	63,2	103	25,6

Tablo 6'da görüldüğü üzere katılımcıların alınan hizmetler ve çalışmalardan kurumun 66,9 u güvenilir, 63,4 nün hizmet odaklılığı ile görüş bildirmişlerdir.

Sonuç

Stratejik planlama tüm çalışanların vizyona ulaşması için seferber edildiği, tüm paydaşların beklentilerinin dengelendiği bir örgütün misyonuna ve vizyonuna yönelik tüm etkinliklere temel oluşturacak bir süreçtir. Bir örgütü için stratejik planlama süreci desenlenirken örgütün temel ilke ve değerleri doğrultusunda örgütün vizyon ve misyonu

belirlenmelidir. Bu aşamada tüm çalışanlar sürece katkı getirmelidirler. Sonra, örgütü hedeflerine ulaştıracak kritik başarı etmenleri saptanmalı ve bunlara ilişkin bir SWOT analiz yapılmalıdır. Müşteri gereksinim ve beklentileri stratejik planlama sürecinde üzerinde önemle durulması gereken bir konudur çünkü SWOT analiz ile toplanan bilgiler yorumlanırken bir dayanak oluştururlar. SWOT analiz ile saptanan bulgulara göre örgüt için amaç ve hedefler belirlenmeli ve bunlara ulaşmak için gerekli olan stratejiler ve eylem planları oluşturulmalıdır. Eylem planları oluşturulurken eylem planlarını başarıya ulaştıracak stratejiler, stratejiler ile ilgili sınırlılıklarda belirlenmelidir. Bunun yanında, kullanılacak insan ve madde kaynakları ile sonuçta yapılan iyileştirme ve geliştirmelerin nasıl ve ne zaman ölçüleceği de plan içerisinde yer almalıdır.

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne Öneriler;

- ❖ Tuşba İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden hizmet alanların genel olarak memnuniyet düzeyleri yüksektir. Milli Eğitim Müdürlüğü'nden hizmet alan kurum çalışanlarının sorunlarının çözümü için yeterli çabanın harcandığı görüşündedirler.
- ❖ Hizmet alan kurum yöneticileri ve öğretmenlerin, Tuşba İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün işbirliği ve eşgüdüm içerisinde çalıştığını, kaynaklarını etkili kullandığını, eğitim-öğretim hizmetlerinin geliştirilmesi için çaba harcandığını, toplumun kültürel düzeyini yükseltici etkinliklerde bulunduğu belirtmişlerdir.
- ❖ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğün bilgilendirme ile ilgili hizmetlerinin alt düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yetersiz olmasının sebepleri arasında web ve sosyal medya araçlarının aktif kullanmaması ile ilgili olduğu düşünülmektedir.
- ❖ Milli Eğitim Müdürlüğü yürütülen faaliyetlerin en çok memnuniyet düzeylerine bakıldığında proje çalışması yapılan birimlerin olduğu tespit edilmiştir.
- ❖ Milli Eğitim Müdürlüğü; okul kurum bakım ve onarım faaliyetleri, ortaokul eğitim faaliyetleri ile din öğretimim eğitim faaliyetlerinin hizmetleri konularında iyileştirmelerin yapılması gerektiği görüşündedirler. Ayrıca, kararlara katılım düzeylerinin düşüklüğünü, sosyal olanakların ve kurum binasının yetersizliğini ise üst düzeyde yetersiz bulmaktadırlar. Belirtilen konular Milli Eğitim Müdürlüğü'nün zayıf yönleri olarak belirlenmiştir.
- ❖ Milli Eğitim Müdürlüğü güvenilir, hizmet odaklı, adil ve demokratik, şeffaf, hesap verebilir, erişebilirlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.
- ❖ Milli Eğitim Müdürlüğü, kendi çalışanlarının memnuniyet düzeylerini artırıcı çalışmalar yapmalıdır. Bu çalışmalar aşağıdaki konuları kapsayabilir.
- ❖ *Çalışanlara kişisel gelişim olanakları sunulmalıdır. Çalışanların kişisel ve mesleki gelişimini sağlamak için; lisansüstü eğitim almalarına, kurs, seminer, kongre vb. toplantılara katılmalarına destek olunmalı ve özendirilmelidir.
- ❖ *Kurum çalışanlarına iletişim ve yönetim konularında hizmet öncesi eğitimler verilmelidir.

Kaynakça

- Akyüz, Ö. F. (2001). Stratejik İnsan Kaynakları Planlaması. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Aktan, C. (2003). **Değişim Çağında Yönetim**. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Bayrak, C. (2000). “*Değişme Ve Yenileşme*”. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt: 10, Sayı: 1: 7- 20.
- Boyett, I.(1996). Module 3: Strategic Management in Educational Establishments-Background Reading. Nottingham: Nottingham University.
- Erçetin, Ş.(2000). Liderlik Sarmalında Vizyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fidler, B.(1989). “Strategic Management: Where is the school going? A guide to Strategic Thinking”. Effective Local Management of Schools- A strategic Approach, Harlow: Longman.
- Gümüşeli, A. İ.. Okul Müdürleri İçin Geliştirilen Liderlik Standartları Ve Bu Standartlarla İlgili Türk Eğitimcilerinin Görüşleri.
- [Http://Www.Agumuseli.Com/Dokumanlar/Makale/Okul_Mudurleri_Liderlik_Standart.Pdf](http://Www.Agumuseli.Com/Dokumanlar/Makale/Okul_Mudurleri_Liderlik_Standart.Pdf) Erişim Tarihi: 10.12.2019.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mc Cune, S.(1986). Guide To Strategic Planning For Educators, Alexandria, VA, ASCD, 1986.
- Özden, Y.(1999). Eğitimde Yeni Değerler. İkinci Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, S.(2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. 5. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Pashiardis, P.(1996). “Environmental Scanning in Educational Organizations: Uses, Approaches, Sources and Methodologies,” The International Journal of Educational Management. 10-3:5-9.
- Robbins, S.; M. Coulter.(1996). Management. Fifth Edition. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Steiner, G.A.(1989). Strategic Planning: What Every Manager Must Know. New York: Free Press,.
- Strategic Planning and Performance Measurement Handbook, Arizona State, (1998).
- <http://www.state.az.us/ospb/handbook/cfm>
- Thomas, P.D. ve B. Greenberger (1998). “A Test of Vision Training and Potential Antecedents to Leaders’ Vision Ability,” Human Resource Development

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi "İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi" Bölümünün Değerlendirilmesi

Beykul Küpeli⁶, Süleyman Karataş⁷

Özet

Eğitim sistemimizde, eğitim politikaları başta olmak üzere müfredat, materyal, teknoloji gibi alanlarda yapılan her türlü reform ve iyileştirme çabalarının başarısı, uygulamada büyük ölçüde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerine, algılarına ve adanmışlıklarına bağlıdır. Bu çerçevede merkezinde ve hedefinde çocuğun refahı olan kapsayıcı ve nitelikli bir eğitim hizmetinin sağlanmasında, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesi öncelikli bir önem taşımaktadır. Bu önceliği temel alarak öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişim etkinliklerinin lisansüstü öğrenimle desteklenerek yeni bir mesleki gelişim anlayışı, sistem ve modeli oluşturulmalıdır. Bu doğrultuda, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kuruluyla (YÖK) gerçekleştirilecek iş birliği ve koordinasyon aracılığıyla öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişimleri çağdaş bir yaklaşımla lisansüstü derecesine dayalı olarak yapılandırılmalıdır. Ayrıca mevcut insan kaynağının en verimli şekilde kıymetlendirilmesi için aidiyet duygusunu güçlendirecek adımlar atılmalıdır.

Bu çalışma ile eğitim sistemimizin en önemli sorunlarından olan insan kaynaklarının eğitimi, geliştirilmesi ve yönetilmesiyle ilgili 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde ele alınan esaslarla günümüz ve öncesi uygulamaların değerlendirilmesi esas alınmıştır.

Araştırma konusuna ilişkin verilerin toplanmasında Nitel araştırma yönteminden belgesel tarama ve eser inceleme yöntemi kullanılmıştır.

Türk eğitim sisteminde amacı ve görevi okul müdürü veya eğitim yöneticisi yetiştirmek olan bir eğitim kurumu bugüne kadar oluşturulamamıştır. Yöneticiliğin okulunun olmaması, görevden alınan yöneticilerin tekrar öğretmenliğe dönmesi, dönmek istemeyerek direnenlerin soruşturmayla görevden alınması, siyasi iktidarlara ve sendikalara göre sık sık görev değişikliklerinin yapılması eğitim ve okul yöneticiliğinin gelişmesini engellemekte, böylece bir türlü istikrar sağlanamamaktadır. Bu durumun en önemli nedeni, eğitim sistemimizde okul yöneticiliğinin bir meslek olarak görülmemesi ve dolayısıyla sahip olmaları gereken yeterlilikleri kazandırabilecek herhangi bir eğitime -göreve başlamadan önce- katılmamalarıdır.

Eğitim ve okul yöneticisi çağın yönetim anlayışının ve ilkelerinin, eğitim süreçlerinin, eğitim mevzuatının, öğretim ilke ve tekniklerinin öğretilip kavratıldığı eğitim fakültesi içerisindeki yönetim bölümlerinden lisans ve yüksek lisans eğitimi mezunu olan harekete geçirici, canlandırıcı, motive etme ve liderlik özelliklerine sahip, aynı zamanda eğitimin mutfağı dediğimiz okul ve kurumlarda özlük hakları saklı kalmak kaydıyla iki yıl staj yaparak ve uygulama içinde kendisini geliştiren adaylardan seçilmelidir. Bu seçim politik kaygılardan uzak olmalıdır.

Günümüzde eğitim kurumları merkezden yönetim anlayışıyla yönetilmekte ve sahip olduğu yetkiler açısından aşırı biçimde üste bağımlılaşmıştır. Üst sistemlere aşırı bağımlılık, eğitim kurumlarını güçsüzleştirmekte, kurumsal özgüven yetersizliğine yol açmaktadır. Dolayısıyla bu yönetim biçiminin alternatifi olan sorumluluk üstlenici ve denetimli yerinden yönetimin olmaması, okulun demokratiklik düzeyini de düşürmektedir.

⁶ Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, beykulu07@gmail.com

⁷ Doç.Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi,

Gelişmiş toplumlarda eğitim yönetimi meslek olarak kabul edilirken, Türk eğitim sisteminde egemen olan “Meslekte asıl olan öğretmenliktir”, “Yöneticiliğin okulu yoktur” anlayışı; sistem ve kurumlardaki hiyerarşi, statü ve rol kavramlarını zedelediği gibi uzmanlık niteliklerine sahip okul yöneticisi yetiştirme çabalarını da olumsuz yönde etkilemektedir.

Eğitimde insan kaynağımızı çağın gerektirdiği ölçüde yetiştirip kullanamıyoruz. MEB ve YÖK işbirliği yaparak bugüne kadar personel yetiştirilmesi ve istihdamı konusunda sağlıklı bir planlama yapamamıştır. Personel ihtiyaçların belirlenememesi, üniversitelerde rastgele öğretmen yetiştiren bölümler açılması, mezunların ihtiyaç fazlası olduğu için göreve atanamamasına neden olmaktadır. Atanan öğretmenlerin işbaşında hizmetiçi eğitimi yeterince sağlanamamaktadır.

Eğitimin en önemli insan kaynağı olan yöneticilerin ve öğretmenlerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması esaslarıyla ilgili düzenli ve sürekli bir yapı oluşturulmamıştır. Uygulamada sürekli değişmeler olması, şüphe ve kaygılara neden olmaktadır.

Eğitim sistemimizde yöneticiliğin meslekleşmesi ve kurumsallaşmasının önündeki en önemli engellerden biri, öğretmenlik ile yöneticilik görevinin ve değerlerinin birbiriyle karıştırılması olmuştur. Bu karıştırma “öğretmen yönetici” tipinin doğmasına ve öğretmen olarak yetiştirilen kişinin iki değer sistemini oynamak zorunda kalmasına yol açmaktadır.

Yöneticilerin yetiştirilmesi, yalnızca yöneticilik ve liderlik davranışları kazandırmak açısından değil, aynı zamanda yöneticileri, hızla değişen koşullara uymalarında gerekli bilgi ve beceriyle donatma, onlara mesleki güvence ve saygınlık sağlama, örgütsel etkililiği ve verimliliği artırma, yönetsel gelişmeyi ve örgütsel değişmeyi hızlandırma bakımından da büyük bir önem taşımaktadır.

Bugünün şartlarında her eğitim yöneticisi öğretmen olabilir fakat her öğretmen eğitim yöneticisi olamaz. Olmayacağı da bilinmesine rağmen politik ayrımcılıkla maalesef günümüzde bu uygulamalar yapılmaktadır. Eğitim ve yönetim bir süreçtir. Öğretmenliğin ve yöneticiliğin ilkeleri, yol haritası MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) ve YÖK (Eğitim Fakülteleri) işbirliği ile yeniden çizilmeli ve uygulanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim Yöneticisi, Öğretmen, Eğitim Politikası, Yönetim ve Yönetici, Liyakat,

2023 education vision document “ evaluation of human resources development and management

Abstract

In our education system, the success of any reform and improvement efforts, especially in education policies, curricula, materials, technology, etc. depends to a large extent on the professional competencies, perceptions and dedication of teachers and school administrators. In this framework, in providing an inclusive and qualified education service which is the welfare of the child at its center and target., it is important to develop the professional skills of teachers and school administrators .

Based on this priority, a new understanding of professional development, system and model should be established by supporting the professional development activities of our teachers and school administrators with postgraduate education. In this respect, through cooperation and coordination with Ministry of National Education and Higher Education Council ,the professional development of teachers and school administrators should be structured on the basis of graduate degree with a contemporary approach Furthermore, steps should be taken to strengthen the sense of belonging in order to make the most efficient use of the available human resources.

This study is based on the evaluation of the current and pre-existing practices with the principles discussed in the 2023 Education Vision Document on the training, development and

management of human resources, which is one of the most important problems of our education system.

In collecting the data related to the research subject, documentary screening and work review method were used.

In the Turkish education system, an educational institution whose purpose and task is to train school managers or education managers has not been established yet. The absence of a school of administration, the return of the dismissed administrators to teaching, the dismissal of those who don't want to return with the investigation, the frequent changes of duties according to political authorities and trade unions hinder the development of education and school management, thus ensuring stability. The most important reason for this situation is that school management is not seen as a profession in our education system and therefore they do not participate in any training that can give them the qualifications they need to have before they start.

The education and school manager is a graduate of undergraduate and graduate education from the management departments in the faculty of education where the management understanding and principles of the age, education processes, education legislation, teaching principles and techniques are taught and motivated should be selected from the candidates who develop themselves within the internship and practice for two years without prejudice to their personal rights in the schools and institutions we call. This election should be free from political concerns.

Today, educational institutions are managed with a centralized management approach and are extremely dependent on the authority in terms of their powers. Excessive dependence on higher systems weakens educational institutions and leads to lack of institutional self-confidence. Therefore, the lack of responsible and supervised decentralization, which is an alternative to this form of administration, decreases the democratic level of the school.

While education management is accepted as a profession in developed societies, the understanding that "the main thing in the profession is teaching", "There is no school of management which is dominant in the Turkish education system; Hierarchy, status and role concepts in the systems and institutions are damaged as well as the efforts to train qualified school administrators.

We cannot use our human resources in education to the extent required by the age. MoNE (Ministry of National Education) and YÖK (Faculties of Education) have not been able to make a healthy planning in terms of training and employment of personnel by cooperating. The inability to determine the personnel needs, the opening of departments to train random teachers in universities, the graduates can not be assigned to the task because of the need for excess. In-service training of appointed teachers cannot be provided sufficiently.

No regular and continuous structure has been established regarding the principles of recruitment, training and appointment of managers and teachers, who are the most important human resources of education. Continuous changes in practice cause doubts and concerns.

One of the most important obstacles to the professionalization and institutionalization of management in our education system has been the confusion of teaching and management duties and values. This confusion leads to the emergence of the "teacher manager" type and the person trained as a teacher having to play two value systems.

Training of managers is not only important in terms of gaining managerial and leadership behaviors, but also in equipping managers with the necessary knowledge and skills to comply with rapidly changing conditions, providing them with professional assurance and respectability,

increasing organizational efficiency and productivity, and accelerating administrative development and organizational change.

In today's conditions, every education manger can be a teacher, but not every teacher.can be a education manager. Although it is known that there will not be, these practices are being done unfortunately with political discrimination. Training and management is a process. The principles of teaching and management, the roadmap should be redrawn and implemented in collaboration with MoNE (Ministry of National Education) and YÖK (Faculties of Education).

Keywords: Education, Education Manager, Teacher, Education Policy, Management and Manager, Merit

Araştırmanın Bölümleri

Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Bu çalışma ile eğitim sistemimizin en önemli sorunlarından olan insan kaynaklarının eğitimi, geliştirilmesi ve yönetilmesiyle ilgili 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde ele alınan esaslarla günümüz ve öncesi uygulamaların değerlendirilmesi esas alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde insan kaynaklarının eğitimi, geliştirilmesi ve yönetimi hangi esaslar çerçevesinde ele alınmıştır?
- 2) İnsan kaynaklarının eğitimi, geliştirilmesi ve yönetimi ile ilgili geçmişte alınan kararlar, uygulamalar, yaşanan sorunlar ve öneriler nelerdir?
- 3) Türkiye'de İnsan Kaynakları Yönetimi alanın tarihsel gelişimi hangi süreçlerden geçmiştir?
- 4) İnsan Kaynakları Yönetimiyle ilgili Vizyon Belgesi, MEB Şuraları ve Cumhuriyet dönemi hükümet politikalarında (Kalkınma planlarında) alınan kararlar arasında bir uyum var mıdır?
- 5) İnsan kaynaklarının eğitimi, geliştirilmesi ve yönetimi ile ilgili neler yapılabilir?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma konusuna ilişkin verilerin toplanmasında nitel araştırma yönteminden belgesel tarama ve doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmanın yönteminde daha çok Türkiye'de İnsan Kaynakları Yönetimi'nin gelişimini irdeleyen akademik yazından yararlanılmıştır.

Araştırmanın Evreni, Örneklemi ve Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde ülkemiz eğitim sisteminin en önemli parçası diyebileceğimiz insan kaynaklarının eğitimi, geliştirilmesi ve yönetimiyle ilgili esaslarla önceki dönemlere ait uygulamalar, ortaya çıkan sorunlar ve önerileri de içine alan bir araştırma ve incelemeyle sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

2023 Eğitim Vizyon Belgesi, Geçmiş hükümet politikaları, MEB Şura Kararları, Literatür taraması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde ele alınan insan kaynaklarının eğitimi, geliştirilmesi ve yönetimiyle ilgili bölümler incelenmiş, geçmiş hükümet politikaları ve MEB Şura Kararları'nın ilgili bölümleri incelenerek alınan kararlar ve uygulamalar karşılaştırılarak verilerin analizi yapılmıştır.

Bulgular, Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

2023 Eğitim Vizyon Belgesi, Geçmiş hükümet politikaları ve MEB Şura Kararları'nın insan kaynaklarının eğitimi, geliştirilmesi ve yönetimiyle ilgili bölümlerinin araştırılması ve incelenmesi sonucunda bugüne kadar yapılan uygulamalar ve karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileriyle ilgili şu bulgulara rastlanılmıştır:

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'de İnsan Kaynaklarının Eğitimi, Geliştirilmesi Ve Yönetimi İle İlgili Hedefler

Hedef-1: Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimleri Yeniden Yapılandırılacak

1. Yükseköğretim Kurumu ile yapılacak iş birliği çerçevesinde eğitim fakültelerine sıralamada üst dilimde yer alan öğrencilerin yerleştirilmesine yönelik iyileştirmeler yapılacaktır.
2. Öğretmen ve okul yöneticilerimiz için yatay ve dikey kariyer uzmanlık alanları yapılandırılacaktır.
3. Yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programları açılacaktır.
4. Öğretmen ve okul yöneticilerimizin genel ve alana yönelik becerilerini iyileştirmek için lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programları tasarlanacaktır.
5. Öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK'larla yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecektir.
6. Sertifikaya dayalı Pedagojik Formasyon uygulaması kaldırılacak ve yerine yurt dışında kolay erişilebilir lisansüstü düzeyde Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı açılacaktır. Bu program mesleki gelişim çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığında öğretmenlik hakkı kazanan adaylara uygulanmaya başlayacaktır.
7. Öğretmen ve okul yöneticilerimize yönelik bazı hizmet içi eğitim faaliyetleri katılıma ilişkin belgelendirme uygulamasından ayrılarak üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecektir.
8. Yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmenlere yönelik lisansüstü düzeyde yan dal programları açılacaktır.
9. YÖK ile yürütülecek işbirliği ve koordinasyon çerçevesinde Türkiye genelinde belirlenecek ölçütleri taşıyan eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programları öğretmenlik uygulaması merkeze alınarak özel olarak yeniden yapılandırılacaktır.

10. YÖK ile yapılacak iş birliği ve koordinasyon çerçevesinde Yükseköğretim Kalite Kurulunun üniversite ziyaretlerinde sadece eğitim fakülteleri ile sınırlı olmak kaydıyla Millî Eğitim Bakanlığı üst düzey yetkilileri de değerlendirme ekibinde yer alacaktır.
11. Eğitim fakültelerinde yürütülen okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümlerindeki hizmet-öncesi öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılmasına öncelik verilecektir.
12. Yurtdışında yaşayan vatandaşlarımızın çocuklarına eğitim hizmeti götürecek öğretmenlerimiz için mesleki gelişim programları oluşturulacaktır.
13. Millî Eğitim Bakanlığı, gerekli alt yapı hazırlandıktan sonra eğitim fakültelerinin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının okullardaki ihtiyaç doğrultusunda, uygulama ağırlıklı olmasını

Hedef-2: İnsan Kaynağının Verimli Kullanılması ve Hakkaniyetli Bir Şekilde Ödüllendirilmesi Sağlanacak

1. Öğretmen ve okul yöneticilerimizin atanmaları, çalışma şartları, görevde yükselmeleri, özlük hakları ve benzeri diğer hususları dikkate alan öğretmenlik meslek kanunu çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yürütülecektir.
2. Elverişsiz koşullarda görev yapan öğretmenlerimiz ve yöneticilerimiz için teşvik mekanizması kurulacaktır.
3. Sözleşmeli öğretmenlerimizin görev sürelerinin kısaltılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yapılacaktır.
4. Ücretli öğretmenlerimizin ücretlerinin iyileştirilmesine ilişkin çalışmalar yürütülecektir.
5. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin sertifika ve diplomalarının özlük haklarına hakkaniyetli yansıtılması sağlanacaktır.
6. Okul yöneticiliği profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenerek bir kariyer basamağı olarak yapılandırılacak, özlük hakları iyileştirilecektir.
7. Okul yöneticiliğine atamada yeterliliklere dayalı yazılı sınav uygulaması ve belirlenecek diğer nesnel ölçütler kullanılacaktır.
8. İl ve ilçe Millî Eğitim müdürleri Okul Profili Değerlendirme yaklaşımı içinde yer alan ölçütler özelinde, il ve ilçedeki öğretmenlerin desteklenmesi ve Okul Gelişim Planları'nın gerçekleşmesi kapsamında yıllık olarak değerlendirileceklerdir.

Eğitim sisteminde, eğitim politikaları başta olmak üzere müfredat, materyal, teknoloji gibi alanlarda yapılan her türlü reform ve iyileştirme çabalarının başarısı, uygulamada büyük ölçüde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerine, algılarına ve adanmışlıklarına bağlıdır. Bu çerçevede merkezinde ve hedefinde çocuğun refahı olan kapsayıcı ve nitelikli bir eğitim hizmetinin sağlanmasında, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesi öncelikli bir önem taşımaktadır. Bu önceliği temel alarak öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişim etkinliklerinin lisansüstü öğrenimle desteklenerek yeni bir mesleki gelişim anlayışı, sistem ve modeli oluşturulacaktır. Bu anlayış,

kültürel geleneğimizdeki bilmek, yapmak, olmak silsilesinde, ustalığı ve erdemi önemseyen kodları koruyarak zamanın ruhuna uygun biçimde, mesleki uzmanlık yeterliklerini güçlendirmeye yönelik olacaktır. Bu doğrultuda, Yükseköğretim Kuruluyla (YÖK) gerçekleştirilecek iş birliği ve koordinasyon aracılığıyla öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişimleri çağdaş bir yaklaşımla lisansüstü derecesine dayalı olarak yapılandırılacaktır. Ayrıca mevcut insan kaynağının en verimli şekilde kıymetlendirilmesi için aidiyet duygusunu güçlendirecek adımlar atılacaktır. Aidiyetin güçlenmesi için öğretmen ve yöneticilerin hakları konusunda gerekli duyarlılık gösterilecektir.

MEB Şuralarında İnsan Kaynaklarının Eğitimi, Geliştirilmesi ve Yönetimi ile İlgili Alınan Kararlar

Tablo 1. Şuralar ve Alınan Karar Sayıları

ŞURALAR	ALINAN KARARLAR
1.Maarif Kongresi(16 Temmuz 1921)	1
1.Heyet-i İlmiye Çalışması (15 Temmuz 1923)	2
2.Heyet-i İlmiye Çalışması (1924)	2
3.Heyet-i İlmiye Çalışması (27Aralık1925/1926)	2
1. Milli Eğitim Şurası(17-29 Temmuz 1939)	4
2. Milli Eğitim Şurası(15-21 Şubat 1943)	5
3. Milli Eğitim Şurası (02-10 Aralık 1946)	1
4. Milli Eğitim Şurası (23-31 Ağustos 1949)	6
5. Milli Eğitim Şurası (04-14 Şubat 1953)	5
6. Milli Eğitim Şurası (18-23 Mart 1957)	2
7. Milli Eğitim Şurası (05-15 Şubat 1962)	15
8. Milli Eğitim Şurası (28 Eylül- 03 Ekim 1970)	2
9. Milli Eğitim Şurası (24Haziran-4Temmuz 1974)	7
10. Milli Eğitim Şurası (23-26 Haziran 1981)	4
11. Milli Eğitim Şurası (08-11 Haziran 1982)	81
12. Milli Eğitim Şurası (18-22 Haziran 1988)	53
13. Milli Eğitim Şurası (15-19 Ocak 1990)	15
14. Milli Eğitim Şurası (27-29 Eylül 1993)	16
15. Milli Eğitim Şurası (13-17 Mayıs 1996)	64
16. Milli Eğitim Şurası (13-17 Kasım 1999)	67
17. Milli Eğitim Şurası (13-17 Kasım 2006)	46
18. Milli Eğitim Şurası(01-05 Kasım 2010)	82
19. Milli Eğitim Şurası (06 Aralık 2014)	66
TOPLAM KARAR SAYISI	548

Kaynak: MEB Şura Kararları

Cumhuriyet Dönemi Kurulan Hükümetlerin Eğitim Programlarında İnsan Kaynaklarının Eğitimi, Geliştirilmesi Ve Yönetimi İle İlgili Alınan Kararlar

İlk kez Personel Yönetimi (PY) başlığı altında karşımıza çıkan “İnsan Kaynakları Yönetimi” (İKY) kavramının kökeni konusunda yapılan araştırmalar, bizi 19. yüzyıl sonu ile 20. yüzyıl başlarına götürmektedir. I. Dünya savaşı sırasında Taylorizm ve işçi refahı akımları, endüstri ve psikoloji alanındaki birikimleriyle birleşmiştir. Böylece, verimsiz kabul edilen personel yönetimi uygulamalarının yerine; işlerin tasarımına, işe alıma, işe yerleştirme ve

çalışmanın fiziki ve psikolojik zorluklarını azaltmaya ilişkin teknikleri geliştirmeye dayanan sistemli ve akılcı düzenlemelerin getirtmesiyle “İnsan Kaynakları Yönetimi” doğmuştur (Dulebohn vd., 1995; Üsdiken&Wasti, 2002:4)

ABD’de PY konusunda yaşanan bu gelişmelerin yanında İngiltere’de de belirgin gelişmeler yaşanmıştır. Bu dönemde sanayileşmenin merkezi konumunda görülen İngiltere, personel yöneticiliğinin meslekleşmesine 1913’de kurulan “Çalışma Yönetimi Kurumu” ile öncülük etmiştir.

1980’li yıllarla birlikte ABD’de PY’nin alanı önemli değişimlere sahne olmaya başlamış ve çalışanları masraf unsuru görmek yerine bir yatırım ve rekabet avantajı kaynağı olarak görmeye başlayarak PY’nin İKY halini almaya başladığı ileri sürülmektedir (Mahoney&Deckop, 1986: 227; Üsdiken, Wasti, 2002: 5). 1990’lı yıllarla birlikte organizasyonlarda insan faktörü daha çok ortaya çıkmaya başlamış, personel bölümleri kapanıp yerlerini insan kaynakları bölümlerine bırakmaya başlamıştır. İnsan kaynakları fonksiyonlarına: Performans değerlendirme, ödüllendirme, kariyer yönetimi ve eğitim gibi yeni kavramlar girmeye başlamıştır (Çetinel, 2003).

Dünya’da İKY kavramının ortaya çıkması ve kurumsallaşmasındaki tarihsel gelişimde ABD tek başına referans kabul edilebilir. İKY kavramının ABD’den diğer ülkelere yayıldığı kabul edilse de bu kavramın diğer ülkelerdeki tarihsel gelişimi farklılıklar göstermektedir. İKY alanının gelişmesinde tarihsel birikimler, yayınlar, eğitimler, uygulama örnekleri gibi bilimsel araştırmalar ile; toplantılar, dernekler, birlikler gibi alana ilişkin toplumsal grupların oluşturulması etkili olmuştur (Benligiray, 2007: 143-144). Türkiye’de İKY alanında bilim üreten ve yayan kurum ve kuruluş örnekleri yeterince bulunmadığından, İKY alanına yönelik bilimsel katkılar daha çok üniversitelerden gelmektedir (Benligiray, 2009).

1920’den 2019 tarihleri arasında kurulan hükümetler, siyasi düşünce ve kabul edilen eğitim programları, alınan kararlar ve uygulamaları incelendiğinde önemli yol ayrımları görülmüştür. Bunları aşağıdaki şekilde bölümlendirmek ve analiz etmek mümkündür:

1. (1920-1945) Cumhuriyet ve Tek Partili Dönemde Yer Alan Görüşler (Eğitimde “Pozitivist” Dönem)

İlk kez, 1921 yılında Maarif Kongresi adıyla Ankara’da düzenlenen ve Atatürk’ün açılışını yaptığı Millî Eğitim Şûraları; 1923, 1924 ve 1925 yıllarında toplanan Heyet-i İlmiye çalışmaları ile devam etmiştir. Millî Eğitim Şûraları ile ilgili ilk çabalar daha Kurtuluş Savaşı sürerken ortaya çıkmıştır. Millî Eğitimle ilgili öngörülerde bulunmak, amaç ve yöntemler belirlemek üzere düzenlenen Şûraların bir ön adımı olarak, 16 Temmuz 1921’de yeni bir devletin, Türkiye’nin, eğitimine bir perspektif oluşturması amacıyla Mustafa Kemal’in başkanlığında Ankara’da “Maarif Kongresi” düzenlenmiştir. Kongreye Anadolu’nun değişik yerlerinden ancak çoğunluğu Ankara’dan olmak üzere 180’le 250 arasında kişi katılmış ve kongreyi Atatürk, ulusal eğitimin temellerini açıklayan konuşması ile açmış, bu konuşma ve mevcut koşullarda bir eğitim kongresi toplanması, o günün basınında övgüyle ve takdirle karşılanmıştır (Kaplukan, 2014: 132).

Pozitif bilim kapsamında ilk olarak 3 Mart 1924 tarihinde “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ile bütün eğitim kurumları tek çatı altında toplanmış, eğitim programının hem hedef, hem de içerik yönünden kontrol ve denetimi sağlanmıştır. “Bir millet bireyleri, ancak bir eğitim

görebilir. İki türlü eğitim bir ülkede iki türlü insan yetiştirir. Bu ise, duygu ve düşünce birliği ile dayanışma amaçlarını tamamen yok eder.” (Nevzatoğlu, 2006, s. 7). Pozitif bilim tanımından hareketle bu cümle mercek altına alındığında, sistem artık mürşidini metafizikten, dinden, teolojiden, gelenekten, kültürden almak istememiş, hatta bu görüşlerden tamamen arınarak hakikati fende aramak istemiş, eğitim programlarını ve insan kaynağının yetiştirilmesini de bu yönde şekillendirmiştir.

Ancak bu hedefe ulaşmak için atılması gereken birçok adım vardı. Oluşturulan hukuki temel ve Heyet-i İlmîyelerde alınan kararlar neticesinde, ülkemizdeki “eğitim uygulaması” ve “öğretmen yetiştirme konusunda” bilgi edinmek amacıyla, 1924 yılında Amerikalı eğitimci John Dewey 2 ay süreliğine (19 Temmuz 1924’ten 10 Eylül 1924’e kadar) Türkiye’ye davet edilmiştir (Ata, 2001, s. 194). Dewey tarafından hazırlanan 30 sayfalık raporda, aslında günümüzde hâlâ gündem maddelerindeki yerini koruyan konular yer almaktadır. “Öğretmen yetiştirme ve özlük hakları” bunlardan birisidir (Dewey, 1939, ss. 16-18). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2011 yılında hazırlanan ve hâlâ tasarı olarak duran “Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi” incelendiğinde, sorun alanları arasında “öğretmen adaylarının seçimi, istihdamı, kariyer geliştirme ve ödüllendirme” gibi öğretmen yetiştirme ve özlük haklarına dönük konuların olduğu görülmektedir (MEB, 2011). Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumların toplumun ihtiyacına cevap verecek nitelikte ve uygulamaya yönelik olması gerektiğine dikkat çeken Dewey, “Mektep Sistemi: İlk Mektepler” başlığı altında, eğitim programlarının birey ve toplumun ihtiyacı göz önünde bulundurularak esnek bir şekilde tasarlanması gerektiğini ifade etmiştir (Dewey, 1939, s. 22).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, eğitim programlarına ulusallığın oturtulması ve ulusal kimlikli vatandaş yetiştirme bakımından bir temel taşı niteliğindedir.

1924-1953 yılları arası, ilköğretim programlarının geliştirildiği dönem olmuştur. Bu kapsamda, “Yeni kurulan Cumhuriyet ile eski rejime ait programlar arasındaki uyumsuzluğu gidermek üzere yapılan 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı, 1927-1928 ders yılı itibarıyla uygulamaya konmuştur” (Alaslan, Şimşek & Çamdeviren, 2012, s. 197). “Daha çok proje niteliğinde olan program iki yıl uygulamada kalmıştır” (MEB, 1997). Programın en dikkat çekici özelliği ise kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanmış olmasıdır. “1924 programı iki yıllık bir uygulamadan sonra, öğretmenlerden ve müfettişlerden alınan raporlar doğrultusunda gözden geçirilmiş ve önemli ölçüde yenilenmiştir” (Aslan, 2011, s. 732). 1926’dan 1936’ya kadar uygulanan programın yerini mevcut ihtiyaçlar doğrultusunda 1936 yılında geliştirilen “1936 İlkokul Programı” almıştır (MEB, 1997, s. 19). Söz konusu ihtiyaçların gerekçelendirilmesi ise şu şekilde yapılmıştır (Arslan, 2000): Zamanın tek partisi olan Cumhuriyet Halk Partisinin (CHP) parti programı ve ilkokulun hedef ve ilkeleri doğrultusunda “cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, laik ve inkılapçı” özelliğin programa hâkim olması gerekmektedir. Bu kapsamda “bilimsizliği gidermek, kuvvetli cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve inkılapçı yurttaş yetiştirmek, millî, vatansever ve bilimsel zihniyetli yurttaş yetiştirmek” ilkokulun hedefleri arasında yer almıştır. Daha önce de belirttiğimiz üzere, program “millîlik” ve aynı zamanda Varış (1971) tarafından da ifade edildiği üzere “laiklik, Batı’ya dönüş ve pozitif bilimler” çerçevesinde geliştirilmeye devam edilmiştir.

Bu dönemde yurdun en köşe bucakta kalan köylerini de içine alarak her köye okul ve öğretmen sağlanması hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmak için devlet ve Millî Eğitim Bakanlığı bütün gücünü kullanıyordu. Her yurttaşta bu olanağı sağlamak için de parasal ve barınma sorunları yüzünden okuyamayacak durumda olan öğrencilere parasız yatılılık olanakları sağlanıyordu. Köy Enstitülerinin kurulması kararının alındığı 1939'da toplanan ilk Millî Eğitim Şûrasında üzerinde durulan bu konu, Tek Parti Döneminde yapılan ikinci (1943) ve üçüncü (1946) şûralarda da görüşülmüştür.

Tek Partili Dönemde eğitimin temel hedefi: fırsat eşitliği sağlayarak her yurttaşta temel eğitim vermek, dahası okur-yazar yapmak, cumhuriyet ideolojisini benimsetmektir. Kalkınmanın gerektirdiği nitelikli işgücü yetiştirmek bundan sonra geliyordu. Eğitim, bir ulusun yaşamı ve varlığı için en önemli etkidir. Ulusal ruhu geliştirecek tarihi, edebi ve toplumsal eserleri uzmanlarına yazdırmaktır (Kaplan, 1999:153).

Eğitim siyaseti genel ve ortak eğitimde birlik ve mesleki eğitim de uzmanlaşma ilkelerine dayanacaktır. Eğitimin üç ayrı görevi vardır. Çocukların terbiye ve talimi, halkın terbiye ve talimi, Ulusal seçkinlerin yetişmesi için gerekli olan düzenlemelerin yapılması.

2. (1946-1960) Çok Partili Dönemde Yer Alan Görüşler Dönemi (Kate Wofford ve Türk Eğitimine Etkisi)

Köy ve şehir ilkokul programlarının birbirinden ayrı bir durumda bulunması ve toplumda, zorunlu olan ilköğretimin “eğitim-öğretim standartları bakımından birbirine denk olmadığı” yönünde yaygın bir düşünce gelişmesi sonucunda, Talim ve Terbiye Dairesi öğretmenlerden anket yoluyla görüş almış ve elde edilen görüşler doğrultusunda köy ve şehir okullarının o zamana kadar ayrı olan programları birleştirilerek “1948 Tarihli İlkokul Programı” geliştirilmiştir (Arslan, 2000). 20 yıl süre ile o zamana kadar geliştirilen ve uygulanan programların en uzun soluklusu olan 1948 İlkokul Programı'nda, millî eğitimin amaçları “toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat” olmak üzere 4 başlıkta ele alınmıştır (Fer, 2014).

Çok partili dönemin faaliyetleri arasında yer alan “1948 İlkokul Programı”, kendinden önceki programlarla kıyaslandığında daha verimli olmasına rağmen, bazı eleştirilere de maruz kalmıştır. Programın duyuşsal ve psikomotor becerileri göz ardı etmesi, amacıyla içeriğinin uyumsuzluğu, esneklikten uzak oluşu ile programda disiplinler arası ilişkinin olmaması bu eleştirilerden bazılarıdır (Arslan, 2000). Eleştiriler neticesinde “uygulamada karşılaşılan güçlükleri belirlemek ve program geliştirmek amacıyla 1952 yılında” Amerikalı Profesör Kate Wofford ülkemize davet edilmiş ve böylelikle eğitimde Amerikan etkisi artmaya başlamıştır (Fer, 2014). Bununla birlikte eğitimde Amerikan etkisinin 1952 yılında değil Cumhuriyet'in ilk yıllarında 1924 yılında John Dewey'in ülkemize davet edilmesiyle başladığı görülmektedir. Esasen, belirlenen çalışmaları gerçekleştirmek üzere 1952 yılında davet edilen Wofford için altyapı çalışması 1949 yılında düzenlenen IV. Millî Eğitim Şûrası'nda oluşturulmuştur. Şûra gündeminde “1948-1949 ders yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilkokul programının incelenmesi, yeni ortaokul programı projesinin incelenmesi ve ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu teşkilatının ihtiyaçlara göre düzenlenmesi” şeklinde yer alan konular, kararlara “yeni ortaokul programının incelenmesi, öğretmen yetiştiren kurumların ihtiyaca göre düzenlenmesi, ilkokul

ve ortaokul eğitim uygulamalarında birlikteliğin sağlanması” şeklinde yansımıştır (MEB, 1949). Wofford’un inceleme programı göz önüne alındığında programın benzer konulardan oluştuğu görülmektedir. Yaklaşık 5 ay süre ile ülkemizde kalan ve incelemesini “Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Rapor” adıyla raporlaştıran Wofford, “köy eğitim ve öğretimi, köy okullarının durumu ve bunların gelişimiyle ilgili tavsiyeler, öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesi ile müfettişlerin yetiştirilmesine” yönelik inceleme ve araştırmalarda bulunmuştur (Wofford, 1952, s. 7). Yapılan incelemeler Türk eğitim sistemine “25 kişilik öğretmen grubunun Amerika Florida Üniversitesine gönderilmesi, V. Millî Eğitim Şûrası’nda alınan köy ilkokullarının sınıflarının birleştirilmesi kararı ve ‘Bolu Köy Deneme Okulları Program Taslağı’nın hazırlanması” şeklinde yansımıştır (Kılıç, 2008, s. 96). Öte yandan, raporda “1948 İlkokul Programı eleştirilmiş ve V. Millî Eğitim Şûrası’nda yapılan düzenlemenin yeterli olmadığı” belirtilmiştir (Kılıç, 2008, s. 97).

Bu dönem çok partili döneme geçiş süreci olarak değerlendirilmektedir. Bir önceki dönemde olduğu gibi eğitimin temel hedefi: fırsat eşitliği sağlayarak her yurttaşa temel eğitim vermek, dahası okur-yazar yapmak, cumhuriyet ideolojisini benimsetmektir. Kalkınmanın gerektirdiği nitelikli işgücü yetiştirmek bundan sonra geliyordu.

Anadil öğretimine önem verilmesi ve yabancı terimlerin Türkçeleştirilmesi (Eğitimdeki bu yöneliş diğer kurumlara da yansımış ve bu bağlamda 10 Ocak 1945 de Anayasa Türkçeleştirilmiş, ancak; yedi yıl sonra 1952’de eskiye dönmüştür), Türk ahlakının toplumsal ve kişisel ilkeleri, okul-aile ilişkilerini geliştirecek Okul-Aile Birliklerinin kurulması, yeni ilkokul ve ortaokul programlarının hazırlanması, Köy Enstitülerinin kurulması, ilköğretmen okullarının birleştirilmesi...

Yalnız, kararların uygulanabilirliğindeki ilk şûralarda görülen bu olumlu durum, tek parti döneminin sonlarında toplanan çok partili döneme geçiş dönemindeki şûralarda (1946 ve 1949) görülmez. Şûra kararlarının uygulamaya aktarılmasında sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır.

1946’da çok partili döneme adım atılmasıyla birlikte iktidarda aynı parti bulunmasına rağmen önemli politik ve ideolojik değişimler yaşandı. Bu yıllarda, Atatürk dönemi kadrolarının bir bölümünün etkinliğini yitirmesi ve iç ve dış dengelerin gücü ve etkisi ile İkinci Dünya Savaşı sonrası dış dünyanın etkisinin artması Kemalizmin yeni bir yorumunu getirmiş, resmi ideoloji yine Atatürkçülük olmasına karşın, dış politikadan savunmaya, ekonomik yapıda dış borçlanmadan laikliğin yeni bir yorumuna kadar önemli yapısal değişimler yaşanmıştır. Hemen her alanda Batının ve ABD’nin etkisi artmıştır.

Bu değişiklik eğitim alanına da yansımıştır. Milli Eğitim Bakanı ve bakanlıkta üst düzeyde görev yapan bürokratlar değişmiş, en başta da büyük umutlar bağlanan Köy Enstitülerinin sistem dışına atılması çabasına girişilmiştir. Şûralarda kararların alınmasında da alınan kararların yaşama geçmesinde de bu etkiler kendini göstermiştir.

1945’te 10 yıllık (1945-1955) İlköğretim Planı hazırlanmıştı. Plana göre 10 yıl içinde ilköğretim sorunlarının büyük ölçüde çözüleceği ve okulsuz köy kalmayacağı öngörülmüştü. Siyasi iradenin popülist yaklaşımla politika değiştirmesi ile Türkiye’nin kendi uzmanlarınca hazırlanan ve dünya eğitim literatürüne Türkiye’nin katkısı olan ‘Köy Enstitüleri’ modeli ile eğitim sorunlarını özellikle ilköğretim düzeyinde çözebileceği tasarlanan plan rafa

kaldırılmıştır. Atatürk sonrası tek parti yönetimi dünyaya getirdiği bebeğini yine kendi eliyle boğmuştur.

1947-1948 öğretim yılında 'Eğitmen Kursları' kapatıldı.

1946-1947 yılında başlatılan bir çaba ile dört yıl içinde Köy Enstitüleri içinde yedi yerde bulunan sağlık memuru yetiştirilen Sağlık kolları bire indirildi.

1948 de Ankara Hasanoğlan'da kurulmuş olan Yüksek Köy Enstitüsü görevlerini yerine getirecek başka okullar bulunduğu gerekçesiyle bakanlıkça kapatıldı.

1942 de 4274 Sayılı Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Teşkilatı Kanunu ile kurulan "Akşam okulları" Millet Mekteplerinden sonra halk eğitimi alanında yapılan ikinci büyük çabaydı. Halka yönelik diğer yapılanmalar; Halkevleri ve Halk Odalarıydı. Çok Partili Dönemde, Köy enstitüleri ile birlikte Cumhuriyetin kültür ocaklarından bu iki halk eğitim ve kültür kurumu kapatılacaktı.

Köy Enstitüleri bu dönemin en önemli eğitim kurumları olmuşlardır. Türkiye'ye özgü, Türk eğitimcilerin iş içinde yaşayarak geliştirdikleri bir sistemdi.

Köy Enstitüleri, Halk Evleri, Halk Odaları 1946 sonrası Türkiye'de iktidara gelenlerin devleti yönetme de farklı bir ideoloji benimsemeleri ile ilgilidir. Bunun yanında Tek Parti Dönemi'nin yıllarca süren politikalarına karşı oluşan tepkinin yansımasıdır. Popülist yaklaşım ve günlük politikalar yerine, siyaset üstü uzak görüşlü eğitim politikaları ile bu kurumların gelişmelerine ya da yaşamalarına izin verilseydi Türk eğitim sistemi bu yapılanmalardan kazançlı çıkabilir, yararlı, olumlu sonuçlara ulaşabilirdi.

Dönemin sonlarına doğru bu gelişmelerin yanında, devletin, iktidarın laiklik anlayışında değişiklikler olmuştur. Halkın din eğitimine olan gereksinimi düşünülerek Kuran Kursları, İmam Hatip Kursları ve İlahiyat Fakültesi açılmıştır. İlkokullarda din dersleri 1949'da yeniden okutulmaya başlanmıştır. Üstelik, ilkokullarda okutulan din dersleri daha öğretim programı hazırlanmadan okutulmaya başlanmıştır. Bu konudaki şûra kararları daha sonraları alınmıştır. Bu acelecilik, çok partili döneme geçiş sürecinde iktidarını kaybetmek istemeyen Cumhuriyet Halk Partisinin (CHP) geçmiş yıllarda vermediği din eğitiminin hepsini birden kendi iktidarı döneminde vererek yapılacak seçimlerde halkın oylarını alarak yeniden iktidar olmak amacına yönelik çabalara bir örnektir.

Tek Parti döneminde uygulamaya geçirilen en önemli şûra kararlarından biri Köy Enstitülerinin kurulmasıydı. Her enstitü, bölgesinin her türlü eğitim-öğretim sorunundan sorumluydu. Öğretmen enstitü ilişkisi devamlıydı, öğretmenin köydeki başarısızlığından onu yetiştiren bölge enstitüsü de sorumlu olduğundan, öğretmeni enstitüde yetiştirmek kadar iş başında yetiştirmek de enstitünün asıl görevleri arasındaydı. Yetişme ömür boyu sürmeliydi, ancak böyle olmadı.

Şura kararlarını uygulayacak olan hükümet şûra kararlarını uygulamaya aktaramadığında kendi programını da uygulayamamış oluyordu. Bu dönemde şûra kararlarının uygulamaya aktarılmasında- üniversiteler dahil hükümetlerden başka etkin bir öge ya da baskı grubu yoktu.

Tek Parti Döneminde, eğitim sistemi nicelik olarak hedeflere ulaşamamıştır. Ama nitelik, daha doğrusu anlayış ve eğitim politikası olarak Türk Eğitimi, kimilerine göre “altın çağını” yaşamıştır. Bunda da hem öğretmen olarak, hem de Milli Eğitim bakanlarına kadar cumhuriyet, devlet, ulus, ülkesi ile kendi yaşamlarını özdeş kılmış eğitimcilerin katkısı çok büyüktü.

Bu dönemde; öğretmen yetiştiren her dereceden okulların yönetiminin birleştirilmesi kararı -ayrı bir öğretmen üniversitesi kurulması kararı reddedilse de- verimlilik ve öğretmenin nitelik ve niceliğini artırmaya yönelik çabalardır. Bu dönemde alınan, fakat uygulanamayan karar şöyleydi (Üçüncü Milli Eğitim Şûrası): “Öğretmen yetiştirici kaynaklardan başka, Milli Eğitim Bakanlığının bir de yönetici yetiştiren kaynağı olmalıdır. Bu bir ‘Yönetken Enstitüsü ya da Akademisi’ olabilir.” 1946’da yapılan üçüncü şûra iki yıllık bir yetiştirme devresi öngörüyordu. Yaklaşım olarak çağdaş bir öneri olmasına karşın ne tek parti döneminde ne de başka bir dönemde uygulanamadı. Hatta 1998’den itibaren yöneticilerin seçme sınavı ile alınması kararı ve uygulamasına karşın, yöneticilerin yetiştirilmesi için bir eğitim kurumu oluşturulamamıştır. Üstelik 1998’ de uygulamasına geçilen yeni sistem ancak 2 yıl uygulanabildi.

Bu zamana kadar dersler, konular ve bunlara ayrılan zamanın gösterildiği çerçeve olarak adlandırılan “müfredat programı”, 1950 yılında “Eğitim Programı” adını almış ve program geliştirme çalışmaları hız kazanmıştır (Yüksel, 2003). Program geliştirme çalışmaları Milli Eğitim Şûralarına da yansımış, 1953 yılında toplanan V. Millî Eğitim Şûrası’nda “ilkokul programının yeniden gözden geçirilmesi” gündem maddeleri arasında yer almış, “programların yaygınlaştırılmadan önce denenerek geliştirilmesi karara bağlanmıştır” (MEB, 1953). Bu kapsamda Wofford’un önerisi doğrultusunda Amerika’ya Eğitim Politikaları Bağlamında Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi için gönderilen öğretmen heyeti, 1948 programını inceleyerek 1954 yılında “Bolu Köy Deneme Okulları Program Taslağı”nı hazırlamıştır. Hazırlanan program “1954-1955 öğretim yılında Deneme Program Komisyonu tarafından Bolu deneme okullarında uygulanmıştır” (Fer, 2005, s. 9). Öte yandan, 1955 yılında İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan “İstanbul Şehir ve Köy Deneme Okulları Müfredat Programı” Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 1956-1957 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 1997, s. 20). Aynı zamanda, 1954-1955 yılında ortaöğretimde de program geliştirme çalışmaları başlamıştır. İlk uygulama, Atatürk Kız Lisesinde deneme okulu program komisyonu tarafından geliştirilen deneme okulu programı olmuştur. Bu çalışma, ortaöğretimde program geliştirme çalışmalarının ilki niteliğindedir (Demirel, 1992).

Çok Partili Dönem olarak adlandırabileceğimiz bu dönemde Şûra kararlarını da etkileyen eğitim politikasının özü ve amacı, dönemin ilk hükümet programında (29.5.1950 Menderes Hükümeti Programı) yer aldığı üzere şöyledir:

“14 Mayıs bir devre son veren ve yeni bir devir açan ayrıcalıklı önemde tarihi bir gün olarak daima anılacaktır.” “Maddi bakımdan ne kadar ilerlemiş olurlarsa olsun, milli ve ahlaki sarsılmaz esaslara dayanmayan, ruhunda manevi kıymetlere yer vermeyen bir toplumun bugünkü karışık dünya şartları içinde kötü akıbetlere sürükleneceği doğaldır; Eğitim-öğretim sisteminde bu amacı göz önünde bulundurmayan, gençliğini milli karakterine ve anelerine

göre manevi ve insani kıymetlerle donatamayan bir memlekette ilmin ve teknik bilginin yayılmış olması, bağımsız bir millet olarak yaşamanın güvencesi sayılmaz.”

Çok Partili Dönemde, Çok Partili Döneme geçiş sürecinde başlayan bir tutum belirginleşerek sürmüştür. Bu tutum: tek parti dönemindeki alınan kararlar ve uygulamaların terkedilmesidir. Önceki eğitim yapılanmalarının bazıları terkedilmiş, bazı eğitim kurumları kapatılmış, bazıları yapı ve biçim olarak değişikliklere uğramıştır. Bu dönemdeki şûralarda politik etki eğitimci etkisinden daha fazla olmuştur.

Tek parti döneminde bütün köylerin okula, okulların öğretmene kavuşturulması amacıyla kurulan ve büyük umutlar bağlanan Köy Enstitülerinin önce yapı ve işlevleri değiştirilmiş ve 1954’ te de 6234 Sayılı Yasa ile tamamen kapatılmışlardır. Yine 1949’ da Dördüncü Şûrada alınan karara uygun olarak 1951-1952 Öğretim yılında üç yıldan dört yıla çıkarılan liselerin öğrenim süreleri üç yıllık bir uygulamadan sonra 1953-1954 Öğretim Yılından sonra yeniden üç yıla indirilmiştir.

En önemli eğitim politikası değişikliği, tek parti döneminde öğretmenlere bir ödev olarak verilen; Cumhuriyet ilkelerini ve ideolojisini halka yayma, benimsetme görevinin, en başta gelen görevleri olmadığı yönündeki değişikliktir. Öğretmenlerin halka ve köylere Cumhuriyet ideolojisini yaymaları, öğretmenlerin yetiştirilmesi aşamasında bir amaç olarak verilmemiştir.

İş eğitimi, üretim için eğitim anlayışında da çok partili dönemde iktidarda bulunan yönetim anlayışlarının eğitime bakışı şûra kararlarını da yönlendirmişti. “Eğitimde üretime yer vermek, Cumhuriyet’in başlangıcında en çok üzerinde durulan bir ilke olmasına karşın, teknik okullarla köy enstitüleri gibi okullarda gerçekleştirilmiş ve sonra, bunların bir kısmı da önceki eski hızını kaybetmiş ve giderek yavaş yavaş kaybolmuştur. Çok partili dönemde şûra kararlarında yine iş eğitimiyle ilgili kararlar olmasına karşın uygulamada iş eğitiminin önemi giderek azalmıştır. Bu politika değişikliğinde, tek partili dönemin eğitim yapılanmasında ayrıcalıklı bir konuma sahip, hükümetlerin ve bakanlığın önemle üzerinde durdukları -iş eğitime dayalı- Köy Enstitüleri yapılanmasına tepkinin de payı olduğu düşünülebilir. Çok partili dönemle birlikte uygulamalı eğitim, iş eğitimi, el becerisi ve yeteneğin artırılmasına yönelik derslerin ders saati sayıları azalmış hem öğrenci, hem toplum ve bunun yanında bakanlık ve öğretmen, eğitim yöneticisi boyutunda da bu dersler ‘ıvır zıvır dersleri’ olarak algılanmaya başlanmıştı.

Çok partili dönemde, eğitim politikasını belirleyen tek ideoloji olan Kemalizm’in tek başına belirleyici olma özelliği kaybolmuştur. Türkiye’nin batılı bir devlet yapılmasını amaçlayan ulusal kültürü, dili, tarihi öne çıkaran eğitim politikası tercihinin yeni tercihler eklenmiş ve Kemalizm görünürdeki resmi ideoloji olmuştur. Milliyetçi-muhafazakar ideolojiler yeni dönemde etkili olmuştur. Eğitimci ağırlığı olan şûralarda Kemalizm öne çıkmış, politik etki ağırlığı olan şûralarda milliyetçi- muhafazakar ideolojiler ile Kemalizm sentezlenmeye çalışılmıştır.

Ayrıca Kur’an kurslarının Milli Eğitim Bakanlığının denetim ve gözetimi dışında örgütlenmesi, yönetim ve denetiminin elden çıkmasını kolaylaştırmış, bu boşluktan yararlanarak, Türk Devrimlerinde yasaklanan tarikatlar tekrar canlanmış ve hem Tevhidi Tedrisat (öğrenim birliği) Kanunu’na hem de Milli Eğitim Temel Kanunu’na aykırı olarak,

Milli Eğitimin gözetimi ve denetimi dışında açılmış binlerce Kur'an Kursu ve kurs öğrencisi yurdu ülkenin her yanına hızla yayılarak Türk çocuklarını ikinci kanalda baskı altına almıştır. Demokrasi faktörünün eğitim sistemi içindeki zorunlu temel ilkesi olan eğitim birliği, başka deyişle eğitim sisteminin demokratikleştirilmiş laik yapısı zorlanmış ve demokrasiye uyumu çok güç olan dikey eğitim kuruluşları tekrar olmuştur.

Kararlarının yaşama geçirilememesi, her dönemde şûraların eksik yönünü oluşturmuştur.

Şûraların, eğitim politikalarını etkileme gücü şûra kararları ile hükümet politikalarının uyduğu oranda olmuştur. Eğitimci ağırlığının hissedildiği şûralarda Kemalizm yine eğitim politikasını belirleyen tek ideoloji olmuştur.

3. 1960-1980 Askeri Dönemi 1961 Anayasası ve Sonrası (Eğitim Programında “Planlı Kalkınma Dönemi”)

Planlı dönem olarak ta adlandırılan bu dönemde yeni anayasaya göre kişilere ve topluma daha çok demokratik haklar tanıyordu. Bunlar; üniversitelerin özerkliğinden memur sendikalarına, düşüncenin ifade özgürlüğüne, toplumun bütün bireylerinin örgütlenmesine kadar hemen her alanda demokratik açılımı getiriyordu. Eğitim de yansıyan bu rüzgarla üniversitelerin özerkliği pekiştirilmiş, öğretmenlere sendika kurma hakkı tanınmıştı. (Eğitimle ilgili bu haklar 1971 Askeri muhtırası ile geri alınmıştır).

1960 sonrası dönem, aynı zamanda ülkenin bütün potansiyelinin planlandığı ‘planlı dönem’ dir. ‘Beş Yıllık Sanayi Planları’nda olduğu gibi, ama ondan farklı olarak eğitimden sağlığa, madencilikten sanayi ve tarıma kadar bütün sektörlerin gelişiminin bir plana başlandığı dönemdir. Planlı Dönemle birlikte, eğitim sistemimizin de 5 yıllık planlarla hedefleri çizilmişti. Türkiye’de planlı dönemi açan Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) kurulmuştur.

Planlı Dönemle başlayan Beş Yıllık Kalkınma Planının (1963-1967) eğitimin insan kaynaklarıyla ilgili hedefleri şöyle idi:

Fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması, Çağ nüfusuna on beş yıl içinde okul olanakları sağlanması, Ortaokulların temel görevinin üst okulları besleme olduğu ve tek tip olarak görevini yerine getirmesi, Tüm vatandaşlara temel eğitim verilmesi, Eğitim harcamalarına olanaklar ölçüsünde katılınması, Geniş bir burs sisteminin kurulması, Mesleki teknik öğretimle sanayi arasında ilişki kurulabilecek bir sistem oluşturulması, Kalkınmanın gereksinim duyacağı insan gücünün yetiştirilmesi, Ortaöğretimde mesleki teknik okullara ağırlık verilmesi, Öğretmen açığının kapatılması öncelikli hedefler olarak belirlenmiştir.

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Döneminin (1968-1972) eğitimin insan kaynaklarıyla ilgili hedefleri şöyleydi:

Ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin eğitim harcamalarına katılmasının sağlanması, Temel eğitimde fırsat ve olanak eşitliği sağlanması, Özel okulların desteklenmesi, Yatılı bölge okulları kurulması, Tüm yurttaşlara temel eğitim verilmesi, Köy ebe okulları ile imanı hatip okullarının dışında tüm ortaokulların genel ortaokula dönüştürülmesi, Ortaöğretimde mesleki teknik öğretime ağırlık verilmesi, Yaygın eğitim çalışmalarına öncelik verilmesi, Sanat Enstitüleri teknisyen yetiştireceğinden 1971 de Teknik okulların ve Yüksek Tekniker

okullarının kapatılması, Yatılı okullara alınacak öğrencilerin % 75 inden fazlasının köy ilkokulu mezunu olması öncelikli hedefler olarak belirlenmiştir.

Planlı dönemde eğitimin hedefleri ve şuralarda alınan kararlar gerçekleştirilememiştir.

Devleti ele geçirenler, ister bir ulus, bir sınıf ya da grup adına isterlerse doğrudan kendilerini temsilen iktidara oturmuş olsunlar, toplumsal ve ekonomik yapıyı kendi ideolojilerine uygun olarak biçimlendirmeye başlarlar” (Güven, 1998). Bu dönemde de böyle olmuştur.

1961 yılında kabul edilen 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu”nda kabul edilen maddeler programların güncellenmesini mecburi hâle getirmiştir (Demirel, 1992, s. 28). Öte yandan, VII. Millî Eğitim Şûrası’nda, müfredat programları ile çeşitli yönetmeliklerin gözden geçirilmesi veya yeniden hazırlanması, öğretmenlerin programın gereklerine göre yetiştirilmesi, yeni programların önce deneme mahiyetinde yurdun çeşitli bölgelerinde sonra da yurdun genelinde uygulanması kararlaştırılmıştır (MEB, 1962). Bununla birlikte, “ilköğretim için 13 ayrı yönetmelik tasarısı hazırlanmış, liseleri bitiren öğrencileri fakültelere yönlendirirken çeşitli olgunluk sınavlarının da düzenlenmesi kararlaştırılmıştır” (Erdoğan, 2014).

Planlı Dönemle birlikte eğitim politikalarına etki eden bir yapılanmada Devlet Planlama Teşkilatı ve bu kurumun hazırladığı Beş Yıllık Kalkınma Planları olmuştur. Beş Yıllık Kalkınma Planları eğitim politikalarının oluşturulmasında şûra kararları yönünde planlama yaptığı gibi şûra kararlarının uygulamaya aktarılmadığını ve bu nedenle Türk Eğitim Sisteminin sorunlarını çözemediğini de vurgulamıştır. Bu yönüyle Beş Yıllık Kalkınma Planları şûra kararlarının yaşama geçirilmesi konusunda şûraların en güçlü destekçileri olmuştur.

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Döneminin (1973-1977) eğitimin insan kaynaklarıyla ilgili hedefleri şöyleydi:

Eğitimin birinci amacı tüm vatandaşlara ortak temel eğitim sağlamaktır. Eğitimde sosyal adalet ve fırsat eşitliğinin sağlanması, Sekiz yıllık temel eğitim okullarının sisteme girmesi, Rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi, Ortaöğretimde mesleki teknik öğretime ağırlık verilmesi, Eğitim sistemi ile üretim sistemi arasında gerekli ilişkiler kurulması kalkınma planının önemli hedeflerindendi.

Öğretmen yetiştiren kurumların akademik düzeyini yükseltmek amacıyla 1973’de Kabul edilen Milli Eğitim Temel Kanunu’nun ön gördüğü biçimde, öğretmen okulları 1974 yılında öğretmen lisesine dönüştürüldü. Bu düzenlemenin temel amaçlarından bir diğeri de; burada öğretmen olmak amacıyla okuyan öğrencilerin üniversitelerin her bölümüne girebilmelerini sağlamaktır. Bu yıldan sonra öğretmen yetiştiren kurum olarak, ilkokul öğretmenliği için iki yıl süreli Eğitim Enstitüleri, alan öğretmenliği için üç yıl süreli Eğitim Enstitüleri var olacaktı.

Yine bu dönemde, öğretmen niteliğine ve dolayısıyla eğitimin niteliğine olumsuz yönde etki edecek ve bu etkiyi uzun yıllar sürdüren oldukça önemli bir olumsuz gelişme ‘mektupla öğretim’ ve ‘hızlandırılmış program’larla öğretmen yetiştirilmesi idi. Bu yöntemle yetiştirilen öğretmenlerin öğretmenlik mesleği niteliğinde ve eğitimde oluşturduğu olumsuz etkiler uzun süre Türk Eğitim Sistemi’ni olumsuz yönde etkilemiştir. Bunun yanında geleceğe

de olumsuz bir miras-gelenek bırakarak 1980 yıllarından sonra her meslekten yetmiş insanların öğretmen olarak atanmalarını getirdi.

Mektupla öğretim ve hızlandırılmış programların yapı ve işleyişi öz olarak şöyleydi:

1975'ten sonra özellikle Eğitim Enstitülerinde siyasal ve ideolojik amaçlı şiddet olayları nedeniyle öğretim normal sürdürülemedi ve binlerce öğrenci okullarına devam edemediler. 1978'de bu duruma 'hızlandırılmış programlarla' çözüm bulma yoluna gidilmiştir. Çok yoğun dersler ve birden fazla öğretimle yapılan bu uygulamada normal öğretim süresinin % 25-50'si kadar bir süre çalışma yapılabildi. Ayrıca, seminer çalışmaları, uygulamalar da yapılamamıştır. Bu şekilde onbinlerce gence öğretmenlik diploması verilmesi, her geçen gün güçlendirilmesi gereken mesleği daha da yıpratmıştır. Kamuoyunda bu uygulama ile kaba alaylara gidilmesi meslek adına üzücüdür." (Akyüz, 1997)

4. 1980- 2002 Darbeler ve Muhtıralar Dönemi

"Ortaöğretim programının da yer aldığı şûrada, ortaöğretimde hayata ve iş hayatına hazırlayan programlara, ders geçme ve kredi sistemi ile ölçme değerlendirme konularına yer verilmiştir" (Eriş, 2006, s. 114). Ancak şûrada ilk defa ele alınan 9. sınıfın yöneltme sınıfı olması konusuna ilişkin uygulama, rehberlik servisinin kurulamamış olması nedeniyle icra edilememiştir. Günümüzde hâlâ varlığını sürdüren "Yatılı Bölge Okulları"nın kurulmasına yönelik karar da yine bu şûrada alınmıştır. Öte yandan, günümüz Millî Eğitim Şûralarında da devam eden ve şûralara ön hazırlık niteliğinde olan bölge çalışma toplantıları uygulaması da yine bu şûrada ele alınmıştır (Deniz, 2001).

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Döneminin (1979-1983) eğitimin insan kaynaklarıyla ilgili hedefleri şöyleydi:

Eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması, MEB başta olmak üzere eğitimle ilgili tüm örgütlerin yeniden düzenlenmesi, Merkez ve yerel örgütler arasında işbölümünün yeniden düzenlenmesi, Ortaöğretimde mesleki teknik öğretime ağırlık verilmesi, Mesleki teknik öğretimle endüstri ilişkilerini geliştirecek programlar uygulamasına geçilmesi, Temel eğitim 1. kademede (ilkokul) kitap giderlerinin devlet tarafından karşılanması, Yükseköğretimde kurulmasına başlanmış kurumlar yeterli öğretim koşullarına kavuşturulmadan ve öğretim elemanı sağlanmadan yeni yükseköğretim kurumlarının açılmaması kalkınma planının önemli hedeflerindedir.

Yukarıda görüldüğü üzere hedeflerin önemli bir bölümü dört kalkınma planında yer almaktadır. Ortaöğretimde mesleki teknik öğretimin ağırlıklı olarak yer alması, eğitimde fırsat ve olanak eşitliği gibi... Buradan çıkan sonuç; -eğitim şûralarında olduğu gibi- dört kalkınma plan döneminde de hedeflerin gerçekleştirilmediğidir.

Öğretmen yetiştirme konusunda şûralarda alınan bazı kararlarla çelişen bu yapılanma ile şûralarda amaçlanan; hem öğretmen açığının kapatılması hem de nitelikli öğretmen yetiştirilmesi çabalarıyla çelişiyordu. Özellikle nitelik boyutunda ortaokul, lise döneminde öğretmenliğe yönelmiş, istekli, bu kademelerde ileride görev alacağı öğretmenlik mesleği için temel bilgiler, tutum ve davranışlar kazandırılan öğrenciler başka alanlara yönelirken, bir yandan da bu özelliklerle donatılmamış, alt yapısı oluşturulmamış genel liselerin başarı

düzeyi düşük öğrencileri Eğitim Enstitülerini doldurarak niteliği olumsuz yönde etkilemiştir. Şûralarda kararlar alınarak öğretmenlikte niteliği artırmak amacı güdüldürken bu yaklaşımın uygulanmış olması düşündürücüdür.

Ülkemizde eğitim politikalarının belirlenmesinde söz sahibi olması gereken şûraların kararlarına uymadığı gibi, ülkenin her türlü toplumsal ve ekonomik çıkarlarına ters ve bilimsel de olmayan bu tutuma göre; üniversite sınavlarında başarısız olan, hiçbir yükseköğrenim kurumuna giremeyen öğrencilerin öğretmen olmasını hedefliyordu. Ülkenin geleceğini kurmada en çok söz sahibi meslek olan öğretmenlik. Atatürk'ün “Öğretmenler, gelecek nesil sizin eseriniz olacaktır” sorumluluğunu verdiği öğretmenlik, -hiçbir işte dikiş tutturamayan-, başarı düzeyi en düşük öğrencilerin mesleği oluyordu.

1974 yılında geçilen ‘mektupla öğretim’ yöntemi için aşağıdaki ifadeler bütün çıplaklığıyla konuyu ortaya koymaktadır:

“Bu konuda çıkarılan “Bakan oluru” şu korkunç ifadeleri içeriyordu: Hiçbir yükseköğretim kurumuna giremeyen gençlere öğrenim olanağı sağlamak üzere, sadece öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında mektupla öğretim başlatılmıştır. Artık beden eğitimi, resim, müzik dahil tüm branşlarda mektupla öğretmen yetiyecekti! Yetiştirdi de. ...Bu süreci gençlik olaylarının ve anarşinin öğretmen okullarını işlemez hale getirmesi üzerine 1978’de başlatılan “Hızlandırılmış öğretim” ...gibi olumsuzluklar İzledi.” (Altunya, 2000)

Bu uygulamaların yapıldığı dönemi kapsayan 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı öğretmen yetiştiren yüksekokulların asıl kaynağını öğretmen liseleri oluşturacak demekte ve daha ortaöğretim düzeyinde altyapısı oluşturulmuş gençleri öğretmen kaynağı görmekte idi.

Hükümet programları ile şûra kararları arasında zıtlık yoktur. Kurulan hükümetler programlarına eğitimle ilgili koydukları hedefler ile şûra kararları arasında uyum vardır. Sorun, hükümetlerin asıl işlevleri olan ‘yürütme’, yani uygulama konusunda çıkmaktadır. Hükümetler kamuoyunun geneline ilan ettikleri, programlarına, çoğu zaman uygulamayacağı halde hedefler koymaktadır. Amaç kamuoyunu tatmin etmektir.

Yönetimlerin tarafsızlığı ve partizanca uygulamaları karşısında toplumun bütün kesimleri, yönetici ve öğretmen kitlesi hiçbir dönemde güven ve inanç içinde olmamışlardır. Öğretmenler hemen her hükümet döneminde partizanca uygulamalardan rahatsız olmuşlar ve sürekli olarak bu tutumu eleştirmişlerdir. Partizanca tutumun önlenmesine yönelik alınan şûra kararları da hiçbir dönemde layıkıyla yaşama geçirilememiştir.

1971 yılında gerçekleşen ‘Askeri Muhtırası’nın etkisiyledir. 1971 Askeri Muhtırası ile eğitim alanında gerçekleşen başlıca uygulamalar; İmam Hatip okullarının birinci kademeleri kapatıldı. Özel yüksekokullar Anayasa Mahkemesi kararı ile kapatıldı. Öğretmen sendikaları kapatıldı. 14.6.1973 te yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunu’nun hükümleri doğrultusunda “Bölge Okulları” yoluyla ilköğretim 8 yıla çıkarıldı.

Çok Partili dönemle birlikte başlayan ABD ile işbirliği ve etkisi milli eğitim sisteminde de kendini göstermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın önemli projelerinin uzman ve parasal desteği yabancılara aittir. Bakanlık Millî, projeler yabancı.

Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrasında alınan kararlar hem de 1973 Tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan hükümlere göre ülke kalkınması için bilimsel çabanın

geliştirilmesi isteniyordu. Dokuzuncu Şûranın Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerini sıraladığı kararlarından ‘Bilimsellik’ başlığı altında şunlar söyleniyordu:

“Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim yöntemleriyle ders araç ve gereçleri bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları, gereğince güçlenip donatılır; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımdan teşvik edilir ve desteklenir. (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 13).”

Karar bunları dile getiriyor, ama sonuç, ürün yok. Türkiye’de üniversitelerin ne de bilimsel araştırmalar yapmak üzere kurulmuş olan Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu’nun (TÜBİTAK) uluslararası bilim ve teknoloji dünyasında öne çıkan projeleri, uygulamalarından da söz edilemiyor. Ortaya koyduğu teknolojik bir gelişme ile ülkeye milyonlarca dolarlık kaynak getiren bir başarısından söz edilemiyor.

Her dönemde partizanca tutumlar, yakınmalar görülmüştür. Türkiye’nin eğitim alanında istenilen düzeye gelememesinde ve yetişen insan kaynağını verimli bir şekilde kullanamamasında temel neden de budur.

Yönetime yapılan darbe, etkisini ilk etapta Anayasa ve şûrada göstermiş, bu etki farklı zaman ve aşamalarda mevzuat ve uygulamalar şeklinde zuhur etmiş, eğitim uygulamalarında yeni bir perde aralanmıştır. 1982 Anayasası’nın 42. Maddesinde devletin eğitimle ilgili görevi “Eğitim ve Öğretim Hakkı” başlığı altında şu şekilde tanımlanmıştır: “Eğitim ve öğretim, Atatürk İlkeleri ve İnkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.” (TBMM, 1982). “Görüldüğü gibi Anayasa eğitim sistemini hem çağdaş bilginin hem de devlet ideolojisinin (Atatürkçülük) aktarılmasının bir yolu olarak görmekte ve devlete eğitim hizmetini gözetleme ve denetleme görevini vermektedir” (Çokgezen & Terzi, 2008, s. 12)

XI. Şûra’da alınan kararlardan en önemlileri “Yüksek Öğretim Kanunu ile oluşturulan yeni öğretmen yetiştirme modeli” ve iki yıl olan sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının süresinin dört yıla çıkarılması olmuştur. Ancak öğretmenlerin dışında farklı disiplinlerden (mühendis, veteriner) kişilerin yalnız lisans mezunu olmaları dolayısıyla sınıf öğretmenliği yapmalarının, eğitimin niteliğini ve öğretmenin saygınlığını zedelediği görülmektedir.

Askeri yönetim döneminde işlenen Atatürkçülük, iktidara el koyan komutanların askeri yönetimlerine geçer bir kılıf niteliğinde idi. Atatürkçülük; içi boşaltılmış, toplum için bir anlam ifade etmeyen bir sunum içinde verildi. Örneğin; basında, televizyonda her yerde Atatürk ilkelerinden, Atatürkçülükten bahsedilirken, Atatürk’ün kurduğu ve özerk olarak gelişmesi için parasal kaynaklarını da oluşturduğu Türk Dil Kurumu (TDK), Türk Tarih Kurumu’nun (TTK) yapıları değiştirilerek etkinliği azaltılmıştır. Yine Atatürk ilkelerinden konumu ve yapısından dolayı Türkiye için en hassas ilke olan laiklik kavramının içi boşaltılmıştı. Ayrıca din eğitiminin giderek diğer eğitim kurumları aleyhine gelişme gösterecek bir yapıya gidilmesi, tarikatların güçlenmesi ve izleyen dönemde devlet katında destek görmesi bu dönemin belirgin özelliklerindedir.

Tüm bu gelişmeler Türk Eğitim Sistemini ve Türkiye'nin geleceğini doğrudan etkilemiştir. Bütün bu gelişmeler 1980 sonrası dönemde eğitimde Osmanlı Devleti'nden kalan bir miras olan medrese-mektep ikilemesini geri getirmiştir. Türkiye yurttaşlarını iki ayrı dünya görüşüne sahip, ülke, ulus, siyaset, toplum bakımından farklı dünyalara koşan iki ayrı insan tipi yetiştiren bir ülke haline dönüşmeye başlamıştır.

Okullaşma oranları bu dönemde ivme kazanmıştır. İlköğretimde okullaşma oranı ilk defa bu dönemde % 100'e ulaşmış, Ortaöğretimde %50, üniversitelerde % 30 lara ulaşmıştır. Yalnız okul öncesi eğitimde okullaşma oranları düşük kalmıştır. Ama hedefler yüksek konmuştur. Örneğin 5. Beş Yıllık Kalkınma Planında okul öncesi eğitimde okullaşma oranında % 3'ten % 10'a çıkılması, yani % 233 lük bir artış hedefleniyordu.

Mesleki teknik öğretimde ise, bu konuyu ele alan bütün şûralarda % 65 mesleki teknik eğitim ağırlıklı bir eğitim yapılması yönünde kararlar alınmasına karşın yaşama geçirilemiyordu. Bu durumun temel nedeni ise mesleki teknik öğretim okullarını bitiren öğrencilerin ve ailelerinin beklentilerini karşılayan bir işe girememeleri ve bundan dolayı üniversiteye girişte daha şanslı oldukları düşünülen genel liselere yönelmeleridir.

2001 yılında bu konuda olumlu bir gelişme olmuş ve Mesleki Teknik Okullarını bitirenlere kendi alanlarında Meslek Yüksek Okullarına sınavsız girebilmelerini sağlayacak yasal düzenleme Mecliste yasalaşmış ve 2001-2002 Öğretim yılında yönetmeliği hazırlanarak yaşama geçirilmiştir. Bu gelişme ile Onaltıncı Şûranın (1999) bu yöndeki kararı yaşama geçirildiği gibi, yıllardır hedeflenen, ama, bir türlü gerçekleştirilemeyen Mesleki eğitimde %65 lik yapılanma için de önemli bir adım atılmıştır. Ama, teknik eleman ve işgücü talebi denge ve beklentileri karşılandığında mesleki teknik öğretimle ilgili okullaşma oranlarına ulaşma olasılığı oldukça yüksektir. Bu yapılanmada yönlendirmenin etkisi de hesaba katılmalıdır. Yönlendirme konusu şûraların önemle ele aldığı konulardan olduğu gibi Kalkınma Planlarında da yönlendirmenin önemi vurgulanmıştır.

7.Beş Yıllık Kalkınma Planında yönlendirme konusundaki düşünceler;

“Eğitim öğretimin 2. kademesinden başlamak üzere etkin bir yönlendirme sisteminin kurulması ortaöğretimden mezun olan her öğrencinin yükseköğretime devam etme arzusunu doğurmakta ve üniversite önünde yığılmalara neden olmaktadır. Üniversitelerdeki kapasite yetersizliği de buna eklenince yığılmalar her geçen yıl artmaktadır. Üniversiteye girme umuduyla birkaç yılını özel dersanelerde harcayan öğrenci üniversiteye giremediği takdirde herhangi bir mesleğe sahip olmadan hayata atılmaktadır. Bu durum zaman ve kaynak israfına yol açmaktadır.

Onaltıncı Şûranın (1999) tek gündem maddesi ‘mesleki teknik eğitim’ idi. Şûranın başta gelen amacı; ‘Mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı ortaöğretim süreci oluşturarak hem işsizlik istihdam sorununun çözümünde önemli bir adımı atmak, hem de ortaöğretime tamamlayanlar için yükseköğretime zorunluluk olmaktan çıkararak yükseköğretim önündeki yığılmaları önlemektir’. Bu amaca karşın, sistemin dinamik, modüler, (eklemlili) olmaması, çevreye ve değişen teknoloji ve taleplere uyum sağlayamaması nedeniyle konulan hedeflere ulaşamamıştır. Ülke kalkınmasında temel etkenlerden biri olduğu halde ve konunun önemi nedeniyle daha önceki şûraların bazılarında da mesleki teknik eğitim temel konu olarak enine boyuna ele alınmak istenmesine karşın çok yol alınmadığını şûraya katılan üyeler de çok kez

dile getirmişlerdir. Ortaöğretimde bütün şûralarda alman kararların tersine genel liselerin ağırlığı değişmemiş ve yaklaşık olarak genel liseler % 65, mesleki teknik liseler % 35 lerde kalmıştır.

Yaygın eğitim, Onüçüncü Şûranın (1990) tek gündem maddesi olarak bütün yönleriyle irdelenmiş, şûrada önemli kararlar alınmış ama uygulamaya aktarılamamıştır. Bunun temel nedenlerinden birincisi ekonomik nedenlerdendir. İkinci temel neden olarak bakanlığın ve hükümetlerin bu konuda potansiyeli bulunan resmi ve özel kuruluşlarla gereken eşgüdüm, güdüleme ve özendirici ve zorlayıcı yasal düzenlemeleri ortaya koyamamasıdır. Yaygın eğitim (halk eğitimi) konusunda alınan şûra kararları yaşama geçirilebilse, Türkiye’de kalkınmada, üretim artışında, verimlilikte umulmadık gelişmeler sağlanabilir. Eşgüdüm ve güdüleme istenilen düzeyde sağlanırsa, belki ödenek/bütçe ekonomik engeller de aşılabilir.

Özel öğretim kurumları,1980’lerden sonra hükümetlerin izlediği liberal ekonomi modelinin eğitim politikalarını da etkilemesiyle yeniden canlandı. Bu yönde şûra kararları alındı ve bu kararlar uygulama şansını da yakaladılar. İlk önemli düzenleme 18.03.1985 te yürürlüğe giren ‘Özel öğretim Kurumlarına Yapılacak Mali Yardım Yönetmeliği’ olmuştur. Hem yeni ekonomik ve toplumsal yönelim (Liberal Ekonomi) hem de yönetmelikle sağlanan teşviklerin etkisiyle bu yıllardan sonra özel okulların sayıları artmıştır. Aynı zamanda hükümet programları ve kalkınma planlarında da özel öğretim kurumlarının teşvik edilmesi planlanmıştır.

Paralı eğitime 1981’de YÖK ile üniversitelerde tanışan Türkiye, 1990’ların sonlarına doğru eğitime katkı payı adı altında ortaöğretim ve ilköğretimde de tanıştı. Özellikle ilköğretimle ilgili olarak Anayasa’da temel eğitimin parasız olduğu ‘hükmü ile çeliştiği’ gerekçesiyle uygulamanın iptal edilmesi için bir yerel mahkemenin iptal kararına rağmen uygulama sürmektedir. "Büyük özel kuruluşların bir araya gelerek, mesela elektronik, yazılım, tekstil ve inşaat teknolojisi gibi bazı uzmanlık alanlarında ihtiyaç duydukları nitelikli ana insan gücünü yetiştirmek üzere iki veya dört yıllık yüksek okul kurabilmeleri veya bankacılık, dış ticaret ve inşaat yönetimi gibi alanlarda yüksek lisans düzeyinde eğitim-öğretim yapmak üzere enstitüler kurabilmelerine olanak sağlanmalıdır." önerisi, iş dünyasına vakıflar yolu ile üniversite kurabilmelerinin sağlanması ile yaşama geçirilmiştir.

Öğretmen yetiştirme görevi YÖK’ün kurulması ile birlikte 1982’den sonra üniversitelere, daha doğrusu bütün yükseköğretim kurumları gibi (askeri okullar ve polis okulları dışında) YÖK’e bırakıldı. Bu değişik bir deneme yada pilot uygulama ile değil, birden bire, hazırlıksız yapılan bir değişiklik idi. Böylesine önemli bir konu tartışılmadan, bütün yönleriyle kamuoyu ve ilgili kesimlerin düşüncelerini dikkate alınmadan bir çırpıda uygulamada yerini aldı. Toplumda ve özellikle eğitimciler arasında genel kanı, üniversitelerin öğretmenlik ruhunu kazandırmada yetersiz olduğudur. Öğretmenlik ülküsünü aşılama, idealist öğretmenler yetiştirme konusunda yeterli olmadığı gibi böyle bir çabanın olduğu da söylenemez. Türk eğitimine büyük emekleri geçmiş, uzun yıllar öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında hocalık yapmış Cavit Binbaşıoğlu bu olguyu şöyle değerlendiriyor:

“1982 de başlayan YÖK uygulamaları ile üniversite, öğretmen okulu geleceğini geliştirecek yerde, öğretmen okulundaki mevcut anlayış ve uygulamayı, üniversite örneğine çevirdi. Bu üniversitenin örgüt yapısının doğal bir sonucudur. Çünkü, öğretmen okulunu,

“öğretmen okulu” yapan kadro, bu örgüt yapısı içinde yer almıyordu, hatta bir anlamda dışlanıyordu” öğretmen adaylarının seçilmesiyle ilgili olarak şunları söylüyordu: “Öğretmen yetiştiren okul ve kuruluşlara bu dönemde öğrenci alımı, öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (ÖSYM) yaptığı sınav sonuçlarına göre olmaktadır. Başvuru formlarında da öğretmenlik mesleğine yönelik hiçbir bilgi yoktur. Buna göre, belli bir puanı tutturan herkes, öğretmen yetiştiren bir kuruma alınmaktadır. Oysa “öğretmen kişiliği” önemlidir. Eskiden, bütün öğrenciler için alanla ilgili hem özel bir sınav, hem de görüşme (mülakat) yapılırdı. Öğretmen adaylarına öğretilecek her şeyin, bütün ulusa öğretilecek bir şey olduğu hatırdan çıkarılmamalıdır.”

1982’de bütün yükseköğretim kurumları ile birlikte YÖK’e bağlanan Gazi Eğitim Enstitüsü’ne alınacak öğretmen adayları için seçme sınavının dışında öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadığı çeşitli araçlarla, öğretmen adayı derecelendirme fişi gibi ölçütlerle ölçülüyordu.

Onbirinci Şûrada, alt gündem maddelerinden birisi olan ‘öğretmen ve uzmanların sorunları, çözüm önerileri’ bölümünde yer alan kararlar, gerçekten sorunu çözecek, hem Türk Eğitim Sisteminde verimi arttıracak, hem de öğretmenleri mutlu edecek kararlardır. Diğer konularda olduğu gibi, şûralarda, akılcıl kararlar alınmıştır. Şuralara etkinliğini kaybettiren tek etken, yaptırımın olmamasıdır. (Binbaşıoğlu, 1995)

Şûralarda alınan kararlardan uygulamaya aktarılan ve olumlu sonuçları hemen ortaya çıkan kararlarda vardır. Örnek:

Öğretmenliğin gençler için çekici hale getirilmesi konusunda şûraların aldığı kararları bakanlık 1990’larda uygulamaya aktarmış ve ÖSYM sınavlarında ilk 10 tercihinde öğretmenliği seçen (Eğitim Fakülteleri) öğrencilere karşılıksız burs ve atamada öncelik hakkı vermiştir. Verilen burs tutan, bir öğrencinin ihtiyaçlarının en az yarısını karşılayacak düzeydedir. Bunlara ek olarak, üniversitelerin diğer bölümlerini bitiren öğrencilere göre eğitim fakültesi mezunlarının iş bulma konusunda daha şanslı olmaları Eğitim Fakültelerinin çekiciliğini artırmış 1985-1990’lara kadar ÖSYM tercihlerinde son sıralarda yer alan eğitim fakülteleri ilk sıralara geçmiştir ve başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin tercih ettiği fakültelerden olmuşlardır.

Şûra kararları yaşama geçirildiğinde eğitimde nitelik artışı hemen geliyor. Bu gelişmelerden daha 10 yıl önce Onikinci Şûrada (1988) ; “toplumda öğretmenlik mesleğine verilen önem giderek azalmakta: öğretmenlik gençler için çekiciliğini yitirmekte ve en son tercih edilen bir meslek haline gelmektedir” denilmekte iken, izleyen 10 yıl içinde öğretmenlerin gelir düzeylerinde önemli bir iyileşme olmamasına karşın durum tersine çevrilmiştir. Öğretmen sorunlarında, ekonomik sorunların da önüne geçerek birinci sıraya oturan sorun atamalarda haksızlıklar, partizanca tutumlardır.

Onbirinci Milli Eğitim Şûrası sorunun çözümüne yönelik eşitlikçi ve pragmatik çözüm önerisini şûra kararları alarak ortaya koymuştur:

“Öğretmenlerin tayin ve nakilleri ile rotasyonlarına ilişkin kurallar açıklığa kavuşturulmalı: kuralların her öğretmene eşit uygulanması titizlikle kontrol edilmeli; uygulamaların sonuçları değerlendirilerek tayin, nakil, rotasyon kuralları sürekli geliştirilmeli ve ihtiyaçlara uyarlanmak; öğretmenleri tedirgin edecek, maddi ve manevi sıkıntıya düşürecek

ve yetkililerce bir tehdit veya cezalandırma aracı olarak kullanılabilir katı ve belirsiz kurallardan kaçınılmalı: rotasyonun kolay uygulanmasını sağlayacak maddi ve sosyal önlemler de birlikte alınmalıdır. Mahrumiyet yerlerinde çalışmayı özendirici ve ödüllendirici (tazminat, fazla kıdem, çocuklarına yatılılık, öğrenim bursu v.b.) önlemler alınmalıdır”.

Şûralar, Türkiye'nin eğitim sorunlarına çözümler üretebilmektedir. Kararları uygulanabilirse Türk Eğitim Sisteminin sorunlarının büyük bölümü çözülebilecek. Yukarıda görüldüğü üzere, şûra çözüm önerisini getirmiştir. 21.Yüzyıla girildiğinde yapılan çeşitli düzenlemeler şûra kararlarının aynı zamanda uygulamaya aktarıldığını da görüyoruz. Burada eksik olan, kararları, uygulamayı izleyip sonuçlandıracak bir yapıya olan ihtiyaçtır. Bu yapı: izleme ve denetimdir.

Ondördüncü Şûrada ayrıntılı olarak ele alınan kararlardan “Eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma esas alınmalıdır” kararı, 23.09. 1998 Tarih ve 23472 sayılı, “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin Yönetmelik” çıkarılarak uygulamaya geçirilmiştir. Şûrada alınan diğer bir karar, “eğitim yöneticiliği politik etkilerden uzak bir yapı ve işleyişe kavuşturulmalıdır” bir önceki kararın uygulanmasını garantiye almak isteyen bir karardır. Yöneticilerin atanması için hizmetin gerektirdiği koşulları taşıması ve adı geçen yönetmelik gereği seçme sınavı ile seminere katılması, seminer sonrası sınavı başarması gerekiyordu. Yönetmeliğin eleştirilecek yönü yetiştirme süresinin (seminerin) 4 hafta gibi kısa süreli olmasıydı. Ancak, yönetmeliğe rağmen, ‘adet ve gelenekler’ gereği, önce uygulamada partizanca ve kişisel tutumlar, sonrada, 2000 Kasım ayında yayınlanan bakanlık genelgesi ile yönetmelik etkisizleştirilecek bu anlamlı çaba 2 yıl içinde Türk Eğitim Sisteminin kendine özgü anlayışıyla eski konumuna getirildi. Bu, akılcıl ve politik etkiden uzak yapı hemen delindi. Bu tutumdan dolayı Türk Eğitim Sistemi ve dolayısıyla Türkiye'nin kayıpları büyük olmaktadır. Diğer uzmanlık alanlarında ise önemli bir gelişme ne yazık ki sağlanamadı.

10.02.2000 tarihinde yürürlüğe giren “Norm Kadro Yönetmeliği” -uygulamada yer yer geleneğin, yani: partizanlık ve tarafgirliğin kalıntıları görülse de- 1998 de yürürlüğe giren yönetici atanması ile ilgili yönetmeliğin akıbetine uğramazsa, atamalarda eşitlik ve demokrasiyi yaşama geçiren bir uygulama olacaktır. Norm Kadro Yönetmeliği ile birçok şûrada yer alan: ‘öğretmenlerin yurt geneline ve okullara dengeli dağılımı ve atamalarda eşitliğe titizlikle uyulması’ kararları da yaşama geçirilmiş olunuyordu.

1999 yılında, 1970’ lerin ‘mektupla öğretim’, ‘hızlandırılmış eğitim’ uygulamalarını hatırlatan bir uygulama, uzaktan eğitim uygulaması kararı alındı. Şûralarda bu yönde bir karar alınmadığı gibi Beş Yıllık Kalkınma Planlarında da öngörülmemen, 2000-2001 Öğretim Yılında başlatılması düşünülen uygulama ile İngilizce ve Okul Öncesi Eğitim dallarında, Açıköğretim Fakültesi ile işbirliğine gidilerek TV yayınları ile öğretmen yetiştirilecekti. Ayrıca ‘uygulama eğitimi’ için kurs düzenlenecekti.

Eski öğretmen okulları geleneğini ve ‘öğretmenlik meslek ruhunu’ vermede fakültelerin yetersiz kaldığı gözlenmiştir. Bir çıkış yolu olarak. Ondördüncü Şûrada ‘genel tavsiye kararları’ başlığı altında öğretmen yetiştirme konusunda MEB ile YÖK arasında işbirliği sağlamaya yönelik “Öğretmen Yetiştirme Koordinasyon Kurulu” kurulması çabaları doğrultusunda 1997’de bir protokol yapılmıştır. Aynı konuda şûra kararlarının uygulamaya

aktarılmasında gelişmeler sürmüş ve iki kurum arasında bünyesinde Eğitim Fakültesi bulunan üniversitelerin rektörlerinin de katılımıyla oluşturulan “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” bakanlıkla YÖK arasında ‘Öğretmenlik Uygulama Yönergesinin’ hazırlanmasını ve imzalanmasını sağlamıştır. Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesinin kurulmasının üzerinden geçen iki yıl içerisinde önemli bir varlık gösterememiştir.

Türk Milli Eğitim Sisteminin ‘öğretmen yetiştirme’ konusunu bütün yönleriyle incelemek üzere Onikinci Şûranın tek gündem konusu olarak belirlemiştir. Yeni eğitim sistemine göre öğretmen yetiştirme modelleri getiren Şûrada, öğretmenlerin özlük ve ekonomik hakları, öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözüm önerileri, öğretmen ihtiyaçlarının karşılanması gibi konular ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Bununla birlikte eğitim uzmanı yetiştirme konusunda, şûrada belirlenen nitelik ve sayıda uzmanların yetiştirilip okullarda görevlendirilebilmesi talebi (-ki gerçekleşmemiştir-) Türk eğitim sisteminin gelişimini hızlandıracağı 21.yüzyılda bile geçerlidir.

Eğitim uzmanı yetiştirilmesi amacıyla Milli Eğitim Akademisi kurulması değişik şûralarda karar altına alınmıştır. Onikinci Şûranın eğitim uzmanları yetiştirilmesi ile ilgili kararlarının yaşama geçirilmesine yönelik ve aynı zamanda hizmetiçi eğitim verecek bir kurum olarak Milli Eğitim Akademisi, 3797 Sayılı ‘Milli Eğitim Teşkilatı Kanunu’nda 55 madde de bağlı kuruluşlar arasında Milli Eğitim Akademisine yer verilmesiyle kuruluş için adım atılmış olunuyordu. Yasayla kağıt üzerinde akademi kuruldu. Tasarı 1991’de Meclise sunulmak üzere Başbakanlığa gönderilir. Görüşülmek üzere Meclise gelemeden hükümetler değiştikçe, yeni hükümete sunulur. Her hükümet döneminde Başbakanlığa sunulan Milli Eğitim Akademisi Yasa Tasarısı. 10 yıldır Meclise ulaşıp yasalaşmayı beklemektedir. Akademinin işlevinin, müfettiş, eğitim uzmanı ve eğitim yöneticisi yetiştirmek olması planlanmıştır. Tabi ki, yasa tasarısı Meclise gelip onaylanırsa. 1991 yılından itibaren her hükümete sunulan, son otuz yıldır (2000 e kadar) hemen her şûrada dile getirilen, kurulması yönünde eğitimle ilgili bütün tarafların aynı düşüncede birleştikleri Akademi bir türlü kurulamamıştır. Milli Eğitim Akademisinin kurulamamasının temel nedeni, Milli Eğitimde partiler üstü bir politika oluşturulamaması ve iktidara yeni gelen her siyasal partinin, önceki hükümetin ve Milli Eğitim Bakanının getirmiş olduğu projelere olan genel bir güvensizliğin kurbanıdır.

Mevzuat karmaşası, aslında, bir tembellik göstergesidir de denilebilir. Yeni ihtiyaçlar doğrultusunda eski yasa ya da yönetmeliğin kaldırılıp yeni, ayrıntılı yasa ve yönetmelikler yapmak zahmetine ve emeğine katlanmak istemeyen bakanlık: ek maddeler, bazı maddeleri iptal, değiştirmeler yaparak Milli Eğitim Mevzuatı karmaşık bir mevzuat haline getirdi. Sık sık değişen yönetmelikler yüzünden, idareci ve öğretmenlerin çelişkiye düştükleri, bazen da yanlış uygulamalara neden oldukları izlenmiştir. Çözüm olarak çok yalın bir yol izlenebilir. Aynı konuda, yani bir düzenlemeye gereksinim duyulduğunda bir önceki/daha önceki yasa, yönetmelik yürürlükten kaldırılmalıdır. Eğer hala geçerli olan maddeleri varsa yeni yönetmeliğe, yasaya bu maddeler eklenmelidir. Ya da yeni değişikliklerle ilgili yasa ya da yönetmelik yeniden basılmalı ve eski yasa ve yönetmelik imha edilmelidir. Böylelikle, aynı konuda birden fazla yasal düzenleme kalmaz. Mevzuatta yığılma olmaz, yorumda duraksama olmaz, mevzuatın yalınlığı ve anlaşılabilirliği sağlanmış olur.

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planının (1985-1989) eğitimin insan kaynaklarıyla ilgili hedefleri şöyleydi:

Yaygın eğitim programları yoluyla gençlere meslek kazandırılması, Yabancı dil eğitimine ağırlık kazandırılması, Ailenin, çocuğunun eğitimi hakkında bilinçlendirilmesi, Eğitimde fiziki altyapının çevre okulları için ortaklaşa kullanılması, İkili öğretimin azaltılması, Yaygın ve örgün eğitimde mesleki konularda eşit müfredat uygulanması, bu kurumlar arasında geçiş ve denklik sağlanması, eşdeğer sertifikalar verilmesi, Özel okulların teşvik edilmesi, Paralı eğitim uygulamasına başlanması, Almanca eğitim yapan Anadolu liseleri ve İman Hatip Liseleri açılması, Tarımda gizli işsizlere buldukları çevrede iş üretmek için o çevrede geçerli mesleki bilgi ve beceri kazandırılması, Üniversitelerin yalnızca örgün yükseköğretim değil, toplum kalkınmasının merkezi durumuna getirilmesine yönelik çalışmalar başlatılacaktır.

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planının (1990-1994) eğitimin insan kaynaklarıyla ilgili hedefleri şöyleydi:

Yetenekli kişilerin öğretmenlik mesleğine ve öğretim üyeliğine cezbedilmesi, Başarısızlık ve sınıf tekrarlarının azaltılması, Özel kesimin okul açması ve vakıfların üniversite kurmaları teşvik edilmesi, Mesleki teknik okulu bitirenlerin kendi alanlarında üniversiteye yönelmelerinin özendirilmesi, Yükseköğretimde kapasite artırımı yapılırken insan gücü ihtiyaçları yanında sosyal taleplerin de dikkate alınması, Hizmetiçi eğitim programlarının verimliliği artırıcı bir araç olarak ele alınması ve bu tür eğitimin ücret-terfi sistemi ile ilişkilendirilmesine yönelik çalışmalar başlatılacaktır.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planının (1996-2000) eğitimin insan kaynaklarıyla ilgili hedefleri şöyleydi:

Eğitimin bu plan döneminde en öncelikli sektör olması, Zorunlu eğitim dışında eğitimin paralı hale getirilmesi, Özel sektörün eğitime daha fazla yatırım yapmaları için vergiden muafiyet, vergi iadesi, ailenin eğitim için yaptığı harcamaların vergiden düşülmesi, ucuz kredi, yükseköğretimde vakıf üniversitelerine tanınan, masraflarının %45 ine kadar olan kısmının devlet tarafından sübvansede edilmesi vb. yollarla teşvik edilmesi ve kamunun yükünün azaltılması, Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatının makro düzeyde politika oluşturan, araştırma ve geliştirme, program yapma, koordinasyon sağlama ve denetim yapma görevini etkin bir şekilde yürüten, bürokrasiyi azaltan, taşra birimlerine daha fazla yetki ve sorumluluk veren ve ailelerin karar verme süreçlerine katılımı kolaylaştıran bir yapıya kavuşturulması, Genel eğitimin içinde ve yanında çok tutarlı ve yeni bir meslek eğitimi yapılanmasının oluşturulması, Ders geçme ve kredi düzeninin yeniden düzenlenmesi, Öğretmenlik mesleğinin cazip bir meslek haline getirilmeye çalışılması, öğretmen yetiştirme düzeni lisans sonrası eğitim akademileriyle mesleki eğitimlerin verilmek üzere yeniden yapılandırılması, Mesleki teknik eğitimde modüler sisteme geçilmesi, Meslek standartları belirlenerek, bu standartlara uygun sınav ve sertifikasyon sistemi kurulması ve Meslek Standartları Kurumu oluşturulması, Kamu görevlilerinin sendikalaşma ve sendikal faaliyetlerde bulunma hak ve yükümlülüklerine ilişkin hukuki altyapının oluşturulmasına yönelik çalışmalar başlatılacaktır.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planının (2001-2005) eğitimin insan kaynaklarıyla ilgili hedefleri şöyleydi:

İlköğretimden başlamak üzere eğitimin her kademesinde bilgisayarlı eğitimin yaygınlaştırılması, Kişinin en temel hak ve ihtiyaçlarından olan dini bilgi ve bilgilendirmenin örgün ve yaygın eğitim kuramlarında verilmesine devam edilmesi, Uzun vadede zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılması, Öğretmenlik ve öğretim üyeliğinin özendirilmesi ve hizmetiçi eğitimin özlük haklarına yansıtılması, İkili eğitim uygulamasının azaltılması, Üniversitelerin özerkliklerinin güçlendirilmesi ve Yükseköğretim Kurulu planlama ve eşgüdüm görevini üstlenmesi, Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun, çeşitli teşvik imkanlarını kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi, Yükseköğretime giriş sisteminin fırsat eşitliğini bozmayacak şekilde yeniden düzenlenmesi, İhtiyaç duyulan alanlarda sözleşmeli öğretmen ve öğretim üyesi istihdam edilmesi için gerekli hukuki ve kurumsal düzenlemelerin yapılmasına yönelik çalışmalar başlatılacaktır.

Kalkınma Planları bunların yaşama geçirilmesini söylüyor, ama, şûraların etkinliği ve gücü ile ilgili temel sorun, Beş Yıllık Kalkınma Plan'ların yapı ve işleyişinde de görülmektedir. Hükümet programları ile şûra kararları karşılaştırılacak olursa, hükümet programlarının, şûra kararlarının genel bir ifadesi gibi görülebilir. Hükümetin eğitim alanında neleri yapacaklarının, hedeflerinin beyanıdır. Şûra kararlarının yaşama geçirilmesi ile hükümet programlarının yaşama geçirilmesinde paralellik görülebilir. Hatta bu ikiliye, Devlet Planlama Teşkilatının (DPT) Beş yıllık kalkınma planlarını da ekleyebiliriz. Bu üçlü gelecekle ilgili olumlu, akılcı hedefler koyar, ama hedefi tutturamaz.

Eğitim politikalarını etkilemede dikkati çeken bir durum da; aynı başbakanın iki ayrı zamandaki başbakanlık döneminde oluşturulan hükümet programlarının da karşıtlık taşımasıdır. Siyasal partiler hükümet olduklarında temsilcisi oldukları siyasal, ekonomik, toplumsal, kültürel, dinsel, ideolojilerini de şu ya da bu yolla kitlelere benimsetmek için eğitimi kullanıyorlar. Eğitim politikalarında kendi ideolojilerini yansıtıyorlar. Kimi parti müslüman Türk tipi insan yetiştirmeyi hedefliyor, kimi parti evrensel değerlere ulusal değerleri bütünleştiren insan tipi yetiştirmeyi hedefliyor, kimi parti dini öne çıkarıyor.

1946'lardan sonra hükümet olan her siyasal parti, din eğitiminin, eğitim sistemi içinde daha çok yer almasında etkili olmuştur. Bu durum 50 yıl sürmüştür. Kimi ideolojisi gereği, kimisi oy uğruna 'istisnasız' bu yolu kullanmışlardır. 1997 yılından sonra eğitim politikalarında dinsel alana daha az yer veren hedef ve ilkeler yer almıştır. Yalnız bu politika değişikliğinde ordunun ve dış dünyanın etkisi gözardı edilemez.

Şûra kararlarında, şûraların toplandıkları yıllarda yönetimde olan hükümetlerin etkileri görülmesine, şûraya katılan üyelerin ağırlıklı olarak seçimle gelmeyip atamayla gelmelerine karşın, yine de ilgili hükümetin siyasal yaklaşımını bütünüyle dikkate almadan partiler üstü kararlar alabilmiştir. Şûra kararlarında siyasal tavırlar, daha çok şûra başkanı olan Milli Eğitim Bakanlarının kişilikleri ile ilgilidir. Bazı bakanlar kendi düşünceleri ile 'atanmış' olan şûra üyelerini etkilemişler, yönlendirmişlerdir. Kararların, çokça da önerilerin oylamaya alınıp alınmamasında kişisel ve siyasal tutumları paralelinde davranış sergilemişlerdir. Bazı önerileri, -dilek-temenni olarak bakanlığa ya da Talim Terbiye Kuruluna havale edilmesi biçiminde değerlendirerek- şûra kararlarına dönüşmesini engellemişlerdir.

Hükümetlerin şûralar üzerindeki asıl etkisi, kararların uygulanması aşamasında görülmektedir. Alınan bazı kararlar, ekonomik sıkıntılar, öğretmen yokluğu gibi nedenlerle uygulanamaz ya da ertelenerek ancak uzun yıllar sonra uygulanmış ya da öncelik başka yapılanmalara verilmiştir. Ayrıca bazı kararlar özellikle savsaklanmış ve uygulanmamıştır. Ya da içi boşaltılmış ya da çarpıtılmış bir biçimde uygulanmaktadır. Şûralarda hangi kararlar alınırsa alınsın uygulayacak olan organ hükümetlerdir. Şûra kararlarının bulunma bakımından birinci etken siyasetçiler, ikinci etkende bürokratlar, özellikle Talim Terbiye Kurulu üyeleridir.

Hükümetlerin şûra kararları üzerinde dolaylı bir etkisi de önceki hükümetlere karşı olan ön yargılı güvensizliktir. Bu güvensizlik bürokrasinin hantallığı ve verimli işlememesi ile birleşince bazı projeler daha hazırlık aşamasında durdurulmuş ya da güvensizlik nedeniyle oldukça uzun bir ön inceleme, fizibilite çalışmasında alınmıştır. Örneğin; önceki bölümlerde de değinildiği üzere, 1991 yılından itibaren hemen her hükümet döneminde başbakanlığa sunulan 'Milli Eğitim Akademisi Yasa Tasarısı' bir türlü meclise inmemektedir. Her yeni hükümet değişikliğinde başbakanlığa sunulmakta, başbakanlıkta inceleyip meclis gündemine alınması için meclise gönderilinceye kadar ya hükümet değiştirmekte ya da yeniden gözden geçirilmesi için bakanlığa geri gönderilmektedir. Sonuçta, aslında hiçbir hükümetin olumsuz düşünce takınmadığı Milli Eğitim Akademisi kurulamamaktadır. Hükümetlerin ve bakanlığın, kararların uygulamasını sağlayacak olan yöneticiler üzerindeki etki ve baskısı kararların uygulamaya aktarılma gücünü doğrudan etkilemektedir.

Yapısal bir sorun olarak hem şûraların bir çözüm üretmediği, hem de Türk Eğitim Sisteminin yıllardır çözemediği konu, eğitimin işleyişinin eleyicilik ve yarış yönünde olmasıdır. Son şûranın yapıldığı 1999 yılından bakıldığında Türk Eğitim Sisteminin ana hedefi, temel belirleyeni sınav ve yarıştır. Bütün tür ve kademelerde öğrenim gören öğrencilerde de, bu öğrencilerin ailelerinde de eğitimden beklediği, doğal olan, eğitimin bilimsel olan değil, yani: her çocuğun (bireyin) iyi bir yurttaş, iyi bir insan ve ilgi, yetenek ve düzeylerine uygun bilgi tutum ve beceri ile donatılmaları değil, çeşitli kademelerdeki sınavları kazanmasıdır. Bu konuda bütün öğrenci ve veliler sınav ve yarış hedefine kilitlenmiştir. Bu hedefe kilitlenmenin faturası, özel ders ve dersanelere ödenen binlerce okulun bütçesi kadar paradır. Özel ders, kurs ve dersanelere ödenen değer Türkiye genelinde ki parasal boyutu ile ilgili bir' araştırma ya da bilgiye ulaşılammıştır.

5. 2003-2014 Dönemi (Felsefeden Programa: Türk Eğitim Tarihinde Yeni Bir Perde)

Eğitim programları özelde bireyin, genel anlamda ise toplumun ve ilgili alanın ihtiyaçları doğrultusunda şekillenir. Ancak bu ihtiyaçlar doğrultusunda hedeflerin, dolayısıyla da içeriğin geliştirilmesi aşamasında eğitim felsefesine başvurulur. Çünkü eğitim sisteminin benimsediği felsefe, özünde nasıl bir birey veya nasıl bir vatandaş profili oluşturulmak istendiği ile yakından ilgilidir. Bu bağlamda felsefe amacın şekillenmesine kılavuzluk hatta kaynaklık eden bir disiplindir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2004 yılında radikal bir karar alarak çağın gerektirdikleri ve özellikle Türkiye'nin Avrupa Birliği adaylık süreci kapsamında, Cumhuriyet'ten günümüze uygulana gelen, yapısı itibarıyla farklı zamanlarda farklı değişimlere uğrayan eğitim

programını felsefi olarak da değiştirmeye, daha doğru bir ifade ile güncellemeye karar vermiştir. Esasında bu güncellemede en önemli faktörler, sadece ulusal gerekçeler değil, bununla birlikte ülkenin ve toplumun tamamını ilgilendiren Avrupa Birliği üyelik sürecidir. “Avrupa Birliği Konseyi 17 Aralık 2004 tarihinde Türkiye ile üyelik görüşmelerini başlatmaya karar vermiştir” (AB Türkiye Delegasyonu, 2011). Bu durumun, etki ve yansımaları ilk olarak Millî Eğitim Bakanlığı ve eğitim programında gösterdiği söylenebilir. Söz konusu tarihten sonra Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlar (özel kurumlar dâhil) Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları’na katılma hakkı kazanmıştır. Bu vesile ile 2004 yılından günümüze Avrupa’daki eğitim kurumlarında görev yapan idareci, öğretmen ve öğrencilerle ortak proje ve faaliyetler yürütülmektedir.

Programla ilgili şu düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 2014): 1940’lardan beri ilk kez öğretim programları uluslararası kıyaslama yapılarak bütünsel bir şekilde ele alınmıştır. Davranışçı program yaklaşımından bilişsel ve yapılandırmacı bir yaklaşıma geçilmiştir. Sadece öğretim yerine, insanımızın eğitimi de kapsamlı olarak ele alınmıştır. Dünya ile entegrasyon ve Avrupa Birliği standartları dikkate alınmıştır. Programlar hazırlanmadan önce insan yetiştirme modelimizin felsefi temeli oluşturulmuştur. Oluşturulan felsefenin bir sonucu olarak tüm dersler için ortak beceriler saptanmıştır. Her bir dersin, 12 yıllık ilk ve ortaöğretim için kavram analizleri yapılmıştır. Dersler sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası karşılaştırmalar da yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiş, ara disiplinler programlara yerleştirilmiştir. Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içeren kazanımlar kullanılmıştır. Baskın lineer düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır. Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek öğretmen merkezli hâlden öğrenci merkezli bir hâle getirilmiştir. Çeşitli semboller kullanılarak programa açıklamalar kısmı yerleştirilmiştir.

Programın diğer programlarla karşılaştırıldığında, yenilikçi, öğrenciyi daha fazla merkeze alan yapılandırmacı öğretim yaklaşımını benimsediği ve bu kapsamda kavramsal öğrenmeye, çoklu zekâ, aktif öğrenme ve yansıtıcı düşünmeye ağırlık verdiği görülmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2005). Ancak program, yenilikçi yüzü ve sunduğu değişikliklere rağmen eleştirilere de maruz kalmıştır. 2005 yılında bir araya gelen ve programla ilgili görüş bildiren program geliştirme uzmanları “programın geliştirilmesi sürecinde önceki program geliştirme çalışmalarından faydalanılmadığını, tek bir eğitim yaklaşımından faydalandığını, var olanın geliştirilmesi yerine doğrudan alıntı yapıldığını, programın kısa bir zaman diliminde geliştirildiğini, uygulamanın yetersiz olduğunu, öğretmenlerin bilgilendirilmediğini ve uzmanlardan yeterli düzeyde faydalanılmadığını” ifade etmişlerdir (Gömleksiz vd., 2014).

Onyedinci Millî Eğitim Şûrası; Eğitim sistemimiz, kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi; Küreselleşme ve AB sürecinde Türk eğitim sisteminin boyutlarıyla değerlendirilmesi; Millî eğitimimizin sorunları, eğitim sisteminin niteliğinin artırılması; Yaşam boyu öğrenme, yaygın eğitim ve yetişkin eğitimi; Mesleki ve teknik eğitim ile ilgili görüşlerini demokratik bir ortamda dile getirme amacıyla toplanmıştır.

Bu şurada yaşam boyu öğrenme geniş bir çerçevede ele alınmış ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili doğrudan yirmi altı karar alınmıştır. Çağdaşlaşma, eğitimin bütünlüğü ve sürekliliği açısından önemli bir gelişmedir. Yaygın eğitim, Türk Milli Eğitim Sistemi’nin yapısal bir boyutunu meydana getirdiğinden dolayı sık sık gündeme gelmiş ve hakkında

kararlar alınmıştır. Yetişkin eğitimi, yaygın eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramları yaşadığımız yüzyılda giderek önem kazanan kavramlar olmuştur. Okullarda verilen eğitim bireyin yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı donanımı sağlamada yetersiz kalmaktadır. Yaşam boyu eğitim, Türk Eğitim Sistemi ve politikalarının en önemli ilkesi olmalıdır. Milletimizin her bir ferdine bu imkan sağlanmalı ve teşvik edilmelidir.

Her dönemde, bütün kurumların birlikte ortak hedefe yürümesi, aynı iktidar içerisinde olmak bir yana, aynı bakanlıklar veya aynı kuruluşlar içinde bile mümkün olmayabilmektedir. Hesap verebilirlik ve sürdürülebilirlik ilkelerinin yeterince güçlü olmaması, bu kopukluğu daha da derinleştirmektedir. Olması gereken şey, ortaya konan hedefin, bütün kurumların işbirliği içinde ortak bir dil ve politika üretmesidir. Yükseköğretim kontenjanları ile istihdam kapasitesi veya mesleki eğitim ile gerçek piyasa ihtiyaçları arasındaki kopuk ilişkiler bu alanlarda istikrarlı bir politika ortaya konmamasına delil olarak gösterilebilir. Ülkemizin genel politikası, kurum ve sektörlerin politikası ve şuraların politikası aynı zemine basmak zorundadır. Alınan kararların uygulanmasında çok büyük sıkıntılar yaşanmaktadır ya da uygulanmamaktadır.

Onsekizinci Millî Eğitim Şûrası; Öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi; Eğitim ortamları, Kurum kültürü ve Okul liderliği; İlköğretim ve ortaöğretimin güçlendirilmesi, Ortaöğretime erişimin sağlanması; Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi; Psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme alanlarında çalışmalar yapmak amacıyla toplanmıştır.

Millî Eğitim Şurasının bir yöntem olarak etkililiği “sahici ve uygulanabilir” olmasına bağlıdır. Geçmiş şuraları bir yana bırakacak olursak, sadece 18. Millî Eğitim Şurası’nda alınan kararlardan bir kısmı uygulamaya geçirilebilmiştir. Bir kısım tavsiye kararları uygulanmamış, hatta alınan kararlarının tam tersi uygulamalar hayata geçirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu arasındaki koordinasyon geliştirilmesine duyulan ihtiyaç bir kez daha ortaya çıkmıştır. Öğretmen eğitimi ve istihdamına yönelik oluşturulan politikalar bir türlü düzenli olarak uygulanamamıştır.

Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği alanları, “Özel Eğitim” adı altında birleştirilmiştir. Otizm, üstün yeteneklilik, öğrenme güçlüğü gibi daha kapsamlı ve derinliğine uygulama ve becerilerin geliştirilmesi gereken alanlar için ise görme engelliler öğretmenin işitme, işitme engelliler öğretmenin otistik çocuklara eğitici olmasının uygun görüldüğü kararlar söz konusudur.

Öğretmen ihtiyacı eğitim fakülteleri tarafından karşılanmalıdır görüşüne rağmen diğer fakülte bölümlerinden mezun olanlara formasyon uygulamasıyla öğretmenlik hakkı verilmektedir.

Norm kadro uygulamalarındaki sorunları çözmek amacıyla yapılan alan değişikliği uygulamaları kapsamında; Kasım sonu itibariyle alınacak alan değişikliği taleplerinde yıllardır mezun oldukları branşlarda öğretmenlik yapmayan kişilerin alanlarının değiştirilmesi söz konusu olacak, böylece hiçbir oryantasyona tabi tutulmadan branş derslerine girebilecekler.

Öğretmen yetiştirilmesi üniversite bazında ele alınmalı, öğretmenlik veya eğitim üniversitesi kurulmalıdır görüşüne rağmen bu görüş hayata geçirilememiştir.

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki son sınıf öğrencilerinin, yaparak-yaşayarak deneyim kazanmaları için okullarda alan uygulama eğitimlerini, öğretim elemanları ve öğretmenlerin rehberliğinde, aday öğretmenlik uygulaması şeklinde öğretim yılı boyunca yapmaları sağlanmalıdır. Öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesi açısından önemli bir çalışma grubu olan Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi; yeniden yapılandırılmalı, güçlendirilmeli, kimlerden oluşacağı, yetki ve sorumlulukları ile ilgili yeni bir düzenleme yapılmalı ve YÖK ile MEB'den bağımsız karar alabilen bir kurul haline getirilmelidir kararı, uygulamaya konulamamıştır.

Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının eğitim fakültelerine öncelikli tercihleri arasında yer vermeleri için özendirici tedbirler alınmış ve öğretmenlikleri seçen öğrencilere ek puan uygulaması başlatılmıştır. Bu önemli bir gelişme olmuştur.

Öğretmenlerin gelir düzeyi ve statülerinin yükseltilmesine yönelik yeterli gelişme sağlanamamıştır. Kariyer basamakları, bu basamaklar arası geçişler; Görevde yükselmede liyakat sistemi kurulamamıştır.

Öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu gerçeğinden hareketle, uzaktan veya açıköğretim yoluyla okul öncesi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği vb. alanlarda öğretmen yetiştirilmesi karşı görüşe rağmen devam etmiştir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile kongre, seminer, konferans vb. bilimsel etkinlikler sonucunda almış oldukları belgelerin; kariyer basamaklarının belirlenmesinde, öğretmen yeterlikleri ile performans değerlendirme ve ücretlendirmede esas alınmasına ilişkin gerekli düzenlemeler yeterince yapılmamıştır.

Okul yöneticilerinin atamasında, lisansüstü eğitim görme esas alınmalı, mevcut yönetici ve öğretmenlerin kişisel gelişimleri açısından üniversiteler ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında gerekli koordinasyonla uzaktan veya örgün eğitim yoluyla yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları sağlanması, bu bağlamda verilecek izinlerin yasal bir düzenlemeyle güvence altına alınması, bu öğretmenlerin maaşlarında belirli oranda artış sağlanması, yüksek lisans derecesine sahip olanlara uzman öğretmenlik, doktora derecesine sahip olanlara başöğretmenlik unvanının verilmesi hususunda yeterli çalışma yapılmamış ve koordinasyon sağlanamamıştır.

Eğitim ortamlarının etkili olarak düzenlenmesi ve etkili öğrenmenin sağlanması için formal öğrenme alanları informal öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmesi; Eğitim ortamlarının, dünyada ve Türkiye'de kabul gören "hayat boyu öğrenme stratejisi" dikkate alınarak tasarlanması; Sosyal ve sportif etkinlikler için uygun koşullar hazırlanması ve eğitim ortamları ve programlarının düzenlenmesi; Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımını kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelerin yapılması teklifleri yeterince gerçekleştirilememiştir. Birçok okul ve kurumun fiziki yapısının yetersiz olması, mevcut müfredat programda ders sayısının fazla olması, sosyal ve sportif faaliyetlere ayrılacak yeterli zamanın olmaması kararların uygulanabilirliğinin önündeki engeller olmuştur.

Öğrencilerin, çalışmalarından örnekler saklayacağı, sonraki sınıflara taşıyacağı bir e-portfolio sistemi oluşturulamamıştır. Öğrencinin gelişiminin izlenmesi ve yönlendirilmesinde önemli katkısı olacaktır. Bir ölçme aracı olan portfolyolara geçiş aslında performans ödevleriyle ilişkilidir ancak bu ödevler kaldırılmıştır.

Okullar yapılırken daha verimli kullanılabilmesi için kullanıcıların fikirleri mutlaka alınmalı; akademik, sosyal ve kültürel alt yapısı olmayan binalar okul olarak açılmamalı, illerdeki her eğitim bölgesinde bölge okullarının ortak kullanımına elverişli en az birer adet spor salonu, yüzme havuzu, tiyatro, gösteri ve etkinlik salonu inşa edilmelidir görüşü çağa ve uluslararası eğitime entegrasyon bakımından önemlidir.

Kurumsallaşma, bir kurumun ortak kültürünün oluşması süreci olup bu nedenle okulda güven, karşılıklı saygı, sevgi, hoşgörü, başarı gibi değerlere dayalı okul kültürünün oluşmasında liderlik rolünü üstlenebileceklerin yönetici olarak atanmaları hususunda gerekli düzenlemeler yapılması; Güçlü okul kültürleri geliştirebilmek için okullara özgü logo, amblem, rozet, marş, kahraman, hikaye, gazete, tablo, slogan vb. semboller oluşturularak okulların ortak kültürel değerlerini güçlendirmesi önemlidir.

Ulusal ve resmî bayram törenleri ile belirli gün ve haftalarda yapılacak toplantılar ve kutlamalar; toplumda bütünleşme, paylaşma, denetim ve kontrol mekanizmaları olup yönetimlerce bu faaliyetler şenlik ve festival şeklinde kutlanmalı, yerel yönetimlerin ve sivil toplum kuruluşlarının desteği sağlanmalıdır kararı hayata geçirilmelidir.

Okul kültürlerinin kurumsal değişime katkı sağlaması amacıyla okul müdürlerinin, söz konusu kültürü araştırmak, teşhis etmek, yönetmek, değiştirmek ve dönüştürmek için dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmaları sağlanabilmesi için yönetici atamalarının yeniden düzenlenmesi gerekir. Okul müdürlerinin seçimi ve istihdamında portfolio, süreç değerlendirme vb. alternatif seçme yöntemleri esas alınarak geliştirilecek mesleki yeterlilikler dikkate alınmalı, okulların idari ve akademik örgütlenmesi yeniden tasarlanmalı ve bu amaçla 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda değişiklik yapılmalıdır. Ayrıca okul yöneticiliğine atamada kadın yöneticilerin sayısını arttırmaya dönük teşviklerin sağlanması; Okul yöneticilerinin, moral lider ve rol modeli olmaları sağlanması; Etik liderlik davranışları sergilemeleri; Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı geliştirilmesi eğitimin kalkınmasının olmazsa olmazlarıdır.

Okul yöneticilerinin, atanacakları bölge ve okullarla ilgili vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmalarının bir ölçüt olarak değerlendirilmesi; Okullara, yerel yönetim ve toplum katkılarının artırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılması önemli kararlardır.

Ders dışı eğitim çalışmaları, 2010/49 sayılı genelgeyle okulun bir ders yılındaki toplam ders saat sayısının % 5'lik dilimiyle sınırlandırılmıştır. Bu sınırlama kaldırılması ve ders dışı faaliyetlerin yapılması için okul müdürünün onayı yeterli olması, hem bürokrasiyi azaltacak hem de okulun daha başarılı olmasını sağlayacaktır.

Okul öncesinden başlayarak bütün öğretim kurumlarında rehber öğretmen / psikolojik danışman istihdam edilecek şekilde norm kadro tahsis edilmesi, özellikle kız öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda, rehberlik hizmetlerinin daha etkin ve verimli sürdürülebilmesi için atamalarda bayan rehber öğretmen / psikolojik danışmanlara öncelik verilmesi, yatılı ve pansiyonlu okullara rehber öğretmen / psikolojik danışman atamasına öncelik verilmesi, yatılı

ve pansiyonlu okullarda ikinci rehber öğretmen / psikolojik danışman kadrosu sağlanması; Rehberlik ve araştırma merkezlerinin, misyonuna uygun olarak uzmanlık temelinde yeniden yapılandırılması ve merkezde sağlanan hizmetlere bağlı olarak psikolojik danışman, psikolog, sosyal hizmet uzmanı, fizyoterapist, çocuk gelişimi ve eğitimcisi, eğitim programcısı ve ölçme değerlendirme uzmanı ile bölgenin özelliğine göre disiplinler arası ekip çalışmasını gerektiren diğer alan uzmanı kadroların ihdas edilmesi; Rehberlik ve yöneltme ile birlikte eğitimde bir çok temel sorunun çözülmesine önemli katkı sağlayacaktır.

Hâlen Millî Eğitim Bakanlığında rehber öğretmen/psikolojik danışman olarak görev yapan tüm öğretmenlerin uzaktan eğitim, e-eğitim, tezli-tezsiz yüksek lisans ve hizmetiçi eğitim ile uzmanlık eğitimleri tamamlanarak hizmet kalitesi artırılmalı ve hizmetlerde bütünlük sağlanmalıdır.

Ondokuzuncu Millî Eğitim Şûrası; Öğretmen niteliğinin artırılmasına yönelik olarak öğretmen aday adaylarının niteliği ve seçimi, Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi eğitimin niteliği, Öğretmen aday adaylarının yetiştirilmesi ve mesleğe seçimi, Öğretmenlerin mesleki gelişimi (Hizmetiçi Eğitim) ve kariyer sistemi yapılandırılması, Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal Statüsü; Eğitim ve okul yöneticilerinin niteliğinin artırılması; Güvenli okul ortamlarının oluşturulması; Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin, öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılması; Halk eğitiminin esasları ve yapılandırılması; Ortaöğretimin, Ortaokulun ve İlkokulun yeniden yapılandırılması; Okul Öncesi eğitimde öğretim programlarının ve esaslarının yeniden belirlenmesi amacıyla toplanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2011 yılında hazırlanan ve hâlâ tasarı olarak duran “Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi” incelendiğinde, sorun alanları arasında “öğretmen adaylarının seçimi, istihdamı, kariyer geliştirme ve ödüllendirme” gibi öğretmen yetiştirme ve özlük haklarına dönük konuların olduğu görülmektedir (MEB, 2011).

Öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğrencilerin öğretmen yeterliliklerini ve özellikle iletişim becerilerini kazanmış olarak mezun olmaları sağlanmalıdır.

Genel sanat eğitimi alanına öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin programları, öğretmenin görev yapacağı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının amaçları göz önünde bulundurularak, alan dersleri artırılacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.

Öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitimine yönelik bir ders konulmalı ve sistemdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında değerler eğitimine yer verilmelidir.

Öğretmen niteliğinin artırılmasına yönelik, Branş öğretmenleriyle meslek öğretmenlerinin maaş karşılığı ders saatlerinin 15 saat olarak eşitlenmesi; Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi; Milli Eğitim Akademisi'nin kurulması; Öğretmenlikte hizmet öncesi eğitimin niteliği; Öğretmenlik mesleğine akademik, sosyal, psikolojik açıdan uygun olmayan öğrencilere diğer fakülte ve bölümlere yatay ve dikey geçiş imkanları sunulması; Öğretmen yetiştirme sürecinin etkili yürütülmesi için fakülte-okul işbirliği sürecine işlerlik kazandırılması; Eğitim fakültesi dışında öğretmenlik atamasına kaynaklık teşkil eden lisans programlarından mezun olanlara uygulanacak öğretmen yetiştirme programlarının uygulamalı ağırlıklı en az iki yıllık olacak şekilde yeniden düzenlenmesi; Eğitim fakültelerinde öğrenci kontenjanlarının azaltılarak öğretim elemanı

başına düşen öğrenci sayılarının dünya ölçütleri göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesi öğretmen eğitimi konusunda yeterlikleri, yükseltilmesi konusunda tedbirler alınması bakımından önemlidir. Fakat; Milli Eğitim Akademisinin kurulmaması; MEB ve YÖK ilişkileri ile Okul ve üniversite ilişkilerinin geliştirilememiş olması önerilen kararların gerçekleşmesinin en büyük engelidir.

Başta eğitim fakülteleri olmak üzere tüm öğretim kademelerine yönelik 'müfredat dışı etkinlikler' olarak tanımlanabilecek sanat, spor, müzik ve kültür temalı, etkinlik merkezli seçmeli genel kültür derslerinin konulması ve eğitsel kol ve kulüp faaliyetlerinin işlevsel hale getirilmesi; Yeni eğitim fakültesi ve var olan eğitim fakültelerinde yeni programların, ihtiyaç olmadığı takdirde açılmaması, programlarının açılması için ulusal ve uluslararası standartların belirlenmesi ve yeni programların bu standartların temel alınarak açılması, eğitimde planlı politikaların esaslarıdır.

Aday öğretmenlerin adaylık süreci yeniden yapılandırılmasına ilişkin, aday öğretmeni, norm kadro ile ilişkilendirilmeksizin adaylık sürecini danışman öğretmen (mentör) eşliğinde tamamlayabileceği bir okulla ve kurumla ilişkilendirilerek yetiştirilmesi; Adaylık ve uyum eğitim programları bütünleştirilerek, öğretmenlerin mesleki gelişimini kişisel gelişimini ve çevreye uyumunu sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılması; Öğretmen yeterlikleri temelinde, sistemdeki öğretmenlerin büyüklüğünü, ülke üzerindeki dağılımını ve yaşam boyu öğrenme ilkelerini de temel alan bir mesleki-kişisel gelişim modeline gereksinme duyulduğu düşünülmesi, Bunun yanı sıra bu modelin öğretmenlik mesleğinin hak ettiği bir kariyer sistemine bağlanmasının stratejik bir öncelik alanı olduğunun değerlendirilmesi, olumlu uygulamalar olacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın kurumsal ve bireysel gereksinimler doğrultusunda öğretmenlerin kendi alanlarında veya Eğitim Bilimleri alanında yüksek lisans ve doktora programlarına katılımlarının teşvik edilmesi, bu teşvik bağlamında yüksek lisans ve doktora öğrenimlerini tamamlayan öğretmenlerin ek ders ücretlerinin arttırılması; Mesleki gelişim çerçevesinde yükseköğretim kurumlarından alınan kredilerin yüksek lisans programlarına devam etmek isteyen ve giriş koşullarını karşılayan öğretmen, maarif müfettişleri ve okul yöneticileri için kredilendirilmesi; Uzaktan öğretim yoluyla modüler yüksek lisans programları oluşturularak, öğretmen, okul yöneticisi, maarif müfettişlerine bir fırsat olarak sunulması; Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminin sürdürülebilirliğini sağlamak için öğretmenlerin katılacağı eğitim karşılığı mesleki ve kişisel gelişim ödeneği ayrılması; Kariyer basamaklarını, kişisel ve mesleki gelişimin bütüncül bir parçası olarak değerlendirerek ve Anayasa Mahkemesinin ilgili kararları da dikkate alınarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun değişik 43. maddesinin yeniden düzenlenmesi; Öğretmenlerin özlük haklarına yönelik olarak, her dört yılda bir yıpranma payı ve 3600 ek gösterge verilmesi, olumlu uygulamalar olacaktır.

Öğretmenlerin mesleki yeterlikler doğrultusunda kariyer basamaklarında yükseltilmesi, sınav dışında; lisansüstü eğitim, yer aldığı bilimsel, sosyal, ulusal ve uluslararası projeler, katıldığı mesleki gelişim programları, öz ve akran değerlendirmesi, OTMG, öğrenci-veli geri bildirimleri gibi konuları içeren çoklu değerlendirme sistemi ile değerlendirilmesi; Öğretmenlik mesleğinin hak ettiği sosyal ve mesleki itibarın arttırılmasında, yeterlik, nitelik ve standart gibi kavramlar arasında bir ortak anlayış yaratacak

ve norm oluşturacak bir yasal düzenlemeye gereksinme olduğu düşünülmesi; Öğretmenlik mesleğine ilişkin farklı mevzuatları birleştiren ve öğretmenlik mesleğinin uzmanlık statüsünü geliştirecek bir 'Öğretmenlik Meslek Kanunu' çıkarılması" düşüncesi ve kararları öğretmen niteliğinin geliştirilmesi yönünden olumlu gelişmelerdir. Ancak alınan birçok kararın uygulanamaması gelişimin önündeki en büyük engeldir.

Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği alanları, "Özel Eğitim" adı altında birleştirilmiştir. Otizm, üstün yeteneklilik, öğrenme güçlüğü gibi daha kapsamlı ve derinliğine uygulama ve becerilerin geliştirilmesi gereken alanlar için ise görme engelliler öğretmenin işitme, işitme engelliler öğretmenin otistik çocuklara eğitici olmasının uygun görüldüğü kararlar söz konusudur.

Okul öncesinden başlayarak bütün öğretim kurumlarında rehber öğretmen/psikolojik danışman istihdam edilecek şekilde norm kadro tahsis edilmeli, özellikle kız öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda, rehberlik hizmetlerinin daha etkin ve verimli sürdürülebilmesi için atamalarda bayan rehber öğretmen/psikolojik danışmanlara öncelik verilmeli, yatılı ve pansiyonlu okullara rehber öğretmen/psikolojik danışman atamasına öncelik verilmeli, yatılı ve pansiyonlu okullarda ikinci rehber öğretmen/psikolojik danışman kadrosu sağlanmalıdır.

Norm kadro uygulamalarındaki sorunları çözmek amacıyla örneğin önümüzdeki yıllarda ne kadar öğretmene ihtiyaç duyulduğunu YÖK dâhil ilgili kurumlar ve kamuoyu bilmeli ve kontenjanlarını ona göre ayarlamalıdır.

Öğretmenlerin "niteliği" ya da "yeterliliği" gibi kavramlar, herhangi bir bağlamda kullanılmayıp yoruma açık bırakıldığından, bu kavramların farklı şekillerde yorumlanma ve öğretmenlerin haklarını zedeleyecek şekilde kullanılma olasılığı vardır. Öğretmen yetiştirme, eğitim sisteminin en temel konularından biridir ve Türkiye'de ne yazık ki henüz içi doldurulamamıştır.

Okul yöneticilerinin, moral lider olarak söz ve davranışlarıyla okul toplumunun üyeleri için bir davranış ve rol modeli olmaları sağlanmalı, okul müdürleri etik liderlik davranışları sergilemelidir. Okul yönetimiyle ilgili mevzuat sadeleştirilerek yöneticilerin, liderlik davranışı sergileyebilmeleri için başta müdür yardımcılarını atayabilme yetkileri olmak üzere, inisiyatif alanları genişletilmeli, yetki ve sorumlulukları yeniden belirlenmelidir. Okul yöneticilerinin, vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları bir ölçüt olarak değerlendirilmelidir. Okul lideri yetiştirme ve istihdamında, Türkiye'nin bölgesel koşulları göz önünde bulundurularak okul liderlerine zor koşullarda görev yapacak ve sorumluluk alacak yeterlilikler kazandırılmalıdır. Eğitim yöneticilerinin, farklı toplum ve kültürleri tanımaları, çok kültürlü ortamlarda görev yapacak şekilde yetiştirilmeleri ve yabancı dil becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

"Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Arttırılması" komisyonunda kabul edilen, yönetici pozisyonlarına atamalarda kadın yönetici lehine pozitif ayrımcılık getirilmesi; Eğitim yöneticisi adaylarının seçilme ölçütlerinde, okul yöneticileri merkezi olarak yapılan yazılı sınavda başarı; okul müdürlerinin, belli bir süre görev yapmış müdür yardımcılarını arasından seçilmesi; okul yöneticiliğine atanmada, o okula öğretmen olarak atanma şartlarını taşımanın esas olması ancak atanma şartlarını taşımadan o okula münhasıran norm durumu değil genel anlamda o okul türüne atanabilme şartı aranmasının yeterli görülmesi; Ayrıca okul

yöneticiliğine atanmada, eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış olma ile okul müdürlüğü için yönetici yeterliklerini esas alan, akredite edilmiş kurumlarca verilebilen belli sürede eğitim alındığını gösterir belgeye sahip olma şartlarının okul yöneticisi seçiminde tercih edilmesi, yöneticilerin seçiminde, ulusal düzeyde yapılandırılmış Ulusal Eğitim Yöneticiliği Yeterlik Programı'ndan Eğitim Yöneticiliği Yetkinlik Belgesi alınmasının tercih sebebi olması ve okul yöneticisinin görevlendirilmesinin Okul Müdürü Görevlendirme Mülakat Komisyonunca yürütülmesi; "Eğitim yöneticilerinin değerlendirilmesinde algı ölçümlerinin yanında, eğitim yöneticisinin görev süresince görev yaptığı okulun temel başarı göstergelerindeki değişimin de dikkate alınması eğitim yöneticiliğinin niteliğinin artırılması yönünden olumlu uygulamalar olacaktır. Fakat, mülakat ve komisyon kavramlarının olması, bugüne kadar olduğu gibi siyasi kaygıları ön plana çıkarmaktadır.

Eğitim yöneticiliğine yeniden görevlendirmesi kapsamında okullar için her yıl somut performans ölçütlerine dayalı bir okul karnesi oluşturulması; MEB-YÖK arasında yapılacak bir protokolle Milli Eğitim Bakanlığı personelinin yüksek lisans ve eğitim doktorası eğitimi almaları sağlanması, eğitime erişimin kolaylaştırılması amacıyla yasal düzenlemeler yapılması; Genel bütçeden pay ayrılarak okul/kurum bütçesi oluşturulması, okul/kurum yönetimince bunun etkili kullanımını sağlayacak bütün gelir ve harcamaların yasal güvence altına alınması; Lisansüstü programlarda okul kademelerine özgü programlar açılmalıdır (örnek, özel eğitimin yönetimi, mesleki teknik eğitimin yönetimi, ilköğretim yönetimi, ortaöğretim yönetimi, yükseköğretimin yönetimi gibi). Tezsiz yüksek lisans programında olduğu gibi uygulayıcılara yönelik olarak eğitim doktorası programı açılması;

Döner sermayesi olan okullarda müdür yardımcılarında birisinin işletme/muhasebe alanında formasyona sahip öğretmenler arasından seçilmesine öncelik verilmesi; Yöneticinin ders denetimi ve rehberlik görevini etkili bir şekilde yapabilmesi için rehberlik ve denetim modelleri ile yaklaşımları konusunda yeterliklerinin artırılması, yönetimde kaliteyi artıracaktır.

Güçlü okul kültürleri, okula dış çevreden gelebilecek olumsuz etkilere karşı koruyucu bir kalkandır. 2023 yılına kadar ülkemizdeki demokratikleşme eğilimlerini de dikkate almak suretiyle okulların kendilerine özgü kimlik ve okul kültürleri oluşturabilecekleri ve "okula dayalı yönetim" anlayışı doğrultusunda özerk yapılara kavuşturulmaları sağlanmalı, okul yönetimleri yetkilendirilmeli ve güçlendirilmelidir.

Okulda psikolojik güvenliği sağlamak amacıyla, ihtiyacı olduğu tespit edilen öğretmenlere öfke kontrolü, çatışma yönetimi, arabuluculuk gibi konularda psiko-eğitim desteğinin sağlanması; Öğrencilerin okula bağlılıklarını ve aidiyet duygularını artırmak amacıyla, öğrenci görüşleri alınarak, okulda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin düzenlenmesi; Rehberlik servisinin ağır psikolojik sorunlar yaşayan öğrencilere yardım amacıyla aileye yol göstermesi ve yardımcı olması; Okullarda halkla ilişkiler birimi oluşturulması; Okul aile arasındaki bağları güçlendirmeye dönük önlemler alınması, bu bağlamda "0-18 Yaş Aile Eğitim Semineri"ne katılımın özendirilmesi yararlı olacaktır.

19. Şura'da alınan tavsiye kararları ile çoğunlukla neo-muhafazakâr bir ideolojik çerçevenin sunulduğunu, eğitimdeki acil sorunlara ise hiç değinilmediğini söylemek mümkündür. Şura kararlarının hangilerinin bakanlık gündemine hangi nedenlerle alındığı ve

diğerlerinin niçin gündem dışı bırakıldığı konusu da belirsizlik taşımaktadır. Devlet, eğitimde tüm kişisel ve toplumsal farklılıkların korunmasını sağlamalıdır.

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Milli eğitim sistemimizin en zayıf yönlerinden bir tanesi eğitim yöneticiliği, bir diğeri de öğretmen seçme, yetiştirme ve yönetmedir. Yani insan kaynağını verimli kullanamamıştır. Yönetici seçimi, yetiştirilmesi ve atanması eğitim sistemimizin yıllarca çözümlenememiş en önemli sorunlarından biri olmasına rağmen, Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması konusunda ciddi girişimlerde bulunulmamış ve herkesin üzerinde anlaşıldığı bir öğretim yöntemi ortaya koyulamamıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik yapılan öneriler ne yazık ki teorik olmaktan ileriye gidememiştir.

Türk eğitim tarihinde, yönetici yetiştirme ile ilgili ciddi uygulamalara karşın, okul yöneticisi yetiştirme ve atama ile ilgili olarak yeterli bir uygulama bulunmamaktadır. Okul yöneticilerinin, öğretmenler arasından seçilmesi ve atanması uygulaması biçim değiştirerek devam etmektedir. Bu uygulamanın haklı gerekçesi de “Meslekte asıl olan öğretmenliktir” düşüncesi ve politik kaygılardır. Bu maddenin varlığı kaliteli okul yöneticisi yetiştirmenin önünde engel değildir. Engel olarak görülmesi gereken, bu maddeyi referans gösterip değişimin öncülüğünün yapılmaması, eğitim yönetimi alanında bir değişmeye, yenileşmeye gidilmemesidir. Yöneticilerin, öğretmenlerden seçilmesi yeterli değildir.

Eğitimde insan kaynağımızı çağın gerektirdiği ölçüde eğitemiyoruz, yetiştiremiyoruz, yönetemiyoruz ve tabii ki verimli bir şekilde kullanamıyoruz.

MEB ve YÖK işbirliği yaparak bugüne kadar insan kaynağının yetiştirilmesi ve istihdamı konusunda sağlıklı bir planlama ve düzenleme yapamamıştır. Personel ihtiyaçların belirlenememesi, üniversitelerde rastgele, yeterli donanımına sahip olmayan öğretmen yetiştiren bölümler açılması, mezunların ihtiyaç fazlası olduğu için göreve atanamamasına neden olmaktadır. Atanan öğretmenlerin işbaşında hizmetiçi eğitimi yeterince sağlanamamaktadır.

Günümüzde eğitim kurumları merkezden yönetim anlayışıyla yönetilmektedir. Sahip olduğu yetkiler açısından aşırı biçimde üste bağımlılaşmıştır. Üst sistemlere aşırı bağımlılık, eğitim kurumlarını güçsüzleştirmekte, kurumsal özgüven yetersizliğine yol açmaktadır. Dolayısıyla bu yönetim biçiminin alternatifi olan sorumluluk üstlenici ve denetimli yerinden yönetimin olmaması, okulun demokratiklik ve katılımcılık düzeyini de düşürmektedir.

Okul yöneticilerinden beklentiler giderek yoğunlaşmakla birlikte, yöneticiler bürokratik yapı içine hapsedilmiş, okulların mevcut durumunu kabullenmiş ve öğretmenlerle işbirliği yapmaya isteksiz bir görünüm sergilemektedirler.

Gelişmiş toplumlarda eğitim yönetimi meslek olarak kabul edilirken, Türk eğitim sisteminde “Yöneticiliğin okulu yoktur” anlayışı; sistem ve kurumlardaki hiyerarşi, statü ve rol kavramlarını zedelediği gibi uzmanlık niteliklerine sahip okul yöneticisi yetiştirme çabalarını da olumsuz yönde etkilemektedir.

Eğitim sistemimizde amacı ve görevi okul m¼d¼r¼ veya eğitim y¼neticisi /lideri yetiştirmek olan bir eğitim kurumu bug¼ne kadar oluşturulamamıştır. Y¼neticiliđin okulunun olmaması, görevden alınan y¼neticilerin tekrar ¼đretmenliđe d¼nmesi, d¼nmek istemeyerek direnenlerin soruşturmayla görevden alınması, siyasi iktidarlara ve sendikalara g¼re sıklıkla görev değişikliklerinin yapılması eğitim ve okul y¼neticiliđinin gelişmesini engellemekte, b¼ylece bir t¼rl¼ istikrar sağlanamamaktadır.

Eğitim sistemimizde y¼neticiliđin meslekleşmesi ve kurumsallaşmasının ¼n¼ndeki en ¼nemli engellerden biri, ¼đretmenlik ile y¼neticilik görevinin ve değerlerinin birbiriyle karıştırılması olmuştur. Bu karıştırma “¼đretmen y¼netici” tipinin doğmasına ve ¼đretmen olarak yetiştirilen kişinin yetersiz olmasına rağmen iki değer sistemini oynamak zorunda kalmasına yol açmaktadır.

Y¼neticilerin yetiştirilmesi, yalnızca y¼neticilik ve liderlik davranışları kazandırmak açısından değil, aynı zamanda y¼neticileri, hızla değişen koşullara uymalarında gerekli bilgi ve beceriyle donatma, onlara mesleki g¼vence ve saygınlık sağlama, ¼rg¼tsel etkililiği ve verimliliği artırma, y¼netimsel gelişmeyi ve ¼rg¼tsel değişmeyi hızlandırma bakımından da b¼y¼k bir ¼nem taşımaktadır.

Eğitim ve okul y¼neticiliđi, bir ¼lkenin eğitim sisteminin en ¼nemli yapı taşları arasındadır. Bu nedenle y¼neticilerin sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının yetiştirme programları ile kazandırılması çok ¼nemlidir. Fakat ¼lkemizde okul y¼neticileri, g¼revlerinin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmadan ve mesleklerine y¼nelik olumlu ve anlamlı tutumlar geliştirmeden g¼revlerine başlamakta, bu nedenle de doğru davranışlar sergileyememektedirler. Bu durumun en ¼nemli nedeni, eğitim sistemimizde okul y¼neticiliđinin bir meslek olarak g¼r¼lmemesi ve dolayısıyla sahip olmaları gereken yeterlilikleri kazandırabilecek herhangi bir eğitime -g¼reve başlamadan ¼nce- katılmamalarıdır.

Bir ¼lkede yeni nesillerin yetiştirilmesinden o ¼lkenin eğitim sistemi sorumludur ve eğitim sisteminin en ¼nemli ¼gesi de ¼đretmendir. Bunun içindedir ki, çeşitli eğitim tip ve kademelerine ¼đretmen yetiştirme son derece ¼nemlidir. ¼đretmen, çocuğun akademik başarısı ve iyi olma hali bakımından kilit role sahiptir. ¼đretmenin g¼çlenmesine ve eğitimin çocukların ihtiyaçlarına g¼re kurgulamasına y¼nelik hedefler eğitimin niteliğini olumlu etkileyecektir.

¼neriler:

Eğitim ve okul y¼neticisi çağın y¼netim anlayışının ve ilkelerinin, eğitim s¼relerinin, eğitim mevzuatının, ¼đretim ilke ve tekniklerinin ¼đretilip kavratıldığı eğitim fak¼ltesi içerisindeki y¼netim b¼l¼mlerinden lisans ve y¼ksek lisans eğitimi mezunu olan harekete geçirici, canlandırıcı, motive etme ve liderlik ¼zelliklerine sahip, aynı zamanda eğitimin mutfağı dediğimiz okul ve kurumlarda ¼zl¼k hakları saklı kalmak kaydıyla iki yıl staj yaparak ve uygulama içinde kendisini geliştiren adaylardan seçilmelidir. Bu seçim politik kaygılardan uzak olmalıdır.

Bug¼n¼n Şartlarında her eğitim y¼neticisi ¼đretmen olabilir fakat her ¼đretmen eğitim y¼neticisi olamaz. Olmayacağı da bilinmesine rağmen politik ayrımcılıkla maalesef g¼n¼m¼zde bu uygulamalar yapılmaktadır. Eğitim ve y¼netim bir s¼retir. ¼đretmenliđin ve

yöneticiliğin ilkeleri, yol haritası Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) işbirliği ile yeniden çizilmeli ve uygulanmalıdır.

Yönetim, problem çözme sürecidir ve bir okul yöneticisi, problemleri deneme ve yanılma yöntemi ile değil, bilimsel yollarla çözebilmelidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında akademik bir eğitim almış olmaları ve sürekli mesleki gelişimlerini devam ettirmeleri gerekir.

657 Sayılı Yasa ile yönetici olunur fakat lider olunamaz. Ülkemizin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yöneticilere değil liderlere ihtiyacı vardır.

Yönetici Yetiştirme;

Milli Eğitim Bakanlığı ile YÖK/Üniversiteler arasında eşgüdüm olmalıdır. Yönetici yetiştirme programı, MEB ve Üniversitelerin işbirliği ile yeniden düzenlenmelidir. Üniversitelerin “Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği” bölümleri yeniden açılıp eğitim-öğretime başlamalıdır.

Eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesi gerekir.

Atanan okul yöneticilerinin hem eğitim lideri hem de öğretim lideri olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Günümüz okul müdürlerinin insanı tanımaya ve anlamaya yönelik uzun vadeli bir yetiştirme sürecine tabi tutulması gerekmektedir.

Eğitim yöneticiliği bölümlerinde yönetici olmak isteyen adayların; Eğitim yönetimi, Kamu yönetimi, Okul yönetimi, Demokrasi ve insan hakları, Örgütsel değişme ve yenileşme, Stratejik planlama ilkeleri, Takım çalışması, Okul-çevre ilişkileri, Sosyal etkileşim, İletişim ve uyumsuzlukların yönetimi, İnsan kaynakları yönetimi, Çağdaş yönetim yaklaşımları, Denetim ve denetleme becerisi, Ölçme ve değerlendirme, Toplam Kalite Yönetimi, Öğrenme ve öğretim, Kaynakların etkin kullanımı, Halkla ilişkiler, Örgüt Kültürü ve Örgüt iklimi Mevzuat bilgisi konularında yeterli eğitimi almış ve bilgi temellerinin olması gerekir.

Öğrenci gelişimi, uygulamalı öğrenme teorileri, uygulamalı motivasyon teorileri, program oluşturma-iyileştirme-değerlendirme-geliştirme, etkili öğretim yöntemleri, ölçme-değerlendirme stratejileri, toplumsal farklılıklar ve eğitim programı, yetişkin eğitimi ve meslekî gelişim modelleri, bireysel ve örgütsel değişim süreçleri, teknolojinin öğrenme ve gelişimdeki rolü konularında yeterli donanıma sahip olması gerekir.

Örgütsel teoriler-modeller ve örgüt geliştirme, okul güvenliği, eğitim maliyesi, okul binalarının kullanımı, okul ve eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, yönetimde teknoloji kullanımı, okulu etkileyen küresel değişme ve dinamikler, toplumun kaynakları, başarılı okul-aile-iş yaşamı-toplum-hükümet-yükseköğretim ilişkileri, toplumda eğitimin amacı ve eğitim liderinin rolü, farklı ahlâkî anlayışlar, okul yaşamında değerler, meslekî-ahlâkî ilkeler, felsefe ve eğitim tarihi konularında da iyi bir eğitim almış olması gereklidir.

Okul yöneticilerinin, birey ve grup davranışı üzerine odaklaşma, daha fazla teknolojiyi kullanma, işletme ve piyasa koşullarını iyi bilme, daha fazla kolektif zekâyı işe koşma, örgütsel vatandaşlık ve okul içi demokrasi üzerine yoğunlaşma, farklılıkların yönetimi hakkında yeterli bilgi sahibi olma, yerinden yönetim ve planlamayı öğrenme, yaşam boyu

eğitim konusunda kendilerini yetiştirme, stres ve zaman yönetimini bilme, öğretim teknikleri konusunda yeterli olma, evrensel değerleri anlama, kalite yönetimi ve medyayı kullanabilme konusunda yeterli olması gerekmektedir.

Okul yöneticilerini yetiştirme programı, okul yöneticilerinin farklı alanlardaki eğitim ihtiyaçlarını tanımlamalı ve programda ifade etmelidir. Bunlar; eğitimin içeriği, kullanılacak öğretim yöntemleri, eğitim modülleri, programın ve başarının değerlendirilmesidir. Okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçları (bilgi, beceri ve tutumlar) tanımlanmalı, sorumluluklar, roller, görevler açıklanmalıdır.

Okul yöneticiliği hazırlama programında problem çözme teknikleri, eğitim teknolojisini kullanma, uygulama, eğitim hukuku, eğitim ekonomisi, teknoloji eğitimi, iletişim, araştırma teknikleri, program geliştirme, performans değerlendirme, insan ilişkileri, takım yönetimi, güdüleme teknikleri ve zaman yönetimi gibi derslere ağırlık verilmelidir. Okulun sorunları ayrı bir ders olarak ele alınmalıdır. Eğitim süreci, kuram - uygulama arasındaki ilişkiyi sağlamalıdır.

Eğitim yöneticiliğini, öğretmenliğe ek bir görev olmaktan kurtarmadıkça böyle sistemlerin etkisi ve veriminde yükselme görölmeyecektir. Eğitim yöneticileri yöneticilik mesleğinin gereklerine göre yetiştirilmedikçe, bu verimi arttırmak amacıyla yapılan model ve yapı değişimleri de başarılı olmayacaktır.

Eğitim ve okul yöneticiliği uzmanlık gerektiren bir alandır. Dolayısıyla eğitim ve okul yöneticisi olmayı seçenlerin profesyonel anlamda hizmet öncesi eğitimden geçmeleri ve yetişmeleri zorunlu olmalıdır.

Yönetici seçme;

Eğitim ve okul yöneticiliği için eğitim fakültesi mezunu olması, öğretmenlikten gelmesi yeterli değildir. Eğitim yöneticilerinin eğitim fakülteleri bünyesinde kurulacak eğitim yönetimi bölümlerinden lisans eğitimi üzerine eğitim kurumlarında (mutfakta) uygulamalı olarak alacakları iki yıl yüksek lisans eğitiminden sonra, en alt yönetim basamağından başlamak üzere en üste doğru görevlendirilmeleri gerekmektedir. (Stajyer müdür yardımcılığı, Müdür yardımcılığı, Okul / kurum müdürlüğü)

Yönetici seçme ve atama süreci objektif ilkelere ve belgelere dayandırılmalıdır. Daha sonra eğitim yöneticileri belirli aralıklarla yenilenme eğitimlerine katılmalıdır.(Üniversiteler bünyesinde mesleki gelişim eğitimi)

Örgütlerde madde ve insan kaynaklarını, örgütsel amaçlar doğrultusunda en verimli şekilde kullanmak, yönetimi tanımlamaktır. Esas olan, yönetimin örgütsel amaçları gerçekleştirmesi ve eğitim çalışanlarına yaşamı kolaylaştırabilmesidir. Bu yönetsel eylemler için güçlü yönetim bilgisine, liderliğe ve iletişim becerisine ihtiyaç vardır. Bu niteliklere sahip yöneticilerin seçilmesi ve eğitilmesi gerekir.

Okul yöneticisi yetiştirme programının seçme süreci, ihtiyaç analizi, dersleri uygulama süreci ve okul yöneticisi istihdam süreci yeniden gözden geçirilerek programın düzenlemesi gerekmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin kalitesini artırdığı kadar, okulun kalitesini de artıracaktır.

Okul müdürüne öğretmenini seçme, yardımcısını seçme yetkisi ve sorumluluğu verilmelidir. Etkin öğretim takımı oluşturamayan okul yöneticisinden yüksek performans beklemek ve değerlendirmeye tutmak anlamsızdır. Hayatın her alanında olduğu gibi eğitim ve öğretim hayatında da başarıyı yakalamak bir ekip işidir. Sağlıklı bir örgüt işidir. Eğitim örgütünde yer alan personelin çok iyi yetiştirilmesi gerekir.

Yönetici atama;

Okul yöneticisi; bir kamu yöneticisi, politika saptayıcısı, alan uzmanı, profesyonel eğitimci, eğitsel ve öğretimsel lider ve toplumun aktif üyesi olmak durumundadır. Ayrıca günümüzde bir öğretim lideri olarak yöneticilerin, vizyon sahibi olma, okulda olumlu öğrenme ve öğretme ortamı oluşturma, mesleki gelişmeye önem verme, okulun bir takım haline gelmesi için bireylerarası iletişim ve işbirliğini geliştirme, okulun çevresiyle iyi ilişkiler kurma, stratejik planlama kapasitesine sahip olma, büyük resmi görebilme ve okulu yaşam boyu eğitimin bir parçası yapma gibi bir çok görev ve sorumlulukları vardır. Bu nedenle okul yöneticisinin kendisinden beklenen bu rolleri oynayabilmesi, görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için çağdaş bilgi, beceri ve birikime sahip olacak şekilde yeterliklerinin geliştirilmesi ve yeterlik esasına göre atanması büyük önem taşımaktadır.

Ülkemizde yönetime siyasetin karışması, yönetici atamanın tamamıyla iktidarın kontrolünde olması, yönetici atamaya ilgili alınan kararların sık sık değişmesi –hatta aynı iktidar ve bakan döneminde karar ve uygulamaların farklılıklar içermesi-, eğitim yöneticiliğinin bir meslek dalı olarak kabul görmemesi gibi birçok nedenlerle eğitim ve okul yöneticisi yetiştirilmesinin istenen düzeyde olduğunu söylemek güçtür.

Okul yöneticisi okulun yasal otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibidir. Okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar kişidir. Okulların toplum için taşıdığı anlam ve gerçekleştirmek zorunda oldukları amaçlar günümüzde daha da karmaşıklaşmıştır. Gelişmiş ülkelerde başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarda okulun etkililiğinde okul yöneticilerinin en önemli belirleyici rolü olduğu ortaya çıkmıştır. Okulların, sürekli değişen beklentileri karşılayabilecek yeterlikte olmalarında okul yöneticileri önemli bir role sahiptir. Özellikle gelişmiş ülkeler okulların etkililiğini ve verimliliğini sağlayabilecek gerekli iklim ve kültürü oluşturmak ve okulların üstlendikleri toplumsal işlevleri yerine getirebilmelerini sağlamak amacıyla, okul yöneticilerinin yetiştirilmesine büyük önem vermektedirler.

Okul yöneticiliğine atama ölçütleri açık ve net olarak belirlenmelidir. Genel ve muğlak olan ifadelerden kaçınılmalıdır. Kariyer basamakları belirlenmeli ve süreç başından itibaren bilinmelidir.

Atama yönetmelikleri ve kararları değişen hükümetlerle ve şahıslarla birlikte değişmemeli, dönemselsel ve durumsal keyfiyet olmamalı, istikrar ve güven olmalıdır.

Okul yöneticilerinin performanslarının ölçümünde objektif kriterler belirlenmeli ve mesleki yeterlilik ile ilgili ölçütler göz önüne alınarak bir atama politikası oluşturulmalıdır. Atamada liyakat, yeterlilik, layık olma (aidiyet) esas alınmalıdır.

Atanan yöneticilerin mevcut bilgilerle yetinmeyerek süreç içerisinde düzenli olarak yerel, ulusal ve hatta uluslararası düzeyde mesleki gelişim eğitimlerine katılmak zorunluluğu olmalıdır.

Okul yöneticilerinin seçilme, yetiştirilme ve atanma sürecinde kullanılan ölçütlerin geçerlik ve güvenilirliği olmalıdır.

Okul yöneticisi, grubu yönlendirebilen ve grup etkinliklerinde aktif olabilen, öğretmenlerin tutumlarını değiştirebilen, aktif katılımı sağlayan, vizyon yaratabilen, problem çözebilen yeterliliklere sahip olmalıdır.

Merkezde toplanan yetkilerin bir kısmı okul yöneticilerine devredilmelidir. Vizyon bildirgesinde belirtilmesine rağmen yetki devri konusunda bugüne kadar somut bir adım atılmamıştır.

Okul yöneticiliğine hazırlama programı, toplumun beklentilerini ve okulun sürekli değişen ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Okul yöneticilerinin, öğretimsel ve değişim lideri rolünü etkili olarak yerine getirebilmeleri gerekir. Var olan durum ile olması gereken durumun tanımlanması yeterli olacaktır.

Taşra teşkilatındaki okul ve kurumlar il merkezi “A” ve ilçeler “B” statüsünde sınıflandırılmalı, yönetici atama, sırasıyla önce “B” türü okul yöneticiliğinden yani köy, kasaba ve ilçeden başlamalıdır. Okul türleri arasında 5’er yıllık görev yapma zorunluluğu getirilebilir. Geçişlerde “Yönetici Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavı” puanı ve ‘Performans Değerlendirme’ birlikte değerlendirilerek yöneticiliğe devam etme ya da başka bir göreve atanma şeklinde uygulanabilir. Bu ilkeler yönetici aday olacaklar tarafından nasıl olursa olsun daha üniversite ve bölüm seçimi aşamasında bilinmelidir.

Vekaleten yönetici ataması hangi amaçla olursa olsun hiçbir şekilde tercih edilmemelidir. Bunun mazereti olmaz.

Türkiye’de ve Dünya’da okul yöneticisi yetiştirme uygulamalarının analizinin yapılması, ülkemizde okul yöneticileri ile ilgili ulusal standartlar belirlenmesi, yetiştirmelerinin sağlanması ve objektif ölçütlere dayalı olarak okullara atanmaları için görüş ve önerilerde bulunmak suretiyle bu alanda hazırlanacak politikaların belirlenmesi gerekmektedir.

Öğretmen Seçme, Yetiştirme ve Atama:

Öğretmen okulları / liseleri yeniden açılmalıdır. Öğretmenlik mesleğini seçecek öğrenciler yükseköğretim öncesinden seçilerek eğitime başlanmalıdır. Her ne olursa olsun, öğretmen adaylarının bu eğitim sürecinde olan öğrencilerden seçilmesi gerekmektedir.

Mevcut öğretmen yetiştirme sisteminin eksiklikleri herkes tarafından bilinmektedir. Öğretmen yetiştirmede uygulamanın önemi büyüktür. Yükseköğretimde uygulama alanına daha fazla değinilmesi gerekmektedir.

Öğretmen ihtiyacı göz önünde bulundurulmalı ve YÖK ile işbirliği yapılarak ihtiyaç kadar fakültelere öğretmen adayı alınmalıdır. Aksi takdirde atama bekleyen öğretmen sayısı gün geçtikçe artmaya devam edecektir.

Öğretmenlik, herkesin yapabileceği bir meslek olarak düşünülmemeli, gerçekten bu mesleğe yatkın kişilerin programlara kaydolması sağlanmalıdır. Bunun için de seçme ve yerleştirme sınavı yanında adaylara öğretmenlik tutumlarını ölçen ölçekler de uygulanmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen talep dengeleri kurularak öğrenci alınmalıdır. Orta eğitim programlarında yer alacak seçmeli dersler arasına öğretmenliği motive edici dersler

konulmalıdır. Öğretmen eğitimi sırasında öğretmenlik mesleğine veya alanına yatkın olmadığı gözlenen öğretmen adaylarının başka alanda istihdamlarına imkân verecek bir mekanizma oluşturulmalıdır.

Özellikle siyasi iktidarların tutumuna göre değişmeyecek ve gelişmeye açık bir "öğretmen yetiştirme politikası" oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri konusunda araştırma projeleri oluşturulmalı, ülke ölçüsünde elde edilecek bulgular ve çağdaş literatürün ışığında uygulamalar geliştirilmelidir. Öğretmen yetiştirme için gerekli mali imkânlar sağlanmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlar belli merkezlerde açılmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumların fiziki ortamları, mesleğin gerektirdiği biçimde düzenlenmelidir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlik özel bir statüye kavuşabilir; bu sayede çalışma koşullarının iyileştirilmesine yönelik hedeflerin yaşama geçmesi de kolaylaşabilir.

Tüm hedefler için öncelikle veriye dayalı bir hazırlık ve geliştirme sürecinden geçilmesi, ardından küçük ve orta ölçekli pilot uygulamalar yapılması kararı etkili, uygulanabilir ve sürdürülebilir uygulamalar için önemli olacaktır.

Öğretmen ve okul yöneticileri için yatay ve dikey kariyer uzmanlık alanları iyi planlanmalıdır. Yüksek lisans ve doktora yapanların kariyer alanlarında yükseltilmesine imkan verilmelidir.

Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik kaldırılmalıdır. Öğretmenler arasında kadrolu-sözleşmeli-ücretli ayrımı yanlış bir uygulamadır.

Çalışma güclüğü çekilen yerlerde öğretmenlere teşvik ile birlikte adil ve öngörülebilir bir yer değiştirme sistemi kurulmalıdır.

Eğitim fakültesi veya formasyon eğitimiyle öğretmenlik hakkı elde eden adaylardan her ne olursa olsun öğretmen ve eğitim yöneticisi alınmasını bugünün müfredat yapısı ve uygulamalarıyla uygun bulmuyoruz.

Bir toplum, varlığını sürdürebilmek için üyelerini amaçlarına göre yetiştirmek zorundadır. Bu zorunluluk, bireylerin içinde buldukları topluma uyma, eksikliklerini giderme, morallerini yükseltme, kişiliklerini geliştirme, mesleki yeterliklerini artırma ve yükseltme gibi çalışmaların gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasını kapsar. Bu yetiştirme fonksiyonunun başarısı, eğitim imkânlarının sağlanmasına bağlıdır. Toplumun üyeleri için düzenlenecek eğitim, üyelerin ömür boyu yararlanabilecekleri sürekli bir eğitim olmalıdır.

Eğitimin, toplumsal ve ekonomik kalkınmanın etkili bir aracının "itici güç" olduğu artık tartışılmamaktadır. Kalkınma, öz olarak toplumun ve bireylerin yaşam düzeylerinin yükseltilmesi biçiminde algılandığında, bu sonuç, toplumdaki kamu ve kurumların gerçekleşen amaçlarının toplamı olarak görülebilir. Eğitim teşkilatı, hızla değişen, her anlamda kaynakların kıt olduğu bir toplum içinde çalışmak durumundadır. Eğitim sisteminin ürünleri diğer sistemleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Bilginin üretilmesi ile uygulamaya aktarılması arasındaki sürenin giderek kısalması ve yoğunlaşması, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim içeriklerinde önemli değişmelerin gözlemlendiği, bunların birbirleriyle bütünleşme oranlarının giderek arttığı, söylenebilir.

“Öğretmenlik ve yönetim, en eski sanat, en yeni bilimdir”. İlkeli, değişime ve yenileşmeye açık bir öğretmenlik ve yönetim anlayışının Devlet ve eğitim yapımıza kazandırılmasının birçok sorunumuzun çözüm kaynağı olacağı önerilerimizdir.

Kaynakça

AB Türkiye Delegasyonu. (2011). Türkiye için AB Üyelik Müzakere Süreci.

http://www.avrupa.info.tr/fileadmin/Content/publications/tr/Accession_booklet_final_TR adresinden 19 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.

Acar, T., & Yağcı, E. (2011). *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim I. Kademe Programlarının Özellikleri ve Dayanağı Eğitim Felsefeleri*. http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=127332 adresinden 10 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.

Akyüz, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, İstanbul, s.337.

Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Akademi.

Alaslan, F., Şimşek, A., & Çamdeviren, Ş. (2012). *Türk Maarif (Eğitim) Şûralarında Tarih Eğitimi*. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 189-225.

Altunya, N. (2000). *Eğitimde Geleceğe Bakış*, Ankara, s. 41.

Arslan, M. (2000). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri*. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm adresinden 10 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.

Aslan, E. (2011). *The First Primary School Curriculum of the Turkish Republic: “1924 İlk Mektepler Müfredat Programı”*. *Elementary Education Online*, 10 (2), 717-734.

Ata, B. (1998). *John Dewey ve Türkiye’de İlköğretimde Tarih Öğretimi (1923-1930). Atatürk’ün Cumhuriyet’in İlanından Sonraki Hedefleri* (ss. 57-77). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Ata, B. (2001). *1924 Türk Basını Işığında Amerikalı Eğitimci John Dewey’nin Türkiye Seyahati*. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 193-207.

Baloğlu, Z. (1990). *TÜSİAD Eğitim Raporu (Türkiye’de Eğitim)*, TÜSİAD Yayını. İstanbul 1990. s. 8. 9. 10.43.

Başbakanlık.(1997). T.C. Resmi Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23084.pdf&main=http://www.Resmigazete.gov.tr/arsiv/23084.pdf> adresinden 10 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.

resmigazete.gov.tr/arsiv/23084.pdf&main=http://www.Resmigazete.gov.tr/arsiv/23084.pdf adresinden 10 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.

Benligiray, S. (2007). İnsan kaynakları yönetiminin gelişme süreci ve lisansüstü tezler üzerine etkisi.

Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 171.

- Benligiray, S. (2009). Türkiye’de İnsan kaynakları yönetimi alanında yapılan lisansüstü tezler ve bu tezlerde incelenen temaların analizi: 1983-2008 Dönemi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 4(1), 167-197.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*. MEB yayınları, İstanbul .s. 304, 451, 455, 464.
- Bucak, E. Balcı. (1993).*Türkiye’de Eğitim politikaları ve siyasi parti ödülleri*, Adım Yayıncılık. 1993. s. 155.
- Çokgezen , M.,& Terzi, N. (2008). *Türkiye’de Devletin Eğitime Müdahalesinin Yeterli Gerekçesi Var mı? Liberal Düşünce*,(49), 5-25.
- Demirel, Ö. (1992). *Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (7), 27-43.
- Deniz, M. (2001). *Milli Eğitim Şûralarının Tarihçesi ve Eğitim Politikalarına Etkisi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dewey, J. (1939). *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*. İstanbul: Devlet Basım Evi.
- DPT. *Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*, Ankara 1963.
- DPT. (1988).*İkinci Beş yıllık Kalkınma Planı*, Ankara 1967,s. 158-159.
- DPT. *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı ve Uzun Vadeli Stratejik Plan*, Ankara 1972.
- DPT. *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı*, Ankara 1978.
- DPT. *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*, Ankara 1984.
- DPT. *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı*, Ankara 1989.
- DPT. *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*, Ankara 1995.
- DPT. *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*, Ankara 2000.
- DPT. *Beş Yıllık Planlı Dönemde Temel Eğitim ve Lise Seviyeli Eğitimin Yeniden Düzenlenmesiyle İlgili Politikalar ve Uygulamaları*, M.E. Basım Evi 1988.
- DPT. (1988). *Planlı Dönemde Temel Eğitim ve Lise Seviyeli Eğitimin Yeniden Düzenlenmesiyle İlgili Politikalar ve uygulamaları*, s. 208-210.
- DPT. (1988). *a.g.e.* s. 49, 70.
- Dinç, S. (1999). *Cumhuriyet Döneminde Yapılan Milli Eğitim Şûraları ve Alınan Kararların Uygulamaları: 1923-1960*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dulebohn, J., Ferris, H., Gerald R., & Stodd, J. T. (1995). The history and evolution of human resource management, In Ferris G., Rosen R., Barnum, S.D. (Eds.), *Handbook of Human Resource Management*, Blackwell, (pp. 18-40) Cambridge, MA.

- Erçek, M. (2004a). Çeviri, Aktör Ağları ve Eksik/Öncül Kurumsallaşma: Türkiye'deki Mesleki Personel/İnsan Kaynakları Söyleminin Yeniden Kurgulanması.1960-1999.Yönetim Araştırmaları Dergisi,4(2),129-195.
- Erdal, H. (2014). 8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim.,www.egitim.aku.edu.tr/8yillikbugun. ppt adresinden 15
- Erdoğan, İ. (2014). Milli Eğitim Şuralarına dair bir değerlendirme.,http://www.irfanerdogan.com.tr/index.php/component/content/article?id=124 adresinden 19 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2005). *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. İstanbul: ERG.
- Eriş, S. (2006). *1961-1987 yılları arasında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuraları ve alınan kararların uygulamaları*. Konya: Selçuk Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fer, S. (2005). *1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine bir İnceleme*.
http://sevalfer.com/files/Bildiri_Cumhuriyet_DönemiProg.pdf adresinden 11 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Genç, S. (2007). *Cumhuriyet'ten Günümüze İlköğretimde Program Geliştirme Çalışmaları*. A.Ü. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (2), 123-137.
- Gözütok, F. (2003). *Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları*.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm adresinden 15 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Gömleksiz, M., Yaşar, Ş., Sağlam, M., Hakan, A., Sözer, E., Gözütok, D.(2005). *Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar ÖğretimProgramlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi*.
[http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/sbildirge\[1\].pdf](http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/sbildirge[1].pdf) adresinden 10 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Güven, İ. (1998).*Türkiye'de 1950-1980 Yılları Arasında Örgün Eğitimde Yapısal Değişme ve İdeoloji arasındaki İlişkiler*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi SBE. 1998 s.181-185.
- Hesapçioğlu, M. (2008). *Türkiye'de Cumhuriyet Devri Eğitim İdeolojisi*. *Liberal Düşünce*, (49), 87-110.
- Kapluhan, Erol (2014). "1921 Maarif Kongresi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi", *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 4(8), ss.123-134.
- Kılıç, E. (2008). *Demokrat Parti Dönemi Milli Eğitim Politikası (1950-1960)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçak, Kemal (2009). *Talim ve Terbiye'nin Türk Eğitim ve Kültür Politikalarındaki Tarihi Yeri*, Erişim Adresi: <http://www.akademiktarih.com/pdfler/store/kemalkocak3.pdf>.
- MEB.(1921). *Heyeti İlmîyeler*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06022003_heyeti_ilmiye.pdf adresinden 15 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.

- MEB. (1928). *Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun*. 11 Eylül 2014, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/112.html>
- MEB. (1939). 1. *Milli Eğitim Şûrası (17-29 Temmuz 1939)*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/05093759_1_sura.pdf.
- MEB. (1943). 2. *Milli Eğitim Şûrası (15-21 Şubat 1943)*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/05093852_2_sura.pdf.
- MEB. (1946). 3. *Milli Eğitim Şûrası (2-10 Aralık 1946)*.https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/05093934_3_sura.pdf.
- MEB. (1949). 4. *Milli Eğitim Şûrası (23-31 Ağustos 1949)*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113329_4_sura.pdf.
- MEB. (1953). 5. *Milli Eğitim Şûrası (04-14 Şubat 1953)*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113340_5_sura.pdf.
- MEB. (1957). 6. *Milli Eğitim Şûrası (18-23 Mart 1957)*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113407_6_sura.pdf.
- MEB. (1962). 7. *Milli Eğitim Şûrası (05-15 Şubat 1962)*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113419_7_sura.pdf.
- MEB. (1970). 8. *Milli Eğitim Şûrası (28 Eylül-3 Ekim 1970)*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113428_8_sura.pdf.
- MEB. (1974). 9. *Milli Eğitim Şûrası (24 Haziran-4 Temmuz 1974)*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113442_9_sura.pdf.
- MEB. (1981). 10. *Milli eğitim Şûrası (23-26 Haziran 1981)*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113455_10_sura.pdf.
- MEB. (1982). 11. *Milli Eğitim Şûrası (8-11 Haziran 1982)*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113508_11_sura.pdf.
- MEB. (1982). 12. *Milli Eğitim Şûrası (18-22 Haziran 1988)*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113522_12_sura.pdf.
- MEB. (1990). 13. *Milli Eğitim Şûrası (15-19 Ocak 1990)*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113538_13_sura.pdf.
- MEB. (1993). 14. *Milli Eğitim Şûrası (27-29 Eylül 1993)*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113548_14_sura.pdf.
- MEB. (1996). 15. *Milli Eğitim Şûrası (13-17 Mayıs 1996)*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113559_15_sura.pdf.
- MEB. (1999). 16. *Milli Eğitim Şûrası (13-17 Kasım 1999)*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113618_16_sura.pdf.
- MEB. (2006). 17. *Milli Eğitim Şûrası (13-17 Kasım 2006)*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf.

- MEB. (2010). 18. *Milli Eğitim Şûrası (01-05 Kasım 2010)*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf.
- MEB. (2014). 19. *Milli Eğitim Şûrası (06 Aralık 2014)*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/09052246_sura_kurul_kararlari.
- MEB. (1997). *Milli Eğitim Bakanlığında Program Çalışmaları*. Ankara: MEB.
- MEB. *Kalkınma Planlarında Mesleki ve Teknik Eğitim*, Ankara 1998 s. 55.
- MEB. (2011). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*.
http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/2011_0914-1.htmadresinden 10 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Nevzatoğlu, Z. (2006). *Basında Din Eğitimi Öğretimi Laiklik Tartışmaları*.<http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/3229/> adresinden 15 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Özalp, R. ve Ataünal, A. (1977). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme*. Bibtex, @araştırma makalesi { eğitim ve toplum 407955, journal = {21.
- Öztürk, K. (1968). *Türkiye Cumhuriyeti Hükümetleri re Programları*, AK Yayınları. İstanbul. s. 347, 359.
- Safa, P. (1976). *Eğitim, Gençlik, Üniversite*, Ötüken Yayınevi. İstanbul. s. 129,301.
- TBMM. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*.http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf adresinden 7 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2012). *İstatistik Göstergeler 1923-2011*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu
- Türer, A. (2008). *Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesinin Karakteristik Özellikleri. Liberal Düşünce*, (49), 111-124.
- Varış, F. (1971). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Sevinç
- Wofford, K. (1952). *Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Rapor*. Ankara: Milli Eğitim
- Yüksel, S. (2003). *Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları. Milli Eğitim Dergisi* (159),120-124.

Açık Öğretim ve Mesleki Açık Lise Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Zeki Kilitci⁸

Özet

Eğitim, insanı geliştiren, hayata hazırlayan ve yaşam boyu devam eden uzun bir süreçtir. Hızla gelişen teknoloji, değişen sosyal-kültürel durumlar ve hayatın hızlı akışı insanı devamlı öğrenmeye ve kendini geliştirme isteğine sevk etmiştir. Bu nedenle insanlar, genç yaşlı demeden ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bir meslek edinmek ya da bilgi sahibi olmak amacıyla kendilerine uygun olan eğitim öğretim kurumlarına başvururlar. İşte bu eğitim öğretim kurumlarından biri olan Açık Lise, değişik sebeplerden ötürü örgün eğitimden ayrılmak zorunda kalan lise çağındaki öğrencilerin gündelik hayata devam ederken, eğitim öğretim hizmetlerinden de faydalanmalarına olanak sağlayan bir uzaktan eğitim sistemidir. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimin olmadığı, değişik iletişim araçları ve basılı materyaller ile kişinin bireysel öğrenmesine dayanan sistemdir. Resmi olarak ülkemizde 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulmuştur.

Açık Lise okurken kendini herhangi bir mesleki alanda yetiştirmek isteyen öğrenciler için de açık öğretim bünyesinde 1995 yılında mesleki açık öğretim sistemi oluşturulmuştur. Şu an ise “Mesleki Açık Lise” adıyla Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyetlerine devam etmektedir. Mesleki Açık Lisede öğrenci, uzaktan eğitimle kültür derslerini alırken, seçtiği alan derslerini de haftanın belirli zaman dilimlerinde sınıf ortamında yüz yüze olarak görmektedir. Okula kaydolun öğrenci, ders kredilerini tamamlaması durumunda en erken 4 yıl (8 dönem) sonunda mezun olabilir Ayrıca öğrenci her dönem belirlenen ücreti yatırarak kayıt yenilemek zorundadır. Açık lise öğrencisi okula devam ederken tüm öğrencilik haklarından faydalanabildiği gibi mezun olması halinde de örgün eğitim mezunlarının sahip olduğu tüm haklara sahiptir.

Bu araştırma sayısı hızla artan Mesleki Açık Lise öğrencilerinin mesleki açık öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Kütahya Devlet Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Mesleki Açık Liseye devam eden ve tümünün kız olduğu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı öğrencileridir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğrenme, Açık Öğretim, Mesleki Açık Lise.

Students'views On Open Education And Vocational Open High School Practices

Abstract

Education is a long process that develops and prepares people for life and that continues throughout life. Rapidly developing technology, changing social-cultural situations and the rapid flow of life have led people to constantly learn and desire to develop themselves. For this reason, people, young and old alike, apply to the appropriate educational institutions in order to gain a profession or to have knowledge in accordance with their interests and needs. Open High School, which is one of these educational institutions, is a distance education system that enables high school age students

⁸ MEB, Öğretmen, zekikilitci@gmail.com

who have to leave formal education due to various reasons to continue their daily life and benefit from educational services. Distance education is a system where there is no face-to-face education and it is based on individual learning with different communication tools and printed materials. It was officially established in our country in 1992 under the Ministry of National Education.

Open vocational education system was established in 1995 for students who want to educate themselves in any vocational field. At present, it continues its activities under the name of "Vocational Open High School" within the General Directorate of Lifelong Learning of the Ministry of National Education. In Vocational Open High School, students take culture courses through distance education and take their chosen field courses face to face in the classroom environment at certain times of the week. If a student enrolls in the school, he / she can graduate at the end of 4 years (8 semesters) at the earliest if he / she completes the course credits. Open high school students can benefit from all student rights, and if they graduate, they have all the rights of formal education graduates.

This research aims to evaluate the opinions of the rapidly increasing Vocational Open High School students about vocational open education practices. Survey model is used in the research. The study group is the students of the Child Development and Education Field, all of whom are female and are enrolled in Vocational Open High School provided by Kütahya Devlet Hatun Vocational and Technical Anatolian High School.

The results will be presented after the study.

Keywords: Education, Learning, Open Education, Vocational Open High School

Giriş

Eğitim eski zamanlardan beri her bakımdan toplumların gelişmesini ve ilerlemesini sağlayan en önemli etkenlerden birisi olmuştur. Eğitim hayat boyu formal ve informal olarak planlı ya da plansız olarak yaşam boyu süren bir süreçtir. Fakat eğitimin çağdaş yatırım ve planlamalarla çağa uygun olarak sürmesi gerekir. Toplumların en büyük problemlerinden birisi artan nüfus ile birlikte karşılanması zorlaşan eğitim ihtiyaçlarıdır. Bilgi ve teknoloji çağının ihtiyaçlarından olan öğrenme isteği ve ihtiyacı da yaşam/hayat boyu devam edeceğinden bunun karşılanması ve çağın ihtiyaçlarına uygun olarak yerine getirilmesi gerekmektedir (İşman, 2011: 5).

Örgün eğitim temel taşı olan okulu kullanmayan ya da kullanmaya çok az ihtiyaç duyan sistemdir açık öğretim. Farklı bir deyişle açık öğretim; uzaktan eğitimle eğitim öğretim imkanlarını vatandaşın ayağına götüren sistemin adıdır açık öğretim. Açık öğretimde, her yaşta tüm vatandaşlar günlük yaşamını bozmadan kayıt yaptırarak öğrenim görebilir. Açık öğretime kayıt için hiçbir engel yoktur. Açık öğretim herkese yaşam boyu eğitim hakkı tanımaktadır (Uşun, 2006: 13).

Yönetmelikte Mesleki Açık Öğretim Lisesi şu şekilde tanımlanmaktadır; Hayat boyu devam eden eğitim gereksinimlerinin karşılanması için planlanan sistemlerin en kapsamlısı da "Mesleki Açık Öğretim Lisesi" sistemidir. Mesleki Açık Öğretim Lisesinin amacı; değişik nedenlerle örgün eğitimden ayrılan ya da ayrılmak zorunda kalanları eğitim sistemine entegre ederek mesleki olarak belirli bir alan/dalda yetiştirip orta öğretimde fırsat eğitliği sağlayarak hayata ve bir üst öğrenime hazırlamaktır. (Mesleki Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği, 2005).

Yönetmelikte Mesleki Açık Lisenin amacı şu şekildedir. "Gelişmiş kitle iletişim araçları ve yeni teknolojileri kullanarak; İlköğrenimini tamamlayan, ancak orta öğretime

devam edemeyenler ile orta öğretimden ayrılan, mezun olan ve yüksek öğretimden ayrılan veya mezun olanlara farklı alanlarda öğrenim görme fırsatı vererek eğitim-öğretim imkânı sağlamak. Orta öğretim düzeyinde fırsat ve imkân eşitliğine, toplumun kültür düzeyinin yükseltilmesine ve güçlendirilmesine katkı sağlamak. Öğrencileri hayata ve yüksek öğretime hazırlamaktır.” (İlkeler, 2009).

Mesleki Açık Öğretim Lisesi örgün meslek liselerinde olduğu gibi aynı programı uygular. Mezun olan öğrenci örgün meslek lisesi öğrencisinin sahip olduğu tüm haklara sahip olarak diploma alır. Diplomanın yanı sıra iş yeri açma belgesi de düzenlenir. Ama işleyişi örgün eğitimden tamamen farklıdır. Ders seçme ve kredi sistemine göre öğrenciyi mezun eder. Kültür derslerini uzaktan eğitimle merkezi sınavlarla görürken, alan/dal derslerini ise yüz yüze sınıf ve atölye ortamlarında görmektedir. Mesleki Açık Öğretim Lisesi programında uzaktan öğretim sisteminin temel süreçlerinden faydalanılmaktadır (Çiçek, 2005, aktaran: Yılmaz, 2009: 117).

Mesleki Açık Öğretim Lisesine giden bir öğrenci “Mesleki ve Teknik Öğretim Okul ve Kurumlarında Tam Gün Tam Yıl Eğitim Uygulamasına İlişkin Yönerge” doğrultusunda diğer meslek lisesi öğrencilerine tanınan tüm haklardan faydalanır. Ayrıca iş sağlığı ve güvenliği kapsamında sigortalanarak “İşletmelerde Beceri Eğitimi” dersi adı altında staj yaparak staj ücreti alır.(3308 sayılı Meslek Eğitimi Kanunu, Madde 58).

Mesleki Açık Öğretim Lisesinin İlkeleri

Mesleki ve teknik eğitim sistemi tüm uluslararası bilim olgularının temelini oluşturan dinamiklerden güç alarak tüm insanlığın amaç ve ihtiyaçlarına hizmet etmelidir. Ayrıca da dünyadaki gelişme ve ilerlemelere paralel olarak evrensel bazı ilkelere dayandırılması gerekmektedir (Uluğ, 1999).

Mesleki Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliğinde bulunan ilkeler aşağıdaki gibidir.

- 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 26'ncı ve 27'nci maddeleri uyarınca, ilköğretimini tamamlamış her öğrenciye ilgi, istek ve yeteneklerine uygun orta öğretim imkânlarından yararlanma hakkı verilir.
- Programların uygulanmasında özellikle gelişmiş kitle iletişim araçlarından ve yüz yüze eğitim imkânlarından etkin bir biçimde yararlanılır.
- Program ve materyaller; bilişim teknolojileri, doküman ve bunlarla ilgili diğer araçlarla desteklenir.
- Eğitim-öğretim çalışmalarında dönem bütünlüğü esastır.
- Ölçme ve değerlendirme ders geçme ve kredi esaslarına göre yapılır.
- Öğrencilere, programlarda belirtilen bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenir.
- Her öğrencinin bir dönemde sınava girebileceği en fazla ders/kredi sayısı, dönemlere göre haftalık ders dağıtım çizelgelerinde belirtilir.
- Uzaktan öğretimle verilen derslerin sınavları merkezî sistemle yapılır.
- Öğrenci kayıtlarında yaş sınırı aranmaz, öğrenim süresi sınırsızdır.

- Lisede örgün İmam Hatip Lisesi programları ile Meslekî Orta Öğretim programları uygulanır (İlkeler, 2009).

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Açık Lise ve Mesleki Açık Öğretim Lisesinde verilen öğrenci hizmetlerinin etkililiğinin, öğrenci görüşleri dikkate alınarak belirlenmesidir.

Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mesleki Açık Öğretim Lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin kişisel özelliklerinedir?
2. Mesleki Açık Öğretim Lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin;
 - a. Kayıt hizmetlerine dair görüşleri nelerdir?
 - b. Yüz yüze eğitim hizmetlerine dair görüşleri nelerdir?
 - c. Öğretim materyallerine (ders kitapları, ders notları, cd ler,) dair görüşleri nelerdir?
 - d. Sınav hizmetlerine dair görüşleri nelerdir?
 - e. Destek hizmetlerine dair görüşleri nelerdir?
 - f. Rehberlik ve iletişim hizmetlerine dair görüşleri nelerdir? (Sarıhan, 2010, s.33).
3. Mesleki Açık Öğretim Lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin görüşleri;
 - a. Medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
 - b. Çalışma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
 - c. Yaş aralığına göre farklılık göstermekte midir?
 - d. Önceki eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
 - e. Tercih sebeplerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Kütahya Merkez Devlet Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde bünyesinde açıklan Mesleki Açık Öğretim Lisesine devam eden 62 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için çalışma grubunu oluşturan ulaşabilinen 37 öğrenciye ölçek uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Açık öğretim ve Mesleki Açık Lise uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini inceleyebilmek için veriler Sarıhan (2010) tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılarak elde edilmiştir.

Ölçme aracının ilk bölümünde öğrencilerin medeni durum, yaş aralığı, önceki eğitim düzeyi, çalışma durumu ve kayıt nedeni bilgilerine ilişkin kişisel özellikler bölümü bulunmaktadır.

Ölçme aracında öğrencilerin eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri 6 alt boyutta verilen maddelerden oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla “Kayıt Hizmetleri” (3 madde), “Yüz Yüze Eğitim Hizmetleri” (10 madde), “Kitaplar” (9 madde), “Sınav Hizmetleri” (8 madde), “Öğrenci Destek Hizmetleri” (6 madde), “Rehberlik ve İletişim Hizmetleri” (5 madde) olup, toplamda 41 madde içermektedir. Ölçme aracında yer alan maddeler 5’li Likert tipinde olup bunlar sırasıyla “Katılmıyorum”, “Az katılıyorum”, “Orta derecede katılıyorum”, “Çok katılıyorum”, ve “Tamamen katılıyorum” şeklinde adlandırılmıştır.

Ölçeğin güvenirlik ve geçerliği Sarıhan (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayısı ve açıklanan varyans oranı aşağıda verilmiştir.

Boyutlar	Alpha Güvenirlik Katsayısı	Açıklanan Varyans
Kayıt Hizmetleri	0,472	% 49,66
Yüz Yüze Eğitim Hizmetleri	0,868	% 45,97
Kitaplar	0,898	% 54,06
Sınav Hizmetleri	0,740	% 40,62
Öğrenci Destek Hizmetleri	0,841	% 52,10
Rehberlik ve İletişim Hizmetleri	0,832	% 60,08

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada toplanan veriler SPSS-20 paket programı ile incelenmiştir. Çalışmanın birinci sorusu kapsamında öğrencilerin kişisel özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır.

Çalışmanın ikinci sorusu için öğrencilerin her bir alt boyuta ilişkin görüşleri frekans, ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılarak incelenmiştir.

Çalışmanın üçüncü soru kapsamında ise öğrencilerin her bir alt boyutta yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasında öncelikle verilerin normal dağılım varsayımına uygun olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleriyle incelenmiştir. Bu testler sonucunda alt boyutlar ve ölçme aracından alınan toplam puanların normal dağılım göstermediği anlaşıldığından ($p < 0,05$) öğrenci görüşlerinin kişisel özellikler bakımından karşılaştırılmasında parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu bağlamda, medeni durum ve çalışma durumuna göre karşılaştırma yapmak için Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Yaş aralığı, önceki eğitim düzeyi ve tercih sebeplerine göre yapılan karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis H-testi kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırma sorusu 1: Mesleki Açık Öğretim Lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin kişisel özellikleri nelerdir?

Bu araştırmaya katılan mesleki açık öğretim lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin elde edilen frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Değişken	Grup	n	%
Medeni Durum	Evli	14	38
	Bekar	23	62
Yaş	14-17	5	14
	18-21	13	35
	22-25	10	27
	26-29	4	11
	30 ve üzeri	5	14
Önceki Eğitim Düzeyi	İlkokul – Ortaokul	9	24
	Lise – Tasdikname	24	65
	Lise mezunu	3	8
	Yurtdışı denklik	1	3
Çalışma Durumu	Evet	10	27
	Hayır	27	73
Kayıt Nedeni	Yarım kalan eğitimi tamamlamak	14	38
	Lise diploması almak	8	22
	Yükseköğretim için	5	14
	İş imkanlarını artırmak	7	19
	İşinde ilerlemek	3	8

Mesleki açık öğretim lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin dağılım (tablo 1) incelendiğinde medeni durum değişkenine göre; öğrencilerin %38'inin bekar, %62'sinin ise evli olduğu ortaya çıkmıştır. Yaş değişkenine göre öğrencilerin %14'ünün 14-17 yaş aralığında, %35'inin 18-21 yaş aralığında, %27'sinin 22-25 yaş aralığında, %11'inin 26-29 yaş aralığında, %14'ünün ise 30 yaş ve üzeri olduğu ortaya çıkmıştır. Önceki eğitim düzeyi (hangi öğrenim düzeyinden açık liseye kayıt olduğu) değişkenine göre öğrencilerin %24'ünün ilköğretim/ortaokul mezunu olarak, %65'inin liseden tasdikname ile ayrılıp tasdikname ile, %8'inin düz lise mezunu olarak, %3'ünün ise yurtdışından ülkemize gelerek yurtdışı denklik belgesi ile açık öğretim sistemine kayıt yaptırdığı ortaya çıkmıştır. Çalışma durumu değişkenine göre ise öğrencilerin %27 sinin çalıştığı , %73'nün herhangi bir işte çalışmadığı ortaya çıkmıştır.

Bu sonuç, Bedel (2006: 53)'in ve Sarihan'ın (2010: 58) Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrenci hizmetleri ile ilgili yapmış oldukları araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Buna göre bekarların evlilere oranla yüz yüze eğitimi daha çok tercih ettikleri, çalışmayan öğrencilerin yüz yüze eğitime daha kolay devam ettikleri ve bunun sonucunda öğrencilerin Mesleki Açık Öğretim Lisesini bitirerek bir lise diplomasına sahip olma istekleridir.

Araştırma sorusu 2a: Mesleki Açık Öğretim Lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin kayıt hizmetlerine dair görüşleri nelerdir?

Bu araştırmaya katılan mesleki açık öğretim lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin kayıt hizmetlerine ilişkin görüşlerinin frekans, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Kayıt Hizmetlerine İlişkin Görüşleri

	1	2	3	4	5	Ortalama	Standart Sapma
1. Kayıt için ayrılan süre yeterlidir.	1	6	10	11	9	3,57	1,12
2. Kayıt ücreti uygundur.	16	10	8	1	2	2,00	1,13
3. Kayıt ve kayıt yenileme işlemleri internette kolayca yapılabilmektedir	8	4	8	10	7	3,11	1,43

Mesleki açık öğretim lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin kayıt hizmetlerine ilişkin görüşleri dağılımı (tablo 2) incelendiğinde öğrencilerin kayıt için ayrılan süre ve kayıt ile ilgili işlemlerinin kolaylığı ile ilgili olumlu görüşe fakat kayıt ücreti ile ilgili olumsuz görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Araştırma sorusu 2b: Mesleki Açık Öğretim Lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin yüz yüze eğitim hizmetlerine dair görüşleri nelerdir?

Bu araştırmaya katılan mesleki açık öğretim lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin yüz yüze eğitim hizmetlerine ilişkin görüşlerinin frekans, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Yüz Yüze Eğitim Hizmetlerine İlişkin Görüşleri

	1	2	3	4	5	Ortalama	Standart Sapma
4- Yüz yüze eğitimde, okulun sahip olduğu alt yapı olanakları (sınıf, laboratuvar, dinlenme ortamları) yeterlidir.	6	4	8	10	9	3,32	1,40
5- Yüz yüze verilen eğitimin içeriği yeterlidir.	0	4	14	9	10	3,68	1,00
6- Yüz yüze eğitimde dersler planlanan zamanda gerçekleştirilmektedir	0	4	7	13	13	3,95	1,00
7- Yüz yüze eğitimde dersler için ayrılan gün ve saatler uygundur.	2	3	14	10	8	3,51	1,10
8- Yüz yüze eğitimde dersler için ayrılan saatler yeterlidir.	1	3	7	13	13	3,92	1,06
9- Yüz yüze eğitimde, okuldaki ortam öğretmenlerim ile birebir ilişkiler kurabilmem için uygundur.	0	2	1	20	14	4,24	0,76
10- Yüz yüze eğitimde sorumlulara ilettiğim sorunlar, dikkatle dinlenmekte ve sorunun çözümüne çaba gösterilmektedir.	1	7	5	13	11	3,70	1,18
11- Uygulama derslerinde işlenen konulara uygun araç ve gereçler mevcuttur.	8	4	14	7	4	2,86	1,27
12- Uygulama derslerinde araç ve gereçleri kullanma fırsatı verilmekte ve bunların nasıl kullanılacağı anlatılmaktadır.	1	4	12	11	9	3,62	1,06
13- Yüz yüze eğitimde yaptığım stajlar, mesleki gelişimime olumlu katkılar sağlar.	0	4	2	10	21	4,30	1,00

Mesleki açık öğretim lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin yüz yüze eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri dağılımı (tablo 3) incelendiğinde öğrencilerin eğitim gördüğü okulun olanaklarının ve eğitim içeriğinin yeterli olduğu, derslerin planlandığı zamanda

gerçekleştiği, okuldaki ortamın ve sorumlularla iletişimin uygun olduğu, yapılan stajların mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı görüşü ortaya çıkmıştır. Fakat uygulama derslerinde kullanılabilir araç gereçlerin yetersiz olmasına rağmen bulunan araç gereçlerin kullanımına fırsat verildiği görüşü ortaya çıkmıştır.

Araştırma sorusu 2c: Mesleki Açık Öğretim Lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin öğretim materyallerine dair görüşleri nelerdir?

Bu araştırmaya katılan mesleki açık öğretim lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin öğretim materyallerine ilişkin görüşlerinin frekans, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Öğretim Materyallerine İlişkin Görüşleri

	1	2	3	4	5	Ortalama	Standart Sapma
14- Kitaplarda yer alan bilgiler günceldir.	3	5	12	10	7	3,4	1,2
15- Ders kitaplarında ünitelerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak görsel öğelere (resim, şekil, sema, grafik, tablo vb.) yer verilmektedir.	8	4	5	16	4	3,1	1,4
16- Kitapların sayfa düzeni ve baskısı rahat okumayı sağlamaktadır.	9	7	8	8	5	2,8	1,4
17- Ders kitapları konu kapsamı bakımından yeterlidir.	3	6	9	10	9	3,4	1,3
18- Ders kitaplarında konularla ilgili örneklemeler, konuları açıklamakta yeterlidir.	3	4	9	11	10	3,6	1,2
19- Ders kitaplarındaki ünitelerin anlatımı öğrenme seviyeme uygundur.	4	3	6	15	9	3,6	1,3
20- Ders kitaplarında kullanılan dil, sade ve anlaşılır niteliktedir.	3	6	2	13	13	3,7	1,3
21- Ders kitaplarındaki ünitelerin sonunda, öğrenme düzeyini kontrol etme amaçlı yeterli sayıda soruya yer verilmektedir.	5	3	5	9	15	3,7	1,4
22- Kitap ihtiyaçları zamanında karşılanmaktadır.	13	16	3	2	3	2,1	1,2

Mesleki açık öğretim lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin öğretim materyallerine ilişkin görüşleri dağılımı (tablo 4) incelendiğinde kitaplarda yer alan bilgilerin güncel olduğu, kitapların konu açısından kapsamlı olduğu, kitap görsellerinin, örneklerinin ve sorularının yeterli olduğu, dilinin sade anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat kitap ihtiyaçlarının zamanında karşılanmadığı görüşü ortaya çıkmıştır.

Araştırma sorusu 2d: Mesleki Açık Öğretim Lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin sınav hizmetlerine dair görüşleri nelerdir?

Bu araştırmaya katılan mesleki açık öğretim lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin sınav hizmetlerine ilişkin görüşlerinin frekans, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Sınav Hizmetlerine İlişkin Görüşleri

	1	2	3	4	5	Ortalama	Standart Sapma
23- Sınava giriş belgelerine internetten kolayca ulaşılabilir.	1	2	6	10	18	4,1	1,1
24- Sınav yerleri belirlenirken ulaşım kolaylığı dikkate alınmaktadır.	7	12	9	3	6	2,7	1,3
25- Sınava girilen derslikler uygundur.	0	2	8	16	11	4,0	0,9
26- Sınav salonlarındaki öğrenci sayısı uygundur.	0	3	5	12	17	4,2	1,0
27- Sınavlarda çıkan sorular ile ders kitapları ve ders notları içerik açısından uyumludur.	2	2	8	15	10	3,8	1,1
28- Sınavlarda her ders için verilen süre yeterlidir.	0	4	7	14	12	3,9	1,0
29- Sınav soruları sayı bakımından yeterlidir.	0	4	7	14	12	4,1	1,0
30- Sınav sorularının zorluk derecesi seviyeme uygundur.	1	4	13	12	7	3,5	1,0

Mesleki açık öğretim lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin sınav hizmetlerine ilişkin görüşleri dağılımı (tablo 5) incelendiğinde öğrencilerin sınav giriş belgelerine kolaylıkla ulaşabildiği, sınava girilen dersliklerin ve dersliklerdeki öğrenci sayısının uygun olduğu, sınavlarda çıkan soruların zorluk ve sayı bakımından uygun olduğu, sınav sorularının ders kitapları ile uyumlu içerikte olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat sınav yerleri belirlenirken öğrencilerin adreslerine göre ulaşımı kolay olan okulların sınav yeri olarak belirlenmediği tespit edilmiştir.

Araştırma sorusu 2e: Mesleki Açık Öğretim Lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin destek hizmetlerine dair görüşleri nelerdir?

Bu araştırmaya katılan mesleki açık öğretim lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin frekans, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'de sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Destek Hizmetlerine İlişkin Görüşleri

	1	2	3	4	5	Ortalama	Standart Sapma
31- Öğrenci belgesi, tasdikname, diploma vb. belgelere ihtiyaç duyulduğunda, Mesleki Açık Öğretim Lisesi-Yüz yüze eğitim yapılan okuldaki zamanda temin edilebilmektedir.	0	3	7	9	18	4,1	1,0
32- Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda, yüz yüze eğitim yapılan okuldaki görevlilere kolayca ulaşabilmektedir.	0	4	4	15	14	4,1	1,0
33- Yüz yüze eğitim yapılan okuldaki yetkililerin davranışları yol göstericidir	1	3	3	13	17	4,1	1,1
34- Yüz yüze eğitim yapılan okula iletilen sorunlar, dikkatle dinlenmekte ve sorunun çözümüne çaba gösterilmektedir.	1	1	8	11	16	4,1	1,0
35- Okul tarafından düzenlenen belgelere (öğrenci belgesi vb.) ihtiyaç duyulduğunda zamanında temin edilebilmektedir.	2	2	6	10	17	4,0	1,2
36- Mesleki Açık Öğretim Lisesinin çağrı merkezi öğrencilerin sorularına cevap vermede yeterlidir.	3	17	10	2	5	2,7	1,2

Mesleki açık öğretim lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin destek hizmetlerine ilişkin görüşleri dağılımı (tablo 5) incelendiğinde öğrencilerin öğrenci belgesi, tasdikname, diploma vb. belgeleri zamanında temin edebildiği, okuldaki görevlilerin her zaman ulaşılabilir, yol gösterici ve sorunlara çözüm üretebilen kişiler olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat Mesleki Açık Lise çağrı merkezinin öğrenciler tarafından arandığında sorulara cevap vermede yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sorusu 2f: Mesleki Açık Öğretim Lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin rehberlik ve iletişim hizmetlerine dair görüşleri nelerdir?

Bu araştırmaya katılan mesleki açık öğretim lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin rehberlik ve iletişim hizmetlerine ilişkin görüşlerinin frekans, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Rehberlik ve İletişim Hizmetlerine İlişkin Görüşleri

	1	2	3	4	5	Ortalama	Standart Sapma
37- Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda lisede görevli personele kolayca ulaşabilmektedir.	1	4	7	11	14	3,9	1,1
38- Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (CİMER), öğrencilerin ihtiyaçlarına ve sorularına cevap vermede yeterlidir	6	12	11	3	5	2,7	1,2
39- Mesleki Açık Öğretim Lisesini tanıtıcı doküman ve materyaller (afiş, broşür, kayıt klavuzu, bülten vb.) yeterlidir.	6	6	7	9	9	3,2	1,4
40- Mesleki Açık Öğretim Lisesinin web sayfasından (maol.meb.gov.tr) her türlü bilgiye ulaşmak için yeterlidir.	1	3	8	13	12	3,9	1,1
41- Öğrencileri ilgilendiren duyurular, yenilikler ve sistemde yapılan değişiklikler, mesaj yoluyla veya web sayfasında zamanında öğrenciye iletilmektedir.	4	8	16	5	4	2,9	1,1

Mesleki açık öğretim lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin rehberlik ve iletişim hizmetlerine ilişkin görüşleri dağılımı (tablo 5) incelendiğinde öğrencilerin okuldaki görevli personele rahatlıkla ulaşabildiği, Mesleki Açık öğretim Lisesinin web sitesinin, tanıtıcı doküman ve materyallerin (afiş, broşür, kayıt klavuzu, bülten vb.) yeterli olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat bilgi aktarmada Mesleki Açık öğretim Lisesinin merkezi mesaj sisteminin ve sorun çözmede Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezinin (CİMER) yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sorusu 3a: Mesleki Açık Öğretim Lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin görüşleri medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğrenci her bir alt boyuta ilişkin görüşlerinin medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrenci Görüşlerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kayıt Hizmetleri	Evli	14	16,29	228,00	123,00	0,222
	Bekar	23	20,65	475,00		
Yüz yüze eğitim hizmetleri	Evli	14	17,25	241,50	136,50	0,441
	Bekar	23	20,07	461,50		
Kitaplar	Evli	14	16,00	224,00	119,00	0,187
	Bekar	23	20,83	479,00		
Sınavlar	Evli	14	18,50	259,00	154,00	0,826
	Bekar	23	19,30	444,00		
Öğrenci Destek Hizmetleri	Evli	14	22,96	321,50	105,50	0,079
	Bekar	23	16,59	381,50		
Rehberlik ve İletişim	Evli	14	16,64	233,00	128,00	0,299
	Bekar	23	20,43	470,00		
TOPLAM	Evli	14	16,50	231,00	126,00	0,273
	Bekar	23	20,52	472,00		

Öğrenci Görüşlerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması Tablo 8 incelendiğinde, hiçbir alt boyutta ve toplamda istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Ortalamalara bakıldığında bekar öğrencilerin evli öğrencilere göre kayıt hizmetlerinden, yüz yüze eğitim hizmetlerinden, kitaplardan, sınavlardan ve rehberlikten daha memnun olduğu söylenebilir. Evli öğrencilerin ise bekar öğrencilere göre öğrenci destek hizmetlerinden daha memnun olduğu çıkarımı yapılabilir.

Araştırma sorusu 3b: Mesleki Açık Öğretim Lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin görüşleri çalışma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğrenci her bir alt boyuta ilişkin görüşlerinin çalışma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrenci Görüşlerinin Çalışma Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kayıt Hizmetleri	Evet	10	22,40	224,00	101,00	0,233
	Hayır	27	17,74	479,00		
Yüz yüze eğitim hizmetleri	Evet	10	20,65	206,50	118,50	0,571
	Hayır	27	18,39	496,50		
Kitaplar	Evet	10	20,05	200,50	124,50	0,719
	Hayır	27	18,61	502,50		
Sınavlar	Evet	10	21,15	211,50	113,50	0,461
	Hayır	27	18,20	491,50		
Öğrenci Destek Hizmetleri	Evet	10	21,50	215,00	110,00	0,388
	Hayır	27	18,07	488,00		
Rehberlik ve İletişim	Evet	10	19,60	196,00	129,00	0,837
	Hayır	27	18,78	507,00		
TOPLAM	Evet	10	20,80	208,00	117,00	0,538
	Hayır	27	18,33	495,00		

Öğrenci Görüşlerinin Çalışma Durumlarına Göre Karşılaştırılması Tablo 9 incelendiğinde, hiçbir alt boyutta ve toplamda istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Ortalamalara bakıldığında herhangi bir işte çalışan öğrencilerin çalışmayan öğrencilere göre kayıt hizmetlerinden, yüz yüze eğitim hizmetlerinden, kitaplardan, sınavlardan, rehberlikten ve öğrenci destek hizmetlerinden daha memnun olduğu söylenebilir.

Araştırma sorusu 3c: Mesleki Açık Öğretim Lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin görüşleri yaş aralığına göre farklılık göstermekte midir?

Öğrenci her bir alt boyuta ilişkin görüşlerinin yaş aralığına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrenci Görüşlerinin Yaş Aralığına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Kayıt Hizmetleri	14-17	5	14,70	4	2,708	0,608
	18-21	13	20,81			
	22-25	10	16,35			
	26-29	4	23,75			
	30 ve üzeri	5	20,10			
Yüz yüze eğitim hizmetleri	14-17	5	21,30	4	1,471	0,832
	18-21	13	16,73			
	22-25	10	19,10			
	26-29	4	18,38			
	30 ve üzeri	5	22,90			
Kitaplar	14-17	5	19,70	4	0,690	0,953
	18-21	13	20,27			
	22-25	10	16,85			
	26-29	4	20,38			
	30 ve üzeri	5	18,20			
Sınavlar	14-17	5	23,10	4	1,078	0,898
	18-21	13	17,42			
	22-25	10	19,60			
	26-29	4	17,88			
	30 ve üzeri	5	18,70			
Öğrenci Destek Hizmetleri	14-17	5	20,40	4	5,880	0,208
	18-21	13	13,92			
	22-25	10	21,85			
	26-29	4	17,88			
	30 ve üzeri	5	26,00			
Rehberlik ve İletişim	14-17	5	20,00	4	2,053	0,726
	18-21	13	17,04			
	22-25	10	19,40			
	26-29	4	16,25			
	30 ve üzeri	5	24,50			
TOPLAM	14-17	5	20,00	4	0,345	0,987
	18-21	13	18,12			
	22-25	10	18,30			
	26-29	4	20,50			
	30 ve üzeri	5	20,50			

Öğrenci Görüşlerinin Yaş Aralığına Göre Karşılaştırılması Tablo 10 incelendiğinde, hiçbir alt boyutta ve toplamda istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Ortalamalara bakıldığında 26-29 yaş aralığındaki öğrencilerin diğer yaş guruplarındaki öğrencilere göre kayıt hizmetlerinden daha memnun oldukları, 14-17 yaş aralığındaki öğrencilerin diğer yaş guruplarındaki öğrencilere göre yüz yüze eğitim hizmetlerinden daha memnun oldukları, 26-29 yaş aralığındaki öğrencilerin diğer yaş guruplarındaki öğrencilere göre kitaplardan daha memnun oldukları, 14-17 yaş aralığındaki öğrencilerin diğer yaş guruplarındaki öğrencilere göre sınavlardan daha memnun oldukları, 30 yaş ve üzeri yaşındaki öğrencilerin diğer yaş guruplarındaki öğrencilere göre öğrenci destek hizmetlerinden ve rehberlik hizmetlerinden daha memnun oldukları söylenebilir.

Araştırma sorusu 3d: Mesleki Açık Öğretim Lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin görüşleri önceki eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğrenci her bir alt boyuta ilişkin görüşlerinin önceki eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrenci Görüşlerinin Önceki Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Kayıt Hizmetleri	İlk – Orta	9	23,22	3	2,837	0,417
	Lise Tasdikname	24	17,54			
	Lise mezunu	3	15,33			
	Yurtdışı denklik	1	27,00			
Yüz yüze eğitim hizmetleri	İlk – Orta	9	15,39	3	3,335	0,343
	Lise Tasdikname	24	21,31			
	Lise mezunu	3	12,33			
	Yurtdışı denklik	1	16,00			
Kitaplar	İlk – Orta	9	20,00	3	1,166	0,761
	Lise Tasdikname	24	19,52			
	Lise mezunu	3	13,00			
	Yurtdışı denklik	1	15,50			
Sınavlar	İlk – Orta	9	14,50	3	3,414	0,332
	Lise Tasdikname	24	20,69			
	Lise mezunu	3	15,50			
	Yurtdışı denklik	1	29,50			
Öğrenci Destek Hizmetleri	İlk – Orta	9	19,28	3	1,338	0,720
	Lise Tasdikname	24	19,19			
	Lise mezunu	3	13,83			
	Yurtdışı denklik	1	27,50			
Rehberlik İletişim	İlk – Orta	9	18,56	3	3,507	0,320
	Lise Tasdikname	24	20,69			
	Lise mezunu	3	9,33			
	Yurtdışı denklik	1	11,50			
TOPLAM	İlk – Orta	9	16,28	3	2,412	0,491
	Lise Tasdikname	24	20,90			
	Lise mezunu	3	12,50			
	Yurtdışı denklik	1	17,50			

Öğrenci Görüşlerinin Önceki Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması Tablo 11 incelendiğinde, hiçbir alt boyutta ve toplamda istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Ortalamalara bakıldığında yurtdışı denklik ile okula kayıt olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre kayıt hizmetlerinden daha memnun oldukları, tasdikname ile kayıt olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre yüz yüze eğitim hizmetlerinden daha memnun oldukları, ilköğretim/ortaokul mezunu olarak kayıt olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre kitaplardan daha memnun oldukları, yurtdışı denklik ile okula kayıt olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre sınav ve öğrenci destek hizmetlerinden daha memnun oldukları, tasdikname ile kayıt olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre rehberlik hizmetlerinden daha memnun oldukları söylenebilir.

Araştırma sorusu 3e: Mesleki Açık Öğretim Lisesinde yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin görüşleri tercih sebeplerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğrenci her bir alt boyuta ilişkin görüşlerinin tercih sebeplerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğrenci Görüşlerinin Tercih Sebeplerine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Kayıt Hizmetleri	Eğitimi tamamlamak	14	18,43	4	2,406	0,662
	Lise diploması almak	8	15,88			
	Yükseköğretim için	5	24,90			
	İş imkanını artırmak	7	20,00			
	İşinde ilerlemek	3	17,83			
Yüz yüze eğitim hizmetleri	Eğitimi tamamlamak	14	17,46	4	2,610	0,625
	Lise diploması almak	8	20,44			
	Yükseköğretim için	5	25,40			
	İş imkanını artırmak	7	17,00			
	İşinde ilerlemek	3	16,33			
Kitaplar	Eğitimi tamamlamak	14	20,57	4	4,203	0,379
	Lise diploması almak	8	18,00			
	Yükseköğretim için	5	21,20			
	İş imkanını artırmak	7	20,43			
	İşinde ilerlemek	3	7,33			
Sınavlar	Eğitimi tamamlamak	14	18,43	4	1,984	0,739
	Lise diploması almak	8	22,63			
	Yükseköğretim için	5	20,90			
	İş imkanını artırmak	7	15,29			
	İşinde ilerlemek	3	17,50			
Öğrenci Destek Hizmetleri	Eğitimi tamamlamak	14	18,61	4	0,116	0,998
	Lise diploması almak	8	19,56			
	Yükseköğretim için	5	19,30			
	İş imkanını artırmak	7	18,36			
	İşinde ilerlemek	3	20,33			
Rehberlik İletişim ve	Eğitimi tamamlamak	14	19,57	4	1,226	0,874
	Lise diploması almak	8	15,38			
	Yükseköğretim için	5	20,60			
	İş imkanını artırmak	7	20,64			
	İşinde ilerlemek	3	19,50			

Tablo 12. Devamı

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
TOPLAM	Eğitimi tamamlamak	14	18,79	4	2,885	0,577
	Lise diploması almak	8	19,06			
	Yükseköğretim için	5	25,60			
	İş imkanını artırmak	7	17,00			
	İşinde ilerlemek	3	13,50			

Öğrenci Görüşlerinin Tercih Sebeplerine Göre Karşılaştırılması Tablo 12 incelendiğinde, hiçbir alt boyutta ve toplamda istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Ortalamalara bakıldığında yükseköğretime devam etmek amacıyla Mesleki Açık Liseye kayıt yaptıran öğrencilerin diğer sebeplerle kayıt olan öğrencilere göre kayıt, yüz yüze eğitim ve kitap hizmetlerinden daha memnun oldukları, lise diplomasına sahip olmak amacıyla kayıt yaptıran öğrencilerin diğer sebeplerle kayıt olan öğrencilere göre sınav ve öğrenci destek hizmetlerinden daha memnun oldukları söylenebilir.

Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin;

1. Medeni durumlarına bakıldığında bekarların çoğunlukta olduğu görülmüştür.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun 18-21 yaş aralığında oldukları ve liseden tasdikname ile ayrılan ya da ayrılmak zorunda kaldıkları tespit edilmiştir.
3. Çoğunluğunun çalışmadığı ve lise eğitimini tamamlamak amacıyla Mesleki Açık Liseye kayıt yaptırdığı anlaşılmaktadır. Amacı işinde ilerlemek olan öğrencilerin az olduğu görülmüştür.
4. Mesleki Açık Lise kayıtları ile ilgili görüşlere göre kayıt süresinin yeterli olduğu ve kayıt işlemlerinin kolaylıkla yapılabildiği görüşü hakimdir. Fakat kayıt ücretinin yüksek olduğu görüşü bir hayli fazladır.
5. Yüz yüze eğitim hizmetleri ile ilgili olumlu görüşte oldukları tespit edilmiştir. Sadece, uygulama derslerinde gerekli olan araç-gereçlerin mevcudiyeti ile ilgili olumsuz görüş tespit edilmiştir. Bu olumsuz görüşün sebebi de; derslerde kullanılması gereken araç-gereçlerin ders kitapları gibi ücretsiz olmamasıdır. Ders araç-gereçlerini öğrencilerin kendilerinin temin etmesi gerekmektedir.
6. Öğretim materyalleri ile ilgili görüşlerin çoğunun olumlu olduğu, fakat ders kitaplarının öğrencilere geç ulaştığı anlaşılmaktadır.
7. Sınav hizmetleri ile ilgili olumlu görüşte oldukları tespit edilmiştir. Fakat açık lise sınav yerlerinin tespitinin öğrenci adresine göre yapılmadığı görülmüştür.
8. Öğrenci destek hizmetleri, rehberlik ve iletişim ilgili olumlu görüşte oldukları tespit edilmiştir.
9. Araştırma incelendiğinde, hiçbir alt boyutta ve toplamda istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

1. Açık Liseye kayıt olan öğrencilerin çoğunluğunun ortaöğretimi yarıda bırakan ya da bırakmak zorunda kalanlar oluşturduğu için ortaöğretimi terk nedenleri tespit edilip en aza indirilebilir. Böylece öğrencilerin ortaöğretimi terk etme oranı düşürülerek örgün eğitime devamı sağlanabilir.
2. Mesleki Açık Lise mezunlarının Açık Lise mezunlarına göre avantajlı olduğu, mezuniyetin bir diplomadan öte alanında uzmanlaşarak meslek kazandırma amacı taşıdığı bilinci öğrencilere yerleştirilmelidir.
3. Kayıt ve kayıt yenileme ücretinin öğrenci maddi durumlarını da göz önüne alınarak yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Hatta bu eğitim örgün eğitim hizmetleri gibi ücretsiz verilmelidir.
4. Uygulama derslerinde kullanılması gereken araç, gereç ve materyaller devlet tarafından gönderilen ödenek aracılığıyla okul tarafından temin edilmelidir.
5. Öğrenciler yüz yüze eğitimi herhangi bir meslek lisesinde olsa da ders kitaplarını halk eğitimi merkezleri temin edip öğrencilere ulaştırmaktadır. Bu da kitap temini ve dağıtımındaki organizasyonu yavaşlatmaktadır. Açık lise ders kitapları da örgün eğitim ders kitapları gibi eylül ayı içerisinde öğrencilere ulaştırılmalıdır. Bu gecikmede açık lise kayıtlarının tabii olarak geç başlamasının da payı vardır.
6. Sınav yerleri tespit edilirken sistemde kayıtlı olan öğrenci adresleri dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin adreslerine yakın, ulaşımı kolay olan okullarda sınava girilmesi sınavlardaki motivasyonu ve başarıyı arttıracaktır.
7. Özellikle birebir eğitimin etkili olduğu bazı sayısal kültür dersleri de yüz yüze verilebilir.
8. Açık lise ile görevlendirilen öğretmenler sık sık hizmet içi eğitime alınmalıdır. Bu eğitimler yapılması muhtemel yanlışlıkları azaltacağı gibi öğrencilere yapılacak rehberlik açısından da faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Bedel, Y. (2006). *Açık Öğretim Lisesi Mesleki Açık Öğretim Programı Akademik Danışmanlık Hizmetlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi Yüksek Lisans Tezi* . Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiçek, S. (2005). *Kız Meslek Lisesi Açık Lise Programı Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Yüksek Lisans Tezi* . Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlkeler. (2009). *Mesleki Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği* . Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- İşman, A. (2011). Niçin Uzaktan Eğitim. A. İşman içinde, *Uzaktan Eğitim* (s. 5). Ankara: Pegem Akademi.
- (Mesleki Acık Öğretim Lisesi Yonetmeliği, 2005).

- Sarıhan, Ş. (2010). *Mesleki Açık Öğretim Lisesindeki Öğrenci Hizmetlerinin Etkililiği Konusunda Öğrenci Görüşleri Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uşun, S. (2006). Uzaktan Eğitimin Çeşitli Tanımları. *Uzaktan Eğitim* . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, E. (2009). *Açık Öğretim Lisesi ve Mesleki Lisesi ve Mesleki Açık Öğretim Lisesi Öğrencilerinin İnsani Değer Profillerinin karşılaştırılması Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Anne-Baba Öğrenim Durumuna Göre Eğitim, İlahiyat ve Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarı Durumlarının Karşılaştırılması

Hüseyin Hüsnü Bahar⁹

Özet

Yapılan bu çalışmada, anne-baba öğrenim durumuna göre eğitim, ilahiyat ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin akademik başarı durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma için ihtiyaç duyulan anne ve baba öğrenim durumu ile akademik başarıya ilişkin veriler eğitim, mühendislik ve ilahiyat fakültesine kayıtlı olan 267 öğrenciden anket yoluyla toplanmıştır. Verileri analiz etmek için bağımsız örneklemeler için faktöriyel ANOVA testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları, anne öğrenim durumuna göre, öğrencilerin akademik başarıları durumlarının anlamlı ölçüde farklılaştığını göstermektedir. Anne öğrenim durumuna göre annesi ilköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile annesi lise veya üzeri düzeyde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları anlamlı farklılık göstermektedir. Annesi ilköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanları, annesi lise veya üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanlarından daha yüksek olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgulara dayalı olarak, çalışma grubundaki öğrencilerin akademik başarılarında anne öğrenim düzeyi etkisinin düşük düzeyde olduğu, akademik başarının % 3.2'sinin anne öğrenim durumu ile açıklandığı söylenebilir. Öğrencilerin baba öğrenim durumlarına göre akademik başarı puanlarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca, anne öğrenim durumu ile baba öğrenim durumunun birlikte öğrencilerin akademik başarılarına etki etmediği anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: akademik başarı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, aile ve başarı

According To Parent's Education Level A Comparison On Students' Academic Success From The Faculty Of Education, Faculty Of Theology And Faculty Of Engineering

Abstract

In this study, it is aimed to investigate the academic achievement of education, theology and engineering faculty students according to parental education level. Data on parental learning status and academic achievement needed for the study were collected by questionnaires from 267 students enrolled in the faculty of education, engineering and theology. Factorial ANOVA test was used to analyze the data. The results of the analysis show that the students' academic achievement levels differ significantly according to their mother's educational background. This differentiation is between those whose mothers are educated at primary level and those whose mothers are educated at high school or above. The academic achievement scores of the students whose mothers are studying at primary school level are higher than the academic achievement scores of the students whose mothers are studying at high school or university level and this difference is statistically significant. Based on these findings, it can be said that the effect of mother education level on the academic achievement of the students in the study group was low and 3.2% of the academic achievement was explained by mother education status. It was determined that academic achievement scores of the students did not show

⁹ Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, hhbahar@erzincan.edu.tr

significant difference according to their father's education level. In addition, it was understood that mother's education level and father's education level did not affect the academic achievement of the students together.

Keywords: academic achievement, mother education, father education, family and achievement

Giriş

Eğitim amaçlarının gerçekleşme düzeyinin önemli bir belirleyicisi olan akademik başarı, ortaöğretimde olduğu gibi yükseköğretimde de önemle bir başarı göstergesi olarak kabul edilmektedir. Öğrenme düzeyinin bir göstergesi olarak da kabul edilen akademik başarının çok sayıda faktörle ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Kurt ve Erdem, 2012; Taşdemir, Taşdemir, Köksal, Keskinliç ve Şahin, 2017; Yıldırım, 2006). Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen değişkenler psikolojik, fiziksel ve toplumsal faktörler olarak gruplandırılabilir (Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2009). Sosyal – bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme bilişsel, davranışsal ve çevresel değişkenler arasındaki karşılıklı etkileşimlerin sonucudur (Bandura, 1986). Öğrenme düzeyinin bir göstergesi olan akademik başarıyı etkileyen okul içi bazı değişkenler olduğu gibi, okul dışı bazı değişkenlerin de akademik başarıyı etkilediği bilinmektedir (Arslantaş, Özkan ve Külekçi, 2012). Okul dışı değişkenlerin bir kısmının aile ile ilgili olduğu söylenebilir. Aile özellikleri akademik başarı üzerinde doğrudan etki yapabileceği gibi bu etki akademik başarı ile ilişkili olabilecek olan değişkenleri etkilemek suretiyle dolaylı da olabilir. Örneğin, eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocukların eğitimine daha çok katılımda bulunduğu, bunun da akademik başarıyı artırdığı tespit edilmiştir (Kaysılı, 2008). İlgili literatürde, ailenin ve aile özelliklerinin öğrenci başarısını etkilediğini ortaya çıkaran çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür (Arslantaş, Özkan ve Külekçi, 2012; Dam, 2008; Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012; Kaysılı, 2008; Kurt ve Erdem, 2012; Soner, 2000; Özgüven, 1974; Yıldırım, 2006). Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Yaşar, 2016), öğrencilerin önemli bir kısmının aile baskısını önemli bir başarı faktörü olarak gördüğü tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Soner, 2000), öğrencilerin akademik başarı durumları anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, baba eğitim durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Toplumun temelini oluşturan aile, bireye eğitsel ve sosyo-kültürel ortam sağlaması bakımından önemlidir. Çünkü bilişsel ve sosyal gelişim açısından kritik dönem olan ilk gelişim yılları aile içinde yaşanır. Bireyin bedensel, zihinsel, sosyal ve dil gelişimi gibi farklı gelişimlerinin başladığı yer ailedir. Aile denilince ilk akla gelen kişiler ise anne ve babadır. Anne ve babalar, çocuklarını yetiştirirken bilgi, beceri ve birikimlerini kullanır. Anne ve babanın öğrenim durumu bu birikimin önemli göstergelerinden birisi olarak algılanabilir. Ailenin çocuk üzerindeki etkisi çocukların yaşı ilerledikçe azalmaya başlar. Aile etkisi azalırken okul ve arkadaş gruplarının birey üzerindeki etkisinin artması beklenir. Ancak ailenin etkisinin azalmakla birlikte, tamamen sona erdiği söylenemez.

Ebeveyn öğrenim durumunun akademik başarıya etkisinin incelendiği çalışmaların daha çok ilk ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak yapıldığı görülmüştür. Yapılan bu

çalışmaların önemli bir kısmında, özellikle anne eğitim düzeyinin akademik başarıyı etkilediğine ilişkin bulgular mevcuttur (Ahioglu, 2006; Ardahan ve Ezici, 2015; Arslantaş, Özkan ve Külekçi, 2012; Gelbal, 2008; Hacıfazlıoğlu, Karırmak ve Öztapak, 2015; Kaysılı, 2008; Özgüven, 1974; Sucuoğlu, 1996; Taningco ve Pachon, 2008; Turmo, 2004; Özkan ve Yıldırım, 2013). Ortaokul ve lise yılları, başta bedensel büyüme ve gelişme olmak üzere, diğer gelişim alanlarında da insan yaşamının sonraki yıllarına göre çok hızlı değişim ve farklılaşmaların yaşandığı bir dönemdir. Üniversite yılları ile birlikte değişim ve farklılaşma gittikçe azalır. Bu değişim ve farklılaşma gençlerin çevre ile etkileşimini olduğu gibi aile ile etkileşimini de etkiler. Bu sebeple, ebeveynlerin çocukları üzerindeki etkileri veya çocukların ebeveynlerinden etkilenmeleri farklılık gösterebilir.

Araştırmanın amacı eğitim, mühendislik ve ilahiyat fakültesi lisans programlarına kayıtlı olan öğrencilerin anne ve baba öğrenim durumuna göre akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemektir.

Yöntem

Betimsel tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada veriler, Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan devlet üniversitelerinden birisine bağlı bulunan eğitim, ilahiyat ve mühendislik fakültesi lisans programlarına kayıtlı olan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 267 öğrenciden anket yolu ile toplanmıştır. Katılımcıların anne ve baba öğrenim durumuna göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir. Bu çalışmada akademik başarı kavramıyla, lisans programlarında bulunan derslerde öğretim elemanlarınca geliştirilen ölçme araçlarının uygulanması sonucunda öğretim elemanları tarafından takdir edilen notların grup normu dikkate alınarak oluşturulan akademik ortalaması kastedilmektedir. Her bir ders için alınan notlar, öğrencinin o derste edindiği beceri ve kazanımların göstergesi olarak görülebilir.

Tablo 1 Katılımcıların anne ve baba öğrenim durumuna göre dağılımları

Ebeveyn grubu	Öğrenim durumu	N	Yüzde
Anne	Diplomasız (D)	38	14,23
	İlkokul (İ)	130	48,69
	Ortaokul (O)	53	19,85
	Lise veya üzeri (L+)	46	17,23
	Toplam	267	100,00
Baba	İlkokul veya daha az (İ -)	88	32,96
	Ortaokul (O)	55	20,60
	Lise veya dengi okul (L)	73	27,34
	Üniversite (Ü)	51	19,10
	Toplam	267	100,00

Anne öğrenim durumu Diplomasız (D), İlkokul (İ), Ortaokul (O) ve Lise, dengi okul veya üzeri (L+) olmak üzere dört kategoride gruplandırılmıştır. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin sayısının az (11 öğrenci) olması sebebi ile bu gruptakiler L+ grubu ile birleştirilmiştir. Baba öğrenim durumunda ise babası diplomasız olanların sayısının az (7 öğrenci) olması sebebi ile ilkokul grubu ile birleştirilmiştir. Baba öğrenim durumu İlkokul ve daha az (İ-), O, Lise veya dengi okul (L) ve Üniversite olmak üzere dört grupta incelenmiştir.

Anne ve baba öğrenim durumları ile ilgili olarak bazı gruplarda birleştirme yapmanın amacı verileri analize hazır hale getirmektir.

Araştırma sorusunu cevaplamak için bağımsız örneklem için faktöriyel ANOVA testi kullanılmıştır. Bu analizle, hem anne hem de baba öğrenim durumunun akademik başarı üzerindeki temel etkisinin yanı sıra, her iki değişkenin ortak etkisi de test edilmektedir (Kilmen, 2015, 149-161).

Bulgular, Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların anne ve baba öğrenim durumuna göre akademik başarı durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem için faktöriyel ANOVA testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir. Analiz sonuçları, anne öğrenim durumuna göre, öğrencilerin akademik başarıları durumlarının anlamlı ölçüde farklı olduğunu göstermektedir ($F(3-252) = 2.762$, $p < .05$, $\eta^2 = .032$). Annesi ilkökul düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile annesi lise veya üzeri düzeyde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Annesi ilkökul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanları ($\bar{X} = 2.65$, $S = .039$), annesi lise veya üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanlarından daha yüksektir ($\bar{X} = 2.47$, $S = .091$). Tespit edilen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Bu bulgulara dayalı olarak, çalışma grubundaki öğrencilerin akademik başarılarında, anne öğrenim düzeyi etkisinin düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, çalışma grubundaki öğrencilerin akademik başarısının yaklaşık % 3,2’sinin anne öğrenim durumu ile açıklandığı söylenebilir.

Tablo 2. Katılımcıların anne ve baba öğrenim durumuna göre akademik başarı durumlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Düzeltilmiş model	5,443 ^a	14	,389	2,227	,007*	,110
Kesişim	492,915	1	492,915	2823,848	,000*	,918
Anne öğrenim	1,446	3	,482	2,762	,043*	,032
Baba öğrenim	,532	3	,177	1,016	,386	,012
Anne*Baba öğrenim	1,767	8	,221	1,266	,262	,039
Hata	43,988	252	,175			
Toplam	1809,907	267				
Düzeltilmiş Toplam	49,430	266				

a. $R^2 = ,110$ (Düzeltilmiş $R^2 = ,061$) * $p < .05$

Yapılan analizlerde, öğrencilerin baba öğrenim durumlarına göre akademik başarı puanlarının anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($F(3-252) = 1.106$, $p > .05$). Diğer taraftan, anne öğrenim durumu ile baba öğrenim durumunun birlikte öğrencilerin akademik başarılarına etki etmediği anlaşılmıştır ($F(8-252) = 1.266$, $p > .05$). Annenin ilkökolden daha üst düzeyde bir eğitime sahip olmasının üniversite öğrencisinin akademik başarısını artırmadığı, aksine annesi lise veya daha üst düzeyde bir eğitime sahip olan öğrencilerin başarılarının daha da düştüğü görülmektedir.

Eğitim, mühendislik ve ilahiyat fakültesi lisans programlarına kayıtlı olan öğrencilerin akademik başarılarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterirken, baba

öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Bulunan bu sonuç, Soner'in (2000) ortaöğretim öğrencileri ile ilgili olarak yaptığı çalışmada öğrencilerin akademik başarı durumlarının anne öğrenim durumuna göre değişmezken, baba öğrenim durumuna göre değiştiğine ilişkin elde ettiği sonuçlardan farklıdır. Yapılan diğer bazı araştırmalarda da anne eğitim durumunun akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğine ilişkin bulgular mevcuttur (Ardahan ve Ezici, 2015; Arslantaş, Özkan ve Külekçi, 2012; Gelbal, 2008; Hacıfazlıoğlu, Karırmak ve Öztapak, 2015; Özgüven, 1974; Taningco ve Pachon, 2008; Turmo, 2004). Ancak, yapılan bu çalışmada, annesi düşük düzeyde eğitim alan üniversite öğrencilerinin akademik başarısının annesi lise veya daha üst seviyede eğitim alanlardan daha yüksek olduğu şeklindedir. Diğer taraftan baba eğitim durumuna göre akademik başarının değişmediğine ilişkin bulguların, Özkan ve Yıldırım'ın (2013) sonuçları ile benzerlik gösterirken, diğer bazı araştırma sonuçlarından farklı olduğu anlaşılmaktadır (Ardahan ve Ezici, 2015; Arslantaş, Özkan ve Külekçi, 2012; Hacıfazlıoğlu, Karırmak ve Öztapak, 2015; Özgüven, 1974; Taningco ve Pachon, 2008; Turmo, 2004). Çalışmaların farklı okul düzeylerine yönelik olarak yapılmasının yanı sıra, farklı örneklemeler üzerinde çalışılması bu farklılığın temel sebeplerinden birisi olabilir. Bu çalışma grubunda, anne eğitim durumu ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir bağlantı olduğu tespit edilmiştir ($X^2 = 121.103$, $p < .01$). Genel olarak eğitilmiş annelerin kendileri ile aynı düzeyde veya daha eğitilmiş babalar ile evli olduğu anlaşılmaktadır. Daha eğitilmiş ailelerin gelir düzeylerinin de aile eğitim düzeyi ile bağlantılı olarak artması beklenen bir durumdur. Bu durumda, anne babası daha eğitilmiş olan öğrencilerin aile kaynaklı daha yüksek bir gelir düzeyine sahip olmaları ve bunu bir güvence olarak görüp akademik başarı için daha rahat davranmaları bu sonucun alınmasında etkili olmuş olabilir. Ayrıca anne öğrenim durumu, annenin çalışıp çalışmaması, ailedeki çocuk sayısı ve aile geliri ile bağlantılı olarak düşünülebilir. Öğrenim düzeyi daha düşük olan annelerin daha yüksek doğurganlık oranına sahip olduğu ve daha düşük öğrenim düzeyinin daha az aile geliri ile bağlantılı olduğu düşünülürse, düşük gelirli aileden gelen çocukların üniversite başarısını ve dolayısıyla üniversiteyi bitirip bir iş sahibi olmayı bir ümit kapısı olarak görmesinden kaynaklanmış olabilir. Ancak yine de bu hususların araştırılması ayrı bir çalışma konusu olarak düşünülebilir.

Kaynakça

- Ahioğlu, Ş. S. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ardahan, F. ve Ezici, M. (2015). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal sermaye profili, sosyal sermaye ve başarı durumunun çeşitli demografik değişkenlere göre değerlendirilmesi: Antalya örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 16-36.
- Arslantaş, H. İ., Özkan, M. ve Külekçi, E. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 395-407.

- Bahar, H.H., Özen, Y., Gülaçtı, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve bransa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 69-86.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Gelbal, S. (2008). The effect of socio-economic status of eighth grade students on their achievement in Turkish. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Kararımak, Ö. ve Öztapak, M. (2015). Göç olgusu bağlamında lise öğrencilerinin aile profilleri ve akademik başarı durumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 81-97.
- Kaya, A., Bozaslan, H., ve Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.
- Kaysılı, B. K. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 69-83.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim Araştırmacıları İçin SPSS Uygulamalı İstatistik*, Ankara: Edge Akademi.
- Kurt, C. ve Erdem, O. A. (2012). Öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin veri madenciliği yöntemleriyle incelenmesi, *Politeknik Dergisi*, 15(2), 111-116.
- Özgüven, i. E. (1974). *Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınevi.
- Özkan, E., ve Yıldırım, S. (2013). Geometri başarısı, geometri öz-yeterliliği, ebeveyn eğitim durumu ve cinsiyet arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 249-262.
- Soner, O. (2000). Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 249-260.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25-43.
- Taningco, M.T.V. ve Pachon, H.P. (2008). *Computer Use, Parental Expectations and Latino Academic Achievement*. New York: Tomas Rivera Policy Institute.
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Köksal, A. C., Keskinçilic, V. ve Şahin, C. (2017). Sınıf öğretmenlerinin akademik geriliği olan öğrencilerle bireysel ilişki biçimleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 419-430.
- Turmo, A. (2004). Scientific literacy and socio-economic background among 15 year olds a Nordic perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (3): 287–305.

Yaşar, M. (2016). Öğretmen adaylarının akademik başarısını etkilediği düşünülen özelliklerin sıralama yargıları yöntemine dayalı ölçeklenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 274-288.

Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 258-267.

Bazı Gelişmiş Ülkelerin Eğitim Politikalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Ahmet Hakan Yaz¹⁰, Necati CEMALOĞLU¹¹

Özet

Bu araştırmada, ABD, Almanya, İngiltere, Japonya, Finlandiya ve Fransa'nın eğitim sistemlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan karşılaştırma ile farklı ülkelerde uygulanan zorunlu eğitim süreleri ile ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sistemleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yapılmıştır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler literatür taraması yapılarak elde edilmiş olup verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ülkeler arasında bazı benzerlikler olmasına rağmen uygulamalarda farklılıkların da olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle bazı uygulamaların Türkiye için uyarlanabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Sözcükler: zorunlu eğitim, ortaöğretime geçiş, yükseköğretime geçiş, karşılaştırmalı eğitim

Giriş

Bir ülkenin kalkınmasında ve diğer ülkeler arasında söz sahibi olmasında en belirleyici unsurlardan biri o ülkenin sahip olduğu nitelikli eğitim sistemidir. Eğitim sistemi; bir ulusu diğerlerinden ayıran, toplumun özüne ait yapı ve düşünce sistemlerini sonraki kuşaklara aktaran ve bunun yanında ülkenin hedef ve vizyonunun gerçekleştirilmesini sağlayan başat değerdir. Bunun yanında eğitim süreci uzun vadede sonuçları olan ve kuşakları etkileyen bir yapıya sahiptir. Bugün uygulanan bir eğitim sisteminin sonuçları yıllar sonrasında etkileyebilen olumlu ya da olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Bundan dolayı doğru eğitim sisteminin uygulanması bir ulus için hayati öneme sahiptir. Rekabetçi ve gelişmiş bir ülke olmak için bilimsel temellere dayalı eğitim sisteminin uygulanması ile çağı yakalayan ve ötesine geçebilen bireylerin yetiştirilmesi mümkün olacaktır. İyi yetişmiş bireyler ise güçlü bir toplum meydana getirecek ve ülkenin hedefleri doğrultusunda ilerlemesine katkı sağlayacaktır. Eğitim sisteminin belirlenmesinde eğitim politikaları kuşkusuz belirleyici rol oynamaktadır. Nitelikli bir eğitim sisteminin uygulanması ise ülkenin vizyonu ve çağdaş hedefleri temeline dayalı eğitim politikalarının geliştirilmesi ile mümkün hale gelecektir. Bunun aksine, rasyonel olmayan ve çağın gereksinimleri ile uyumsuz politikaların geliştirilmesi eğitim sistemine büyük zararlar verebilecek ve telafi edilmesi zor hatalara yol açabilecektir. Bununla birlikte eğitim politikalarının oluşturulması, üzerinde titizlikle düşünülmesi gereken ve detaylı analizler gerektiren bir dizi süreç içermektedir. Bu doğrultuda, başta PISA ve TIMSS gibi sınavlarda kendini kanıtlamış ve başarılı olan ekonomik düzeyleri gelişmiş ülkelere ait eğitim sistemlerinin ve eğitim politikalarının gözden

¹⁰ Öğretmen, Kastamonu Fen Lisesi, ahmethakanyaz@hotmail.com

¹¹ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, necem@gazi.edu.tr

geçirilmesi ve değerlendirilmesi, ileride düşülebilecek olan hataları öngörmek açısından değerli bir yaklaşım olacaktır. Böylece, ülkelerin eğitim politikalarını geliştirme aşamasında yaşadığı tecrübelerden ve deneyimlerden yararlanılarak olası hatalar önceden tespit edilebilecek ve bu hatalara tekrar düşülmemesi sağlanacaktır. Ancak, her ülkenin kendine özgü yapısı ve hedefleri olduğu dikkate alındığında, ülkelerin kendilerine ait eğitim sistemlerini ve politikalarını olduğu gibi benimsemek ve kendi eğitim sistemine uyarlama yapmadan olduğu şekliyle uygulamak ise geri dönülmesi zor başka bir hatalı uygulama olabilecektir. Bundan dolayı, ülke için geliştirilecek olan eğitim politikaları ülkenin gerçekleri doğrultusunda düzenlenmeli ve toplumun beklentilerine cevap verebilecek şekilde olmalı ayrıca toplumun yapısına aykırı bir biçimde olmamalıdır. Aksi takdirde, bu politikalar toplum tarafından kabul görmeyecek ve dolayısıyla zaman ve kaynakların gereksiz yere harcandığı bir yapıya dönüşebilecektir. Bu araştırmanın amacı, farklı ülkelerin eğitim politikalarını bazı değişkenlere göre incelemektir. Elde edilen veriler doğrultusunda Türkiye için bu politikaların uyarlanabilir ve uyumlu hale getirilerek uygun politikaların geliştirmesinde örnek teşkil etmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada altı ülkenin (Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Japonya) eğitim politikaları bazı değişkenlere göre karşılaştırılmalı olarak analiz edilmiştir. Karşılaştırmada zorunlu eğitim süreleri, ortaöğretim ile yükseköğretime geçiş süreçleri ele alınan değişkenlerdir.

Amaç

Araştırmada ülkelerin eğitim politikalarındaki birbirine benzer ve farklı uygulamalar belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca farklı ülkelerin eğitim politikaları göz önüne alınarak, ortak noktada politikaların değerlendirmesi esas alınmıştır.

Bu amaç doğrultusunda şu alt problemler cevap aranmıştır: ABD, Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Japonya’da;

1. Zorunlu eğitim süreleri hangi düzeydedir?
2. Ortaöğretime geçiş sistemi nasıldır?
3. Yükseköğretime geçiş sistemi nasıldır?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılmak istenilen olgu ve olaylar ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü içeren tüm durumlar ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ülkelerin seçim ölçütleri: a) GSMH yüksek olması b) PISA ve TIMSS gibi sınavlarda yüksek başarı elde etmesi c) Amerika, Avrupa ve Asya kıtalarında olması olarak belirlenmiştir. Veriler literatür taraması yapılarak elde edilmiş olup verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre veriler saptanan temalara göre özet ve yorum şeklinde analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bulgular

Tablo 1’de Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, İngiltere, Japonya, Finlandiya ve Fransa’ya ait zorunlu eğitim süreleri ile okula başlama ve ayrılma yaşları gösterilmiştir.

Tablo1. Ülkelere Göre Zorunlu Eğitimi Süreleri

ÜLKELER	BAŞLAMA YAŞI	AYRILMA YAŞI	Süre (Yıl)
*AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ			
Alaska			
Idaho			
Montana	7	16	9
North Carolina			
North Dakota			
Wyoming			
Pennsylvania	8	17	9
Arizona			
Florida			
Georgia			
Iowa	6	16	10
Massachusetts			
New Jersey			
New York			
Vermont			
Maine			
Minnesota	7	17	10
Missouri			
Washington	8	18	10
Delaware	5	16	11
West Virginia			
Mississippi			
Alabama	6	17	11
Colorado			
Illinois			
Indiana			
Kansas	7	18	11
Louisiana			
Nevada			
South Carolina	5	17	12
California			
Kentucky			
Michigan			
Nebraska			
New Hampshire			
Ohio	6	18	12
Oregon			
South Dakota			
Tennessee			
Utah			
Wisconsin			
Arkansas			
Connecticut			
District of Columbia			
Hawaii			
Maryland	5	18	13
New Mexico			
Oklahoma			
Rhode Island			
Virginia			

Tablo1'in Devamı

ÜLKELER	BAŞLAMA YAŞI	AYRILMA YAŞI	Süre (Yıl)
Texas	6	19	13
**ALMANYA (11 Länder)			
Baden-Wuerttemberg			
Bayern			
Hamburg			
Hessen			
Mecklenburg-Vorpommern			
Niedersachsen	6	18	12
Rheinland-Pfalz			
Saarland			
Sachsen			
Sachsen-Anhalt			
Schleswig-Holstein			
**ALMANYA (5 Länder)			
Berlin			
Brandenburg			
Bremen	6	19	13
Nordrhein-Westfalen			
Thuringen			
**İNGİLTERE (ENG) (İngiltere)			
**İNGİLTERE (WLS) (Galler)	5	16	11
**İNGİLTERE (SCT) (İskoçya)			
**İNGİLTERE (NIR) (Kuzey İrlanda)	4	16	12
***JAPONYA	6	15	9
**FİNLANDİYA	6	16	10
**FRANSA	6	16	10

*[https://www.ecs.org/wp-](https://www.ecs.org/wp-content/uploads/Age_Requirements_for_Free_and_Compulsory_Education-1.pdf)

content/uploads/Age_Requirements_for_Free_and_Compulsory_Education-1.pdf

**European Commission/EACEA/Eurydice, 2018.

*** <http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/JAPONYA.pdf>

Tablo 1 incelendiğinde ABD’de zorunlu eğitim süresinin 13 yıl ile en uzun olduğu Texas’ta zorunlu eğitime başlama yaşı 6, bitiş yaşı ise 19’dur. Arkansas, Connecticut, District of Columbia, Hawaii, Maryland, New Mexico, Oklahoma, Rhode Island ve Virginia’da zorunlu eğitim süresi 13 yıl olup zorunlu eğitime başlama ve bitiş yaşı sırasıyla 5 ile 18’dir.

ABD’de zorunlu eğitim süresinin 9 yıl ile en kısa olduğu eyaletlerden Montana, Alaska, Idaho, North Carolina, North Dakota ve Wyoming’de eğitime başlama yaşının 7, ayrılma yaşının 16 olduğu görülmektedir. Pennsylvania’da ise 9 yıllık zorunlu eğitim süresi içinde okula başlama yaşı 8 iken okuldan ayrılma yaşı 17’dir.

Arizona, Florida, Georgia, Iowa, Massachusetts, New Jersey, New York ve Vermont eyaletlerinde zorunlu eğitim süresi 10 yıl olup okula başlama yaşı 6 ve okuldan ayrılma yaşı 16’dır. Maine, Minnesota ve Missouri’de zorunlu eğitim süresi 10 yıldır bunun yanında zorunlu eğitime başlama yaşı 7 ayrılma yaşı ise 17’dir. Washington eyaletinde zorunlu eğitimin 10 yıl olduğu görülmektedir. Bu eyalette okula başlama yaşı 8, ayrılma yaşı ise 18’dir.

Zorunlu eğitim süresi 11 yıl olan Delaware’de okula başlama yaşı 5, ayrılma yaşı ise 16’dır. West Virginia, Mississippi, Alabama, Colorado ve Illinois’da okula başlama yaşı 6, ayrılma yaşı ise 17 olup zorunlu eğitim süresi 11 yıldır. Indiana, Kansas, Louisiana ve Nevada eyaletlerinde zorunlu eğitim süresi 11 yıl olup okula başlama yaşı 7, ayrılma yaşı ise 18’dir.

California, Kentucky, Michigan, Nebraska, New Hampshire, Ohio, Oregon, South Dakota, Tennessee, Utah ve Wisconsin eyaletlerinde zorunlu eğitim süresi 12 yıldır. Bu eyaletlerde okula başlama yaşının 6, ayrılma yaşının 18 olduğu saptanmıştır. Zorunlu eğitim süresinin 12 yıl olduğu South Carolina’da okula başlama yaşının 5 ayrılma yaşının ise 17 olduğu görülmektedir.

Almanya’da Baden-Wuerttemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt ve Schleswig-Holstein eyaletlerinde zorunlu eğitim süresinin 12 yıl olduğu belirlenmiştir. Bu eyaletlerde okulama başlama yaşı 6 iken ayrılma yaşı ise 18’dir. Zorunlu eğitim süresinin 13 yıl olduğu Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen ve Thueringen eyaletlerinde okula başlama yaşı 6 iken okuldan ayrılma yaşı ise 19’dur.

Zorunlu eğitim süresi 11 yıl olan İngiltere, Galler ve İskoçya’da okula başlama yaşının 5, ayrılma yaşının ise 16 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Kuzey İrlanda’da da zorunlu eğitim süresi 12 yıl iken okula başlama yaşı 4 ve ayrılma yaşı 16’dır.

Japonya’da zorunlu eğitim süresi 9 yıldır. Bu ülkede zorunlu eğitime başlama yaşı 6 iken ayrılma yaşı 15’tir. Zorunlu eğitim süresinin 10 yıl olduğu Finlandiya ve Fransa’da okula başlama yaşı 6 ve ayrılma yaşı 16’dır.

Tablo 2’de ortaöğretime geçiş sistemleri ülkelere göre incelenmiştir.

Tablo 2. Ükelere göre ortaöğretime geçiş sistemleri

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ	
ABD	Öğrenciler herhangi bir sınava girmeden ortaöğretime geçebilir.
ALMANYA	Öğrenciler 5 ve 6.sınıflardan itibaren devam edecekleri okul modelini, anne-babalarıyla, öğretmenleriyle, bu okuldaki başarı durumlarına uygun okul modelini seçerler.
FİNLANDİYA	Öğrenciler önceki çalışma kayıtları veya giriş ve yetenek sınavlarına göre uygun mesleki ve akademik liseyi seçebilir.
FRANSA	2. sınıfın sonunda sınıf öğretmenler kurulu, her bir öğrencinin, onun başarı durumunu ve öğrenme gelişimini dikkate alarak genel ya da teknik eğitim ağırlıklı programlara devam etmesine karar verir.
İNGİLTERE	Ortaöğretime geçişte herhangi bir kriter yoktur. Öğrenci kendi bölgesindeki okula doğrudan gidebilir
JAPONYA	Ortaokul bitirme sertifikası sınavından elde edilen dereceye göre başvuru yapılır.

<http://urn.meb.gov.tr/#>

Tablo 2 incelendiğinde ABD ve İngiltere’de ortaöğretime geçiş için herhangi bir kriter olmadığı görülmektedir. Öğrenciler ortaöğretime devam etmek için herhangi bir sınava

girmek zorunda değillerdir. Almanya’da 5 ve 6. sınıflardan itibaren ortaöğretime geçmek amacıyla öğrenciler için yönlendirme yapılmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin durumları okul ve aile işbirliği içinde görüşülmekte ve gerekli yönlendirmeler yapılmaktadır. Fransa’da 2. sınıftan itibaren öğrencilerin durumu öğretmenler kurulu tarafından değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme sonucunda ise öğrenciler genel ya da teknik eğitim ağırlıklı okullara yönlendirilmektedir. Finlandiya’da ortaöğretimde eğitim görmek için öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalar ve elde ettikleri sınav sonuçlarına göre ortaöğretime geçilmektedir.. Ortaöğretime geçişte öğrenciler Japonya’da sertifikalar ve sınavlardan elde edilen sonuçlara göre ortaöğretime devam etmektedirler.

Tablo 3’de ortaöğretime geçiş sistemleri ülkelere göre incelenmiştir.

Tablo 3. Ülkelere göre ortaöğretime geçiş sistemleri

YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ	
ABD	Lise diploması olanlar üniversiteye devam etme hakkına sahiptir. Üniversiteler öğrencileri farklı kriterlere göre kabul edebilir. SAT - ACT - GMAT gibi sınav sonuçları, lisede alınan ders notları veya spor, müzik, sosyal faaliyet gibi özel yetenekler değerlendirilir.
ALMANYA	Abitur sınavı yapılır. 280 / 300 puan almak gerekir.
FİNLANDİYA	Ulusal Üniversite Sınavı (National Matriculation Examination) yapılır. Alınan dereceye göre tercih yapılır.
FRANSA	Bakalorya belgesine sahip olanlar üniversite için başvuru hakkına sahiptir. Ayrıca en prestijli üniversiteler için 2 yılda bir yapılan CPGEs sınavı vardır. Bu sınav "Grandes Ecoles
İNGİLTERE	Yükseköğretim kurumları özerk kurumlardır ve her biri kendi kabul politikasına ve gerekliliklerine kendi karar vermektedir
JAPONYA	Lise diploması olanlar üniversiteye devam etme hakkına sahiptir. Ancak Ulusal Üniversite Giriş Sınavından alınan puanlara göre tercih yapılır.

<http://urn.meb.gov.tr/#>

Tablo 3 incelendiğinde ABD’de üniversiteye başvuru için lise diploması alınması gerekmektedir. Bunun yanında yükseköğretime geçişte üniversitelerin farklı kriterlere sahip olduğu görülmektedir. Çeşitli sınav sonuçları, spor, müzik ve sosyal faaliyet gibi kriterlerin de üniversiteye geçişte kullanıldığı belirlenmiştir.

İngiltere’de ise yükseköğretim kurumları özerk bir yapıdadır ve her üniversite kendine özgü kabul kriterlerine sahiptir. Almanya’da ise üniversiteye geçmek için Abitur sınavına girmenin ve belirli bir puan alınmasının zorunlu olduğu saptanmıştır. Benzer bir yöntem Japonya’da da uygulanmaktadır ve ulusal üniversite giriş sınavından alınan puanlara göre öğrencilerin yükseköğretime geçiş yaptıkları görülmektedir.

Yükseköğretime geçişte Finlandiya incelendiğinde öğrencilerin üniversitede eğitim görmeleri için ulusal üniversite sınavında başarılı olmaları gerekmektedir. Fransa’da üniversite eğitimi almak için öğrencilerin bakalorya belgesine sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca nitelikli üniversitelerde öğrenim görmek için öğrencilerin girmek zorunda olduğu iki yılda bir yapılan üniversite sınavı olduğu görülmektedir.

Sonuç

Yapılan araştırma sonucunda zorunlu eğitime sürelerinde ve okula başlama ve ayrılma yaşlarında ABD içinde farklı eyaletlerde farklı uygulamaların olduğu dikkat çekmektedir. Benzer biçimde Almanya'da bulunan eyaletlerde okuldan ayrılma yaşı ve farklı zorunlu eğitim süreleri uygulanmaktadır. İngiltere, Galler ve İskoçya ile Kuzey İrlanda arasında okula başlama yaşı ve eğitim süreleri açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Finlandiya ve Fransa'nın zorunlu eğitim süreleri ile okula başlama ve okuldan ayrılma yaşı benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin zorunlu olarak katıldığı eğitim süresinin en düşük olduğu ülkenin ise Japonya olduğu saptanmıştır.

Ülkelerin ortaöğretime geçiş süreçleri bazı benzerlikler göstermesinin yanında, önemli ayrımlar da arz etmektedir. ABD ve İngiltere ortaöğretime geçiş süreçlerinde kriterler olmamasına karşın, Almanya, Fransa, Japonya ve Finlandiya'da öğrencilerin ortaöğretime geçiş süreçlerinde belirli kriterler uyguladıkları görülmektedir.

Yükseköğretime geçişte ise tüm ülkelerin üniversiteye öğrenci kabul ederken bazı uygulamalar geliştirdiği saptanmıştır. ABD ve İngiltere'de öğrencilerin yükseköğretime devam etmesi her üniversite belirli kriterleri kabul ederken, Almanya, Fransa, Finlandiya ve Japonya'da öğrencilerin üniversitede öğrenim görmeleri için üniversiteye geçiş sınavları yapılmaktadır.

Buradan yola çıkılarak Türkiye'de zorunlu eğitim süresinin gelişmiş ülkeler düzeyinde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrenciler üzerinde sınav baskısının azaltılması ve daha doğru tercih yapmalarına imkan sağlamak amacıyla okul aile işbirliği ile öğrencilere yönlendirme yapılması ve tavsiyelerde bulunulması önerilebilir. Bu şekilde yapılan bir yönlendirmenin öğrencilerin geleceklerini belirlemelerinde katkı sağlayacağı öngörülebilir.

Kaynakça

European Commission/EACEA/Eurydice, (2018). *Compulsory Education in Europe – 2018/19*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 15.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

<http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/ABD.pdf> 15.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

<http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/ALMANYA.pdf> 15.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

<http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/FINLAND%C4%B0YA.pdf> 15.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

<http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/FRANSA.pdf> 15.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

<http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/INGiltere.pdf> 15.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

<http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/JAPONYA.pdf> 15.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

Education Commission of The States (2017) https://www.ecs.org/wp-content/uploads/Age_Requirements_for_Free_and_Compulsory_Education-1.pdf 15.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapmış Öğretmenlerin Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Pınar Çakır¹², Necla Şahin - Fırat¹³

Özet

Bu araştırmada daha önce birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin görüşlerinin derinlemesine ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evreni bilinmemektedir. Daha önce birleştirilmiş sınıflarda görev yapmış İzmir ilinde görev yapmakta olan ve kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenen 20 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, alt problemleri yanıtlamaya dönük açık uçlu altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullanılan sorular araştırmacılar tarafından alan yazının taraması yapılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular için uzman görüşü alınarak soruların kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin analizinde “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerde yer alan sorular şemsiye olarak kullanılmış, sorulara verilen yanıtlar incelenerek kodlar ve kategoriler belirlenmiştir. Oluşturulmuş olan tüm kod listeleri ve görüşme verileri “MAXQDA-18” programına aktarılarak frekans ve yüzdesel dağılım analizleri yapılarak çözümlenmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenler birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin olarak öğrenci açısından sınırlı sayılabilecek sayıda güçlükten söz ederken; öğretmen açısından daha çok ulaşım, barınma, sosyal ve mesleki yalnızlık gibi uygulamadan bağımsız köy şartlarıyla ilintili olan nedenlerden dolayı uygulamayı dezavantajlı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Birleştirilmiş sınıf, farklı yaş grubundaki, başka bir deyişle birden fazla sınıf seviyesinde olan öğrencilerin bir araya gelerek öğrenim gördüğü sınıflardır (Erdem, 2006). Türk eğitim sisteminde birleştirilmiş sınıf uygulaması sadece ilkökul seviyesinde uygulanmaktadır.

“Bu okulları kapatmak yerine alternatif bir okul modeliyle bu okullar yeniden yapılandırılabilirse çocuklarımız için çok daha kaliteli bir eğitim sunmamız mümkün olabilecektir” diyen Şahin (2016) birleştirilmiş sınıf uygulamasının en gelişmiş ülkelerde alternatif bir eğitim yaklaşımı olarak uygulanmakta olduğunu dile getirmektedir. AB ülkelerinin pek çoğunda, ABD’de, Japonya ve Kanada gibi pek çok ülkede de birleştirilmiş sınıf uygulamasına yaygın şekilde rastlanmaktadır (Şahin, 2003). 2012 yılında yapılan bir araştırmaya göre Finlandiya’da ilkökulların %16,4’ü birleştirilmiş sınıflı okul olarak faaliyet göstermektedir. (Laitila ve Wilén, 2014; akt: Palavan ve Göçer, 2017).

¹² Araştırmacı , Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Bölümü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, pincacakir86@gmail.com

¹³ Doç.Dr., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Bölümü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye,neclafirat@gmail.com

Birleştirilmiş sınıflar Türkiye’de zorunluluktan oluşmuştur ve uygulamada birçok sorunla karşılaşabilmektedir (Küleççi, 2013). Türkiye’de baktığımızda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okul sayısında ve öğretmen sayısında hızlı bir azalma söz konusudur. Bu sayısal azalmalar nedeniyle Şahin (2016)’in belirttiği gibi bu, Türkiye’de 8,457 köyde artık okul yok, öğretmen yok anlamına gelmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Daha önce birleştirilmiş sınıflarda görev yapmış olan şu anda bağımsız sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1. Daha önce birleştirilmiş sınıflarda görev yapmış olan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrenciler açısından (a) avantaj ve (b) dezavantajlarının neler olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Daha önce birleştirilmiş sınıflarda görev yapmış olan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğretmenler açısından (a) avantaj ve (b) dezavantajlarının neler olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Daha önce birleştirilmiş sınıflarda görev yapmış olan öğretmenlerin (a) birleştirilmiş sınıf uygulaması ile (b) bağımsız sınıf uygulamasından aldıkları iş doyum düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçlarının özellikleri ve uygulanması, uygulama sonucunda elde edilecek bulguların istatistiksel çözümlenmesinde kullanılan yöntemler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma deseni, araştırma yapılan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden ortaya çıkan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilen bir tekniktir (Ekiz, 2009). Görüşme ise sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir (Karasar, 2009).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni bilinmemektedir. Daha önce birleştirilmiş sınıflarda görev yapmış İzmir ilinde görev yapmakta olan ve kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenen 20 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Kartopu örnekleme tekniği zengin veri elde edilebilecek kişi ve kritik durumlara odaklanmakta ve evrene, bu kişi ve kritik durumları takip ederek ulaşmaktadır (Creswell, 2013).

3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, alt problemleri yanıtlamaya dönük açık uçlu altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili

alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Akdeniz ve Demirel, 2018).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullanılan sorular araştırmacılar tarafından alan yazının taraması yapılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular için uzman görüşü alınarak soruların kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

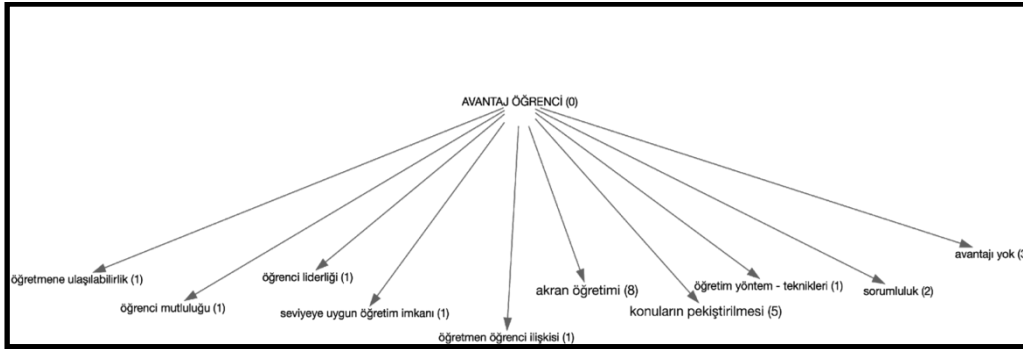
Verilerin analizinde “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi; bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2018). Görüşmelerde yer alan sorular şemsiye olarak kullanılmış, sorulara verilen yanıtlar incelenerek kodlar ve kategoriler belirlenmiştir. Oluşturulmuş olan tüm kod listeleri ve görüşme verileri “MAXQDA-18” programına aktarılarak frekans ve yüzdesel dağılım analizleri yapılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde birebir alıntı olarak kullanılabilen cümleler belirlenerek bu cümlelere bulgular bölümünde yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinin sıralanışına uygun olarak verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar üzerinde durulmaktadır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem 1a: Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamasına dair öğrenciler açısından düşündükleri avantajlar Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1: Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Öğrenciler Açısından Avantajlarının Değerlendirilmesi

Görüşme yapılan öğretmenler birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere en çok (8 kişi) akran öğretimi konusunda yarar sağladığını düşünmektedirler. Öğretmenlerden biri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: “Büyükler küçüklere daima yardımcı oluyor ve farklı yaş grupları birbirlerinden öğrenebiliyorlar.”

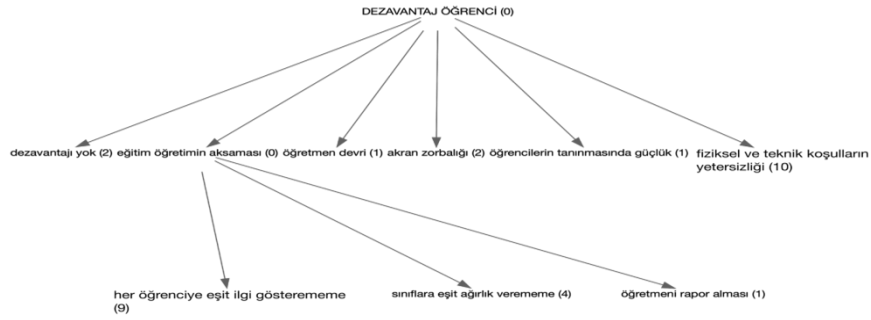
Öğretmenler tarafından (5 kişi) öğrencinin avantajı olarak görülen bir diğer nokta ise birleştirilmiş sınıf uygulamasının konuların tekrar edilmesine olanak veriyor olmasıdır. Öğretmenlerden biri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: “Öğretmen konuları farklı gruplarla tekrar tekrar işlediği için öğrenciler anlayamadığı ya da tam öğrenemediği konuları tekrar etme fırsatı buluyor.”

Öğretmenlerden üç kişi ise uygulamanın öğrenci açısından hiçbir avantajı olmadığını düşünmektedirler.

Öğretmenlerden biri "seviyeye uygun öğretim" kod başlığı altında değerlendirdiğimiz şu yanıtı vermiştir: "Uygulama alt sınıflar için her zaman bir avantajdır. Çünkü alt sınıflardaki öğrencilerin üst sınıflara anlatılan dersleri dinleme imkanları oluyor. Bu sayede gelişim düzeyi üst seviyede olan öğrenciler durdurulmamış oluyor."

Bir başka öğretmen "sorumluluk" kod başlığı altında değerlendirdiğimiz şu yanıtı vermiştir: "Uygulama öğrenciye tek başına iş yapma becerisi kazandırıyor. Öğrenciler ödevli derslerde tek başına ödev yapma sorumluluğunu yerine getiriyorlar."

Alt Problem 1b: Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamasına dair öğrenciler açısından düşündükleri dezavantajlar Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2: Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Öğrenciler Açısından Dezavantajlarının Değerlendirilmesi

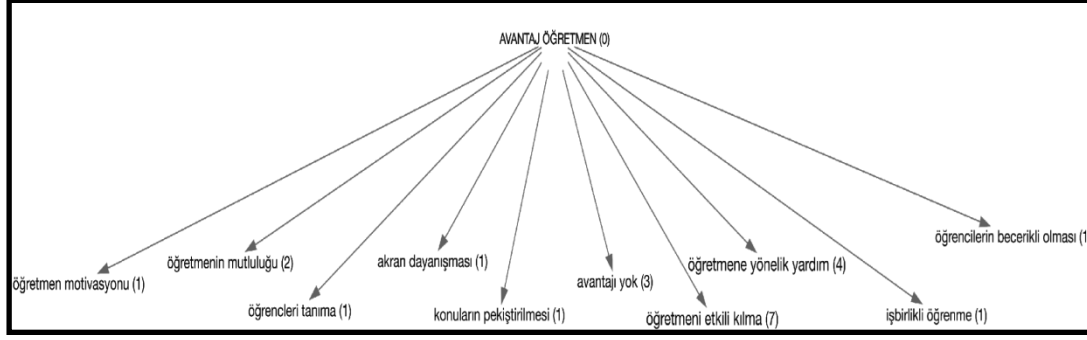
Görüşme yapılan öğretmenler en çok (10 kişi) birleştirilmiş sınıf uygulamasının fiziksel ve teknik koşullardaki yetersizliğini öğrencinin dezavantajı olarak değerlendirmişlerdir. Üç öğretmen konuyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir: (1) "Bilgiye ulaşma kaynakları kısıtlı kalıyor." (2) "Fiziki şartların yetersizliği, kaynak yetersizliği gibi nedenlerden dolayı öğrencilere temel kazanımların dışında çok bir şey verilemiyor." (3) "Eğitim araç-gereçlerinin ve teknoloji kaynaklarının yetersizliği öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini engelliyor."

Öğretmenler tarafından öğrencinin dezavantajı olarak görülen bir diğer nokta ise (9 kişi) birleştirilmiş sınıf uygulamasında her öğrenciye eşit ilgi gösterilememesi olmuştur. Öğretmenlerden biri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: "Ödevli ders saatleri ve birden fazla seviye grubu olduğu için öğrenciler günlük 6 saat olan ders sürecini öğretmenle aktif bir biçimde geçiremiyorlar. Öğretmen her öğrenciyle aynı derecede ilgilenemiyor."

Öğretmenlerden 2 kişi ise uygulamanın öğrenci açısından herhangi bir dezavantajı olmadığını düşünmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem 2a: Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamasına dair öğretmenler açısından düşündükleri avantajlar Şekil 3’te yer almaktadır.



Şekil 3: Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Öğretmenler Açısından Avantajlarının Değerlendirilmesi

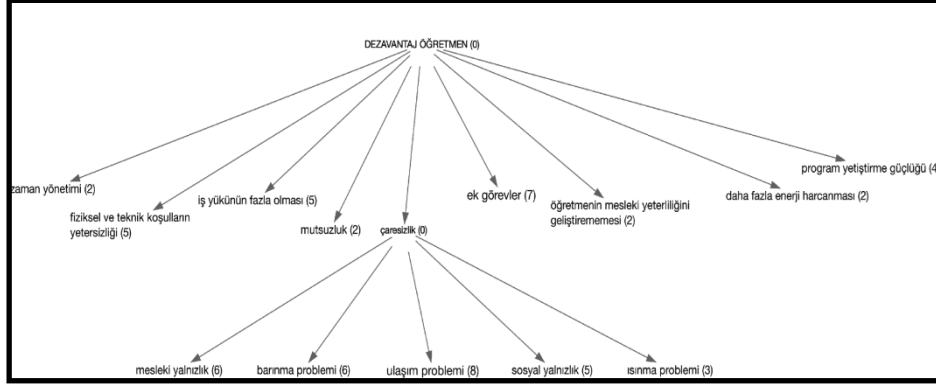
Görüşme yapılan öğretmenler birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğretmenlere en çok (7 kişi) kendilerini etkili kılma konusunda yarar sağladığını düşünmektedirler. İki öğretmen konuyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir: (1) “*Öğretmen daha yaratıcı ve üretken olmak zorunda kalıyor. Materyalleri kendim yapıyordum.*” (2) “*Öğretmen bütün sınıfların müfredatına hakim olmak zorunda olduğu için öğretmenin mesleki bilgisi sürekli güncel kalıyor. Öğrenciler tarafından anlaşılmayan ya da öğrenilmeyen konular olduğunda (bu) konulara geri dönmek öğretmen açısından daha kolay oluyor.*”

Öğretmenler tarafından (4 kişi) avantaj olarak görülen bir diğer nokta ise öğrencilerin öğretmene yönelik yardımları olmuştur. İki öğretmen konuyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir: (1) “*(Aynı sınıf ortamında bulunan) üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftaki öğrencilere yardımcı olması öğretmenin işini kolaylaştırıyor.*” (2) “*Mesleğe ilk başlayanlar için avantajlı olduğunu düşünüyorum. Büyük sınıflar ödevli derslerde küçük sınıflara rehberlik edip öğretmene yardımcı oluyorlar. Ayrıca çocuklar kişisel bakım açısından okula hazır başlıyorlar. Çocukların el becerileri de çok iyi oluyor. Bu da öğretmenin işini kolaylaştıran bir etmen.*”

Öğretmenlerden 3’ü birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğretmenler açısından hiçbir avantajı olmadığını düşünmektedir.

Öğretmenlerden biri "öğretmenin mutluluğu" kod başlığı altında değerlendirdiğimiz şu yanıtı vermiştir: (1) “*Sınıf mevcutlarının az olması öğretmenin öğrencilerle bireysel ilgilenmesine fırsat sunuyor. Bütün çocukların seviyesi aynı anda gözlemlenebiliyor. Öğretmenin özerk hareket edebileceği alan var. Dış denetimin az olması beni psikolojik olarak rahatlatıp daha verimli çalışmamı sağlıyordu. Aslında prosedürlerle uğraşıp zaman kaybetmiyordum.*”

Alt Problem 2b: Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamasına dair öğretmenler açısından düşündükleri dezavantajlar Şekil 4’te yer almaktadır.



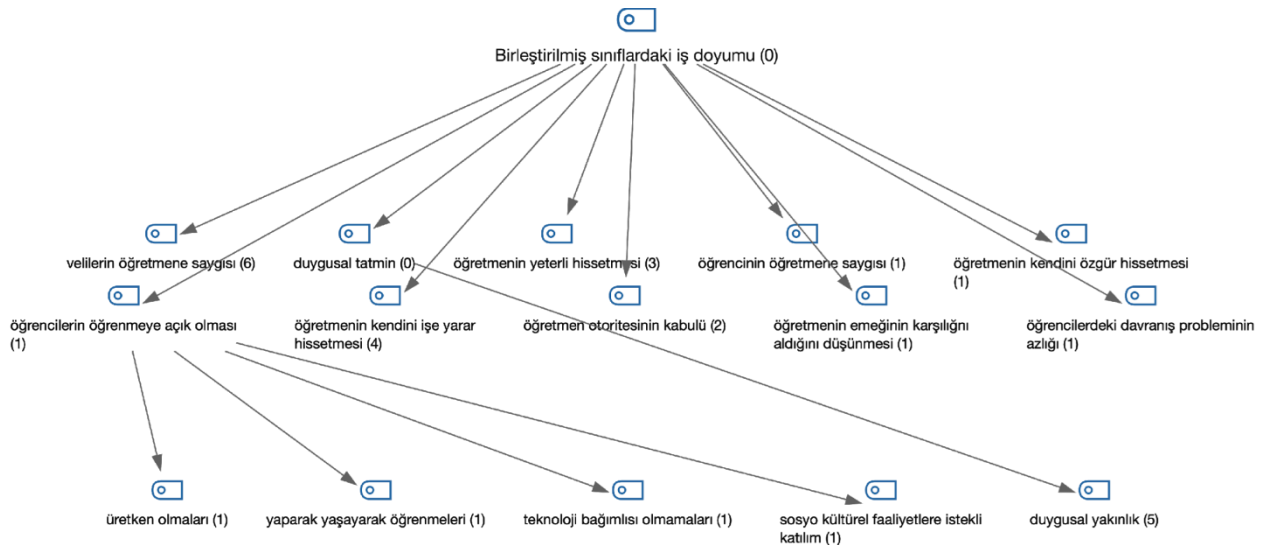
Şekil 4: Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Öğretmenler Açısından Dezavantajlarının Değerlendirilmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerin söz konusu uygulamanın öğretmen açısından dezavantajı olarak gördükleri konular sırasıyla şöyle olmuştur: Ulaşım problemi (8 kişi), ek görevler (7 kişi), barınma problemi (6 kişi), mesleki yalnızlık (6 kişi), sosyal yalnızlık (5 kişi), iş yükünün fazla olması (5 kişi) ve fiziksel - teknik koşulların yetersizliği (5 kişi)

Üç öğretmen düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir: (1) “Meslekte daha yeniyken birleştirilmiş sınıfta göreve başlamak öğretmenin zorlanmasına neden oluyor. Öğretmen sosyal yalnızlık içinde kalıyor. Müdür yetkililikle birlikte öğretmenliğin bir arada olması öğretmeni fazladan iş yükünün altına sokuyor.” (2) “Eğitim araç gereçlerinin olmaması öğretmenin her şeyi yoktan var etmesine neden oluyor. Öğretmen sorunlara tek başına çözüm bulmaya çalışıyor.” (3) “(Öğretmen) barınma, ulaşım gibi pek çok sorunla mücadele etmek zorunda kalıyor ve mücadele edilen bu sorunlar öğretmenin hem performansını düşürüyor hem de psikolojisini bozuyor.”

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem 3a: Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamasından aldıkları iş doyum düzeylerinin değerlendirilmesi Şekil 5’te yer almaktadır.



Şekil 5: Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapmış Olan Öğretmenlerin Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasından Aldıkları İş Doyum Düzeylerinin Değerlendirmesi

Şekil 5'teki verilere göre birleştirilmiş sınıftaki mesleki iş doyumlarının daha yüksek olduğunu belirten öğretmenler kendilerini en fazla; öğretmenin kendisini işe yarar, yeterli hissetmesi (9 kişi), velilerin öğretmene saygısı (6 kişi) ve duygusal tatmin (5 kişi) açılarından iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Üç öğretmen düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Köy halkı bana çok değer veriyordu, köy halkıyla paylaşımlarımız fazlaydı ve öğrenciler çok saygılıydı. Öğrenciler teknoloji bağımlısı değillerdi ve yaparak yaşayarak öğreniyorlardı, üretkenlerdi. Sosyo kültürel faaliyetlere daha istekli katılıyorlardı. Tüm bu nedenlerden dolayı birleştirilmiş sınıfta çalışmak bana kendimi daha önemli, yeterli hissettiriyordu.”

“Köyde öğretmen her şey olduğu için olduğu için hem velilerin hem de öğrencilerin gözünde lider, rehber kişidir. Öğretmene karşı hem öğrenciler hem de veliler daha vefalı. Bu durum beni hayata karşı motive eden bir etkendi. Bir de orada yaşayan insanların sorunlarına çözüm bulduğumda köy halkıyla daha fazla kaynaşmış oluyordum.”

“Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullardaki öğrencilerin davranış problemi yok denecek kadar az. Öğrenciler daha saygılı, veliler kıymet bilen insanlar. Öğretmenin sarf ettiği enerji boşa gitmiyor. Üzerimde veli baskısı yoktu. Bu da rahat çalışmam noktasında bana yardımcı oluyordu.”

“(Köy okulunda çalışırken) öğrencilere bir şeyler öğretip onlara yetebilmek hayatımın anlamı haline gelip başardığım her şey beni çok mutlu ederken meydana gelen herhangi bir olumsuzluk da benim için aşırı derecede mutsuzluk sebebi olabiliyordu.”

Alt Problem 3b: Öğretmenlerin bağımsız sınıf uygulamasından aldıkları iş doyum düzeylerinin değerlendirilmesi Şekil 6'da yer almaktadır.



Şekil 6: Öğretmenlerin Bağımsız Sınıf Uygulamasından Aldıkları İş Doyum Düzeylerinin Değerlendirmesi

Şekil 6'daki verilere göre bağımsız sınıflarda; 2 öğretmen kendilerini daha etkili hissettikleri için, 3 öğretmen öğrenci başarısını daha yüksek bulduğu için, 1 öğretmen daha az sorunla karşılaştığını düşündüğü için, 1 öğretmen iş yükünü daha az bulduğu için mesleki iş doyumlarının bağımsız sınıflarda daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin olarak öğrenci açısından sınırlı sayılabilecek sayıda güçlükten söz ettikleri görülmektedir. En

fazla sözü edilen güçlük olan “her öğrenciye eşit ilgi gösterememe” ya da “fiziksel ve teknik koşulların yetersizliği” durumlarının bağımsız sınıflarda da karşılaşılabilecek sorunlar olduğu ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin konuya ilişkin avantaj olarak düşünceleri, şu başlıklar altında toplanabilir:

1. Öğretmene ulaşılabilirlik
2. Öğrenci mutluluğu
3. Öğrenci liderliği
4. Seviyeye uygun öğretim imkanı
5. Daha yakın öğretmen öğrenci ilişkisi
6. Akran öğretimi
7. Konuların pekiştirilebilmesi
8. Öğrencilerin sorumluluk alma becerilerinin geliştirilmesi ve
9. Öğretmenin kendini daha etkili ve yeterli hissetmesi

Akbaşı ve Pilten (1999), Şahin (2003), Köklü (2000), Köksal (2003) yaptıkları çalışmalarda araştırmamızın bulgularıyla benzer olarak birleştirilmiş sınıfların avantajlarını şöyle sıralamışlardır:

1. Öğretmenler dış denetimden uzak kalmakta ve bu durum öğretmene işleyişte esneklik kazandırabilmektedir.
2. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını kendi kendilerine çalışarak geçirirler. Öğrenciler kendi kendine çalışarak, kendi kendini yönetme, araştırma yapma ve kendi kendine öğrenme gibi önemli becerileri geliştirme imkanına sahip olmaktadır.
3. Öğrencilere yetenekli oldukları ve ilgi duydukları konularda bireysel olarak gelişme ve bireysel farklılıklarına göre eğitilme imkanı sağlar.
4. Üst sınıflar, alt sınıflara anlatım yapılırken geçmiş bilgilerini tekrar etme imkanı bulurlar.
5. Farklı yaş grubu, farklı bilgi düzeyi ve farklı yeteneklere sahip çocukların aynı ortamı paylaşması onların sosyalleşmesinde etkili olmaktadır. Arkadaşlık ilişkileri gelişmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler birleştirilmiş sınıf uygulamasını öğretmen açısından daha çok ulaşım, barınma, sosyal ve mesleki yalnızlık gibi uygulamadan bağımsız köy şartlarıyla ilintili olan nedenlerden dolayı dezavantajlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Yerlikaya (2000), Şahin (2003), Gözler (2009), Palavan ve Göçer'in (2017) yaptıkları çalışmalarda da öğretmenlerin ulaşım ve temel ihtiyaçlarını karşılayamamaları ve sosyal yalnızlık içine düşmeleri öğretmenlerin uygulamaya ilişkin olumsuz düşüncelerinin nedenleri olarak belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler birleştirilmiş sınıf uygulamasını öğrenciler açısından daha çok fiziksel ve teknik koşulların yetersizliği, her öğrenciye eşit ilgi gösterilmemesi, her sınıf seviyesine eşit ağırlık verilememesi gibi nedenlerden dolayı dezavantajlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Summak ve Gebelek (2011), Elma (2013), Erdem, Kamacı ve Aydemir (2005) yaptıkları çalışmalarda yaptığımız araştırmadaki bulgulara paralel olarak birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin koşullarının olumsuzluğunu ve materyal yetersizliğini dezavantaj olarak değerlendirmişlerdir.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfta çalışırken mesleki iş doyumunu daha yüksek bulmaları, birbirleriyle etkileşime giren farklı yaş, bilgi ve deneyim düzeyindeki öğrencileri yönetmelerinden ve okulun her türlü işinden sorumlu olmalarından dolayı yaratıcılıklarını ve farklı becerilerini kullandıklarını düşünüp kendilerini daha etkili-yeterli görmeleriyle açıklanabilir.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda çalışırken mesleki iş doyumlarının daha az olmasının konuların öğretimi ve materyallerin hazırlanması için yeterli zamanlarının olmamasından, bir grupta ders işlerken diğer grubun da yönergelere ihtiyaç duymasından, fiziksel koşulların olumsuz olmasından ve öğrencilerle birebir ilgilenmek için yeterli zamanlarının olmamasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir.

5. Öneriler

1. Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okulların fiziki koşulları iyileştirilerek ve yeterli düzeyde materyal desteği sağlanarak gerek öğrenci gerekse öğretmenler için bu okullar çekici hale getirilmelidir.
2. Eğitim kalitesi bakımından üst düzeylerde yer alan ülkelerin birleştirilmiş sınıf modelleri incelenerek Türkiye eğitim sistemine uyarlama çalışması düşünülebilir.
3. Köy ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin ulaşım, barınma, sağlık vb. koşullarının iyileştirilmesi yoluna gidilmelidir.
4. Eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretim programı içerisinde birleştirilmiş sınıf uygulaması hakkında ders ve konulara daha fazla ağırlık verilmeli; mümkün olması halinde birleştirilmiş sınıflarda da öğretmenlik uygulaması yoluna gidilmelidir.
5. Geçmişte hem birleştirilmiş hem de bağımsız sınıflarda okumuş olanlardan birleştirilmiş sınıfta öğrenci olmanın avantajları, dezavantajları, duyguları vb. konularında görüş almaya dönük çalışma yapılabilir.

Kaynakça

- Akbaşlı, S. ve Pilten, Ö. (1999). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Konya: Mikro Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Akdeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (25. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2016). *Designing and conducting mixed methods research*. New York: Sage.

- Elma, C. (2013). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 75 - 87.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. R., Kamacı, S. ve Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş Sınıfları okutan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1 (1-2): 3-13.
- Gözler, A. (2009). Birleştirilmiş sınıflı okulların yönetim problemleri ve çözüm önerileri, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köklü, M. (2000). Birleştirilmiş Sınıfların yönetimi ve öğretim. Ankara: Beta Yayın Dağıtım.
- Köksal, K. (2003). Birleştirilmiş Sınıflarda öğretim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Küleççi, E. (2017). 4+4+4 Eğitim Sistemi kapsamında Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2 (2), 369 - 377.
- Latıla, T., & Wılen, L. (2014). Pieniäkoulujajayhdysluokkiakoskevan päätoksenteonjak ehittämi sentie topohja [Basic information of policy making and developing concerning small schools and multi- grade classes]. *The Finnish Journal of Education*, 45(3), 263-268.
- Palavan, Ö. ve Göçer, V. (2017). Sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştıkları problemler (Malatya İl Örneği). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (2), 70 - 95.
- Şahin, A. E. (2003) Birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166- 175.
- Şahin, A., E. (2016). Birleştirilmiş sınıflar
http://www.cumhuriyet.com.tr/koseyazisi/474599/Birlestirilmis_siniflar.html,
11.05.2019
- Summak, S., Summak, E. ve Gelebek, M. S. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin bakış açısından olası çözüm önerileri (Kilis İli Örneği). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 1221- 1238.
- Yerlikaya, A. (2000). Köy ve şehirde çalışan sınıf öğretmenlerinde tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.

Çatışma Yönetim Stratejilerinin İncelenmesi

Süleyman Karataş¹⁴, Serkan Savaş¹⁵

Özet

Bireysel değerlerde, geçmiş yaşantılarda, inanışlarda ve algılarda farklılıkların doğal bir sonucu olarak anlaşmazlıklar ve uzlaşmazlıklar kaçınılmaz bir durumdur. İnsanlar gündelik hayatında farklı çatışmalar yaşamaktadır. Bireysel olduğu gibi guruplar arasında da çatışmalar olabilir. Çatışma, aynı örgüt içinde aynı faaliyeti göstermekte olan iki veya daha fazla kişi ya da örgüt biriminin ümit ettiklerinin gerçekleşmemesi veya potansiyel yarardan yoksun kalmış olmaları hallerinde meydana gelen, birbirine zıt olma hali ve davranışdır. Başka bir şekilde anlatacak olursak örgütsel çatışma, kişiler ve grupların birlikte çalışma problemlerinden kaynaklanan ve normal etkinliklerin durmasına veya yeni problemlere neden olan olaylar dizisi olarak tanımlanmaktadır. Bu çatışmaların farklı sebepleri vardır.

Herhangi bir yerdeki örgüt içinde bulunan kişiler; iş, kaynak, güç ve güvenlik açısından birbirleri ile rekabeti gözlenmekte, bu da beraberinde çatışma kavramını ortaya çıkarmaktadır. Birey ihtiyaçlarını karşılamak istediğinde bir engelle karşılaştığında, aynı veya karşıt iki halden birini seçmek zorunda bulunduğu kişilerde sıkıntı, kararsızlık ve gerginlik ortaya çıkmaktadır. Kişinin hem fizyolojik, hem de sosyo-psikolojik ihtiyaçlarını doyurmada engel olan haller çatışma yaratmaktadır. Kişinin doyum sağlamasında bir engel olarak görülmekte olan çatışma, örgütlerin verimliliğini ve etkinliğini olumsuz bir şekilde etkileyen, aynı zamanda yöneticilerin zaman ve enerjilerini önemli ölçülerde harcamalarına sebep olarak karşımıza çıkar. Çatışma, sosyal yaşamın normal bir boyutu olduğu gibi, örgütsel yaşamında bir gerçeğidir.

Örgüt için farklı tanımlar bulunmaktadır. “Örgüt iş ve işler bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içinde ortak ve açık bir amacın gerçekleştirilmesi için bir grup insanın faaliyetlerinin ussal eşgüdümüdür” ve “Belirli bir amaç doğrultusunda düzenlenmiş harekete hazır bir yapı” tanımlamaları, bu tanımlardan bazılarıdır. Örgütsel çatışma kavramıyla belirtilmek istenen, genellikle, birden çok şahsın taraf olduğu uyumsuzluk, anlaşmazlık ve farklılık gibi durumlardır. Gerek kişilerin, gerekse örgütün gerilim yaşamasına sebep olan ve birçok etkileyici seçeneğin kişide ve örgüt yöneticilerinde kararsızlığa neden olduğu örgütsel çatışmalar, iyi yönetilmediğinde örgütsel eylemlerin etkinliğini ve randımanını sağlamada büyük bir engel teşkil etmektedir. Okullar da birer sosyal örgüt olduğu için çatışma kaçınılmazdır.

Mesleki ve teknik eğitimin amacına bakıldığında üretici insan yetiştirmek, bireyleri meslekle yüz yüze getirerek uyum sağlamayı amaçlar. İş, birey ve eğitim sürekli etkileşim halindedir. İşin içeriği sabit değil değişen teknoloji ile uyumlu olmak zorundadır. İş yaşamındaki değişiklikler meslek eğitimini de doğrudan etkilemekte, bu durum ise mesleki ve teknik eğitim sisteminin dinamik bir yapıda olmasını gerektirmektedir.

Ülkemizde nitelikli ara elemana ihtiyaç her geçen gün daha da artmaktadır. Ara eleman ihtiyacını karşılayan okullar genellikle Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleridir. Mezunlarda mesleki yeterliliği sağlayacak en büyük faktör ise meslek dersi öğretmenleridir. Meslek öğretmenlerinin çatışma durumunda gösterecekleri davranış şekli okulun verimliliğini ortaya çıkarmada etkin rol oynayacaktır. Bununla ilgili var olan durumun ortaya çıkarılması, araştırılması gereken bir problemdir.

¹⁴ İstanbul - Beşiktaş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, suleymankaratas34@gmail.com

¹⁵ Doktor, Ankara – Yenikent Ahmet Çiçek Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, serkan_savas@hotmail.com

Bu çalışmanın amacı Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde çalışan meslek dersi öğretmenlerinin kimlerle, hangi konu ve nedenlerle çatışma yaşadıkları, kişisel değişkenler açısından ele alınıp yorumlanmasına ve kişisel değişkenler ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla bildiride öncelikle çatışmanın özellikleri, nedenleri, önemi, türleri, örgütsel çatışmanın yönetsel değerlendirilmesi ile olumlu ve olumsuz yönleri incelenmiş daha sonra örgütsel çatışma yönetimi, azaltılması ve çözümlene yöntemleri açıklanmıştır. Çalışma sonrasında forumdan alınacak dönütler ile birlikte, belirlenecek bir örneklem uzayında analiz işlemleri gerçekleştirilecek ve çalışma genişletilerek bir makale hazırlanacaktır.

Anahtar kelimeler: çatışma, örgüt, mesleki eğitim, meslek öğretmenlerinde çatışma, çatışma yönetimi.

Investigation Of Conflict Management Strategies

Abstract

Disputes and conflicts are inevitable as a natural consequence of differences in individual values, past experiences, beliefs and perceptions. People have different conflicts in their daily lives. There may be conflicts between groups as well as individual. Conflict is the contradiction and behavior of two or more individuals or units of the same organization in the same organization that occur when their hopes are not realized or are deprived of potential benefit. In other words, organizational conflict is defined as a series of events that result from the problems of working together of individuals and groups, causing normal activities to cease or causing new problems. There are different reasons for these conflicts.

Persons present in any organization; competing with each other in terms of work, resources, power and security, which brings about the concept of conflict. When an individual wants to meet his / her needs, when he / she meets an obstacle, he / she has to choose one of the same or two opposite situations, there is distress, indecision and tension. Conflicts create obstacles in satisfying both the physiological and socio-psychological needs of the individual. Conflict, which is seen as an obstacle to the satisfaction of the individual, affects the productivity and effectiveness of the organizations negatively, and also causes the managers to spend considerable time and energy. Conflict is a fact of organizational life as it is a normal dimension of social life.

There are different definitions for the organization. "The organization is the division of labor and affairs, and it is the rational coordination of the activities of a group of people in order to realize a common and clear purpose within an hierarchy of authority and responsibility" and "A structure ready for action which is arranged for a specific purpose are some of these definitions. What is meant by the concept of organizational conflict is usually situations in which more than one party is involved, such as conflict, disagreement and difference. Organizational conflicts, which cause both individuals and the organization to experience tension, and where many impressive options cause instability in individuals and managers of the organization, constitute a major obstacle in ensuring the effectiveness and efficiency of organizational actions when not well managed. Because schools are social organizations, conflict is inevitable.

When the aim of vocational and technical education is examined, it aims to educate productive people and bring them face to face with the profession. Work, individual and education are in constant interaction. The content of the work must be consistent with the changing technology, not the constant. Changes in business life directly affect vocational training, which requires a dynamic structure of vocational and technical education system.

The need for qualified intermediate staff in our country is increasing day by day. Schools that meet the need for intermediate staff are generally Vocational and Technical Anatolian High Schools. The most important factor that will provide vocational competence among graduates is vocational course teachers. The behavior of vocational teachers in conflict situations will play an active role in determining the efficiency of the school. Detecting the existing situation is a problem that needs to be investigated.

The aim of this study is to analyze the relationship between personal variables and conflict management strategies and to discuss with whom and for what subjects and reasons, the vocational teachers working in Vocational and Technical Anatolian High Schools, are discussed in terms of personal variables. For this purpose, first, characteristics, causes, importance and types of conflict, managerial evaluation of organizational conflict, positive and negative aspects of conflict are examined, then organizational conflict management, mitigation and resolution methods are explained. After the study, with the feedbacks from the forum, analysis operations will be carried out in a sample space to be determined and an article will be prepared by expanding the study.

Keywords: *conflict, organization, vocational training, conflict in vocational teachers, conflict management.*

Giriş

Çatışma ürkütücü bir kavram olarak zihnimize yer edindiğinden dolayı günlük hayatta genel olarak kırgınlıkları, düşmanlıkları, şiddeti, kavga ve savaşları, kısacası olumsuzlukları ve yıkıcılığı çağrıştırır ve bazı kültürler içinde örgüt ortamlarında kaçınılması ya da yok edilmesi gereken bir kavram olarak karşımıza çıkar. Günümüz toplumları ve örgütleri açısından değerlendirdiğimizde, çatışmaların yaşanış şekli ve neticeleri bakımından taraflardan en azından biri için olumsuz anlamlar taşımaktadır. Bilhassa, çatışan taraflar arasında görünür bir güç farklılığı olduğu hallerde çatışmalar güce dayalı olarak giderilmeye çalışılır. Bu sayede bir yaklaşım ise tarafların şiddete yönelmesine sebep olur. Zira çatışan tarafların kendi arzularını kabul ettirmeye çalışması şiddete başvurmadan da mümkündür (Karip, 2003).

Yaşamının önemli bir parçasını sosyal ilişkilerle veya başka şahıslarla etkileşimle geçirmek mecburiyetinde olan insanın kaçınılmaz olarak etrafındakilerle ya da kendi içinde çelişki ve uyumsuzluklara sebebiyet vermektedir. Kendi içinde ve çevresiyle uyumlu davranışlar geliştirememiş olan bir kişinin hem kendi yaşamında ve hem de içinde yer aldığı örgütsel yapılarda zıtlaşma, anlaşmazlık uyumsuzluk, endişe gibi genel olarak olumsuzluk çağrıştıran ve hepsi çatışma başlığı altında toplanabilen sonuçlar verebilmektedir (Tekarslan vd, 2000).

Örgütte çatışma, kişiler ve grupların birlikte çalışma problemlerinden kaynaklanan ve normal eylemlerin karışmasına, aksamasına durmasına veya yavaşlamasına sebep olan hadiseler olarak tanımlanabilir (Eren, 2000). İki veya daha fazla şahıs ya da grup arasında kit kaynakların paylaşılması veya faaliyetlerin dağılımıyla yine bu şahıs veya gruplar arasındaki statü, gaye, değer ya da algı değişimlerinden kaynaklanan anlaşmazlık veya uyuşmazlık olarak da tanımlanabilir (Karip, 2003). Ayrıca, kişi ya da grupların içindeki veya arasındaki uyumsuzluk ya da anlaşmazlık şeklinde kendini gösteren etkileşim durumu olarak da tanımlanabilir (Rahim, 2000).

Bütün canlılar hayatlarını devam ettirebilmeleri için devamlı bir biçimde çevreleriyle savaşmak, diğer bir deyişle çatışmak mecburiyetindedir. Kısacası, anlaşmazlık, zıtlık, uyumsuzluk, birbirine ters düşme gibi kavramlar tüm çatışma tanımlarının ortak unsurlarıdır.

Çatışma, insanoğlunun oluşumundan günümüze kadar karşılaştığı gerek kişisel, gerek kişilerarası gerekse gruplar arası problemlerden biri olan uyumsuzluk belirtisi bir hadisedir. Örgütlerde görev yapan bazı çalışan arasındaki anlayış, değer yargıları, gayeler ve gayelere ulaşmak için takip edilmesi gerektiğine inanılan yollar, problemlerin algılanması ve çözümüne ilişkin düşüncelerdeki değişiklikler, kaynaklar, güç, statü, inançlar, çıkarlar ve başka isteklere sahip olma, uyumsuzluğa ve çatışmaya sebep olmaktadır (Atay, 2001).

Örgütsel Çatışma

Kişiler, gruplar ya da örgütler birlikte çalışırken birtakım değişikliklerden kaynaklanan problemler veya anlaşmazlıklar örgütsel faaliyetleri aksatmakta ve hatta durma noktasına kadar getirebilmektedir. Bu sebeple örgüt içinde bir karmaşa ortamının meydana gelmesi söz konusu olabilmektedir. Örgütsel çatışma; örgüt ortamında iki veya daha fazla birey ya da grup arasında kıt kaynakların paylaşımı veya eylemlerin dağılımıyla yine bu birey ya da gruplar arasındaki statü, gaye değer ya da algı değişimlerinden kaynaklanan anlaşmazlık veya uyuşmazlık olarak tanımlanabilir (Solmuş, 2004).

Varol'a göre örgütsel çatışma, çalışanın/çalışanların birbirine karşı durumlarla veya etki ve tepkilerin birbirine uymadığı durumlarla karşı karşıya kaldıklarında yaşadıkları bir süreçtir. Engelleyici ve engellenen bulunduğu bir süreçtir (Varol, 1990). Örgütsel çatışma nedenleri;

- Kişisel Farklılıklardan Kaynaklanan Çatışma
- Örgütsel Yapı ve İşleyişe İlişkin Çatışma
- İletişimle İlgili Çatışma
- Olarak tanımlanabilir.

Kişisel farklılık çatışmaları; insanların düşünce, duygu ve davranış yönünden farklı olmaları sebebiyle ortaya çıkmaktadır. Örgütsel yapı ve işleyişe ilişkin çatışmaların; Örgütsel Büyüklük, Bürokratik Nitelikler, Kadro Farklılıkları, Denetim Biçimi, Yönetim Alanı İle İlgili Belirsizlik, Katılım, Ödül Sistemlerinin Farklılığı, Komuta Danışma Yönetici Çatışması gibi nedenleri vardır (Karip, 1999). İletişim çatışmaları ise; Aşırı Genelme, Kutuplaştırma, Kişiselleştirme, Mutlakçılık, Değiştirme Gayreti, Aşırı Fedakârlık, Keşkecilik, Toptancılık gibi nedenlerle ortaya çıkmaktadır (Dökmen, 2006).

Çatışma Türleri

Çatışma türlerini farklı bakış açılarından sınıflandırmak mümkündür. Bu sınıflandırma;

- Ortaya Çıkış Şekline Göre
- Örgüt İçerisindeki Yeri Göre
- Taraf Olanlara Göre
- Fonksiyonel ve Fonksiyonel Olmayan

- Çatışmalar olarak sayılabilir.

Çatışmanın ortaya çıkış şekline göre türleri potansiyel çatışma, algılanan çatışma, hissedilen çatışma ve açık çatışmadır.

Örgüt içerisindeki yerine göre çatışma türleri ise dikey çatışma, yatay çatışma ve emir-komuta kurmay çatışmalarıdır.

Çatışmaya taraf olanlara göre türleri, birey düzeyli çatışmalar ve birden daha fazla taraf arasında olan çatışmalar olarak belirtilebilir.

Fonksiyonelliğine göre çatışmalar ise, örgütsel çatışma yönetilme şekline ilişkin olarak örgütsel iş başarımını olumlu olarak etkileyebileceği gibi (fonksiyonel çatışma) onu olumsuz olarak da (fonksiyonel olmayan çatışma) etkileyebilir (Ertekin, 1982).

Örgütlerde Çatışmanın Azaltılması ve Teşvik Edilmesi

Çatışmanın azaltılması yönteminde, çatışmalar belirli bir dozu ve süreyi geçtikçe örgüte zararlı duruma gelmeye başlarlar. Bu seviyeden sonra yöneticileri optimal bir seviyeye çekerek çatışmayı azaltma yoluna gitmelidir. Bunu gerçekleştirirken yönetici, çatışmaya sebep olan faktörleri değiştirir, mevcut kaynakları artırır, bağımlılıkları azaltır, ödül sistemlerini yeniden tasarlar ve iletişimi düzeltir. Çatışmayı azaltmak, çatışmayı yönetmekten daha kolay gelebilir yöneticilere.

Çağdaş yönetim kuramlarına göre ise çatışma kaçınılmazdır. Bunun nedeni hiç çatışmanın olmadığı örgütlerde performans, yenilik, değişim, yaratıcılık ve yüksek değildir. Önemli olan çatışmayı yönetebilmektir. Bu bağlamda bazı durumlarda çatışma teşvik edilmelidir. Çatışma Çıkarma Adımları: Çatışmayı başlatmak için izlenebilecek genel olarak beş çeşit metot bulunmaktadır. Bunlar: Örgüt kültürünün değiştirilmesi, iletişimin kullanılması, dışarıdan adam alma, örgütün yapısını yenileme, şeytanın avukatını işe alma. Bu kavramları kısaca şu şekilde açıklanabilmektedir (Robbins, 1994):

Örgütün Kültürünü Değiştir: Örgüt için olası değişiklikler yapılacağına işlevsel olan çatışmanın meşru hale geldiği anlatılmalıdır. Statükoya meydan okuyan, yeni fikirler ortaya atan ve bu yolla çatışma çıkaranlar terfi, zam, ikramiye gibi yapıcı tevsiklerle ödüllendirilmelidirler.

İletişim Kullan: Örgüt içi olası değişiklikler yapılacağına dair haberleri astlara sızdırmak. Bu değişikliklerden etkilenecek olanların tembelliğini azaltmaktadır. Yeni fikirlerin dogmasını sağlamaktadır. Örgüt içi hareketliliği arttırmaktadır. Astlar kendine çeki düzen verir.

Dışarıdan Adam Al: Durağan bir birime değer yargıları ve metotları farklı yabancıları istihdam etmek örgütü hareket ettirmektedir.

Örgütün Yapısını Yenile: Karar mekanizmasını merkezileştirmek, çatışma gruplarını yenilemek, bağılılıkları artırmak gibi yöntemlerle örgüt içi statükoyu zorlamaktadır.

Şeytanın Avukatını İşe Al: Söz durumu ve herkese normal gelen uygulamaları devamlı sorgulayan ve eleştiren bir bireyi karar alma esnasında görevlendirmek dinamizmi arttırmaktadır.

Çatışma Yönetim Stratejileri

Rahim ve Psenicka'ya göre çatışma yönetiminde tarafların izleyebileceği bazı stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler işbirliği, uyma-itaat etme, uzlaşma, kaçınma ve üstünlük kurmadır. Bu stratejilerin belirlenmesinde ise tarafların kendilerine karşı tarafa yönelik ilgisinin düzeyine bağlıdır. Bu modelde 2 boyut vardır. İlki tarafların kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulması yönelik verdikleri önemin derecesini ikincisi ise her birinin diğer tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasına verdikleri önemin derecesini yüksek veya düşük olarak nitelendirir. Tarafların çatışma yönetim stratejisi kendisinin ve karşı tarafın ilgi ve çıkarlarına verilen değer ortak bir işlevi olarak görülür (Rahim vd, 2000).

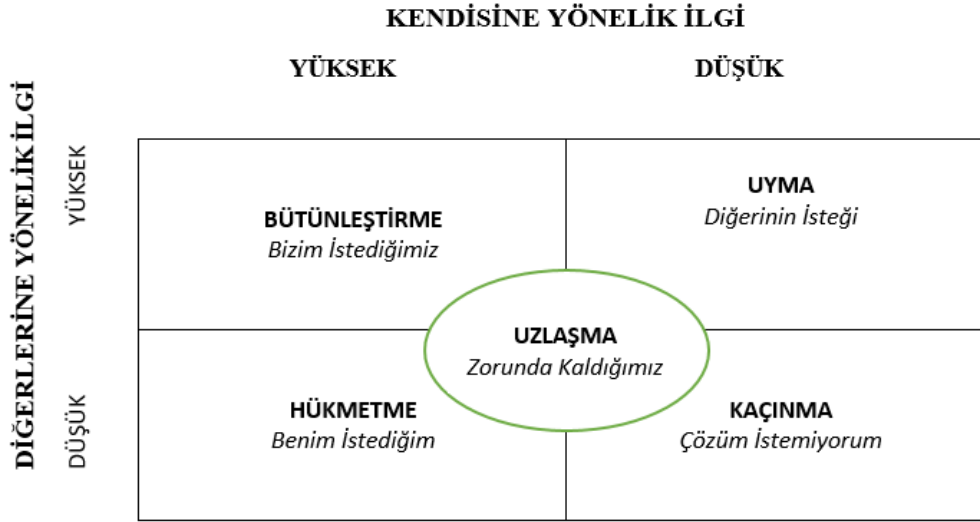
Hükmetme (Üstünlük Kurma): İşbirliğinin olmadığı sadece kişisel çıkarların göz önünde tutulduğu, bir tarafın diğer tarafa üstünlük kurmaya çalıştığı kazan-kaybet yaklaşımına dayalı stratejidir. Çözüm değil zorlama vardır. Ast- üst ilişkisinde kısa dönemde çözüm olarak görülse de uzun zamanda örgütsel etkililik üzerinde olumsuz etkileri görülür. (Karip, 2015)

Kaçınma: Tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ihtiyaçlarına düşük önem verdikleri durumlarda kaçmak veya çatışmayı göz ardı etmeyi tercih ederler. Kişiler sağlıklı iletişim kuramayacaklarını düşündüklerinde bu yöneme başvururlar. Zaman içerisinde kendiliğinden çözüleceğini düşünmek ileride çözümü daha zorlaştırabilir. Taraflar kendisine önem verilmediğini düşünerek karşılıklı olarak daha çok çatışmanın artmasına da neden olabilir.

Uyma(İtaat Etme): Kişi istek ve ihtiyaçlarını göz ardı eder. Karşı tarafın istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için çaba gösterir. Genelde astlar üstlerinin isteklerini karşılayarak ilişkinin bozulmaması için uğraşırlar.

Uzlaşma: Taraflar bir çözüme ulaşmak için karşılıklı olarak kendilerinden ödün verirler. Fakat bu ödün verme uyma stratejisindeki kadar çok değildir. Kendi ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alır. Bununla birlikte karşı tarafında ilgi ve isteklerine değer verip dikkate alırlar.

Bütünleştirme: Kişinin hem kendinin hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önemin yüksek olduğu durumlarda kullanılan stratejidir. Karşılıklı olarak açık sözlülük ve güven duygusu eşliğinde gerçek problem tartışılır. İşbirliği, yapıcı dil, empati gibi iletişimin olumlu öğeleri ön plana çıkar. Demokratik bir süreç işletilir. Problem çözme yaklaşımı olarak da adlandırılır. Taraflardan birisi işbirliğine yaklaşmıyorsa işbirliği gerçekleştirilemez hale gelebilir.



Çatışma Yönetim Stratejileri Modeli (Rahim ve diğerleri, 2000)

Meslek Dersi Öğretmenlerinin Çatışma Yönetme Stratejisi

Kalkınmış ve refah düzeyini yakalamış bir Türkiye'nin geleceği, eğitimden ve bilgiyle donanmış genç nesillerin yetiştirilmesinden geçer. Bunda da mesleki eğitimin payı oldukça büyüktür.

Yetiştirilecek nitelikli işgücünün ekonomiye kazandırılması sağlanmış olur. Nitelikli mesleki teknik eğitim alınarak sanayi, bilişim ve hizmet sektörlerinde istihdam sağlanmış olur.

Toplumun gelişmesini sağlayan en önemli unsur eğitimidir. Mesleki ve Teknik eğitim sistemimizin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. En önemli görevi iş gücü yetiştirmektir. Görev yapacak iş gücünde aranan nitelikler ise değişkenlik göstermektedir. Çünkü bilgi çağı, mal ve hizmet üreten iş gücünde aranan beceriyi arttırmıştır. (Ertürk, 1998).

Mesleki ve teknik eğitimin amacına bakıldığında üretici insan yetiştirmek, bireyleri meslekle yüz yüze getirerek uyum sağlamayı amaçlar. İş, birey ve eğitim sürekli etkileşim halindedir. İşin içeriği sabit değil değişen teknoloji ile uyumlu olmak zorundadır. İş yaşamındaki değişiklikler meslek eğitimini de doğrudan etkilemekte, bu durum ise mesleki ve teknik eğitim sisteminin dinamik bir yapıda olmasını gerektirmektedir. (Akkaya, 2006).

Bu bağlamda bakıldığında mesleki eğitim gelişmişlik ve refah düzeyimizin artmasında önem arz etmektedir. Mesleki eğitimin olmazsa olmazı ise meslek dersi öğretmenleridir.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin bileşenlerine ve işleyişine bakarsak okulun daha çok paydaşı ve iş kalemi bulunmaktadır. Bu durum hem çatışma ihtimalini hem de çatışma sayısının artması demektir. Meslek öğretmeni veya teknik öğretmen olarak adlandırılan öğretmen grubu ile kültür öğretmenleri diye adlandırılan iki grup öğretmen bulunmaktadır. Temelde öğretmenlik mesleğini yerine getirirse de bazı özlük haklarında ve bazı iş kalemlerinde farklılıklar bulunan bu grup arasında çatışma yaşanma riski bulunur. Bununla birlikte diğer okul türlerinden farklı olarak öğrencilerin staja gittikleri işletmelerin yetkilileri okulun paydaşlarına eklenmişlerdir. Bazı Meslek Liselerinde Döner Sermaye İşletmesi aracılığıyla iş dünyasına hizmet veya ürün sunulur. Meslek Dersi Öğretmenlerinin,

diğer öğretmenlerle, idarecilerle, öğrencilerle işletme yetkilileriyle, velilerle yani okulun tüm paydaşları ile çatışma yaşamaları kaçınılmazdır.

Tartışma Ve Sonuçlar

Sonuç olarak çatışma her an her yerde karşımıza çıkabileceği gibi örgütlerde de kaçınılmazdır. Çatışmanın olumlu ve olumsuz etkileri belirlenmesinde çatışmanın nasıl yönetildiği belirlemektedir. İyi yönetilen bir çatışmaların örgütlerin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Birer sosyal örgüt olan okullarda çatışma olması çok normaldir. Bu çatışmalar iyi yönetilmemesi eğitim-öğretim ortamlarına zarar verir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri de diğer okul türlerine göre daha çok bileşen barındırması çatışma ihtimalini arttırmaktadır. Bu çalışmanın devamında yapılacak çalışmalarda meslek liselerinde çalışan meslek dersi öğretmenlerinin kişisel değişkenler ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartmak planlanmaktadır.

Çağdaş örgütler için çatışmanın örgütün dinamik bir yapıda olması için vazgeçilmez olduğu görülmüştür. Bu bağlamda eğitim -öğretim ortamına bütüncül olarak bakıldığında tüm faktörler çağdaş ilkelerine göre kurgulanmalıdır. Yöneticilerin, liderlik özelliğini taşımaları gerekmektedir. Okullarda çağdaş yönetim kuramları işletilmelidir. Okulun tüm paydaşları etkili ve açık iletişim kanallarını kullanmalıdır. Negatif entropiyi ayakta tutarak sinerji yakalanmalıdır. Okulun personeline ve paydaşlarına çatışma yönetim becerilerinin geliştirilmesinde eğitim verilmelidir.

Bu çalışmayı önemli kılan nokta meslek dersi öğretmenlerinin yaşadıkları çatışmanın kişilerin demografik özelliklerine göre belirlenmesini, hangi çatışma yönetim stratejilerin kullandıklarını ortaya çıkaracaktır. Meslek dersi öğretmenlerine kendini tanıma imkânı sağlayacaktır. Çatışma yönetim stratejilerini etkili şekilde kullanmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Okulların fonksiyonlarını yerine getirmeye katkısı olacaktır. Daha önce meslek liselerin konuyla yapılmış çalışmaların sınırlılığı ve mesleki eğitimde niteliğin artırılmak istenmesi bu çalışmanın önemini arttırmaktadır.

Kaynakça

- Akkaya, E. (2006). Endüstri meslek liselerine öğrenci yönelimi ve eğitim sürecine ilişkin öğrenci görüşleri, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Atay, K. (2001). Okul müdürlerinin çatışmaları çözümleme stratejilerine ilişkin öğretmen okul müdürü ve denetmen algıları. Eğitim Yönetimi Dergisi, Ankara.
- Dökmen, Ü. (2006). İletişim çatışmaları ve empati, Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2000). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Ertekin, Y. (1982). Örgütsel çatışma. Yönetim psikolojisi 2, TODAİE Yayın. Ankara.
- Ertürk, S. (2013). Eğitimde program geliştirme, Edge Akademi.
- Karip, E. (2003). Çatışma Yönetimi. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Karip, E. (2015), Çatışma Yönetimi 6.Baskı, Pegem Akademi.

- Rahim,M.A., Nace R.M., Shapiro, D.L (2000), *Do Justice Perceptions Influence Styles of Handling Conflict With Supervisors ? : What Justice Perceptions, Precisely?*, The International Journal of Conflict Management, Cilt: 11, no.1, s.9-31.
- Robbins, S. P. (1994), Management, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Solmuş, T. (2004). İş Yaşamında Duygular ve Kişilerarası İlişkiler, Psikoloji Penceresinden İnsan Kaynakları Yönetimi. 1.Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.
- Tekarslan, E., Baysal A. C., Hüner Ş., Tanıl K., (2000). Davranışın sosyal psikolojisi, İstanbul.
- Varol, Ş. (1990). Lise son sınıfı öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen bazı etmenler, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Özet

Cumhuriyetin ilan edilmesi Türk tarihinin dönüm noktası olmuştur. Bu tarihten itibaren başta Atatürk ve kurucu kadrosu Türkiye'yi modernleştirmek ve muasır medeniyetler seviyesine taşımak için birçok alanda köklü reformlar gerçekleştirmiştir. Eğitimle ilgili yapılan bazı toplantılar (heyet-i ilmiyeler), Türk eğitimin geliştirilmesi amacıyla yabancı uzmanların ülkeye gelmesi, okuma-yazma seferberliği, millet mekteplerinin açılması, Latin alfabesinin kabulü, eğitimde demokratikleşme ve laikleşme, Köy Enstitülerinin kuruluşu gibi uygulamalar önemli reformlar olarak öne çıkmaktadır. Cumhuriyet döneminde aklın ve bilimin yol göstericiliğine dayalı laik eğitim sistemi hayata geçirilmeye çalışılmış, geleneksel eğitim sistemi yerini modern bir eğitim sistemine bırakmıştır.

Anahtar kelimeler: Cumhuriyet dönemi, eğitim politikaları.

EDUCATIONAL POLICY IN THE REPUBLICAN PERIOD

Abstract

The proclamation of the Republic became a turning point in Turkish history. Many radical changes have been made to modernize Turkey and carry it to the level of contemporary civilizations initially by Atatürk and his founder group. Certain meetings on education (science committees), bringing foreign experts to Turkey to improve Turkish education, literacy campaign, opening of nation's schools, the language reform, democratization and secularization of education, and Village Institutes are among the important reforms of the period. The aim was to bring a secularity-based education system under the guidance of reason and science in the Republican period; thus, the traditional education system was replaced by a modern one.

Keywords: Republican period, educational policies.

Giriş

Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte başlayan modernleşme hareketleri eğitim sistemini derinden etkilemiş ve eğitim sisteminde birçok olumlu gelişmelerin yaşanmasını sağlamıştır. Cumhuriyet kurulduğunda eğitim-öğretim kurumları çağdışı bir yapıda olup (Okur, 2005); 1923 yılında ülke nüfusunun sadece %11'i okuma yazma bilmekteydi. Nüfusun çok büyük bir kısmı eğitim almamıştı. Harf inkılabıyla birlikte eğitilmesi gereken insan sayısı, nüfusun neredeyse tamamına tekabül etmekteydi (Acun, 2006; Gürüz, 2008). Bu tarihte 4.894 ilkokul, 71 ortaokul, 23 lise, 9 fakülte ve yüksekokul vardı. İlkokullarda 341.491, ortaokullarda 5.905, liselerde 1.241, meslek okullarında 6.547, yükseköğretimde 2.914 öğrenci toplam 358.548 öğrenci bulunmaktaydı (Özkaya, 2003). Mevcut eğitim yetersizliği eğitim-öğretim kurumlarını yeniden yapılandıracak yeni eğitim politikalarını gerekli kılmaktaydı. Yeni rejimin okullardan beklediği en önemli görev, yeni neslin yetiştirilerek ülkeye faydalı hale getirilmesiydi. Özellikle köy, kasaba gibi toplumsal hareketlilikten uzak kalmış yerlerde okullar, değişimin merkezi haline getirilmeliydi (Acun, 2006).

¹⁶ Öğretmen, Şehit Mahmut Peşmen İlkokulu, dkbicak@gmail.com

Ülkenin içinde bulunduğu olanaksızlıklara ve güçlüklerle rağmen Türkiye Cumhuriyeti'nin çağdaşlaşması için eğitimin yeniden düzenlenmesi gerektiğini çok erken fark eden Mustafa Kemal Atatürk, bilgisizliği yok etme savaşında toplumu bir bütün olarak ele almıştır. Milli Mücadelenin kazanılması kadar eğitim mücadelesinin kazanılmasına da çok büyük önem veren Atatürk'e göre eğitim, ulusal bir devlet yaratmak ve çağdaş bir toplum kurmak için en önemli araçtı. Bunun için yapılması gereken en önemli iş milli bir eğitim sistemi oluşturmaktı (Çetin ve Gülseren, 2003). Eğitimin yöntemini bilimsellik olarak belirleyerek milli eğitimin kimliğini laik ve ulusal olarak tanımladı (Baran, 2005). *“En önemli ve en verimli görevlerimiz, eğitim ve öğretim işleridir. Eğitim ve öğretim işlerinde kesinlikle başarı sağlamak gerekir. Bir milletin gerçek kurtuluşu ancak bu yolla olur”* (Kocatürk, 2007) diyen Atatürk, her türlü platformda eğitim ve öğretime büyük önem verdiğini belirtmiş, en zor şartlar altında dahi milli eğitim meseleleriyle yakından ilgilenmiştir.

Atatürk'ün Cumhuriyet kurulmadan önce başlayan eğitimle ilgili açıklamaları ve bunları hayata geçirmeye yönelik çalışmaları 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet'in ilanından sonra ülkede önemli eğitimsel ve kültürel dönüşümler yaşanmasıyla devam etmiştir. Eğitim sisteminin laik, demokratik ve modern bir nitelik kazanması yolunda çok önemli adımlar atılmıştır. Türk eğitim sisteminin bugünkü durumunu anlayabilmek için geçmişte yapılan eğitim uygulamalarını iyi bir biçimde analiz etmek gerekmektedir. Cumhuriyet dönemi (1923-1945) Türk eğitim tarihinde önemli, özgün ve tartışmalı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönem, eğitim uygulamalarının bilimsel anlayışlar doğrultusunda topyekun düzenlenmesini içeren reformları barındırması ve eğitim sisteminin temel anlayışını ortaya koyması yönüyle önemlidir.

Bu çalışmanın amacı Cumhuriyet dönemi (1923-1945) eğitim politikalarını incelemektir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, araştırma konusu ile ilgili literatürün taranmasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması, araştırma problemi ile bilginin, literatürün özeti, sentezi ve incelenmesidir. Mesleki dergiler, raporlar, bilimsel kitap ve monografiler, çeşitli dokümanlar, tezler literatür taraması yapılırken kaynak olarak kullanılır (Balcı, 2015, s. 75). Bu amaçla çalışma konusuyla ilgili olan dokümanlar incelenmiştir. Önceki yapılan çalışmalar araştırmaya mantıksal bir temel sağlamıştır. Cumhuriyet dönemi Türk eğitim sistemini belirleyen temel politikaların neler olduğu irdelenmiştir. 1923-1945 yılları arasında milli ve modern bir eğitim sistemi meydana getirmek amacıyla eğitim politikalarını etkileyen inkılap hareketlerine yer verilmiştir.

Bulgular

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk devresi (1920-1938) Atatürk devrimleriyle karakterize edilmekte; eğitim politikaları açısından ise “millileştirme” dönemi olarak nitelendirilmektedir (Ergün, 2008). Bu dönemde millî, demokratik ve laik düşünceli vatandaşlar yetiştirmek amacıyla pedagojik usullerin ıslah edilmesi, maarif vizyonunun temel prensiplerinden olmuştur (Karal, 1974, s. 166). Bu bağlamda yeni bir toplumsal düzenin oluşturulabilmesi ve milli bilincin uyandırılmasında en büyük sorumluluk eğitime verilmiş, okullar en güçlü değişim mekanizmaları olarak görülmüştür (Eskicumalı, 2001). Atatürk'ün düşündüğü eğitim;

Türkiye'nin bağımsızlığını koruyacak, Cumhuriyet'i koruyup yükseltecek yeni nesiller yetiştirmeli, millî olmalı, bilime dayanmalı, laik, karma, işe yarar, uygulamalı, üretici ve hayatta başarılı insanlar yetiştirmeye yönelik olmalıydı (Adem, 2000; Akyüz, 1999). Atatürk, iyi eğitim görmüş, bilinçli bir toplumun varlığını, yeni inkılapların ve Cumhuriyet yönetiminin yaşamasının ön şartı olarak görmekteydi. Bu yaklaşımla Cumhuriyet'in ilk yıllarında belirlenen eğitim politikası; millî kültür birliğinin sağlanması, vatandaşlık eğitiminin ve ilköğretimin yaygınlaştırılması, Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu eğitilmiş insan gücünün yetiştirilmesi olarak üç amaca yönelmiştir (Budak, 2003).

Atatürk İnkılabının temel taşı olan millî eğitim reformu eğitimin kadın-erkek tüm bireylere eşit şekilde verilmesi, eğitimin millî, laik nitelik kazandırılması amacına dayanmıştır. Atatürk, geleneksel eğitim sistemi yerine, çağdaş eğitimin yabancı fikirlerden arınmış, millî değerlerimize uygun bir eğitim programını savunmuştur (Öztoprak, 1999). Cumhuriyet eğitiminin düşünsel temellerini atan Atatürk, Cumhurbaşkanı olmadığı takdirde Milli Eğitim Bakanı olmayı istediğini; kendisini milletin öğretmeni olduğunu belirterek eğitime duyduğu derin ilgiyi her türlü platformda dile getirmiştir (Akyüz, 1992; Göksel, 1985). 1 Mart 1923'te Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) 1. Dönem 4. Yasama Yılına Açış konuşmasında; *"Eğitim ve öğretimde uygulanacak kuralların amacı, bilgiyi insan için fazla bir süs, bir hükmetme aracı veya medeni bir zevk olmaktan çıkarıp, maddi hayatta başarılı olmayı sağlayan pratik ve kullanılabilir bir araç haline getirmektir. Milli Eğitim Bakanlığımız bu konuya önem vermektedir"* (TBMM, 1923) diyerek eğitimin uygulamalı ve hayatta yararlı olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Atatürk, amaçladığı toplum düzeninin yaratılması ve çağdaşlaşmanın daha etkin bir biçimde gerçekleşebilmesi için eğitim olgusunu önemle ele almıştır. Birçok eğitimsel yeniliklerin başlatılmasında fiilen rol almıştır (Tezcan, 1992). Siyasi buhranların yaşandığı, en kritik dönemlerde dahi Türk halkının eğitilmesi ve bağımsız Türk kültürünün geliştirilmesi yönünde reform yapma gayretinde olmuştur. 15-21 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan I. Maarif Kongresi, savaşın en ateşli olduğu zamanda yapılması ve içeriği yönünden böyle bir gayretin ürünüdür. Maarif Kongresi'nin eğitim tarihimiz içinde önemli bir yeri vardır. Bu kongre okul ve öğrenci mevcudunu tespit etmek, bu konuda yapılması gereken çalışmaları belirlemek ve eğitime millî bir yön vermek amacıyla toplanmıştır (Kapluhan, 2014). Kongrede ilk ve ortaöğretim okullarının programları, halk mektepleri projesi, ilköğretimin beş yıla çıkarılması, köylünün eğitilmesi gibi konular görüşülmüştür. Kurtuluş mücadelesi devam ederken toplanan kongre dönemin yöneticilerinin eğitime verdiği önemini göstermesi, Heyet-i İlmiye toplantılarının ve Milli Eğitim Şûralarının bir anlamda temelini oluşturması açısından büyük önem taşımaktadır (Öz, 2014).

Millî eğitimin temel ilkelerin düzenlenmesini içeren ilk önemli girişim 8 Mart 1923'te dönemin Maarif Vekili İsmail Sefa (Özler) Bey tarafından düzenlenen "Misak-ı Maarif" olarak tanımlanan genelgedir. Bu genelgede öğretimin birleştirilmesinde dikkat edilecek hususlar üzerinde durulmuştur. Millî eğitimin amaçlarını ortaya koyan diğer bir girişim Maarif Vekili Vasıf Çınar Bey'in 8 Eylül 1924'te yayınladığı genelgedir. Her iki genelgede millî eğitimin temel ilkelerini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır (Akgün ve Uluğtekin, 1989).

15 Temmuz 1923'te Ankara'da toplanan I. Heyeti İlmiye, eğitim işlerinin bütün yönleri ile ele alındığı ilk ciddi çalışma olarak kabul edilmektedir. Birinci Heyeti İlmiye toplantısında; ilköğretimin 6 yıla çıkarılması, ilköğretim 1. ve 2. sınıfların 30, diğer sınıfların en fazla 40 mevcudu olması, zorunlu eğitim yaşındaki çocukların yabancı okullara gidemeyeceği, küçük köyler için yatılı bölge okulları açılması, din dersleri öğretmenleri seçiminde bazı özellikler aranması şeklinde özetlenebilecek kararlar alınmıştır (MEB, 2001). Dönemin eğitimcilerinin katıldığı İkinci Heyet-i İlmiye toplantısında öğretim süreleri yeniden düzenlenmiştir. İlköğretimin beş yıla, ortaöğretim süresinin üç yıla indirilmesine, liselerin altı yıl olmasına, öğretmen okullarının beş yıla çıkarılmasına karar verilmiştir (Güler, 2006, s. 62).

3 Mart 1924'te kanunlaşarak yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile bütün eğitim ve öğretim kurumları Maarif Vekâleti'ne bağlanmıştır. Şeriye ve Evkaf Vekâleti veya özel vakıflar tarafından yönetilen tüm okullar Maarif Vekâleti'ne devredilmiştir. Medreseler kapatılarak Türk Eğitim Sisteminin laik bir nitelik kazanması yolunda önemli adımlar atılmıştır (Vatandaş, 2010). Cumhuriyet döneminin en önemli reformu olan Tevhid-i Tedrisat kanunu ile mektep-medrese ikiliği sona ermiş, ilk, orta ve yüksek öğrenimde ortak bir amaç birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kanun diğer eğitim reformlarının alt yapısını oluşturmuştur (Dinç, 1999). Tevhid-i Tedrisat Kanununun sisteminin demokratikleştirilmesi ve lâikliğin eyleme dönüştürülmesi olmak üzere iki temel özelliği bulunmaktadır (Çetin ve Gülseren, 2003). Bu yasa ile yenileşmeye karşı, zararlı inanç ve batıl fikirler ortadan kaldırılmıştır. Kız çocuklarının okullaşma oranı artmış, erkek çocuklarla aynı eğitim kurumlarında ve eşit şartlarda eğitim alır hale gelmişlerdir. Eğitim programları millî ve laik esaslar çerçevesinde yeniden düzenlenerek dinsel ve siyasal amaçla eğitim yasaklanmıştır. Milli bir amacı olmayan azınlık ve yabancı okulları, Milli Eğitim Bakanlığına bağlanarak denetim altına alınmıştır (Arı, 2002). Cumhuriyet döneminde askerî idadiler liseye çevrilerek, 22 Nisan 1925'te Milli Savunma Bakanlığına bağlanmıştır. 1925 ve 1926 yıllarında yabancı azınlık okullarının denetimi hızlandırılmış; bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe'yi öğrenmeleri ve Türklüğü kavramaları konusunda bir dizi tedbir alınmıştır (Ergün, 1982).

Milli Eğitim Şuralarında eğitimin bütünü ilgilendiren konular ele alınmıştır. Cumhuriyet Devri 1926-1960 yılları arasında altı Milli Eğitim Şurası yapılmıştır:

- i. Milli Eğitim Şurası (17-29 Temmuz 1939): Bu şuranın içeriğini genel olarak, yüksek öğretim konuları, okul kitapları, disiplin yönetmeliği, sınav yönetmeliği ve plan komisyonu raporu üzerinde yapılan görüşmeler oluşturmuştur.
- ii. II.Milli Eğitim Şurası (15-21 Şubat 1943): Bu şuranın gündeminde, okulların ahlak eğitiminin geliştirilmesi, bütün eğitim kurumlarında ana dili çalışmaları veriminin artırılması, Türkçülük eğitiminde tarih eğitiminin metot ve araçları yönünden incelenmesi vardı.
- iii. III.Milli Eğitim Şurası (2-10 Aralık 1946): Şuranın gündemini Ticaret Ortaokulları ve Enstitüleri program ve yönetmeliği, Kız Enstitüleri program ve yönetmeliği, aile ile okul arasında işbirliği sağlanması için gerekli önlemlerin alınması gibi konular oluşturmuştur.

- iv. VI.Milli Eğitim Şurası (22-31 Ağustos 1949): Eğitim ve öğretimde dayanılan demokratik esasların gözden geçirilmesi, Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulunun ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, İlkokul programının incelenmesi, ortaokul programı projesinin incelenmesi gibi konular görüşülmüştür.
- v. V.Milli Eğitim Şurası (5-14 Şubat 1953): Okulöncesi eğitim, korunmaya muhtaç çocuklar hakkındaki kanunun gözden geçirilmesi, ilköğretim kanunu tasarısının incelenmesi, mecburi ilköğretimin planlanması, ilköğretim programının yeniden gözden geçirilmesi, ilkokul öğretmenlerini ilgilendiren konular ve genel olarak ilköğretim sorunları hakkında görüşler şuranın gündemini oluşturmuştur.
- vi. VI. Milli Eğitim Şurası (18-23 Mart 1957): Bu şura Mesleki ve Teknik Öğretim ile halk eğitimi konularıyla meşgul olmuştur (Hesapçioğlu, 2006).

Cumhuriyet döneminde Türk eğitim sistemine yeniden biçim vermek ve eğitim reformlarını gerçekleştirmek amacıyla dünyaca tanınmış eğitimciler Türkiye'ye çağırılmıştır. 1923 yılında John Dewey, 1925 yılında Alfret Kühne, 1926 yılında Omer Buyse, 1931 yılında Albert Mache olmak üzere yabancı eğitim uzmanları ülkeye davet edilmiştir (Önk, 2015; Özkaya, 2003). Yabancı uzmanların Türk eğitimine önemli katkıları olmuş özellikle John Dewey'in hazırladığı rapor, Türkiye'yi eğitimde aşırı merkezileşme çabalarına karşı uyarması yönünden önemli bulunmaktadır. Aynı zamanda köy enstitüleri fikri konusunda da Dewey'in fikir babası olduğu ifade edilmektedir (Bilir, 2008, s. 146). Yabancı uzmanların raporları, 1925'te toplanan Üçüncü Heyet-i İlmiye'de alınan kararlarda belirleyici olmuştur (Binbaşoğlu, 1995, s. 196). Atatürk'ün eğitim politikasında üzerinde durduğu diğer bir konu ise yabancı ülkelere Türk öğrencilerin gönderilmesidir. İlk olarak 1927-1928 eğitim öğretim yılında 42 öğrenci, 1929-1930 eğitim-öğretim yılında 288 öğrenci, 1937-1938 eğitim-öğretim yılında ise 204 öğrenci çeşitli ülkelere gönderilmiştir (Demirtaş, 2008).

Atatürk'ün eğitim politikası, herkese okuma-yazmayı öğretmek, yeni kuşakları bilimsel bilgilerle donatmak, toplumda demokratik tutumu egemen kılmak ve Türk milletini çağdaş medeniyet seviyesinin üzerine çıkarmak amaçlarıyla şekillenmiştir (İnan, 1981). Bu dönemde okul dışındaki nüfusun da yetiştirilmesi için okuma yazma öğretmeyi hedefleyen bir eğitim seferberliği başlatılmıştır. Atatürk, 9 Ağustos 1928'de Sarayburnu'nda yapmış olduğu konuşmasında: *“Arkadaşlar, bizim ahenkdâr, zengin lisanımız yeni Türk harfleri ile kendini gösterecektir. Asırlardan beri kafalarımızı demir çerçeve içinde bulundurarak, anlaşılmayan ve anlayamadığımız işaretlerden kendimizi kurtarmak, bunu anlamak mecburiyetindediniz. Anladığınız âsarına yakın zamanda bütün kâinat şahid olacaktır. Buna katiyetle eminim”* demiştir. Bu konuşmanın ardından harf inkılabı ile ilgili seferberlik başlamıştır (Tak, 2007). Eğitimi yaygınlaştırmak, okuma yazmayı kolaylaştırmak, ülkeyi köyü ve şehri ile topyekun olarak eğitim seferberliğinin içerisine dahil etmek, Türk milletinin eğitim ve kültür düzeyini yükseltmek, çağdaş uygarlığa yönelmek amacıyla 1 Kasım 1928 yılında harf inkılabı gerçekleştirilmiştir. Latin esasına dayalı, yeni Türk Alfabesinin kabulü, üzerinde uzun yıllardır tartışılabilen alfabe sorununu kökünden çözmüştür (Tongul, 2004). Yeni Türk harflerinin kabulü ile okuma yazma bilenlerin sayısı çoğalmıştır. 1929 yılında Ortaöğretim kurumlarından Arapça ve Farsça dersleri kaldırılmıştır. Yeni harflerin halk tarafından kolay ve çabuk okunmasını sağlamak amacıyla “Millet Mektepleri” açılmış; hem yeni alfabe öğretilmeye çalışılmış hem de hayata dair bilgiler verilmiştir (Baran, 2005). Alfabe

devriminden sonra Türk dilini sevdirmek ve yaymak amacıyla Atatürk, 12 Temmuz 1932’de Türk Dili Tetkik Cemiyeti’ni kurdu. 1932, 1934 ve 1936 yıllarında yapılan üç kurultayda kurumun yönetim organları seçilmiş ve dil politikaları belirlenmiştir. 1936 yılında yapılan kurultayda cemiyetin adı Türk Dil Kurumu olmuştur (Gündüz ve Fırat, 2014). Türk Dil Kurumu (Türk Dili Tetkik Cemiyeti) ile Türkçe’nin gelişme olanağı sağlanmıştır (Öztoprak, 1999).

Türkiye’de 1930-1940 yılları arasında modern eğitimin geliştirilmesi için yeni denemelere girişilmiştir. Bunun en somut örneklerinden birisi 1940 yılında başlatılan Köy Enstitüleri denemesidir (Gülbahar, 2006, s. 227). 1938 yılı sonlarında Milli Eğitim Bakanlığı’na atanan Hasan Âli Yücel önce 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu’nu sonra da 4274 sayılı Köy Enstitüleri ve Köy Okulları Teşkilat Kanunu’nun çıkarılmasında rol oynamıştır. Bu kanunlarla birlikte eğitim yönetimi yeniden biçimlendirilmiştir. Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940’da 3803 sayılı yasa ile açılmış; 19 Haziran 1942 tarihli ve 4274 sayılı yasa ile örgütlenmesini sağlayarak, köy eğitim politikası güvenceye alınmıştır (Toprak, 2008). Köy enstitüleri toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik değişim ve gelişim sürecinde önemli bir misyon üstlenmiştir (Eskicumalı, 2001). Köy Enstitüleri çalışmalarıyla kuruluş amaçlarının çok üstünde bir başarı göstermiş ve ilerici bir kuşağın yetişmesini sağlamıştır. Köy Enstitülerinde yetişen düşünürler, yazarlar toplumda ufuk açan bir rol oynamışlardır (Çavdar, 1999).

Cumhuriyet döneminde kadın eğitime önem verilmiştir. Bu dönemde karma eğitime geçilmiştir. Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen en önemli dönüşümlerden biri kadınların eğitim yoluyla meslek edinip toplum yaşamına katılması olmuştur (Topçuoğlu, 2008, s. 54-64). Cumhuriyet döneminde genel olarak din eğitimi veren okullar kapatılmış, kadın-erkek eğitimi Türk eğitiminin vazgeçilmez öğelerinden biri olmuş, ilköğretim mecburî ve her çeşit öğretim ücretsiz hale getirilmiştir. Okur-yazar oranı yüzde on üçlerden yüzde doksanlara kadar yükselmiştir. Demokrasinin temeli atılmış, okur yazar oranı artırılmış, üniversitelerin bağımsız olması sağlanmıştır. Cumhuriyet döneminde modern eğitim ilkeleri hayata geçirilmiştir (Özkaya, 2003). Halk Evleri ve Türk Ocakları gibi kültürel kurumlarla yetişkin eğitimi sağlanmıştır. 1932’de açılan Halkevlerinin faaliyet alanı dokuz bölüme ayrılmıştır: Dil-edebiyat-tarih, güzel sanatlar, temsil, spor, sosyal yardım, halk dershaneleri ve kursları, kütüphane ve yayın, köycülük, müze ve tarih. Halkevleri, Atatürk’ün halkçılık ilkesinin eğitime uygulanması olarak değerlendirilebilir (Toprak, 2008). Halkevleri 1951 yılında 5830 sayılı kanunla kapatılmıştır (Vatandaş, 2010).

Cumhuriyet döneminin eğitimsel ve kültürel dönüşümler açısından temel özellikler şu şekilde özetlenebilir:

1. Dönemin siyasal, ekonomik, hukukî, kültürel değişmelerinin gerçekleştirilebilmesi için eğitimin oynayabileceği rol her zamankinden fazla anlaşılmış, özellikle halk eğitime önem verilmiştir.
2. Atatürk, bizzat kendisi “Başöğretmen” unvanı ile kitlelerin eğitim düzeyinin yükselmesi için büyük çaba harcamıştır. Eğitimcilere çok değerli bir manevi destek sağlamıştır.
3. Tevhid-i Tedrisat ile eğitimin milli olması için önemli bir adım atılmıştır.
4. Latin harfleri kabul edilmiştir.

5. Kadın eğitimine önem verilmiş, karma eğitim gerçekleştirilmiştir.
6. Eğitim laikleştirilmiş ve demokratikleştirilmiştir.
7. Tarih ve dil konularında milli bir hedefe yönelme başlamıştır.
8. Atatürk ilkelerine bağlı laik bir insan tipi yetiştirmek eğitimin hedeflerinden biri olmuştur (Akyüz, 2006, s. 248-249).

Sonuç ve Öneriler

Cumhuriyet dönemi (1923-1945) eğitim politikaları değerlendirildiğinde yeni rejimin köklü bir değişim süreci başlattığı, toplumun bir bütün olarak eğitime çalışıldığı, eğitimin millî değerlerle donatılarak kimlik kazanma mücadelesi verildiği görülmektedir. Bu dönem eğitim reformları büyük ölçüde Atatürk'ün çağdaş eğitim anlayışının izlerini taşımaktadır. Maarif kongresinde Atatürk'ün 'Millî Maarifi' açıklaması ve yaptığı konuşmalar eğitim tarihi açısından büyük önem taşımaktadır.

Cumhuriyet'in kurulmasıyla eğitim anlayışında büyük dönüşümler yaşanmıştır. Yeni eğitim politikaları belirlenmeye çalışılmış, eğitimin niteliğini geliştirmeye yönelik Heyet-i İlmîye ve Eğitim Şûrası adı altında eğitim toplantıları yapılmıştır. Tevhid-i Tedrisat kanunu ile eğitimde birlik sağlanmış; eğitim sisteminin laikleştirilmesine yönelik uygulamalar hayata geçirilmeye çalışılmıştır. Eğitimle ilgili kongreler yapılmış, yurt dışından uzmanlar getirilmiş, Avrupa ülkelerine öğrenciler gönderilmiştir. Hiç bir ayırım yapılmadan eğitimin tüm halka sunulması, halkın cehaletten kurtarılması, okur yazar oranını artırmak, eğitimi Cumhuriyet'in dayandığı temel niteliklere uygun hale getirme yönünde gayret gösterilmiştir.

Millileşme sürecinde yer alan önemli reformlardan biri olan yeni harflerin kabulü ve ardından kurulan millet mektepleriyle ülke genelinde eğitim seferberliği başlatılmıştır. Türkçe'nin yabancı dillerin sarmalından kurtarılması amacıyla Türk Dil Kurumu kurulmuştur. Okul ve öğretmen ihtiyacını karşılamak, ilköğretimi yurt sathına yaymak amacıyla Köy Enstitüleri kurulmuştur. Köy Enstitüleri sadece eğitim alanında değil, toplumsal yaşamın her alanında Türk milletini ileriye taşımıştır.

Yapılan reformlar değerlendirildiğinde modern Türk Devleti'nin doğuşunu simgeleyen Cumhuriyet Döneminde eğitim sisteminin bilimsel anlayışlar doğrultusunda düzenlemeye çalışıldığı görülmektedir. Eğitim uygulamaları Cumhuriyet'in temel ilkeleriyle uyumlu hale getirilmeye çalışılarak, milli, laik, çağdaş, bilimsel, karma bir anlayışla yeniden yapılandırılmıştır. Eğitimin ülkenin her yerine, her yaşta bireye ulaşacak şekilde revize etmek ön planda olmuştur. Cumhuriyet'in ilke ve inkılaplarını içselleştirmiş, laik, milli değer ve tarihini bilen, ülkesinin gelişimine katkıda bulunan vatandaş yetiştirme politikaları hayata geçirilmiştir. Başta Atatürk olmak üzere Cumhuriyet'in kurucu kadrosu modern eğitim dinamiklerini yaratmış ve geliştirmiştir.

Atatürk'ün büyük ümitlerle ve coşkularla başlattığı eğitim seferberliği ve cehalete karşı mücadelede milli, modern, çağdaş eğitim kurumlarının tesisi için yapılan uygulamalar günümüze ve geleceğe ışık tutmaktadır. Bu dönem politikaları Türk eğitim sisteminin karşı karşıya kaldığı sorunların tespiti ve çözüm önerilerinin geliştirilebilmesi için eğitim planlayıcıları ve yöneticilerine yol göstermektedir. 21. Yüzyılda Türk eğitim sisteminin yeniden yapılanmaya ihtiyacı bulunmaktadır. Cumhuriyet döneminde Türk toplumunun özgün bir eğitim sistemi tasarlayarak yaşadığı köklü değişim, günümüzde milli ve evrenseli

kucaklayacak yaklaşımla yeni bir eğitim paradigması geliştirebileceğinin en büyük göstergesidir.

KAYNAKÇA

- Acun, F. (2006). Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitimin hedefi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~facun/Cumhuriyetin_ilk_yillarinda.pdf adresinden erişilmiştir.
- Adem, M. (2000). *Atatürkçü düşünce ışığında eğitim politikamız*. İstanbul: Yeni Gün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık.
- Akgün, S., & Uluğtekin, M. (1989). Misak-ı Maarif. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 1(03).
- Akyüz, Y. (1992). Atatürk'ün eğitim düşüncesinin kökenleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 4.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa.
- Akyüz, Y. (2006). Eğitimin tarihsel gelişimi. Ş.Şule Erçetin, N. Tozlu (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde. Ankara: Mikro.
- Arı, A.(2002). Tevhidi tedrisat ve laik eğitim. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2).
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem.
- Baran, T. A. (2010). Atatürk'ün eğitim düşüncesi. M. A. Parlak (Ed.). *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu* içinde. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Bilir, P. (2008). Yeni beden eğitimi öğretim programı ve köy enstitülerinde beden eğitimi derslerinin yapılandırmacı öğretim açısından değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 145-150.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi*. İstanbul: MEB.
- Budak, Ş. (2003). Atatürk'ün eğitim felsefesi ve geliştirdiği eğitim sisteminin değiştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 16-17. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/budak.htm sayfasından erişilmiştir.
- Çavdar, T. (1999). *Türkiye'nin demokrasi tarihi 1839-1950*. Ankara: İmge.
- Çetin, K., & Gülseren, H. Ö. (2003). Cumhuriyet dönemi eğitim stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 1-20.
- Demirtaş, B. (2008). Atatürk döneminde eğitim alanında yaşanan gelişmeler. *Gazi Akademik Bakış*, (02), 155-176.
- Dinç, S. (1999). *Cumhuriyet döneminde yapılan milli eğitim şuraları ve alınan kararların uygulamaları (1923-1960)*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.

- Ergün, M. (1982). *Atatürk devri Türk eğitimi*. Ankara: Ankara D.T.C. Fakültesi Yayınları.
- Ergün, M. (2008). Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (12), 321-348.
- Eskicumalı, A. (2001). Eğitim ve sosyal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1).
- Göksel, B. (1985). Atatürk'ün eğitim hakkındaki görüşleri ve Misak-ı Maarif. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, (3).
- Gülbahar, G. (2006). *Cumhuriyet dönemi (1920-1950) Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Güler, A. (2006). Cumhuriyet döneminde başlangıçtan günümüze eğitim sürecinin tarihi gelişimi. M. Hesapçioğlu, A. Durmuş (Ed.), *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi* içinde (s. 62). Ankara: Nobel.
- Gündüz, Ö., & Fırat, İ. (2014). Dil devriminin gerçekleşmesinde Türk dil kurumunun rolü. *Journal of International Social Research*, 7(34).
- Gürüz, K. (2008). Yirmi birinci yüzyılın başında Türk milli eğitim sistemi. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları
- Hesapçioğlu, M. (2006). Cumhuriyet döneminde Türkiye'de eğitim planlaması çalışmaları: Bir değerlendirme. M. Hesapçioğlu, A. Durmuş (Ed.), *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi* içinde (s. 110-111). Ankara: Nobel.
- İnan, Rauf. (1981). Cumhuriyetin ilk on yılında eğitimimizin durumu ve belirgin özellikleri. *Atatürk ve Eğitim*. Ankara: TED.
- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi'nin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8).
- Karal, E. Z. (1974). *Türkiye cumhuriyeti tarihi (1918-1965)*. Ankara: Maarif Basımevi.
- Kocatürk, U. (2007). *Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- MEB. (2001). *2002 Yılı Başında Milli Eğitim*. Ankara: MEB.
- Okur, M. (2005). Türkiye'de milli ve modern bir eğitim sistemi oluşturma çabaları (1920-1928).
- Önk, M. (2015). Atatürk dönemi eğitim sistemi gelişmelere bir bakış. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 37, 511-530.
- Öz, A. (2014). Heyet-i İlmiye Toplantıları ve milli eğitim şuralarında din eğitimi. *Journal of Faculty of Theology, Sakarya University/Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(29).
- Öztoprak, S. (1999). Atatürk dönemi kadın eğitimi. Yüksek Lisans Tezi, *Yıldız Teknik Üniv. Sosyal Bilimler Enst.*

- Özkaya, Y. (2003). Cumhuriyetin İlanı ve Rejim Olarak Eğitime Katkıları. *Erdem*, 11(31), 197-207.
- TBMM, (1923). Atatürk'ün Türkiye Büyük Millet Meclisinin 1.Dönem 4. Yasama yılını açış konuşmaları. https://www.tbmm.gov.tr/tarihce/ataturk_konusma/1d4yy.htm adresinden erişilmiştir.
- Tongul, N. (2004). Türk harf inkılâbı. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 9(33).
- Tak, İ. (2007). Atatürk dönemi eğitim politikasının cumhuriyetçi karakteri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 120-135.
- Tezcan, M. (1992). Atatürk'ün eğitim anlayışına felsefi ve sosyolojik bir yaklaşım. *Atatürkçü Düşünce*, 721-758.
- Topçuoğlu, H. (2008). "10. Yıl, 10. Sınıf", *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (40. Yıl Özel Sayı), 54-64.
- Toprak, G. N. (2008). *Cumhuriyetin ilk döneminde Türk eğitim sistemi ve köy enstitüleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Vatandaş, C. (2010). Cumhuriyetin ilk yıllarında bir toplumsal değişim aracı olarak eğitimin modernleştirilmesi. *Sosyoloji Konferansları*, (42), 41-62.

Ege Üniversitesi Periferik Yüksekokul ve Meslek Yüksekokullarındaki Öğrencilerin Ortak Zorunlu İngilizce Derslerinde Uygulanan Uzaktan Eğitimle Öğretime Dair Görüşleri ve Öğrenme Kaygı Düzeyleri

İlkay Gökçe¹⁷, Ali Aksu¹⁸

Özet

Bu çalışmada, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim görevlileri tarafından yürütülen Ortak Zorunlu Yabancı Dil 1 ve Yabancı Dil 2 derslerinin periferik bölgelerdeki, yani kampüs dışındaki meslek yüksekokullarında uzaktan eğitim yöntemi ile öğretilmesine dayalı olarak, bu dersleri bu yöntemle alacak olan öğrencilerin uzaktan eğitim ile öğretime yönelik görüşleri ve öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerinin saptanması amaçlanmıştır. Çalışmada Yıldırım vd (2014) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri Ölçeği” ile uzaktan eğitim algıları ve Spielberg (1970) tarafından geliştirilen ve Öner ve Le Compte (1998) tarafından Türkçe’ye çevrilen “Sürekli Kaygı Ölçeği” ile de öğrencilerin kaygı düzeyleri belirlenmiştir. Ölçekler tüm periferik bölgelerdeki yüksekokul ve meslek yüksekokullarında eğitim alacak olan yaklaşık 995 öğrencinin tamamına uygulanmıştır, ancak 293 yanıt alınabilmiştir. Araştırmada tüm evrene ulaşılmaya çalışıldığı için, bir sayım araştırması olarak adlandırılmıştır. Öğrencileri uzaktan eğitime yönelik görüşleri ve kaygı düzeyleri cinsiyet, bölüm ve bilgisayar sahibi olup olmamaları değişkenleri açısından incelenmiş ve uzaktan eğitime yönelik görüşleri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Veri çözümlemesinde, t-test, tek yönlü ANOVA ve Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, uzaktan eğitime yönelik görüşler çerçevesinde, cinsiyet ve bilgisayar sahibi olup olmama değişkenlerinde, ve bölüm değişkeni açısından ise, sadece, Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşler Ölçeğinin, “Kişisel Uygunluk” alt boyutunda «Bilgisayar-Teknik» bölümü öğrencilerinin lehine anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Kaygı düzeyleri açısından ise, cinsiyet ve bilgisayar sahibi olup olmama değişkenlerinde anlamlı farklılık saptanmışken, bölüm değişkeninde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin uzaktan öğretim yoluyla eğitime ilişkin görüşleri ile kaygı düzeyleri arasındaki negatif ve anlamlı ilişki olduğuna işaret eden korelasyon analizi sonuçları, «kaygı düzeyi arttıkça uzaktan eğitime ilişkin görüşlerin olumsuz yönde etkilendiğini» gösterir niteliktedir

Anahtar sözcükler: uzaktan eğitim, web tabanlı eğitim, ortak zorunlu yabancı dil dersleri, kaygı

Abstract

In this research study, it has been targeted to reveal the views of students at schools and vocational schools in peripheral regions that are far from the main campus, on learning Foreign Languages 1 and 2 via online education methods and their continuous anxiety level. “The Scale of Student Views on Online Education” developed by Yıldırım et al (2014) and “State-Trait Anxiety Scale” developed by Spielberg (1970) and adapted to Turkish and standardized by Öner and Le Compte (1998) have been used. As all students taking Foreign Languages 1 and 2 in peripheral

¹⁷ Öğr.Gör. , Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Bölümü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, gokceilkayizmir@gmail.com

¹⁸ Prof.Dr. , Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Bölümü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, aksualideu@gmail.com

schools of Ege University have took part in the study, the study has been done as census study. Approximately 1,600 students have responded the scales. Views of the students on learning Foreign Languages 1 and 2 via online education and their anxiety level have been evaluated in terms of the gender and departments of the students as well as whether they own a personal computer or not. In addition, it has been analyzed if there is a significant relationship between students' views on learning Foreign Languages 1 and 2 via online education and their anxiety level. T-test, one-way ANOVA and Spearman Correlation Test have been used to analyzed the data gathered. The results display that there is a significant difference in gender and having a personal computer or not in terms of views of students towards online education. About the "department" variable, there is a significant difference only in "personal relevance" sub dimension of the scale. In the aspect of "anxiety level", there is a significant difference in geder and having a personal computer or not, however, there is no difference in terms of department variable. Lastly, it has been found out that, there is a negative correlation between the views of students towards online education and their anxiety levels.

Keywords: *online education, web-based education, foreign languages, anxiety*

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil öğretimi ülkemizde üzerinde önemle durulan konulardan bir tanesidir. Gerek lisans düzeyinde yapılan araştırmalarda, gerekse lisansüstü çalışmalarda yabancı dil bilgisi gereksinim duyulan bir etkidir. Dolayısıyla, Yükseköğretim Kurulu yabancı dil öğretimini "Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasına Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik, 2016" çerçevesinde ele almış ve bu yönetmelikte gerek zorunlu hazırlık eğitimine gerekse bölümlerdeki ortak zorunlu yabancı dil derslerine gönderme yapmıştır.

2018-2019 Öğretim yılında Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve Eğitim Fakültesi Uzaktan Eğitim Merkezi işbirliğiyle, periferik bölgelerdeki meslek yüksekokullarındaki Ortak zorunlu yabancı dil derslerinin uzaktan eğitim ile öğretilmesi kararlaştırılmış ve uygulama başlatılmıştır. Kampüs içindeki yüksekokullar ve meslek yüksekokullarında ise yüz yüze öğretim devam etmektedir.

Ortak zorunlu yabancı dil derslerinin uzaktan eğitim ile öğretilmesi ilk defa deneyimlendiği için, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ve dersteki kaygı düzeyleri, bu yöntemin devam etmesi, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması konularının planlama ve karar verme süreçlerinde önemli rol oynamaktadır.

Uzaktan eğitimin, öğretmenin ve öğrencinin derse karşı tutumu ve başarısı ile doğrudan ilişkili olan öğretmen liderliğine ve öz-yeterlik algısına etki edebileceği düşünülmüş ve Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda 2018-2019 öğretim yılında başlatılmış olan uzaktan eğitim sisteminin iyileştirilmesi, geliştirilmesi, yaygınlaştırılması sürecinde bu çalışmanın sonuçlarının önemli rol oynayabileceği öngörülmüştür.

Uzaktan Eğitim Kavramı

Son yıllarda sıklıkla sözü edilen ve pek çok eğitim kurumunda uygulanmaya başlanan "uzaktan eğitim" internet bağlantısı yoluyla, senkron ya da asenkron olarak uygulanabilmektedir. Sakarya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (2018) tarafından tanımı yapılan uzaktan eğitimde öğrenciler teknoloji olanakları ile sanal bir derslik ortamında karşılıklı iletişime geçmek suretiyle planlanmış olan programların öğretilmesi

şeklindedir. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi (2018) ise uzaktan öğretimi yıllardır devam eden geleneksel öğretim yönteminden farklı olarak, okulda bulunmalarına gereksinim olmaksızın bilgisayar aracılığı ile dersleri sanal ortamda, canlı ve etkileşimsel biçimde işledikleri; kaydedilen derslerin yeniden izlenebileceği öğretim sistemi olarak tanımlamaktadır.

Kaygı ve Öğrenme

Kaygı çoğunlukla insanları karamsarlığa iter, olumsuz senaryolar kurmalarına yol açar, çaresizlik hissettirir ve fiziksel sıkıntılara da yol açabilir. Buna ek olarak, kaygılı insan kendisini yeteneksiz ve yetersiz hissedeceği için başarısız olma eğiliminde olabilir (Geçtan, 2017). Bacanlı'ya göre (2005), kaygı öğrenme düzeyini direkt etkileyen faktörlerden birisidir ve özellikle, eğer kaygı düzeyi çok düşük ya da çok yüksekse öğrenme eylemi güçleşirken, orta düzeyde ise öğrenme kolaylaşabilmektedir. Kaygının normalin çok üzerinde olması ile öğrenciler yoğun heyecan ve panik yaşayabilirler ve öğrenme olumsuz etkilenebilir ya da tam aksine, kaygının hiç olmaması ya da çok düşük olması tembellik ve isteksizlikle sonuçlanarak öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir (Bacanlı, 2005).

Uzaktan Eğitim ve Kaygı

Uzaktan eğitim ve kaygı arasındaki bağlantı, daha çok “bilgisayar kullanma kaygısı” olarak adlandırılan bir kavramdan yola çıkılarak kurulmaktadır. Chau vd (1999, akt., Namlu ve Ceyhan, 2003), bilgisayar kaygısını, “bilgisayarı kullanmak gereği oluşan ortamlarda, ya da kullanılması esnasında bilgisayar korkusunun oluşması” olarak tanımlamışlardır. Namlu ve Ceyhan (2003), araştırmalarında, bilgisayar kaygısının cinsiyet, kişilik özellikleri, bilgisayar kullanmaya başlama yaşı, bilgisayar kullanma sıklığı, bilgisayarlı ders saatleri ve bilgisayar sahibi olup olmaması gibi değişkenler tarafından etkilendiğini belirtmişlerdir.

1.2. Problem Cümlesi

Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda, Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II derslerinin uzaktan eğitim yolu ile alan öğrencilerin uzaktan eğitimle öğretime yönelik öğrenci görüşleri ve kaygı düzeyleri nedir? Bu görüşler ve kaygı düzeyleri bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Öğrencilerin uzaktan eğitimle öğretime yönelik öğrenci görüşleri ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda, Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II derslerini uzaktan eğitim yolu ile alan öğrencilerin uzaktan eğitimle öğretime yönelik görüşleri nelerdir?
2. Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda, Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II derslerini uzaktan eğitim yolu ile alan öğrencilerin kaygı düzeyleri nedir?
3. Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda, Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II derslerini uzaktan eğitim yolu ile alan öğrencilerin uzaktan eğitimle öğretime yönelik görüşleri öğrencilerin
 - a. cinsiyetlerine,
 - b. bölümlerine ve

- c. bilgisayar sahibi olup olmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda, Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II derslerini uzaktan eğitim yolu ile alan öğrencilerin kaygı düzeyleri öğrencilerin
- cinsiyetlerine,
 - bölgelerine ve
 - bilgisayar sahibi olup olmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda, Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II derslerini uzaktan eğitim yolu ile alan öğrencilerin uzaktan eğitimle öğretime yönelik görüşleri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Çalışmanın Önemi

Bu araştırmanın amacı, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim görevlileri tarafından yürütülen Ortak Zorunlu Yabancı Dil 1 ve Yabancı Dil 2 derslerinin periferik bölgelerdeki, yani kampüs dışındaki yüksekokul ve meslek yüksekokullarında uzaktan eğitim yöntemi ile öğretilmesine dayalı olarak, bu dersleri bu yöntemle alacak olan öğrencilerin uzaktan eğitim ile öğretime dair algıları ve öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerinin saptanmasıdır. YÖK tarafından “ortak zorunlu” olarak nitelendirilen Yabancı Dil 1 ve 2 dersleri, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda, gerek öğretim görevlisi sayısındaki yetersizlik, gerek ders yükü fazlalığı, gerekse bu derslerin farklı binalarda verilmesi gereğinin doğurduğu zaman ve enerji kaybı nedeniyle öncelikle periferik bölgelerdeki, yani kampüs dışındaki yüksekokul ve meslek yüksekokullarında başlatılan uzaktan eğitim ile öğretimin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi ve kaygı düzeylerinin tespit edilmesi önemli görülmektedir. Uzaktan eğitimle öğretime dair görüşler ve kaygı düzeylerinin cinsiyet, yaş, bölüm ve bilgisayar sahibi olup olmamakla ilintisinin ve uzaktan eğitimle öğretime dair görüşler ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin irdelenip değerlendirilmesinin ardından programın güçlü yanlarının sürdürülmesi ve iyileşmeye açık yanlarının iyileştirilmesi yönünde adımlar atılması hedeflerini içermesi açısından, bu araştırma ve sonuçları kurum açısından önem taşımaktadır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçlarının özellikleri ve geçerlik, güvenilirlik çalışmalarının sonucu; ölççeklerin uygulanması, uygulama sonucunda elde edilecek bulguların istatistiksel çözümlenmesinde kullanılan yöntemler yer almaktadır. Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde yapılan bir araştırmadır..

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Ortak zorunlu yabancı dil derslerini uzaktan eğitim yoluyla alan 955 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada tüm evrene ulaşılması dolayısıyla, bir sayım araştırması yapılması hedeflenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde veri toplama araçları ve kullanım yerlerine ilişkin bilgiler verilmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler

Formu”, Yıldırım ve diğeri (2014) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri Ölçeği” ile Spielberger tarafından geliştirilen ve Öner ve Le Compte (1998) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sürekli Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen veriler olgusal ve yargısal türde verilerdir. Gerçeklere dayalı, kişisel yorum gerektirmeyen ve değişme olasılıkları zayıf fakat zamana ve koşullara bağlı olarak değişimleri mümkün; cinsiyet, bölüm, bilgisayar sahibi olma gibi nitelikleri belirleyen bilgiler olgusal verilerdir. İnsanların düşünce ve tutumlarına dayalı olarak oluşan, gelişen karar niteliğindeki bilgiler ise yargısal verilerdir (Karasar, 2015) ve bu araştırmada, uzaktan eğitimle öğretime yönelik görüşler ile kaygı düzeyleri bu gruba girmektedir.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından düzenlenen ve çalışanların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik oluşturulan bir formdur. Kişisel bilgi formunda; cinsiyet, bölüm ve bilgisayar sahibi olup olmamak ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Kişisel bilgi formu, araştırmada elde edilmek istenen bilginin demografik değişkenlere uygun olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koyma özelliğidir. Formda formun nasıl doldurulması gerektiği ile ilgili kısa bir açıklama yer almaktadır. Araştırmanın güvenilirliği, öğrencilerin soruları içten yanıtları için veri toplanan kişilerden isim alınmamıştır.

2.2.2. Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri Ölçeği

Yıldırım vd (2014) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri Ölçeği” faktör analizi sonucunda 4 faktör ve 18 maddeden meydana gelen bir ölçek ortaya çıkarılmıştır.

2.2.3. Sürekli Kaygı Envanteri

Spielberger vd (1970), Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterini, durumluluk ve sürekli kaygı düzeyini ayrı ayrı tespit etmek amacıyla geliştirmiştir. Sürekli Kaygı Envanteri, daha sonra, Öner ve Le Compte (1998) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yirmi maddeden oluşan Sürekli Kaygı Envanterinde yanıtlar, ölçek maddelerinde betimlenen duygu ya da davranışların sıklık derecesine göre (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) çok zaman ve (4) her zaman seçeneklerinden meydana gelmiştir (Öner ve Le Compte, 1998).

2.4. Verilerin Analizi

Veriler çözümlenirken SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar frekans, ortalama değer ve standart sapma ile; demografik sorulardan elde edilen yanıtlar ise yüzde ve frekans dağılımları ile sunulmuştur.

Ölçeklere, öğrenciler tarafından verilen yanıtlara göre elde ettikleri puanların cinsiyet ve bilgisayar sahibi olup olmama özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için t-testi kullanılmıştır. Elde edilen puanların bölümlere göre farklılık gösterip göstermediği ise One-Way ANOVA ile test edilmiş. Yabancı Dil 1 ve 2 derslerinin uzaktan eğitim yoluyla öğretim yöntemiyle öğretilmesine yönelik öğrenci görüşleri ile öğrencilerin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman Korelasyon Testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, yalnızca anlamlı fark yaratan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik tablolar sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin Uzaktan Öğretimle Eğitime Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğini Betimleyen T-testi Analizi

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Sd	t	P
Kişisel Uygunluk	Kadın	101	2.76	1.13	-3.17	.002
	Erkek	192	3.21	1.16		
Etkililik	Kadın	101	2.34	1.17	-2.63	.009
	Erkek	192	2.74	1.24		
Öğreticilik	Kadın	101	2.44	.47	-3.48	.001
	Erkek	192	2.69	.68		
Yatkınlık	Kadın	101	2.51	1.08	-.77	.439
	Erkek	192	2.61	.91		
Toplam	Kadın	101	2.53	.79	-3.3	.001
	Erkek	192	2.87	.82		

Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini ifade eden Tablo 1'e göre, kadınlar ve erkeklerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinde, gerek genel ölçek boyutunda gerekse alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Uzaktan Öğretimle Eğitime Yönelik Görüşlerinin Bilgisayar Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğini Betimleyen T-testi Analizi

	Bilgisayar	N	\bar{x}	Sd	t	P
Kişisel Uygunluk	Var	114	3.65	1.05	7.52	.000
	Yok	179	2.68	1.08		
Etkililik	Var	114	3.28	1.12	8.42	.000
	Yok	179	2.17	1.09		
Öğreticilik	Var	114	2.81	.65	4.69	.000
	Yok	179	2.48	.53		
Yatkınlık	Var	114	2.73	1.01	2.26	.024
	Yok	179	2.47	.93		
Toplam	Var	114	3.21	.76	8.37	.000
	Yok	179	2.46	.73		

Tablo 2, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinde bilgisayar sahibi olup olmamalarının anlamlı fark yaratıp yaratmadığına dair yapıla t-testi analizi veri sonuçlarını gözler önüne sermekte ve bu sonuçlar, ölçeğin bütününde ve dört alt boyutunda, bilgisayar sahibi olan öğrencilerin, olmayanlara kıyasla daha olumlu görüşlere ve bu farkın anlamlı olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin Uzaktan Öğretimle Eğitime Yönelik Görüşlerinin Bölüm Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğini Betimleyen Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar	Bölüm	N	\bar{x}	Var. K.	KT	Ss	KO	F	p
Kişisel Uygunluk	Turizm	100	2.83	Gruplar Arası	18.31	1.19	9.15		
	Tarım-Sağlık	85	2.91	Gruplar İçi	383.39	1.19	1.32		
	Bilgisayar-Teknik	108	3.38			1.07			
	Toplam	293	3.06		401.70	1.17		6.92	.001*
Etkililik	Turizm	100	2.60	Gruplar Arası	8.74	1.16	4.37		
	Tarım-Sağlık	85	2.36	Gruplar İçi	434.07	1.24	1.49		
	Bilgisayar-Teknik	108	2.79			1.25			
	Toplam	293	2.60		442.82	1.23		2.92	.055
Öğreticilik	Turizm	100	2.65	Gruplar Arası	.57	.60	.129		
	Tarım-Sağlık	85	2.57	Gruplar İçi	107.25	.67	.370		
	Bilgisayar-Teknik	108	2.59			.54			
	Toplam	293	2.61		107.51	.60		.34	.70
Yatkınlık	Turizm	100	2.64	Gruplar Arası	1.67	.89	.83		
	Tarım-Sağlık	85	2.46	Gruplar İçi	276.63	1.11	.95		
	Bilgisayar-Teknik	108	2.61			.93			
	Toplam	293	2.57		278.30	.97		.87	.41
Toplam	Turizm	100	2.69	Gruplar Arası	4.90	.83	2.45		
	Tarım-Sağlık	85	2.61	Gruplar İçi	196.46	.81	.67		
	Bilgisayar-Teknik	108	2.91			.82			
	Toplam	293	2.75		201.37	.83		3.62	.028

Öğrencilerin bölümlerine göre uzaktan öğretimle eğitime yönelik görüşleri arasında fark olup olmadığının anlaşılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sadece, Kişisel Uygunluk alt boyutunda «Bilgisayar-Teknik» bölümü öğrencilerinin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğini Betimleyen T-testi Analizi

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Sd	t	P
Durumsal Kaygı	Kadın	101	2.37	.54	3.06	.002*
	Erkek	192	2.15	.58		
Sürekli Kaygı	Kadın	101	2.38	.46	4.55	.000*
	Erkek	192	2.12	.46		
Toplam	Kadın	101	2.37	.42	4.12	.000*
	Erkek	192	2.14	.48		

*,005 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin kaygı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmış olan t-testi analizi sonuçları, Tablo 3'te de göze çarptığı üzere, erkek öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin kadın öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu gözler önüne sermektedir.

Tablo 4: Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Bilgisayar Sahibi Olup Olmama Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğini Betimleyen T-testi Analizi

	Bilgisayar	N	\bar{x}	Sd	t	P
Durumsal Kaygı	Var	114	1.92	.50	-8.10	.000*
	Yok	179	2.42	.52		
Sürekli Kaygı	Var	114	1.93	.42	-8.91	.000*
	Yok	179	2.39	.42		
Toplam	Var	114	1.92	.41	-9.56	.000*
	Yok	179	2.40	.42		

*,005 düzeyinde anlamlı

Tablo 4, bilgisayar sahibi olmayan öğrencilerin kaygı düzeylerinin, bilgisayar sahibi olanlara nazaran anlamlı derecede yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 5: Öğrencilerin Uzaktan Öğretim Yoluyla Eğitime İlişkin Görüşleri İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Matrisi

	Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşler	Kişisel Uygunluk	Etkililik	Öğreticilik	Yatkınlık	Kaygı Düzeyi	Durumsal Kaygı	Sürekli Kaygı
Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşler	1					-.084**	-.444**	-.435**
Kişisel Uygunluk		1				-.456**	-.410**	-.420**
Etkililik			1			-.498**	-.476**	-.426**
Öğreticilik				1		-.364**	-.322**	-.343**
Yatkınlık					1	-.025	-.016	-.031

Kaygı Düzeyi	-0.084**	-.456**	-.498**	-.025	1
Durumsal Kaygı	-.444**	-.410**	-.476**	-.016	1
Sürekli Kaygı	-.435**	-.420**	-.426**	-.031	1

**P< .01

Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının saptanabilmesi için, Spearman Korelasyon Testi kullanılmış ve bulgular, öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı negatif ilişki olduğunu göstermektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Uzaktan eğitimle öğretime yönelik öğrenci görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklıdır ve erkekler uzaktan eğitimle öğretime yönelik kadınlara kıyasla daha olumlu görüşlere sahiptir. (González-Gómez vd., 2012, Peebles, 2014) tarafından da erkeklerin daha olumlu görüşlere sahip olduğu saptanmıştır ve bu sonuç erkeklere yüklenen sorumluluk, teknik işlerde onlardan beklentinin yüksek olması ve iş nedeniyle gereksinim duymaları gibi gerekçelere bağlanmıştır.

Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri bilgisayar sahibi olup olmama değişkenine göre anlamlı farklılık gösteriyor ve bu farklılık, bilgisayar sahibi olan öğrencilerin daha olumlu görüşlere sahip olduğu yönündedir.

Uzaktan eğitim bilgisayar destekli yürütüldüğü ve bilgisayar sahibi olmayan öğrencilerin ya okulda ya da bir başka şekilde bilgisayara erişimleri gerektiği ve okulların çoğunda teknik yetersizlikler var olduğu için bilgisayar sahibi olmayan öğrencilerin daha olumsuz görüşlere sahip olmaları beklenen bir durum olarak algılanabilir.

Öğrencilerin uzaktan öğretimle eğitime yönelik görüşlerinin bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini betimleyen Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre, sadece, Kişisel Uygunluk alt boyutunda «Bilgisayar-Teknik» bölümü öğrencilerinin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Alanları Bilgisayar-Teknik olan öğrencilerin uzaktan eğitimi kişisel olarak uygun bulmaları beklenebilir. Buna karşın, «Etkililik», «Öğreticilik» ve «Yatkınlık» alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmaması, şu an yürütülen sistemin aksaklıklarından ve/veya programın yeterince etkin olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Kaygı düzeyleri açısından cinsiyet değişkeni incelendiği zaman, erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Yapılan pek çok araştırmada bu sonucun aksi durumlar tespit edilmiştir. Kadınların kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve erkeklerin kaygıya daha dirençli olduğu iddia edilmektedir (Jalnapurkar vd, 2018). Bu çalışmada, erkeklerin uzaktan eğitime dair görüşleri daha olumlu olmasına rağmen daha kaygılı olmalarının ortaya çıkarılmış olması, tamamen, uygulanan uzaktan eğitimde programındaki eksiklik ve aksaklıklardan kaynaklı olabilir.

Bilgisayar sahibi olmayan öğrencilerin kaygı düzeylerinin bilgisayar sahibi olanlara kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum da yine, bu dersin daha etkili olabilmesi için bilgisayar sahibi olmanın şart olmasından kaynaklı olabilir. Bilgisayar sahibi olan öğrenciler daha güvende hissettikleri ve istedikleri zaman dersi erişebileceklerini bildikleri için kaygı düzeyleri daha düşük olabilir. Kaygı düzeyi bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemiştir. Kaygı puanı ortalama olduğu için, tüm öğrencilerin, bölüm değişkeninden bağımsız farklı sebeplerden kaygı duyduğu ya da duymadığı düşünülebilir.

Öğrencilerin uzaktan öğretim yoluyla eğitime ilişkin görüşleri ile kaygı düzeyleri arasındaki negatif ve anlamlı ilişki olduğuna işaret eden korelasyon analizi sonuçları, «kaygı düzeyi arttıkça uzaktan eğitime ilişkin görüşlerin olumsuz yönde etkilendiğini» gösterir niteliktedir. Kaygı arttıkça, heyecan, panik, korku artacağı ve öğrencinin kendisini başarısız, yetersiz hissedeceği ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri de artacağı ve öğrenciyi karamsarlığa iteceği için kaygıyı oluşturan etmene karşı olumsuz görüşlere sahip olması ya da olumsuz görüşlere sahip olduğu konuda kaygı düzeyinin artıyor olması doğal karşılanabilir (Geçtan, 2017, Bacanlı, 2005).

5. ÖNERİLER

5.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Uygulayıcılara, dil öğretimine ve uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum oluşturmaları ve bu konuda model olmaları; öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmak için kılavuzluk etmeleri ve destek olmaları; “öğrenilmiş iyimserlik”, pozitif eğitim alanlarında çalışmalar yaparak öğrencileri yönlendirmeleri; ve tüm bunları uzaktan öğretime yansıtıp model olma konularında periyodik eğitimlere katılmaları önerilebilir.

Ayrıca, materyalin, teknik ekipmanın niceliksel ve niteliksel yeterliği saptanıp yöneticilerden gerekli ekipman ve malzeme talep etmeleri ve olumlu görüşe sahip olmalarına rağmen kaygı düzeyinin yüksek olduğu erkek öğrencilerdeki duruma ve kız öğrencilerdeki tersi duruma dair iyi gözlemler yapmaları da öneriler arasındadır.

5.2. Yöneticilere Yönelik Öneriler

Yöneticilerin, uygulayıcılardan kurulacak bir uzman ekiple, bu araştırma sonuçlarının nedenlerine ve çözümlerine dair daha derin bir araştırma yapılmasının sağlanması; uzaktan eğitim merkezi, uygulayıcılar, meslek yüksekokullardaki ilgili öğretim üyeleri ve teknik ekibin tüm süreçlere dahil edilmesi, koordinasyon ve işbirliği yapmaya yönlendirmeleri; öğrencilerin tamamına ulaşılması ve olabildiğince çok öğrenciden görüş alınması; araştırmanın birebir görüşme boyutu ile yinelenmesini sağlaması ve en etkili sonuçların alınabilmesi için yeterince zaman ve kaynak ayırması yararlı olabilir.

5.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmacılar tarafından, uzaktan eğitimin dil öğretiminde kullanılmasına hem de başka alanlara dahil edilmesine yönelik araştırmalar yapılması; kaygı düzeylerinin araştırmalardan farklı olarak erkeklerde yüksek çıkmasının nedenlerinin araştırılması; dil öğretim programlarının geliştirilmesi; uzaktan öğretime entegre edilebilmesi; öğretmenlerin ve öğrencilerin dil öğretme ve öğretmeye ilişkin algılarının olumlanması ve motivasyonlarının artırılması için yöntemler geliştirebilecek çalışmalar yapılması önemli olabilir.

6.

7. KAYNAKÇA

Bacanlı, H., (2005), *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Geçtan, E., (2017). *İnsan Olmak*. İstanbul: Metis Yayınları.

González-Gómez, Francisco & Guardiola, Jorge & Martín-Rodríguez, Óscar & Montero-Alonso, Miguel. (2012). Gender differences in e-learning satisfaction. *Computers & Education*. 58. 283-290. 10.1016/j.compedu.2011.08.017.

İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi

Erişim adresi: <http://auzef.istanbul.edu.tr/uzaktan-ogretim-nedir/>

(Erişim tarihi: 07.12.2018)

Jalnapurkar, Isha & Allen, Melissa & Pigott, Teresa. (2018). Sex Differences in Anxiety Disorders: A Review. *J Psychiatry Depress Anxiety*. 4(1). 5-9.

Erişim adresi:
https://www.researchgate.net/publication/323847924_Sex_Differences_in_Anxiety_Disorders_A_Review

(Erişim tarihi: 07.12.2018)

Namlu, A. G. ve Ceyhun, E. (2003). Computer Anxiety: Multidimensional Analysis on teacher Candidates. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* (3)2, 424-432.

Öner, N. ve Le Compte, W. H. (1983). *Durumluluk-Süreklilik Kaygı Rnvanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Peebles, D. (2014). Gender Analysis of Open and Distance Learning in the Caribbean Region. *Kartini Interntational*. 1-73.

Erişim adresi:
http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/206/Gender_ODL%20Caribbean_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

(Erişim tarihi: 07.12.2018)

Sakarya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi

Erişim adresi: <http://www.uzem.sakarya.edu.tr/tr/icerik/12028/50467/uzaktan-ogretim> (Erişim tarihi: 06.12.2018)

Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E. ve Karaman, S. (2014). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3(3) 365-370.

Erişim adresi: <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/34.yildirim.pdf>

(Erişim tarihi: 04.12.2018)

Eğitim-Öğretim Sürecinde 12-18 Yaş Arası Öğrencilerin Kendini Gerçekleştirmelerinde Duygu Eğitiminin Önemi

Nejmettin Yıldırım¹⁹

Özet

Bu araştırma eğitim öğretim yılında okullardaki 12-18 yaş arası öğrencilerin, kendini gerçekleştirmelerinde karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek, başarısızlık sebeplerini, davranış bozukluklarını etkileyen etkenleri belirlemek ve bu olumsuzlukların öğrencilere ne düzeyde zarar sağladığını belirlemek, öğretmen ile öğrenci işbirliğiyle düzeltilmesini sağlamak amacıyla öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilerek yapılan bir çalışmadır. Araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu Malatya ili Darende ilçesinde Osman Hulusi Ateş İmam Hatip Ortaokulu ve Darende Somuncubaba Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi kurumlarında okuyan öğrencilerden gönüllülük esasına uygun olarak araştırmaya katılan 100 (yüz) öğrenciden oluşmaktadır. Görüşme verileri RİBA form sonuç yöntemi kullanılarak çözümlenir. Araştırma sonucunda katılımcı öğrenciler kendini gerçekleştirmelerini engelleyen durumların farkına vardıklarını, genel olarak ; vakit kaybı olarak bağımlılıkları, hazıra konmanın doyumsuzluğunu, gelenek ve göreneklere bağlılıktan uzaklaşmanın olumsuzluğunu nitelerken diğer bir kısmı da eğitimde yeniliklerden haberdar olmaları ve teknolojiyi yararlı kullanmaları gerektiğini olumlu bir biçimde ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretim, Kendini gerçekleştirme

THE IMPORTANCE OF EMOTION TRAINING IN STUDENTS BETWEEN 12-18 YEARS AND SELF-REALIZATION IN EDUCATION

ABSTRACT

This research aims to determine the difficulties faced by students in schools in the realization of self-realization, to determine the causes of failure, the factors affecting behavioral disorders, and to determine the level of harm to these students and to improve the opinions of teachers and students. is a study done by giving. The research is a qualitative study. The study group consisted of 100 (one hundred) students who participated in the study on the basis of volunteering among the students of Osman Hulusi Ateş İmam Hatip Secondary School and Darende Somuncubaba Vocational and Technical Anatolian High School in Darende district of Malatya province. The interview data is analyzed using the RIBA form result method. As a result of the research, the participant students were aware of the situations that prevented them from realizing themselves. while they described their dependence as a waste of time, the insatiability of being ready, and the negativity of devotion to traditions and customs, another part stated that they should be aware of the innovations in education and use the technology in a positive way.

Keywords: Education, Teaching, Self-realization

GİRİŞ

¹⁹ Malatya/Darende Osman Hulusi Ateş İmam Hatip Ortaokulu, nyildirim578@gmail.com

Duygusuzluk, halini herkes yaşamıştır ve kendi hayatından konuyu anlaması mümkündür. Canının bir şey yapmak istemediğini söyleyen kişinin aslında duygu üretimi durmuştur.

¹Lisans Mezunu , Malatya/Darında Osman Hulusi Ateş İmam Hatip Ortaokulu, nyildirim578@gmail.com

Mademki duygu düşüncenin ve eylemin kaynağıdır, öyleyse eğitimin ana konusu duygudur. Öyleyse “duygu eğitimi”, eğitim konusunun temelidir. Bu konu üzerinde çok çalışılmamış olması ise ilginçtir. Bir konunun temelinde çalışılmadığı takdirde, ayrıntıları üzerinde yapılan çalışmalar, sonuç almaya yeterli olmuyor. Çürük temel üzerindeki bina bir şekilde yıkılıyor. Duygu insanın asıl enerji kaynağı olarak kabul edilmeyince, “duyguyu kullanmak” diye bir başlık oluşmuyor, onun yerine duygu ile çatışmak zorunda kalınıyor.

Birey kuvvetli duyguların, ihtirasların ve diğer çeşitli duygusal faktörlerin de etkisi altındadır. Benzer düşüncelere fakat farklı duygulara sahip iki birey göz önüne alındığında, bireylere özgü duyguların iki bireyi tamamen farklı davranışlara yönlendirebildiği görülmektedir. Bu durum herhangi bir duygunun, bireyi herhangi bir şeyi yapmak üzere harekete geçirdiği ve çoğunlukla da bireyin hareket tarzlarına yön verdiği anlamını taşımaktadır (Ekman, 1994). Bazı araştırmacılar duyguları saat piline benzetmektedir. Pilsiz saat nasıl hareketsizse, duyguların yönlendirmediği birey de tıpkı pilsiz saat gibi fonksiyonlarını gerçekleştirecek enerjiden yoksundur (McLaren, 1998). Çocuklar duygularının esiridir. Olumlu duygular, çocuğun gerek akademik başarısını gerekse sosyal hayattaki başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

Duygularını daha iyi düzenleyen çocuklar daha mutlu olmakta, yaşamdan daha fazla doyum almakta, psikolojik açıdan daha sağlıklı, riskli davranışlar göstermeye daha az eğilimli ve kişiler arası ilişkilerde daha başarılı olmaktadır. Ancak çocukların yönetemediği olumsuz duygular çocukların psiko-sosyal gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Duygu düzenleme sorunu olan çocuklar kendilerine zarar verme, agresif davranışlar gösterme, sigara ve alkol kullanımı gibi durumlar açısından daha çok risk taşımaktadır. Çocuklara duygularını nasıl kontrol edebilecekleri, nasıl yönetecekleri öğretilir. Ancak ondan önce duygularını fark etmeleri ve onları adlandırmaları gerekmektedir. Olumlu ya da olumsuz tüm duygular bireye aittir ve birey bunlarla yaşamayı öğrenmelidir. Birey bu duyguları doğru zamanda, doğru şekilde yönlendirerek hem toplum içinde, hem de kendi içinde daha olumlu, daha yapıcı, anlaşılabilir, verimli ve üretken olarak hayatını devam ettirebilir (Lewis,1993). Duygu eğitimi konusunu tamamen boş bırakmak, insanların duygu dünyalarının kendi haline bırakılmasıdır. Zaten eğitim konularının en zor olanı, “duygu eğitimidir”. En zor olan alanın boş bırakılması, üzerinde çalışılmaması, bir standart ve metot geliştirilmemesi çok vahimdir. Duygu eğitilemediği takdirde insanın zihin evreni, tam bir belirsizlik içinde kalır.

YÖNTEM

Aşağıda araştırmanın modeli, veri toplama aracı ve verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi, çalışma grubu 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 Rehberlik İhtiyaç Belirleme Anketleri (RİBA) ve Sonuç Çizelgeleri yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış öğrencilere görüşme esnasında sorulan yapılandırılmış “Rehberlik İhtiyaç Belirleme Anketi” uygulanmıştır. Bu form, öğrenci rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ön uygulamada soruların anlaşılabilirliği noktasında öğrencilerden dönütler alınmış görüşme soruları tekrar gözden geçirilmiş ve alan uzmanlarının onayı alınarak uygulama aşamasına geçilmiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasında katılımcı öğrencilerle iletişim kurularak çalışmanın yapılabilmesi için uygun bir gün ve zaman belirlenmiştir. Belirlenen gün ve saatte öğrencilere rehberlik uzmanı tarafından araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler 15 ile 20 dakika arasında sürmüştür. Toplanan veriler bilgisayarda word excel programında düzenlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Katılımcıların soruları içtenlikle cevaplandırmaları için kendilerine ait isimleri belirtmeyip araştırmacılar tarafından saklı tutulmuştur. Araştırmacılar tarafından toplanan veriler transkript edilir ve öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla kullanılır. Bu formdan elde edilecek sonuçlar okul rehberlik programının hazırlanması ve okulun özel hedeflerinin belirlenmesi sürecinde kullanılabilir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Malatya ili Darende ilçesinde 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı, 12-18 yaş arası öğrenciler arasından gönüllülük esasına uygun olarak seçilen 100 (yüz) öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Sayı
K1	Kız	12-18	56
K2	Erkek	12-18	44

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların %56’sını kız öğrenciler %44’ünü de erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

BULGULAR

Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Aşağıda Tablo 2’de öğrencilerin Rehberlik İhtiyaç Belirleme Anket Form Ön Test ve Son Test sonuçlarını içeren değerlere yer verilmiştir.

Tablo 2. RİBA SONUÇ ÇİZELGESİ

RİBA SONUÇ ÇİZELGESİ		ÖN TEST	SON TEST
1	Kendime nasıl güven duyabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	1,4	1,2
2	Duygularımı (mutluluk, öfke, kaygı, üzüntü, korku, şaşkınlık gibi) tanımaya ihtiyacım var.	2,6	1,8
3	Duygu ve düşüncelerimi uygun bir dille ifade edebilmeye ihtiyacım var.	2,7	1,8
4	Başkaları bana hatırlatmadan sorumluluklarımı yerine getirebilmeye ihtiyacım var.	1,7	1,4
5	Arkadaşlarım bana zorbaca davrandığında (kötü söz söyleme, vurma vb.) ne yapmam gerektiğini öğrenmeye ihtiyacım var.	1,8	1,2
6	Öfkemi kontrol edebilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var.	2,2	1,4
7	Nasıl arkadaş edineceğimi ve arkadaşlık ilişkilerimi nasıl sürdürebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	2,4	1,6
8	Kendi yaşamımla ilgili doğru kararlar verebilmek için neler yapmam gerektiğini öğrenmeye ihtiyacım var.	1,2	1
9	Başkalarıyla bir şey yapmak <u>istemediğimde</u> onlara nasıl hayır diyebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	1,6	1,2
10	Etkili iletişim becerileri (beden dili, etkin dinleme, empati vb.) geliştirebilmeye ihtiyacım var.	2,8	1,6
11	Bilgisayar, cep telefonu, tablet veya televizyona ne kadar zaman ayırmam gerektiğini öğrenmeye ihtiyacım var.	1,4	1
12	Kendi yaşantımla ilgili herhangi bir sorunla karşı karşıya kaldığımda bu sorunu nasıl çözebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	2	1
13	Ergenlik döneminin temel özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	1,6	1
14	Hak ve sorumluluklarımı öğrenmeye ihtiyacım var.	2,2	1,6
15	Haklarımı uygun yollarla savunmayı öğrenmeye ihtiyacım var.	1,6	1
16	Bağımlılık yapan maddelerin kullanımının olumsuz etkileri konusunda bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	1,2	1
17	Stresle baş edebilme konusunda bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	2,8	1,8
18	Okulda kazalardan-tehlikelerden korunmak ve riskli davranışlardan kaçınmak için neleri yapmam gerektiğini öğrenmeye ihtiyacım var.	1,6	1,2
19	Ailemle ve arkadaşarımla yaşadığım anlaşmazlıkları en uygun şekilde nasıl çözebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	2,4	1,6

20	Doğayı, çevreyi ve yaşamı nasıl koruyabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	1,2	1
21	İleride sahibi olmayı düşündüğüm meslek ya da mesleklerle ilgili hedefler belirleyebilmeye ihtiyacım var.	1,6	1,2
22	İlgilerimi (yapmaktan hoşlandığım şeyleri) keşfetmeye ihtiyacım var.	1,6	1,4
23	Yeteneklerimi (neleri iyi yapabildiğimi) tanımaya ihtiyacım var.	1,8	1,4
24	Mesleki değerlerimi (meslek seçiminde benim için nelerin önemli olduğunu) öğrenmeye ihtiyacım var.	2,2	1,4
25	Kişisel özelliklerime uygun meslekler hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	2	1,4
26	Verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini (nasıl ders çalışmam gerektiğini) öğrenmeye ihtiyacım var.	1,2	1
27	Okul kuralları hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	1,2	1
28	Eğitimimle ilgili geleceğe ilişkin hedefler belirleyebilmeye ihtiyacım var.	1,6	1,2
29	Okula gitmek istemediğimde, okula karşı nasıl daha istekli olabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	2	1,6
30	Daha etkili ve daha kolay nasıl öğrenebileceğimi bilmeye ihtiyacım var.	2,4	1,4
31	Zamanı nasıl planlayacağımı (ders çalışma, kitap okuma, oyun oynama süresi vb.) öğrenmeye ihtiyacım var.	1,4	1,2
32	Ortaokuldan sonra gidebileceğim okulları tanımaya ihtiyacım var.	1,4	1
33	Derslerde dikkatimi nasıl yoğunlaştırabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	1,4	1
34	Okul içi etkinlikler (eğitsel, kültürel, sosyal ve sportif faaliyetler) hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	1,6	1,2
35	Okul dışı etkinlikler (eğitsel, kültürel, sosyal ve sportif faaliyetler) hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	1,8	1
36	Liselere giriş sınavları hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	1,2	1
37	Sınav kaygısı ile başa çıkma yöntemlerini öğrenmeye ihtiyacım var.	1,8	1,4
38	Rehberlik hizmetlerinden daha iyi nasıl yararlanabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	1,2	1

REHBERLİK ALANLARI	ÖN TEST	SON TEST
KİŞİSEL-SOSYAL REHBERLİK	1,92	1,32

MESLEKİ REHBER	1,8	1,36
EĞİTSEL REHBERLİK	1,5	1,15

Ankette yer alan maddeler kişisel-sosyal rehberlik, eğitsel rehberlik ve mesleki rehberlik olmak üzere üç gelişim alanına yönelik olarak düzenlenmiştir.

Kişisel-sosyal rehberlik alanına yönelik maddeler : 1-20 arası,

Mesleki rehberlik alanına yönelik maddeler : 21-25 arası,

Eğitsel rehberlik alanına yönelik maddeler : 26-38 arası.

Puanlama: Hayır: 1, Kararsızım: 2, Evet: 3, puan olacak şekilde hesaplanır.

(https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/07214254_RYBA_Ortaokul_YYrenci.pdf)

Tablo 2’de görüldüğü gibi Ön Test ve Son Test puan sonuçları arasındaki fark değişimi, en fazla Kişisel-Sosyal Rehberlik’te olmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, resmi eğitim öğretim kurumlarında okuyan 12-18 yaş arası öğrencilerin, kendini gerçekleştirmelerine yardımcı olacak rehberlik ihtiyaçları incelenmiştir. RİBA Ön Test Form sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle, katılımcı öğrencilerin, tam on dört gün yani iki hafta boyunca teknoloji, sosyal medyadan, bilgisayar oyunlarından, internette uzak durmaları, eğitsel oyunlar ve kendi ürettikleri oyuncaklar (yedi tuğla, yağ satarım bal satarım, körebe, mendil kapmaca, seksek, saklambaç, misket, dokuz taş, topaç, uçurtma, tahta gemi, tahta bisiklet, tel araba, rüzgar gülü, bez bebek, kukla ...) ile oynamaları, doğa yürüyüşleri yapmaları, hayvan beslemeleri, akraba ziyaretine gitmeleri, ebeveynleri ve kardeşleri ile zaman geçirmeleri, sadece ev yemekleri yemeleri istenir. Bu süreç velilerle irtibat halinde takip edilir. Bu süreçte, katılımcı öğrencilerden yapılması istenen davranışlar, duygu eğitiminin uygulamalarıdır. İki haftanın sonunda katılımcı öğrencilere RİBA Son Test uygulanır. RİBA Ön Test ve Son Test ile elde edilen bulgulardan hareketle duygu eğitiminin, katılımcı öğrencilere gelişimsel katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Duygu eğitiminin önemi, alanında uzman rehberlik hocaları tarafından, katılımcı öğrencilere ve öğretmenlerine teorik olarak verilir. Sonrada rehberlik uzmanları tarafından öğretmenlere ve katılımcı öğrencilere duygu eğitimi konusunda uygulamalı eğitim verilir. Eğitim sonrasında öğretmenlerden, aldıkları eğitimi öğrencilerle birlikte ders içinde ve ders dışında uygulamaları istenir. Böylece öğrencinin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olunur. Bu sayede topluma faydalı, kendini gerçekleştiren bireyler yetişmiş olur. Eğer Topluma faydalı ve kendini gerçekleştiren nesiller yetiştirmek isteniyorsa bu projenin ülkemiz genelinde uygulanması muhakkaktır.

KAYNAKÇA

(Ekman, 1994) <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50126>

(Lewis,1993) <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50126>

(McLaren, 1998) <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50126>

ÖĞRENCİ REHBERLİK İHTİYACI BELİRLEME ANKETİ (RİBA)

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/07214254_RYBA_Ortaokul_YYrenci.pdf

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ergenlerin Dijital Oyun Bağımlılığının Akademik Başarı Açısından İncelenmesi

Çağan Baysan²⁰, Murat Tezer²¹, Ayhan Çakıcı Eş²²

Özet

Bilgisayar oyunları ve benzerlerinin olumlu yanlarının yanı sıra birçok olumsuz yanı da söz konusudur. Özellikle psikolojik ve fizyolojik yönden insanları olumsuz etkileyebilmektedir. Oyunlarda fazla vakit geçirilmesiyle birlikte, akademik başarının etkilenmesi, kişiler arası iletişimin bozulması, öğrenme gücünü, görme bozuklukları gibi etkenler ise literatürde olumsuz yanları olarak görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı puanlarının cinsiyetlerine, sınıf düzeyine, dijital oyun oynama sürelerine göre farklılaşp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Bunların yanında, ortaokul öğrencilerinin karne not ortalamaları, dijital oyun bağımlılığı ile ilişkisi yapılan bu araştırmayla ortaya konulmuştur. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın evreni, 2018-19 öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na (KKTC MEKB) bağlı ortaokullardaki öğrenciler oluşturmuştur. Nicel veriler, Lefkoşa, Magosa, Güzelyurt, Girne, Lefke ve İskele'deki ortaokullara giden 600 öğrenciden toplanmıştır. Öğrencilere, "Dijital Oyun Bağımlılığı" ölçeği ve demografik sorular uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS24 (Statistical Package for Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin ölçeklere verdikleri cevaplardan, kendilerinin dijital oyun bağımlılıklarının olmadığını savunmaktadırlar. Fakat, erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının kızlara nazaran daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca, sınıf düzeyinde ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı aynı düzeydedir. Öğrencilerde oyun oynama süresi arttıkça öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı da artmaktadır. Öğrencilerin geçen yılki karne notu arttıkça oyun bağımlılığı da azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital oyun, oyun bağımlılığı, akademik başarı, ortaokul öğrencileri

Giriş

Gelişen teknolojinin insan yaşamına sağladığı pratiklikler ve bizlerin bazı temel yaşam alanlarımızı şekillendirdiği blindik bir gerçektir. Temel yaşam alanı göz önünde bulundurulduğunda, oyunlar da yaşam alanlarında değişimlere neden olmaktadır. Bireylerin özellikle bazı doğa olayının taklitlerini yapan oyun davranışı, günümüzde kullanılan özel yazılımlar ve oyun araçlarıyla oynanmakta olan hayali oyunlarla (dijital oyunlar) ayrı bir boyut kazanmaktadır. Gelişen teknoloji sayesinde, yaşam içerisine getirdiği kolaylıklar yanında bir takım olumsuz sonuçları da olmuştur. Yaşamakta olan bu problemlerin en önemlisi de teknoloji bağımlılığıdır. "Bilgisayar bağımlılığı", "İnternet bağımlılığı" ve

²⁰ Uzman, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, caganbaysan@gmail.com

²¹ Doç.Dr. ,Yakın Doğu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, murat.tezer@neu.edu.tr

²² Dr. Öğretim Üyesi, Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, ayhan.cakicies@neu.edu.tr

“oyun bağımlılığı” benzeri terimler, buna benzer bir durum için örnek gösterilebilir. Teknoloji bağımlılığı çocukların çekirdek aile içerisinde ve etrafıyla olumsuz ilişki geliştirmesi, okuldaki başarısının değişmesi, okuldaki hayatına yönelik dışlanma hissi duyma durumlarına neden olabilir. Teknoloji bağımlılığının negatif yönde etkilediği bir faktörde dikkat problemidir (Hazar, 2016).

Bilgisayarda geliştirilen dijital oyunlar, çocuklarda olumlu olarak bilgisayar-okuryazarlığı, el-göz arasındaki birlikte hareket sağlama, uzamsal yeteneklerde olumlu gelişim, akılda görsellerin oluşturma, nesnelerin oluşumlarındaki nedenleri açıklayabilme ve somutlaştırma konularında değişik alanlardaki fayda edinimleri de sağlamaktadır. Bu faydalı özellikler yanında araştırma kapsamındaki dijital oyunların küçük yaşta çocuklar üzerinde istenmedik olumsuz etkilerinin de olduğu söylenebilir. Bu etkiler biyolojik ve fiziksel anlamda ele alındığında, erken çocukluk döneminde sürekli oturmaktan dolayı omurga, el ve omzun görüntüsünde ve psikomotor becerilerde sorunlar, gözde rahatsızlık, kilodaki kayıplar veya fazla kilo almaktan dolayı problem yaşayabilmektedirler. Psikolojik yönden bakılırsa, oyun çeşidine bağlı olmak üzere şiddet gösterme, duygu durumu bozukluğu, sosyal beceride gerileme durumu, dürtüsel davranış bozukluğu ve birçok anksiyete problemi de gözlenebilmektedir (Horzum, 2011).

Araştırmacılar bazı diğer kavramlar üzerinde de durmuşlardır. Örneğin, şiddet içeriğine sahip oyunlar ile yüz yüze kalmanın saldırgan davranış durumlarını, aklıdan saldırganlık düşüncesi geçirmeyi ve saldırganlık duygu durumlarını artırdığı belirtilmektedir. Böylece, empati ve toplum yapısına uygun davranışlardaki azalma sonrasında bu durum bir risk oluşturabilmektedir (Anderson, Shibuya, Ihuri, Swing, Bushman, Sakamoto, Rothstein ve Saleem, 2010). Bartholow ve beraberindeki araştırmacılar (Bartholow, Bushman ve Sestir, 2006) yapmış oldukları bir araştırmada, şiddet içeren video oyunu oynamanın şiddet konusunda duyarsızlaşmaya da neden olabileceğini söylemişlerdir. Literatürde yapılan diğer araştırmalar da aynı bulgular içermektedir. Yapılmış olan araştırmalarda, içeriğinde şiddet barındıran video oyunlarının oynanması durumunda, düşünmeyi içeren ve davranışsal yönden çok fazla saldırganlığı içeren durumlar yaratabilmektedir (Prot, Anderson, Gentile, Brown ve Swing, 2014).

Bağımlılık, bireylerin günlük yaşantılarındaki işlevlerinde problem yaratan durumdur (Egger ve Rauterberg, 1996). Bağımlılık bireyin bir şeyi çok fazla yapması ile açıklanamaz (Young, 2009). Alışkanlıktan çok farklı bir durumdur. Alışkanlıkta düzenli bir tekrar söz konusu iken bağımlılıkta, eylemin dozu da önemlidir (Can, 2007). Bağımlılık uluslararası literatürde “addiction” veya “dependence” olarak kullanılmaktadır (Günüş ve Kayri, 2010).

Bağımlılık; ruhsal bir gereksinim duymaktan ya da fizyolojiyle ilgili bir gereksinim doğmasından (yoksunluk belirtisinin oluşması) dolayı madde kullanmaya bağımlı kalma durumudur (Koroğlu, 2015). Bir başka tanımda ise bağımlılık; fizyolojik bir ihtiyaca yanıt vermeksizin bir maddenin tedavi amacı dışında, giderek artan oranlarda kullanmasıdır (Şahin, 2007). Bu tanımlar dışında literatürde kimyasal bağımlılıklarla ilgili yapılan tanımlamalardan farklı olarak, bir maddenin vücuda alınmasını içermeyen davranışsal bağımlılıklar arasındaki bilgisayar oyun bağımlılığı farklı tanımlamalara ihtiyaç duyan bir araştırma alanıdır (Speakman, Konijn, Roelofsma ve Griffiths, 2013). Bilgisayar oyun bağımlılığı spesifik bir tanım gerektiren bir alan olması nedeniyle son yıllarda araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlamalar yapılmıştır.

Bilgisayar oyun bağımlılığı, bir oyuncunun zihninin sürekli olarak oyunla meşgul olması, uzun süre oyunla ilgilenmesi ve oyunu bırakmamasıdır (Horzum, 2011). Oyun oynayan bireylerin aile ve öğretmenleri, bireylerin zamanlarının çoğunu bilgisayar başında geçirmesinden ve ders çalışma

konusunda isteksiz olmalarından dolayı rahatsız olmaktadır. Ancak bilgisayar oyunları çocukların ilgisini çekmekte ve sağlamış olduğu doyum ve motivasyon sayesinde de sürekli oynama isteği doğurmaktadır. Zamanının önemli bir kısmını oyunla geçiren bağımlı birey bir süre sonra oyun ve oyundaki karakterlerle kendini özdeşleştirebilir. Bu özdeşleştirmenin ölümüne kadar giden olumsuz etkileri olabilmektedir.

Yeşilay'a (2018) göre internet bağımlılığı/teknoloji bağımlılığı; diğer bağımlılıklarda tanımlandığı gibi bireyin kullanmak istediği teknolojik ürüne ulaşamadığı durumlarda yaşadığı sorunlar olarak tanımlanmaktadır. Her bağımlılıkta olduğu gibi bu tür bağımlılıklarda da kullanılan teknolojik araç üzerinde kontrolünün kaybolması ve süresiz kullanımı oldukça ciddi zararlara neden olmaktadır. Oyun bağımlılığı, dijital oyunlardaki bağımlılık, bilgisayar oyunlarındaki bağımlılık, video oyunlarındaki bağımlılık aslında birbiri yerine yaygın kullanılmakta olan kavramlardır (Kirriemuir, 2002).

Dijital oyun oynayan, okul dönemindeki öğrencilerde olumlu ya da olumsuz etkilerin olduğu yapılmış olan çalışmalarda da belirtilmiştir. Öz (2009) yapmış olduğu çalışmada bilgisayar oyunlarının oynanma sıklığı konusunda, çocukların bilişsel performans düzeylerine etki edebileceği üzerinde durmuştur. Bilgisayarla birlikte geniş alan ağı teknolojilerindeki gelişmeleri yakın takibe alan okul çağındaki gençler, yoğun internet ve bilgisayarı kullanarak kendilerinin gerek psikolojik gerekse de fiziksel durumlarını, okuldaki başarılarını ve sosyal ilişki durumlarını olumsuz yönde etkilenmesine fırsat vererek kendilerini bağımlı durumuna düşürebilmektedirler (Kubey, Lavin ve Barrow, 2001).

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı puanlarının cinsiyetlerine, sınıf düzeyine, dijital oyun oynama sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Bunların yanında, ortaokul öğrencilerinin karne not ortalamaları, dijital oyun bağımlılığı ile ilişkisi yapılan bu çalışmayla ortaya konulmuştur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2018-19 öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı ortaokullardaki öğrenciler oluşturmuştur. Nicel veriler ise tabakalı ve seçkisiz örnekleme yöntemiyle, Lefkoşa, Magosa, Güzelyurt, Girne, Lefke ve İskele'deki ortaokullara giden 600 öğrenciden toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının saptanması amacıyla Hazar ve Hazar tarafından 2017 yılında geliştirilen Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği beşli 5'li Likert tipinde olup yirmi dört maddeyi içermektedir. Hazar ve Hazar tarafından yapılan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ; ölçeğin geneli için 0,90 dır. Araştırmacı tarafından hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için

0,92 dir. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, dijital oyun oynama süreleri ve karne not ortalamalarını içeren demografik bilgi formu da araştırmada kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan bu araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesi için Statistical Package for Social Sciences SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. Yapılmış olan istatistiki analizler için anlamlılık düzeyi ,05 olarak belirlenmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığının belirlemek üzere SPSS ile ön çalışma yapılmıştır. Yapılan, Kolmogorow-Smirnov testi sonucunda dağılımın tüm alt gruplar için belirlenen bağımlı değişken üzerinde normal dağılmadığı belirlenmiştir ($p<0,05$). Böylece, bu araştırmada parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U, Kruskal Wallis H testi alt gruplar ve ölçek toplamı ile karşılaştırmaları için kullanılmıştır. Ayrıca bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konulması Spearman korelasyon testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2017).

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı puanlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre Tablo 1’de incelenmiştir.

Tablo 1. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	pDijital oyun bağımlılığı
Kız	313	247,00	77311,50	28170,500	,001
Erkek	287	358,84	102988,50		

Tablo 1’de Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni açısından Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı puanlarının erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur [$U =230,000$, $p<0,05$]. Bu sonuçlara göre erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının kızlara nazaran daha fazla olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı puanları öğrencilerin sınıf düzeyine göre Tablo 2’de incelenmiştir.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p Dijital Oyun Bağımlılığı
6. Sınıf	212	285,31	2	4,198	,123
7.Sınıf	191	297,23			
8.Sınıf	197	320,03			

Tablo 2’de ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı puanlarının öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda sınıf düzeyi değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı [$X^2=4,198$, $p>0,05$] ile ilgili olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle, sınıf düzeyi fark etmeksizin ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı puanları öğrencilerin dijital oyun oynama sürelerine göre Tablo 3’de incelenmiştir.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı Puanları Öğrencilerin Dijital Oyun Oynama Sürelerine Göre İncelenmesi

Oyun Oynama Süresi	N	Sıra Ortalaması Sd	X2	p	Dijital Oyun Bağımlılığı
Her gün	261	394,56	2	142,388	,001
Haftada 3-5 gün	127	258,67			
Haftada 1-2 gün	212	209,76			

Tablo 3’de ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı puanlarının öğrencilerin oyun oynama süresine göre incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda oyun oynama süresi değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı [$X^2=142,388$, $p<0,05$] ile ilgili olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda anlamlı farkın her gün oyun oynayanlar lehine olmak üzere haftada 3-5 gün oynayan ve haftada 3-5 gün oynayanlar lehine olmak üzere haftada 1-2 gün oynayanlar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle, oyun oynama süresi arttıkça öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı da artmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin karne not ortalamaları ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişki düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Spearman korelasyon testi yapılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, öğrencilerin geçen yılki karne notu ile dijital oyun bağımlılığı arasında negatif zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r= - 0,177$, $p<0,01$). Bu durumda öğrencilerin geçen yılki karne notu arttıkça oyun bağımlılığı da azalmaktadır. Hesaplanan determinasyon katsayısı $r^2=0,03$ olup, determinasyon katsayısı dikkate alındığında, dijital oyun bağımlılığı puanlarındaki varyansın %3’ünün geçen yılki karne notundaki artıştan kaynaklandığı söylenebilir.

Tartışma

Bu araştırmada, erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının kızlara nazaran daha fazla olduğu görülmüştür. Güvendi, Demir, ve Keskin (2019) de elde ettikleri bulgular bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca, sınıf düzeyinde ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı benzerdir.

Öğrencilerde oyun oynama süresi arttıkça öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı da arttığı için öğrencilerin oyun oynama sürelerinde öğrenciden sorumlu ebeveynlerin daha dikkatli olmaları gerekmektedir. Gentile ve çalışma arkadaşları (2011) patolojik özellikte oyun oynama davranışlarının yalnız oyun oynanılan süre içerisinde açıklanmasının doğru olmadığını belirtmektedirler. Griffiths, Kuss ve Demetrovics 2014 ise bu bulguya katılmakta ve video oyunu oynanması sırasında kontrolün kaybedilmesi, olumsuz psikolojik ve fiziki problemlerin sonuçlarının araştırılması gerekliliği üzerine

dikkat çekmişlerdir. Tam tersine, Lee ve Kim, (2017), çevrimiçi oyun oynama süresi, daha önce bahsedilen araştırma sonuçlarını da destekleyen, oyun bağımlılığının önemli bir habercisi olduğu görüşüyle bu araştırma paralel sonuçlar içermektedir.

Öğrencilerin geçen yılki karne notu arttıkça oyun bağımlılığı da azalmaktadır. Bu durumda öğrencilerin akademik başarısının artması için dijital oyun oynamalarının azaltılması düşündürmektedir. Tayvan'da yapılmış olan bir araştırmada video oyunu oynamanın okul başarısı üzerinde negatif yönde etkilerinin olduğu, aile içindeki sorunlara ve düşmanlığa neden olabileceği belirtilmiştir. Bunun yanında değişik duyum arayışlarının merkezinde bulunan çocuk ve gençlerin, çoğunlukla da erkeklerin veya yoğun olarak sıkılan kişilerde oyun bağımlılığına yatkın olma durumu belirtilmiştir (Chiu, Lee ve Huang, 2004).

Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırma sonucuna göre erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının kızlara nazaran daha fazladır. Sınıf düzeyi fark etmeksizin ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, oyun oynama süresi arttıkça öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı da artmaktadır. Tüm bunların yanında, öğrencilerin geçen yılki karne notu arttıkça oyun bağımlılığı da azalmaktadır. Bundan dolayı, öğrencilerin okul başarılarının artması için öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının azaltılması ve ailelerin bilgilendirilmeleriyle beraber gerek rehberlik hizmetleri olarak gerekse okul yönetimleri tarafından okul aile birliği bilgilendirme toplantıları yapılabilir ve psikologlardan gerekirse ağır vakalar için yardım alınabilir. Erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının kızlara nazaran daha fazla olduğundan dolayı erkek öğrencilere gerek okulda gerek okul saatleri dışında farklı etkinlik programları düzenlenebilir veya gitmeleri özendirilebilir. Ayrıca, ebeveynler tarafından öğrencilerin oyun oynama süresi azaltılması için çalışmalıdırlar.

Kaynakça

Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151–173.

Bartholow, B. D., Bushman, B. J., ve Sestir, M. A. (2006). Chronic violent video game exposure and desensitization to violence: Behavioral and event-related brain potential data. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 532-539.

Büyükoztürk Ş, Çakmak EK, Akgün, ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.

Can, M. Ş. (2007). İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinde Görülen “Madde Bağımlılığı” Alışkanlığı (Sakarya İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.

Chiu, S., Lee, J. ve Huang, D. (2004). Video game addiction in children and teenagers in Taiwan. *Cyberpsychology ve Behavior*, 7(5), 571-581. doi:10.1089/cpb.2004.7.571

Egger, O. Rauterberg, M. (1996). Internet Behaviour and Addiction. Unpublished master's thesis, Work ve Organisational Psychology Unit (IfAP) , Swiss Federal Institute of Technology (ETH), Zurich.

Griffiths, M. D., Kuss, D. J. ve Demetrovics, Z. (2014). Social networking addiction: An overview of preliminary findings. Rosenberg K. ve Feder L. (Ed.), Behavioral addictions: criteria, evidence and treatment içinde (s.119–141). New York, NY: Elsevier.

Günüç, S., Kayri, M. (2010). Türkiye’de internet bağımlılık profili ve internet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik-güvenirlilik çalışması. Hacettepe Sosyal ve Beseri Bilimler Dergisi, (39), 220–232.

Güvendi, B., Demir, G. T., ve Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11(18), 1-1.

Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D., Khoo, A. (2011). Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. Pediatrics, 127(2), e319–e329.

Hazar, Z. (2016). Fiziksel hareketlilik içeren oyunların 11-14 yaş grubu ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 36(159), 56-68.

Kirriemuir, J. (2002). Video gaming, education and digital learning technologies. The Magazine Of Digital Library Research, 8(2).

Koroğlu, E. (2015). Psikiyatri sözlüğü. Ankara: Hyb Yayıncılık.

Kubey, R. W. Lavin, M. J. ve Barrows, J. R. (2001). internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. Journal of Communication, 52(2), 366-382.

Lee, C., ve Kim, O. (2017). Predictors of online game addiction among Korean adolescents. Addiction Research & Theory, 25(1), 58-66.

Spekman, M. L., Konijn, E. A., Roelofsma, P. H. and Griffiths, M. D. (2013). Gaming addiction, definition and measurement: A Large-Scale Empirical Study. Computers in Human Behavior, 29(6), 2150-2155.

Prot, S., Anderson, C. A., Gentile, D. A., Brown, S. C., ve Swing, E. L. (2014). The positive and negative effects of video game play. Jordan, A ve Romer, D. (Ed.), Media and the Well-Being of Children and Adolescents (s. 109-128). New York: Oxford University Press.

Şahin, M. (2007). Madde bağımlılığı konusunda türkiye’de yapılmış olan lisansüstü tezler üzerine bir değerlendirme (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yeşilay, (2019). Teknolojiye bağımlı yaşamamak için. Erişim Tarihi: 21.5.2019. <https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/teknoloji-bagimliliği>

Young, K. S. (2009). Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *The American Journal of Family Therapy*, 37(5), 355–372.

Etik İlkeler Bağlamında Algılanan Örgütsel Prestijin Örgütsel Performansa Yansıması: Nitel Bir Çalışma

Zübeyde Yaraş²³

Özet

Yapılan bu araştırmada etik ilkeler bağlamında algılanan örgütsel prestijin örgütsel performansa yansımasını okul yöneticilerin görüşlerine göre ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan “Olgubilim (fenomonoloji) Yöntemi” çerçevesinde yapılandırılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılık temelli örnekleme yöntemleri içinde yer alan “Basit Tesadüfi Örnekleme Yöntemi” kullanılmıştır. Bu bağlamda belirlenen örneklem doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu Elazığ il merkezinde görev yapan 30 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak dört açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmış, elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlemesinde kullanılan “içerik analizi” yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara göre bireysel farklılıklara saygı duyulan bir yönetim sürecinin örgütsel performans üzerindeki etkisine bakıldığında en çok yöneticilerin güven, duygusunu arttırarak örgütsel performansın yükselmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk duyulan, hesap verebilen ve şeffaf bir yönetim sürecinin örgütsel performans üzerindeki etkisine bakıldığında yöneticilerin en çok yöneticiye güven duygusunu yükselterek örgütsel performansını arttırdığı sonucu elde edilmiştir. Liyakat esaslı ve adil bir yönetim sürecinin örgütsel performans üzerindeki etkisine bakıldığında çoğunlukla kişilerarasındaki anlaşmazlıkların en alt seviyede olmasını sağlayarak örgütsel performansı yükselteceği sonucu elde edilmiştir. Görev ve yetkilerin suistimal edilmediği bir yönetim süreci yürütebilmenin örgütsel performans üzerindeki etkisine bakıldığında yöneticilerin en çok çalışma disiplinlerinin yükselmesi dolayısıyla örgütsel performanslarının yükselineceğini ifade ettikleri sonucu elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: etik, etik ilkeler, örgütsel prestij, örgütsel performans

ETHICAL PRINCIPLES IN THE CONTEXT OF PERCEIVED ORGANIZATIONAL ORGANIZATIONAL PERFORMANCE PRESTIGE REFLECTION: A QUALITATIVE ASSESSMENT

ABSTRACT

In this context, the ethical principles of this research was aimed to reveal the perceived organizational prestige by the reflection of the views of school administrator's organizational performance. The research was structured within the framework of “Phenomenology Method” which is one of the qualitative research designs. In the determination of the study group, Simple Random Sampling Method which is one of the probability based sampling methods was used. In accordance with the sample determined in this context it has established 30 school administrators who work in the city of Elazig the working group's research. In the interview form it was used to collect data in this

²³ Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, zyaras@hotmail.com

study consisted of four open-ended questions. In the analysis of the data obtained, “content analysis” method used in the analysis of qualitative research was used.

According to the results obtained from the research, when the effect of a management process that respects individual differences on the organizational performance is examined, it is concluded that the managers' trust and emotions increase the organizational performance. Responsibility of interest, accountable and transparent governance process of raising the confidence to manage most of the managers Considering the impact on organizational performance has been obtained to increase organizational performance. When the impact of a responsible, accountable and clear management process on organizational performance is examined, it is seen that managers mostly increase organizational performance by increasing trust to managers. When the effect of a merit-based and just management process on organizational performance is examined, it is concluded that it will increase organizational performance by ensuring that the interpersonal conflicts are at the lowest level. When the effect of executing a management process where duties and powers are not abused on organizational performance is examined, it is seen that managers mostly stated that their organizational performance will increase due to the increase in their working disciplines.

Keywords: ethics, ethical principles, organizational prestige, organizational performance

GİRİŞ

Etik, iyi eylemlere ulaşmak için çaba gösteren bireyleri düşünmeye sevk eder ve bu bireylerin düşünme aracılığı ile eğitilmesini sağlamakta ve insanların hareketlerinin iyi, kötü veya doğru, yanlış olduğu hakkında vardığımız düşüncelerin neye göre algılandığı ile ilgili sorulara cevap aramaktadır. Aynı zamanda etik, temel ilkeleri belirleyerek ruhsal eğilimlerimizin ve davranışlarımızın kaynaklarını ve bunları yönlendirip idare edilme şekillerini öğretir (Usta, 2011). Kurumların içerisinde işleyişi sağlayan bireylerin ahlaki değerlerden yoksun olması durumunda bu bireylerin etik çerçevesinde hareket etme olasılığı çok düşük olarak görülmektedir. Etik değerlerden uzak olan bireylerden oluşan kurumlarda yöneticiler ile çalışanlar, çalışanlar ile çalışanlar, kurum ile vatandaş arasında kaos ortamının oluşmasına neden olarak çatışma yaşanması kaçınılmaz olur ve bu durum kurum açısından ciddi sorunlar yaşamasına sebep olabilir (Usta, 2011). Yasalar ve etik örgüt içerisinde bireylerin davranışlarını kontrol eden ve yönlendiren iki önemli etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Yasalar dışarıdan konulmuş dışsal olarak davranışları yönlendirirken, etik ise davranışları içsel olarak yönetim ve denetim altında tutan bir güç olarak görülebilmektedir (Cooper, Brady, Hardeman, Hyde, Naff, Ott ve White, 1998: Akt. Özdemir, 2008).

Algılanan örgütsel prestij kavramı ilk olarak March ve Simon (1958) tarafından ortaya konulmuş olan özdeşleşme modelinde birey örgüt uyumunu sağlayan beş ana faktörden birisi olarak ifade edilmiştir. Marc ve Simon (1958), bireylerin içinde bulunduğu örgüt ile ilgili örgütün saygınlığı hakkında olumlu düşüncelere sahip olmaları, örgütün belirlemiş olduğu hedeflerin bireyler tarafından içselleştirilmesi, bireyler ve örgüt arasındaki iletişimin kuvvetli olması, örgütsel rekabet düzeyinin düşük olması ve bireylerin iş tatminlerinin yüksek olması durumunda örgütsel özdeşleşme sağlanacağını ifade etmiştir. Bu düşünceler doğrultusunda ele alındığında algılanan örgütsel prestij “çalışanın kendisinin ve diğer bireylerin örgütü nasıl gördüğüne ilişkin düşünceleri” olarak tanımlanmıştır. (March ve Simon, 1958; Akt: Tak ve Çiftçioglu, 2009).

Örgütsel performans örgütün belirlemiş olduğu hedefleri gerçekleştirme düzeyine ve bu hedefleri gerçekleştirmek için gösterilen çabaya ilişkin bir parametre olarak tanımlanmaktadır (Avcı, 2005; Lin ve Kuo, 2007). Bir örgütün önceden hedef olarak belirlediği kriterlere ilişkin ortaya konulan başarı ya da başarısızlık örgütün performansını yansıtmaktadır (Ateş ve Köseoğlu, 2011).

Algılanan örgütsel prestij olumlu olması tüm kurumlar açısından olduğu gibi eğitim kurumları içinde yüksek düzeyde öneme sahiptir. Çünkü kurumlara ilişkin algıların olumlu ya da olumsuz olması ve aynı zamanda etik ilkelerin örgüt kültürü içerisindeki etkisi bireylerin performanslarını etkileyecek bir etken olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada etik ilkeler bağlamında algılanan örgütsel prestij örgütsel performansa yansımalarını okul yöneticilerin görüşlerine göre ortaya koymak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma etik ilkeler bağlamında algılanan örgütsel prestij örgütsel performansa yansımalarının, okul yöneticilerin görüşlerine göre ortaya çıkarabilmesi için nitel araştırma desenlerinden biri olan “Olgubilim (fenomoloji) Yöntemi” çerçevesinde yapılandırılmıştır. Nitel araştırma, multidisipliner olarak bütünsel bir yaklaşımla, araştırma problemini yorumlayıcı şekilde incelemeyi temele alan bir yöntemdir. Üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınır ve insanların bu olgu, olaylara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Olgubilim yönteminde de araştırmaya katılanların genel geçer kanılarını belirleyebilmek ve katılanların konuya ilişkin oluşturdukları anlamları tanımlayabilmek ve açıklamalarına yer vermek amaçlanmaktadır (Annells, 2006). Ayrıca olgubilim yöntemi anlamına ilişkin detaylı ve ayrıntılı bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanarak anlamsal olarak tam hâkim olmadığımız, kavrayamadığımız olguları araştırmaya imkân tanıyan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılık temelli örnekleme yöntemleri içinde yer alan basit tesadüfi yöntem kullanılmıştır. Bu bağlamda belirlenen örneklem doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu Elazığ il merkezinde görev yapan 30 okul yöneticisi oluşturmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Veriler

<i>Demografik Değişkenler</i>								
Cinsiyet	Kadın		Erkek	Kıdem	10-15 Yıl	15-20 Yıl	20 Yıl+	
	N	2	28		N	3	12	15
	%	6,7	93,3		%	10	40	50

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak dört açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken 2 alan uzmanı tarafından sorular değerlendirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulara aşağıda yer verilmiştir.

1. *Bireysel farklılıklara saygı duyulduğu bir yönetim süreci yürütebilmek örgütsel performans üzerinde nasıl bir etkiye sahip olmaktadır?*

2. *Sorumluluk duyulan, hesap verebilen ve şeffaf bir yönetim süreci yürütebilmek örgütsel performans üzerinde nasıl bir etkiye sahip olmaktadır?*

3. *Liyakat esaslı ve adil bir yönetim süreci yürütebilmek örgütsel performans üzerinde nasıl bir etkiye sahip olmaktadır?*

4. *Görev ve yetkilerin suistimal edilmediği bir yönetim süreci yürütebilmek örgütsel performans üzerinde nasıl bir etkiye sahip olmaktadır?*

Verilerin Analizi

Yöneticilerin görüşleri dikkate alınarak elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlenmesinde kullanılan “içerik analizi” yöntemi kullanılmıştır. Yöneticilerin görüşme formlarına vermiş oldukları yanıtlar incelenmiş ve tüm görüşme formları (30 görüşme formu) geçerli kabul edilmiştir. Elde edilen görüşlere göre temalar, kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur.

Çalışmanın güvenilirliğini belirlemek için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilmiş olan “Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre çalışmanın güvenilirlik oranı % 92 olarak hesaplanmıştır. Saban (2008) uzman ve araştırmacılar tarafından yapılan değerlendirmeler arasındaki uyumun “%90 ve üzeri” olduğu durumlarda çalışmanın güvenilirlik şartının sağlanmış olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla çalışmanın güvenilirlik şartını sağladığı kanısına varılmıştır. Öğretmenlerin görüşme formları kodlanarak (Y1, Y2,...Y30 şeklinde) kodlama numarasıyla birlikte doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Yöneticilerin “*Bireysel farklılıklara saygı duyulan bir yönetim sürecini yürütebilmek örgütsel performans üzerinde nasıl bir etkiye sahip olmaktadır?*” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar doğrultusunda yapılan analiz sonucunda elde edilen kategorilere yönelik bilgiler Grafik 1’ de yer verilmiştir.



Grafik 1. Yöneticilerin Bireysel Farklılıklara Saygı Duyulan Yönetim Sürecinin Örgütsel Performans Üzerindeki Görüşlerine İlişkin Oluşturulan Kategoriler

Grafik 1 incelendiğinde bireysel farklılıklara saygı duyulan yönetim sürecinin örgütsel performans üzerindeki etkisine bakıldığında yöneticilerin en çok güven duygularını yükselttiğini (f=18) ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgu bağlamında yöneticilerin güven duygularının artmasıyla birlikte performanslarının da artacağı dolayısıyla örgütsel performansın yükseleceğini ifade etmek mümkündür. Ayrıca bağlılık hissini yükselmesi (f=11), aidiyet hissini yükselmesi (f=9), iletişim etkililiğinin yükselmesi (f=7), öz değerini yükselmesi (f=6) ve kurumun amaçlarını içselleştirme (f=5) örgütsel performansı yükselten diğer görüşler olarak ifade edilmiştir. Aşağıda bu soruya ilişkin örnek yönetici görüşüne yer verilmiştir.

“...25 yıllık yöneticilik deneyimim içerisinde bir çok yöneticimizin zaman zaman farklı sebeplerden dolayı olumsuz tavırlarıyla karşılaştığımız ya da şahit olduğumuz durumlar yaşanmıştır. Yöneticilerin bu gibi davranışlarının başarısızlığa götürece kadar ciddi anlamda üzerimizde olumsuz etkileri olmaktadır. Ancak hoşgörülü, demokratik, katı kuralların konmadığı, herkese eşit yaklaşımda olan yöneticilerimizle çalıştığımızda işimizi daha çok severek, istekle yapıyoruz. Dolayısıyla da okullarımızı daha da başarılı hale getirmek için yüksek verimle elimizden geleni yapıyoruz (Ö15).”

Yöneticilerin bireysel farklılıklara saygı duyulan yönetim süreci ile örgütsel performansı ilişkilendirdiği kavramlara ilişkin kelime bulutu aşağıda Şekil 1’ de yer almaktadır.

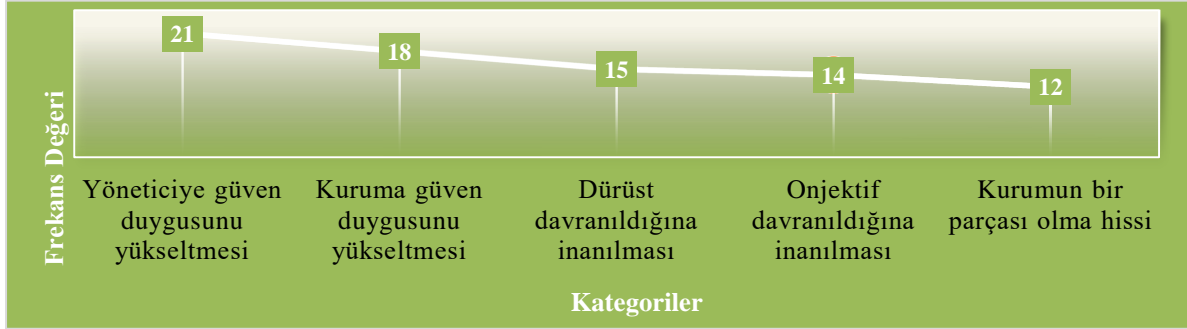


Şekil 1. Yöneticilerin Bireysel Farklılıklara Saygı Duyulan Yönetim Süreci İle Örgütsel Performansı İlişkilendirdiği Kavramlara İlişkin Kelime Bulutu

Şekil 1’ e bakıldığında yöneticilerin bireysel farklılıklara saygı duyulan yönetim süreci ile örgütsel performansı ilişkilendirdikleri kavramlara yönelik kelime bulutuna bakıldığında

güven, aidiyet, bağlılık, önemsenme, iletişim ve hedef kavramlarının tekrarlandığı görülebilmektedir.

Yöneticilerin “Sorumluluk duyulan, hesap verebilen ve şeffaf bir yönetim süreci yürütebilmek örgütsel performans üzerinde nasıl bir etkiye sahip olmaktadır?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar doğrultusunda yapılan analiz sonucunda elde edilen kategorilere yönelik bilgilere Grafik 2’ de yer verilmiştir.



Grafik 2. Yöneticilerin Sorumluluk Duyulan, Hesap Verebilen ve Şeffaf Bir Yönetim Sürecinin Örgütsel Performans Üzerindeki Görüşlerine İlişkin Oluşturulan Kategoriler

Grafik 2 incelendiğinde sorumluluk duyulan, hesap verebilen ve şeffaf bir yönetim sürecinin örgütsel performans üzerindeki etkisine bakıldığında yöneticilerin en çok yöneticiye güven duygusunu yükselttiğini (f=21) ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca kuruma duyulan güveni yükseltmesi (f=18), dürüst davranıldığına inanılması (f=17), objektif davranıldığına inanılması (f=14) ve kurumun bir parçası olma hissini yükselterek (f=12) örgütsel performansı yükselten diğer görüşler olarak ifade edilmiştir. Aşağıda bu soruya ilişkin örnek yönetici görüşüne yer verilmiştir.

“Üst yönetimde yer alan yöneticilerimizin olabildiğince şeffaf süreç yürütmesi, eleştiriye açık, sorumluluk duygusuyla hareket eden yöneticilerimiz kurumuza daha çok güven duymamızı sağlar. Bu durumda da çalıştığımız kurumlara, performanslarımıza doğrudan olumlu yansıtacağını söyleyebilirim (Y24).”

Yöneticilerin sorumluluk duyulan, hesap verebilen ve şeffaf bir yönetim süreci ile örgütsel performansı ilişkilendirdiği kavramlara ilişkin kelime bulutu aşağıda Şekil 2’ de yer almaktadır.



Şekil 2. Yöneticilerin Sorumluluk Duyulan, Hesap Verebilen ve Şeffaf Bir Yönetim Süreci İle Örgütsel Performansı İlişkilendirdiği Kavramlara İlişkin Kelime Bulutu

Şekil 2' ye bakıldığında yöneticilerin sorumluluk duyulan, hesap verebilen ve şeffaf bir yönetim süreci ile örgütsel performansı ilişkilendirdikleri kavramlara yönelik kelime bulutuna bakıldığında güven, aidiyet, dürüstlük, objektiflik ve dürüstlük kavramlarının öne çıktığı görülebilmektedir.

Yöneticilerin “*Liyakat esaslı ve adil bir yönetim süreci yürütebilmek örgütsel performans üzerinde nasıl bir etkiye sahip olmaktadır?*” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar doğrultusunda yapılan analiz sonucunda elde edilen kategorilere Grafik 3’ te yer verilmiştir.



Grafik 3. Liyakat Esaslı ve Adil Bir Yönetim Sürecinin Örgütsel Performans Üzerindeki Etkisine Yönelik Yöneticilerin Görüşlerine Göre Oluşturulan Kategoriler ve Frekans Değerleri

Grafik 3 incelendiğinde liyakat esaslı ve adil bir yönetim süreci yürütebilmenin örgütsel performans üzerindeki etkisine bakıldığında yöneticilerin en çok kişilerarasındaki anlaşmazlıkların en alt seviyede olması ($f=24$) dolayısıyla örgütsel performansın yükseleceğini ifade ettikleri görülmüştür. Bir anlamda bu bulgu doğrultusunda yöneticilerin görev dağılımında adil olmaları, liyakatin esas alınması ile işinde başarılı kişilerin hak ettiği konumlara gelmesi örgütün başarısını arttırarak, örgütün geleceğini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Ayrıca yöneticilerin; dürüst davranıldığına inanılması ($f=18$), objektif davranıldığına inanılması ($f=17$) ve adalet duygusunun yükselmesi ($f=14$) ile örgütün performansının yükseleceğini ifade ettikleri görülmüştür.

Yöneticilerin liyakat esaslı ve adil bir yönetim süreci ile örgütsel performansı ilişkilendirdiği kavramlara ilişkin kelime bulutu aşağıda Şekil 3’ te yer almaktadır.



Şekil 3. Yöneticilerin Liyakat Esaslı ve Adil Bir Yönetim Sürecini İle Örgütsel Performansı İlişkilendirdiği Kavramlara İlişkin Kelime Bulutu

Şekil 3’ e bakıldığında yöneticilerin liyakat esaslı ve adil bir yönetim süreci ile örgütsel performansı ilişkilendirdikleri kavramlara yönelik kelime bulutuna bakıldığında uyum, dürüstlük, objektiflik ve adalet kavramlarının öne çıktığı görülebilmektedir.

Yöneticilerin “Görev ve yetkilerin suistimal edilmediği bir yönetim süreci yürütebilmek örgütsel performans üzerinde nasıl bir etkiye sahip olmaktadır?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar doğrultusunda yapılan analiz sonucunda elde edilen kategorilere yönelik bilgilere Grafik 4’ te yer verilmiştir.



Grafik 4. Görev ve Yetkilerin Suistimal Edilmediği Yönetim Sürecinin Örgütsel Performans Üzerindeki Etkisine Yönelik Yöneticilerin Görüşlerine Göre Oluşturulan Kategoriler

Grafik 4 incelendiğinde görev ve yetkilerin suistimal edilmediği bir yönetim süreci yürütebilmenin örgütsel performans üzerindeki etkisine bakıldığında yöneticilerin en çok çalışma disiplininin yükselmesi ($f=19$) dolayısıyla örgütsel performansın yükseleceğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulguya göre görev bilinciyle hareket eden ve yetkilerini kötüye kullanmayan yöneticilerin diğer çalışanlar üzerinde iş disiplinini artırıcı bir etkide bulduklarını söylemek mümkündür. Diğer görüşlere bakıldığında kuruma duyulan güvenin yükselmesi ($f=15$), yöneticiye duyulan güveni yükseltmesi ($f=15$) ve işe karşı bağlılık düzeyinin artması ile birlikte örgütsel performansın da beraberinde yükseleceğini ifade ettikleri görülmüştür.

“Yöneticilik yaptığım dönem içerisinde üst yönetimde bulunan yöneticilerin tutumları elbette ki bizim de davranışlarımıza yansımaktadır. Bu durumu basit bir örnek vererek açıklayacak olursam eğer, en tepe konumdaki yöneticilerin yetkilerini kullanarak çevresine imkan oluşturması, konumunu kendi çıkarları için kullanması gibi işine saygısı olmadığını gösteren olumsuz davranışları karşısında bu yöneticiler astlarına da kötü örnek olup, verimsiz bir çalışma ortamı oluşmasına neden olacaklardır. Ancak bu durumun tam tersi olan yani etik ilke ve değerleri gözeten, görevlerini ve yetkilerini tam layıkıyla yerine getiren yöneticiler tüm çalışanların işlerine daha sıkı bağlandığı, çalışma disiplinin olduğu verimli bir çalışma ortamının oluşmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla bu durum örgütlerin performans çitalarını yükseğe taşıyacaktır (Y11).”



Şekil 4. Yöneticilerin Görev ve Yetkilerin Suistimal Edilmediği Bir Yönetim Sürecini İle Örgütsel Performansı İlişkilendirdiği Kavramlara İlişkin Kelime Bulutu

Şekil 4' e bakıldığında yöneticilerin görev ve yetkilerin suistimal edilmediği bir yönetim süreci ile örgütsel performansı ilişkilendirdikleri kavramlara yönelik kelime bulutuna bakıldığında güven,bağlılık, disiplin kavramlarının öne çıktığı görülebilmektedir.

SONUÇLAR

Çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında bireysel farklılıklara saygı duyulan yönetim sürecinin örgütsel performans üzerindeki etkisine bakıldığında yöneticilerin güven, bağlılık aidiyet duygularını iletişim etkililiğini ve öz değeri yükselttiği, aynı zamanda kurumun amaçlarını içselleştirerek örgütsel performansın yükselmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sorumluluk duyulan, hesap verebilen ve şeffaf bir yönetim sürecinin örgütsel performans üzerindeki etkisine bakıldığında yöneticilerin yöneticiye güven duygusunu yükselttiğini, kuruma duyulan güveni yükseltmesi dürüst ve objektif davranıldığına inanılması, kurumun bir parçası olma hissini yükselterek örgütsel performansını yükselmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Liyakat esaslı ve adil bir yönetim sürecinin örgütsel performans üzerindeki etkisine bakıldığında kişilerarasındaki anlaşmazlıkların en alt seviyede olmasını sağlayarak örgütsel performansını yükselteceği sonucu elde edilmiştir. Aynı zamanda yöneticilerin; dürüst ve objektif davranıldığına inanılması ve adalet duygusunun yükselmesi ile örgütün performansının yükseleceğini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Görev ve yetkilerin suistimal edilmediği bir yönetim süreci yürütebilmenin örgütsel performans üzerindeki etkisine bakıldığında yöneticilerin en çok çalışma disiplinlerinin yükselmesi dolayısıyla örgütsel performanslarının yükseleceğini ifade ettikleri sonucu elde edilmiştir. Ayrıca kuruma duyulan güvenin yükselmesi, yöneticiye duyulan güveni yükseltmesi ve işe karşı bağlılık düzeyinin artması ile birlikte örgütsel performansın da beraberinde yükseleceği sonucuna ulaşılmıştır.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı*. Sakarya, Sakarya Kitabevi.

Anells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61.

Ateş, H. ve Köseoğlu Ö. (2011). Belediyelerde kurumsal performans yönetimi. İstanbul: İlke Yayıncılık.

Avcı, U. (2005). İşletmelerde Örgütsel Öğrenme-Örgütsel Performans İlişkisi: Konaklama İşletmelerinde Örgütsel Öğrenme-Örgütsel Performans İlişkisine Yönelik İnceleme, Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Isparta.

Lin, C. Y, ve T. H. Kuo. (2007). The Mediate Effect of Learning and Knowledge on Organizational Performance, *Industrial Management & Data Systems*, Vol.107, No. 7 pp.1066-1083.

Özdemir, M. (2008). Kamu Yönetiminde Etik. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 179-195.

Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri, M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.Ed.), Pegem Akademi, Ankara.

Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.

Tak, B. ve Çiftçiöğlü, A. (2009). Algılanan Örgütsel Prestij ile Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (18), 100-116.

Usta, A. (2011). Kuramdan Uygulamaya Kamu Yönetiminde Etik ve Ahlâk. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergi*, 1(2), 39-50.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Finansal Okuryazarlık Beceri Edinimi: Aso 1. Osb Anaokulu Örneği

Arife Çat²⁴, Gül Hacer Taşıyan²⁵, Sezin Aynur Akıncı²⁶, Hasret Yıldız Baskın²⁷

Özet

Finansal okuryazarlık kavramı da ülkemizin INFE'ye üye olması ile birlikte daha çok duyulmaya başlamış ve ülke ekonomimizin gelişimi için önem arz etmektedir. Eğitimin en önemli ve ilk basamağı olan okul öncesi döneminde finansal okuryazarlık hakkında çocuklarımızın bilinçlenmesi, bireysel ve toplumsal farkındalığı arttırarak ülke ekonomimizde verimliliğin artmasına finansal okuryazarlığın hiçbir ayırım olmadan genele yayılması ve geleceğin, eğitim kurumları eliyle planlanması gerekliliği doğrultusunda, eğitim ve öğretimin en verimli rüzgarını 0-6 yaş döneminde alması nedeniyle okulumuz öğrencilerinin finansal okuryazarlıklarının tespit edilmesi, okul içi ve dışı etkinliklerle geliştirilmesi ve finansal okur yazarlık bilincinin oluşturularak yaşam becerisi haline getirilmesi amacıyla yapılan projemizde çalışma grubumuzu okulumuza devam eden 3-5 yaş aralığındaki farklı sosyo ekonomik yapıdan gelmiş 100 çocuk, onların aileleri ve öğretmenlerini kapsamaktadır. Çalışma sonunda elde edilen istatistik sonuçlar incelendiğinde çocukların Finansal okuryazarlık beceri edinimlerine yönelik yapılan çalışmada sosyo-ekonomik durum ve yaşın çocukların davranışları üzerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkardığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Erken Çocukluk Eğitimi, Anaokulu, Finansal Okuryazarlık, Girişimcilik, Eğitim.

GİRİŞ

Okuryazarlık kavramı eğitim literatüründe karşılaşılan en güncel kavramlardan biridir. Okuryazarlığı, temel okuma yazma becerileri ile sınırlandıran 1950'li yıllardaki ilk tanımlardan bugüne kavram anlamsal bir dönüşüm yaşamış, önce okuduğunu anlama ve yazıyla kendini ifade etmenin zihinsel becerilerin gelişimine etkisi bağlamında irdelenmiş ardından ilk defa epistemoloji ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Okuryazarlığın bireylerin düşünme biçimini değiştiren, kültürel bir organizasyon türü olduğu, ilkel bir toplumdaki ileri bir topluma geçişin anahtar faktörü olduğuna vurgu yapılmıştır. 1990'lı yıllara gelindiğinde okuryazarlık kavramı sosyalleşme ve etkileşim temelli teori ve araştırmaların, sosyolojideki modern gelişmelerin etkisi ile yeni ve farklı bir anlama bürünmüş, sınıf, cinsiyet yaş ve kültürle olan ilişkiler de dâhil olmak üzere kavram sosyo-kültürel okuryazarlık olarak tanımlanmıştır. Yapılan çok sayıda çalışma kavramın sadece tanımını değiştirmekle kalmamış, bu konuda köklü bir bakış açısı değişimini beraberinde getirmiştir (Aşıcı, 2009; Güneş, 1997; Lankshear, 1999). 1990'lı yıllardan sonra, okuryazarlıkla ilişkilendirilen alanlar sürekli değişen yaşam gereksinimleri ve teknolojik gelişmelerle ilintili olarak çeşitlilik göstermiştir (Altun, 2005). Bilgisayar, kültürel, teknolojik, internet, medya okuryazarlığı gibi farklı okuryazarlık türleri bireyin tüm hayatını kuşatan yaşam tarzı anlamında kullanılmak üzere eğitim literatüründe yerini almıştır. Hatta bunlardan bazıları eğitim kurumlarında

²⁴ Bilim Uzm. Arife ÇAT, Milli Eğitim Bakanlığı, Aso 1.Osb Anaokulu Sincan/Ankara, arifecat@gmail.com

²⁵ Gül Hacer TAŞIYAN, Milli Eğitim Bakanlığı, Aso 1.Osb Anaokulu Sincan/Ankara, gulnacar123@gmail.com

²⁶ Hasret Yıldız BASKIN, Milli Eğitim Bakanlığı, Aso 1.Osb Anaokulu Sincan/Ankara, hybaskin1@gmail.com

²⁷ Sezin Aynur AKINCI, Milli Eğitim Bakanlığı, Aso 1.Osb Anaokulu Sincan/Ankara, sezinaynurkale@hotmail.com

program adlarının ve derslerin değişmesine neden olmuştur (Lankshear, 1999). Yeni okuryazarlıklar ya da çoklu okuryazarlıklar söylemleri (Çakmak, 2013; Gençtürk ve Karatekin, 2013; Lankshear ve Knobel, 2011) ve bilgi ve finansal okuryazarlık (economic literacy) (Snively ve Cooper, 1997) kavramlarının da eklenmesiyle okuryazarlık kavramının kapsamı oldukça genişlemiş ve kavram sosyal çevreden de etkilenen ve temelinde iletişimin yer aldığı bir eğitim terimi olarak evrilmiştir (Öztürk, 2012). 21. yüzyılın okuryazarlık türlerinden biri olan finansal okuryazarlıkla ilgili araştırmacıların fikir birliğine vardıkları bir tanımlamadan söz edilememekle birlikte bu konuda öncü araştırmacılardan olan Claxton (2008), bu kavramı önemli finansal kararların etkilerini anlama, bütçeleme, tasarruf ve yatırım yapma ve varlıkların korunması yoluyla parayı yönetme yeteneği olarak tanımlamıştır. Diğer yandan, Atkinson ve Messy (2012) finansal okuryazarlığı, bireylerin gelirlerini, birikim ve yatırımlarını değerlendirebilme ve bütçelerini doğru yönetebilme yeterliğine sahip olmaları şeklinde tanımlamaktadır. Gökmen (2012) ise bireylerin ekonomik olarak doğru kararlar alabilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranış örüntülerine finansal okuryazarlık adını vermektedir. Okulların ve öğrencilerin gelişimlerine hizmet etmeyi amaçlayan gönüllü bir kuruluş olan NCRL, 21. yüzyıl temel okuryazarlıkları arasında ekonomi okuryazarlığını ele alarak kavramı öğrencilerin ekonomik sorunları tespit edebilmesi, ekonomik koşullardaki ve kamu politikalarındaki değişikliklerin sonuçlarını inceleyebilmesi ve maliyet fayda analizi yapabilme becerisi olarak tanımlamaktadır (NCREL, 2003). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı OECD'ye göre finansal eğitim, bireylerin finansal ürünler ve kavramlarla ilgili anlayışlarını, bilgi, öğretim ve tavsiyeler yoluyla geliştirmeyi, finansal riskleri ve fırsatları daha fazla fark etmelerini sağlamayı amaçlayan, bireylere bilinçli seçimler yapma ve finansal olarak daha iyi olmak için yardıma ihtiyaç duyduklarında nereye başvuracaklarını bilmeleri için beceri ve güven geliştirmelerini sağlayan bir süreçtir (OECD, 2005). Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası (TCMB)'na göre finansal okuryazarlık, bireyin kişisel bütçesini yönetme sürecinde etkin ve bilinçli kararlar alabilmesini sağlayan temel finansal bilgiye sahip olması ve bu kararları uygulayarak bireysel ve toplumsal finansal refahı artırma yetisidir (URL-1). Bireylerin finansal konularda belli düzeyde bilgi sahibi olmaları ve bu bilgileri karşılaşılabilecekleri problemleri çözmede ve mantıklı kararlar alırken kullanabilme yetenekleri tüm tanımların ortak noktası olarak göze çarpmakta, sonuçta finansal okuryazarlığı olan bireylerin sorumlu ve katılımcı vatandaşlar olmaları beklenmektedir (Miller, 1988). 2003 yılında (OECD) tarafından üye ülkelerin finansal eğitim durumlarını ortaya çıkararak, eğitim programlarını geliştirmeyi amaçlayan bir proje başlatılmış, proje dünyada finansal okuryazarlık politikalarına yön vermiş finansal okuryazarlık konusunun dünya gündeminde geniş yer almasına yol açmıştır. 2008 yılında Uluslararası Finansal Eğitim Ağı (International Network on Financial Education – INFE)'nin kurulması konuyla ilgili yapılan çalışmaların artmasını sağlamıştır. 2014 yılından beri Türkiye INFE'ye üye ülkelerden biridir. INFE finansal eğitim için ulusal stratejiler oluşturulmasını amaçlamakla birlikte, finansal okuryazarlığın ölçülmesi, finansal eğitim programlarının değerlendirilmesi, finansal tüketicinin korunması, finansal eğitim ve kadın konularına odaklanan çalışmalar yürütmektedir. Finansal okuryazar olmayan bireyler, ulusal finans sorunu olarak da kabul edilmektedir (Sarıgül, 2014). Öyle ki, tasarruf yapamama, iflas ve haciz gibi finansal sektörü olumsuz etkileyecek olayların artması, toplumu (Reyes, 2006) ve finansal piyasaları (Bayram, 2010) olumsuz etkileyen bir unsurdur. Bundan dolayıdır ki finansal

okuryazarlığın hiçbir ayırım olmadan tüm toplumu kapsaması ve geleceği de planlayarak eğitim kurumlarına yayılması gerekmektedir. Çünkü Türkiye’de finansal okuryazarlığın öneminin son zamanlarda anlaşılmaya başlandığını söyleyen Gökmen (2012), bireylerin finansal okuryazarlık düzeyleri ile kaynaklarını daha tasarruflu ve etkin kullanarak ekonomik büyümeye katkı sağlayan tüketiciler olması arasında bir paralellik kurmuştur. Ne kadar tasarruf etme ve doğru yatırım kararı verme kültürüne yaklaşırsa o kadar çok servet ve sermaye yürütülebilecektir.

Bugün dünya siyasetinde söz sahibi olmak isteyen her ülke için, en değerli kaynak ‘insan’dır. Bilgi toplumundan ve bu toplumun değerlerinden söz edilen günümüz konjonktüründe, en değerli yatırım da yine insana yapılacak olandır. Dolayısıyla ilk bakışta çok ayrı konular gibi gözükken ekonomik büyüme ile eğitim, aslında doğrudan ilişkili ve birbirleri üzerinde etkili unsurlardır.

Eğitim harcaması tüketim değil, yatırımdır. Şöyle ki; Araştırmalar gösteriyor ki, gerek yüksek eğitim düzeyi ile büyüme arasında gerekse eğitime yapılan kamu harcamaları ile büyüme arasında pozitif yönlü bir ilişki var. Ekonomik büyümenin temel kaynağı konumundaki beşeri sermayenin, bireylerin bilgi ve beceri donanımını oluşturması kadar, ekonomideki artan verimliliğe ve teknolojik ilerlemeye yaptığı etki de dikkat çekici. Beşeri sermaye birikimi, iş gücü verimliliğini ve dolayısıyla ekonomik büyümeyi artırıyor.

Bu bağlamda beşeri sermaye yatırımlarının genel kategorilerine bakılacak olursa karşımıza şöyle bir tablo çıkar;

- Okul öncesi çocukların gelişimine ayrılan kaynaklar,
- Okul çağı boyunca eğitim ve öğretime yapılan yatırımlar,
- Mesleki eğitim ve deneyim ile çalışma hayatı boyunca işle ilgili faaliyetlere yapılan harcamalar,
- İşgücü mobilitesine ayrılan kaynaklar, ve son olarak
- Yaşam boyu eğitim olarak nitelediğimiz insanla ilgili tüm faaliyetlere yapılan yatırımlar.

Görüldüğü gibi, beşeri sermaye neredeyse tamamen eğitim ile elde edilebilecek bir kaynak olarak göze çarpıyor. Beşeri sermayeye dolayısıyla eğitime yapılacak her türlü yatırımın yayılma etkisi faydaları az gelişmiş ülkelere kadar herkes için çok önemli. Zira beşeri sermaye olmaksızın fiziksel sermayeye yapılan yatırımların getiri oranı, daima düşük ya da negatif kalıyor.

Yine içsel büyüme modellerine göre, AR-GE ya da daha geniş çapta eğitim üzerindeki sübvansiyonlar, yenilik için teşvikler sağlayarak büyüme oranlarını artırabiliyor. Eğitime yapılacak her türlü yatırım, bireylerin verimliliği ve yaratıcılığı üzerinde etkilidir. Zira eğitilmiş bireyler, kavrama yetisi gelişmiş, analiz ve sentez yeteneğine sahip, grup halinde uyumlu çalışmaya daha yatkın, bilgiye angaje ve bilgiyi nerede arayacağını nasıl kullanacağını bilen kişilerdir. Bu nitelikler ise iş yaşamında yaratacağı artı değerle ekonomik büyümeyi belirgin şekilde hızlandırıyor.

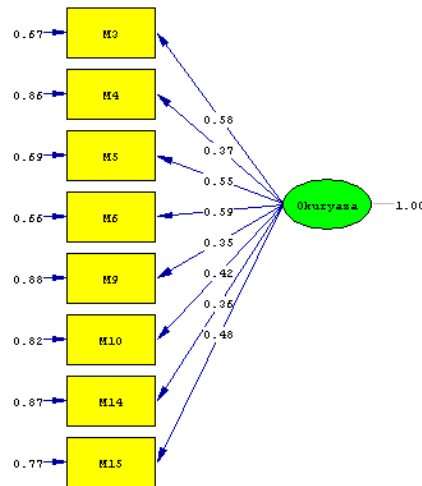
Okulumuz, Milli Eğitim Bakanlığı ile Aso 1.Osb Bölge Müdürlüğü arasında imzalanan protokol gereğince, bölgede çalışan kadın istihdamının artırılmasına dönük okul öncesi eğitim kurumu eğitim ve öğretime başlamıştır. Gerek alt sosyo ekonomik gruptan, gerek orta ve üst sosyo ekonomik gruptan çocuklarımızın “tutum, tüketim, istek, ihtiyaç vb” konularında olumlu davranış göstermede aile tutumları gereğince dezavantajlı olduğunu söyleyebiliriz. Çocuklarımızın Finansal okuryazarlık konusunda bilinçlenmesi, sanayi bölgesinden başlayarak ülke ekonomisinin gelişimi için ilk ve yaşam boyu süregelen davranış ediniminin okul öncesi dönem olması nedeniyle, en önemli dalganın oluşturması düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma; Tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Aso 1.Osb Anaokuluna devam eden 3-4-5 yaşlarındaki tüm çocuklar oluşturmaktadır. Örneklemine ise tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen 100 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan geçerliği ve güvenilirliği analiz edilmiş 15 soru ile ön test ve son test verileri karşılaştırılmış SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Okul öncesi çocukları için 15 maddelik finansal okuryazarlık testi hazırlanmıştır. Pilot verileri, geçerlilik sınaması için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan analizde 1,2, 7, 8, 11, 12, 13. maddelerin t değerleri anlamlı olmadığı gözlenmiş ve bu maddeler çıkarılarak analiz yinelenmiştir. Kalan 3, 4, 5, 6, 9, 10, 14 ve 15. maddelerin finansal okuryazarlık olarak belirtilen örtük yapıyı anlamlı düzeyde yordadığı, bir başka deyişle t değerleri anlamlı bulunmuştur. Maddelere ilişkin yol grafiği şekil 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Maddelere İlişkin Yol Grafiği



Chi-Square=23.97, df=20, P-value=0.24376, RMSEA=0.054

Faktör yükleri 0.35 ile 0.59 arasında değişmektedir. 8 maddelik ölçme aracının model- veri uyum indeksleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2 : Ölçek Maddelerinin Faktör Yapısı İçin Uyum İyilik İndeksleri

İyilik Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır	Değer
X^2/sd	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	23.97/20=1.20
GFI	>0.90	0.92
CFI	>0.90	0.94
S-RMR	< 0.08	0.076
RMSEA	< 0.08	0.054

Tablo 2'ye göre model veri uyum indeksleri kabul edilebilir değerlerin üstünde bulunmuştur. Tek boyutlu ölçme modelinin geçerli olduğu bulunmuştur.

Ölçme aracının güvenilirliğine Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmıştır. 8 maddelik testin Cronbach Alpha katsayısı 0.632 olarak elde edilmiştir. Güvenirlilik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik göstermektedir. Her bir maddeye ilişkin madde geçerlilik katsayıları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Madde Geçerlilik Katsayıları

	Madde Toplam Korelasyonu	Madde silinirse Cronbach'ın Alfa Katsayısı
m3	,451	,573
m4	,306	,607
m5	,395	,590
m6	,493	,563
m9	,268	,616
m10	,354	,658
m14	,300	,608
m15	,335	,606

Madde toplam korelasyonları 0,268 ile 0,493 arasında değiştiği gözlenmiştir. Her hangi bir madde çıkarılması durumunda 0,632 değerinde olan güvenirlilik katsayısının daha da azaldığı gözlenmektedir. Bu nedenle yeni bir madde çıkarılmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

Tablo 4: Yaşa, Cinsiyete, Gelire Göre Dağılım Sıklıkları

		n	%
Cinsiyet	Kız	38	38,4%
	Erkek	61	61,6%
Ekonomik düzey	Alt	27	27,3%
	Orta	45	45,5%
	Üst	27	27,3%
Yaş	5 yaş	52	52,5%
	4 yaş	26	26,3%
	3 yaş	21	21,2%

BULGULAR

Çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen finansal okuryazarlık test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı wilcoxon testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5: Wilcoxon Testi

		Ortalana	Std. Sapma	Ki-kare değer	p
Finansal Okuryazarlık	Öntest	42,25	24,09	-7,105	,000*
	Sontest	72,25	26,51		

*p<0.05

Çocukların uygulama öncesi finansal okuryazarlık test puanları ile uygulama sonrası ölçülen finansal okuryazarlık test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05) Bulunan bu fark, uygulama sonrası test puanları lehinedir. Bir başka deyişle uygulama sonrası test puanları, uygulama öncesi ölçülen test puanlarına göre anlamlı düzeyde yükselmiştir.

Çocukların cinsiyetlerine, ekonomik düzeylerine ve yaşlarına göre uygulama öncesi ölçülen finansal okuryazarlık test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı cinsiyet için Mann Whitney U testi; yaş ve ekonomik düzey için kruskal Wallis testi ile yapılmış ve sonuçları Tablo 6’de gösterilmiştir.

Tablo 6: Mann Whitney U Testi

Ontest		Ortalama	S. Sapma	U / χ^2	p
Cinsiyet	Kız	43,42	24,96	U=1124,000	,799
	Erkek	42,21	23,29		
Ekonomik düzey	Alt	37,96	22,60	$\chi^2 = 2,842$,241
	Orta	46,11	23,21		
	Üst	41,67	25,94		
Yaş	5 yaş	46,63	25,62	$\chi^2 3,354$,187
	4 yaş	40,87	24,38		
	3 yaş	35,12	16,11		

Çocukların cinsiyetlerine, ekonomik düzeylerine ve yaşlarına göre uygulama öncesi ölçülen finansal okuryazarlık test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$).

Çocukların cinsiyetlerine, ekonomik düzeylerine ve yaşlarına göre uygulama sonrası ölçülen finansal okuryazarlık test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı cinsiyet için Mann Whitney U testi; yaş ve ekonomik düzey için Kruskal Wallis testi ile yapılmış ve sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Kruskal Wallis Testi

Sontest		Ortalama	S. Sapma	U / χ^2	p	Anlamlı Fark
Cinsiyet	Kız	72,70	24,46	1120,000	,777	Yok
	Erkek	73,16	26,50			
Ekonomik düzey	Alt	49,07	17,99	$\chi^2 35,405$,000*	*Alt ile Orta *Alt ile Üst *Orta ile Üst
	Orta	78,06	22,32			
	Üst	88,43	20,49			
Yaş	5 yaş	90,38	18,46	$\chi^2 57,030$,000*	*3 ile 4 *3 ile 5 * 4 ile 5
	4 yaş	60,10	15,42			
	3 yaş	45,83	16,46			

Çocukların cinsiyetlerine göre uygulama sonrası ölçülen finansal okuryazarlık test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Ancak çocukların ekonomik düzeylerine ve yaşlarına göre uygulama sonrası ölçülen finansal okuryazarlık test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Fark bulunan gruplar, tablonun anlamlı fark sütununda belirtilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İstatistik sonuçlar incelendiğinde çocukların Finansal okuryazarlık beceri edinimlerine yönelik yapılan çalışmada sosyo-ekonomik durum ve yaşın çocukların davranışları üzerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkardığı görülmüştür. Bulgulardan hareketle eğitim programı sonrasında çocukların finansal okuryazarlık beceri puanları da eğitim programının etkililiğini göstermektedir.

Finansal okuryazarlık beceri edinimi projesinin uygulama sürecinde tüketen değil üreten, kendi bütçesini yönetebilen, finans farkındalığı gelişmiş bireylerin yetişmesi için nitelikli ve amaca uygun eğitim ortamlarının /programlarının en önemli ihtiyaçlarımızdan biri olduğu gözlenmiştir. Öğrenme ortamlarımızın ve eğitim programlarımızın ihtiyaçlarımız doğrultusunda güncellenmesi gerekmektedir.

Finansal okuryazarlık beceri edinimi çalışmamızın farklı okullarda ve eğitim kademelerinde uygulanarak bu konudaki farkındalığın artırılması sağlanabilir.

Çocuk portföyümüzün değiştiği gerçeğinden hareketle proje içeriğinin geliştirilerek sürdürülebilirliğinin daha da artması sağlanabilir.

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.

Er, F., Temizel, F., Özdemir, A., Sönmez, H. (2014). *Lisans Eğitim Programlarının Finansal Okuryazarlık Düzeyine Etkisinin Araştırılması: Türkiye Örneği*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı 4.

Güler, E.ö., Veysikarani, D. (2019). *Ekonomi Okuryazarlığı Üzerine Ampirik Bir Araştırma*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı 1. Cilt 28.

Akhan, N. E. (2013). *Adım Adım Ekonomi Okuryazarlığı: Sosyal Bilgiler Dersleri İçin Alternatif Yollar*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı 6. Cilt 14

Durmuşkaya, S., ve Kavas, Y. (2018). Akademik Gelişim Ve Finansal Okuryazarlık Arasındaki İlişkinin Tespiti Üzerine Bir Araştırma. Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı 25. Cilt 3.

Kartal, S. K., ve Dirlik, E. M. (2016). *Geçerlik Kavramının Tarihsel Gelişimi ve Güvenirlikte En Çok Tercih Edilen Yöntem: Cronbach Alfa Katsayısı*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 16. Cilt 4.

Şantaş, F., ve Demirgil, B. (2015). *Ekonomi Okuryazarlı Düzeyinin Tespitine İlişkin Bir Araştırma*. Akademik Bakış Dergisi, Sayı 48.

Güneş, F., (1994). *Okur- Yazarlık Kavramı ve Düzeyleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Sayı 27. Cilt 2.

Aşıcı M., (2009). *Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık*. Değerler Eğitimi Dergisi. Sayı 7. Cilt 17.

Önal, İ. (2010). *Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi*. Bilgi Dünyası. Sayı 11. Cilt 1.

Group Work in the Context of Teacher Education: Teacher Educators' Perceptions

Melek Çakmak²⁸, H.Şenay Şen²⁹

ABSTRACT

In related literature it is stated that group work is used as a means for learning at all levels in educational systems, from compulsory to higher education. Group work is one of the most common techniques used in higher education. Group work can be used to encourage deeper learning, promote student' learning, promote critical thinking, cognitive development, and socialization. Group work also helps students develop teamwork skills and social interactions. On the other hand, teacher educators have some responsibilities and roles to use effective group work with pre-service teachers. Even though group work is widely researched issue in higher education there is still much to be discovered concerning teacher educators' experiences, expectations, struggles of group work in teaching and learning process. This study mainly aims to determine teacher educators' perceptions about group work in the context of teacher education. A qualitative research was conducted with the participants in this piece of research. The participants were teacher educators (n=12) from different departments at Faculty of Education in a state university in Ankara, Turkey. Focus group interview technique is used to collect data from teacher educators in addition to individual interviews. The participants were asked about their suggestions, experiences, struggles and recommendations on group work. Content analysis technique is utilized in this research in addition to some quotations from the participants talk. The findings of the study provided some crucial points which can be considered by teacher educators for their teaching design.

Anahtar kelimeler: Group Work, Teacher Education, Graduate and Undergraduate Student.

GROUP WORK IN THE CONTEXT OF TEACHER EDUCATION: TEACHER EDUCATORS' PERCEPTIONS

INTRODUCTION

Group work is one of the most common techniques used in higher education by academics since it contributes some crucial aspects to teaching and learning process. In the related literature, there are concepts such as cooperative learning, peer team learning, problem-based learning among different practices of working with groups or learning (Hodges,2018). Using group work in learning and teaching process provides many advantages to students. Through group work students can apply concepts, solve problems, and, in general, engage cognitively with course content with the support of peers. (Hodges, 2017). Group work can also be used to encourage deeper learning (Bennett, 2018), promote critical thinking, and socialization. In addition to these, researchers highlight that group work contributes to encouraging interest in the topic, facilitating learning and developing skills including problem solving, teamwork, communication and motivation skills (Çakmak, 2014). In related literature it is seen that many research (e.g. Le, Janssen and Wubbels, 2018) focus

²⁸ Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, melek@gazi.edu.tr

²⁹ Dr.Öğretim Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, senay@gazi.edu.tr

different dimensions of group work. Chiriac (2014), for instance, focused on university students' experiences and conceptions of group work and learning in groups. The results are presented under three different abstractions including positive and negative aspects, as follows: learning, study-social function and organizations. Daba, Ejersa & Aliyi (2017) also conducted a cross-sectional study on students' perceptions and attitudes towards the usefulness of group work. Data were collected through interviews and focus group discussion with Biology students (n=47) and instructors. The result showed that 25 (53%) of the students' responded that they prefer group work than other types of assessment while few of them 4 (8.51%) replied that they disagree with group work use. Similar research was also conducted by Çakmak (2014) and pre-service teachers' (n=485) perceptions on group work in teacher education were taken through a questionnaire in the format of descriptive research. The results revealed that preservice teachers generally have positive viewpoints about group work in instructional environment. The participants also reported that group work can be beneficial for developing social and cognitive skills of students.

Aim of the research

Even though group work is widely researched issue in higher education there is still much to be discovered concerning teacher educators' experiences, expectations, and struggles of group work in teaching and learning process. This study mainly aims to determine teacher educators' perceptions about group work in the context of teacher education.

METHODOLOGY

This qualitative study aimed to describe the opinions of teacher educators about group work in teacher education. The participants were teacher educators (n=12) from different departments at Gazi University, Gazi Faculty of Education in Ankara. Focus group interview technique is used to collect data from teacher educators in addition to individual interviews. In addition, questions are given in an open-ended format to some participants. The results of the analysis are presented in the findings section.

FINDINGS

Teacher educators in this study were first asked: “*What are your views on the use of group work in the learning-teaching process? In your opinion, what features should a good group work have?*” Some points emphasized by teacher educators can be illustrated by the following extracts:

I think that group work is an effective way of learning especially in higher education in the learning-teaching process... In the teaching process, I observed that group work consisting of three to four people was more efficient than large groups. I observe that when the number rises above four, the efficiency of the study decreases... Awareness of responsibility and motivation are also important elements in group work.

I use group work in my teaching because it encourages students to think and think together...

Because it is an effective method, I use group work in the teaching-learning process.

I use this technique in order to ensure the active participation of students in the class, provide peer learning, increase the interaction in the classroom...

...Group work enhances classroom communication, enabling students to learn from each other.

Similar points also emphasized by researchers in different studies. For example, Schofield (2006, cited in Daba, Ejersa & Aliyi, 2017) explains that group learning fosters critical thinking skills, improves problem-solving strategies and internalizes content knowledge. On the other hand, evaluation of group work studies is a difficult task for instructors, therefore they should have a clear idea about the criteria for group work evaluation. In the evaluation process of group work, it is important to give the students an opportunity to assess the effectiveness of their group as Burke (2011) suggested. In the study conducted by Daba, Ejersa and Aliy (2017) instructors highlighted that they usually implement group work in classroom teaching.

Another question addressed in the current study to the participants was: “*What factors do you think positively or negatively affect the use of group work in the teaching-learning process?*” First of all, when the participants' opinions about the factors that positively affect the group work are examined, the following excerpts show important clues. To give some examples:

Factors which positively affect the use of group work:

The effective guidance and management of the instructor will be very important in this process.

The teachers' competence and experience, student's active participation, the physical environment of the classroom are important aspects of group work...

Group work contributes to the academic and personal social development of the students. Their discussion of different ideas with techniques such as brainstorming helps them to reach new and creative ideas.

The willingness of students to group work has a positive effect.

Instructors can select the group members based on known attributes of the class (Connery, 1988; cited in Burke, 2011)

Factors which negatively affect the use of group work:

The reasons such as high number of classrooms, negative attitude of the teacher about group work can have negative effects.

If a good planning cannot be done, a good group work process cannot be realized. The most important factor that negatively affects group work.

Crowded classrooms ...

In the research, the next question was determined as “*What do you think the attitudes of the students towards the group work are?*” and asked to the participants. The following are examples of the participants' discourses:

I observe that students generally have a positive attitude on group work, but sometimes I also observe that there are students who do not prefer group work...

I think students generally have positive attitudes towards group work in higher education.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Group learning is one of the techniques used by instructors in higher education. As Brame and Biel (2015) indicated that many instructors from different disciplines at university use group work to enhance their students' learning. The benefits of learning in groups is also emphasized in some research (Lavy, 2017). Research highlights that students who work in groups achieve better results, and are more satisfied with their learning experiences than those who do not work in collaborative groups (Daba, Ejersa & Aliyi, 2017). Students who are

working in groups can also solve complex problems with minimal assistance (Kasım,2015). The results of current study also pointed similar points based on the teacher educators' perspectives. However, some problems experienced in group studies are also determined based on teacher educators' perceptions in this research. However, the study's findings in general suggest that students in higher education have positive attitudes towards group work in higher education as emphasised by teacher educators.

Using groups in class may not work for all instructors all the time, however, it can be a powerful pedagogical choice through appropriate planning as Hodges (2017) suggested. To be concluded, in the context of the relevant literature and the results of this research, the subject of group work in teacher education can be researched in different aspects and the application process can be developed based on practical inferences.

KAYNAKÇA

Bennett, T. (2018) Group work for the good, *American Educator*, 32-37.

Brame, C.J. and Biel, R. (2015). Setting up and facilitating group work: Using cooperative learning groups effectively. Retrieved [today's date] from <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/setting-up-and-facilitating-group-work-using-cooperative-learning-groups-effectively/>.

Burke, A. (2011) Group work: how to use groups effectively, *The Journal of Effective Teaching*, 11(2), 87-95.

Chiriac, H. E. (2014) Group work as an incentive for learning – students' experiences of group work, *Front. Psychol*, 5, Article: 558, 1-10.

Çakmak, M. (2014) Reflections on group work: voices from preservice teachers, *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 338-347.

Daba, T.M.; Ejersa, S.J. & Aliyi, S. (2017) Student perception on group work and group assignments in classroom teaching: The case of Bule Hora university second year biology students, South Ethiopia: An action research, *Educational Research and Reviews*, 12(17), 860-866.

Hodges, L.C. (2017) Ten research-based steps for effective group work, IDEA Paper #65, P.1-11.

Hodges, L.C. (2018) Contemporary issues in group learning in undergraduate science classrooms: a perspective from student engagement, *CBE—Life Sciences Education*, 17:es3, 1–10.

Kasım, U. (2015) Implementation of group work in the classroom, *LINGUA*, 12(1), 97-106.

Lavy, S. (2017) Who benefits from group work in higher education? An attachment theory perspective, *Higher Education*, 73(2), 175–187.

Le, H.; Janssen, J. & Wubbels, T. (2018) Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration, *Cambridge Journal of Education*, 48 (1), 103-122.

If I Discover Myself I Can Discover the Universe Because I'm the Cosmos

Figen Köksalan Sanchezpena³⁰

Özet

Beş duyu ile donatılan insan etrafındaki evreni araştırıyor ve bu maceraya da “bilim” deniyor.”(Edwin Hubble) Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim; bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme yöntem ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen nitelikleri etkilemiştir. Birçok konuda artık geleneksel anlama biçimleri ve uygulamalarından uzaklaşmıştır. I'm the Cosmos adlı eTwinning projemiz “Değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip olan,sadece dünyayı değil evreni keşfetme ve anlama yetisine sahip bireyler yetiştirme”felsefesinden hareketle kurulmuş çok kapsamlı uluslararası bir projedir. Projemiz 9 ülke, 34 öğretmen ve 1020 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Cosmos, etwinning, değerler, yetkinlikler, bilim

ABSTRACT

“Equipped with his five senses,man explores the universe around him and calls the adventure Science.”(Edwin Hubble) The rapid change in science and technology;the changing needs of the individual and society, and the innovation and developments in learning methods and approaches affected the qualities expected of the individual.Many issues have now moved away from traditional forms of meaning and practices.Our etwinning project I'm the Cosmos is a comprehensive international project based on the philosophy of “raising individuals who have knowledge, skills and behaviors integrated with values and competencies and who have the ability to explore and understand not only the world, but the universe. Our project was realized with 9 countries, 34 teachers and 1020 students.

Keywords: Cosmos, etwinning, values, competencies, science

GİRİŞ

Günümüz dünyasında yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler, 21.yy becerileri olarak nitelendirilen birtakım üst düzey becerileri ve eğilimleri de beraberinde getirmiştir. Bu değişim; bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu bağlamda projemiz ile ulaşmayı düşündüğümüz hedefler :

- Öğrencinin; bilgiyi edinmek ve üretmek için teknolojiyi doğru kullanma bilinci kazanmasını sağlamak .
- Öğrencilerin kendi ana dillerini, etnik kökenlerini ve ulusal değerlerini

³⁰ Öğretmen, Teletaş ilkokulu, İstanbul, koksalansanchez@gmail.com

tanımalarını teşvik etmek, ayrıca onları bir kısıtlama olarak değil, bir zenginlik olarak kabul etmelerini sağlamak.

- Öğrencilerin farklı dilleri, etnik kökenleri, tüm dünyadaki milletleri tanımalarını ve onlara karşı saygılı ve hoşgörülü bir davranış geliştirmelerini sağlamak.
- Ailesinden evrene kadar iç çemberinden dış mesafeye kadar geniş bir alanda meydana gelen olaylar hakkında öğrenci bilincini artırmak.
- Öğrencileri kuraklık, açlık ve mülteciler gibi Dünya meseleleri için çözümler bulma konusunda teşvik etmek.
- Öğrencilerin kendini ve evreni anlamalarını sağlamak için bilime güvenmelerini ve bilimsel çalışmalarda bulunmalarını sağlamak.
- Öğrencilere bilgi ve bilgi üreten, yapılandıran ve uygulayan entelektüel bir kimlik kazandırmaktır.

Çalışmalarımız Ekim ayından Mayıs ayına; her ay bir gezegen ile ilişkilendirilmiş ve belirtilen kriterlere uygun olarak tasarlanmıştır. Bunlar: Öğretim programının temel amaçları ve perspektifiyle uyumlu ve müfredata entegre edilmiş olması. Hem gezegenin fiziksel özelliklerinin hem de o ay içindeki evrensel olarak kutlanan günlerin dikkate alınmış olması. Teknoloji ve web 2.0 araçlarının etkin ve uygun şekilde kullanılması. Etkinliklerin geliştirilmesinde sınıf yapısına uygun öğrenme model, kuram ve yaklaşımlarının göz önünde bulundurulmuş olmasıdır. Etkinliklerimiz, proje ortaklarımızın görüşleri alınarak oluşturulmuş ve görev paylaşımı yapılmıştır. Okulumuzda bir proje ekibi kurulmuştur.

Tüm etkinlikler öncesinde; öğrencilerimize yönlendirici sorular sorarak onların konu ile ilgili beyin fırtınası yapmaları sağlanmıştır. Merak uyandırdıktan sonra öğrenciler; gruplara ayrılarak araştırma yapmaya ve işbirlikçi çalışmaya teşvik edilmiştir. Gruplar oluşturulurken demokratik katılım olmasına özen gösterilmiştir. Öğretmenlerimiz bilgiye ulaşma sürecinde öğrencilerimize: Güvenli internet, internet etiği ,teknolojiyi doğru ve etkin kullanma, bilimsel bilgiye ulaşma konularında rehberlik etmiştir. Problem durumları oluşturarak öğrencilerimizin konuları STEM yaklaşımı ile işlemelerini sağlanmıştır. Uluslararası günler kutlanırken ve gezegen tanıtımı yapılırken öğrencilerimiz pankartlar ve sunumlar hazırlayıp sınıfta ve okulumuzda diğer öğrencilere sunmuşlardır. Öğretmen ve öğrencilerimiz tüm Dünya’da ve ülkemizde kutlanan :EU CodeWeek,Stem Discovery Week,Safer Internet Day, Hour of Code gibi etkinliklere katılmışlardır.Code.org üzerinden kursları tamamlayıp sertifika almış ve internet kullanımı gerektirmeyen unplugged kodlama çalışmaları yapmışlardır. Bu sayede kalıcı öğrenmeler gerçekleştirip farkındalık yaratmışlardır. Öğrencilerimize kendi yeteneklerini keşfetme, geliştirme ve derslerde aktif birer katılımcı olma fırsatı sunulmuştur. Proje çalışmaları sürecinde derslerimiz; araştırma ve sorgulamaya dayalı,proje tabanlı, disiplinlerarası ve bireyselleştirilmiş öğrenme metodları ile yatay ve dikey geçişleri kullanarak işlenmiştir. Yapılan;üniversite, dernek, müze, doğa gezileri ve atölye çalışmaları sayesinde öğrenme etkinlikleri okul dışına taşınmıştır. Öğrenciler, uzmanlardan bilgi alma fırsatı bulmuşlardır. Proje ortaklarımızla yapılan canlı bağlantılar, öğrencilerimizin yabancı dil gelişimini olumlu yönde etkilemiştir. Projemizle: Öğrencilerimizin ,yaşadığı gezegene ,uzay ve astronomi bilimine ,sürdürülebilir enerjiye, geri

dönüşüme, çevreye ve doğaya olan bakış açısının değişmesi sağlanmıştır. Öğrencilerimiz; yaşanılabilir bir gezegen modeli tasarlayarak öğrenci ve öğretmenlerimize sunmuşlardır.

YÖNTEM

Projemizin hedeflerine ulaşip ulaşmadığını ölçmek için; Google form aracılığıyla proje paydaşlarımız olan öğretmen, öğrenci ve velilerin online doldurulabileceği anketler hazırlanmıştır. Bu anketler proje başında ve sonunda olmak üzere ön-test ve son-test araştırma modeli örnek alınarak uygulanmıştır.

Soru tipi olarak çoktan seçmeli, onay kutulu, beşli likert ve kısa cevaplı çeşitli soru tipleri kullanılmıştır.

Anketler proje ortaklarımız olan ülkelerdeki öğretmen, öğrenci ve velilerle sınırlı tutulmuştur.9 ülkeden 34 öğretmen, yaklaşık 1020 öğrenci ve veli proje katılımcılarımız olmuştur. Anketlerin bütün katılımcılar tarafından dikkatle okunduğu, özenle ve zamanında doldurulduğu varsayılmıştır.

Anaokulu öğrencilerimizin okuma problemi yaşadığını varsaymış bu noktada anaokulu öğretmenlerimizin desteği alınmıştır.

Proje sonunda ön-anketler ve son- anketler Google form yazılımı sayesinde grafikleştirilmiştir. Örneğin veli anketinde “Kodlama hakkında ne kadar bilgiye sahipsiniz?” beşli likert sorusunda (her bilgiye sahibim- hiç bilgiye sahip değilim aralığında 1-5 arası bir oylama) proje başında yaklaşık %14 oranında her bilgiye sahibim %22 hiç bilgiye sahip değilim şeklinde bir sonuç alınmıştır.

Proje sonunda %14'lük oran %45'e yükselirken %22'lik oran %8'e inmiştir.

Grafikler üzerinde yapılan bu değerlendirmeler projemizin hedeflerine ulaşip ulaşmadığını belirlemek, proje sürecinde yapılan çalışmalara dair geri bildirim almak adına bizlere çok değerli katkılar sunmuştur. Ama bu çalışmanın bilimsel yöntemler kullanılarak akademik bir mecrada yapılması gerekliliği de aşıkardır.

Basit ama bize katkı sunan bu anket değerlendirmelerimiz, sunular hazırlanarak tüm proje ortaklarımız ve paydaşlarımızla paylaşılmış ve yoruma açılmıştır.

Yaptığınız çalışmanın yöntemi hakkında bilgileri bu başlık altında verebilirsiniz. Bunun altında kullanacağınız başlıklar olabilir onları sola yaslı başlık olarak yazabilirsiniz. Eğer tablo kullanmanız gerekirse tablo biçiminiz yukarıdaki formatta olsun.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

Projemizle: Öğrencilerimizin, yaşadığı gezegene, uzay ve astronomi bilimine, sürdürülebilir enerjiye, geri dönüşüme, çevreye ve doğaya olan bakış açısının değişmesi sağlanmıştır.

Öğrencilerimiz; yaşanılabilir bir gezegen modeli tasarlayarak öğrenci ve öğretmenlerimize sunmuşlardır. Hayal etmenin ne kadar önemli olduğunu ve bu duygunun merakla birleştiğinde insanı nerelere taşıyabileceğinin farkına varmışlardır.

Bu öğrenme yolculuğunda öğrenciler, gezegenler gibi birbirinden farklı olsalar bile, her bireyin evrende uyum içinde yaşayabileceğini fark ettiler. Geleceğin Meslekleri ile ilgili yaptıkları araştırmalar sayesinde seçecekleri meslekler hakkında fikir sahibi olmuşlardır.

Yapılan etkinlik, gezi ve atölye çalışmalarıyla öğrencilerimiz okul dışı öğrenmeler gerçekleştirmiş; öğrenmenin sınıf ve okulla sınırlı olmadığını fark etmişlerdir.

Öğrencilerimiz proje sürecinde öğrendiklerini akranlarına ve velilerine anlatarak projemizin ve Uzay konusunun daha çekici hale gelmesini sağlamışlardır. Bu sayede okulumuzun bir koridoru Uzay temalı, “I’m The Cosmos” proje katı yapılmıştır.

Güvenli İnternet Kullanımı, İnternet Etiği konulu eğitimler sayesinde; öğrenci ve velilerin bu konularda bilinçlenmeleri sağlanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda okulumuz, E-Safety Silver Label almayı hak etmiştir.

ÖNERİ

Proje konusunun öğrenciler ve öğretmenler tarafından ilgiyle yürütülmesi, etkinliklerin uygulanabilir ve müfredata uygun oluşu sebebiyle: Uzay ve Astronomi gibi konular önümüzdeki yıllarda artırılarak müfredat ünitelerine eklenebilir.

KAYNAKÇA

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÖĞRETİM PROGRAMLARI, Ankara-2018

İlk ve Ortaokullarda Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Velilerinin Görüşleri³¹

Halime Erüstün Bulutoğlu³², Mehmet Özbaş³³

Özet

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi akranlarıyla eğitim görmesine engel oluşturmayan bireylerin her eğitim kademesinde mümkün olduğu kadar akranları ile aynı aktivitelere katılarak hayata hazırlanması sürecidir. Bu süreç bir ekip (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli vb.) işi olup bu süreçte velilere de önemli görevler düşmektedir. Bu çalışmanın amacı kaynaştırma öğrenci velilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini bu eğitimle alakalı görev ve sorumlulukları çerçevesinde incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunda Sivas İli Suşehri, Akıncılar ve Gölova ilçe merkezlerindeki ilk ve ortaokullarda kaynaştırma eğitimine tabi çocuğu olan 37 veli yer almaktadır. Katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan Veli Anket Formu uygulanmıştır. Verilerin analiz sonuçları frekans ve yüzde olarak belirtilmiştir. Araştırma bulgularına göre kaynaştırma öğrenci velileri, kaynaştırma eğitimini yeterli düzeyde bilmemektedir. Bu velilerin kaynaştırma eğitiminden beklentilerinin üst düzeyde olduğu durumlar, çocuğunun mutlu ve başarılı olması ile özgüveninin artmasını istediği durumlardır. Ayrıca kaynaştırma öğrenci velilerinin, çocuğunun öğretmenleri ile etkili ve yeterli iletişim sağlayamamalarının olumsuz sonuçlarından biri, yapılan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı toplantılarına istenilen düzeyde veli katılımının sağlanamamasıdır. Veliler çocuklarına uygulanan kaynaştırma eğitiminden memnun olmakla beraber destek eğitim alma ihtiyacı hissetmektedirler. Okul yönetiminin çocuklara gerekli yardımı tam olarak sağlayamadığını düşünen veliler kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara eşit olarak dağıtıldığı algısına sahiptirler. Sınıf öğretmeni tarafından kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli düzeyde bilgilendirilmediğini düşünen veliler, sınıf öğretmenin kaynaştırma eğitimi alan çocuklarıyla yeterli düzeyde ilgilendiğini düşünmektedirler. Veliler, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı toplantılarının az yapıldığını ve okul rehber öğretmenin çocuklarıyla düşük düzeyde ilgilendiğini ifade etmişlerdir. Kaynaştırma eğitiminin çocuklarına bakan tarafından velilerin geneli memnun görünmektedir. Veliler çocuklarının bu eğitime uyum sağladığını, kaynaştırma eğitimi ortamından memnun olduğunu ve sınıf arkadaşlarıyla yeterli düzeyde iletişim kurduğunu düşünmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğrencisi, Veli.

³¹ Bu çalışma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Halime ERÜSTÜN BULUTOĞLU tarafından hazırlanmış olan, "İlk ve Ortaokullarda Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Veli, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Sivas İli Örneği)" adlı yüksek lisans tez çalışmasının bir kısmından derlenerek hazırlanmıştır.

³² Araştırmacı, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans Mezunu, Erzincan, halime-bulutoglu@hotmail.com

³³ Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, Erzincan, mozbas@erzincan.edu.tr, ozbas68@gmail.com

Opinions of Parents of Students on Inclusive Education in Primary and Secondary School

Abstract

Inclusive education is the process of preparing individuals who do not prevent their special needs from studying with their peers by participating in the same activities with their peers as much as possible in every education level. This process is a team (manager, teacher, student, parents, etc.), and parents have important duties in this process. The aim of this study is to examine the opinions of the parents of the mainstreaming students in the context of their duties and responsibilities related to the mainstreaming education. In this study, the criterion sampling technique was used. The study group consists of 37 parents who have children who are subject to mainstreaming education in primary and secondary schools in Sivas Province, Suşehri, Akıncılar and Gölova district centers. The Parent Questionnaire Form prepared by the researcher was applied to the participants. The results of the analysis of the data are indicated as frequency and percentage. According to the findings of the study, parents of inclusion students do not know the inclusion education adequately. The situations in which these parents have high expectations from mainstream education are situations in which their child wants to be happy and successful and to increase their self-confidence. In addition, one of the negative consequences of the incapacity of the parents of inclusion students to communicate effectively and adequately with their child's teachers is the lack of parental participation in the Individualized Education Program meetings. Parents are satisfied with the inclusion education applied to their children, but they feel the need to receive support education. Parents who feel that the school administration cannot fully provide the necessary assistance to children have the perception that inclusive students are distributed equally to the classes. Parents who do not feel that they are not adequately informed about inclusive education by the classroom teacher think that the classroom teacher is sufficiently interested in the children who receive inclusive education. Parents stated that the Individualized Education Program meetings were low and the school counselor teacher had low interest in their children. The parents of the mainstream education seem to be satisfied with the care of their children. Parents think that their children are adapting to this education, they are satisfied with the inclusive education environment and that they have sufficient communication with their classmates.

Keywords: Inclusive Education, Inclusion Student, Parent.

GİRİŞ

Bireylerin eğitimi öncelikle yaygın bir eğitim kurumu olan ailede başlamakta olup bu eğitim daha sonraki yıllarda okullarda sürmektedir.³⁴ Çocukların topluma uyum sağlayabilmeleri ilk önce aile ile başlar ve daha sonra okulla, akran grubuyla, iş hayatıyla, teknolojik araçlarla ve sahip olduğu çevreyle

³⁴Şenay Yapıcı, "Türk Toplumunda Aile ve Eğitim İlişkisi", *Turkish Studies*, 2010, Cilt 5, S.4, s.1544-1570.

devam eder.³⁵ Bireylerin doğuştan getirmiş olduğu kabiliyetlerini, toplum için fayda sağlayacak şekilde kullanabilmeleri ancak iyi ve kaliteli bir eğitim ile mümkün olabilmektedir.³⁶

PROBLEM DURUMU

Toplumun azımsanamayacak önemli bir çoğunluğunu oluşturan engelli bireyleri, toplumun diğer bireylerinden ayırmadan yaşamları boyunca kendi kendine yetebilmelerini sağlamak gerekmektedir. Bu nedenle, özel gereksinimli bireylere kendilerine uygun en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim verilerek topluma kazandırılmaları gerekir. Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları göz önüne alınarak yerleştirildikleri eğitim ortamlarının en fazla kısıtlayandan en az kısıtlayana doğru sıralaması hastane veya ev ortamında verilen eğitim, yatılı okullar, yetersizliğine yönelik olarak uygun eğitim verilen ayrı okullar, özel eğitim sınıfı, akranlarının devam ettiği okul bünyesinde açılan kaynak oda ve akranlarıyla birlikte eğitim görebildiği kaynaştırma eğitimi uygulamaları şeklindedir.³⁷

KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİ VELİLERİ

Özel gereksinimli çocukların gelişimleri ve yetişkin olduklarında neler yapabilecekleri büyük ölçüde küçük yaşlarda aldıkları eğitimle, yaşadıkları deneyimlerle ve çevrenin onlara karşı tepkileriyle çok yakından bağlantılıdır.³⁸ Bu noktada kaynaştırma eğitimi bir takım işi olup özellikle bu uygulamanın başarıya ulaşmasında ailelere büyük görevler düşmektedir.³⁹ Ailenin eğitim sürecine aktif katılımıyla birlikte özel gereksinimli çocuk birçok beceriyi daha çabuk öğrenmekte, öğrendiği becerilerini pekiştirmeyi ve sürekliliğini sağlamayı daha kısa sürede gerçekleştirmektedir.⁴⁰

Amaç

Bu araştırmada, kaynaştırma eğitiminin uygulandığı ilk ve ortaokullardaki kaynaştırma öğrenci velilerinin, bu eğitim uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

³⁵Ergün, 1987, Akt: İbrahim Kır, "Toplumsal Bir Kurum Olarak Ailenin İşlevleri", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011, Cilt 10, S.36, s.381-404.

³⁶İbrahim Halil Diken ve Bülbin Sucuoğlu, "Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması", *Özel Eğitim Dergisi*, 1999, Cilt 2, S.3, s.25-39.

³⁷MEB, 2014, Salend, 2008, Sığırtmaç ve Gül, 2008, Akt:Osman Aktan, *Kaynaştırma Eğitiminde Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin Öğrencilerin Ders Başarısı Dersine Karşı Tutum ve Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018, s.4.

³⁸Ayşegül Ataman(edt.), *Özel Eğitime Giriş*, 6.b.s, Ankara, s.128-129.

³⁹Fusun Ünal, *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana 2010, s.2.

⁴⁰Allen ve Cowdery, 2015, Hirano ve Rowe, 2016, Sucuoğlu, 2006a, Taylor, 2016, Temir, 2002, Akt:Aktan, s.57.

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma modeli kullanılmış olup bu modelin kullanılma sebebi, “katılımcıların kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorularının yanıtlarının bulunmasına yardımcı olmasıdır. Nicel araştırma modelleri, tarama ve deneme modelleri olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Tarama modeli yaklaşımlarında, yaşanılmış veya yaşanılan bir olayı olduğu gibi sunabilmek amacı güdüldüğü için bu olay ve onu ilgilendiren diğer durumlar veya kişiler kendi Şartları içerisinde ele alınıp araştırılır.⁴¹ Bu araştırmaya 37 kaynaştırma ğrenci velisi katılmıştır. Bu velilere ilişkin kişisel veriler, **Tablo 1’de** sunulmuştur. Araştırma sürecinde, kaynaştırma ğrenci velileri için hazırlanan Veli Anket Formu (VAF) kullanılmıştır. velilerin kişisel bilgilerine ait 3 soru, kaynaştırma eğitimi ile ilgili kendi görüşlerinin yer aldığı 1. kısımda 6 soru, 2. kısımda 1 soru yer almaktadır. Ayrıca, velilerin gözünden kaynaştırma eğitiminde yöneticilerle ilgili 2 soru, öğretmenlerle ilgili 4 soru ve kaynaştırma eğitimi alan çocuğuyla ilgili 3 soru bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel zmlemesi yapılıp araştırmaya katılanlara ait kişisel bilgiler, betimsel istatistiksel tekniklerden olan frekans ve yüzdelere kullanılarak sunulmuştur.

Tablo 1. Kaynaştırma ğrenci Velilerinin Kişisel Bilgileri

Değişken	Grup	f	%
Eğitim durumunuz	Hiç yok	10	27.0
	İlkokul mezunu	19	51.4
	Ortaokul mezunu ve üzeri	8	21.6
Çalışma durumunuz	çalışıyor	7	18.9
	alışmıyor	30	81.1
Ailede başka özel gereksinimli ocuk olma durumu	Evet	13	35.1
	Hayır	24	64.9

BULGULAR ve yorumlar

⁴¹Krathwohl, 1993, Akt: Remzi Y. Kincal, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 1.b.s., Ankara 2010, s.109.

Araştırma sürecinde, kaynaştırma öğrenci velilerinin görüşlerinden elde edilen veriler, **Tablo 2’de** sunulmuştur. Araştırmaya katılan velilerin yaklaşık dörtte üçünün (n: 27) kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi düzeyi “Az” ya da “Çok Az” dır. Velilerin yarısından fazlası “Orta”, “İyi” ve “Çok İyi” düzeyde sınıf öğretmeni ile iletişim kurarken, bu iletişimin büyük çoğunluğunun çocuğun eğitimi ile ilgili olmadığı düşünülmektedir. Çünkü araştırmaya katılan velilerin %80’inden fazlasının bireyselleştirilmiş eğitim programı toplantılarına “Az” ya da “Çok Az” düzeyde katıldıkları görülmektedir. Hâlbuki bireyselleştirilmiş eğitim programı toplantıları çocuğun gelişimini somut olarak takip edebilme imkânı sağlamaktayken, veliler bu toplantılara katılma konusunda gerekli hassasiyeti göstermemektedirler.

Tablo 2. Kaynaştırma Öğrenci Velilerinin Kendilerine Yönelik Görüşleri

Değişken/Grup		Çok Az	Az	Orta	İyi	Çok İyi	Toplam
Kaynaştırma eğitimini bilme düzeyiniz	f	23	4	5	4	1	37
	%	62.2	10.8	13.5	10.8	2.7	100.0
Çocuğunuzun sınıf öğretmeni ile iletişim kurma durumunuz	f	13	3	7	9	5	37
	%	35.1	8.1	18.9	24.3	13.5	100.0
Bireyselleştirilmiş eğitim programı toplantılarına katılma durumunuz	f	22	10	1	3	1	37
	%	59.5	27.0	2.7	8.1	2.7	100.0
Kaynaştırma öğrencilerinin ayrı sınıfta eğitim almalarının gereklilik durumu	f	10	15	2	4	6	37
	%	27.0	40.5	5.4	10.8	16.2	100.0
Çocuğunuzun aldığı kaynaştırma eğitiminden memnuniyet düzeyiniz	f	5	4	11	13	4	37
	%	13.5	10.8	29.7	35.1	10.8	100.0
Çocuğunuzun kaynaştırma eğitimi dışında başka bir yerden destek eğitim alma durumu		Evet	Hayır				
		32	5				37
		86.5	13.5				100.0

SONUÇ VE TARTIŞMA

Kaynaştırma öğrenci velileri, kaynaştıma eğitimini yeterli düzeyde bilmediklerini, çocuğunun sınıf öğretmeni ile beklenen düzeyde iletişim kurmadıklarını ve BEP toplantılarına istenilen seviyede katılmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu veliler çocuklarının ayrı sınıfta eğitim almalarını istemediklerini ifade etmişlerdir. Kaynaştırma eğitiminin hâlihazırdaki uygulamasından memnun olan velilerin, uygulamanın yetersiz kaldığını düşünerek, çocuklarına destek eğitim alma ihtiyacı hissettikleri tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

Aktan, O. (2018). *Kaynaştırma Eğitiminde Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin Öğrencilerin Ders Başarısı Derse Karşı Tutum ve Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (6. Baskı). (Editör: Ayşegül Ataman). ISBN: 9789756859452. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 3, ss. 25-39.

Kıncal, R. Y. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara:

Kır, İ. (2011). Toplumsal bir kurum olarak ailenin işlevleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 36, ss. 381-404.

Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies*, 5, 4, ss. 1544-1570.

İzciliğin Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Yaşar Bat⁴², Davut Ekinci⁴³, Hamza Aktaş⁴⁴, Abdolvahap Bozkurt⁴⁵, Ender Güdek⁴⁶, Mustafa Bahar⁴⁷

Özet

Eğitimi en genel anlamıyla kültürel değerleri bireye kazandırma süreci olarak tanımlamaktayız. Bu süreçte bireyler; yetenek, beceri, tutum, estetik duyarlılık ve çeşitli olumlu davranışlar edinirler. Okullar, sağladıkları eğitsel yaşantılarla akademik bilgilerin yanı sıra öğrencilerin ilgi alanlarının ve becerilerinin gelişebileceği fırsatlar da sunmaktadırlar. Böylece okullar, öğretim işlevlerini dersler aracılığıyla yürütürlerken eğitim işlevlerini ise ders dışı etkinliklerle bütünleştirirler. (Akar ve Nayir, 2015).

Günümüzde izcilik, ders dışı etkinlik çalışmaları arasında önemli bir yere sahiptir. İzcilik; gönüllü, uluslararası, üniformalı, çeşitli yaş gruplarındaki gençlerin zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal, duygusal ve karakter gelişimine katkıda bulunan bir gençlik faaliyeti olarak tanımlanmaktadır (İzcinin el kitabı 2012). Bu çalışmada izcilik etkinliklerinin öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanında sosyal, duygusal, ahlaki, zihinsel ve öz bakım gelişimlerine katkıları incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anketler kullanılmıştır.

Araştırma 2018/2019 Eğitim-Öğretim yılında değişik illerde görev yapan sınıftan izcilik çalışmalarına katılan öğrencisi olan öğretmenler (97 öğretmen), izcilik çalışmalarına katılan öğrencilerin ebeveynleri (111 ebeveyn) ve izci liderleri (94 izci lideri) üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda izcilik faaliyetlerine katılan öğrencilerin lehinde önemli bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenler, izci liderleri ve ebeveynlerin görüşlerine göre izcilik faaliyetlerinin öğrencilerin her yönden gelişimlerini desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: İzcilik, sosyal etkinlikler, eğitim, öğrenci, etkinlik

GİRİŞ

Gelişen ve değişen dünyamızda televizyon, bilgisayar, telefon ve elektronik oyuncaklar çocuklarımızın yegâne sosyal çevresi olmuştur. Bundan dolayı akademik başarının yanı sıra hayatın vazgeçilmezi olarak eğitim gittikçe daha fazla ön plana

⁴² Sınıf Öğretmeni, Amasya Suluova TOKİ Çelebi Mehmet İlkokulu, e-posta: yasarbat65@gmail.com

⁴³ Sınıf Öğretmeni, Amasya Suluova TOKİ Çelebi Mehmet İlkokulu, e-posta: davutek@hotmail.com

⁴⁴ Sınıf Öğretmeni, Amasya Suluova TOKİ Çelebi Mehmet İlkokulu, e-posta: hamaktas@hotmail.com

⁴⁵ Sınıf Öğretmeni, Amasya Suluova TOKİ Çelebi Mehmet İlkokulu, e-posta: vhpbozkurt9@gmail.com

⁴⁶ Sınıf Öğretmeni, Amasya Suluova TOKİ Çelebi Mehmet İlkokulu, e-posta: endergudek@hotmail.com

⁴⁷ Sınıf Öğretmeni, Amasya Suluova TOKİ Çelebi Mehmet İlkokulu, e-posta: mbahar@hotmail.com

çıkılmaktadır. Çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde ve içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamasında sadece akademik gelişimi değil her yönden gelişimi desteklenmelidir. Bundan dolayı birey bir bütün olarak ele alınmakta ve insanı insan yapan özelliklerin geliştirilmesine çaba harcanmaktadır. Bu yüzden birçok resmi kurum ve resmi kuruluşlar pek çok değerin öncelikli alan olması hususunda çalışmalar yürütmektedir.(Carbone ve Peter 1991, Aktaran: Keskin ve diğerleri, 2012))

Okullar sadece akademik bilgilerin aktarıldığı değil, aynı zamanda ders dışı etkinliklerle öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarının geliştirildiği, sosyalleştikleri, olumlu davranış kazandırılmasının beklendiği kurumlardır. Okullar, akademik öğretimin yanı sıra sosyal etkinlikler ve ders dışı etkinlikleri planlayıp gerçekleştirmekten de sorumludurlar. Bir anlamda okullar, öğretim işlevini dersler ile, eğitim işlevini ise sosyal etkinlikler ile bütünleştirerek yürütmektedir. Öğrencinin ders dışı etkinliklere katılımı, kendine yeteneklerini geliştirebilme ve beceri kazanma fırsatı sağlamaktadır. Toplumsal yaşam için son derece önemli olan ders dışı etkinlikler bireysel ve sosyal becerilerin gelişmesine olanak sağlamakta, ayrıca benlik saygısı, özdenetim gibi olumlu psikolojik etkilerle öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmelerine aracılık etmektedir. Bu anlamda okullarda sosyal, sanatsal, sportif faaliyetler ve bunların etkili olarak yürütülmesi büyük önem taşımaktadır.(Akar, Nayir2015)

Okullarda dersler her ne kadar öğretim programları doğrultusunda öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine göre işlense de kazanımların ulaşmadığı noktalar olabilmektedir. Bu noktalara ulaşmak ve bunların yanında öğrencilere bilgi, beceri ve yeterli kazandırmak ders dışı etkinlikler aracılığıyla olabilmektedir. Okullarda yürütülen ders dışı etkinlikler; fiziksel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimi destekleyen, akademik çalışmaları zenginleştiren, zamanı doğru ve etkili kullanmayı öğreten, estetik duyarlılık katan, liderlik ve öz disiplin gibi kişisel becerilerin hayatın içinde uygulanarak kazanılmasını sağlayan çalışmalar olarak sunulmaktadır.

Gönüllü, uluslararası, üniformalı bir gençlik hareketi olarak tanımlanan izcilik, bugün 216 ülkede tanınan 154 ülkede ulusal teşkilatlarla yönetilen ve dünyada sayıları 40 milyon civarında olan dünyanın en büyük gençlik organizasyonlarından biridir.(Sapsız 2008) İzcilik; çeşitli yaş gruplarındaki çocukların ve gençlerin zihinsel, bedensel, sosyal ve ruhsal gelişimlerine katkıda bulunan, yapıcı, yaratıcı yeteneklerinin geliştirilmesi için gerekli çabaları içeren onları ülke kalkınmasının temeli olan bilgi ve becerilerle donatmayı hedef alan, demokratik kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlayan, ulusal ve uluslararası tüm gençliği bünyesinde toplayan bir eğitim aracıdır.(İzcinin El Kitabı,2009)

İzcilik, uygulamalı bilgi ve beceri kazandıran bir eğitim niteliği taşır. Bu nedenle izcilik tüm dünyada öğretimi destekleyen bir etkinlik olarak değerlendirilmiş ve okullara bağlı olarak izcilik organizasyonları kurulmuştur (Güven, 2003). İzcilik çocuk ve gençleri değer yargıları ve ruh sağlıkları ile birlikte boş zamanlarını programlarla değerlendiren bir eğitim sistemidir. Kişinin eğitimi, beden ve fikren olduğu kadar ahlaken de büyük önem taşır. Bu nedenle de izcilik ahlak eğitiminde

aktif bir metot olarak kabul edilir. Aynı zamanda izcilik ve bunun gibi çalışmalarla okuldaki derslerde, genellikle, bilgi-beceri ve olumlu davranışlar kazandırma amaçlanır. (Sevindik,2011) İzcilik iyi yurttaş yetiştirmeyi amaçladığından milli, iyi insan yetiştirmeyi amaçladığından ise evrensel bir olaydır (Özalp Uyanık, 2009). Genellikle gelişim çağındaki çocuklara hitap eden izcilik, aile ve okul eğitiminden doğan boşluğun doldurulmasında önemli bir fonksiyon üstlenmiştir. Boş zamanlarda bir lider gözetiminde bilgi ve becerilerin kazanılması için genellikle doğada yaparak, yaşayarak öğrenmeyi hedeflediği izciliğin spor gibi diğer ders dışı etkinliklerle beraber genel eğitimi tamamlayan bir ikinci eğitimi sağladığı kabul edilmektedir. (Karaküçük,1998; Aktaran: Sevindik, 2011) Türkiye’de de gittikçe artan bir öneme sahip olan izcilik faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde uzun yıllar faaliyetlerini yürüttükten sonra 02 Şubat 2006 tarihinde özerk statüye kavuşarak bağlı kurum vasfından çıkmış Türkiye İzcilik Federasyonu kurulmuştur. Bugün hemen hemen bütün okullarımıza yayılmış durumda olan izcilik, okullarda görev yapan izci lideri öğretmenlerin denetiminde çeşitli faaliyetlerle gerçekleştirilmektedir.

Tabiattan öğrenilecekleri öğrenmenin en güzel yollarından biri olan izcilik, çocuk ve gencin karakterini, sağlığını ve kabiliyetini geliştirmek suretiyle eğitimin boşluklarını dolduran çocuk ve gençlere yalnız hayatın nasıl kazanılacağını değil nasıl yaşanacağını da öğretmektedir. İzcilik eğitiminin amacı, çocuk ve genci sadece kendini düşünen bir varlık değil, başkalarına da hizmet vermeyi bilen topluma hizmet için ruhen ve bedenen gelişmiş bir insan haline getirmektir. İzcilik çocuk ve gençleri değer yargıları ve ruh sağlıkları ile birlikte boş zamanlarını programlarla değerlendiren bir eğitim sistemidir (Sapsız,2008). Bu nedenle izciler için çeşitli faaliyetler düzenlenmektedir. Bu faaliyetler okul içi, okul dışı, kamp ve gezi faaliyetleri olmak üzere 4 başlıkta toplanmıştır Şahin,2007)

1. Okul içi faaliyetler: Bu faaliyetler hafta içi ya da hafta sonu olabilecek şekilde, haftada 6 saat görülen izcilik dersleridir. Bu derslerde izciliğe ait temel teorik bilgiler aktarılır.
2. Okul dışı faaliyetler: Ağaç dikme çalışmaları, çevre temizlikleri, çeşitli yürüyüşler ve yardım amaçlı kampanyalardan oluşur.
3. Kamp faaliyetleri: Kampçılık, içerisinde birçok ayrı faaliyeti barındıran, belli düzeyde bilgi ve beceri gerektiren, bu yönleriyle izciliğin özü konumunda olan bir uğraştır. Daha önce izcilik derslerinde teorik düzeyde öğrenilmiş olan bilgilerin, gerçek hayatta kullanılması için bir fırsat niteliği taşır. Kamplarda milli manevi duyguların öğrenilmesinin yanı sıra birçok konuda öğrencilerin bilinçlenmesi sağlanmaktadır. İzcilikte yapılan kamplar birlik ve beraberlik duygusunu artırır, izci öğrencilere yardımlaşmayı, çevreyi korumayı, öğretir.
4. Geziler: İzcilik etkinlikleri çerçevesinde düzenlenen gezi faaliyetleri, genellikle tarihi ve turistik bölgelerin birlikte görülebileceği programlar olarak öne çıkmaktadır. İzci öğrencilere, zihinsel, fiziksel, sosyal ve ruhsal yönlerini geliştirmeye yönelik birçok olumlu özellik, yapılan bu faaliyetlerle kazandırılmaya çalışılmaktadır.

İzcilik 1907’de kurulduğundan beri eğitimle iç içe olmuştur. İzciliğin kurucusu BP (Baden Powel) yıllar önce gençlerin ve çocukların eğitimine

verdiği önem izcilik faaliyetlerinin esas prensiplerini oluşturmaktadır. Katıldığı bir savaşta çocukların haberci olarak kullanılması, onların sessizliği, ataklığı, cesareti doğaya uyumu B.P'ye ilk izcilik esintilerini kazandırmıştır(Baden, 1342).

İzcilik İngiltere'de kurulduktan kısa bir süre sonra Osmanlı Devleti tarafından da kabul görmüştür. 2. Meşrutiyet döneminde, okullara beden eğitimi dersinin girebilmesi için çabalar gösterilmiş beden eğitimi dersleri ve paralel olarak izcilik etkinlikleri 1910'da (Sultani) Liselerin 1911 ise idadilerin programına girmiştir. Bu nedenle beden eğitimi alanındaki gelişmelerin getirdiği yenilikler arasında izcilik de vardır. 1910 yılının sonlarına doğru "Sayi ve Terakki" Mecmuası, Lozan'da bulunan Ragıp Nurettin'in izcilik hakkındaki yazılarını ilk olarak basmaya başlamış, izciliği Osmanlı toplumuna tanıtmaya çalışmıştır (Pura, 1935). Cumhuriyetin ilk yıllarından II. Dünya Savaşı yılları da dâhil olmak üzere, izcilikte hedeflenen olgunun, bireyleri aynı zamanda yurt savunmasına hazırlamak ve onları bu konularda bilinçli hale getirmek olduğu ortaya çıkacaktır. Örneğin M. Kemal Atatürk izciliğin önemini, yayılması gerekliliğini ve amacını şu sözleriyle açıklamakta; "Yurt savunması bakımından da hayli önemli olan izcilik, ferdi ve milli eğitim bakımlarından da o nispette önemlidir."(Güven,2003)

Ders dışı etkinliklere katılmak, öğrencilerin sosyal ağlar oluşturmasını, kendisinde olmayan sosyal kaynaklara daha rahat ulaşmasını sağlamaktadır.(Darling, Caldwell & Smith, 2005) Ders dışı etkinlik çalışmalarının etkili olarak yürütülmesi, zamanlarının çoğunu bilgisayar başında ya da cep telefonları ile geçiren ve gerçek yaşam deneyimlerinden uzaklaşan çocukların; yaşadığı sosyalleşme ve iletişim becerilerine bağlı sorunların giderilebilmesi açısından da önemlidir. Yapılan araştırmalarda, sosyal beceri eğitiminin çocukların içedönüklük düzeylerinde azalma sağladığı (Dikmeer,1997), utangaçlık düzeyi yüksek olan çocukların kendilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu bulunmuştur (Kozanoğlu,2006). Günümüzde birçok veri çoğunluğu öğrenci olan gençlerin teknoloji ile kurdukları iletişimin yoğunluğundan ve oluşturduğu sorunlardan bahsetmektedir. (Alavi, Maracy, Jannatifard & Eslami, 2011; Caplan, Williams & Yee, 2009) İnternetin amacına uygun kullanıldığında sayısız yararı olduğu; fakat yoğun kullanıldığında ise sosyalleşme sorunları, okul devamsızlıkları, akademik başarıda düşme, aile ile sorunlar, depresyon gibi birçok psikolojik ve sosyal sorunlar doğurmaktadır. Bu anlamda, etkili olarak yürütülen ders dışı etkinlik çalışmaları kapsamında öğrenciler gerçek yaşam içinde sağlıklı iletişim kurma, problem çözme, yeteneklerinin farkına varma ve kullanma, planlı çalışma, arkadaşları ile ortak amaçlar doğrultusunda etkinlikler düzenleme, sorumluluk alma gibi birçok yararlı tutum ve beceriyi geliştirebilecektir. Ders dışı etkinlik çalışmalarının etkili yürütüldüğü bir okul ortamında öğrenciler, gerçek yaşam becerilerinin geliştirebilecek, hatta şiddet ve olumsuz duygulardan uzaklaşma olanağı yakalayacaklardır. Görüldüğü üzere ders dışı etkinlikler erken yaşlardan itibaren bir çocuğun yetiştirilmesinde çok önemlidir. İzcilik faaliyetleri de ders dışı etkinlikler arasında önemli bir yere sahiptir. Yapılan bu çalışma ile

sınıfında izci öğrencilerin bulunduğu öğretmenlerin , öğrencilerin ebeveynlerinin ve izci liderlerinin görüşleri doğrultusunda izciliğin eğitim açısından bir değerlendirmesini yapmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt sorular oluşturulmuştur.

Sınıfında izci öğrencilerin bulunduğu öğretmenlerin görüşlerine göre,

- 1- Öğrencilerin olumlu davranışlar kazanımı bakımından izcilik faaliyetlerinin katkısı nasıldır?
- 2- İzcilikte çocuğun gelişimine katkı sağlayan ne tür faaliyetler yapılmaktadır?
- 3- İzcilik faaliyetlerine katılan öğrencilerin davranışlarında olumlu anlamda bir gelişme olmuş mudur?
- 4- İzcilik faaliyetlerinin öğrencinin akademik başarısına etkisi var mıdır?
- 5- İzcilik faaliyetleri en çok çocuğun hangi alanda gelişiminde destek sağlamaktadır?

Çocuğu izcilik faaliyetlerine katılan ebeveynlerin görüşlerine göre,

- 1- İzcilik faaliyetleri çocuğun evdeki davranışlarını etkiledi mi?
- 2- Çocuğun okul dışındaki hangi davranışları üzerinde daha etkili oldu?
- 3- İzcilik faaliyetleri çocuğun iletişimine katkı sağladı mı?

İzci liderlerinin görüşlerine göre,

- 1- İzcilik faaliyetlerine katılan öğrencilerin süreç içerisinde hangi alanlarda gelişimleri sağlandı?
- 2- Öğrencilerde var olan olumsuz davranışlarının düzeltilmesinde faaliyetlerin etkisi oldu mu?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez(Karasar,2002). Araştırma ayrıca nitel ve nicel araştırma modellerinin bir arada kullanıldığı karma model şeklindedir. Karma model, nitelin ve nicelin kendi başına kullanımı ile derinlemesine veri elde edilemediği durumlarda her iki yöntemin avantajlarının birlikte kullanılarak zengin veri elde edilmesini sağlayan bir modeldir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırma 2018- 2019 eğitim-öğretim yılında değişik illerimizde sınıftan izcilik çalışmalarına katılan öğrencisi olan 97 öğretmen, izcilik çalışmalarına katılan öğrencilerin 111 ebeveyni ve 94 izci lideri üzerinde yürütülmüştür. Öğretmenlerinin 41'i kadın, 56'sı erkektir. Öğrenci velilerinin ise 46'sı anne, 57'si baba, 8'i ise velisi olmuş yakın akrabalarıdır. İzci liderlerinin ise 38'i kadın, 56'sı erkektir. Araştırmaya

Amasya, Aksaray, Ankara, Aydın, Ağrı, Bursa, Kastamonu, Kocaeli, Malatya, Muş, Ordu, Samsun, Sinop, Şanlıurfa, Tokat, Trabzon, Çorum, İstanbul ve İzmir illerinde yaşayan öğretmen, veli ve izci liderlerinden katılım oluştur. Çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi seçilmiştir. Anketlerin uygulanmasında kamplarda tanışılan izci liderlerinden yararlanılmıştır. Bu izci liderleri anketlerin öğrencisi izci çalışmalarına katılan sınıf öğretmeni ve ailelerine ulaştırılmasına aracı olmuşlardır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan anketler tarafından oluşturulmuştur. Anketlerin birinci bölümünde ankete katılanların özelliklerini belirlemeye yönelik sorular ikinci bölümünde ise çalışmayla ilgili tercih belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Anketler Google formlar üzerinden doldurularak cevaplar toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 20.00 istatistik paket programında çözümlenmiş ve betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmaya katılan izci öğrencilerin velileri, öğretmenleri ve izci liderlerinin demografik özelliklerine ilişkin bulgular aşağıdaki grafiklerde sunulmuştur. Anketimize katılan velilerin çocuğa yakınlık durumları Grafik-1’de verilmiştir.

	VELİ	ÖĞRETMEN	İZCİ LİDERİ
KADIN	49	41	38
ERKEK	62	56	55

Grafik-1. Veli, öğretmen ve izci liderlerinin cinsiyeti ile ilgili bulgular

Anketimize katılan 111 veliden % 55,9’u (62 kişi) erkek, % 44,1(49 kişi) kadındır. Ankete katılan öğretmenlerden % 57,7 sinin (56 kişi) erkek , % 42,3’ünün (41 kişi) kadın olduğu görülmüştür. Ankete katılan izci liderlerinin ise % 59,1’i (55kişi) erkek, %40,9’u (38 kişi) kadındır. Velilerin yaş dağılımına ilişkin durumu aşağıda Grafik-2’de verilmiştir.

	VELİ	ÖĞRETMEN	İZCİ LİDERİ
--	------	----------	-------------

20-30	19	27	29
31-40	48	21	27
41-50	34	31	23
50-60	8	18	13
60 -	2	0	1

Grafik-2. Veli, öğretmen ve izci liderlerinin yaşlarına ilişkin bulgular

Ankete katılan velilerin % 17,1'i (19 kişi) 20-30 yaş aralığında % 43,2'si (48 kişi) 30-40 yaş aralığında % 30,6'sı (34 kişi) 40-50 yaş aralığında % 7,2'si (8 kişi) 50-60 yaş aralığında %1,8'i (2 kişi) ise 60 yaş üzerindedir. Bu dağılıma göre ankete katılan velilerden büyük çoğunluğunun genç olduğu görülmektedir.

Ankete katılan öğretmenlerden % 27,8'i(27 kişi) 20-30 yaş aralığında, % 21,6'sı(21 kişi) 31-40 yaş aralığında, % 32'si(31 kişi) 41-50 yaş aralığında % 18,6'sı (18 kişi) 51-60 yaş aralığındadır.

Ankete katılan izci liderlerinden % 31,2'si (29 kişi) 20-30 yaş aralığında, % 29'u (27kişi) 31-40 yaş aralığında, %24,7'si (23 kişi) 41-50 yaş aralığında, %14'ü (13 kişi) 51-60 yaş aralığında, %1,1'i (1 kişi) 60 yaş üzeridir. Ankete katılan veli, öğrenci ve izci liderlerinin eğitim durumlarına ait bulgular Grafik-3 te verilmiştir.

	VELİ	ÖĞRETMEN	İZCİ LİDERİ
İlkokul	12		
Ortaokul	7		
Lise	31		
Önlisans	1		4
Lisans	54	90	80
Yüksek Lisans	6	7	10

Grafik-3. Veli, öğretmen ve izci liderlerinin eğitim durumlarına ilişkin bulgular

Ankete katılan velilerin % 48,6'sı (54 kişi) lisans mezunu, %27,9'u (31 kişi) lise mezunu, %10,8'i (12 kişi) ilkokul mezunu, % 6,3'ü (7 kişi), % 5,4' ü (6 kişi) yüksek lisans mezunu, % 0,9'u (1 kişi) ön lisans mezunudur. Velilerin yarısından fazlasının yükseköğretimden mezun oldukları görülmektedir.

Ankete katılan öğretmenlerden %92,8'i(90 kişi) lisans, %7,2'si (7 kişi) ise yüksek lisans mezunudur.

Ankete katılan izci liderlerinden %84,9'u (79 kişi) lisans, %10,8'i (10 kişi) yüksek lisans mezunudur. %4,3'ü (4 kişi) ise diğer seçeneğini işaretlemiştir. Ankete katılan velilerin çocuğa yakınlık durumu Grafik-4'te verilmiştir.

Veli Yakınlık Durumu	
Baba	57
Anne	46
Diğer	8

Grafik-4. Velilerin çocuğa yakınlık durumu

Ankete katılan velilerden %53,2'si (57 kişi) baba, % 42,2'si (46 kişi) anne, % 4,6'sı (8 kişi) diğer seçeneğini işaretlemiştir. Ankete katılan velilerden kaç öğrencisinin izcilik çalışmalarına katıldığı Grafik-5'te verilmiştir.

1 Çocuk	2 Çocuk	3 Çocuk	Yok
84	22	1	1

Grafik-5. Velilerin kaç çocuğunun izcilik faaliyetine katıldığına dair bulgular

Ankete katılan velilerden % 77,8'i (84 kişi) 1 çocuğunun, %20,4 (22 kişi) 2 çocuğunun , % 0,9'u(1kişi) 3 çocuğunun izcilik çalışmalarına katıldığını belirtmiştir.% 0,9'u(1 kişi) ise şu an izcilik faaliyetine katılan çocuğu olmadığını belirtmiştir. Öğretmen ve izci liderlerinin branşı ile ilgili bulgular Grafik-6'da verilmiştir.

	ÖĞRETMEN	İZCİ LİDERİ
Sınıf Öğretmeni	59	50
Branş Öğretmeni	38	44

Grafik-6.Öğretmen ve İzci liderlerinin branşı ile ilgili bulgular

Ankete katılan öğretmenlerden % 60,8'i (59 kişi) sınıf öğretmeni, %30,2'si(38kişi) ise branş öğretmenidir. İzci liderlerinden % 53,2'i (50 kişi) sınıf öğretmeni, %46,8'i(44kişi) ise branş öğretmenidir. Öğretmen ve izci liderlerinin kıdemleri ile ilgili bulgular Grafik-7'de verilmiştir.

	ÖĞRETMEN	İZCİ LİDERİ
0-10	32	34
11-20	28	34
21-30	24	15
30-	13	10

Grafik-7.Öğretmen ve izci liderlerinin kıdemleri ile ilgili bulgular

Ankete katılan öğretmenlerden %33'ü (32kişi) 01-10 yıllık, %28,9'u (28 kişi) 11-20 yıllık, %24,7'si (24 kişi) 21-30 yıllık, %13,4'ü (13 kişi) ise 30 yılın üzerinde öğretmendir. İzci liderlerinin %36,'sı (34 kişi) 01-10 yıllık, %36,6'sı (34 kişi) 11-20 yıllık, %16,1'i (15 kişi) 21-30 yıllık, % 10'8'i(10 kişi) 30 yıl üzeri öğretmen olduklarını belirtmişlerdir.

Ankette veli, öğretmen ve izci liderlerine öğrencinin sosyal gelişimi, duygusal gelişimi, zihinsel gelişimi, ahlaki gelişimi ve öz bakım gelişimine yönelik sorular sorulmuş ve verilen cevaplarla ilgili oluşturulan grafikler aşağıda sunulmuştur. Çocuğun bu 5 alanda gelişimini izlemek üzere sorulan sorular veli, öğretmen ve izci liderlerinin gözlemleyebileceği davranışlar üzerinden sorulmuştur. Bu gelişim alanlarında velilere ve öğretmenlere öğrencilerin izcilik faaliyetlerine katılmadan önceki davranışları ile izcilik faaliyetlerine katıldıktan sonraki davranışları karşılaştırılmıştır. İzci liderleri bu karşılaştırmayı yapamayacağı için izcilik çalışmaları ya da kamplardaki gözlemlerine yönelik sorular sorulmuştur.

SOSYAL GELİŞİM

Öğrencinin sosyal gelişimi ile ilgili bulgular Grafik-8,Grafik-9 ve Grafik-10'da gösterilmiştir.

Grafik-8. Velilerin öğrencilerin sosyal gelişimine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular.

VELİ	İZCİLİK FAALİYETİNE KATILMADAN ÖNCE					İZCİLİK FAALİYETİNE KATILDIKTAN SONRA				
	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
Yatağını toplar	14	28	42	15	3	2	0	9	50	43
Kararlara katılır	5	27	42	24	5	1	0	8	58	39
Odasını düzenler	8	31	44	16	3	2	3	14	47	40
Yaşlılara yardımcı olur	3	14	34	33	18	3	0	9	42	51
Evdaki sorumluluklarını yerine getirir.	1	25	48	23	7	1	0	4	52	47
Yardıma ihtiyacı olanlara yardım eder.	1	16	38	32	16	1	1	5	46	52

Grafik-9. Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal gelişimine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular.

ÖĞRETMEN	İZCİLİK FAALİYETİNE KATILMADAN ÖNCE					İZCİLİK FAALİYETİNE KATILDIKTAN SONRA				
	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
İletişimde saygı sözcükler kullanır.	1	21	39	18	11	1	0	4	44	47
Çevreyi korumada duyarlıdır.	0	22	33	24	10	0	0	4	41	51
Çevre temizliğine önem verir.	1	20	37	23	9	0	0	2	46	50
Paylaşıcıdır	0	21	38	20	13	0	0	5	37	50
Sınıfdaki sorumluluklarını yerine getirir	1	19	38	18	13	0	0	4	41	50
Zamanada uymada duyarlı davranır	4	21	35	18	11	0	0	4	40	52
Faaliyetlerini aksatmaz.	5	16	39	21	9	0	0	5	40	50
Arkadaşlarına karşı saygılıdır	0	17	38	23	11	0	0	2	41	53
Yardıma ihtiyacı olanlara yardım eder.	1	16	40	20	12	0	0	5	37	54

Grafik-10. İzci liderlerinin öğrencilerin sosyal gelişimine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular.

İZCİ LİDERİ					
	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
İletişimde saygı sözcükleri kullanır	0	1	4	49	40
Çevreyi korumada duyarlıdır.	2	0	5	35	52
Çevre temizliğine önem verir.	2	0	3	28	61
Paylaşıcıdır.	0	2	8	35	49
Ekip içinde sorumluluklarını yerine getirir	0	1	6	36	51
Zamana uymada duyarlı davranır	0	1	13	30	50
Faaliyetleri aksatmaz	0	1	7	41	45
Arkadaşlarına karşı saygılıdır.	1	0	4	35	54
Tüketeceğikadar yemek alır.	1	1	9	33	50
Yardıma ihtiyacı olanlara yardım eder.	1	0	3	36	54

Grafiklerden de anlaşılacağı üzere sosyal gelişim alanında öğrencilerin izcilik faaliyetlerine katılmadan önceki davranışları ile izcilik faaliyetlerine katıldıktan sonraki davranışları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada izcilik faaliyetine katılan öğrencilerin sosyal gelişim alanında büyük bir ilerleme kat ettikleri gözlemlenmiştir. İzci liderlerinin sosyal gelişim alanındaki görüşleri çok çarpıcıdır. Öğrencilerin izcilik çalışmaları ve kamplarında gösterdikleri sosyal gelişim ile ilgili davranışlarının çok yüksek oranlarda olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal gelişimle ilgili gözlemlenen davranışlarda izcilik faaliyetlerine katıldıktan sonra çoğu zaman ve her zaman seçeneklerinin çok yüksek oranda çıktığı gözlemlenmektedir. Velilerin ev içi ve çevrede, öğretmenlerin ise sınıf içi ve dışı çalışmalarında öğrencilerin sosyal gelişimine yönelik gözlemlerinden izcilik çalışmalarının öğrencilerin sosyal gelişimine büyük bir katkı sağladığı bu grafiklerden anlaşılmaktadır.

DUYGUSAL GELİŞİM

Öğrencilerin duygusal gelişimine yönelik bulgular Grafik-11, Grafik-12 ve Grafik-13 te gösterilmiştir.

Grafik-11. Velilerin öğrencilerin duygusal gelişimine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular.

VELİ	İZCİLİK FAALİYETİNE KATILMADAN ÖNCE					İZCİLİK FAALİYETİNE KATILDIKTAN SONRA				
	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
Kendini ifade eder.	4	11	44	28	17	1	1	4	42	56
Büyüklere saygılıdır.	2	6	34	42	21	1	0	0	34	68
Küçükleri sever ve korur.	2	12	30	36	24	1	0	2	34	67
Aile bireylerini sever , sayar ve korur.	2	7	20	44	31	1	0	1	32	70

Grafik-12. Öğretmenlerin öğrencilerin duygusal gelişimine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular.

ÖĞRETMEN	İZCİLİK FAALİYETİNE KATILMADAN ÖNCE					İZCİLİK FAALİYETİNE KATILDIKTAN SONRA				
	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
Kendine güveni vardır.	2	19	33	25	10	0	0	2	41	53
Dostluklara önem verir	2	18	33	25	11	0	0	2	38	56
Canlılara karşı merhametlidir	4	14	30	29	11	0	0	1	33	61

Grafik-13. İzci liderlerinin öğrencilerin duygusal gelişimine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular.

İZCİ LİDERİ					
	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
Kendine güveni vardır	1	0	7	41	45
Aile bireylerini sever sayar.	1	0	3	29	61
Dostluklara önem verir.	1	0	3	40	50
Canlılara karşı merhametlidir.	1	1	3	31	58

Yapılan çalışmada veli, öğretmen ve izci liderlerine öğrencinin duygusal gelişimine yönelik gözlemleri de sorulmuştur. Velilerin çoğu izcilik faaliyetlerine katıldıktan sonra çocuklarda duygusal gelişimi ifade eden davranışlarda olumlu yönde ciddi bir farklılaşma olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların öğretmenlerinin ve izci liderlerinin verdiği cevaplarda izcilik faaliyetlerine katılan çocukların duygusal gelişiminde önemli farklılıkların olduğunu göstermiştir. İzcilik faaliyetlerine katılan öğrencilerin kendilerini yeteri kadar ifade edebildikleri ve özgüvenlerinin yüksek olduğu grafiklerde görülmektedir.

ZİHİNSEL GELİŞİM

Öğrencilerin zihinsel gelişimine yönelik bulgular Grafik-14, Grafik-15 ve Grafik-16'da gösterilmiştir.

Grafik-14. Velilerin öğrencilerin zihinsel gelişimine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular.

VELİ	İZCİLİK FAALİYETİNE KATILMADAN ÖNCE					İZCİLİK FAALİYETİNE KATILDIKTAN SONRA				
	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
Ödevlerini yapar	4	16	35	35	13	1	0	4	36	64
Tutumludur.	7	17	46	27	5	3	1	12	36	52

Grafik-15. Öğretmenlerin öğrencilerin zihinsel gelişimine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular.

ÖĞRETMEN	İZCİLİK FAALİYETİNE KATILMADAN ÖNCE					İZCİLİK FAALİYETİNE KATILDIKTAN SONRA				
	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
Liderlik özelliği vardır	6	24	28	21	11	0	3	6	32	55
Adaletli davranır	3	16	34	24	13	1	0	2	39	54

Grafik-16. İzci liderlerinin öğrencilerin zihinsel gelişimine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular.

İZCİ LİDERİ					
	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
Liderlik özelliği vardır	0	1	6	42	45
Adaletli davranır	0	5	0	39	49
Sorumluluklarını yerine getirir.	1	0	5	32	56

Çocukların zihinsel gelişmelerini ölçmek için sorulan sorularda da veli, öğretmen ve izci liderlerinin verdikleri cevaplardan izcilik çalışmalarının zihinsel gelişimi desteklediği anlaşılmaktadır. Velilerin çocukları ile ilgili en çok şikâyetlerden biri ödevlerini yapmadığı ya da zorla yaptığıdır. 111 veliden 100 tanesi izcilik faaliyetlerine katıldıktan sonra çocukların çoğu zaman ve her zaman ödevlerini yaptıklarını belirtmişlerdir. Yine izcilik faaliyetlerine katılan çocukların katılmadan önceki durumlarına göre daha tutumlu oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin ve izci liderlerinin verdikleri cevaplardan izcilik faaliyetlerine katılan çocukların liderlik özelliklerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

AHLAKİ GELİŞİM

Öğrencilerin ahlaki gelişimine yönelik bulgular Grafik-17, Grafik-18 ve Grafik-19'da verilmiştir.

Grafik-17. Velilerin öğrencilerin ahlaki gelişimine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular.

VELİ	İZCİLİK FAALİYETİNE KATILMADAN ÖNCE					İZCİLİK FAALİYETİNE KATILDIKTAN SONRA				
	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
Yalan söylemez.	7	10	34	30	27	11	2	6	27	60
Haksızlıklar karşısında susmaz	6	5	34	43	16	8	0	2	39	56
İzinsiz başkasını eşyasını almaz.	10	10	28	26	32	12	1	0	25	67
Yardım etmekten mutluluk duyar.	1	10	35	40	18	1	0	1	36	68

Grafik-18. Öğretmenlerin öğrencilerin ahlaki gelişimine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular.

ÖĞRETMEN	İZCİLİK FAALİYETİNE KATILMADAN ÖNCE					İZCİLİK FAALİYETİNE KATILDIKTAN SONRA				
	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
Bşkalarının hakkına saygı gösterir.	3	12	34	27	14	0	0	3	4	53
Doğruluk ve dürüstlkten ayrılmaz.	2	9	32	32	14	0	1	0	33	60
sorumluluk almaktan çekinmez	1	21	33	22	13	0	0	2	40	54
Kötü söz konuşmaz	2	13	38	26	11	7	0	2	40	54
Hakaret etmez	5	11	31	30	13	8	0	2	34	52
İftira atmaz.	7	8	29	31	15	8	1	2	25	60
Ahlaki değerlere bağlıdır.	0	13	25	33	18	0	0	1	28	66
Manevi değerlere bağlıdır.	1	12	29	31	17	0	0	1	32	63
Milli değerlere bağlıdır.	0	10	23	36	21	0	0	0	25	71
Kültürel değerlere bağlıdır	0	10	29	33	18	0	0	0	28	68

Grafik-19. İzci liderlerinin öğrencilerin ahlaki gelişimine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular.

İZCİ LİDERİ					
	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
Başkalarının hakkına saygı gösterir.	0	2	6	31	55
Doğruluk ve dürüstlükten ayrılmaz.	22	0	14	33	25
Sorumluluk almaktan çekinmez.	2	1	8	44	39
Küfür etmez	9	4	1	41	39
hakaret etmez.	10	1	5	26	52
İftira atmaz.	11	2	3	25	53
Ahlaki değerlere bağlıdır.	0	1	5	28	60
Manevi değerlere bağlıdır.	0	0	8	19	67
Milli değerlere bağlıdır.	0	1	4	19	70
Kültürel değerlere bağlıdır.	0	1	4	27	62

İzcilik çalışmalarının öğrencilerin ahlaki gelişimlerine de katkıda bulunduğu yukarıdaki grafiklerden anlaşılmaktadır. Velilere sorulan sorularda izcilik çalışmalarına katılmadan önce öğrencilerin bazen ya da çoğu zaman gösterdikleri davranışlarda izcilik çalışmalarına katıldıktan sonra her zaman ya da çoğu zaman bu davranışı göstermektedir. Sınıfında izci öğrencisi olan öğretmenlerde çocukların izcilik çalışmalarına katılmadan önceki ahlaki davranışları ile izcilik davranışlarına katıldıktan sonraki davranışlarını karşılaştırmış ve öğrencilerin lehinde önemli bir farklılık gözlemlenmektedir. İzci liderleri de izcilik çalışmalarına katılan öğrencilerin ahlaki davranışlarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. İzcilik, türesi gereği milli ve manevi değerlerimizin tümünü kapsayıp bu değerlerimizi korumaya yönelik bir çalışma yapmaktadır.

ÖZ BAKIM GELİŞİMLERİ

Bu çalışma için yapılan ankette öğrencilerin öz bakım gelişimlerine de yönelik sorular sorulmuştur. Öz bakım gelişimlerine yönelik bulgular Grafik-20, Grafik-21 ve Grafik-22'de sunulmuştur.

Grafik-20. Velilerin öğrencilerin öz bakım gelişimine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular.

VELİ	İZCİLİK FAALİYETİNE KATILMADAN ÖNCE					İZCİLİK FAALİYETİNE KATILDIKTAN SONRA				
	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
Dişini fırçalar	3	29	36	25	10	1	4	8	39	53
Tırnaklarını keser	5	20	33	30	17	1	1	6	33	63
Çoraplarını giyer	3	14	26	19	43	0	0	0	19	87
Ayakkabılarını bağlar.	5	23	22	17	37	3	1	5	24	73
Yaşam alanını temiz tutar.	3	19	42	28	11	2	1	4	37	63

Grafik-21. Öğretmenlerin öğrencilerin öz bakım gelişimine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular.

ÖĞRETMEN	İZCİLİK FAALİYETİNE KATILMADAN ÖNCE					İZCİLİK FAALİYETİNE KATILDIKTAN SONRA				
	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
El yüz temizliğine dikkat eder.	0	18	18	37	18	0	0	0	29	66
Tertipli ve düzenli giyinir.	0	14	28	35	14	0	0	0	30	65

Grafik-22. İzci liderlerinin öğrencilerin öz bakım gelişimine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular.

İZCİ LİDERİ					
	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
El yüz temizliğine dikkat eder.	1	1	6	25	61
Tertipli ve düzenli giyinir.	1	1	5	32	55

İzcilik çalışmalarının öğrencilerinin öz bakım becerilerine katkıları grafiklerden anlaşılmaktadır. Veliler ve öğretmenler izcilik çalışmalarına katıldıktan sonra çocukların öz bakım becerilerinde büyük bir ilerleme gördüklerini belirtmişlerdir. İzci liderleri de izcilik faaliyetlerindeki öğrencilerin öz bakım becerilerine dikkat ettiklerine yönelik cevaplar vermişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada izcilik faaliyetine katılan öğrencilerin izcilik faaliyetine katılmadan önceki ve izcilik faaliyetlerine katıldıktan sonraki sosyal, duygusal, zihinsel, ahlaki ve öz bakım becerilerindeki gelişmeler veli, öğretmen ve izci liderlerinin gözlemlerine göre değerlendirmeye çalışılmıştır. Bu çalışma da izcilik çalışmalarının öğrencilerin her yönden gelişimini desteklediği görülmektedir. Öğrencilerin bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimine destek olan, öğrencilerin kişisel gereksinmelerinin karşılanması noktasında doğru ve olumlu alternatifler sunan izcilik çalışmaları okulların vazgeçilmez sosyal etkinlik çalışmalarından olmalıdır. Erken yaşlardan itibaren bireyin çok yönlü gelişiminde ders dışı etkinlikler ders içi etkinlikler kadar önem arz etmektedir. İzcilik çalışmaları öğrencilerin aile içinde ve formal öğretim sürecinde öğrendiklerini pekiştiren, bu öğrenmelerin yaşamla ilişkili olduğunu gösteren uygulamaya yönelik etkinliklerdir.

Yapılan araştırma izcilik çalışmalarının öğrencilerin sorumluluk alma, girişimcilik, liderlik ve zaman yönetimi gibi sosyal becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ders dışı bu etkinlikler sağladıkları eğitsel yaşantılarla, öğrencilerin yaşamdaki dengeyi keşfetmelerini ve serbest zamanlarını verimli bir biçimde geçirmelerini sağlamaktadır. İzcilik çalışmaları içinde yoğun olarak fiziksel etkinliklerinde barındırmaktadır. Araştırmacılar okullarda ders dışı fiziksel etkinliklere katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere kıyasla daha olumlu benlik algısına sahip olduklarını, stresle baş etme becerilerinin ve öz saygılarının ise daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu etkinlikler öğrencilerin öznel iyi oluşlarına da katkı sağlamaktadır.(Daley ve Leahy, 2003) Yine izcilik çalışmalarına katılan öğrencilerin çevreye karşı tutumları izcilik çalışmalarına katılmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunduğu izci liderleri ve öğretmenlerin gözlemlerinden anlaşılmaktadır. Anketlerde sorulan, “Çevreye karşı duyarlıdır” ve “Çevre temizliğine önem verir” maddelerindeki olumlu davranış oranının çok yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin izcilik faaliyetleri sırasında kendilerine verilen çevre eğitiminden olumlu etkilendiklerini dolayısıyla izcilik faaliyetlerinin önemini ortaya koyduğu söylenebilir(Çiftçi, Cihangir 2012).İzcilik faaliyetleri çoğunlukla doğayla içiçe yürütülmektedir. Bu dönemde çocuğun çevre çalışmalarına katılımı, bitki ve hayvanlarla ilgili yapılan deneyler, araştırmalar, doğa gezileri ve doğadaki uygulamalı çalışmalara ilgi ve istek çocuğun çevreyle ilgili aile, sınıf ve toplumsal değerlerini de yansıtır.(Tecer,2007)

İzcilik çalışmalarının çocuğun duygusal ve ahlaki gelişimine büyük katkı sağladıkları bu çalışmada görülebilmektedir. Kendini tanıma sürecinde olan çocukların hayatın gerçeklerini de görüp tanıyabilmeyi, kendilerinden farklı olanları da anlayıp kabul edebilmeyi mutlaka öğrenmeleri gerekiyor. İzcilik çalışmalarına katılan öğrencilerin kendilerine güvenlerini yüksek olduğu görülmektedir. Kusur ve farklılıkları hoş görmeyi; Dosta, anne-babaya ve yaşlı kimselere vefa göstermeyi maddi ve manevi bütün varlığıyla cömertçe iyilikler yaparak gerektiğinde sahip olduklarından ve olabileceklerinden fedakârlıkta bulunmayı, her zaman dürüst ve herkes için güvenilir olmak bir çocuğun yetişmesinde çok önemli davranışlardır. İzcilik etkinlikleri bu davranışların gelişmesinde çok etkilidir. Başka bir ifadeyle, ders dışı etkinliklere katılım, öğrencileri okul içinde ve dışında etkin bireyler haline getirirken onlara sosyal becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar sunmaktadır. İzcilik çalışmalarına katılan öğrenciler, farklı kültürlere sahip öğrencilerle tanışma, arkadaşlık kurma ve olumlu akran ilişkileri geliştirme şansına sahip olmaktadırlar. Bu da öğrencileri okul içinde ve dışında etkin bireyler haline getirmekte ve becerilerini geliştirebilecekleri zengin ortamlar sunmaktadır. Bu çalışmada ki anketlere katılan izci lideri, öğretmen ve veliler izcilik çalışmalarının çocuklarda ahlaki gelişimine büyük katkı sunduğu verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. İzciler birbirlerini selamlarken kullandıkları işaretin anlamı ise: Orta parmak; Tanrı'ya, vatanıma karşı görevlerimi yerine getireceğim. Yüzük parmağı, izcilik türesine uyacağım. İşaret parmağı, başkalarına her zaman yardımda bulunacağım sözlerini temsil eder. Küçük parmağın, büyük parmağın altında olması küçüklerin büyüklerini saydığını, büyük parmağın küçük parmağın altında olması ise büyüklerin küçüklerin koruduğunu anlatır. Büyük parmakla küçüğün oluşturduğu halka izcilerin kardeşliğini simgeler.(İzcinin el kitabı, 2012) Görüldüğü gibi izcilikte kişinin eğitimi, beden ve fikren olduğu kadar ahlaken

de büyük önem taşır. Bu nedenle de izcilik ahlak eğitiminde aktif bir metot olarak kabul edilir. İzcilik iyi yurttaş yetiştirmeyi amaçladığından milli, iyi insan yetiştirmeyi amaçladığından ise evrensel bir olaydır (Özalp Uyanık, 2009).İzcilik çalışmalarına katılan öğrencilerde birlik ve beraberlik duygusunun arttığı, sorumluluk duygusunun geliştiği, kendine güvenin arttığı görülmektedir. Yine bunun yanında izcilik çalışmalarına katılan öğrenciler başkalarına yardımcı olmayı seven doğayı ve çevresindekileri seven ve koruyan bireyler olarak yetişmektedir. İzcilik çalışmalarına katılmadan önce görülen küfür etme, iftara atma, hakaret etme, yalan söyleme gibi olumsuz davranışların izcilik çalışmalarına katıldıktan sonra büyük ölçüde yok olduğu anket sonuçlarından anlaşılmaktadır.

İzcilik çalışmalarının öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirdiğini yapılan anketin sonuçlarından anlıyoruz. Yine grafiklerden izcilik çalışmalarına katılan öğrencilerin daha adaletli davranışlarda buldukları, sorumluluk bilinci içinde derslerini yaptıklarını anlamaktayız. Yapılan araştırmalar ders dışı etkinliklerin öğrencilerin zihinsel ve akademik gelişimini desteklediğini göstermektedir. Marsh ve Kleitman (2003) ders dışı sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin, boş zamanlarını planlı bir şekilde değerlendirmeyen öğrencilere kıyasla daha iyi çalışma alışkanlıklarına ve daha yüksek akademik performansa sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, ders dışı etkinlikler ile uğraşan öğrencilerin okul devamsızlıkları daha düşük olurken daha yüksek eğitsel beklenti içinde oldukları görülmüştür. Araştırmalar, toplum hizmeti çalışmalarına ve gönüllü faaliyetlere katılımın öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir. (Hinck ve Brandell, 1999) Zamanlarının çoğunu okul ortamında geçiren çocuklarımız için sağlanan ders dışı etkinlikler, onların kendilerini daha az stresli hissetmelerini sağlamaktadır. Böylece, çocuklar birey olarak kendilerini daha iyi hissetmekte ve okulda daha fazla şey öğrenmeye hazır olmaktadır. (Fujita, 2005)

Beceriler, insanın yaşamını sürdürebilmesi için gereklidir. Kimi beceriler bireyin yaşamını bağımsız sürdürmesini sağlarken kimi beceriler de diğer insanlarla iletişim için kimileri de sosyal kabul için gereklidir. İzcilik çalışmaları öğrencilerin öz bakım becerilerini geliştirdiği grafiklerden anlaşılmaktadır. İzcilik çalışmalarının öz bakım becerilerinin gelişmesinde çok etkili olduğu yaptığımız anketten çok net bir şekilde anlaşılmaktadır.

Yaptığımız bu çalışmada izciliğin eğitimi destekleyen önemli bir ders dışı etkinlik çalışması olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda izciliğin öğrencilerin sosyal, duygusal, zihinsel, ahlaki ve öz bakım becerileri gelişimlerinin önemli bir parçası olduğu söylenebilir. Bu konuda alan yazında benzer çalışmalara pek rastlanmamakla birlikte izciliğin etkisini ortaya koyan bazı çalışmalarda bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmada 5 yıldan fazla izcilik faaliyetlerine katılan izcilerin ve izcilik faaliyetlerine yeni katılanların, karakter gelişimlerinin, başkalarıyla işbirliği yapmada ve sorumluluk almada hiç izcilik faaliyetlerine katılmayanlara göre yüksek saptanmıştır. (<http://www.scouting.org/About/Research/ValuesofAmericans.aspx>) (Çiftçi S. , Olaç F.T., Aksakal N.B., Yaman Ö. ,2005) Malkoç (2010) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin izcilikle ilgili olarak izciliğin karakter gelişiminde olumlu bir etki yarattığına, izciliği insanların iyi vasıflı bir birey haline gelmesinde etkisi olduğuna, izcilik faaliyetleri bireylerin

toplumda yapıcı bir duruma geldikleri, izcilik faaliyetlerinde bulunan bireylerin zamanla başkalarına yardım etmekten haz duyan bir insan haline geldikleri ve izcilik faaliyetleri toplumda saygılı bireyler yetiştirilmesine yardımcı olduğu görüşlerine inandıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışmada da izciliğin öğrencinin her yönden gelişimine katkıda bulunduğu görülmektedir.

Araştırma sonucuna yönelik öneriler;

- İzcilik çalışmalarının tüm okullarda yaygınlaşması için çalışmalar yapılmalıdır.
- Yaygınlaşmayı sağlamak için MEB merkez ve taşra teşkilatında birimler oluşturulmalıdır.
- İzcilik faaliyetlerine katılan öğrenci sayısının artırılması için okullar bazında gerekli çalışmalar yapılmalıdır. İzcilik faaliyetleri ve öğrenciye etkileri konulu velilere ve öğrencilere yönelik etkinlikler planlanabilir.
- İzci Lideri yetiştirilmesi için MEB ile Türkiye İzcilik Federasyonu arasında bir protokol imzalanabilir.
- Öğretmenlerin izci lideri olması için teşvikler yapılabilir.
- İzcilik kamplarının uluslararası hale gelebilmesi için bakanlık nezdinde çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akar, F. ve Nayir, K. F. (2015). Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: Uygulamada değişim ihtiyacı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 167-186.

İzcinin El Kitabı (2009). <http://www.izcilikgonulluleri.org/kitap/kitapmenu.html> (14.04.2019)

Keskin, Y., Öksüz, Y., Gelen, İ. ve Yılmaz, H, B. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Evrensel Değerleri Kazanım Düzeylerinin Karşılaştırılması (Samsun İli Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 351-374. Erişim: 14.08.2013.

Güven,İ.(2003).Osmanlı'dan günümüze izciliğin gelişimi ve Türk eğitim tarihindeki yeri.*Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,36(1-2).65-72.

Sevindik, Ü. (2011). Türkiye İzcilik Federasyonu ve Milli Eğitim Bakanlığı İzcilik Teşkilatının Farklılıkları ve Yıllık Faaliyet Programları. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Özalp Uyanık, S. (2009). TİF ve MEB İzci Liderlerinin İzcilik Hakkında Görüşleri ve Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sapsız,A.(2008). Rekreatyonel bir etkinlik olarak ilköğretim izciliği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, C.(2007).İzcilik uygulamalarının çoklu zekâ açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baden, P. (1342). İzcilik (Çev. M.Rahmi), İstanbul.

Pura, F. (1939). Bizde ve Dünyada İzcilik. Aleaddin Kırvalı Basımevi, Ankara, İstanbul.

Darling, N., Caldwell, L.L. & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment, *Journal of Leisure Research*, 37(I), 51-76.

Dikmeer, İ. A. (1997). Sosyal beceri eğitiminin içedönük ergenlerin içedönüklük düzeylerine etkisi. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Alavi, S. S., Maracy, M. R., Jannatifard, F. & Eslami, M. (2011). The effects of psychiatric symptoms On the internet addiction disorder isfahan's university students. *Journal of Research in Medical Science* ,16 (6). 793-800.

Karasar, N.(2003). Bilimsel araştırma yöntemi. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Daley, A. ve Leahy, J. (2003). Self-perceptions and participation in extracurricular physical activities. *The Physical Educator*, 60(2), 13-19.

İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf izci öğrencilerini çevreye karşı tutumları Sabahattin çiftçi Ümmühan cihangir değerle erğitimi dergisi cilt10 no:23 49-64 Haziran 2012

Tecer,S.(2007) Çevre için eğitim:Balıkesir ili ilköğretim öğrenciler çevresel tutum, bilgi, duyarlılık ve aktif katılım düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,karaelmas Üniversitesi,Fen Bilimleri Enstitüsü.

Marsh, H. W. ve Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Educational Review*, 72, 464-514.

Hinck, S. S. ve Brandell, M. E. (1999). Service learning: Facilitating academic learning and character development. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 83, 16-25.

Fujita, K. (2005). The effects of extracurricular activities on the academic performance of junior high students. *Undergraduate Research Journal for the Human Sciences*, 5.

Çiftçi S. , Olaç F.T., Aksakal N.B., Yaman Ö.(2005) Değerler Eğitiminde İzciliğin Yerine İlişkin İzci Lideri Öğretmenlerin Görüşleri Değerler Eğitimi Dergisi Cilt 13, No. 29, 415- 437, June 2015

Malkoç, N. (2010). İlköğretim Okullarında İzcilik Faaliyetlerinin Amaca Uygunluğunun Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Japon Yönetim Modeli ve Eğitim Yönetimi: Z Kuramı

Asiye Aksulu Köse⁴⁸, Murat Gürkan Gülcan⁴⁹

Özet

İkinci Dünya Savaşı'nda ağır darbeler almasına rağmen Japonların savaş sonrası gösterdiği hızlı ekonomik kalkınma ve dev bir güce dönüşme, Japon yönetim anlayışına ilginin artmasına sebep olmuştur. William Ouchi, 1981 yılında Japon ekonomisinde verimlilik ve üretim artışının sebeplerini incelemiş ve Amerikan ve Japon örgütlerini kıyaslayarak, yönetim biliminde modern yaklaşımlardan olan Z Kuramını ortaya atmıştır. Ouchi, Japon örgütlerin başarısının sebeplerini uzun dönemli iş güvencesi, uzmanlaşmamış kariyer, uzlaşma ile karar verme, formal ölçümlerle informal denetim, yavaş değerlendirme ve terfi işlemleri, grup içerisinde bireysel sorumluluk ve bütüne odaklanma olarak sıralamıştır (Yavuz, 2009, s. 131). Z Kuramını da bu özellikler üzerinden yapılandırmıştır.

Bu çalışmada, Japon yönetim anlayışından yola çıkılarak William Ouchi'nin ortaya attığı Z kuramı detaylı olarak incelenmiş ve eğitim yönetimine uyarlanabilirliği açısından değerlendirilmiştir. Çalışmanın, okul yönetimine farklı bir bakış açısı sunacağı ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Z kuramı, eğitim yönetimi, okul yönetimi.

Japanese Management Style: Theory Z and Education Administration

ABSTRACT

Despite the severe blows of the Second World War, Japan's rapid post-war economic development and its transformation into a giant power led to an increase in interest in the Japanese organizations. In 1981, William Ouchi examined the causes of productivity growth in the Japanese economy and he introduced the Theory Z, one of the modern approaches in administrative science, by comparing the American and Japanese organizations. Ouchi listed the reasons for the success of Japanese organizations as long-term employment, slow evaluation and promotion, nonspecialised career paths, implicit control mechanisms, collective decision making and responsibility and holistic concern (Yavuz, 2009, s. 131). Ouchi's Theory Z is also built on these features.

In this study, the Theory Z, put forward by Ouchi and based on the Japanese management style, is examined in detail and its adaptability to educational administration is evaluated. It is thought that this study will provide a different perspective and contribute to school management.

Keywords: Theory Z, education administration, school administration

GİRİŞ

⁴⁸ Gazi Üniversitesi, asiye.kose@bahcesehir.k12.tr

⁴⁹ Prof. Dr, Gazi Üniversitesi, mgulcan@gazi.edu.tr

Z kuramının ve eğitim yönetimine uygulanabilirliğinin incelendiği çalışmada, öncelikle Japon kültürünün belli özelliklerine değinilmiş ve Japon iş hayatının özellikleri Z Kuramının uzun dönemli istihdam, denetim, değerlendirme ve terfi, uzmanlaşma ve kariyer, karar verme, sorumluluk ve bütüncül yaklaşım ilkelerine göre değerlendirilmiştir. Ardından, Amerikan ve Japon tipi örgüt özelliklerinden yola çıkılarak Z tipi örgütler detaylı olarak incelenmiştir. Son olarak, Z Kuramının eğitim yönetiminde ve okullarda uygulanabilirliği üzerinde durularak eleştirilerde ve önerilerde bulunulmuştur.

Japon Kültürü

1850li yıllara kadar izole bir toplum olarak yaşamış Japonlarda, toplum ve kültür hiçbir farklı kültürden etkilenmeden kendi kendine gelişmiştir. Bu durum da, Japonların kendilerine has, toplumun tüm bireyleri tarafından benimsenmiş temel değerlerin oluşmasına sebep olmuştur. Japon kültürünün en temel özelliklerinden birisi Japonların bireycilikten uzak toplumcu (kolektivist) bir bilince hâkim olmasıdır ve işbirliği, uyum ve yardımlaşma Japonlar için çok önemli değerlerdir. Hofstede'nin kültür boyutlarına göre, özellikle iş hayatında Japon toplumunda erkek kültür özellikleri görülmektedir. Bu özellikler atılganlık, materyalist, para ve başarı hırsı, yükselme tutkusu, dediğim dedik tavırlar, rekabet sever, kendine güvenli, bağımsız ve tavır koyucu olarak sıralanabilir (Sığırı, 2006, s. 43). Ayrıca, Japonların belirsizliğe karşı toleransları düşüktür ve determinist bir yapıya sahiptirler. Plansızlık ya da belirsizlikten hoşlanmamaktadırlar. Yaşam boyu iş ilkesi, Japonların bu kültürel özelliğinden kaynaklanmaktadır. Belirsizlikten kaçınma eğilimleri, Japonların aynı işyerinde uzun süre kalma ve iş değiştirmemelerine sebep olmaktadır. Japonların bir diğer kültürel özelliği ise hem sosyal yaşantıda hem de iş yaşantısında güç mesafesi fazla olmasıdır. İş hayatında örgütsel hiyerarşiye, kişilerin statü ve unvanına önem vermekte ve saygı duymaktadırlar. Kişiler arası tutum ve davranışlar bu anlayışa göre şekillenmektedir.

Japon İş Hayatı

1) Yaşam boyu iş:

Büyük bir Japon şirketi ya da devlet dairesi, yılda bir kez ilkbaharda, yeni mezun gençleri işe almakta ve işe alınan kişi, 55 yaşında emekli oluncaya kadar o şirkette kalmaktadır. İşten atılmak bir Japon için çok ağır bir cezadır, sonrasında düzgün bir iş bulmak çok zordur. Başka bir şirkette 5, 10, 20 yıl çalışmış birinin işe alınması düşünülemez, terfiler o bünye içinde olmaktadır. Her çalışan 55 yaşında, üst yöneticiler hariç, emekli olmakta ve 5-6 yıllık maaş tutarı kadar ikramiye almaktadır. Emekli maaşı ya da sosyal sigorta sistemi mevcut değildir,

ancak emekli olanlar “*Zaibatsu*” sistemi içindeki uydu şirketlerden birine yönlendirilmekte ve burada da bir 10 yıl daha part-time olarak çalışmaktadır. *Zaibatsu* sisteminde, büyük şirketler küçük gruplara ayrılmış birimler şeklindedir ve her bir grup güçlü bir banka çevresinde öbeklenmiş 20-30 şirketten oluşmaktadır (Ouchi, 1987,s. 22). Şirketler arasında iki taraflı bir tekellilik mevcuttur, tüm şirketler birbirini destekler nitelikte sadece birbirlerinden hizmet almaktadırlar.

Uydu şirketlerde işe başlayanlar, dezavantajlı durumda olmaktadır çünkü emeklilikte gidebileceği bir başka bir şirket yoktur. Böyle bir durumda çalışanlar emekli olduğunda ya emeklilik ikramiyesi ile bir dükkan açmakta ya da büyük oğlunun ailesinin yanına taşınmaktadır. Uydu şirketler sistemi, şirketler arasında bir ayırım ve sınıflamaya neden olmuştur. Bu durum öğretim kurumlarına da yansımıştır. Şirketler iyi üniversitelerden başarılı mezunları seçmekte olduğundan herkesin amacı iyi bir üniversiteye girmektir. İyi bir üniversite için iyi bir lise, iyi bir lise için iyi bir ilk-ortaokul, hatta anaokulu... Dolayısıyla Japonya’da, yoğun rekabete dayanan bir eğitim sistemi mevcuttur. Şöyle ki, varlıklı bir Japon ailesinin çocukları için yaptığı en iyi yatırım, onları iyi bir anaokuluna yerleştirebilmektir (Ouchi, 1987, s. 27).

Japonlardaki yaşam boyu iş ilkesi, diğer ülkelerde olmayan benzersiz bir sosyal ve ekonomik yapının doğal bir sonucudur. Bu sosyal yapının temel bileşenleri ikramiye sistemi, geçici iş düzeni ve uydu şirketler sistemidir.

- 1) İkramiye sistemi: Her büyük şirket çalışanlara altı ayda bir karın büyük bir kısmını altı aylık maaşın toplamı kadar bir ikramiye olarak öder. Bu sistemin amacı çalışanları motive etmek ve işbirliğine teşvik etmektir. Karlı yıllarda daha çok kazanç olacağından ikramiye oranı da artmakta olduğundan çalışanların performansı da artmaktadır. Ayrıca, ikramiye sistemi çalışanları emeklilik dönemleri için tasarrufa da yönlendirmektedir.
- 2) Geçici iş düzeni: Japonya’da her büyük şirketin, çoğu kadın olan ve dar zamanlarda hemen işten çıkarılan geçici işçi kontenjani vardır. Japon toplumunda kadınlar, genelde çocuk büyütme ve ev hayatını düzenlemekle yükümlüdür. İş hayatına girseler bile evlenip çocuk sahibi olduktan sonra işten çıkmaktadırlar. Kadınlar, erkeklerin dengeli ve kalıcı işlerde çalışabilmesini sağlayan «tampon» görevindedir. İş hayatı ve toplumsal yaşam bu şekilde dengeli bir görev dağılımı ile yürümektedir.
- 2) Uydu şirketler: “*Zaibatsu*” adı verilen bu uydu şirketler büyümemekte, sadece büyük şirketlere destek olan küçük birimler olarak çalışmaktadır. Büyük şirketlerden emekli

olanların uydu şirketlerde daha küçük işlerde daha az maaşla çalışmaya devam etmeleri yaşam boyu iş ilkesine hizmet etmektedir.

Bu üç faktör, büyük şirketler için belirsizliğe karşı hep birlikte tampon oluşturmakta ve yaşam boyu iş ilkesi sağlanmış olmaktadır (Ouchi, 1987, s. 29).

2) Değerlendirme ve Terfi:

Japon şirketlerinde bir çalışanın terfi edebilmesi için 8-10 yıl gibi süre gerekmektedir. Çalışan bu asgari süre sonunda değerlendirmeye alınmakta ve uygun görülürse yükseltilebilmektedir. Yavaş değerlendirme, kısa süreli şirket oyunlarını engellemekte, hiç kimse bir diğerinin sırtına basarak yükselmeye çalışmamaktadır. Uzun sürede değerlendirileceğini bilen çalışan, üstlerine itaat etmekte, sabretmekte ve işbirliğinden kaçmayarak verimli bir şekilde çalışmaktadır. Kariyer basamaklarında orta vadeye yayılan yükselme/terfiler çalışanların iş doyumlarını ve üretkenliklerini artırmaktadır.

3) Denetim:

Batı yönetimlerinde görülen merkezi ya da iç denetim birimleri gibi yapılar ihtiyaç olmadığından J (Japon) tipi örgütlerde görülmemektedir. J tipi örgütlerde çalışanların hep bir arada bulunması, birbirlerini doğal olarak denetleyen örtülü bir denetim mekanizması işlevi görmektedir. Çalışanlar birbirlerini anlama, kabul etme, karşılıklı görüş alışverişinde bulunma ve takım halinde çalıştıklarından hata yapma olasılığı en aza indirgenmiştir. Tipik bir Japon bürosunun yerleştirme biçimi bu randıman değerlendirmesinin mantığını yansıtmaktadır: Hiçbir duvar ya da bölmenin olmadığı kocaman bir salon.... Tüm çalışanlar birbirinin ne yaptığını sürekli olarak izleyebilmektedir. Ayrıca, grup üyeliği hissi, davranışları denetimden, maaştan ya da terfiden çok daha fazla etkilemektedir. Japon çalışanlar için dıştan gelen bir ödüllendirme ve değerlendirme sisteminden ziyade, iş arkadaşlarının içten, samimi ve özel değerlendirmesi çok daha önemli ve değerlidir (Ouchi, 1987, s. 33).

4) Uzmanlaşmayan Kariyer:

Batı tipi örgütlerin aksine, Japon tipi örgütlerde sadece bir fonksiyon ya da bölüm için değil, kapsamlı ve uzun dönemli mesleki yetiştirme esastır. Rotasyon sistemiyle çalışanlar birçok işi yapabilecek yeterliğe ulaşmaktadırlar. İşe yeni başlayan bir çalışan on yıl boyunca örgütün tüm birimlerini gezmekte, değişik görevlerin yerine getirilmesini yerinde incelemekte ve tüm hizmetler hakkında bilgi toplamaktadır. Bu şekilde çeşitli bölümlere atanarak, şeflik yapan ve kariyer basamaklarını tırmanan bir çalışan mesleğinin en tepe kademesine geldiğinde örgütün

tüm birimlerinde mesleki bilgi ve deneyime sahip olmaktadır. Japonya’da kişiyi bir şirketten alıp ötekine koymak ve ondan verim beklemek mümkün değildir. Japonlar sadece teknik alanda değil, organizasyonun bütününde uzmanlaşmaktadırlar.

5) Karar verme ve ortak sorumluluk:

Katılımcı karar verme, Japon kuruluşların en belirgin özelliği olarak görülmektedir. Bir Japon kuruluşunda bir karar verilecekse, bu karardan etkilenecek herkesin görüşü alınmaktadır. Bölümün en genç ve yeni elemanına herkesin görüşünü alma ve resmi öneri yazma görevi verilmektedir. En genç elemanın organizasyona dair belirgin ve kalıplaşmış düşünceleri olmadığından öneri için düşünmekte ve yeni fikirler üretmektedir. Sonrasında yazılı öneri en alt kademededen en üste doğru imzalı onaya sunulmakta ve ortaya 60-80 kişinin onayını gösteren mühürle kaplanmış bir belge çıkmaktadır. Bu uzun karar verme işlemi, değerler, inançlar ve felsefe üzerindeki bir fikir birliği çerçevesinde yapılmaktadır. Karar verme işleminde, hangi karardan kimin sorumlu olduğu özellikle belirlenmemekte, sorumluluk ekip olarak üstlenilmektedir. Belirli görevler belirli takımların sorumluluğuna verilmekte ve yapılan tüm işlerde bireylerden ziyade grup sorumluluğu öne çıkmaktadır. Japon örgütlerinde ortak sorumluluğun yetersiz ve yeteneksiz bir çalışanın işleri aksatmasını engellediği düşünülmektedir.

6) Ortak değerler:

Japonlarda hayat ortak değerler üzerine kuruludur. Japon kafa yapısında kolektivizm, tek tek çabaların sonunda önemli bir şeyin ortaya çıkmayacağı anlayışını benimsemektir. Japonlara göre, yaşamda önemli olan her şey, ortak çabaların sonucu ya da bir ekip çalışmasının ürünüdür. Hiç kimse tek başına araba üretmez, ya da tek başına herhangi bir banka işlemine girişemez.

Japonlarda güçlü bir özgecilik duygusu hâkimdir. Özgecilik duygusu, “çıkar gözetmeksizin başkalarının iyiliği için özveride bulunmayı bir ilke olarak benimseyen ahlaki tutum ve görüş” olarak tanımlanmaktadır (TDK).

7) Bütüncül yaklaşım:

Japonlarda iş hayatı ve aile hayatı bir bütün olarak görülmektedir. Çalışan sadece iş unsuru olarak değil, iş dışı yaşamı ve ailesiyle birlikte informal olarak bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Bu da örgüt içinde formal hiyerarşiye dayanmayan güçlü bir işbirlikçi eşitlik kültürü yaratır. Bu bütüncül yaklaşımın tohumları, feodalizm yıllarından ve sonrasında

gelişen sanayileşme zamanlarında atılmıştır. Hızlı sanayileşme sonucu, fabrikalar işçi bulmak için köylere yakın kurulmuş ve kentleşme yerine az nüfuslu dağınık köyler ile sanayileşme oluşmuştur. Köylüler çocuklarını fabrikalara çalışmak için gönderince, fabrikalar çocukları hayata hazırlamak için yurtlar ve okullar yaptırmak zorunda kalmışlardır. Böyle bir ortamda, şirketle çalışan arasında sadece bir iş ilişkisi var olamazdı. Dolayısıyla, çalışma ve aile hayatı bütünleşmiştir (Ouchi, 1987, s. 57).

Z KURAMI – ZEN YAKLAŞIMI

Doğu kültür ve değerlerini referans alarak Japon yönetim anlayışından doğan ve literatürde Z Kuramı olarak bilinen Zen Yaklaşımı, 1981 yılında Amerikalı yönetim bilimci William Ouchi tarafından katılımcı bir model olarak ortaya atılmıştır. William Ouchi, Amerikan ve Japon firmalarını kıyaslayarak her iki ülkenin örgütlerinin özelliklerini incelemiş ve bu özellikleri *Z tipi örgüt modeli* altında birleştirmeye çalışmıştır.

Ouchi, çalışmalarında çalışanların işte kalma süreleri, kararların veriliş biçimi, sorumluluk kaynakları, çalışanların değerlendirme ve terfi sistemleri, kullanılan denetim araçları, çalışanların kariyer yolunda uzmanlaşma dereceleri ve örgütün çalışanlara karşı gösterdiği ilgi konularını incelemiştir. Temelde bu konular üzerinde Amerikan (A) ve Japon (J) tipi örgüt özelliklerini sentezleyerek Z tipi örgüt modelini oluşturmuştur. Ouchi'nin kuramına göre, Z tipi örgütlerde uzun süreli istihdam, fikir ve görüş birliğine dayalı karar verme, bireysel sorumluluk, yavaş değerlendirme ve terfi, kapalı ve biçimsel olmayan kontrol mekanizmaları, orta ölçüde uzmanlaştırılmış kariyer ve çalışanı tüm çevre bağılılıkları ile ve ailesiyle birlikte ele alma özellikleri görülmektedir.

Tablo 1: A, J ve Z tipi örgütlerin karşılaştırılması

<u>A Tipi Örgüt (Amerikan)</u>	<u>J Tipi Örgüt (Japon)</u>
1. Kısa süreli istihdam	1. Ömür boyu istihdam
2. Bireysel karar verme	2. Birlikte karar verme
3. Bireysel sorumluluk	3. Ortak sorumluluk
4. Hızlı değerlendirme ve yükseltme	4. Yavaş değerlendirme ve yükseltme
5. Açık ve biçimselleştirilmiş kontrol mekanizmaları	5. Kapalı ve biçimsel olmayan kontrol mekanizmaları
6. Uzmanlaştırılmış kariyer	6. Uzmanlaştırılmamış kariyer
7. Çalışana sadece çalışan olarak bakma (Birey ve aile hayatı iş hayatından ayrı görülmekte)	7. Çalışanı insan olarak gören bütüncül bakış (Bağlı olduğu tüm sistemlerle ele alma)

Z Tipi Örgüt

1. Uzun süreli istihdam
2. Fikir ve görüş birliğine dayalı karar verme
3. Bireysel sorumluluk
4. Yavaş değerlendirme ve yükseltme
5. Kapalı ve biçimsel olmayan kontrol mekanizmaları
6. Orta ölçüde uzmanlaştırılmış kariyer
7. Çalışanı tüm çevre bağılıkları ve ailesi ile ele alma

Kaynak: Beycioğlu (2007, s)'den uyarlanmıştır.

Tablo 1'den de anlaşıldığı üzere, Z tipi örgütler A ve J tipi örgütlerin ikisinden de özellikler olarak bir sentez oluşturmuştur. Her iki örgüt tipinin de özelliklerini daha makul ve uygulanabilir bir şekilde ayırtmış ve birleştirmiştir.

Z kuramının temel yönetim felsefesini, yönetici ve iş görenlerin sorumluluğu paylaşabilecekleri ve çalışanların örgütle ilgili her türlü karar sürecine katılımı oluşturmaktadır. Kuram, katılımcı karar verme süreci, ortak değerler, paylaşılan hedefler ve informal değerleri önemseyerek işgören yabancılaşmasını ortadan kaldırır (Çelik, 2000, s. 27)

Daft, bu kuramın öngörülerini şu şekilde sıralamaktadır (Başaran, 1999, s. 52):

İşgörenler,

- ✓ uzun süreli istihdam edilmeli,
- ✓ doğrudan ya da dolaylı olarak kendilerini ilgilendiren kararlara katılmalı,
- ✓ bireysel sorumluluk almalı,
- ✓ seyrek değerlendirilmeli ve yavaş yükseltilmeli,
- ✓ doğal denetim kapalı, biçimsel ölçme açık olmalı,
- ✓ işlerinde orta düzeyde uzmanlaşmalı,
- ✓ örgüt içinde kesintisiz, örgüt dışında ise ailece kesintili bir iletişim içinde olmalıdır.

Z Tipi Örgütlerin Özellikleri

- Uzun süreli istihdam: Çalışanlar ve işveren arasında karşılıklı bir bağlılığı ve sözleşmeyi sağlamaktadır. Çalışan işten atılmayacağını bilmekte, işveren de çalışanın işten ayrılarak kurumu yüzüstü bırakmayacağını bilmektedir. Karşılıklı bir güven ilişkisi söz konusudur. Çalışanlar işe uzun dönemli alınmakta ve çalışanların eğitimine yatırım yapılmaktadır. Eğitimine yatırım yapılan çalışanın işi bırakması hoş görülmemekte ve istenmemektedir. Çalışanlar için görevler ve bürolar arasında “gezinme-rotasyon” vardır ve farklı birim ve bölümlerde çalışabilme imkânı hem çalışan hem de kurum için çok önemlidir.
- Yavaş değerlendirme ve terfi sistemi: Kıdeme dayalı çalışma esası yerine kişiliklerin belirleyici olması söz konusudur. Z tipi örgütler, değerlendirme ve terfi için 10 yıl gibi süre beklememektedirler çünkü Batılı bir şirket yetenekli elemanlarını bu şekilde elinde tutamaz (Ouchi, 1987, s. 62). Sık sık randıman değerlendirmesi yapılsa da, terfiler A tipi örgütler kadar hızlı değildir.
- Denetim: Tipik bir Z örgütü, A tipi gibi, modern bilgi-işlem sistemleri, muhasebe sistemleri, amaçlara yönelik yönetim gibi karmaşık denetim mekanizmalarına da sahiptir. Ancak, bu işlemler önemli olsa da önemli kararları nadiren etkilemektedir. Bir Z örgütünde, sayısal veriler asla egemen olamaz. Her koşulda anlamlı ve geçerli olan örgüt felsefesi her şeyin üstündedir. Ayrıca, Z tipi örgüt yöneticileri, açık seçik ve resmi olmayan denetim mekanizmalarının tek başına başarılı olmayacağını bilmektedirler (Ouchi, 1987, s. 67).
- Karar verme ve bireysel sorumluluk: Z tipi örgütlerde amaç, fikir birliğine dayalı kolektif karar verme ve ortak görüş birliğine ulaşmaktır. Yaratıcı kararların alınması ve bunların daha rahat uygulanması ancak tüm çalışanların karara katılmasıyla mümkündür. Alınan kararlarda yönetime tepkisel yaklaşmak yerine çalışanların inisiyatif almaları teşvik edilmektedir. Katılımcı karar verme, bireysel kararlardan çok daha etkili olan yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Karar verme kolektif olsa da kararın asıl sorumluluğu yine de tek kişinin omuzlarındadır.
- Bütünlük Kavramı: Z tipi örgütler, çalışanı tüm çevre bağlılıkları ve ailesi ile birlikte bir bütün olarak ele almaktadır. İnsanlar arasındaki ilişkiler samimidir ve herkes birbiriyle ilgilidir. Güçlü bir işbirlikçi ve eşitlikçi atmosfer hâkimdir. Eşitlikçilik, herkesin üstü tarafından gözlenmeden otonom olarak çalışabileceği, kendilerine güvenilen bir yöntem anlamına gelmektedir. Z tipi örgütlerde çalışanlar ve şirket arasında tam bir ortak amaç belirlemek, hiyerarşik denetleme ve üretim kontrolünü azaltmaktadır. Z tipi örgütler, ortak hedeflere ulaşmak için birbirleriyle yardımlaşan, eşit kişilerin oluşturduğu ortamlardır. Tamamen hiyerarşiye ya da doğrudan denetlemeye dayanmaktaysa, sorumluluk ve güven duygularına dayanmaktadır.

Dünya genelinde Z tipi örgüt modelini benimsemiş ve Z kuramını kendi bünyelerine uyarlamış şirketlere örnek olarak General Motors, Ford Motor Company, Hewlett-Packard, Kodak, Procter&Gamble ve İntel gösterilebilir (Kozak, 2016, s. 43).

Z Tipi örgütlerin sakıncaları

Ouchi, Z tipi örgütlerin çalışma hayatında insana verdiği değer ve duyduğu saygının yanında örgüt içi işleyişte bir takım sakıncalarının da olduğunu gözlemlemiştir. Ouchi'nin değerlendirmelerine göre, Z tipi örgütlerde daima dışarıdaki yabancından korkma eğilimi gösteren kapalı örgütler olabilmektedir. Dışarıdan birini üst düzeye getirmek çoğu zaman kabullenilmediğinden imkânsızdır. Ayrıca, Z tipi örgüt tüm sapma, belirsizlik ve tutarsızlıklara karşı çıktığından fikirler ve öneriler *fazla değişik* olarak değerlendirilebilmekte ve reddedilebilmektedir. Z tipi örgütler, çoğu zaman riskten ve maceradan uzak kalmayı tercih etmektedir. Ouchi, Z tipi şirketin, çevresindeki büyük değişikliklere uyum sağlayamayan bir sanayi dinozoru olma riski ile karşı karşıya olduğunu ifade etmektedir.

Z tipi örgütlerin bir diğer sakıncası da, profesyonellikten uzaklaşılmasıdır. Z tipi şirketlerde özel becerilerden fazla bahsedilmemekte, başarılarında daha çok ekip vurgusu yapılmakta olduğundan Ouchi (1987, s. 79) bu durumla ilgili olarak “Tanıdığım her Z tipi kuruluş, profesyonelliğini bir ölçüde yitirmiştir.” ifadesini kullanmaktadır.

Son olarak, Z tipi şirketlerde cinsiyet ve ırk ayrımı yapma eğiliminin söz konusu olduğu görülmektedir. Bir Z tipi örgütte üst düzey yöneticiler sağlıklı, disiplinli, çalışkan, dürüst, beyaz, erkek ve orta sınıf gibi benzer özellikler göstermektedir. Bunu sebebi, Japon organizasyonların iç kültürün farklılığını kaldıramayacak kadar homojen sosyal sistemler olmalarıdır.

Z Kuramına yönelik eleştiriler

Z Kuramı, uygulamada zor ve yönetsel açıdan çok yumuşak olduğu gerekçesiyle eleştirilmekte ve eski ideoloji içerisinde yeni süslenmiş bir kuram olduğu ifade edilmektedir (Balyer, 2019, s. 145).

Z Kuramının günümüz şartları içinde yönetim anlayışına uygulanabilirliği konusunda Bryce (2005, akt. Beycioğlu, s. 66), kuramın Japonya’da bile erozyona uğramakta olduğunu ifade etmektedir. Bryce, genç nesilin aynı değerleri paylaşmamakta ve Batı yönetim anlayışının etkisinde kalmakta olduğunu, yaşam boyu istihdam, örgüte bağlılık, yoğun çalışma, yavaş ilerleme gibi kavramlar günümüz örgütlerinden buharlaşarak uzaklaşmakta olduğunu

belirtmiştir. Hala örgüte bağlılık olmasına rağmen şirketler yeri geldiğinde bazı kurbanlar vermeleri gerektiğinin farkına varmışlardır. Ayrıca, günümüzde Japon yöneticilerin belki günlerce sürecektir grupla karar alma süreçlerini bekleyecek lüksleri olamamaktadır.

McGregor'un X ve Y kuramları ile Z Kuramı İlişkisi

Beycioğlu (2007, s. 65), Z yaklaşımının "X ve Y kuramlarının bir sentezi" olduğunu ifade etmiştir. Z Kuramı, X ve Y kuramlarının eksiklerini tamamlamış, X kuramının ihmal ettiği insanla, Y kuramının ihmal ettiği örgütü bütünleştirmiştir (Yavuz, 2009, s. 131). X ve Y kuramlarına alternatif oluşturduğu düşünülen Z teorisinin insan davranışları hakkındaki varsayımları şu şekilde sıralanmaktadır:

- ❖ İnsan tembel ya da çalışkan değildir, düşünme, karar verme ve azmetme yeteneklerine sahiptir.
- ❖ İnsan doğuştan ne iyidir ne de kötüdür, dürtülere göre ikisine de yatkındır.
- ❖ İnsanı motive eden en temel unsurlar çalıştığı ortam ve çevresel koşullardır.
- ❖ Motivasyon iç veya dış zorlamalarla sağlanamaz, insan ancak mantık yoluyla ve açıklamalarla ikna edilebilir.
- ❖ İnsanı iyimser veya kötümser olarak değil, tarafsız olarak değerlendirmek gerekir.

Tablo 2: Örgütlerde X, Y ve Z Kuramlarının karşılaştırılması

Varsayımlar	X Kuramı	Y Kuramı	Z Kuramı
Çalışanların motivasyonu	İnsanlar örgütte yalnızca para ile motive olurlar.	İnsanlar örgütte itibar, kendini gerçekleştirme ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılamak isterler.	İnsanların örgütte adanma ve kendini gerçekleştirmeye dair güçlü duyguları vardır.
İşe karşı tutumları	İnsanlar işi sevmezler, sorumluluktan kaçarlar, işte güvenliği (ödemeyi) aralar.	İnsanlar işi doğal bir etkinlik olarak görürler, sorumlulukları ve görevi daha iyi anlama fırsatı ararlar.	İnsanlar sadece sorumluluk fırsatları aramazlar, aksine ilerlemek ve şirket hakkında daha fazla öğrenmek istedikleri için bu sorumlulukları çok isterler.
Çalışanları ne harekete geçirir?	İnsanlar sadece zorlama ve baskıdan anlar. Bu nedenle yakın kontrol (<i>tam olarak ne yapılacağıının söylenmesi</i>), tehdit, ceza ya da işten atma gereklidir.	İnsanlar örgütte tercih edilir iş koşullarına olumlu karşılık verirler, sorun yaratmazlar ve yakın kontrole gerek yoktur.	Çalışanlar değişik bölümlerde çalışarak işi öğrenir, yavaş yükselir, yaşam boyu iş güvencesine sahiptir, ancak çalışan da maksimum fayda beklenir. Böylece paylaşılan kararlar ve sonuçta sadakat güçlü olur.

Kaynak: Braden “*Participative management styles: Theory Z-William Ouchi*”, 2000, s.1, akt. Balyer, 2019, s 144).

Tablo 2’de, Z kuramının X ve Y kuramlarının örgüt içinde insan boyutunun bir sentezi olduğu sonucuna varılabilir. Ancak, belirtmek gerekir ki, Z kuramı McGregor’un X ve Y kuramlarına bir alternatif ya da bir sentez kavram olarak geliştirilmemiş, tamamen farklı bir amaç ve yöntemle ortaya atılmış bir yönetim teorisidir.

Eğitim Yönetiminde ve Okullarda Z Kuramı

O’Hanlon (1983, s. 16), Z Kuramının Amerikan okullarına uygulanabilirliğini, kuramın temel söylemlerini ve okulların şartlarını karşılaştırmıştır. Z kuramının okullarda uygulanabilmesi için birçok değişikliğin yapılması gerektiğini ortaya koymuştur. Amerikan okullarında öğretmenlerin kısa dönemlerde değerlendirilmelerini, kısa süreli istihdamlarını, öğretmenlerin mesleklerinde terfi olasılıklarının olmayışını ve okullarda özellikle öğretmenler arasında bir bütünselliğin eksikliğini, Z Kuramının uygulanabilirliği açısından aksaklıklar olarak açıklamıştır.

George (1984, s. 81) ise Z tipi örgütlerin verimliliği ve okulların etkililiği arasında benzerlikler olduğunu, okulların Z kuramından yararlanması gerektiğini belirtmiştir. Her ikisinin de örgütün felsefe ve misyonuna adanmışlık, bireysel ve grup çalışması, grup bağlılığı, güven, katılımcı karar verme özelliklerini sergilediklerini ifade etmiştir.

Lunenberg ve Ornstein (2000, akt. Beycioğlu, 2007, s. 66), Z Kuramının okula uygulanabilecek özellikleri olarak güven, nezaket ve samimiyeti; paylaşılan denetim ve karar verme sürecini; bireyler arası beceri ve örgütsel süreçlerde ve planlamalarda (hizmet içi vb.) eğitim; kendini önemseyerek motivasyonu; uzun vadeli kariyer veya ödül ve eğitimde yüksek kalitenin önemini vurgulamaktadırlar.

Türkiye’deki Okullarda Z Kuramı

Modern bir yönetim anlayışı olarak değerlendirilen Z Kuramının ülkemiz okullarında uygulanabilirliğini görebilmek için Z kuramının ilkelerini okullarımızın özellikleri ve durumu açısından karşılaştırabilir ve inceleyebiliriz.

Tablo 3: Z Kuramı ilkeleri ve okullarımızdaki durum

Z Kuramı	Okullarımızdaki Mevcut Durum
Uzun dönemli istihdam	Uzun dönem istihdam (Sözleşmeli öğretmenlik)
Yavaş değerlendirme ve terfi	Terfi bulunmamaktadır. (Uzman ve Başöğretmenlik uygulamaları)
Orta vadede gelen kariyer basamakları	Uzmanlaşmadan gelen kariyer basamaklarının olmayışı
Örtülü bir denetim mekanizması ve açık ve tam bir değerlendirme	Açık ve belirgin bir denetim mekanizması, açık bir değerlendirme
Görüş birliğine dayalı karar verme süreci	Çoğunlukla merkezi kararlar
Bireysel sorumluluk	Bireysel sorumluluk
Çalışana bütüncül yaklaşım	Çalışanı sadece iş ortamı içinde görme

Kaynak: Beycioğlu, 2007, s. 68.

Tablo 3’de verilen karşılaştırma Z kuramının ilkeleri doğrultusunda aşağıda belirtildiği şekilde değerlendirilebilir:

- Uzun dönem istihdam: Türkiye’de öğretmenler devlet okullarında birer devlet memuru olarak emekliliğe kadar süren bir iş sözleşmesinin güvencesi altındadır. Ancak, sözleşmeli öğretmen uygulaması bu durumu etkilemektedir.
- Yavaş değerlendirme ve terfi & Orta vadede gelen kariyer basamakları: Terfi ve uzmanlaşmadan gelen kariyer basamaklarının olmaması motivasyon açısından ciddi bir olumsuzluk olarak değerlendirilebilir.
- Örtülü denetim mekanizması, açık ve tam değerlendirme: Okullarımızda merkezi denetimin uygulanması Z kuramının bu özelliğini geçersiz kılmaktadır.
- Görüş birliğine dayalı karar verme: Türkiye’de okullar çoğunlukla merkezi kararlarla yönetilmekte olup okullar bu merkezi kararların sadece uygulayıcısı konumundadır.
- Bireysel sorumluluk: Okullarımızda çalışanlar kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmekte, aksaklıklardan ekip ya da grup sorumlu tutulmamaktadır.
- Çalışana bütüncül yaklaşım: Okul yöneticilerimiz böyle bir yönetim tarzını benimsemediği gibi öğretmenlerimiz arasında da sağlıklı iletişim mekanizmaları kurulamamaktadır. Okullarımızda ortak ve bütüncül bir kültür oluşmamıştır.

Z kuramı ve okullarımızdaki durumu özetleyecek olursak, özellikle uzun dönemli istihdam ve bireysel sorumluluk konularında Z kuramı ve okullarımızdaki mevcut uygulamaların örtüştüğü görülmektedir. Ancak, özellikle Türk eğitim sisteminin çalışanı sadece iş ortamında

görmesi, kararların merkezden alınması ve açık denetim sistemine sahip olması nedeniyle Z kuramı ile uyumlu olmadığı görülmektedir (Yavuz, 2009, s. 131).

Okullar için Öneriler

Okullarında Z kuramına göre iyileştirme ve düzenlemeler yapmak isteyen okul müdürleri için öğretmenlerin görevlendirilmeleri her yıl farklı sınıf düzeylerinde yapılarak, bazı yönetsel görevler verilerek, hizmet içi eğitim kurslarına ve AB programları ile çalışma ziyaretlerine katılmaları konusunda teşvik etmek deneyim zenginliği oluşturulabilir ve motivasyon sağlayabilir (Beycioğlu, 2007, s. 70). Başöğretmenlik ve uzman öğretmen uygulamaları ya da bunlara bağlı kıdem-maaş artışları motivasyon ve performans açısından olumlu sonuçlar yaratabilir. Görüş birliğine dayalı karar sürecine ilişkin olarak, en azından okul içi kararlarda katılımcı ve yaratıcı karar alma mekanizmaları oluşturularak öğretmenlerin kararlara katılması sorumluluk üstlenmeleri ve motive olmaları adına yapıcı olacaktır.

Z Kuramını benimseyen bir okul yöneticisi zamanının çoğunu öğretmenler ve öğrenciler ile birlikte geçirerek okula ait olma duygusunu güçlendirmektedir. Kurum bağlılığına nem vermekte ve öğretmenlerin okullarından ayrılmalarını istememektedir. Dolayısıyla, tayin ve yer değiştirme istek ve tekliflerine sıcak bakmaz. Öğretmenler arasında ve okul-öğretmen arasında bütüncül bir yaklaşımı benimsediğinden öğretmenlerin iş saatleri dışında görüşebilecekleri ortamlar, ailecek katılabilecekleri sosyal aktiviteler (*Piknik, gezi, maç, aile ziyaretleri*, vb.) organize etmektedir. Son olarak, herkesin istek, dilek ve şikâyetlerini dinlemekte ve önemsemektedir (Kozak, 2016, s. 44).

Sonuç

Japon ve Amerikan yönetim biçimlerini sentezleyen Z Kuramının, yönetim bilimini etkilediği ve farklı kültürlerdeki örgütlere farklı bir bakış açısı sağladığı söylenebilir. Çelik (2000, s. 25)'e göre, Z Kuramı ile yönetim ve örgüt kuramlarında yeni bir döneme girilmiştir. Örgütlerde insan boyutuna ağırlık ve önem veren Z kuramı, McGregor'un X ve Y kuramlarının bir devamı ya da sentezi olmasa da bu iki kuramla insan boyutu açısından karşılaştırmalı olarak düşünülüp değerlendirilebilir. Z Kuramının, eğitim yönetiminde de uygulanabilirliği konusunda dünya genelinde ve ülkemiz okullarında bir takım değişiklikler yapılmasını ifade etmek gerekir. Bu değişikliklerin ülkemiz okulları için özellikle Z Kuramının katılımcı karar verme süreci, denetim sistemi, terfi ve uzmanlaşma ve bütünsellik ilkelerine ilişkin olarak yapılması önerilmektedir. Bu çalışmanın, eğitim yöneticilerine

modern yönetim anlayışlarından Z kuramı ile ilgili öğretici olması ve eğitim sistemi açısından farkındalık sağlaması ve yenilikler yaratması adına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Balyer, A. (2019). *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık. Ankara.

Başaran, İ.E. (1999). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. (2.Baskı). Ankara: Aydan Web Tesisleri

Beycioğlu, K. (2007). Z Kuramı ve okul yönetimine uygulanabilirliği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Mart. Cilt:15 No:1 63-72.

Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık

George, P. S. (1984) Theory Z and schools: What can we learn from Toyota?. *NASSP Bulletin*. May, 1984.

Kozak, A. (2016). *Okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

O'Hanlon, J. (1983) Theory Z in school administration. *Educational Leadership*. Vol: 40, No: 5, p: 16-18.

Ouchi, W. (1987). *Teori Z: Japonların yönetim tarzı nasıl işliyor?*. Çev. Yakut Güneri. İlgı Yayıncılık, İstanbul.

Sığrı, Ü. (2006), Japonların Kültürel Özellikleri Bağlamında; Yönetsel, Ekonomik ve Sosyal Süreçlerin Analizi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl: 5, Sayı: 9, Bahar 2006/1

Yavuz, M. (2009). Okul müdürlerinin yönetimle ilgili görüş ve uygulamalarının yönetim kuramları bakımından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. Cilt 7, No. 18, 121-155.

Kamu ve Özel Okul Öğretmenlerinin Veli-Öğretmen İletişimine İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma

Burcu Çimen⁵⁰, Engin Karadağ⁵¹

Özet

Eğitimin en stratejik parçası olan öğretmenlerin görüşlerine başvurularak öğretmen-veli iletişimi niteliğinin araştırılması gerekli görülmüştür. Çalışmada kamu okulu ve özel okul öğretmenlerinin veli-öğretmen iletişimine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, özel okul ve kamu okullarında görev yapan 24 öğretmen olarak belirlenmiştir. Çalışmada verileri toplamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Kamu ve özel okul öğretmenlerinin veli-öğretmen iletişimine ilişkin görüşleri; öğretmenlerin velilerle iletişim kanalları ve iletişimin sıklığı, veli-öğretmen iletişim içerikleri, veli-öğretmen iletişimde yaşanan sorunlar şeklinde değerlendirilmiştir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin haftada en az bir kez velilerle iletişim kurdukları, ancak bu iletişimin sıklığını öğretmenlerin fazla buldukları anlaşılmaktadır. Kamu okullarında çalışan öğretmenler ise yılda en fazla bir ya da dönemde en fazla bir kez velilerle iletişim kurmaktadır. Katılımcılar en çok veli toplantıları yoluyla velilerle iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. Veli-öğretmen iletişimde görüşülen konular; öğrencinin akademik başarısı, öğrencinin yaşadığı psikolojik ve sosyolojik sorunlar, öğretmenden etik dışı istekler, okul kurallarına aykırı öğrenci davranışları ve öğrencinin katıldığı sosyal aktiviteler şeklindedir. Öğretmenlerin veli iletişimde en çok yaşadıkları sorun, öğrenci başarısızlığı karşısında veliler tarafından öğretmenin suçlanmasıdır. Özel okullarda veli iletişimde yaşanan sorunlar kamu okullarına göre farklılık göstermektedir. Rekabete dayalı eğitim piyasası görüşünden sıyrılıp öğretmen-veli görüşme sıklıklarının kamu okullarında ve özel okullarda dengeli olacak şekilde ayarlanması önerilmiştir. Ayrıca öğretmenlere sağlıklı iletişim ve çatışma yöntemleri konusunda eğitim verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen-veli iletişimi, Kamu okulları, Özel okullar, Nitel araştırma

A RESEARCH ON THE VIEWS OF PUBLIC AND PRIVATE SCHOOL TEACHERS ABOUT PARENT-TEACHER COMMUNICATION

ABSTRACT

It was deemed necessary to investigate the quality of teacher-parent communication by applying the opinions of the teachers who are the most strategic part of the education. In this study, it was aimed to determine the opinions of public and private school teachers about parent-teacher communication. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, are used. The study group of 24 teachers working in private and public schools. Interview technique was used to collect data. Analysis of the collected data was carried out by content analysis. Views of public and private teachers on parent-teacher communication was evaluated as teachers' communication channels with parents and frequency of communication, parent-teacher communication contents, problems experienced in parent-teacher communication. It was understood that teachers working in private schools communicate with parents at least once a week, but they find the frequency of such

⁵⁰ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, fen.burcu@gmail.com

⁵¹ Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, engin.karadag@hotmail.com

communication more frequent. Teachers working in public schools communicate with parents at most once a year or at most once a semester. The participants stated that they mostly contacted the parents through parent meetings. Topics discussed in parent-teacher communication; the academic achievement of the student, psychological and sociological problems experienced by the student, unethical requests from the teacher, student behavior contrary to the rules of the school and social activities in which the student participates. The most common problem that teachers experience in parents' communication is the blame of the teacher by the parents for student failure. Problems in parents' communication in private schools vary according to public schools. It has been suggested that the frequency of teacher-parent interviews should be adjusted to be balanced in public and private schools by stripping from the competitive education market view. In addition, it is thought to be beneficial to provide training to teachers on healthy communication and conflict methods.

Keywords: Teacher-parent communication, Public schools, Private schools, Qualitative research

GİRİŞ

Toplumun geleceğini şekillendiren ve öğrenciyi doğrudan işleyen bir güç olan öğretmen, eğitim-öğretim sisteminde kilit rol oynamaktadır. Toplumsal dinamizm ve değişen çevresel koşullarının etkisi öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına da yansımıştır. Öğretmenler öğrencilerle doğrudan ilişki içerisinde olmalarıyla ilişkili olarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş etkinliklerle, öğrencinin bilgiye ulaşması yolunda öğrenciyi rehberlik etmektedir. Öğretmenlerin çok yönlü düşünme, öğrenciyi yönlendirme ve öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlamalarının yanı sıra, sahip oldukları iletişim becerileriyle eğitim sürecinin önemli halkalarından biri olan velilerle sürekli iletişim halinde olmaları gerekmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği okullar, buldukları çevreden ve toplumdaki etkilenirken, aynı zamanda çevreyi etkilerler. Okul, çevresiyle sürekli etkileşim içindedir (Şişman, 2002). Davis'e (1991) göre, her okul türünde ve toplumun her kesiminde aile, okul ve toplum arasında iyi bir işbirliği oluşması gerekmektedir. Okulların etkileşim içinde oldukları toplulukların en önemlisi ailelerdir. Aileler okulların katkısı olmaksızın çocuklarını yetiştiremezler, okullar da ailenin desteğini almadan çocukları istenilen ölçüde yetiştiremezler (Kıncal, 1991). Okulların ailelerle yaptığı işbirliğini teşvik edici faaliyetlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu sayede aile desteğiyle okulların işlevini yerine getirmesi sağlanır. Başarılı bir eğitimin temelleri aile ve okulun bir araya gelmesiyle sağlamlaştırılır (Şişman ve Turan, 2004).

Okul- aile iş birliğinin öğrencinin hem okul içi hem de okul dışı faaliyetlerde başarısını artıran önemli bir kriter olduğu bilinmektedir (Calderhead, 1997). Starr (2003) çalışmasında aileleri okulla iş birliği halinde olan öğrencilerin okul başarısının daha yüksek, okul kurallarına aykırı hareket etme eğilimlerinin ise daha düşük olduğunu tespit etmiş, ailenin okul ile iletişiminin önemine vurgu yapmıştır. Ancak bu işbirliği sırasında öğretmenlerin ve velilerin yerine getirmesi gereken sorumlulukları bulunmaktadır. Günümüzde toplumlar öğrencinin eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi işini tamamen okullardan beklemeyip çevrenin ve ailenin de bu süreçte önemli bir payının bulunduğunu kabul etmektedir (Şişman, 2002). Eğitim aile, toplum, öğretmen ve akranlardan oluşan bütünsel bir süreçtir. Bütünün parçaları birbirini desteklediği ve iletişim içinde olduğu müddetçe başarıya

ulaşılır (Harrison, 2003; Gökçe, 2005; Özgan ve Aydın, 2010).

Son yıllarda sosyoekonomik düzeyi orta sınıf velilerin öğrenme sürecine ilişkin konuların kontrolünde öğretmenlere üstünlük sağlama isteklerinin, velilerin eğitimin niteliğini sorgulama ve eleştirme eğilimlerinin veli ile öğretmenler arasında çatışmalara neden olabileceği düşünülmektedir. Yaşanabilecek çatışmaların eğitim faaliyetlerini olumsuz yönde etkileyeceğinden hareketle, veli-öğretmen iletişiminin dengeli şekilde yürütülebilmesi için var olan durumların değerlendirilmesi ve yorumlanması önemlidir. Eğitimin en stratejik parçası olan öğretmenlerin, görüşlerine başvurularak öğretmen-veli iletişimin niteliğinin araştırılması gerekli görülmüştür. Hem eğitimde kalitenin artırılmasını hedefleyen eğitim politikaları ile sayıları her geçen gün artan özel okullarda hem de devletin tüm imkanlarını seferber ettiği kamu okullarında çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda veli-öğretmen iletişiminin incelenmesi bakımından çalışma önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, kamu okulu ve özel okul öğretmenlerinin veli-öğretmen iletişimine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesidir. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin velilerle görüşme kanalları ve sıklığı konusundaki düşünceleri nelerdir?
- 2- Öğretmen-veli görüşmelerin içeriği hangi konulara dayanmaktadır?
- 3- Öğretmenlerin velilerle iletişimleri sırasında yaşadıkları sorunlar üzerine görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada öğretmenlerin veli iletişimde yaşadıkları tecrübelerin ve olaylara yükledikleri anlamın ortaya çıkarılması bakımından olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim deseniyle öğretmenlerin veli iletişimde yaşadıkları karşısında bilinçlerinde oluşturdukları olguların yorumlanması amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Nitel araştırmalarla özdeşleşmiş olan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile orta ve yüksek sosyoekonomik statüye sahip ebeveyn profilini temsil eden bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Olgubilim desenlerinde çalışma grubunun sayısı toplanan verilere bağlı olduğu görüşünden hareketle çalışma grubu, özel okul ve kamu okullarında görev yapan yirmi dört öğretmen olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özelliklerine göre dağılımları

Kod İsim	Cinsiyet	Kıdem	Branş	Çalıştığı Kurum
Zülal	Kadın	8	Matematik	Özel okul
Yiğit	Erkek	15	Matematik	Kamu okulu
Fatih	Erkek	10	Kimya	Kamu okulu
Şeyda	Kadın	4	Fen bilimleri	Özel okul
Senem	Kadın	18	İngilizce	Özel okul
Serdar	Erkek	23	Tarih	Kamu okulu
Kayra	Erkek	8	Edebiyat	Özel okul
Nursel	Kadın	16	Türkçe	Özel okul

Nisa	Kadın	5	Fen bilimleri	Özel okul
Asya	Kadın	12	Matematik	Özel okul
Mehmet Akif	Erkek	11	Müzik	Kamu okulu
Mustafa	Erkek	17	Edebiyat	Kamu okulu
İlknur	Kadın	15	Edebiyat	Özel okul
Gönül	Kadın	3	Fen bilimleri	Özel okul
Feride	Kadın	16	Kimya	Özel okul
Esin	Kadın	14	Matematik	Özel okul
Beril	Kadın	13	Fen bilimleri	Kamu okulu
Beren	Kadın	3	Resim	Özel okul
Abdullah	Erkek	18	Fizik	Kamu okulu
Muharrem	Erkek	6	Coğrafya	Kamu okulu
Gökhan	Erkek	10	Fizik	Kamu okulu
Selim	Erkek	5	Matematik	Kamu okulu
Elif	Kadın	6	Kimya	Kamu okulu
Serhat	Erkek	16	Biyoloji	Kamu okulu

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda veli-öğretmen ilişkisinin öğretmenler üzerinde etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada verileri toplamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi sırasında tek boyutlu, esnek sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında nitel araştırma yöntemleri konusunda iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca soruların uygunluğunun test edilmesi amacıyla öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından öğretmenlerle yapılan görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olup, her biri yaklaşık yirmi dakika sürmüştür. Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler deşifre edilip içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde verileri temalar çerçevesinde açıklayıcı kavramlara ve kavramlar arası ilişkilere ulaşmak hedeflenmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Verilerin ortak özelliklerine göre gruplandırılması ile kategoriler belirlenmiştir. Ardından temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması için iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenirlilik ve dış güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Çalışmanın iç geçerliği için araştırmacıların tarafsızlığına ve toplanan verilerin katılımcı teyidi metoduyla kontrol edilmesine önem verilmiştir. Temaların iç geçerliği için içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik kriterlerini desteklemesi sağlanmıştır. Çalışmanın dış geçerliği için sonuçların aktarılabilirliği ölçütü doğrultusunda çalışmanın yöntemi aşamalı olarak ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Çalışmanın iç güvenirliliği için oluşturulan temaların teorik çerçeveye uygunluğuna göre hazırlanması ve her iki araştırmacı tarafından belirlenip karşılaştırılması işlemleri yapılmıştır. Çalışmanın dış güvenirliliğine yönelik olarak benzer nitelikte yapılacak araştırmalar için ham veriler kaydedilmiştir.

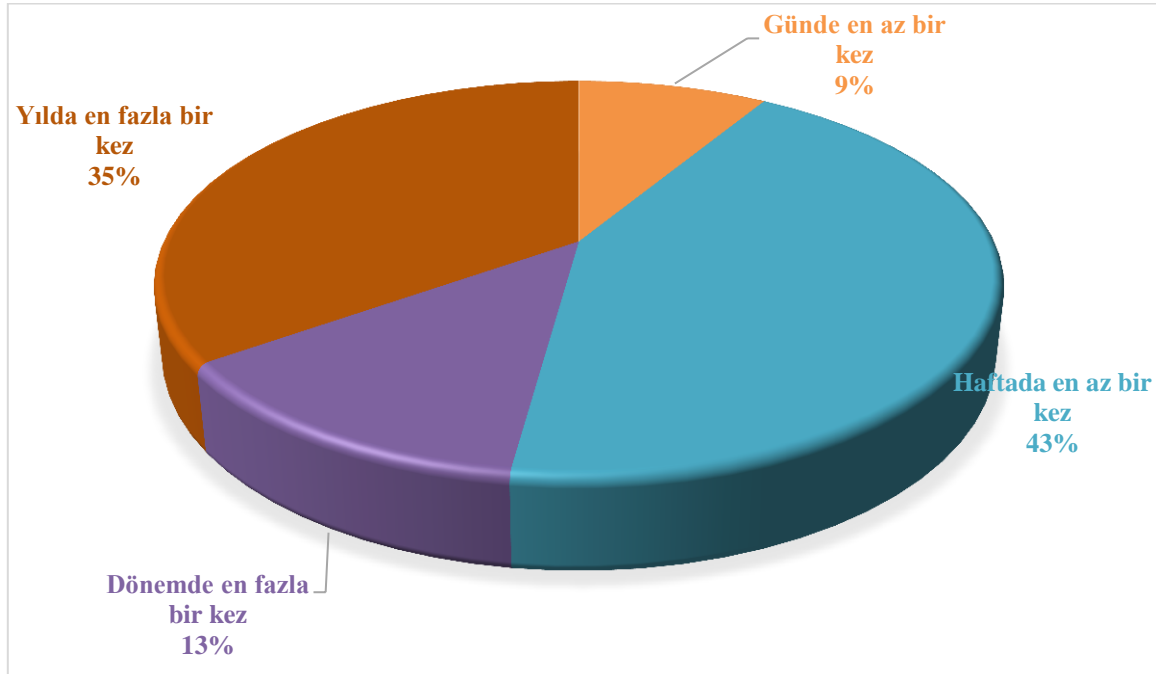
BULGULAR

Kamu okulu ve özel okul öğretmenlerinin veli-öğretmen iletişimine ilişkin görüşleri; (i) öğretmenlerin velilerle iletişim kanalları ve iletişimin sıklığı, (ii) veli-öğretmen iletişim içerikleri, (iii) veli-öğretmen iletişimde yaşanan sorunlar şeklinde üç başlık altında değerlendirilmiştir. Veriler kodlanarak temalara ve alt temalara ulaşılmıştır. Ayrıca bu bölümde temalara uygun olarak görüşmelerden alıntılara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Velilerle İletişimin Sıklığı ve İletişim Kanalları

Öğretmenlerin öğrencileri hakkında öğrencilerin ailelerden bilgi aldığı ve aynı zamanda öğrenci gelişimi hakkında onlara bilgiler sunduğu öğretmen-veli iletişim sürecinin sıklığı sorgulanmıştır. Öğretmen-veli iletişiminin sıklığı özel okul öğretmenleri ve kamu okulu öğretmenleri arasında farklılıklar oluşturmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre, öğretmenlerin velilerle iletişimin sıklığı Şekil 1 'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Katılımcıların velilerle görüşme sıklığı



Katılımcıların görüşlerine göre, özel okulda çalışan öğretmenlerin haftada en az bir kez velilerle iletişim kurdukları, ancak bu iletişimin sıklığını fazla buldukları anlaşılmaktadır. Özel okul öğretmenleri görüşme sıklığının fazla olmasını gerekçeleriyle birlikte açıklamışlardır:

Tüm özel okullar neredeyse bu düzende olduğu için yanlış olduğunu bilsek dahi bu durumdan rekabet ortamı nedeniyle vazgeçemiyoruz. İşin tuhaf tarafı velilerin de bu durumdan çok hoşnut olduklarını düşünmüyorum. Çünkü bazı haftalar telefonlarını açmıyorlar, meşgul olduklarını söylüyorlar ve tekrar dönüş yapmıyorlar (Beril).

Etkinliklerimizi sürekli iletiyoruz. Aileden biri olduk resmen o şekilde iletişim kuruyoruz ki yani annemden babamda daha çok velilerle iletişimdeyim. Bana kalırsa bu kadarı fazla. Bazı veliler bundan rahatsız oluyor. Ama bazı veliler buna çok alıştığı için daha fazlasını bekleyen oluyor. Beklentiyi yükseltiyor (Zülal).

Her öğrencinin velisi ile her hafta görüşmek, sürekli görüşmek uygun olmuyor. Her hafta görüşmeye başladığımız zaman bu sefer veli çocuk dışında başka problemlere kayıyor. Bu sefer sizi zor durumda bırakıyor. Aile içi sorunlara kadar dinliyoruz. Kendisi ile ilgili kişisel özel problemleri anlatmaya başlıyor. Bir süre sonra öğretmen veli için öğretmen değil de, psikolog görevi görmeye başlıyor (Şeyda).

Aslında sık sık görüşmek öğretmen açısından zor oluyor. İnsanın sosyal hayatı kalmıyor. Ben ödevleri bile mesajla tekrar atıyorum, unuttum demesinler diye. Hani, ilgili bir imaj yaratıyoruz. Tabi bazı veliler belki çok rahatsız edici de bulabilir, sık sık öğretmenin aramasını (Senem).

Bir veli ile bir haftada iki saat boyunca konuşabiliyoruz. Dolayısıyla bunu genelde okul dışında yani mesai dışında yapmamız gerekiyor. Bence olması gerekenden daha fazla görüşüyoruz bizler velilerimizle. Çünkü velilerimizi her hafta aramızın anlamı yok, çocuk haftadan haftaya daha farklı bir süreç içerisine girmiyor ki. Aynı şeyleri konuşmak hem veliyi hem öğretmeni sıkıyor (Nursel).

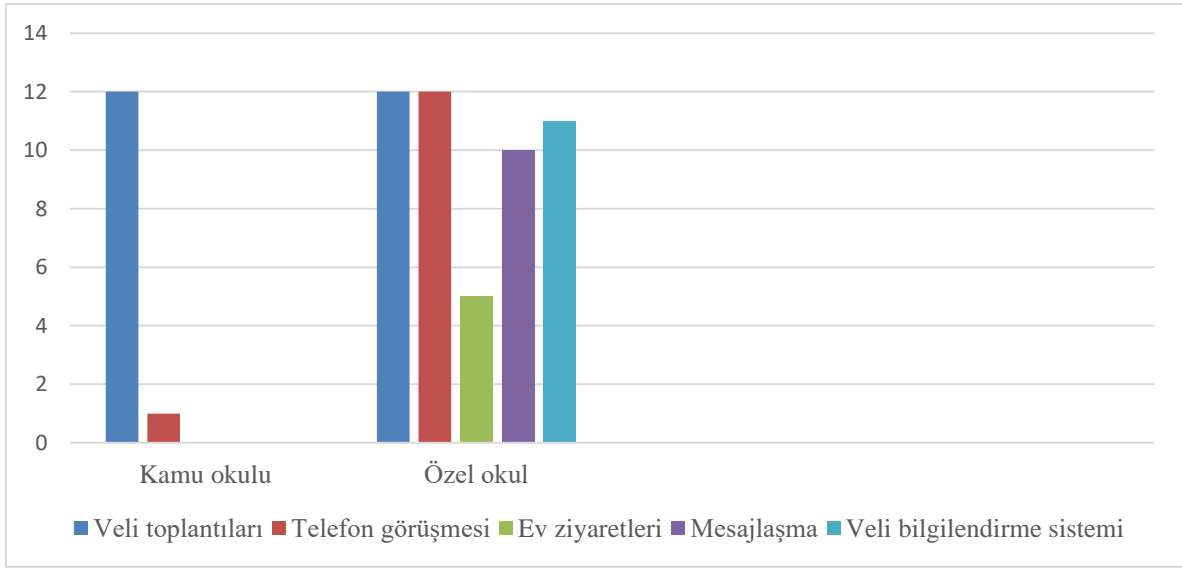
Katılımcıların görüşlerine göre, kamu okullarında çalışan öğretmenler yılda en fazla bir ya da dönemde en fazla bir kez velilerle iletişim kurmaktadır. Katılımcılar kamu okullarında veli toplantılarına velilerin çoğunluğunun hiç katılmadığını, mecbur kalmadıkça öğretmenlerle iletişim kurmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu durumun uygun olmadığını ve velilerle görüşme sıklığının artırılması gerektiğini düşünmektedir. Bu durumla ilgili katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Velilerle görüşme sıklığını ben uygun bulmuyorum, biraz daha sık görüşmeliyiz. Bazı öğrencilerimizin velileriyle gerçekten daha fazla görüş alışverişinde bulunmamız gerektiğini düşünüyorum (Abdullah).

Velilerimizle olan görüşme sıklığını uygun bulmuyorum. Çünkü öğrenci sadece öğretmen tarafından değil, veli tarafından da kontrol ve takip edilmesi gerekiyor. Her veli en az ayda bir defa okula gelip öğretmen ile yüz yüze bir iletişime geçmesi gerektiği düşüncesindeyim (Mehmet Akif).

Katılımcıların velilerle görüşmelerinde hangi iletişim kanallarını kullandıklarını sorgulanmıştır. Öğretmenlerin kullandığı iletişim kanalları özel okul öğretmenleri ve kamu okulu öğretmenleri arasında farklılıklar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin velilerle iletişimin kanallarına ilişkin katılımcıların görüşleriyle elde edilen bulguların tematik gösterimi Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2. Katılımcıların görüşlerine göre öğretmen-veli iletişim kanalları



Katılımcılar en çok veli toplantıları yoluyla velilerle iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. Ancak özel okulda çalışan öğretmenler veli toplantılarının yanı sıra telefon görüşmesi, mesajlaşma, veli bilgilendirme sistemi ve ev ziyaretleri şeklinde çeşitli iletişim kanallarını kullanmaktadır. İletişim şekli tek yönlü veya çift yönlü olarak farklılık göstermektedir. Bu durumla ilgili katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır:

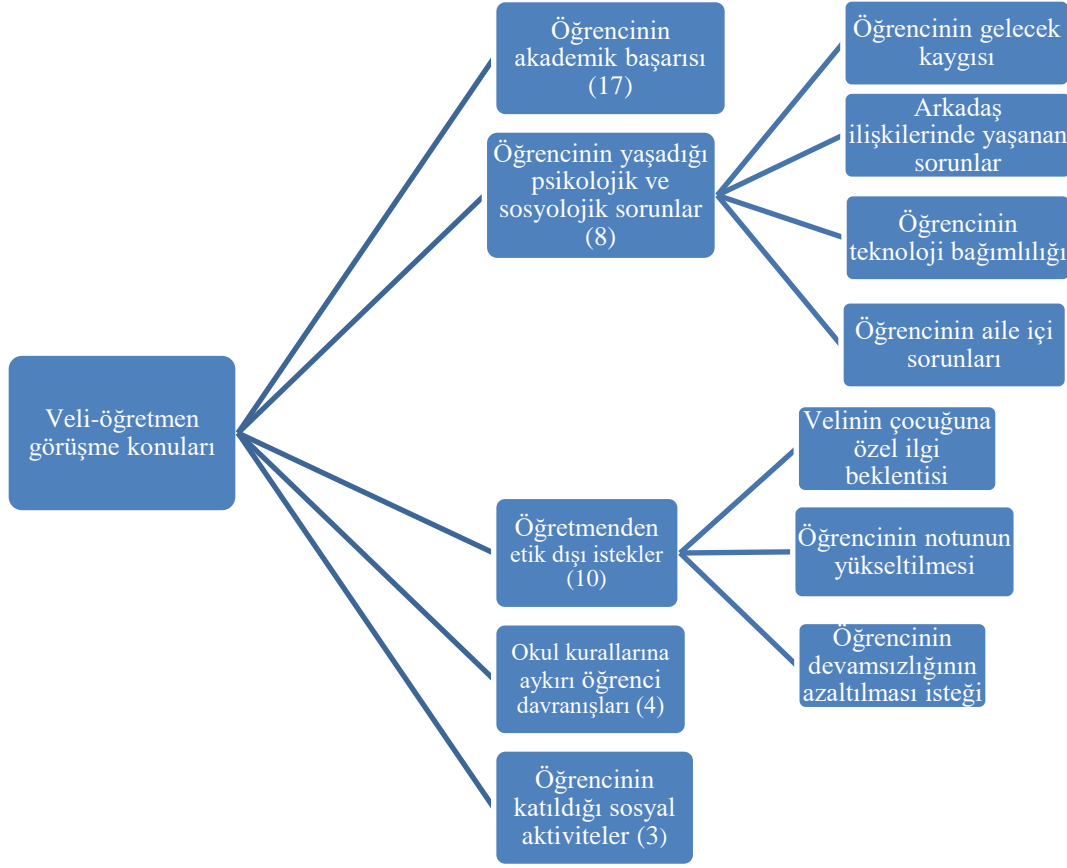
Velilerimizle haftada bir telefon görüşmesi yapıyoruz. Yılda iki kere veli çayımız oluyor, dört kere de veli toplantımız oluyor, ayrıca bitmeyen ev ziyaretleri. Orada da velilerimizle yüz yüze görüşme imkanımız oluyor (Nursel).

Her hafta telefon görüşmesi şeklinde oluyor. Bununla yetinmeyen velilerimiz her hafta ya da iki haftada bir okula gelip yüz yüze de görüşmek istiyor. Ama her hafta kesin görüşüyoruz. Mesaj yoluyla da her gün gibi iletişim kuruyoruz aslında. (Şeyda).

Veli-Öğretmen İletişim İçerikleri

Katılımcıların ifadelerine göre, veli-öğretmen iletişimde bilgi alışverişi ve iş birliğinin oluşması için iletişimin içeriğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin velilerle hangi konularda görüşmeler yaptıkları araştırılmıştır. Veli-öğretmen iletişimde görüşülen konular; öğrencinin akademik başarısı, öğrencinin yaşadığı psikolojik ve sosyolojik sorunlar, öğretmenden etik dışı istekler, okul kurallarına aykırı öğrenci davranışları ve öğrencinin katıldığı sosyal aktiviteler şeklindedir. Veli-öğretmen iletişim konuları hakkında katılımcıların görüşleriyle elde edilen bulguların tematik gösterimi Şekil 3’de sunulmuştur.

Şekil 3. Katılımcıların görüşlerine göre veli-öğretmen iletişim içerikleri



Katılımcıların görüşlerine göre, velilerle iletişimde en çok öğrencinin akademik başarısı konusu gündeme gelmektedir. Bu durumla ilgili katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Velilerle en çok öğrencinin başarı durumu, haftalık sınav hakkında konuşuyoruz. Veli öğrenciyi net üzerinde değerlendiriyor. Öğrencinin karakter gelişiminden çok akademik başarısı hakkında görüşüyoruz (Şeyda).

Velilerin en temel beklentisi akademik başarı diye düşünüyorum. Genellikle ödev konusunda ve çalışma disiplini konusunda konuşuyoruz velilerle (Nisa).

Akademik başarı hakkında bilgi almak istiyor veliler. Velilerde şöyle bir durum var genellikle kendi isteklerini kendilerinin gerçekleştiremedikleri istekleri öğrencilerin yani çocuklarının gerçekleştirmesini istiyorlar (Mustafa).

Katılımcıların görüşlerinden veli-öğretmen iletişimde velilerin öğretmenlerden etik dışı isteklerinin olabildiği anlaşılmaktadır. Bu istekler genellikle kamu okullarında dönem sonlarına doğru öğretmenin öğrencinin notunu yükseltmesi ve devamsızlıklarının azaltılması şeklindedir. Bu durumla ilgili katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Velilerimiz öğrencinin herhangi bir sıkıntısı olduğu zaman, daha çok sene sonlarında genellikle not sorunu olduğu zaman iletişime geçme yolunda oluyor. Notunu yükselmemizi istiyorlar (Yiğit).

En çok konuştuğumuz ve görüştüğümüz konular sıralamasında velilerimizin dönem sonlarında okula gelip çocuklarının notlarını yükseltmemizi, devamsızlıklarını da düşürmemizi istemesidir (Kayra).

Veli-Öğretmen İletişimde Yaşanan Sorunlar

Velilerle öğretmenlerin iletişimi sırasında birtakım sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunların kaynağının neler olduğu bilinirse veli-öğretmen arasındaki iletişim sorunlarının önüne geçebilmesinin mümkün olacağı görüşünden hareketle, katılımcıların velilerle görüşmeleri sırasında yaşadıkları sorunlar sorgulanmıştır. Veli-öğretmen iletişiminde yaşanan sorunlar; öğrenci başarısızlığı karşısında öğretmenin suçlaması, velinin uygun olmayan zamanlarda öğretmeni arayıp rahatsız etmesi, öğrencinin okulda yaşananları veliye yanlış yansıtması, veli ile öğretmenin sıkı iletişiminden dolayı ailevi sorunların öğretmene yansması şeklindedir. Katılımcıların en çok yaşadıkları sorun, öğrenci başarısızlığı karşısında veliler tarafından suçlanması olarak ifade edilmiştir. Bu durumla ilgili katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Veli toplantısında bir velimiz öğrencisinin bir soruyu doğru yaptığını iddia etti ve benim de ona bu soruya düşük not verdiğimi söyleyerek benimle büyük bir şekilde tartıştı. Zaten velimiz kavga etmek için hazırlıklı gelmiş okula. Öğrenci düşük bir puan almış ve bu başarısızlığı öğretmene yani bana mal etmeye çalışıyor (Abdullah).

Öğrencilerimize yaptığımız sınav ile öğrencilerimizin kamp dönemindeki sınıfları belirlendi. Velimiz yıl boyunca takıntılı olan bir veliydi. Çocuğu birinci kura değil de ikinci kurda yer aldı. Sonra veli çok tepki gösterdi. Benim çocuğum neden birinci kurda değil de ikinci kurda diye. Bizi öğrencinin moralini bozmakla suçladı, başarısızlığın sebebi biz öğretmenlermişiz (Şeyda).

Özel okulda çalışan öğretmenlerin velilerle haftada bir iletişim kurmaları sonucunda okul-aile işbirliği kurulmasının yanı sıra bu görüşme sıklığının çok farklı sorunları da ortaya çıkardığı görülmüştür. Katılımcıların ifadelerine göre velilerle olan görüşme sıklığı, yanlış anlaşılmalara yol açmış hatta veliler öğretmenleri eşlerinden dahi kıskanıp bu durumu öğretmenlere onları rencide edici şekilde yansıtmışlardır. Bu durumla ilgili katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Her hafta öğrencinin annesine ulaşamayıp babasını arıyordum. Annesi ve babasının araları açılmış ve babası her arayışında bu durumdan bahsetmeye başlamıştı. Sonra bir akşam öğrencinin annesi beni aradı, telefonda bana bağırıyordu, her hafta aramamın ne demek olduğunu soruyordu bana. Ne demek olduğunu açıklamak üzere durumu idareye bildirdim. Sorun çözümlendi ama ben veli tarafından ağır suçlamalara maruz kalmış oldum (Beril).

Öğrencinin velisi olarak beyefendinin telefon numarası verildiği için sadece beyefendi ile görüşmüştüm ben öğrenci hakkında. Daha sonra farklı bir numarayla çocuğun annesi beni aradı. Öyle şeyler söyledi ki bana o görüştüğüm beyefendi ile aramızda sanki bir duygusal yakınlaşmam varmış edasıyla bana yaklaştı ve resmen bana çirkin ithamlarda bulundu, çok kötü şeyler konuştu. Yaşadığım en kötü olay olarak bunu söyleyebilirim yani veli ile iletişimde sıklık artınca bu gibi problemler çıkabiliyor (Nursel).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Aile-okul dayanışmasının okul içi ve okul dışı tüm süreçlerde öğrenciyi başarıya götürecek yeni yollar açtığı görüşünden hareketle, kamu okulu ve özel okul öğretmenlerinin veli-öğretmen iletişimine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışmada öğretmen-veli iletişim sürecinin sıklığı sorgulanmıştır. Öğretmen-veli iletişiminin sıklığı, özel okul öğretmenleri ve kamu okulu öğretmenleri arasında farklılıklar oluşturmaktadır. Özel okulda çalışan öğretmenlerin haftada en az bir kez velilerle iletişim kurdukları, ancak bu iletişimin sıklığını fazla buldukları anlaşılmaktadır. Kaya ve Nartgün (2016) özel okulda velilerin büyük bir kısmının sürekli okul ile iletişimde olmak istediğini ancak çocukların eğitimi için her şeyin okul tarafından yapılması gerektiğine inandığını tespit etmiştir. Göktürk ve Dinçkal (2017) özel okul öğretmenlerinin veli iletişimi üzerine görüşlerini inceledikleri çalışmada, sosyoekonomik seviyesi yüksek olan velilerin okul ile iş birliğini destekledikleri ama bu iletişim sürecinde öğretmenlerle sıklıkla uyuşmazlıklar yaşandığını belirtmiştir. Rekabetçi piyasa koşullarında özel okulların veli iletişimine önem vermelerinde temel sebebin, öğrencilerin eğitim faaliyetlerini yürütmek değil, velileri memnun etmek olduğu düşünülmektedir. Kamu okullarında çalışan öğretmenler ise yılda en fazla bir ya da dönemde en fazla bir kez velilerle iletişim kurmaktadır. Katılımcılar kamu okullarında veli toplantılarına velilerin çoğunluğunun hiç katılmadığını, mecbur kalmadıkça öğretmenlerle iletişim kurmadıklarını belirtmişlerdir. Kamu okullarında veli-öğretmen iletişiminin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde, Özgan ve Aydın (2010) yaptıkları çalışmada, kamu okulunda çalışan öğretmenler, velilerin ilgisizliğinden dolayı veli-öğretmen iletişiminin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Aslanargun (2007) da toplumsal sorunların başında velilerin öğretmenlerle iletişiminin yetersiz olduğu, veli toplantılarına katılımın çok düşük olması nedeniyle öğretmen-veli iş birliğinin sağlanamadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Katılımcılar en çok veli toplantıları yoluyla velilerle iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. Ancak özel okulda çalışan öğretmenler veli toplantılarının yanı sıra telefon görüşmesi, mesajlaşma, veli bilgilendirme sistemi ve ev ziyaretleri şeklinde çeşitli iletişim kanallarını kullanmaktadır. Genç (2005) veli toplantılarına dayalı veli görüşlerini incelediği araştırmasında velilerin sadece yılda iki defa veli toplantıları yoluyla öğretmenlerle iletişime geçtikleri bulgusuna ulaşmıştır. Özgan ve Aydın (2010) ise velilerin öğretmenlerle tek iletişim kanalı olan veli toplantılarına okulun ailelerden para isteyeceği korkusuyla katılmak istemediğini belirtmişlerdir.

Veli-öğretmen iletişimde görüşülen konular; öğrencinin akademik başarısı, öğrencinin yaşadığı psikolojik ve sosyolojik sorunlar, öğretmenden etik dışı istekler, okul kurallarına aykırı öğrenci davranışları ve öğrencinin katıldığı sosyal aktiviteler şeklindedir. Katılımcıların daha çok öğrencinin akademik başarısı hakkında ailelerle iletişime geçtikleri anlaşılmaktadır. Baker ve Stevenson (1986) velilerin öğretmenlerle en sık görüştükları konunun öğrencinin akademik başarısı olduğunu; çoğunlukla öğrencinin akademik başarısının, psikolojik ve karakter gelişiminin dahi önüne geçtiğini belirtmiştir. Kıncal (1991) velilerin %73,3'ünün öğretmenlerle çocuklarının akademik başarısını görüşmek için iletişime geçtikleri sonucu, araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Akbaba ve Samancı (2003) ilköğretimde veli-öğretmen görüşlerini değerlendirdiği araştırmalarında velilerin

öğretmenlerle öğrencilerin en fazla başarı ve başarısızlık durumları için görüşmek istediklerini vurgulamışlardır. Çelik (2005) velilerin çocuklarının sadece akademik başarıları ile ilgilenip psikolojik ve sosyal yönlerini yeterince önemsememelerinin önemli bir sorun olduğunu belirtmiştir. Veli katılımı ve desteği sayesinde öğrencinin akademik başarısının artmasına karşın (Çelenk, 2005; Gonzalez, 2002; Hill ve Tyson, 2009; Kotaman, 2008; Şahin ve Özbey, 2007; Wilder, 2014), veli-öğretmen iletişiminde en çok görüşülen konunun öğrencinin akademik başarısı olması düşündürücüdür.

Katılımcılarla görüşmelerde elde edilen bulgulara göre, veli-öğretmen iletişiminde velilerin öğretmenden etik dışı isteklerde bulunması durumuyla da sıklıkla karşılaşılmaktadır. Veliler öğretmenlerle çocuklarına özel ilgi göstermesi, devamsızlıklarının azaltılması ve ders notunun yükseltilmesi gibi taleplerde bulunmak için görüşmeye geldikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcılar velilerin öğrencinin başarısızlığı, disiplin ve devamsızlık problemleri gibi sorunlar neticesinde öğretmenlerle görüşmek istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Çelik (2005), Genç (2005), Özgan ve Aydın (2010) çalışmalarında velilerin bir sorun olduğunda, öğretmenden özel bir istekte bulunacakları zaman öğretmenle görüşmeye geldikleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

Veli-öğretmen iletişiminde yaşanan sorunların tespit edilmesinin, sorunların çözümünde yol gösterici olacağı öngörüsünden hareketle katılımcılardan velilerle yaşadıkları sorunları paylaşmaları istenmiştir. Veli-öğretmen iletişiminde yaşanan sorunlar; öğrenci başarısızlığı karşısında öğretmenin suçlaması, velinin uygun olmayan zamanlarda öğretmeni arayıp rahatsız etmesi, öğrencinin okulda yaşananları veliye yanlış yansıtması, veli ile öğretmenin sıkı iletişiminden dolayı ailevi sorunların yaşanması şeklindedir. Katılımcıların en çok yaşadıkları sorun, öğrenci başarısızlığı karşısında veliler tarafından suçlanması olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde Arslan (2018) çalışmasında, öğretmen ile veli arasında çatışmaya neden olan faktörlerin başında öğrenci başarısızlığı olduğunu tespit etmiştir. Kaya ve Nartgün (2016) bazı velilerin çocuklarının aldığı düşük notları, mükemmeliyetçi ve kıyaslayıcı özelliklerinden dolayı, kendileri almış gibi hissedip kabul edememe durumu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Velilerin çocuklarının akademik başarısına dayalı olarak öğretmenler ile çatışma ortamlarının oluşmasında Türk eğitim sisteminin temelinin akademik başarıya ve merkezi sınavlara dayalı olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Özel okullarda veli iletişiminde yaşanan sorunlar kamu okullarına göre farklılık göstermektedir. Okullarda hizmet kalitelerinin veli algılarına dayalı olarak incelenmesiyle, bütünsel olarak özellikle özel okulların mali yapılarından kaynaklanan avantajları kamu okullarına göre daha iyi kullanmaları sonucuna ulaşılmıştır (Karadağ, 2010). Ancak veli memnuniyetine rağmen özel okulda çalışan öğretmenlerin velilerle haftada bir iletişim kurmaları sonucunda okul-aile işbirliği kurulmasının yanı sıra bu görüşme sıklığının çok farklı sorunları da ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların ifadelerine göre velilerle olan görüşme sıklığı, yanlış anlaşılmalara yol açmış hatta veliler öğretmenleri eşlerinden dahi kıskanıp bu durumu öğretmenlere onları rencide edici şekilde yansıtılmışlardır. Velilerin okuldaki her türlü eğitim-öğretim faaliyetlerinden haberdar edilmesi konusunda okula ve öğretmene karşı öfkenin ortaya çıkmaması için velilerle görüşme sıklığının fazla olması gerekli olmasına rağmen (Wanat, 2010), görüşme sıklığının artmasının da çok farklı sorunları

tetiklediği sonucuna ulaşılmıştır. Sorunların ortaya çıkmadan görüşme sıklığında dengenin sağlanmasında okul yönetiminin etkili olacağı söylenebilir.

Sonuçlara bağlı olarak kamu okullarında veli-öğretmen iletişim sıklığının ve veli toplantılarına katılımın artırılması için toplantılar daha işlevsel hale getirilip, toplantıların dışında veli, öğretmen ve yöneticilerin katılacağı sosyal etkinlikler, seminerler düzenlenebilir. Yapılacak bu etkinliklerde velinin izleyici ve dinleyici konumundan çıkarılıp uygulama konusunda aktif katılımı sağlanması gereklidir. Veli-öğretmen görüşmesi konusunda yaşanan sorunların özel okullarda öğretmenlerin velilerle görüşme sıklığının fazla, kamu okullarında ise görüşme sıklığının az olmasından kaynaklı olduğu görülmektedir. Rekabete dayalı eğitim piyasası görüşünden sıyrılıp öğretmen-veli görüşme sıklıklarının kamu okullarında ve özel okullarda dengeli olacak şekilde ayarlanması önerilir. Ayrıca öğretmenlere sağlıklı iletişim ve çatışma yönetimleri konusunda eğitim verilmesi yararlı olacaktır. Araştırmacılara yönelik olarak çalışmada veli-öğretmen iletişiminin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır, iletişimin çift yönlü değerlendirilmesi için velilerle görüşmeler yapıp veliler gözünden değerlendirme çalışmaları yapılabilir. Özel okullarda ve kamu okullarında veli beklentilerinin karşılaştırılmasına dayalı yapılacak araştırmaların da veli-öğretmen iletişiminin daha sağlıklı yürütülmesini destekleyeceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. ve Samancı, O. (2004). İlköğretimde veli-öğretmen görüşmelerinin değerlendirilmesi, *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler*, Ankara, Cilt:1, 1435-1440.
- Aslanargun, E. (2007). Okul - Aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Baker, D. P., and Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of education*, 59(3), 156-166.
- Calderhead, J. (1997). Öğretmenlerin tanınması ve geliştirilmesi. *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı*, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Davies, D. (1993). *Benefits and barriers to parent involvement: From Portugal to Boston to Liverpool*. Ed. Chavkin N. F. Families and schools in a pluralistic society. Albany: State University of Newyork Press, 205-216.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile öğretim ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243.

- Gonzalez, A. R. (2002). Parental involvement: Its contribution to high school students' motivation. *The Clearing House*, 75(3), 132-134.
- Gökçe, E. (2000). *İlköğretimde Okul Aile İş birliğinin Geliştirilmesi*, IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 15-16 Ekim 1998, Pamukkale Üniversitesi Denizli Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, Özel Sayı.
- Göktürk, S., ve Dinçkal, S. (2018). Effective parental involvement in education: experiences and perceptions of Turkish teachers from private schools. *Teachers and Teaching*, 24(2), 183-201.
- Harrison, S. (2003). *Mutlu Çocuk* (Çev. M. Sağlam). İstanbul: Dharma Yayınları.
- Hill, N. E., and Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a metaanalytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740.
- Karadağ, E. (2010). İlköğretim okullarında hizmet kalitesi: Veli algılarına dayalı bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 1, 19-42.
- Kıncal, R. Y. (1991). *Okul Aile Birliğinin Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kıncal, R. Y. (1999). *Ailenin Eğitimsel Fonksiyonları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Nartgün, Ş. ve Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.
- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010, Mayıs). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri, 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010)*, Elazığ, s. 802-811
- Starr, L. (2003). A Dozen activities to Promote Parent Involvement. http://www.educationworld.com/a_admin/admin1 adresinden 10.10.2019 tarihinde alınmıştır.
- Şahin, T. F. ve Özbey, S.(2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir. *Aile ve Toplum Eğitim- Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(12), 7-13.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Şişman, M. ve Turan S. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği* (Ed. Y. Özden). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a metasynthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesine Dair İlkokul Yöneticilerinin Görüşleri (Bursa İli Örneği)

Fatma Tuğçe Kansu⁵², Gülbahar Dilek Örenlili⁵³

Özet

Modern dünyanın gerektirdiği insan özelliklerine sahip olmanın öncelikli belirleyicilerinden biri etkili ve verimli bir eğitim sistemi oluşturmaktır. Toplumlar güçlü bir yapıya sahip olmak için eğitim örgütlerini kurarlar. Bu şekilde oluşturulan eğitim, kuşaklara aktararak yeni bir yapı halini alır. Ancak bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı değişimler eğitim sisteminin niceliğini ve niteliğini de giderek değiştirmektedir (Bilgen, 1994, s.25). Karmaşık bir şekil alan toplumsal yapıda vücut bulan yeni hizmetler nitelikli insan gücü gerektirmektedir (Aydın, 1993, s.27). Gelişen toplumda çağın gereksinimlerine ayak uydurmak büyük önem taşımaktadır. Çocukların bu hızlı değişime ayak uydurmaları biz büyüklere göre çok daha kolay olmaktadır. Toplum büyük ölçüde etkileyen öğretmen ve okul yöneticilerinin de bu hızlı değişime ayak uydurmaları eğitim-öğretim açısından büyük bir önem arz etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesi de bu hızlı değişime ayak uydurmanın baş adımı olma iddiasındadır. Geleceğimizin yetiştiği okullarda görev yapan okul yöneticilerin bu konu hakkında görüşleri önemlidir. Bu konuda yapılacak çalışmalar da büyük adımlar atmamızı sağlayacaktır. Milli Eğitim Bakanımız Sayın Ziya Selçuk, bu belgede okul yöneticilerimizin yetki ve sorumluluklarını kısmen artırılacağını ve önümüzdeki süreçte tüm yöneticilerimizin ehliyet ve liyakat temelli olması konusunda ülke çapında bir bakış açısını da paylaşmış olacağını ifade etmiştir..

Bu çalışma, ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu belgesine ilişkin algılarını tespit etmek ve incelemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa il merkezinde bulunan ve ilkokulda görev yapmakta olan 20 Okul Yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada verilerin elde edilmesi için araştırmacılar tarafından uzman görüşleri olarak geliştirilen katılımcılara ait bilgilerin yer aldığı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi için nitel araştırma teknikleri kullanılacaktır.

Anahtar kelimeler: Okul yöneticileri, ilkokul, 2023 Eğitim Vizyonu

Giriş

Bilgi çağı olarak görülen bu dönemde eğitim, temel dönüşüm ve değişimin anahtar unsuru haline gelerek her alanda varlığını hissettirmektedir (Maroun, Samman, Moujaes ve Abouchakra, 2014; Wong, 2003; Örs, Erdoğan ve Kipici, 2013). Her sektörün eğitimle ilişkisi vardır. Eğitim, çıktıları ile diğer sektörleri beslemekte ve nitelikli insan yetiştirilmesine ve ülkelerin eğitim sistemlerinin dinamiklerinin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Aziz, Bloom, Humair, Jimenez, Rosenberg ve Sathar 2014; Akınoğlu, 2005). Devlet ve toplumların geleceğine şekil veren ön önemli faktörlerden bir tanesi eğitimidir.

⁵² Bursa Osmangazi Sadi Etkeser İlkokulu

⁵³ Bursa Faik Yılmazipek İlkokulu

İnsanlık tarihi boyunca eğitim önemini sürekli artırmış ve artırmaya devam edecektir. Eğitimin kabul görmüş birçok tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlardan bir tanesinde eğitim şu şekilde ifade edilmiştir: Bireyin davranışında yaşantı esas olmak üzere amaçlı ve planlı davranışdeğişikliklerinin meydana gelme sürecidir (Ertürk, 1997) Bu bağlamda eğitim, ülkelerin gelişmişlik seviyelerinin ölçülmesinde en önemli faktörlerden birisi olarak da kabul edilmektedir (Ginsburg, Moseley ve Pigozzi, 2010; Glennerster, Kremer, Mbiti ve Takavarasha, 2011). Yakın tarihe bakıldığında özellikle 2. Dünya savaşından sonra eğitime yatırım yapan ülkelerin bugün gelişmiş ülke kategorisinde yer aldığı görülmektedir (Akınoğlu, 2005).

1990'lı yıllardan itibaren ulus-devletler, öğrencilerinin başarılarını ölçmek için PISA veya TIMSS gibi uluslararası sınavlara girmelerini sağlamışlardır. Bu sınavların sonuçları ilgili ülkeler tarafından dikkate alınmış, kamuoyunda tartışılmış ve bu sonuçların ulusal eğitim politikalarına yansımaları olmuştur. Bu sınavlar küreselleşmenin ulusal eğitim sistemleri üzerindeki etkisini göstermektedir. Uluslararası alanda tüm ülkeler, eğitim paydaşlarının tamamını içine alan eğitim girişimleri konusunda seferber olmuşlardır (Resnik, 2007; Cheng, 2005; Clark, 2010; Chan, 2000; Örs, Erdoğan ve Kipici, 2013; Tutkun, 2010).

Türkiye Cumhuriyeti ise son iki asırdır eğitim sistemi arayışını sürdürmekte daha çok ABD ve Avrupa kökenli yaklaşımlarla eğitim sistemini iyileştirmeye çalışmaktadır (Akyüz, 1996). Bu bağlamda Türkiye, eğitim sisteminde gerek nitelik gerekse nicelik olarak gelişim sağlayabilmek için uygulanabilir politikalar üretmeyi hedeflemektedir (Karip ve Köksal, 1996). Ancak günümüzde, yıllardır süregelen sorunlar çözülemediğinden dolayı Türk Eğitim Sistemi var olduğu toplumun gerisinde kalmıştır. Bu nedenle eğitim sisteminde yapı ve işleyiş sorunlarına bağlı olarak ortaya çıkan bozulmalar, eğitim sisteminde reform yapılmasına yönelik ortaya çıkan söylemlerin giderek artmasına neden olmaktadır (Levent ve Yazıcı, 2014; Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Son 30 yılda milli eğitim sistemini derinden etkileyen gelişmelere bakıldığında 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı kanunla getirilen 8 yıllık zorunlu eğitim sistemine ilişkin (Aydın, 2000; Erçelebi, 2000), 2005 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından uygulamaya geçirilen yapılandırmacı eğitim anlayışına ilişkin (Arslan, 2007; Arkün ve Aşkar, 2010), “Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi, Eğitimde FATİH Projesi” ismiyle 2010 yılında hayata geçirilen FATİH projesine ilişkin (Altın ve Kalelioğlu, 2015; Günbayı ve Yörük, 2014). 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunla 2012 yılında getirilen 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin (Boz ve Yıldırım, 2017; Örs, Erdoğan ve Kipici, 2013) çok sayıda araştırma yapılmıştır. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik FATİH projesi ve 4+4+4 eğitim sistemi gelmektedir. Yapılan bu yeniliklerde amaçlanan eğitimin nitelik yönünden artırılması ve kalitenin gerçekleştirilmesiyle birlikte verimlilik bağlamında da artışın sağlanması gelmektedir. Bu yenileşme ve gelişme adımlarının en kapsamlı olanı ve başta geleni “2023 Eğitim Vizyonu” adıyla atılan adımdır. Bu gelişmeyle eğitimin her alanında ve her kademesinde önemli kararlar alınmıştır. Alınan bu kararların 2023 yılına

kadar yapılması amaçlanmıştır (Şendağ ve Gedik, 2015; <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>, 2019).

Bu araştırmalarda göstermektedir ki Türk Eğitim Sistemi'nin uluslararası alanda rekabet gücü zayıf ve yetersizdir. Bu tartışmalar devam ederken, Milli eğitim bakanlığına Prof. Dr. Ziya SELÇUK'un atanması ve bakan beyin Ekim (2018) ayında 2023 Eğitim Vizyonu belgesini açıklamasıyla tüm dikkatler tekrar Millî Eğitim Bakanlığına çevrilmiştir. 2023 Eğitim Vizyonu (2018) belgesinin sunuş bölümünde Bakan Bey vizyon belgesinin amacını "2023 Eğitim Vizyonunun temel amacı; çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmektir" olarak ifade ederken, temel unsurları "Öğrenci, ebeveyn, öğretmen ve okul; vizyon belgemizin dört temel unsurudur" şeklinde tarif etmiş ve uygulama sürecini de "İlk safha olan 2018-2019 eğitim-öğretim yılı, tasarım, simülasyon, öncü pilotlamalar ve yeniliklerin kısmi uygulamasıyla başlayacaktır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında ülke ölçekli pilotlamalar ve tasarımı biten eylemlerin uygulamaları gerçekleştirilecektir. 2020- 2021 eğitim öğretim yılında ise ana hedefler altında sıralanan eylemlerin tümünün hayata geçirilmesi ve bazı eylemlerin etki analizlerinin yapılması sağlanacaktır" şeklinde açıklamıştır. Daha önce yapılan girişimlerle karşılaştırıldığında 2023 Eğitim Vizyonunun içerik olarak daha kapsayıcı olduğu, eğitim ile ilgili tüm başlıklara ilişkin yeni düşüncelerin geliştirildiği görülmektedir. 2023 Eğitim Vizyonu yeni bir girişim olması nedeniyle üzerinde yapılan tartışmalar devam etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı 2023 Eğitim Vizyonu belgesini yönetici ve öğretmenler görüşlerine göre değerlendirmek ve yapılan tartışmaları bilimsel bir zeminde ele almaktır.

2023 Eğitim Vizyonu incelendiğinde eğitimin en önemli unsurlarından birisini öğretmenler oluşturmaktadır.

Eğitim Direktörü Dr. Mmantsetsa Marope Türkiye'ye gelerek 2023 Eğitim Vizyonu'nu incelemiş ve değerlendirmelerde bulunmuştur. Uluslararası STEM Eğitim Projesi ve 2023 Eğitim Vizyonu'nun birçok ortak noktasının bulunduğunu belirterek uluslararası standartlarda akredite edilmiş, Türkiye'nin kendine özgü STEM müfredatının, ölçme değerlendirme ve öğretmen eğitimi müfredatının hazırlanacağını ifade etmiştir. Böylece 2023 Eğitim Vizyonu, UNESCO Uluslararası Eğitim Planlaması Enstitüsü'nce resmi internet sayfası ve farklı mecralarda paylaşılarak dünyaya duyurulmuştur (Koçyiğit ve Eğmir, 2015; <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>,2019).

Temel eğitim alanındaki hedefler incelendiğinde, başta müfredatların öğrencilerin ilgi yetenek ve mizaçlarına göre iyileştirilmesi, çocuğun bütüncül gelişimi esas alınarak ders sayısı ve dersçizelgesinin hafifletilmesi, yine gelişimsel özelliklere göre çok yönlü değerlendirme sisteminin uygulanması, teneffüs ve serbest etkinliklerin yeniden düzenlenmesi, tasarım ve beceri atölyelerinin ulusal standart oluşturularak okullarda yapılandırılması, ikili eğitime tamamen son verilmesi ve öğrencilerin yardımcı kitap ihtiyacının ortadan kaldırılmasına yönelik düzenlemeler yapılması hedeflenmektedir (<https://www.trthaber.com>, 2019).

Cumhuriyetin kuruluşunun 100. yılına giderken eğitim alanında ortaya çıkan temel sorunların çözümüne yönelik 2023 Eğitim Vizyonu adıyla yeni bir politika belgesi hazırlanarak kamuoyuna sunulmuştur. Kavramsal olarak vizyon, çok kabaca bir kurumun nereye gitmesi gerektiğinin en öznlü anlatımı, yani çok kabaca ‘ulaşılmak istenen limanın’ tarifidir. Bu yönüyle vizyon geleceğe ilişkin bakıştır, öngörüdür. Kurumsal politikayı yönlendiren temel araçtır. 2023 Eğitim Vizyonu belgesi de bu türdedir. Vizyon amacıyla ulaşılabacak limanı işaret ederken, buna nasıl ulaşılabacağını çerçevesini de verme çabasındadır. Söz konusu belgede, önümüzdeki dönemde eğitim alanı için benimsenen temel vizyon, bunun felsefi temelleri, ana hedef ve kimi stratejiler ile süre yönüyle yol haritası ortaya konulmaktadır. Bu anlamda, kamuoyuna sunulan belgeyi, 2023’e uzanan bir eğitim politikası belgesi olarak görüp değerlendirmek daha doğru bir tanımlama olacaktır(Uluğ,2018)

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada ilkokul yöneticilerinin 2023 Eğitim Vizyonuna ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda; eğitimde vizyon kavramı, 2023 eğitim vizyonunda temel eğitimle ilgili olumlu ve olumsuz tarafları, 2023 eğitim vizyonunda okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarının artması üzerinde durulmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmaktadır. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, gelişen olayların kendi doğası içinde gerçekçi bir şekilde ortaya konulmasına yönelik nitel süreçlerin izlendiği bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmacılar insanların oluştura geldikleri kavramlarla ve bu kavramların anlamlarıyla ilgilenirler (Merriam, 2013). Başka bir tanımla nitel araştırma sosyal sorunlara yüklenen anlamları ve yorumlayıcı yöntemle araştırma problemlerinin incelenmesi içeren yöntemin kullanımıyla başlar.

Nitel yöntemi kullanan araştırmacılar çalışmalarında insan ve mekana duyarlı olan tündengelim ve tümevarımlı verilerini temalaştırarak verilerin analiz edilmesini içeren nitel yaklaşımı kullanırlar (Creswell,2013).Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden, olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır (Merriam, 2013). Olgubilim deseni aslında farkında olduğumuz fakat derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşamımızda olay, deneyim, algı, kavram, deneyim ve durum şeklinde ortaya çıkabilir. Tamamen yabancı olunmayan fakat tam olarak anlamını kavranılmayan olguları araştırmak amacıyla olgubilim deseni kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Merriam, 2013; Creswell, 2013).

Araştırmada okulların Bursa il ve ilçelerinde bulunan ilkokullardan olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Buna göre Bursa il ve ilçelerinde bulunan 40 ilkokula ulaşılmıştır. Okullarda anketler dağıtılmış ve anketlerin geri dönüş oranı %90 olarak belirlenmiştir. Buna göre 65 yönetici anketi değerlendirmeye alınmıştır.

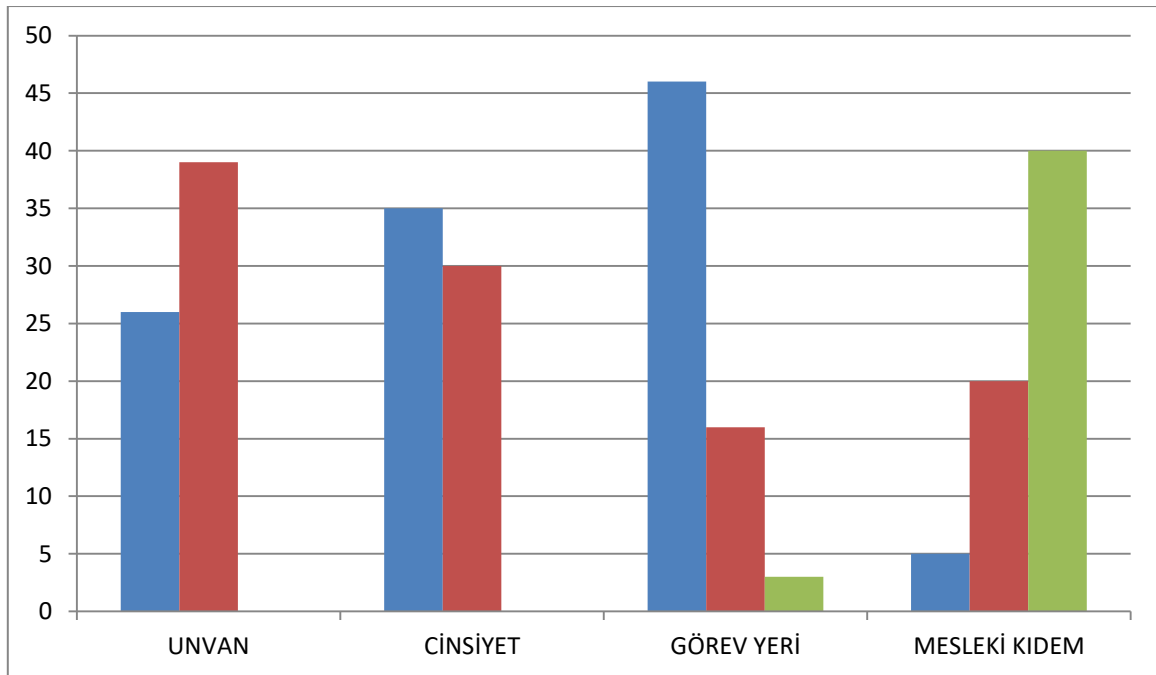
Bulgular

Ankete katılan 65 ilkokul yöneticisinin 26 si okul müdürü,39 u müdür yardımcısıdır.

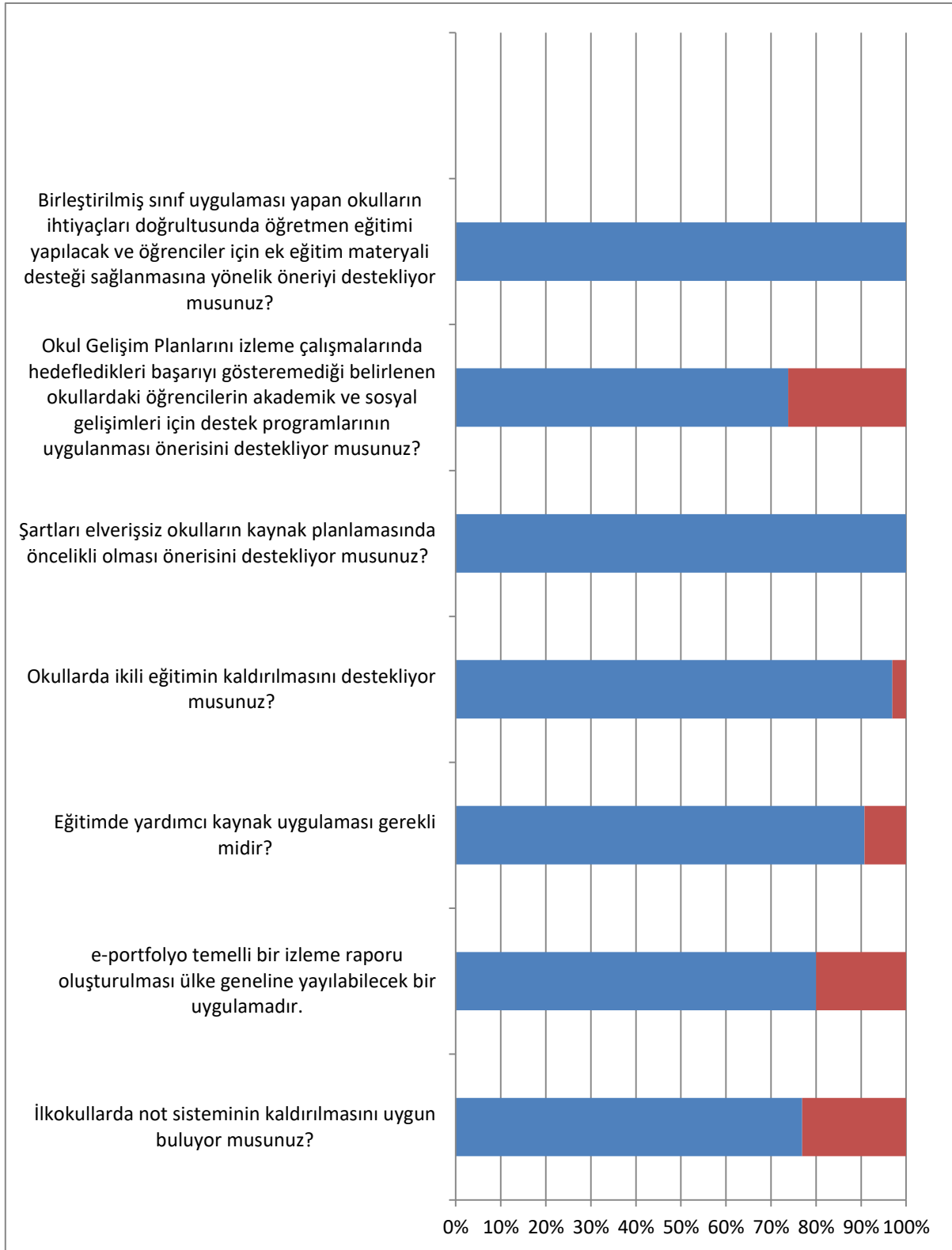
Cinsiyete göre dağılıma baktığımız zaman ise bay yönetici sayısı 35 iken, bayan yönetici sayısı 30 dur. Anketimizi dolduran okul yöneticilerinin görev yerlerine göre dağılımına baktığımız zaman ise 46 kişinin merkez okullarda,16 kişinin ilçedeki okullarda ve 3 okul yöneticisini köyde görev yapmaktadır.

Okul yöneticilerimizi mesleki kıdemlerine incelediğimiz zaman çoğunlukla 15 ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmüştür. 15 ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticisi 40 kişi iken,20 kişi 10-15 sene arası kıdem ve 5 kişi de 5-10sene arası kıdeme sahi olduğu görülmüştür.

2023 Eğitim Vizyonu ile ilgili ankete katılan okul yöneticilerin yaş dağılımı ise en küçük 28,en büyük 60 yaş olduğu görülmüştür.



TABLO 1 İlk 4 soruya tüm katılımcıların verdiği cevaplar



Tablo 2 Evet Hayır olarak cevaplanan soruların Grafiği(%)

65 Katılımcıya sorulan ' Şartları elverişsiz okulların kaynak planlamasında öncelikli olması önerisini destekliyor musunuz?' ve 'Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılacak ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanmasına yönelik öneriyi destekliyor musunuz?' sorularına, katılımcıların %100 u evet cevabını vermiştir.

Sosyoekonomik durumları kötü olan okulların desteklenmesi fikrini katılımcıların tamamı desteklemiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve meslekleri onların gelir düzeylerini ve içinde buldukları sosyal statülerini etkilemektedir. Bu durum çocuklarına yaptıkları yatırımın içeriğini, çocuk yetiştirme ve sosyalleştirme biçimlerini belirlediği için çocuklarının akademik başarılarını yükseltmektedir (Chevalier ve Lanot, 2002; Hanushek ve Luque, 2003; Şengönül, 2013). Sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocukların akademik başarısının akranlarına göre daha düşük olduğunu bulgulayan birçok araştırma bulunmaktadır (Sirin, 2005; White, 1982). Bununla birlikte aradaki fark özellikle yoksul olan öğrenciler aleyhine artarak ileriki yıllarda devam etmektedir (Caro, McDonald, ve Willms, 2009; Gutman, Sameroff, ve Cole, 2003; Pungello, Kupersmidt, Burchinal, ve Patterson, 1996)

Katılımcılara sorduğumuz, ilkokullarda not sisteminin kaldırılmasını uygun buluyor musunuz? sorusuna 50 (%78), okul yöneticisi evet, 15 (%22) okul yöneticisi hayır cevabını verdi.

'e-portfolio temelli bir izleme raporu oluşturulması ülke geneline yayılabilecek bir uygulama-dır.' şeklinde sunduğumuz önermemize 52 evet, 13 hayır cevabı verildi. Bu cevaplarda %80-%20 bir oranlama olduğu görüldü.

'Eğitimde yardımcı kaynak uygulaması gerekli midir?' sorumuza evet diye katılımcılar %90 (59 oy).%10 (6 oy) da hayır diyen katılımcılar olduğu belirlendi.

Ankete katılan okul yöneticilerine sorulan 'Okullarda ikili eğitimin kaldırılmasını destekliyor musunuz?' sorusuna 65 yöneticimizin sadece 2 si hayır dedi.

Evet Hayır cevabı verilen sorularımızda en çok farklı değerlendirilen soru 'Okul Gelişim Planlarını izleme çalışmalarında hedefledikleri başarıyı gösteremediği belirlenen okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programlarının uygulanması önerisini destekliyor musunuz?' .Bu soruya 65 yöneticimizin 17si hayır derken, 48 i evet dedi. Diğer bir ifadeyle %73 evet,%27 hayır olduğu görülmüştür.

SORULAR

SORULAR	NE		
	OLUMLU	KATILYORUMNE KATILMIYORUM	OLumsuz
Çocukların kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine, bitki ve hayvan türlerini, yöresel yemeklerini, oyun ve folklorunu tanımasına derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak ağırlık verilecektir.	38	15	12
Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri ve müzeleri, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birlikleri artırılacaktır.	34	12	19
Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak, çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılacaktır.	54	9	2
Eğitim kayıt bölgelerinde okul-mahalle spor kulüpleri kurulacaktır. İlgili spor dalında yetenekli olan çocukların öğleden sonra spor kulüplerinde yoğunlaştırılmış antrenmanlara katılımı için gereken yapı kurulacaktır.	48	12	5
Mevcut ödev verme uygulamaları, öğrenmeye katkısı açısından yeniden yapılandırılacaktır.	59	4	2
Öğrencilerin sosyal girişimcilik ile tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanması desteklenecektir.	62	3	0
Okul bahçelerinin Tasarım-Beceri Atölyeleri ile bağlantılı olarak yeniden tasarlanıp yaşam alanlarına dönüştürülmesi sağlanacaktır.	49	11	5
İlkokul müfredatının ilgi ve yetenekler doğrultusunda iyileştirilmesi çocukların mizaçlarına uygun hale gelmesini sağlayacaktır.	47	8	10
İlkokullarda ders sayısının azaltılması eğitimde kaliteyi arttıracaktır.	51	9	5
İlkokullarda ders çizelgesinin çocukların ilgi ve yeteneklerine uygun düzenlenmesi gerekmektedir.	60	4	1
İlkokullarda not sisteminin kaldırılması; çocukların çok yönlü	45	10	10

değerlendirilmesine imkan sağlayacaktır.	38	13	14
İlkokullarda serbest etkinlik saatlerinin artırılması eğitimdeki kaliteyi arttıracaktır.	46	12	7
İlkokullarda teneffüs saatlerinin artırılması çocukların ihtiyaçlarına yönelik bir uygulamadır.	55	4	6
Tasarım-Beceri Atölyeleri çocukların düşünce ufuklarını geliştirici bir uygulamadır.	59	3	3
Tasarım-Beceri Atölyeleri kurulması ülke geneline yayılabilecek bir uygulamadır.	48	5	12
Okullarda ikili eğitim uygulaması çocukların fiziksel-duygusal ihtiyaçlarının bir sonucudur.	12	9	44

TABLO 3 Temel Eğitimle İlgili Sorulara Verilen Cevaplar(65 kişi üzerinden)

Tabloyu incelediğimizde anketi uyguladığımız okul yöneticilerinin en çok olumlu baktığı maddelerin, ‘İlkokullarda ders çizelgesinin çocukların ilgi ve yeteneklerine uygun düzenlenmesi gerekmektedir.’ ‘Tasarım-Beceri Atölyeleri çocukların düşünce ufuklarını geliştirici bir uygulamadır.’ ‘Mevcut ödev verme uygulamaları, öğrenmeye katkısı açısından yeniden yapılandırılacaktır.’ ‘Öğrencilerin sosyal girişimcilik ile tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanması desteklenecektir.’ olduğu görülmüştür. En olumsuz bakılan maddenin ise ‘Okullarda ikili eğitim uygulaması çocukların fiziksel-duygusal ihtiyaçlarının bir sonucudur.’ olduğu görülmüştür.

SONUÇLAR

Yapılan çalışma çerçevesinde eğitimde vizyon kavramına ilkökul yöneticileri gözüyle bakıldığında vizyonun kesinlikle gerekli olduğu ifade edilmiştir. Bunun gerekçelerinden biri, vizyonun geleceğe yönelik plan yapmak ve ileriye görmek olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma soruları sonuçlara genellendiğinde, ilkökul yöneticilerinin 2023 eğitim vizyonunu genel itibarıyla olumlu bulurken içerisinde olumsuz sonuçlara da rastlanılmaktadır. Bu olumsuzluğun temel nedenini ise okullarımızda ve eğitim sistemimizde bulunan alt yapı eksiklikleri olarak görmüşlerdir. Dolayısıyla tasarım ve beceri atölyelerinin kurulması için de gerekli alt yapı desteğinin sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca süreç temelli bir ölçme ve değerlendirme sisteminin olmasını olumlu karşılayarak klasik ölçme yöntemlerinin geçerliliğini yitirdiğini ve yetkin bir ölçme sağlamadıklarını belirtmişlerdir.(Kurt ve Duran 2019)

Türkiye’de olduğu gibi uluslararası alanda da eğitime ilişkin değişim hareketleri sürdürülmektedir. Tutkun (2010) bu değişimlerin olağan karşılanması gerektiğini, değişime uyum sağlamanın ve fırsata dönüştürmenin gerektiğini ifade etmektedir. Eğitimde yaşanan değişimin kaynağını ekonomik kalkınma ve büyüme talepleri (Ginsburg, Moseley ve Pigozzi, 2010), kurumların işleyişini düzenleme (King, 2011), küreselleşmenin etkileri (Cheng, 2005), yeni nesillerin ihtiyaçları (Clark, 2010) oluşturmaktadır.

Okul yöneticilerinin bazılarının vizyon belgesine karşı ilgisizliğinin nedeninin, sosyal örgütler olarak nitelenen okulların yok olma tehlikesinin bulunmaması ve devlet memuru olarak düşünüldüğünde iş garantisi kapsamında sürdürülebilir bir durumun kesintiye uğramasının olamayacağı düşüncesinin rehaveti beraberinde getirdiği algısının kırılmamış olmasında saklı olacağı düşünceleridir. Eğitim yöneticisi de, nasıl olsa yaşayan bu örgüt için gerekli kuramları öğrenme ihtiyacını duymamaktadır.

Oluşan boşluğu, zaten kendiliğinden yaşayan örgütünü, tecrübe ve kıdem ile yaşattığını ileri sürerek kapatmaya çalışmaktadır.

Kendiliğinden böyle bir zorunluluğu duymayan eğitim yönetiminde çalışan insanların yetiştirilmesinde lisansüstü düzeyinde eğitim yönetimi eğitime geçilmelidir.. Eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesinde en büyük katkıyı sağlayacak olan da budur. Kuram bilgisine sahip olmayan hiçbir yönetici eğitim örgütlerini anlamada ve açıklamada sorunlara yeterli çözüm önerileri getiremeyeceklerdir. Kuram bilgisini arttırmak için öncelikle 81 ilimizde bulunan üniversitelerin Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programlarını açarak bilimsel temele oturan bir yönetim süreci oluşturmaları ve akabinde bu alanda yetişen Eğitim yöneticilerini akademik anlamda Doktora programları ile desteklemelidir.

Katılımcıların olumlu görüş bildirmesine rağmen ortaya çıkanolumsuz görüşlerin de azaltılmasına yönelik olarak 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin süreli gündemde tutulması ve iller bazında planlama yapılarak yöneticilere daha detaylı olarak anlatılması gerekmektedir. 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin başarısı eğitim paydaşlarının güçlü desteğine bağlıdır. Bu bağlamda tüm eğitim paydaşlarını içerisine alan somut uygulamaların yapılması ve bu uygulamaların etkin bir şekilde kamuoyu ile paylaşılması gerekmektedir., Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin saygınlığını arttıracak yasal mekanizmaların hızla hayata geçirilme Müfredata ve ders saatine ilişkin değişimlerle öğrenciler üzerindeki sınav baskısının azaltılması, Öğrencinin gelişimine yönelik değerlere daha çok yer verilmesi gerekmektedir. (Doğan 2019)

KAYNAKÇA

Doğan, S (2019). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri, *Cumhuriyet Eğitim Dergisi*

Gündüz, Y. ve Can, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 745-774
Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 245-257.

Kartal, S. (2013). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizdede değiştirilmesi gereken noktalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(14), 248-268.

<https://doi.org/10.12780/UUSBD185>

Ertürk, S. (1997). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Meteksan A. Ş.

<http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>

<https://www.trthaber.com/etiket/2023%20e%C4%9Fitim%20vizyonu/>

Uluğ ,F. (2018) Bir Politika Belgesi Olarak 2023 Eğitim Vizyonu.10. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi, 2018

Müdahaleci Veliler ve Okul Yönetimi

Mehtap Demir⁵⁴, Süleyman Karataş⁵⁵

Özet

Bu araştırmada temel amaç Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet okullarında öğrenci velilerinin okul yönetimine bilinçli-bilinçsiz müdahaleci tutumlarından kaynaklanan sorunlar irdelemek ve okul yönetimine yönetsel etkisini araştırmaktır. Bu kapsamda okullarda idarecileri oluşturan müdür ve müdür yardımcıları ile velilerin okul idaresine yönelik bilinçsiz müdahaleleri konusunda görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırma nitel araştırma yönteminin kullanıldığı durum çalışması olup bütüncül çoklu durum desenindedir. Betimleyici verilerin sonuçlarına dayanan bu araştırma kapsamında 5 okul yöneticisi ile görüşmeler yapılmış ve müdahaleci velilerin okulla ilgili tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunların incelenmesi amaçlanmıştır. Var olan sorunların giderilebilmesi için okul yöneticileri tarafından belirtilen muhtemel çözüm önerileri tartışılmıştır. Araştırma sonucunda, velilerin bazı yanlış müdahaleci tutumlarının okul yönetimlerini olumsuz etkilediği yönünde bulgular tespit edilmiştir. Yöneticilerin bu olumsuz durumla ilgili velilerin gereksiz şikâyetlerinin Mili Eğitim Müdürlükleri tarafından fazlaca dikkate alınmaması ve velilerle birebir iletişimle sorunların çözülmesi yönünde olmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul Yönetimi, Veli Tutumu, Veli Şikâyetleri.

INTERVENTIONAL PARENTS AND SCHOOL MANAGEMENT

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the problems arising from the conscious-unconscious interventionist attitudes of the parents of the students in the public schools affiliated to the Ministry of National Education and to investigate the administrative impact of the school administration. In this context, interviews were conducted with the principals and deputy principals who formed the administrators in the schools about the unconscious interventions of the parents towards the school administration. This research is a case study in which qualitative research method is used. In this research based on the results of descriptive data, interviews were conducted with 5 school administrators and it was aimed to examine the problems arising from the attitudes and behaviors of the interventionist parents about the school. The possible solutions proposed by the school administrators were discussed in order to solve the existing problems. As a result of the research, it was found that some wrong interventionist attitudes of parents negatively affected school administrations. It was aimed that the unnecessary complaints of the managers regarding this negative situation were not taken into consideration by the National Education Directorates and the problems were solved through one-to-one communication with the parents.

Keywords: School Administration, Parent Attitude, Parent Complaints.

⁵⁴ Millî Eğitim Bakanlığı, mehtap0406@hotmail.com

⁵⁵ Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, skaratas@akdeniz.edu.tr

GİRİŞ

Okullarda yürütülen eğitimin istenen amaçlar doğrultusunda devam ettirilmesi ve daha nitelikli öğrenciler yetiştirilmesi bakımından çocuğun eğitimini etkileyen informal kaynaklar oldukça önemli rol oynamaktadır. Bu informal kaynakların arasında aile faktörü ön plana çıkan en önemli hususlar arasında yer almaktadır. Bu bakımdan ailenin, çocuğun eğitiminde etkisi en önemli informal oluşumlar arasında olduğu söylenebilir.

Eğitim sürecinde aile faktörünün önemi ve etkilerine ilişkin bilimsel çalışmaların tarihi çok eskilere dayanmakta ve günümüzde de ailenin eğitim sürecindeki önemi ve etkisine ilişkin araştırmaların artarak devam ettiği gözlenmektedir. Nitekim Coleman ve diğ. (1966) yaptıkları çalışmalar kapsamında farklı aile yapılarından gelen çocukların başarı düzeylerindeki eşitsizliklere dikkat çekmiş olup aile faktörünün, öğrencinin başarısı üzerinde en az okul kadar etkili bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Okul ile aile arasında iş birliği, etkili ve başarılı bir eğitimin en önemli özellikleri arasında yer almaktadır (Balcı, 1988 ve 2008).

Kaliteli ve çağdaş bir eğitim faaliyeti sürdürebilmek için sağlıklı bir okul-veli iş birliğine, sağlıklı bir iş birliği için ise tarafların birbirleriyle açık iletişim kurmalarına ve çocukların önemini çok daha iyi kavramalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin okul başarısı ile onların aile ve sosyal çevresinin nitelikleri arasında yakın ilişki olduğunu göstermiştir. Üst ekonomik düzeyde bulunan ve iyi bir eğitim altyapısına sahip ailelerin çocukları, çoğunlukla üst düzeyde başarı göstermektedir (Bridges, 1982; Walberg, 2004).

Okul ve aile işbirliği, çocuk ve gençlerin haklarını, sorumluluklarını ve ödevlerini öğrenmelerinde, bunları birer davranış biçimine dönüştürmelerinde ve okul başarısının artırılmasında da önemli role sahiptir. Ailelerin bu role katkısı, okula bağlıta bulunan ve çocuklarının başarı durumunu öğrenmek için ya da bir sorun olduğunda okula gelen bireyler olarak görülmesiyle sınırlı olmamalı, aileler aynı amacı gerçekleştirmeye çalışan ortaklar olarak görülmelidir (Erdem ve diğ 2005).

Okul ile aile arasındaki iş birliğinin sürdürülmekte olan eğitim faaliyetleri üzerine olumlu katkılarının yanı sıra bazı durumlarda velilerin okul yönetimi üzerine olan bilinçsiz ve müdahaleci tutumları da hedeflenen amaçlara erişilmesinde önemli sorunların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Bu müdahaleci tutumların sebepleri çok çeşitli olmakla birlikte karşılaşılan sorunlar genellikle devam eden eğitim sürecine bilinçsiz müdahaleler, öğretmenlerle ilgili şikâyetler, okulun fiziksel altyapısı, temizlik vb. gibi konular şeklinde ifade edilebilir. Bu türde müdahalelerin eğitim-öğretimin düzenli olarak sürdürülmesinde ciddi birtakım problemlere sebep olmasına rağmen bu problemlerin belirlenmesine yönelik olarak yapılmış sistemli araştırmalar oldukça sınırlı düzeyde kaldığı düşünülmektedir. Bu araştırmanın konusu ise Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet okullarında öğrenci velilerinin okul yönetimine bilinçsiz müdahaleci tutumlarından kaynaklanan sorunlar irdelenmiştir. Bu kapsamda okullarda idarecileri oluşturan müdür ve müdür yardımcıları ile velilerin okul idaresine yönelik bilinçsiz müdahaleleri konusunda görüşmeler yapılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada velilerin müdahaleci tutumlarının okul yönetimine etkilerini araştırmak amacıyla nitel araştırma yöntemi bütüncül çoklu durum çalışmasıdır. Nitel araştırmalar, geleneksel araştırma yöntemleriyle elde edilmesi zor olan soruları çözümlenmek amacıyla sosyal yaşam ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak anlamlandırma sürecidir. Bütüncül çoklu desende ise birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Büyüköztürk, 1998, Yıldırım ve Şimşek 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmaya 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Antalya ili Konyaaltı ilçesinde görev yapan 5 okul yöneticisi (müdür ve müdür yardımcısı) katılmıştır. Araştırmada görüşme yapmak üzere amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Küçükylmaz ve Duhan, 2008).araştırmada ayrıca amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntem olan kolay ulaşılabılır durum örnekleme maliyet ve zaman açısından avantaj sağlamaktadır (Yontar ve Yurtar, 2006).

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu literatürden yararlanarak geliştirilmiş, uzman kanısına sunulmuştur. Yapılan pilot görüşmeden sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu ekte yer almaktadır. Uygulanacak görüşme formunda 6 soru bulunmaktadır. Bu sorular velilerin müdahaleci tutumlarının hangi konularda olduğu, müdahale edilen konularda yöneticilerin neler düşündüğü, müdahalelerin hangi kanallarla yapıldığı, yaşanan sorunları çözümünde nasıl bir yol izlendiği, müdahalelerin okul yöneticisi üzerindeki etkisi ve müdahaleci veli profilinin nasıl olduğu sorularının yanıtı araştırılmaya çalışılmıştır. Bu cevaplara ulaşmak için alt sorular da sorulmuştur.

Veri Toplanması ve Analizi

Görüşme formundaki sorular, çalışma grubundaki kişilere yüz yüze görüşmelerle sorulmuş ve bu kişilerin görüşleri tespit edilmiştir. Görüşme yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar görüşmecilere gösterilerek kontrol etmeleri istenmiş, böylece katılımcıların teyidi sağlanmıştır. Kişilere sorular aynı sırayla sorulmuştur. Çalışma grubunda yer alan kişilere, kendilerinden toplanan verilerin araştırmadan başka bir yerde ve başka bir amaçla kullanılmayacağı, üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı söylenmiştir. Bu şekilde davranılarak, herhangi bir endişe veya korkuya kapılmadan görüşlerini samimiyetle ifade etmeleri ve soruları tam bir güven içerisinde yanıtlamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşlerine başvuru kişilerin kendilerince önemli gördükleri hususları net bir şekilde açıklamalarını sağlamak amacıyla görüşme sorularına verilen cevaplarda sınırlamaya gidilmemiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Yapılan görüşmeler Word dosyasında deşifre edilerek çıktısı alınmıştır. Elde edilen

bilgiler incelenerek anlamlı bölümlere ayrıldı ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışıldı. Her bölüme kod verildi. Tüm veriler kodlandıktan sonra bir kod listesi oluşturuldu. Kodlar bir araya getirilerek incelendi. Kodlar arasındaki ortak yönler bulundu. Veriler kodlar aracılığı ile kategorize edildi ve temalar oluşturulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın probleminin ve alt problemlerinin çözümüne yönelik oluşturulan hipotezlere ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 1. Velilerin okul yönetimine müdahale ettikleri konulara ilişkin yönetici görüşleri

Tema	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5
Öğrenciler arasındaki sorunlar	X		X		X
Temizlik		X			
Para		X	X		X
Haddini bilmezlik		X			
Devlet politikaları		X			
Ödev				X	
Öğretmen tutumları				X	
Öğretmen yeterliliği				X	

Görüşmeciler bulunulan sosyal çevreye göre müdahale konularının değiştiğini belirtmektedirler. Tabloya göre veliler en çok öğrenciler arasındaki sorunlar nedeniyle müdahaleci tutum sergilemektedir, daha sonra sırası ile para, temizlik, haddini bilmezlik, devlet politikaları, ödev, öğretmen tutumları ve öğretmen yetersizlikleri de müdahale edilen diğer konulardır. Özellikle Konyaaltı bölgesinde pek çok yabancı uyruklu öğrenci ve veli yaşamaktadır. Kültürel farklılık ve beklentilerinin farklı oluşu zaman zaman müdahaleyi beraberinde getirmektedir. Bazen de öğretmen tutumunu veya yeterliliğini beğenmeyenler müdahaleci tutum sergilemektedir.

Müdahale konusu çalışılan bölgeye göre değişebilir. Bugüne kadar çalıştığım tüm bölgelerde bu konu farklılık gösterdi. Bizim çalıştığımız bölge daha çok yabancı uyruklu kişiler ve iç göçle gelen ailelerden oluşmaktadır. Birbirine benzemeyen bu iki farklı profil birbirleriyle uyuşmakta, anlaşmakta ve iletişim kurmakta zorluk çekmektedir. Dolayısıyla öğrenciler arasında zaman zaman sorun yaşanmaktadır. Yetiştirme tarzları farklı olduğundan kaynaklı anlaşmazlıklarda okul yönetimine şikâyetle gelinmektedir. Herkes kendinin haklı olduğunu ileri sürüp sorunun çözümünü kendi lehlerinde çözümlenmesini istemektedir.

En çok müdahaleyi temizlik konusunda yaşıyoruz. Zaman zaman da para konularında müdahale yaşıyoruz. Destek istediğimizde destek de alamıyoruz. Müdahalelerin çoğu da

işgüzarlıkta kaynaklanıyor. Hayatta hiçbir iş başarmamış, hiçbir konuda varlık gösterememiş bazı kişiler okula geldiklerinde müdür gibi davranıyor. Akıl veriyorlar, yol gösteriyorlar. Bu kişiler aynı zamanda çocuklarıyla da hiç ilgilenmeyen kişilerdir. Ama okula geldiklerinde her şeyi onları bilirler. Çocuklarıyla ilgili bir sorun yaşadıklarında daima suçlayıcı davranıyorlar. Bunun en önemli sebebi ise devlet politikalarıdır. Öğretmenine ve idarecisine sahip çıkmayan devlet yetkilileri en gereksiz veli şikâyetini bile muhatap kabul edip değerlendirmektedir. Bu da şikâyetlerin ve yönetime müdahalelerin artmasına sebep olmaktadır. Öğretmenliğin ve idareciliğin itibarı hiç yok. Saygının olmadığı yerde müdahalenin yanında iftira atma da olmaktadır. Aldığımız kararlarda bizi destekleyen ve arkamızda duran üst makamlara ihtiyacımız var.

Öğrencilerin sınıflarda veya okul genelinde yaşadığı problemler konusunda müdahaleci tutumlar sergiliyorlar.

Okulda parasal konular gündeme geldiğinde müdahaleci tutumlar sergiliyorlar.

Özel bir ilkokul ve ortaokul müdürüyüm. Okulumuzda Türk ve yabancı uyruklu ve çifte uluslu öğrenciler bulunmaktadır. Öğrenci velileri ödev konusunda hassasiyet göstermekteler. Ödevin fazla verildiğini ve ödevi tamamlamak için yeteri kadar zaman verilmemesi halinde hiç vakit kaybetmeden okul idaresi ile iletişime geçmektedir. Okula devam eden öğrencilerin Türkçeye hâkim olmamaları sebebiyle ödevin içeriğinin anlaşılmasında başka bir sıkıntı alanıdır. Ödevlerin İngilizceye tercüme edilmesini isteyen veliler olabilmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere kibar olmayan davranış sergilediğini öğrendiklerinde hemen şikâyetçi olmaktadır.

Kültürel farklılıklar sebebiyle velilerin eğitimden beklentileri ayrıca çocuklarına yapılmasına istenilen muamele beklentileri örtüşmediğinde müdahaleci tutumlar sergilemekteler.

Bunların dışında bir öğretmenin ders başarısını sağlayamadığını düşündüğünde de müdahale edip öğretmenin çalıştırılmaması gerektiğini söyleyebilmekteler.

Genellikle okul kuralları, öğrenciler arasında yaşanan sorunlar ve iletişim problemleri, okul aidatı, yıllık ücret artışı ve beslenme. Okul kurallarından kasıt; okula geliş ve okuldan alınış saati, geç gelmelerine rağmen kahvaltılarını yapmadan gelmeleri ve kahvaltı talep etmeleri, okulda giyilebilecek kıyafetler, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kullandığımız çalışma sayfaları, bahçe etkinliklerinin sıklığı ve mahiyeti, personel seçimleri.

Tablo 2. Müdahalenin haklı/haksızlığı konusundaki yönetici görüşleri

Tema	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5
Haklı buluyorum					
Haksız buluyorum	X		X		X
Kısmen haklı buluyorum		X		X	

Yöneticilerin %60 1 veli müdahalesinin haksız olduğunu belirtirken kalan %40 ise kısmen haklı olduklarını belirtmişlerdir. Haksız olduğunu belirtenler bunu velinin önyargılarından, bencilliklerinden kaynaklandığını düşünmektedir. Kısmen haklı olduğunu düşünenler ise öğretmenlerin öğrencilerine karşı haksız davranışlarını sebep göstermektedir.

Doğru bulmuyorum. Ben bir ev hanımına ev işlerinde karışmıyorsam onların da bize müdahale etme hakları yok. Okul idarelerine müdahaleleri gereksiz ve yersiz buluyorum. Biz sorunlara çözüm ararken onlar ahkâm kesiyorlar.

Mümkün mertebe uyum sürecine müdahil olmaya çalışıyoruz. Konuyu anlayıp çözmeye çalışıyoruz. Herkes kendi kültüründen kaynaklı haklı olduğunu düşünüyor. Kendi kültürünü burada devam ettirmek istiyor. Uzlaştırmaya çalışıyoruz.

Velilerin müdahale ettikleri konular veya müdahaleci tutum sergilemeleri, önyargılarından, bencilliklerinden ve son yıllarda ülkede öğretmene ve idareciye karşı geliştirilen şüpheli atmosferden kaynaklandığını düşünüyorum.

Müdahale ettikleri konularda haklı oldukları durumlar olabilmekteler. Örneğin; öğretmen öğrenciye küçük düşürücü davranış sergilemesi doğru bir davranış değildir. Yabancı uyruklu veliler bunu biraz da ırkçılık olarak algılamaktalar.

Ödev konusunda müdahale etmelerini doğru bulmuyorum. Çünkü okulumuzun ağır bir ödev politikası bulunmamaktadır. Bazen de iletişim için kullandığımız elektronik postaların İngilizce çevirisini isteyebilmekteler. Bunu doğru bulmuyorum. Çünkü ülkemizin resmi dili olan Türkçeyi öğrenmek için çaba göstermediklerini düşünüyorum. MEB'den yazıların tercümesi çok pratik bir durum değil.

Oldukça yüzeysel ve kişisel beklentiler olduğunu düşünüyorum. Uyulması gereken genel kurallarla ilgili kişisel beklentileri olmakla birlikte (Örn: Kahvaltı saatinin 9:30'da bitmesi gerekirken saat 10'da çocuğu okula aç bir şekilde getirmek ve şunları şunları yesin demek gibi), bireysel konularda da oldukça basite indirgemeleri (Örn: Aileden dil gelişim geriliği olan bir öğrencinin TV, telefon ve tabletlerden uzak tutulması gerektiği söylendiğinde yoğun bir şekilde izlettirmeye devam ettirilmesi gibi). Okulun genel işleyişiyle ilgili durumlarda müdahaleci tutumları çoğunlukla sonuçsuz kalmakla birlikte, okulun ve

personelin aileden talep ettiği konulardaki müdahaleci tutumlarını kontrol etmekte başarılı sonuçlara ulaşmakta zorluk yaşamaktayız.

Tablo 3. Müdahalenin hangi kanallarla yapıldığına ilişkin yönetici görüşleri

Tema	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5
Okul idaresi	X	X		X	X
147	X	X			
BİMER	X	X	X		
CİMER	X	X	X		
Karakol		X	X		
Savcılık	X		X		
Mem					

Tabloya bakıldığında şikâyetlerin en çok okul idaresine yapıldığı görülmektedir. Okul idaresinden sonra en çok BİMER ve CİMER'e şikâyetler yapıldığı görülmektedir. Bu da telefonla uzaktan şikâyet etmenin kolaylığını göstermektedir. Bu şikâyetlerin bir sınırının ve kontrolü olmayışı ve kolaylıkla muhatap bulması öğretmenleri ve idarecileri sürekli şikâyetle tehdit edilir duruma gelmelerine sebep olmuştur. Okul idarecilerine ve öğretmenlere iftira atmak kolaylaşmıştır. Böylece eğitim öğretime ayrılması gereken zaman şikâyetlere muhatap olunarak geçmektedir. Bu durumda ne kadar verimli olunabilir.

Sorunları kendi içimizde çözmeye çalışıyoruz. Dışarıya yansıtılmamaya çalışıyoruz. Sorunlar dışarıya yansıdığına çözümlü zorlaşıyor ve içinden çıkılmaz hale geliyor. Zaman zaman 147' ye şikâyetler oluyor. Bimer ve Cimer' e de şikâyetler oluyor. Okula hiç bildirmeden şikâyetini savcılığa yapanlar da oluyor. Biz bunu kötü niyet olarak adlandırıyoruz. Okulumuz ilk açıldığı sene daha çok şikâyetler oluyordu. Ancak zaman içerisinde şikâyetler azaldı.

Direk okula yapılan şikâyetleri gözönünde tutup çözmeye çalışıyoruz. Ancak bazıları bize gelmeden direk Bimer, Cimer ve Karakola suç duyurusunda bulunuyor. Okul idaresinin ceza alması için direk şikâyet edenler var. Her zaman okul idaresi suçlu gibi gösterilmek isteniyor. Öğretmen ve idarecilere saldırıyorlar. Bunun sebebi de devlet politikalarıdır. Okul yönetiminin kontrol mekanizmasını bozmayan konularda karar değişikliğine gidebiliriz. Ancak kontrolü her zaman elimizde tutuyoruz. Çünkü idarede boşluk olursa herkes bu boşluğu doldurmaya çalışacaktır. Örneğin, okul aile birliğine bile dur dediğimiz zamanlar olabiliyor.

Başka kanallarla da yapıldığı da oluyor. BİMER, CİMER, Savcılık, Karakol gibi.

Velilerimiz bir sıkıntı yaşadıklarında önce okul idaresi ile iletişime geçiyor. Aslında önce sınıf veya branş öğretmenleri ile görüşmüş fakat sonuç alamamış olabiliyor. Bir keresinde ilçe MEB'e şikayet eden birkaç kerede şikayet etmekle tehditte bulunan veliler oldu. Fakat şikayet etmediler. Okulda aldığımız kararlar hiç bir zaman veli müdahalesi ile değişmez. Olay her boyutu ile araştırılır ve ona göre yol planı yapılır. Veli kaybedilir korkusuyla hiçbir zaman hareket edilmez. Bunu gönül rahatlığıyla söyleyebilirim. Sadece meydana gelen durumun bir daha oluşmaması gereken dersi alır ve ona göre davranırız.

Genellikle direk okul yönetimine yapılmaktadır.

Tablo 4. Müdahaleci tutumlarda en fazla çözemeyen konulara ilişkin yönetici görüşleri

Tema	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5
Çözumsuz bırakmıyoruz.	X				
İkna ediyoruz.		X			
Sınıf değişikliği isteği			X		
Öğretmenlerden memnun olmama durumu			X		
Okula vaktinde gelmeme				X	

Yöneticilerin %20 si olayları çözümsüz bırakmadıklarını söylemiştir. %20 si veliyi konuşarak ikna ettiğini daha sonra kendi kararını uyguladığını söylemiştir. %20 si ise sınıf değişikliği ve öğretmenlerden memnun olmama durumunda çözümsüz kaldıklarını söylemişlerdir. %20 si öğrencilerin okula vaktinde gelmeme konusunda çözümsüz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Önce dinleyip anlamaya çalışıyoruz. Çözüm üretmeye çalışıyoruz. Rehber öğretmenin de duruma el koyduğu zamanlar oluyor.

Çözumsuz bir konu bırakmamaya çalışıyoruz. Çünkü çözümsüz bıraktığımızda konu bir şekilde tekrar önümüze gelir. En iyi çözüm yolumuz veliyle konuşup onu ikna etmektir.

Öğrenci lehinde aldığımız kararı genelde değiştirmiyoruz. Bu konuda taviz vermiyoruz. Öğrenci için iyi olacağını düşündüğümüzde kararı kendimiz değiştiririz.

Veliyle dialog kuruyoruz. İkna etmeye çalışıyoruz. İkna edemediğimiz durumlarda alttan almaya çalışıyoruz. Veliyi gönderdikten sonra genellikle kendi aldığımız kararı uyguluyoruz.

Veli müdahalesiyle kararım değişmez. Benim yaptığım işe haddi olmayacak şekilde burnunu sokan kişiye fırsat vermem. Ancak destekleyici ve olumlu tutumları göz önünde tutarım.

Velilerin sınıf öğretmeninden memnun olmamaları ve sınıf değişikliği istemeleri durumunda çözümsüzlük yaşanabiliyor.

Alınan kararlarda genellikle veli müdahalesi değil, öğrenci yararını gözetiyoruz. Bir konuda öğrenci yararı söz konusu ise kararı değiştirebiliriz.

Veli müdahaleci olduğu zaman okul idaresi tabii ki zorluk yaşamaktadır. Olaya odaklanıp çözüm önerileri getirmeyi hedef edindiğimizden sonucu hep olumluya çevirmek gibi bir amacımız var. Amacımız kaybetmek değil her zaman kazanmaktır. Bunu rağmen veli gene mutlu değilse bu onu bileceği bir iş haline gelir. Biz her zaman çözüm odaklı olmaya gayret ediyoruz. Açık iletişim kurmaya ve adaletli olmaya çalışıyoruz. Olaya duygusal değil profesyonel yaklaşılmaya çalışıyoruz.

Okula geliş saatine riayet etmeme, uyku saatinde uyması gereken çocukların akşam geç yatıyor gerekçesiyle uyku saatinde uyumasının engellenmeye çalışılması, terleyip hastalanıyor gerekçesiyle çocukların bahçe oyunlarına ve hareketli oyunlara katılımının engellenmeye çalışılması.

Bazı durumlarda uzlaşımçı bir tutum sergilenmekle birlikte okulumuzun genel işleyişiyle ilgili kurallarda değişim olmamaktadır.

Kahvaltı saatimiz 9:30 sona ermekle birlikte çocuklar aç bir şekilde kahvaltı saatinin sona ermesinden sonra gelseler de kahvaltı veriyoruz. Ya da uyku saatinde uyması gereken grupta bulunan bir çocuğun uyuması velisi tarafından istenilmezse, çocuk uykusuz kalmayı tolere edebiliyorsa, uyutmuyoruz. Yaz okulu etkinliklerimizde velilerin müdahaleleri olabiliyor ve nadiren de olsa mekan ve etkinlik değiştirmemiz gerekebiliyor.

Tablo 5. Alınan kararların veli müdahalesine göre ne ölçüde değiştiğine ilişkin yönetici görüşleri

Tema	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5
Değişir					
Değişmez	X	X	X	X	X

Yöneticilerin hepsi veli müdahalesiyle kararlarının değişmediğini söylemiştir. Özellikle okulun genel işleyişi ile ilgili kararlarda taviz vermediklerini ancak öğrenci yararına olacağını düşündükleri konularda karar değişikliğini kendiliğinden gerçekleştirdiklerini söylemişlerdir. Müdahaleci olmayan destekleyen ve olumlu fikirlere her zaman açık olduklarını belirtmişlerdir. Çözüm odaklı olduklarını, adaletli davrandıklarını, olaylara duygusal değil profesyonel yaklaştıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 6. Velilerin müdahaleci tutumlarının okul yöneticisi üzerindeki etkisine ilişkin yönetici görüşleri

Tema	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5
Motivasyon düşürür	X	X		X	
Yıldırıcı		X		X	
Zaman kaybı			X		
Siyasi baskılar				X	
Çaresizlik					X
Umutsuzluk					X

Yöneticilerin %60 'ı veli müdahalesinin çalışma motivasyonunu düşürdüğünü ifade etmiştir. % veli müdahalesinin yıldırıcı, diğerleri ise zaman kaybı yaşadıklarını, çaresizlik ve umutsuzluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Veli istekleri yerine gelmediğinde bazen siyasi baskıların devreye girdiğini bu da çalışmanın zorluğunu artırmaktadır.

Müdahale olumsuz bir durum. Çalışma motivasyonunu düşürücü. Biz eğitim öğretimle uğraşırken veli müdahalesiyle uğraşmak istemiyoruz. Bu zaman kaybettirici. Bizi asıl işimizden uzaklaştıran bir durum. Okulumuz yeni açıldığında Milli Eğitim Müdürlüğü'ne yapılan şikayetlere rapor yazmaktan başka iş yapmaya vaktimiz kalmıyordu. Biz eğitim öğretimi geliştirici faaliyetler için çalışmak istiyoruz. Velilerin eleştirine her zaman kulak veriyoruz. Bu bazen aldığımız kararı sorgulamamızı ve tekrar düşünmemizi sağlıyor. İnsanları tanıma açısından bize faydası olabiliyor. Sorunlara çözüm üretme ve eleştirel yaklaşım konusunda idareciyi yönlendirebilir.

Müdahaleler çoğu zaman yıldırıcı olabiliyor. Çünkü amaç genellikle üzüm yemek değil, bağcıyı dövmek. Yaptığımız işe destek veren yok. Hep sorunla geliyorlar. Bu da çalışma motivasyonumuzu düşürüyor. Sorunlu veli profili çalışma şevkimizi kırıyor. Yakında idare kadrosunda çalışmak isteyen kişi kalmayacak.

Küçük ve önemsiz konularda sürekli okul yönetimine müdahalede bulunmak gereksiz zaman kaybıdır. Her kişinin isteğine göre okulu yönetmemiz mümkün değildir. Okul yönetimi her veliye ve öğrenciye eşit mesafededir. Birilerini kayırıp birilerini yok saymamız mümkün değildir. Velilerin her şeyden önce okul yönetimine güvenmesi gerekir. Böylelikle pek çok sorun kendiliğinden çözülecektir. Empati yapmak, önyargılı olmamak da gerekir.

Okul yöneticilerinin yetkileri ve sorumlulukları yasa ve yönetmeliklerle bellidir. Velilerin bazı istekleri, beklentileri yöneticileri zor durumda bırakabilmektedir. Bu istekler yerine gelmediğinde bazen siyasiler devreye girmekte okul yöneticisine baskı uygulanmakta hatta istifaya zorlanmaktadır. Bu gibi durumlar yöneticinin rahat çalışmamasına neden

olmaktadır. Yöneticiyi yıldırmakta ve çalışma motivasyonunu önemli ölçüde düşürmektedir. Okul yöneticileri aldıkları kararları destekleyen bir merkez yönetimi arzulamaktadır.

Genellikle tutarlı ve kararlı bir duruş sergileyerek müdahalelere boyun eğmemekle birlikte, bazı durumlarda çaresizlik, öfke, baş edememe ve umutsuzluk yaşatabilmektedir.

Tablo 7. Müdahaleci veli profili (eğitim, milliyet, yaş, cinsiyet vs.)

Tema	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5
Böyle bir profil yok.	X	X	X	X	X
Erkek					
Kadın					

Yöneticiler net bir profil bulunmadığını kadın, erkek, yabancı, Türk, düşük tahsilli veya yüksek tahsilin müdahaleci veli profiline uymadığını belirtmektedirler. Yabancı uyruklu velilerin daha işbirliğine yatkın ve daha az müdahaleci olduğunu söyleyen yöneticiler bulunduğu gibi tam tersini söyleyenler var. Toplumsal kuralları algılayamamış yabancı veliler de müdahaleci tutum sergilemektedir. Buradan müdahaleci veli tutumunun daha çok kişinin karakterine bağlı olduğu sonucu çıkmaktadır.

Böyle net bir profil yok. Bu cehaletten kaynaklanabiliyor, çok bilmişlikten de. Çok genç anneler olabildiği gibi anneanneler veya babaanneler de olabiliyor.

Tahsil durumu düşük olanlar var. Ev hanımı olup da tek işi çocuğa bakmak olan bunu da iyi yapamayanlar okula sorunla geliyor. Genelde çocuklarla anneler ilgilendiği için kadınlar muhatabımız. Genç anneler daha fevri oluyor. Yaşlılar daha oturaklı ve laftan anlıyorlar.

Genellikle eğitim seviyesi düşük, Türk, bayan velilerimiz müdahaleci tutumlar sergiliyor. Ancak bunların dışında kişilerin karakterleri müdahalede bulunmalarına etken. Ayrıca toplumsal kuralları algılayamamış yabancı velilerimiz de müdahaleci tutumlar sergilemektedir.

Eğitimli (üniversite mezunu), Türk kadınlarının yaş fark etmeksizin müdahaleci tutumlar sergilediklerini düşünüyorum. Yabancı uyruklu velilerin daha az müdahaleci ve okul ile işbirliği yapmaya daha yatkın tutum sergilediklerini deneyimledim. Babalar bizim yaş aralığımızda çok fazla müdahil olmadığı için müdahaleci tutum sergilediklerini gözlemlemedim.

SONUÇ

Görüşmeciler bulunulan sosyal çevreye göre müdahale konularının değiştiğini belirtmektedirler. Araştırma bulgularına göre veliler en çok öğrenciler arasındaki sorunlar nedeniyle müdahaleci tutum sergilemektedir. Daha sonra para daha sonra ise temizlik, haddini bilmezlik, devlet politikaları, ödev, öğretmen tutumları ve öğretmen yetersizlikleri de müdahale edilen diğer konulardır.

Özellikle Konyaaltı bölgesinde pek çok yabancı uyruklu öğrenci ve veli yaşamaktadır. Kültürel farklılık ve beklentilerinin farklı oluşu zaman zaman müdahaleyi beraberinde getirmektedir. Bazen de öğretmen tutumunu veya yeterliliğini beğenmeyenler müdahaleci tutum sergilemektedir.

Yöneticilerin çoğunluğu veli müdahalesinin haksız olduğunu belirtirken bazıları ise kısmen haklı olduklarını belirtmişlerdir. Haksız olduğunu belirtenler bunu velinin önyargularından, bencilliklerinden kaynaklandığını düşünmektedir. Kısmen haklı olduğunu düşünenler ise öğretmenlerin öğrencilerine karşı haksız davranışlarını sebep göstermektedir. Velilerin şikâyetlerini en çok okul idaresine yaptıkları görülmektedir. Okul idaresinden sonra ise en çok BİMER ve CİMER'e şikâyetler yapıldığı görülmektedir. Bu da telefonla uzaktan şikâyet etmenin kolaylığını göstermektedir. Bu şikâyetlerin bir sınırının ve kontrolü olmayışı ve kolaylıkla muhatap bulması öğretmenleri ve idarecileri sürekli şikâyetle tehdit edilir duruma gelmelerine sebep olmuştur. Okul idarecilerine ve öğretmenlere iftira atmak kolaylaşmıştır. Böylece eğitim öğretime ayrılması gereken zaman şikâyetlere muhatap olunarak geçmektedir. Bu durumda ne kadar verimli olunabilir.

Yöneticiler genellikle yapılan şikâyetleri çözümsüz bırakmadıklarını ifade etmektedirler. Bazı konularda ise sınıf değişikliği ve öğretmenden memnun olmama durumunda çözümsüz kaldıkları görülmektedir. Öğrencilerin okula vaktinde gelmeme konusunda çözümsüz kaldıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin hepsi veli müdahalesiyle kararlarının değişmediğini söylemiştir. Özellikle okulun genel işleyişi ile ilgili kararlarda taviz vermediklerini ancak öğrenci yararına olacağını düşündükleri konularda karar değişikliğini kendiliğinden gerçekleştirdiklerini söylemişlerdir. Müdahaleci olmayan destekleyen ve olumlu fikirlere her zaman açık olduklarını belirtmişlerdir. Çözüm odaklı olduklarını, adaletli davrandıklarını, olaylara duygusal değil profesyonel yaklaştıklarını belirtmişlerdir.

Yöneticiler veli müdahalesinin çalışma motivasyonunu düşürdüğünü ifade etmiştir. Veli müdahalesinin yıldırıcı, diğerleri ise zaman kaybı yaşadıklarını, çaresizlik ve umutsuzluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Veli istekleri yerine gelmediğinde bazen siyasi baskıların devreye girdiğini bu da çalışmanın zorluğunu artırmaktadır.

Yöneticiler net bir profil bulunmadığını kadın, erkek, yabancı, Türk, düşük tahsilli veya yüksek tahsilin müdahaleci veli profiline uymadığını belirtmektedirler. Yabancı uyruklu velilerin daha işbirliğine yatkın ve daha az müdahaleci olduğunu söyleyen yöneticiler

bulunduğu gibi tam tersini söyleyenler var. Toplumsal kuralları algılayamamış yabancı veliler de müdahaleci tutum sergilemektedir. Buradan müdahaleci veli tutumunun daha çok kişinin karakterine bağlı olduğu sonucu çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- Balcı A. (2008). Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. Educational Administration: Theory and Practice Spring. Issue 54, pp: 181-209.
- Balcı A. (1988). Eğitim Yönetimi Araştırmalarının Durumu EAQ’de 1970–1985 Arasında
- Bridges E. M. (1982). Research on the School Administrators: The State of the Art, 1967-1980. Educational Administration Quarterly, 18 (3), 12–33.
- Büyüköztürk Ş. (1998). Kovaryans Analizi: Varyans Analizi ile Karşılaştırmalı bir İnceleme. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 31 (1), 91-105.
- Büyüköztürk Ş. (2014). Deneysel desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi. Ankara, Pegem A.
- Coleman et al. (1966). Equality of Educational Opportunity. National Center for Educational Statistics (DHEW), Report Number 38001.
- Duban N. ve Küçükıylmaz E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Erdem M., Yılmaz K. ve Taşdan. (2005). Türkiye’de Eğitim Bilimlerinin Kurumsallaşması (173- 178). XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 28- 30 Eylül 2005. Denizli. Kongre Kitabı 1. Ed. Hüseyin Kıran. Ankara, Anı yayıncılık.
- Walberg H. J. (2004). International perspectives on families, schools, and communities: Educational implications for family–school–community partnerships. *Educational Research*, 41, 3–9.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı), Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı), Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yontar A. ve Yurtal. (2009). Investigation of sanctions used by teachers for improving responsibility. *Education and Science*, 34(153), 144-156.

Mültecilerin Eğitime Katılımı: Türkiye, Almanya, İngiltere Karşılaştırmalı Analizi

Gülnehal Yıldırım⁵⁶, Necati Cemaloğlu⁵⁷

Özet

Dünyada savaşlar, doğal afetler ve siyasi sebeplerden ötürü kendi ülkelerinde barınamayan ve yaşamlarını devam ettirmeleri için başka ülke topraklarında bulunan insanların yani mültecilerin temelde yaşamsal ihtiyaçların yanı sıra en önemli ihtiyacı eğitim denilebilir. Eğitim yoluyla buldukları ülkelerin koşullarına uyum sağlayabilir ve geleceklerini güvence altına alabilirler. Eğitim anlamında mülteciler için her ülkede kendi eğitim politikaları doğrultusunda uygulamalar olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada Türkiye, Almanya ve İngiltere'nin eğitim politikaları mülteciler boyutunda incelenmiş ve Türkiye için gözlenen sorunlara öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mülteci, Eğitim

GİRİŞ

İnsanlar yüzyıllar boyu belli sebeplerden ötürü buldukları topraklardan başka topraklara göç etmişlerdir. Yeni bir toprak arayışı, eğitim, çalışma, gibi amaçlarla yapılan göçlerle beraber son yıllarda siyasi rejimlerden kaynaklı savaş ortamlarından uzaklaşmayı amaçlayan göçler ön plana çıkmıştır. Bu sebeple göç eden kişi ya da kişiler için kullanılan göçmen kavramına ek olarak mülteci tanımlaması ortaya çıkmıştır. 1967'deki ek protokolle '1951'tarih sınırı kalkmış olmakla beraber, BMMYK Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme (1951)' e göre mülteci:

"1 Ocak 1951'den önce meydana gelen olaylar sonucunda ve ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen her şahsa uygulanacaktır."

şeklinde tanımlanmıştır.

2011 yılında Suriye'de ortaya çıkan iç savaş sonucu birçok Suriyeli büyük insan grupları halinde ülkelerinden ayrılıp farklı ülkelerde mülteci adı altında yaşamaya başlamıştır. Suriye'de gerçekleşen söz konusu durum dünyanın birçok bölgesinde yaşanmaktadır. UNHCR (2017) verilerine göre dünyada 25.4 milyon mülteci vardır. Kendilerine ait farklı bir kültürden ve bu kültürün doğurduğu yaşam şekline uzaklaşarak başka bir toplumun yaşam koşullarına ayak uydurmak durumunda kalan bu insanların sürecini olumlu hale getirmenin temel yolu eğitimden geçmektedir.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1949) ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1950) gereğince herkes eğitim hakkına sahiptir ve eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel

⁵⁶ Öğretmen, Necip Fazıl Kısakürek Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Ankara, ygulnehal@gmail.com

⁵⁷ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, necem@gazi.edu.tr

özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Bu sebeple mültecilerin sığındıkları ülkede eğitime katılımının sağlanması bağlamında ilgili ülkelerde çeşitli eğitim politikaları ve uygulamaları geliştirilmiştir.

Bu doğrultuda öncelikle Türkiye olmak üzere İngiltere ve Almanya'nın kendi şartları ve kanunları doğrultusunda mülteci adı altında ülkelere dahil olan insanlara dair geliştirdikleri eğitim politikaları ve uygulamalarının neler olduğu ne gibi sonuçlar meydana getirdiği ve Türkiye adına ne gibi çıkarımların yapılabileceğinin inceleneceği bu çalışma Türkiye'deki mültecilere ilişkin eğitim politikaları ve uygulamaları için karşılaştırmalı bir analiz niteliğinde olacaktır.

Türkiye' de Mülteciler ve Eğitim

Türkiye'de mültecilere ilişkin yasal düzenlemeler bu konuda yukarıda belirtilen uluslararası belgeler doğrultusunda genel bir çerçevede yapılmıştır. 2011 yılı itibari ile Suriyeli mülteciler büyük gruplar halinde ülkemize giriş yapmış ve bu grupların tamamen ülkelere dönme

durumlarının olmadığı anlaşılmıştır (Tosun v.d.,2018; 2). Bu nedenle söz konusu yasal düzenlemelerin mevcut duruma göre daha öznel halde ele alınması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Bugün Türkiye'de 3 milyonu aşkın Suriyeli mülteci vardır ve bunların yarısı çocuktur (UNHCR, 2019). Bunun yanı sıra Türkiye'de 330.000'den fazla İranlı, Iraklı, Afgan ve diğer ülkelerden gelmiş mülteciler de bulunmaktadır (Tüzün, 2017; 11) fakat Türkiye'ye kitlesel olarak kısa zamanda Suriyeli mülteciler kadar yoğun bir giriş olmamıştır. Diğer yandan Türkiye'nin de ortak olduğu uluslararası sözleşmeler doğrultusunda yabancı uyruklular dahil tüm çocukların eğitim hakkı vardır ve eğitim çocukların uyum sağlama süreçlerini işlevsel hale getirir (Şimşir ve Dilmaç, 2018; 1722). Bu nedenle Türkiye'de özellikle eğitim politikaları ve uygulamaları mülteciler için 2011 yılından itibaren daha çok dikkat çekmiştir. Bu tarihten itibaren MEB ve UNICEF ortaklığında eğitim sisteminin güçlendirilmesi, kapsayıcı eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması bağlamında aşağıdaki faaliyetler yürütülmüştür:

- 31 okul ve Geçici Eğitim Merkezi (GEM) inşa edilmiş ve 208 tanesi yenilenmiş veya yeniden donatılmıştır.
- Kamp dışında ve kamplarda yaklaşık 10.000 Suriyeli gönüllü öğretmene aylık teşvikler sağlanmıştır.
- 2.850 öğretmene “Olağanüstü Durumlarda Sürdürülebilir Eğitim” eğitimleri verilmiştir.
- Kamplarda ve kamp dışında görev yapan 6.700 Suriyeli öğretmene psiko-sosyal destek eğitimi verilmiştir.
- Suriyeli ve Türkiyeli olmak üzere 284.000'den fazla çocuğa okul çantası ve kırtasiye malzemesi dağıtılmıştır.
- Okuma yazmaya destek amacıyla kamplarda 21 kütüphane kurulmuştur.
- Okul öncesi eğitim kurumlarına ve tüm kamplardaki çocuk dostu mekânlara 50 erken dönem çocuk gelişimi (EÇG) seti sağlanmıştır.
- 211 okulda ve GEM'de bulunan 33.300 çocuğa 370 eğlence-dinlenme setleri dağıtılmıştır.
- Eğitim sisteminin Suriyeli çocukların ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verecek şekilde güçlendirilmesini için 9 İl Eylem Planının (İEP) uygulanmasında Milli Eğitim Bakanlığı'na teknik destek sağlanmıştır. 10 yeni il için planlar geliştirilmektedir.

- Suriyeli öğrencilerin Türkçe, İngilizce ve Arapça olarak, derslerindeki notlarını ve okula devam durumlarını izlemek vemezuniyet belgelerini düzenlemek için Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemine (YÖBİS) teknik ve finansal desteksaglanmıştır (UNICEF, 2016).
- “Kapsayıcı Eğitim Projesi” kapsamında 50.348 Suriyeli öğretmene eğitim verildi, devlet okullarında çalışan ve sınıfında yabancı uyruklu öğrenci olan 105.512 öğretmen desteklendi (MEB, 2018).

Bununla beraber MEB in Suriyeli öğrencileri resmi okullara yönlendirme politikası doğrultusunda son yıllarda GEM’nden resmi okullara kayıt artmıştır.Fakat tüm iyileştirme çalışmalarına rağmen eğitim çağındaki yaklaşık 400.000 Suriyeli çocuk örgün eğitimin dışında görünmektedir(Tüzün, 2017; 9). Ayrıca Suriyeli mülteciler gibi geçici koruma statüsüne sahip olmayan 40.000’den fazla diğer mülteci çocuklarının örgün eğitime katılımı aynı şekilde takip edilememiş ve okullaşma ile ilgili verileri de yetersiz kalmıştır(HRW, 2017).

Diğer taraftan tüm bu uygulamalarda özellikle kapsayıcı eğitim kapsamında her ne kadar Türkçe öğretimine yer verilmiş olsa da bununla ilgili uygulama, eğitim, materyal ve politika düzeyinde çalışmalar yeterli değildir(Bekdaş, 2018; Durmuş, 2013; Açık, 2008).

İngiltere’de Mülteciler ve Eğitim

İngiltere’de okul çağındaki mülteci çocuk sayısına ilişkin net bilgiler olmamakla birlikte 2003 verilerine göre 99.000’in üzerindedir. En büyük mülteci grup Somalililer olmak üzere Afgan, İranlı ve İranlı mülteciler de bulunmaktadır (Bolloten ve Spafford, 2005; 1).Ayrıca her yıl 200 kişiden fazlası mülteci olarak kayıtlara geçmektedir toplam mülteci sayısı 193.000’in üzerindedir (UNHCR, 2011; UNHCR, 2012) ve 2014 yılında Suriyeli mülteci yerleştirme programı ile 1300’den fazla Suriyeli mülteci kabul edilmiştir(BBC, 2016). Genel anlamda kayıtlı veriler sığınma talebinde bulunan refakatsiz çocuklar için mevcut olmakla birlikte bu sayı 2017 yılı verilerine göre 1166dır(McIntyre vd., 2018; 5).

İngiltere mülteci politikasında UNHCR tarafından eleştirilmekle birlikte Çocuk Hakları Sözleşmesi taraflarından biri olarak tüm dünyada ve İngiltere’de mülteci çocukların eğitime katılımının önemini benimsediğini ifade etmektedir.Ayrıca ülkedeki mülteci çocukların karşılaştıkları zorlukları, eğitime katılımının ve devamının önündeki engelleri araştırmakta, çözüm önerileri geliştirmeyi hedeflediğini belirtmektedir (UNICEF İngiltere, 2018).

İngiltere’de yapılan araştırmalara göre mülteciler hangi ülkeden gelirse gelsin öncelikle yeni topluma uyum sürecinde ve kabul görmede problem yaşamaktadırlar. Bu anlamda mülteci çocuklar için özel bir eğitim politikası olmamakla birlikte(Walker, 2011; 212)İngiltere durumun yegâne çözümünün mültecilerin öncelikle İngilizce öğrenmeleri olduğunu ifade etmektedir. İngilizce eğitimi devlet eliyle English forSpeakers of OtherLanguages (ESOL) kursları aracılığıyla sağlanmaktadır (UNICEF İngiltere, 2018; .Refugee Action, 2016).İngilizceyi ikinci dil olarak kullanan mülteci çocuklar için 2014 yılına kadar Ofsted (ulusal okul teftiş kurumu) iyi uygulamalar yapmış fakat bu uygulamalar ile ilgili veriler hükümet web sitesinde yer almamaktadır (McIntyre vd., 2018;5).Mallows (2012; 3)’ye göre, ülkeye yeni gelen mülteci çocuklar için İngilizce öğrenmek okuldaki sosyal kabulü ve akademik başarıyı sağlar. Fakat yapılan bazı araştırmalara göre maddi yetersizlikler, mültecilerin yerleşim birimlerinin merkezlere uzaklığı ve kurslara yapılan kayıtların ardına kurs başlangıcı için uzun süre bekleniyor olması nedeniyle mülteci çocukların İngilizce öğrenme konusunda yeterli başarı sağlanamamış ve okul çağındaki bu çocukların örgün eğitimin dışında kaldığı görülmüştür(Phillimore vd., 2009; Refugee Action, 2016).

Diğer taraftan Suriyeliler için VPRP (Yeniden Yerleşim Planı) doğrultusunda 2017 den bu yana otomatik olarak mülteci statüsü verildi. Bu sayede 12 aylık bir süreçte Suriyeli mülteciler devlet eliyle eğitim istihdam gibi entegrasyon hizmetlerinden faydalanabiliyorlar (McIntyre vd., 2018; 6). Fakat bu durum diğer mülteci gruplar için söz konusu değildir. Bu nedenle söz konusu program sadece Suriyeli mültecileri içerdiği ve sınırdan geçişlerindeki olumsuz tutumu nedeniyle eleştirilmektedir (Madziva veThondhlana, 2017;943).

Almanya’da Mülteciler ve Eğitim

Almanyalılarca birçok ülkeden göç almıştır. Quartz’da yayınlanan habere göre 2015 yılında Almanya yaklaşık bir milyon mülteci ile tüm Avrupa ülkelerine göre en fazla mülteciyi kabul etmiştir (QZ, 2015). 2017 itibari ile de mevcut mültecilerin yüzde 40’ıSuriye’den gelmiştir. Bununla beraber önemli sayıda Afganistan, Irak, Batı Balkan ülkeleri, Eritre ve Somali'den gelen mülteciler de vardır (Brücker vd., 2016’dan aktaran Vogel veStock, 2017; 2).

Avrupa ülkeleri arasında en fazla mülteci nüfusa sahip olması nedeniyle Almanya mültecilerin günlük yaşam koşullarını, barınmadan sosyal refaha kadar bir takım yasal düzenleme ve şartlar doğrultusunda belirlemektedir(Otto vd., 2018; 118). Dolayısıyla mültecilerin ülkedeki entegrasyonuve yine taraf olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi bağlamında eğitime dair de bir takım politika ve uygulamalar geliştirmiştir.Mültecilerin ülkeye giriş yaptıkları 3 ile 6 ay arası bir sürede (bu süre eyaletlere göre farklılık göstermektedir) zorunlu eğitim başlangıcını yapmaları gerekmektedir. Sınırlardan düzenli devlet okullarına geçen mülteci çocuklar yine her eyalette farklı modellerle eğitime dahil edilmektedirler fakat ortak olan yaklaşım öncelikle Almanca dilinin öğrenilmesidir(Vogel veStock, 2017; 6). Bunun yanı sıra önceki eğitim kademeleri gereği yüksek eğitim isteği ile gelen mülteciler için Almanya’daki üniversiteler ve hazırlık kolejleri (“Studienkollegs”) ek hazırlık kursları ve destekleyici hizmetler vermektedirler (Grüttner vd., 2019).

Diğer taraftan Almanya’ nın2015 yılındaki ılımlı mülteci politikasının son yıllarda daha zorlayıcı hale gelmesinin (Laubenthal, 2019; 1-2) mültecilerin özel ihtiyaçlarını karşılayamadığı ve kültürel çeşitliliği bakımından sunmaları gereken olası katkıyı göz ardı ettiği ifade ediliyor (Timm, 2016; 1). Aynı zamanda yapılan çalışmaların mültecileri ülkeye dahil etmekten ziyade yaşam koşullarını zorlaştırmak suretiyle toplumdun uzaklaştırmaya yönelik olduğu bazı çalışmalarda ortak görüş olarak belirtilmiştir (Jhonsson, 2015; Otto vd., 2018; DétourbeveGoastellec, 2018).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olan tarama modelidir(Karasar, 2011; 77).

Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma verileri var olan kayıt ve belgelerin toplanması şeklinde tanımlanan belgesel tarama yöntemi ile toplanmıştır. Bu anlamda belgesel tarama belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar(Karasar, 2011; 77).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kendi ülkelerinden savaş ve benzeri kaos ortamı nedeniyle ayrılmış hiç bilmediği başka bir kültüre dahil olmaya çalışmak yeni bir hayatı maddi imkansızlıkların eşliğinde kurmaya çalışmak mülteci insanlar için oldukça zor. Aynı zamanda mülteci topluluklara ev sahipliği yapan ülke vatandaşlarının da başka kültürlerle sahip bu insanları kabul etme süreci de kolay olmamaktadır. Diğer taraftan dünyada son yıllarda yerinden edilen insanların sayısında artış olduğu ve bu nedenle sadece Suriye değil Burundi, Orta Afrika Cumhuriyeti, Irak, Myanmar, Güney Sudan, Sudan, Ukrayna ve Yemen gibi ülkelere de birçok mültecinin farklı ülkelere giriş yaptığı ifade edilmektedir (UNHCR, 2018). Bu anlamda bakıldığında söz konusu hareketliliğin ülkeler tarafından iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Genel anlamda duruma sadece duygusal anlamda yaklaşılmaktan ziyade mülteci insanların yeni yaşam merkezlerinde hem kendi mağduriyetlerinin giderilmesi hem de ev sahibi ülkenin mevcut durumu lehine çevirmesi bağlamında çalışmalar yapılması daha faydalı olacaktır. Bu anlamda her ne kadar Türkiye Suriyeli mülteciler için bir takım politikalar geliştirmiş olsa da bu politikaları ülkedeki bütün mülteci gruplar için uygulanabilir hale getirmelidir.

İngiltere ve Almanya'da eğitimde ön koşul kabul edilen dil eğitimi Türkiye'de 2019-2020 eğitim – öğretim yılına kadar dikkate alınmamış bu yıl itibari ile PİKTES kapsamında uyum sınıfları oluşturulmuştur (MEB, 2019). Bu uygulamanın özellikle süreci, çıktıları hassasiyetle takip edilmelidir. Yine uygulama sadece Suriyeli mültecilerle sınırlı kalmamalıdır.

Kültürel yapı bir toplumun tüm sistemlerini etkilemektedir. Farklı kültürlerden ülkemize gelen insanların bu topraklarda uyum içinde yaşamalarının yegane şartı toplumun kültürel özelliklerini tarihsel gelişimini bilmesinden geçmektedir. Bunu sağlamak da toplumsal bir kurum olan eğitimden geçmektedir. Bu anlamda vatandaşlık (değerler) eğitiminin sisteme dahil edilmesi ve uyum sınıflarında bu konulara da yer verecek müfredatın oluşturulmasının faydalı olacağı ifade edilebilir.

Kapsayıcı eğitim kapsamında çok kültürlülüğe dayalı eğitimci, veli ve öğrenci eğitimlerinin ön plana çıkarılmasının, mültecilerin duygusal gelişimine rehberlik edecek profesyonel ekiplerin eğitim sistemine dahil edilmesinin süreci daha etkili kılacağı düşünülmektedir (Taylor ve Sidhu, 2012; Timm, 2016).

KAYNAKÇA

Açık, (2008). Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.

BBC (2016). İngiltere'deki Suriyeli Mülteci Sayısı. https://www.bbc.com/turkce/haberler/2016/05/160504_cameron_multeci_cocuklar adresinden erişildi.

Bekdaş, M. (2018). Ortaokul düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerine dair öğrenci ve öğretmen görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 378-394.

Bolloten, B ve Spafford, T. (2005). Refugee and asylum seeker children in UK schools. <https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Initial%20Teacher%20Education/Documents/Refugeechildrenschool.pdf> adresinden erişildi.

- Détourbe, M. A. &Goastellec, G. (2018). Revisitingtheissues of accesstohighereducationandsocialstratificationthroughthecase of refugees: Acomparativestudy of spaces of opportunityforrefugeestudents in Germany andEngland. *SocialSciences*, 7, 2-20.
- Durmuş, M. (2013).Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler.Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 207-228.
- GÖÇ İDARESİ G.M. (2019). Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme. https://www.goc.gov.tr/icerik3/multecilerin-hukuki-durumuna-iliskin-sozlesme_340_341_641 adresinden erişildi.
- GÖÇ İDARESİ G.M. (2019). İnsan Hakları Evrensel Beyannameşi. https://www.goc.gov.tr/icerik3/multecilerin-hukuki-durumuna-iliskin-sozlesme_340_341_641 adresinden erişildi.
- GÖÇ İDARESİ GM, (2019). Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi. https://www.goc.gov.tr/icerik3/multecilerin-hukuki-durumuna-iliskin-sozlesme_340_341_641 adresinden erişildi.
- Grüttner, M.,Berg, J. veSchröder, S. (2019). Wideningparticipationandlifelonglearning. *Open University*,21(2),67-85.
- HRW (2017). Turkey: EducationBarriersforAsylumSeekersAfghan, IranianChildrenLackStatus, Risk Child Labor.<https://www.hrw.org/news/2017/05/31/turkey-education-barriers-asylum-seekers> adresinden erişildi.
- Jhonsson, (2015). WaswirüberFlüchtlinge (nicht) wissen: Der wissenschaftlicheErkenntnisstandzurLebenssituationvonFlüchtlingen in Deutschlan. EineExpertise im Auftrag der Robert BoschStiftungunddes SVR-Forschungsbereichs. Berlin. <https://www.fh-dortmund.de/de/hs/medien/Was-wir-ueber-Fluechtlinge-nicht-wissen.pdf> adresinden erişildi.
- Laubenthal, B. (2019). Refugeeswelcome? Reforms of germanasylumpoliciesbetween 2013 and 2017 andGermany'stransformationinto an immigrationcountry. *GermanPolitics*, 28(2) 1-14.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel: Ankara.
- Madziva, R. veThondhlana, J (2017). Provision of qualityeducation in thecontext of Syrianrefugeechildren in the UK: opportunitiesandchallenges. *A Journal ofComparativeand International Education*, 47(6), 942-961.
- Mallows, D. (2012). InnovationsinEnglish Language TeachingforMigrantsandRefugee, British Council: London.
- McIntyre, J.,Neuhaus, S. veBlennow, K. (2018). Participatoryparity in schoolingandmovestowardsordinariness: Acomparison of refugeeeducationpolicyandpractice in EnglandandSweden. *A Journal ofComparativeand International Education*,1-19.<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057925.2018.1515007> adresinden erişildi.

- MEB (2018). Kapsayıcı Eğitim Projesi. <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679> adresinden erişildi.
- MEB (2019). Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2022.pdf> adresinden erişildi.
- Otto, C., Berg, J., Schröder, S. ve Grüttner, M (2018). Refugees on their way to German higher education: A capabilities and engagement perspective on aspirations, challenges and support. *Global Education Review*, 5(4), 115-135.
- Phillimore, J., Goodson, L., Hennessy, D. ve Ergün, E (2009). *Empowering Birmingham's Migrant and Refugee Community Organisations*. York Publishing Services: Birmingham.
- QZ, (2015). Germany is taking in more refugees in 2015 than the US has in the past 10 years. <https://qz.com/567469/germany-is-taking-in-more-refugees-in-2015-than-the-us-has-in-the-past-10-years/> adresinden erişildi.
- Refugee Action (2016). *Let Refugees Learn*. <https://www.refugee-action.org.uk/wp-content/uploads/2016/11/letrefugeeslearnfullreport.pdf> adresinden erişildi.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1719-1737.
- Taylor, S. ve Sidhu, K. R. (2102). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Timm, M. (2016). The Integration of Refugees into the German Education System: A Stance for Cultural Pluralism and Multicultural Education, *eJournal of Education Policy, Special Issue*, <https://in.nau.edu/wp-content/uploads/sites/135/2018/08/Timm-ek.pdf> adresinden erişildi.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. & Yıldız K. (2018). ; Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.
- Tüzün, I. (2017). ELF (2017): Türkiye'de Mülteci Çocukların Eğitim Hakkını Ve Karşılıklı Uyumu Destekleyen Yaklaşımlar, Politikalar, https://www.liberalforum.eu/wp-content/uploads/2018/09/publication_final.pdf adresinden erişildi.
- UNICEF (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar. http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Subat%202016.pdf adresinden erişildi.
- UNICEF İngiltere (2018). *Education for Refugee and Asylum Seeking Children: Access and Equality in England, Scotland and Wales*.
- UNHCR (2011). *Global Trends*. <https://www.unhcr.org/statistics/country/4fd6f87f9/unhcr-global-trends-2011.html> adresinden erişildi.
- UNHCR (2012). *Displacement The New 21st Century Challenge*. <https://www.unhcr.org/statistics/country/51bacb0f9/unhcr-global-trends-2012.html> adresinden erişildi.
- UNHCR (2017). <https://www.unhcr.org/tr/> adresinden erişildi.

UNHCR (2018). Global Trends: Forced Displacement in 2017. <https://www.unhcr.org/dach/wpcontent/uploads/sites/27/2018/06/GlobalTrends2017.pdf> adresinden erişildi.

UNHCR (2019). https://twitter.com/UNHCRTurkey?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.unhcr.org%2Ftr adresinden erişildi.

Vogel, D. & Stock, E. (2017). Opportunities and hope through education: How German schools include refugees. Education International Research, Belgium.

Walker, S. (2011). Access denied: Refugee children and the exclusionary logic of the education system in England. *Power and Education*, 3(3), 210-223.

Öğrencilerin 'etkili Ders' Kavramına İlişkin Görüşleri: Lisans ve Lisansüstü Düzeyde Bir Durum Çalışması

H. Şenay Şen⁵⁸, Melek Çakmak⁵⁹

Özet

Öğrenme süreci hayat boyu sürer ve oldukça karmaşıktır. Çünkü öğrenmeyi etkileyen birçok unsur vardır. Bu süreçte çevre ile kurulan etkileşim sonucunda kişilerin davranışlarında pek çok değişiklik oluşur. Dolayısıyla, öğrencilere çevrelerinde sunulan fırsatlar ve çevrenin nasıl düzenlendiği ile öğrenme performansları arasında doğrudan ilişki vardır. Gelişen ve değişen günümüzde, öğrenme ortamları farklılık göstermekle birlikte, öğrenme- öğretme faaliyetlerinin aktif olarak yürütüldüğü yerler çoğunlukla sınıflardır. Sınıflarda yürütülen öğrenme öğretme etkinliklerinin doğru bir şekilde planlanması, öğretmenin tutumu, öğretim ortamı, öğretim materyalleri vb. unsurlar, öğrencilerin gözünden ' etkili bir ders nasıldır?' Sorusuna cevap bulması açısından önemlidir. Sınıf ortamları, öğretmen ile öğrencilerin yüz yüze iletişim halinde oldukları yerlerdir. Etkili öğretmenler kullandıkları çeşitli öğretim stratejileri ile farklı sınıf iklimleri oluşturabilirler. Burada önemli olan nokta, öğrenme amaçlarına göre sınıf iklimini de yeniden düzenleyebilmektir. Olumlu ilişkileri geliştirmeyi destekleyen, öğrencilerin uygulama yapma fırsatı yakalayabildiği, onları öğrenmeye daha çok motive edecek yolların bulunduğu sınıf ortamları oluşturmak önemlidir. Dersi anlaşılır kılma, zamanı etkin kullanma, öğretimsel çeşitliliği ve esnekliği sağlama, öğrenciyi aktif kılma, öğrencilerin düşüncelerini önemseme, dersin içeriğini anlamlı bir bütün halinde etkin sunma, öğrencileri düşünmeye, öğrenmeyi öğrenmeye yöneltecek sorular sorma bunlardan bazılarıdır. Ayrıca, öğrencileri araştırma- inceleme yapmaya yöneltme, sağlıklı bir iletişimi kurma, uygulama yapma fırsatı verme vb. davranışlar da öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Sergilenecek bu beceriler, öğrencilerin etkili ders tanımlaması üzerinde etkili olmaktadır. Sınıflarda öğrenmeye açık ve olumlu bir ortam oluşturulması, yürütülen öğretim etkinliklerini daha verimli kılmaktadır. Etkili bir öğrenmenin nasıl oluştuğu ve öğrenme sürecini etkileyen unsurlar dikkate alındığında, öğrencilerin 'etkili ders' kavramı algısı ve bu süreçte etkili olan unsurların neler olduğunun belirlenmesi önemlidir. Araştırmanın genel amacı: Lisans ve lisansüstü düzeyde öğrencilerin 'etkili dersi' kavramına ilişkin görüşlerini ve bu doğrultuda beklentilerini belirlemektir. Araştırmada yöntem: Araştırma nitel desende tasarlanan bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmasında bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam durum için örnek oluşturabilir. Bu bağlamda duruma ilişkin çeşitli etmenler ortam, bireyler ve olaylar, süreçler vb. bütüncül bir yaklaşımla irdelenebilir. Ayrıca çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yapılmıştır. Veri toplamak için araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Alan yazın dikkate alınarak oluşturulan sorulara, konu uzmanlarından görüş alınarak son şekli verilmiştir. Ayrıca öncesinde küçük bir grup öğrenciye (n:10 lisans ve n: 5 lisansüstü) uygulanmış ve bazı maddeler yeniden düzenlenmiştir. Araştırmaya Gazi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde okuyan ikinci sınıftan (n:25), üçüncü sınıftan (n:18) ve dördüncü sınıftan (n: 16) olmak üzere toplam 59 lisans öğrencisi katılmıştır. Lisansüstü öğretim öğrencilerinden

⁵⁸ Dr. Öğrt. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E.P.Ö. Anabilim Dalı, senay@gazi.edu.tr

⁵⁹ Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E.P.Ö. Anabilim Dalı, melek@gazi.edu.tr

ise farklı bölümlerde öğrenim gören toplam (n: 28) öğrenci katılmıştır. Gönüllülüğün esas alındığı veri toplama sürecinde öğrencilere; 1. Etkili bir dersi nasıl tanımladıkları, 2. Etkili bir ders sürecinde hangi unsurların öğrenmelerinde önemli olduğu, 3. Etkili bir ders sürecinde önemli gördükleri öğretmen davranışları, 4. Etkili bir ders sürecindeki beklentilerinin neler olduğu vb. gibi sorular yöneltilmiş ve cevaplandırılmaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerden, etkili ders kavramına ilişkin varsa görüş ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Bulgu ve Sonuçlar: Toplanan veriler üzerinde yapılan içerik analizi sonuçlarına göre; öğrenciler genel olarak farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin ve öğretim materyallerinin kullanılmasının dersleri daha etkili hale getirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin ders işleme becerilerinin yüksek olması ve iletişim becerileri ile öğrenciye saygı duyma, öğrenciye güven verme, esprili olma vb. gibi davranışları öğrenciyi derse ve öğrenmeye daha fazla motive etmektedir. Öğrenciler öğretmenlerin sınıf içerisinde sergiledikleri olumlu tutumlarından etkilendiklerini söylemişlerdir. Ayrıca öğrenciler, bir derste ne kadar çok yeni şey öğreniyorlarsa, o dersin onlar için o kadar etkili olduğunu kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca, sınıf mevcutları, içeriğin düzgün bir akış ile sunulması, öğrencilerden geri dönüt alınması vb. gibi bazı başlıklara değinmişler ve bu tür unsurların da dersin etkililiğine yönelik düşüncelerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Etkili Ders, Etkili Sınıf, Etkili Öğretmen Becerileri

GİRİŞ

Öğrenme genel özellikleri ile ele alındığında, bireylerin davranışlarında ve performanslarında bazı değişiklikler olmasıdır ve şüphesiz bu hayat boyu devam eden bir süreçtir. Okulun amacı ise her çocuğun kendi öğrenme gücünü ve sahip olduğu yetenekleri geliştirerek, onları kendisine, ailesine, çevresine ve topluma faydalı bireyler olarak yetiştirmektir. Öğrenciler öğrenme ihtiyaçları karşılandığı ölçüde öğrenmeye daha çok güdülenmektedir (Bilir,2014). Bu noktada öğretmenler öğretim programları çerçevesinde öğrencilerin davranışlarında değişiklik meydana getirme sorumluluğu taşıyan kişilerdir ve bunun için de uygun öğrenme öğretme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Dolayısıyla etkili öğrenme öğretme ortamlarının oluşturulmasında öğretmenlere bazı görevler düşmektedir. Öğrenme çevresinin yani öğrenme ortamının düzenlenmesinde uygun stratejilerin, yöntemlerin, araç gereç ve materyallerin belirlenmesi, etkili biçimde uygulanması, yönetilmesi vb. gibi unsurlar etkili bir ders yürütmek açısından oldukça önemlidir. Unutmamak gerekir ki öğretmenlik mesleği iletişim temelli ve öğrenciler ile etkileşim üzerine kurulmuş bir meslektir (Yılmaz, 2007:320). Günümüzde öğrencilerin bilgiye ulaşma yolculuğunda kullanabilecekleri ve onlara farklı imkânlar sunan birçok öğrenme ortamı bulunmaktadır. Öğrenme ortamları sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetler ile bir bütündür. Fakat öğrenme öğretme faaliyetlerinin aktif olarak gerçekleştirildiği asıl yerler çoğunlukla sınıflardır ve sınıflar okulların atölyeleri gibidir. Kuşkusuz öğretmen ve öğrenciler için öğrenme öğretme koşulları ne kadar uygun hale getirilirse, elde edilen ürünler ya da öğrenme çıktıları da beklenene o kadar yakın olacaktır.

Okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin aktif olarak yapıldığı yerler ders saatleridir. Dolayısıyla genel anlamda okul kapsamında yer alan her oluşum öğretmenlerin çok daha etkili ders vermesi için tasarlanmaktadır. Çünkü dersi etkili kılmak öğretmenliğin ana unsurudur ve zaten öğretmenler zamanlarının büyük bir kısmını da ders anlatarak geçirirler. Bilinçli olan öğretmenler öğretim amaçları doğrultusunda birçok öğretim yöntemi kullanırlar. Ayrıca

çeşitli öğretim stratejilerini seçer, uygular ve öğrencilerin belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşması için sorumluluk alırlar. Etkili ders kavramı irdelendiğinde, öğretmenlerin dikkatli bir ön hazırlık yapmasını gerektirdiği açıktır. Etkili dersler; öğretmenlerin sahip olduğu öğretim becerileri yanında, yeteri kadar mizah anlayışına sahip olmak, öğrencileri derse katılım konusunda teşvik etmek, onları dersin kazanımları hakkında bilgilendirmek, öğrenme öğretme sürecinde yenilik ya da farklılıkları bir araya getirmek vb. gibi bazı özelliklere de sahip olmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin derslere aktif katılımının sağlanması, öğrencilerin anlama düzeyleri hakkında ipuçları sunar ve onları değerlendirme fırsatı verir. Ayrıca öğretmenlerin bir dersi anlatırken öğrencilerin bilgiyi en iyi şekilde alması, zihninde bütünleştirilmesi, yeni kavramları ya da becerileri kullanmasına yardımcı olmak için uygulayacağı stratejiler konusunda rehberlik edilmesi önemlidir. Etkili dersler ayrıca öğrencilerin ön koşul becerilerinin sorgulanmasını da kapsamaktadır (Slavin, 2015:184). Öğrencinin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı, yaparak yaşayarak öğrenmesi ve ayrıca kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesi gibi beklenen yeni beceriler aynı zamanda sınıf içi uygulamaları da değiştirmektedir. Böylece hem öğretmenlere hem de öğrencilere yeni roller düşmektedir. Etkili iletişim becerileri, motivasyonu artırma, öz yeterlik ve içsel kontrolü geliştirme ve öğretimin verimliliğini yükseltme vb. etkin sınıf yönetiminin temel bileşenlerini oluştururken, diğer yandan da derslerin daha etkili olmasını desteklemektedir. 21. yüzyılın insanını yetiştirecek olan öğretmenlerin, öğrencilerine çağın gereklerine uygun nitelikleri kazandırabilmeleri açısından dersi etkili kılması ve sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi ve becerilerle donanmış olması önemlidir (Gürşimşek, 1999).

Etkili öğretmenler açık, tutarlı bir iletişim ve aynı zamanda başarılı bir sınıf yönetimi becerisine sahiptir (Tatar,2004). Öğretmenlerin iletişim becerileri ve bu iletişim becerilerini nasıl kullanabildikleri onları sınıf yönetiminde başarılı kıldığı gibi öğretim amaçlarına ulaşılmasına da zemin hazırlamaktadır. Derslerde öğrencileriyle etkili iletişim kurabilen öğretmenler, aynı zamanda öğrenciler arasında da iyi ilişkiler kurulmasını, verimli bir öğrenme öğretme ortamı oluşturulmasını, öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenmelerini ve olumlu davranışlar kazanmalarını destekler (Gülbahar ve Sıvacı, 2018). Öğrenciler, öğretmenlerin çeşitli öğretim stratejilerini uygulamasını ve bu süreçte sergilediği iletişim becerisini, etkili öğretmen davranışları arasında saymaktadır. Öğrenciler açısından etkili öğretmenler; girişken, öğrencilerine dostça davranan, çok sabırlı olan ve ayrıca hassas, iyi huylu, neşeli ve öğrencilerine karşı arkadaşça davranabilen öğretmenler olarak görülmektedir (Şen ve Erişen, 2002). Sınıflarda olumlu bir iklimin oluşturulmasında, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim önemlidir. İyi öğretmenlerin derslerinde coşkulu olması, açık olması, planlı olması ve öğrencileri derse karşı motive edebilmesi ile öğrencilerini sevmeleri sahip olması beklenen temel özellikler arasındadır.

Miller (2012; akt: Sezer, 2018)'e göre iyi bir öğretmen, coşkulu olma, öğrenmeye özendirme, mizah anlayışına sahip olma, öğrenciler ile ilgilenme, erişilebilir olma ve psikolojik olarak iyi hal vb. gibi duyuşsal özelliklere sahip olmalıdır. Diğer yandan öğretmenlerin empatik tutumu, öğrencilere içten davranması, öğrencilerin umutlarını ve kaygılarını paylaşması, öğrencilere karşı koşulsuz saygı ve ilgi göstermesi, öğrencilere karşı adil olması ve eşit davranması gibi özellikler öğrencilerin özgüvenini artırmaktadır. Ayrıca öğretmen ve öğrenci arasında var olan etkili iletişimin temelinde empatik anlayışı, içtenlik ve

açık olma, koşulsuz kabul ve saygı yer almaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olması, yaparak-yaşayarak öğrenmesi ve dolayısıyla kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi derslerde farklı yaklaşımları uygulamayı gerektirmektedir (Gürşimşek, 1999). Öğrencilerin duygularını anlayabilen, onların olaylara bakış açılarını kavrayabilen öğretmenler, dolayısıyla öğrencilerinin beklentilerini de anlayabilir ve bunları karşılamak için çaba gösterebilirler. Bu sayede de öğrenciler öğrenmeye, yaratıcı olmaya vb. gibi adımlara daha fazla yönelebilirler (Pala, 2008). Böylece derslerin öğrenciler açısından daha etkili geçmesi desteklenebilir. Öğretmenlerin özenli, cesaretlendirici, yaklaşılabilir, hevesli, saygılı, bilgili, empatik, tutkulu, esprili olma gibi özellikleri, etkili bir öğrenme öğretme süreci açısından öne çıkmaktadır. Derslerinde iyi organize olmuş, konuları aktarırken kolaylaştırabilen ve enerjik olan öğretmenler, öğrencilere daha fazla yardımcı olmaktadır (Çakmak, Şen ve Aksu, 2016: 68). Sınıf ortamları, öğretmen ile öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları ve yüz yüze iletişim halinde oldukları yerlerdir. Aynı zamanda sınıflarda yürütülen öğrenme öğretme süreci şansa bırakılmayacak kadar önemlidir. Öğrencilerin gözünden ‘*etkili bir ders nasıldır?*’ kavramının sorgulanarak, öğretmenler ve öğrenciler açısından öne çıkan başlıkların belirlenmesi, daha etkili bir öğrenme öğretme süreci planlaması ve istenen öğrenme çıktılarını daha fazla ulaşılabilmesi açısından önemlidir. Ayrıca sonuçlar yapılacak farklı araştırmaların kurgulanması açısından örnek oluşturabilir ve böylece derslerin daha etkili kılınması bağlamında bilgiler çoğaltılabilir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerin ‘*etkili ders*’ kavramına ilişkin görüşlerini betimlemektir.

Yöntem

Araştırma nitel desende tasarlanan bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmasında bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam durum için örnek oluşturabilir. Bu bağlamda duruma ilişkin çeşitli etmenler ortam, bireyler ve olaylar, süreçler vb. bütüncül bir yaklaşımla irdelenebilir. Ayrıca çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yapılmıştır. Bu örnekleme yöntemi ile yakın ve ulaşılması kolay olan bir durum seçilerek, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 73).

Katılımcılar

Araştırmaya Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde okuyan ikinci sınıftan (n:25), üçüncü sınıftan (n:18) ve dördüncü sınıftan (n:16) olmak üzere toplam 59 lisans öğrencisi katılmıştır. Lisansüstü düzeyde ise 28 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmada lisans ve lisansüstü düzey olmak üzere iki farklı gruptan katılımcılarla araştırmanın yapılma nedeni, konuya ilişkin görüş ve beklentilerinin yaşantılara ve dolayısıyla tecrübelerine göre değişebilecek olması ve aynı zamanda gruplar arasında karşılaştırma yapma imkânı sunmasıdır. Katılımcıların özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 1 ve Tablo 2’de sırası ile verilmiştir.

Tablo 1. Lisans Öğrencilerine İlişkin Demografik Bilgiler

Sınıf Düzeyi	Bölüm	Cinsiyet	f
İkinci sınıflar	Türkçe Ö.B.	Kadın	6
		Erkek	-
	Resim-iş Ö.B.	Kadın	17
		Erkek	2
Üçüncü sınıflar	Matematik Ö.B.	Kadın	15
		Erkek	3
Dördüncü sınıflar	İngilizce Ö.B.	Kadın	10
		Erkek	6
	TOPLAM		59

Tablodan da görüldüğü üzere araştırmaya Türkçe Öğretmenliği, Resim-İş öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri katılmıştır. Tablo 2 araştırmanın diğer bir katılımcı grubunu oluşturan Lisansüstü öğrencilere ilişkin demografik bilgileri sunmaktadır. Tabloda da görülebileceği üzere, araştırmaya 12 farklı alanda lisansüstü eğitim gören öğrenciler katılmıştır.

Tablo 2. Lisansüstü Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Bölüm	Cinsiyet	f
Türkçe Öğr.Böl	Kadın	2
	Erkek	-
Sınıf Ö.B.	Kadın	3
	Erkek	1
Fen Bil. Ö.B.	Kadın	5
	Erkek	2
BÖTE. B.	Kadın	-
	Erkek	1
Resim-İş Ö.B.	Kadın	4
	Erkek	-
İngilizce Ö.B.	Kadın	1
	Erkek	-
Sosyal Bil. Ö.B.	Kadın	1
	Erkek	-
Okul Ö. Ö.B.	Kadın	2
	Erkek	-
Müzik Ö.B.	Kadın	1
	Erkek	-
Biyoloji Ö.B.	Kadın	2
	Erkek	-
Felsefe Ö.B.	Kadın	2
	Erkek	-
Tarih Ö.B.	Kadın	1
	Erkek	-
TOPLAM		28

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Alan yazın dikkate alınarak oluşturulan sorulara, konu uzmanlarının görüş ve önerileri alınarak son şekli verilmiştir. Ayrıca küçük bir grup öğrenciye (n:10 lisans öğrencisi ve n: 5 lisansüstü öğrencisi olmak üzere) ön uygulama yapılmış ve form yeniden düzenlenmiştir. Araştırmada veriler toplanırken katılımcıların gönüllü olması esas alınmıştır. Öğrencilere “Etkili bir dersi kavramını nasıl tanımladıkları ve etkili bir ders sürecinde önemli olarak gördükleri temel unsurların neler olduğu”na ilişkin görüşleri sorulmuştur. Böylelikle lisans ve lisansüstü öğrencilerinin genel olarak ‘*etkili ders*’ kavramına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada öncelikle her soruya ilişkin alınan cevaplar bilgisayar ortamında oluşturulan veri tabanına aktarılmıştır. Daha sonra analiz sürecine geçilmiştir. Araştırmacılar tarafından bireysel olarak çeşitli kodlamalar yapılmış ve buradan hareketle bazı temalar oluşturulmuştur. Bireysel olarak yapılan analiz sonuçları (kodlamalar ve temalar) bir araya gelerek karşılaştırılmıştır. Sonuçların genel olarak birbirine benzer olduğu yani birbiri ile tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Bu durum inandırıcılık özelliği açısından önemli bulunmuştur. Ayrıca kodlamalar ve temalar bağlamında tartışmalı olan bazı veriler üzerinde yeniden çalışılarak ortak karara varılmış ve analiz süreci tamamlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın genel amacı doğrultusunda elde edilen bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Tablo 3 lisans ve lisansüstü öğrencilerin etkili ders özelliklerine ilişkin görüşlerine yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3. Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerinin Etkili Ders Özelliklerine İlişkin Görüşleri

	<i>Temalar</i>	<i>Vurgu Boyutları</i>
<i>Lisans</i>	Sınıf görünümü (n:16)	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci sayısı (n:8) • Oturma düzeni (n:5) • Mevcut imkânlar (n:3)
	Duyuşsal ortam (n:27)	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenin kişisel özellikleri (örnek: espirili, güler yüzlü, hoşgörülü ve anlayışlı olması) (n: 22) • Rahat bir öğrenme ortamı (n:5)
	Öğretmen- öğrenci etkileşimi (n:47)	<ul style="list-style-type: none"> • Etkili iletişim (n:32) • Motivasyon stratejileri (n:15)
	Öğretimsel beceriler (n:102)	<ul style="list-style-type: none"> • Uygulama yapılması (n:22) • Aktif katılım sağlanması (n:19) • Materyal kullanılması (n:16) • Farklı/yeni bir şeyler öğreniyor olmak (n:12) • Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması (n:11) • Öğrencilerin kazanımlardan haberdar edilmesi

		(n:10) <ul style="list-style-type: none"> • Örnekler verme (n:10) • Alana hakim olma (n:8) • Teknolojiden faydalanılması(n:5)
Lisansüstü	Duyuşsal ortam (n:15)	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenin olumlu espirili, güler yüzlü, hoşgörülü ve anlayışlı olması (n: 8) • Kendimi rahat hissettiğim bir ortamın olması (n:5) <ul style="list-style-type: none"> • Kendini değerli hissetmek (n:2)
	Öğretmen- öğrenci etkileşimi (n:20)	<ul style="list-style-type: none"> • Etkili iletişim (n:12) • Motivasyon stratejileri (n:8)
	Öğretimsel beceriler (n:75)	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı/yeni bir şeyler öğreniyor olmak (n:16) <ul style="list-style-type: none"> • Aktif katılım sağlanması (n:15) • Uygulama yapılması (n:10) • Materyal kullanılması (n:10) • Alana hakim olma (n:8) • Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması (n:5) • Öğrencilerin kazanımlardan haberdar edilmesi (n:4) <ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenin derse hazır gelmesi (n: 4) • Teknolojiden faydalanılması (n:3)

Tablo 3 incelendiğinde, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin ‘*etkili ders*’ kavramına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle dört tema oluşturulmuştur. Bu temalar sırasıyla; sınıf görünümü, duyuşsal ortam, öğretmen- öğrenci etkileşimi ve son olarak öğretimsel becerilerdir. Lisans öğrencileri sınıflardaki öğrenci sayısının, oturma düzeninin ve sınıf içi sunulan imkânların derse ilişkin algıları üzerinde etkili olduğunu söylemişlerdir. Diğer yandan öğrenciler göre bir öğretmenin espirili, güler yüzlü, hoşgörülü ve anlayışlı olması, öğrencinin kendisini rahat hissettiği bir ortamın olması onları duyuşsal olarak iyi hissettirmektedir. Dolayısıyla bu durum dersin daha etkili geçmesine ya da etkili geçtiği algısına neden olmaktadır. Etkili bir ders özelliği olarak öğretmen- öğrenci etkileşimi ve özellikle öğretmenlerin etkili iletişim becerisine sahip olması gerekliliği dikkat çekmektedir. Öğrenciler ayrıca onları motive etmenin ve ilgi uyandırmanın derslerin verimliliği açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Karcı (2016)’nın yaptığı araştırma bulgularına göre; öğretmelerin hoşgörülü, neşeli olması, öğrencilere ilgi göstermesi ve onların derse katılımını sağlaması, öğrencilerin başarısını değerlendirmek için ödev, proje, ders içi etkinlikleri kullanması ve öğrencilerin öğretmenlere kolayca ulaşılabilir olması ideal öğretmen davranışları olarak belirlenmiştir. Gülbahar ve Sıvacı (2018) yaptıkları araştırmalarında ise artan iletişim becerilerinin sınıf yönetimi yeterlik algısında da artışı sağladığını bulmuşlardır. Etkili bir sınıf yönetimi aynı zamanda derslerin de verimli geçmesini kolaylaştırmaktadır. Diğer taraftan, öğretim sırasında yapılacak bazı etkinlikler (öğrencileri motive etme, derse ilgi uyandırma, öğrenmeye ihtiyaç duyurma, hedefe yönelme vb. başlıklar) öğrencinin öğrenme düzeyini artırmaya yardımcı olacak faktörlerden bazılarıdır (Senemoğlu, 2018: 393-395). Yılmaz ve diğ (2010) araştırmalarında öğretim elemanlarının

iletişim becerilerinin öğretimin niteliğini etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Etkili iletişim becerisi öğrenci başarısını etkileyen en önemli öğelerden biridir.

Bu çalışmada etkili bir dersin özelliklerine ilişkin öğrenci görüşleri ağırlıklı olarak - öğretimsel beceriler- teması çerçevesinde toplanmaktadır. Öğrenciler derslerin daha etkili olması için uygulamanın önemi ve gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, derse aktif katılımın sağlanması, sınıflarda farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması, yeni bir şeyler öğreniyor olmak, kazanımlardan haberdar edilmek, konular anlatılırken bol örnek verilmesi ve teknolojiden yeterince faydalanılması gibi boyutlar etkili ders algısına yönelik sıklıkla vurgulanmıştır. Genel olarak öğrencileri derse katılmaya motive edebilmek hemen her düzeyde olduğu gibi lisans ve lisansüstü düzeyde de yaşanan temel problemler arasındadır. Motive olmamış öğrenciler derslerde bazı olumsuz davranışlar sergilemekte, pek çoğu derslerde sıkılmakta, dikkat konusunda zorlanmaktadır (Finn, 1989; Marks, 2000; Jimerson, Campos ve Greif, 2003; Newmann, Wehlage ve Lamborn, 1992; Willms, 2003, Akt: Eryılmaz, 2013). Aypay ve Eryılmaz'ın (2011) öğrencilerin derse katılımı ve motive olma düzeyleri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri yükseldikçe derse katılmaya motive olma düzeylerinin düştüğü bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin dinlenme ve eğlenme ihtiyaçları karşılandıkça derse katılmaya motive olma düzeyleri artmıştır (Sever,2014). Matematik, fizik, kimya öğretmenlerinin değerlendirme araçları ve uygulamaları hakkındaki bilgi düzeyleri, yaklaşımları ve kullanma alışkanlıkları araştırılmış ve en çok güvenilen ve öğretmenler tarafından önemsenen iki uygulamanın öğrencilerin derse katılımı ve gösterdikleri gayret olduğu bulunmuştur (Nazlıçiçek ve Akarsu, 2008).

Bu çalışmada Lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerin '*etkili ders*'e ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, ortak temalar dikkat çekmektedir. Lisansüstü düzeyde öğrenciler duyuşsal ortamın etkili ders algısı üzerinde etkili olduğunu ve bunun yansımaları üzerinde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler öğretmenler tarafından duygularının önemsendiğini fark ettiklerinde ya da kendilerine değer verildiğini hissederek mutlu olmaktadır (Pala, 2008). Ayrıca öğretmenlerin empatik yaklaşımları öğrencilere model olması yanında onların bu iletişim biçimini öğrenmelerini de sağlamaktadır (Akbulut ve Sağlam, 2010). Lisansüstü düzeydeki öğrenciler ayrıca öğretmenlerin iletişim becerilerinin derslerin etkili yürütülmesindeki önemine vurgu yapmışlar, özellikle bir derste ne kadar çok yeni şey öğreniyorlarsa, o dersin onlar için o kadar etkili olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin derslerine hazırlık yaparak gelmesi, teknolojiden faydalanılması ve öğrencilerin derslerde aktifleştirilmesi vurgu yapılan diğer boyutlar olmuştur. Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin '*Etkili Bir Ders*' özelliklerine ilişkin görüşlerinden bazıları kendi ifadeleri ile aşağıda verilmiştir:

Lisans öğrencilerinin görüşleri:

Dersi veren öğreticinin güler yüzlü olması benim için çok önemli... Öğreticilerin derse ve bize yaklaşımı dersin verimliliğini çok etkiliyor. (Ö3).

Bence etkili bir ders hem öğrencinin ve hem de öğretmenin derste eğlendiği bir derstir. Herkesin o derse gelmek isteyeceği, bol etkileşimli bir ders ve çeşitli drama etkinliklerinin olduğu bir ders verimlidir. Dersin özellikle başında

öğretmenin dikkati derse çekebilmesi ve farklı yöntem ve teknikler kullanması da önemlidir bence (Ö6).

Etkili olarak nitelendirdiğim derslerimde genel olarak konu anlatılırken birçok materyal ile desteklenmesini beğenirim. Özellikle anlaması güç olan konularda böylelikle daha kolay anlaşılır hale geliyor. Örneğin, video izlediğimiz ya da resimlerin kullanıldığı derslerimiz bizim için daha anlaşılır hale geliyor (Ö1).

Öğrencinin derse ilgisinin artırılması, materyal kullanılması, motivasyonu artıracak etkinliklere yer verilmesi, aktivitelerin amacının öğrencilere açıklanması, teknolojiden faydalanılması, sınıf seviyesine göre kaynak, materyal seçimi yapılması... (Ö7).

Ders bittikten sonra, işlenen konuya ilişkin hala düşünüyorsam, kafamda çeşitli sorular varsa, o ders verimli olmuştur (Ö9).

Benim için bir dersin etkili olabilmesi için o derste hem eğlenmeliyim hem de öğrenmeliyim (Ö16).

Ders işlenirken anlıyorsam, dersten zevk alıyorsam, ders benim için ilgi çekici hale geliyorsa, ders sonunda neler öğrendiğimi biliyorsam, o konularla ilgili sorulara cevap verebiliyorsam, derste konuyla ilgili materyaller kullanılmışsa ders benim için verimli geçmiştir' (Ö2).

'Ben derse ne kadar aktif katılım sağlarsam o kadar verimli geçmiştir benim için. Çünkü öğrenci dersten zevk alırsa derse aktif katılım yapar. Aktif katıldıkça da derse olan ilgisi artar ve öğrenir. Böylece ders daha verimli geçer' (Ö5).

'Bir dersin etkili olması için hocanın ses tonu vurgulu olmalı, öğrencinin ilgisini çekebilmeli, örnekler vererek konuyu somutlaştırmalı, anlayışlı olmalı ve en önemlisi öğrenci ile ilgilenmelidir. Öğrenciye uygulama da yaptırmalı, o zaman ders verimli olur' (Ö16).

Lisansüstü öğrencilerinin görüşleri:

Etkili ders, öğretmenin ve öğrencinin derse aktif katılım sağladığı ve sadece sunu yoluyla değil ders daha akılda kalıcı yöntem teknikler ile işlendiği zaman oluyor. Anlatım yerine örnek video görsel materyal film izleme dersi daha verimli hale getirir. Uygulamalı dersler olmalıdır (Ö21).

Etkili bir ders yaparak- yaşayarak öğrenmenin temel alındığı bir yaklaşımla gerçekleşebilir (Ö16).

Etkili bir ders için bence ilk olarak öğrenciyi derse karşı motive ederek başlanmalıdır...Ayrıca öğrenci öğreneceği bilgiler için heyecanlanmalı ve sonunda elde edeceği kazanımları kestirebilmelidir (Ö2).

Etkili bir dersin en önemli özelliği bilginin kalıcılığı, bilginin kullanılabilir hale getirilmesi, bilginin nerede ne kadar kullanılıyor olduğunun cevaplandırılması vb. kapsar. Alana dair bir heyecan uyandırması, bireysel araştırmalar için motivasyonu artırması da önemlidir. Fazladan bilgi yerine yeterli ve kullanılabilir bilgi, bilgiye kolay ulaşım, verimli bir dersin temel özellikleridir. En verimli dersin bilgiyi anlamlandırdığım ders olduğunu düşünüyorum (Ö7)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgulara göre lisans öğrencileri etkili ders için öncelikle öğretmenlerin iletişim becerilerinin önemine vurgu yapmışlardır. Ayrıca uygulamaya ağırlık verilmesi, yeni bir şeyler öğrenebiliyor olmak, öğretim materyallerinden ve teknolojiden yeterince faydalanılması, derse aktif katılımın sağlanması farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin derse motive edilmesi ayrıca ilginin ders süresince canlı tutulması vb. gibi başlıklar dikkat çekmektedir. Öğrenciler derse başlarken konunun öneminden bahsedilmesinin, kazanılacak bilginin nerede kullanılacağına açıklanmasının derslere olan ilgiyi arttırdığını ve böylece onlar için derslerin daha verimli/ etkili geçtiğini söylemişlerdir. Lisansüstü öğrencilerinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ise, yeni ya da farklı bir şeyler öğreniyor olmak, derse aktif katılım yapabilmek, öğretmenlerin etkili iletişim becerisi sergilemesi, kazanımlardan haberdar olmak, farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması, materyal kullanılması gibi başlıkların öncelik kazandığı gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçları bağlamında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğrenciler ve öğretim elemanlarına yönelik ‘etkili iletişim’ ve ‘motivasyon stratejileri- gibi öğretme ve öğrenme sürecini doğrudan ya da dolaylı etkileyen konularda çeşitli etkinlikler (konferanslar, workshoplar, uygulama temelli etkinlikler vb.) tasarlanabilir, böylelikle bu konulara daha fazla dikkat çekilebilir.
- Sınıf içi uygulamalarda teknolojiden faydalanılması ve çeşitli materyallerin amaçlara uygun seçilmesi ve kullanılması başlıklarında çeşitli atölye çalışmaları yürütülebilir.
- Sınıf içi uygulamalar artırılarak, öğrencilerin daha aktif olması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, E. ve Sağlam, H.İ. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2),1068-1083.
- Bilir, A. (2014). Sınıf yönetiminde başarının aracı: önlemsel mode, *Folklor/Edebiyat*, 20(78/2)
- Çakmak, M., Şen, H.Ş.ve Aksu, T. (2016). Akademisyenlerin öğretim yaklaşımları konusunda nitel bir araştırma: Akademisyen ve öğretmen adaylarının görüşleri (Bölüm:5). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* (Editör: Özcan Demirel, Serkan Dinçer). Ankara: Pegem Akademi.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: “derse katılmada öğretmenden beklentiler ölçeği’nin” geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 1– 18.

- Gülbahar, S. ve Sıvacı, S.Y. (2018). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YY Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 268-301.
- Grimek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 23, 40- 44.
- Karcı, M. (2016). Öğrenci gözüyle ideal öğretmenin zellikleri: Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi rneği. *Milli Eğitim*, 209, 80-101
- Nazlıecek, N. ve Akarsu, F. (2008). Fizik, kimya ve matematik ğretmenlerinin değerlendirme araçlarıyla ilgili yaklaşımları ve uygulamaları, *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 18-29.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 13–23
- Slavin, R.E. (2015). 'Etkili Ders' (Ramazan Arıcı). *Eğitim Psikolojisi* (Çev.Edt: Galip Yüksel). (10.Baskı), Ankara: Nobel Akademi.
- Senemoğlu, N. (2018). Gelişim ğrenme ve ğretim Kuramdan Uygulamaya-25. Baskı. Ankara: Anı Yayınları.
- Sever, M. (2014). Derse katılım envanterinin Türk kültürüne uyarlanması, *Eğitim ve Bilim*. 39 (176) 171-182.
- Sezer, Ő. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: fenomenolojik bir zmleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.
- Şen, H. Ő. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda ğretim elemanlarının etkili öğretmenlik zellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1).
- Tatar, M. (2004). *Etkili ğretmen*. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (10. Baskı), Ankara: SeÇkin Yayınları.
- Yılmaz, E. (2007). Bir Meslek Olarak ğretmenlik. *Eğitim Bilimine Giriş* (Editör: Emin Karip). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, İ, Yoncalık, O. & Ćimen Z. (2010). İletim becerisi ile öğretimde yeterlik arasındaki ilişkinin ğrenci algılarına göre değerlendirilmesi (Beden Eğitimi ve Spor Alanı). *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, VIII (4), 143-150.

Öğretmen Adaylarının Sınıf İçi Etik Dışı Davranış Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Serkan Aslan⁶⁰, Birsal Aybek⁶¹

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranış düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada, tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 381 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Mengi (2017) tarafından geliştirilen "Sınıf İçi Etik Dışı Davranış Düzeyi Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adayları sınıf içi etik dışı davranış ölçeğine "düşük" düzeyde katılım göstermişlerdir. Öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranışları arasında cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmazken; öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından farklılık bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Etik, Etik ilkeler, Etik davranış, Etik dışı davranış.

AN ANALYSIS OF THE PRE-SERVICE TEACHERS' IN-CLASS UNETHICAL BEHAVIOUR LEVELS IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the pre-service teachers' unethical behavior levels in terms of various variables. In this study, one of the scanning models, descriptive scanning model was used. The population of the study consists of prospective teachers who are studying in a public university in the 2017-2018 academic year. The sample of the study consists of 381 prospective teachers selected by simple random sampling method. Descriptive statistics, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used in the analysis of the data. There was no significant difference between the pre-service teachers' unethical behaviors in terms of gender and high school type variables, but there was a difference in terms of department variable.

Keywords: Ethic, Ethic principles, Ethical behaviour, Unethical behaviour

GİRİŞ

Etik kavramı günümüzde günlük hayatımızda sık kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Günlük hayatta sık kullanılan bu kavram üzerine bilimsel araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Ülkemizde de son yıllarda etik ile ilgili çalışmaların sayısında bir artış olmuştur. Gittikçe önemi artan bu kavram farklı bilim insanlarınca farklı şekillerde tanımlanmıştır.

⁶⁰ Dr.Öğr.Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, serkanaslan@sdu.edu.tr

⁶¹ Dr.Öğr.Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Adana, baybek@cu.edu.tr

Etik sözcüğü köken olarak Yunanca “ethos” sözcüğünden gelmektedir (Keser, 2019). Etik, bir eylemi ahlaki açıdan iyi bir eylem yapan niteliksel durumu sormakta ve ahlak, iyi, ödev, gereklilik, müsaade gibi kavramları ele almaktadır (Pieper, 2012). Cevizci (2008) etik kavramını daha kapsamlı bir şekilde tanımlamış ve etiği “belli bir yaşama idealini hayata geçirebilmek için mücadele eden, çağı ve üyesi olduğu toplumun yaşayışını eleştiren, hatta mahkûm eden, mevcut değerler silsilesi yerine alternatif değerleri koyan, yaşama kurallarını açık seçik tanımlayan, kısaca hayata anlam katan ahlaki ilkeler teorisi, felsefe disiplini” şeklinde ifade etmiştir. Etik prensipler ve değerler kümesi olarak tanımlanırken, neyin yapılması gerektiğini, hangi davranışın iyi olduğunu, neyin hayata anlam kazandırdığını gösteren, iyi-kötü, doğru-yanlış açısından değerlendirilmesi için kılavuz alınan değer, ilke ve kurallar bütünüdür (Oral & Çoban, 2019:3).

Etik, eğitimde giderek önemi artan bir kavramdır. Eğitim ile öğrencilere etik davranışlarda kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu bakımdan öğretmenler öğretme-öğrenme ortamını düzenlerlerken etik ilkeleri göz önünde bulundurmak zorundadırlar. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme ortamında etik davranışlarda bulunmaları ve bu ortamı etik ilkelere göre düzenleyebilmeleri için lisans eğitimlerinde etik davranışlarla ve bir öğretme-öğrenme ortamını etik ilkeler çerçevesinde nasıl düzenleyebilecekleriyle ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Etik dışı davranış, bireyin sergilemiş olduğu davranışların, toplumun beklentileri tarafından doğru ve yanlış ölçütleri dikkate alınarak değerlendirilen ve bu değerlendirme sonucunda kabul görmeyen davranışlardır (Özdevecioğlu & Aksoy, 2005). Etik dışı davranışlar öğretme-öğrenme ortamında birçok soruna neden olmaktadır. Bu nedenle okul öncesinden yükseköğretime kadar öğrencilerin etik dışı davranışları tespit edilip bu davranışları gidermeye yönelik öğretme-öğrenme ortamı düzenlenmelidir. Gerçek, Güven, Özdamar, Yanpar-Yelken ve Korkmaz (2011) tarafından yapılan araştırmada yükseköğretimde öğrenim gören öğrenciler kopya çekme, grup çalışmalarında üzerine düşen görevi yapmama, çalışmalarını başkalarına hazırlatma, verilen notları değiştirme gibi etik dışı davranışlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde öğrenciler öğretim elemanlarına karşıda saygısızlık yaparak bazı etik dışı davranışlarda bulunmaktadırlar. Bu bakımdan gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının etik davranışlara sahip olması son derece önem arz eden bir konudur. Öğretmen adaylarının etik dışı davranışlarda bulunup bulunmadıklarının belirlenmesi araştırmaya değer bir konudur. Öğretmen adaylarının sahip oldukları etik dışı davranışların belirlenmesi ve eğitim fakültelerinde bu davranışları gidermeye yönelik önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu bakımdan bu çalışmanın eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına bir dönüt niteliği taşıyacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranış düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranış düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranış düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranış düzeyleri arasında öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

4. Öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranış düzeyleri arasında mezunun lise türü değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karakaya (2012: 59) betimsel taramayı “geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalar” olarak tanımlamıştır. Bu araştırma yöntemi nesnelere, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Bu araştırmada da, öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranış düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelendiğinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi ise, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 381 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yönteminde araştırmaya dahil edilecek katılımcıların veya nesnelere her birinin eşit seçilme şansına sahip olduğu örnekleme türüdür (Yamane, 2001: Akt.Özbaş, 2019). Bu araştırmada da tüm katılımcılar eşit seçilme oranına sahip olduğu için bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında doldurulan bazı ölçeklerde eksiklik bulunması ve uç değere sahip olmaları nedeniyle araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemenin özellikleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	258	73
Erkek	98	27
Bölüm		
Sınıf Öğrt.	75	21
Türkçe Öğrt.	30	8
Okul Öncesi	70	20
BÖTE	25	7
Fen Bilgisi	60	17
Sosyal Bilgiler	20	6
İngilizce	47	13
Resim Öğrt.	29	8
Lise Türü		
Düz lise	106	30
Öğretmen Lisesi	49	14
Anadolu lisesi	150	42
Güzel Sanatlar	21	6
Meslek Lisesi	30	8
Toplam	356	100

Tablo 1 incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının (%73) erkek öğretmen adaylarından fazla olduğu, sınıf öğretmenliğinde (%21) öğrenim gördükleri ve Anadolu lisesi mezunu (%42) oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Mengi (2017) tarafından geliştirilen "Sınıf İçi Etik Dışı Davranış Düzeyi Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek "Ders Esnasında Öğretim Üyesi ve Öğrencilere İlişkin Etik Dışı Davranışlar", "Ders Esnasında Medya Araçlarını Kullanmaya İlişkin Etik Dışı Davranışlar", "Ders Esnasında Nezaket Kurallarına İlişkin Etik Dışı Davranışlar", "Derslerde Kopya Çekmeye İlişkin Etik Dışı Davranışlar" ve "Ders Devamına İlişkin Etik Dışı Davranışlar" olmak üzere beş faktörden ve 28 maddeden oluşmaktadır. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans %56.34'tür. Birinci faktör 9 madden oluşmakta ve faktör yükleri .797 ile .558 arasında; ikinci faktör 5 maddeden oluşmakta ve faktör yükleri .728 ile .634 arasında; üçüncü faktör 6 maddeden oluşmakta ve faktör yükleri .668 ile .493 arasında; dördüncü faktör 5 madden oluşmakta ve faktör yükleri .753 ile .440 arasında ve beşinci faktör 3 madden oluşmakta ve faktör yükleri .752 ile .534 arasında değişmektedir. Mengi (2017) tarafından yapılan analizler neticesinde ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .94 bulunmuştur. Ölçek geliştirilirken doğrulayıcı faktör analizi yapılarak uyum indekslerine bakılmış ve çoğunlukla mükemmel uyum indeksi sonuçları elde edilmiştir (Mengi, 2017). Ölçek beşli likert şeklinde hazırlanmıştır. Yapılan bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı da incelenmiş ve .88 bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Nitekim Frankel, Wallen ve Hyun (2012) tarafından güvenilirlik katsayısının .70 ve üzeri olması gerektiği belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında verilerin parametrik analizler için gerekli koşulları sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Bunun için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği için Kolmogorov Smirnov testine bakılmış ve normal dağılımın sağlanmadığı görülmüştür (K-S=.140, p<.05). Bunun üzerine çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Çarpıklık katsayısı 1.230 ve basıklık katsayısı 1.163 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağıldığı söylenebilir (Can, 2019). Verilerin analizinde betimsel istatistik, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemine dayalı olarak öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranış düzeyleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranış ölçeğine katılım düzeyleri

Ölçek	N	X	Max	Min	Düzye
	356	1.52	4.46	1.00	Düşük

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranış ölçeğine *düşük* düzeyde (X=1.52) katılım gösterdikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranışlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	X	ss	t	p
-------	----------	---	---	----	---	---

Kadın	258	1.36	.34	-1.32	.19
Erkek	98	1.41	.36		
Levene: 1.713	p: .19				

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf içi etik davranış düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir ($t=-1.32$, $p>.05$). Tablo 3'te erkek öğretmen adayların ($X=1.41$) kadın öğretmen adaylarından ($X=1.36$) sınıf içi etik dışı davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranışlarının öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenim görülen bölüm değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Bölüm	n	X	ss	Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Sınıf (A)	75	1.30	.35	Gruplar arası	2.89	7-348	.414	3.59	.00*	B>A
Türkçe (B)	30	1.59	.44							B>D
Okul Öncesi (C)	70	1.45	.38							B>E
BÖTE (D)	25	1.25	.29							B>F
Fen Bilgisi (E)	60	1.36	.31	Gruplar içi	40.09	.115			B>G	
Sosyal Bilgiler (F)	20	1.29	.15						B>H	
İngilizce (G)	47	1.32	.28						C>A	
Resim (H)	29	1.40	.31						Toplam	42.99
Levene: 2.845	p: .07									

* $p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranış düzeyleri arasında öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmıştır ($F=3.59$, $p<.05$). Yapılan LSD sonuçlarına göre Türkçe ve okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranışlarının mezun olunan lise türü değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Mezun olunan lise türü değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Lise Türü	n	X	ss	Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Düz lise	106	1.36	.32	Gruplar arası	.158	4-351	.039	.323	.86	-
Öğretmen Lisesi	49	1.42	.38							
Anadolu lisesi	150	1.36	.35	Gruplar içi	42.836		.122			
Güzel Sanatlar	21	1.39	.31							
Meslek Lisesi	30	1.38	.36							
Levene: 1.276	p: .27									

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranış düzeyleri arasında mezun olunan lise türü değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır ($F=.323$, $p>.05$).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranış ölçeğine "düşük" düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu sonuç araştırmacılar tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmen adaylarının sınıf içerisinde düşük düzeyde etik dışı davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Etik dışı davranış, toplumun huzurunu bozan, başkalarına zarar veren ve toplum tarafından yasadışı ya da gayriahlaki kabul eden davranışları kapsamaktadır (Çetin, 2019). Bu bakımdan bu davranışların öğretmen adayları tarafından düşük düzeyde sergilenmesi son derece önem arz eden bir sonuçtur. Öğretmen adayları tarafından etik dışı davranışların düşük düzeyde sergilenmesi meslek hayatlarına başladıklarında etik davranışlar sergileyeceklerini ve öğretme-öğrenme ortamını etik ilkeler çerçevesinde düzenleyeceklerini düşündürmektedir. Genç, Kazez ve Fidan (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda da üniversite öğrencilerinin çevirim içi etik dışı davranışlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçta yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Altinkurt ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adayları öğretmenlerin etik dışı davranışları hiçbir zaman yapmadığını düşünmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranış düzeyleri arasında cinsiyet, değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş ve yapılan analizler neticesinde anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Bu sonuca dayalı olarak, cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranışlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmayan değişken olduğu söylenebilir. Ancak ortalamalar incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarından daha fazla sınıf içi etik dışı davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Bu durum toplumsal cinsiyet kavramıyla açıklanabilir. Ülkemizde özellikle erkek egemen bir kültürün olması nedeniyle erkeklerin etik dışı davranışları mazur görüldüğü bilinmektedir. Bu nedenle, erkek öğretmen adaylarının daha fazla sınıf içi etik dışı davranışlarda buldukları söylenebilir. Ancak şunu da belirtmek gerekir; hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranışları düşük düzeyde sergilemeleri önemli bir sonuçtur.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ve mezun oldukları lise türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranışları arasında mezun olunan lise türü değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmazken; öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara dayalı olarak, öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranış düzeyleri üzerinde mezun olunan lise türü değişkeninin etkisi olmadığı, öğrenim görülen bölüm değişkeninin etkili olduğu söylenebilir. Bölüm değişkeni açısından ise Türkçe ve okul öncesi öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna dayalı olarak, Türkçe ve okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının daha çok sınıf içi etik dışı davranışlarda bulunduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranış düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Bu durumun nitel araştırma ile desteklenip daha derinlemesine araştırmaların yapılması yararlı olacaktır.
2. Sınıf içi etik dışı davranış düzeylerinde Türkçe ve okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu

iki ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf içi etik dışı davranışlarının nedenleri araştırılmalıdır.

3. Öğretim üyelerinin öğretmen adaylarının sınıf içerisinde sergilemiş oldukları etik dışı davranışların neler olduğuna yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik araştırmaların yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 113 – 128.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2008). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Çetin, F. (2019). İş ve meslek hayatında etik dışı davranışlar. B. Oral, A. Çoban & M. Bars (Edt). *Eğitimde ahlak ve etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research In education*. New York: Mc Graw Hill.
- Genç, Z., Güneş, H. & Fidan, A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi etik dışı davranışlarının belirlenmesi*. XV. Akademik Bilişim Konferansı, Antalya.
- Gerçek, H., Güven, M.H., Özdamar, Ş.O., Yanpar-Yelken, T. & Korkmaz, T. (2011). Yüksek öğretim kurumlarında etik ilkeler, sorumluluklar ve davranış kuralları. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 80-88.
- Keser, S. (2019). Etik ve ahlak. A.F. Levent (Edt.) *Eğitimde ahlak ve etik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Edt) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mengi, A. (2017). Sınıf içi etik dışı davranış düzeyi belirleme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Studies*, 12(25), 535-560.
- Oral, B. & Çoban, A. (2019). Temel kavramlar. B. Oral, A. Çoban & M. Bars (Edt). *Eğitimde ahlak ve etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özbaşı, D. (2019). Örneklem belirleme. K. Yılmaz & R.S. Arık (Edt) *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdevecioğlu, M. & Aksoy, M.S. (2005). Organizasyonlarda sabotaj: Türleri, amaçları, hedefleri ve yönetimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İdari ve İktisadi Bilimler Dergisi*, 7(17), 93-108.
- Pieper, A. (2012). *Etiğe giriş*. V. Atayman & G. Sezer (Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri İle Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki

Gülner Özyıldırım⁶²

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma nicel araştırma yönteminin bir modeli olan ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmış ve 2018-2019 öğretim yılında İç Anadolu Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi matematik ve fen bilimleri ile Türkçe ve sosyal bilimler bölümlerinde birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen ve Alay ve Koçak (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Zaman Yönetimi Anketi ve Spielberg (1980) tarafından geliştirilen, Albayrak-Kaymak (1987) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınav Kaygısı Envanteri kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının orta düzeyde zamanlarını etkili bir biçimde yönettikleri ve düşük düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca zaman yönetiminin bazı boyutları ile sınav kaygısı boyutları arasında anlamlı bir ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarına başlamadan önce zaman yönetimi konusunda bilinçlendirilmeleri için çeşitli etkinlikler planlanması ve sınav kaygısı ile baş etme yolları konusunda bilgilendirilmeleri önerilebilir. Böylece hem kişisel hem de meslek hayatlarında daha başarılı olacaklarına inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Zaman yönetimi, sınav kaygısı, öğretmen adayları

THE RELATIONSHIP BETWEEN TIME MANAGEMENT SKILLS OF PRE-SERVICE TEACHERS AND THEIR TEST ANXIETY

Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between time management skills of pre-service teachers and their test anxiety. The research is designed with the relational survey model which is a model of quantitative research method and it is carried out with the pre-service teachers who have been studying in the first and fourth grades in the departments of mathematics and science as well as Turkish and social sciences at the education faculty of a state university in the Central Anatolia Region in the 2018-2019 academic year. Time Management Scale, developed by Britton and Tesser (1991) and adapted to Turkish by Alay and Koçak (2002), and Test Anxiety Inventory, developed by Spielberg (1980), and adapted to Turkish by Albayrak-Kaymak (1987) are used as data collection instrument in this research. Descriptive statistics, independent groups t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson correlation analysis are used for data analysis. According to the findings of the research, it is observed that pre-service teachers effectively manage their time at medium-level and experience low level of test anxiety. In addition, a significant relationship is found between some dimensions of time management and dimensions of test anxiety. It can be suggested that various activities on time management should be planned in order that pre-service teachers raise

⁶² Araştırma Görevlisi Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gulnarozyildirim@gmail.com

awareness on this topic and they should be enlightened about ways to cope with exam anxiety before starting their professional life. Thus, it is believed that they can be more successful in both their personal and professional lives.

Keywords: Time management, test anxiety, pre-service teachers

GİRİŞ

İnsanların yaşamlarını devam ettirebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için üretken, etkili ve verimli olmaları gereklidir (Forsyth, 2003). Başarının gerçekleşmesinde birçok farklı etkenin rol oynamaktadır (Bembenutty, McKeachie, Karabenick, ve Lin, 1998). Bu etkenlerden ikisi kaygı ve zaman yönetimidir (Misra ve Mckean, 2000; Chapell, Blanding, Silverstein, Takahashi, Newman, Gubi ve McCann, 2005). Bu çalışmada öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri, sınav kaygı düzeyleri ve zaman yönetimi becerileri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenecektir. Öğretmenler mesleğe başlarken öğrencilerin eğitim süreçlerini planlama (Cemaloğlu ve Filiz, 2010), onların çeşitli alanlarda gelişimini sağlama (MEB, 1973) ve onlara iyi bir rol model olma sorumluluğunu (Campbell, 2003) kabul etmektedirler. Bu sorumluluklarını etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmelerinde aldıkları eğitimin önemli bir rolü söylenebilir. Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ve sınav kaygısı gibi konularda var olan durumlarını ve bu kavramlar arasındaki olası ilişkileri ortaya koymanın, onların güçlü ve zayıf noktalarını belirlemenin gelişimlerini sağlayacak eğitimsel uygulamalar için rehberlik sağlayacağı düşünülmektedir.

İnsan hangi işi yapıyor olursa olsun para, insan ve malzeme gibi birçok kaynağı yönetmek zorundadır. İnsanın yaptığı işin özelliği gereği kullandığı ana malzeme değişse de herkes için ortak olan tek bir kaynak vardır, o da yönetimi zor olan zaman kaynağıdır (Patrick ve Forsyth, 2007). Zaman para, insan ve bilgi kaynaklarından farklıdır. Para, malzeme ve bilgi işlenebilir, arttırılabilir, değiştirilebilir veya biriktirilebilmektedir. Hâlbuki ki zaman tanımlanamayan, eşsiz ve sınırlı bir kaynaktır. Zaman için harcama veya harcamama gibi bir tercih yapılamaz, harcadığında telafi edilemez ve nasıl harcanacağı kişiye bağlıdır (Dobson ve Alexander, 2009). Bu nedenle zamanın yönetilme biçiminin önemli bir konu olduğu söylenebilir.

Zaman yönetimi tıpkı diğer yönetim disiplinleri gibi analiz etme ve plan yapmayı gerektirir (Dobson ve Alexander, 2009). Patrick ve Forsyth (2007) zaman yönetiminin iki unsuru olduğundan bahsetmektedir. Bunlardan birincisi zamanın nasıl planlandığı, diğeri ise yapılan işin detaylarının nasıl uygulandığıdır. Zaman planlaması, daha sonra yapılacak işler için yapıyı oluştururken uygulama aşaması kullanılan yöntem, malzeme ve işin inceliklerini içerir. Britton ve Glynn (1989) bu iki unsuru detaylandırarak entelektüel verimliliği arttırmak amacıyla teorik bir zaman yönetimi modeli geliştirmiştir. Bu modelin unsurları (i) hedef ve yan hedefleri belirlemek, (ii) hedefleri öncelik sırasına koymak, (iii) hedeflerden görevler ve ikincil görevler üretmek, (iv) görevleri önem sırasına koymak, (v) görevlerden yapılacaklar listesi oluşturmak, (vi) görevleri programlamak ve son olarak (vii) görevleri yerine getirmektir (Britton ve Tesser, 1991).

Zaman yönetimi insanlara birçok fayda sağlamaktadır. İyi zaman yönetimi insanın kendini, işlerini hatta başkalarının işlerini yönetmede muhtemelen en önemli etmendir (Dobson ve Alexander, 2009). Zaman yönetimi becerisine sahip insanlar daha nitelikli ve nicelikte iş yapabildikleri bunun sonucunda da yapmak istedikleri diğer etkinlikler için daha fazla zamana

sahip oldukları belirtilmektedir (Yıldız, 2018). Böylece insanın etkililiği, verimliliği artar, işin getirdiği baskıyı düzenler. Tüm bunların yanı sıra, çevresinde kendisiyle aynı bilgi ve beceriye sahip insanlardan daha ön planda olmasını sağlar (Patrick ve Forsyth, 2007). Örneğin, ortalama düzeyde yetenekli olan insanların iyi seçilmiş ulaşılabilir hedeflere uzun süre yoğunlaştıkları zaman başarıya ulaştıklarını, bunun tam aksine yüksek kabiliyetli insanların hedeflerini seçmeyip, önem sırasına koymadıklarında daha az başarılı olduklarını gözlemlenmiştir (Britton ve Tesser, 1991).

Zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi eğitim sürecinin de verimliliğini sağlayacaktır (Demirtaş ve Özer, 2007). Eğitimsel hedeflere ulaşmanın zaman gerektirmesi, zaman yönetimini eğitimsel hedeflere ulaşmada kritik öneme sahip hale getirmektedir (Britton ve Tesser, 1991). Zaman yönetimini eğitimin her kademesinde önemli olduğuna inanılsa da yükseköğrenim sürecinde zaman yönetiminin daha da fazla önemli olduğu iddia edilebilir. Yükseköğrenim süreci yeni insanlarla ve düşüncelerle tanışmak ve farklı deneyimler elde etmenin yanı sıra yeni şeyler öğrenmeyi de sağlamaktadır (Williams ve Reid, 2011). Tüm bu etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi ve gerçekleşen etkinliklerin niteliği, zamanın yönetim biçimiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yükseköğrenim süreci öğrencilerin akademik hayatında da önemli bir role sahiptir. Bu süreçteki öğrencilerin zamanını nasıl kullandıkları onların öğretim sürecindeki hedeflerine ulaşma miktarını da etkilemektedir (Britton ve Tesser, 1991). Her sömestrde yapılacak ödevler, girilecek sınavlar ve bunlar için de zaman sınırı bulunmaktadır (Levin, 2007). Öğrenme sürecinin değerlendirilmesi sonucunda aldıkları notlar da sınırlı süre içinde yaptıkları etkinliklerin niteliği ile belirlenmektedir (Britton ve Tesser, 1991).

Öğrenme etkinliklerinin niteliğini değerlendirme öğretimin önemli bir konusudur. Sınavlar bu değerlendirmeyi yapmak için kullanılan yöntemlerden biridir (Tridoni ve Shahini, 2011). Sınavların anlamı ve önemi geçmişten günümüze değişmektedir (von der Embse, Jester, Roy ve Post, 2018; von der Embse, Mata, Segool ve Scott, 2014; von der Embse, Schultz ve Draughn, 2015). Sınavlar öğrencilerin akademik durumu ile gelecekteki eğitim yaşantısının yönünü (Rana ve Mahmood, 2010), öğretmen yeterliliğini (Pianta ve Hamre, 2009; Valli ve Buese, 2007) ve okul etkililiğini (Jaafar ve Anderson, 2007; Black ve Wiliam, 2005; Holloway, 2003) belirlemede kullanılmaktadır. Sınavların eğitim sistemlerindeki yeri ve önemi arttıkça, duyguların performansı etkileyen bir etmen olduğu vurgulanmakta ve alanyazında kaygı ile ilgili çalışmalar artmaktadır (von der Embse, Jester, Roy ve Post, 2018).

Kaygı, toplu veya bireyin istek ve beklentilerinin gerçekleştirilemeyeceğine inanıldığında ortaya çıkan üzüntü, endişe veya tedirginlik anlamına gelmektedir (TDK, 2009). Sınav kaygısı ise “ bir sınav veya benzeri değerlendirme durumunda yaşanabilecek olumsuz sonuçlar veya başarısızlığa ilişkin endişenin ardından gelen fenomenolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkiler durumu” olarak tanımlanmaktadır (Zeidner, 1998:17).

Sınav kaygısı yaygın bir eğitimsel problem olduğu düşünülmekte ve 1950’lerden beri araştırılmaktadır (Tridoni ve Shahini, 2011). Zeidner (1998) ve Sarason ve Sarason (1990) sınav kaygısını yalnızca değerlendirme durumunda bireyin olası başarısızlık, utanç ve sosyal dışlanma konusundaki endişesi olarak ele alsalar da Raffety, Smith ve Ptacek (1997) sınav kaygısının yalnızca sınav sürecinde değil öğrencinin öğrenme, sınava hazırlık ve sınav sonucunda yaşadıkları duygusal durumları da kapsadığını belirtmektedirler. Mealey ve Host

(1992) sınav kaygısının üç temel nedeni olduğunu işaret etmektedir. Bunlardan ilki kişinin uygun ders çalışma ve sınava hazırlanma tekniğinin olmaması, eksiklerinin farkında olması ve yeterince hazırlanamadığı bilmesidir. İkincisi kişinin uygun ders çalışma ve sınava hazırlanma tekniğinin olması ve bunları kullanmasına rağmen sınav sırasında dikkatinin dağılmasıdır. Üçüncüsü ise kişinin uygun çalışma tekniklerine sahip olmadığı halde olduğunu düşünmesi, sınavdan düşük alması ve bu durumun sebebinin anlayamamasıdır. Sınava yetersiz hazırlanma ve sınav sürecinde odaklanma problemi yanı sıra Sarason (1980) sınav kaygısının kişinin kapasitesi, sınavın zorluğu, kötü not alma korkusundan kaynaklandığını belirtmektedir. Young (1999) ise öğrencilerin sınavdaki duygusal durumlarının kaynağının sınavın geçerliği, uzunluğu, yönergesinin açıklığı, biçimi gibi sınavla ilgili değişkenlerle ve zaman kısıtlamasıyla ilişkilendirmektedir.

Sınav performansında duyguların rolünü anlama öğrencilerin akademik çıktılarını iyileştirmek için eğitimcilere yardımcı olacaktır (von der Embse, Jester, Roy ve Post, 2018). Çünkü sınav kaygısı öğrencileri bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak olumsuz yönde etkilemektedir (Zeidner, 1998; Barrows, Dunn ve Lloyd, 2013; Cassady ve Johnson, 2002; Chapell ve diğerleri, 2005; Rana ve Mahmood, 2010). Kaygı ders çalışmayı zorlaştırmakta, düşünme sürecini kısıtlamakta (Zoller ve Ben-Chaim, 1990); özyeterlik inancını (Hembree, 1988; King, Mietz, Tinney ve Ollendick, 1995; Putwain, 2007; Raffety, Smith, ve Ptacek, 1997), motivasyon, konsantrasyonu olumsuz yönde etkilemekte, sınav öncesi öğrenilenleri hatırlamayı zorlaştırmakta ve sınav sürecinde hata yapmayı kolaylaştırmaktadır (Tridoni ve Shahini, 2011). Tüm bu etmenler, öğrencinin sınav öncesinde, sürecinde ya da sonrasındaki duygusal durumunun sınav sürecindeki performansına yansıdığı gözlemlenmiş ve alanyazında çeşitli araştırmalarda sınav kaygısı ile akademik başarı arasında olumsuz bir ilişkinin varlığına işaret edilmektedir (von der Embse, Jester, Roy ve Post, 2018; Hembree, 1988; von der Embse ve Hasson, 2012; von der Embse ve Hasson, 2012; von der Embse ve Witmer, 2014; Yıldırım, 2000).

İnsanın kendini etkili hissetmesinde, moralinin yüksek ve kaygı düzeyinin düşük olmasında etkili olan etmenlerden biri de zaman yönetimi becerileridir (Kearns ve Gardiner, 2007). Zaman yönetimi ile akademik başarı arasındaki ilişki ve sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişki alanyazında çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Ayrıca Kleijn, Van der Ploeg ve Topman (1994) çalışmaları sonucunda başarılı öğrenciyi boş zamanlarını iyi yöneten, çalışmalarında kendine güvenen ve sınav olgusuyla başedebileceğini düşünen öğrenci olarak tanımlamışlardır. Zaman yönetiminin üretkenliği arttırmasının yanı sıra stresi de azalttığı belirtilmektedir (Lay ve Schouwenburg, 1993; Misra, McKean, 2000). Alanyazındaki bu araştırmalar zaman yönetimi ve sınav kaygısı arasında bir ilişki olabileceğini düşündürmektedir. Bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır.

Bu amaçla aşağıda yer verilen araştırma problemlerine yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ve sınav kaygısı düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ve sınav kaygısı düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri program gibi değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının zaman yönetim becerileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yönteminin bir modeli olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama çalışmalarında evrenden örneklem belirlenerek nicel bir ölçme aracı uygulanır (Edmonds ve Kennedy, 2017). Tarama yöntemin bir türü olan ilişkisel tarama modeli değişkenlere müdahale etmeden aralarındaki ilişkiyi incelemek için kullanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2005).

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde fen ve matematik bölümü ile Türkçe ve sosyal bilgiler bölümünde öğrenim görmekte olan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma grubunun tamamına ulaşmak mümkün olduğundan örneklem alınma yöntemine başvurulmamıştır. 350 öğretmen adayına veri toplama aracı ulaştırılmış, 300 öğretmen adayı araştırmaya katılmayı kabul etmiş ve veri toplama aracını doldurmuştur. Aracı doldurma sırasında eksik bilgi, hatalı işaretlemeler nedeniyle 286 katılımcıdan elde edilen veriler ile analizler yapılmıştır.

Tablo 1.

Örneklemin demografik özellikleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	209	%73,1
	Erkek	77	%26,9
Sınıf	1. sınıf	164	%57,3
	4. sınıf	122	%42,7
Program	Türkçe Öğret.	72	%25,2
	İlköğrt. Matematik Öğret.	80	%50
	Sosyal Bilg. Öğret.	71	%24,8
	Fen Bilg. Öğret.	63	%22

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmen adayları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde çalışma grubunun 209’u (%73,1) kadın, 77’si (%26,9) erkektir. Çalışma grubu sınıf değişkeni açısından incelendiğinde ise 164 öğretmen adayı 1. Sınıf, 122 öğretmen adayı ise 4. Sınıfta öğrenim görmektedir. Son olarak, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 72’si Türkçe öğretmenliği, 80’nin ilköğretim matematik öğretmenliği, 71’nin sosyal bilgiler öğretmenliği ve 63’ünün ise fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenimlerine devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde istatistiksel karşılaştırma yapabilmek amacıyla katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik

açık uçlu sorular bulunmaktadır. İkinci bölümünde zaman yönetimi anketine ve üçüncü bölümünde ise sınav kaygısı envanterine yer verilmiştir.

Zaman Yönetimi Anketi

Veri toplama aracının ikinci bölümünde Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen ve Alay ve Koçak (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Zaman Yönetimi Anketi" yer almaktadır. Zaman yönetimi anketi "zaman planlaması", "zaman tutumları" ve "zaman harcaticılar" olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Anket 8 olumsuz, 19 olumlu toplam 27 maddeden oluşmaktadır. İlk 16 madde zaman planlaması, ardından gelen 7 madde zaman tutumları ve son 4 madde zaman harcaticılar boyutunu oluşturmaktadır. Anket 5'li Likert tipindedir (1=Hiç... 5=Her zaman). Anketten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan 135'tir ve kişinin anketten aldığı puan yükseldikçe zaman yönetimi becerileri arttığı şeklinde yorumlanmaktadır. Alay ve Koçak uyarlama sürecinde aracın güvenilirliğinin zaman planlama boyutunda .88, zaman tutumları boyutunda .66 ve zaman harcaticılar boyutunda .47 aracın tamamında ise .87 olarak hesaplamışlardır. Bu çalışmada ise zaman planlaması .869, zaman tutumları .614 ve zaman harcaticılar .464 ve aracın toplamında .844 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Madde1-3, madde 5-6 ve madde 22-23 arası üç modifikasyon yapılmıştır. DFA sonuçları $X^2=699.61$, $df= 318$, $X^2/df= 2.2$, $p=.000$, $RMSEA=.065$, $GFI=85$, $AGFI=82$, $NNFI=.92$, $CFI=.93$, $IFI=.93$ olduğu gözlemlenmiştir. Diğer değerlerin ve GFI'nın (0.85) kabul edilebilir düzeyde olduğu takdirde AGFI (0.82)'nin 0.80 ve üzeri olmasının kabul edilebilir bir değer olduğuna işaret edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh ve Hocevar, 1988).

Sınav Kaygısı Envanteri

Veri toplama aracının üçüncü bölümünde Spielberger (1980) tarafından geliştirilen, Albayrak-Kaymak (1987) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve Öner (1990) tarafından güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılarak el kitabı olarak yayınlanan "Sınav Kaygısı Envanteri" kullanılmıştır. Envanter kuruntu ve duyusallık olmak üzere iki boyuttan ve 1 olumlu 19'u olumsuz toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Kuruntu boyutunda 8, duyusallık boyutunda 12 madde yer almaktadır. 4'lü Likert tipindedir (1=Hiçbir zaman,...4=Her zaman). Envanterden alınabilecek en düşük puan 20 en yüksek puan 80'dir ve kişinin aldığı puan yükseldikçe sınav kaygısının arttığı şeklinde yorumlanmaktadır. Ayrıca 50 ve üzeri puan yüksek sınav kaygısına sahip olma anlamındadır. Öner, ölçeğin tüm test için KR-20 Alfa değerini 0.87 bulunmuştur. Bu çalışmada ise kuruntu boyutu için Cronbach alfa değeri .841; duyusallık boyutu için .899 ve aracın tamamında .929 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Madde 7-9, Madde7-6, Madde18-16 ve Madde 9-14 arası 4 modifikasyon yapılmıştır. DFA sonuçları $X^2=407.29$, $df= 165$, $x^2/df= 2.46$, $p=.000$, $RMSEA=.072$, $GFI=87$, $AGFI=84$, $NNFI=.97$, $CFI=.98$, $IFI=.98$ olduğu gözlemlenmiştir. Diğer değerlerin ve GFI'nın (0.85) kabul edilebilir düzeyde olduğu takdirde AGFI (0.82)'nin 0.80 ve üzeri olmasının kabul edilebilir bir değer olduğuna işaret edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh ve Hocevar, 1988).

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırma verileri, araştırmanın yapıldığı üniversiteden ve eğitim fakültesi dekanlığından gerekli izinler alındıktan sonra toplanmaya başlamıştır. Veri toplama araçlarını içeren formlar 2019 yılı Mayıs ayında uygulanmıştır.

Veri analizi sürecinde betimsel istatistiklerden, normal dağılım durumuna uygun olarak (boyutlardaki çarpıklık basıklık değerlerinin +1... -1 arasında olması) bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin iki gruplu olması halinde bağımsız gruplar t-testi, üç veya daha fazla gruplu olması halinde ANOVA uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2013). Korelasyon katsayısı 0.00 ise herhangi bir ilişkinin olmadığı; + veya - 0.30'a kadar ise düşük bir ilişkinin varlığı; + veya - 0.30- 0.69 arasında ise orta düzeyde bir ilişkinin varlığı; + veya - 0.70-1 arası ise yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı olarak yorumlanmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016:52)

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri, sınav kaygı düzeyleri ve zaman yönetimi becerileri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişki belirlemeye yönelik analizle yapılmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerilerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Boyut	X	SS
Zaman Planlaması	3.098	.661
Zaman Tutumları	3.212	.486
Zaman Harcaticılar	3.377	.704
Zaman Yönetimi	3.169	.493

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerilerinin orta düzeyde olduğu gözlenmiştir (X=3.169). Ayrıca öğretmen adaylarının zaman planlaması boyutundaki ortalama puanlarının (X=3.098) diğer boyutlara göre nispeten daha düşük, zaman harcattıcılar konusunda ise ortalama puanlarının nispeten daha yüksektir (X=3.377).

Tablo 3.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Zaman Planlaması	Kadın	209	3.176	.617	284	3.357	.001**
	Erkek	77	2.885	.730			
Zaman Tutumları	Kadın	209	3.256	.469	284	2.518	.012*
	Erkek	77	3.094	.512			
Zaman Harcaticılar	Kadın	209	3.502	.635	284	5.153	.000***
	Erkek	77	3.039	.772			
Zaman Yönetimi	Kadın	209	3.245	.449	284	4.441	.000***
	Erkek	77	2.962	.549			

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 3'te görüldüğü üzere zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcatıcılar boyutlarında ve ölçeğin genelinde kadın öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmiştir [zaman planlaması ($t_{(284)} = 3.357$, $p < .01$); zaman tutumları ($t_{(284)} = 2.518$, $p < .05$); zaman harcatıcılar ($t_{(284)} = 5.153$, $p < .001$) ve zaman yönetimi toplam ($t_{(284)} = 4.441$, $p < .001$)].

Tablo 4.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerilerinin sınıf değişkeni açısından incelenmesi

Boyut	Sınıf	N	X	SS	sd	t	p
Zaman Planlaması	1.sınıf	164	3.037	.666	284	-1.797	0.73
	4.sınıf	122	3.179	.648			
Zaman Tutumları	1.sınıf	164	3.197	.491	284	-.606	.545
	4.sınıf	122	3.233	.480			
Zaman Harcatıcılar	1.sınıf	164	3.375	.716	284	-.073	.942
	4.sınıf	122	3.381	.690			
Zaman Yönetimi	1.sınıf	164	3.129	.500	284	-1.597	.111
	4.sınıf	122	3.223	.480			

Tablo 4'te görüldüğü üzere zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcatıcılar boyutlarında ve ölçeğin genelinde sınıf değişkeni açısından öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı gözlemlenmiştir [zaman planlaması ($t_{(284)} = -1.797$, $p > .05$); zaman tutumları ($t_{(284)} = -.606$, $p > .05$); zaman harcatıcılar ($t_{(284)} = -.073$, $p > .05$) ve zaman yönetimi toplam ($t_{(284)} = -1.597$, $p > .05$)].

Tablo 5.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerilerinin program değişkeni açısından incelenmesi

Boyut	Program	N	X	SS	F	p
Zaman Planlaması	Türkçe Öğret.	72	3.160	.694	1.089	.354
	İlköğrt. Matematik Öğret.	80	3.057	.603		
	Sosyal Bilg. Öğret.	71	3.007	.669		
	Fen Bilg. Öğret.	63	3.180	.683		
Zaman Tutumları	Türkçe Öğret.	72	3.321	.462	1.988	.116
	İlköğrt. Matematik Öğret.	80	3.201	.494		
	Sosyal Bilg. Öğret.	71	3.195	.489		
	Fen Bilg. Öğret.	63	3.122	.486		
Zaman Harcatıcılar	Türkçe Öğret.	72	3.510	.732	1.161	.325
	İlköğrt. Matematik Öğret.	80	3.340	.625		
	Sosyal Bilg. Öğret.	71	3.316	.803		
	Fen Bilg. Öğret.	63	3.341	.640		
Zaman Yönetimi	Türkçe Öğret.	72	3.254	.507	1.306	.273
	İlköğrt. Matematik Öğret.	80	3.137	.464		
	Sosyal Bilg. Öğret.	71	3.101	.501		
	Fen Bilg. Öğret.	63	3.189	.500		

Tablo 5'te görüldüğü üzere zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcatıcılar boyutlarında ve ölçeğin genelinde öğrenim görülen program değişkeni açısından öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı gözlemlenmiştir [zaman planlaması $F_{(3,282)} = 1.89, p > .05$; zaman tutumları $F_{(3,282)} = 1.988, p > .05$; zaman harcatıcılar $F_{(3,282)} = 1.161, p > .05$ ve zaman yönetimi toplam $F_{(3,282)} = 1.306, p > .05$].

Tablo 6.

Öğretmen adaylarının sınav kaygılarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Boyut	X	SS
Kuruntu	2.030	.614
Duyuşsal	2.215	.636
Sınav Kaygısı	42.832	11.869

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının sınav kaygılarının düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir ($X = 42.832$). Fakat öğretmen adaylarının duyuşsal boyuttaki ortalama puanlarının ($X = 2.215$) kuruntu boyutuna göre nispeten daha yüksektir ($X = 2.215$).

Tablo 7.

Öğretmen adaylarının sınav kaygısının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Kuruntu	Kadın	209	2.003	.594	284	-1.233	.219
	Erkek	77	2.103	.664			
Duyuşsallık	Kadın	209	2.245	.635	284	1.285	.200
	Erkek	77	2.136	.634			
Sınav Kaygısı	Kadın	209	42.966	11.672	284	.315	.753
	Erkek	77	42.467	12.457			

Tablo 7'de görüldüğü üzere kuruntu ve duyuşsallık boyutlarında ve ölçeğin genelinde cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı gözlemlenmiştir [kuruntu ($t_{(284)} = -1.233, p > .05$); duyuşsallık ($t_{(284)} = 1.285, p > .05$) ve sınav kaygısı toplam ($t_{(284)} = .315, p > .05$)].

Tablo 8.

Öğretmen adaylarının sınav kaygısının sınıf değişkeni açısından incelenmesi

Boyut	Sınıf	N	X	SS	sd	t	p
Kuruntu	1.sınıf	164	2.102	.621	284	2.339	.020*
	4.sınıf	122	1.932	.593			
Duyuşsallık	1.sınıf	164	2.235	.636	284	.612	.541
	4.sınıf	122	2.189	.636			
Sınav Kaygısı	1.sınıf	164	43.652	11.930	284	1.357	.176
	4.sınıf	122	41.729	11.745			

* $p < 0.05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere kuruntu boyutunda 4. sınıf öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenirken duyusallık boyutlarında ve ölçeğin genelinde sınıf değişkeni açısından öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı gözlemlenmiştir [kuruntu ($t_{(284)} = 2.339$, $p < .05$); duyusallık ($t_{(284)} = .612$, $p > .05$) ve sınav kaygısı toplam ($t_{(284)} = 1.357$, $p > .05$)].

Tablo 9.

Öğretmen adaylarının sınav kaygısının program değişkeni açısından incelenmesi

Boyut	Program	N	X	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kuruntu	Türkçe Öğret.	72	1.914	.615	5.242	.002**	1-4
	İlköğrt. Matematik Öğret.	80	1.995	.545			2-4
	Sosyal Bilg. Öğret.	71	1.956	.553			3-4
	Fen Bilg. Öğret.	63	2.289	.697			
Duyusallık	Türkçe Öğret.	72	2.077	.671	6.582	.000***	1-4
	İlköğrt. Matematik Öğret.	80	2.307	.569			
	Sosyal Bilg. Öğret.	71	2.045	.571			3-4
	Fen Bilg. Öğret.	63	2.449	.663			
Sınav Kaygısı	Türkçe Öğret.	72	40.197	12.239	6.317	.000***	1-4
	İlköğrt. Matematik Öğret.	80	43.650	10.632			
	Sosyal Bilg. Öğret.	71	40.197	10.475			3-4
	Fen Bilg. Öğret.	63	47.714	12.935			

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 9’da görüldüğü üzere kuruntu, duyusallık ve ölçeğin genelinde program değişkeni açısından öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmiştir [kuruntu $F_{(3,282)} = 5.242$, $p < .01$; duyusallık $F_{(3,282)} = 6.582$, $p < .001$ ve sınav kaygısı toplam $F_{(3,282)} = 6.317$, $p < .001$].

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda kuruntu boyutunda fen bilgisi öğretmen adaylarının Türkçe, ilköğretim matematik ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha kaygılı oldukları gözlemlenmiştir. Duyusallık boyutunda ve sınav kaygısı ölçeğinin genelinde ise fen bilgisi öğretmen adaylarının Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha kaygılı oldukları görülmüştür.

Tablo 10.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişki

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7
Zaman Planlaması (1)	1	,392**	,218**	,941**	-,018	,128*	,075
Zaman Tutumları	,392**	1	,242**	,618**	-,230**	-,206**	-,227**

(2)								
Zaman Harcaticılar	,218**	,242**	1	,447**	-,212**	-,089	-,145*	
(3)								
Zaman Yönetimi	,941**	,618**	,447**	1	-,117*	,030	-,029	
(4)								
Kuruntu	-,018	-,230**	-,212**	-,117*	1	,778**	,915**	
(5)								
Duyuşşallık	,128*	-,206**	-,089	,030	,778**	1	,966**	
(6)								
Sınav Kaygısı	,075	-,227**	-,145*	-,029	,915**	,966**	1	
(7)								

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 10'da görüldüğü üzere zaman planlaması ile duyuşşallık ($r=.128$ $p<.05$); zaman tutumları ile kuruntu ($r=-.230$, $p<.01$), duyuşşallık ($r=-.206$, $p<.01$) ve sınav kaygısı ($r=-.227$, $p<.01$); zaman harcaticılar ile kuruntu ($r=-.212$, $p<.01$) ve sınav kaygısı ($r=-.145$, $p<.05$), son olarak zaman yönetimi ile kuruntu ($r=-.117$, $p<.05$) arasında düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu gözlemlenmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri, sınav kaygı düzeyleri ve zaman yönetimi becerileri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişki nicel araştırma yönteminin bir modeli olan ilişkiyel tarama modeli ile incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerilerinin orta düzeyde oldukları gözlemlenmiştir. Zaman yönetimi anketinin boyutları incelendiğinde, öğretmen adaylarının zaman planlaması konusunda kendilerini yetersiz gördükleri bununla birlikte zamana karşı nispeten daha olumlu tutum sergiledikleri ve zaman harcaticılar konusunda daha tedbirli oldukları söylenebilir. En iyi zaman planlama yöntemi amaçları ve öncelikleri belirlemeyi gerektirir (Can, 2000). Öğretmen adaylarının zaman planlama konusundaki nispeten düşük ortalamaları hedef belirleyememe ve hedefleri önem sırasına koyma konusunda sıkıntı yaşadıklarının göstergesi olabilir. Birinci sınıf öğretmen adaylarının yükseköğrenim sürecine tam olarak uyum sağlayamamaları, son sınıf öğrencilerinin ise okul, staj ve mezuniyet sonrası iş arama süreci için çeşitli sınavlara hazırlanmaları hedef ve görevleri belirleme ve bunları önem sırasına koyma konularında onları zorladığını düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, zaman planlama, zaman harcaticılar, zaman tutumları ve zaman yönetimi ölçeğinin genelinde kadın öğretmen adaylarının daha iyi oldukları gözlemlenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmenlere göre daha planlı hareket ettikleri, zaman yönetimi konusundan daha bilinçli oldukları iddia edilebilir. Bu çalışmada cinsiyet değişkeni açısından elde edilen bu bulgu Trueman ve Hartley (1996) tarafından psikoloji öğrencileri ile yapılan çalışma ile paralellik gösterirken, Boyraz ve Kocabaş (2018) öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmanın bulguları ile çelişmektedir. Bu çalışma ile Boyraz ve Kocabaş'ın çalışmaları arasındaki çelişki araştırma grubunun farklı olmasından ve eğitim sürecini etkili bir şekilde planlama ve

yürütme görevi olan öğretmenlerin zamanın kıymetini daha iyi anlamış olmalarından kaynaklanabilir. Sınıf ve program değişkenleri açısından ise araştırmaya katılan öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Sınıf değişkeni açısından öğretmen adayları arasında anlamlı fark bulunmaması, eğitim sistemimizden kaynaklandığını düşündürmektedir. Birinci sınıf öğretmen adayları yükseköğrenim için ülke çapında gerçekleşen bir sınavdan henüz çıkmışken, dördüncü sınıf öğretmen adayları öğretmen olarak atanabilmek için yine ülke çapında gerçekleşecek olan bir sınava hazırlanmaktadır. Bu durum onların zaman yönetimi açısından güçlü ve zayıf yönlerini benzer hale getirmiş olabilir. Ökdem'in (2019) çalışmasında da zaman planlaması ve zaman tutumları boyutlarında sınıf değişkeninin etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Öte yandan üniversite öğrencileri arasında yapılan çalışmalarda ise sınıf düzeyinin zaman yönetiminde etkili olduğu ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin arttığını (Çağlıyan ve Güral, 2009; Tanrıöğen ve İşcan, 2009) bir başka çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin zamanlarını daha iyi yönettikleri (Sugötüren, Mülazımoğlu Ballı ve Gökçe, 2011) sonuçlarına ulaşılmıştır. Program değişkeni açısından bir fark bulunmaması ise zaman yönetimi konusunda herhangi bir programda eğitim verilmemesi ve bu konuda öğretmen adaylarının kendi yollarını yalnız başlarına bulmaya sevk edilmeleri gösterilebilir. Boyraz ve Kocabaş (2018) öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada branş değişkenlerinin zaman yönetimi üzerinde etkisi olmadığını ortaya koymuşlardır.

Sınav kaygısı konusunda öğretmen adaylarının ortalama puanlarının elli puanın altında olması onların düşük düzeyde sınav kaygısı yaşadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının sınav kaygılarının duyuşsal boyutta kuruntu boyutuna oranla nispeten daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken sınıf değişkeni açısından araştırmaya katılan 4.sınıf öğretmen adaylarının 1. Sınıf öğretmen adaylarına göre daha az kuruntu yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum dördüncü sınıf öğrencilerinin yükseköğrenim sürecini daha iyi bilmelerinden kaynaklanabilir. Program değişkeni açısından ise kuruntu boyutunda fen bilgisi öğretmen adaylarının Türkçe, ilköğretim matematik ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha kaygılı oldukları gözlemlenmiştir. Duyuşsallık boyutunda ve sınav kaygısı ölçeğinin genelinde ise fen bilgisi öğretmen adaylarının Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha kaygılı oldukları görülmüştür. Bu durum fen bilgisi öğretmen adaylarının sınav sürecinde daha fazla olumsuz duygu ile mücadele ettiklerinin göstergesidir.

Zaman yönetimi ile sınav kaygısı arasındaki ilişki incelendiğinde zaman yönetiminin bazı boyutları ile sınav kaygısının bazı boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde düşük düzeyde ilişkiler olduğu gözlemlenmiştir. Misra ve McKean (2000) akademik stresin öğrencilerin zaman yönetimi algısı ve tutumları ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Zaman planlaması ile duyuşsallık arasındaki olumlu ilişki bazı öğrencilerin zamanını iyi planlayabildiklerini fakat uygulama sürecindeki başarısızlıkları nedeniyle süreç içinde sınav kaygısı yaşamalarının göstergesi olabilir (Garcia-Roz ve diğerleri, 2004), Zamanlarını iyi yönetebilen öğretmen adaylarının sınav sürecinde duyuşsal olarak daha az kaygı yaşadıkları söylenebilir. Böylece zamanını iyi yöneten öğretmen adayları daha az stres yaşamaktadır (Yıldız, 2018). Zaman tutumları ile kuruntu, duyuşsallık ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin

de zamana karşı olumlu tutuma sahip olan öğretmen adaylarının sınav süresince daha az kuruntu yaptıkları, duyuşsal olarak daha az kaygı yaşadıkları ve genel olarak daha az sınav kaygısı deneyimlediklerini işaret etmektedir. Güleç, Bağçeli-Kahraman ve Onur-Sezer (2013) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Araştırmacılar, zamanlarını boşa harcayan öğretmen adaylarının sınav sürecinde daha fazla kuruntu yaptıkları ve sonuç olarak da akademik başarılarının olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Zaman harcatıcılar ile kuruntu ve sınav kaygısı, ayrıca zaman yönetimi ile kuruntu arasında düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu gözlemlenmiştir. Kararsızlık, sorumsuzluk ve amaçlarda belirsizlik, öncelikleri belirleyememe, dikkat dağınıklığı, erteleme, detaylar hakkında gereksiz yere telaşlanmak zaman harcatıcı problemler arasındadır (Efil, 2000). Misra ve McKean (2000) stres, kaygı, zaman yönetimi ve boş zaman etkinlikleri arasında bir ilişki olduğunu ifade etmektedir.

Öğrenciler hem akademik başarı elde edebilmek için hem de sosyal hayata katılabilmek için zaman yönetimi becerileri kazanmalıdır (Garcia-Roz ve diğerleri, 2004). Üniversite yılları zaman yönetimi becerilerini kazanma için önemlidir ve üniversiteler bu bilinci öğrencilerine kazandırmaları önemli sorumluluklarıdır (Trueman ve Hardley, 1996). Öğretmen adayları zaman yönetimi becerilerini kazanabilirlerse hem öğretim sürecini daha etkili ve verimli yürütebilecek hem de öğrencilerin bu becerileri kazanmalarına yardımcı olacaktır. Öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin farkında olmaları hem kendileri hem de öğrencilerinin sınav sürecindeki olumsuz duyguları yenmeleri konusunda rehberlik edecektir. Ayrıca öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerilerini kazanmaları onların sınav kaygıları ile mücadelelerinde destek olacağına inanılmaktadır. Bu nedenle gerek resmi gerekse örtük programda öğretmen adaylarının zamanlarını daha etkili yönetebilmeleri için etkinlikler planlanmalıdır. Zaman yönetiminin nasıl yapılacağı ve sınav kaygısıyla nasıl mücadele edilebileceği konusunda uzmanlar tarafından seminerler verilmesi sağlanabilir. Bu çalışma araştırmanın yapıldığı üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan ilgili bölümlerdeki öğretmen adayları ile sınırlıdır. Farklı fakültelerdeki ve üniversitelerdeki öğretmen adayları ile çalışmalar yapılabilir ve sonuçları bu çalışma ile karşılaştırılabilir. Bununla birlikte bu konuyla ilgili öğretmen adayları ile nitel bir çalışma yapılabilir ve daha detaylı bilgiler elde edilebilir.

KAYNAKÇA

Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49 (2), 155-73.

Alay, S., & Kocak, S. (2002). Validity and reliability of time management questionnaire. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22) 9-13.

Albayrak-Kaymak, D. (1987). Sınav kaygısı envanterinin Türkçe formunun oluşturulması ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 55-62.

Barrows, J., Dunn, S., & Lloyd, C. A. (2013). Anxiety, self-efficacy, and college exam grades. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 204-208.

- Bembenutty, H., McKeachie, W. J., Karabenick, S. A., & Lin, Y. (1998, May). *The relationship between test anxiety and self-regulation on students' motivation and learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Society, Washington, DC
- Black, P., & Wiliam, D. (2005). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.
- Boyras, M., & Kocabaş, İ. (2018). İlkokul Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin Belirlenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 42-57.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of educational psychology*, 83(3), 405-410.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. McGraw-Hill Education (UK).
- Can, N. (2000). Zaman yönetimi ve planlılık bilinci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 239-256.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- Cemaloğlu, N., & Filiz, S. (2010). The relation between time management skills and academic achievement of potential teachers. *Educational Research Quarterly*, 33(4), 3-23.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of educational Psychology*, 97(2), 268-274.
- Çağlıyan, V., & Güral, R. (2009). Zaman yönetimi becerileri: Meslek yüksek okulu öğrencileri üzerine bir değerlendirme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2009(2), 174-189.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47.
- Alexander, R., & Dobson, M. S. (2009). *Real-world time management*. American Management Association.
- Efil, İ. (2000). Sınıf yönetimi. *Ankara: Nobel Yayıncılık*.
- Forsyth, P. (2003). *Successful time management* (Vol. 54). Kogan Page Publishers.
- Garcia-Roz R., Perez-Gonzalez F & Hinojosa .(2004). The construction and evaluation of a time management scale with spanish high school student. *School Psychology International*, 25, 167-183.

- Güleç, S., Kahraman, P. B., & Sezer, G. O. (2013). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin akademik başarılarına göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 343-358.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77.
- Holloway, J. H. (2003). Linking professional development to student learning. *Educational Leadership*, 61(3), 85-87.
- Jaafar, S. B., & Anderson, S. (2007). Policy trends and tensions in accountability for educational management and services in Canada. *Alberta journal of educational research*, 53(2), 207-227.
- Kearns, H., & Gardiner, M. (2007). Is it time well spent? The relationship between time management behaviours, perceived effectiveness and work-related morale and distress in a university context. *High Education Research & Development*, 26(2), 235-247.
- King, N. J., Mietz, A., Tinney, L., & Ollendick, T. H. (1995). Psychopathology and cognition in adolescents experiencing severe test anxiety. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24(1), 49-54.
- Kleijn, W. C., van der Ploeg, H. M., & Topman, R. M. (1994). Cognition, study habits, test anxiety, and academic performance. *Psychological Reports*, 75(3), 1219-1226.
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait Procrastination, Time Management. *Journal of social Behavior and personality*, 8(4), 647-662.
- Levin, P. (2007). *Skilful time management*. London: Open University Press.
- Marsh, H. W. & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*. 73(1), 107.
- Mealey, D. L., & Host, T. R. (1992). Coping with test anxiety. *College Teaching*, 40(4), 147-150.
- M.E.B. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, Ankara. 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı, Yayımlandığı Resmi Gazete: 24.06.1973 tarih ve 14574 sayılı.
- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American journal of Health studies*, 16(1), 41-51.
- Ökdem, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetiminde düştükleri zaman tuzakları ve bunlarla başetme yolları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 23(1), 79-94.
- Öner, N. (1990). Sınav kaygısı envanteri el kitabı. *İstanbul: Yöret Yayınları*.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119.

- Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579-593.
- Raffety, B. D., Smith, R. E., & Ptacek, J. T. (1997). Facilitating and debilitating trait anxiety, situational anxiety, and coping with an anticipated stressor: A process analysis. *Journal of personality and social psychology*, 72(4), 892.
- Rana, R. A., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63-74.
- Sarason, I. G. (1980) (Ed). Test anxiety: Theory, research and applications. Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. In *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 475-495). Boston: Springer.
- Spielberger, C. D. (1980). *Test anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Sugötüren, M., Ballı, Ö. M., & Gökçe, H. (2011). Spor bilimleri ve teknolojisi yükseköğretim gören öğrencilerin zaman yönetimi davranışları. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(3), 91-96.
- Tanrıoğen, A., & Işcan, S. (2009). Pamukkale Üniversitesi Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 93-108.
- TDK. (2009). Büyük Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu. [Çevrim-içi: <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=veritbn&kelimesec=187789>]
- Trueman, M., & Hartley, J. (1996). A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. *Higher education*, 32(2), 199-215.
- Williams, K. & Reid, M. (2011). *Time management*. New York: Palgrave Macmillan Press.
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519-558.
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483-493.
- von der Embse, N. P., Mata, A. D., Segool, N., & Scott, E. C. (2014). Latent profile analyses of test anxiety: A pilot study. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(2), 165-172.
- von der Embse, N. P., Schultz, B. K., & Draughn, J. D. (2015). Readyng students to test: The influence of fear and efficacy appeals on anxiety and test performance. *School Psychology International*, 36(6), 620-637. von der Embse & Hasson, 2012- von der Embse, Schultz ve Draughn, 2015;
- von der Embse, N. P., & Witmer, S. E. (2014). High-stakes accountability: Student anxiety and large-scale testing. *Journal of Applied School Psychology*, 30(2), 132-156.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarımı yordayıcısı olarak yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 167-176.

Yıldız, K. (2018). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Zaman Yönetimi ve Stres Algılarının İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 80-99.

Young, D. J. 1991. Creating a low-anxiety classroom environment: what does the language anxiety research suggest?. *Modern Language Journal*, 75(4): 426–437.

Zeidner, M. (1998). Test anxiety: the state of the art. New York: Plenum Press.

Zoller, U., & Ben-Chaim, D. (1990). Gender differences in examination-type preferences, test anxiety, and academic achievements in college science education—a case study. *Science Education*, 74(6), 597-608.

Öğretmen ve Öğrenci Gözüyle İyi Öğretmenin Özellikleri

Özgür Türk⁶³, Öznur Tulunay Ataş⁶⁴, Sedat Durgut⁶⁵, Fulya Çağdaş⁶⁶, Mert Kaya⁶⁷, Niyazi Tokcan⁶⁸

Özet

Bu çalışmada Amerikan eğitim platformunun [Teachtought (2018)] iyi öğretmenin özellikleri adlı araştırmadan yola çıkarak iyi öğretmen özelliklerinin öğrenciler ve öğretmenler gözünden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma Isparta ve Burdur il merkezlerinde ortaöğretim kurumlarındaki 45 öğretmen ve 56 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler neticesinde öğretmenlerin çoğunun kendilerini iyi öğretmen olarak gördüğü, iyi öğretmenin en önemli özelliğini “iyi iletişim kurabilme” olarak değerlendirdiği ortaya koyulmuştur. Öte yandan öğrencilerin çoğu öğretmenlerini iyi öğretmen olarak niteledikleri ve iyi öğretmenin en önemli özelliğini “anlayışlı olmak” şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İyi öğretmen, iyi öğretmen özellikleri, öğrenci, öğretmen.

GOOD TEACHERS CHARACTERISTICS FROM THE EYES OF TEACHERS AND STUDENTS

ABSTRACT

In this study, it is aimed to evaluate characteristics of the good teachers from the perspective of the students and teachers according to Teachthought's study. The study was carried out with 45 teachers and 56 students in high schools in Isparta and Burdur. As a result of the data obtained, most of the teachers think, they are good teachers and good communication skill is the most important characteristic of being good teacher. On the other hand most of the students think their teachers are good teachers and the most important characteristic of a good teacher is to be understanding.

Keywords: Good teacher, qualities of good teacher, student, teacher.

⁶³ Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Isparta İyaş Selçuklu ortaokulu, ozgurturk35@gmail.com

⁶⁴ Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, otates@mehmetakif.edu.tr

⁶⁵ Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Isparta Hızırbey Anaokulu, sedat_durgut32@hotmail.com

⁶⁶ Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, cagdas.fulya@gmail.com

⁶⁷ Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Şanlıurfa- Haliliye GAP ilkokulu, mertkaya1996@gmail.com

⁶⁸ Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur Milli Eğitim Müdürlüğü, niyazitokcan@hotmail.com

GİRİŞ

Eğitim, saptanan hedefler doğrultusunda gerekli olan bilgi, beceri, davranış ve yeteneklerin kazandırılmasına yönelik bir eylemdir (Can, 2004). Eğitimin amacı; özgür düşünebilen insani ilişkileri kuvvetli, fiziksel olarak sağlıklı, ileri görüşlü ve kültürüne bağlı bireyler yetiştirmektir (Şişman & Turan, 2006). Özsoy'a (2003) göre ise eğitimin amacı, eleştirel düşünebilen, bilgiye ulaşma yolunu bulabilen ve teknolojiye alışkın bireyler yetiştirmektir. Eğitimli insanlar eğitim sayesinde kendini geliştirme imkânı sağladığı gibi yaşadığı toplumun da ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel gelişimine katkıda bulunarak toplumun gelişimini hızlandırır (Özsoy, 2003: 23). Ulu önder Mustafa Kemal Atatürk bu konuda, “ *Bir millet savaş meydanlarında ne kadar büyük zaferler elde ederse etsin, bu zaferlerin sürekliliği ancak eğitim ve kültür olgusuna bağlıdır*” demektedir (Özsoy, 2003: 27). Eğitim konusundaki bu görüş ve düşünceler bir arada değerlendirildiğinde; ülkeler için büyük önem taşıyan eğitimin amacına ulaşmasında öğretmenlerin önemli rolü olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ülkeler için önemi tarih boyunca vurgulanmıştır. Örneğin; Sokrates, “*Dünyada her şeyin bir değeri vardır ancak öğretmenin eserine kimse kıymet biçemez*” demektedir (Özsoy, 2003). Mustafa Kemal Atatürk ise 19 Ekim 1925’de İzmir İlk öğretmen Okulu açılış konuşmasında “*Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir*” ifadesiyle öğretmenlik mesleğinin ne kadar önemli olduğuna vurgu yapmıştır (Tekişik, 2003). Öğretmenlerden beklentiler ve öğretmene duyulan ihtiyaç ülkelere göre farklılaşabilmektedir. Bu konuya, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2001) ekonomik yönden zayıf olan ülkelere nitelikli öğretmen ihtiyacının daha fazla olduğu şeklindeki görüşü ile dikkat çekmiştir.

Öğretmenler, ülkeler için taşıdığı önemin yanında bireyler için de önem taşır. Çünkü sınıf içi faaliyet, öğretim ve öğretme süreçlerinin sorumlusu kısaca sınıfın yöneticisi durumunda (Kayıkçı, 2010: 202) olan öğretmen, öğrencinin okul yaşantısındaki kazanacağı nitelikler ve ilerideki sosyal yaşantısında benimseyeceği değer yargılarının oluşmasında da önemli rol oynar (Sadık, 2005: 24).

Okul denilen örgütün en önemli yapı parçalarından biri öğretmendir (Bursalıoğlu, 2008: 42). Araştırmacılar tarafından okulda verilen eğitimin niteliğinin okulun sahip olduğu öğretmenlerin kalitesine bağlı olduğu (Sağlam, 2010), öğretmen yeterliliklerinin artmasıyla daha nitelikli öğrenciler yetiştirilebileceği ifade edilmektedir (Gözütok, 1995; Gürhan, 1993; Mentiş Taş, 2004).

Ekonomik kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından 2003 yılında Ulusal Öğrenci Performansı Değerlendirme Programı (PISA) aracılığıyla 40 ülkede ve 15 yaşındaki 250 bin öğrenci ile yapılan araştırmada görüşleri alınan yöneticilere göre öğrenmeyi doğrudan etkileyen faktörler; öğretmenlerin tutum, davranış ve öğrencilerle olan ilişkileridir. Etkili bir öğrenme-öğretmen sürecinden bahsetmek için öğretmen ile öğrenci arasında mutlaka bir bağ ve bir köprü olmalıdır (Gordon, 2009: 16-17).

Günümüzde eğitim ve öğretmenlerin öneminin fark edilmesinin yanında öğretmenlerden beklenen; yeterlik, beceri ve niteliklerin değiştiği ve nitelikli, iyi, yeterli, etkili öğretmen gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen, sadece öğrencilere bilgi aktarımı yaparak onları notla değerlendiren kişiler olmaktan çıkarak öğrencinin ilgi ve yeteneklerine göre ona rehberlik edebilen ayrıca özgür düşünmesini sağlayan, düşünen ve sorgulayan bireyler olmasını sağlamaya çalışan kişi olarak görülmektedir (Sadık, 2005: 25, Özsoy, 2003).

Alinyazında sıklıkla karşılaşılan etkili öğretmen tanımı; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme sürecini buna göre düzenlemeye çalışan, öğrencilerin düşünce ve tutumlarını denemesine olanak sağlayarak performanslarını artırabilen ve hem çalışma ortamında hem de öğretim ortamında duyarlı olan kişi (Can, 2004) şeklindedir. Green (1986) etkili öğretmen davranışlarını kişilik ve sosyal yaşam yönünden şeklinde iki farklı grupta sınıflandırırken; kendini sürekli yenileme, işini sevmeye, öğrenciyi merkeze almayı hedefleme ve açıkça belirlemiş olduğu amaçlara ulaşma isteğinde olmanın etkili öğretmen gereksinimlerinin en başta gelenleri olduğunu ifade etmiştir.

Etkili öğretmenle benzer özellikler taşıyan ve alinyazında daha az rastlanılan bir diğer kavramda iyi öğretmendir. İyi öğretmenin sahip olduğu sekiz özellik Amerikan eğitim platformu (Teachthought, 2018) tarafından şu şekilde belirlenmiştir:

1. Hayat deneyimine sahiptir.
2. Her öğrencinin neye motive olduğunu anlayabilir.
3. Bir kahraman değil insandır.
4. Teknolojiye hakim olmayabilir ama öğrenmeye açıktır.
5. Öğrencilerine risk almayı öğretebilir.
6. Okul yöneticilerinin ne düşündüğü konusunda endişelenmez.
7. Kendine güven duyduğunu gösterebilir.
8. Önemli olan alanlara odaklanabilirler.

Tüm bu anlatılanlar doğrultusunda ülkeler ve bireyler için önem taşıyan iyi öğretmenin tanımlanmasının yapılmasının Türkiye için de gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle yapılan çalışmada, öğretmen ve öğrencilerin iyi öğretmenin özellikleri konusundaki görüşlerini tespit etmek hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Çalışmada, görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Görüşme türleri, kaynakların ulaşılabilirliğine ve verilerin özelliklerine göre; yapılandırılmış, yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış, etnografik ve odak grup görüşmesi şeklinde sınıflandırılabilir (Öztürk vd., 2010:161-163).

Çalışma Grubu

Çalışmada Burdur ve Isparta illerinin merkezinde ortaöğretim seviyesinde eğitim gören 56 öğrenci ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 45 öğretmen yer almıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine göre örneklem seçimi yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Çalışmada ilk olarak iyi öğretmen ve nitelikleri ile ilgili literatür taraması yapılmıştır ve bazı ortaöğretim kurumu öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda ve Amerikan eğitim platformu “Teachthought” adlı kurumun yaptığı araştırma soruları bir arada kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan formda Eğitim Yönetimi alanında doktora seviyesine sahip 2 uzmandan görüş alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış, hem öğretmen hem de öğrenci görüşmeleri için 2 ayrı görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşmeler katılımcılara önceden haber verilerek yapılmıştır. Ayrıca görüşmeden önce katılımcılara verdikleri bilgilerin tamamen gizli kalacağı ve araştırma için kullanılacağı konularında bilgi verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak adına McMillan'ın (2000, Akt. Büyüköztürk) önerilerine uygun olarak bir takım tedbirler alınmıştır. İlk olarak görüşme formları ile veri toplama süreci aynı kişi tarafından sürdürülerek kişiden kaynaklı farklılıklar en aza indirilmeye çalışılmıştır. Arkasından hem öğrenci hem de öğretmen için hazırlanan görüşme formları tüm araştırmacılar tarafından değerlendirilerek sorular için verilen yanıtlara göre kategoriler oluşturulmuştur. Ardından her araştırmacı tarafından oluşturulan kategoriler değerlendirilerek en uygun kategoriler belirlenmiş, uyuşmazlıklar giderilmiş ve verilen cevaplara göre frekans tabloları oluşturulmuştur. Son olarak kategorileri içeren tablolar rastlantısal olarak seçilen 2 öğrenci ve 2 öğretmenle paylaşılmış ve olumlu geribildirimler alınmıştır.

Veri Analizi

45 öğretmen ve 56 öğrenciden elde edilen veriler ile analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerden frekans ve yüzde gibi bilgiler elde edilmesinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilen bulgular tablolarla birlikte öğrencilere yönelik bulgular ve öğretmenlere yönelik bulgular başlıkları altında ayrı ayrı verilmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu her cevabın frekansları en çok söz edilenden en az söz edilene doğru sıralanarak ifade edilmiştir.

Öğrencilere Yönelik Bulgular

1. Sizce iyi bir öğretmenin en önemli özelliği nedir?

Öğrencilerin “İyi bir öğretmenin en önemli özelliği nedir?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilere göre iyi bir öğretmenin en önemli özelliği

Kategoriler	Temalar	Kodlar	f	%
İyi bir öğretmenin en önemli özelliği nedir?	Kişisel (% 39)	Anlayışlı olmak	5	
		Samimi olmak	4	
		Sabırlı olmak	3	
		Şefkatli olmak	2	
		Sıcakkanlı olmak	2	
		Empati yapabilmek	2	
		Vicdanlı olmak	1	
		Sağduyulu olmak	1	
		Sempatik olmak	1	
		İleri görüşlü olmak	1	
		Dersi anlaşılır anlatmak	4	
		Bilgili olmak ve aktarabilmek	3	
		Mesleki (% 61)	Öğrencilere eşit davranmak	3
Dersi akıcı işlemek	3			
Öğrencilerle iyi geçinmek	3			

Dersi eğlenceli anlatmak	2
Dersi verimli işlemek	2
Öğrencilerin özelliklerini doğru tanıyabilmek	2
Öğrencilerle arkadaş gibi olmak	2
Öğrencilerin düşüncelerine önem vermek	2
Derse ilgi çekebilmek	1
Dersi derste öğretmek	1
Sınıfta disiplin sağlamak	1
Öğrenmeye açık olmak	1
Öğrencileri sevmek	1
Öğrencileri olduğu gibi kabul etmek	1
Öğrencilerin davranışlarının nedenlerini anlamaya çalışmak	1
Öğrencilere iyi davranmak	1

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplara göre iyi bir öğretmenin en önemli özelliğini kişisel ve mesleki olarak iki kategoride değerlendirmek mümkün olabilmektedir. Bireysel açıdan bakıldığında iyi bir öğretmenin en önemli özelliği “anlayışlı olmak” (f=5) olarak ifade edilmiştir. Bunu sırasıyla “samimi olmak” (f=4), “sabırlı olmak” (f=3), “şefkatli olmak, sıcakkanlı olmak” (f=2) özellikleri takip etmektedir. Öte yandan araştırmaya katılan öğrenciler iyi bir öğretmenin mesleki açıdan en önemli özelliğini “dersi anlaşılır anlatmak” (f=4) olarak ifade etmektedirler. Bu özelliği “bilgili olmak ve aktarabilmek, öğrencilere eşit davranmak, öğrencilerle iyi geçinmek” (f=3) takip etmektedir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirirken daha çok mesleki açıdan (%61) beklenti içinde oldukları yorumu yapılabilir.

2. Sizce okulunuzdaki öğretmenlerin geneli iyi bir öğretmen mi?

Öğrencilerin “Okulunuzdaki öğretmenlerin geneli iyi bir öğretmen mi?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin okullarındaki öğretmenlerin iyi bir öğretmen olup olmadığına dair görüşleri

Sizce öğretmenlerinizin geneli iyi öğretmen mi?	f	%
Evet	32	57.1
Hayır	11	19.6
Kısmen	13	23.2

Tablo 2’deki verilere göre çalışmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının (f=32, %57.1) okullarındaki öğretmenlerin genelini iyi bir öğretmen olarak gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlere Yönelik Bulgular

1. Sizce iyi bir öğretmenin en önemli özelliği nedir?

Öğretmenlerin “İyi bir öğretmenin en önemli özelliği nedir?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlere göre iyi bir öğretmenin en önemli özelliği

Kategoriler	Temalar	Kodlar	f	%
İyi bir öğretmenin en önemli özelliği nedir?	Kişisel (% 42)	İyi iletişim kurması	8	17.8
		Empati yapabilmesi	4	8.8
		Kendine güvenmesi	2	4.4
		Sabırlı ve sakin olması	2	4.4
		Sevgi ve hoşgörü sahibi olması	1	2.2
		İyi dinleyici olması	1	2.2
		Adil olması	1	2.2
	Mesleki (% 58)	Alanında donanımlı olması	6	13.4
		Kendini geliştirebilmesi	5	11.2
		Öğretmenlik yeteneğine sahip olması	4	8.9
		Rehberlik yapabilmesi	4	8.9
		Öğrenciyi akademik olarak yukarı çekebilmesi	3	6.8
		Öğrenciye olumlu örnek olması	2	4.4
		Öğrenciye güven verebilmesi	1	2.2
Çözüm odaklı olması	1	2.2		

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlere göre iyi bir öğretmenin en önemli özelliği olarak en çok “*iyi iletişim kurması*” (f=8) olarak ifade edildiği, bunu “*alanında donanımlı olması*” (f=6), “*kendini geliştirebilmesi*” (f=5) özelliklerinin takip ettiği görülmektedir. En çok tekrar eden diğer özellikleri incelediğinde sırasıyla “*empati yapabilmesi*, “*öğretmenlik yeteneğine sahip olması*”, “*rehberlik yapabilmesi*, (f=4) “*öğrenciyi akademik olarak yukarı çekebilmesi*” (f=3) “*kendine güvenmesi*”, “*sabırlı ve sakin olması*”, “*öğrenciye olumlu örnek olması*” (f=2) “*sevgi ve hoşgörü sahibi olması*”, “*iyi bir dinleyici olması*”, “*adil olması*” “*öğrenciye güven verebilmesi*”, “*çözüm odaklı olması*” (f=1) özelliklerinin izlediği görülmektedir.

2. Sizce iyi bir öğretmen misiniz?

Öğretmenlerin “Sizce iyi bir öğretmen misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin, kendilerinin iyi bir öğretmen olup olmadıklarına dair görüşleri

Sizce iyi bir öğretmen misiniz?	f	%
Evet	33	73.3
Hayır	5	11.1
Kısmen	7	15.6

Tablo 4'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=33) kendilerinin iyi bir öğretmen olduklarını ifade etmişlerdir.

3. Sizce iyi bir öğretmen olmanın önündeki en büyük engel nedir?

Öğretmenlerin “İyi bir öğretmen olmanın önündeki en büyük engel nedir?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. İyi bir öğretmen olmanın önündeki en büyük engele ait öğretmen görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	f	%
İyi bir öğretmen olmanın önündeki en büyük engel nedir?	Bireysel engeller (% 31)	Öğretmenin kendini geliştirme ihtiyacı hissetmemesi	3	6.8
		Öğretmenin kendini geliştirme isteğine sahip olmaması	2	4.4
		Öğretmenliği garanti bir meslek olarak görmek	2	4.4
		Öğretmenin sabırlı olmaması	1	2.2
		Öğretmenin değişime açık olmaması	1	2.2
		Öğretmenliği son nokta olarak görmek	1	2.2
		Öğretmenin işini sevmemesi	1	2.2
		Öğretmen-aile işbirliğinin sağlanamaması	1	2.2
		Öğrencilerin motivasyonsuz olması	1	2.2
		Öğrencilerin telefonla meşgul olması	1	2.2
	Örgütsel engeller (% 69)	Öğretmenliğin itibarının azalması	3	6.8
		Değişken-oturmayan bir eğitim sisteminin olması	3	6.8
		Müfredatla ilgili sıkıntılar yaşanması	3	6.8
		Çevresel faktörler	3	6.8
		Kalabalık sınıflar	2	4.4
		Koşulların elverişsizliği	2	4.4
		Fiziksel eksiklikler	2	4.4
		Eğitimde bürokrasinin baskın olması	1	2.2
		Velilerin öğretmene müdahalesinin artması	1	2.2
		Düşük ücretin, öğretmenin kendini geliştirmesine engel olması	1	2.2
		Öğretmenlerin kurullarla aşırı sınırlandırılması	1	2.2
		Öğretmenlerin kalıba sokulmak istenmesi	1	2.2
		Öğretmenlerin maddi kaygılar yaşaması	1	2.2
		Öğretmenlerin yapmak istediklerinin; sistem, veli ve öğrenciler tarafından engellenmesi	1	2.2
		Sosyal medyanın olumsuz etkisi	1	2.2
		Öğretmene uygulamalarda özgürlük tanınmaması	1	2.2
		Sistemde haksızlıklar olması	1	2.2
		Yanlış eğitim politikaları	1	2.2

Öğretmenlere iş hayatında olumsuz deneyimler yaşatılması	1	2.2
İş bilmeyen kişilerin yönetici olması ve öğretmenlerin hevesini kırması	1	2.2

Tablo 5’de görüldüğü şekilde öğretmenlerin değerlendirmelerine göre iyi öğretmen olmanın önündeki engelleri bireysel ve örgütsel engeller olmak üzere iki kategori halinde değerlendirmek mümkün olabilmektedir. Bireysel olarak değerlendirildiğinde öğretmenler iyi bir öğretmen olmanın önündeki en büyük engelin “*öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmemesi*” (f=3) olarak belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla “*öğretmenin kendini geliştirme isteğine sahip olmaması*” ve “*öğretmenliği garanti bir meslek olarak görmek*” (f=2) izlemektedir. Bunun yanında örgütsel engeller kategorisine bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenler tarafından iyi öğretmenin önündeki en büyük engellerin “*öğretmenliğin itibarının azalması*”, “*değişken-oturmeyan bir eğitim sisteminin olması*”, “*müfredatla ilgili sıkıntılar yaşanması*” ve “*çevresel faktörler*” (f=3) olarak değerlendirildiği görülmektedir. Ayrıca “*kalabalık sınıflar*”, “*koşulların elverişsizliği*” ve “*fiziksel eksiklikler*” (f=2) konuları da sıklıkla belirtilmiştir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin, iyi öğretmen olmaya engel olan konuları değerlendirirken bireysel engelleri ifade etseler de daha çok örgütsel engelleri (%69) vurguladıkları görülmektedir.

4. Sizce okulunuzdaki öğretmenlerin geneli iyi bir öğretmen mi?

Öğretmenlerin “Okulunuzdaki öğretmenlerin geneli iyi bir öğretmen mi?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okuldaki öğretmenlerin, iyi bir öğretmen olup olmadıklarına dair bulgular

Sizce okulunuzdaki öğretmenlerin geneli iyi öğretmen mi?	f	%
Evet	26	57.8
Hayır	11	24.4
Kısmen	8	17.8

Tablo 6 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (f=26, %57.8) çalıştıkları okuldaki diğer öğretmenleri iyi birer öğretmen olarak gördüğü görülmektedir.

Öğrenci ve öğretmene yönelik ortak bulgular

1. Amerikan eğitim platformu tarafından oluşturulan özellikler kapsamında sizce iyi bir öğretmenin en önemli ilk üç özelliği sizce nedir?

Amerikan eğitim platformu tarafından oluşturulan iyi öğretmen özellikleri; “hayat deneyimine sahiptir”, “her öğrencinin neye motive olduğunu anlayabilir”, “bir kahraman değil insandır”, “teknolojiye hâkim olmayabilir ama öğrenmeye açıktır”, “öğrencilerine risk almayı öğretebilir”, “okul yöneticilerinin ne düşüneceği konusunda fazla etkilenmez”, “kendisine güven duyduğunu gösterebilir”, “önemli olan olaylara odaklanabilir” özellikleri öğretmen ve öğrencilere ayrı ayrı sunulmuştur. Bu özellikler içinden “iyi bir öğretmenin en önemli ilk üç özelliği nedir” sorusu sorulmuştur. Bu soruya ait veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrenci ve öğretmenlere göre iyi bir öğretmenin en önemli ilk üç özelliği

	Öğrenciler	f	%	Öğretmenler	f	%
1	Her öğrencinin neye motive olduğunu anlayabilir.	26	46,4	Hayat deneyimine sahiptir	17	37,8
2	Önemli olan olaylara odaklanabilir.	16	28,6	Her öğrencinin neye motive olduğunu anlayabilir	12	26,7
3	Kendisine güven duyduğunu gösterebilir.	12	21,4	Kendisine güven duyduğunu gösterebilir.	12	22,2

Tablo 7 incelendiğinde verilen iyi öğretmen özelliklerine göre en önemli üç özellik olarak öğrencilerin en çok “*her öğrencinin neye motive olduğunu anlayabilir*” (f=26) özelliğini vurguladığı görülmektedir. Bu özelliği sırasıyla “*önemli olan olaylara odaklanabilir*” (f=16), “*kendisine güven duyduğunu gösterebilir*” (f=12) özellikleri takip etmiştir. Öğretmenlere iyi bir öğretmenin en önemli ilk üç özelliği sorulduğunda ise, en çok “*hayat deneyimine sahiptir*” (f=17) özelliği belirtilmiştir. Diğer ifade edilen iki özellik ise sırasıyla “*her öğrencinin motive olduğunu anlayabilir*” (f=12) , “*kendisine güven duyduğunu gösterebilir*” (f=12) özellikleridir. Tablo 7’ye göre “Teachthought” eğitim platformunun belirlediği iyi öğretmenin 8 özelliğine göre öğretmenlerin ve öğrencilerin seçtikleri özelliklerin 2 tanesinin ortak olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Etkili ve iyi öğretmen kavramları son yıllarda sürekli tartışılmakta ve nitelikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle bazı araştırmacılar tarafından iyi öğretmen özellikleri (Aypay, 2011; Stanton, 1985; Clemson ve Craft, 1981), etkili öğretmen davranışları (Can, 2004; Özdemir Şerbet, 2012; Clemson ve Craft, 1981), öğretmen yeterlikleri (Şeker vd., 2005; Karacaoğlu, 2011) konularında çalışmalar yapılmıştır.

Stanton (1985) iyi bir öğretmenin ne yapması gerektiğine cevap aradığı çalışmasında akademik olarak güçlü yeterliliği olan ve branşına çok hakim kişileri iyi öğretmen olarak tanımlamanın mümkün olabileceğinden bahsetmiştir. Dolayısıyla yapılan mevcut çalışmada katılımcı konumunda olan öğretmenlerin ve öğrencilerin iyi öğretmeni tanımlarken alanında uzman ve donanımlı olması gerektiği çokça vurgulamaları Stanton’ın (1985) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlere göre iyi bir öğretmen kişisel özellik olarak “iyi iletişim kuran ve empati yapabilen” kişi iken öğrencilere göre ise “anlayışlı, samimi ve sabırlı” olan kişidir. Öğretmen ve öğrencilerin kişisel açıdan ortak ifade ettikleri kavramlar ise “öğretmenin empati yapabilmesi ve sabırlı olması” özellikleridir. Mesleki açıdan Öğretmenler “alanında donanımlı, kendini geliştiren, öğretmenlik yeteneği olan ve rehberlik eden” kişileri iyi öğretmen olarak nitelerken, öğrenciler “dersi anlaşılır anlatan, bilgili olup bunu aktaran, öğrencilere eşit davranan” kişi olarak nitelemektedirler.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmının kendilerini iyi öğretmen olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu durumun Aypay’ın (2011) ve Karacaoğlu’nun (2008) yaptıkları araştırmalarda ulaştıkları, öğretmenlerin mesleki bilgileri konusunda kendilerini çok yeterli gördükleri bulgusuyla paralel olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğretmenler kendi okullarındaki diğer meslektaşlarını da iyi birer öğretmen olarak ifade etseler de kendileri

kadar yeterli görmemektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin de benzer şekilde öğretmenlerini iyi öğretmen olarak tanımladıkları ancak bu oranın öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerinden düşük olduğu görülmektedir.

Bunun yanında öğretmenler iyi bir öğretmen olmanın önündeki en büyük engeli “öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmemesi”, “öğretmenliğin itibarının azalması”, “değişken-oturmuyan bir eğitim sisteminin olması”, “müfredatla ilgili sıkıntılar yaşanması” ve “çevresel faktörler” olarak görmektedirler. Yirci (2017) öğretmenlerin profesyonelleşmesinin önündeki engellerin neler olduğunu belirlemeye amacıyla yaptığı çalışmada en büyük engelin bürokratik yapı ve ekonomik koşullar ile öğretmenlerin motivasyon düşüklüğü olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde mevcut çalışmada da öğretmenler bürokratik yapının olumsuz etkilerinden ve ekonomik koşullardan da bahsetmişlerdir.

Araştırmada Amerikan Eğitim Platformu'nun (Tecathohugt) araştırmasının sonucunda iyi öğretmenin 8 özelliği dikkate alınarak bu özelliklerin Türkiye'de öğretmen ve öğrenci gözünden nasıl algılandığı araştırılmıştır. Türkiye'de Amerikan Eğitim Platformu'nun belirlemiş olduğu 8 öğretmen özelliğine göre öğretmen ve öğrenci görüşleri genel olarak örtüşmektedir. Çünkü öğretmen ve öğrenciler bu 8 özellik içerisinden ilk üç özelliğin iki tanesini ortak olarak ifade etmişlerdir. Bu özellikler “her öğrencinin neye motive olduğunu anlayabilir” ve “kendine güven duyduğunu gösterebilir” özellikleridir. Fakat Türkiye ve Amerika'daki durum kıyaslandığında verilen özelliklerin ilk üç sıralaması farklılık göstermektedir. “Her öğrencinin neye motive olduğunu anlayabilir” özelliği Amerika da 2. sırada ifade edilirken Türkiye'de öğrenciler tarafından ilk sırada ifade edilmiştir. Fakat Amerika'da 7. ve 8. sırada sırasıyla “kendine güven duyduğunu gösterebilir” ve “önemli olaylara odaklanabilir” özellikleri Türkiye'de ki öğrenciler tarafından 2. ve 3. sırada dile getirilmiştir. Böylece Amerika'da ve Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin bakış açılarının ve beklentilerinin oldukça farklı olduğu yorumu yapılabilir. Bu farklılığın sebebi olarak ülkelerdeki yaşam standartları, eğitim politikaları ve örgütsel etkenlerin değişkenliği gösterilebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarının genellenebilmesi için farklı illerde ve farklı araştırma metodlarının kullanıldığı araştırmalar yapılabilir. Yapılan araştırmaların sonuçlarına dayanarak etkili ve iyi öğretmen yeterlilikleri yeniden gözden geçirilerek gerekli tedbirler alınabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. & Baysal, Z. N. (2010). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aypay, A. (2011). Behavioral habits of primary and secondary teachers and their perceptions on the characteristics of a good teacher. *Elementary Education Online*. 10(2), 620-645.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (14. Basım). Ankara: Pegem Akademi

- Can, N. (1998). Öğretmen ve yöneticinin etkililiğinin öğretimdeki rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13),55-69. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/kuey /issue/ 10335/ 126654>
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.16, 103-119.
- Can, N. (2006). Sınıfta bir lider olarak öğretmen. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi*. (s.168). Ankara: Pegem A.
- Clemson, P & Craft, A. (1981). The good or the effective teacher. *British Journal of In-Service Education*,7(2), 2-5.
- Gordon, T. (2009). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. İstanbul: Profil.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Ekin.,
- Green, C. W., Canipe, V. S., Way, P. J. & Reid, D. H. (1986). Improving the functional utility and effectiveness of classroom services for student with profound multiple handicaps. *Journal of The Association for Persons with Several handicaps*. 2(3), 162-170.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*.5 (1), 70-79.
- Kutnick, P. & Jules, V. (1993). Pupils perceptions of a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*. 63, 400–413.
- Küçükahmet, L. (1999). *İdeal bir öğretmen nasıl davranır?*. İstanbul: Alkım.
- OECD (2003). Learning for tomorrow's Word First Results from PISA 2003. <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002216.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Öndeş, Ö. (2018). İyi öğretmenin 8 özelliği. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/iyi-ogretmenin-8-ozelligi-40696523> (02.09.2019).
- Özsoy, O. (2003). *Etkin öğrenci, etkin öğretmen, etkin eğitim*. İstanbul: Hayat.
- Özdemir Şerbet, T. O. (2012). Okul müdürleri, öğretmenler ve öğretmen adaylarının etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları
- Öztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7.Baskı), Ankara: Pegem.
- Richardson, J. & Stop, P. (1987). *Becoming a primary teacher*, London: First Published.
- Sadık, R. (2005). *Öğretmen olmak*. Ankara: Güldikeni.
- Stanton, H., (1985) What makes a good teacher? Education nevs, *Australian education index*,19.

- Şeker, H., Deniz, S. & Görgeç, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlilikleri üzerine değerlendirmeleri. *Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42, 237-253.
- Sağlam, A. Ç. (2010). Okul örgütü ve yönetimi. H.B. Memduhoğlu & K. Yılmaz (Ed) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (171-201). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. & Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (2. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tekışık, H. H. (2003). Bir Öğretmen Kuşağı. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı yayınları. 8, 22-24.
- Teachthought (2018) **8 Characteristics of a great teacher** <https://www.teachthought.com/pedagogy/8-characteristics-of-a-great-teacher/> (02.09.2019)
- UNESCO (2001). *Teachers for tomorrow's schools*. Paris: UNESCO.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(1), 503-522.

Öğretmenlere Verilen Hizmet İçi Eğitimlerinin Mesleki Gelişimlerine Sağladığı Katkısı İle İlgili Yönetici Görüşleri

İbrahim Halil Özkan⁶⁹, Mehmet Şükrü Damdam⁷⁰

Özet

Hizmet içi eğitim, kurum ve kuruluşların çağın gereksinim duyduğu bilgi ve becerileri etkili ve verimli şekilde çalışanlarına aktarma süreci olarak tanımlanabilir. Kurum ve kuruluşların varlıklarını devam ettirebilmeleri, mevcut insan kaynaklarını, ihtiyaç duyulan alanlarda donanımlı kılması ile mümkündür.

Hizmet içi eğitimle tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de çalışanların daha verimli ve etkin hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışanların, değişen durum ve şartlara adapte sürecini hızlandırma, çalışanları daha etkili ve donanımlı kılma amacıyla düzenlenen eğitimlerdir.

Nitel bir çalışma olan bu araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanıp analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu random ve gönüllülük esasına göre belirlenmiş olup Şanlıurfa merkez ortaokullarında görev yapmakta olan yöneticiler oluşturmaktadır. Yöneticilerden elde edilen görüş ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Şanlıurfa merkez ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin almış oldukları eğitimlerin niteliği ve işlevselliğinin hangi boyutta olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin almış oldukları eğitimin veli, öğrenci ve okul kültürüne sağladığı katkının boyutu hakkında fikir sahibi olması amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda katılımcıların çoğunluğu hizmet içi eğitimlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı boyutunu yetersiz olarak değerlendirip, hizmet içi eğitimlerinin gönüllük esaslı olmadığı ve eğitim saatlerinden kaynaklı olarak idare ve öğretmenlerin problem yaşadığı görüşünü belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim konularında öğretmen ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmadığı, etkisiz yöntem ve tekniklerin kullanıldığı ve eğitim sürecinin verimsiz geçtiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Hizmet İçi Eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Yöneticileri, Mesleki Gelişim, Öğretmenler

OPINIONS OF MANAGERS ABOUT THE CONTRIBUTION OF THE IN-SERVICE TRAININGS GIVEN TO THE TEACHERS IN THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

In-service training can be described as a process of transferring the knowledge and skills required by the institutions and organizations in an effective and efficient way. Being able to maintain institutions and organizations' entity is possible by substantial human resources in the areas that the age needs.

With in-service training, as in all sectors, it is aimed to make employees more efficient and effective in the educational area. It is an education that arranging to speed employees up the adaptation process of changing circumstances and conditions and to make employees more effective and knowledgeable.

⁶⁹ Okul Müdürü. Hüsnü Mustafa Özyeğin Ortaokulu, Şanlıurfa, ozkan.kanuni@gmail.com

⁷⁰ Okul Müdürü, Şehit Muhammed Fatih Safitürk İlkokulu, Şanlıurfa, sukrudamdam@hotmail.com

In this research which is qualitative study, data were collected by semi- structured interview technique and analyzed by analysis technique. The study group was randomly and voluntarily determined among the managers working in the secondary school which is in the city center of Şanlıurfa. With the opinions obtained from the managers, it is tried to determine quality and functionality of the education which is received by the teachers working in the secondary schools in Şanlıurfa, affiliated the Ministry of National Education. It was aimed to have an idea about the contribution of the education, which was received by teachers, to the parents, students and school culture.

At the end of the survey, most of the participants pointed out that the contribution of in-service training to teacher's professional development is inadequate and in-service training isn't on the voluntary basis and because of training hours, administration and teachers have a problem. It is concluded that in-service training subjects, needs of teachers are not considered, ineffective methods and techniques are used and process of training is inefficient.

Keywords: In-service Training, Ministry of Education, Managers, Professional Development, Teachers

GİRİŞ

Benzer olmakla birlikte hizmet içi eğitim kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bunlara örnek verecek olursak;

“Bireyin yetiştirme noksanlığından kaynaklanan sorunları çözmesi, başarısızlığını ve uygulamadaki eksikliklerini gidermesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma sürecidir.”(Taymaz, 2015: 94) Hizmet içi eğitim; mesleğin gerekli kıldığı beceri, bilgi ve davranışların çalışanlara aktarılması sürecidir. (Yücel, 1989) Bilimsel eğitimin önem kazandığı günümüzde, kamu ve özel kesim personelini yetiştirmek zorunda kalıp, bilgi ve becerilerdeki yenilikleri sistematik olarak personeline kazandırmasına Hizmet İçi Eğitim denir. (Balyiyen, 2010) Hizmet içi eğitim programlarıyla bireyin, alanında gelişip ilerleme ve mesleğe uyum sağlaması amaçlanmaktadır. (Aytaç, 2000) Hizmet içi eğitim, bireyin kurum içinde veya dışında, iş başında veya dışında yapılabilen, hizmetteki yeterlilik, verimlilik ve etkinliğin artırıldığı, mesleği ile ilgili bilgi, beceri ve tutumların kazandırılıp geliştirildiği; davranışlarında önemli değişiklikler yapıp; genel çalışma düzenini etkileyen faaliyetlerdir. (Balyiyen, 2010) Hizmet içi eğitim, çalışanların verimlilik ve etkililiklerinin artırılmasının amaçlandığı öğretim sürecidir. (Şinasi, 1984)

Tanımlara bakılarak ortak düşüncenin Hizmet içi eğitimin iş görenlere ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve davranış kazandırma süreci olduğunu söyleyebiliriz.

Hizmet İçi Eğitimin Amacı

Hizmet İçi eğitim çalışanlara bireysel açıdan iş doyumunu sağlarken, verimliliğin artırılması kurumların amaçlarındandır. (Pehlivan, 1994: 354)

“Hizmet İçi eğitiminin genel amaçları, hem eğitime katılan personel hem de kurum açısından düşünüle bilinir. Hizmet içi eğitimin genel amaçları şunlardır” (Aydın,1988)

1-Verimliliği artırmak. Verimlilik, en az giderle amacı gerçekleştirmektir. Burada kamu görevlilerine işlerini daha hızlı yapma, gereksiz işlerden kaçınma, insan gücü ve maddi kaynakları israf etmeme ve hizmetin maliyetini azaltma yolları öğretilmek istenir.

2-Öğrenme sürecini hızlandırmak.

3-Daha çok (yüksek) iş tatmini sağlamak. Personel işin ne olduğunun ve ne iş yaptığının farkında olursa yaptığı işten tatmin olur. Kişi, eğitimle daha iyi iş yapar, yaptığı işin ne olduğu bilincine varır ve yükselme imkânları elde eder. Dolayısıyla işinden dolayı tatmin olup çalışma temposu artacaktır.

4-Hizmet içi eğitimin diğer bir amacı da, daha düşük bir iş gücü dönüşüm oranı ve düşük işgücü devrini sağlamak.

5-Kurumda etkili haberleşme, insan ilişkileri, işbirliği ve koordinasyon sağlanmasına yardımcı olmak.

6-Yeniliklere ve gelişmelere uyum sağlamak ve iş usullerinin geliştirilmesini sağlamak.

7-Personelin birden fazla iş yapma kabiliyetini artırmak.

Hizmet İçi Eğitimin Özellikleri

“ Hizmet içi eğitim evrensel öğelerden oluşan bir süreçtir. Birbirini izleyen, birbiriyle bağlantılı pek çok süreçten ve eylemden oluşur”.(Aksoy,1984)

“Hizmet içi eğitimi diğer eğitimlerden ayıran bazı özellikler vardır. Bu özelliklerden en önemlileri şunlardır”(Aydın,1988)

1-Hizmet içi eğitimin amacı, öğrenmeden ziyade, mal ve hizmetin, kaliteli ve verimli bir şekilde üretimini sağlamak olduğundan, bu eğitim meslek eğitimi niteliği taşır.

2-Hizmet içi eğitimin amaçları, kurumun amaç ve politikasına uygun olarak seçilir.

3- Hizmet içi eğitim, ihtiyaç duyulduğu zaman planlanır ve hazırlanan eğitim programı uygulanır.

4-Hizmet içi eğitime katılan personel yetişkin insandır. Bu nedenle, yetişkinler eğitiminin özelliklerini taşır.

5-Hizmet içi eğitimlere katılanların oluşturduğu grup, daha homojendir.

6- Hizmet içi eğitimde, öğrenim genellikle uygulamalı olarak yapılır.

7- Hizmet içi eğitim bilimsel teknik ve metotlardaki değişiklikleri, okul programlarına oranla daha yakından takip eder.

YÖNTEM

Bu araştırma, ortaokullarda görev yapan yönetici görüşleriyle, öğretmenlerin almış oldukları hizmet içi eğitimlerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadığını incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma “ olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırma, betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa merkez ortaokullarında görev yapmakta olan 13 okul yöneticisi oluşturmuş, yönetici seçimlerinde random ve gönüllük esas alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle verilerin toplandığı bu çalışmada iki adet görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan araştırma soruları şu şekildedir.

1) Öğretmenlere düzenlenen mahalli hizmet içi eğitimlerini;

- Konusu bakımından
- Yöntemi bakımından
- Zamanı bakımından
- Mekanı bakımından
- Süresi bakımından
- Gerçekleştiren kişilerin alanlarında uzmanlığı bakımından nasıl değerlendirirsiniz?

2) Verilen mahalli hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin;

- Kendisini geliştirmesi ve yenilemesi
- Sınıf içinde kullanılan yöntemleri iyileştirmesi
- Okul kültürünü geliştirmeye olan katkısı
- Öğrenci öğretmen ilişkisini geliştirmeye olan katkısı
- Öğretmen veli ilişkisini geliştirmek bakımından, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısını nasıl buluyorsunuz?

Verilerin Çözümlemesi

Analiz tekniğiyle verilerin çözümlendiği araştırmada öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların benzerliklerine göre ayrıştırılmış, yansız bir değerlendirme bulunabilmek adına sorulara verilen cevaplardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin mesleki gelişimlerine sağladığı katkısı ile ilgili yönetici görüşleri şu şekildedir:

1- Öğretmenlere düzenlenen mahalli hizmet içi eğitimlerinin konusu bakımından değerlendirilmesi,

Katılımcılar hizmet içi eğitimlerini konusu bakımından şu şekilde değerlendirmişlerdir:

On bir katılımcı verilen hizmet içi eğitimlerini konu bakımından öğretmenlerin taleplerine ve ihtiyaçlarına hitap etmeyip yetersiz olduğunu belirtirken iki katılımcı bu durumun değişkenlik gösterdiğini, bazı hizmet içi eğitimlerinin içerik olarak öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı görüşünü belirtmiştir. Bu konuda katılımcılardan biri şu şekilde görüş belirtmiştir: “*Almış olduğumuz eğitimleri çoğu kez biz belirleyemiyoruz, re’sen şekilde eğitimlere tabi tutuluyoruz.*”

2-Öğretmenlere düzenlenen mahalli hizmet içi eğitimlerinin yöntemi bakımından değerlendirilmesi,

Katılımcılar hizmet içi eğitimlerini yöntem bakımından şu şekilde değerlendirmişlerdir:

Katılımcıların tamamı kullanılan yöntemlerin yetersizliği ve etkisizliğinden kaynaklı olarak eğitimlerin verimsiz geçtiği görüşünü belirtmiştir. Verilen eğitimlerde kullanılan slâyt gösterimi ve düz anlatım tekniği ile eğitimlerin geçirtilip tamamlanmaya çalışıldığı, bu durumun katılımcıların motivasyonlarını olumsuz etkilediği görüşünü belirtmiştir. Buna ilişkin olarak örnek bir ifade şu şekildedir: “*Eğitimler çok sıkıcı geçiyor bu anlamda slâytlar okunarak geçiliyor.*”

3-Öğretmenlere düzenlenen mahalli hizmet içi eğitimlerinin zaman bakımından değerlendirilmesi,

Katılımcılar hizmet içi eğitimlerini zaman bakımından şu şekilde değerlendirmişlerdir:

On bir katılımcı verilen hizmet içi eğitimlerinin mesai saatlerinde olmasının eğitim öğretimin aksamasına ve disiplin problemlerinin yaşanmasına neden olduğunu belirtip akşam saatlerinde yapılan eğitimlerin ise öğretmenlerin fiziksel ve biyolojik yorgunlukları sebebiyle verimsizleştiği görüşünü belirtmişlerdir. Ancak iki katılımcı hizmet içi eğitimlerinin zamanı bakımından probleme neden olmadığını belirtmiştir. Bu konuda katılımcılardan biri şu şekilde görüş belirtmiştir: “*Hizmet içi eğitimlerinin eğitim öğretim saatlerinde olması, idare olarak problem yaşamamıza neden olmaktadır*”.

4-Öğretmenlere düzenlenen mahalli hizmet içi eğitimlerinin mekân bakımından değerlendirilmesi,

Katılımcılar hizmet içi eğitimlerini mekân bakımından şu şekilde değerlendirmişlerdir:

On iki katılımcı eğitimlerde çoğu kez mekân olarak okulların kullanıldığı ve yaşanan fiziksel ve donanım yetersizliğinin planlama eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıktığı görüşünü belirtirken, bir katılımcı mevcut mekânların ihtiyaçlara cevap verdiği görüşünü belirtmiştir.

5-Öğretmenlere düzenlenen mahalli hizmet içi eğitimlerinin süre bakımından değerlendirilmesi, Katılımcılar hizmet içi eğitimlerini süre bakımından şu şekilde

değerlendirmişlerdir:

Katılımcıların tamamı eğitimlerde süre anlamında bir yetersizliğin söz konusu olmadığını hatta çoğu zaman eğitimlerin tamamlanması gereken saatten önce tamamlandığı görüşünü belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak örnek bir ifade şu şekildedir: “*Slâytlar çabuk geçirilerek eğitimler tamamlandığı için süre açısından problem yaşanmıyor.*”

6-Öğretmenlere düzenlenen mahalli hizmet içi eğitimlerini gerçekleştiren kişilerin alanlarında uzmanlığı bakımından değerlendirilmesi,

Katılımcılar hizmet içi eğitimlerini eğitimi veren kişilerin alanlarında uzmanlığı bakımından şu şekilde değerlendirmişlerdir:

Sekiz katılımcı eğitimi veren kişilerin alanlarında uzman olmayıp yetersiz olarak belirtirken, beş katılımcı eğitimlerin alanlarında yeterli olduğu görüşünü savunmuştur. Ayrıca iki katılımcı eğitim süresince çoğu kez katılımcılara soru sorma hakkı tanınmadığını belirtmiştir.

7-Öğretmenlere düzenlenen mahalli hizmet içi eğitimlerinin öğretmenlerin kendisini geliştirmesi ve yenilemesi bakımından katkısının değerlendirilmesi,

Katılımcılar hizmet içi eğitimlerini, öğretmenlerin kendisini geliştirmesi ve yenilemesi bakımından şu şekilde değerlendirmişlerdir:

On bir katılımcı verilen hizmet içi eğitim konularının öğretmenlerin kendilerinin belirleyemediği ya da ihtiyaç duyduğu bir konuda talepte bulunamadıkları gerekçesiyle eğitimlerin kendilerini geliştirmesi ve yenilemesi bakımından yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan biri şu şekilde bir görüş belirtmiştir: “*Bu durum değişkenlik göstermekle beraber kısmen de olsa öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve yenilemesi bakımından katkı sağlıyor.*”

8-Öğretmenlere düzenlenen mahalli hizmet içi eğitimlerin sınıf içinde kullanılan yöntemleri iyileştirmesi bakımından katkısının değerlendirilmesi,

Katılımcılar hizmet içi eğitimlerini, sınıf içinde kullanılan yöntemleri iyileştirmesi bakımından şu şekilde değerlendirmişlerdir:

Dokuz katılımcı verilen hizmet içi eğitimlerinin sınıf içinde kullanılan yöntemleri iyileştirmesi bakımından yetersiz görmekle beraber, bu anlamda verilen eğitimlerin çok az olduğunu belirterek bu durumun değişkenlik arz ettiğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak örnek bir ifade şu şekildedir: “*Yöntemleri iyileştirmesi, verilen hizmet içi eğitimlerinin konularına göre değişkenlik göstermektedir. Örneğin akıllı tahtaları kullanabilmeye yönelik verilen eğitimler bizlere katkı sağlamıştır.*” Katılımcılardan bir tanesi bu konuda bilgi sahibi olmadığı görüşünü ortaya koymuştur.

9-Öğretmenlere düzenlenen mahalli hizmet içi eğitimlerinin okul kültürünü geliştirmeye olan katkısı bakımından değerlendirilmesi,

Katılımcılar hizmet içi eğitimlerinin, okul kültürünü geliştirmeye olan katkısı bakımından şu şekilde değerlendirmişlerdir:

On katılımcı verilen hizmet içi eğitimlerinin okul kültürüne bir katkı sağlamadığını belirtmiştir. Buna ilişkin bir örnek ifade şu şekildedir: “*Verilen hizmet içi eğitimlerinin okul kültürüne katkısı ancak okul öğretmenlerinin aynı eğitime tabi tutulması ile mümkün olabilir.*” Katılımcılardan iki kişi bu boyutta hizmet içi eğitimlerinin olmadığını belirtirken, bir katılımcı bu konuyla ilgili görüş belirtmek istememiştir.

10-Öğretmenlere düzenlenen mahalli hizmet içi eğitimlerinin öğrenci öğretmen ilişkisini geliştirmeye olan katkısı bakımından değerlendirilmesi,

Katılımcılar hizmet içi eğitimlerinin, öğrenci öğretmen ilişkisini geliştirmeye olan katkısı bakımından

şu şekilde değerlendirmişlerdir:

Bu anlamda verilen hizmet içi eğitimleriyle ilgili üç katılımcı bu durumun eğitimden eğitime değişkenlik gösterdiğini, altı katılımcı kısmen katkı sağladığı görüşünü belirtmiştir. Dört katılımcı bu boyutta hizmet içi eğitimlerinin vermediğini belirtmiştir.

11-Öğretmenlere düzenlenen mahalli hizmet içi eğitimlerinin öğretmen veli ilişkisini geliştirmeye olan katkısı bakımından değerlendirilmesi,

Katılımcılar hizmet içi eğitimlerinin, öğretmen veli ilişkisini geliştirmeye olan katkısı bakımından şu şekilde değerlendirmişlerdir:

On katılımcı bu anlamda verilen hizmet içi eğitimlerinin olmadığını belirtirken, iki katılımcı kısmen katkı sağladığı görüşünü belirtmiştir. Bir katılımcı ise bu konuyla ilgili olarak görüş belirtmek istememiştir.

SONUÇ

Şanlıurfa merkez ortaokullarında görevli yöneticilerin, öğretmenlerin almış oldukları hizmet içi eğitimlerinin mesleki gelişimlerine sağladığı katkı ile ilgili görüşleri ele alınmıştır. Bu araştırma sonrası öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik verilen hizmet içi eğitimlerle ilgili olarak şu sonuçlara varılmıştır:

- 1-Verilen hizmet içi eğitimlerinde öğretmenlerin çoğu kez motivasyonlarının göz ardı edildiği,
- 2-Genel olarak verilen hizmet içi eğitim konularının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlama boyutunda yetersiz kaldığı,
- 3-Hizmet içi eğitim zaman aralığının, eğitim öğretimi aksatabildiği gibi bazen de öğretmenlerin biyolojik ve fiziksel yorgunluklarının göz ardı ettiği aralıkta olması,
- 4-Hizmet içi eğitim mekânlarının planlamadan kaynaklanan yetersizliği,
- 5-Hizmet içi eğitim için ayrılan sürenin çoğu kez olması gerekenden önce bitmesi ve eğitimlerin çabucak geçiştirilmesi,
- 6-Etkili iletişimin olmadığı, düz anlatım ve slayt kullanımının baskın olduğu ve katılımcılara soru sorma olanağı vermeyen eğitimlerin olduğu,
- 7-Eğitimi veren kişilerin uzmanlıklarının yetersiz ve geçiştirici olduğu,
- 8-Verilen eğitim konularında öğrenci-veli ilişkisi boyutunun geliştirilmesine yönelik eğitimlerin yer almadığı,
- 9-Hizmet içi eğitimlerinin işlevsel olmadığı inancının yöneticilerde hakim olduğu sonucuna varılmıştır.

ÖNERİLER

Şanlıurfa merkez ortaokullarında görevli yöneticilerin, öğretmenlerin almış oldukları hizmet içi eğitimlerinin mesleki gelişimlerine sağladığı katkı ile ilgili görüşlerinin ele alındığı bu çalışma sonucunda şu önerilerde bulunabiliriz:

- 1- Verilen hizmet içi eğitimlerinde zaman aralığı seçimleri ile ilgili öğretmenlere tercih edebilecekleri seçeneklerin sunulması,
- 2- Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu alanlarda hizmet içi eğitimlerini talep edebilme imkânı sağlayarak motivasyonun sağlanması,
- 3- Hizmet içi eğitimlerinde öğretmenlerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler sağlayarak sürece aktif olarak katılımlarını sağlama,
- 4- Eğitimlerin belirlenen sürelerde ve geçiştirilmeye çalışılmadan tamamlanması,
- 5- Eğitim veren kişilerin eğitim öncesi uygulama yeterlilik becerisinin saptanması ve mümkün olduğu müddetçe eğitimlerin akademisyenler tarafından verilmesinin sağlanması,

- 6- Hizmet içi eğitimlerinin okul kültürüne katkı sağlaması bakımından kurumsal boyutta olması,
- 7- İllerde yalnızca hizmet içi eğitim amacıyla kullanılabilinecek alanların tesis edilip, donanımlı kılınmasıyla eğitimlerdeki ciddiyet ve önemin daha anlaşılır boyuta taşınması, önerilerinde bulunabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Ş.(1984). *Verimlilik ve Hizmet İçi Eğitim: Türk Kamu Yönetiminde Yasal Durum, Uygulama ve Değerlendirme*. Amme İdaresi Dergisi 17(4),48-61
- Arık, K.(2017). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi Sonrası Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Çanakkale: On sekiz Mart Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/adresinden edinilmiştir.
- Aydın, A.H.(1988). *Emniyet Teşkilatında Hizmet İçi Eğitim*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_TezMerkezi/adresinden edinilmiştir.
- Balyiyan, İ.(2010). *Kamu Kurumlarında Hizmet İçi Eğitim*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_TezMerkezi/adresinden edinilmiştir.
- Bilgin, Kamil Ufuk; Akay, Aslı; Koyuncu, Emre; Haşar, Çetin.(2007). *Yerel Yönetimlerde Hizmet İçi Eğitim*, TEPAV Yayınları. Ankara
- Keleş, S.(2010). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşler*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/adresinden edinilmiştir.
- Özavcı, E.(2015). *Milli Eğitim Bakanlığı E-Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/adresinden edinilmiştir.
- Özkan, M.(2010). *Hizmet İçi Eğitim Programlarının Oluşturulmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/adresinden edinilmiştir.
- Taymaz, H.(2015). *Eğitim Sistemindeki Teftiş Kavramlar İlkeler Yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H.(1981). *Hizmet İçi Eğitim Planı, Yıllık ve Öğretim Programı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 15(1),1-19
- Tufan, A.(2000). *Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar*. Milli Eğitim Dergisi 147
- Turgut, S.(2012). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yücel, T.(1989). *TODAI'E' de Hizmet İçi Eğitim*. Amme İdaresi Dergisi 22(1)

Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin İncelenmesi

Ayşe Şimşek⁷¹, Emine Önder⁷²

Özet

Bu araştırmada öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımına dayalı yapılan araştırmada karşılaştırma türü ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Burdur ve Isparta ili merkez ilçesinde bulunan araştırma kapsamındaki özel ve devlet ortaokullarında görev yapan 376 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği kullanılmıştır. Veriler, SPSS programı aracılığıyla betimsel istatistikler ve çok faktörlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılığını destekleme davranışlarına ilişkin algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri üzerinde kıdem, okul türünün, branşın anlamlı bir etkisinin olmadığı; cinsiyet anlamlı bir etkisinin olduğu ve kadın öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme ortalama puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin ortak etkilerinin öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Yaratıcılık, yaratıcılığı destekleme, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyi.

EXAMINE OF TEACHERS' CREATIVITY SUPPORT LEVELS

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine of teachers' creativity support levels. Also in the study which has been developed based on quantitative research approach, comparison type relational research method has been used. Moreover, the study group has consisted of 376 teachers working in private and state secondary schools in the central district of Burdur and Isparta. In order to collect data, "The Creativity Supporting Teacher Index Scale" has been used. Furthermore, data have been analyzed with descriptive statistics and multi-factor ANOVA through SPSS program. As a result of the research, it has been seen that the teachers' perceptions about the behaviors that support the creativity of the students has been generally high. However, there has been no significant effect of seniority, type of school and branch on teachers' levels of supporting creativity; but it has been found that gender has had a significant effect and also, female teachers' mean scores of supporting creativity has been higher than male teachers. It has been determined that the study's common effects of the independent variables haven't had a significant effect on teachers' creativity support levels.

Keywords: Creativity, creativity support, teachers support level for creativity

GİRİŞ

⁷¹ Öğretmen, Alpaslan Ali Can Bilim ve Sanat Merkezi, Burdur, aysesimsek1002@gmail.com

⁷² Doç.Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, eonder@mehmetakif.edu.tr

Bilginin ve teknolojinin hızlı bir değişim gösterdiği bu yüzyılda insanın fiziksel gücüne duyulan ihtiyaç azalmış; üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, problemlere çözüm üretebilen, ortaya yeni ve farklı ürünler çıkarabilen, yani, yaratıcı bireylere duyulan ihtiyaç artmıştır (Kılıç, 2017). Bu ihtiyaç, dünya üzerinde yaratıcılığın gittikçe artan bir önem kazanmasına yol açmıştır (Dikici & Soh, 2015).

Yaratıcılık; kimilerine göre bir işlem, kimilerine göre ise bir üründür (Erdoğdu, 2006). Kesin bir tanım yapmak çok mümkün olmasa da yaratıcılık; yeni fikirler, ürünler veya çözümler üretme (Isbell & Raines, 2003), düşünceleri farklı açılardan ele alarak yeni düşünceler ortaya atabilme, fikir oluşturma (Olson, 2000) olarak değerlendirilebilir.

Yaratıcılığa bir dönem kalıtsal ya da doğuştan gelen bir özellik gibi bakılmış olsa da konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, aslında yaratıcılığın öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceri olduğu görülmektedir (Baer & Kaufman, 2006; Dökmen, 2000; Erdoğan, Akkaya & Akkaya, 2009; Kaufman & Beghetto, 2009). Bir başka ifade ile uygun koşullar sağlandığında çevre, eğitim gibi unsurlara bağılı olarak bireylerin yaratıcılığının gelişebileceği anlaşılmaktadır (Canal, 2017; Yenilmez & Yolcu, 2007). Eğitim aracılığıyla ve öğretmen yardımıyla yaratıcı potansiyelin ortaya çıkarılabileceği (Kaufman, & Beghetto, 2009), öğrencilerin yaratıcılığının gelişiminde öğretmenin kritik bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Soh, 2015). Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları öğretim uygulamaları, öğretmen-öğrenci ilişkisi ile öğrencilerin yaratıcılığının desteklenebileceği ya da tam tersine köreltilebileceği ifade edilmektedir (Kim & Schallert, 2011; Sungur, 1997). Sınıfta demokratik öğrenme ortamı yaratan, işbirlikçi ve sosyal bütünleştirici bir öğretim stiline sahip olan, öğrencilerinin çok yönlü düşüncelerini sağlayan ve onları sağlam bir temele ve detaylı bir bilgi donanımına sahip olmaları konusunda motive eden, fikirlerini peşinen yargılamayan öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik eden öğretmenler olduğu belirtilmektedir. Ayrıca başarısızlık, hayal kırıklığı gibi durumlarla baş etmeleri konusunda öğrencilerine destek olan, yeni ve alışılmamış şeyleri denemeleri için öğrencilerini cesaretlendiren, en iyisini yapmaya teşvik eden öğretmenlerin yaratıcılığı destekledikleri ifade edilmektedir (Akkaya & Susar Kırmızı, 2012; Cropley, 1997; Sungur, 1997; Turla, 2004; Yenilmez & Yolcu, 2007). Buna karşın öğrencilerine ağır eleştirilerde bulunan, güvenilmez ve tutarsız öğretmenlerin ise öğrencilerin yaratıcılığını kısıtladığına dikkat çekilmektedir (Sungur, 1997). Bu nedenle, öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcılığı üzerindeki olası etkilerinin farkında olmaları ve sınıfta öğrencilerin yaratıcılığını ortaya çıkarma ve geliştirme yönünde eğitilmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Soh, 2015). Bu düşünceden yola çıkarak bu araştırmada öğretmenlerin bireysel yaratıcılığı destekleme düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada “Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri nasıldır?” ve “Cinsiyetin, okul türünün, kıdemin, branşın öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri üzerindeki bağımsız ve ortak etkisi nedir?” sorularına yanıt aranmıştır. Yapılan araştırmanın öğretmenlerin bireysel yaratıcılığı destekleme davranışlarının sorgulanması konusunda farkındalık yaratabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişiminde, öğretmen rolünün belirlenmesi hususunda yapılacak diğer araştırmalara yol gösterici olması ve alana katkı sağlaması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada bağımsız değişkenlerde gruplar oluşturularak, bağımlı değişkene göre gruplar arasında bir farklılaşmanın olup olmadığına yönelik karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkiler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu açıdan araştırma, bağımsız değişkene göre bağımlı değişkenin karşılaştırılmasına dayalı olarak yapılan “karşılaştırma türü ilişkisel” bir çalışmadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018; Karasar, 2005).

Araştırma, Burdur ve Isparta ili merkez ilçesinde bulunan 18 devlet, 7 özel ortaokulunda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 376 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Çalışma kapsamındaki öğretmenlerin %31.9'u Burdur'da, %68.1'i Isparta'da; %75.8'i devlet, %24.2'i özel okulda çalışmaktadır. Öğretmenlerin %52.8'i kadın, geri kalanı erkektir; kıdemleri 1-40 yıl aralığında değişmektedir (\bar{x} = 14.90, std. sapma= 7.26). Katılımcıların %21,4'ü sayısal (%12.5'i matematik ve %8.9'u fen bilimleri), %33.1'i sözel (%10.8'i Türkçe, %11.9'u İngilizce, %6'sı sosyal bilgiler, %4.3'ü din kültürü ve ahlak bilgisi) ve %15.8'i diğer (%3.4'ü rehberlik, %3'ü beden eğitimi, %1.7'si müzik ve %4 resim, %2.3'ü teknoloji tasarım, %1.9'u bilişim teknolojileri, %6 Almanca) olarak kategorize edilen branşlarda görev yapmaktadır.

Araştırmanın verileri, Soh (2000) tarafından geliştirilen Dikici (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan “Yaraticılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek bağımsızlık, bütünleştirme (entegrasyon), güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme, hayal kırıklığı olmak üzere dokuz alt boyuttan ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte beşli derecelendirme yapılmıştır. Dikici (2013) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yapısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu elde edilen modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu ortaya konulmuştur ($\chi^2/sd=1.409$; RMR=.026; RMSEA=.038; NFI=.875; CFI=.959; GFI=.900; AGFI=.858). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır ve bu bağlamda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir (Dikici, 2013). Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .963 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyi bağımlı değişken; cinsiyet, okul türü, kıdem, branş ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Demografik veriler yüzde ve frekans analizi ile öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerine yönelik algıları ise aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile incelenmiştir. Algı düzeyleri yorumlanırken aralıklar 1.00-1.79 “çok düşük”, 1.80-2.59 “düşük”, 2.60-3.39 “orta”, 3.40-4.19 “yüksek”, 4.20-5.00” çok yüksek” olarak ele alınmıştır. Bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri üzerindeki bağımsız ve ortak etkisi ise çok faktörlü varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz öncesi verilerin bu analizin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle box plot grafikleri kontrol edilmiş ve 1 uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık-basıklık değerleri, histogram grafiği ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda çarpıklık (.422 ile 1.006 arasında) ve basıklık (.064 ile .982 arasında) değerleri ± 1 aralığında, histogram grafiği çan görüntüsünde olduğu için verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır (Tabachnick & Fidell,

2007). Varyasların homojenliği varsayımı ise Levene testi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda Levene testinin $p > .05$ olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda araştırma veri setinin çok faktörlü varyans analizi varsayımlarını karşıladığı söylenebilir. Ortalamalar arasındaki farklılığı gösteren gruplandırmalar Tukey düzeltme testine göre yapılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerini belirlemek amacıyla elde edilen veriler üzerinde betimsel istatistiki analizler yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri

	N	\bar{x}	Ss	Algı düzeyi
Ölçeğin tamamı	376	4.14	.26	Yüksek
Bağımsızlık	376	4.18	.03	Yüksek
Bütünleştirme	376	4.25	.02	Çok Yüksek
Güdüleme	376	4.06	.03	Yüksek
Yargılama	376	3.97	.03	Yüksek
Esneklik	376	4.14	.03	Yüksek
Değerlendirme	376	3.99	.03	Yüksek
Sorgulama	376	4.19	.03	Yüksek
Fırsat verme	376	4.19	.02	Yüksek
Hayal kırıklığı	376	4.32	.02	Çok Yüksek

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek puanı hayal kırıklığı, en düşük puanı ise yargılama boyutunda aldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcılığı destekleme davranışlarına ilişkin algılarının Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği ($\bar{x} = 4.14$) ve alt boyutlarından bağımsızlık ($\bar{x} = 4.18$), güdüleme ($\bar{x} = 4.06$), yargılama ($\bar{x} = 3.97$), esneklik ($\bar{x} = 4.14$), değerlendirme ($\bar{x} = 3.99$), sorgulama ($\bar{x} = 4.19$), fırsat verme ($\bar{x} = 4.19$) boyutlarında yüksek düzeyde; bütünleştirme ($\bar{x} = 4.25$), hayal kırıklığı ($\bar{x} = 4.32$) boyutlarında ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılığını destekleyen davranışlarına yönelik algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmada cinsiyet, kıdem, okul türü, branş değişkenlerinin öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri üzerindeki bağımsız ve ortak etkisini belirlemek amacıyla ise çok faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır ve analiz sonuçları Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri üzerinde kıdem $[F_{(2-231)} = .025, p > .05]$, okul türünün $[F_{(1-231)} = 2.025, p > .05]$, branşın $[F_{(2-231)} = .431, p > .05]$ anlamlı bir etkisinin olmadığı görülürken; cinsiyetin $[F_{(1-231)} = 4.36, p < .05]$ anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{x} = 4.19$) erkek öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{x} = 4.11$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ancak bulunan etki büyüklüğünün küçük olduğu ($\eta^2=.02$) söylenebilir. Ayrıca bu değişkenlerin ortak etkilerinin (okul türü*cinsiyet [$F_{(1-231)}=1,226$, $p>.05$], okul türü*kıdem [$F_{(2-231)}=.132$, $p>.05$], okul türü*branş [$F_{(2-231)}=1.504$, $p>.05$], cinsiyet*kıdem [$F_{(4-231)}=.229$, $p>.05$], cinsiyet*branş [$F_{(2-231)}=1.054$, $p>.05$], kıdem*branş [$F_{(4-231)}=1.060$, $p>.05$], okul türü*cinsiyet*kıdem [$F_{(1-231)}=.083$, $p>.05$], okul türü*cinsiyet*branş [$F_{(2-231)}=.900$, $p>.05$], okul türü*kıdem*branş [$F_{(1-231)}=.093$, $p>.05$], cinsiyet*kıdem*branş [$F_{(4-231)}=.664$, $p>.05$], okul türü*cinsiyet*kıdem*branş [$F_{(1-231)}=.397$, $p>.05$]) öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 2. Çok Faktörlü AVOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Etki büyüklüğü
Okul türü	.528	1	.528	2.025	.156	.009
Cinsiyet	1.138	1	1.138	4.369	.038	.019
Kıdem	.013	2	.006	.025	.976	.000
Branş	.224	2	.112	.431	.651	.004
Okul türü*cinsiyet	.320	1	.320	1.226	.269	.005
Okul türü*kıdem	.069	2	.034	.132	.876	.001
Okul türü*branş	.784	2	.392	1.504	.225	.013
Cinsiyet*kıdem	.119	2	.060	.229	.796	.002
Cinsiyet*branş	.550	2	.275	1.054	.350	.009
Kıdem*branş	1.105	4	.276	1.060	.377	.018
Okul türü*cinsiyet*kıdem	.022	1	.022	.083	.773	.000
Okul türü*cinsiyet*branş	.469	2	.235	.900	.408	.008
Okul türü*kıdem*branş	.024	1	.024	.093	.760	.000
Cinsiyet*kıdem*branş	.692	4	.173	.664	.618	.011
Okul türü*cinsiyet*kıdem*branş	.104	1	.104	.397	.529	.002
Hata	60.196	231	.261			
Toplam	4569.494	260				
Düzeltilmiş Hata	69.113	259				

$R^2 = .129$, Düzeltilmiş $R^2=.023$

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma, Burdur ve Isparta ili merkez ilçesinde bulunan araştırma kapsamındaki özel ve devlet ortaokullarında görev yapan 376 ortaokul öğretmeni ile yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda çalışma kapsamındaki öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme davranışlarına ilişkin algılarının tüm ölçek için ve alt boyutlardan bağımsızlık, güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme boyutlarında yüksek; bütünleştirme, hayal kırıklığı boyutlarında ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ölçekten en yüksek puanı hayal kırıklığı boyutunda, en düşük puanı ise yargılama boyutunda aldıkları belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği’ni kullanarak yapılan bazı araştırmalarda da bu araştırmada olduğu gibi, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yüksek

olarak değerlendirildiği ve en yüksek ortalamanın hayal kırıklığı boyutuna ait olduğu görülmüştür (Ekici İnel, 2016; Karaduman & Çiftçi, 2018; Kaya, 2018). Bu araştırmaların bazılarında öğretmenlerin en düşük puanı değerlendirme boyutunda (Karaduman & Çiftçi, 2018), bazılarında ise bağımsızlık boyutunda (Ekici İnel, 2016; Kaya, 2018) aldıkları belirlenmiştir.

Ayrıca araştırmada öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri üzerinde bağımsız değişkenlerin etkileri incelendiğinde kıdem, okul türü, branşın anlamlı bir etkisinin olmadığı; cinsiyetin ise anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Cinsiyetin, kıdemin, okul türünün, branşın ortak etkilerinin de öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Alanyazına bakıldığında İlhan'ın (2016) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme davranışlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve söz konusu farklılığın kadın öğretmenler lehine gerçekleştiğini görülmektedir. Buna karşın bazı araştırmalarda cinsiyetin öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyi üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Adıgüzel, 2016; Ekici İnel, 2016; Karaduman & Çiftçi, 2018; Kaya, 2018; Kılıç, 2017; Yenilmez & Yolcu, 2007). Kıdeme göre öğretmenlerin yaratıcı düşünceleri destekleme davranışlarının karşılaştırıldığı bazı çalışmalarda ise, bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte sonuçlara ulaşıldığı, yani kıdemin öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme davranışlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olmadığı (Adıgüzel, 2016; Kaya, 2018; Yenilmez & Yolcu, 2007) saptanmıştır. Özel ve Bayındır'ın (2015) çalışmasında ise 6-10 ile 11-15 kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcılığı geliştirmeye yönelik öğretimsel davranışlarında anlamlı farklılıkların yaşandığı görülmüştür. Bu araştırmada olduğu gibi, Yenilmez ve Yolcu'nun (2007) çalışmasında, branşa göre öğretmenlerin derslerindeki tutum ve davranışlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme davranışları öğretmenlerin kendi algılarına göre değerlendirilmiştir. Bu durum araştırma sonuçların bu yönlü olmasına katkı vermiş olabilir. Çünkü yapılan bazı araştırmalarda, okula başlamadan önce araştırmacı ve yaratıcı olan çocukların geleneksel eğitim sistemi içinde okullarda aldıkları eğitim doğrultusunda yaratıcılıklarının pasifleştiği ve körelendiği belirtilmektedir (Aydoğan, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerini daha ayrıntılı olarak inceleyebilmek, araştırmaların çelişkili bulguların altında yatan nedenleri araştırabilmek amacıyla yapılacak araştırmalarda, öğretmenlerin yanı sıra diğer paydaşların (öğrenci, veli, yönetici vb.) da görüşlerine başvurulabilir; nitel ve karma araştırma desenleri kullanılabilir. Yapılan araştırma Burdur ve Isparta ili merkez ilçeye bağlı özel ve devlet ortaokullarında çalışan öğretmenler ile sınırlıdır. Daha geniş, farklı katılımcı kitlesinin dâhil edildiği araştırmaların tasarlanması, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyici davranışlarının derinlemesine araştırılmasını sağlayabilir. Bu araştırmada cinsiyet, okul türü, kıdem ve branş değişkenlerinin öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri üzerindeki

etkisi araştırılmıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda farklı değişkenlerin (eğitim durumu, medeni durum, yaş vb.) etkileri incelenebilir. Araştırmada öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olduğu ve kadın öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak erkek öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerini arttırmak; kadın öğretmenlerin de yaratıcılığı destekleme düzeylerinin düşmemesi ve istikrarı amacıyla çeşitli eğitimler verilebilir. Yükseköğretimde öğretmen eğitimine yönelik verilen derslerde ve konularda öğretmen adaylarına öğrencilerin yaratıcılıklarını nasıl destekleyebileceklerine ve geliştirebileceklerine yönelik eğitimler verilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, D. Ç. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Akkaya, N., & Susar Kırmızı, F. (2012). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 171-187.
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri* (Yayımlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Baer, J., & Kaufman, J. C. (2006). Creativity research in English-speaking countries. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The international handbook of creativity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, F., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canal, B. (2017). *Örgütsel özdeşleşmenin bireysel yaratıcılık üzerindeki etkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Cropley, A. J. (1997). *More ways than one: Fostering creativity in the classroom* (4th ed.). Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing.
- Dikici, A. (2013). Yaratıcılığı destekleyen ilköğretim öğretmenleri indeksi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 307-324.
- Dikici, A., & Soh, K. (2015). Indexing creativity fostering teacher behaviour: Replication and modification. *Online Submission*, 9(3), 1-10.
- Dökmen, Ü. (2000). *Varolmak-gelişmek-uzlaşmak*. İstanbul. Sistem Yayıncılık.

- Ekici İnel, D. (2016). Öğretmenler öğrenme ortamında öğrencilerin yaratıcılığını destekleme düzeylerine ilişkin kendilerini nasıl değerlendiriyorlar. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1287-1308.
- Erdoğan, T., Akkaya, R., & Akkaya, S. Ç. (2009). The effect of the Van Hiele model based instruction on the creative thinking levels of 6th grade primary school students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 181-194.
- Erdoğan, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Journal of Social Sciences*, 5(17), 95-106.
- Isbell, R. T., & Raines S. C. (2003). *Creativity and the arts with young children*. Canada: Thomson Delmar Learning Printed.
- İlhan, Z. (2016). *Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri ile yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Karaduman, G. B., & Çiftçi, C. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyici davranışlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 242-262.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı). *Ankara: Nobel yayın dağıtım*, 81-83.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- Kaya, N. G. (2018). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Belirlenmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 16(2).
- Kılıç, A. F. (2017). Öğretmenlerin yaratıcı düşüncüyü destekleme davranışlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 7(1), 87-115.
- Kim, M., & Schallert, D. L. (2011). Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1059-1067.
- Olson, J. A. (2000). How to encourage students in a library instruction session to use critical and creative-thinking skills: A pilot study. *Research Strategies*, 4(16), 309-314.
- Özel, A., & Bayındır, N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik öğretimsel davranışları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 348-358.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce* (2. baskı). İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Baskı). Boston: Allyn and Bacon, Pearson Education Inc.
- Turla, A. (2004). *Çocuk ve yaratıcılık*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Soh, K. (2000). Indexing creativity fostering teacher behaviour: A preliminary validation study. *The Journal of Creative Behavior*, 34(2), 118-134.
- Soh, K. (2015). Creativity fostering teacher behaviour around the world: Annotations of studies using the CFTIndex. *Cogent Education*, 2(1), 1034494.
- Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.

Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma

Burcu Çimen⁷³, Engin Karadağ⁷⁴

Özet

Kolektif öğretmen yeterliği, bir okuldaki öğretmenlerin grup olarak sergiledikleri performansın ve çabanın, öğrenciler üzerinde olumlu etki meydana getirmesine yönelik algılarını içeren güçlü bir faktör olarak açıklanmaktadır. Çalışmanın amacı, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Çalışmada öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin kurumsal ve bireysel özelliklerine göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini oranlı küme örnekleme yöntemi ile seçilen 152 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini tespit etmek için “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin kolektif yeterlilikleri cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ancak özel okullarda çalışan katılımcıların, kamu okullarında çalışan katılımcılara göre kolektif yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel okullarda olduğu gibi kamu okullarında da okul çalışanlarının birbirlerini daha iyi tanımalarını ve bu satede etkili bir takım olabilmelerini sağlayacak etkinliklerin yapılması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kolektif yeterlik, Öğretmen yeterliği, Ortaokul

A RESEARCH ON THE COLLECTIVE EFFICACY OF TEACHERS

ABSTRACT

Collective teacher efficacy is described as a powerful factor that includes the perceptions of the teachers in a school about their performance and effort as a group to have a positive effect on students. The aim of the study was to determine the collective efficacy levels of teachers and to determine whether these levels differ according to the demographic characteristics of the teachers. In this study, a survey model was used to examine the differentiation of teachers' collective efficacy levels according to institutional and individual characteristics. The sample of the study consisted of 152 secondary school teachers selected by proportional cluster sampling method. “Collective Teacher Efficacy Scale” was used to determine the collective efficacy levels of the teachers. It was observed that the collective efficacy of the teachers did not make a significant difference according to gender, education level and seniority variables. However, it was concluded that the collective efficacy of participants working in private schools was higher than participants working in public schools. In public schools as well as in private schools, it has been proposed to carry out activities that will enable the school staff to know each other better and become an effective team.

Keywords: Collective efficacy, Teacher qualification, Secondary school

GİRİŞ

⁷³ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, fen.burcu@gmail.com

⁷⁴ Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, engin.karadag@hotmail.com

Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler ve toplumsal değişmeler, toplumun mimarları ve eğitimin yapıtaşları olan öğretmenlerin rol ve sorumluluklarında değişimlere sebep olmaktadır. Eğitim-öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler öğretim niteliğini arttırma, öğrenci başarılarına ilişkin sorumlulukları alma, etkili okul kültürü oluşturma, okul yönetimi ve diğer öğretmenlerle birlikte okulların yenilenmesini ve gelişmesini sağlama gibi çok sayıda, kapsamlı görevlerin yerine getirilmesinde kilit rol oynamaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun vizyonunu ve misyonunu gerçekleştirmek amacıyla performanslarını en üst düzeyde kullanmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin aralarındaki etkileşim ve iletişim sayesinde performanslarını üst düzeye çıkarmaları mümkündür.

Bandura'nın (1997) çalışmalarıyla sosyal bilişsel teoriye uygun olarak bireysel yeterlik algısının kapsamının genişletilmesiyle kolektif yeterlik algısı gündeme gelmiştir. Bir grubun istenen düzeyde başarıya ulaşabilmek için gerekli eylem planlarını hazırlamalarına yönelik paylaştıkları ortak inançlar kolektif yeterliği ifade etmektedir. Goddard, Hoy ve Hoy (2004) sosyoloji ve psikoloji alanlarında kullanılan kolektif yeterlik algısının okulların sosyal kurumlar olması özelliğinden kaynaklı olarak eğitim alanında da etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları üzerine yapılan çalışmalar (Adams ve Forsyth, 2006; Goddard ve Goddard, 2001; Schechter ve Tschannen-Moran, 2006; Tschannen-Moran ve Barr, 2004) öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının sınıf yönetimi, öğrencileri motive etme ve etkili öğrenmeyi desteklemesi üzerine güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bireysel öğretmen yeterliği öğretmenin okulda sergilediği tutum ve davranışlara yönelik kişisel performans algılarını kapsamaktadır. Kolektif öğretmen yeterliği ise öğretmenlerin yer aldığı grubun veya zümrenin performansına yönelik algılarını içermektedir (Demir, 2008; Ross ve Gray, 2006). Öğretmenin bireysel yeterliğinin öğrenci başarısı üzerine kısmen bir etkisi olduğu, kolektif öğretmen yeterliğinin ise okuldaki öğrencilerin başarıları üzerine önemli ölçüde etkisi olduğu çok sayıda araştırmayla desteklenmiştir (Burcham, 2009; Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012; Demir, 2008; Goddard, Hoy & Hoy, 2000; Knobloch, 2007; Kurt, 2009; Jackson, 2009; Schumacher, 2009).

Eğitimin bir ekip çalışması olması, öğretmenlerin birbirleriyle, okul yönetimiyle ve okulun diğer çalışanlarıyla kolektif hareket edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin kolektif etkinlikler içerisinde olmaları, bireysel yeteneklerinin ve inançlarının da gelişmesini desteklemektedir. Kolektif yeterlik kurumların işleyişine yönelik bilgiler sunmaktadır (Goddard, 2001). Bu açıdan kurumların işleyişinin anlaşılması için kolektif yeterliğinin tespit edilmesi önem taşımaktadır. Çalışma ile sosyal bilişsel teoriye dayalı olarak eğitim kurumlarında, öğretmenlerin kolektif davranışlarına yönelik elde edilen bulgular daha geniş bir şekilde tartışılıp, kolektif yeterlik algısına ilişkin yeni açılımlar geliştirilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin okulun hedeflerini gerçekleştirmek için birlikte hareket etmeleri ve ortak inanca sahip olmaları görüşünden hareketle, öğretmenlerin davranışlarını ve tutumlarını etkileyen değişkenlerden biri olan kolektif yeterlik algısının araştırılması gerekli görülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın amacı, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bu kapsamda (i) öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğu; (ii) öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin

cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına cevap aranmaktadır.

YÖNTEM

Desen

Çalışmada öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin kurumsal ve bireysel özelliklerine göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir durumun yaşandığı şartlar altında olduğu haliyle tespit edilmesini sağlamaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006).

Evren ve Örneklem

Tarama deseninde tasarlanan çalışmada, evreni İç Anadolu Bölgesindeki bir büyükşehir sınırları içerisinde bulunan merkez ilçesindeki kamu okulu ve özel okullarda görev yapan 1340 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme *oranlı küme örnekleme yöntemi* ile seçilmiştir. Bunun için evrendeki ortaokullar üst, orta ve alt sosyoekonomik bölgelerde bulunma durumlarına göre ayrılmıştır. Her bir bölgeden üçer okul seçilerek toplamda dokuz okulda görev yapan 152 ortaokul öğretmeni çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminin demografik özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özelliklerine göre dağılımları

		Frekans	Yüzde
Cinsiyetiniz	Erkek	85	55.9
	Kadın	67	44.1
Öğrenim durumunuz	Lisans	105	69.1
	Yüksek Lisans veya Doktora	47	30.9
Çalıştığı okul	Kamu okulu	110	72.4
	Özel okul	42	27.6
Mesleki kıdeminiz	0-5 Yıl	24	15.8
	6-10 Yıl	32	21.1
	11-15 Yıl	42	27.6
	16 Yıl ve Üstü	54	35.5
	Toplam	152	100.0

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı hazırlanarak elde edilmiştir. İlk bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerini tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin kolektif yeterliklerine ilişkin veriler Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen, Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” (Collective Teacher Efficacy Scale) kullanılarak elde edilmiştir.

Öğretmenlerin bireysel tutumlar yerine bir bütün olarak öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olacaklarına ilişkin inançlarını tespit etmeyi hedefleyen “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek öğretim stratejilerine yönelik kolektif

yeterlik ve öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik olarak iki alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutu ölçen altışar madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanların yüksek olması, öğretmenlerin kolektif yeterlikler düzeylerinin de fazla olduğu anlamını taşımaktadır. Araştırmada Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi çalışmasının ilk aşamasında ölçeğe ilişkin açılımlayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan faktörlerin, teorik limitleri aşmayan değer belirlenmiştir. Ölçek için doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri belirlenmiştir [$\chi^2=104,48$ df=51, $p<.01$]. Modele ait değer uyum iyiliği indekslerinin [GFI=0,92, AGFI=0,90, NNFI=0,95, RMSEA=0,07, CFI=0,96] ölçek için söz konusu modele ait ulaşılan değerler, ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğunu açıklamaktadır (MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996).

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması kapsamında, ölçeğin bütünü ve alt boyutları için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık yöntemiyle tespit edilmiştir. Ölçeğin toplamı için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .92'dir. Tablo 2'de Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği'ne ilişkin faktörlere ait madde sayıları ve iki farklı veri setinden oluşan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları verilmiştir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .81 ile .91 arasında değişmektedir.

Tablo 2. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Alpha
Öğretim Stratejileri	6	.91
Öğrenci Disiplini	6	.81
Tüm Ölçek	12	.92

İşlem

Çalışmada istatistiksel analizlerden önce, öğretmenlerin demografik değişkenleri tespit edilmiş ve veri toplama ölçeği 5'li Likert sistemiyle puanlandırılması yapılmıştır. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyici olarak frekans (n) ve yüzde (%) değerlerine yönelik ölçek puanları için ortama (X) ve standart sapma (SS) değerleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kolektif yeterlikleri puanlarının demografik özelliklerine göre farklılaşma düzeyleri tespit edilmeden önce verilerin normal dağılım özelliği gösterme durumu tek örneklem *Kolmogorov-Smirnov Testi* ile dağılımların normal olduğu tespit edilmiştir [$p>0.05$]. Bu sayede dağılımların analizinde parametrik analiz tekniklerinin tercih edilmesine karar verilmiştir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin kolektif yeterlikleri puanlarının cinsiyet ve çalıştıkları okulun özel ve kamu okulu olması değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşma durumlarını belirlemek için *t-testi* ve örnekleme oluşturan öğretmenlerin kolektif yeterlikleri puanlarının eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA uygulanmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların Kolektif Öğretmen Yeterliği

Araştırmada katılan öğretmenlerin kolektif yeterlikleri betimlenmiştir (Tablo 3). Katılımcıların Kolektif Öğretmen Yeterliği ölçeği toplam ortalaması 3.78 (SS=.63)'dir.

Katılımcıların kolektif yeterlik alt ölçeklerinden ‘Öğretim Stratejileri’ alt ölçeği ($X=3.71$, $SS=.74$), ‘Öğrenci Disiplini’ alt ölçeği ise ($X=3.87$, $SS=.60$) ortalamaya sahiptir.

Tablo 3. Ölçek Ortalamaları ve Standart Sapmaları

<i>Alt-Ölçekler</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
Öğretim Stratejileri	3.71	.74
Öğrenci Disiplini	3.87	.60
Kolektif Öğretmen Yeterliği-Toplam	3.78	.63

Katılımcıların Kolektif Yeterlik Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmada katılan öğretmenlerin kolektif yeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır (Tablo 4). Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin kolektif yeterlik puanları cinsiyetlerine göre *anlamlı* bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Kolektif Yeterlik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

<i>Alt Ölçekler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1– Öğretim Stratejilerine Yönelik	Kadın	68	3,83	0,74	1,83	.07
	Erkek	84	3,62	0,81		
2–Öğrenci Disiplinine Yönelik	Kadın	68	3,93	0,61	.99	.32
	Erkek	84	3,83	0,59		
Kolektif Yeterlik-Toplam	Kadın	68	3,87	0,65	1,55	.12
	Erkek	84	3,72	0,61		

SD=150

Katılımcıların Kolektif Yeterlik Puanlarının Çalıştıkları Okulun Özel Okul ve Kamu Okulu Olması Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif yeterlik puanlarının çalıştıkları okulun özel okul ve kamu okulu olması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir (Tablo 5). Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin kolektif yeterlik puanları, *öğretim stratejilerine yönelik*, *öğrenci disiplinine yönelik* alt ölçeklerinde ve kolektif yeterlik toplamında çalıştıkları okulun özel okul ve kamu okulu olmasına göre özel okul lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$p<.05$].

Tablo 5. Katılımcıların Kolektif Yeterlik Puanlarının Çalıştıkları Okulun Özel ve Kamu Okulu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

<i>Alt Ölçekler</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1– Öğretim Stratejilerine Yönelik	Kamu Okulu	109	3,58	0,73	-3.48	.001
	Özel Okul	43	4,03	0,68		
2– Öğrenci Disiplinine Yönelik	Kamu Okulu	109	3,79	0,59	-2.48	.01
	Özel Okul	43	4,06	0,58		
Kolektif Yeterlik-Toplam	Kamu Okulu	109	3,68	0,62	-3,24	.001
	Özel Okul	43	4,04	0,58		

SD=150

Katılımcıların Kolektif Yeterlik Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif yeterlik puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır (Tablo 6). Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin kolektif yeterlik puanları eğitim düzeyine göre *anlamlı* bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Kolektif Yeterlik Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Eğitim Düzeyi	n	X	SS	t	p
1- Öğretim Stratejilerine Yönelik	Lisans	104	3,73	0,74	.59	.55
	Yüksek Lisans-Doktora	48	3,65	0,76		
2-Öğrenci Disiplinine Yönelik	Lisans	104	3,89	0,56	.59	.55
	Yüksek Lisans-Doktora	48	3,82	0,66		
Kolektif Yeterlik-Toplam	Lisans	104	3,81	0,61	.63	.52
	Yüksek Lisans-Doktora	48	3,74	0,68		

SD=150

Katılımcıların Kolektif Yeterlik Puanlarının Kıdem Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif yeterlik puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA Analizi yapılmıştır (Tablo 7). Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, katılımcıların *kolektif yeterlik alt ölçek ve toplam* puanlarında kıdem düzeylerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 7. Katılımcıların Kolektif Yeterlik Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Ölçek	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1- Öğretim Stratejilerine Yönelik	G. Arası	2.99	3	1.00	1.81	.14
	G. İçi	81.37	148	0.55		
	Toplam	84.37	151			
2- Öğrenci Disiplinine Yönelik	G. Arası	2.48	3	0.83	2.37	.07
	G. İçi	51.66	148	0.35		
	Toplam	54.15	151			
Kolektif Yeterlik-Toplam	G. Arası	2.35	3	0.78	2.00	.11
	G. İçi	58.05	148	0.39		
	Toplam	60.41	151			

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Eğitim kurumlarında öğretmenlerin belirli bir düzeyde başarı elde edebilmeleri için gerekli olan eylem planlarını düzenleme yeteneklerine ilişkin ortak inançlarını ifade eden kolektif yeterlilik (Bandura, 1997), öğretmenlerin öğrencileri nasıl eğiteceği, öğrencilerin motivasyonlarını ve sınıf yönetimini nasıl sağlayacağı hakkında bilgi vermektedir. Ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin

belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada kolektif öğretmen yeterliği kadın katılımcılarla erkek katılımcılarda benzer şekildedir. Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmamasıyla ilgili olarak, öğretmenlerin aldıkları eğitim bağlamında toplumsal paylaşımlar çerçevesinden yüklendikleri misyon ve vizyon açısından herhangi bir değişme olmadığını söyleyebiliriz. Bu sonuca paralel olarak Goddard ve Skrla (2006) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kolektif yeterlik algısının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışmada Ekici, Gürcay ve Yılmaz (2009) cinsiyet değişkeninin kolektif yeterliğin yordayıcı bir faktör olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Kurt (2009) ve Güneş (2014) ise çalışmalarında kadın öğretmenlerin kolektif yeterliliklerinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun özel okul ve kamu okulu olması değişkeni açısından özel okullarda çalışan katılımcıların, kamu okullarında çalışan katılımcılara göre kolektif yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenler kamu okullarında çalışan öğretmenlere göre öğrencilerin yaşamlarında yaptığı değişikliklerde etkili olabilmek için bireysel çalışmak yerine, birbirine bağlı ortak çalışmayı tercih etmektedir. Bu durum özel okulda çalışan öğretmenlerin çalışma şartlarıyla ve kontrol mekanizmalarıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Uysal (2012) özel okullarda çalışan öğretmenlerin birbirleriyle iletişimde daha etkin olduklarını, kamu okullarında çalışan öğretmenlere göre işbirliği içinde yürütülen çalışmalara daha yatkın olduklarını ve çatışma ortamlarından kaçınma stratejilerini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir.

Çalışmada eğitim düzeyi ve kıdemleri farklı olan katılımcıların kolektif yeterlik inançları benzer şekildedir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının da kolektif kabiliyetlerini destekleyici bir etken olmadığı anlaşılmaktadır. Duman, Göçer ve Duran (2013), Kurt (2009), Goddard ve Skrla (2006) çalışmalarda mesleki deneyimin öğretmenin kolektif yeterlik algısını etkilediğini ve kıdem düzeyi yüksek olan öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyinin kıdem düzeyi düşük olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak, eğitim fakülteleri programlarına öğretmen adaylarının kolektif yeterlikleri ve farkındalıklarını artıracak dersler ya da konular eklenebilir. Özel okullarda her hafta yapılan toplantılarda olduğu gibi kamu okullarında da okul çalışanlarının birbirlerini daha iyi tanımaları, etkili bir takım olabilmeleri için okullarda haftalık ders programları paylaşım içerisine girebilmelerine imkan verip onların bir arada olmalarını sağlayacak şekilde hazırlanabilir. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda daha derinlemesine analiz edilebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625–642. <https://doi.org/10.1108/09578230610704828>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

- Burcham, M.W. (2009). *The impact of collective teacher efficacy on student achievement in high school science*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gardner-Webb University.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. & Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 1-18.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: the moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Duman, B., Göçen, G. ve Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 144- 155.
- Ekici, G., Gürçay, D. ve Yılmaz, M. (2009). Öğretmen Kolektif Yeterlik İnancını Yordayan Faktörler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 119-128.
- Erdoğan, U. ve Dönmez, B. (2015). Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 345-366. doi: 10.14527/kuey.2015.013
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of the schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Goddard, R. D., & Skra, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13.
- Güneş, D. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu.
- Jackson, J.C. (2009). *Organizational citizenship behaviors, collective teacher efficacy, and student achievement in elementary schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia: The College of William and Mary Virginia.
- Knobloch, S. F. (2007). *Teacher participation in decision making and collective efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia: University of Virginia
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. doi: 10.1037/1082-989x.1.2.130
- McMillan, J.H. & Schumacher, S., (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Boston: Brown and Company.

- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Schechter, C., & Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: an international view. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 480-489. <https://doi.org/10.1108/09513540610683720>
- Schumacher, D. F. (2009). *Collective teacher efficacy and student achievement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mzcomb: Western Illinois University.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189–209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Uysal, C. T. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi

Öğretmenlerin Okullardaki Siber Kaytarma Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Hakan Sarıca⁷⁵, Abdurrahman Tanrıoğen⁷⁶

Özet

Bu çalışma ile öğretmenlerin siber kaytarma davranışlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada Denizli' nin merkez ilçeleri olan Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırma için veriler kişisel bilgi formu ve Siber Kaytarma Ölçeği (SKÖ) ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları istatistiksel hesaplamalar yapılarak yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyet ve kıdemleri ne olursa olsun siber kaytarma davranışları ortaya koyabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyleri bakımından da farklılık bulunmuştur. Eğitim düzeyleri daha az olan öğretmenlerin; eğitim düzeyi fazla olanlardan daha yüksek siber kaytarma düzeylerine sahip oldukları yargısına varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Siber kaytarma, siber aylaklık, sanal kaytarma.

THE REVIEW OF TEACHERS ABOUT THEIR BEHAVIOR OF CYBER LOAFING AT SCHOOL

ABSTRACT

The purpose of research is to present the reviews of teachers' behavior of cyberloafing. This research was included primary teachers that Works in Merkezefendi and Pamukkale, wich is main counties of Denizli Province. The research was done with quantitative methods. Relational screening model was also used in this research. The data of this research was collected with personel info forms, surveys of cyberloafing and "ise tutkunluk" scale results of research was commented by doing statistical calculations.

According to the results of the research, it was concluded that the teacher could Show some cyberloafing behaviors, whatever their genders or seniorities were. Save differences were also determined about their of education. It was surmised that the teachers who have low degrees of education, have more tendencies of cyberloafing behaviors than the ones who have higher degrees of education.

Keywords: Cyberloafing

GİRİŞ

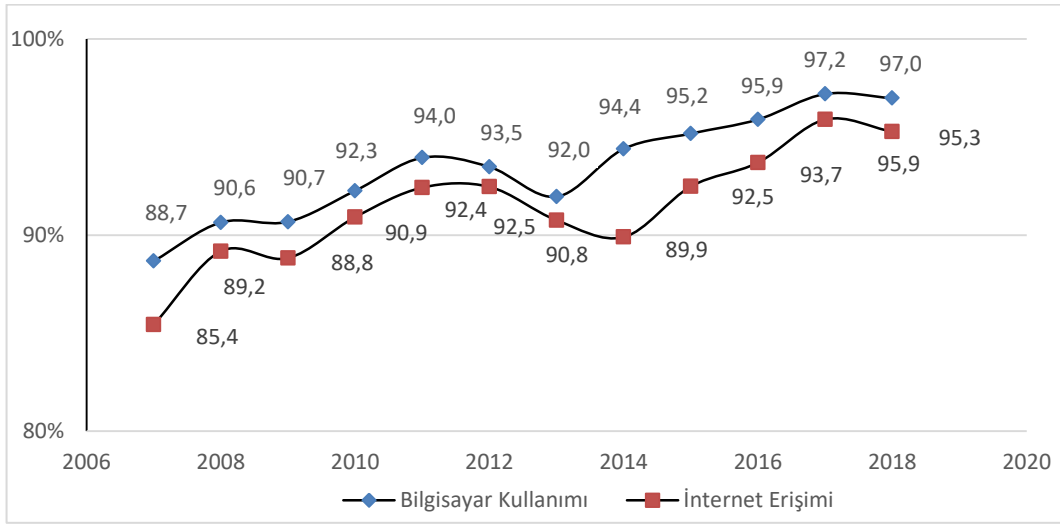
Teknolojinin hızla geliştiği günümüz dünyasında bilgisayarların ve mobil cihazların kullanımı ile doğru orantılı olarak internetin kullanımı ve etkileri de artmıştır. Hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelen internet kullanımı ve sunduğu imkânlar iş ortamlarında ve kişisel yaşamda büyük bir hızla artmaya devam etmektedir.

⁷⁵ Öğretmen, Serinhisar Halk Eğitimi Merkezi, haksarica@gmail.com

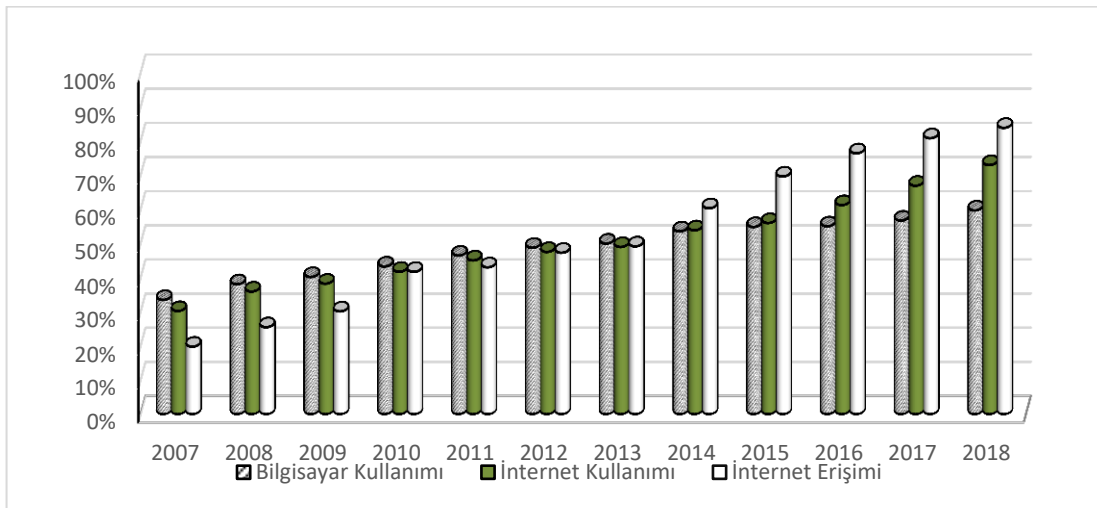
⁷⁶ Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, atogen@gmail.com

İnternetin ve teknolojinin günlük hayatta yaygınlaşması ve iş alanlarında da kullanılmasının örgüte pozitif yönde katkı sağladığı bir gerçektir. Bununla beraber bilgisayar veya mobil cihazlarla her yerde her an internete girebilmenin olumsuz bazı tarafları da bulunmaktadır. İşyerlerindeki interneti çalışanların işe yönelik ve iş amacıyla kullanımının dışında isteyerek ve bilerek kişisel amaçlı olarak kullanımından bahsetmek mümkündür (Kalaycı, 2010:14). İşyerlerinde kullanılan internetin, amacının dışına çıkarak özel işler için kullanılmasına sorunlu internet kullanımı denir (Garrett & Danziger, 2008:938). Bir diğer ifade ile bireyler iş yerlerinde siber kaytarma davranışları sergileyebilmektedirler. Bu durum verimlilik kayıplarına neden olabileceği düşünülmektedir.

Şekil 1. İş Ortamlarında Yıllara Göre Bilişim Teknolojileri Kullanım Oranları



Şekil 2. Hanelerde 16-74 Yaş Grubu Bireylerin Yıllara Göre Bilişim Teknolojileri Kullanım Oranları



Ülkemizde iş ortamlarında bilgisayar kullanımı ve internet erişimi oranları son 12 yılda %85' in üzerindedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2018). 2010 yılından bu yana ise bilgisayar kullanımı ve internet erişimi, iş ortamlarında %90'lar seviyesinde olup oldukça yüksek seviyelerdedir. Yine TÜİK' in bu araştırmasına göre 2018 yılı bilgisayar kullanan iş ortamlarının oranı %97 ve internete erişimi olan iş ortamlarının oranı ise %95,3 olmuştur. Bu nedenle diğer iş ortamlarında olduğu gibi eğitim ortamlarının da teknolojinin getirdiği bu

imkânlardan fazlasıyla yararlandığı söylenebilir.

Hane halkı TÜİK (2018) araştırma sonuçlarına göre 16-74 yaş bireylerin bilişim teknolojileri kullanım oranları incelendiğinde; geçmiş yıllara göre önemli bir ivmelenme vardır. 2007 yılında %33,4 olan bilgisayar kullanım oranı 2018 yılında %59,6' ya; 2007 yılında %30,1 olan internet kullanım oranı 2018 yılında %72,9' a; 2007 yılında %19,7 olan internet erişim oranı 2018 yılında %83,8' e yükselmiştir. TÜİK (2018) verilerine göre hanelerde 16-74 yaş arası bireylerin düzenli olarak (her gün veya haftada en az bir defa) internet kullanım oranları geçmiş yıllara göre artmıştır. 2018 yılı için Türkiye' de düzenli internet kullanım oranı %69,1 olarak görülmektedir. Şüphesiz eğitim ortamları da bu artışa dâhil olmuştur. Türkiye'de internet kullanımına ilişkin TÜİK (2018) verileri incelendiğinde; bireylerin interneti en çok %84,1 oran ile sosyal medya, %78,1 oranla video izleme, %69,5 oranla internet üzerinden telefonla görüşme, %68,8 oranla sağlık ile ilgili bilgi arama, %67,8 oran ile mal ve hizmetler hakkında bilgi aramak için kullandıkları görülmüştür.

İnternet kullanan cihazların ve bununla ilgili teknolojilerin yaygınlaşması şüphesiz sayısız yararlar sağlamaktadır ancak amaç dışı kullanımlar bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Yapılan araştırmalarda; bir ay içerisinde 57 milyon iş görenin, günde 15 dakika iş yerlerindeki bilgisayarları kullanarak sosyal ağları ziyaret ettiği görülmüştür (Needleman, 2010). Bir başka araştırmada iş görenlerin %47' si, haftalık ortalama 3,24 saat işle ilgili olmayan internet sitelerinde gezinmektedir (Greenfield ve Davis, 2002:348). Buna benzer şekilde iş dışı internet kullanımlarının ABD ekonomisine maliyeti yıllık yaklaşık 54 milyar dolardır (Robins' ten aktaran Candan ve İnce, 2016:232).

Garrett ve Danziger (2008) işyerlerinde kullanılan internetin, amacının dışına çıkarak özel işler için kullanılmasına sorunlu internet kullanımı adını vermiştir. Kalaycı' ya (2010) göre işyerlerindeki interneti çalışanların iş için kullanımının dışında isteyerek ve bilerek kişisel amaçlı olarak kullanımından bahsetmek mümkündür. Mesai saatleri içinde; kişilerin, bilgisayarlar veya mobil cihazları ile internette iş dışı amaçlarla vakit geçirmeleri verimlilik kayıplarına neden olabilmektedir.

Dünyada yaşanan teknolojik yenilikler sebebiyle ortaya çıkan kavramlardan birisi de siber kaytarma kavramıdır. Bu kavramın nasıl oluştuğu konusunda ele alındığında; bilgisayar ve internetin bulunması ile siber kaytarmanın da ortaya çıktığı söylenebilir. 1990'lı yıllarda dünya çapında ağın (world wide web) hızla yaygınlaşması ile birçok değişim hayatımıza girmiştir. Bu değişimin etkilerinin yaşandığı örgütler, verimi artırmak, ihtiyaç duyduğu anda bilgiye ulaşabilmek ve işleri daha hızlı yapmak için bilişim ve internet teknolojilerine yatırım yapmaktadırlar (Akın, Ulukök ve Arar, 2017:9). Bireysel bilgisayar ve internet kullanımı gün geçtikçe artmış; bu durum siber kaytarmanın yaşanma sıklığını da beraberinde getirmiştir.

Philips ve Reddie (2007) siber kaytarmanın en genel şekilde tanımı; iş yerlerinde internetin kişisel özel amaçlar doğrultusunda kullanılması olarak yapmıştır. Bir diğer ifadeyle siber kaytarma, internetin mesai içerisinde şahsi amaçlar doğrultusunda kullanılması olarak ifade edilmiştir (Bock & Ho, 2009).

Günümüz eğitim örgütlerinde gerek yönetsel süreçler, gerekse derslik ortamları gelişen teknolojinin sunduğu imkânlardan son derece yararlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının otomasyon sistemleri personel takip, özlük, öğrenci işleri ve buna benzer birçok

iŖi internet tabanlı olarak gerekleŖtirmektedir. Ayrıca derslik ortamlarında bulunan bilgisayar, tablet, akıllı tahta gibi cihazlar hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kullanımına sunulmuŖtur. Gelecekte bunlara geliŖen teknoloji ile birlikte yenilerinin katılacağını öngörülebilir. Bu bağlamda okullarda sürekli olarak biliŖim teknolojilerinin ve internetin olması kaçınılmaz bir durum olmuŖtur. BiliŖim teknolojilerinin ve internetin okullarda kullanılmasının gerekliliği diğer örgütlerde olabileceği gibi siber kaytarma davranıŖlarının öğretmenlerde de gerekleŖebileceđi olasılığını doğurmaktadır.

AraŖtırmanın Amacı

Bu alıŖmanın amacı Denizli İli merkez ilçelerdeki görev yapan öğretmenlerin siber kaytarma davranıŖ düzeylerini incelemektir. Bu amacı gerekleŖtirmek için aŖađıdaki sorulara yanıt aranmıŖtır:

1. Öğretmenlerin siber kaytarmaya iliŖkin algıları nasıldır?
2. Öğretmenlerin siber kaytarmaya iliŖkin algıları; onların:
 - (a) cinsiyetlerine,
 - (b) kıdemlerine,
 - (c) eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin siber kaytarma nedenlerine iliŖkin algıları nasıldır?
4. Öğretmenlerin siber kaytarma nedenlerine iliŖkin algıları; onların:
 - (a) cinsiyetlerine,
 - (b) kıdemlerine,
 - (c) eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Öğretmenlerin siber kaytarma davranıŖ düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan bu araŖtırma için tarama modeli kullanılmıŖtır. Tarama modeli alıŖmaları var olan durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan alıŖmalardır. Diğer bir ifadeyle tarama yöntemi gemiŖteki bir durumun ya da halen süregelen bir durumun olduğu gibi betimlenmesidir (Karasar, 2009:77).

Katılımcılar

AraŖtırmanın evrenini, Denizli ili merkez ilçelerinde 2018-2019 eğitim-ğretim yılında görev yapan 1734 ğretmen oluŖturmuŖtur. Öğretmenlerin sayıları İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilmiŖtir. Random (tesadüfi) yönteme göre örneklem seçimine gidilmiŖtir. Örneklem seçiminde Krejcie ve Morgan (1970:15) tarafından hazırlanan örneklem büyüklüğünün belirlenmesi formülünden faydalanılmıŖtır. Buna göre 1734 kiŖilik evren için olması gereken örneklem sayısı 314 olarak bulunmuŖtur. Ancak yaŖanması muhtemel bazı aksaklıklar nedeniyle örneklem sayısı sınırın üzerinde tutulmuŖ ve örneklem olarak 318 kiŖiye ulaŖılmıŖtır.

Araştırmada elde edilen veriler, kişisel bilgilerin yer aldığı form ve bir ölçme aracı yardımıyla sağlanmıştır. Ölçme aracı olarak siber kaytarma davranışlarının belirlenmesi amacıyla “Siber Kaytarma Ölçeği” kullanılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde
Cinsiyetiniz	Erkek	174	54,7
	Kadın	144	45,3
Eğitim düzeyi	Yüksekokul/Enstitü	35	11,0
	Lisans	245	77,0
	Lisans Üstü	38	11,9
Kıdem	0-5 Yıl	90	28,3
	6-10 Yıl	68	21,4
	11-15 Yıl	68	21,4
	16 Yıl ve Üzeri	92	28,9

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdem yılına ilişkin betimsel istatistikler ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde; 174 kadın öğretmenin, 144 erkek öğretmenin olduğu; öğretmenlerin %77,0’ sinin lisans eğitimi aldığı, yüksekokul/enstitü mezunu olan öğretmenlerle lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin sayılarının birbirine yakın olduğu ve 6-10 yıl kıdeme sahip olanlarla 11-15 yıl kıdeme sahip olanların sayılarının eşit olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada sonunda elde edilen veriler, kişisel bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu ve SKÖ ile sağlanmıştır. Kullanılan kişisel bilgi formunda katılımcılarla ilgili olarak cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdem ile ilgili betimleyici bilgiler yer almaktadır. Kişisel bilgi formu ile sağlanan verilerle, araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı olan siber kaytarma ölçeği (Akça, 2013:98) ile elde edilen verilerin ilişkisi araştırılmıştır. Siber Kaytarma ölçeğinde 5’li likert tip derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek iki bölüm olarak kullanılmıştır.

1-“Mesai Saatleri İçinde İnternet Kullanım Etkinlikleri”: Bu bölüm 40 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların sorulara:

- 1-Neredeyse Hiç,
- 2-Tesadüfen/Nadiren,
- 3-Bazen,
- 4-Devamlı,
- 5-Neredeyse Her Zaman

şeklinde cevap vermeleri istenmiştir. Ölçekteki 19, 20 ve 40. maddeler güvenilirliği olumsuz etkilediği için çıkarılmıştır. Veri toplama aracının genel güvenilirliği $\alpha=0,929$ bulunmuştur. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar:

- 8 maddeden oluşan dinlenme amaçlı internet kullanım etkinlikleri

- 17 maddeden oluşan suiistimale açık internet kullanım etkinlikleri
- 10 maddeden oluşan kişisel öğrenme amaçlı internet kullanım etkinlikleri
- 2 maddeden oluşan belirsiz internet kullanım etkinlikleri

2-“Mesai Saatlerinde İş Dışı İnternet Kullanım Nedenleri”: Bu bölüm 13 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların sorulara:

- 1-Neredeyse Hiç,
- 2-Tesadüfen/Nadiren,
- 3-Bazen,
- 4-Devamlı,
- 5-Neredeyse Her Zaman

şeklinde cevap vermeleri istenmiştir. Veri toplama aracının genel güvenilirliği $\alpha=0,906$ olarak hesaplanmıştır. “Mesai Saatlerinde İş Dışı İnternet Kullanım Nedenleri” iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar:

- 8 maddeden oluşan eğlence, dinlence ve sosyal ihtiyaçlara dayalı gerekçeler
- 5 maddeden oluşan araştırma, öğrenme ve kişisel gelişime dayalı gerekçeler

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile elde edilen veriler SPSS 22.0 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizlerin tamamında anlamlılık düzeyi $\alpha=0,05$ esas alınmıştır. Ölçek sorularına verilen yanıtların puan değerlerine göre katılımcıların düzeylerini belirleyebilmek için Tablo 2’ den yararlanılmıştır.

Tablo 2. Ölçek Puan Aralıkları

	Ölçek Puan Aralığı	Düzye
	1,00-1,79	Çok Düşük
	1,80-2,59	Düşük
Siber Kaytarma Ölçeği	2,60-3,39	Orta
	3,40-4,19	Yüksek
	4,20-5,00	Çok Yüksek

Katılımcılara önce kişisel bilgilerin yer aldığı ilk bölümdeki sorular yöneltilmiş ve cevaplamaları istenmiştir. Bu bölümde katılımcılara ait cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem gibi demografik bilgiler yer almıştır. İkinci bölümde ise cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdemle ilgili öğretmenlerin siber kaytarma davranışlarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacı ile çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bir verinin istatistiksel olarak normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine

bakılabilir. Çarpıklık değerleri ± 1 ve basıklık değerleri ± 2 aralıkları dışındaysa bu problemlili bir duruma işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007:285). Yani bu tür veriler normal dağılım göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle normal dağılım gösteren verilerin çarpıklık değerleri ± 1 ve basıklık değerleri ± 2 aralıkları içerisinde olmalıdır. Araştırmada kullanılan siber kaytarma ölçeğine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3’ te gösterilmiştir.

Tablo 3. Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Dinlence amaçlı internet kullanım etkinlikleri	0,613	-0,138
Suiistimale açık internet kullanım etkinlikleri	0,966	0,381
Kişisel öğrenme amaçlı internet kullanım etkinlikleri	-0,094	-0,096
Belirsiz internet kullanım etkinlikleri	0,592	0,471
SİBER KAYTARMA DAVRANIŞLARI TOPLAM	0,571	0,458
Eğlence, dinlence ve sosyal ihtiyaçlara dayalı nedenler	0,726	0,191
Araştırma, öğrenme ve kişisel gelişime dayalı nedenler	0,044	-0,574
SİBER KAYTARMA NEDENLERİ TOPLAM	0,386	-0,088

Tablo 3 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde ölçek ve alt boyutlara verilen yanıtların ± 1 çarpıklık değeri ile ± 2 basıklık değerleri arasında olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu nedenle araştırma verilerini yorumlayabilmek için parametrik istatistiksel tekniklerden ve hesaplamalardan yararlanılacaktır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yanıt vermek için yapılan istatistiksel işlemlere göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Siber Kaytarmaya İlişkin Algıları Nasıldır? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla, betimsel istatistikler hesaplamalar yapılarak bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Siber Kaytarmaya İlişkin Algıları

Ölçek ve Alt Boyutlar	n	\bar{X}	Ss	Katılım Düzeyi
Kişisel öğrenme amaçlı internet kullanım etkinlikleri	318	2,94	0,823	Orta
Belirsiz internet kullanım etkinlikleri	318	2,26	0,863	Düşük

Dinlence amaçlı internet kullanım etkinlikleri	318	2,19	0,862	Düşük
Suiistimale açık internet kullanım etkinlikleri	318	1,92	0,735	Düşük
SİBER KAYTARMA DAVRANIŞLARI TOPLAM	318	2,27	0,676	Düşük

Tablo 4 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde katılımcılar kişisel öğrenme amaçlı internet kullanım etkinlikleri alt boyutundaki siber kaytarma davranışlarını 2,94 ortalama ile “Orta” düzeyde olduğunu değerlendirmektedir. Öğretmenler belirsiz internet kullanım etkinlikleri alt boyutundaki siber kaytarma davranışlarını 2,26 ortalama ile “Düşük” düzeyde olduğunu değerlendirmektedirler. Dinlence amaçlı internet kullanım etkinlikleri alt boyutundaki siber kaytarma davranışlarını 2,19 ortalama ile “Düşük” düzeyde ve benzer şekilde suiistimale açık internet kullanım etkinlikleri alt boyutundaki siber kaytarma davranışlarını da 1,92 ortalama ile “Düşük” düzeyde olduğunu değerlendirmektedirler. Katılımcıların siber kaytarma davranışlarının tamamına verilen yanıtlar incelendiğinde ise siber kaytarma davranışlarının 2,26 ortalama ile “Düşük” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Bulgulara göre Denizli’ nin merkez ilçeleri olan Pamukkale ve Merkezefendi’ de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre, siber kaytarma ve alt boyutlarına ilişkin algıları 2,27 ortalama ile “Düşük” düzeydedir. Bu bulguya göre Denizli ilinde görev yapan öğretmenlerin siber kaytarma davranışlarının olumsuz olmadığı ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin Siber Kaytarmaya İlişkin Algıları; Onların; Cinsiyetlerine, Kıdemlerine Ve Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla, betimsel istatistiksel tekniklerden yararlanılarak elde edilen bulgular Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyet - Siber Kaytarma İlişkisi Bulguları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Dinlence amaçlı internet kullanım etkinlikleri	Erkek	144	2,21	0,871	0,416	0,678
	Kadın	174	2,17	0,857		
Suiistimale açık internet kullanım etkinlikleri	Erkek	144	2,00	0,774	1,942	0,053
	Kadın	174	1,84	0,694		
Kişisel öğrenme amaçlı internet kullanım etkinlikleri	Erkek	144	3,04	0,810	2,141	0,033*
	Kadın	174	2,84	0,825		
Belirsiz internet kullanım etkinlikleri	Erkek	144	2,36	0,851	1,860	0,064
	Kadın	174	2,18	0,865		
SİBER KAYTARMA DAVRANIŞLARI	Erkek	144	2,35	0,694	1,916	0,056
	Kadın	174	2,20	0,655		

* $p < 0,05$

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre siber kaytarmaya ilişkin görüşlerine bakmak amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonunda “Dinlence Amaçlı İnternet Kullanım Etkinlikleri” alt boyutuna verilen yanıtlara ilişkin erkek ve kadın öğretmenler arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t=0,416$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin siber kaytarma ile ilgili olarak “Dinlence Amaçlı İnternet Kullanım Etkinlikleri” alt boyutunda birbirlerine yakın görüşleri vardır. “Suiistimale Açık İnternet Kullanım Etkinlikleri” alt boyutuna verilen yanıtlara bakıldığında erkek ve kadın öğretmenler arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t=1,942$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler siber kaytarma ile ilgili olarak “Suiistimale Açık İnternet Kullanım Etkinlikleri” alt boyutunda birbirlerine yakın görüşlere sahiptir. “Kişisel Öğrenme Amaçlı İnternet Kullanım Etkinlikleri” alt boyutuna verilen yanıtlara baktığımızda erkek ve kadın öğretmenler arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır ($t=2,141$; $p<0,05$). 3,04 ortalama ile erkek öğretmenler, 2,84 ortalama ile kadın öğretmenlerden daha yüksek bir algıya sahiptir. Yani erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre “Kişisel Öğrenme Amaçlı İnternet Kullanım Etkinlikleri” alt boyutuna ait siber kaytarma davranışlarının daha fazla olduğunu düşünmektedirler. Bir diğer alt boyut olan “Belirsiz İnternet Kullanım Etkinlikleri” ne verilen yanıtlara ilişkin erkek ve kadın öğretmenler arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t=1,860$; $p>0,05$). Yani öğretmenler, cinsiyetleri ne olursa olsun “Belirsiz İnternet Kullanım Etkinlikleri” alt boyutuna ait siber kaytarma davranışlarını benzer biçimde algılamaktadırlar. Ölçeğin tamamını oluşturan “Siber Kaytarma Davranışları” na ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin yanıtlarına bakıldığında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=1,916$; $p>0,05$). Başka bir ifadeyle öğretmenler, cinsiyetleri ne olursa olsun Siber Kaytarma Davranışlarını benzer biçimde algılamaktadırlar.

Tablo 6. Kıdem - Siber Kaytarma İlişkisi Bulguları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Dinlence amaçlı internet kullanım etkinlikleri	0-5 yıl	90	2,29	0,827	0,898	0,443	-
	6-10 yıl	68	2,20	0,897			
	11-15 yıl	68	2,06	0,920			
	16 yıl ve üzeri	92	2,19	0,825			
Suiistimale açık internet kullanım etkinlikleri	0-5 yıl	90	2,03	0,808	1,572	0,196	-
	6-10 yıl	68	1,95	0,748			
	11-15 yıl	68	1,88	0,810			
	16 yıl ve üzeri	92	1,80	0,563			
Kişisel öğrenme amaçlı internet kullanım etkinlikleri	0-5 yıl	90	2,88	0,761	0,769	0,512	-
	6-10 yıl	68	2,96	0,832			
	11-15 yıl	68	2,85	0,963			
	16 yıl ve üzeri	92	3,03	0,764			

Belirsiz internet kullanım etkinlikleri	0-5 yıl	90	2,28	0,867	1,064	0,365	-
	6-10 yıl	68	2,39	0,925			
	11-15 yıl	68	2,26	0,959			
	16 yıl ve üzeri	92	2,14	0,720			
SİBER KAYTARMA DAVRANIŞLARI	0-5 yıl	90	2,33	0,685	0,575	0,632	-
	6-10 yıl	68	2,30	0,667			
	11-15 yıl	68	2,20	0,796			
	16 yıl ve üzeri	92	2,23	0,574			

Öğretmenlerin kıdemlerine göre siber kaytarmaya ilişkin görüşlerine bakmak için Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonunda 0,05 anlamlılık düzeyinde bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin kıdemleri ne olursa olsun siber kaytarma düzeyleri bakımından birbirlerine yakın algılara sahiptir.

Tablo 7. Eğitim Düzeyi - Siber Kaytarma İlişkisi Bulguları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Dinlenme amaçlı internet kullanım etkinlikleri	(a)Yüksekokul/Enstitü	35	2,47	0,921	4,303	0,014*	a-b, c-b
	(b)Lisans	245	2,11	0,830			
	(c)Lisansüstü	38	2,42	0,933			
Suiistimale açık internet kullanım etkinlikleri	(a)Yüksekokul/Enstitü	35	2,14	0,779	3,998	0,019*	a-b, c-b
	(b)Lisans	245	1,85	0,712			
	(c)Lisansüstü	38	2,11	0,777			
Kişisel öğrenme amaçlı internet kullanım etkinlikleri	(a)Yüksekokul/Enstitü	35	3,10	0,870	0,773	0,462	-
	(b)Lisans	245	2,91	0,811			
	(c)Lisansüstü	38	2,92	0,858			
Belirsiz internet kullanım etkinlikleri	(a)Yüksekokul/Enstitü	35	2,37	1,002	0,334	0,717	-
	(b)Lisans	245	2,24	0,840			
	(c)Lisansüstü	38	2,27	0,883			
SİBER KAYTARMA DAVRANIŞLARI	(a)Yüksekokul/Enstitü	35	2,48	0,746	3,364	0,036*	a-b
	(b)Lisans	245	2,22	0,651			
	(c)Lisansüstü	38	2,41	0,726			

* $p < 0,05$

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre siber kaytarmaya ilişkin görüşlerine bakmak için Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) testi yapılmıştır. Gruplar arası farklılık bulunması halinde bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulabilmek için “Post Hoc” testlerinden Fischer’in LSD testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonunda 0,05 manidarlık düzeyinde öğretmenlerin siber kaytarma düzeyleri ile ilgili “Dinlenme Amaçlı İnternet Kullanım

Etkinlikleri” alt boyutu ve eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=4,303$; $p<0,05$). Sonuçlara göre 2,47 ortalama ile yüksekokul/enstitü mezunu öğretmenlerin, 2,11 ortalamaya sahip lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek bir algı seviyesinde oldukları görülmüştür. Ayrıca 2,42 ortalamaya sahip lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin, 2,11 ortalamaya sahip lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek bir algı seviyesine sahip oldukları görülmüştür. Sonuç olarak lisans mezunu olan öğretmenler, lisansüstü ve yüksekokul/enstitü mezunu olan öğretmenlere göre “Dinlence Amaçlı İnternet Kullanım Etkinlikleri” alt boyutunda daha az siber kaytarma davranışı sergilemektedir. “Suiistimale Açık İnternet Kullanım Etkinlikleri” alt boyutu ve eğitim düzeyleri arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F=3,998$; $p<0,05$). Buna göre 2,14 ortalama ile yüksekokul/enstitü mezunu öğretmenlerin algılarının, 1,85 ortalamaya sahip lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ortalamaları 2,11, lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları 1,85 olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak lisans mezunu olan öğretmenler, lisansüstü ve yüksekokul/enstitü mezunu olan öğretmenlere göre “Suiistimale Açık İnternet Kullanım Etkinlikleri” alt boyutunda daha az siber kaytarma davranışı sergilemektedir. “Kişisel Öğrenme Amaçlı İnternet Kullanım Etkinlikleri” ($F=0,773$; $p>0,05$) ve “Belirsiz İnternet Kullanım Etkinlikleri” ($F=0,334$; $p>0,05$) alt boyutları ile eğitim düzeyleri arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenler bu alt boyutlarda benzer düşüncelere sahiptirler. Ölçeğin tamamını oluşturan öğretmenlerin Siber Kaytarma Davranışları ile onların eğitim düzeyleri arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F=3,364$; $p<0,05$). Buna göre 2,48 ortalamaya sahip yüksekokul/enstitü mezunu olan öğretmenler, 2,22 ortalamaya sahip lisans mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek bir algı seviyesine sahiptirler. Sonuç olarak lisansüstü ve yüksekokul/enstitü mezunu olan öğretmenler, lisans mezunu olan öğretmenlerden daha fazla Siber Kaytarma Davranışı ortaya koymaktadırlar.

Öğretmenlerin siber kaytarma davranışlarına ilişkin algılarının “eğitim düzeyi” değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle, ister ön lisans, ister lisans, isterse de lisansüstü eğitimi alsın, öğretmenlerin bu konudaki algıları farklılaşmaktadır. Bulgulara göre öğretmenlerin siber kaytarmaya ilişkin algılarına bakılacak olursa, ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Bu bağlamda eğitim seviyesi yükseldikçe siber kaytarma seviyesinin buna bağlı olarak düştüğü sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin Siber Kaytarma Nedenlerine İlişkin Algıları Nasıldır? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla, betimsel istatistikler hesaplamalar yapılarak bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Siber Kaytarma Nedenlerine İlişkin Algıları

Ölçek ve Alt Boyutlar	n	\bar{X}	Ss	Katılım Düzeyi
Eğlence, dinlence ve sosyal ihtiyaçlara dayalı gerekçeler	318	2,12	0,846	Düşük

Araştırma, öğrenme ve kişisel gelişime dayalı gerekçeler	318	2,64	0,968	Orta
SİBER KAYTARMA NEDENLERİ	318	2,32	0,834	Düşük

Tablo 8 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde katılımcılar eğlence, dinlence ve sosyal ihtiyaçlara dayalı gerekçeler alt boyutundaki siber kaytarma nedenlerini 2,12 ortalama ile “Düşük” düzeyde algılamaktadır. Öğretmenler araştırma, öğrenme ve kişisel gelişime dayalı gerekçeler alt boyutundaki siber kaytarma nedenlerini 2,64 ortalama ile “Orta” düzeyde olduğunu değerlendirmektedir. Ayrıca öğretmenlerin siber kaytarma nedenlerinin tamamına verilen yanıtlar incelendiğinde siber kaytarma nedenlerinin 2,32 ortalama ile “Düşük” düzeyde algılandığı görülmektedir. Bulgulara bakıldığında, Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin algılarına göre, öğretmenlerin siber kaytarma nedenleri ve siber kaytarmanın alt boyutlarına ilişkin algıları “Düşük” düzeydedir. Bunun sebebi olarak da okullarda uygun ortamın oluşmaması ve yönetsel süreçlerin rolünün olduğu ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin Siber Kaytarma Nedenlerine İlişkin Algıları; Onların; Cinsiyetlerine, Kıdemlerine Ve Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla, betimsel istatistiksel tekniklerden yararlanılarak elde edilen bulgular Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 9. Cinsiyet - Siber Kaytarma Nedenleri İlişkisi Bulguları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Eğlence, dinlence ve sosyal ihtiyaçlara dayalı gerekçeler	Erkek	144	2,20	0,860	0,632	0,104
	Kadın	174	2,04	0,830		
Araştırma, öğrenme ve kişisel gelişime dayalı gerekçeler	Erkek	144	2,81	0,927	2,819	0,005*
	Kadın	174	2,50	0,982		
SİBER KAYTARMA NEDENLERİ	Erkek	144	2,43	0,819	2,276	0,024*
	Kadın	174	2,22	0,836		

* $p < 0,05$

Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi analizi sonunda “Eğlence, Dinlence Ve Sosyal İhtiyaçlara Dayalı Gerekçeler” alt boyutuna verilen yanıtlara ilişkin erkek ve kadın öğretmenler arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t = 0,632$; $p > 0,05$). Başka bir ifadeyle öğretmenler, cinsiyetleri ne olursa olsun “Eğlence, Dinlence Ve Sosyal İhtiyaçlara Dayalı Gerekçeler” alt boyutuna ait siber kaytarma nedenlerini benzer şekilde algılamaktadırlar. “Araştırma, Öğrenme Ve Kişisel Gelişime Dayalı Gerekçeler” alt boyutuna verilen yanıtlara ilişkin erkek ve kadın öğretmenler arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t = 2,819$; $p < 0,05$). Buna göre 2,81 olan erkek öğretmenlerin ortalamaları, 2,50 olan kadın öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Yani erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre “Araştırma, Öğrenme ve Kişisel Gelişime Dayalı Gerekçeler” alt boyutuna ait siber kaytarma nedenlerini daha yüksek

düzye de algılamaktadır. Ölçeğin tamamını oluşturan Siber Kaytarma Nedenlerine verilen yanıtlara ilişkin erkek ve kadın öğretmenler arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t= 2,276$; $p<0,05$). Buna göre erkek öğretmenler 2,43 ortalama ile, kadın öğretmenlere göre ölçeğin tamamını oluşturan Siber Kaytarma Nedenlerini daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Tablo 10. Kıdem - Siber Kaytarma Nedenleri İlişkisi Bulguları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Eğlence, dinlence ve sosyal ihtiyaçlara dayalı gerekçeler	(a)0-5 yıl	90	2,39	0,845	9,986	0,000*	a-d, b-d, a-c, c-d
	(b)6-10 yıl	68	2,27	0,857			
	(c)11-15 yıl	68	2,08	0,902			
	(d)16 yıl ve üzeri	92	1,76	0,661			
Araştırma, öğrenme ve kişisel gelişime dayalı gerekçeler	(a)0-5 yıl	90	2,81	0,912	2,555	0,055	-
	(b)6-10 yıl	68	2,74	0,909			
	(c)11-15 yıl	68	2,58	1,013			
	(d)16 yıl ve üzeri	92	2,45	1,004			
SİBER KAYTARMA NEDENLERİ	(a)0-5 yıl	90	2,55	0,812	7,130	0,000*	a-d, b-d, a-c
	(b)6-10 yıl	68	2,45	0,802			
	(c)11-15 yıl	68	2,27	0,897			
	(d)16 yıl ve üzeri	92	2,02	0,746			

* $p<0,05$

Öğretmenlerin kıdemlerine göre siber kaytarmaya ilişkin algılarına bakmak için Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) testi yapılmıştır. Gruplar arası farklılık bulunması halinde bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulabilmek için “Post Hoc” testlerinden Fischer’in LSD testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonunda “Eğlence, Dinlence Ve Sosyal İhtiyaçlara Dayalı Gerekçeler” alt boyutu ve kıdem arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu sonucuna varılmıştır ($F=9,986$; $p<0,05$). Buna göre kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenler ile kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ortalamaları; kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Yani mesleğinde daha yeni olan öğretmenlerin bu boyuttaki siber kaytarma nedenlerine ilişkin algıları yüksek düzeydedir. “Araştırma, Öğrenme Ve Kişisel Gelişime Dayalı Gerekçeler” alt boyutu ve kıdemleri arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=2,555$; $p>0,05$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin kıdemleri ne olursa olsun “Araştırma, Öğrenme Ve Kişisel Gelişime Dayalı Gerekçeler” alt boyutuyla ilgili siber kaytarma nedenlerine ilişkin algıları birbirlerine benzerdir. Ölçeğin tamamını oluşturan Siber Kaytarma Nedenleri ile öğretmenlerin kıdemleri arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F=7,230$; $p<0,05$). Bu sonuçlara göre kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerle kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ortalamaları; kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre siber kaytarma nedenlerine ilişkin algıları yüksek düzeyde olan öğretmenlerin mesleğe yeni başlayanlar olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 11. Eğitim Düzeyi - Siber Kaytarma Nedenleri İlişkisi Bulguları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Eğlence, dinlence ve sosyal ihtiyaçlara dayalı gerekçeler	(a)Yüksekokul/Enstitü	35	2,25	0,888			
	(b)Lisans	245	2,07	0,827	1,741	0,177	-
	(c)Lisansüstü	38	2,31	0,909			
Araştırma, öğrenme ve kişisel gelişime dayalı gerekçeler	(a)Yüksekokul/Enstitü	35	2,72	0,762			
	(b)Lisans	245	2,60	0,988	0,861	0,424	-
	(c)Lisansüstü	38	2,81	1,002			
SİBER KAYTARMA NEDENLERİ	(a)Yüksekokul/Enstitü	35	2,43	0,756			
	(b)Lisans	245	2,27	0,834	1,527	0,219	-
	(c)Lisansüstü	38	2,50	0,890			

* $p < 0,05$

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre siber kaytarmaya ilişkin görüşlerine bakmak için Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonunda öğretmenlerin siber kaytarma nedenleri ve alt boyutlarıyla eğitim düzeyleri arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin mezun oldukları okullardan bağımsız olarak siber kaytarma nedenlerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin siber kaytarma nedenlerine ilişkin algılarına bakacak olursak cinsiyetin etkili olduğu söylenebilir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca öğretmenlerin kıdemleri arttıkça siber kaytarma nedenlerine ilişkin algıları da azalmaktadır. Bunun nedeni olarak da kıdemi yüksek olan öğretmenlerin işleri dışında başka faaliyetler veya davranışlarda bulunmadıkları söylenebilir.

SONUÇ

Bu bölümde araştırmada ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar farklı boyutlarda değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin siber kaytarma düzeylerine ilişkin algılarının ne derecede olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin algılarına göre, öğretmenlerin siber kaytarma düzeyleri “Düşük” tür. Buna göre araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin siber kaytarma davranışlarının olumlu olduğu sonucuna varılabilir. Bunun sebebi olarak okullarda, siber kaytarmayı hoş karşılamayan bir ortamın bulunduğu söylenebilir. Cinsiyete göre değerlendirildiğinde “Kişisel öğrenme amaçlı internet kullanım etkinlikleri” boyutunda erkek öğretmenler kadınlardan daha yüksek bir algıya sahiptir. Kıdeme göre değerlendirildiğinde ise katılımcıların siber kaytarma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin siber kaytarma davranışlarına ilişkin algıları “eğitim düzeyi” değişkenine göre değerlendirildiğinde ise bu konudaki algıları farklılaşmaktadır. Ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek bir siber kaytarma algısına sahip oldukları söylenebilir. Ya da diğer bir deyişle eğitim seviyesi yükseldikçe siber kaytarmanın buna bağlı olarak düştüğü söylenebilir.

Katılımcıların siber kaytarma nedenleri ve siber kaytarmanın alt boyutlarına ilişkin

algıları “Düşük” düzeydedir. Bu sonuç Denizli’nin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki okullarda eğitim ortamının ve yönetsel politikaların siber kaytarma nedenlerine katkı vermemesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca cinsiyetin siber kaytarma nedenlerine ilişkin algı üzerinde etkili olduğu ileri söylenebilir. Siber kaytarma nedenlerine ilişkin Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek bir algı seviyesine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. “Araştırma, Öğrenme Ve Kişisel Gelişime Dayalı Gerekçeler” alt boyutunda siber kaytarma nedenlerini erkek öğretmenler daha yüksek seviyede algılamaktadır. Bununla birlikte anketin tamamını oluşturan “Siber Kaytarma Nedenleri” ne ilişkin erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek bir algı düzeyine sahiptir. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça siber kaytarma nedenlerine ilişkin algıları azalmaktadır. Bunun sebebi olarak kıdemi artan öğretmenlerin işleri dışında başka faaliyetlerle çok meşgul olmamaları ve buna bağlı olarak da iş verimliliklerinin artması gösterilebilir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri dikkate alındığında ise mezun olunan eğitim seviyelerinden bağımsız olarak benzer şekilde siber kaytarma nedenlerine ilişkin algılara sahip oldukları söylenebilir.

TARTIŞMA

Yapılan bu araştırma ile öğretmenlerin siber kaytarma düzeylerine ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaya ilişkin verilerle alanyazındaki benzer araştırmaların değerlendirilmesi yapılmıştır.

Günümüzde internet kullanımı hayatın diğer alanlarında yer edindiği gibi eğitim hayatında da doğal olarak yerini almıştır. Yıldırım’ın (2016) yaptığı çalışmada akıllı telefon ve diz üstü bilgisayarlar gibi teknolojik araçlar öğretmen adayları tarafından eğitim ortamında kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim ortamında en çok sosyal ağları ziyaret ettikleri, müzik, video ve yazılım gibi dosyaları indirdikleri ve haber sitelerine girdikleri söylenebilir. Varol ve Yıldırım’ a (2017) göre öğretmenlerin sahip oldukları cihazlar arasında birinci sırada akıllı telefonlar (%88), ikinci sırada bilgisayarlar (%86) bulunmaktadır. Öğretmenler akıllı telefonlar başta olmak üzere bilgisayarlar ve mobil cihazları kullanarak siber kaytarma faaliyetleri sergileyebilmektedirler.

İnternet kullanımının bu denli yaygınlaştığı günümüzde; faydalarının yanında bilinçsiz, amaç dışı ve zamansız internet kullanımı iş ve performans kayıplarına neden olabilmektedir. Zhang’ a (2005) göre interneti kullanmaya yatkın bireyler kendilerini internet ortamında daha rahat hissetmektedirler. Fakat bu durum kişinin hayatında avantaj gibi görünse de çalışma hayatında bir dezavantaj olarak karşısına çıkmaktadır. Bir etkinlik veya davranışla meşgul olma düzeyi, o etkinlik ve davranışla ilişkili diğer etkinlik ve davranışların düzeyini de etkiler (Vitak, Crouse ve LaRose, 2011:1752). Bu bağlamda internette fazla zaman geçiren bireylerin işleri dışında uğraşlarla meşgul olmaları olası bir durumdur (Akça, 2013:85). Bu durumun da siber kaytarma davranışını doğal olarak tetiklediği yargısına varılabilir. Uzun görev süresine sahip kişiler, can sıkıntısının sonucu işyerlerinde siber kaytarma ile meşgul olabilirler (Akça, 2013:86). Bu durum, okullardaki yöneticilerin odalarında sürekli olarak bilgisayar ve internet kullanmalarının gerekliliği ve mobil cihazların kullanımının artması sebebiyle mesai saatleri içinde iş dışı internet kullanımının yaşanmasının temelinde olabilir (Özdem ve Demir, 2015:1032).

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin siber kaytarma davranışları “Düşük” düzeydedir. Akça (2013) da okul yöneticileri ile yaptığı çalışmada, “mesai saatleri içinde internet kullanım etkinlikleri” nin puan ortalamasını zayıf olarak bulmuştur. Arık’ın (2016) öğretim elemanları ile yaptığı çalışmada katılımcıların sanal kaytarma düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre araştırmaların sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Philips ve Reddie (2007) siber kaytarmayı iş yerlerinde internet kullanımının kişisel ve özel amaçlar doğrultusunda kullanımı olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamaya göre siber kaytarma, öğretmenlerin eğitim ortamlarında yapması gereken görevlerini etkin bir şekilde yapmalarına engel oluşturabilir. Bu durum okulun paydaşları üzerinde negatif sonuçlara sebep olabilir ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin önünde bir engel oluşturabilir. Bu çalışmanın yapıldığı Denizli ili merkez ilçelerinde ise görev yapan öğretmenlerin siber kaytarma algılarının “Düşük” düzeyde olması bu bağlamda olumlu bir durumdur.

Araştırma sonuçlarından bir diğeri de okullarda görev yapan öğretmenlerin, siber kaytarma davranışları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığıdır. Bu sonuç farklı çalışmalarla desteklenebilir. Kaplan ve Çetinkaya (2014), Örucü ve Yıldız (2014), Ünal ve Tekdemir’ in (2015) yaptıkları çalışmalarda da siber kaytarma faaliyetlerinin cinsiyet ile anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu sonuç internet okuryazarlığının genel geçer olması ile ilişkilendirilebilir. Bunun yanında alt boyutlardan olan “Kişisel Öğrenme Amaçlı İnternet Kullanım Etkinlikleri”nde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha toleranslı oldukları söylenebilir. Kişisel öğrenme amacıyla siber kaytarma faaliyeti gösteren bireye bir bakıma müsaade edilebilir. Greengard’a (2000) göre bu durum çalışanların kahve molalarına benzer. Bu bağlamda siber kaytarma öğretmenler için kısa aralar vererek morallerini yükseltmenin bir yolu olarak kullanılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin siber kaytarma faaliyetleri ve kıdemleri değerlendirilmiş ve anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Akça’nın (2013) ve Arık’ın (2016) yaptığı çalışmalarda kıdem ile siber kaytarma arasında anlamlı bir farkın bulunamamıştır. Buna karşılık Ünal ve Tekdemir’in (2015) araştırmasında kamu kurumlarında çalışan 6-10 yıl kıdeme sahip işgörenlerin 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlardan daha yüksek bir siber kaytarma düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bu durum; öğretmenlerin kıdemleri arttıkça doğal olarak yaşları da ilerler ve ekonomik, sosyal ve ailevi nedenler gibi farklı konularda daha duyarlı olabilirler şeklinde açıklanabilir. Bunun yanı sıra daha genç yaştaki öğretmenlerin medya okur-yazarlık düzeyleri daha yüksek olduğundan, siber kaytarma faaliyetlerine daha eğilimli oldukları söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada ön lisans mezunu öğretmenler lisans mezunu olanlardan daha yüksek bir siber kaytarma algısına sahiptirler. Bu sonucu destekler nitelikte Özkalp, Aydın ve Tekeli (2012) sanal kaytarma faaliyetlerinin eğitim düzeyine göre değişiklik gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgunun tersine Örucü ve Yıldız (2014) yaptıkları araştırma ile lisans mezunlarının diğer eğitim düzeylerinden mezun olanlara göre daha çok önemli siber kaytarma yaptığı sonucuna varmışlardır. Bunun yanında Akça’ nın (2013) çalışması lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin mesai saatleri içinde siber kaytarma etkinliği bakımından birbirlerinden farkı olmadıklarını ortaya koymuştur. Farklı zamanlardaki farklı çalışmalarda ortaya çıkan bulgulardaki bu farklılık; örgütsel, kişisel ve yönetsel özellikler ile bölgesel ve

kültürel farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin siber kaytarma nedenlerine ilişkin algılarına bakıldığında öğretmenlerin “Düşük” düzeyde algıya sahip oldukları görülmüştür. Siber kaytarmanın; iş kalitesini azaltmak, üretkenliği ve verimi azaltmak, işe odaklanamamak gibi birçok zararı vardır (Güngör, 2016:187). Bu bağlamda değerlendirecek olursak; eğitim sisteminin ne kadar olumsuz etkileneceği düşünülebilir. Araştırmaya katılan Denizli Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin siber kaytarma nedenlerine ilişkin algılarının “Düşük” seviyede olması bu bakımdan olumlu ve önemli bir durumdur.

Öğretmenlerin siber kaytarma nedenleri ile onların cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın varlığından söz etmek mümkündür. Buna göre erkek öğretmenler siber kaytarmaya ilişkin nedenlere bakıldığında kadın öğretmenlerden daha yüksek bir algıya sahiptir. Erkek öğretmenlerin gerek hobileri, gerekse teknolojik araçları daha fazla kullanmaları buna sebep olarak gösterilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin siber kaytarma nedenleri ile kıdem değişkeni arasında ve bu konudaki algılarının farklı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça siber kaytarma nedenlerine ilişkin algıları azalmaktadır. 0-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlardan siber kaytarma nedenleri bağlamında daha yüksek algı seviyesine sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle kıdemi az olan öğretmenlerin siber kaytarmaya daha yatkın oldukları söylenebilir. Akça'nın (2013) çalışmasında ise kıdemi 16 yıl ve üzeri olan eğitim yöneticilerinin “Araştırma, öğrenme ve kişisel gelişime dayalı gerekçeler” boyutundaki algılarının kıdemi bir yıldan az olanlardan daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Çalışmalar arasındaki bu farklılığın nedeni örgütsel, kişisel ve çevresel özellikler olabilir.

Bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin siber kaytarma nedenleri ile onların eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Benzer bir çalışmada Akça (2013) benzer sonuçlara ulaşmış ve eğitim yöneticilerinin eğitim düzeyleri ile siber kaytarma nedenlerine ilişkin algıları arasında bir farklılık bulamamıştır. Bulgular arasındaki benzerlik çalışmayı destekler niteliktedir. Yani öğretmenlerin eğitim seviyeleri ne olursa olsun siber kaytarma nedenlerine ilişkin algıları birbirlerine yakındır çıkarımı yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akça, A. (2013). *Okul yöneticilerinin iş dışı internet kullanım (siber aylaklık) davranışlarının incelenmesi*, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, A., Ulukök, E., ve Arar, T. (2017). *Analyzing the relationship between organizational justice and cyberloafing: a study in a public university*. 4th Multidisciplinary Conference Prag: RSEP International Conferences on Social Issues and Economic Studies.
- Arık, M. (2016). *Eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının sanal kaytarma düzeylerinin yordayıcısı olarak örgüt iklimi: İstanbul ili örneği*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bock, G., HO, S.L. (2009). Non-work related computing (nwrc). *Communications of the ACM*, 52, 124-128.
- Candan, H., ve İnce, M. (2016). Siber kaytarma ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik emniyet çalışanları üzerine bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 229-235.
- Garrett, R. K., ve Danziger, J. N. (2008). On cyberslacking: workplace status and personal internet use at work, *Cyberpsychology & Behaviour*, 11.(3), 287–292.
- Greenfield, D. N., & Davis, R. A. (2002). Lost in cyberspace: The web @ work. *CyberPsychology and Behavior*, 5, 347–353.
- Greengard, S. S. (2000). The High Cost of Cyberslacking-Employees Waste Time Online. *Workforce*, 79 (12), 22-24.
- Güngör, M., (2016). *Sanal kaytarma ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi: kamu ve özel sektör üzerine bir araştırma*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kalaycı, E. (2010). *Üniversite öğrencilerinin siber aylaklık davranışları ile öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, M. ve Çetinkaya, A. Ş. (2014). Sanal kaytarma ve demografik özellikler açısından farklılıklar: otel işletmelerinde bir araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 25 (1), 26-34
- Karasar N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı), Ankara, Nobel Dağıtım.
- Krejcie, R.V. & Morgan, D.W., (1970). Determining sample size for research activities, *Educational and Psychological Measurement*, 30, 608.
- Needleman, S. E. (2010). A Facebook-Free Workplace? Curbing Cyberslacking. *Wall Street Journal*, May 20, 2010.
- Örücü, E. ve Yıldız, H. (2014). İşyerinde kişisel internet ve teknoloji kullanımı: sanal kaytarma. *Ege Akademik Bakış*, 14 (1), 99-114.
- Özdem, G., ve Demir, A. (2015). Okul yöneticilerinde sanal kaytarma davranışı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Özkalp, E., Aydın, U. ve Tekeli, S. (2012). Sapkın örgütsel davranışlar ve çalışma yaşamında yeni bir olgu: sanal kaytarma (cyberloafing) ve iş ilişkilerine etkileri. *Çimento İşveren Sendikası Dergisi*, 26(2), 18-33.
- Philips, J. G., & Reddie, L. (2007). Decisional style and self-reported email use in the workplace. *Computers in Human Behavior*, 2414-2428.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics (5th ed.)*. Boston MA: Allyn & Bacon.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2018). *Hanehalkı bilişim teknolojileri (bt) kullanım araştırması*, Ankara.
- Ünal, F. Ö. ve Tekdemir, S. (2015). Sanal kaytarma: Bir kamu kurumunda ampirik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-118.
- Varol, F., Yıldırım, E. (2017). Siberaylaklık: Öğretmen adayları ve mobil teknolojiler. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3).

- Vitak, J., Crouse, J. & LaRose, R. (2011). Personal internet use at work: understanding cyberslacking. *Computers in Human Behaviour*, 27, 1751-1759.
- Yıldırım, E. (2016). *Sınıf öğretmenleri adaylarının siberaylaklık sorununa ilişkin durum analizi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Zhang, Y. (2005). Age, gender, and internet attitudes among employees in the business world. *Computers in Human Behaviour*, 21, 1-10.

Öğretmenlerin Sosyal Kaytarma Düzeyi: Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi⁷⁷

Sevda Seven Şarkaya⁷⁸, Zeynep Meral Tanrıöğen⁷⁹

Özet

Bu çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sosyal kaytarma düzeylerinin farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. İlişkisel tarama modeli ve nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmanın örnekleme, Denizli ili Pamukkale ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda çalışan ve tabakalı küme örnekleme yoluyla seçilen 71 okul ve 1043 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Çalışma Arkadaşı Sosyal Kaytarma Algısı" ve demografik değişkenler ölçeği kullanılmıştır. Verilerin normallik analizi için dağılımın normal olduğu görülmüştür. Bundan dolayı parametrik testler kullanılarak analizler yapılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde bağımsız örneklem için "t" testi, tek faktörlü varyans analizi One-Way Anova analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algı düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, çalıştıkları okuldaki hizmet süresi, kıdem ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği; ancak branş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre; fen bilimleri branşında görevli olan öğretmenlerin sosyal bilimler ve okul öncesinde görevli olan öğretmenlere göre çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, genelde katılımcıların çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algı düzeyine yönelik olumsuz bir tutumunun olmadığı söylenebilir. Katılımcılar çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma davranışı göstermediğine yönelik bir algıya sahiptirler.

Anahtar Kelimeler: Sosyal kaytarma, öğretmen, ilkokul, ortaokul

ABSTRACT

TEACHERS ' SOCIAL LOAFING LEVEL: THE INVESTIGATION OF DIFFERENT VARIABLES

⁷⁷ Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 17/07/2019 tarih ve 30/5 sayılı kararı ile onaylanmış "Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumları İle Sosyal Kaytarma Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Pamukkale İlçesi Örneği)" tezden üretilmiştir.

⁷⁸ Okul Öncesi Öğretmeni, MEB, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Öğrencisi, Denizli-Türkiye, sevdaseven98@hotmail.com

⁷⁹ Dr. Öğrt Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı, Denizli-Türkiye, zatogen@gmail.com

The aim of this study is to determine whether the social loafing levels of the teachers working in primary and secondary schools affiliated to the Ministry of National Education differ according to different variables. The sample of the study consisted of 71 official primary and middle school and 1043 teachers stratified cluster sampling method selected from 87 official primary and middle school in Denizli province central districts. The data of the study were collected through the Perceived Coworker Social Loafing and demographics variables scales. Parametric tests were used since the distribution was normal in the analysis of the data. Independent Samples T test, One-Way Anova analysis were used to analyze the sub-problems of the study. According to the results of the research; it does not show any significant difference according to the variables of social loafing perception, gender, marital status, length of service in the school they work, seniority and age; however, there was a significant difference according to the branch and school type variables. According to the findings, the teachers working in the middle school according to the teachers working in primary school; It has been concluded that the teachers who are working in the science branch have higher social loafing perceptions than their teachers. On the other hand, in general, it can be said that the participants did not have a negative attitude towards the social loafing perception of their colleagues. Participants have a perception that their colleagues do not exhibit social distractions.

Key Words: social loafing, teacher, primary and middle education

GİRİŞ

İnsanların tek başına yapamadıkları işleri başarabilmek amacıyla başka kişi ya da kişilerle bir araya gelerek güç ve eylem birliği oluşturması sosyal bir sistemin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ortaya çıkan bu sosyal sistemde, bir kişinin yönetimi altında görevin devamlı, ahenkli ve uyumlu olarak yapılması ile ortaya konan işin grup ya da toplum hizmetine sunulması söz konusudur. Güç ve eylem birliği sağlanarak oluşan bu sosyal sistem örgüt olarak adlandırılmaktadır (Güney, 2017, s.3-29). Örgütün oluşumu ve paradigmatik değişimleri göz önüne alarak günümüzdeki örgüt kavramını Cemaloğlu ve Özdemir (2019)“Örgüt, belirli amaç veya amaçlar için bir araya gelen kişilerin, insan eliyle tasarlayarak oluşturduğu, somut ve soyut yüzlerden oluşmuş biçimsel ve sistematik bir yapıdır.” şeklinde tanımlamaktadırlar.

Örgütlerin etkililiğini artırmada bireylerin bilgi ve becerilerinin yanında grup çalışmalarında ortaya koydukları çabanın ve grup sinerjisinin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bundan dolayı günümüzde bireylerin örgüt içindeki etkililiğini arttırmak ve örgütsel bağlılığını kuvvetlendirmek amacıyla grup çalışmaları büyük önem kazanmaya başlamıştır. Kidwell ve Valentine’ye (2009) göre grup çalışmaları bireylerarası yardımlaşmayı güçlendirirken, işgörenlerin kaynaşmasına, sosyalleşmesine ve görevlerinin kolaylaşması sonucu performanslarının artmasına, yaptıkları işten doyum almalarına katkı sağlamaktadır (akt. Bayram Candan, 2017).

Değişen dünya koşulları iş yaşamında da büyük değişikliklere yol açmakta ve geleneksel işletme anlayışından, rekabet gücü yüksek, değişimleri anbean takip edip kendini bu değişime hızlı adapte edebilen işletmelerin ayakta kalabileceği bir döneme evrilmektedir. Rekabetin arttığı bu süreçte de örgütlerde grup çalışmaları daha fazla önem kazanmakta ve istenmekte (Ilgın,2010).Grup çalışmaları örgütlerde verimliliği arttırırken, zamanı daha etkin kullanmayı, ortaya çıkan problemlerin daha kolay ve hızlı çözümlenmesini sağlayarak örgütlerin hedeflerine ulaşmasını da kolaylaştırmaktadır. Diğer taraftan grup çalışmalarının ortaya çıkardığı olumsuz etkenler de bulunmakta. Bu olumsuzluklardan en önemlisi sosyal kaytarmadır. Sosyal kaytarma, toplumsal bir hastalık olarak kabul edilen ve bireylerin ortaklaşa çalıştıklarında ortaya koydukları motivasyonun ve çabanın bireysel çalışmalara

oranla azalması, üretkenlik ve verimlilik kaybı durumudur (İlgin, 2013; Öge ve Kurnaz, 2017). Örgütler, sosyal kaytarma sonucu ortaya çıkan üretim ve verimlilik kaybını önlemek, örgütün etkililiğini arttırmak için sosyal kaytarmanın nedenlerini ortaya koymalı ve buna yönelik çözüm yollarını üretmelidirler. Değişen koşullara uyum sağlamak, rekabet gücünü arttırmak ve reflekslerini bu yönde kuvvetlendirmek için sosyal kaytarma davranışına yönelik çözümler büyük önem taşımaktadır.

Okullar sosyal örgütlerdir. Sosyal kaytarma davranışları eğitim örgütleri için de dikkate alınması gereken önemli üretim karşıtı iş davranışıdır. Değişen iş koşulları, teknolojide ve yönetim anlayışında ortaya çıkan yenilik ve değişimler işletmeleri olduğu kadar okulları da etkilemektedir. Özellikle sistemde sürekli değişimler yaşanması, öğretmenlerin bu değişim ve yeniliklere ayak uyduracak fiziksel ve psikolojik donanımlardan yoksun olması öğretmenleri içine düştüğü durumu kontrol etmek, etkilemek ya da değiştirmek için kendini güçsüz hissetmesine sebep olmaktadır. Bu durum öğretmenlerde depresyon, stres, mesleki yabancılaşma, örgütsel sessizlik, tükenmişlik sendromu ve iş tatminsizliği gibi birçok olumsuz örgütsel davranışa yol açmaktadır. Tüm bu olumsuz davranışlar okullarda sosyal kaytarma davranışına yol açarak üretkenlik karşıtı iş davranışlarının ortaya çıkmasına sebep olmakta ve okulların olumlu iklimini, kültürünü, akademik başarıyı ve okulda güven duygusunu zedelemektedir. Üretim karşıtı iş davranışlarının en tehlikeli yanı bu davranışların işgörenler tarafından kasten ve bilerek yapılması ve bilinçli olarak örgütteki işleyişi bozma ve işbirliğinden kaçınılmasıdır (Balcı, 2016, s. 1-11).

Bu nedenle bu çalışma ile Denizli ili Pamukkale ilçesinde resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin sosyal kaytarma algı düzeyi ile demografik değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt bulmaya çalışılmıştır.

1. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarmaya ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarmaya ilişkin algıları demografik özelliklere göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın amacına uygun olarak ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2002) göre ilişki tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını ve değişkenler arasındaki ilişkinin derecesinin, yönünün incelendiği modellerdir.

Araştırmanın değişkenleri sosyal kaytarma ve okul türü, çalışılan okuldaki hizmet süresi, cinsiyet, branş, yaş ve kıdem gibi demografik özellikler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışları ile farklı değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir.

EVREN ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Denizli İli Pamukkale İlçesindeki toplam 87 resmi ilkokul ve ortaokulda görevli 2271 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Tabakalı Küme Örneklem Yöntemi ile belirlenen toplam 71 resmi ilkokul ve ortaokulda görev yapan 1043 öğretmen oluşturmaktadır. Tabakalı küme örneklem yöntemi, sınırları belirlenmiş bir evrende, alt tabakalar ya da alt birim gruplarının olduğu durumlarda kullanılır.

Bu yöntemde önemli olan nokta, evren içindeki alt tabakalardan hareketle evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çalışma Arkadaşı Sosyal Kaytarma Algısı Ölçeği ” kullanılmıştır.

George (1992) tarafından geliştirilen 10 maddeden oluşan, 5’li likert tipi sosyal kaytarma ölçeği araştırmalarda yaygın olarak kullanılmasına rağmen işgörenlerin yöneticiyi değerlendirdiği bir ölçek özelliği taşımaktadır. Daha sonra Liden, Wayne, Jaworski ve Bennett (2004) tarafından bu ölçeğe 3 madde daha eklenerek işgörenlerin arkadaşlarını değerlendirdiği bir ölçeğe dönüştürülmüştür. Tek boyuttan oluşan bu ölçek bireysel değil grupsal sonuçlar vermektedir (Ilgın,2010). Liden ve diğerlerinin geliştirdiği sosyal kaytarma ölçeği Ülke (2006) ve Ilgın (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu çalışmada, ölçeğin 2 ve 13. maddeleri analizler öncesi ters çevrilerek (recode) analize devam edilmiştir. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Çalışma Arkadaşı Sosyal Kaytarma Algısı Ölçeğinin genelinin Cronbach’s alpha değeri 0.92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilir kabul edilebilmesi için en az 0.70 (Büyüköztürk, 2007) değerini sağlaması gerektiği dikkate alındığında, araştırmada kullanılan Çalışma Arkadaşı Sosyal Kaytarma Algısı Ölçeğine ait ifadelerin iç tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, ölçeğe güvenilirlik analizi uygulanmasındaki amaç ölçeğin güvenilirliğini ölçmekten ziyade çalışmada elde edilen verilerin güvenilirliğini ölçmektir (Linn ve David, 2008). Yapılan normallik analizi sonucunda, verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bundan dolayı analizlerde parametrik teknikler kullanılmıştır. İkili değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde Bağımsız Örneklem Testi için “t” Testi; ikiden fazla değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1.Öğretmenlerin Çalışma Arkadaşı Sosyal Kaytarma Algı Düzeyi

Tablo 1’de katılımcı öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algılarının genelinde $\bar{x}=2,48$ olup, “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular dikkate alındığında, genelde katılımcıların çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algı düzeyine yönelik olumsuz bir tutumunun olmadığı söylenebilir. Katılımcılar çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma davranışı göstermediğine yönelik bir algıya sahiptirler. Bu sonucun ortaya çıkmasında, okulda sağlıklı bir iletişimin ve olumlu okul ikliminin olmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenler arasında güçlü bir dayanışmanın olması da

	N	\bar{X}	Ss	Düzye
SOSYAL KAYTARMA	1043	2,48	0,72	Katılmıyorum

sosyal kaytarma davranışını önleyici bir etken olabilir. Sosyal kaytarma davranışının olmamasındaki bir diğer sebep ise, okulun politika ve uygulamaları arasında tutarlılık olması ve okul yönetimi tarafından öğretmenlerin çıktılarının ayırt edilebiliyor olması, görevlerinin görünür olması bu yönde gerçekçi ve yerinde bir ödüllendirme yapılması olabilir. Örgütteki adaletli uygulamalar, öğretmenlerde örgüte karşı güven oluşturduğu için çabalarının ödüllendirileceğini ve kaytarmalarının cezalandırılacağını düşündüklerinden kaytarma davranışını sergilemiyor olabilirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2.Öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi Sonuçları

	Görev yaptığınız okul türü	N	\bar{X}	S.s	Sd	t	p
SOSYAL KAYTARMA	İlkokul	505	31,54	9,28	1041	-2,157	0,031
	Ortaokul	538	32,79	9,44			

$p < 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinden elde edilen ortalamaların ilkokul öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları, öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısı düzeyleri ile görev yaptıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$t_{1041} = -2,157; p < 0.05$]. Bulgular incelendiğinde, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algı düzeyinin ilkokulda görev yapanlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre okul türünün, çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları incelendiğinde, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, ortaokul öğretmenlerinin birden fazla sınıfa girmeleri ve sınıflarındaki sorumlulukların diğer öğretmenler tarafından paylaşılıyor olması etkili olabilir. Ortaokul öğretmenleri, yaptıkları çalışmalarda çalışma arkadaşlarına bağımlı olduğunu ve bu yüzden sergilediği çabanın tüm grup üyelerine atfedileceğini düşünerek kaytarma davranışında bulunabilir. Ortaokul öğretmenlerinin, diğer çalışma arkadaşlarının varlığı nedeniyle ortaya koydukları çabanın okul yönetimince ayırt edilemediğine ve görev görünürlüğüne olmadığı inancına sahip olmaları ve bu anlamda çıktılarının gerekli ödüllendirmeye tabi tutulmayacağını düşünmeleri kaytarma davranışının ortaya çıkmasına sebep olabilir.

Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çalışma Arkadaşı Sosyal Kaytarma Algısı Düzeyi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısının okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısının okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Sonuçları

Boyut	Hizmet Süresi	N	\bar{X}	S.s	Sd	F	p	Anlamlı Fark
SOSYAL KAYTARMA	0-5 yıl	304	31,64	8,48	3/1039	0,948	0,417	—
	6-10 yıl	288	32,49	9,87				
	11-15 yıl	219	31,84	9,54				
	16-20 yıl	232	32,86	9,70				

$p > 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısında, en yüksek aritmetik ortalama çalıştığı okulda 16-20 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerden elde edilirken, en düşük aritmetik ortalama 0-5 yıl arası hizmet süresi olanlardan elde edilmiştir. Çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısı üzerinde öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda, aradaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$F_{1039} = 0,948$; $p > 0.05$]. Buna göre çalıştıkları okuldaki hizmet süresi değişkeninin, öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısı üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Okuldaki hizmet süresinin tüm gruplarında öğretmenlerin benzer çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısına sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki çalışma süresinin grup içindeki davranışlarında etkili olmadığı ve kaytarma davranışına sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çalışma Arkadaşı Sosyal Kaytarma Algısı Düzeyi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4'de verilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s	Sd	t	p
SOSYAL KAYTARMA	Kadın	601	31,93	9,23	1041	-1,021	0,307
	Erkek	442	32,53	9,57			

 $p > 0.05$

Tablo 4 incelendiğinde, erkek öğretmenlerden elde edilen ortalamaların kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları, öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$t_{1041} = -1,021$; $p > 0.05$]. Buna göre cinsiyetin, çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin benzer çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısına sahip oldukları görülmektedir. Kısaca, toplumsal cinsiyet rollerinin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısı üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyetlerinin grup içindeki davranışlarında etkili olmadığı ve kaytarma davranışına sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Brans Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çalışma Arkadaşı Sosyal Kaytarma Algısı Düzeyi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısının brans değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5’de verilmektedir.

Tablo5. Öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısının brans değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Sonuçları

Boyut	Brans	N	\bar{X}	S.s	Sd	F	p	Anlamli Fark
SOSYAL KAYTARMA	Okul Öncesi	41	27,88	10,12	5/1037	2,502	0,029	D-A
	Sınıf Öğretmenliği	427	31,99	9,00				F-A
	Yabancı Dil	88	31,84	9,19				
	Fen Bilimleri	191	33,02	9,41				
	Sanat ve Spor	82	31,65	10,18				
	Sosyal Bilimler	214	33,01	9,53				
	Total		1043	32,19	9,38			

$p < 0.05$

Tablo 5 incelendiğinde, çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısında, en yüksek aritmetik ortalama fen bilimleri ve ardından sosyal bilimler bransında olan öğretmenlerden elde edilirken, en düşük aritmetik ortalama okul öncesi bransında olanlardan elde edilmiştir. Çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısı üzerinde öğretmenlerin bransına göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda, aradaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$F_{1037} = 2,502$; $p < 0.05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için, Levene testi .05’ten büyük çıktığından (Field, 2005) Post Hoc analizlerinden çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi uygulanmış ve fen bilimleri öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerine ve sosyal bilimler öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=33,02$; sosyal bilimler öğretmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=33,01$ ve okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=27,88$ olduğu görülmektedir. Buna göre fen bilimleri ve sosyal bilimler öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlere göre çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısının daha yüksek olduğu ve brans değişkenin, öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısı üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Bu durum, okul türü değişkeninde olduğu gibi okul öncesi öğretmenlerinin kendilerine ait bir sınıfı olmaları ve sınıfın sorumluluğunu tek başına yüklenmesinden dolayı “ayırt edilebilirlik” ve “görev görünürlüğü” algısının daha yüksek olmasından kaynaklanabilir. Fen bilimleri ve sosyal bilimler alanında görevli öğretmenler birden fazla sınıfa girdiklerinden ve sınıfın sorumluluğunu diğer öğretmenlerle paylaştığından “ayırt edilebilirlik” ve “görev görünürlüğü” algısı daha düşük olabilir. Ayırt edilebilirlik ve görev görünürlüğü yüksek olan bireylerde sosyal kaytarma davranışı gözlenmezken, düşük olan bireylerde sosyal kaytarma davranışı gözlenmektedir.

Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çalışma Arkadaşı Sosyal Kaytarma Algısı Düzeyi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Sonuçları

Boyut	Yaş	N	\bar{X}	S.s	Sd	F	p	Anlamlı Fark
SOSYAL KAYTARMA	21-35 yıl	249	31,86	9,37	2/1040	0,641	0,527	–
	36-50 yıl	594	32,10	9,30				
	51 ve üzeri	200	32,83	9,62				
	Total	1043	32,19	9,38				

$p>0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısında, en yüksek aritmetik ortalama 51 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerden elde edilirken, en düşük aritmetik ortalama 21-35 yaş aralığında olanlardan elde edilmiştir. Çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısı üzerinde öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda, aradaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$F_{1040} = 0,641$; $p>0.05$]. Buna göre, yaş değişkeninin öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısı üzerinde etkili bir faktör olmadığı, tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin benzer çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısına sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin yaşının grup içindeki davranışlarında etkili olmadığı ve kaytarma davranışına sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Tüm öğretmenlerin yerine getirmesi gereken yasal sorumlulukları vardır. Aynı zamanda çalıştıkları okulun, velilerin ve öğrencilerin beklentileri doğrultusunda bu sorumluluklarda farklılıklar gözlenebilmektedir. Bu sorumlulukları yerine getirirken de öğretmenler, gösterdikleri çaba ve emeğin fark edilmesini ve buna göre ödüllendirilmeyi beklerler. Özellikle grup çalışmalarında çabaları okul içinde fark edilmediğinde de boşa çaba harcadığını düşünerek kaytarma davranışında bulunabilirler. Bu noktada öğretmenlerin yaşı belirleyici bir özellik olmadığından, çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısında yaş değişkeni etkili bir faktör olarak ortaya çıkmamış olabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin sorulara samimi cevap vermemiş olma ihtimali de bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çalışma Arkadaşı Sosyal Kaytarma Algısı Düzeyi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	S.s	Sd	F	p	Anlamlı Fark
SOSYAL KAYTARMA	1-10 yıl	145	31,74	9,45	5/1037	0,650	0,662	–
	11-15 yıl	195	31,49	9,35				
	16-20 yıl	254	32,16	9,17				

21-25 yıl	160	32,93	9,81
26-30 yıl	148	32,08	9,58
31 ve üzeri	141	32,91	9,03
Total	1043	32,19	9,38

$p>0.05$

Tablo 7 incelendiğinde, çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısında, en yüksek aritmetik ortalama 21-25 yıllık ve ardından 31 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerden elde edilirken, en düşük aritmetik ortalama 11-15 yıllık kıdeme sahip olanlardan elde edilmiştir. Çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısı üzerinde öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda, aradaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$F_{1037}= 0,650$; $p>0.05$]. Buna göre kıdem değişkeninin, öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısı üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Aynı şekilde kıdem değişkeninin de yaş değişkeni gibi sosyal kaytarmayı etkileyen bir faktör olmadığı görülmektedir. Yaş ve kıdem birbiriyle doğru orantılı olduğu için elde edilen sonuçlar arasında bir tutarlılık söz konusudur. Bulgular dikkate alındığında, öğretmenlerin kıdeminin grup içindeki davranışlarında etkili olmadığı ve kaytarma davranışına sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algılarının “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin çalışma arkadaşlarının kaytarma davranışı göstermediğine yönelik bir algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Karau ve Williams’a (1993) göre eğer kişiler bazı görevlerde girdilerinin grup ürünleri üzerinde çok az etkisi olacağını düşünürse çaba göstermek konusunda isteksiz olurlar. Diğer taraftan, Kerr ve Bruun (1983), çabanın gereksizliğinde grup büyüklüğünün ve üyelerinin yeteneklerinin etkisinin görevin birleşik mi yoksa ayrı mı olduğuna göre değiştiğini ileri sürmüşlerdir. Ayrı görevlerde, grup sadece bir tek üyenin katkısını dikkate almakta ve genel olarak en yetenekli üyelerin performansı grup başarısı açısından kafi olmaktadır. Birleşik görevlerde ise, grup başarısı tüm üyelerin gösterdiği başarıya bağlıdır. Bunun yanında birleşik görevlerde, en az yetenekli üyenin sergilediği performans grup başarısı açısından önem kazanmaktadır (akt. Ülke, 2006). Buna göre, çalışmada bu sonucun ortaya çıkmasında, bireyin çalışma arkadaşının yeteneklerinin yeterli olduğunu ve işin aksamayacağını düşünerek sosyal kaytarma davranışında bulunmasında etkili olabilir.

Sosyal kaytarma, bireysel çalışmalarda sergilenen performansa nazaran ortaklaşa çalışmalarda daha az performans sergilenmesini ifade eder. Alan yazında sosyal kaytarma davranışının ortaya çıkışına neden olan birçok faktörden söz edilmektedir. Özek (2014), psikolojik iklimin tüm alt boyutlarının sosyal kaytarma üzerine etkisini incelediği çalışmada, destekleyici yönetim boyutunun sosyal kaytarma davranışını en iyi ortaya koyan değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, yöneticisi ile ilişkilerin bireyin davranışını belirlemede önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışan yöneticisine güven duyarsa ve yöneticisi tarafından desteklenirse daha fazla çaba gösterir. Yapılan çalışmada, bireyin davranışlarında değişime neden olan ikinci alt boyut, psikolojik iklimin tanıma boyutu olarak belirtilmiştir. Bu durum, bireyin yaptığı işin başkaları tarafından dikkate alınmasının ve değerlendirilmesinin sosyal kaytarma davranışında belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Diğer taraftan, Sünnetçioğlu, Korkmaz ve Koyuncu’nun (2014) konaklama şirketlerinde algılanan

örgüt kültür tipinin çalışanların sosyal kaytarma davranışlarını algılamasına etkisi üzerine yaptıkları çalışmada, örgütlerde sosyalleşme ve bilhassa dayanışma davranışları artığında sosyal kaytarma davranışının azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Williams, Harkins ve Latane (1981) değerlendirme potansiyeli üzerine yaptıkları deneyde, sosyal kaytarma davranışının ortaya çıkışında grup içerisinde bireysel çıktılarının fark edilmesinin ve “objektif-subjektif” değerlendirmenin rolü olduğunu ortaya koymuşlardır. Aynı şekilde Karau ve Williams (1993), deneyi yapan kişinin, iş arkadaşının ve kendisinin değerlendirme yapabilmesinin mümkün olabilmesi için, katılımcının çıktısının bilinmesi ve tanınması gerektiğini ayrıca bu çıktının karşılaştırılabileceği kişisel, sosyal ve nesnel bir standart olması gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Balcı'nın (2016) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticilerin örgütsel sinizm, kendini işe verememe (presenteizm) ve sosyal kaytarma arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algılarının, çalışma arkadaşlarının sınıf içinde, nöbetlerde, resmi törenlerde, değerler eğitiminde, projelerde ve eğitimsel etkinliklerdeki çabalarına göre değiştiğini vurgulamaktadır. Bu tür çalışmaların grup çalışmalarına yönelik olduğunu ve bundan dolayı öğretmenlerin ve yöneticilerin çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısında grupsal düzeyde öncüllerin daha belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Grup büyüklüğü, grubun kaynaşması, çalışma arkadaşının algılanan kaytarması, güven ve çalışma arkadaşını performansına yönelik beklenti öğretmen ve yöneticilerin sosyal kaytarma davranışında etkili olmaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla çalışma arkadaşı sosyal kaytarma algısına sahip olduğu görülmektedir. Balcı (2016) ve Çakır (2017) yaptığı çalışmalarda okul türünün sosyal kaytarma üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşarak, bu çalışmayla tutarlılık göstermişlerdir. Liden ve diğerleri (2004), görevde birbirine bağımlılığın yüksek olduğunda, bireylerin çabalarının diğer çalışanlardan ayırt edilemeyeceğini düşünerek çabalarını azaltmanın daha doğru olacağına karar verebileceklerini ileri sürmektedir. Ancak görevde birbirine bağımlılık düşükse, birey çabalarının diğer çalışanlardan ayırt edileceğini düşünerek çabalarını arttırmanın önemli olduğuna karar verebileceklerini ifade etmektedirler. Diğer taraftan ortaokul öğretmenlerinin ayırt edilebilirlik ve görev görünürlülüğü ilkokul öğretmenlerine göre daha düşük olduğu söylenebilir. İlkokul öğretmenleri sadece kendi sınıflarından sorumludur, bu sorumluluğu başka öğretmenlerle paylaşmadığı için sergilediği çabanın fark edildiğini ve değerlendirildiğine inandığından kaytarma davranışında bulunmadığını söyleyebiliriz. Latane , Williams ve Harkins (1979), görev görünürlülüğünün düşüklüğünü “karanlıkta saklanmak” olarak adlandırmaktadır. Karau ve Williams (1993), görev görünürlüğünün yüksek olması durumunda çalışanlar yöneticileri tarafından çabalarının fark edileceğini düşünerek kaytarma davranışında bulunmayacaklarını ifade etmektedir. Bu durumda, çaba sarf ettiklerinde ödüllendirileceğini veya çaba göstermediklerinde cezalandırılacaklarını düşünürler. Diğer taraftan görevin görünürlülüğü yüksek ise, performans-çıktı ilişkisinin olumlu algılanması sonucu birey motive olur. Performans-çıktı ilişkisinin olumlu algılanması sosyal kaytarma davranışını azaltırken, olumsuz veya az olumlu olarak algılanması ise sosyal kaytarma davranışının olasılığını arttırmaktadır. Latane (1981), bu durumu sosyal etki teorisi ile ortaya koymakta. Bununla ilgili üç teori ortaya koymaktadır. İlk teori, kişi sosyal etkinin hedefi ise, gruptaki kişi sayının artması durumunda kişideki etkinin oranına bağlı olarak sosyal baskıyı arttırmaktadır. İkinci teori, kişinin grup içindeki gücü, ortaya koyduğu çalışmalar fark edilmiyorsa kişi bireysel performansından farklı olarak daha az çaba gösterme eğilimindedir. Üçüncü teori ise, kişinin sorumlulukları parçalara bölünüyor ve kişinin beklentilerinin altında ödüllendirme yapılıyorsa yine kişi grup içerisinde daha az çaba gösterme eğiliminde olacaktır.

Ortaya koyulan bu sonuçlar, ortaokul öğretmenlerinin kaytarma davranışı göstermesinin sebeplerini açıklar niteliktedir.

Araştırma bulgularına göre çalışılan okuldaki hizmet süresi, cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerinin sosyal kaytarma davranışı üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır. Bu sonuçlar, Çakır (2017) ve Bayram Candan'ın (2017) yaptığı çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Yapılan bu çalışmalarda da cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, kıdem ve medeni durum değişkenlerinin sosyal kaytarma davranışı üzerinde bir etkisi bulunmamıştır. Ancak, Özek (2014) yaptığı çalışmada yöneticiyle çalışma süresinin sosyal kaytarma üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulgularına göre, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanında görev yapan öğretmenlerin okul öncesi öğretmenlerine göre sosyal kaytarma davranışlarını daha fazla gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Balcı'nın (2016), yapmış olduğu çalışmada da fen bilimleri alanında görev yapan öğretmenlerin sınıf öğretmenlerine göre sosyal kaytarma davranışları daha yüksek bulunmuştur. Ilgın (2010), yaptığı işin görünürlüğünün olmadığı ve bireysel çabasının değerlendirilmediği algısına sahip bireylerin, çabası nedeniyle ödül almayacağını doğal olarak kaytarma davranışı nedeniyle de ceza almayacağını düşünebileceğini ifade etmektedir. David Mc Clelland "üç ihtiyaç teorisi"ne yönelik elde ettikleri bulgulara dayanarak, başarıma ihtiyacının temelinde amaçlarını başkalarından daha iyi yapma isteğinin yattığını ileri sürmektedir. Yüksek başarı ihtiyacındaki birey, çalışmalarda bireysel sorumluluk almaya özen gösterir, kendi yaptığı çalışmalardan yola çıkarak daha çabuk geribildirim elde eder ve çalıştığı konuda bir ilerleme kat edip edemediğine rahat karar verebilir (Özkalp ve Kirel, 2018, s.288). Bu teori, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanında görev yapan öğretmenlerin sınıf sorumluluğunu birden fazla öğretmenle paylaşmasının ve başarıda tek başına etken olmasının sonucunda kaytarma davranışı gösterme eğiliminde olmasını açıklar durumdadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda belirtilen öneriler ortaya çıkmıştır.

1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Örgüt İçinde Oluşabilecek Sosyal Kaytarmayı Önlemek İçin;

- Öğretmenlerin sosyalleşmesine ve dayanışmasına imkan sağlayacak ortamlar yaratılarak ekip ruhu kuvvetlendirilip öğretmenlerin performansı arttırılabilir.
- Özellikle ortaokul öğretmenlerinin branşına yönelik yaptığı çalışmalar desteklenip, ödüllendirilerek "ayırt edilebilirlik" ve "görev görünürlüğü" algısı yükseltilerek sosyal kaytarma davranışının azaltılması sağlanabilir.
- Sosyal kaytarmayı azaltmak için daha küçük grupların olduğu çalışmalar yapılabilir. Ayrıca örgüt içinde güvenin inşa edilmesi de sosyal kaytarmanın azaltılmasında önemli bir rol oynayabilir.
- Yöneticilerin üretim karşıtı örgütsel davranışları tanıma ve önleyebilmesi adına insan kaynakları yönetimini kapsamlı bir şekilde alması faydalı olabilir. Bu noktada planlanacak hizmetiçi eğitimler veya eğitim yönetimi alanında yapılacak yüksek lisans eğitimi ile bu sorun ortadan kaldırılabilir.

2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışlarının altında yatan temel sorunları daha derinlemesine ortaya koyabilmek için nitel verilerle desteklenmesi literatür ve yöneticiler açısından faydalı olabilir.
- Bu çalışma ilkökul ve ortaokulla sınırlıdır. Farklı okul türlerinde yapılması alan yazına katkı sağlayabilir.
- Sosyal kaytarma farklı değişkenlerle çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Balcı, O. (2016). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel sinizm, kendini işe verememe (presenteeizm) ve sosyal kaytarma arasındaki ilişkinin incelenmesi: Arnavutköy İlçesi Örneği*. Doktora tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, Turkey.
- Bayram Candan, D. (2017). *Ankara ili kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Turkey.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. ve Özdemir, M. (2019). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, S. (2017). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel destek ile sosyal kaytarma davranış düzeylerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu, Turkey.
- Field, A. (2005). *Discovering statistic using spss (2.baskı)*. Sage Publications.
- Güney, S. (2017). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayınevi, 4. Basım.
- İlgin, B. (2010). *Örgütsel vatandaşlık davranışlarının oluşumunda ve sosyal kaytarma ile ilişkisinde, duygusal zeka ve lider üye etkileşiminin rolü*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Ankara, Turkey.
- İlgin, B. (2013). Toplumsal bir hastalık: Sosyal kaytarma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3).
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karau, S.J. ve Williams, K.D. (1993). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 681-706.
- Latane, B. (1981). The psychology of social impact. *American Psychologist*, 36,343-356.
- Latane, B., Williams, K.D. ve Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 822-832.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Jaworski, R. A. ve Bennett, N. (2004). Social loafing: A field investigation. *Journal of Management*, 30(2), 285–304.
- Linn, R.L. ve Miller, M.D. (2008). *Measurement and assessment in teaching*. Pearson Merrill Prentice Hall. Upper Saddle River, New Jersey:Columbus, Ohio, Ninth Edition.
- Öge, H.S. ve Kurnaz, G. (2017). Presenteeism ile sosyal kaytarma arasındaki ilişki: Otomotiv işletmesinde bir araştırma. *International Journal of Academic Value Studies (Javstudies)*, 3(16), 115-129.

- Özek, H. (2014). *Örgütlerde sosyal kaytarma davranışı ile psikolojik iklim ilişkisi ve konuyla ilgili bir araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İnsan Kaynakları Yönetim Doktora Programı, İstanbul, Turkey.
- Özkalp, E. ve Kirel,Ç. (2018). *Örgütsel davranış*. Bursa:Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Sünnetçioğlu, S., Korkmaz, H. ve Koyuncu, M. (2014). Konaklama işletmelerinde algılanan örgüt kültür tipinin çalışanların sosyal kaytarma davranışlarını algılamasına etkisi üzerine bir araştırma.*Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(11), 17-34.
- Ülke, H. E. (2006). *Investigating the role of personality and justice perceptions on social loafing*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Williams, K. D., Harkins, S. G. ve Latane, B. (1981). Identifiability as a deterrent to social loafing: Two cheering experiments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 303-311.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Müdürlerinin Hizmetkar Liderlik Düzeyi: Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi⁸⁰

Orhan Çoban⁸¹, Zeynep Meral Tanrıöğen⁸²

Özet

Bu araştırma öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, 2018 yılı Denizli ili Pamukkale ilçesindeki 326 öğretmenden alınan anketlerden elde edilen verilerden sağlanmıştır. Araştırma verilerinin analizi için demografik bilgi dağılımı frekans- yüzdeler kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için uygulanan Skewness ve Kurtosis (Basıklık&Çarpıklık) katsayısı sonucunda parametrik Independent Samples T test, One-Way Anova testleri uygulanmıştır. Öğretmen algılarına göre Hizmetkâr liderliğin en güçlü yüksek puan hesap verilebilirlik boyutu olurken en düşük puan affetme algısı olmaktadır. Hizmetkâr liderlik ve alt boyutları cinsiyet, çocuk sayısı ve en son çalıştığı kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Hizmetkâr Liderlik.

MAIN LEADERSHIP LEVEL OF SCHOOL MANAGERS: INVESTIGATION OF DIFFERENT VARIABLES

This study determines the level of servant leadership behaviors of middle school principals according to teacher perceptions. The research data were obtained from the questionnaires taken from 326 teachers in Pamukkale district of Denizli province in 2018. Demographic information distribution frequency-percentage was used in the analysis of the research data. In order to determine whether the data is distributed normally, the result of Skewness and Kurtosis coefficient was applied as parametric Independent Samples T test and One-Way Anova tests. The strongest perception of the servant leadership is the accountability dimension, while the lowest perception is the perception of forgiveness. While servant leadership and its sub-dimensions differed significantly in terms of gender, number of children, and the institution last worked; There was no significant difference in job satisfaction and sub-dimensions.

Key Words: Leadership, Servant Leadership.

GİRİŞ

⁸⁰ Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 17/07/2019 tarih ve 30/5 sayılı kararı ile onaylanmış "Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin İş Doymu Arasındaki İlişkiler" tezden üretilmiştir.

⁸¹ Dr. Matematik Öğretmeni, MEB, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Öğrencisi, Denizli-Türkiye, orhancoban07@hotmail.com

⁸² Dr. Öğrt Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı, Denizli-Türkiye, zatogen@gmail.com

İnsan, sosyal bir canlı olarak ele alındığında, kendi gereksinimlerini karşılamak maksadıyla genellikle ekip içerisinde yer alır. Genel olarak birçok canlıda olduğu gibi insan da tek başına hayatını devam ettirememekte başkalarına ihtiyaç duymaktadır. İnsan tüm istek ve gereksinimlerini kendi başına karşılayamayacağı için bunu grup oluşturarak yapma eğilimindedir. Araç ve amaç ilişkisi dâhilinde, insanlar grup olarak yaşarlar. Bunu başarabildiklerinde yaptıkları bu işin tabiatı olarak içinde buldukları grubu yani kendilerine yön verecek, müşterek amaçlara ulaştıracak kişiye gereksinim duyarlar. Ortak ihtiyaç duydukları bu kişi aralarından seçtikleri lider ve yöneticidir (Eren, 2001, s. 342).

Lider, herhangi bir mevki gücü olmaksızın insanları ikna edebilen ve onları yönlendirebilen, kendisini ve vizyonunu takip ettirmeyi başaran, rolünü izleyicilerinden alan, kuralları belirleyen, grup tarafından liderliği benimsenmiş, onlara bir hedef gösteren, bu hedef etrafında takipçilerinin canla başla çalışmalarını ve başarımlarını sağlayan kişidir (Ceylan, 2011, s. 111). Lider bir şekilde içinde bulunduğu grubun dinamiklerini ortaya çıkaran, grupta sinerji oluşturup, grubun artan performansını belli bir hedefe yönelten kişidir. Hemphill ve Coons'a (1957) göre ise liderlik, grubun faaliyetlerini ortak, paylaşılan amaca yönlendiren kimsenin davranışdır (Yukl, 2010, s. 21).

Hizmetkâr liderlik anlayışı, liderliğin hem davranışsal hem de özellik boyutunu ele almaktadır. "Ortaya çıktığı günden bu yana araştırmacı ve uygulamacıların dikkatini çekmiş ve üzerinde yapılan çalışmalar son zamanlarda artmıştır" (Spears, 2004, s. 711). Robert Greenleaf'a (1970) göre Hizmetkâr liderlik hizmet etme duygusuyla başlar ve sonra kişiyi yönetme isteğine dönüşür. İş doyumunu, kişinin yaptığı işin sonunda hissettiği duygulardır (Barutçugil, 2004, s. 389).

Bu çalışmanın konusunu Denizli İli Pamukkale İlçesi'ndeki okullardaki idarecilerin Hizmetkâr liderlik anlayışı ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemektedir.. Milli Eğitim Bakanlığı 2014 yılı içerisinde yönetici atama yönetmeliğinde değişikliğe gitmiştir. Bu süreçte birçok idareci rotasyona uğramış, birçoğunun da görev yerleri mülakat ve puan esasına göre değiştirilmiştir. Ayrıca yapılan atamalarda liyakata dikkat edilmediği düşüncesi hâkimdir. Bu nedenledir ki idareci olarak atanan kişilerin buldukları kurumlarda liderlikleri tartışılmaya başlanmıştır.

Bu durum okul yöneticileri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olmuştur. Bu süreç okul yöneticilerinin liderlik anlayışını ve tutumunu da etkilemektedir. Bilindiği üzere bir örgütteki liderin tutum ve davranışları örgütün diğer üyelerini etkilemekte, onlara yön vermektedir. Bu nedenledir ki örgütsel bir yapı oluşturan okullarda okul yöneticilerinin liderlik anlayışı örgütün diğer üyeleri olan öğretmenlerin iş doyumunu da etkilediği düşünülmektedir. Modern liderlik kavramlarından en yenilerinden birisi de hizmetkâr liderlik kavramıdır. Hizmetkâr liderlik ile ilgili ilk ifade, 1970'li yıllarda ilk olarak Robert Greenleaf tarafınca ifade edilen bir liderlik anlayışıdır. İnsanı merkeze alan hizmetkâr liderlikte (Balay vd., 2014, s. 230) hizmetkârlık davranışı, eşitlikçi ve dürüst davranmaya odaklandıklarında etkili olur. Hizmetkâr liderlik anlayışına sahip kişiler, elemanlarına kulak vermeyi ve çalışanlarıyla iyi ilişkiler oluşturmayı amaç edinirler. Bu durum da liderlerin elemanlarının potansiyellerini, ihtiyaçlarını ve gayelerini kavramalarına ve bunun sonucunda da astların tam potansiyellerini çalışanların üst düzey bir performans ortaya koymalarına olanak sağlar (Northouse, 2013, s. 233).

Alanyazın incelendiğinde yeni bir liderlik kuramı olan hizmetkâr liderlik anlayışıyla ilgili yeni yeni çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Eğitim alanında hizmetkâr liderlik anlayışı ile ilgili yapılan araştırmaları incelediğimizde hizmetkâr liderlik anlayışıyla örgütsel yabancılaşma, iş motivasyonu, örgütsel bağlılık, örgütsel adanmışlık düzeyi vs. alanlarındaki ilişkileri incelenmiştir. Eğitim alanında

hizmetkâr liderlik anlayışıyla iş doyumunu arasında yeteri kadar çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bir kurumda çalışanların iş doyumunun yüksek olması iş performansının artmasında ve kurumun amacına ulaşmasında ana etkenlerden birini oluşturmaktadır. Bu nedenledir ki hizmetkâr liderlik anlayışıyla iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi, bu ilişkinin etki düzeyinin irdelenmesi önem arz etmektedir.

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda, öncelikle literatür bölümünde liderlik, hizmetkâr liderlik ve iş doyum kavramlarına yer verilmiştir. Sonrasında bağımlı değişken olarak öğretmenlerin iş doyumunu ele alınmış, bağımsız değişken kısmında da yöneticilerin hizmetkâr liderlik eğilimleri, öğretmenlerin medeni durumları, cinsiyetleri, görev süreleri, bulunduğu kurumda ne kadar çalıştıkları ele alınmıştır.

Problem Cümlesi

Denizli İli Pamukkale İlçesi ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları düzeyi nedir?

Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir.

1. Öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ne seviyededir?
2. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin genel olarak hizmetkâr liderlik davranışları ve hizmetkâr liderlik ölçeğinin alt boyutları ile ilgili öğretmenlerin görüşleri betimsel değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, yaş, toplam hizmet süresi, kurumda çalıştığı süre, okuduğu kitap sayısı, çocuk sayısı, aylık geliri) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Türk toplumunun geçmişten bugüne genel yapısını incelediğimizde lider odaklı bir anlayış sergilediklerini görürüz. Şartlara göre liderlerin kurumsal yapının da önüne geçtiğini tespit edebiliriz. Yapmış olduğumuz bu tespitlerin günümüzde de geçerli olduğunu görürüz. Bu nedenledir ki liderlik davranışları ve liderlik davranışlarının örgütler üzerindeki etkisi önem arz etmektedir. Liderlik üzerine birçok çalışmalar yapılmış ve hala yapılmaktadır. Bu çalışmalar neticesinde literatüre yeni modern liderlik kuramları kazandırılmıştır. Bu kuramlardan biri de hizmetkâr liderlik kuramıdır. Yeni bir liderlik kuramı olan hizmetkâr liderlik kuramı ile ilgili birçok çalışma yapılmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmada genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli seçilerek yapılmış betimsel nicel bir çalışmadır. Genel tarama modeli evren ile ilgili tam bir yargıya varabilmek amacı ile evren içerisinden rastgele seçim yöntemiyle elde edilecek bir örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır. İlişkiyel tarama modeli ise; iki veya daha fazla değişken arasında ilişkinin var olup olmadığını ölçmektedir (Karasar, 2014, 77-81).

Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesinde yer alan 50 ortaokulda görevli 1344 (Şubat 2018) ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenden örnekleme giren öğretmen ve yönetici sayısı, aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğünün tespiti için Cochran'ın (1962) örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla geliştirmiş olduğu formül kullanılmıştır (Akt. Balcı, 2010, s. 111).

Yapılan anket çalışması doğrultusunda araştırma evreninde ulaşılmaya çalışılan 1344 öğretmenden 326 tanesi (%24) söz konusu araştırma anket formunu istenilen yönergeler doğrultusunda doldurmuştur. Geri dönüş yapılan ölçek sayısının evren örneklem oranına ulaştığı için araştırmanın güvenilirliği açısından yeterli olduğu düşünülmektedir. Örneklem büyüklüğünün duyarlılığı 0,05; güven düzeyi ise 0,95 çıkmıştır.

Verilerin toplanmasında Van Dierendonck ve Nuijten (2011) tarafından geliştirilmiş olan Türkçeye uyarlaması Duyan (2012) tarafınca yapılan Hizmetkâr Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal hali sekiz boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Orijinal halinde yer alan boyutlar “geri durma, affetme, cesaretlendirme, güçlendirme, hesap verebilirlik, otantiklik, alçakgönüllük ve hizmet etme” boyutlarından oluşmaktadır

Ölçek, 6’lı likert şeklinde hazırlanmış olup “kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılmıyorum (3), kısmen katılıyorum (4), katılıyorum (5), kesinlikle katılıyorum (6)” seçeneklerinden meydana gelmektedir. Hizmetkâr liderlik ölçeğinin affetme alt boyutunun soruları olumsuz olduğu için değerlendirmesi tersi alınarak yapılmıştır.

Dört alt boyut ve 26 maddeden oluşan Hizmetkâr Liderlik ölçeği en son durumu dikkate alındığında; standardize edilmiş olup faktör yüklerinin oldukça yeterli ve oldukça yüksek olduğu (. 931 ile. 565 arasında) ve sözü edilen yapıyı dört boyutta izah ettiği kabul edilmiştir. Ölçeğin birinci alt boyutu on beş, ikinci alt boyutu dört, üçüncü alt boyutu dört ve dördüncü alt boyutu üç maddeden meydana gelmektedir. Sonuçta eğitim örgütlerinde oluşan dört faktörün hizmetkâr liderliği yüksek derecede ifade ettiği söylenebilir.

Tablo 1. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği Güvenilirlik Değerleri

Alt Boyutlar	<i>n</i>	<i>α</i>
Mütevazı Ve Sorumlu Yöneticilik	438	.95
Güçlendirme	438	.96
Hesap Verilebilirlik	438	.87
Affetme	438	.83

Tablo 3.3.’deki tespitler çerçevesinde hizmetkâr liderlik ölçeğinin Cronbach's Alpha değerinin “Mütevazı ve Sorumlu Yöneticilik” alt boyutunda .95 ,“güçlendirme” alt boyutunda .96 , “hesap verebilirlik” alt boyutunda .87 ve “affetme” alt boyutunda .83 olduğu tespit edilmiştir. Cronbach’s Alpha değerleri incelendiğinde ölçeğin güvenilirlik derecesinin yüksek çıktığı ifade edilebilir.

Verilen normal dağılım ifade edip etmediğini kontrol etmek için Skewness & Kurtosis (çarpıklık & basıklık) değerlerinden yararlanılmıştır. Hizmetkâr liderlik ölçeği ve alt boyutlarının Skewness & Kurtosis değerleri -2 ile +2 değerleri arasında kaldığı ve normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Hizmetkâr liderlik ölçeği ve alt boyutlarının daha önceden belirlenmiş olan demografik özelliklere göre manidar ölçüde anlamlı bir fark ortaya koyup koymadığını belirlemek için normal dağılım testleri olan bağımsız örneklemeler t testi (Independent Samples T-testi) ve tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova testi) uygulanmıştır.

Yapılan araştırmada hizmetkâr liderlik ölçeği ve alt boyutları hakkında toplanan verilerin gerek analizi gerekse yorumlanması yapılırken aşağıdaki tablo 2. daki derecelendirmeler ve sınırlılıklar göz önüne alınmıştır.

Tablo 2. Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin Verilerinin Derecelendirme Ve Sınırları

HİZMETKAR LİDERLİK ÖLÇEĞİ	SINIRLILIKLAR	DÜZEYLER
HİÇ KATILMIYORUM	1.00-1.83	ÇOK DÜŞÜK
KATILMIYORUM	1.84-2.86	DÜŞÜK
KISMEN KATILMIYORUM	2.87-3.50	KISMEN DÜŞÜK
KISMEN KATILYORUM	3.51-4.33	KISMEN YÜKSEK
KATILYORUM	4.34-5.16	YÜKSEK
KESİNLİKLE KATILYORUM	5.16-6.00	ÇOK YÜKSEK

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kapsamda Denizli İli Pamukkale İlçesi ortaokullarda yetkili olan okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerine dair tespit edilen verilerin betimlenmesi ve analizi yapılmış olup bu veriler tablolar halinde özetlenmiştir. Her tablonun altında elde edilen bulgular özetlenmiş ve gerekli yorumlamalar yapılmıştır.

Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik, İş Doymu ve Bunların Alt Boyutlarına İlişkin Algılarına Ait Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Skewness & Kurtosis

Katılımcıların Hizmetkâr liderlik, iş doymu ve bunların alt boyutlarına ilişkin algılarına ait ortalama, standart sapma ve Skewness & Kurtosis (çarpıklık & basıklık) değerlerinin sonuçları Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3. Hizmetkâr Liderlik, İş Doymu ve Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma ve Çarpıklık & Basıklık Testi Verileri

	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>		
Mütevazi Ve Sorumlu Yön.	1,53	6,00	4,2975	0,83589	-0,637	0,135	0,668	0,269
Güçlendirme	1,00	6,00	4,4808	1,13604	-0,749	0,135	0,211	0,269
Hesap Verilebilirlik	2,50	6,00	4,7546	0,66764	-0,415	0,135	0,435	0,269
Affetme	1,00	6,00	4,1605	1,08311	-0,421	0,135	-0,397	0,269
Hizmetkâr Liderlik	2,15	6,00	4,3803	0,73946	-0,334	0,135	0,058	0,269

Hizmetkâr liderlik ve alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak için araştırmacı tarafından aritmetik ortalama, standart sapma ve çarpıklık & basıklık testi uygulanmıştır. Elde edilen

bulgular doğrultusunda Hizmetkâr liderlik ve alt algı grupları (+2, -2) Aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Büyüköztürk, 2018, s. 40). Tablo 4.2. incelendiğinde katılımcıların Hizmetkâr liderlik düzeylerinin ortalamasının ($X=4,38$) olduğu görülmektedir. Katılımcılar Hizmetkâr liderlik alt boyutu olan hesap verilebilirlik en yüksek ortalamaya sahip iken ($X=4,75$); en düşük ortalama affetmedir. ($X=4,16$).

Pamukkale İlçesi ortaokul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına dair öğretmen görüşleri “mütevazı ve sorumlu yöneticilik, güçlendirme, hesap verebilirlik ve affetme” alt boyutlarıyla sunularak yorumlanmıştır.

Tablo 4. Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin Ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistiği

	N	\bar{X}	Ss	Düzy
HESAP VERİLEBİLİRLİK	326	4,75	0,668	Katılıyorum
GÜÇLENDİRME	326	4,48	1,136	Katılıyorum
MÜTEVAZILIK VE SORUMLU YÖNETİCİLİK	326	4,30	0,836	Kismen Katılıyorum
AFFETME	326	4,16	1,08	Kismen Katılıyorum
HİZMETKÂR LİDERLİK	326	4,38	0,739	Katılıyorum

Hizmetkâr liderlik ölçeğinin mütevazılık ve sorumlu yöneticilik alt boyutu 4,30 ortalama ile “kısmen katılıyorum ” düzeyine karşılık gelmektedir. Hizmetkâr liderlik ölçeğinin güçlendirme alt boyutu 4,48 ortalama ile “katılıyorum ” düzeyine karşılık gelmektedir. Hizmetkâr liderlik ölçeğinin hesap verilebilirlik alt boyutu 4,75 ortalama ile “katılıyorum ” düzeyine karşılık gelmektedir. **Hizmetkâr liderlik ölçeğinin affetme alt boyutunun soruları olumsuz olduğu için değerlendirmesi tersi alınarak yapılmıştır.** Hizmetkâr liderlik ölçeğinin affetme alt boyutu 4,16 ortalama ile “kısmen katılıyorum ” düzeyine karşılık gelmektedir. Hizmetkâr liderlik ölçeğinin genel boyutu 4,38 ortalama ile “katılıyorum ” düzeyine karşılık gelmektedir.

Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre İncelenmesi

Hizmetkâr liderlik ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız örneklemeler t testi (Independent Samples T-test) sonuçları Tablo 5.'de verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Değişken	N	\bar{X}	Ss	t	p
----------	---	-----------	----	---	---

Mütevazılık Ve Sorumlu Yöneticilik	Kadın	187	4,21	0,82	-2,198	0,029*
	Erkek	139	4,41	0,85		
Güçlendirme	Kadın	187	4,42	1,16	-1,200	0,231
	Erkek	139	4,57	1,11		
Hesap Veriebilirlik	Kadın	187	4,74	0,64	-0,395	0,693
	Erkek	139	4,77	0,71		
Affetme	Kadın	187	4,2	1,08	0,756	0,450
	Erkek	139	4,11	1,1		
Hizmetkâr Liderlik	Kadın	187	4,32	0,73	-1,640	0,102
	Erkek	139	4,46	0,75		

*p<.05

Yapılan bağımsız örneklemeler t testi (Independent Samples T-testi) analizi sonucunda hizmetkâr liderlik ölçeğinin alt boyutu olan **mütevazı ve sorumlu yöneticilik alt boyutunda** cinsiyete göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmiştir (p < 0,05). Bu farkın hangi cinsiyetin lehine olduğunu belirlemek amacı ile grupların ortalama değerlerine baktığımızda erkeklerin mütevazı ve sorumlu yöneticilik alt boyutuna göre ortalamalarının (Xe=4,41), kadınların mütevazı ve sorumlu yöneticilik alt boyutuna göre ortalamalarından (Xk=4,21) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise cinsiyete göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Durumlarına Göre İncelenmesi

Hizmetkâr liderlik ölçeği ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız örneklemeler t testi sonuçları Tablo 6. 'da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Durumlarına Göre İncelenmesi

	Değişken	N	\bar{X}	Ss	t	p
Mütevazılık Ve Sorumlu Yöneticilik	EVLİ	292	4,28	0,83	-1,233	0,218
	BEKAR	34	4,46	0,92		
Güçlendirme	EVLİ	292	4,46	1,14	-0,981	0,327
	BEKAR	34	4,66	1,12		
Hesap Veriebilirlik	EVLİ	292	4,74	0,66	-1,316	0,189
	BEKAR	34	4,9	0,72		

Affetme	EVLİ	292	4,15	1,05	-0,369	0,712
	BEKAR	34	4,23	1,32		
Hizmetkâr Liderlik	EVLİ	292	4,36	0,73	-1,282	0,201
	BEKAR	34	4,53	0,80		

*p<.05

Yapılan bağımsız örneklemeler t testi (Independent Samples T-testi) analizi sonuçlarına göre hizmetkâr liderlik ölçeğinde ve tüm alt boyutlarında medeni duruma göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmemiştir (p > 0,05).

Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Hizmet Yılına Göre İncelenmesi

Hizmetkâr liderlik ölçeği ve alt boyutlarının hizmet yılına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova testi) sonuçları Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 7. Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin Ve Alt Boyutlarının Hizmet Yılına Göre Betimsel İstatistikleri

	KIDEM	N		SS
Mutevazilik Ve Sorumlu Yöneticilik	1-5 yıl	21	4,40	0,600
	6-10 yıl	47	4,39	0,893
	10-15 yıl	104	4,27	0,816
	15 yıl üstü	154	4,27	0,862

(Devamı Arkada)

Tablo 7. Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin Ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri (Devamı)

Güçlendirme	1-5 yıl	21	4,70	1,074
	6-10 yıl	47	4,72	1,175
	10-15 yıl	104	4,43	1,091
	15 yıl üstü	154	4,41	1,159
Hesap Verilebilirlik	1-5 yıl	21	4,87	0,692
	6-10 yıl	47	4,94	0,639
	10-15 yıl	104	4,76	0,653
	15 yıl üstü	154	4,68	0,676
Affetme	1-5 yıl	21	4,16	0,892

	6-10 yıl	47	4,24	1,221
	10-15 yıl	104	4,27	1,037
	15 yıl üstü	154	4,07	1,094
	1-5 yıl	21	4,49	0,559
Hizmetkâr Liderlik	6-10 yıl	47	4,51	0,760
	10-15 yıl	104	4,37	0,739
	15 yıl üstü	154	4,33	0,755

Tablo 8. Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Hizmet Yılına Göre İncelenmesi

	KIDEM	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
	Gruplar Arası	,821	3	,274			
Mütevazılık Ve Sorumlu Yöneticilik	Gruplarıçi	226,259	322	,703	0,389	0,761	Fark Yok.
	Toplam	227,080	325				
	Gruplar Arası	4,675	3	1,558			
Güçlendirme	Gruplarıçi	414,768	322	1,288	1,210	0,306	Fark Yok.
	Toplam	419,443	325				
	Gruplar Arası	2,809	3	,936			
Hesap Verilebilirlik	Gruplarıçi	142,059	322	,441	2,123	0,97	Fark Yok.
	Toplam	144,868	325				
	Gruplar Arası	3,006	3	1,002			
Affetme	Gruplarıçi	378,259	322	1,175	0,853	0,466	Fark Yok.
	Toplam	381,266	325				
	Gruplar Arası	1,429	3	,476			
Hizmetkâr Liderlik	Gruplarıçi	176,282	322	,547	0,870	0,457	Fark Yok.
	Toplam	177,711	325				

*p<.05

Yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova testi) sonuçlarına göre hizmetkâr liderlik ölçeğinin kendisi ve tüm alt boyutlarında hizmet yılına göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p > 0,05$).

Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Okuduğu Kitap Sayısına Göre İncelenmesi

Hizmetkâr liderlik ölçeği ve alt boyutlarının okuduğu kitap sayısına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova testi) sonuçları Tablo 9.'da verilmiştir.

Tablo 9. Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin Ve Alt Boyutlarının Okuduğu Kitap Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri

	<i>Okuduğu Kitap Sayısı</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
Mütevazılık Ve Sorumlu Yöneticilik	0	7	4,04	0,725
	1 ile 4	97	4,31	0,813
	5 ile 7	99	4,31	0,816
	8 veya fazlası	123	4,29	0,881
Güçlendirme	0	7	4,29	1,084
	1 ile 4	97	4,36	1,217
	5 ile 7	99	4,64	1,001
	8 veya fazlası	123	4,46	1,172
Hesap Verilebilirlik	0	7	4,61	0,762
	1 ile 4	97	4,81	0,727
	5 ile 7	99	4,77	0,610
	8 veya fazlası	123	4,71	0,663
Affetme	0	7	3,62	0,591
	1 ile 4	97	4,16	1,086
	5 ile 7	99	4,10	1,040
	8 veya fazlası	123	4,23	1,135
Hizmetkâr Liderlik	0	7	4,12	0,667
	1 ile 4	97	4,38	0,756

5 ile 7	99	4,41	0,686
8 veya fazlası	123	4,37	0,776

Tablo 7. Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Okuduğu Kitap Sayısına Göre İncelenmesi

	KIDEM	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	FARK
Mutevazilik Ve Sorumlu Yöneticilik	Gruplar Arası	0,520	3	0,173			
	Gruplarıçi	226,560	322	0,704	0,246	0,864	Fark Yok.
	Toplam	227,080	325				
Güçlendirme	Gruplar Arası	4,193	3	1,398			
	Gruplarıçi	415,249	322	1,290	1,084	0,356	Fark Yok.
	Toplam	419,443	325				
Hesap Verilebilirlik	Gruplar Arası	0,691	3	0,230			
	Gruplarıçi	144,177	322	0,448	0,515	0,672	Fark Yok.
	Toplam	144,868	325				

Tablo 7. Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Okuduğu Kitap Sayısına Göre İncelenmesi (Devamı)

Affetme	Gruplar Arası	3,014	3	1,005			
	Gruplarıçi	378,252	322	1,175	0,855	0,465	Fark Yok.
	Toplam	381,266	325				
Hizmetkar Liderlik	Gruplar Arası	0,579	3	0,193			
	Gruplarıçi	177,132	322	0,550	0,351	0,789	Fark Yok.
	Toplam	177,711	325				

*p<.05

Yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova testi) sonuçlarına göre hizmetkâr liderlik ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutlarında okuduğu kitap sayısına göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p > 0,05$).

Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Çocuklarının Sayısına Göre İncelenmesi

Hizmetkâr liderlik ölçeği ve alt boyutlarının katılımcıların çocuklarının sayısına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova testi) Analizi sonuçları Tablo 11. 'de verilmiştir.

Tablo 11. Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin Ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Çocuk Sayılarına Göre Betimsel İstatistikleri

	Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Ss
Mütevazılık	yok	43	4,24	0,979
	1 tane	100	4,40	0,838
	2 tane	153	4,21	0,811
	3 tane	30	4,48	0,692
Güçlendirme	yok	43	4,55	1,055
	1 tane	100	4,73	1,104
	2 tane	153	4,26	1,177
	3 tane	30	4,68	0,956
Hesap Verilebilirlik	yok	43	4,75	0,770
	1 tane	100	4,91	0,638
	2 tane	153	4,65	0,618
	3 tane	30	4,77	0,782
Affetme	yok	43	4,16	1,209
	1 tane	100	4,32	1,077
	2 tane	153	4,01	1,039
	3 tane	30	4,40	1,070
Hizmetkâr Liderlik	yok	43	4,36	0,833
	1 tane	100	4,52	0,731
	2 tane	153	4,26	0,719
	3 tane	30	4,55	0,648

Tablo 12. Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Çocuklarının Sayısına Göre İncelenmesi

	KIDEM	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
	Gruplar Arası	3,517	3	1,172			
Mütevazılık	Gruplarıçi	223,563	322	0,694	1,689	0,169	Fark Yok.
	Toplam	227,080	325				
	Gruplar Arası	14,656	3	4,885			
Güçlendirme	Gruplarıçi	404,786	322	1,257	3,886	0,009*	1 tane ile 2 tane arası
	Toplam	419,443	325				
	Gruplar Arası	3,904	3	1,301			
Hesap Verilebilirlik	Gruplarıçi	140,964	322	0,438	2,973	0,032*	1 tane ile 2 tane arası
	Toplam	144,868	325				
	Gruplar Arası	7,790	3	2,597			
Affetme	Gruplarıçi	373,476	322	1,160	2,239	0,084	Fark Yok.
	Toplam	381,266	325				
	Gruplar Arası	4,976	3	1,659			
Hizmetkâr Liderlik	Gruplarıçi	172,735	322	0,536	3,092	0,027*	1 tane ile 2 tane arası
	Toplam	177,711	325				

*p<.05

Yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova testi) sonuçlarına göre hizmetkâr liderlik ölçeğinin **mütevazı ve sorumlu** yöneticilik ile affetme alt boyutunda katılımcıların çocuklarının sayısına göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmemiştir (p > 0,05).

Yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova testi) sonuçlarına göre hizmetkâr liderlik ölçeğinin **güçlendirme** alt boyutunda katılımcıların çocuklarının sayısına göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmiştir (p < 0,05). Anlamlı farkın kimin lehine olduğunu bulmak amacıyla Post Hoc testi olan scheffe testi uygulanmıştır. Bu fark 1 çocuk sahibi (X=4,73) olanlarla 2 çocuk sahibi (X=4,26) olanlar arasındadır. 1 çocuk sahibi olanlarla 2 çocuk sahibi olan katılımcılar arasındaki anlamlı fark 1 çocuk sahibi olanların lehinedir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova testi) sonuçlarına göre hizmetkâr liderlik ölçeğinin **hesap verilebilirlik** alt boyutunda katılımcıların çocuklarının sayısına göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmiştir (p < 0,05). Anlamlı farkın kimin lehine olduğunu bulmak amacıyla Post Hoc testi olan scheffe testi uygulanmıştır. Bu fark 1 çocuk sahibi (X=4,91) olanlarla 2 çocuk sahibi (

X=4,65) olanlar arasındadır. 1 çocuk sahibi olanlarla 2 çocuk sahibi olan katılımcılar arasındaki anlamlı fark 1 çocuk sahibi olanların lehinedir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova testi) sonuçlarına göre **hizmetkâr liderlik ölçeğinde** katılımcıların çocuklarının sayısına göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmiştir ($p < 0,05$). Anlamlı farkın kimin lehine olduğunu bulmak amacıyla Post Hoc testi olan scheffe testi uygulanmıştır. Bu fark 1 çocuk sahibi ($X=4,52$) olanlarla 2 çocuk sahibi ($X=4,26$) olanlar arasındadır. 1 çocuk sahibi olanlarla 2 çocuk sahibi olan katılımcılar arasındaki anlamlı fark 1 çocuk sahibi olanların lehinedir.

Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin En Son Çalıştıkları Kurumlara Göre İncelenmesi

Hizmetkâr liderlik ölçeği ve alt boyutlarının katılımcıların en son çalıştıkları kurumda çalıştıkları süreye göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova testi) sonuçları Tablo 13. 'de verilmiştir.

Tablo 13. Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin Ve Alt Boyutlarının Katılımcıların En Son Çalıştıkları Kuruma Göre Betimsel İstatistikleri

	En Son Çalıştığı Kurumda Çalıştığı Süre	N	X	SS
Mütevazi Ve Sorumlu Yöneticilik	1-2 yıl	101	4,30	0,872
	3-4 yıl	56	4,12	0,851
	5-6 yıl	82	4,30	0,822
	7-8 yıl	28	4,60	0,836
	9-10 yıl	25	4,39	0,743
	10 yıl üstü	34	4,24	0,775
Güçlendirme	1-2 yıl	101	4,49	1,150
	3-4 yıl	56	4,19	1,182
	5-6 yıl	82	4,48	1,160
	7-8 yıl	28	4,73	0,988
	9-10 yıl	25	4,73	1,051
	10 yıl üstü	34	4,54	1,105
Hesap Verilebilirlik	1-2 yıl	101	4,82	0,679
	3-4 yıl	56	4,80	0,647
	5-6 yıl	82	4,66	0,686

	7-8 yıl	28	4,83	0,711
	9-10 yıl	25	4,68	0,623
	10 yıl üstü	34	4,68	0,626
Affetme	1-2 yıl	101	3,97	1,150
	3-4 yıl	56	4,04	1,105
	5-6 yıl	82	4,24	1,047
	7-8 yıl	28	4,62	0,988
	9-10 yıl	25	4,55	0,769
	10 yıl üstü	34	4,08	1,067
Hizmetkar Liderlik	1-2 yıl	101	4,37	0,759
	3-4 yıl	56	4,23	0,754
	5-6 yıl	82	4,38	0,724
	7-8 yıl	28	4,66	0,765
	9-10 yıl	25	4,51	0,702
	10 yıl üstü	34	4,34	0,669

Tablo 14. Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin En Son Çalıştıkları Kurumlara Göre İncelenmesi

	KIDEM	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	FARK
Mütevazı Ve Sorumlu Yöneticilik	Gruplar Arası	4,695	5	0,939			
	Gruplarıçi	222,386	320	0,695	1,351	0,243	Fark Yok.
	Toplam	227,080	325				
Güçlendirme	Gruplar Arası	8,134	5	1,627			
	Gruplarıçi	411,308	320	1,285	1,266	0,278	Fark Yok.
	Toplam	419,443	325				
Hesap Verilebilirlik	Gruplar Arası	1,735	5	0,347			
	Gruplarıçi	143,133	320	0,447	0,776	0,568	Fark Yok.
	Toplam	144,868	325				
Affetme	Gruplar Arası	14,933	5	2,987			
	Gruplarıçi	366,332	320	1,145	2,609	0,025*	1-2 ve 7-8 yıl arası
	Toplam	381,266	325				1-2 ve 9-10 yıl arası 3-4 ve 7-8

yıl arası
3-4 ve 9-
10 yıl arası
4-5 ve 10
yıl üstü

	Gruplar Arası	3,970	5	0,794			
Hizmetkar Liderlik	Gruplarıçi	173,741	320	0,543	1,462	0,202	Fark Yok.
	Toplam	177,711	325				

*p<.05

Yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova testi) sonuçlarına göre hizmetkâr liderlik ölçeğinin geneli ile mütevazı ve sorumlu yöneticilik, hesap verilebilirlik, güçlendirme alt boyutlarında katılımcıların en son çalıştıkları kurumda çalıştıkları süreye göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmemiştir (p > 0,05).

Yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova testi) sonuçlarına göre hizmetkâr liderlik ölçeğinin **affetme** alt boyutunda katılımcıların en son çalıştıkları kurumda çalıştıkları süreye göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmiştir (p < 0,05). Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespit edilmesi için **Independent Samples T testi** yapılmıştır. Bu fark 1-2 yıl (X=3,97) ile 7-8 yıl (X=4,62) olanlar arasındadır. 1-2 yıl olanlarla 7-8 yıl olan katılımcılar arasındaki anlamlı fark 7-8 yıl olanların lehinedir. Bu fark 1-2 yıl (X=3,97) ile 9-10 yıl (X=4,55) olanlar arasındadır. 1-2 yıl olanlarla 9-10 yıl olan katılımcılar arasındaki anlamlı fark 9-10 yıl olanların lehinedir. Bu fark 3-4 yıl (X=4,04) ile 7-8 yıl (X=4,62) olanlar arasındadır. 3-4 yıl olanlarla 7-8 yıl olan katılımcılar arasındaki anlamlı fark 7-8 yıl olanların lehinedir. Bu fark 3-4 yıl (X=4,04) ile 9-10 yıl (X=4,55) olanlar arasındadır. 3-4 yıl olanlarla 9-10 yıl olan katılımcılar arasındaki anlamlı fark 9-10 yıl olanların lehinedir. Bu fark 7-8 yıl (X=4,62) ile 10 yıl üstü (X=4,08) olanlar arasındadır. 7-8 yıl olanlarla 10 yıl üstü olan katılımcılar arasındaki anlamlı fark 7-8 yıl olanların lehinedir.

Katılımcıların Hizmetkâr Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Aylık Gelirlerine Göre İncelenmesi

Hizmetkâr liderlik ölçeği ve alt boyutlarının katılımcıların aylık gelirlerine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova testi) sonuçları Tablo 15.'de verilmiştir.

Tablo 15. Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin Ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Aylık Gelirlerine Göre Betimsel İstatistikleri

	Gelir	N	\bar{X}	Ss
Mütevazılık	3000-4000 TL	215	4,32	0,807
	4000-6000 TL	82	4,31	0,863
	6000-8000 TL	25	4,12	0,984
	Daha Fazla	4	4,05	0,992
Güçlendirme	3000-4000 TL	215	4,53	1,079

	4000-6000 TL	82	4,41	1,237
	6000-8000 TL	25	4,39	1,267
	Daha Fazla	4	4,00	1,399
	3000-4000 TL	215	4,77	0,657
Hesap Verilebilirlik	4000-6000 TL	82	4,72	0,704
	6000-8000 TL	29	4,71	0,668
	Daha Fazla	4	4,69	0,718
	3000-4000 TL	215	4,22	1,082
Affetme	4000-6000 TL	82	3,95	1,068
	6000-8000 TL	25	4,43	0,979
	Daha fazla	4	3,75	1,664
	3000-4000 TL	215	4,41	0,715
Hizmetkâr Liderlik	4000-6000 TL	82	4,34	0,765
	6000-8000 TL	25	4,29	0,845
	Daha fazla	4	4,11	0,978

Tablo 16. Katılımcıların Aylık Gelirlerine Göre Analizi

	Kıdem	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
	Gruplar Arası	1,167	3	,389			
Mütevazılık	Gruplarıçi	225,913	322	,702	0,555	0,645	Fark Yok
	Toplam	227,080	325				
	Gruplar Arası	2,097	3	,699			
Güçlendirme	Gruplarıçi	417,346	322	1,296	0,539	0,656	Fark Yok
	Toplam	419,443	325				
	Gruplar Arası	,227	3	,076			
Hesap Verilebilirlik	Gruplarıçi	144,641	322	,449	0,168	0,918	Fark Yok
	Toplam	144,868	325				
	Gruplar Arası	6,903	3	2,301			
Affetme	Gruplarıçi	374,362	322	1,163	1,979	0,117	Fark Yok

	Toplam	381,266	325				
	Gruplar Arası	,814	3	,271			
Hizmetkâr Liderlik	Gruplarıçi	176,897	322	,549	0,494	0,687	Fark Yok
	Toplam	177,711	325				

*p<.05

Yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova testi) sonuçlarına göre hizmetkâr liderlik ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutlarında aylık gelirine göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmemiştir (p > 0,05).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulardan yola çıkarak araştırmanın tartışma sonuç ve öneriler bölümüne yer verilmiştir.

Tartışma

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin Hizmetkâr liderlik anlayışına ilişkin algılarını içeren 26 soruluk anketi ortalaması 4.38 olup “katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmüştür. Hizmetkâr liderlik ölçeğinin alt boyutlarına verilen cevaplara göre ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan hesap verilebilirlik alt boyutuna 4.75 ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülürken; diğer alt boyutlara sırasıyla güçlendirme 4.48, mütevazilik ve sorumlu yöneticilik 4.30, affetme 4.16 ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde yanıt verildiği görülmüştür. Hizmetkâr liderlik ölçeğinin geneline ve alt boyutlarına göre verilen cevapların düzeyinin yeterli olduğu düşünülebilir.

2. Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre Hizmetkâr liderlik anlayışına ve alt boyutlarına göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelendiğinde sadece mütevazılık alt boyutuna göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farkın veriler incelendiğinde erkek öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin erkek öğretmenlere bayan öğretmenlere göre daha mütevazi davrandığı iddia edilebilir. Bunun dışında kalan Hizmetkâr liderlik anlayışının kendisinin ve diğer alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen ortalamalar bakıldığında affetme alt boyutu dışında kalan boyutlar erkek öğretmenlerin lehinedir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre Hizmetkâr liderlik anlayışına ve alt boyutlarına göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelendiğinde, genel boyutta ve alt boyutlarda anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların medeni durumlarına göre anlamlı bir fark oluşmamakla beraber ortalamalarına bakıldığında tüm alt boyutlarda bekârların lehine olduğu görülmektedir.

4. Öğretmenlerin hizmet yılları (kıdemleri) değişkeninin okul müdürlerinin Hizmetkâr liderlik anlayışı ve alt boyutlarına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Hizmetkâr liderlik algısının genelinde ve affetme alt boyutu dışındaki diğer alt boyutlarında ortalamaları incelendiğinde genel olarak kıdem arttıkça olumlu algının düştüğü tespit edilmiştir. Anlamlı bir fark oluşturmamakla beraber öğretmenlerin kıdemleri arttıkça

tecrübelerinin artmış olması okul müdürlerinden bekledikleri liderlik algısının da değiştiğine işaret olabilir. Tecrübe ve kıdemleri artan öğretmenlerin okul müdürlerinden hizmet etmelerinden ziyade denetleyici olmaları beklentileri oluşmuş olabilir.

5. Öğretmenlerin okudukları kitap sayısının okul müdürlerinin Hizmetkâr liderlik anlayışı ve alt boyutlarına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya yapılırken okuyan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik anlayışına ilişkin algılarında anlamlı bir fark oluşturabileceği düşünülmese de rağmen bu fark oluşmamıştır. Okuyan öğretmenin birçok konuda algılarının değişmesi beklenmektedir. Bu araştırmada anlamlı bir fark oluşmaması öğretmenlerimizin gerçek manada okuma alışkanlıklarının olmadığı sonucunu da ortaya çıkarabilir.

6. Öğretmenlerin çocuk sayılarının değişkeninin okul müdürlerinin Hizmetkâr liderlik anlayışı ve alt boyutları olan güçlendirme ve hesap verilebilirlik alt boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu fark bir çocuğu olan öğretmenlerle iki çocuğu olan öğretmenler arasında gözlemlenmiştir. İki çocuğu olan öğretmenlerin Hizmetkâr liderlik algısı bir çocuk sahibi olan öğretmenlere göre daha düşüktür. İki çocuk sahibi olan öğretmenlerin bir çocuk sahibi olan öğretmenlere göre okul müdürlerinden daha fazla hizmet etmeleri noktasında daha fazla beklentileri olabileceği düşünülebilir. Anlamlı farkın sadece 1 çocuğu olanlarla 2 çocuğu olanlar arasında olması frekansların orantılı bir şekilde dağılmamasından da kaynaklanabilir.

7. Öğretmenlerin en son çalıştıkları kurumda çalışma süreleri değişkeninin sadece okul müdürlerinin Hizmetkâr liderlik anlayışının alt boyutu olan affetme alt boyutuna ilişkin algılarında anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu ilişki incelendiğinde öğretmenlerin en son çalıştıkları kurumda çalışma süreleri arttıkça okul müdürlerini daha affedici olarak gördükleri tespit edilmiştir. Aynı kurumda çalışan öğretmen ve okul müdürlerinin zamanla iş ilişkisinden ziyade bir arkadaşlık ilişkisi kurdukları ve bu sürecin sonunda yöneticinin daha eski personelini lehine affedici olduğu sonucuna ulaşılabilir.

8. Öğretmenlerin aldıkları ücretlerin okul müdürlerinin Hizmetkâr liderlik anlayışı ve alt boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber veriler incelendiğinde öğretmenin geliri arttıkça okul müdürünün Hizmetkâr liderlik anlayışıyla ilgili algısının azaldığı gözlemlenmektedir. Bu sonucun manidar bir durum oluşturduğu söylenebilir. Kıdem ve tecrübe artarken öğretmen maaşlarının doğru orantılı şekilde artmaması bu algıyı oluşturmuş olabilir.

Sonuç

Bu çalışma ile Denizli İli Pamukkale ilçesi ortaokullarında görev yapan müdürlerin Hizmetkâr liderlik anlayışı ile aynı okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin Hizmetkâr liderlik anlayışının ve öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyet, medeni durumları, hizmet süreleri, en son çalıştıkları kurumda çalışma süresi, okudukları kitap sayısı, çocuklarının sayısı ve aylık gelir değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermedikleri araştırılmıştır. Son olarak okul müdürlerinin Hizmetkâr liderlik anlayışının alt boyutlarının öğretmenlerin iş doyumunu ve alt boyutlarını hangi düzeyde yordadığı ortaya koyulmuştur.

Çalışmadan elde edilen bulguları dikkate aldığımızda okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Olumlu yönde olan bu ilişki zayıf bir ilişki olarak gözükmektedir. Bu ilişkiyi temel aldığımızda okul

müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu algısını yordadığı ve özellikle mütevazı ve sorumlu yöneticilik alt boyutunun anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Öğretmenler ve okul müdürleri eğitim kurumları olan okulların yapı taşlarıdır. Bu nedenledir ki bu iki paydaşın uyumlu çalışması ve yüksek oranda sinerji oluşturmaları eğitim sistemimizde kalitenin artırılması bakımından önem arz etmektedir. Bununla birlikte eğitim kalitesinin artırılmasında Milli Eğitim Bakanlığı'na da önemli işler düşmektedir.

Okul Müdürlerine Yönelik Öneriler:

- Okul müdürleri özellikle bayan öğretmenlere özellikle mütevazılık yönleriyle pozitif bir ayrımcılık yapabilirler. Araştırma bulgularına baktığımızda okul müdürlerinin erkek öğretmenlere karşı mütevazılık ve sorumluluk bakımından daha pozitif yaklaştığı saptanmıştır. Bu sonuca göre okul müdürlerinin erkek öğretmenlere karşı pozitif ayrımcılık yaptığı düşünülebileceği gibi bayan öğretmenlerin yapısal özelliklerinden dolayı daha hassas davranıp daha alıngan bir tutum içerisine girmiş olabilecekleri de iddia edilebilir. Her ne sebeple olursa olsun okul müdürleri bu konuda daha dikkatli davranmaları gerekmektedir.
- Öğretmenlerimizin öğrencilerine olan sorumlulukları kadar kendi çocuklarına karşı da sorumlulukları da vardır. Çocukları olan öğretmenlerin iş doyumunu da değiştirmektedir. Bu nedenledir ki okul müdürleri çocuk sahibi olan öğretmenlerine karşı daha duyarlı ve anlayışlı olmaları önerilir.
- Okul müdürleri kurumlarında uzun yıllar çalışan personellerine karşı daha affedici olmaktadır. Bu durum diğer personel açısından sorun oluşturabilmektedir. Okul müdürlerinin bu duruma karşı daha duyarlı olmaları beklenebilir. Zaman içerisinde öğretmenlerle okul müdürleri arasındaki ast üst ilişkisi arkadaşlığa dönüşebilmektedir. Bu durum okul içerisindeki hiyerarşinin bozulmasına ve okuldaki örgütsel yapının sekteye uğramasına sebep olabilir. Okuldaki diğer personelin bu durumu fark etmesi yönetime ve meslektaşlarına karşı olumsuz yönde farklı bir tutum sergilemelerine sebep olacak ve kurumsal yapıyı bozacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı Yetkililerine Yönelik Öneriler:

- Bakanlık yetkilileri öğretmenlerin performanslarını arttırmaya yönelik düzenli olarak belli aralıklarla genel hizmeti içi eğitimler düzenlemelidir.
- Öğretmen adaylarını yetiştirme ve atamaya yönelik yeni kriterler belirlenmeli, bu kriterlerin öğretmenlik mesleğinin özüne uygun olması sağlanmalıdır.
- Öğretmenler için yeniden kariyer basamakları belirlenmeli, belirlenen bu kariyer basamakları öğretmenleri motive edici olmalıdır.
- Öğretmenlerin ücretleri yeniden güncellenmelidir. Öğretmen ücretleri belirlenecek olan kariyer basamaklarıyla doğru orantılı olarak düzenlenmesi öğretmenlerin performansını ve iş doyumunu arttıracaktır. Bilindiği üzere iş doyumunu etkileyen

işsel faktörler öğretmenin motivasyonunu arttırmakta ve bu sayede iş doyumları düzeyi de artmaktadır. Bununla beraber iş doyumunu etkileyen dışsal faktörler direk çalışanın performansını arttırmamakta fakat bu faktörlerin yokluğu motivasyonu düşürmektedir. Bu nedenledir ki bakanlık gerek özlük hakları, gerek ücret, gerekse kariyer basamakları yönünden güncellemeler yapmalı ve bu dış faktörlerin süreci olumlu yönden etkilemesini sağlamalıdır.

- Bakanlık yetkilileri okul müdürlerini atarken yeni kriterler belirlemelidir. Bu kriterleri belirlerken bir liderde bulunması gereken özellikler de dikkate alınmalıdır.
- Nasıl ki süreç içerisinde öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri için hizmet içi eğitimlere alınmaları gerekiyorsa okul müdürlerinin de zorunlu olarak dönemsel hizmet içi eğitimlere alınmalıdır. Okul müdürlerimiz yöneticilik görevlerini yerini getirebilmekteler fakat gerektiği zaman iyi bir lider olma, personelinin bir amaç doğrultusunda yönlendirebilme noktasında sorun yaşamaktadırlar. Kurumsal bir anlayıştan ziyade geçmişten bugüne bir lider etrafında iş yapan bir toplum olduğumuzu da düşünürsek okul müdürlerinin eğitim sürecine bir lider olarak katılmalarının ne kadar önemli olduğunu görebiliriz.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırma Denizli ili Pamukkale ilçesindeki devlet ortaokullarına yönelik yapılmıştır. Gelecekte araştırmalarda özel ilkokul ve liselerde de yapılabilir.
- Araştırmada veriler anket kullanarak toplanmıştır. Benzer araştırmalarda öğretmenlerle görüşme tekniği kullanarak veri toplama önerilir. Anket üzerinden yapılan araştırmalarda öğretmen arkadaşlar anketin gizliliğinden şüphe duymakta ve zaman zaman samimi cevaplar vermekten kaçınmaktadırlar. Bu nedenledir ki birebir görüşme yapılarak veri toplanmasının yapılacak çalışmalara dah çok katkı sağlayacağı düşünülebilir.
- Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik anlayışı ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki, öğretmenlerin branşı, üye oldukları sendika vs. gibi daha farklı değişkenlerle de yapılabilir.
- Farklı liderlik türleriyle öğretmelerin iş doyumunu arasındaki ilişki ile ilgili benzer çalışmalar yapılabilir. Yapılan çalışmalar karşılaştırılarak liderlik türlerinin iş doyumunu ile benzer ilişkiler gösterip göstermediği sonucuna ulaşılabilir.
- Hizmetkâr liderlikle ilgili nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. (8). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Barutçugil, G. (2004). Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul, Kariyer Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara, Pegem Akademi.
- Ceylan, A. (2011). Yönetimde İnsan Ve Davranış. Kaan Matbaacılık, İstanbul.
- Eren, E. (2000,2001, 2004, 2007, 2012,2017). *Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Yayınları, İstanbul.

Duyan, E. C. (2012). Hizmetkâr Liderlik: Çalışan İyilik Hali Ve Çalışma Yaşamının Kalitesi İle İlişkileri Üzerine Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Northouse, P. G. (2014). Leadership: Theory And Practice. (Çev) Şimşek, C. İstanbul: Sürat Yayınları

Spears, L.C. (2004), Leader To Leader; Practicing Servant Leadership, 34; Abı/Inform Complete, S. 7-11.

Yukl, G. (2010). Leadership İn Organizations. New Jersey: Pearson Education.

Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Nitel Bir Analiz

Şenol Sezer⁸³, Gamzegül Engin⁸⁴

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu çalışma, nitel araştırma modelinde ve fenomenoloji desenindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 30 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler, nitel içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırmada, dört ana tema ve bu ana temalara ilişkin 21 alt tema belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin öğretmenlerin niteliğinden, okuldaki iş yükünden, iletişim ve işbirliği eksikliklerinden, okulun fiziksel donanım eksikliğinden, okullara aktarılan kaynakların yetersizliğinden, üst yöneticilerden ve velilerden kaynaklanan sorunlarla baş etmek durumunda olduğunu ortaya koymaktadır. Okul müdürleri ayrıca okulun sosyal, siyasal ve fiziksel çevresinden ve öğrencilerin akran çevresinden kaynaklanan sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar yönetsel ve ekonomik nedenler, sorumsuzluk, iletişim eksikliği ve fiziksel yetersizlikten kaynaklanmaktadır. Okul müdürleri, sorunların çözümünde daha çok bireysel olarak inisiyatif almakta, iletişim ve işbirliğini canlı tutmakta, sorunları analiz ederek nedenlerini ortaya koymakta ve bazen de destek almaktadır.

Anahtar kelimeler: Okul müdürü, Okul yönetimi, Yönetimsel sorun, Çözüm önerisi.

PROBLEMS OF SCHOOL ADMINISTRATORS IN SCHOOL MANAGEMENT AND SOLUTION PROPOSALS: A QUALITATIVE ANALYSIS

ABSTRACT

This study aims to reveal the opinions of school principals about the problems they face in school management and their suggestions for solutions to these problems. This study was conducted in qualitative research model and phenomenology design. The study group consists of 30 school administrators. The study group was determined by maximum variation sampling technique. The data was collected with a semi-structured interview form developed by the researchers with the expert opinion. Data were analyzed with qualitative content analysis and descriptive analysis techniques. In the research, four main themes and 21 sub-themes related to these main themes were determined. The results of the study reveal that school principals have to cope with the problems arising from the quality of teachers, the workload in the school, the lack of communication and cooperation, the lack of physical equipment of the school, the lack of resources transferred to the schools, the administrators and parents. School principals also face problems arising from the social, political and physical environment of the school and the peer environment of the students. These problems are caused by administrative and economic reasons, irresponsibility, lack of communication and physical insufficiency. School principals take individual initiatives to solve problems, keep communication and

⁸³ Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, senolsezer.28@gmail.com

⁸⁴ Okul Müdürü, Işıklar Ortaokulu, Akçaabat/Trabzon, gamzegulengin@gmail.com

cooperation alive, analyze the problems, reveal the reasons and sometimes get support.

Keywords: School principal, School management, Administrative problem, Solution proposal.

GİRİŞ

21. yüzyılda, örgüt ve yönetim alanında yaşanan değişim ve dönüşümler, kaçınılmaz olarak okulları da etkilemektedir. Bireyin yaşamının şekillenmesinde ailesinden sonra en önemli etkiye sahip olan okullar, bu değişimin çekim alanındadır. Çünkü açık sosyal sistemler olan okullar, çevresel yapıda meydana gelen hızlı değişme ve gelişmelerden etkilenmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin hızlı karar verme ve problemlere çözüm getirme konularında çok yönlü olarak yetişmelerini zorunlu kılmaktadır. Yönetimsel etkinliklerin sürdürüldüğü her sosyal örgütte, farklı problemlerle karşılaşmak doğal bir durum olarak görülmektedir. Okul müdürlerinden öğretmen, öğrenci, veli ve sosyal çevrenin her geçen gün artan beklenti ve ihtiyaçlarına karşılık verebilmek için okullarda yaşanan sorunları analiz ederek tüm tarafları memnun edecek çözümler üretmeleri beklenmektedir. Bu noktada yöneticilerin problem karşısında sergilediği tutum ve davranışlar önem kazanmaktadır.

Günümüzde veliler, çocuklarının eğitim gereksinimini daha fazla önemsemekte ve buna yönelik beklentilerini açıkça dile getirmekte ve bütçeleri oranında okula katkıda bulunmaktadır (Aslanargun ve Bozkurt, 2012). Öte yandan, artan eğitim beklentisine bağlı olarak öğretmenlerden ve yöneticilerden hesap sorabilmektedir. Benzer şekilde öğrenciler, geçmişe oranla kendi yeteneklerini daha fazla önemseyen, okul seçimine dikkat eden, sınıf içi öğrenme öğretme etkinliklerinin bir parçası olmaya çalışan, kural dışılığa ve aykırılığa daha fazla özenen, kısacası öğretmen ve yöneticilerin geleneksel rollerini sorgulayan, aşındıran ve değişime zorlayan bir konumda bulunmaktadır. Öte yandan öğretmenler, hizmet sundukları öğrenci ve velilerin değişen beklentilerine cevap verebilmek ve güncel bilgilerin ışığında bireysel gelişimlerini sürdürebilmek için yeni roller üstlenmek durumundadır. Bütün bu değişen roller, beklentiler, ihtiyaçlar ve koşullar çerçevesinde okul müdürlerinin geleneksel yöneticilik rollerinden uzaklaşarak liderlik becerileri sergilemeleri, kaçınılmaz hale gelmektedir (Bayrak ve Terzi, 2004; Çelikten, 2001). Çünkü değişen paradigmlar, kaos, karmaşa ve çatışmalar ağının ortasında kalan okul yöneticilerinin geleneksel yöntemlerle sürdürdüğü yönetim uygulamaları, okuldan beklentileri karşılama ve okul toplumunun ihtiyaçlarına cevap vermekten uzaktır (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007).

Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar arasında öğrenci sorunları, öğretmen sorunları, veli sorunları, çevre sorunları olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2011). Çınkır'a (2010) göre, okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar arasında ilk sırayı okul bütçesi ile genel ve idari hizmetlere ilişkin sorunlar almakta, bunu okul dışından kaynaklanan sorunlar, personel hizmetlerinde yaşanan sorunlar, öğrenci hizmetleri ile ilgili yaşanan sorunlar izlemektedir. Öte yandan Tanrıoğen ve Yücel'e (2007) göre, okul yöneticileri, okul işletmesi, personel işleri, eğitim-öğretim işleri ve öğrenci işleri gibi yönetsel sorumluluklarını yerine getirirken yetkilerini kullanma sorunuyla karşılaşmamaktadır. Aslanargun ve Bozkurt'a (2012) göre, okul müdürleri öğretmenlerle karşılaşılan problemlerin yanında, okul bütçesi,

yardımcı personel hizmetleri, eğitim ve öğretim ile çevre gibi birçok konuda sorun yaşamaktadır. Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini ve bu sorunlara çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin okul dışından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunların nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini ve bu sorunlara çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma modelinde ve fenomenoloji desenindedir. Fenomenolojik desende yürütülen araştırmalar, bireylerin bizzat deneyimlediği olgulara ilişkin yorumlarına yakından bakarak, zihinlerindeki bilişsel yapıları açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Creswell, 2014, s. 124; Creswell, 2015, s. 193; Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2010, s. 270). Olgubilim, olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için katılımcılar tarafından deneyimlenmiş olayları ve olguları tanımlamayı içermektedir (Baker, Wuest ve Stern, 1992). Bu çalışma, okul müdürlerinin bizzat deneyimledikleri yönetsel sorunlara ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı için çalışmanın fenomenoloji deseninde yürütülmesi uygun bulunmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 30 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Katılımcıların, 5'i kadın 25'i erkektir. Okul müdürlerinin yaşları ortalaması 35.6, meslek kıdemi ortalaması 13.7 yıl, yöneticilik kıdemi ortalaması 5.6 yıldır. Katılımcıların 14'ü ilkokulda, 9'u ortaokulda, 4'ü meslek lisesinde ve 3'ü akademik lisede görevlidir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcıların cinsiyet, yaş, meslek kıdemi, yöneticilik kıdemi ve çalıştıkları okul türünü belirlemeyi amaçlayan beş adet olgusal soru yer almaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde (1) Okul yöneticisi olarak okul yönetiminde sıklıkla karşılaştığınız sorunlar hangileridir? (2) Okul yönetiminde karşılaştığınız ve okulun dışından kaynaklandığına inandığınız sorunlar hangileridir? (3) Okulda sıklıkla karşılaştığınız sorunların nedenleri nelerdir? (4) Okulda karşılaştığınız sorunların çözümünde sıklıkla uyguladığınız yöntemler hangileridir? Şeklinde açık uçlu dört adet soru yer almaktadır. 6 yöneticiye ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama yapıldıktan sonra gelen görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme formunda yer alan iki soru benzer görüşleri dile getirmeye neden olduğu için çıkarılmış iki soru ise yeniden düzenlenerek görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, nitel içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Katılımcılardan gelen formlar, okul türlerine göre K1, K2, K3...K30 şeklinde kodlanmıştır. Analiz sonucunda ana temalar ve alt temalar belirlenmiş, alt temalara uygun olarak kodlar oluşturulmuştur. Betimsel analiz sonucunda ana temalara ilişkin anlam birimleri elde edilmiştir.

BULGULAR

İçerik analizi sonuçlarına göre, dört ana tema ve bu ana temalara ilişkin 21 alt tema belirlenmiştir. Ana temalar, (1) okul içi sorunlar, (2) okul dışı sorunlar, (3) sorunların nedenleri ve (4) çözüm önerileri şeklindedir. Alt temalarla ilgili kodlar oluşturulmuş ve bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur. Tablo 1’de, okul içi sorunlar ana temasına ilişkin alt temalar ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Okul içi sorunlar

Alt Tema	Kodlar	f
Mesleki Sorunlar	Nitelikli öğretim kadrosunun olmaması	6
	Öğretmenlerin aidiyet duygusundan yoksun olması	5
	Öğretmenlerin sorumluluk almaması	3
	Öğretmenlerin çalışma azimlerinin olmaması	2
	Öğretmenlerin sıklıkla izin almak istemeleri	1
	Destek personelinin okul temizliğini ihmal etmeleri	1
	Alınan kararların uygulanmaması	1
	Öğretmenlerin görevini yapmaması	1
	Okula bağlılığın azlığı	1
Yönetimsel Sorunlar	Destek personeli sağlamada yaşanan sorunlar	4
	Haftalık ders programlarının düzenlenmesi	3
	Nitelikli yönetici eksikliği	3
	Okul personelinin çok farklı istekleri	3
	Çok yoğun iş yükü	2
	İş güvenliği olmaması	1
İletişim ve İşbirliği	İletişim sorunları	5
	Öğretmenler arasında gruplaşmalar olması	3
	Öğretmenler arasında işbirliğinin olmaması	2
	Öğretmenler arasındaki iletişim sorunları	1
	Zümre öğretmenlerinin çatışmaları	1
	Okul yönetimine karşı önyargılar	1
Mali Sorunlar	Maddi kaynakların yetersizliği	5
	Bütçenin yetersiz olması	2
	Mali kaynak sorunu	2
	Ödenek olmaması	1
	Okulların özerk bir mali bütçesinin olmaması	1
Üst Yönetim Kaynaklı Sorunlar	Sık değişen uygulamalar	3
	Taşınmalı sistem	1
	Ücretli öğretmen uygulaması	1
	Ücretli, sözleşmeli ve kadrolu çalışan öğretmenler	1
	Üst makamların mükemmeliyetçi tutumu	1
	Atamalarda kayırmacılık	1
	Bürokrasiden kaynaklanan sorunlar	1
Fiziksel Donanım	Fiziksel mekânların yetersizliği	2
	Okulun donanımının yetersizliği	2
	Fiziki sorunlar	1
	Araç-gereç sıkıntısı	1
	İnternet erişiminin olmaması	1
	Velilerin duyarsızlığı	2

	CİMER’e yapılan asılsız şikâyetler	1
Velilerden Kaynaklanan Sorunlar	Velilerin yeni yönetim yaklaşımlarına ilgi göstermemesi	1
	Velilerin sadece kendi çocuklarını düşünmeleri	1
	Okul-aile birliğinin işlevsiz olması	1
	Velilerin öğretmenleri ve okul yönetimini tehdit etmeleri	1

Tablo 1’de, mesleki sorunlar arasında, nitelikli öğretim kadrosunun olmaması, öğretmenlerin aidiyet duygusundan yoksun olması ve öğretmenlerin sorumluluk almaması ön plandadır. Yönetimsel sorunlar arasında destek personeli sağlamada yaşanan sorunlar, haftalık ders programlarının düzenlenmesi, nitelikli yönetici eksikliği ve okul personelinin çok farklı istekleri öne çıkmaktadır. İletişim ve işbirliğine ilişkin sorunlar arasında iletişim sorunları ve öğretmenler arasında gruplaşmalar olması ön plandadır. Mali sorunlar arasında maddi kaynakların yetersizliği ve bütçenin yetersiz olması öne çıkmaktadır. Üst yönetimden kaynaklanan sorunlar arasında sık değişen uygulamalar ön plandadır. Fiziksel donanımına ilişkin sorunlar arasında fiziksel mekânların yetersizliği ve okulun donanımının yetersizliği yer almaktadır. Velilerden kaynaklanan sorunların başında ise velilerin duyarsızlığı gelmektedir.

Bu bölümde, ‘okul içi sorunlar’ ana temasına ilişkin çarpıcı görüşlere yer verilmektedir. Aşağıda, ‘mesleki sorunlar’ alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

‘Okul yönetiminde sıklıkla karşılaştığım sorun, öğretim kadrosunun nitelikli olmamasıdır’ [K3]. ‘Nitelikli öğretmenlerden yoksun olmamızın en önemli sorun olduğunu ifade edebilirim’ [K21]. ‘En önemli sorun, öğretmenlerin okula aidiyet duygusunun olmamasıdır. Son dersten çıkış zili çalınca hemen okulu terk ediyorlar’ [K10]. ‘Öğretmenler, okuldaki sosyal etkinliklerde görev ve sorumluluk almaktan kaçınıyorlar’ [K18]. ‘Öğretmenlerde sürekli olarak isteksizlik ve çalışma azminin olmadığını gözlemliyorum’ [K6].

Aşağıda, ‘yönetimsel sorunlar’ alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

‘Okula destek personeli sağlama konusunda sorun yaşıyorum’ [K15]. ‘Haftalık ders programının hazırlanması sürecinde sürekli sorun yaşıyorum’ [K29]. ‘Nitelikli yöneticilerden yoksun olmanın en önemli sorun olduğunu düşünüyorum’. [K7]. ‘Okul personelinin birbirinden çok farklı isteklerini karşılamada ciddi anlamda sorun yaşıyorum’ [K20].

Aşağıda, ‘iletişim ve işbirliği’ alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

‘Okulda personelle etkili iletişim kurma konusunda sorunlar yaşıyorum’ [K9]. ‘Öğretmenler arasında gruplaşmaların olmasını önemli bir sorun olarak görüyorum’ [K11]. ‘Öğretmenler arasında yeterli düzeyde işbirliği olmamasının önemli bir sorun olduğunu düşünüyorum’ [K17].

Aşağıda, ‘mali sorunlar’ alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

‘Okula maddi kaynak bulma konusunda sıklıkla sorunlarla karşılaşıyorum’ [K13]. ‘Okul yönetiminde sıklıkla karşılaştığım sorunun okulun mali kaynaklarının yetersizliği olduğunu söyleyebilirim’ [K27]. ‘Okul bütçesinin yetersiz olması nedeniyle sıklıkla sorun yaşıyorum’ [K23].

Aşağıda, ‘üst yönetimden kaynaklanan sorunlar’ alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

‘Sıklıkla değişen uygulamalar nedeniyle sorunlar yaşıyorum’ [K5]. ‘Taşınabilir sistem nedeniyle okul yönetiminde sorunlar yaşadığıma inanıyorum’ [K1]. ‘CİMER’e yapılan asılsız şikâyetler nedeniyle sıklıkla sorun yaşıyorum’ [K6].

Aşağıda, ‘fiziksel donanım’ alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

‘Okulda fiziksel mekânların yetersizliği nedeniyle sıklıkla sorunlar yaşıyorum’ [K24]. ‘Okulun donanımının yetersizliği nedeniyle sorunlarla karşılaşıyorum’ [K18]. ‘Okulda internete erişimin olmaması nedeniyle sıklıkla sorun yaşıyorum’ [K27].

Aşağıda, ‘velilerden kaynaklı sorunlar’ alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

‘Velilerin okula duyarlı olmaması nedeniyle sıklıkla sorunlar yaşıyorum’ [K13]. ‘Velilerin okul yönetimini ve öğretmenleri tehdit etmeleri nedeniyle tedirgin oluyorum’ [K16]. ‘Velilerin sadece kendi çocuklarını düşünmesi nedeniyle sıklıkla sorun yaşıyorum’ [K10].

Araştırmada, ‘okul dışı sorunlar’ ana temasına ilişkin dört alt tema ve bu alt temalarla ilişkili 29 kod belirlenmiştir. Alt temalar sosyal çevre, siyasal çevre, fiziksel çevre ve akran çevresi şeklindedir. Tablo 2’de, ‘okul dışı sorunlar’ ana temasına ilişkin alt temalar ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul dışı sorunlar

Alt Tema	Kodlar	f
Sosyal Çevre	Sosyal medyanın bilinçsiz kullanımı	5
	Kitle iletişim araçları	3
	Velilerin okul eğitime inancının az olması	3
	Velilerin eğitim düzeyinin düşük olması	3
	Okulun çevresindeki kontrolsüz grupların okula zarar vermesi	3
	Ailelerin olumsuz tutum ve davranışları	2
	Velilerin anlayışsız olması	2
	Velilerin okula desteğinin yetersiz olması	2
	Üst kurumların olumsuz tutumu	2
	Okuldaki değerler eğitimi ile ailedeki değerlerin örtüşmemesi	1
	Velilerin okul yönetimine baskısı	1
	Okul çevresinde suç oranının yüksek olması	1
	Ailelerin okuldan farklı beklentilerinin olması	1
	Kurumlar arası iletişimsizlik	1
	Farklı kurumların okulun personel ve imkânlarını kullanma girişimi	1
Çocuk işçiliğinin yaygın olması	1	
Üst yönetimlerden gelen ekstra iş yükü	1	
Siyasal Çevre	Siyasal baskı gruplarının okulun işleyişine müdahale etme çabaları	4
	Siyasal ve ekonomik ağırlığı olan kişilerin eğitime müdahaleleri	4
	Okullara yönetici atamada iktidara yakın sendikanın etkili olması	3
	Siyasilerin eğitime müdahalesi	3
Fiziksel Çevre	Okul güvenliği	4
	Okula ulaşım olanaklarının iyi olmaması	3
	Zorlu iklim koşulları	2
	Trafik problemi	2
Akran Çevresi	Zararlı internet oyunları	4
	Sigara bağımlılığı	4
	Uyuşturucu kullanımı	4
	Madde bağımlılığı	3

Tablo 2’de, sosyal çevreden kaynaklı sorunlar arasında sosyal medyanın bilinciz kullanımı, kitle iletişim araçları, velilerin okul eğitime inancının az olması, velilerin eğitim düzeyinin düşük olması ve okulun çevresindeki kontrolsüz grupların okula zarar vermesi yer almaktadır. Siyasal çevreden kaynaklı sorunlar arasında siyasal baskı gruplarının okulun işleyişine müdahale etme çabaları ve siyasal ve ekonomik ağırlığı olan kişilerin eğitime müdahaleleri yer almaktadır. Fiziksel çevreden kaynaklı sorunlar arasında okul güvenliği ve okula ulaşım olanaklarının iyi olmaması yer almaktadır. Akran çevresinden kaynaklı sorunlar arasında ise

zararlı internet oyunları, sigara bağımlılığı, uyuşturucu kullanımı ve madde bağımlılığı yer almaktadır.

Bu bölümde, ‘okul dışı sorunlar’ ana temasına ilişkin çarpıcı görüşlere yer verilmektedir. Aşağıda, ‘sosyal çevre’ alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

‘Sosyal medya aracılığı ile öğrenciler arasında sıklıkla sorunlar yaşanmaktadır’ [K9]. ‘Öğrencilerin sosyal medyayı bilinçsiz kullanmasından kaynaklanan sorunlarla karşılaşılıyor’ [K26]. ‘En önemli sorun, öğrencilerin derslerde cep telefonu ile meşgul olmasıdır’ [K8]. ‘Veliler, okuldaki eğitimin yeterli olmadığına inanıyorlar. Bu yüzden okula yeterince ilgi göstermiyorlar’ [K18]. ‘Velilerin eğitim düzeyi düşük ve çocuklarına gerekli ilgiyi göstermiyorlar’ [K15]. ‘Okul çevresindeki kontrolsüz kişi ya da gruplar, öğrencileri olumsuz etkiliyorlar’ [K22].

Aşağıda, ‘siyasal çevre’ alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

‘Siyasal baskı gruplarının okulun işleyişine müdahale etme çabaları sonucunda sıklıkla sorunlar yaşanmaktadır’ [K19]. ‘Siyasal ve ekonomik ağırlığı olan kişilerin eğitime müdahaleleri nedeniyle sorunlarla karşılaşılıyor’ [K22]. ‘Okullara yönetici atamada iktidara yakın sendikanın etkili olması nedeniyle okulda iş barışının bozulduğunu hissediyorum’ [K30]. ‘Siyasilerin eğitime müdahalesi nedeniyle öğretmenler arasında iletişim ve işbirliğinin azaldığını görüyorum’ [K28].

Aşağıda, ‘fiziksel çevre’ alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

‘Okul güvenliğinin yeterli olmaması nedeniyle sıklıkla sorunlar yaşanmaktadır’ [K23]. ‘Okula ulaşım olanaklarının iyi olmaması nedeniyle sorunlarla karşılaşılıyor’ [K29]. ‘Zorlu iklim koşulları nedeniyle okulun ısıtılması konusunda zorluklar yaşıyorum’ [K13]. ‘Trafik sorunu nedeniyle sorunlar yaşanıyor’ [K11].

Aşağıda, ‘akran çevresi’ alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

‘Bazı öğrenciler, arkadaşlarının zararlı internet oyunları alışkanlığı olması nedeniyle sıklıkla sorunlar yaşamaktadır’ [K3]. ‘Sigara bağımlılığı olan öğrencilerin okuldaki arkadaşlarını etkilemesinin önemli bir sorun olduğunu düşünüyorum’ [K25]. ‘Uyuşturucu kullanan öğrenciler yüzünden sorun yaşıyoruz’ [K27]. ‘Okulun çevresindeki madde bağımlısı bireylerin öğrencilerimizi etkilemesi nedeniyle sorunlar yaşanıyor’ [K14].

Araştırmada, ‘sorunların nedenleri’ ana temasına ilişkin altı alt tema ve bu alt temalarla ilişkili 39 kod belirlenmiştir. Tablo 3’te, sorunların nedenleri’ ana temasına ilişkin alt tema ve kodlar yer almaktadır.

Tablo 3. Sorunların nedenleri

Alt Tema	Kodlar	f
Öğretmen Niteliği	Öğretmenlerin kişisel ve siyasal düşünce farklılıkları	4
	Öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda isteksiz olmaları	2
	Öğretmenlerin mesleklerini sevmemesi	2
	Sadece maddi gelir elde etmek için bu mesleği sürdüren öğretmenler	2
	Öğretmenlerin mutsuz olması	2
	Öğretmenlerdeki yılgınlık, tükenmişlik	2
	Öğretmenlerin motivasyon eksikliği	2
	Öğretmenlerin birbirlerini çekememeleri	1
	Öğretmenlerin ek iş yapması	1
	Yönetmel Nedenler	Bürokratik engeller
Okul yöneticilerinin yetkisinin az sorumluluğunun fazla olması		2
Bakanlığın okullarda yardımcı personel istihdam etmemesi		1
Problemler için önceden tedbir alınmaması		1
Toplantıların gündeminin okul sorunları olmaması		1
Okul yönetiminin okul-veli işbirliğini sağlayamaması		1

	Öğretmenlerin sisteme güvenmemesi	1
	Okul paydaşlarının okul yönetimi ile daha önce yaşadığı sorunlar	1
	Yabancı uyruklu öğrenciler	1
Sorumluluk	Öğretmenlerin sorumsuz davranışları	3
	Öğretmen ve öğrencilerin okulu sahiplenmemesi	2
	Çalışmamayı alışkanlık haline getirmiş destek personeli	2
	Okul paydaşlarının sorumluluklarını yerine getirmemesi	1
	Öğrencilerin okula devam etmemeleri	1
	Boş vermişlik	1
	Sorumluluk öğrenciler	1
İletişim Eksikliği	İletişim sorunu	3
	Üst yöneticilerin alt birimlerden görüş almaması	2
	Paydaşların empati becerisinin zayıf olması	1
	İletişim becerilerinin yetersizliği	1
	Görüş ayrılıkları	1
	Okul-veli işbirliğinin yetersizliği	1
	Ekip ruhu içinde çalışamama	1
Fiziksel Yetersizlik	Fiziksel donanım eksikliği	3
	Kalabalık sınıflar	1
	Fiziksel altyapı nedeniyle sosyal etkinliklerin yapılamaması	1
	Okulun merkeze uzaklığı	1
Ekonomik Nedenler	Okul kaynaklarının yetersizliği	3
	Ekonomik kaynakların yetersizliği	1
	Mali nedenler	1

Tablo 3'te, öğretmen niteliğinden kaynaklı nedenler arasında öğretmenlerin bireysel ve siyasal düşünce farklılıkları, öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda isteksiz olmaları, öğretmenlerin mesleklerini sevmemesi, sadece maddi gelir elde etmek amaçlı öğretmenlik, öğretmenlerin mutsuzluğu, yılgınlığı, tükenmişliği ve motivasyon eksikliği yer almaktadır. Yönetimsel faktörler arasında bürokratik engeller ve okul yöneticilerinin yetkisinin az sorumluluğunun fazla olması yer almaktadır. Sorumluluk alt teması altındaki nedenler arasında öğretmenlerin sorumsuz davranışları ve öğretmenlerin ve öğrencilerin okulu sahiplenmemesi, destek personelinin tembelliği alışkanlık haline getirmesi yer almaktadır. İletişim eksikliği alt teması altındaki nedenler arasında iletişim sorunu ve üst yöneticilerin alt birimlerden görüş almaması yer almaktadır. Fiziksel donanımdan kaynaklanan nedenler arasında fiziksel donanım eksikliği, ekonomik nedenler arasında ise okul kaynaklarının yetersizliği ön plandadır.

Bu bölümde, 'sorunların nedenleri' ana temasına ilişkin çarpıcı görüşlere yer verilmektedir. Aşağıda, 'öğretmen niteliği' alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

'Öğretmenler arasında kişisel ve siyasal düşünce farklılıkları nedeniyle sorunlar yaşanmaktadır' [K7].
'Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin farklı olmasından kaynaklanan sorunlarla karşılaşılıyor' [K17].
'Öğretmenlerin mesleki gelişime ilgi duymamaları ve kendilerini yenileyememeleri nedeniyle sorunlar yaşanmaktadır' [K23]. *'Bana göre okul yönetiminde karşılaşılan sorunların en önemli nedenleri arasında öğretmenlerin mesleğini yeterince sevmemeleri yer almaktadır'* [K10]. *'Öğretmenler, öğretmenlik mesleğini sadece maddi kazanç elde etmek için yapıyorlar'* [K29]. *'Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların bir nedeni de öğretmenlerin mutsuz olmalarıdır'* [K25]. *'Öğretmenlerin öğrencilerin davranışları karşısında yılgınlık göstermeleri ve yoğun iş yükü nedeniyle tükenmişlik yaşamalarıdır'* [K14]. *Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların asıl nedeni öğretmenlerin motivasyon eksikliğidir'* [K29].

Aşağıda, 'yönetimsel nedenler' alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

'Okul yönetiminde alınan kararları uygulamada bürokratik engeller nedeniyle sorunlar yaşanmaktadır' [K30]. *'Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların temel nedeni okul müdürlerinin sorumluluğunun fazla fakat yetkilerinin az olmasıdır'* [K12].

Aşağıda, 'sorumluluk' alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

'Öğretmenlerin sorumsuz davranışları nedeniyle sorunlar yaşanmaktadır' [K28]. *'Öğretmenler ve öğrencilerin okulu sahiplenmemesinden kaynaklanan sorunlarla karşılaşılıyor'* [K26]. *'Destek personelinin çalışmamayı alışkanlık haline getirmeleri nedeniyle sorunlar yaşanmaktadır'* [K19].

Aşağıda, 'iletişim eksikliği' alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

'Okul çalışanları arasındaki iletişim eksikliği nedeniyle sorunlar yaşanmaktadır' [K5]. *'Üst yönetimin alt birimlerden görüş almamasından kaynaklanan sorunlar yaşıyoruz'* [K27].

Aşağıda, 'fiziksel yetersizlik' alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

'Okulun fiziksel donanımının yetersizliği nedeniyle sorunlar yaşanmaktadır' [K11]. *'Okulun fiziksel kapasitesinin yeterli olmamasından kaynaklanan sorunlar yaşıyoruz'* [K13].

Aşağıda, 'ekonomik nedenler' alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

'Okulun gelir kaynaklarının yetersizliği nedeniyle sorunlar yaşanmaktadır' [K21]. *'Okula yeterli kaynak aktarılmamasından kaynaklanan sorunlar yaşıyoruz'* [K23]. *'Okulun yeterli mali kaynağının olmamasından kaynaklanan sorunlarla boğuşuyorum'* [K24].

Araştırmanın 'çözüm önerileri' ana temasına ilişkin dört alt tema ve bu alt temalarla ilişkili 26 kod belirlenmiştir. Tablo 4'te, 'çözüm önerileri' ana temasına ilişkin alt temalar ve kodlara yer verilmektedir.

Tablo 4. Çözüm önerileri

Alt Temalar	Kodlar	f
İletişim ve İşbirliği	İletişim kanallarını açık tutma	7
	İkna etme	4
	Yüz yüze görüşme	4
	Rehberlik ve bilgilendirme çalışmaları yapma	3
	Sorunun tarafları ile çözüm üretme	2
	Meslektaşların görüş ve önerilerini alma	2
	Etkili dinleme	2
	Öğretmen ve velilerle durum analizi yapma	2
	Öğretmenleri sürece dâhil ederek beyin fırtınası tekniği uygulama	2
	Toplantılarda çözüm için görüş ve öneriler alma	2
İnisiyatif Alma	Empati kurma	1
	Sosyal ve kültürel etkinlikler düzenleme	6
	Çözüm odaklı yaklaşım sergileme	3
	Öğretmenlerin kendilerini mutlu hissedeceği ortamlar hazırlama	3
	İnternette yararlanma	2
	Olumlu düşünme stilleri geliştirme	2
	Sorunlara anında müdahale etme	2
	Adil ve tutarlı davranışlar sergileme	1
Analitik çözümler üretme	1	
Nedenleri Ortaya Koyma	Sorunun nedenlerini ortaya koyarak çözüm üretme	3
	Sorunların kaynağını ortaya çıkarma	2
	Sorunun kaynağına inerek durum analizi yapma	1
Destek Alma	Üst kurumlara başvurma	2
	Yönetmeliklerden yararlanma	2
	Okul-aile birliğinin desteğini alma	1
	Deneyimli yöneticilerden destek sağlama	1

Tablo 4’te, iletişim ve işbirliği alt temasında yer alan başlıca görüşler, iletişim kanallarını açık tutma, ikna etme, yüz yüze görüşme, rehberlik ve bilgilendirme çalışmaları yapma şeklindedir. İnisiyatif alma alt temasında yer alan başlıca görüşler, sosyal ve kültürel etkinlikler düzenleme, çözüm odaklı yaklaşım sergileme, öğretmenlerin kendilerini mutlu hissedecekleri ortamlar hazırlama şeklindedir. Nedenleri ortaya koyma alt temasında başlıca görüşler sorunun nedenlerini ortaya koyarak çözüm üretme ve sorunun kaynağını ortaya çıkarma şeklindedir. Destek alma alt temasında yer alan başlıca görüşler, üst kurumlara başvurma ve yönetmeliklerden yararlanma şeklindedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, dört ana tema ve bu ana temalara ilişkin 21 alt tema belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin mesleki sorunlar, yönetsel sorunlar, iletişim ve işbirliği sorunları, ekonomik sorunlar, üst yönetimlerle yaşanan sorunlar, velilerle yaşanan sorunlar ve okulun fiziki donanımı eksikliği gibi sorunlarla baş etmek durumunda olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul müdürleri ayrıca okulun sosyal, siyasal, fiziksel çevresinden ve öğrencilerin akran çevresinden kaynaklanan sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Okul müdürleri, bu sorunların yönetsel nedenler, paydaşların sorumsuzluğu, iletişim eksikliği, fiziksel yetersizlik ve ekonomik nedenlerden kaynaklandığı şekilde görüşler ifade etmektedir. Okul müdürleri, sorunların çözümünde iletişim ve işbirliğine önem vermekte, inisiyatif almakta, sorunları analiz ederek nedenlerini ortaya koymakta ve destek almaktadırlar.

Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin pek çok sorunla mücadele etmek durumunda kaldıklarını, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, destek personelinin ve üst yöneticilerin okulu sahiplenmediklerini ortaya koymaktadır. Öte yandan okul müdürleri, okulun çevresinden kaynaklanan sorunlarla boğuşmaktadır. Bunlara ek olarak okulun çevresindeki baskı grupları, sendikalar, siyasiler ve şikâyet mekanizmalarından gelen isteklere yanıt vermeye çalışmaktadırlar. Bulgulara dayalı olarak, öğretmen eğitiminden sorumlu kurum ve kuruluşlara öğretmen adaylarını nitelikli, gelişmeye açık ve sorumluluk almaya hazır olarak yetiştirmeleri önerilebilir. Bakanlık, okullara daha fazla ödenek ayırmalı, veliler ve öğretmenler okula daha fazla sahip çıkmalıdır. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içinde öğrencileri, çevrenin ve sosyal medyanın olumsuz etkilerinden koruyacak sosyal politikalar üretilmelidir. Okullar kendi kararlarını alabilmeli, okul müdürlüğü meslekleşmeli ve okul müdürleri kasaba politikacılarının inisiyatifine terk edilmemelidir.

KAYNAKÇA

- Aslanargun, E. & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 349 -368.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: The grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17 (11), 1355-1360.

- Bayrak, C. & Terzi, Ç. (2004). Okul yöneticilerinin girişimcilik özelliklerinin okullara yansımaları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 06-09 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 123-135.
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1027-1036.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., & Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13 (3), 421-455.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice*. (Second Edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tanrıöğen, A. & Yücel, Z. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında yaşadıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (21), 55-66.
- Yıldırım, N. (2011). Okul müdürlerinin görevlerine ilişkin yaşadıkları sorunları çözme öyküleri ışığında denge rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (4), 55-79.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Scamper Tekniğiyle Nesne Tasarımının Çocukların Sosyal-Duygusal, Dil, Psikomotor Gelişimlerine ve Yaratıcılık Becerilerine Etkilerine Dair Öğretmen Görüşleri

Merve Bayram⁸⁵, Bengü Türkoğlu⁸⁶

Özet

Günümüz dünyasında gerçekleşen gelişmeler insanlardaki yetileri değiştirmeyi ve farklılaştırmayı gerekli kılmıştır. Artık toplumun büyük kısmı tüketmeye odaklı ve yenilikleri, üretenden çok kullanan yapıya sahiptir. Oysaki XXI. yy. insanından beklenen üretkenlik, girişimcilik, problem çözebilme aynı zamanda eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmiş olmasıdır. Bu beceriler içerisinde şüphesiz ki en önemlilerinden biri de yaratıcılıktır. Yaratıcılığı çeşitli tanımlardan yola çıkarak sezgi, eleştirel düşünme biçimi, yetenek, bilinç dışının yansımaları olarak birçok şekilde açıklayabiliriz. Günümüz ve geleceğe yönelik üretici, yaratıcı bireyler geliştirmenin temeli, yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmaktan geçmektedir. Yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmak için beyin fırtınası, altı şapka düşünme, tartışma teknikleri, örnek olay gibi çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri bulunmaktadır. Scamper da bu yöntemlerden biridir. Scamper tekniği adını aşamalarının baş harflerinden alan yönlendirilmiş bir beyin fırtınası tekniğidir. Bu teknik yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik sorular sormakta, olağandışı durumlara sıra dışı çözümler sunmayı sağlamaktadır. Bütün bunları göz önüne aldığımızda yaratıcılığın gelişime en açık olduğu süreç olan okul öncesi dönem büyük önem arz etmektedir. Okul öncesi dönem, çocukların çevrelerini keşfetme ihtiyacının, girişimciliklerinin, hayal güçlerinin en yoğun olduğu dönemdir. Bu dönem yaratıcılığın; hayal gücüyle, girişimcilikle ve keşfetme ihtiyacıyla bütünleşmesini sağlamıştır. Okul öncesi dönem aynı zamanda sosyal, duygusal, dil, bilişsel ve psikomotor gelişimin zirvede olduğu bir dönemdir. Bu zaman aralığında yapılacak çalışmalar; çocukların gelişim alanlarını desteklemeli, çocuğun gelecek hayatında ona ışık tutacak şekilde olmalıdır. Çocukların geleceğimiz olduğu gözetilmeli ve bu doğrultuda yapılacak çalışmalarla bilgiyi olduğu gibi kabul eden ve tüketici bireyler olarak değil, günümüz yüzyılına ayak uydurabilen bütünsel gelişim alanları desteklenen, sağlıklı, üretken ve yaratıcı bireyler olmaları küçük yaşlardan itibaren sağlanmalıdır. Bu çalışmanın temel amacı; okul öncesi dönem çocuklarının Scamper tekniğiyle nesne tasarımının çocukların sosyal-duygusal, dil, psikomotor gelişimlerine ve yaratıcılık becerilerine etkilerine dair öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız bir anaokulunun, 8 ayrı sınıfından üçer kişi olacak şekilde seçilen, 36-72 aylık toplamda 24 öğrenci ve bu anaokulunda görev yapan 8 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada, veri toplama aracı olarak nitel araştırmalar için uygun olan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi “betimsel analiz” yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, çocukların gelişim alanları ve yaratıcılık becerilerinde gelişme gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık becerisi, Scamper tekniği, nesne tasarımı, okul öncesi dönem, okul öncesi öğretmeni

⁸⁵ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, b.merve@gmail.com

⁸⁶ Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, turkoglubengu@gmail.com

Views Of Teachers On The Effects Of Preschool Childrens' Object Design With Scamper Technique On Social-Emotional, Language, Psychomotor Development And Creativity Skills Of Children

Abstract

Developments occurring in today's world have made it necessary to change and differentiate human beings' abilities. Most of the society now has a structure that is focused on consumption and uses innovation more than the producer. However, productivity, entrepreneurship, problem solving and critical, reflective and creative thinking skills are expected from 21st century people. Undoubtedly, among these skills, one of the most important is creativity. We can explain creativity in many ways based on various definitions as intuition, critical thinking, talent, and unconsciousness. The basis of developing productive, creative individuals for the present and the future is through gaining creative thinking skills. There are various teaching methods and techniques such as brainstorming, six-hat thinking, discussion techniques, case studies to gain creative thinking skills. Scamper is also one of these methods. The Scamper technique is a directed brainstorming technique that takes its name from the initials of its stages. This technique asks questions to improve creative thinking skills and provides extraordinary solutions to unusual situations. Considering all these things, pre-school period, which is an open process for creativity, is of great importance. The preschool period is the period in which the need for children to explore their environment, their entrepreneurship, their imagination is the most intense. This period has enabled creativity to integrate with imagination, entrepreneurship, and the need to explore. Preschool period is also a period in which social, emotional, language, cognitive and psychomotor development are at peak. The studies to be carried out during this time period should support the developmental areas of the children and shed light on the future life of the them. Children should be considered as our future. In this direction, it should be ensured from a young age that children are healthy, productive and creative individuals who support all developmental areas that can adapt today's century, not as consumer individuals who accept information as they are. The main aim of this study is to examine the teachers' views on the effects of preschool childrens' object design with Scamper technique on social-emotional, language, psychomotor development and creativity skills of children. In this study, a case study method was used. The study group consisted of 24 students who are 36-72 months and chosen to be three from eight different classes and 8 teachers working in an independent kindergarten affiliated to the Ministry of Education. . In the study, a semi-structured interview form consisting of open-ended questions suitable for qualitative research was used as data collection tool. The descriptive analysis method was used to analyze the data obtained from the teachers participating in the research. As a result of the study, children's developmental areas and creativity skills were observed to be improved.

Key Words: Creativity skills, Scamper technique, object design, pre-school, pre-school teacher

GİRİŞ

Çağımızda insandan beklenen beceriler ve nitelikler günden güne değişmektedir. Bu değişime sebep olan çeşitli faktörler vardır. Ülkeler arasındaki yarış, daha fazla bilgiye ulaşma ihtiyacı, insan fizyolojisinde ve psikolojisindeki gelişmeler, teknolojik ilerlemeler gibi faktörler insandan istenilen beklentiyi arttırmıştır. İnsanlarda yaratıcı, özgün ve sıra dışı fikirler değer kazanmaya başlamış; sıradan veya aynı düşüncelerden çok fark yaratan düşüncelerle beklenti giderilmeye başlanmıştır ve gelişim, değişim bu yolla desteklenmiştir. Başka bir deyişle, yaratıcı zekânın insanlığın gelişimine katkısının oldukça büyük olduğu anlaşılmıştır (Karataş ve Tonga, 2016).

Yaratıcı düşünme; alışlagelmiş reddederek, zekice bir düzen içinde ve problem çözümünde daha esnek bir bakış açısıyla özgün ürünler sergilemektir (Karataş ve Tonga, 2016). Yaratıcılık eğitim, aile, sosyal çevre ve kültürel değerler gibi faktörlerden olumlu veya olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu yüzden verilen eğitimin kalitesi, aile tutumları, sosyal çevrenin beklentisi ve kültürlenme yaratıcılığı geliştirmelidir.

Ataman'a göre; yaratıcı dönemler 3-5 yaşta yaratıcı ilk öğelerin olduğu, 5-6 yaşta ise yaratıcılığın kritik olduğu dönemlerdir (Ataman, 1993). Bu yaşlar ise okul öncesi çağa denk gelmektedir. Okul öncesi dönem çocukta bilişsel, sosyal-duygusal, psikomotor ve dil gelişimin hızla ilerlediği ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği zaman dilimidir. Bu dönemde çocuklar meraklıdırlar ve çeşitli problemlerle karşılaşır ve bu problemleri çözmek için ise yaratıcı düşünmeyi kullanırlar.

Karataş ve Tonga'ya (2016) göre Tassoul tarafından belirtilen yaratıcı düşünme tekniklerinin olduğunu ve bunlardan bazılarının; klasik beyin fırtınası (classical brainstorming), beyin ürünü (brain writing), zihin haritası (mind mapping), 5N1K (5Ws and H), SCAMPER, Anoloji olduğunu belirtmişlerdir.

SCAMPER

Scamper tekniği; “tartışma yöntemi içerisinde yer alan, yöntemin uygulamaya dönüştürülerek hayata geçirilmesini sağlayan, yaratıcı düşünceyi destekleyen, pratik ve eğlenceli bir tür beyin fırtınası tekniğidir” (İslim, 2011). Scamper tekniği yaratıcı düşünmeyi geliştiren, her harfinde bir nesneye yönelik çözüm üreten ve geliştiren, bireyi olağan dışı durumlara hazırlayan bir tekniktir.

Scamper tekniği; bir akrostiş sıralamasında adının baş harflerinden dizilmiş beyin fırtınası yöntemidir. Buna göre;

- S: Substitute (Yer değiştirme)
- C: Combine (Birleştirme)
- A: Adapt (Uyarlama)
- M: Modify, Minify, Magnify (Değiştirme, küçültme, büyütme)
- P: Put to other uses (Başka amaçlarla kullanma)
- E: Eliminate (Yok etme, çıkarma)
- R: Reverse, Rearrange (Tersine çevirme ya da yeniden düzenleme) şeklindedir.

Substitute (Yer Değiştirme): Bu aşamada bir nesne ya da fikirlerin eksikliği durumunda, nesnenin üretimindeki materyaline ya da materyallerdeki işlevlerde değiştirmeler yaparak alternatifler üretilir. Bu aşamada şu sorular sorulabilir (İslim, 2011);

- Bu nesnenin yerine başka nesne kullanacak olsaydın ne kullanırdın?
- Bu nesnenin hangi parçasını değiştirirsen daha iyi kullanabilirsin?
- Bu nesneyi başka bir malzemeden üretecek olsaydın neyden üretmek isterdin?
- Bu nesneyi sen tasarlamış olsaydın nasıl tasarlardın?

Combine (Birleştirme): Bu aşama, birden fazla nesneyi kombinlemeyi yani birleştirmeyi amaçlamaktadır. Birleştirme aşamasında kullanılan nesne, farklı nesnelere

birleştirilerek farklı kullanımları sağlanır. Bu aşamada ise sorular şu şekilde sorulabilir (İslim, 2011);

- Bu nesneyi başka nesnelere ile birleştirmek isteseydin bu nesnelere neler olurdu?
- Şemsiyeyi birleştirebilir miyiz ve birleştirirsek neresine koyarsınız?
- Şemsiyeyi nesnesi ile birleştirdiğinde nasıl ve ne amaçla kullanırız?

Adapt (Uyarlama): Uyarlama aşaması eldeki nesneyi o anki duruma ya da başka bir nesneye adapte etmeyi, uyarlamayı içerir. Bu aşamada nesneye olası çözümler sağlanarak farklı kullanım alanları sunulur. Uyarlama aşamasında şu sorular sorulabilir (Özyaprak, 2016);

- Bu nesneyi birden fazla şekilde kullanmak için ne yapabilirsin?
- Bu nesneye tekrar şekil verdiğinde nasıl verebilirsin?
- Bu nesnelere ne yapılsa birbirine uygun hale gelir?

Modify, Minify, Magnify (Değiştirme, küçültme, büyütme): Nesneyi çok yönlü olarak değiştiren bir eylemdir. Bu değişim; nesnenin ağırlığı, boyutu, hacmi gibi değişimleri içerir. Değiştirme, küçültme, büyütme aşamasında şu sorular sorulabilir (İslim, 2011);

- Bu nesne daha küçük olsaydı ne olurdu, nelerde kullanırdın?
- Bu nesne daha ağır olsaydı ne olurdu?
- Bu nesnede bir şeyi değiştirmek isteseydin neyi değiştirirdin?

Put to other uses (Başka amaçlarla kullanma): Bu aşamada nesnenin normalde kullanıldığı amaç dışında başka bir amaca yönelik kullanılması düşünülür. Başka amaçlarla kullanma şu şekilde sorulabilir (Özyaprak, 2016);

- Bu nesneyi başka bir amaçla kullanacak olsan nasıl kullanırdın?
- Bu nesneyi çocuklar için faydalı kullanacak olsan nasıl kullanırdın?
- Bu nesneyi yerde kullanacak olsan nasıl kullanırdın?

Eliminate (Yok etme, çıkarma): Bu aşama; nesnenin var olan bir parçasının, bir bölümünün veya özelliğinin çıkarıldığı aşamadır. Yok etme, çıkarma aşamasının soruları şu şekildedir (İslim, 2011);

- Bu nesneden hangi parçayı çıkarabilirsin?
- Bu nesnenin artık hangi özelliğini kullanmayabilirsin?

Reverse, Rearrange (Tersine çevirme ya da yeniden düzenleme): Bu aşama, bir nesnenin kullanımında yeniden bir düzenlemenin yapıldığı ya da tersine çevrildiği aşamadır. Tersine çevirme ya da yeniden düzenleme soruları şu şekildedir (Özyaprak, 2016);

- Elimizdeki nesnenin başlangıcı ve sonunun yeri değişse ne olur?
- Bu nesnenin sırasını nasıl farklı hale getirebiliriz?
- Bu nesneyi yeniden oluşturacak olsan nasıl farklı oluşturabilirsin?

Scamper tekniği bu aşamalarla bir nesneyi birden çok alanda değiştirerek, farklı kullanım alanları sunarak yaratıcı düşünmeyi etkilemektedir. Bu bağlamda, bu çalışma 3-6 yaş okul öncesi çağındaki çocuklarda Scamper tekniğiyle oluşturulan nesne tasarımlarının

çocukların sosyal-duygusal, dil, psikomotor gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkilerine dair öğretmen görüşlerini nitel bir şekilde incelemeyi amaçlamıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Scamper tekniğiyle; oluşturulan nesne tasarımlarının; çocukların sosyal-duygusal, dil, psikomotor gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkilerine dair öğretmen görüşlerini inceleyen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları, araştırmacının bir programı, olayı, etkinliği, süreci bir ya da birden fazla kişiyi derinlemesine incelediği sorgulama biçimidir (Aytaçlı, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemine uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız bir anaokulunun, 8 ayrı sınıfından üçer kişi olacak şekilde seçilen, 36-72 aylık toplamda 24 öğrenci ve bu anaokulunda görev yapan 8 öğretmen oluşturmuştur. Tipik durum örnekleme yöntemi, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Araştırmada, veri toplama aracı olarak nitel araştırmalar için uygun olan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorular alan yazın ışığında önceden hazırlanır ve bu sorular doğrultusunda veriler toplanır. Görüşme formunun amaç, anlam ve kapsam açısından değerlendirmesini yapmak ve geçerliğini sağlayabilmek için 2 alan uzmanından görüş alınarak 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi “betimsel analiz” yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Veri toplama sürecinin ardından sorulan sorular doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Çözümlemelerde öğretmenlerin isimleri kullanılmayıp (Ö1, Ö2, Ö3...) şeklinde kod numaraları verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak nitel araştırmalar için uygun olan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorular önceden hazırlanır ve bu sorular doğrultusunda veriler toplanır. Görüşme formunun amaç, anlam ve kapsam açısından değerlendirmesini yapmak ve geçerliğini sağlayabilmek için alan uzmanı 2 akademisyenden görüş alınarak 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenlerine yöneltilen açık uçlu sorulara öğretmenlerin verdikleri yanıtlar sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

1. Scamper Tekniğiyle Nesne Tasarımının Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişiminde Meydana Getirdiği Farklılıklar

Yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlere göre yapılan bu çalışma, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde “kendini ifade etme”, “fikir paylaşımı”, “özgüven ve

kendini tanıma”, “bireyler arası farklılıklara saygı duyma” boyutlarında farklılıklara yol açmıştır.

Tablo 1. Scamper tekniğiyle nesne tasarımının çocukların sosyal- duygusal gelişiminde meydana getirdiği farklılıklar.

Sosyal-duygusal Gelişim	Sayı	Yüzde
Kendini ifade etme	3	%37,5
Fikir paylaşımı	2	%25
Özgüven ve kendini tanıma	2	%25
Bireyler arası farklılıklara saygı duyma	1	%12,5
Toplam	8	%100

Tabloda görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerden 3’ü (%37,5) özgün duygu düşüncelerle kendini ifade etme, 2’si (%25) fikir paylaşımı, 2’si (% 25) öz güven ve kendini tanıma, 1’i (%12,5) bireyler arası farklılıklara saygı duyma şeklinde yapılan çalışmanın çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde etkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

- a) *Kendini İfade Etme:* Yapılan bu çalışmada bazı öğretmenler çalışmanın çocuklarda kendini ifade etme yetisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu duruma örnek teşkil edecek şekilde bir öğretmen; “Birden çok sonuca götüren bu çalışma çocuklar probleme birden fazla çözüm üretip, kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olmuştur.” (Ö1) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.
- b) *Fikir Paylaşımı:* Başka bir öğretmen grubu ise bu çalışmanın çocukların fikirlerini paylaşımlarında etkili olduğunu söylemişlerdir. Bu doğrultuda bir öğretmen “Çocuklarda bilgi alışverişiyle fikir paylaşımını sağlamıştır.” (Ö4) şeklinde çalışmanın fikir paylaşımına olan etkisinden söz etmiştir.
- c) *Özgüven ve Kendini Tanıma:* Bazı öğretmenler ise bu çalışmanın çocukların sosyal ve duygusal anlamda kendilerini tanımalarına yönelik hizmet ettiğini söylemişlerdir. Bir öğretmen “Alternatif planlar ve çözüm yolları sayesinde özgüvenli bir kişilik gelişimine yardımcı olup bilinmeze tahammüllü olma, yaratıcı ortamda doğal liderlik yapabiliyor olma gibi tanımlamaları olmuştur.” (Ö2) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.
- d) *Bireyler Arası Farklılıklara Saygı Duyma:* Çalışmalarda bireyler arası etkileşimi etkileyecek şekilde farklılık ve özgünlüklere saygı duyulduğundan bahsedilmiştir. Bu doğrultuda bir öğretmen “Birbirinden bağımsız fikir beyan ederek insanlar arasındaki farklılıkları daha görünür kılarak onlara saygı duyma farkındalığı kazanmışlardır.”(Ö7) şeklinde açıklama yaparak çalışmayla birlikte çocuklarda bu yetinin geliştiğini vurgulamıştır.

2. Scamper Tekniğiyle Nesne Tasarımının Çocukların Dil Gelişiminde Meydana Getirdiği Farklılıklar

Çalışmada amaçlanan bir diğer gelişim alanı dil gelişimidir. Öğretmenler scamper tekniğinin çocukların dil gelişimlerine “yeni kelimelerle dağarcığını geliştirmek”, “duygu

düşünce ve yaratıcı fikirlerini aktarmak”, “alıcı dilini geliştirmek” şeklinde katkılarını ifade etmişlerdir.

Tablo 2. Scamper tekniğiyle nesne tasarımının çocukların dil gelişiminde meydana getirdiği farklılıklar.

Dil Gelişimi	Sayı	Yüzde
Yeni kelimelerle dağarcığını geliştirmek	1	% 12,5
Duygu düşünce ve yaratıcı fikirlerini aktarmak	6	%75
Alıcı dilini geliştirmek	1	% 12,5
Toplam	8	% 100

Tablodaki sonuçların da gösterdiği üzere 1 (%12,5) öğretmen yapılan çalışmanın yeni kelimelerle dağarcığını geliştirmek, 6 (%75) öğretmen duygu düşünce ve yaratıcı fikirlerini aktarmak, 1 (%12,5) öğretmen ise alıcı dilini geliştirmekte faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

a) *Yeni Kelimelerle Dağarcığını Geliştirmek:* Çalışma doğrultusunda öğretmenlerden bazıları yapılan bu çalışmanın dil gelişimine desteklerinden biri olarak yeni kelimelerle çocukların dağarcığını geliştirdiğine dair gözlemlerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen bu durumu “*Çalışma öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmesine katkı sağlamış, bilmediği kelimeleri pekiştirmelerine olanak sağlayarak kelime dağarcığını geliştirmiştir.*” (Ö3) şeklinde açıklanmıştır.

b) *Duygu Düşünce ve Yaratıcı Fikirlerini Aktarmak:* Çoğu öğretmen yapılan çalışmanın dil gelişiminde duygu düşünce ve yaratıcı fikirleri aktarma konusunda dil gelişimine olan etkisinden bahsetmiştir. Buna örnek olarak “*Çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiklerini, duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşımlarını sağlayarak dil alanında gelişmeler meydana gelmiştir.*” (Ö4) ve “*Çocukların özgün duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine fırsat vermiştir.*” (Ö7) şeklinde öğretmen görüşleri mevcuttur.

c) *Alıcı Dilini Geliştirmek:* Çalışmanın dil gelişimi üzerindeki etkisine yönelik bir öğretmen alıcı dil boyutundan bahsetmiştir. “*Çalışmaya göre alıcı dili nesnelere geliştirilmesi, birleştirilmesi, parçalara ayrılıp başka nesnelere birleştirilmesi ve bütün bunların paylaşımı sırasında çocukların çalışmaları alıcı dil ile algılaması çocuklarda dil gelişimini desteklemiştir.*” (Ö1)

3. Scamper Tekniğiyle Nesne Tasarımının Çocukların Psikomotor Gelişiminde Meydana Getirdiği Farklılıklar

Çalışmanın bir diğer gelişim alanını ise psiko-motor gelişim oluşturmaktadır. Bu gelişim alanına dair öğretmen görüşleri “küçük kas gelişimini etkileme”, “soyut olan fikirleri somut nesne haline getirme becerisi kazanma”, “yeni ürün oluşturma” şeklinde üç alt boyuta ayrılmıştır.

Tablo 3. Scamper tekniğiyle nesne tasarımının çocukların psiko-motor gelişiminde meydana getirdiği farklılıklar

Psiko-motor Gelişim	Sayı	Yüzde
Küçük kas gelişimini etkileme	3	%37,5
Soyut olan fikirleri somut nesne haline getirme becerisi kazanma	2	%25
Yeni ürün oluşturma	3	%37,5
Toplam	8	%100

Tablodaki sonuçlara göre öğretmenlerden 3'ü (%37,5) yapılan çalışmaların çocukların küçük kas gelişimini, 2'si (%25) soyut olan fikirlerini somut nesne haline getirme becerisi kazandırdığını, 3'ü (%37,5) ise yeni ürün oluşturma becerisi kazandırdığında bahsetmiştir.

- a) *Küçük Kas Gelişimini Etkileme*: Küçük kas gelişimine dair olan etkiyi destekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir; “Çocuklar duygu düşünce ve hayallerini aktarmada dil becerilerini kullanmanın dışında, resim yaparak ve oyun hamuruna şekil vererek hem kendilerini farklı materyallerle ifade etmişler hem de bütünleştirilmiş eğitim modeline uygun olarak küçük kas becerilerini geliştirmişlerdir.” (Ö7)
- b) *Soyut Olan Fikirleri Somut Nesne Haline Getirme Becerisi Kazanma*: Psikomotor gelişime yönelik bir başka gelişim ise somutlaştırma noktasında olmuştur. “El göz koordinasyonunun gelişimine katkıda bulunup soyut halde olan düşünceleri somut bir şekilde çeşitli yollarla hamur çizim vb. şekillerde ifade etme becerisi kazanmıştır.” (Ö3)
- c) *Yeni Ürün Oluşturma*: Çalışmanın psikomotor alanda yeni ürünlerin ortaya çıkmasına olanak sağladığına dair öğretmen görüşleri mevcuttur. “Kendi düşüncesini geliştirme olanağıyla beraber, çeşitli aşamaları kullanarak yeni bir ürün çıkarabilmesini sağlamış ve el göz koordinasyonunu desteklemiştir.” (Ö2)

4. Yaratıcılığın Dört Bileşeni (Yaratıcı Kişi, Yaratıcı Süreç, Yaratıcı Ürün Ve Yaratıcı Ortam) Göz Önüne Alındığında Çocukların Yaratıcılıklarının Geliştirilmesinde Scamper Tekniğinin Oynadığı Rol

Görüşmelerden elde edilen analizlere göre scamper tekniğinin çocukların yaratıcılık gelişiminde oynadığı rol iki alt kategoride sınıflandırılmıştır. Bunlar; “yaratıcılığın gelişimini desteklemesi” ve “üreticiliklerinin gelişmesi” şeklindedir.

Tablo 4. Yaratıcılığın dört bileşeni (yaratıcı kişi, yaratıcı süreç, yaratıcı ürün ve yaratıcı ortam) göz önüne alındığında çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesinde scamper tekniğinin oynadığı rol

Yaratıcılık	Sayı	Yüzde
Yaratıcılığın Gelişimini Desteklemesi	3	%62,5
Üreticiliklerinin Gelişmesi	2	%37,5
Toplam	8	%100,0

Tablonun analizine göre çalışmada bulunan öğretmenlerden 5'i (%62,5) scamper tekniğinin çocukların yaratıcılıklarının gelişiminin desteklenmesinde rol aldığını söylerken;

3'ü (%37,5) ise çalışmanın yaratıcılıklarının gelişiminde etkisinin üreticilikteki etkisine değinmiştir.

- a) *Yaratıcılığın Gelişimini Desteklemesi:* Çalışmaya katılan öğretmenlerden biri “Çocuklar var olan kalıpların dışında farklı düşüncelerini sağlayarak yaratıcılık süreçlerine katkı sağladı ve yaratıcılıklarının gelişmesinde etkin rol oynadı.” (Ö5) şeklinde bu tekniğin yaratıcılık gelişimine olan etkisinden bahsetmiştir.
- b) *Üreticiliklerinin Gelişmesi:* Bazı öğretmenler de scamper tekniğinin üreticilik gelişimini desteklediğini vurgulamıştır. Öğretmenlerden biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir. “Çocuklar yeni ve yaratıcı ürünler oluşturmaya başlamışlar ve üretici düşünmeye başlamışlardır.” (Ö8)

5. Nesne Tasarımında Çocukların Yaratıcılık Evrelerini (Hazırlık, Kuluçka, Fikrin Doğuşu, Geliştirme) Etkin Bir Şekilde Takip Etmelerine Scamper Tekniğinin Etkisi

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenler Scamper tekniğinin yaratıcılık evrelerinin etkin takibine olan etkisini “hızlı pratik düşünme”, “düşünme biçimlerini geliştirme” ve “imkânları ve yönergeleri doğru kullanma” şeklinde açıklamışlardır.

Tablo 5. Nesne tasarımında çocukların yaratıcılık evrelerini (hazırlık, kuluçka, fikrin doğuşu, geliştirme) etkin bir şekilde takip etmelerine scamper tekniğinin etkisi

Yaratıcılık Evrelerine Etkisi	Sayı	Yüzde
Hızlı pratik düşünme	3	%37,5
Düşünme biçimlerini geliştirme (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme vb.)	2	%25
İmkânları ve yönergeleri doğru kullanma	3	%37,5
Toplam	8	%100,0

Tabloya göre çocukların sonuçlarının betimsel analizi yapılmıştır. Tablodan da anlaşılacağı üzere scamper tekniğinin yaratıcılık evrelerini etkin bir şekilde takip etmelerine öğretmenlerin 3'ü (%37,5) hızlı pratik düşünme, 2'si (%25) düşünme biçimlerini geliştirme (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme vb.) ve 3'ü (%37,5) ise “imkânları ve yönergeleri doğru kullanma” şeklinde açıklamışlardır.

- a) *Hızlı Pratik Düşünme:* Çalışmada öğretmenlerden biri “Çalışmalarda çocukların süreci kullanarak cevap vermeleri yaratıcılık evrelerini takip etmelerini sağlamış ve süre belirli olduğu için hızlı ve pratik düşüncelerine yol açmıştır.” (Ö6) şeklinde görüş belirtmiştir.
- b) *Düşünme Biçimlerini Geliştirme (Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme vb.):* Öğretmenler, yaratıcılık evrelerinin etkin şekilde takip edilmesinin süreç içerisinde farklı düşünme biçimlerine yol açtığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerden biri “Çocuklarda düşünme biçimlerini geliştirerek, eleştirel düşünme ve sorun çözme becerilerini aynı zamanda evrenin son basamağı olan

geliştirmede yaratıcı ürünler ortaya koyulmasını sağlayarak yaratıcılık evrelerinin takibini sağlamıştır.” (Ö8) şeklinde fikir beyan etmiştir.

- c) *İmkânları ve Yönergeleri Doğru Kullanma:* Yaratıcılık evrelerinin etkin kullanımına yönelik olarak bir öğretmen “Çocuklar bir fikri üretirken süreçleri kullanmışlardır ve bu süreçlerde ki sıra yönergelerinde etkin kullanımını aynı zamanda malzemelerin imkânların doğru kullanımını sağlamıştır.” (Ö4) şeklinde görüş belirtmiştir.

6. Scamper Tekniğiyle Nesne Tasarımının Okul Öncesi Çocuklarda Ortaya Çıkardığı Yetenekler

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde Scamper tekniğiyle nesne tasarımının okul öncesi çocuklarda ortaya çıkardığı yetenekleri öğretmenler; “özgün ürünler oluşturma”, kendi ilgi alanlarını keşfetme”, “problem ve düşüncelerini somut bir şekilde ifade edebilme” ve “başarma ve özgüven” şeklinde sıralamışlardır.

Tablo 6. Scamper tekniğiyle nesne tasarımının okul öncesi çocuklarda ortaya çıkardığı yetenekler

Ortaya Çıkan Yetenekler	Sayı	Yüzde
Özgün ürünler oluşturma	2	%25
Kendi ilgi alanlarını keşfetme	3	%37,5
Problem ve düşüncelerini somut bir şekilde ifade edebilme	2	%25
Başarma ve özgüven	1	%12,5
Toplam	8	%100,0

Tabloya göre öğretmenlerin 2’si (%25) özgün ürünler ortaya koyma, 3’ü (37,5) kendi ilgi alanlarını keşfetme, 2’si (%25) problem ve düşüncelerini somut bir şekilde ifade edebilme, 1’i (%12,5) ise başarma ve özgüven şeklinde yetenekleri açıklamışlardır.

- a) *Özgün Ürünler Oluşturma:* Bazı öğretmenler yapılan çalışmaların çocuklarda özgün ürünler ortaya çıkarabilme yeteneğini ortaya çıkardığını söylemiştir. Öğretmenlerden biri “Yapılan çalışma sonrasında öğrencilerde özgün ürünler ortaya çıkarma ve sanatsal faaliyetlerde farklılıklara açık olma şeklinde yetenekler ortaya çıkmıştır.” (Ö5) şeklinde görüş belirtmiştir.

- b) *Kendi İlgi Alanlarını Keşfetme:* Çalışmanın çocuklarda kendi ilgi alanlarının keşfedilmesine olanak sağladığına değinilmiştir. Bir öğretmen “Çocukların düşüncelerini geliştirmiş ve onların keşif yapmasını cesaretlendirmiştir ve bu sayede kendi ilgi alanlarını keşfetmeye başlamışlardır.” (Ö1) şeklinde fikir beyan etmiştir.

- c) *Problem ve Düşüncelerini Somut Bir Şekilde İfade Edebilme:* Çalışmanın somut ifadeleri desteklediği görülmektedir. Öğretmenlerden biri “Bevin fırtınası yapabile, düşündüklerini ortaya koyabilme, süreyi etkin kullanabilme yeteneklerini geliştirmiştir.” (Ö6) şeklinde görüş belirtmiştir.

- d) *Başarma ve Özgüven:* Bu çalışma çocuklarda başarma ve özgüven duygularını da ortaya çıkarmıştır. Bir öğretmen “Ürün ortaya koymak çocuklarda mutluluğa sebep oluyor ve bu da

grup arkadaşları içerisinde kendine güvenmesini sağlıyor ve bu da başarıya yeteneğini güçlendiriyor.” (Ö4) şeklinde fikir beyan etmiştir.

7. Scamper Tekniğiyle Nesne Tasarımının Sanatsal Faaliyetlere Etkisi

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde scamper tekniğiyle nesne tasarımının sanatsal faaliyetlere etkisini öğretmenler “özgün yeni ürünler üretme”, “nesneyi başka amaçlarla kullanma” ve “psikomotor becerilerde pratiklik kazanma” şeklinde açıklamışlardır.

Tablo 7. Scamper tekniğiyle nesne tasarımının sanatsal faaliyetlere etkisi

Sosyal-duygusal Gelişim	Sayı	Yüzde
Özgün yeni ürünler üretme	5	%62,5
Nesneyi başka amaçlarla kullanma	1	%12,5
Psikomotor becerilerde pratiklik kazanma	2	%25
Toplam	8	%100,0

Tabloya göre öğretmenlerin 5’i (%62,5) özgün yeni ürünler üretme, 1’i (%12,5) nesneyi başka amaçlarla kullanma, 2’si (%12,5) ise psikomotor becerilerde pratiklik kazanma olarak yapılan çalışmaların sanat etkinliklerine faydasından bahsetmiştir.

- Özgün Yeni Ürünler Üretme:* Verilerin betimsel analizinde yapılan çalışmanın çocukların özgün ürünler ortaya koymasındaki etkisini öğretmenlerden biri şu şekilde açıklamıştır, “Çocukların yönergelerini belli bir yönde zorlaması olmadığı için bu çalışma çocuklarda özgün düşünme becerisiyle özgün ürünler ortaya koymuştur.” (Ö6)
- Nesneyi Başka Amaçlarla Kullanma:* Yapılan çalışma sanat faaliyetlerinde nesneyi başa amaçlarla kullanma davranışı geliştirmiştir. Öğretmenlerden biri “Günlük hayatta kullanılan sanatsal malzemelerin, nesnelerin başka gereksinimlere uygun dönüştürülme becerisinin gelişmesini sağladı.” (Ö1) şeklinde görüş belirtmiştir.
- Psikomotor Becerilerde Pratiklik Kazanma:* Yapılan çalışma sanat faaliyetlerinde psikomotor becerilerde pratikli kazandırmıştır. Bir öğretmen “El becerilerini geliştirip, çizim ve şekil vermelerinde daha pratik hale gelmişlerdir.” (Ö6) şeklinde fikir beyan etmiştir.

8. Nesne Tasarımının Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde nesne tasarımının çocukların problem çözme becerilerine etkisini öğretmenler “problemlere karşı birçok çözüm önerisi getirebilme”, “beyin fırtınası yapabilme”, “pratik çözümler bulma” şeklinde açıklamışlardır.

Tablo 8. Nesne tasarımının çocukların problem çözme becerilerine etkisi

Problem Çözme Becerisi	Sayı	Yüzde
------------------------	------	-------

Problemlere karşı birçok çözüm önerisi getirebilme	5	%62,5
Beyin fırtınası yapabilme	1	%12,5
Pratik çözümler bulma	2	%25
Toplam	8	%100,0

Tabloya göre öğretmenlerin 5'i (%62,5) problemlere karşı birçok çözüm önerisi getirebilme, 1'i (%12,5) beyin fırtınası yapabilme, 2'si (%25) ise pratik çözümler bulma şeklinde nesne tasarımının problem çözmeye etkisini açıklamışlardır.

- a) *Problemlere Karşı Birçok Çözüm Önerisi Getirebilme*: Öğretmenlere göre çalışma yapılan öğrenciler problemlere karşı birçok çözüm önerisi getirebilmektedirler. Öğretmenlerden biri “Çalışma öncesinde sorulan problem durumlarına karşı tek bir cevap bulunurken çalışma sonra sorulan sorulara bazen ütöpik bile olsa bir çözüm önerisi sunulmaktadır.” (Ö1) şeklinde fikir beyan etmiştir.
- b) *Beyin Fırtınası Yapabilme*: Öğretmenler çalışmaya katılan öğrencilerin problem çözme durumunda beyin fırtınası yapabildiğini belirtmektedir. Bir öğretmen “Beyin fırtınası yaparak bir olayın öncesi sonrası ve birkaç adım ilerisini düşünmektedir. Beyin fırtınasıyla problemlere çözü bulmada pratikleşmiştir.” (Ö6) şeklinde görüş belirtmiştir.
- c) *Pratik Çözümler Bulma*: Öğretmenler çalışmaya katılan öğrencilerin problem çözme durumunda pratik çözümler bulduğundan bahsetmiştir. Öğretmenlerden biri “Çalışmaya katılan öğrenciler daha çok tecrübe edindikleri için daha pratik çözümler bulmaya başlamışlardır.” (Ö3) şeklinde görüş beyan etmiştir.

9. Scamper Tekniğinin Çocuklarda Yardımcı Olduğu Diğer Gelişmeler

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde nesne tasarımının çocuklarda yardımcı olduğu diğer gelişimleri öğretmenler “bilişsel alanda gelişime yardımcı olmuştur”, “öz bakım alanında gelişime etkisi olmuştur” ve “sanat ve dil alanında gelişime etkisi olmuştur” şeklinde sıralamışlardır.

Tablo 9. Scamper Tekniğinin Çocuklarda Yardımcı Olduğu Diğer Gelişmeler

Diğer Gelişmeler	Sayı	Yüzde
Bilişsel alanda gelişime yardımcı olmuştur	5	%62,5
Öz bakım alanında gelişime etkisi olmuştur	2	%25
Sanat ve dil alanında gelişime etkisi olmuştur	1	%12,5
Toplam	8	%100,0

Tabloya göre nesne tasarımının çocuklarda yardımcı olduğu diğer gelişimleri öğretmenlerin 5'i (%62,5) bilişsel alanda gelişime yardımcı olmuştur, 2'si (%25) öz bakım alanında gelişime etkisi olmuştur, 1'i (12,5) ise sanat ve dil alanında gelişime etkisi olmuştur şeklinde açıklamışlardır.

- a) *Bilişsel Alanda Gelişime Yardımcı Olmuştur*: Öğretmenlere göre yapılan çalışma çocukların bilişsel gelişimine de yardımcı olmuştur. Öğretmenlerden biri “Kendini

ifade etmesi düşündüklerini aktarmasıyla bilişsel gelişime yardımcı olmuştur.” (Ö6) şeklinde fikir beyan etmiştir.

- b) *Öz Bakım Alanında Gelişime Etkisi Olmuştur:* Öğretmenlere göre çalışma öz bakım alanına da etki etmektedir. Bir öğretmen *“Olaylara pratik bakmasıyla kendini kazalardan koruması, çalışmalarda materyalleri toplamasıyla birlikte öz bakım becerilerini geliştirmiştir.”* (Ö4) şeklinde görüş belirtmiştir.
- c) *Sanat ve Dil Alanında Gelişime Etkisi Olmuştur:* Öğretmenlere göre çalışmanın sanat ve dil alanında gelişime etki ettiği görülmektedir. Öğretmenlerden biri *“Çalışma birçok alanda kendini gösterse de özellikle sanat ve dil gelişimi alanında etkisi oldukça olumludur.”* (Ö5) şeklinde görüş beyan etmiştir.

TARTIŞMA

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının scamper tekniğiyle oyuncak tasarımının çocukların sosyal-duygusal, dil, psikomotor gelişimlerine ve yaratıcılıkları üzerindeki etkilerine dair öğretmen görüşlerini ortaya çıkarma amacına yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmanın bulguları alan yazın ışığında tartışılmaktadır.

Öğretmenler çalışmanın çocukların gelişimlerini etkilediğini savunan görüşlere sahiptir. Öğretmenlere göre yapılan çalışmalar çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilemiştir. Bazı öğretmenler yapılan çalışmanın çocuklarda kendini ifade edebilme, bazıları fikir paylaşımı sağlama, bazıları özgüven ve kendini tanıma, bazıları ise bireyler arası farklılıklara saygı duyma şeklinde gelişimlere yol açtığını belirtmişlerdir. Yaratıcı düşünme çocuklarda hayal kırıklıkları ve değişikliklerin getirdiği olumsuz duyguları tolere edebilme, kaçınma alternatif planlarla kendilerine güvenmelerini öğretmeyi öngörmektedir (Yağcı, 2012).

Çalışmadan elde edilen başka bir sonuç ise yapılan çalışmanın dil gelişimine etkisine yöneliktir. Buna göre bazı öğretmenler çalışmanın dil alanında alıcı dili geliştirdiğini, bazıları çocukların duygu düşünce ve yaratıcı fikirlerini aktarmalarına yardımcı olduğunu, bazı öğretmenler ise çocukların yeni kelimelerle dağarcıklarını geliştirmelerine yardımcı olduğundan bahsetmişlerdir. Sonuçlardan da hareketle dil ve zihinsel bir gelişimin bir parçası olan düşünmenin arasındaki bağlantı açıkça görünmektedir (Güneş, 2012).

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre çalışmanın çocukların psikomotor gelişimlerini de desteklediğine yönelik öğretmen görüşleri mevcuttur. Öğretmenlere göre çalışmanın psikomotor alandaki etkileri “küçük kas gelişimini etkilemesi”, “soyut olan fikirleri somut nesne haline getirme becerisi kazandırması” ve “yeni ürün oluşturma”dır. Bu çalışmalar yaratıcılığın bütün bileşenlerini içererek yaratıcı ürünü elde etme olasılığını da artırmaktadır (Özyaprak, 2016)

Çalışmada yaratıcılığın bileşenleri ele alındığında öğretmenlerden bazıları çalışmanın yaratıcılığın gelişimini desteklemesi, bazıları ise üreticiliklerinin gelişmesi şeklinde iki grupta toplanmışlardır. Scamper tekniği çocukların aslında düşünmedikleri bölümleri yönleri düşünmelerine olanak sağlar ve çocukların düşünme, yaratıcılık düzeylerini geliştirir (İslim, 2011).

Araştırmaya göre başka bir bulgu ise çocukların yaratıcılık evrelerinin takibine dayalıdır. Öğretmenlere göre bu takip çocuklarda “hızlı pratik düşünme”, “düşünme

biçimlerini geliştirme (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme vb.)” ve “imkânları ve yönergeleri doğru kullanma” şeklinde tanımlanmıştır. Bu düşüncelerden yola çıkarak bu teknikteki soruların çocukların akıcı ve esnek düşünceleri için yol gösterici bir görevinin olduğu söylenebilir (Özyaprak, 2016)

Çalışmanın başka bir bulgusu ise tekniğin çocuklarda ortaya çıkardığı yeteneklerdir. Bu yetenekleri öğretmenler özgün ürünler oluşturma, kendi ilgi alanlarını keşfetme, problem ve düşüncelerini somut bir şekilde ifade edebilme, başarma ve özgüven olarak sıralamışlardır. Özyaprak (2016) bir ürünün yaratıcı olarak nitelendirilebilmesi için somut estetik değerleri olan bir ürün olması gerektiğinden bahsetmektedir.

Öğretmen gözlemlerine göre scamper tekniğinin etkileri; özgün yeni ürünler üretme, nesneyi başka amaçlarla kullanma, psikomotor becerilerde pratiklik kazanmadır. Scamper tekniği temeline özgünlüğü alarak farklı düşünmeyi, hayal etme becerisinin gücünü kullanabilmeye ilişkin pratik çözümler sunmaktadır (Yağcı, 2012).

Çalışmada bir başka noktayı ise scamper tekniğinin problem çözme becerilerine etkisi oluşturmaktadır. Öğretmenler scamper tekniğinin problem çözme becerilerine etkisine yönelik olarak problemlere karşı birçok çözüm önerisi getirebilme, beyin fırtınası yapabilme, pratik çözümler bulma görüşlerini sıralamışlardır. Bu doğrultuda yaratıcılığı aslında tek başına kullanarak değil, eleştirel düşünme, karar verme gibi süreçlerden geçerek bir üst problem çözme evresine ulaşılması gerektiği söylenebilir (İslim, 2011).

Araştırmaya göre yapılan çalışma birden fazla alanda çocuklarda gelişime yardımcı olmuştur ve öğretmenler bu alanları bilişsel, öz bakım, sanat ve dil olarak sıralamışlardır. Bu noktadan hareketle yaratıcılığı, insanları duygusal zihinsel etkinlikler kapsamında hayatın bütün alanında insan gelişiminin tüm alanlarını meydan getiren bir güç olarak tanımlayabiliriz (Yağcı, 2012).

SONUÇ

Araştırmanın birinci bulgusuna göre, scamper tekniğiyle nesne tasarımının çocukların sosyal-duygusal gelişiminde çocukların kendilerini ifade etmelerine yardımcı olduğu görülmektedir. Araştırmanın ikinci bulgusuna göre, scamper tekniğiyle nesne tasarımının çocukların dil gelişiminde duygu düşünce ve yaratıcı fikirlerini aktarmalarını desteklediği görülmektedir. Araştırmanın üçüncü bulgusuna göre, scamper tekniğiyle nesne tasarımının çocukların psikomotor gelişiminde daha çok küçük kas gelişimini desteklediği ve yeni ürün oluşturmaya imkân sağladığı söylenebilir. Araştırmanın dördüncü bulgusuna göre, yaratıcılığın dört bileşeni (yaratıcı kişi, yaratıcı süreç, yaratıcı ürün ve yaratıcı ortam) göz önüne alındığında çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesinde scamper tekniğinin yaratıcılık gelişimini desteklemesinde oldukça önemli rol oynadığı söylenebilir. Araştırmanın beşinci bulgusuna göre, nesne tasarımında çocuklar yaratıcılık evrelerini (hazırlık, kuluçka, fikrin doğuşu, geliştirme) etkin bir şekilde takip edip hızlı pratik düşünme, imkânları ve yönergeleri doğru bir şekilde kullanmışlardır. Araştırmanın altıncı bulgusuna göre, scamper tekniğiyle nesne tasarımı okul öncesi çocuklarda en çok kendi ilgi alanlarını keşfetme yeteneğini ön plana çıkarmıştır. Araştırmanın yedinci bulgusuna göre scamper tekniğiyle nesne tasarımının sanatsal faaliyetlere etkisi daha çok özgün yeni ürünler üretmeye yönelik olmuştur. Araştırmanın sekizinci bulgusuna göre, nesne tasarımı çocukların problemlere karşı birçok

çözüm önerisi geliştirebilmesine imkân sağlamıştır. Araştırmanın dokuzuncu bulgusuna göre ise, scamper tekniği en yoğun bilişsel alanda gelişime yardımcı olmuştur. Bulguları dikkate alarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Çalışmanın uygulanmasında sınıf içerisinde yalnızca üç öğrenciyle çalışılmıştır. Bu çalışmanın sınıf içerisinde daha fazla öğrenciye uygulanması ve öğretmen görüşlerinin tekrar değerlendirilmesi önerilebilir.
- Bu araştırmaya dayanarak okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitim vasıtasıyla eğitimler verilerek öğretmenler yaratıcı düşünme becerileri konusunda eğitilebilir.
- Çalışmaya dayanarak bir yaratıcı düşünme tekniği olan scamper okul öncesi eğitim kademesinde yapılan etkinliklerin öncesinde veya sonrasında bütünleştirilmiş bir şekilde verilebilir.
- Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesinde Scamper tekniği yaratıcı düşünme dışında gelişimi desteklemek içinde kullanılabilir.

Kaynakça

- Ataman, A. (1993). *Eğitim sürecinde yaratıcılık. Yaratıcılık ve Eğitim*. Türk Eğitim Derneği Yayınları Dizi No:17. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. *Türklük bilimi Araştırmaları, (TÜBAR)*, XXXII, 127-146.
- İslim, Ö. F. (2011). SCAMPER (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Tekniği). *5.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda* sunulmuş bildiri, 22-24 Eylül 2011 Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1566-1593.
- Karataş, S., Tonga, E. S. (2016). Scamper (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası) Tekniğinin Kullanımına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 329-339.
- Öztürk, E. (2001). Yaratıcılık ve eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 158-164.
- Özyaprak, M. (2016). Yaratıcı düşünme eğitimi: SCAMPER örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(1), 67-81.
- Saygı, N., Şahin, F. (2017). Sistematik yaratıcı problem çözme etkinliklerinin kuramsal, deneysel ve günlük yaşam problemlerini çözmeye etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 268-281.

Yağcı, E. (2012). Yönlendirilmiş beyin fırtınası tekniği: Scamper konusunda veli görüşleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 485-494.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri

Ümran Uysal⁸⁷, Muharrem Işık⁸⁸, Mehmet Öztürk⁸⁹, Evren Makar⁹⁰,
Hakan Kuzeyhan⁹¹, Merve Akçevre⁹²

Özet

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada, evren ulaşılabilir olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Çalışmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ordu ili Altınordu ilçesindeki resmi eğitim kurumlarında görevli 168 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmamızda okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini belirlemek amacıyla geçerliği ve güvenilirliği Gergin (2006) tarafından yapılan “Öğretmenlerin İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 5 soru (Cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu ve mesleki kıdem) bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise, 5 li likert tipi hazırlanmış 35 soru bulunmaktadır. Bu sorular ve 9 alt boyuttan (iş ve niteliği, işin düzeyi, çalışma şartları, teftiş, ücret, yönetim, yükselme olanakları, okul-aile ilişkileri ve kişiler arası ilişkiler) oluşmaktadır. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak elde edilen verileri istatistiksel olarak çözümlmek için SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini belirlemeye yönelik ölçeğin analizinde, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerinde t-Testi; yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerinde tek yönlü varyans analizi (anova) yöntemi kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre; iş ve niteliği, işin düzeyi, çalışma şartları, teftiş, ücret, yönetim, yükselme olanakları, kişiler arası ilişkiler ve okul-aile ilişkileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Sonuç olarak cinsiyet değişkeni okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini etkilememektedir.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin yaş değişkenine göre; iş ve niteliği, işin düzeyi, çalışma şartları, teftiş, ücret, yönetim, yükselme olanakları, kişiler arası ilişkiler ve okul-aile ilişkileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlik mesleğinin imkan ve sınırlılıklarının her yaş düzeyinde benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.
3. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat katılımcıların medeni durum değişkeni doğrultusunda öğretmen iş doyum ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin verileri incelendiğinde;

⁸⁷ Fatsa Hacer Yücel Anaokulu

⁸⁸ Şehit Ümit İnce Anaokulu

⁸⁹ Yalçın Çelebi Anaokulu

⁹⁰ Eğitimciler Anaokulu

⁹¹ Eğitimciler Anaokulu

⁹² Yalçın Çelebi Anaokulu

iş ve niteliği, işin düzeyi, çalışma şartları, teftiş, ücret, yönetim, yükselme olanakları ve kişiler arası ilişkiler boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken, okul-aile ilişkileri alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bekar öğretmenler evli öğretmenlere göre okul ile aile arasında kurulan iletişim ve ilişkinin niteliğinin iş doyum düzeyini olumlu yönde etkilediklerine daha fazla inanmaktadırlar.

4. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak öğretmen iş doyum ölçeğinin alt boyutları eğitim durumu değişkenine göre analiz edildiğinde; iş ve niteliği, işin düzeyi, çalışma şartları, teftiş, ücret, yükselme olanakları, okul-aile ilişkileri ve kişiler arası ilişkiler boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken, yönetim alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri yükseldikçe, okul yöneticilerinin olumlu tutum ve davranışları, öğretmenleri desteklemeleri, sorun çözme becerileri, eşit ve adil yaklaşımları ve samimi iletişimlerinin iş doyum düzeyini yükselttiği belirlenmiştir.
5. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre; iş ve niteliği, işin düzeyi, çalışma şartları, teftiş, ücret, yönetim, yükselme olanakları, kişiler arası ilişkiler ve okul-aile ilişkileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Sonuç olarak kıdem değişkeni okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini etkilememektedir.

Anahtar kelimeler: İş Doyumu, Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen.

GİRİŞ

Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyi

Eğitim örgütleri bir sistem olarak ele alındığında üç ana yapıtaş; öğrenci, öğretmen ve eğitim programıdır. Bu yapıtaşlarının içerisinde diğerlerine oranla etkisi en fazla olan öğretmendir. Çünkü; öğrenci, okul ortamında öğretmenle onun hazırladığı eğitim programıyla iç içedir. Öğretmen öğrencilerin kişilik ve hayat görüşü kazanmalarına yardımcı olur (Gürkan, 1993, 2).

Literatürde göze çarpan önemli nokta, iş doyumunu süreçlerini incelemeye başladığınızda karşınıza Maslow ve İhtiyaçlar Hiyerarşisinin çıkıyor olmasıdır. Buna göre insanlar bir alt basamaktaki ihtiyaçlarını karşıladıkları oranda bir üst derece ihtiyaçlarını karşılamak için harekete geçerler. İnsanların sırasıyla;

- 1) Fizyolojik ihtiyaçlar
- 2) Güvenlik ihtiyacı
- 3) Ait olma, sevme, sevilme ihtiyacı
- 4) Saygınlık ihtiyacı
- 5) Kendini gerçekleştirme

olarak belirlenmiştir. Bu durumda iş doyum kavramının aslında bireylerin bir ihtiyacı sonucu ortaya çıkmış olabileceği düşünülür.

Çalışanların verimlerinin artırılabilmesi, kuruma olan bağlılıklarının güçlenmesi, motivasyonlarının artması ve iş yerinin hizmet kalitesinin yükselmesi açısından iş doyumunun önemi büyüktür. Genel olarak iş doyumunu, çalışanlarının kendi buldukları işyerlerinden elde ettikleri mutluluk, haz olarak tanımlanabilir. İş doyumunu, bireyin sadece çalışma hayatında değil, aynı zamanda iş dışındaki yaşamında gerek fiziksel gereksede duygusal ve ruhsal açıdan önemli yere sahiptir.

İş doyumunu örgüt çalışanlarının örgüt içerisindeki tutum, davranış ve iş hayatındaki beklentilerinin karşılanması derecesine göre edindikleri mutluluktur. Dolayısıyla bireylerin sadece

işlerini ekonomik amaçlarla yaptığını düşünerek bu yönde ödüller sağlayan örgütlerin bireylerin iş doyumunu düzeyleri ile ilgili de çalışmalar yapmasını gerekli kılmaktadır. Kişinin kendisine en uygun işi seçmesi durumu gerek bireyler açısından gerekse kurumlar açısından, modern zamanın gerekliliklerini yerine getirebilme ve diğer kurumlar ile yarışma içinde olabilme durumu açısından önemlidir (Tomrukçu, 2010).

İş doyumunu duygusal/tutum yönü ile ele alan tanımlar: Beraber çalışmaktan zevk alınan arkadaşlar ve bir iş yapmanın sağladığı mutluluk (Eren, 2001); çalışanın iş hayatındaki edindiği duyguyu ifade eder (Keser, 2005); insanların işlerine karşı duydukları kapsamlı duygular ve insanda yarattığı sonuçlar (Taşlıyan, 2007); çalışma hayatındaki durumlara iş görenlerin gösterdiği tutu ve davranışlar (Çoban, 2010); iş doyumunu işten duyulan memnuniyeti veya memnuniyetsizliği ifade eden iki uçlu bir kavramdır (Ertürk ve Keçecioglu, 2012).

İş doyumunun gereksinimleri karşılama yönü/beklenti yönü ile ele alan tanımlar: Gereksinimlerin karşılandığı ölçüde işgörenin işi ile ilgili yaşadığı süreç (Ergenç, 1982); bireylerin fiili olarak elde ettikleri imkanların seviyesinin beklenti ve özlemlere yakın olması durumu (Eroğlu, 1986); beklentilerin ve elde edilenlerin örtüşüp örtüşmediğinin farkedilmesi üzerine yaşanan duygu (Barutçugil, 2004).

İnsanların iş ortamlarında karşılaştıkları olaylara karşı bazı duygu ve tutumlar geliştireceklerdir. İnsanların geliştirdikleri bu tutum ve davranışlar iş doyum düzeylerinin temelini teşkil etmektedir. Bir iş yerinde çalışanların elde tutulabilmesinin ön şartı çalışanların iş doyumunun sağlanabilmesidir. İnsanlar eliyle yürütülen işlerin tümünde çalışanların iş doyumunu önem arz etmektedir. Bu olay eğitim sektörünün en önemli öğesini teşkil eden öğretmenler içinde geçerli bir durumdur. Belirli süre aynı işte çalışıp iş doyumunu düzeyi düşük olan kişilerin psikolojileri de olumsuz etkilenecektir. (Ersever, 1995).

İş verimliliğinin ve kalitesinin çok önem arz ettiği günümüzde, çalışanların iş doyumunu kavramıda bu duruma paralel bir şekilde önem arz etmektedir. Çalışan kesimin işe karşı olan doyumunsuzlukları onlarda belli bir takım sağlık sorunlarına neden olabilmektedir. Bu durum iş yerlerinin çalışanlara harcadığı sağlık gider kaleminin daha kabarık hale gelmesine neden olacaktır. İş yerlerinin maddi giderlerinin artmasının yanısıra, çalışan verimliliğini de aşağılara çekerek iş yerinin ürettiği ürün noktasında zarar etmesine hatta bu durumun ileri boyutunda mali olarak bir çıkmaza girmesine neden olabilecektir. (Telman ve Ünsal, 2004).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi için betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

3.1. Evren / Örneklem

Araştırmanın evreni 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ordu ili Altınordu ilçesindeki resmi eğitim kurumlarında görevli 168 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma, gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerle yürütülmüştür. 168 öğretmen istekli olarak çalışmaya katkı sağlamışlardır.

Verilerin Toplanması

Araştırmamızda okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini belirlemek amacıyla geçerliği ve güvenilirliği Gergin (2006) tarafından yapılan “Öğretmenlerin İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerini

belirlemeye yönelik 5 soru (Cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu ve mesleki kıdem) bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise, 5 li likert tipi hazırlanmış 35 soru bulunmaktadır. Bu sorular ve 9 alt boyuttan (iş ve niteliği, işin düzeyi, çalışma şartları, teftiş, ücret, yönetim, yükselme olanakları, okul-aile ilişkileri ve kişiler arası ilişkiler) oluşmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini belirlemek amacıyla Gergin'in geliştirdiği "Öğretmenlerin İş Doyum Ölçeği" izin alınarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak elde edilen verileri istatistiksel olarak çözümlmek için SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini belirlemeye yönelik ölçeğin analizinde, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerinde t-Testi; yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerinde tek yönlü varyans analizi (anova) yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde, tespit edilen problem ve alt problemlerin çözümlenmesi için yapılan analiz çalışmaları ve sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlar yapılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 1'te verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Kadın	90	4,0389	,73526	-1,385	,169
Erkek	7	4,4286	,34503		

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 90 kadın katılımcının ortalama iş doyum düzeyleri 4,0389 iken araştırmaya katılan 7 erkek katılımcının ortalama iş doyum düzeyleri ise 4,4286 bulunmuştur. Yapılan analizde, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. [$t(97)=-1,69$, $p>0,5$]. Bulunan sonuç literatürdeki bir çok araştırma bulguları ile uyumluluk göstermektedir (Gergin, 2006; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Tomrukçu, 2010; Özcan, 2013).

Okul öncesi öğretmenlerinin yüksek oranda kadınlardan oluşuyor olması nedeniyle ankete katılan erkek sayısı çok düşüktür. Ortalama değerde oluşan farkın erkek sayısının azlığı yada kadın sayısının fazlalığından kaynaklandığı, bu durumun test sonucunu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin yaş değişkenine göre anova sonuçları Tablo 2'te verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
21-30 yaş	23	4,1739	Gruplararası	2,879	2	1,439	2,883	,061	-
31-40 yaş	63	4,1111	Gruplar içi	46,936	94	,499			
41+ yaş	11	3,5909	Toplam	49,815	96				

Yapılan analiz sonucunda, yaşı 21-30 yıl arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri 4,1739, yaşı 31-40 yıl arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri 4,1111, yaşı 41 ve üzerinde olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ise 3,5909 olarak bulunmuştur. %95 güven düzeyinde yapılan F testi sonucuna göre iş doyum düzeyi için anlamlılık değeri $p=0,061 > 0,05$ bulunmuştur. Dolayısıyla katılımcıların iş doyum düzeyleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin imkan ve sınırlılıklarının her yaş düzeyinde benzer oluşu ile açıklanabilir.

Yapılan çalışmada, Öztürk (2006), Teltik (2009), Tomrukçu (2010), Çek (2011) ve Kalebaşı (2014) tarafından yapılan çalışmalarda olduğu gibi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat Gündüz (2008) ve Gürbüz (2008) yaptıkları çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Gürbüz (2008), öğretmenlerde iş doyumunun en yüksek olduğu yaş grubunu 20-25 yaş olarak tespit etmiştir. Bu durumun göreve yeni başlamanın getirdiği heyecan ve idealistlikle açıklanabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin medeni durum değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Medeni durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Evli	80	4,0875	,71942	-0,606	,546
Bekar	17	3,9706	,73889		

Yapılan analiz sonucunda, araştırmaya katılan 80 kadın katılımcının ortalama iş doyum düzeyleri 4,0875 iken araştırmaya katılan 17 erkek katılımcının ortalama iş doyum düzeyleri ise 3,9706 bulunmuştur. Yapılan analizde, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. $[t(97)=-,606, p>0,05]$. Bulunan sonuç literatürdeki birçok araştırma bulguları ile uyumluluk göstermektedir (Öztürk, 2006; Gürbüz, 2008; Şahin ve Dursun, 2009; Kılıç, 2011).

Fakat katılımcıların medeni durum değişkeni doğrultusunda öğretmen iş doyum ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin verileri incelendiğinde; iş ve niteliği, işin düzeyi, çalışma şartları, teftiş, ücret, yönetim, yükselme olanakları ve kişiler arası ilişkiler boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken, okul-aile ilişkileri alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bekar öğretmenler evli

öğretmenler göre okul ile aile arasında kurulan iletişim ve ilişkinin niteliğinin iş doyum düzeyini olumlu yönde etkilediklerine daha fazla inanmaktadırlar (Bekar $\bar{x}=4,2059$ iken Evli $\bar{x}=3,7563$). Okul-aile ilişkileri alt boyutunda tespit edilen anlamlı farklılık, Kalebaşı (2014)'ün yaptığı çalışma sonucu ile uyumluluk göstermektedir.

Okul-aile ilişkileri alt boyutunda tespit edilen anlamlı farklılık, Kalebaşı (2014)'nin anaokulu öğretmenlerinde örgütsel çatışma ve iş doyum ilişkisi konulu çalışmasında medeni durum değişkenine göre iş doyum düzeylerinde anlamlı bir fark gözlemlenmiş, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anova sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Yüksekokul	2	4,0000	Gruplararası	,051	2	0,026	,048	,953	-
Lisans	88	4,0625	Gruplar içi	49,763	94	,529			
Lisansüstü	7	4,1429	Toplam	49,814	96				

Yapılan analiz sonucunda, yüksekokul mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri 4,0000, lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri 4,0625, yüksek lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ise 4,1429 olarak bulunmuştur. %95 güven düzeyinde yapılan F testi sonucuna göre iş doyum düzeyi için anlamlılık değeri $p=0,0953 > 0,05$ bulunmuştur. Dolayısıyla katılımcıların iş doyum düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç; Teltik (2009), Çek (2011), Kalebaşı (2014) tarafından yapılan çalışmaları destekler niteliktedir.

Ancak öğretmen iş doyum ölçeğinin alt boyutları eğitim durumu değişkenine göre analiz edildiğinde; iş ve niteliği, işin düzeyi, çalışma şartları, teftiş, ücret, yükselme olanakları, okul-aile ilişkileri ve kişiler arası ilişkiler boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken, yönetim alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri yükseldikçe, okul yöneticilerinin olumlu tutum ve davranışları, öğretmenleri desteklemeleri, sorun çözme becerileri, eşit ve adil yaklaşımları ve samimi iletişimlerinin iş doyum düzeyini yükselttiği belirlenmiştir. Lisans üstü mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ortalama değerleri 4,5000 iken, lisans mezunlarının ortalama değeri 4,0795, yüksek okul mezunlarının ortalama değeri ise 2,5000 olarak tespit edilmiştir. Yönetim alt boyutunda tespit edilen anlamlı farklılık, Özcan (2013) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anova sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
1-5 yıl	19	4,1053	Gruplararası	3,095	3	1,032	2,054	,112	-
6-10 yıl	37	4,2027	Gruplar içi	46,719	93	,532			
11-20 yıl	36	4,0000	Toplam	49,814	96				
21 yıl ve üzeri	5	3,4000							

Yapılan analiz sonucunda, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri 4,1053, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri 4,2027, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri 4,0000, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ise 3,4000 olarak bulunmuştur. %95 güven düzeyinde yapılan F testi sonucuna göre iş doyum düzeyi için anlamlılık değeri $p=0,0112 > 0,05$ bulunmuştur. Dolayısıyla katılımcıların iş doyum düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Çalışmamızda bulunan bu sonuç; Gündüz (2008), Teltik (2009), Kılıç (2011), Özcan (2013) ve Kalebaşı (2014) tarafından yapılan çalışmalarla uyumluluk göstermektedir.

Ancak Çek (2011) yaptığı çalışmada iş doyumunun mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. 26 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin en yüksek olduğunu, 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise iş doyum düzeylerinin en düşük olduğunu tespit etmiştir. Yaptığınız çalışmanın yöntemi hakkında bilgileri bu başlık altında verebilirsiniz. Bunun altında kullanacağınız başlıklar olabilir onları sola yaslı başlık olarak yazabilirsiniz. Eğer tablo kullanmanız gerekirse tablo biçiminiz yukarıdaki formatta olsun.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapmış olduğumuz araştırma verilerinin analiziyle ortaya çıkan sonuçlardan hareketle tartışma ve yorumlar yapılmıştır. Bu durumdan hareketle öneriler sunulmuştur.

5.1. SONUÇLAR

Okul öncesi öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre; iş ve niteliği, işin düzeyi, çalışma şartları, teftiş, ücret, yönetim, yükselme olanakları, kişiler arası ilişkiler

ve okul-aile ilişkileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Sonuç olarak cinsiyet değişkeni okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini etkilememektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin yaş değişkenine göre; iş ve niteliği, işin düzeyi, çalışma şartları, teftiş, ücret, yönetim, yükselme olanakları, kişiler arası ilişkiler ve okul-aile ilişkileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlik mesleğinin imkan ve sınırlılıklarının her yaş düzeyinde benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat katılımcıların medeni durum değişkeni doğrultusunda öğretmen iş doyum ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin verileri incelendiğinde; iş ve niteliği, işin düzeyi, çalışma şartları, teftiş, ücret, yönetim, yükselme olanakları ve kişiler arası ilişkiler boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken, okul-aile ilişkileri alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bekar öğretmenler evli öğretmenlere göre okul ile aile arasında kurulan iletişim ve ilişkinin niteliğinin iş doyum düzeyini olumlu yönde etkilediklerine daha fazla inanmaktadırlar.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak öğretmen iş doyum ölçeğinin alt boyutları eğitim durumu değişkenine göre analiz edildiğinde; iş ve niteliği, işin düzeyi, çalışma şartları, teftiş, ücret, yükselme olanakları, okul-aile ilişkileri ve kişiler arası ilişkiler boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken, yönetim alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri yükseldikçe, okul yöneticilerinin olumlu tutum ve davranışları, öğretmenleri desteklemeleri, sorun çözme becerileri, eşit ve adil yaklaşımları ve samimi iletişimlerinin iş doyum düzeyini yükselttiği belirlenmiştir. Lisans üstü mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ortalama değerleri 4,5000 iken, lisans mezunlarının ortalama değeri 4,0795, yüksek okul mezunlarının ortalama değeri ise 2,5000 olarak tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre; iş ve niteliği, işin düzeyi, çalışma şartları, teftiş, ücret, yönetim, yükselme olanakları, kişiler arası ilişkiler ve okul-aile ilişkileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Sonuç olarak kıdem değişkeni okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini etkilememektedir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Cinsiyet faktörünün okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini etkilemediği sonucundan hareketle, branş bazlı cinsiyet ayrımı yapılmamalıdır. Özellikle okul öncesi öğretmenliği branşında erkek öğretmen varlığının kabul görmesi desteklenmelidir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri teşvik edilmeli, eğitim seviyelerinin yükseltilmesi için gerekli kolaylıklar sağlanmalıdır.

Okul öncesi öğretmenleri ile ilgili yapılacak çalışmalarda, araştırma evren ve örneklemini katılımcıların özellikle cinsiyet değişkeninde homojen dağılımını sağlayacak şekilde seçilmelidir.

Öğretmenlik mesleğinin imkanları artırılarak iş doyum düzeylerinin yükseltilmesi sağlanabilir.

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.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramı Arasındaki İlişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Tomrukçu, Ç. (2010). *Özel ve Kamuya Ait İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenleri Yaşam ve İş Doyum Düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Çek, F. (2011). Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çoban, S. (2010). *İlköğretim Müfettişlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abanat İzzet Baysal Üniversitesi
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve Organizasyon-Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım Yayım ve Dağıtım
- Eroğlu, F. (1986). İş Tatmini İle Cinsiyet Arasındaki İlişki. *İşletme Dergisi*, 147.
- Ersever, G. O. (1995). İlköğretim Müfettiş Adaylarının İş Doyumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (1)15.
- Ertürk, E. & Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların İş Doyumları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler: Öğretmenler üzerinde örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1)41-54.
- Gergin, B. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri. Yayımlanmamış
- Gürbüz, Z. (2008). Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramı Arasındaki İlişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Kalebaşı, E.S. (2014). Anaokulu öğretmenlerinde örgütsel çatışma ve iş doyumunu ilişkisi.

- Öztürk, A. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması olarak incelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özcan, Z. (2013). Niğde ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş
- Şahin, H. & Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları (Burdur İli Örneği). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(18), 160-174.
- Taşlıyan, M. (2007). Turizm ve Seyahat Sektöründe Çalışanların İş Tatmini İle Müşterilerin Memnuniyeti Aradındaki İlişki: Kahramanmaraş'ta bir alan çalışması. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 9(12), 186-194.
- Taştan, M. & Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Teltik, H. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri İlişkisinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Telman, N., Ünsal, P. (2004). *Çalışan Memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tomrukçu, Ç. (2010). *Özel ve Kamuya Ait İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenleri Yaşam ve İş Doyum Düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Sinop İli Örneği

Yeşim Engin⁹³, Ömer Faruk Sezer⁹⁴, Durali Aksu⁹⁵

Özet

İş doyumunu personelin işi, maaşı, çalışma koşulları, yükselme ve gelişme imkanlarına ilişkin istekleri ile bunların işinde kazandırılması derecesine ilişkin geliştirdiği duygusal tepkilerdir. Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Maaş, çalışma şartları, çalışma saatleri, kişisel özellikler (yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama, öğrenim durumu, kıdem) bu faktörler arasında sayılabilir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama, aylık gelir, öğrenim durumu, kıdem, çalışma şartları, çalışma saatleri, üstlerinden takdir görme değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak üzere ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sinop ilinde (il merkezi ve merkeze bağlı köyler) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulları, ilkokullar ve ortaokullara bağlı anasınıfları, meslek liselerine bağlı uygulama anasınıflarında görev yapmakta olan kadrolu okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçilmeyerek evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Sinop'ta çalışmakta olan 60 okul öncesi öğretmeninden 50'sine ulaşılmıştır. Araştırmada veriler Minnesota İş Doyum Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan öğretmenlerin kişisel özelliklerine, çalışma ortamlarına ilişkin sorulardan oluşan kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Araştırmada kişisel bilgiler ile ilgili verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımları yapılmıştır. Daha sonra ölçeklerin ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri saptanmıştır. Verilerin analizlerinde, bağımsız iki örneklem grubuna ilişkin ortalamalar arası farkı test etmek için t testi ve ikiden fazla grup ortalaması arasındaki farkı test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ile cinsiyet (çalışma grubunun %98'i kadın,%2'si erkek), medeni durum (çalışma grubunun %96'sı evli, %4'ü bekar), çalışma saatleri (%90'ı yarım gün, %10'u tam gün), öğrenim durumu (%100'ü lisans mezunu) ve çalışılan yer (%82'si il merkezi, %18'i il merkezine bağlı köy) değişkenleri arasındaki ilişki, verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle incelenememiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin (iç, dış ve genel iş doyum) öğretmenlerin yaşlarına, sahip oldukları çocuk sayısına ve kıdemlerine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türüne göre dışsal doyum düzeylerinin değişmediği görülmektedir. Buna karşın iş doyum ölçeğinin içsel doyum boyutu okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokula bağlı anasınıfında görev yapan öğretmenlerin bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlere göre içsel doyumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Anahtar kelimeler: İş doyumunu, okul öncesi öğretmenliği.

⁹³ Öğretmen, Güzelceçay İlkokulu, Sinop, yesim16mart@hotmail.com

⁹⁴ Öğretmen, Can Kardeşler Baysun Ortaokulu, Sinop, fsezer417@gmail.com

⁹⁵ Öğretmen, Seydi Ali Reis Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sinop, duraliaksu53@gmail.com

THE INVESTIGATION OF JOB SATISFACTION OF PRESCHOOL TEACHERS ACCORDING TO SOME VARIABLES: SAMPLE PROVINCE

ABSTRACT

Job satisfaction is the emotional reactions of the personnel regarding their job, salary, working conditions, opportunities for promotion and development, and the degree of their acquisition. There are many factors that affect teachers' job satisfaction. Salary, working conditions, working hours, personal characteristics (age, gender, marital status, having a child, education level, seniority) can be counted among these factors. In this study, relational screening model was used to determine whether pre-school teachers' job satisfaction levels differ in terms of age, gender, marital status, having children, monthly income, educational status, seniority, working conditions, working hours, and appreciation of the superiors. The universe of the research was composed of pre-school teachers working in the kindergartens, primary and secondary schools and the kindergartens of the vocational high schools in the province of Sinop in 2019-2020 academic year. In the research, it was aimed to reach the whole universe by not selecting a sample. 50 of the 60 preschool teachers working in Sinop were reached. The data were obtained by Minnesota Job Satisfaction Scale and personal information form prepared by the researchers about the personal characteristics and working environments of the teachers. In the research, frequency and percentage distributions were made in the analysis of data related to personal information. Then the arithmetic mean and standard deviation values of the scales and sub-dimensions were determined. In the analysis of the data, t-test was used to test the difference between the means of two independent sample groups and One-Way ANOVA was used to test the difference between the mean of more than two groups. Job satisfaction levels of preschool teachers and gender (98% of the study group were female, 2% were male), marital status (96% of the study group was married, 4% were single), working hours (90% were half) day, 10% full day), educational status (100% bachelor's degree) and place of work (82% provincial center, 18% provincial center village) variables could not be examined because of the normal distribution of data . According to the findings of the study, it was concluded that the level of job satisfaction (internal, external and general job satisfaction) of preschool teachers did not change according to the age, number of children and seniority of the teachers. It was observed that the level of external satisfaction of the pre-school teachers did not change according to the type of school they work. On the other hand, the internal satisfaction dimension of job satisfaction scale shows a statistically significant difference according to school type. It is seen that the teachers working in kindergarten connected to primary school have higher internal satisfaction than the teachers working in independent kindergarten.

Keywords: Job satisfaction, preschool teaching.

GİRİŞ

Toplumların gelişmesine, ilerlemesine olumlu etki eden birçok faktör vardır. İş doyumunu yüksek çalışanlar da bu faktörler içerisinde büyük role sahiptir (Dursun-Şahin,2009). İnsan ile yaşam arasındaki en kuvvetli bağ, işidir (Yeşilyaprak, 2016). İnsan yaptığı işi severse, işinden memnun olursa hayatı sever. Hayatı seven insan ise toplumu sever ve topluma katkı sağlar.

İş doyumunu personelin işi, maaşı, çalışma koşulları, yükselme ve gelişme imkanlarına ilişkin istekleri ile bunların işinde kazandırılması derecesine ilişkin geliştirdiği duygusal tepkilerdir (Balcı,1985).

Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Maaş, çalışma şartları, çalışma saatleri, kişisel özellikler (yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama, öğrenim durumu, kıdem) bu faktörler arasında sayılabilir (Jackson, Schwob ve Schuler,1986; akt: Dursun ve Şahin,2009). İş doyumunu etkileyen faktörler bireysel faktörler ve işin kendisinden kaynaklanan faktörler olarak iki grupta ele alınmıştır. İş doyumunu etkileyen bireysel faktörler personelin beklentileri, personelin kişisel özellikleri ve kişilik tipi, personelin iş tecrübesi, personelin sosyal kişiliği, personelin eğitim düzeyi; işin kendisinden kaynaklanan faktörler ise işin genel görünümü ve zorluk derecesi, iş karşılığında elde edilen gelir (ücret), kurumun sosyal görünümü, çalışma koşulları ve iş güvenliği, ilerleme olanağı, uygun ödüllendirme sistemi, amir, çalışanın kararlara katılma derecesi olarak ele alınmıştır. Bireysel faktörler incelendiğinde personelin beklentilerinin birbirlerinden farklı olduğu, her personelin yaptığı işin sonucunda ulaşmak istediği hedefin farklı olduğu, personelin işten doyum derecesinin hedefe ulaşabildiği derecede yüksek olduğu belirtilmiştir. Personelin kişisel özellikleri ve kişilik yapılarının farklı olması işten beklentilerinin ve çalışma ortamında gelişen olayları algılama biçimlerinin farklı olmasına etki etmekte bu da personelin işten elde ettiği doyuma etki etmektedir. Personelin iş tecrübesi, işindeki kıdemin artması, işini daha iyi kavraması, işi başarma hissi işten doyum sağlamasına olumlu yönde etki etmektedir. Personelin sosyal kişiliği incelendiğinde aile bağları zayıf olan bireylerin iş doyumlarının düşük olduğu görülmektedir. Yetiştirme stiline bağlı olarak sorumsuzluğu tercih eden, yükselmek ve daha iyi bir hayat standardına ulaşmak için gerekli isteği olmayan personelin işten bir beklentisi de olmayacak ve işten beklentisi olmayan personelin de işten doyum sağlaması mümkün olmayacaktır. Personelin eğitim düzeyi yaptığı işi daha iyi anlayıp kavramasını, daha başarılı olmasını sağlamakta ve işten doyumuna katkı sağlamaktadır. İşin genel görünümü ve zorluk derecesi incelendiğinde statü, ücret, işin personele sağladığı imkanların da iş doyumunu etkilediği görülmektedir. Bireylerin istekleri, beklentileri, kişisel özellik ve yetenekleri doğrultusunda iş seçmeleri ve bu özelliklere uygun işlerde çalışmaları iş doyumuna ulaşmalarında önemli katkı sağlayacaktır. Çalışanların yaptıkları işten doyum sağlamalarında en önemli faktörlerden biri de ücrettir. Personel maaşının ihtiyaçlarını karşılama düzeyini yeterli gördüğü düzeyde işten doyum sağlayacaktır. Personel aldığı maaş ile ihtiyaçlarını karşılayamıyorsa, iş yerindeki diğer personellerle kendisini karşılaştığında ücretini az buluyorsa işten doyumunu azalacaktır. Çalışılan kurumun sosyal yapısına ilişkin özellikler (çalışma arkadaşları, yöneticiler), çalışma koşulları ve iş güvenliği de doyum etkileyen faktörlerdendir. Özellikler bakımından benzer olan iş gruplarında iş doyumunun

daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Personel iş yerinde güvenli olduğu takdirde işinden daha fazla doyum sağlayabilir. İlerleme olanağı sağlayan kurumlarda personeller yükselme fırsatıyla kendisine daha çok güven duyar, çalışma isteği artar, verim artar ve böylece ilerleme de iş doyumuna katkı sağlamaktadır. Personelin amir ile iletişimi, amirinden sosyal destek görmesi, amirlerin personellere adil davranması, personelin kararlara katılım derecesi, çalışanların kuruma bağlılığını, motivasyonunu, kendine olan güvenini ve bütün bunlarla birlikte iş doyumunu artırır (Özgen ve Yalçın, 2015).

İlgili literatüre bakıldığında öğretmenlerin iş doyumlarının yaş (Çelik, 2003; Kağan, 2005; Mete, 2006; Gürbüz, 2008; Öztürk ve Deniz, 2008; Girgin, 2009), kıdem (Çelik, 2003; Kağan, 2005; Mete, 2006; Gürbüz, 2008), medeni durum (Gürbüz, 2008; Girgin, 2009) gibi değişkenler açısından incelendiği görülmektedir.

Araştırmalar bulguları incelendiğinde branş öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin yaş, kıdem ve medeni duruma göre değişmediği görülmektedir (Çelik, 2003; Kağan, 2005; Gürbüz, 2008). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin aylık gelirlerine göre değişmediğini gösteren araştırmaların (Mete, 2006; Gürbüz, 2008) yanısıra değiştiğini gösteren araştırmalar da (Çelik, 2003; Kağan, 2005) bulunmaktadır. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerini inceleyen araştırmaların daha çok branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerini ele aldığı görülmektedir. Oysaki okul öncesi eğitim diğer kademeler için alt basamağı oluşturmakta ve okul öncesi eğitim hazırlayıcı bir rol üstlenmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri, yaptıkları işten memnun olma düzeyleri öğrencilerle olan iletişimlerini de etkileyebilmektedir. Bu sebeple bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri araştırılmıştır.

Problem

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama, aylık gelir, öğrenim durumu, kıdem, çalışma şartları, çalışma saatleri, üstlerinden takdir görme değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama, aylık gelir, öğrenim durumu, kıdem, çalışma şartları, çalışma saatleri, üstlerinden takdir görme değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak üzere ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birbirini etkileyebilecek en az iki durum arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenlere göre incelendiği modeldir (Karasar, 2005, akt. Tan, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sinop ilinde (il merkezi ve merkeze bağlı köyler) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulları, ilkokullar ve ortaokullara bağlı anasınıfları, meslek liselerine bağlı uygulama anasınıflarında görev yapmakta olan kadrolu okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçilmeyerek evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir.

Çalışma grubunun çeşitli demografik özellikler açısından frekans ve yüzde dağılımlarına ilişkin bulgular:

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	49	98,0
Erkek	1	2,0
Toplam	50	100,00

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %98'inin kadın, %2'sinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Yaş	Frekans	Yüzde
26-30	2	4,0
31-35	15	30,0
36-40	18	36,0
41-45	10	20,0
46 ve üzeri	5	10,0
Toplam	50	100,00

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 36'sının 36-40 yaş aralığında, %30'unun 31-35 yaş aralığında, %20'sinin 41-45 yaş aralığında, %10'unun 46 ve üzeri yaşta, % 4'ünün 26-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Çocuk Sayısı	Frekans	Yüzde
1	14	28,0
2	28	56,0
3	3	6,0
Çocuğum yok	5	10,0
Toplam	50	100,00

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %56'sının 2 çocuk sahibi olduğu, %28'inin 1 çocuk sahibi olduğu, %10'unun çocuk sahibi olmadığı, %6'sının 3 çocuk sahibi olduğu görölmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Medeni Durum	Frekans	Yüzde
Evli	48	96,0
Bekar	2	4,0
Toplam	50	100,00

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarının %96'sının evli, %4'ünün bekar olduğu görölmektedir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Kıdem	Frekans	Yüzde
6-10	9	18,0
11-15	19	38,0
16-20	15	30,0
21 ve üzeri	7	14,0
Toplam	50	100,00

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yıllarının %38'inin 11-15 arasında, %30'unun 16-20 arasında, %18'inin 6-10 yıl arasında, %14'ünün 21 yıl ve üzeri olduğu görölmektedir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Okul Türü	Frekans	Yüzde
İlkokula bağlı anasınıfı	28	56,0
Ortaokula bağlı anasınıfı	2	4,0
Bağımsız anaokulu	18	36,0
Uygulama Anasınıfı	2	4,0
Toplam	50	100,00

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %56'sının ilkokula bağlı anasınıfında, %36'sının bağımsız anaokulunda, %4'ünün ortaokula bağlı anasınıfında, %4'ünün uygulama anasınıfında çalıştığı görülmektedir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalışma Saatleri Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Çalışma Saatleri	Frekans	Yüzde
Yarım gün	45	90,0
Tam gün	5	10,0
Toplam	50	100,0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %90'ının yarım gün, %10'unun tam gün çalışmakta olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumları Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Öğrenim Durumları	Frekans	Yüzde
Lisans	50	100,0
Lisansüstü	0	0,0
Toplam	50	100,0

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 100'ünün lisans mezunu olduğu, lisansüstü eğitim almış olan öğretmen olmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştığı Yer Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Çalıştığı Yer	Frekans	Yüzde
İl merkezi	41	82,0
İl merkezine bağlı köy	9	18,0
Toplam	50	100,0

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 82'sinin il merkezinde, % 18'inin il merkezine bağlı köyde çalıştığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Minnesota İş Doyum Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan öğretmenlerin kişisel özelliklerine, çalışma ortamlarına ilişkin sorulardan oluşan kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Minnesota İş Doyum Ölçeği, Weiss, England, David ve Lofguist

(1967) tarafından bireylerin iş doyumu düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Baycan tarafından (1985) ilk kez Türkçeye çevrilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek 20 sorudan oluşmaktadır. Ölçek, toplam puan vermektedir ve içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. İçsel doyum 1,2,3,4,7,8,9,10,11,15,16,20; dışsal doyum 5,6,12,13,14,17,18,19 maddelerini içermektedir. İçsel doyum işin özünü oluşturur, yapılan işin ilgi ve yeteneklere uygun olması, yaratıcılığa olanak vermesi gibi faktörleri kapsar. Dışsal doyum çalışma ortamı, iş arkadaşları, yönetim ve ücret gibi faktörlerden oluşur. Her bir soru bireyin memnun olma derecelerini ölçmektedir. Bunlar “hiç memnun değilim”, “memnun değilim”, “kararsızım”, “memnunum”, “çok memnunum” şeklinde olup sırayla 1,2,3,4,5 olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı .90 olarak bulunmuştur (Yıldırım, 1996; akt:Dursun-Şahin,2009).

Verilerin Analizi

Araştırmada kişisel bilgiler ile ilgili verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımları yapılmıştır. Daha sonra ölçeklerin ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri saptanmıştır. Verilerin analizlerinde, bağımsız iki örneklem grubuna ilişkin ortalamalar arası farkı test etmek için t testi ve ikiden fazla grup ortalaması arasındaki farkı test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bulgular

Tablo 10. İş Doyumu Ölçeği Boyutlarının Ortalamaları

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
İçsel Doyum	50	2,58	4,83	4,0683	,43828
Dışsal Doyum	50	2,25	8,88	3,7300	,87130
İş Doyumu	50	2,62	5,81	3,9495	,49603

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumu ölçeği boyutlarının ortalamalarına yer verilmiştir. İş doyumu ölçeği boyutlarından en yüksek ortalamaya “İçsel doyum” en düşük ortalamaya ise “Dışsal doyum” sahiptir.

Okul öncesi öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Yaşa Göre İş Doyumunun Karşılaştırılması

İş doyumu Boyutları	Gruplar (Yaş)	N	\bar{X}	Ss	P
İçsel Doyum	35 yaş ve altı	17	4,0392	,53935	,945
	36-40	18	4,0787	,38716	
	41 yaş ve üzeri	15	4,0889	,39524	
Dışsal Doyum	35 yaş ve altı	17	3,9485	1,36721	,426
	36-40	18	3,6667	,42008	
	41 yaş ve üzeri	15	3,5583	,46017	
İş Doyumu	35 yaş ve altı	17	4,0112	,69284	,814
	36-40	18	3,9312	,36015	
	41 yaş ve üzeri	15	3,9016	,38411	

Tablo 11’de araştırmaya katılanların yaşına göre iş doyumu ölçeğinin boyutlarının ortalamaları gösterilmiştir. İş doyumu ölçeğinin boyutları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Başka bir ifade ile iş doyumu katılımcıların yaşına göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 12. Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre İş Doyumunun Karşılaştırılması

İş Doyumu Boyutları	Gruplar (Çocuk Sayısı)	N	\bar{X}	Ss	P
İçsel Doyum	1	14	4,0000	,40562	,570
	2 ve üzeri	31	4,0833	,47042	
Dışsal Doyum	1	14	3,5714	,39441	,525
	2 ve üzeri	31	3,6573	,42447	
İş Doyumu	1	14	3,8503	,35184	,556
	2 ve üzeri	31	3,9293	,43693	

Tablo 12’de araştırmaya katılanların sahip oldukları çocuk sayısına göre iş doyumu ölçeğinin boyutlarının ortalamaları gösterilmiştir. İş doyumu ölçeğinin boyutları araştırmaya katılanların sahip oldukları çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur

($p>0,05$). Başka bir ifade ile iş doyumunu araştırmaya katılanların sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 13. Okul Türüne Göre İş Doyumunun Karşılaştırılması

İş Doyumu Boyutları	Gruplar (Okul Türü)	N	\bar{X}	Ss	P
İçsel Doyum	İlkokula bağlı anasınıfı	30	4,1750	,41601	,034
	Bağımsız anaokulu	20	3,9083	,43166	
Dışsal Doyum	İlkokula bağlı anasınıfı	30	3,6208	,47170	,282
	Bağımsız anaokulu	20	3,8938	1,25347	
İş Doyumu	İlkokula bağlı anasınıfı	30	3,9730	,41337	,686
	Bağımsız anaokulu	20	3,9143	,60955	

Tablo 13'te araştırmaya katılanların okul türüne göre iş doyumunu ölçeğinin boyutlarının ortalamaları gösterilmiştir. İş doyumunu ölçeğinin dışsal doyum boyutu okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Başka bir ifade ile dışsal doyum okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Buna karşın iş doyumunu ölçeğinin içsel doyum boyutu okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). İlkokula bağlı anasınıfında görev yapan öğretmenlerin bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlere göre içsel doyumunu daha yüksektir.

Tablo 14. Kıdeme Göre İş Doyumunun Karşılaştırılması

İş Doyumu Boyutları	Gruplar (Kıdem)	N	\bar{X}	Ss	P
İçsel Doyum	15 yıl altı	28	4,0476	,47164	,710
	15 yıl üstü	22	4,0947	,40114	
Dışsal Doyum	15 yıl altı	28	3,9063	1,07131	,107
	15 yıl üstü	22	3,5057	,44900	
İş Doyumu	15 yıl altı	28	4,0017	,56973	,407
	15 yıl üstü	22	3,8831	,38538	

Tablo 14'te araştırmaya katılanların mesleki tecrübelerine göre iş doyumunu ölçeğinin boyutlarının ortalamaları gösterilmiştir. İş doyumunu ölçeğinin boyutları kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Başka bir ifade ile iş doyumunu öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ile cinsiyet (çalışma grubunun %98'i kadın,%2'si erkek), medeni durum (çalışma grubunun %96'sı evli, %4'ü bekar), çalışma saatleri (%90'ı yarım gün, %10'u tam gün), öğrenim durumu (%100'ü lisans mezunu) ve çalışılan yer (%82'si il merkezi, %18'i il merkezine bağlı köy) değişkenleri arasındaki ilişki, verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle incelenememiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin (iç, dış ve genel iş doyumunu) öğretmenlerin yaşlarına, sahip oldukları çocuk sayısına ve kıdemlerine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Gürbüz (2008), Mete (2006), Öztürk (2006), Avşaroğlu ve arkadaşları (2005), Kağan (2005), Çelik'in (2003) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türüne göre dışsal doyum düzeylerinin değişmediği görülmektedir. Buna karşın iş doyumunu ölçeğinin içsel doyum boyutu okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokula bağlı anasınıfında görev yapan öğretmenlerin bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlere göre içsel doyumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlkokula bağlı anasınıflarında çalışmakta olan öğretmenler içsel boyut maddeleri incelendiğinde;

1. maddede (Beni her zaman meşgul etmesi bakımından) % 57.1'i "memnunum" seğeneğini, % 28.5'i "çok memnunum" seğeneğini,
2. maddede (Bağımsız çalışma imkanının olması bakımından) % 64.2'si "memnunum" seğeneğini, % 35.7'si "çok memnunum" seğeneğini,
3. maddede (Ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânı bakımından) % 50'si "memnunum" seğeneğini, % 50'si "çok memnunum" seğeneğini,
4. maddede (Toplumda "saygın bir kişi" olma şansını bana vermesi bakımından) % 42.8'i "memnunum" seğeneğini, % 21.4'ü "çok memnunum" seğeneğini,
7. maddede (Vicdani bir sorumluluk taşıma şansını bana vermesi yönünden) % 50'si "memnunum" seğeneğini, % 35.7'si "çok memnunum" seğeneğini,
8. maddede (Bana garantili bir gelecek sağlaması yönünden) % 67.8'i "memnunum" seğeneğini, % 25'i "çok memnunum" seğeneğini,
9. maddede (Başkaları için bir şeyler yapabilme hissini bana vermesi yönünden) % 53.5'i "memnunum" seğeneğini, % 46.4'ü "çok memnunum" seğeneğini,
10. maddede (Kişileri yönlendirmek için fırsat vermesi yönünden) % 50'si "memnunum" seğeneğini, % 32.1'i "çok memnunum" seğeneğini,

11. maddede (Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansı vermesi yönünden) % 42.8'i "memnunum" seçeneğini, % 46.4'ü "çok memnunum" seçeneğini,

15. maddede (Kendi fikir-kanaatlerimi rahatça kullanma imkânı vermesi yönünden) % 75'i "memnunum" seçeneğini, % 14.2'si "çok memnunum" seçeneğini,

16. maddede (Çalışma şartları yönünden) % 53.5'i "memnunum" seçeneğini, % 17.8'i "çok memnunum" seçeneğini,

20. maddede (Mesleğimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme imkânı vermesi açısından) % 67.8'i "memnunum" seçeneğini, % 28.5'i "çok memnunum" seçeneğini işaretlemişlerdir.

Bu bilgiler neticesinde ilkokula bağlı anasınıfında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyumlarının bağımsız anaokulunda çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna etki eden faktörlerin bağımsız anaokullarındaki gösterilerin büyük organizasyonlara dönüşmüş olması, okul idaresinin ve öğretmenlerin velileri memnun etmek zorunda kalmış olmaları, eğitimsel faaliyetlerin yanında angarya işlerin öğretmenlere ekstra yük olması, bağımsız anaokullarına ödenen aidatlar nedeniyle velilerin özel okul gözüyle bakıyor olmaları ve okuldan farklı etkinlik beklentisi içinde olmaları önce idarede daha sonra da öğretmende baskı oluşturabilmekte ve öğretmenlerin yaptıkları işten haz almamasına neden olabilmektedir. Yüzdeler incelendiğinde ise en düşük yüzde % 64,2 ile "Toplumda "saygın bir kişi" olma şansını bana vermesi bakımından" maddesidir. Okul öncesi öğretmenleri saygınlıklarını kaybettiklerini düşündükleri için yaptıkları işten haz alamıyor olabilirler. Özellikle okul öncesi öğretmenleri ülkemizde çoğu zaman "bakıcı" olarak görülmekte işin "eğitim" kısmı çoğu veli tarafından göz ardı edilmektedir. Okul öncesi öğretmenleri de diğer branş öğretmenleri gibi saygın bir kişi olarak görülmek istemektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin (iç, dış ve genel iş doyum) öğretmenlerin yaşlarına, sahip oldukları çocuk sayısına ve kıdemlerine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte elde edilen bulgular bağımsız çalışma imkanı olan, değişik şeyler yapabilme imkanı olan, bu mesleğin kendisine garantili bir gelecek sağladığını düşünen, kendi yeteneklerini kullanarak bir şeyler yapabilme şansı olan, kendi fikir ve kanaatlerini rahatça kullanma fırsatı olan, mesleğini yaparken kendi yöntemlerini kullanabilme imkanına sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Bu sonuçlara göre araştırmacı ve uygulayıcılara şu öneriler sunulmuştur:

1- Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma ortamlarının bağımsız ve daha rahat çalışabilecekleri fiziki açıdan geniş, yeterli havalandırma imkanına sahip, materyal bakımından zengin ve sadece kendilerine ait olan sınıflara ihtiyaçları vardır. Fiziki ortamlar bu özelliklere göre yeniden düzenlenmeli ve okul öncesi öğretmenlerine dinlenebilecekleri bir zaman düzenlemesi yapılmalıdır.

- 2- Okul öncesi öğretmenlerine yönelik yeteneklerini geliştirme fırsatı sağlayabilecek (müzik, drama, seramik, spor dalları, yaratıcılık) seminer, kurs ve hizmetiçi eğitimler düzenlenmelidir.
- 3- Öğretmenlere mevcut yeteneklerini kullanabilecekleri atölye ve sınıflar düzenlenmelidir.
- 4- Bu çalışma, Sinop ilinde (il merkezi ve merkeze bağlı köyler) görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar genellenemez. Benzer araştırmaların daha büyük gruplarla ve tüm şehirlerden öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Avşaroğlu S., Deniz M.E. ve Kahraman A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyum ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14,115-129.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelik , H. (2003). *Fen bilgisi, fizik, kimya, biyoloji öğretmenlerinin iş doyumunu: Kırıkkale il örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Dursun A., Şahin H. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (160-174).
- Girgin,G. (2009). Öğretmenlerin iş doyumuna etki eden faktörlerin incelenmesi. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185886> veri tabanından erişildi.
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kağan, M. (2005). *Devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/67595> veri tabanından erişildi.
- Mete. C. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgen, H., Yalçın, A. (2015). *İnsan Kaynakları Yönetimi Stratejik Bir Yaklaşım* (3.Baskı). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, A. ve Deniz, M.E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zeka yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *İlköğretim-*

veri tabanından erişildi.

Tan, M. N. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısı öğrenilmiş çaresizlik ve matematiğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yeşilyaprak B. (2006). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Saygıdeğer Meslektaşım;

Aşağıdaki anketin amacı hazırlamakta bulunduğum araştırma için bilimsel bilgi toplamaktır. Anket Bölüm 1 ve Bölüm 2 olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ankete vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar doğrultusunda gruplandırılarak yalnızca bu araştırmada kullanılacaktır. Bu yüzden anketin herhangi bir yerine kimliğinizle ilgili bilgiler yazmanıza gerek yoktur. Lütfen size uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

Araştırmanın sağlıklı bulgulara ulaşması anketteki ifadelere vereceğiniz cevaplara bağlı olduğundan cevaplarınızın gerçek anlamda tutum ve görüşlerinizi yansıtmaları çok önemlidir. Ankette yer alan soruların tümünü içtenlikle yanıtlamanızı ve gereken özeni göstermenizi diler, ilgi ve yardımlarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Yeşim ENGİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

EK 1-KİŞİSEL BİLGİ FORMU VE ANKET

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1-Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

2-Yaşınız:

25 ve altı () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 46 ve üzeri ()

3-Medeni durumunuz:

Evli () Bekar ()

4-Sahip olduğunuz çocuk sayısı:

1 () 2 () 3 () 4 ve üzeri () Çocuğum yok ()

5-Öğrenim durumunuz:

Lisans () Lisansüstü ()

6-Meslekteki kıdeminiz:

0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()

7-Çalıştığınız yer:

İl merkezi () İl merkezine bağlı köy ()

8-Çalıştığınız okul türü:

İlkokula bağlı anasınıfı () Ortaokula bağlı anasınıfı ()

Bağımsız anaokulu () Uygulama anaokulu () Uygulama Anasınıfı ()

9-Çalışma saatleri:

Yarım gün () Tam gün ()

BÖLÜM 2: MİNNESOTA İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ

MESLEĞİMDEN	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok memnunum
1-Beni her zaman meşgul etmesi bakımından					
2-Bağımsız çalışma imkanının olması bakımından					
3-Ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânı bakımından					
4-Toplumda “saygın bir kişi” olma şansını bana vermesi bakımından					
5-Yöneticinin emrindeki kişileri iyi yönetmesi bakımından					
6-Yöneticinin karar verme yeteneği bakımından					
7-Vicdani bir sorumluluk taşıma şansını bana vermesi yönünden					
8-Bana garantili bir gelecek sağlaması yönünden					
9-Başkaları için bir şeyler yapabilme hissini bana vermesi yönünden					
10-Kişileri yönlendirmek için fırsat vermesi yönünden					
11-Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansı vermesi yönünden					
12-İşimle ilgili alınan kararların uygulamaya konması yönünden					
13-Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret yönünden					
14-Terfi imkânının olması yönünden					
15-Kendi fikir-kanaatlerimi rahatça kullanma imkânı vermesi yönünden					

16-Çalışma şartları yönünden					
17-Çalışma arkadaşlarının birbiriyle anlaşmaları yönünden					
18-Yaptığım iş karşılığında takdir edilmem yönünden					
19-Yaptığım iş karşılığında başarı hissi yönünden					
20-Mesleğimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme imkânı vermesi açısından					

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Görüşleri

Duygu Gör⁹⁶, Nejat İra⁹⁷

Özet

Kapsayıcı Eğitim dil, din ırk, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin, bütüncül bir anlayışla herkesi kapsayan kapsamlı bir uygulamadır. Dezavantajlı durumda olan çocukları kapsamaktadır. Dezavantajlı çocukların eğitim hakkını savunmaktadır. Kapsayıcı eğitimin amacı kültürel, toplumsal ve bölgesel farklılıklara sahip çocukların eğitime en iyi şekilde katılmalarını sağlamak ve bu anlamda tüm eğitim fırsatlarından yararlanmalarına katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmada ki amaç okul kurumu bünyesinde ki okul müdürlerinin kapsayıcı eğitime yönelik bakış açılarını ve görüşlerini derinlemesine irdeleyerek bilgi sahibi olmaktır. Araştırmadaki katılımcılar Çanakkale ilinde Merkez ilçedeki altı ortaokulda görev yapmakta olan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme, çeşitliliği gerektiren durumlarda ortak veya paylaşılan olguları tespit etmek ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya çıkarmaktadır. Bu örnekleme yönteminde amacın açık olması ve seçilen problem ile kaynakların ayrıntılı olarak belirlenerek benzerliklerin ve çeşitliklerin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla araştırmaya yönelik yedi maddeden oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu düzenlenmiştir. Buna göre elde edilen sonuçlar, dezavantajlı çocukların ve bireylerin en iyi şekilde eğitimini sağlamak ve bilinçlendirmek olmalıdır. Bunun için okul yöneticileri, öğretmenler ve velilere çeşitli eğitimler verilmeli ve dezavantajlı guruplarda yer alan bu çocuklara yönelik makro eğitim politikaları geliştirilmelidir.

Anahtar kelimeler: dezavantaj, kapsayıcı eğitim, okul yöneticisi, öğretmenler

PERCEPTIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS ON CONTENT EDUCATION ABSTRACT

Inclusive Education is a comprehensive practice that encompasses everyone with a holistic approach, regardless of language, religion or gender. It includes children who are disadvantaged. He advocates the right to education for disadvantaged children. The aim of inclusive education is to enable children with cultural, social and regional disparities to participate in education in the best possible way and to benefit from all educational opportunities in this sense. The aim of this study is to have an in-depth understanding of the viewpoints and views of the school principals within the school institution for inclusive

⁹⁶ Öğrenci, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi , Çanakkale, duyugor96@gmail.com

⁹⁷ Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, nejatira@comu.edu.tr

education. The participants of the study are the school administrators who work in six secondary schools in the central district of Çanakkale. In this research, the maximum diversity sampling technique which is one of the purposive sampling methods used in the qualitative research was used. This sample identifies common or shared phenomena in situations where diversity is required and, according to this diversity, presents different dimensions of the problem. In this sampling method, the purpose should be clear and the selected problem and resources should be determined in detail and similarities and diversity should be determined. For this purpose, a semi-structured interview form consisting of seven items was prepared. Accordingly, the results obtained should provide the best education and training of disadvantaged children and individuals. To this end, various trainings should be given to school administrators, teachers and parents, and macro education policies should be developed for these children in disadvantaged groups. kullanabilirsiniz. Bildirinizin İngilizce özetini buraya yazabilirsiniz. Bu sayfayı şablon olarak da kullanabilirsiniz. Bildirinizin İngilizce özetini buraya yazabilirsiniz. Bu sayfayı şablon olarak da kullanabilirsiniz. Bildirinizin İngilizce özetini buraya yazabilirsiniz. Bu sayfayı şablon olarak da kullanabilirsiniz.

Keywords: disadvantage, inclusive education, school director, teachers

GİRİŞ

Kapsayıcı eğitim, eğitim hakkından herkesin yararlanması için nitelikli ve amacına uygun bir şekilde geniş boyutlu stratejiler, aktiviteler ve süreçlere işaret eder ve tüm dezavantajlı grupta yer alan çocukların eğitim haklarından yararlanması için gerekli olan bir yaklaşımdır. Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı durumun ne olduğu ile ilgili olarak cinsiyet, etnik köken, yoksulluk ya da göç gibi durumlar, kapsayıcı eğitimin çok yönlülüğü ile de uyum göstermektedir. Kapsayıcı eğitim alan yazınının önemli bir kısmı engeli olan çocukları merkeze alır. Son yıllarda dil, din, etnik köken, göç gibi nedenlere bağlı çeşitlilikleri merkeze alan çalışmalar da çoğalmıştır. Toplumsal cinsiyet ve yoksulluk konuları ise, pek çok çalışmada çoklu dezavantaja neden olan etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim alanındaki araştırmalar odaklandıkları grupların yanı sıra, yöntemleri ve ele aldıkları sorunlar bakımından da çeşitlilik gösterir (ERG, 2016). Çocukların risk altında olmasının çeşitli nedenler vardır. Bu nedenler; göç, sosyoekonomik durum, dil, din, ırk ve engellilik sayılabilir. Örneğin; Dünyada ki çeşitli şartlardan dolayı aileler bir yerden başka bir yere göç etmektedir. Bu göçten etkilenen bireylerden olan çocukların sosyal iletişimi sağlaması gerekmektedir. Bu sosyal iletişimi sağlamada belirleyici olan eğitimidir. Eğitim süresinde tanıyacağı kişiler ve bunların sayısı önemli olmaktadır. Bu çocukların okula devam etmesi ve sosyal yaşama devam etmesi risk faktörlerinden en aza inmesini sağlamaktadır (Ereş, 2015). işte bu nedenler sosyal iletişimin de zayıflamasından kaynaklanmaktadır. Göç ile gelen etnik ve dinsel azınlık guruplarına kapsayıcı eğitim sunmada ve bunun başarılı olmasında sınıf içerisinde alınacak önlemler çok önemlidir. Öğretmenler çocukların eğitimini, kendi sorumluluklarının bir parçası olarak görmelidir. Bunun için gerekli yardım ve desteği sağlamalıdır. Olumsuz öğretmen tutumları kapsayıcı eğitimi zorlaştıran önemli bir

sorundur (Travers ve arkadaşları,2010). Bu çocukların gelişimlerini desteklemek ve psikososyal açıdan sağlıklı hale getirmek eğitimin en önemli görevlerindedir (Uçuş, 2016).

Banks(2009).a göre kapsayıcı eğitim ile birlikte düşündüğümüzde dezavantajlı guruptan gelen öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında öğretmenlere önemli bir rol düşmesi söz konusudur. Bu da öğretmenlerin öğrenme yöntemlerini farklı gurupların gereksinimlerini karşılayacak şekilde seçip uygulamaları gerekmektedir. Bu öğrencilere kapsayıcı eğitim sunmayı başaracak olanlar öğretmenlerdir. Kapsayıcı eğitime uygun zemin hazırlanabilmesi için öğretmenlere öğrenciler ile etkili iletişim, öğrenciler arasında ayrımcılık yapmaması bunun yanında öğretmen eğitiminde akademik bilgi ile pratik bilgi arasında bağ kurulması ve iletişimin de hiyerarşik bir fark olmadığını ifade edilmesi gerekmektedir. Ayrımcılıkları ve dışlamayı ortadan kaldıracak bir program olmalıdır. Bunun yanında hangi gurubun dışında kalan insanların olduğunu öğretmenler fark etmelidirler. Kapsayıcı eğitim tekçi anlayışın dışına çıkabilmektir (ERG,2016).

M.futhwana and Dreyer (2018) yılında yapılan araştırmada Kapsayıcı Eğitim okullarında çalışmakta olan öğretmenler, çalışmaya dahil edilmiş ve bu öğretmenler ile yarı-yapılandırılmış görüşme ve odak gurup tartışması ile veri toplanmıştır. Çalışmalar göstermektedir ki; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik eğitimleri olmasına rağmen yaşadıkları ortam ve ihtiyaçları doğrultusunda sürekli olarak bir eğitime ve desteğe ihtiyaçları oldukları ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmada 3 ana tema bulunmuştur. Bunlara ait alt temalar şu şekildedir;

1.Kapsayıcı Eğitime ilişkin okulların kurulması

- Aşağıdan yukarıya ve eğitim

2. Kapsayıcı Eğitim için kurulmuş okullarda ki öğretmenlerin rolleri

- Birbirlerini desteklemek
- Uygulamalar için farklı eğitim programlarına ihtiyaç duyulması

3.Kapsayıcı Eğitim okullarında kurulmuş olan Kapsayıcı Eğitim takımlarının rolü

- Kapsayıcı Eğitim takımının okulda temellenmesi, oturması
- Kurum düzeyinde ki destek ekiplerinin güçlendirilmesi
- Gözlemlemek
- Sınıf desteği

Kalabalık sınıflarda kapsayıcı eğitim uygulamasından beklenen, istenen etki karşılanamıyor.

Bir okul kapsayıcı eğitim okuluna dönüştürülüyorsa, öğretmenlerin mutlaka görüşlerinin alınması gerektiğini vurgulanmaktadır. Çünkü bu uygulamayı derse girecek, yönetecek olan kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenler yukarıdan aşağıya uygulanmasına karşı çıkmaktadır.

Focus gurup çalışmasında ki öğretmenler eğer çalışmada yeterli eğitim almış olsalardı, öğrencileri daha iyi anlayıp, daha iyi anlayış sağlayacaklarını belirtiyorlar. Öğretmenler bu konuda uzman olan yerlerden eğitim almalı daha iyi duruma gelmelidir.

Kapsayıcı eğitim ile ilgili bir okul seçiliyorsa ve öğrenci sayıları kalabalık ise öğretmenlere birer yardımcı öğretmen verilmelidir.

Virto ve Fernandes (2018)'a göre; Kapsayıcı eğitim uygulamasında akademik çalışmalar yeterli değildir. Uygulamada okulun bulunduğu bölgenin önemi büyüktür. Önemli bir diğer faktör okul, sosyal bütünleşme ve ilerlemeyi sağlamaktadır. Toplum bölümleri arasında ki ekonomik yaşanan zorluklar, neoliberal politikaların zorlukları bütünleştirmeyi sağlayacak potansiyelin ortaya çıkmasında önemli rol oynamaktadır.

- İki tane kaçınılmaz yaklaşım ve yansıma vardır. Bunlardan birincisi
 1. Sosyal eşitsizliğe karşı savaşmak
 2. Neo Liberal politikaların hegemonyasını da karşı sürdürülebilir bir eğitim modeli geliştirmeye odaklanmak

Kapsayıcı Eğitim sisteminin oluşup geliştirilmesinde bunları yansımaları görülecektir.

Kapsayıcı eğitim de ailelerin sosyo-ekonomik durumları oldukça önemlidir. Sosyal eşitsizlikler göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle İspanya gibi ülkeler de sosyal adaleti sağlayacak yoksulluğa karşı savaşacak politikalar uygulanmalı. Eğitim sistemi içerisinde yapılacak olanlar toplumda ki sosyal adaletsizlikleri yok etmeye yönelik olmalı. Eğitim alanında ki büyük boşlukların ortadan kaldırılmasında kapsayıcı eğitimin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bu adaletsizliklerin giderilmesi ve toplumda ki eşitsizliklerin giderilmesi için gereklidir. Bu hem topluma katılan göç ile gelenlerin toplumda bütünleşmesini sağlayacak hem de sosyal eşitsizliklerle mücadele edilecektir. Kapsayıcı eğitim herkesi kapsmalı ve ihtiyacı olan çocukların yetiştirilmesinde de iyi olmalarını sağlamalıdır.

Peter (2018). Tarafından yapılan çalışmada LGBT sınıflarında çalışan öğretmenler, cinsel eğilimleri farklı olan öğrenciler ile çalışan öğretmenler yaptıkları çalışmalarda, yaklaşık 3400 eğitimciden veri toplamıştır. Elde edilen sonuçlara göre;

Bu öğrencilerin olduğu sınıflarda, öğrencilerin dine bağlanmalarında da öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır. Onların sınıf içerisinde yaptıkları uygulamalar ad profesyonel gelişimleri ve liderlikleri ve ön görüşleri etkili olmaktadır.

Lisa F. Paris ve diğerleri (2018). Tarafından yapılan çalışmada hizmet öncesi ve sanat eğitmeni olarak olan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimin önemine ilişkin olarak bunun farkında olduğunu ve bunun desteklenmesi gerektiği bildiklerini ortaya çıkmış fakat sanat öğretmenleri adaylarının uygulaması ve teori arasında bir bağ kuramadıkları araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Pena ve diğerleri (2017). Tarafından yapılan çalışmada;

Fen bilimleri dersinde öğretmenlerin, dönüştürücü bir diyalog ortamı oluşturarak, kapsayıcı eğitim kapsamında öğretim uygulamalarından yapmak için, öğretmenlere eğitim verilmiş ve bu eğitim uygulamasının sonucunda (5 haftalık) öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi dönüştürmeye ve yeniden yapılandırmaya ve farkındalıkların artması gibi konularda daha çok eylemlerde buldukları ortaya çıkmıştır. Kapsayıcı eğitim kapsamında Meksika ve başka yerlerde de mutlaka öğretmenlere eğitim verilmesi gerekmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi betimsel bir araştırma olarak tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Dezavantajlı çocukların eğitimine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin yedi maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacılar hazırlanmış oldukları yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile veri toplama yoluna gitmişlerdir. Nitel araştırma, yapılandırılmamış ya da yapılandırılmış görüşme formları veya doküman inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olgu ve olayların kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek 2005, 39).

Bu araştırmada, içerik analizi sonucu veriler kodlanarak nicel verilere dönüştürülmüştür. Dönüştürülen nicel veriler betimsel istatistik yöntemleriyle yorumlanmıştır. Betimsel istatistik bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar. Bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda evrenin tamamından gözlem yaparak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini belirlemeyi amaçlayan süreçtir (Büyüköztürk, 2005:5).

Çalışma Grubu

Bu araştırma da nitel araştırma da kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniği kullanılmıştır. Bu örneklem tekniği belirli bir araştırmanın amacına uygun olarak kriterleri taşıyan bireylerin araştırma içerisine alınmasını kapsar (Palys, 2008). Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018- 2019 öğretim yılında Çanakkale ili Merkez ilçede bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan altı okul yöneticisi ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada katılımcıların Kapsayıcı eğitim içerisinde yer alan dezavantajlı çocukların ve bireylerin eğitimine ilişkin kurum içinde ve dışında geliştirilmesi ve uygulanması gereken konular hakkında görüşlerini belirlemek amacı ile araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları üç farklı öğretim üyelerinden uzman görüşü alınarak hazırlanmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları aşağıda yer almaktadır.

1. Kapsayıcı eğitim, eğitimde niçin gereklidir ? Açıklayınız.
2. Kapsayıcı eğitimden kimler nasıl yararlanmalıdır ? Bunun için neler yapılmalıdır?
3. Kapsayıcı eğitim kapsamında kimlere ne tür eğitimler verilmelidir ? Niçin?
4. Okul yöneticisi olarak kapsayıcı eğitimde, okul yöneticisine ne gibi roller düşmektedir?
5. Branş öğretmeni olarak kapsayıcı eğitimde, öğretmenlere ne gibi roller düşmektedir ?

6. Kapsayıcı eğitimin etkili bir biçimde uygulanması konusunda velilere yönelik ne tür çalışmalar yapılmalıdır?

7. Kapsayıcı eğitime yönelik ne tür eğitim politikaları geliştirilmelidir?

Verilerin Analizi

Veri toplama aracında araştırmaya konu olan verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan yedi adet soru bulunmaktadır. Görüşmeler, okul yöneticileri ve öğretmenlerden randevu alınarak yüz yüze görüşme yoluyla yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formunda katılımcılara yedi maddelik açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Araştırmanın amacı gereği görüşme süreleri değişiklik gösterse de 15-20 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Türkiye’de okullarda kapsayıcı eğitimin uygulanması, çeşitli eğitimlerin gerekliliği ve geliştirilmesi gereken politikalar üzerine görüşler alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler daha sonra bilgisayar ortamında yazılı doküman haline getirilmiştir. Verilerin analizinde araştırma

bulguları frekans ve yüzdeler kullanılarak tablolar halinde sunulmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılardan B1” Önceden dezavantaj denilen sınıflarda ki engelli öğrenciler algılanıyordu. Şimdi ise parçalanmış aile, göçten ve terörden etkilenmiş, cinsiyet ayrımına uğrayan bütün bireyleri tek bir çatı altında birleştiriyor.” Şeklinde belirtmişlerdir.

Tablo 1. Dezavantajlı Bireyler

Kategori	Frekans	Toplam Yüzde
Dil ve iletişim problemi	13	12,74
Kurs açılmasının önemi	24	23,52
Kaynaştırma Öğrencileri	4	3,92
Engelli öğrenciler	12	10,00
Sosyo-Ekonomik durum	5	4,90
Özel Öğretim	4	3,92
Göç Olgusu	5	4,90
Suriyeli Öğrenciler	7	6,86
Afgan Öğrenciler	4	3,92
Iraklı öğrenciler	2	1,96
Roman Öğrenciler	3	2,94
Dezavantajlı Bireyler	19	18,62
Toplam	102	100

Tablo 1’den elde edilen bulgulara göre Çanakkale’ de ki okullarda görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenler dezavantajlı bireyler kategorisinde (%23,52) oranında okullarda kurs çeşitliliğinin artırılması gerektiğini görüşünü vurgulamışlardır. (%12,74) oranında,

okullarda dezavantajlı bireylerin dil ve iletişim problemlerinin çözümlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. (%10,00) oranında engelli öğrencilerin çoğunlukta olduğunu vurgulayarak engelli öğrenciler için şartların daha iyi olması gerektiği görüşünü vurgulamışlardır. (%6,86) oranında Suriyeli öğrenciler ve sırası ile Afgan öğrenciler, Roman öğrenciler ile göç olgusunun üzerinde durarak okullarda ki göçmen çocukların yoğunluğu hakkında görüşlerini belirlemişlerdir.

Tablo 2. Kapsayıcı Eğitim Uygulamasında Alınan / Verilen Eğitimin Önemi

Kategori	Frekans	Toplam Yüzde
Yönetici Eğitimi	21	27,63
Öğretmen Eğitimi	26	34,21
Veli Eğitimi	18	23,68
Toplum Bilinçlendirmesi	8	10,52
Seminer/ Hizmet içi Eğitim	3	3,94
Toplam	76	100

Tablo 2’den elde edilen bulgulara göre Çanakkale ilinde ki okul yöneticileri ve öğretmenler, kapsayıcı eğitim uygulamasında (%34,21) oranla öğretmenlerin eğitim almalarının önemli olduğunu vurgulamışlardır. (%27,63) oranıyla yöneticilerin eğitim almalarının kurum içerisinde ve öğrencelerin gelişiminde olumlu etkiler sağladığını vurgulamışlardır. (%23,68) oranıyla veli eğitiminin çocuğun ve öğretmen ile velinin iletişimi aynı zamanda toplum bilinçlendirilmesi konusunda son derece önemli olduğunu vurgulamışlardır. (%3,94) oranıyla seminer ve ya hizmet içi gibi eğitimlerin verimli ve etkili olmadığını savunurken gerekli düzenlemeler ile öğretmenler üzerinde etkili olabileceği görüşünü bildirmişlerdir.

Tablo 3. Göçle Gelen Bireylerin Problemleri

Kategori	Frekans	Toplam Yüzde
Dil ve iletişim	18	28,12
Kurs yetersizliği	24	37,5
Sosyo - Ekonomik durum	5	7,81
Toplum Bilinçlendirmesi	9	14,06
Çeşitli Problemler	8	12,5
Toplam	64	100

Tablo 3’te elde edilen bulgulara göre katılımcılar, okullara göç ile gelen çocukların problemlerine ilişkin (%37,5) oranında kursların yetersiz kaldığını çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. (%7,81) oranla göçle gelen bireylerin çocuklarında görülen problemlerin sosyo- ekonomik durumların yetersizliği ile yakından ilgili olduğunu belirtmişlerdir.

Kategori	Frekans	Toplam Yüzde
Kapsayıcı Eğitimin Gerekliliği	15	37,5
Toplum Bilinçlendirmesi	8	8,20
Okul Aile Birliğinin önemi	3	3,75
Uygulamada eksiklikler	5	12,5
Politikaların Yetersizliği	9	22,5
Toplam	40	100

Tablo 4 'te elde edilen bulgulara katılımcılar, göre okul yöneticileri ve öğretmenler Kapsayıcı eğitim uygulamasında politikaların önemi konusunda (%37,5) oranında kapsayıcı eğitimin gerekliliğini vurgulamışlardır. (%22,5) oranında politikaların yetersiz olduğunu, uygulamalarda eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. (%12,5) oranında okul aile birliğinin önemini vurgulamışlardır. Özellikle sosyo-ekonomik durumu kötü olan öğrenciler için okul aile birliklerinin gerekliliğini belirtmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma da kapsayıcı eğitim kapsamında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, dezavantajlı bireylere yönelik kurum içerisinde ve çevresinde okul müdürlerinin tutumları ve bilgi birikimlerinin önemi üzerinde durulmuştur. Dezavantajlı grupta yer alan çocukların dil, din, etnik köken ayrımı yapılmaksızın bütüncül bir eğitim anlayışına sahip olmaları gerektiği saptanmıştır. Kapsayıcı eğitimin kusursuz bir şekilde uygulanabilmesi için eksikliklerin giderilerek, okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin eğitiminin gerekliliği önemi saptanmıştır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda kapsayıcı eğitim, kapsamlı bir çalışma. Alanda ve sahada bireylerle ilgili ne kadar çalışma yapılırsa ki yeni bir alan kapsayıcı eğitim bu alanın ilkeleri hayata geçirilirse, öğrencileri tanımlamada teşhis etmede yönlendirme de ve eğitim ihtiyaçlarını onlara sunmada daha bilimsel daha teknik ve daha kapsayıcı ilkeleri hayata geçirmeyi elde etmiş şansına sahip olacakları saptanmıştır. Katılımcıların görüşlerine göre; Kapsayıcı Eğitim, Türkiye' de yeni yeni başlıyorken önceden dezavantajlı guruplar denilince sınıfında engelli öğrenciler algılanırken, şimdi ise parçalanmış ailelerin çocukları, göçten etkilenen, terörden etkilenen, cinsel istismara uğrayan onun dışında öfke ile karşılaşan ya da cinsiyet ayrımına uğrayan bütün bireyleri tek bir çatı altında birleştiren eğitimdir. Bu anlamda kapsayıcı eğitimin gerekli olduğunu ve ülkemizde ki göç olgusunun hızla artmasından dolayı gerekli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Kapsayıcı eğitimden özellikle okullarda bulunan engelli dezavantajlı grupta yer alan , göç ile gelen öğrencilerin faydalanmakta olduğunu belirten okul müdürleri, bazı okullarda bu mevcudun oldukça fazla olduğunu belirtmişlerdir. Görüşmelere göre her okul, her kurum imkanları doğrultusunda çalışmalar yapıyor fakat ne kadar yeterli olduğu tartışılmaktadır. Eksikliklerimiz olduğu ve bunların giderilmesi için toplum olarak bilinçlendirilmeli ve birlikte hareket etmeliyiz sonucuna varabiliriz. Öğretmenlere ve velilere çok iyi eğitim verilmesi gerektiği son derece önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Okul yöneticileri eğitim almalı ve kurum içerisinde öğretmen ve velileri bilinçlendirerek, örgütlenmeleri sağlamalıdır. Okul müdürlerinin bir kısmı eğitim almış fakat büyük bir kısmı eğitim henüz eğitim almamıştır. Bu da kapsayıcı

eğitim konusunda bilgi eksiklikleri ve kurum içerisinde örgütlenme ve kapsayıcı eğitim okulu oluşumda ciddi eksikliklerin oluşmasını göstermektedir. Kapsayıcı eğitim uygulamasında, uygulanan politikalarda eksiklerin olduğu ve geliştirerek çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır.

KAYNAKÇA

Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. J. A. Banks (der.), TheRoutledge international companion to multicultural education içinde. New York: Routledge.

Ereş, F. (2015). Türkiye’de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi.

Erg (2016).engeli olan ocukların Türkiye’de eğitime erişimi: durum analizi ve neriler. İstanbul: Erg.

Erg (2016). Türkiye’de ortaöğretim de kapsayıcı eğitim durum analizi. İstanbul: Erg.Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Lisa F. Paris ve diğerleri (2018). Pre-service Arts Teachers’ Perceptions of Inclusive Education Practice in Western Australia. INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION.

M.futhwana and Dreyer (2018). Establishing inclusive schools: Teachers’ perceptions of inclusive education teams. South African Journal of Education, Volume 38, Number 4, November 2018.

Pena ve diğerleri (2017). Creating a dialogic environment fortransformative science teaching practices: towardsan inclusive education for science. Creating a dialogic environment for transformative science teaching practices: towards an inclusive education for science, Journal of Education for Teaching.

Peter,(2018). Religious Belief and the Queer Classroom:Measuring the Impact of Religious Affiliation on LGBTQ-Inclusive Education Practice. Canadian Journal of Educational Administration and Policy.

Uçuş,Y. D. (2016). Dezavantajlı ocukların Velilerine Uygun Olarak Hazırlanan. e-International Journal of Educational Research.

Virto ve Fernandes (2018). Exclusion and Neoliberalism in the Education System: Socio-Educational Intervention Strategies for an Inclusive Education System. Public University of Navarre, Pamplona: Spain.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örtük Bilgi Hakkında Görüşeri

Duygu Gör⁹⁸, Mediha Dünder⁹⁹, Nejat İra¹⁰⁰

Özet

Örtük bilgiye sahip olmak, insanların ihtiyaçlarını ve gereksinimlerini fark etmesin de çok büyük avantajlar sağlamaktadır. Böylece çalıştıkları örgütlerde pozisyonları güçlenecektir. Hem de kendilerine avantajlı pozisyonlar sağlayacaktır. Örtük bilgiye sahip olmak sağlayacağı avantajlardan yararlanabilmek için bireyin sosyal yeterlilikleri, bilişsel yetenekleri, sosyal ve iletişimsel yeteneklerinin iyi olması gerekmektedir. Bu çalışmada ki amaç okul kurumu içerisinde günlük işleri yaparken kurum içerisinde görev yapmakta olan öğretmenler ve okul yöneticilerinin örtük bilgi hakkında görüşlerini belirlemektir. Araştırmada ki katılımcılar Urfa ilinde Merkez ilçede dört okulda görev yapmakta olan on öğretmen ve dört okul yöneticisi oluşturmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme, çeşitliliği gerektiren durumlarda ortak veya paylaşılan olguları tespit etmek ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya çıkarmaktadır. Bu örnekleme yönteminde amacın açık olması ve seçilen problem ile kaynakların ayrıntılı olarak belirlenerek benzerliklerin ve çeşitliklerin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla araştırmaya yönelik sekiz maddeden oluşan bir görüşme formu düzenlenmiştir. Buna göre elde edilen sonuçlar, kurum içerisinde örtük bilginin kullanılması örgütü ve kurumun amaçları doğrultusunda bireyleri daha güçlü iletişim kurmaya kendilerini geliştirmeye ve yüksek bilgiye sahip olmalarına olanak sağlamaktadır.

Anahtar kelimeler: örtük bilgi, açık bilgi, öğretmen, okul yöneticisi

OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS ABOUT TACİT KNOWLEDGE

ABSTRACT

Having implicit knowledge and having not noticed the needs and needs of people provides great advantages. Thus, their positions will be strengthened in the organizations they work with. They will also provide them with advantageous positions. In order to benefit from the advantages of having implicit knowledge, the social competences, cognitive abilities, social and communicative abilities of the individual should be good. The aim of this study is to determine the opinions of teachers and institution about their implicit knowledge. The participants in the study consisted of ten teachers and four school administrators working in

⁹⁸ Öğrenci, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, duyugor96@gmail.com

⁹⁹ Öğrenci, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, medihadundar17@gmail.com

¹⁰⁰ Doç Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, nejatira@comu.edu.tr

four schools in the central district of Urfa. In this research, the maximum diversity sampling technique which is one of the purposive sampling methods used in the qualitative research was used. This sample identifies common or shared phenomena in situations where diversity is required and, according to this diversity, presents different dimensions of the problem. In this sampling method, the purpose should be clear and the selected problem and resources should be determined in detail and similarities and diversity should be determined. For this purpose, an interview form consisting of eight items was prepared. Accordingly, the results obtained enable the individuals to develop stronger communication and higher knowledge in order to communicate more effectively with the organization and the objectives of the organization.

Keywords: tacit knowledge, open knowledge, teacher, school manager

GİRİŞ

1. Denetçi firmalar da görev yapan uzmanların örtük bilgi konusunda herhangi bir değerleri ya da bilgileri söz konusu değil fakat şuan da bu konuda uzmanlaşmaları söz konusu ve onlar için örtük bilgi çok değerlidir. Yüksek düzeyde önemlidir ve bu bilgiye sahiplerdir. Örgütlerde çalışan bireylerin gelişmesinde ve ilerlemesinde çok büyük önemi vardır. Örtük bilgiyi edinme iyi insan ilişkileri kurmayı sağlar ve pozisyonlarda bulunurken yüksek bilgiye sahip olmalarını sağlayacaktır. Örgütlerde örtük bilgiyi deneyimsiz kişilerin, deneyimli insanlardan öğrenmesi çalıştıkları firmalarda güçlü ilişkiler kurmalarını sağlayacaktır (Jasmijn C. B o l ve arkadaşları, 2018).

2. Örtük bilgiye sahip olmak, insanların ihtiyaçlarını ve gereksinimlerini fark etmesinde çok büyük avantajlar sağlamaktadır. Böylece çalıştıkları örgütlerde pozisyonları güçlenecektir. Hem de kendilerine avantajlı pozisyonlar sağlayacaktır. Örtük bilgiye sahip olmak sağlayacağı avantajlardan yararlanabilmek için bireyin sosyal yeterlilikleri, bilişsel yetenekleri, sosyal ve iletişimsel yeteneklerinin iyi olması gerekmektedir (Carla Alexandra Barbosa Pereira ve diğerleri, 2016).

Örtük bilginin ifade edilmesi, resmi duruma getirilmesi ve paylaşılması zor olan bir bilgidir. Bireyin bilinçli bir şekilde işin nasıl yapıldığını, o duruma dahil olup, görüp anlaması gerekmektedir. Bu bilgiler bu işin nasıl yapılacağı ve teknik bilgiler içermektedir. Örtük bilgi bir işin yapılmasına, bireyin zihinsel, kolektif yapısıyla ilgilidir. Bu süreç içerisinde bireyin algılamaları ve bu algılama ile oluşan onun tamamlayabileceği inanç, varsayımlar ve değerlerle ilişkilidir. Örtük bilgide 3 boyut söz konusudur. Bunlar;

1. Bilişsel boyut (Zihinsel haritalar kümesi, bireyin algılaması, tanınması ile ilgili inançları ve bireyin dünyayı algılaması, kendi kendine motivasyon ve bunları organize etme ve geliştirme performansı).

2. Teknik boyut (Belirli bağlamlara uygulanan ve işin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi ve bu bilginin belirli durumlarda nasıl uygulanacağı).

3. Sosyal ve Etkileşimsel Boyut (Bireyin performans seviyesini daha iyi hale getirebilmek için diğerleri ile etkileşimini arttırma, performans).

Örtük bilgiyi tanımlamak ya da ifade etmek kolay değildir. Fakat anahtar bir rol oynayabilir. Stratejik karar verme sürecinde kararları verirken üst düzey yöneticiler tarafından yönetici takımları anahtar bir yol oynayabilir. Örtük bilgiyi tanımlamaya çalıştığımızda bu kavram daha çok bir işin pratik olarak nasıl yapılacağını bilmek ile ilgilidir. Burada doğrudan deneyimlerimiz ve amaca ulaşma yolunda kullanabileceğimiz bir araçtır. Stratejik karar verme sürecinde daha iyi kararlar alabilmek açısından örtük bilgi önemli bir rol oynamaktadır. Başarılı ve ya zekice bir ilişki kurmak gerektiğinde örgüt içerisinde örtük bilgi çok önemlidir.

Wagner ve Stenberg (1987)' e göre bir işin pratik olarak yapılmasında informal yönden kullandığımız örtük bilgiyi oluşturmaktadır. Örtük bilgi açıkça ifade edilmiş entelektüel ya da bilişsel bir süreç değildir fakat bir işin yapılma sürecinde ima edilen veya basitçe anlaşılmış bir şeydir. Örtük bilgi bizim farkındalığımız ile ilgilidir. Bunun yanında stratejik planın daha iyi yönetilmesini sağlar. Doğal ve paha biçilemez bir kaynaktır. Bilişsel yapılandırmacı süreç olarak Bireysel bir yöneticinin mutlaka bir örtük bilgiyi vurgulaması gerekmektedir. Bu konuda bir çok metefor söz konusudur.

1. Metefor; Düşünmek eşsiz bir insan aktivitesidir.
2. Metefor; Örgüt içerisinde ki kolektiflik düzeyini göz önünde bulundurmalıyız.

Örgüt üyeleri sahip oldukları bilgi birikimlerini hem açık hem de örtük bir şekilde paylaşırlar. Böylelikle işin yapılmasına yönelik bilgi birikimlerini de paylaşmış olurlar. Burada önemli olan bireysel düzeyde örtük bilginin nasıl olduğudur. Bu vereceğimiz stratejik kararlarda nasıl kullanacağız? Örgüt içerisinde sahip olduğumuz örtük veya açık bilgi iş çevresinde etkili olacaktır. Özellikle üst düzey yöneticilerin verdikleri kararlarda ve iş çevresinde etkili olacaktır. Burada önemli olan şudur; üst düzey yöneticilerin günlük kararlar alırken onların sahip oldukları örtük bilgi örgütün performansını etkilemektedir. Çünkü onların işin nasıl yapılacağına ilişkin bilgi ve deneyimleri vardır. Burada önemli olan yöneticilerin pragmatik bir şekilde yaklaşarak sahip oldukları örtük bilgiyi proaktif olarak kullanmalarındadır. Örgütlerde bilgi iki tip olarak kabul ediyoruz. Son zamanlarda yapılan çalışmalara göre; Bunlar açık ve örtük bilgi. Çünkü bu bilgiler birbirlerini tamamlamaktadır. Bilgiyi elde ederken sahip olduğumuz bilgiler ve yeni elde edilen bilgileri birleştirerek yeni bilgilere sahip oluyoruz ve bilgi bizi geliştiriyor. Çok biliyorsak çok öğrenebiliriz.

Psikolojik açıdan baktığımızda örtük bilgi; aktif bilincimizin hemen dışında yer almaktadır. Amacımız bilincinde olduğumuz bilgi ve farkında olmadığımız bilinç altında ki bilgiyi ortaya çıkarmaktır. Aktif olarak yaşadığımız hayatta algılarımız ya da duyularımız yoluyla bilgiyi elde ederiz ve vereceğimiz kararlarda bunu uygularız. Karar vermeye çalıştığımız çevrede aklımızın da yer alan aktif bilmemiz bize bir kapı açar. Daha sonra bu bilgileri zihnimizin bir yerinde depolarız, bir kısmı da kullanılır. Bu depoladıklarımızın bir kısmı örtük bilgidir ve bilinçaltında yer almaktadır. Artık bilgi ortada yoktur çünkü bilinçaltında yer almaktadır. Herhangi bir durum ortaya çıktığında bu bilgi bilinçaltından geri çağrılır. Örneğin; Deneyimlerimiz sürekli bilinçaltımızda saklanmaktadır. Kolayca ulaşamaz. Bu yüzden de deneyimlerimiz örtük bilgi etiketi kazanır. Bilincimiz cimridir.

Bilinçaltımızda biriktirdiğimiz deneyimleri korkutucu, tanımlanmamış, karmaşık durumlarda kullanırız.

Jhon Olaisen, Oivind Reveng (2018) tarafından yapılan araştırmada, bireysel ve takım çalışmasında örtük bilginin nasıl kollektif hale getirildiği, açık ve eyleme uygun bir bilgi olarak kullanıma dönüştürüldüğünü açıklamaya çalışmışlardır. Pratik bir çıkarım olarak, iş yerinde bir gruba gelindiği zaman, o gruba üye olduğunda sosyalleşme sürecinin gelişmesi ve profesyonel sürekliliğin devamı için efor gereklidir. Takım içinde ki profesyoneller, yönlendirme vermekte ve güven, sorumluluk ve geliştirilecek sonuçlar uygulamaktadırlar. Bu dinlenme süreçleri içerisinde ki karşılıklı etkileşim daha üst düzey sonuçlar sağlamaktadır. Bunun için örtük bilginin öğrenilmesini sağlamak amaçları ile iyi organize edilmeli, planlanmalı, yöneltmeli ve denetlenebilmelidir. Rol faaliyetlerinin ortaya koyulması hem performansın yükseltilmesi, örtük bilginin transfer edilip bireye sunulması açısından oldukça önemlidir. Örtük bilginin bireye transfer edilip açık bilgiye dönüştürülmesi, hem etkililiği hem de yeterliliği bilgi tarafından arttıracaktır. Böylelikle örtük bilgi çarkının dönmesini sağlayacak ve örtük bilgide aktif hale gelerek örgütün avantajı durumuna gelecektir.

Stanley J. Smists Georgia State Universty (2018) 'e göre yapılan araştırmada;

Örtük bilgi literatürde önemli bir yapı olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle takım çalışması, yönetim bilgisi, örgütsel öğrenme açısından ele alınmıştır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, takım çalışmalarını geliştirmekte ve örgütsel birikimler arasında koordinasyonu sağlamakta ve örgütsel performansı yükseltmektedir. Bunu yanında örtük bilgi, üniteler ve birikimler arasında diğer örgütlerle olan rekabetlerde önemli avantajlar sağlamaktadır. Bugün anladığımız anlamda örtük bilgiyi daha iyi kavrayabilmemiz için objektif bilgi ile arasında ki ayrıma bakmak gerekmektedir. Bilenden ayrıdır yani neseldir ve herhangi bir şekilde deneyime dayanmaz. Örtük bilgi ise bunun tam tersidir. Özneldir. Bunu bilen sıkı sıkıya bağlıdır. Bireyin uygulamalarının, deneyimlerinin içinde yer almaktadır. (Gömülüdür).

Uğurlu (2016) tarafından yapılan araştırmada;

Örtük bilginin örgütteki bireyler arasında paylaşılmasının iletişim açıklığı elde etme ve iş performansını yükseltme etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında örtük bilgi paylaşımı, örgüt içerisinde ortak bir vizyon belirleyip iş performansını yükseltmeye katkıda bulunmaktadır. Çünkü ortak dil veya kodların oluşturulmasında, örgütte ortak bir anlayışın oluşmasına katkıda bulunacaktır.

Zaim Kurt ve Seçkin (2012) tarafından yapılan araştırmada;

Örgütlerde örtülü bilginin işlevsel olarak hem örgütsel performans hem de bireysel performansı artırdığı ortaya çıkmıştır.

Örgütlerin performanslarını yükseltmek için yönetim bilgisine sahip olan çalışanların da elde tutma için örgüt içerisinde örtük bilginin aktarılacağı, çalışma alanlarının oluşturulabilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırma da örtük bilginin kurumsal ve deneyiminin aktarıldığı ortaya çıkmıştır. Bunun içinde örgütte ki bireylerin bir araya gelerek kendi öznel ve nesnel bilgi paylaşımlarını paylaşacakları alanlar oluşturulmalı ve yöneticilerinde liderlik yapmaları gerekmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden betimsel fenomenolojik araştırma yöntemidir. Betimleyici fenomenolojinin temel amacı, insanların algı ve deneyimlerini betimlemektir. Betimleyici fenomenoloji araştırmanın tarafsızlığı, evrensel nitelik, radikal özerklik gibi kavramlara dayanmaktadır (Saban ve Ersoy 2016).

Katılımcılar

Bu araştırmada nitel araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu örneklem çeşitliliği gerektiren durumlarda ortak veya paylaşılan olguları tespit etmek ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koyabilmektir. Bu örnekleme yönteminde amacın açık olması ve seçilen problem ile kaynakların ayrıntılı olarak belirlenerek benzerliklerin ve çeşitliklerin tespit edilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek,2000). Bu araştırmadaki katılımcılar 2018-2019 öğretim yılında Urfa /Merkez ilçede ki 4 okulda görev yapmakta olan dört okul yöneticisi ve on öğretmen oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örtük bilgiye yönelik görüşlerini saptamak amacıyla sekiz maddeden oluşan yarı- yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacının hazırlanmış olduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplama yoluna gidilmiştir. Nitel araştırma, yapılandırılmamış ya da yapılandırılmış görüşme formları veya doküman inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olgu ve olayların kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve şimşek 2005, 39).

Bu çalışma da katılımcıların örtük bilgi hakkında ki görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu uzman görüşü alınarak hazırlanmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak son haline getirilmiştir. Araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları aşağıda yer almaktadır.

1. Çalışmakta olduğunuz okulda günlük işlerinizi yaparken ne tür bilgilerden yararlanıyorsunuz? Bu bilgileri nasıl kullanıyorsunuz? (günlük işler, okulda ki öğretim ile ilgili işler, okul yönetimi ile ilgili işler...) işler de hangi bilgileri kullanıyorsunuz ? Niçin?
2. Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde ne tür bilgiler kullanılmaktadır? Niçin?
3. Kendinizi öğretmenlik mesleği alanında geliştirirken ne tür bilgiler kullanıyorsunuz? Niçin?
4. Okulda eğitim-öğretim sürecinde okul yönetimi ile birlikte aldığınız kararlarda ne tür bilgi kullanmaktasınız Neden?
5. Okulunuzda gözlemlediğiniz zaman yöneticiler ne tür bilgileri kullanmaktadır? Hangi durumlarda açıklar mısınız?
6. Okulunuzda gözlemlediğiniz zaman öğretmenler ne tür bilgileri kullanmaktadır? Hangi durumlarda açıklar mısınız?

7. Okul yönetimi ile olan ilişkilerinizde kullanmakta olduğunuz bilgi türleri nelerdir? Nasıl kullanıyorsunuz?

8. Son olarak eklemek istediğiniz görüşleriniz nelerdir?

Verilerin analizi

Araştırmaya konu olan verileri toplamak amacıyla görüşme formunda yer alan sekiz maddelik soru bulunmaktadır. Görüşmeler okul idarecileri ve öğretmenler tarafından randevu alınarak yüz yüze görüşme yoluyla yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formunda katılımcılara sekiz maddelik açık uçlu görüşme soruları yöneltilmiştir. Araştırmanın amacı gereği görüşme soruları değişiklik göstermektedir. Okul idarecilerinin ve öğretmenlerin kullanmakta olduğu bilgi türleri ve örtük bilgi hakkında ki görüşlerini saptayabilmek üzerine görüşler alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Kaydedilen veriler daha sonra bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Verilerin analizinde araştırma bulguları, frekans ve yüzdeler kullanılarak tablolar haline getirilmiştir. Okul idarecileri ve öğretmenlerin örtük bilgi hakkında ki görüşleri içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin örtük bilgi konusuna ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılardan A1, “Günlük işlerimi yaparken okul yöneticimizin deneyim ve tecrübelerinden yararlanıyorum. Kendisi yönetmeliğe çok hakim tecrübeleriyle bize yol göstermede yardımcı oluyor.” Şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 1. Günlük İşlerde Kullanılan Bilgi Türleri

Kategori	f	%
Gözlem	10	15,62
Deneyim	26	40,62
Mevzuat	8	12,50
Yönetmelik	20	31,12
Toplam	64	100

Tablo 1’ de görüldüğü üzere çalışma gurubunda ki bireylere sorulan “Çalışmakta olduğunuz okulda günlük işlerinizi yaparken ne tür bilgilerden yararlanıyorsunuz? Bu bilgileri nasıl kullanıyorsunuz? Niçin? ” sorusuna (%40,62) kurum içerisinde ki meslektaşları ve okul yöneticilerinin deneyim ve tecrübelerinden yararlandığını, (%31,12) katılımcı yönetmelikleri esas aldığını (%15,62) katılımcı kurum içerisinde gözlemleri doğrultusunda yararlandığını, (12,50)katılımcının ise günlük işlerde mevzuatlardan yararlandıkları sonucu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Okulun Amaçlarının Gerçekleşmesinde Kullanılan Bilgi Türleri

Kategori	f	%
Müfredat	2	1,62
Planlamalar	11	8,94
Bilgi Alışverişi	26	21,13
İletişim Alışverişi	20	16,26
İş Birliği	17	13,82
Resmi İşler	12	9,75
Örtük Bilgi	2	1,62
Açık Bilgi	5	4,06
Yönetmelik	20	16,26
Mevzuat	8	6,50
Toplam	123	123

Tablo 2’ de görüldüğü üzere çalışma gurubunda ki bireylere sorulan “Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde ne tür bilgiler kullanılmaktadır? Niçin? ” sorusuna (%21,13) katılımcı, kurum öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bilgi alışverişinde buldukları (%16,26) katılımcı, yönetmeliklerin esas aldığı ve iletişim alışverişi içerisinde buldukları (%13,82) katılımcı, kurum içerisinde iş birliği içinde olduklarını, (9,75)katılımcının ise okulun amaçlarının gerçekleşmesinde resmi işlerin gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3. Mesleki Gelişimde Kullanılan Bilgi Türleri

Kategori	f	%
Kaynak Araştırmaları	18	22,5
Seminer	7	8,75
Araştırmalar	1	1,25
Meslektaş Deneyimleri	26	32,5
Lisans - Y.L - Formasyon	11	13,75
Teorik Bilgi	3	3,75
Kişisel Gelişim	14	17,5
Toplam	80	100

Tablo 3 ‘de görüldüğü üzere çalışma gurubunda ki bireylere sorulan “Kendinizi öğretmenlik mesleği alanında geliştirirken ne tür bilgiler kullanıyorsunuz? Niçin ?” sorusuna (% 32,5) katılımcı, meslektaşlarının deneyimlerinden faydalandıklarını (%22,5) katılımcı, çeşitli akademik kaynak araştırmalarından yararlandıklarına (%17,5) katılımcı, kişisel gelişim kitapları vs. kaynaklardan faydalandıklarına (%13,75) katılımcı ise lisans, yüksek lisans, formasyon programlarından elde ettikleri bilgilerden faydalandıkları sonucuna varılmıştır.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Kullandığı Bilgi Türleri

Kategori	f	%
Deneyim	26	17,44
Mevzuat	8	5,36
Yönetmelik	20	13,42
Bilgi araştırma	26	17,44
İletişim Alışverişi	20	13,42
İş Birliği	17	11,40
Resmi İşler	12	8,05
Müfredat	2	1,34
Stratejik Planlar	11	7,38
Açık Bilgi	5	3,35
Örtük Bilgi	2	1,34
Toplam	149	100

Tablo 4’ te görüldüğü üzere çalışma gurubunda ki bireylere sorulan “Okulunuzda gözlemlediğiniz zaman yöneticiler ne tür bilgileri kullanmaktadır? Hangi durumlarda açıklar mısınız?” sorusuna (17,44) katılımcı, okul yöneticilerinin deneyimlerinden faydalanarak ve bilgi alışverişinde bulduklarını (%13,42) katılımcı, iletişim alışverişinde bulunarak bilgi paylaşımında bulduklarını (%13,42) katılımcı ise yönetmeliklerden faydalandıklarını belirtirken, (% 1,34) katılımcı okul yöneticilerinin örtük bilgi kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kullandığı Bilgi Türleri

Kategori	f	%
Gözlem	10	6,75
Deneyim	26	17,56
Müfredat	2	1,35
Mevzuat	8	5,40
Yönetmelik	20	13,51
İş Birliği	17	11,48
Bilgi Alışverişi	26	17,56
İletişim Alışverişi	20	13,51
Resmi İşler	12	8,10
Açık Bilgi	5	3,37
Örtük Bilgi	2	1,35
Toplam	148	100

Tablo 5’te görüldüğü üzere çalışma gurubunda ki bireylere sorulan “Okulunuzda gözlemlediğiniz zaman öğretmenler ne tür bilgileri kullanmaktadır? Hangi durumlarda açıklar mısınız?” sorusuna (%17,56) katılımcı, Deneyim ve bilgi alışverişinde bulduklarını (%13,51) katılımcı, Yönetmeliklerden yararlandıkları ve meslektaşları ile bilgi alışverişinde

Tablo 6. Kurum İçerisinde Okul Yönetimi İle Olan İlişkilerde Kullanılmakta Olan Bilgi Türleri

Kategori	f	%
Deneyim	26	18,05
Gözlem	20	13,88
Stratejik Planlama	11	7,63
Seminer	7	4,86
Açık Bilgi	5	3,47
Örtük Bilgi	2	1,38
Bilgi Alışverişi	26	18,05
İş Birliği	17	11,80
Müfredat	2	1,38
Mevzuat	8	5,55
Yönetmelik	20	13,88
Toplam	144	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere çalışma gurubunda ki bireylere sorulan “ Okul yönetimi ile olan ilişkilerinizde kullanmakta olduğunuz bilgi türleri nelerdir? Nasıl kullanıyorsunuz?” sorusuna (%18,05) katılımcı, bilgi alışverişi ve deneyim (%13,88) katılımcı, yönetmelik ve gözlem (%11,80) katılımcı, iş birliği (%3,47) katılımcı açık bilgi (%1,38) katılımcı ise örtük bilgi kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kurum içerisinde örtük bilgi kullanımını ve günlük işlerde kullandıkları bilgi türlerine ilişkin, deneyim, gözlem, iş birliği, yönetmelikler gibi resmi işlerde kullanılan birli türleri saptanmıştır. Örtük bilgi kullanım oranının daha az olmasının sebebini kurum içerisinde uygulanması gereken yönetmeliklerin ve resmi işlerin yürütülmesinden kaynaklı olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgulardan biri; Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kurum içerisinde bilgi alışverişi, iletişim alışverişi gibi meslek hayatına yeni başlayan öğretmenlerin deneyimli meslektaşlarını gözlem yoluyla tecrübe edindikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda özellikle öğretmenlerin, kurumda çalışan deneyimli bireylerin tecrübelerinden faydalanarak kurum içerisinde gelişim ve ilerlemelerinde büyük katkı sağlamaktadır. Örtük bilgiyi edinme iyi insan ilişkileri kurma ve yüksek bilgiye sahip olmalarını sağlayacaktır. Örgütlerde örtük bilgiyi deneyimsiz kişilerin, deneyimli insanlardan öğrenmesi çalıştıkları kurumlarda güçlü ilişkiler kurmalarını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kullanmakta olduğu bilgi türleri birbirlerine benzerlik göstermektedir. Bunun sebebini okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğini sürdürmüş bireylerden oluşmasına bağlayabiliriz. Bu doğrultuda okul kurumu içerisinde kullanılan bilgi türleri, öğretmenlerin okul yöneticileri arasında ki ilişki, mesleki gelişim açısından kullanılan bilgi türleri ve okulun amaçları için kullanılan bilgi türlerinin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örtük bilgi kullandıkları fakat bilgi eksiliğinden kaynaklı olarak farkında olmadıkları saptanmıştır.

KAYNAKÇA

- Ahmet ŞABAN, A. E. (2016). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Anı.
- Carla Alexandra Barbosa Pereira, H. M. (2017). Impact of tacit knowledge on customer loyalty. *Taylor & Francis Group*, 827–845.
- Doç. Dr. Halil ZAİM, D. İ. (2012). ÖRTÜLÜ BİLGİNİN PERFORMANSA ETKİSİ :. *ULUSLARARASI BİR BANKA UYGULAMASI*, 425-442.
- J A S M I J N C . B O L, C. A. (September 2018). The Role of Tacit Knowledge in Auditor Expertise and Human Capital Development. *Journal of Accounting Research*.
- J., S. (2018). Knowing What WE Know: Uncovering Tacit Knowledge for Improved Organizational Performance. *Journal of Organizational Psychology*.
- Johan Olaisen, O. R. (2018). Exploring the performance of tacit knowledge: How to make ordinary people deliver extraordinary results in teams. *International Journal of Information Management*, 295–304.
- Sternberg, R. K. (1987). TACIT KNOWLEDGE IN MANAGERIAL SUCCES. *JOURNAL OF BUSINESS AND PSYCHOLOGY*.
- UĞURLU, Ö. Y. (2016). SOSYAL SERMAYE VE İŞ PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖRTÜLÜ BİLGİ PAYLAŞIMI DAVRANIŞININ ARACILIK ETKİSİ:SİGORTACILIK SEKTÖRÜNDE BİR ARAŞTIRMA. *DEÜ SBE Dergisi*, 147-164.Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Ders Denetiminde Okul Müdüründen Beklentileri

Mustafa Aydın Başar¹⁰¹, Pınar Arslan Sarıca¹⁰²

Özet

2014'te yapılan yeni düzenlemelerle Türk Eğitim Sisteminde ders denetim görevi okul müdürlerine bırakılmıştır. Okul müdürlerinden beklenen, denetim ilke ve süreçlerini uygun şekilde devreye sokarak denetim görevlerini yürütmeleridir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin denetim süresince davranışlarının neler olması gerektiği sorgulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda veri toplayabilmek için Çanakkale İbrahim Bodur Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Görüşler nitel araştırmada bir veri toplama tekniği olan görüşme tekniği ile elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar denetimden önce okul müdürünün kendileriyle bir ön görüşme yapması ve denetim zamanının belirlenmesini, denetim esnasında derse birlikte gidilerek öğrencilerden izin alınmasını ve dikkat çekmeden sessizce not alınmasını, derse dahil olunmamasını, denetimden sonra da görülen eksiklerin uygun bir dille öğretmene söylenmesi gerektiğini, öğretmenin kendi öz değerlendirmesini yapmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Denetim, Örgüt, Ders Denetimi

SECONDARY TEACHERS COURSE SUPERVISION EXPECTATIONS FROM THE SCHOOL PRINCIPAL

ABSTRACT

With the new regulations made in 2014, the supervision of the courses in the Turkish Education System was left to the school principals. What is expected of school principals is that they carry out their supervisory duties by appropriately engaging the audit principles and processes.

In this study, the behavior of school administrators during the audit was questioned. In order to collect data for this purpose, the opinions of the teachers working in Çanakkale İbrahim Bodur Anatolian High School were taken. Opinions were obtained through qualitative research interview technique which is a data collection technique.

According to the results of the research, the participants should make a preliminary interview with the school principal before the audit and determine the time of the audit, go to the course together during the audit, get permission from the students and take notes quietly without attention, not to be included in the lesson, and the deficiencies seen after the audit should be told to the teacher in an appropriate language. they had to do their own self-assessment.

Keywords: Supervision, Organization, Course SupervisionKey.

GİRİŞ

¹⁰¹ Dr. Öğr. Gör. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, mabasar5@hotmail.com

¹⁰² Öğretmen, Çanakkale İbrahim Bodur Anadolu Lisesi, Çanakkale, pinarfzk@gmail.com

Örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve varlığını sürdürebilmesi için denetim gereklidir. Denetim örgütte yapılan işlerin aşamalarını inceler, eksiklerini ve yanlışlarını tespit eder, bunları düzelterek örgütün gelişmesini sağlar. Denetimin amacına ulaşabilmesi için denetlenen öğretmenlerin beklentilerinin karşılanması gerekir. Denetmenin denetimden önceki, denetim esnasındaki ve denetimden sonraki yaklaşım tarzı çok önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Orta Öğretim Kurum Müdürlerinin ders denetimi süresince hangi davranışları sergilemeleri gerektiğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu amaçla aşağıda belirtilen alt amaçlara ilişkin bir sonuca ulaşılabacaktır.

1. Okulu müdürleri tarafından denetlenen öğretmenlerin denetim öncesi okul müdüründen beklentileri nelerdir?
2. Okulu müdürleri tarafından denetlenen öğretmenlerin denetim esnasında okul müdüründen beklentileri nelerdir?
3. Okulu müdürleri tarafından denetlenen öğretmenlerin denetim sonrasında okul müdüründen beklentileri nelerdir?
4. Okulu müdürleri tarafından denetlenen öğretmenlerin denetim süresince okul müdüründen beklentileri cinsiyete göre değişmekte midir?

Bu araştırma ortaöğretim öğretmenlerinin ders denetiminde okul müdüründen beklentilerini ortaya koymaktadır. Araştırma konuyla ilgili sorunların tespit edilerek, çözüm yöntemlerinin geliştirilmesi, diğer akademik çalışmalara katkı sağlaması ve yeni çalışmaların önünü açması bakımından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma öğretmenlerin ders denetiminde okul müdüründen beklentilerini kendi koşulları içinde olduğu gibi herhangi bir değiştirme yapılmadan ortaya koyan tarama modelinde nitel bir araştırmadır.

Bu araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı Çanakkale il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Örnekleme ise 2017-2018 yılında Çanakkale İbrahim Bodur Anadolu Lisesindeki öğretmenler oluşturmaktadır.

2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında Çanakkale il merkezinde bulun Anadolu Liselerinden akademik başarısı, sosyoekonomik özellikleri, fiziksel şartları orta sırada olan İbrahim Bodur Anadolu Lisesindeki öğretmenler farklı okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda seçilerek, görüşleri nitel araştırmada bir veri toplama tekniği olan görüşme tekniği ile elde edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak üç adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu alan taraması yapıp hazırlanmış, sorular uzman görüşü alınarak son şeklini almış, ön

uygulamadan sonra gerekli düzenlemeler yapılarak hedef kitleyle uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları üç ana tema şeklinde sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özelliklerine göre dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçeli Yüzde	Toplam Yüzde
Cinsiyetiniz	Erkek	50	50	50	50
	Kadın	50	50	23.9	100.0
Branşınız	Matematik Öğretmeni	2	20	20	20
	DİKAB Öğretmeni	1	10	10	10
	Biyoloji Öğretmeni	1	10	10	10
	Felsefe Öğretmeni	1	10	10	10
	Bilgisayar Öğretmeni	1	10	10	10
	Kimya Öğretmeni	1	10	10	10
	Fizik Öğretmeni	1	10	10	10
	Edebiyat Öğretmeni	1	10	10	10
	İngilizce Öğretmeni	1	10	10	10
	Toplam	10	100	100	100

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

1.Katılımcıların Denetim Öncesi Beklentilerine İlişkin Bulgular

Denetimin ciddi bir amaç taşımasından okul müdürü ve müfettişlerin birlikte yapılabileceği görüşü bildirilmiştir. Denetimi okul müdürü yapacaksa denetim konusunda eğitim almış olması gerekmektedir. Okul müdürünün denetimden önce öğretmen hakkında bilgi toplaması gerektiği görüşü bildirilmiştir. Bunu yaparken zümre arkadaşlarından öğrencilerden, velilerden yararlanabilir. Denetim kriterlerini hazırlamalıdır. Denetim öncesinde öğretmene güven veren, gerginlikten uzak bir sohbet ortamında hangi kriterlere göre denetim yapacağını öğretmene söylemelidir. Denetimin doğallığın bozulmadan yapılması gerekir. Öğretmen denetleneceği kriterlere göre her an hazır bulunmalıdır. Denetim yılda birkaç defa tekrarlanabilir görüşleri ifade edilmiştir.

Tablo 2 Denetim Öncesine Ait Sonuçlar

Alt Kategoriler	f
Ön Görüşme Yapılmalı	3
Denetimden Önce Haber Verilmeli	8
Değerlendirme Kriterleri Önceden Belirlenmeli	9
Prosedür Yerine Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Değerlendirilmeli	4
Denetim Öncesi Rehberlik Yapılmalı	3
Öğretmen Hakkında bilgi toplanmalı	1

K2 "Okul Müdürü ikinci dönemin sonuna doğru yazılılar bitip, notlar girildikten sonra habersiz sınıfa geldi. Denetimim hiç İyi geçmedi."

K5 “Okul müdürünün denetim kriterleri olmalı. Bu kriterlerin içinde de öğretmenin dersle ilgili notları var mı değerlendirmesi olmalıdır. Denetimden önce öğretmene haber verilmeli ama sınıfın doğal ortamı bozulmamalıdır.”

2. Katılımcıların Denetim Esnasındaki Beklentilerine İlişkin Bulgular

Denetmenin öğrencilere, öğretmenin denetlendiğini hissettirmemesi gerekir şeklinde görüş bildirilmiştir. Öğretmen ders esnasında öğrenciye gebe kalmamalıdır. Bunu sağlamak için dersten önce denetlenecek sınıfa gidilerek öğrencilerle kısa bir sohbet ortamı oluşturulabilir. Okul Müdürünün rutin ziyareti izlenimi verilebilir. Bu sayede denetim hem doğal ortamında gerçekleşmiş olur hem de öğrencilerin öğretmenle ilgili görüşleri alınmış olur. Okul müdürü derse öğretmenle birlikte giderse öğrencilerden izin istemelidir. Öğretmen sonra gidecekse beş dakika sonra sınıfın toparlanmasını bekleyerek ve öğrencilerden izin alarak derse dâhil olmalıdır. Denetim esnasında arka sırada sessizce oturup dikkat çekmemelidir. Gerektiğinde kısa notlar alabilir. Evraktan çok, öğrencilerin öğretmenle olan iletişimini değerlendirmelidir. Dersin bitmesine beş dakika kala isterse soru sorabilir. Sorduğu sorular branşla alakalı sorular olmamalıdır. Dersin bitiminde öğretmenle birlikte teşekkür ederek sınıftan ayrılabilir veya sınıfta kalıp öğrencilerle sohbet etmeye bu sayede öğrenci görüşleri alarak öğretmeni denetlemeye devam eder görüşleri bildirilmiştir.

Tablo 3 Denetim Esnasına Ait Sonuçlar

Alt Kategoriler	f
Derse Girerken Öğrenciden İzin İstemeli	8
Derse Katılmayıp Pasif Olmalı	10
Ders Esnasında Not Tutmalı	8
Ders Esnasında Not Tutmamalı	2
Sınıfa Öğretmenle Birlikte Gelmeli	6
Sınıfa Öğretmen Önce Gelmeli	3
Sınıfa Öğretmen Sonra Gelmeli	3
Öğrenciye Son Beş Dakika Soru Sorulabilir	2
Dersten Öğretmenle Birlikte Çıkılmalı	6
Dersten Öğretmen Önce Çıkılmalı	2
Dersten Öğretmen Sonra Çıkılmalı	2

K4 “Denetim hem sınıfta hem sınıf dışında yapılmalıdır. Tek seferde değil senede birkaç defa en az iki defa yapılmalıdır. Objektif bir karar ancak bu şekilde verilebilir. Ders esnasında derse dâhil olunmamalı, öğrenci yanında olumsuz eleştiri yapılmamalıdır.”

K9 “Okul müdürünün derste aktif olmaması gerekir. Sadece gözlem yapmalıdır. Daha önce denetimciler öğretmeni değil öğretimi değerlendiriyordu. Bu öğretmenin eksiklerini görmesini engeller. Okul müdürü öğretmenden sonra çıkıp öğrencilerle sohbet edebilir. Kendi alanında soru sorabilir.”

3. Katılımcıların Denetim Sonrası Beklentilerine İlişkin Bulgular

Denetim sonrasında okul müdürünün öğretmenle güven verici gerginlikten uzak bir sohbet ortamında toplantı yapması gerektiği görüşü bildirilmiştir. Okul müdürünün önce öğretmenin olumlu yönlerine vurgu yapması gerektiği fikri üretilmiştir. Öğretmenin kendi öz değerlendirmesini yapması beklenir sonra görülen eksiklikler söylenir. Eksiklerin öğretmenin kişiliğiyle değil, davranışıyla alakalı olduğu vurgulanır. Öğretmenin kendi isteğiyle hizmet içi eğitime dâhil olması sağlanır. Mesleğin başındaysa zümreleriyle işbirliği yapması vurgulanır. Okul Müdürü kendi çalışmalarını, bildiği güzel örnekleri öğretmenle paylaşabilir. Yeni yöntemleri anlatabilir. Mesleki gelişimini sağlayacağını düşündüğü kitap ve internet siteleri önerebilir görüşleri savunulmuştur.

Tablo 4 Denetim Sonrasına Ait Sonuçlar

Alt Kategoriler	f
Denetim Sonrası Toplantı Yapılmalı	10
Eksikler Uygun Bir Dille Söylenmeli	10
Önce Olumlu Yönlerden Bahsedilmeli	4
Hizmet içi Eğitim Gönüllü Olmalı	6
Hizmet İçi Eğitim Zorunlu Olmalı	2
Yeni Yöntem, Kitap, İnternet Siteleri Önerilmeli	6
Öz Denetim Yapılmalı	4

K2 “Okul Müdürü denetimden sonra öğretmenle bir görüşme yapmalıdır. Eksikleri öğretmenin kişiliğine değil, mesleki yeterliliğine yapıldığı bildirilmelidir. Olumsuz ifadeler kullanılmamalıdır.”

4. Katılımcıların Cinsiyete Göre Denetim Öncesi Beklentilerine İlişkin Bulgular

Kadın öğretmenler denetimden önce okul müdürüyle toplantı yapılmasının gerginliklerini azaltacağını vurgulamışlardır. Erkek öğretmenler ise toplantı yapılmasının gerektiğini söylemişler ancak gerginlikle ilgili ifadeler kullanmamışlardır. Buradan kadın öğretmenlerin denetimden önce psikolojik olarak rahatlamaya ihtiyaç duydukları ortaya çıkmaktadır. Denetimin doğal ortamında yapılması gerektiği her iki cins tarafından ifade edilmiş, sınıf ikliminin denetiminin yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Denetimin ne zaman yapılması gerektiğinin bilinmesi gerektiğini çünkü hazırlık yapılmasının önemli olduğunu kadın öğretmenler vurgulamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin her ikisi denetim kriterlerinin bilinmesi gerektiğini ve okul müdürünün denetim konusunda eğitim alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 5 Denetim Öncesi Cinsiyete Göre Sonuçlar

Alt Kategoriler	Kadın	Erkek
	f	f
Denetim Öncesi Toplantı Yapılmalı	3	0
Denetim Zamanı Haber Verilmeli	4	4
Denetim Kriterleri Söylenmeli	5	4
Sınıf İklimi Değerlendirilmeli	2	2

Denetim Doğal Ortamda Yapılmalı	2	2
Okul Müdürü Denetim Eğitimi Almalı	0	1

K3 “Okul Müdürü denetime geleceğini önceden söylemelidir. Sınıfı ve kendimi hazırlamak gerekir. Yoksa çok gergin olurum.”

K6 “Okul müdürünün ne zaman geleceğini söylemesi çok önemli değil benim için. Değerlendirme kriterlerini önceden bilmem yeterlidir. Eksiklerim için öneri yapabilir, hizmet içi eğitime yönlendirebilir.”

K9 “Denetimden önce öğretmene haber verilmesi iyi olur. Öğretmen hangi sınıfta denetim tabi tutulacağını bilmelidir. Hazırlık yapmak gerekir. Ön görüşme mutlaka yapılmalıdır.”

5. Katılımcıların Cinsiyete Göre Denetim Esnasındaki Beklentilerine İlişki Bulgular

Okul müdürünün derse öğretmenle birlikte gelmesi gerektiği düşüncesi kadın öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Erkek öğretmenler ise okul müdürünün öğretmenden önce veya sonra gelebileceğini ifade etmişlerdir. Okul müdürünün derse girerken öğrencilerden izin istemesini, arka sıraya oturarak sessizce gözlem yapmasını her iki cins önermiştir. Okul müdürünün dersten öğretmenle birlikte çıkma fikri daha çok bayan öğretmenler tarafından söylenmiş, sınıfta kalıp gözleme devam edebileceği fikri erkek öğretmenler tarafından söylenmiştir.

Tablo 6 Denetim Esnasında Cinsiyete Göre Sonuçlar

Alt Kategoriler	Kadın f	Erkek f
Derse Öğretmenle Birlikte Gelmeli	4	2
İzin İstemeli	3	5
Sessiz Gözlem Yapmalı	5	5
Dersten Öğretmenden Sonra ayrılmalı	4	2
Dersten öğretmenle Birlikte Ayrılmalı	0	2

K9 “Denetimci ders esnasında uzun ve sürekli değil kısa notlar tutmalı yoksa öğretmenin dikkati dağılabilir. Denetimcinin öğretmenle birlikte gelmesi çok önemli değil ama dersten öğretmenle birlikte çıkmalı. Öğrencilerle vedalaşmalı.”

K10 “Denetimci öğretmeni öğrenciler arasında teftiş ederse öğretmen öğrencilere gebe kalıyor. Öğrenci öğretmenin aczini görmemeli. Denetmen ben öğretmeninizin suçunu bulmaya geldim havasında olmamalı. Öğrenciye öğretmenin denetlendiği izlenimi verilmemeli. Öğrencilerden izin istenmeli. Öğretmenle birlikte gelebilir veya beş dakika sonra gelebilir fark etmez.”

6. Katılımcıların Cinsiyete Göre Denetim Sonrası Beklentilerine İlişkin Bulgular

Denetim sonrasında değerlendirme toplantısı yapılması ve toplantının gerilimden uzak sohbet ortamında yapılması gerektiği fikri her iki cins tarafından önerilmiştir. Olumlu yanlarının önce söylenmesi gerektiği fikri ise kadın öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Eksiklerin

ifade edilerek gerekirse hizmet içi eğitime tabi tutulması her iki cins tarafından söylenmiştir. Hizmet içi eğitimin gönüllü olması gerektiği kadın öğretmenler tarafından vurgulanırken, erkek öğretmenlerden ikisi hizmet içi eğitimin zorunlu olması gerektiğini söylemişlerdir. Okul müdürünün güzel örnekleri öğretmenle paylaşması gerektiğini, yeni yöntemleri öğretmenlere önermesi gerektiğini, mesleki gelişimi sağlayacak kitap ve internet siteleri önerebileceğini her iki cins önermiştir. Denetimde öğrencilerin de görüşlerinin alınması gerektiği ancak bunun notla değerlendirilmemesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin iyi okullarda çalışabilmesinin denetmenin değerlendirme sonuçlarına göre yapılması gerektiği, öğretmenlerin belli aralıklarla sınava tabi tutulmasının gerektiği, Bu sınavlarda hem eğitim bilimlerinden hem de kendi alanlarından soru sorulması gerektiği, denetim sonuçlarının öğretmenin maaşına yansıtılması gerektiği ve öğretmenin sorumluluk almasının sağlanmasını gerektiği iki erkek öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 7 Denetim Sonrası Cinsiyete Göre Sonuçlar

Alt Kategoriler	Kadın f	Erkek f
Denetim Sonunda Değerlendirme Toplantısı yapılmalı	5	5
Öğretmenin Olumlu Yönleri Eleştiriden Önce Söylenmeli	4	3
Okul Müdürü Güzel örnekleri Öğretmenle Paylaşmalı	3	3
Okul Müdürü Yeni Yöntemleri Önermeli	3	2
Değerlendirmeye Öğrenci Görüşleri Eklenmeli	2	2
Hizmet İçi Eğitim Gönüllü Olmalı	4	0

K7 “Denetleyicini beden dili çok önemlidir. Motive eder ve stresi azaltır. Denetimden sonra bir bardak çay eşliğinde öğretmenle sohbet ortamında görüşme yapılabilir. Eksikler söylenebilir.”

K10 “ Denetimin yaptırımları olmazsa yeteri kadar önemsenmez ve eksikler tamamlanmaz. Bu yüzden Hizmet içi eğitimler öğretmen gönüllüğüne bırakılmayacak kadar önemlidir.”

K5 “Okul müdürü cümleye eksikleri söylemekten başlarsa veya olumsuz eleştirileri önce yaparsa gerisini dinleyemiyorum çünkü çok gerilmiş oluyorum. Eksiklerimi uygun bir dille söylemeli, gerekirse Hizmet içi Eğitime yönlendirebilir. Kendisinin bildiği iyi örnekleri benimle paylaşmasını isterim.

TARTIŞMA

Aslanargun ve Tarku (2014) öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda eğitim müfettişlerinden beklentilerini araştırdıkları olgubilim desenindeki nitel araştırmada 64 kişilik öğretmen gurubuna altı adet açık uçlu soru yöneltmişler, öğretmenlerin denetim sistemine ve müfettişlere karşı olumsuz tutumuna dikkat çekmişlerdir. Müfettişlerin yapıcı ve yol gösterici olması gerektiğini ifade eden öğretmenler denetim süresinin çok kısa olmasına ve rehberlik boyutunun ihmal edilmesine vurgu yapmışlardır.

Özmen ve Batmaz (2006) Elazığ il merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürünün öğretmen denetimindeki etkililik düzeylerini belirlemeye çalıştıkları tarama modelindeki araştırmada okul müdürünün etkili denetimde iyi niyetler (denetimin ani yapılması, cinsiyet ayrımının yapılmaması, tek denetimin sicile yansıtılmaması, derse hazırlıklı gidilmesinin sağlanması) taşıdıkları ifade edilmiş, kıdemi fazla olan ve branşı sınıf olan öğretmenlerin okul müdürünün denetimde beklentilerini yeterince karşılamadıklarını söylemişlerdir. Etkili denetimi sağlamak için emsal denetimi ve uzman öğretmen rehberliğinden de faydalanılması gerektiği teşvik edilmiştir.

Yılmaz (2009) Okul müdürlerini denetim görevi ile ilgili kavramsal bir çözümlenme amaçladığı araştırmasında okul müdürlerinin denetleyecekleri öğretmenleri denetmenlerden daha iyi tanıdığı, öğretmenlerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini bildiği, öğretmenlerin ders içi ve ders dışı zamanlardaki etkinliklerinden haberdar olduğu ve dünya genelinde öğretim lideri olarak algılandığını ifade etmiş, okul müdürlerinin en az lisanüstü eğitimden geçirilerek denetimlere uzun aralar verilmesini engelleyebileceğini, program ve personel geliştirme, iş başında yetiştirme çalışmalarına katkı sağlayacağını söylemiştir.

Kılınç ve Receptoğlu (2013) ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ve beklentileri araştırmasında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürme ve meslektaşlarıyla işbirliği yapma konusunda istekli olduğu, liderlik rollerini sergilemeleri için yeterli fırsata sahip olamadıkları, kadın öğretmenlerin öğretmen liderliğini daha fazla benimsedikleri ve liderlik rollerini daha fazla içselleştirdikleri, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algılarının yaşlarıyla doğru orantılı olarak artmadığı, artan kıdemle mesleki gelişim beklentilerinin arttığı ve okul yöneticilerinin okul gelişim sürecinde öğretmen liderliğinin önemini bilerek hareket etmesi gerektiği ifade edilmektedir.

SONUÇLAR

1. Denetim hem okul müdürü hem de müfettişler tarafından yapılabilir ancak denetimcinin alanında uzman olması gerekir. Okul müdürünün denetim konusunda eğitim alması gerekmektedir. Denetimden önce öğretmen hakkında bilgi toplanmalıdır. Objektif bir değerlendirme yapabilmek için denetim öncesinde öğretmene güven veren, gerginlikten uzak bir sohbet ortamında hangi kriterlere göre denetim yapılacağını söylemelidir. Denetimin doğallığın bozulmadan yapılması gerekir. Öğretmen denetleneceği kriterlere göre her an hazır bulunmalıdır. Denetim yılda birkaç defa tekrarlanabilir.

2. Denetim esnasında denetimin öğrencilere, öğretmenin denetlendiğinin hissettirmeden yapılması gerekir. Bunu sağlamak için dersten önce denetlenecek sınıfa gidilerek öğrencilerle kısa bir sohbet edilir. Bu sayede denetim hem doğal ortamında gerçekleşmiş olur hem de öğrencilerin öğretmenle ilgili görüşleri alınmış olur. Okul müdürü derse öğrencilerden izin alarak dâhil olmalıdır. Denetim esnasında arka sırada sessizce oturup dikkat çekmemelidir. Gerektiğinde kısa notlar alabilir. Evraktan çok, öğrencilerin öğretmenle olan iletişimini değerlendirmelidir. Dersin bitiminde öğretmenle birlikte teşekkür ederek sınıftan ayrılır veya sınıfta kalıp öğrencilerle sohbet eder. Bu sayede öğrenci görüşleri olarak öğretmeni denetler.

3. Denetim sonrasında okul müdürünün öğretmenle güven verici gerginlikten uzak bir sohbet ortamında toplantı yapması gerekir. Öğretmenin olumlu yönlerine vurgu yapar. Öğretmenin kendi öz değerlendirmesini yapmasını sağlar. Görülen eksiklikleri uygun bir dille ifade eder. Öğretmenin kendi isteğiyle hizmet içi eğitime dâhil olmasını sağlar. Mesleğin başındaysa zümreleriyle işbirliği yapmasını önerir. Kendi çalışmalarını, bildiği güzel örnekleri öğretmenle paylaşır, yeni yöntemleri anlatır, mesleki gelişimini sağlayacağını düşündüğü kitap ve internet siteleri önerir. Yaptığınız çalışmada bu başlıkları ayrı ayrı kullanabilirsiniz. Bulguları ayrı bir başlıkta, sonuçları ayrı bir başlıkta değerlendirebilirsiniz.

4. Kadın öğretmenler denetimde gerginliği erkek öğretmenlere göre daha fazla yaşamaktadır. Bunu azaltmanın yolu olarak denetimden önce okul müdürüyle toplantı yapılmasını görmektedir. Kadın öğretmenler denetimden önce psikolojik olarak rahatlamaya ihtiyaç duymaktadır. Kadın öğretmenlerin denetimin ne zaman yapılacağını bilmesi gerektiğini vurgulaması, hazırlık yapılmasını erkek öğretmenlerden daha çok önemsediklerini ortaya koymaktadır. Erkek öğretmenlerin okul müdürünün öğretmenden önce veya sonra gelebileceğini, kadın öğretmenlerin okul müdürünün derse öğretmenle birlikte gelmesi gerektiği düşüncesi zamanlamayı farklı algıladıklarını göstermektedir. Okul müdürünün derse girerken öğrencilerden izin istemesini, arka sıraya oturarak sessizce gözlem yapması her iki cins için önemlidir. Okul müdürünün dersten öğretmenle birlikte çıkma fikri daha çok bayan öğretmenler tarafından söylenmiş, sınıfta kalıp gözleme devam edebileceği fikri erkek öğretmenler tarafından söylenmiştir. Kadın öğretmenler okul müdürünün öğretmenden sonra sınıfta kalmasını onaylamamıştır. Denetim sonrasında değerlendirme toplantısı yapılması ve toplantının gerilimden uzak sohbet ortamında gerçekleşmesi fikri her iki cins tarafından önerilmiştir. Olumlu yanlarının önce söylenmesi gerektiği fikri ise kadın öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Eksiklerin ifade edilerek gerekirse hizmet içi eğitime tabi tutulması her iki cins tarafından ifade edilmiştir. Kadın öğretmenler hizmet içi eğitimin gönüllü olması gerektiğini düşünmekte, erkek öğretmenlerden ikisi hizmet içi eğitimin zorunlu olması gerektiğini düşünmektedir. Okul müdürünün güzel örnekleri öğretmenle paylaşmasını, yeni yöntemleri öğretmenlere aktarmasını, mesleki gelişimi sağlayacak kitap ve internet siteleri önermesini her iki cins ifade etmiştir. Denetimde öğrencilerin de görüşlerinin alınması gerektiği ancak bunun notla değerlendirilmemesi gerektiği her iki cins tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin iyi okullarda çalışabilmesinin denetimin değerlendirme sonuçlarına göre yapılması gerektiği, öğretmenlerin belli aralıklarla sınava tabi tutulmasının gerektiği, Bu sınavlarda hem eğitim bilimlerinden hem de kendi alanlarından soru sorulması gerektiği, denetim sonuçlarının öğretmenin maaşına yansıtılması gerektiği ve öğretmenin sorumluluk almasının sağlanmasını gerektiği iki erkek öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

ÖNERİLER

Öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetimini nasıl yapmaları gerektiği ile ilgili görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Denetim yapılmadan önce, okul müdürlerinin öğretmenler ile görüşmesi, denetim yapacağı tarih ve zamanı net olarak belirlemesi, denetim kriterlerini öğretmenlere bildirmesi sağlanmalıdır.

2. Denetim esnasında dersin doğal ortamını bozmadan öğrencilerden izin alarak derse girmeli, ders akışına müdahale etmemeli sınıfta sessizce oturup not almalı, sınıftan öğretmenle birlikte teşekkür ederek ayrılmalıdır.

3. Denetimden sonra, denetim esnasında tespit edilmiş olan eksikler öğretmenle görüşme yapılarak, sebepleri birlikte tespit edilip, çözüm önerileri belirlenmeli ve öğretmene belirli bir süre verildikten sonra yeniden denetim yapılmalıdır.

4. Müdürler tarafından, öğretmenlerin belirlenen eksiklikleri giderilmeye çalışılmalı, yeterli olmadığı durumda hizmet içi eğitim kursu talebinde bulunulmalıdır. Hizmet içi eğitimler gönüllülük esasına bağlı olmalıdır.

5. Öğretmenlerin eksiklikleri ile birlikte, olumlu yönlerinin de ortaya konması, olumlu çalışmalar örnek gösterilmeli, öğretmenler motive edilmelidir.

6. Okul müdürlerinin tarafsızlık olmalı objektif değerlendirme yapmalıdır. Öğretmenlerin siyasi görüşleri ve sendikalarına bağlı olarak değerlendirme yapmamalıdır.

7. Öğretmenlerin öz denetim yapmaları sağlanmalıdır.

8. Okul müdürlerinin denetimle ilgili eğitim almaları sağlanmalıdır.

9. Denetim süresince öğrencilerin ve velilerin de görüşleri alınmalıdır. Bu görüşler öğretmene puan olarak yansıtılmamalı öneri olmalıdır.

KAYNAKÇA

Aslanargun, E., Tarku E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Educational Administration: Theory and Practise* 3(20), 281-306.

Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu.

Başar, H. (1995). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, E. H. (2010). Avrupa birliği üye ülkelerde ilköğretim okullarında uygulanan denetim alt sistemleri Türkiye'deki ilköğretim okullarında uygulanan denetim alt sistemlerinin karşılaştırması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Demirkasımoğlu, N. (2012). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi – Journal of Social Sciences*, 2011(2), 23.

Demirtaş, Z. (2010). Öğretmeni hizmet içinde yetiştirmenin bir aracı olarak denetim, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 41-52.

- Glickman, C. D., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel akademik Yayıncılık.
- Kaya, Ç. Demir, Ü. (2013). Kurum teftişi bazında eğitim denetmenlerinin okul müdürüne ilişkin metaforik algıları IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi içinde (s.419-433). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kılınç, Ç., Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2013, 3(2), 175-215.
- Koç, İ. (2018). Okul müdürlerinin denetim görevlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Lunenburg, F.C., Ornstein, A.C. (2004). *Educational administration*. USA: Wordsworth.
- Özyıldırım, G. (2014). Glickman'ın gelişimsel denetim modeline göre eğitim denetmenlerinin ve okul yöneticilerinin denetim anlayışları ile öğretmenlerin denetim beklentilerinin belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Öz, F. (2003). *Türkiye cumhuriyeti milli eğitim sisteminde teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, F., Batmaz. C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri-hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2006), 102-120.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yağmur, N. (2018). Maarif müfettişleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerinin öğretmen performansındaki rolü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Yazıcı, A.Ş., & Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208.
- Yıldırım, M. K. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin müdürlerinin denetim görevlerini gerçekleştirmelerine ilişkin algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yılmaz, H. (2010). *Stratejik liderlik*. İstanbul: Kumsaati Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Nisan 2009, 1(10), 19-35.

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutum, Kaygı ve Başarıları Arasındaki İlişki

Ömer Faruk Sezer¹⁰³, Yeşim Engin¹⁰⁴, Haluk Öztürk¹⁰⁵, Halil İbrahim Karaman¹⁰⁶

Özet

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum, kaygı ve başarı durumlarının arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu kavramlara etki eden cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi gibi değişkenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığının saptanmasıdır. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Sinop ili Dikmen ilçesinde bulunan 4 devlet okulunda bulunan 163 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla iki adet ölçek kullanılmıştır. Bindak (2005) tarafından geliştirilen Matematik Kaygı Ölçeği ve Önal (2013) tarafından geliştirilen Matematik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde parametrik testler olan One-way Anova varyans testi ve bağımsız iki grup T-testi kullanılmıştır. Araştırmada öne çıkan bulgular: Analiz sonuçlarında ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve kaygılarında cinsiyete yönelik genel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte tutumun alt boyutu olan çalışma konusunda kızlar lehine olan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Matematik kaygı, matematik tutum boyutlarından kaygı ve gereklilik ortalamasının okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Buna karşın matematik tutumunun çalışma ve ilgi boyutu ile okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Başka bir ifade ile normal okulda öğrenim gören öğrencilerin İmam Hatip’te öğrenim gören öğrencilere göre matematik tutumunun çalışma ve ilgi boyutu daha yüksektir. Matematik kaygı, matematik tutum boyutlarından ilgi, kaygı, çalışma ve gereklilik ortalamasının karne notuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile öğrencilerin matematik karne notu yükseldikçe matematik dersine tutumları olumlu yönde artarken matematik dersine yönelik kaygıları ise azalmaktadır. Matematik tutum boyutlarından kaygı, çalışma ve gereklilik ortalamasının sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Buna karşın matematik kaygı ve matematik tutumunun ilgi boyutu ile sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Başka bir ifade ile 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 5. 6. ve 7. Sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre matematik dersine tutumları daha düşük, kaygıları ise daha yüksektir.

Anahtar kelimeler: Matematik kaygısı, tutum, başarı, ortaokul öğrencileri

¹⁰³ Öğretmen, Can Kardeşler Baysun Ortaokulu, Sinop, fsezer417@gmail.com

¹⁰⁴ Öğretmen, Güzelceçay İlkokulu, Sinop, yesim16mart@hotmail.com

¹⁰⁵ Öğretmen, Seydi Ali Reis Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sinop, halukozturk57@hotmail.com

¹⁰⁶ Öğretmen, Güzelceçay İlkokulu, Sinop, krmnbrhm@gmail.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN ATTITUDE, ANXIETY AND ACHIEVEMENTS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS MATHEMATICS COURSE

ABSTRACT

The general purpose of this study is to investigate the relationship between attitudes, anxiety and achievement of secondary school students towards mathematics course and to determine whether there is a significant difference between variables such as gender, school type and grade level affecting these concepts. In this research, relational survey model was used. The study group consisted of 163 students from 4 public schools in Dikmen district of Sinop province in the first semester of 2018-2019 academic year. Two scales were used to collect data. Math Anxiety Scale developed by Bindak (2005) and Math Attitude Scale developed by Önal (2013) were used. Parametric tests, One-way Anova variance test and two independent T-tests were used in the analysis of the collected data. Findings prominent in the study: Although there was no significant difference in terms of gender and attitudes towards the mathematics lesson of secondary school students in the analysis results, a significant difference was found in favor of girls in the study which is the sub-dimension of attitude. It was understood that the average of anxiety and necessity did not show a statistically significant difference in terms of math anxiety, math attitude. On the other hand, there is a statistically significant difference between the study and interest dimension of mathematics attitude and the type of school. In other words, the mathematics attitude of the students who study in the normal school is higher than the students who study in Imam Hatip. It is understood that the average of interest, anxiety, work and necessity from math anxiety and math attitude dimensions show a statistically significant difference according to the report report. In other words, students' attitudes towards mathematics course increases positively as their mathematics report scores increase, while their anxiety about mathematics course decreases. It is understood that the mean of anxiety, study and necessity does not show a statistically significant difference from mathematics attitude dimensions. On the other hand, there is a statistically significant difference between the interest dimension of math anxiety and math attitude and the class. In other words, 8th grade students' attitudes towards mathematics were lower and their anxiety was higher than 5th, 6th, and 7th grade students.

Keywords: Math anxiety, attitude, achievement, secondary school students

GİRİŞ

Tarih öncesi dönemlerde olduğu gibi bugün de matematik hayatımızda önemli bir yer almakta ve gelişimini her yönde devam ettirmektedir. Bilgi çağı, öğrenmeyi ve öğrenmeye yönelik öğrenim ortamını değiştirmiştir. Yarının toplum ve iş idaresi gittikçe artan oranlarda temel bilimlere, dolayısıyla matematiğe gereksinim duyacaktır. Matematik, insan yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında, yönlendirilmesinde, sistemli ve mantıklı bir düşünce alışkanlığının kazandırılmasında amaç ve insanın tüm etkinliklerinde kullanılan bir araçtır (Bulut, 1988, Akt. Kılıç, 2011, s:1).

Günümüzde, toplumların ilerlemesinde ve hedeflenen gelişmişlik düzeyine ulaşmasında matematik, diğer fen bilimlerindeki dersler kadar önemlidir. Matematik dersi, ilköğretimden başlayarak üniversiteye kadar öğrencilerin en çok çekindikleri veya korktukları derslerin başında gelmektedir. Bu korkunun oluşmasında, öğrencilerde özellikle ilkököl ve ortaoköl yıllarında oluşan tutumların etkisi büyüktür (Taşdemir, 2009).

Tutum; bir nesne, durum, konu karşısında bireyde meydana gelen eğilimlerdir (Demirel, 1993, akt. Akdemir, 2006). Öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarını etkileyen faktörler matematiğin doğası, öğretmen, öğretmenin öğretim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler, öğrenci olarak sınıflandırılabilir. Bu faktörlerden de görüldüğü üzere tutum, doğuştan gelen bir kavram değildir. Öğrencinin matematikle ilgili yaşantıları onun matematiğe karşı olumlu ya da olumsuz tutum oluşturmaya neden olur (Akdemir, 2006). Eğitimde, öğrencinin herhangi bir dersten başarılı ya da başarısız olması, o derse karşı öğrencinin olumlu ya da olumsuz tutumuyla ilişkilidir (Duman,2006). Bu nedenle öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum oluşturmaları, var olan tutumlarını geliştirmeleri, olumlu tutumlarını koruyarak güçlendirmeleri önemsenmelidir (Sezgin Memnun, 2015).

Kaygı, bireylerin kendilerinde hissettikleri fakat sebebinin ne olduğunu bilmediği belirsiz bir korkudur (Toprakçı, 2004, akt. Aydın, 2011). Matematik kaygı ve korku düzeyi yüksek olan bireyler matematiksel işlemleri yaparken diğer bireylere oranla daha çok hata yapmaktadırlar. Bireylerin başarılı olamama inançları da matematik kaygı ve korkusuna sebep olmaktadır. Bu bireyler öğretmenin ve arkadaşlarının gözünde diğerlerinin düşeceğinden korkar. Bu korkunun nedeni ise bireyin performansa gösterdiği başarı düzeyini kişiliğinin başarı düzeyi olarak görmesidir. Bu durum da kaygı ve korku düzeyini artırmaktadır (Aydın, 2011).

Bireylerin geleceğine yön veren eğitim-öğretim hayatında her dersin ayrı bir önemi vardır. Fakat matematik dersinin karmaşıklığı, matematik dersine karşı ön yargılardan ve olumsuz yaşantılardan dolayı matematik dersi eğitim-öğretimi etkileyen en önemli etmenlerdendir (Taşdemir, 2009).

Bilgi ve deneyim olumsuz tutumların giderilmesinde önemli bir araçtır. Eğer öğrencilerde matematik dersine karşı olumsuz bir tutum geliştiği gözlenirse bu olumsuz tutum mümkün olan en kısa sürede giderilmelidir. Öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarının zamanında belirlenmesi, öğrencilerin eğitim hayatlarına büyük katkılar sağlayacak ve dolayısıyla eğitimin kalitesini önemli ölçüde artırabilecektir (Taşdemir, 2009).

Problem

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum, kaygı ve başarı durumlarının arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu kavramlara etki eden cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi gibi değişkenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığının saptanmasıdır.

YÖNTEM

Araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, birbirini etkileyebilecek en az iki durum arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenlere göre incelendiği modeldir (Karasar, 2005, akt. Tan, 2015). Bu araştırma Sinop ilinin Dikmen ilçesindeki ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ve matematik kaygıları Matematiğe İlişkin Tutum Ölçeği ve İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği ile belirlenerek, öğrencilerin tutum, kaygı ve başarıları arasındaki ilişki incelenmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Sinop ili kırsal bölgelerdeki öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sinop ili Dikmen ilçesindeki Can Kardeşler Baysun Ortaokulu, Şehit Bahattin Dolma Ortaokulu, Cumhuriyet Yatılı Bölge Ortaokulu ve İmam Hatip Ortaokulu'nda öğrenim gören 81'i kız ve 82'si erkek olmak üzere toplam 163 ortaokul (5., 6., 7. ve 8. sınıf) öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme, zaman, ulaşım, iş gücü vb. sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir birimlerden seçilmesidir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kız	81	49,7
Erkek	82	50,3
Toplam	163	100

Tablo 1 incelendiğinde örnekleme alınan öğrencilerin %49,7'sinin kız, %50,3'ünün erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Sınıf	n	%
5.Sınıf	31	19,0
6.Sınıf	36	22,1
7.Sınıf	54	33,1
8.Sınıf	42	25,8
Toplam	163	100

Tablo 2 incelendiğinde örnekleme alınan öğrencilerin %19'unun 5. sınıf, %22,1'inin 6. sınıf, %33,1'inin 7. sınıf, %25,8'inin 8. sınıf olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Matematik Karne Notu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Matematik Karne Notu	n	%
0-45	26	16,0
46-54	38	23,3
55-69	33	20,2
70-84	37	22,7
85-100	29	17,8
Toplam	163	100

Tablo 3 incelendiğinde örnekleme alınan öğrencilerin matematik karne notlarının %16'sının 0-45 arasında, %23,3'ünün 46-54 arasında, %20,2'sinin 55-69 arasında, %22,7'sinin 70-84 arasında, %17,8'inin 85-100 arasında olduğu görülmektedir

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türü Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Okul Türü	n	%
Normal Okul	89	54,6
İmam Hatip	74	45,4
Toplam	163	100

Tablo 4 incelendiğinde örnekleme alınan öğrencilerin %54,6'sının normal ortaokulda, %45,4'ünün İmam Hatip Ortaokulunda olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Bindak (2005) tarafından geliştirilen İlköğretim öğrencileri için on maddelik 5'li likert tipi Matematik Kaygı Ölçeği ve Önal (2013) tarafından geliştirilen yirmi iki maddelik 5'li likert tipi Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri ölçekleri geliştiren kişilerce yapılmış olup Matematik Kaygı Ölçeğinin güvenilirliği için elde edilen Cronbach Alpha katsayısının 0.84 olması iç tutarlığın yüksek olduğunu göstermiştir. Ölçek tek faktörden oluşmakta olup yapılan faktör analizi sonucunda açıklanan varyans % 51,7 olarak hesaplanmış, yapı geçerliği yüksek bulunmuştur. Ölçek 10 maddeden oluşmakta olup bir madde (9.madde) kaygı için olumsuz, diğerleri kaygı için olumlu maddelerdir. Puanlama "her zaman" seçeneğinden "hiçbir zaman" seçeneğine doğru "5,4,3,2,1" şeklinde puanlanmakta olup dokuzuncu madde tersten puanlanmaktadır. Bu puanlama sonucunda matematik kaygısı puanı en yüksek 50, en düşük 10'dur. Puanın artması matematik kaygısının da arttığı anlamına gelmektedir.

Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği 22 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; ilgi, kaygı, çalışma ve gereklilik şeklinde belirlenmiştir. Ölçek maddeleri, 5'li likert tipi olup "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir. Tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's alpha katsayısı) 0.90 bulunmuştur. Ölçeği oluşturan faktörlerin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's alpha katsayısı) ise, sırasıyla "İlgi" için 0,89 (madde sayısı 10), "Kaygı" için 0,74 (madde sayısı 5), "Çalışma" için 0,69 (madde sayısı 4), "Gereklilik" için ise 0,70 (madde sayısı 3) şeklindedir. (Önal, 2013).

Verilerin Analizi

Araştırma ile ilgili uygulama tamamlandıktan sonra, ölçekler kontrol edilerek hatalı veya tam doldurulmamış formlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Daha sonra veriler Microsoft Excel ortamına işlendikten sonra işlenmiş veriler SPSS programına aktarılarak veri analizine başlanmıştır.

Verilerin analizi için aşağıdaki istatistiksel işlemlerden yararlanılmıştır:

Kişisel özellikler ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans ve yüzde tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin, matematik dersine yönelik tutum ve kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkeniyle ilişkisini öğrenmek için One-way Anova varyans testi ve bağımsız iki grup T-testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin matematik karne notuna göre matematik kaygı ve matematik tutum boyutlarının ortalamaları Anova varyans testi ile karşılaştırılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre matematik kaygı ve matematik tutum boyutlarının ortalamaları Anova testi ile karşılaştırılmıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bulgular

Tablo 5. Cinsiyete Göre Matematik Kaygı ve Tutumunun Karşılaştırılması

	Gruplar (Cinsiyet)	N	\bar{X}	Ss	P
Matematik Tutum-İlgi	Kız	81	3,8741	,71498	,053
	Erkek	82	3,6463	,77542	
Matematik Tutum-Kaygı	Kız	81	3,1333	1,00747	,953
	Erkek	82	3,1244	,90847	
Matematik Tutum-Çalışma	Kız	81	3,9784	,62774	,003
	Erkek	82	3,6067	,89411	
Matematik Tutum-Gereklilik	Kız	81	4,3292	,92119	,056
	Erkek	82	4,0407	,98881	
Matematik Kaygı	Kız	81	2,0642	,78299	,215
	Erkek	82	2,2207	,82128	

Tablo 5’te cinsiyete göre matematik kaygı ve matematik tutum boyutlarının ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde matematik kaygı, matematik tutum boyutlarından ilgi, kaygı ve gereklilik ortalamasının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p>0,05$) göstermediği anlaşılmaktadır. Buna karşın matematik tutumunun çalışma boyutu ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) bir farklılık vardır. Başka bir ifade ile kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre matematik tutumunun çalışma boyutu daha yüksektir.

Tablo 6. Okul Türüne Göre Matematik Kaygı ve Tutumunun Karşılaştırılması

	Gruplar (Okul Türü)	N	\bar{X}	Ss	P
Matematik Tutum-İlgi	Normal Okul	89	3,8652	,76025	,049
	İmam Hatip	74	3,6324	,72775	
Matematik Tutum-Kaygı	Normal Okul	89	3,0989	1,07243	,662
	İmam Hatip	74	3,1649	,79956	
Matematik Tutum-Çalışma	Normal Okul	89	3,9522	,74704	,004
	İmam Hatip	74	3,5980	,80858	
Matematik Tutum-Gereklilik	Normal Okul	89	4,2959	1,01558	,104
	İmam Hatip	74	4,0495	,88568	
Matematik Kaygı	Normal Okul	89	2,0843	,86141	,308
	İmam Hatip	74	2,2135	,72817	

Tablo 6’da okul türüne göre matematik kaygı ve matematik tutum boyutlarının ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde matematik kaygı, matematik tutum boyutlarından kaygı ve gereklilik ortalamasının okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p>0,05$) göstermediği anlaşılmaktadır. Buna karşın matematik tutumunun çalışma ve ilgi boyutu ile okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) bir farklılık vardır. Başka bir ifade ile normal okulda öğrenim gören öğrencilerin İmam Hatip’te öğrenim gören öğrencilere göre matematik tutumunun çalışma ve ilgi boyutu daha yüksektir.

Tablo 7. Karne Notuna Göre Matematik Kaygı ve Tutumunun Karşılaştırılması

	Gruplar (Karne notu)	N	\bar{X}	Ss	P
Matematik Tutum-İlgi	0-45	26	3,2962	,85859	,000
	46-54	38	3,6289	,61728	
	55-69	33	3,6909	,70947	
	70-84	37	3,9027	,66185	
	85-100	29	4,2414	,69257	
Matematik Tutum-Kaygı	0-45	26	2,6846	,72921	,000
	46-54	38	2,7737	,93713	
	55-69	33	3,0727	,85706	
	70-84	37	3,4162	,97682	
	85-100	29	3,6897	,89056	
Matematik Tutum-Çalışma	0-45	26	3,4327	,86475	,000
	46-54	38	3,5526	,66566	
	55-69	33	3,6591	,85197	
	70-84	37	4,0203	,59622	
Matematik Tutum-Gereklilik	85-100	29	4,2845	,74918	,000
	0-45	26	3,4487	1,03684	

	46-54	38	4,1842	1,00956	
	55-69	33	3,8283	1,02103	
	70-84	37	4,5045	,65556	
	85-100	29	4,8391	,30369	
	0-45	26	2,6808	,83906	
	46-54	38	2,4237	,74487	
Matematik Kaygı	55-69	33	2,1848	,83708	,000
	70-84	37	1,7216	,55032	
	85-100	29	1,7828	,66336	

Tablo 7’de matematik karne notuna göre matematik kaygı ve matematik tutum boyutlarının ortalamaları Anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde matematik kaygı, matematik tutum boyutlarından ilgi, kaygı, çalışma ve gereklilik ortalamasının karne notuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) gösterdiği anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile öğrencilerin matematik karne notu yükseldikçe matematik dersine tutumları olumlu yönde artarken kaygıları ise azalmaktadır.

Tablo 8. Sınıf Düzeyine Göre Matematik Kaygı ve Tutumunun Karşılaştırılması

	Gruplar (Sınıf)	N	\bar{X}	Ss	P
Matematik Tutum-İlgi	5.Sınıf	31	4,0645	,76575	,000
	6.Sınıf	36	4,0083	,64515	
	7.Sınıf	54	3,7111	,68258	
	8.Sınıf	42	3,3833	,75995	
Matematik Tutum-Kaygı	5.Sınıf	31	3,2968	1,11460	,443
	6.Sınıf	36	3,2278	1,13757	
	7.Sınıf	54	2,9778	,68918	
	8.Sınıf	42	3,1143	,96084	
Matematik Tutum-Çalışma	5.Sınıf	31	3,8790	,97867	,306
	6.Sınıf	36	3,9583	,61091	
	7.Sınıf	54	3,7454	,82629	
	8.Sınıf	42	3,6429	,72655	
Matematik Tutum-Gereklilik	5.Sınıf	31	4,0645	1,13666	,281
	6.Sınıf	36	4,4537	,76906	
	7.Sınıf	54	4,1543	,96416	
	8.Sınıf	42	4,0794	,96500	
Matematik Kaygı	5.Sınıf	31	2,0806	,94707	,005
	6.Sınıf	36	1,7667	,64409	
	7.Sınıf	54	2,2500	,65697	
	8.Sınıf	42	2,3738	,88760	

Tablo 8’de sınıf düzeyine göre matematik kaygı ve matematik tutum boyutlarının ortalamaları Anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde matematik tutum

boyutlarından kaygı, çalışma ve gereklilik ortalamasının sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p>0,05$) göstermediği anlaşılmaktadır. Buna karşın matematik kaygı ve matematik tutumunun ilgi boyutu ile sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) bir farklılık vardır. Başka bir ifade ile 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 5. 6. ve 7. Sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre matematik dersine tutumları daha düşük, kaygıları ise daha yüksektir.

Tablo 9. Matematik Kaygı İle Matematik Tutum Arasındaki İlişki

	Matematik Kaygı
İlgi	-,582**
Kaygı	-,581**
Çalışma	-,355**
Gereklilik	-,570**

Tablo 9’da matematik kaygı ile matematik tutum arasındaki ilişki korelasyon analizi ile gösterilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde matematik kaygı ile matematik tutum boyutlarından ilgi, kaygı, çalışma ve gereklilik arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki vardır.

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve başarılarının cinsiyete göre göstermiş olduğu farklılık:

Araştırma bulgularına göre, matematik dersine yönelik kaygının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p>0,05$) olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre kaygının cinsiyete göre farklılık gösteren bir duygu olamadığı ortaya çıkmıştır. Fakat bazı durumlar istisna gösterebilir. Örneğin kız öğrencilerin ortaokul çağlarında erkek öğrencilere göre daha erken ergenliğe girmesi sonucu oluşacak duygu değişimleri buna sebep olabilir. Ya da kız öğrencilerin bu yaşlarda erkek öğrencilere göre daha olgun tavırlar ve davranışlar içinde olması ve sorumluluk bilincini daha iyi kavramış olmaları ile birlikte yerine getirdikleri ödev ve çalışmalarla ortaya çıkan başarıları sonucunda kaygı seviyelerinde farklılık meydana gelebilir. Yenilmez ve Özbey (2006) yapmış olduğu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri açısından cinsiyete göre farklılığın olmadığı görülmüştür. Tan (2015) çalışmasında kız öğrencilerle, erkek öğrenciler arasında matematik kaygısı için anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığını belirlemiştir. Aydın (2011) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik kaygısı duymalarında cinsiyete bağlı çok önemli bir farkın olmadığını bulmuştur. Akgül (2008) yapmış olduğu çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin matematik kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını görmüştür.

Yine araştırma bulgularına göre matematik tutum boyutlarından ilgi, kaygı ve gereklilik ortalamasının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p>0,05$) göstermediği belirlenmiştir. Buna karşın matematik tutumunun çalışma boyutu ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) bir farklılık vardır. Başka bir ifade ile kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre matematik tutumunun çalışma boyutu daha yüksektir. Bu

durum göstermiş oluyor ki ortaokul çağındaki kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha fazla olan olgunluk durumu ve sorumluluk bilinci ile birlikte akademik olarak yerine getirilmesi gereken görevleri daha düzenli yapıp çalışmalara daha fazla önem verdikleri anlaşılmaktadır. Kılıç (2011) yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile erkek öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Tan (2015) yaptığı çalışmada kız öğrencilerle, erkek öğrenciler arasında matematik tutumu ölçeğinin tüm alt boyutları için anlamlı düzeyde farklılaşma görülmediğini belirtmiştir. Şentürk (2010) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kız öğrencilerin genel başarıları ve matematik başarıları erkeklere oranla daha yüksektir. Bu sonuçta kız öğrencilerin çalışkanlık seviyelerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu desteklemektedir. Akdemir (2006) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları cinsiyete göre önemli bir farklılık göstermemiştir şeklinde sonuca ulaşmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve başarılarının okul türüne göre göstermiş olduğu farklılık:

Araştırma bulgularına dayanarak, matematik kaygı, matematik tutum boyutlarından kaygı ve gereklilik ortalamasının okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p>0,05$) göstermediği anlaşılmaktadır. Buna karşın matematik tutumunun çalışma ve ilgi boyutu ile okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) bir farklılık vardır. Başka bir ifade ile normal ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin İmam Hatip'te öğrenim gören öğrencilere göre matematik tutumunun çalışma ve ilgi boyutu daha yüksektir. Bu durumu açıklamak gerekirse, İmam Hatip okulu programlarının daha yoğun olması ve ders sayısının daha fazla olması ile birlikte haftalık ders saatlerini fazla olması matematik dersine ayrılan çalışma süresinin normal ortaokullara göre daha az olması bir olanaktır. Aynı şekilde matematik dersine duyulan ilginin de düşük olma sebebi olarak İmam Hatip okullarının daha fazla olan sözel içerikli programları sayısal derslerin başında gelen matematiğe yönelik ilginin daha düşük olmasına sebep olmuştur. Akdemir (2006) çalışmasında okul türüne göre öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları farklılık göstermektedir. Özel okul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları devlet okulu öğrencilerinin tutumlarından daha olumludur şeklinde sonuca ulaşmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve başarılarının matematik karne notuna göre göstermiş olduğu farklılık:

Araştırma bulgularına göre, matematik kaygı, matematik tutum boyutlarından ilgi, kaygı, çalışma ve gereklilik ortalamasının karne notuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) gösterdiği anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile öğrencilerin matematik karne notu yükseldikçe matematik dersine yönelik tutumları olumlu yönde artarken matematik kaygıları ise azalmaktadır. Bu demek oluyor ki matematik başarıları ile matematik dersine yönelik tutum arasında olumlu yönde pozitif bir ilişki varken, matematik başarıları ile matematik dersine yönelik kaygı arasında negatif bir ilişki vardır. Kılıç (2011) yapmış olduğu çalışmada matematik başarı durumu değişkeni açısından yapılan değerlendirmede, matematik başarıları yüksek olan öğrencilerin, düşük başarılı öğrencilere oranla tutum faktöründen, daha olumlu yönde etkilendiği, matematiğe karşı daha olumlu tutum

geliştirdiklerini ifade etmiştir. Tan (2015) yapmış olduğu araştırmada matematik başarısının akademik göstergesi olarak alınan karne notu ile söz konusu değişkenlerin her biri arasında anlamlı düzeyde farklılaşmalar olduğunu görmüştür. Anlamlı ilişki bulunan grupların her birinde matematik başarısı arttıkça matematik kaygı puanının azaldığı, olumlu tutum puanının arttığı belirlenmiştir. Yenilmez ve Özbey (2006) yapmış oldukları çalışmalarında matematik başarısı yüksek olan öğrencilerin de kaygı düzeylerinin düşük çıktığı, yani matematik başarısı arttıkça kaygı düzeylerinin azaldığını görmüştür. Şentürk (2010) çalışmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik notu ile matematik kaygısı arasında orta düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akgül (2008) yapmış olduğu çalışmada sonuç olarak matematik kaygısı arttıkça matematik başarısının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. İlhan ve Sünkür (2012) yapmış oldukları araştırmalarında öğrencilerin matematik kaygıları ile matematik başarıları arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Bozkurt (2012) çalışmasında sonuç olarak matematik kaygısı yüksek olan öğrencilerin matematik başarıları anlamlı düzeyde daha düşüktür şeklinde ifade etmiştir. Öyle ise matematik dersinde başarı elde etmenin yolu olarak öğrencilerinin matematik dersine yönelik ilgilerini arttırmaya ve matematiğe karşı kaygılarını düşürmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Böylece matematik ders başarısında artış sağlamak mümkündür. Bununla birlikte matematik dersinde ki başarı durumu da matematiğe yönelik ilgi ve tutumu artırırken kaygının azalmasına sebep oluyorsa öğrencilerinin matematik dersinde başarı gösterebilmelerine olanak sağlamalı ve öz güvenlerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır ki derse yönelik tutumları da artış gösterebilir, derse yönelik kaygıları ise azalsın. Ayrıca matematiğe karşı oluşan dersin zor olduğuna dair genel bir ön yargının oluşmaması için öğretmenlere ve çevreye düşen görevi belirtmek gereklidir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve başarılarının sınıf düzeyine göre göstermiş olduğu farklılık:

Araştırma bulgularına göre, matematik tutum boyutlarından kaygı, çalışma ve gereklilik ortalamasının sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p>0,05$) göstermediği anlaşılmaktadır. Buna karşın matematik kaygı ve matematik tutumunun ilgi boyutu ile sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) bir farklılık vardır. Başka bir ifade ile 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 5. 6. ve 7. Sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre matematik dersine tutumları daha düşük, kaygıları ise daha yüksektir. Yani sınıf seviyesi arttıkça matematik dersine yönelik tutumun azaldığı, matematik kaygısının ise arttığı görülmektedir. Tan (2015) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin matematik kaygısına, matematik tutumunun alt boyutlarına anlamlı şekilde etki ettiği görülmüştür. Sınıf düzeyi arttıkça, bir başka deyişle yaş büyüdükçe, matematik kaygısı artmakta, matematiğe yönelik tutum puanı azalmaktadır şeklinde sonuca ulaşmıştır. Yenilmez ve Özbey (2006) çalışmalarında küçük sınıfta okuyan öğrencilerin daha ileri kademedeki öğrencilerden daha kaygılı oldukları saptanmıştır şeklinde ifade belirtmişlerdir. Taşdemir (2009) yapmış olduğu çalışmasında sonuç olarak sınıf seviyesinin artmasıyla, ilköğretim ikinci kademe de okuyan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum puanlarında bir azalma olduğunu belirtmiştir. Bu duruma sebep olarak eğitim programlarımızda var olan sınav sistemlerinin etkisinden bahsedebiliriz. 8. Sınıf sonunda uygulanan ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavları öğrenciler üzerinde genel bir kaygı artışına sebep olurken bu

durum matematik dersine de aynı şekilde yansımaktadır. Başka bir neden ise yığılmalı ve sarmal bir öğretim programına sahip matematik dersinde sınıf düzeyi arttıkça artan konu yoğunluğu ve zorluğu ile birlikte öğrencilerde bir ilgisizlik durumu oluşmakta ve başarılı olmakta zorlandıkça kaygıları artmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı ile matematik dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki olarak:

Araştırma bulgularına dayanarak, matematik kaygı ile matematik tutum arasındaki ilişki korelasyon analizi ile gösterilmiş olup sonuçlar incelendiğinde matematik kaygı ile matematik tutum boyutlarından ilgi, kaygı, çalışma ve gereklilik arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki vardır. Yani matematiğe yönelik tutum arttıkça matematik kaygısı azalırken matematik kaygısı arttıkça matematiğe yönelik tutum azalmaktadır. Kılıç (2011) çalışmasında sonuç olarak öğrencilerin matematik kaygısı arttıkça matematik dersine yönelik tutumun azaldığı, ya da öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları arttıkça matematik kaygılarının azaldığı söylenebilir şeklinde ifade belirtmiştir. Yenilmez ve Özabacı (2003) yapmış oldukları çalışmada lise öğrencilerinin matematik kaygılarının bazı değişkenler açısından incelendiği çalışmada, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile matematik kaygı düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiş ve katılımcıların matematik dersine yönelik tutumları ile matematik kaygı düzeyleri arasında zıt yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Tan (2015) yapmış olduğu çalışmada matematik kaygısı ile matematik tutumu arasında negatif yönlü, yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle matematiğe yönelik tutum ile matematik kaygısı arasındaki negatif yönlü ilişkinin desteklendiği ortadadır. Yani birbirini zincirleme olarak etkileyen tutum, kaygı ve başarı kavramları arasında istenilen durumların ortaya çıkarılması için değişkenlerden birini olumlu şekilde farklılaştırmak bize kolaylık sağlayacaktır. Fakat matematiğe karşı tutum ile matematik kaygısı arasında istisnai de olsa aynı yönde bir ilişki çıkma durumu olabilir. Örneğin, derse yönelik tutumu oldukça yüksek olan bir öğrenci bütün sorumluklarını yerine getirdiğini ve bu sebeple her şeyin istediği gibi olması gerektiği düşüncesi ile birlikte ya olmazsa korkusuna kapılması ve kaygı seviyesindeki artış gözlenebilir. Ancak genel olarak görünen o ki matematiğe karşı oluşan olumlu tutum, matematik kaygısında da düşüşe sebep olmaktadır.

Öneriler

Yapmış olduğumuz araştırma sonuçlarından ve bulgularından yararlanabileceklere ve benzer araştırmalar yapacaklara öneriler:

- Bu sonuçlardan yola çıkarak istenilen matematik başarısına ulaşmak için öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını geliştirmek gerekmektedir. Burada en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Çünkü öğretmenler bir dersin sevilmesinde ve ilgi duyulmasında en büyük etkenlerin başında gelmektedir. Öyle ise öğretmenlerin öğrencilerin ilgilerini çekmeye yönelik çalışmalar yapması gereklidir diyebiliriz. Ancak bu tehdit ile olmamalıdır. Çünkü yapılan çalışmalar da göstermektedir ki not tehdidinin derse yönelik tutum geliştirmede olumsuz bir etkisi bulunmakta ve derse yönelik kaygıyı artırmaktadır (Şentürk, 2010). Öğretmen derse yönelik ilgiyi arttırmak

için sevecen, hoşgörülü, eğlenceli bir dil kullanılmalıdır. Böylece öğretmene karşı duyulan sevgi derse karşı da duyulacak ve olumlu tutum geliştirecektir.

- Öğrencilere, matematik eğitiminde daha çok hayatın içinden problemlerin yer aldığı bir öğretim modeli uygulanarak matematiğe karşı ilgilerini çekmeye çalışılmalıdır. Aynı zamanda ailelere de çocuklarında matematiğe karşı ön yargı oluşturmamaları adına eğitim verilmeli ve derse karşı güdüleme yapmaları istenmelidir.
- Sınıf düzeyi arttıkça artan kaygı durumu ve azalan tutuma karşı önlem olarak ise öğretim programlarında da vurgulanan süreç değerlendirme şeklinin daha açık ve işlevsel bir şekilde kullanılması gereklidir. Yani ortaokul öğrencilerine uygulanan sınav sadece 8. Sınıf sonunda tek bir sınav şeklinde değil de tüm ortaokul yılları boyunca sınıf düzeyine uygun ve sınıf düzeyine göre önem oranı dikkate alınarak uygulanması gereklidir. Böylece derse yönelik oluşan kaygı durumu tek bir zamana yoğunlaşmamış olacaktır.
- Başarısızlık durumunun olumsuz etkileri de düşünüldüğünde, öğrencilerin başarılı olabilecekleri daha fazla ve daha çeşitli etkinliklere yer verilmelidir ki bununla birlikte derse yönelik tutumlarda da artış olsun ve derse yönelik kaygıda düşüş yaşansın. Bunun yanı sıra başarı için gerekli olan öğrenim zamanının artırılması için ise takviye kurslarına ve ek derslere yer verilebilir. Böylelikle öğrencide oluşan başarı ve beraberinde getirdiği öz güven artışı da olumlu etki oluşturacaktır.
- Öğrencilerde bulunan matematik kaygısının derse karşı tutuma ve ders başarısına olan olumsuz etkisi göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilere yönelik yapılan rehberlik hizmetleri çerçevesinde kaygı ile başa çıkma yolları anlatılmalıdır. Aynı zamanda rehberlik servisi bulunmayan okullarda ise sınıf rehber öğretmenlerinin bu eğitimi verebilecek düzeyde hizmet içi eğitimlere katılmaları sağlanmalıdır.
- Yapılacak olan yeni çalışmalarda, matematik dersine yönelik tutum ve matematik kaygısına sebep olan değişkenlerin neler olduğunu belirlemek adına daha fazla değişken ile daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.
- Sinop ili Dikmen ilçesi ile sınırlı kalan bu araştırma, daha fazla il ve ilçede yapılabilir. Aynı zamanda daha farklı okul türleri arasında ilişki incelemek adına daha farklı ve sayısal olarak daha fazla okuldan örneklem katılabilir. Aynı şekilde kırsal bölgede yapılan bu çalışma şehir merkezlerinde de yapılarak karşılaştırmalara olanak sağlanabilir.
- Matematik başarısı üzerinde etkisi olan kaygı ve tutum kavramları ile sınırlı kalan bu çalışma, bu kavramlar dışında diğer etkenler de işin içine katılarak daha kapsamlı bir çalışma gerçekleştirilebilir.
- Örnekleme alınan öğrencilerin 2017-2018 eğitim öğretim yılı karne notu ile sınırlı kalan bu çalışma, öğrencilerin üzerinde belirli aralıklarla yapılarak ve süreç içerisindeki notları ve not değişimi de dikkate alınarak daha sağlıklı sonuçların alınacağı bir araştırma yapılabilir.

- Öğrencilerin uygulanan anketlere içtenlikle cevap verdiklerinin varsayıldığı bu araştırmada, öğrencilerle birebir görüşmeler yapılarak ve gözlemlerde bulunarak matematiğe yönelik tutumları ve kaygılarının sebepleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Akdemir, O. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aydın, B. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Düzeyinde Matematik Kaygısının Cinsiyete Göre Farklılıkları Üzerine Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 1029-1036.

Bindak, R. (2005). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği. *Fırat Üniversitesi, Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448.

Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Conrad, K. S. and Tracy, D. M. (1992) *Lowering preservice teachers' mathematics anxiety through an experience-based mathematics methods course*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 355099).

Çimenci-Ateş, F. (2016). *Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlilik inançlarının grafik okuma ve yorumlama başarı düzeylerine etkisinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Dede, Y., Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Kaygılarının İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI(2), 295- 312.

Duman, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik başarısını etkileyen faktörlerin öğrenciler ve öğretmenler açısından değerlendirilmesi (Eskişehir ili Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Furner, J. M. (1996). *Mathematics teachers' beliefs about using the National Council of Teachers of Mathematics standarts and the relationship of these beliefs to students' anxiety toward mathematics*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406427).

İlhan, M. ve Sünkür, M. Ö. (2012). Matematik Kaygısı ile Olumlu ve Olumsuz Mükemmelliyeçiliğin Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 1, 178 – 188*.

Kılıç, A. S. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları, güdülenmeleri ve matematik kaygıları arasındaki ilişkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Önal, N. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Tutumlarına Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. *İlköğretim Online, 12(4), 938-948*.

Sezgin-Memnun, D. (2013). Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Çizgi Grafik Okuma Ve Çizme Becerilerinin İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 8 (12), 1153-1167*.

Şentürk, B. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Tan, M. N. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısı öğrenilmiş çaresizlik ve matematiğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Taşdemir, C. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumları: Bitlis ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 89-96*.

Taylor, B. A. and Fraser, B. J. (2003). *The Influence of Classroom Environment on High School Students' Mathematics Anxiety*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 21, Chicago, IL.

Uusimaki L. and Nason, R. (2004). *Causes underlying pre-service teachers' negative beliefs and anxieties about mathematics*. Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 4, 369-376. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 489664).

Yenilmez, K., Özabacı, N.Ş. (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik İle İlgili Tutumları ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 132-146.

Yücel, Z., Koç, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumlarının Başarı Düzeyini Yordama Gücü İle Cinsiyet Arasındaki İlişki, *İlköğretim Online*, 10(1), 133- 143.

EK 1. Matematik Kaygı Ölçeği

Sınıf Düzeyiniz: 5.Sınıf () 6.Sınıf () 7.Sınıf () 8.Sınıf ()

Geçen Seneki Matematik Karne Notunuz: 0-45 () 46-54 () 55-69 () 70-84 () 85-100 ()

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

MATEMATİK KAYGI ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırma sizlerin matematik dersine ilişkin kaygılarınızı belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Sizden beklenen görüşlerinizi içtenlikle belirtmenizdir.

		Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman
1	1-Matematik denince aklıma karmaşık, anlaşılmaz şeyler gelir					
2	2-Matematik derslerinde tahtaya kalkmak bana zor geliyor					
3	4-Matematik derslerinde bana daima soru sorulacağından endişelenirim					
4	5-Şimdi matematik anlıyorum fakat giderek zor olacağından endişe duyuyorum					
5	7-Matematik sınavlarından korktuğum kadar diğer hiçbir şeyden korkmam					
6	10-Matematik yüzünden sınıfımı geçemeyeceğimden korkuyorum					
7	11-Matematik dersine girdiğimde kendimi korkudan büzülmüş hissedirim					
8	13-Matematik sınavlarına nasıl çalışacağımı bilemiyorum					
9	15-Benim için matematik çok eğlencelidir					
10	16-Matematik dersinde soru sormaktan korkuyorum					

EK 2. Matematik Tutum Ölçeği

Sınıf Düzeyiniz: 5.Sınıf() 6.Sınıf() 7.Sınıf() 8.Sınıf()

Geçen Seneki Matematik Karne Notunuz: 0-45 () 46-54 () 55-69 () 70-84 () 85-100 ()

Cinsiyetiniz: Kız() Erkek ()

MATEMATİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırma sizlerin matematik dersine ilişkin tutumlarınızı belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Sizden beklenen görüşlerinizi içtenlikle belirtmenizdir.

Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyarak sizin için en uygun görüşü yansıtan yere (X) çarpı işareti atınız.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Matematik kolay bir derstir.					
2	Matematik çalışırken canım sıkılır.					
3	Matematik, çok sevdiğim dersler arasındadır.					
4	Matematik derslerinde kendimi rahat hissedirim.					
5	Matematik problemleri çözmekten zevk alırım.					
6	Matematik dersini sevmem.					
7	Matematik dersi insanlara yaratıcı düşünme yolları kazandırır.					
8	Matematik problemleri çözmek kendime olan güvenimi artırır.					
9	Matematiksel kavramları diğer derslerde kullanmak beni mutlu eder.					
10	Matematik bulmacaları çözmekten hoşlanırım.					
11	Matematik sınavları benim için önemli bir stres sebebidir.					
12	Matematik dersinde tahtada soru çözmek beni kaygılandırır.					
13	Matematik sınavlarından korkarım.					
14	Matematikte arkadaşlarımdan benden daha başarılı olduğumu düşünürüm.					
15	Matematiği anlayamayacağımı düşünürüm.					
16	Matematik dersinin olduğu gün sonunda işlenen konuları düzenli olarak tekrar ederim.					
17	Matematik dersinde öğretmenimi dikkatle dinlerim.					
18	Matematik sınavlarından düşük not almayı umursamam.					
19	Matematik sınavları öncesinde konu tekrarı yaparım.					

20	Matematik öğretmenleri dersleri sıkıcı hale getirir.					
21	Mecbur kalmasaydım matematik dersini öğrenmek istemezdim.					
22	Matematiği sosyal hayatımın hiçbir alanında kullanmam.					

Özel Eğitim Destek Hizmetlerinden Yararlanan Çocukların Ailelerinin Memnuniyet Düzeylerinin Ölçülmesi

Ömercan Şentürk¹⁰⁷

Özet

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim destek hizmetlerinden yararlanan çocukların ailelerinin memnuniyet düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde ilgili literatür taraması, araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, önemi ve temel kavramların tanımları, ikinci bölümde araştırmanın modeli, çalışma gurubunu, veri toplama araçlarını, elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği ve sonuçların yorumlanmasını ihtiva eden yöntem bölümü; üçüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar; dördüncü bölümde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır. Araştırmanın verileri, anket yöntemi ile toplanmıştır. Veriler, SPSS 15,0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışanlarının görüşlerine göre, çözümlenmelerde ve değerlendirmelerde frekans (f), yüzde (%) ve Ortalama (X) istatistiklerinden yararlanılmıştır. Görüşlerin demografik faktörlere göre incelenmesi için ise t-testi, varyans analizi ve ANOVA analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, özel eğitim destek hizmetlerinden yararlanan çocukların ailelerinin memnuniyet oranları incelendiğinde “Orta Derecede” memnuniyetin olduğu görülmüştür. Destek eğitim hizmetlerinden yararlanan çocukların ailelerinin memnuniyet düzeyleri değişkenlere göre incelendiğinde ise; Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gözlemlenmezken, dil ve konuşma bozukluğu olan birey ailelerinin, 45-54 yaş grubu ailelerin, ortaokul ve aşağısı eğitim seviyesine sahip olanların diğer gruplardan daha fazla memnuniyet düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Destek Eğitim Hizmeti, Aile Memnuniyeti

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitim; “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme, meydana getirme sürecidir.” (Ertürk,1972; Demirel, 2002). Bireylerde eğitim sonucunda farklı davranış

¹⁰⁷ Ordu Öğretmenevi Müdür Yardımcısı, omercansenturk3@gmail.com

değişiklikleri meydana gelmektedir. Bu değişiklikler bireylerin hayatlarını kolaylaştırmakta ve onlara yapabilecekleri konusunda yol göstermektedir. Fakat gerçekleşmesi beklenen istendik değişimler her bireyde aynı olmamaktadır. Bunun sebebi ise, her bireyin öğrenme şekli, hızı ve öğrendiklerini uygulamaya dökmesi farklılıklar gösterebilmektedir (Diken ve Batu, 2010). Dolayısıyla süreç ve etkinlikler aynı olduğu halde her bireye farklı katkılarda bulunmaktadır. İşte bu yüzden kişilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. “Her çocuk özeldir” ve “Her çocuk değerlidir” anlayışı ile eğitim sistemi plan ve programları yapılmalıdır. Esasen eğitimin işlevi, bireylerin gereksinimleri doğrultusunda eğitilmesidir (Yigen, 2008).

Herkesin öğrenme yetisine sahip olduğu, hiç kimsenin fiziksel ya da zihinsel engelleri nedeniyle eğitim hakkından yoksun bırakılmayacağı ülkelerin yasal düzenlemelerinde yer almaktadır (Akçamete, Kargın, Batu ve Uysal, 2009).

Bu yasal düzenlemelerin temelini oluşturan kavram da şüphesiz ki eğitimde fırsat eşitliğidir. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi, demokratik toplumların temel koşullarından birini oluşturmaktadır (Pamuk, 2016). Özel gereksinimli bireylerin ilgi ve ihtiyaçları akranlarına göre büyük farklılık göstermektedir. Bu noktada özel gereksinimli bireyler eğitim hakkından mahrum edilmemelidir. Çünkü her birey eşit derecede eğitim hakkına sahiptir. Özel gereksinimli bireylerin hayatlarını kimseye muhtaç olmadan devam ettirebilmesi için onlara çeşitli olanaklar sunulmalıdır. Öncelikli olarak ihtiyaçlarına göre özel eğitim verilmeli, imkânlar dâhilinde kendilerini geliştirmeleri sağlamalıdır.

Genel eğitimde olduğu gibi özel eğitime gereksinimi olan bireylere yönelik yapılan eğitim de kasıtlı müdahalelerdir. Bu müdahale ile özel eğitim gereksinimli bireylerin, toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir yurttaş olarak yetişmelerini, kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmeleri sağlanmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları özel eğitim alan öğrenciler, aileleri ve öğretmenleri için önem arz etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Özel Eğitim; “Özel eğitim gerektiren kişilerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren kişilerin bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir.”(MEB, 2000).

Özel Eğitimin Amacı Ve Önemi

Tüm çocuklar bedensel özellikleri ve öğrenme yönlerinden birbirlerinden farklılık gösterirler. Ancak çocuklar arasındaki farklar fazla büyük değildir. Dolayısıyla normal koşullarda genel eğitim hizmetlerinden yararlanmada ciddi problemlerle karşılaşmazlar. Bununla birlikte özel gereksinimi olan çocuklar bazısının bedensel özellikleri bazısının öğrenme yetenekleri bu çocukların eğitiminde genel eğitimden farklı olarak bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygulamayı gerektirir. Çünkü çocuk özel bir eğitimi gerektirecek ölçüde standartlardan farklılık göstermektedir. Standartlardan farklılık alta ya da üstte olabilir. Bu yönüyle özel gereksinimi olan çocuklar terimi öğrenme ya da davranış problemi olan çocukları, bedensel özelliği ya da duygusal yetersizliği olan çocukları olduğu kadar zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli çocukları da içerisine alan kapsamlı bir terimdir (Eripek 2002; Ataman 2003: 21). Türkiye İstatistik Kurumu 2011 yılı verilerine göre ülkemizde özürölüler 4 882 841 kişi olmak üzere nüfusumuzun % 6,6 sini oluşturmaktadır(TÜİK, 2011). Özel eğitim gerektiren bireyler özel eğitim hizmetlerinden yararlandıkları sürece tüketici durumundan üretici duruma geçebileceklerdir (Cavkaytar 2005: 12).

Özel Eğitimin Nedenleri

Özel eğitime neden olan etmenleri genel olarak üç ana kısımda toplamak olasıdır (Ataman 1997: 39).

1- Doğum öncesi nedenler

2- Doğum anı nedenleri

3- Doğum sonrası nedenleri

Özel Eğitimde Sınıflandırma

Özel eğitime muhtaç çocuklar üç grup halinde sınıflandırılabilir;

I. Zihin gelişmeleri bakımından normalden ayrılanlar; zihinsel engelliler (1) Eğitilebilir (hafif düzeyde) zihinsel engelliler, (2) Öğretilebilir (orta düzeyde) zihinsel engelliler, (3) Ağır düzeyde öğrenenler.

II. Konuşma ve dil sorunu olanlar.

III. İşitme engeli olanlar, sağır ve ağır işitenler.

IV. Ortopedik (fiziksel) engeli olanlar, ortopedik sorunu olanlar, sürekli hastalığı olanlar, sürekli büyüme ve gelişme yetersizliği gösterenler.

V. Görme engeli olanlar, körler ve az görenler

VI. Ruhsal ve sosyal bakımdan uyumsuzlukları olanlar; duyuşsal bozuklukları olanlar, sosyal bozuklukları olanlar, korunmaya muhtaç çocuklar ve birden fazla özrü olan çocuklar Şeklinde sınıflandırılabilir (Oğuzkan 1979; Özyürek 1983: 36).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarında öğrencinin o andaki eğitsel işlevde bulunma ve ya performans düzeyi, bir yılın sonunda gerçekleşecek uzun dönemli amaçlar, kısa dönemli amaçlar, öğrenciye sağlanabilecek özel eğitim hizmetleri ve destek hizmetler, öğrenciye sunulacak hizmetlerin ne zaman başlayacağını, devam edeceği ve biteceği süreyi, değerlendirme zamanlarını belirten bir zaman çizelgesi, sunulacak hizmetlerden kimlerin sorumlu olduğu, objektif ölçütlere dayalı olarak hangi araçlarla ve nasıl değerlendirileceği bulunur (Vuran 2005). Ülkemizde 1997 yılında yayımlanan 573 sayılı Kanun Hükmündeki yapabildiklerini dikkate alarak, yetersizliği olan kişinin yaşına göre göstermesi beklenen toplumsal normların gerektirdiği bedensel, toplumsal, duyuşsal ve bilişsel davranışları göstermesi için, gerekli ek eğitsel yaşantıların, ortamların ve görev alacak kişilerin ve çalışma sürelerinin gösterildiği plandır (Özyürek 2004: 27).

BEP planlamanın güvencesidir. Bireysel ve geçici çözüm hizmetlerine karşı koruyucudur ve masrafların aileye yansımaları önler. BEP, tüm koşulları düşünerek, ortak kararlar almış kişiler tarafından, ayrıntıları ile planlanmış hizmetlerle çocuğa sağlanır.

Özel Eğitim Destek Hizmetleri

Evde eğitim; Evde eğitim Sağlık sorunu ya da süreğen hastalığı nedeniyle örgün eğitim kurumlarından yararlanamayan özel eğitim gereksinimli çocuklara yönelik düzenlemeleri içeren; ÖEHY 34. maddede; “Okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden eğitim öğretim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak durumda olanlara evde eğitim hizmetleri verilmesi esastır” (MEB, 2012, <http://orgm.meb.gov.tr>) eğitim türüdür.

Hastanede eğitim; Evde ve Hastanede eğitim Hizmetleri Yönergesi 4/i, “zorunlu öğrenim çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden yatarak tedavi görmesi ve/veya süreğen hastalığı olması nedeniyle okul öncesi, ilköğretim ve özel eğitim programlarından herhangi birini uygulayan örgün eğitim kurumlarından herhangi birini uygulayan örgün eğitim kurumlarından doğrudan yararlanamayanlara eğitimin hastanede sunulması esasına dayanan eğitimi” (MEB, 2010, <http://orgm.meb.gov.tr>).

Sınıf içi yardım; Bu uygulamada özel eğitim gereksinimli öğrenci destek hizmet almak için sınıf dışına çıkmak yerine tüm gün genel eğitim sınıfında, sınıf öğretmeni aracılığıyla özel eğitim hizmeti alır. Sınıf içinde etkili öğretimin gerçekleşmesini, öğrenci için ne öğretilene karar verme, öğrencinin yapabildiklerinin belirlenmesi, performans düzeyine dayalı olarak öğretilen beceri ve davranışta öğretime nereden başlanacağına saptanması gerekli ortamın hazırlanması gibi unsurlar öğretim sürecinin parçalarıdır, etkili öğretimin gerçekleşmesi sözü edilen unsurları içeren bir öğretim süreci ile olanaklıdır. (Özyürek, 1987).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Ordu İli, Fatsa, Ünye, Perşembe İlçelerinde Destek Eğitim Hizmeti alan ailelerden oluşan 87 kişiden oluşmaktadır. Ölçme aracı olarak 5’li likert tipinde değerlendirme yapılması istenmiştir. Beş dereceli likert tipi ölçme aracı olarak geliştirilen anketin puan aralığı aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 1. Beş dereceli likert tipi ölçme aracı olarak geliştirilen anketin puan aralığı

Seçenek	Seçenek Puanı	Seçenek Puan Aralığı	Derece Karşılığı
“Kesinlikle Katılmıyorum”	1	1,00 - 1,79	Çok Düşük
“Katılmıyorum”	2	1,80 - 2,59	Düşük
“Kararsızım”	3	2,60 - 3,39	Orta Derecede
“Katılıyorum”	4	3,40 - 4,19	Yüksek
“Kesinlikle Katılıyorum”	5	4,20 - 5,00	Çok Yüksek

Özdamar’ a göre (1999:522) Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterleri incelendiğinde;

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veriler kullanılabilirlik denetiminden geçirildikten sonra bilgisayara aktarılmış ve çözümlenmeler için gerekli tüm hesaplamalar “SPSS (Statistical Package For Social Sciences) for Windows” (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ve değerlendirilmesinde frekans (f), ve yüzde (%) ve ortalama (X) istatistiklerinden yararlanılmıştır. Farklılıkların belirlenmesi için değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için t testi, ANOVA analizi ve Varyans Analizi istatistiklerinden yararlanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma örnekleminin kişisel bilgiler ve demografik faktörlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. Engelli Çocuk Türüne Göre Dağılım

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Bedensel	57	65,5	65,5	65,5
Dil ve Konuşma	26	29,9	29,9	95,4
Görme	4	4,6	4,6	100,0
Total	87	100,0	100,0	

Çalışma gurubunu oluşturanların engelli çocuk türüne göre dağılımı incelendiğinde toplam 87 kişinin 57'sinin (%65,5) Bedensel Engelli, 26'sının (%29,9) Dil ve Konuşma güçlüğü, 4'ünün (%4,6) görme engelli olduğu görülmüştür. Bu dağılım, yaş değişkeni bakımından alt gruplar içerisinde en kalabalık grubu bedensel engellilerin oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Çalışma Gurubunu Oluşturan Velilerin Yaşlarına Göre Dağılım

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 23-34 Yaş	19	21,8	21,8	21,8
35-44 Yaş	34	39,1	39,1	60,9
45-54 Yaş	34	39,1	39,1	100,0
Total	87	100,0	100,0	

Çalışma gurubunu oluşturan velilerin yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde toplam 87 kişinin 19'unun (%21,8) 23-34 yaş, 34'ünün (%39,1) 35-44 yaş, 34'ünün (%39,1) 45-54 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Yine bu değişkene göre ortaya çıkan dağılımlarda, 35 yaş üzeri olanların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Çalışma gurubunu oluşturan Velilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılım

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid İlkokul	3	3,4	3,4	3,4
Ortaokul	50	57,5	57,5	60,9
Lise	30	34,5	34,5	95,4
Lisans	4	4,6	4,6	100,0
Total	87	100,0	100,0	

Çalışma gurubunu oluşturan velilerin eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde toplam 87 kişinin 3'ünün (%3,4) ilkök, 50'sinin (%57,5) ortaokul, 30'unun (%34,5) lise, 4'ünün (%4,6) lisans

derecesine sahip olduğu görülmüştür. Yine bu değişkene göre ortaya çıkan dağılımlarda, ortaokul mezunu olanların sayıca en büyük çoğunluğu oluşturduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Çalışma gurubunu oluşturan Velilerin Mesleki Durumlarına Göre Dağılım

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ev Hanımı	34	39,1	39,1	39,1
Memur	51	58,6	58,6	97,7
İşçi	2	2,3	2,3	100,0
Total	87	100,0	100,0	

Çalışma gurubunu oluşturan velilerin mesleki Durumlarına Göre Dağılım incelendiğinde toplam 87 kişinin 34'ünün (%39,1) Ev Hanımı, 51'inin (%58,6) memur, 2'sinin (%2,3) işçi olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan dağılımlarda memur olanların en büyük çoğunluğu oluşturduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Destek Eğitim Hizmetlerinden Memnuniyet

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Aile Eğitimi ve Bilgilendirme					
1. Çocuğumun engeline ilişkin bilgilendirme yapılıyor.	87	1	5	4,06	0,80
2. Yasal hak ve sorumluluklarımıza ilişkin bilgilendirme yapılıyor.	87	1	5	2,77	1,40
3. Yasal hak ve sorumluluklarımıza ilişkin bilgilerle ilgili güncellemeler yapılıyor.	87	2	5	3,92	0,93
4. Anne babaların kişisel gelişimlerine (etkili iletişim, problem çözme, zaman yönetimi vb.) yönelik bilgilendirme vb. destekler sunuluyor.	87	1	5	2,55	1,03
5. Aile eğitimine yönelik etkinlikler gerçekleştiriliyor.	87	1	5	1,87	1,01
6. Aile eğitimine yönelik etkinlikler uzman personeller tarafından işbirliği içinde gerçekleştiriliyor.	87	1	5	2,38	1,31
7. Yapılan eğitimlerde açık ve anlaşılır bir dil kullanılıyor.	87	1	5	3,07	1,26
8. Çocuğumun gelişimine yönelik bilgilendirme	87	1	5	3,01	1,29
9. Evde yapılacak çalışmalara ilişkin bilgi veriliyor.	87	1	5	3,93	0,77
10. Çocuğumun gelişimi ve ilerleyişi ile ilgili açıklayıcı ve anlaşılır bilgi veriliyor.	87	1	5	2,79	1,27
11. Evde ve okulda uygulayacaklarımız evdeki ve okuldaki sosyal ve ekonomik şartlarımız incelenerek uygulamalı olarak eğitim veriliyor.	87	1	5	2,62	1,13
12. Her ders sonrasında çocuğumun katılımı ve karşılaşılan sorunlarla ilgili kısa, net ve anlaşılır bilgi veriliyor.	87	1	5	2,38	1,06
Derslere Devam				2,95	
13. Dersler çocuğumun okula gitmediği saatlerde gerçekleştiriliyor.	87	1	5	3,21	1,15
14. Ders öncesi çocuğuma ilişkin kimlik doğrulaması yapılıyor.	87	1	5	2,56	1,19
15. Dersler zamanında ve tam olarak yapılıyor.	87	2	5	4,30	0,70
16. Valilik kararı ile yapılan tatillerde iptal edilen dersler telafi ediliyor.	87	1	5	2,06	1,07
17. Sonraki ayda yapılacak derslerin gün ve saatleri hakkında bilgi veriliyor.	87	1	5	2,21	1,14
Personel				2,87	
18. Çocuğum her dersi, her zaman aynı öğretmenden/terapistten eğitim alıyor.	87	1	5	3,89	0,92
19. Çocuğum yeterli bilgi ve deneyime sahip öğretmenden/terapistten eğitim alıyor.	87	1	5	3,60	1,25
20. Personel saygılı ve nazik davranıyor.	87	1	5	3,95	0,95
21. Personelin hizmet içi eğitim yapması sağlanıyor	87	1	5	3,94	0,92
22. Personelin mezuniyet sonrası eğitim, seminer, toplantılara katılması teşvik ediliyor ve izin veriliyor.	87	2	5	3,80	0,99

23. Personelin memnuniyeti ile ilgili kurumsal yapıcı faaliyetler yapılıyor.	87	1	5	2,52	0,94
İletişim	3,62				
24. Gereksinim duyduğumuzda yöneticiler ile yüz yüze görüşebiliyoruz.	87	2	5	4,07	0,76
25. Gereksinim duyduğumuzda öğretmenler/ terapistler ile yüz yüze görüşebiliyoruz.	87	1	5	2,86	1,07
26. Gereksinim duyduğumuzda kurumun diğer çalışanları (yardımcı personel, servis şoförü, muhasebe vb.) ile iletişim kurabiliyoruz.	87	1	5	2,76	1,05
27. Gereksinim duyduğumuzda yöneticilere, öğretmenlere/terapistlere telefon ve e-posta gibi alternatif yollarla ulaşabiliyoruz.	87	1	5	3,31	0,99
28. Terapistler/öğretmenlerle çocuğumun durumunu kısa ve uzun vadeler için konuşup, planlama yapabiliyoruz.	87	1	5	4,02	0,75
29. Personel sorunlarımızı dikkate alarak en kısa sürede çözebiliyor.	87	1	5	3,24	1,07
30. Personel ile yaptığımız görüşmelerin gizli tutulmasına özen gösteriliyor.	87	1	5	3,67	0,91
31. Duyuru ve bilgilendirmeler zamanında yapılıyor.	87	2	5	3,91	0,73
İşbirliği	3,48				
32. Çocuğumla ilgili konularda kurum-aile işbirliği yapılıyor.	87	1	5	3,72	1,00
33. Kurum personeli arasında çocuğumla ilgili konularda işbirliği yapılıyor.	87	1	5	3,75	1,17
34. Kurumdaki öğretmenler/terapistler çocuğumun devam ettiği okuldaki öğretmenleri ile işbirliği yapıyor.	87	1	5	3,15	1,21
Fiziksel Düzenlemeler	3,54				
35. Kurum temiz ve bakımlıdır Isınma, aydınlatma, ulaşılabilirlik, çalışma ortamlarının rahatlığı açısından uygun.	87	1	5	3,97	0,99
36. Kullanılan araç-gereçler temiz, kullanılabilir ve gelişmeler uygun modernliktedir	87	2	5	4,05	0,68
37. Çocuğa uyumlandırılacak araç-gereçler eğitim sırasında sağlanmaktadır.	87	2	5	4,06	0,75
38. Tesisat sistemi (aydınlatma, ısıtma ve havalandırma vb.) konfor koşullarına göre ayarlanıyor.	87	2	5	3,80	0,83
39. Kesici, delici ve kimyasal malzemelere ilişkin güvenlik önlemleri alınıyor.	87	1	5	3,90	0,76
40. Çocuğumu beklerken vaktimi verimli biçimde geçirebileceğim bir ortam sunuluyor.	87	2	5	4,08	0,75
41. Çocuğumu beklerken eğitim alabileceğim görsel ve basılı materyaller sunuluyor.	87	2	5	4,00	0,98
42. Çocuğumu beklerken gerekli durumlarda aile terapisi için hizmet veriliyor.	87	2	5	3,92	0,73
Ulaşım	3,97				
43. Ev-kurum arasındaki taşıma hizmetleri ücretsiz sunuluyor.	87	1	5	4,07	0,86
44. Ev-kurum arasındaki taşıma hizmetleri ders saatlerine uygun şekilde sağlanıyor.	87	1	5	2,22	1,20
45. Servis aracı kullanıcıların gereksinimlerini karşılıyor.	87	1	5	2,77	1,40
46. Servis aracı personeli sorumluluklarını yerine getiriyor.	87	2	5	3,92	0,93
47. Servis araçlarında engele göre uyumlandırılmış özel güvenlik ekipmanları (kemer, koltuk, oturma vs) bulundurulur.	87	1	5	2,55	1,03
48. Araca bindirme ve indirme güvenli ve ekipman yardımı ile eğitilmiş personeller tarafından yapılır.	87	1	5	1,87	1,01
Psiko-Sosyal Etkinlikler	2,90				
49. Çocuğuma psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri veriliyor.	87	1	5	2,38	1,31
50. Anne babalara psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri veriliyor.	87	1	5	3,07	1,26
51. Kardeşlere psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri veriliyor.	87	1	5	3,01	1,29
52. Çocuklara yönelik kulüp, spor, kamp ve gezi gibi sosyal etkinlikler gerçekleştiriliyor.	87	1	5	3,93	0,77
53. Çocukların toplumsal ortamları kullanmalarına yönelik etkinlikler gerçekleştiriliyor.	87	2	5	4,08	0,75
54. Serbest zamanı değerlendirmeye ve hobi kazandırmaya yönelik etkinlikler gerçekleştiriliyor.	87	2	5	4,00	0,98
55. Ailelere yönelik toplantı ve gezi gibi sosyal etkinlikler gerçekleştiriliyor.	87	2	5	3,92	0,73
56. Benzer özelliklere sahip ailelerin bir araya gelmeleri için fırsatlar sağlanıyor.	87	1	5	4,07	0,86
Sağlık Hizmetleri	3,56				
57. Çocuğumun büyümesi ve gelişimi takip ediliyor.	87	1	5	2,79	1,27

58. Çocuğumun sağlığı ile ilgili kişisel kayıtlar (alerji, aşı, diyet vb. 'den herhangi biri) tutuluyor.	87	1	5	2,62	1,13
59. Çocuğumun ilaç kullanımı takip ediliyor.	87	1	5	2,38	1,06
60. Çocuğumun sağlık kontrolleri için ilgili uzmanlara yönlendirme yapılıyor.	87	1	5	3,21	1,15
61. Çocuğumun cihaz, ortez ya da protez kullanımı takip ediliyor.	87	1	5	2,56	1,19
62. Çocuğumun cihaz, ortez ya da protez kullanımına ilişkin bilgilendirme yapılıyor.	87	2	5	4,30	0,70
63. Acil durumlarda (kaza, nöbet, hastalık vb.) en kısa sürede bize bilgi veriliyor.	87	1	5	2,06	1,07
64. Acil durumlarda (kaza, nöbet, hastalık vb.) gerekli müdahale yapılıyor.	87	1	5	2,21	1,14
Katılım	2,77				
65. Çocuğumun eğitimine aile olarak aktif katılımımızı artırmak için çalışmalar yapılıyor.	87	1	5	3,89	0,92
66. Çocuğumla ilgili her türlü kararda görüşüm alınıyor.	87	1	5	3,60	1,25
Eğitim Programları	3,74				
67. Eğitim programlarında çocuğumu iş ve mesleğe hazırlamaya yönelik amaçlara yer veriliyor.	87	1	5	2,21	1,14
68. Eğitim programı çocuğumda olumlu yönde gelişmeler sağlıyor.	87	1	5	3,89	0,92
69. Eğitim programında çocuğumun ek engeli için düzenlemeler yapılıyor.	87	1	5	3,60	1,25
70. Çocuğum gereksinim duyduğunda farklı uzmanlardan destek alabiliyor.	87	1	5	3,95	0,95
71. Eğitim programları bilimsel ve akademik destek alınarak yenileniyor.	87	1	5	3,94	0,92
72. Terapist/öğretmenlerin eğitimleri dışarıdan uzmanlar tarafından değerlendirilip, günün gelişmelerine göre eğitim veriliyor.	87	2	5	3,80	0,99
73. Eğitimin kalitesi dışarıdan alanında uzmanlar tarafından teftiş ettiriliyor.	87	1	5	2,52	0,94
	3,42				
	3,30				

Destek eğitim hizmetlerinden yararlanan ailelerin memnuniyet oranı incelendiğinde "Orta Derecede" ($\bar{X} = 3,30$) memnuniyetin olduğu görülmektedir. Eğitim hizmetleri alt boyutları itibari ile incelendiğinde, Aile Eğitimi ve Bilgilendirme, ($\bar{X} = 2,95$), Derslere Devam ($\bar{X} = 2,87$), Personel ($\bar{X} = 3,62$), İletişim ($\bar{X} = 3,48$), İşbirliği ($\bar{X} = 3,54$), Fiziksel Düzenlemeler ($\bar{X} = 3,97$), Ulaşım ($\bar{X} = 2,90$), Psiko-Sosyal Etkinlikler ($\bar{X} = 3,56$), Sağlık Hizmetleri ($\bar{X} = 2,77$), Katılım ($\bar{X} = 3,74$) ve Eğitim Programları ($\bar{X} = 3,42$) seviyede memnuniyetin olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Veli Yaşlarına Göre Farklılaşma

ANOVA SONUÇLARI		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anamlılık Düzeyi
MEMNUNİYET DÜZEYİ	Gruplar Arası	10,387	3	3,462	10,896	0,000	P<0,05 ANLAMLI
	Gruplar İçi	25,422	84	0,318			
	Toplam	35,810	87				

Destek eğitim hizmetlerinden yararlanan ailelerin memnuniyet düzeylerinin YAŞ değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, Yaş değişkenine göre **P<0,05** düzeyinde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında

olduğunun tespiti için yapılan Tukey testinde ise, farklılığın yerinde olduğu 45-54 yaş grubunun en olumlu düşünceye sahip grup olduğu tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR

Aile eğitimi ve bilgilendirme konusunda; çocuğun engeline ilişkin bilgilendirmenin yeterli düzeyde olduğu fakat gelişim durumu ve yapılan çalışmalara yönelik bilgilendirmenin yetersiz olduğu, ailelere yasal hak ve sorumlukları ile ilgili bilgilendirmenin ve aile eğitimine yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı. Derslere devam konusunda; derslerin zamanında ve tam yapıldığı, iptal olan derslerin telafilerinin bazen yapıldığı ve bir sonraki aya ait derslerin gün ve saatleri hakkında ailelerin bazen bilgilendirilmedikleri. Personeller konusunda; velilerin, personellerden memnun oldukları, gayet nazik ve ilgili olduklarını fakat onların yeterli deneyime sahip olduklarını pek düşünmemektedirler. İletişim ve işbirliği konusunda; velilerin, gereksinim duyduklarında yöneticilerle ile yüz yüze görüşüp gerekli bilgiyi alabilmekte fakat öğretmenler ile gereksinim duyduklarında pek fazla görüşemediklerini ayrıca kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin diğer okullarda takibinin yapılıp yapılmadığı konusunda bilgilendirilmedikleri sonucuna varılmıştır. Fiziksel düzenlemeler konusunda; ailelerin, kurumun temiz, sıcak, güvenlik önlemleri alınmış, çalışma ortamları çocukların ihtiyaç ve eksikliklerine göre düzenlenmiş olmasından memnun oldukları sonucuna varılmıştır. Ulaşım konusunda; taşıma hizmetleri ücretsiz olduğu fakat taşıma hizmetleri ders saatlerine uygun olmadığı, servis araçları kullanıcı gereksinimlerini karşılamadığı, çocuğun engeline uygun olmadığı ve araca inip binerken eğitilmiş personellerin olmadığı sonucuna varılmıştır. Psiko sosyal etkinlikler konusunda; çocuklara ve ailelere yönelik psikolojik danışma etkinliklerinin az yapıldığı ayrıca çocukların serbest zaman etkinlikleri, hobi edinme ve toplumsal ortamları kullanma etkinliklerinin kurumlar ve personeller tarafından yapıldığı sonucuna varılmıştır. Eğitim programı konusunda; çocuklarının aldığı eğitimin, iş ve mesleğe hazırlamaya yönelik olmadığı, eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik uzman kişiler tarafından kurumların teftiş edilmediği sonucuna varılmıştır.

ÖNERİLER

Eğitim, bir toplumun gelişmesi için en önemli ve tek yoldur. Bu yüzden hiçbir birey fiziksel ve ya zihinsel eksikliklerinden dolayı dışlanmamalı ve toplumun parçası olduğu bir politika izlenmelidir. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların topluma kazandırılması amacıyla yapılan çalışmalara daha da fazla önem verilmelidir. Özel eğitim destek hizmetleri kapsamında verilen eğitim, çocuğun iş ve meslek edinebilmesine yönelik planlanıp uygulanmalıdır.

Özel eğitim destek hizmetlerine ihtiyaç duyan birey için öncelik kendini dışlanmış hissetmemesi olmalıdır. Bu amaçla kaynaştırma eğitimlerine ve destek eğitim odalarına öncelik verilmelidir. Özel

eğitim ve destek hizmetleri konularında öğretmenlere yönelik bilgilendirme seminerleri alanında uzman kişiler tarafından yapılmalıdır.

Destek eğitim verecek olan öğretmenler sertifika programlarına tabi tutulmalı ve alanında uzman olan kişilerden destek almalıdır. Özel eğitim destek hizmetlerine ihtiyaç duyan çocukların aileleri daha fazla bilgilendirilmelidir.

Özel eğitim destek hizmetlerinden yararlanan ailelerin yasal hak ve sorumluklarına dair bilgilendirme çalışmaları ve seminer programları düzenlenmelidir. Özel eğitim kapsamında çalıştırılan taşıma araçlarının güvenlik önlemlerinin alınması ve araçların kişilerin ihtiyaçlarına göre düzenlemesi sağlanmalıdır. Taşıma araçlarında çalıştırılan yardımcı personelin bu konuda eğitim almış kişiler olması konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akçamete, A. G., Kargın, T., Batu, S. ve Uysal, A. (2009). Özel Gereksinimi Olan ocuklar, Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yerleştirilmesi ve BEP, Günümüz Sınıflarına Engelli ocukların Katılımını Destekleme. A. G. Akçamete (Ed.). Özel Eğitim. (s.29-139). Ankara: KÖK Yayıncılık

Akçamete, G. (2009). "İşitme Yetersizliği Olan ocuklar" (Editör; Ataman, Ayşegül), Özel Gereksinimli ocuklar ve Özel Eğitime Giriş (s: 231-268). Geliştirilmiş 9. Baskı, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Ataman, A. (1997). Türkiye'de özel eğitime yeni yaklaşımlar. Millî Eğitim Dergisi, 136, 22-23..

Ataman, A.(2003). Özel Eğitime Muhtaç Olmanın Nedenleri,(ed.Ataman).Özel Eğitime Giriş.Ankara:Gündüz Eğitim Yayıncılık

Başoğlu, E. D. (2009). Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Bir Eğitim Yazılımının Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Enstitü Anabilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim teknolojileri Eğitimi, Enstitü Bilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Sakarya.

Cavkaytar, A.(2008). "Özel Eğitime Gereksinim Duyan ocuklar ve Özel Eğitim" (Editör; Diken, İbrahim H.), Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (s: 1-28). 1. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Çiftçi, E. (2009). İşitme Engelli Öğrenciler İçin Hazırlanan Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım Becerisi Geliştirme Materyalinin Tasarımı, Uygulanması ve Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Üniversitesi Fen Bilimleri

Fakültesi, Ankara.

Demirel, Ö. , Seferoğlu, S.S. ve Yağcı, E. (2001). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya Giriş. İ. H. Diken (Ed.) İlköğretimde Kaynaştırma (ss. 1-25) içinde, Ankara: Pegem Akademi.

Doğdu, S. ve Aslan, Z. (1993). Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Eğitim Araç- Gereçleri, Tekişik Ofset Tesisleri, Ankara.

Ertürk, S. (1972). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Karasu, N. (2013). Üstün zeka/yetenek, dil ve konuşma bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu, İlköğretimde kaynaştırma içinde (s. 164-192). Ankara: Pegem Akademi.

Kobal, G. (2009). "Ortopedik Yetersizliği Olan ve Sağlık Sorunları Olan Çocuklar" (Editör; Ataman, Ayşegül), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş (s: 269-292). Geliştirilmiş 9.Baskı, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

MEB, (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,
http://sileram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/19/966558/icerikler/kaynastirmaegitim_i_152937.html

Özyürek, L. (1983). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2008). Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları. 02.9.2008 tarihli ve 3601 sayılı genelge.

Özgür, İ. (2008). Engelli Çocuklar Ve Eğitimi Özel Eğitim, Karahan Kitabevi, Adana

Özokçu, O. (2013). Zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği. İ. Diken(Ed.), İlköğretimde kaynaştırma içinde (s. 56-87). Ankara: Pegem Akademi.

Pamuk, Y. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Sonar, İ. (2002). İlköğretim Okullarındaki Bilgi Teknolojisi Sınıflarının Kullanılma Düzeyleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Konya

TÜİK, (2011). www.tuik.gov.tr. adresinden alınmıştır.

Yigen, S. (2008). Çocuğu İlköğretim Kademesinde Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Anne-Babaların Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özel Okul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yönetici Davranışlarının İnsan İlişkileri Bağlamında İncelenmesi

Esen Altunay¹⁰⁸, Sevcan Ercan Türker¹⁰⁹

Özet

Bu araştırmanın temel amacı özel okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının insan ilişkileri bağlamında araştırılması ve sorunların giderilmesi konusunda öğretmen görüşlerinin alınmasıdır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İzmir iline bağlı özel okullarda çalışan 24 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplamı aracı olarak kullanılmıştır. Betimsel ve içerik analizi araştırma verileri analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre öğretmen görüşlerine göre özel okul yöneticilerinin davranışlarında insan ilişkileri bağlamında bazı sorunlar yaşanmakta iken sınırlı oranda memnun oldukları bazı alanlar bulunmaktadır. Özel okul yöneticilerinin insan ilişkileri bağlamında öğretmenlerle yaşadıkları sorunları çözmek için yönetsel yeterliliğini artırması ve birey odaklı çözümler geliştirmesi yararlı olabilir.

Anahtar kelimeler: Özel Okul, Yönetici Davranışları, İnsan İlişkileri.

Investigation Of Principals' Behaviors According To The Views Of Private School Teachers In The Context Of Human Relations Abstract

The main purpose of this research is to investigate the administrative behaviors of private school principals in the context of the principal-teacher relations and to get teachers' opinions on the elimination of problems. In the research, phenomenology is used from qualitative research designs. The study group of the research consisted of 24 teachers working in private schools in Izmir province in the academic year of 2018-2019. In the research, the purposive sampling method and volunteerism were taken into consideration. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. Content and descriptive analysis method were used in the analysis of research data. According to the results of the analysis, There were some problems in the context of principal-teacher relations. A few themes were emphasized related to the context of principal-teacher relations. To solve the problems by the private school teachers in the context of principal-teacher relations, principals should develop their professional qualities.

Keywords: Private School, Principals' Behaviors, Human Relations

GİRİŞ

Toplumsal gelişim ile paralel olarak okulların toplum içindeki yeri de değişmektedir. Okullar toplumsal, siyasal, ekonomik, teknolojik, kültürel v.b. değişimlerden hem etkilenen,

¹⁰⁸ Doç. Dr., Ege Üniversitesi, esen.altunay@ege.edu.tr

¹⁰⁹ Öğretmen, sevcanercan.se@gmail.com

hem de bu değişmeyi etkileyen işlevsel bir kurum olmaya ve katkıda bulunmaya zorlanmaktadır (Dinçer, 2003). Bu durum eğitim örgütlerinde çalışanların niteliklerini etkilemekte ve çalışanlara bir çok sorumluluk yüklemektedir. Bir taraftan eğitim örgütlerindeki insan kaynağının niteliğine ilişkin vurgu artarken bir taraftan eğitimin kitleselleşmesi sonucunda eğitim gereksinimini karşılama biçimi değişmeye devam etmektedir. Geleneksel devlet okullarının yanında özel sektörün eğitim hizmeti sunma oranı giderek artmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi istatistiklerine göre 2006-2007 eğitim-öğretim yılında özel okul sayısının toplamı 2.718 ve öğrenci sayısı 335.939 (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019b) iken 2017-2018 eğitim- öğretim yılında okul sayısı 12.747 ve öğrenci sayısı 1.351.712 ye yükselmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2019a). Buradan anlaşılacağı gibi özel okulların eğitim alanında kapladığı alan hızla büyümektedir. Özel okulların artması rekabet koşullarının da artmasına neden olmaktadır. Özel okul yöneticileri okullarına öğrenci çekebilmek ve var olan öğrenciyi tutabilmek amacıyla öğretmenlerden öğrenci ve veliye daha çok ilgiyi göstermesini beklemektedir. Bundan dolayı özel okullarda çalışan öğretmenler, yönetmeliklerin sorumlu tuttuğu dersler, proje çalışmaları, nöbetler ve eğitsel çalışmalar gibi sorumluluk ve görevlerin yanı sıra okulun özel koşullarından kaynaklanan birçok özel görevi de yerine getirmek durumunda kalmaktadırlar (Bozgeyikli ve Şat, 2014). Dolayısıyla eğitim sisteminin üretim yerleri olan okulların yönetimi ile çalışanları arasında bazı sorunlar ortaya çıkmasının önünü açmaktadır. Bu süreçte okul yöneticilerinin yönetsel davranışları büyük bir önem taşımaktadır.

Okul yöneticisinin eğitim öğretime, parasal kaynaklara, insan kaynaklarına ve genel tüm hizmetlere yönelik işlevleri, üyelerle işbölümü çerçevesinde gerçekleştirmeye çalışması beklenir. Sözü edilen işlevlerin istenilen nitelikte gerçekleşmesi için yönetim süreçlerini başarıyla uygulaması gerekir (Zencirci, 2013). Bu süreçte okul yöneticilerinin birtakım nitelikleri öne çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin çalışanlarının değer yargılarını, düşüncelerini, inançlarını, duygularını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede alışılmış uygulamaları ve belirli güç kaynaklarını aşabilmesi önem taşımaktadır (Aydın, 2010). Oysa son yıllarda özel okul yöneticilerinin okullarına daha çok bir işletme olarak baktıkları görülebilmektedir. Çünkü özel okul yöneticileri de hızla değişen toplum koşulları doğrultusunda velilerin okullardan isteklerinin değiştiğinin farkındadırlar. Veliler görmek istedikleri koşul, olanaklar ve özellikleri buldukları okullar arasında çocukların yerlerini hızla değiştirmektedirler. Bu şekilde velilerin beklentilerinin değişimi eş zamanlı olarak özel okulların yöneticilerinde de kaygı yaratabilmektedir. Ancak öncelikle okullarını bir eğitim kurumu olarak değerlendirebilmeleri gerekmektedir. Okullar insan için kurulan ve amaca ulaşmanın yolunun yine insanla gerçekleştiği "insan odaklı yönetim" kuram ve uygulama bilgi ve becerisinin (Peker, 2004) gerekli olduğu kurumlardır. Özel okul çalışanlarının ihtiyaçları ve beklentileri de değişmektedir, bu ihtiyaçları ve beklentileri karşılanamadıkları sürece okulların etkin olması zordur (Aytaç, Özer, Yayman ve Tortop, 2010). Bu nedenle özel okul yöneticilerinin okullarının değişen yapısal özelliklerine göre kendilerini sürekli geliştirmesi gerekmektedir. Alanyazına göre okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyleri arttıkça yönetsel etkililik işlevlerinde artış meydana gelmektedir (Çalık ve Kasapoğlu, 2017). Bu bağlamda özellikle okul yöneticilerinin insan ilişkileri bağlamında yeterlikleri birçok araştırmada öne çıkmaktadır.

Yönetimde insan ilişkileri, örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye ve işgörenlerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik işgörenler arası etkileşim dizisidir (Başaran, 2004:17). Bu anlamda okul yöneticilerinin öğretmenlerinin etkili ve verimli çalışmaları için dikkat etmeleri gereken ihtiyaçlar ve değerler bulunmaktadır (Aytaç, Özer, Yayman ve Tortop, 2010). Tahir'in (2016) araştırmasına göre de iş memnuniyetinin "ödeme, eğitim- öğretim, iş güvenliği, ödüllendirme ve takdir edilme, iş yerinde ayrımcılık ve iş önceliği" değişkenleri ile arasında olumlu ilişki olduğu görülmüştür. Bir bakıma örgütlerinde veya okullarında bu ihtiyaçları gideremeyen ve değerleri önemsemeyen yöneticilerin örgütün amaçlarına da ulaşması zorlaşmaktadır. Dolayısıyla özel okul yöneticilerinin etkili bir yönetim süreci için okul personeline ve üyelerine değer vermesi ve bunu onlara hissettirmesi okula katkı sağlayabilmektedir.

Alanyazında özel okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşleri, beklentileri ve sorunlarının incelendiği (Parlar, 2012; Zeybekoğlu, 2007; Başören, Abimbola ve Erakkuş, 2016) ancak özel okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının insan ilişkileri bağlamında incelenmesinin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın temel amacı öğretmen görüşlerine göre özel okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarını insan ilişkileri bağlamında belirlemek ve sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenidir. Olgubilim, yaşanmış deneyimi değerlendirmeye odaklanan bir modeldir (Jasper, 1994; Miller, 2003: Akt. Onat Kocabıyık, 2015). Olgubilim, öncelikli olarak olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için bireyler tarafından deneyimlenmiş dünyayı tanımlamaya ve yaşanmış deneyimlerin özünü açıklamaya çalışmaktadır (Baker, Wuest ve Stern, 1992; Rose, Beeby ve Parker, 1995: Onat Kocabıyık, 2015). Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İzmir iline bağlı özel okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi dikkate alınmıştır. Buna bağlı olarak İzmir'de bulunan 6 özel okulda çalışan toplam 24 öğretmen ile çalışılmıştır.

Araştırmanın verileri görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu tekniğin kullanılmasının nedeni, konu hakkında ilgili öğretmenleri birinci kaynak olarak görmek ve onları dinleyerek bilgi toplamaya çalışmaktır. Görüşme formu soruları alanyazın dikkate alınarak hazırlanmıştır. Veri toplama formunda 5 soru ve soruları açıklamaya yardımcı olacak ve ayrıntılı bilgi edinebilmek için sonda sorular hazırlanmıştır.

Özel okul öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde elde edilen ses kaydı ve notlar her bir öğretmen için bir araya getirilmiş word dosyası olarak bilgisayara aktarılmıştır. Hazırlanan yazılı belgelerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Özel okul öğretmenlerinin yöneticilerle insan ilişkileri bağlamında yaşadıkları sorunlara ilişkin verilerin analizinde "*Olumsuz Tutumlar Gösterme, Personel Eğitimi, İletişim Eksikliği, Gereksinimlerini Karşılama, Öğretim Süreci*" olmak üzere 6 tema bulunmuştur. Bunların içinde "*Gereksinimlerini Karşılama*" teması altında en çok "*Maaş/Ücret Düşüklüğü*" kodu ortaya çıkmıştır. "*Maaş/Ücret düşüklüğü*" koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden birkaç alıntı şöyledir:

"Parasal konuda yöneticiler maaşların iyileştirilmesi konusunda hiç yardımcı olmuyor. Fabrikadaki işçiden daha kötü şartlarda çalışıyoruz. Yöneticiler hiç çözüm odaklı değil. Hasta olduğumuzda okulda bir kaos yaşanıyor. Planlamada yetersizler. Hamile kalmak ve evlenmek çok sorun. Eğer hamile kaldıysanız sizi kapı dışarı ediyorlar. Çalışma koşulları çok kötü... Etkinlik ve benzeri şeylerde gece dokuzlara kadar çalışıyoruz. Mesai ücreti almıyoruz, üstüne kendi aracımızla gelip para harcıyoruz. Dayatmalar çok fazla." (Ö5)

"Ücretlerimiz ise çok düşük. Geçen sene askeri ücret ile başlattılar. Deneyiminiz yok, seneye çok güzel olacak maaşınız dendi. Bir yıl boyunca ben buna umut bağladım. Başka hiçbir yer ile görüşmedim. Ekime kadar sözleşmemi yenilemediler. Sözleşmemin son gününe kadar beklediler ve eğitim öğretim yılının başlamasını beklediler. Sırf ben başka okula gitmeyim diye. Ve şuan istemediğim ücrete çalışmak zorunda kalıyorum." (Ö2)

"Yoğun mesai saatleri, en büyük sorunum. Ders dışı mesaimiz çok fazla. Keyfe keder maaş uygulaması var. İşe ilk başladığımızda ders ücretleriyle çalışıyoruz ve bu süreçte askeri ücretten bile düşük maaş alıyoruz. Kadroya geçtiğimde maaş biraz daha artıyor ama ekstra verilmesi gereken hiçbir ücret verilmiyor. Ek mesai ücretleri yok." (Ö11)

Özel okul öğretmenlerinden yöneticilerin okula katkı sağlamasını beklediği alanlara ilişkin verilerin analizinde "*Öğretmenlik Görevi Dışında Katkı Sağlama, İnsan İlişkileri Açısından Katkı Sağlama*" olmak üzere 2 tema bulunmuştur. Bunların içinde "*Öğretmenlik Görevi Dışında Katkı Sağlama*" teması altında "*Ders Harici Etkinliklerde Görev Verme*" kodu öne çıkmıştır. Bu koda ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

"Etkinlik görevleri çok fazla oluyor. Tabure, masa vb. şeyleri biz taşıyoruz. Sergi işlerimiz çok fazla oranda oluyor. Okul açılışlarında yeni kayıt yaptıran öğrencilerin kıyafetlerini bile bize dağıttırıyorlar. Bizim öğretmen olduğumuzu çoğu zaman yeni veliler bilmiyor. Yanlış beden falan verdiğimizde ne biçim iş yapıyorsunuz, deyip veliden azarda yiyoruz. Kısacası her alanda kullanıyorlar bizi." (Ö5)

"Proje ve yarışmalara katılıyoruz. Hafta sonları çalışıyoruz. Çoğu pazar günü de dahil. Yarıyıl tatilinde yarışmalara hazırlık için okulda kaldık gece dokuzlara kadar." (Ö3)

"Etkinlik görevlendirilmeleri çok fazla. Çocukların kıyafetlerini bile biz yapıyoruz. Zorunlu olarak proje ve yarışmalara katılıyoruz." (Ö6)

"Okul süsleme olayları çok fazla. Sürekli bir neden bulup süsletiyorlar. Ders dışı kurslar açtırıp bunu ücretsiz vermemizi istiyorlar ama veliden kendileri ekstra para alıyor. Yarışmalar, gösteriler, okul dışı sergiler hazırlıyorlar." (Ö11)

Özel okul öğretmenlerinin insan ilişkileri bağlamında yöneticilerinden memnun oldukları alanlara ilişkin verilerin analizinde "*Bireysel Eğitim Alanı, İlişkileri Dengeleme, Gereksinimleri Karşılama Alanı*" olmak üzere 3 tema bulunmuştur. Bunların içinde "*Bireysel*

Eğitim Alanı" temasına ilişkin "*Mesleki Gelişimi Destekleme*" kodu ne çıkmıştır. "*Mesleki gelişimi Destekleme*" koduna ilişkin ğretmen görüşleri şoyledir:

"İstediyimiz seminerlere gönderiyorlar sorun çıkarmıyorlar."(16)

"Bazen hafta içi okul dışında seminerler oluyor. Alanımızla ilgili olduğunda katılmamıza izin veriyorlar".(21)

"Eğitilmelere çok destek veriyorlar. Gitmek istediğimizde gönderiyorlar. Sorun yaratmıyorlar. İzin konusunda hiç sorun ıkarmıyorlar. Bir sıkıntı olduğunda fikrimizi aliyorlar." (15)

"Formasyon alan öğretmene derslerine yetişebilmesi için erken çıkış veriyorlar. Başkada memnun olduğum bir şey yok."(24)

Özel okul ğretmenlerinin insan ilişkileri bağlamında yaşadıkları sorunları zmek için yöneticilerin kullandıkları stratejilere ilişkin verilerin analizinde "*Zorlayıcı Güç Kullanımı, Sorun Odaklı zm retme, Kaçınma Tutumu, Yaptırım Gücü Kullanımı*" olmak üzere 4 tema bulunmuştur. Bunların içinde "*Kaçınma Tutumu*" temasında "*Görmezden Gelme*" kodu ne çıkmıştır. "*Görmezden Gelme*" koduna ilişkin ğretmen görüşleri şunlardır:

"Genelde sorun olduğunda oyalandırıp, zamana bırakılıyor. okta fazla zmeye çalışmıyorlar."(2)

"Ettlere kalmak mecburi. Veli istemiyor ğretmen istemiyor ama okul yönetimi bizi hiç dinlemiyor kestirip atıyor."(3)

"oğu zaman geçiştiriliyor, görmezden geliniyor, sorun çözülmeden üstü kapatılmaya çalışılıyor."(4)

"zel okullar veli odaklı olduğu için daha doğrusu kar amacı gttklerinden bir sorun olduğunda amacına uygun değilse geçiştiriyorlar. O sorun onlar için pek de önemli değil aslında. Öğretmenler sorunları dile getirdiğinde duymazdan geliyorlar. Sorunu böyle zyorlar."(14)

Özel okul ğretmenlerinin insan ilişkileri bağlamında yaşadıkları sorunları zmek için önerilerine ilişkin verilerin analizinde "*Eğitsel Gelişim, Teşvikleri Kullanma, Yönetim Uygulamalarını Geliştirme, İş Yaşamını Geliştirme, Emeğin Karşılığını Verme*" olmak üzere 5 tema bulunmuştur. Bunların içinde "*Teşvikleri Kullanma*" temasında "*ğretmen Motivasyonunu Arttırma*" kodu ön plana çıkmıştır. Bu koda ilişkin ğretmen görüşleri şoyledir:

"ğretmeni mutlu edecek, motivasyonunu arttıracak ve okulu sahiplendirecek uygulamalar olmalı. abalarımızın karşılığını görmeliyiz."(23)

"Motivasyon arttırıcı etkinlikler, ödüller vb. şeyler olmalı öğretmenler için."(24)

"ğretmenler için motive edici etkinlikler ve ödüller olmalı."(4)

"Bence öğretmenleri onurlandırılmaları gerekiyor. Okul içinde biz kavramını yaratmalı. Performans ödülleri olmalı." (Ö5)

"Motivasyonu artıran etkinlikleri olmalı." (Ö6)

"Sorunların genel olarak değil birebir kişilerle çözülmesi gerekiyor. Öğretmenin motivasyonuna önem verilmeli." (Ö18)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile özel okul öğretmenlerinin görüşlerine göre insan ilişkileri bağlamında yönetici davranışları incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular, bu değişkenlere ilişkin önemli teorik sonuçlar sunmaktadır. Araştırmanın birinci araştırma sorusu doğrultusunda özel okul öğretmenlerinin yöneticilerle insan ilişkileri bağlamında yaşadıkları sorunlar doğrultusunda "Maaş/ Ücret Düşüklüğü" kodu ön plana çıkmaktadır. Hasnain ve Haq'ın (2014) yaptığı araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin iş doyumları ile "maaş, okul iklimi, iş yükü ve denetim" değişkenleri arasında ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin iş yükü arttıkça performansları azalmakta ve maaşları azaldıkça iş doyumları azalmaktadır. Tahir'in (2016) araştırmasına göre iş memnuniyetinin "ödeme, eğitim-öğretim, iş güvenliği, ödüllendirme ve takdir edilme, iş yerinde ayrımcılık ve iş önceliği" değişkenleri ile arasında ilişki bulunması da bu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularında "Emek Karşılığının Alınması" yani ücret konusunun ön planda olmasının nedeni özel okulların bir işletme mantığıyla yönetilmesi ve bu süreçte özel okul yönetimlerinde daha fazla kar amacı güderek personeline gereken ücreti vermemesi ve bu konuda çatışmalar yaşaması olabilir.

Özel okul öğretmenlerinden insan ilişkileri bağlamında yöneticilerin öğretmenlerden okula katkı sağlamasını beklediği alanlara ilişkin en çok "Öğretmenlik Görevi Dışında Katkı Sağlama" teması ön plana çıkmaktadır. Başören, Abimbola ve Erakkuş'un (2016) yaptığı araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin "çok yönlü" olması çoğu yönetici tarafından "olmazsa olmaz" istekler çerçevesinde yer alması araştırma bulgularından "Öğretmenlik Görevi Dışında Katkı Sağlama " teması ile paralellik göstermektedir. Alan yazın ve bu araştırmanın bulgularında öğretmenlerle ilgili "Öğretmenlik Görevi Dışında Katkı Sağlama " temasının ön plana çıkmasının nedeni özel okullarda öğretmenlere sadece sınıf içinde istihdam edilen bir öğretmen olarak bakılmaması olabilir. Özel okullar yönetimleri öğretmene sadece eğitim-öğretimde değil, onun haricinde sınıf dışında bir çok işte kullanılmaktadır. Çünkü yöneticiler "günlük çalışma saati" ücretini verdiği öğretmeni her işte kullanabileceği bir personel olarak düşünüyor olabilir.

Özel okul öğretmenlerinin insan ilişkileri bağlamında yöneticilerden memnun oldukları alanlara ilişkin en çok "Bireysel Eğitim Alanı" teması ortaya çıkmıştır. Karatepe'nin (2005) yaptığı araştırmanın bulgularına göre yöneticilerin astlarının düşünce ve yaklaşımlarına önem verme derecesi açısından yüksek bir dereceye sahip oldukları görülmektedir. Alan yazın ve bu araştırmanın bulgularının uyuşmamasının nedeni Karatepe'nin (2005) araştırmanın yöneticilerle yapılması olabilir. Bu durum yöneticilerin öz değerlendirmeleri ile öğretmenlerin yöneticileri değerlendirmesinin aynı olmadığını göstermektedir. Bu araştırmanın sonucunda ise "Bireysel Eğitim Alanı" temasının ön

planda olmasının nedeni özel okul yöneticilerinin veli memnuniyetini arttırmada nitelikli personele ihtiyaç duyduklarının farkında olduklarını gösteriyor olabilir.

Özel okul öğretmenlerinin insan ilişkileri bağlamında yaşadıkları sorunları çözmek için yöneticilerin kullandıkları stratejilere ilişkin en çok "Kaçınma Tutumu" teması ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmadaki özel okul yöneticilerinin sorunları çözme davranışının sınırlı olduğunu göstermektedir. Parlar'ın (2012) yaptığı araştırmanın bulgularına göre eğitim yöneticilerinin yönetim ve eğitim uygulamalarına ilişkin baskıcı ve geleneksel görüşlü oldukları bulgusu öne çıkmaktadır. Alan yazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni okul yönetiminde baskının ön planda olduğunu, yöneticilerin hala okullarını yaptırım uygulayarak geleneksel yönetmeyi tercih ettiğini gösteriyor olabilir.

Özel okul öğretmenlerinin insan ilişkileri bağlamında yaşadıkları sorunları çözmek için önerilerine ilişkin en çok "Teşvikleri Kullanma" teması vurgulanmıştır. Arslan, Kuru ve Satıcı'nın (2007) yaptığı araştırmanın bulgularına göre özel okulda görevli öğretmenlere göre ödül sistemi boyutunun gerçekleşme düzeyinin "iyi" düzeyde gerçekleştiği sonucu bu araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Bunun nedeni Arslan, Kuru ve Satıcı'nın (2007) araştırmasının 2007 yılında yapılması olabilir. Hızla değişen dünyada bireylerin ihtiyaçları ve istekleri de hızla değişmektedir. Sonucun bu şekilde farklılık göstermesinin nedeni de öğretmenlerin ödül sistemi anlayışına başka anlamlar yüklemeye başlamaları olabilir yada özel okul sayısının artması ile paralel olarak özel okulların ekonomik kaynaklarının ve yeterliliğinin düşmesi olabilir.

Araştırma sonuçlarına bakılarak şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Öğretmenlerin en çok emeğinin karşılığını alma aşamasında sorun yaşadığı bulunduğu yönetim öğretmenlerin yaptığı işe uygun maaş vermesi ve teşviklerin artırılması sağlanabilir.
2. Özel okul öğretmenlerinden yöneticilerin okula katkı sağlamasını beklediği alanlarda en çok "*Öğretmenlik Görevi Dışında Görevler*" temasının ortaya çıkması nedeniyle özel okullarda çalışan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının MEB çerçevesinde olduğuna ilişkin özel okulların denetlenmesi sağlanabilir.
3. Özel okul öğretmenlerinin yöneticilerinden memnun oldukları alanlarda "*Mesleki Gelişimi Destekleme*" kodu öne çıktığından özel okul yöneticilerinin personelinin gelişimine özen göstermesi, personeli teşvik etmesi ve personeline mesleki gelişimi için zaman yaratması sağlanabilir.
4. Özel okul öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları çözmek için yöneticilerin kullandıkları stratejilere ilişkin en çok "*Kaçınma Tutumu*" temasının ortaya çıkması nedeniyle özel okul yöneticileri insan kaynakları yönetimini dikkate alarak okulunda sorunlara karşı yeni ve örgütü güçlendiren çözümler üretmelidir.
5. Özel okul öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları çözmek için önerilerinde "*Uzman/ Deneyimli Yönetici Olma*" kodunun ön planda olması nedeniyle özel okul yöneticilerinin alanlarıyla ilgili en az yüksek lisans derecesine sahip olmaları zorunlu tutulabilir. Özel okul yöneticilerinin insan ilişkileri bağlamında öğretmenlerle yaşadıkları sorunları çözmek için yönetsel yeterliliğini artırması ve birey odaklı çözümler geliştirmesi yararlı olabilir.
6. Özel okul yöneticilerinin yönetsel davranışları konusu yöneticilerinin görüşleri alınarak araştırılabilir.

7. Özel okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının yönetici-öğretmen ilişkileri bağlamında incelendiği bu araştırma konusu devlet okulları ile karşılaştırmalı olarak yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abimbola, O., Başören, M. T. ve Erakkuş, Ö. (2016). Özel öğretim kurumları yöneticilerinin öğretmen eğitiminden beklentileri üzerine nitel bir araştırma. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*. 4 ,104-115
- Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A.(2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51,371-394
- Aydın, M.(2010).Eğitim yönetimi. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayım
- Aytaç, B., Özer, M. A., Yayman, H. ve Tortop, N. (2010). *İnsan kaynakları yönetimi.*(4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Basımevi
- Bozgeyikli, H. ve 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), 172-192
- Çalık, T. ve Kasapoğlu, H. (2017). Okul yöneticilerinin yönetsel etkililiklerinin bir yordayıcısı olarak kendilerini geliştirme. *İlköğretim Online*.16(3),1079-1091. DOI:10.17051/ilkonline.2017.330243
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 102-112
- Hassain, M. ve Haq, W. U. (2014). Level of job satisfaction of school teacher in private sector of Bahawalpur (Pakistan). *Develpoing Country Studies*. 4(9),152-158. ISSN: 2225-0565
- Karatepe, S. (2005). Yönetsel etkililik: Okul yönetiminde yönetsel etkililiğin astlarla ilişkiler boyutu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*. 10(2). 307-326
- MEB (2019a).[Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017-2018](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf). 16 Ocak 2019 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2019b). [Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2006-2007](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020711_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2006_2007.pdf). 16 Ocak 2019 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020711_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2006_2007.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 55-66
- Parlar, H. (2012). Özel okullarda, özel okul sahiplerinin ve üst düzey yöneticilerinin güçlendirilmiş bir iş çevresi yaratmaya ne kadar istekli ve hazır olduklarının tespitine ilişkin bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21. 127-146

Peker, Ö. (2004). *Okul liderliğinin sorumluluğu*. Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi(Editör: Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN). İstanbul: Birmat Matbaacılık San. ve Ltd. Şti

Tahir, M. M. (2016). A study on job satisfaction of low- fee private school teachers in Rahim Yar Khan. *Social Science Researrch Network*.1-5

PISA Sonuçlarının Fen Okuryazarlık Düzeyine ve Okul Öncesi Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

Ömer Volkan Yaz¹¹⁰, Şule Yaz¹¹¹, Betül Çevrim Yaz¹¹²

Özet

Bu araştırmanın amacı çeşitli yıllarda uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınav sonuçlarının Türkiye’de fen bilimleri okuryazarlık düzeyine ve okul öncesi eğitim durumlarına göre incelenmesidir. Bu bağlamda PISA sınavı sonuçları doğrultusunda fen okuryazarlığı ortalama puanlarına göre Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet, coğrafi bölge ve okul türü bakımından karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen veriler Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) veri tabanından ve çeşitli PISA sınav sonuçlarının değerlendirildiği kaynaklardan elde edilmiştir. Araştırmada analitik araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda PISA Fen Okuryazarlığı ortalama puanlarının cinsiyet, coğrafi bölge ve okul türü açısından farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim almış öğrencilerin PISA sınavlarındaki başarı oranlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: PISA, Fen Okuryazarlığı, Fen Bilimleri, Okul Öncesi.

The Examination of PISA Results According to Science Literacy Level and Preschool Education

ABSTRACT

The purpose of the Program for International Student Assessment administered in several years this research (PISA) to examine prior to their exam results to the level of science literacy in Turkey, according to school education. In this context, PISA exam results in line with scientific literacy based on the average scores of students studying in Turkey, gender, geographical region and type of school in terms of comparative analysis is made. The data obtained in this direction were obtained from the Ministry of National Education (MONE) database and from the sources in which various PISA exam results were evaluated. In the study, document analysis, which is one of the analytical research methods, was used. According to the findings of the study, it was found that PISA average scores of Science Literacy showed differences in terms of gender, geographical region and school type. In addition, it was determined that the success rates of PISA exams were higher for pre-school students.

Keywords: Science Literacy, Science, Preschool.

¹¹⁰ Doktora Öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi, volkanyaz@gmail.com

¹¹¹ Öğretmen, Kastamonu Fen Lisesi, Kastamonu, yazsule@hotmail.com

¹¹² Öğretmen, Vali Aydın Arslan Ortaokulu, Kastamonu, betulyaz37@hotmail.com

GİRİŞ

Fen bilimleri, bireyin kendisini ve çevresini tanımada kullandığı en etkin araçlardan biridir. İnsanlığın var oluşundan itibaren fen bilimleri hayatın her alanında yer almıştır. Doğanın incelenmesi ve araştırılması ile birçok bilimsel keşifler ve icatların yapılması fen bilimleri ile mümkün hale gelmiştir. Ayrıca bilim ve teknolojinin ilerlemesinde fen bilimlerinin yeri ve önemi yadsınamaz bir gerçektir. Yaşı ne olursa olsun tüm bireyler, içinde bulunduğu dünyanın özelliklerini öğrenmek isterler. Özellikle fen bilimlerinin en çok merak edilen ve sorulan konular arasında olduğu bilinmektedir. Okul öncesi dönemden itibaren bireylerde çevresi ile ilgili neden, niçin ve nasıl soruları sıklıkla sorulmakta ve anlaşılmaya çalışılmaktadır. Farkındalık düzeyleri artan bireylerin problem çözme yetenekleri gelişmekte, yaratıcılık ve iletişim kurma becerileri artmakta ve dünyaya bakış açılarında değişim sağlanmaktadır. Ayrıca fen bilimleri bireyin kendini gerçekleştirmesine de olanak sağlamaktadır.

Fen okuryazarlığı fen bilimlerini etkin bir biçimde kullanabilme yollarından biridir. Bir başka ifadeyle fen okuryazarlığı, bireyin temel düzeydeki terminolojik bilgileri ve kavramsal bilgilere sahip olması, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip ederek hayatına uyarlayabilme kabiliyetine sahip olabilmesi olarak ifade edilebilir. Fen okuryazarı bireyler, bilimsel bilgi ışığında temel düzeydeki fen bilimleri kavramlarını, ilke ve yasalarını anlama ve uygulama becerilerine sahiptirler. Fen okuryazarlığı ile bireyler, fen bilimlerini kullanarak kendi bilgi düzeylerini yükselterek gerek kendisi gerekse toplum için yeni ufuklar açabilme yetisine sahip olabilmektedir.

Küresel anlamda birbiriyle rekabet içerisinde bulunan gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler birbirleriyle yarış içerisindeyler. Rekabette geri kalmak istemeyen ülkeler eğitim seviyelerini üst düzeylere çıkarmak için araştırma-geliştirme (ARGE) faaliyetlerine ağırlık vermektedirler. Bu kapsamda sorgulayabilme, gözlem yapabilme, veri toplayabilme, problem çözebilmeye yeteneklerine sahip fen okuryazarı bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu doğrultuda ülkeler, rekabetteki sıralamalarını görebilmek amacıyla bilgi ve becerilerin karşılaştırıldığı değerlendirme çalışmalarına katılmaktadırlar. Bu çalışmalardan birisi de Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı - PISA (Programme for International Student Assessment)'dır. PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafında üç yıllık dönemler halinde düzenlenen ve örgün eğitimde bulunan 15 yaş grubu öğrencilerinin, günümüz şartlarında karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme kapasitesini ölçmeyi hedefleyen bir araştırmadır (Akyüz ve Pala, 2010). PISA sınavı, öğrencilerin performanslarını değerlendiren, öğrenci performanslarındaki farklılıkları açıklamak için öğrenci-aile-okul etkenleri üzerinde veri toplayıp işleyen kapsamlı ve detaylı uluslararası bir değerlendirme programı olarak bilinmektedir. PISA sınavı öğrencilerin öğrendiği bilgileri kullanabilme durumlarını ölçmenin yanında öğrencilerin öğrendiklerini kullanarak, bilinmeyeniyi tespit anlamında tahmin yürütebilmesini ve okul içi ve dışındaki durumlarda öğrendiği bilgilerini uygulayıp uygulayamadıklarını da değerlendirebilmektedir. 2006 yılından itibaren gerçekleştirilen PISA sınavı, öğrencilerin fen bilimleri alanındaki yeterliklerine odaklanmıştır. Buna göre öğrencilerin fen okuryazarı bireylerin özelliklerine ne kadar sahip olduklarının belirlenmesi hedeflenmiştir. PISA

sınavında belirtilen okuryazarlık kavramı ile bireyin ne yaptığı veya yapmadığından ziyade sürecin ölçüldüğü ifade edilmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, analitik araştırma metotlarından biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006) doküman incelemesini, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular ile ilgili bilgiler barındıran yazılı kaynakların analizi olarak ifade etmektedirler.

Doküman incelemesi, 'belgesel tarama' ifadesiyle de alan yazında yer almaktadır. Doküman incelemesinde, araştırmacının kaynaktaki bilgileri, kaynakta açıklanan/belirtilen şekliyle anlayıp kullanması, dikkat edilmesi gerekli en önemli hususlar arasında yer almaktadır. Doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilen analizler, ilgili alanda yer alan bütün eserleri, belli niteliklerine göre sınıflandırabilmemize olanak sağlar. İnceleme sonuçlarına göre yeni bir bilgiye ulaşılması veya bir buluş ortaya çıkarılması beklenmez. Ancak konuya ilişkin yönelimlerin, farklı bakış açısı elde etmek ve düşüncelerin daha fazla netlik kazanması sağlanabilir (Çepni, 2014). Bu sayede kullanıcılar-okuyucular tarafından doğrudan fark edilemeyen nitelikler görülebilir-incelebilir. Bu çalışmada incelenmiş olan dokümanlar 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 yıllarında gerçekleşen PISA sınav sonuçlarıdır.

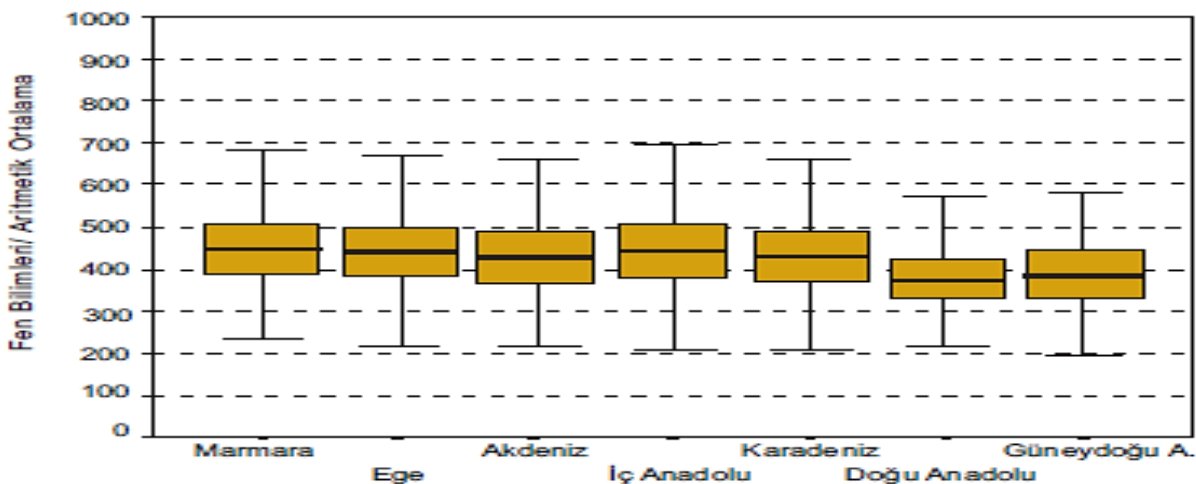
BULGULAR ve TARTIŞMA

PISA 2003

PISA çalışmalarında, öğrenmeye harcanan zaman ile performans arasında özellikle ilginç bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi programlarına devam etmiş olan öğrenciler 15 yaşına geldiklerinde genellikle istatistiksel açıdan önemli ölçüde daha iyi bir performans göstermektedirler.

Bu durum, okul öncesinde harcanan zamanın öğrencilerin okul eğitimlerinde 8-10 yıl ilerlediklerinde bile etkilerini hala belirgin ve geniş kapsamlı bir biçimde sürdürmekte olabileceklerini düşündürmektedir.

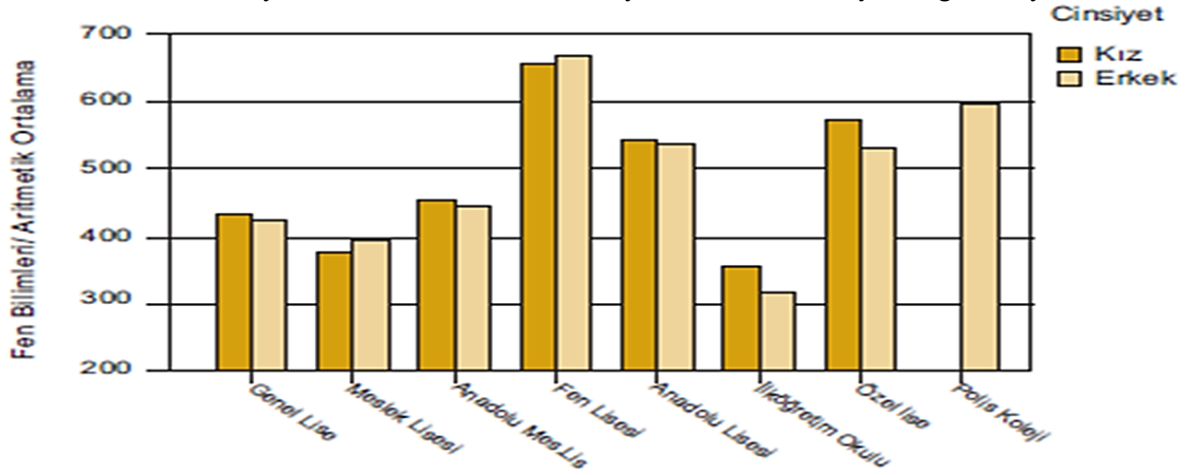
Grafik 1. Türkiye'nin Coğrafi Bölgelerine Göre Fen Okuryazarlığı Düzeyi



Grafik 1 incelendiğinde, Fen bilimleri başarısı ile ilgili coğrafi bölge ortalamaları birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bunlardan Güneydoğu Anadolu ve özellikle Doğu Anadolu bölgeleri ile ilgili olanlar diğerlerinden daha düşük görülmektedir.

Fen bilimleri başarısındaki farklılıkları yansıtan değişkenlik (varyans) açısından duruma bakıldığında, bölgeler bu bakımdan da birbirine benzemektedir. İç Anadolu Bölgesi'ndeki değişkenlik biraz fazla, Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerinde değişkenlik biraz az gibi görünmektedir. Doğu Anadolu Bölgesi'nin ortalamasının da düşük olduğu anımsanırsa bu bölgemizin, ortalamalar arası farkın yansıttığından daha dezavantajlı durumda olduğu söylenebilir.

Grafik 2. Türkiye'nin Okul Türlerine ve Cinsiyete Göre Fen Okuryazarlığı Düzeyi

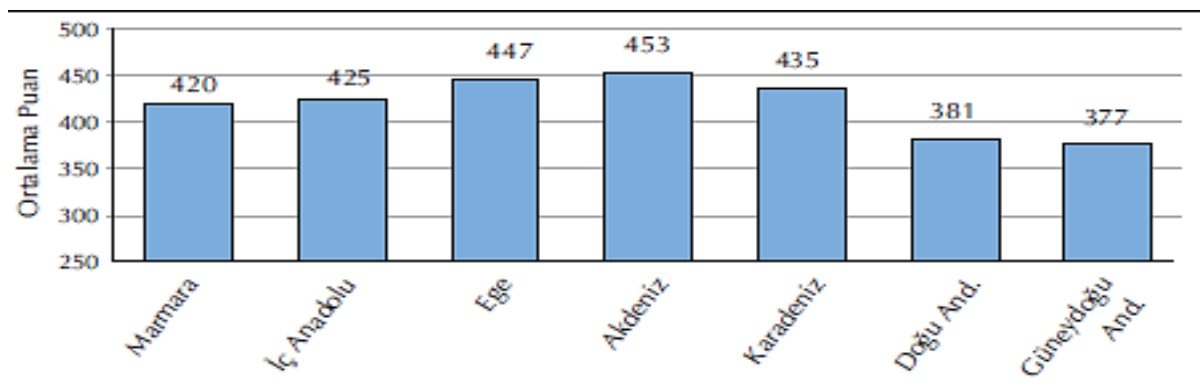


Grafik 2'de görüldüğü gibi, Fen liseleri, fen bilimleri puan türünde en başarılı okul türü olarak karşımıza çıkmaktadır ki bu beklendik bir durumdur. Fen liselerini sırasıyla Polis Koleji, Anadolu liseleri ve özel liseler takip etmektedir. Fen bilimleri başarısının en düşük olduğu okul türü, beklendiği üzere meslek liseleridir. Böyle bir sonucun, beklendik türden ve büyük ölçüde, okul türlerinde uygulanmakta olan öğretim programlarının bir ürünü olarak görmek mümkündür.

Geçmiş yıllarda erkeklerin fen bilimlerinde sıklıkla yüksek performans gösterdikleri bilinse de PISA 2003 sınavında fen bilimleri alanındaki performans bakımından kadınlar ve erkekler arasında sistematik farklar yoktur. Cinsiyet farklarının görüldüğü az sayıdaki ülkede bu farklar küçüktür. Ayrıca, fen bilimlerinde, yüksek ve düşük performans gösteren gruplarda kadın ve erkek öğrenci oranları birbirine benzemektedir. Bu sonuçlar cesaret verici olmakla birlikte kadınlar ve erkeklerin yükseköğretimde ve aynı zamanda mesleklerde bu oranlarla uyumlu katılım örüntülerinin gerçekleşmesi zaman alacaktır.

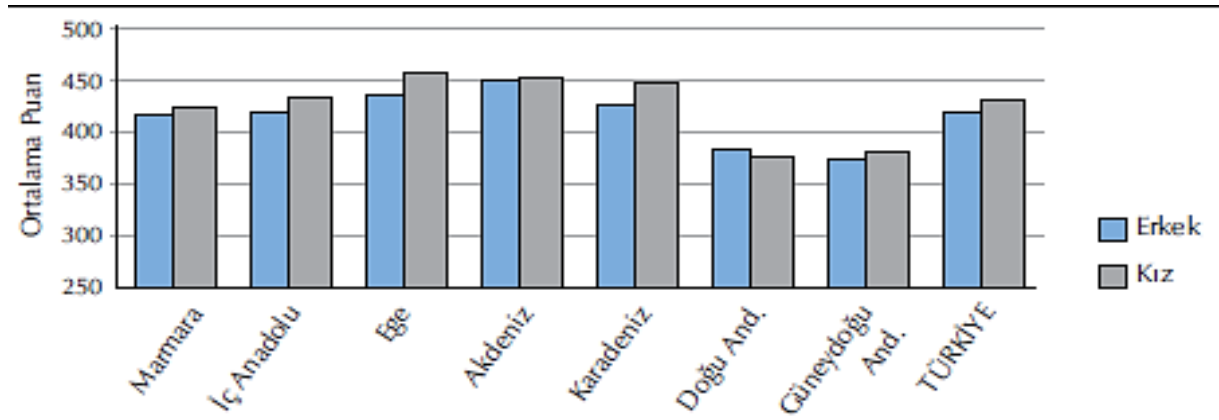
PISA 2006

Grafik 3. Türkiye'nin Coğrafi Bölgelerine Göre Fen Okuryazarlığı Düzeyi



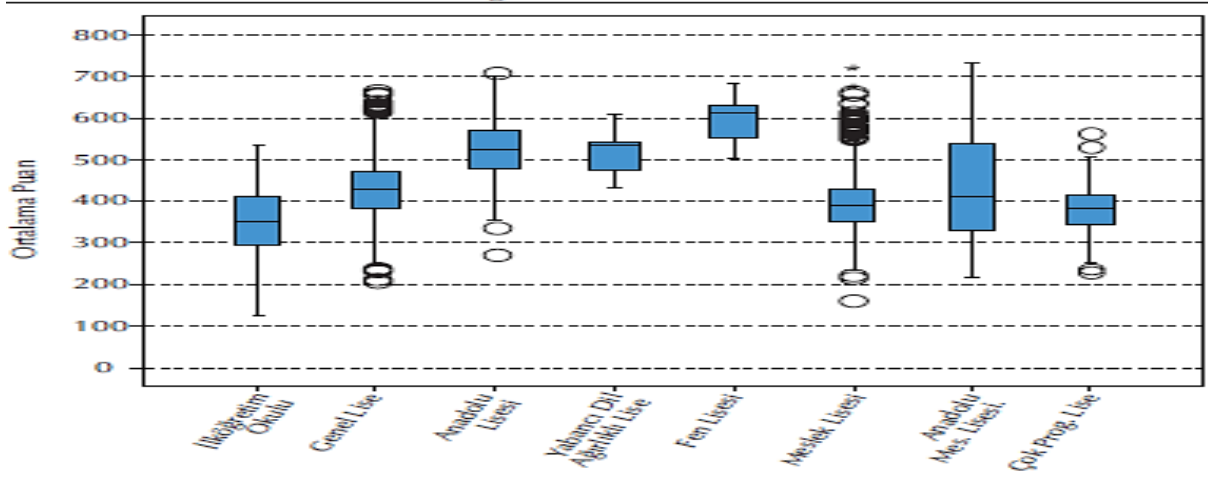
Grafik 3'te coğrafi bölgeler ve cinsiyetlere göre öğrencilerimizin fen okuryazarlığı ortalama puanlarının dağılımı verilmektedir. Marmara, İç Anadolu, Ege, Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki kadın öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek fen okuryazarlığı başarı ortalamasına sahiptir. Sadece Doğu Anadolu bölgesindeki erkek öğrencilerin ortalama puanı bu bölgedeki kadın öğrencilerin ortalama puanından daha yüksektir. Türkiye genelinde kadın öğrencilerimizin fen okuryazarlığı ortalama puanı 431 iken erkek öğrencilerimizin ortalama puanı 419'dur.

Grafik 4. Türkiye'nin Coğrafi Bölgelerine ve Cinsiyete Göre Fen Okuryazarlığı Düzeyi



Grafik 4'ün en sol tarafında bulunan dilim birinci düzeyin altında yer alan öğrenci yüzdelerini göstermektedir. PISA araştırmasında birinci yeterlik düzeyinin altında yer alan öğrencilerin yeterlikleri tanımlanmamıştır, ancak genel olarak bu öğrencilerin birinci düzey yeterliklerinin bir kısmına sahip olmadığı söylenebilir. Birinci seviyenin altında en fazla öğrenci Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yer almaktadır. Doğu Anadolu bölgesindeki öğrencilerin %27,7'si, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki öğrencilerin ise %21,2'si birinci yeterlik düzeyinin altındadır. Bu iki bölgedeki öğrencilerin %67'sinin performansı birinci düzeyin altında veya birinci düzeyde bulunmaktadır. Diğer bölgelerimize göre birinci düzeyin altında en az öğrenci bulunan bölge ise Karadeniz bölgesidir (%9,1). Birinci düzeyin altı ve birinci düzeyde en az öğrenci bulunan bölgemiz ise Akdeniz bölgesidir (%33).

Grafik 5. Türkiye'nin Okul Türlerine Göre Fen Okuryazarlığı Düzeyi

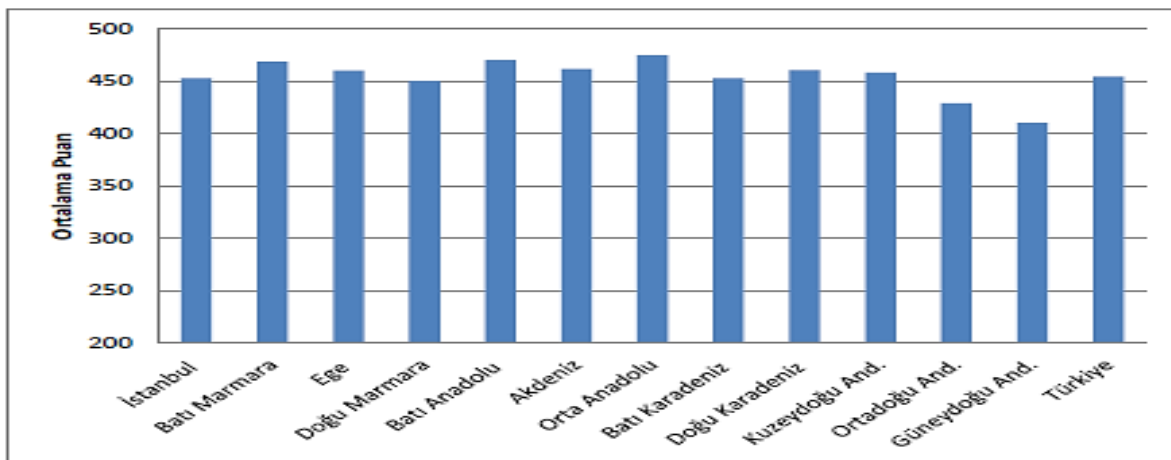


Grafik 5 incelendiğinde, en yüksek fen okuryazarlığı ortalama puanına sahip öğrencilerin fen liselerine devam ettiği, en düşük fen okuryazarlığı ortalama puanına sahip öğrencilerin ise ilköğretim okullarına devam ettikleri görülmektedir. Ortaöğretim okullarında en düşük fen okuryazarlığı ortalama puanına sahip öğrenciler çok programlı liselere devam etmektedir. İlköğretim düzeyindeki öğrenci puanları genellikle 296 ile 410 arasında iken fen lisesindeki öğrencilerin puanları 554 ile 633 arasındadır.

Fen okuryazarlığı performansı açısından öğrenciler arasındaki farkın en fazla olduğu okul türü ise Anadolu meslek liseleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu okullardaki fen okuryazarlığı puanları grafikte gösterildiği gibi genelde 330 ile 540 puanlar arasındadır. PISA 2006 fen okuryazarlığında meslek lisesi, Anadolu meslek lisesi ve çok programlı liselere devam eden öğrencilerimizin ortalama puanları genel liseye devam eden öğrencilerimizin puanlarından daha düşük düzeydedir. Bu meslek liselerindeki öğrencilerin puanları 162 ile 733 arasında değişirken, Genel Liselerdeki öğrencilerin puanları 206 ile 666 arasında değişmektedir.

PISA 2009

Grafik 6. Türkiye’deki Öğrencilerin Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanlarının İstatistikî Bölgelere Göre Dağılımı



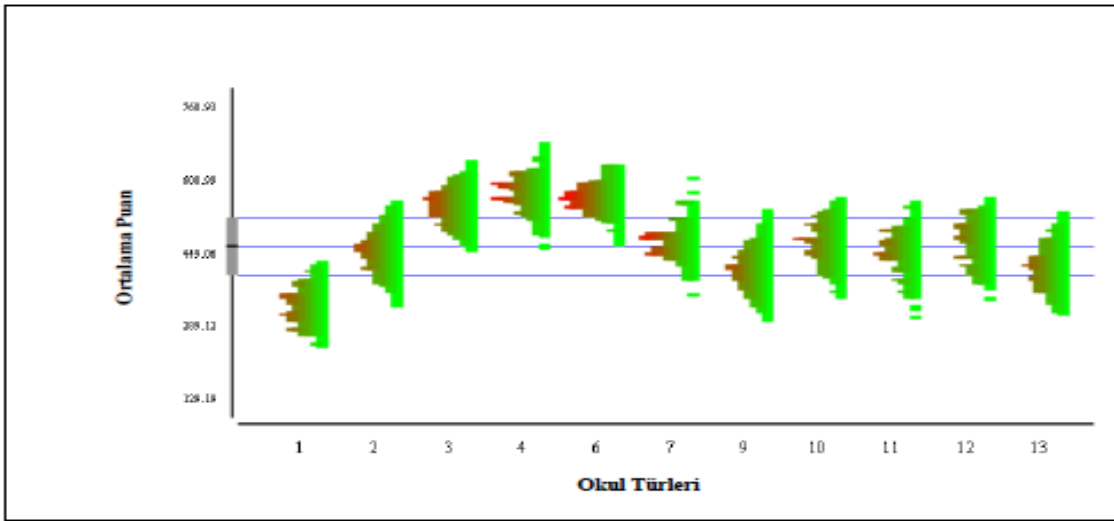
Grafik 6’ya göre Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Fen okuryazarlığı bakımından ortalama puanı en düşük olan bölge (410 puan) iken, Orta Anadolu bölgesi, en yüksek

ortalama puana sahip (474 puan) bölge olarak karşımıza çıkmaktadır. Ortadoğu Anadolu (429) ve Güneydoğu Anadolu (410) bölgeleri dışındaki bütün bölgelerin ortalama puanları arasında genellikle anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Yalnızca Doğu Marmara ve Batı Anadolu, Doğu Marmara ve Orta Anadolu ile Orta Anadolu ve İstanbul bölgelerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Ayrıca Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin ortalama puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Güneydoğu Anadolu bölgesinin ortalama puanı, diğer bölgelerin tümünde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken, Ortadoğu Anadolu bölgesinin ortalama puanı ile İstanbul, Doğu Marmara, Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz ve Kuzeydoğu Anadolu bölgelerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Fen okuryazarlığı alanındaki bölgelerde bulunan öğrenci puanları incelendiğinde dağılımın birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara göre dağılımın en heterojen olduğu bölgeler, ortalama puanı olan Kuzeydoğu Anadolu bölgesi (standart sapma 96) ile ortalama puanı 450 olan Doğu Marmara bölgeleridir (standart sapma 88). Matematik okuryazarlığı alanındaki gibi dağılımın en homojen olduğu bölge ortalama puanı 468 olan Batı Marmara bölgesidir (standart sapma 71).

Grafik 7. Türkiye’deki Öğrencilerin Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanlarının İstatistikî Bölgelere Göre Dağılımı

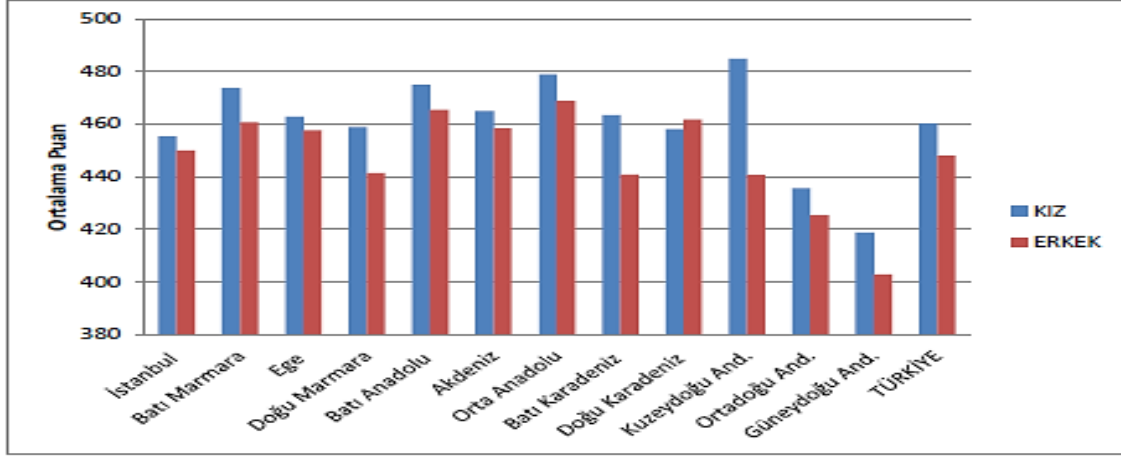


1. İlköğretim Okulu, 2. Genel Lise, 3. Anadolu Lisesi, 4. Fen Lisesi, 5. Sosyal Bilimler Lisesi, 6. Anadolu öğretmen lisesi, 7. Anadolu güzel sanatlar lisesi, 8. Spor Lisesi, 9. Meslek Lisesi, 10. Anadolu meslek lisesi, 11. Teknik Lise, 12. Anadolu teknik lisesi, 13. Çok programlı lise

Grafik 7’ye göre Türkiye’deki öğrencilerin fen okuryazarlığı ortalama puanlarının istatistikî bölgelere göre dağılımı incelendiğinde bu alanda en yüksek başarı gösteren öğrencilerin fen liseleri ve Anadolu öğretmen liselerine devam ettikleri, en düşük başarı gösteren öğrencilerin ise ilköğretim okullarına devam ettikleri görülmektedir. Fen lisesi ile Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin ortalama puanları arasında ve Anadolu Lisesi ile Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Ayrıca, meslek eğitimi veren çoğu okulun öğrencilerinin ortalama puanları karşılaştırıldığında genellikle birbirleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin puanlarının dağılımına göre en homojen yapıya sahip olan okul türü Anadolu öğretmen lisesi, en heterojen yapıya sahip olan okul türü okuma becerileri ve

matematik okuryazarlığı alanlarında çok programlı lise olmasına karşın fen okuryazarlığı alanında meslek liseleridir. Meslek lisesi öğrencilerinin puanlarının dağılımı teknik lise ve çok programlı lise öğrencilerinin puanlarının dağılımına oldukça yakındır.

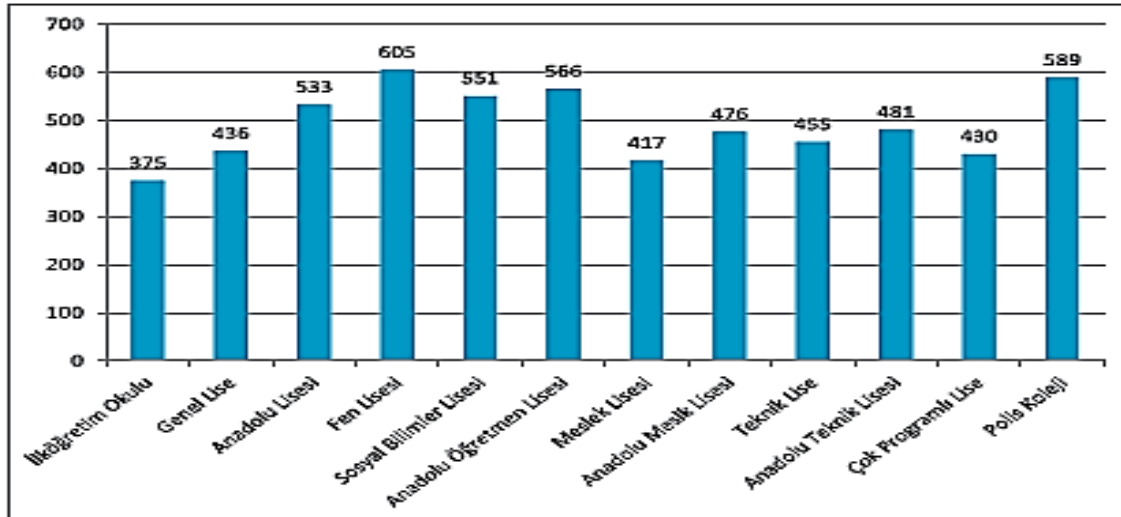
Grafik 8. Türkiye’deki Öğrencilerin Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanlarının İstatistikî Bölgelere Göre Dağılımı



Fen okuryazarlığı alanında erkek öğrencilerin ortalama puanı 448 iken kadın öğrencilerin ortalama puanı 460’tır. Doğu Karadeniz bölgesi dışındaki tüm istatistikî bölgelerde matematik okuryazarlığı alanındaki durumun tersine, fen okuryazarlığı alanında kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek başarı göstermişlerdir. Cinsiyete göre farkın en büyük olduğu bölge kadınlar lehine 44 puan farkın bulunduğu Batı Marmara bölgesidir. En az fark olan bölge ise erkekler lehine yaklaşık olarak 4 puan farkın olduğu Doğu Karadeniz bölgesidir.

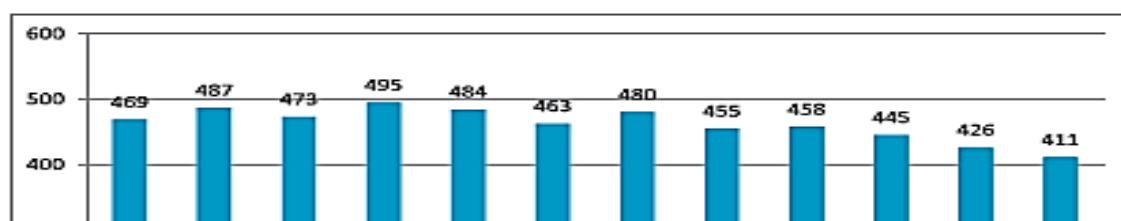
PISA 2012

Grafik 9. Okul Türlerine Göre Fen Okuryazarlığı Performansları



PISA 2012 fen okuryazarlığı performansı en yüksek olan okul türünün Fen Lisesi, en düşük okul türünün ise ilköğretim okulu olduğu görülmektedir.

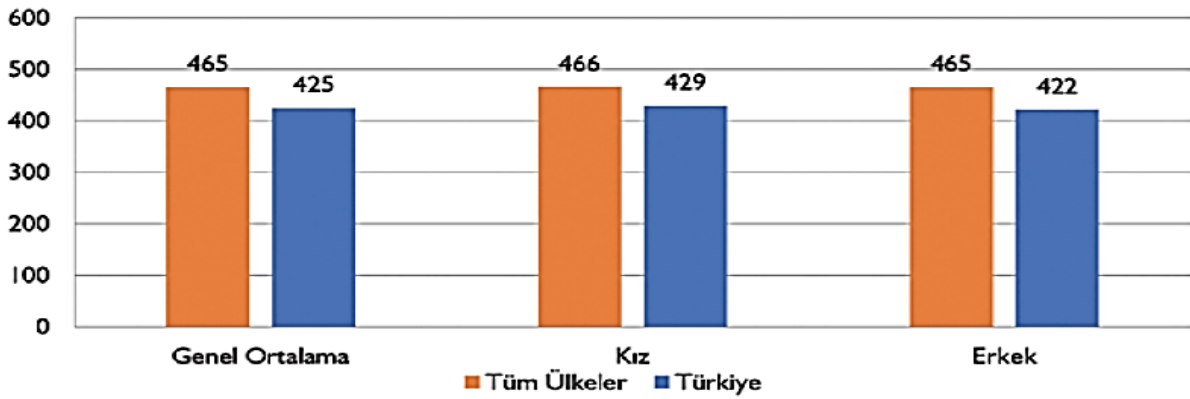
Grafik 10. Türkiye’deki Öğrencilerin Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanlarının İstatistikî Bölgelere Göre Dağılımı



Grafik incelendiğinde bölgeler arasında en yüksek fen okuryazarlığı performansının Doğu Marmara, en düşük performansın ise Güneydoğu Anadolu bölgesinde olduğu görülmektedir.

PISA 2015

Grafik 11. Cinsiyete Göre Fen Okuryazarlık Düzeyleri



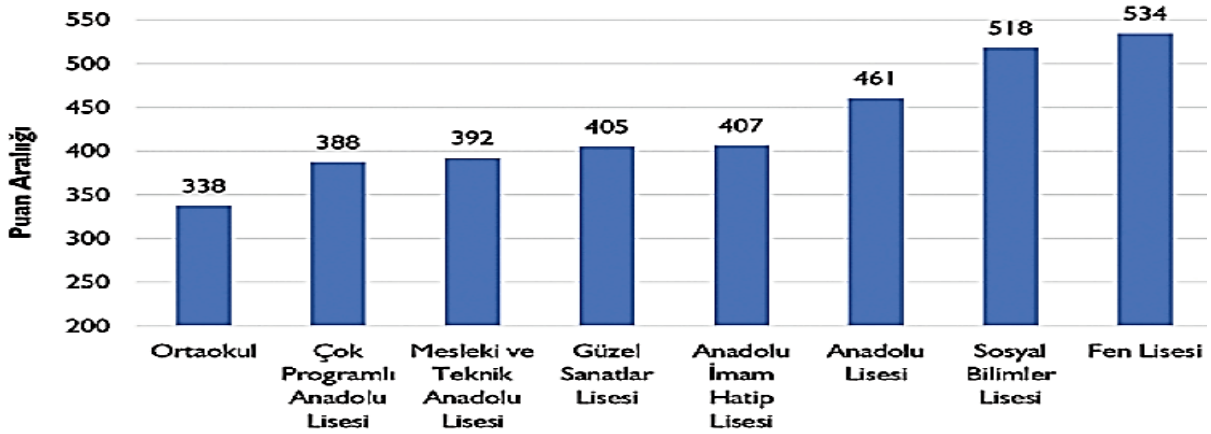
PISA 2015 uygulaması kapsamındaki fen okuryazarlığı performansı cinsiyet değişkenine göre ortalama puanlar bazında ele alındığında katılımcı tüm ülkelerdeki kadın öğrencilerin fen okuryazarlığı ortalama puanlarının (466) ve Türkiye'deki kadın öğrencilerin fen okuryazarlığı ortalama puanlarının (429) erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğrenciler için bu puanlar sırasıyla 465 ve 422'dir. Türkiye'de kadın ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak da anlamlı değildir.

Grafik 12. Bölgelere Göre Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanları



Fen okuryazarlığı alanında Türkiye’de en yüksek ortalama puana sahip bölge 448 puan ile Batı Marmara bölgesidir. Batı Marmara bölgesini sırasıyla Ege, Doğu Marmara, Batı Anadolu ve İstanbul takip etmektedir. En düşük ortalamaya sahip bölge ise 382 puan ile Ortadoğu Anadolu bölgesidir.

Grafik 13. Okul Türlerine Göre Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanları



Grafik 13’e göre PISA 2015 fen okuryazarlığı alanında Türkiye sonuçlarının okul türlerine dağılımına bakıldığında fen liselerinin ortalama puanlar açısından ilk sırada yer aldığı, fen liselerini sosyal bilimler lisesi ve Anadolu liselerinin takip ettiği görülmektedir. Bu sıralamada en son sırayı ortaokullar almaktadır.

Türkiye’de farklı türdeki okulların fen okuryazarlığı ortalama puanları incelendiğinde okul türleri arasındaki puan farklılığının yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye ve OECD’de PISA 2015 fen okuryazarlığı puanlarındaki değişimin (varyansın) kaynağına ilişkin bulgulara göre, OECD ülkelerinde fen okuryazarlığı puanlarındaki toplam varyans oranı %100 üzerinden değerlendirilmiş ve bu oranın %30,5’inin okullar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirtilmiştir. OECD ülkelerinde fen okuryazarlığı puanlarına ilişkin varyans miktarı baz alındığında Türkiye’de açıklanan varyans oranının %70 olduğu görülmektedir. Bu

orana ilişkin olarak fen okuryazarlığı puanlarındaki okullar arası değişimin oranı ise % 37,1'dir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

20.Yüzyıldaki eğitime bakış açısı ile öğrencilerin teori ve bilimsel gerçekleri bilmeleri, eğitim faaliyetlerinde fen bilimleri alanında devam etmesi için yeterli sayılmaktaydı. 21. yüzyıl modern ekonomileri bireyleri sadece ne bildikleriyle değil, bildikleriyle neler yapabildiklerini değerlendirmeye almaktadır. Bu kapsamda bakıldığında, bu alanda çalışacak bireylerin bilgiyi yeniden türetebilmesi ve bilgiyi öğrendiği noktadan farklı seviyelere çıkarabilmesi önem kazanmaktadır.

Öncelikle MEB'den öğretim programlarında ve merkezi sınavlarda yenileme ve iyileştirme çalışmaları yapması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca okul türleri ve bölgeler bakımından dezavantajlı bölgelere özel iyileştirmeler hayata geçirilmelidir.

Okul öncesi eğitimin teşvik edilerek yaygınlaştırılmasının sağlanmasına ve okul öncesine devam oranlarının güçlendirilmesine yönelik çalışmalara da ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

PISA sınavlarında başarı gösteren ülkelerde öğretmen yeterliklerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yetiştirilmesi, ataması ve hizmet içi eğitim çalışmalarının yeniden değerlendirilmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir.

4.Endüstri devrimi yaklaşırken gelecekte var olabilmek ve bu alanda söz sahibi olabilmenin yolunun, bilim ve mühendislikten geçtiği unutulmamalıdır. Bu doğrultuda gençlerin fen bilimlerine daha çok teşvik edilmesi sağlanmalıdır. Fen bilimlerini anlamının ve bilmenin sadece bilim adamı veya mühendis olmak için gerekmediği hatırlanmalı, bilimle ilgili bir alana yönelmeyecek olsalar bile, onları bilimle daha çok buluşturarak bir bilim adamı gibi düşünmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Akyüz, G., & Pala, N. M. (2010). PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözüme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(2), 668-678.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *PISA 2015 ulusal nihai raporu*. Ankara: MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). *PISA 2012 ulusal nihai raporu*. Ankara: MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB-EARGED). (2010). *PISA 2006 ulusal nihai rapor*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB-EARGED). (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Sınıf Öğretmenlerinin Okul İçi ve Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Tutumları (Samsun Örneği)

Ümran Uysal¹¹³, Zehra Gül Köycü¹¹⁴, Evren Makar¹¹⁵, Serdar Halis¹¹⁶,
Ayşegül Erözyürek¹¹⁷,

Özet

Adanmışlık, bir kavram olarak şöyle tanımlanabilir, toplum duygusunun olduğu her yerde var olup, toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatım biçimidir. Adanmışlık kavramının özünde aidiyet duygusu vardır. Örgütte görev yapan bireyler adanmışlık kavramı çerçevesinde aralarında bağ kurarak ortak kültür, değer ve amaç etrafında toplanırlar (Sığı, 2007). Bireyler kazandıkları mesleki beceri ve uzmanlık sonucunda mesleğinin önemini far kederler. Bu durum mesleki adanmışlık kavramının ortaya çıkmasında etkili olabilir.

Eğitim örgütlerine kurumsal olarak baktığımızda öğretmenler amaçlara ulaşmak için iş gören olarak önemli yer alır. Öğretmenlerin çalışma biçimleri birçok unsurdan etkilenebilmektedir. Mesleğe adanmışlık durumları bunlardan biridir. Mesleğe adanmışlık, mesleği icra etmek için gönüllü olarak gayret sarf etme, özveride bulunma, yaptığı işe odaklanma ve kendini verme ile ilgilidir. Bu adanmışlık durumunun bir etkileşim döngüsü içerisinde yer aldığı söylenebilir. Bu etkileşimin beslendiği diğer unsurlar olan, öğretmenlerin, iş, iş takımı, öğrenci, okul ve diğer öğelere yönelik tutumları ve çalışma ortamı algıları da göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri, onların öğrencilerinin başarısı ve gelişimi için gösterdikleri çabayı belirleyen unsurlardan biri olarak görülmektedir. “Mesleğe adanmışlık; iş görenin, mesleğinin gerektirdiği amaç ve değerlerine uygun davranma isteği ve mesleki rollerini etkin olarak yerine getirme beklentisidir (Eroğlu, 2007: 34).”

“Öğretmenlerin birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle olan toplumsal ilişkilerinin değer ve amaçları çalışma grubuna adanmanın dayanaklarını oluşturmaktadır. Çalışma grubuna adanma öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerle özdeşleşme ve bağlılık duygusunu yansıtmaktadır. Adanmışlığının temel dayanaklarını oluşturan faktörler; “Öğretmenlerin birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle olan toplumsal ilişkilerinin değer ve amaçları çalışma grubuna adanmanın dayanaklarını oluşturmaktadır. Çalışma grubuna adanma öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerle özdeşleşme ve bağlılık duygusunu yansıtmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Samsun ili merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul dışı bazı değerlere (siyasi- dini- ailevi) ve okul içi değerlere adanma düzeylerini etkileyen

¹¹³ Öğretmen, Hacer Yücel Anaokulu, umranuysal52@gmail.com

¹¹⁴ Öğretmen, Samsun Yavuz Selim İlkokulu Okul Müdürü, zehragulerkan@hotmail.com

¹¹⁵ Öğretmen, Yalçın Çelebi Anaokulu, evrenmakar@gmail.com

¹¹⁶ Ahi Evran Mesleki Eğitim Merkezi

¹¹⁷ Öğretmen, Bahçecik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, erozyurekayse@hotmail.com

değişkenleri ortaya koymaktır. Araştırma varolan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçladığı için tarama türü (survey) bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ili merkez ilçelerinde (Atakum, İlkadım, Canik, Tekkeköy) görev yapan, ilkökul 1-2-3 ve 4. sınıf öğretmenleridir. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Öğretmenlerin Adanma Odakları Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenler araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmışlardır. Elde edilen veriler, nicel analiz teknikleri kullanılarak çözümlenecektir. Araştırma bulgularının analiz aşaması devam etmektedir. Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin okul içi ve okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri, bu düzeyleri etkileyen değişkenler ve okul dışı adanmışlığın, okul içi adanmışlığa etkisi verilerine ulaşılabacaktır. Elde edilen veriler eşliğinde birtakım önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Adanma, Örgütsel Değerler

GİRİŞ

Eğitim kurumları toplumdaki en önemli kurumlardandır. Eğitim örgütlerinin toplumun beklentilerine yönelik sağlıklı işlemesi, toplumdaki etkisini ve topluma yön verme derecesini etkiler. Örgütün etkili olması, toplumun ihtiyaçlarına göre olması, örgütsel yapının etkili olması, yeterli kaynağın bulunması, bilimsel ve teknolojik gelişmelere dayanması, nitelikli iş gücü ve sağlıklı çalışma koşulları ile mümkün olabilir. Eğitim kurumlarının temel yapısını öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tutumları öğrencilerin gelecekte sergileyecekleri davranışlar açısından büyük etkiye sahiptir. Öğrencilerin okulu sevip sevmemeleri, güdülenip güdülenmemeleri, öğretmenin davranışlarından etkilenecek akademik, sosyal duygusal gelecekte gösterecekleri davranışları da etkileyebilir

Tüm örgütlerde olduğu gibi öğretmenlerin örgütlerinden maddi manevi beklenti içerisinde olmaları doğaldır. Öğretmenlerin mesleğini icra ederken maddi manevi beklentilerinin karşılanması okula adanmışlıkları arasında olumlu bir ilişki vardır (Celep,1996). Öğretmenler eğitimi gerçekleştiren kişilerdir. Planlı olarak eğitim kademelerinin hedefleri, kazandırmak istedikleri vardır. Bu amaçların kazandırılmasında en hassas noktada olan öğretmenlerdir. Ne kadar hedefler planlı olursa olsun öğretmenler kişilikleri doğrultusunda kendi felsefelerine göre eğitim verir (Başaran 1987: 65).

Öğretmenlerin okul içi adanma odağı olarak, okul içinde kendine adanma, okulun değer ve amaçlarına adanma, öğretmenlik mesleğinin değerlerine, çalışma gruplarının değerlerine veya öğretim işlerine adanma olarak tercih edebilirler. Okula adanan öğretmenlerin, okulun amaç ve değerlerini benimsediği, bu değer ve amaçlar için çaba gösterdiği, okulda kalma süresinin artış gösterdiği görülür (Celep, 1996). Öğretmenlerin okul içi adanmışlık tutumlarını okul yöneticilerinin yönetsel, kişisel, örgütsel, mesleki bilgi ve donanımları etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleğe ve okula bağlılıklarını okul yönetimi ve öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına bağlılıkları önemli ölçüde etki edeceği beklenir (Balay, 2000).

Öğretmenlerin okul içi adanma odağı olarak, elde edilen dışsal kaynaklar önemli olabilir. Celep'e (2000) göre öğretmenlerin mesleklerinde elde ettikleri dışsal ödül kaynaklarının (ücret, makam, ödül) doyum sağlayıcı düzeyde olmaması öğretmenlerin içsel ödüle önem vermelerine neden olabilir. Bireyler örgütte belli gereksinimlerin gidermek ihtiyaçlarını karşılamak, yeteneklerini ortaya koyabilecekleri çalışmalar yapmak isterler. İhtiyaçları kaşınmayan örgütün adanmış değerleri farklı yöne kayabilir. Erg kuranına göre çalışanın aidiyet-ilişki kurma ihtiyacının gelişmesi için ekonomik beklentilerin karşılanması gerekmektedir. Çalışanların kendilerini geliştirmesi çabası içinde bulunması için maddi olarak beklentilerinin karşılanması gerekmektedir (Köse, 2015).

Dini Değerlere Adanma: Tarifi en güç kavramlardan birisi de dindir. Din sosyal bir olgu, insana ait bir özellik, bir ihtiyaç denilebilir. , I.H.Baltacıoğlunun dediği gibi, "din denilen varlığı, tapınaklara kapanmış insanlardan, törenlerden ibaret saymak dar bir anlayıştan başka bir şey değildir. Din, her şeyden önce bir bilinç-altı varlığıdır ... Kurumlaşma ancak toplumların yerleşik hayata geçişinden ve iş bölümünün doğuşundan sonra olmuştur "Allah inancı insanların değerlerinin ve meziyetlerinin basitleşmesini ve bayağılaşmasını engeller(Uludağ: 1992:54).

Din eğitiminde amaç dinsel olarak kabul edilen inancın, kabul edilebilip edilmemesi açısından insanları bilgilendirmektir. Eğitimin amaçlarına yön veren ideolojilerin başında din gelir.

Din eğitim amaçlarına yön veren ideolojik formların başında gelir. İlahi kabul edilme durumuna bakılmaksızın her dinsel inancın, insanı bilgilendirmek, inançları ile değiştirip şekillendirmek ve temel ahlaki değerleri benimsetmek amacına sahip olduğu söylenebilir (Gökçe,2000). İnsanları ortak bir eylem içinde birleştiren, insanları eylemlere sürükleyen etkili araçlardan biri dindir (Güven,2000).

Ailevi Değerlere Adanma: Bireyler yaşantıları ile ilgili birçok temel şeyi aile çevrelerinden öğrenirler. Bireydeki güven duygusunun gelişmesinin temelleri ailede atılır. Bireyin anne babası ile arasında kurduğu olumlu ilişki yaşam boyu devam ederek; bireyde yaşam boyu öz güven, bağımsızlık duygusunun gelişmesinde, yeterli olmasında önem arz eder (Apter, 2009, Buck, 2011).Ailevi değerlerin öğretmenler için işlerine taşınması da normal bir durumdur(Bülbül, 2001).

Siyasi değerlere adanma: Toplumun yapısına eğilimlerine göre siyasete ilgi ve siyasal eğilim değişiklik gösterir. İnsanların değişik sosyo-ekonomik koşullarda yetişmesi farklı siyasal tutum ve davranışlarda bulunmalarına sebep olur. Bu durum toplumsal faktörlerin etkili olduğunu gösterebilir (Yeşilorman,2006:1). Siyasete katılmayı etkileyen faktörlerden bir de dindir. Toplumsal ve ekonomik koşullara yön verirken din aynı zamanda toplumda siyasal değer din tarafından şekillenir(Yücekök,1997:14).Eğitim kurumları toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel olgularının yoğun yaşandığı yerlerdir ve tarafsız değildir. Siyasi etkilere açıktır. Bu noktada eğitimcilerin önemli bir sorunu siyasal olarak, toplumun istediği yönde bilgi beceri ve tutumları nereye kadar hangi düzeyde öğretecekleridir (Güven,2000).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin okul dışı bazı değerlere(siyasi- dini- ailevi) ve okula adanma düzeylerini etkileyen değişkenleri ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin yaşlarına göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumuna göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?

4. Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin en son çalıştıkları okulda hizmet sürelerine göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
6. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okula adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
7. Öğretmenlerin yaşlarına göre okula adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
8. Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumlarına göre okula adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
9. Öğretmenlerin kıdemlerine göre okula adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
10. Öğretmenlerin en son çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre okula adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
11. Okul dışı adanmışlık ile okul içi adanmışlık arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçladığı için tarama türü (survey) bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2019-2020 öğretim yılında Samsun ili merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Samsun ili merkez ilçelerinde görev yapan, rastgele seçilen 168 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Öğrenci devamsızlık nedenleri anketi iki bölüm içermektedir. İlk bölüm altı maddeden oluşan kişisel bilgi formu, ikinci bölüm ise 26 madde içeren devamsızlık nedenlerini ölçen beş seçenekli likert tipi ölçekten oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Özbaş (2010) tarafından geliştirilen “Öğrencilerin Okula Devamsızlık Nedenleri” anket formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin Adanma Odakları anketi iki bölüm içermektedir. İlk bölüm 5 maddeden oluşan kişisel bilgi formu, ikinci bölüm ise örgütsel adanmaya ilişkin öğretmen tutumlarını belirlemeye yönelik 30 madde yer almaktadır. Öğretmenlerden her bir maddenin karşısında bulunan tamamen hiçbir zaman, çok az, ara sıra, çoğu zaman, her zaman seçeneklerden birini işaretlemesi istenmektedir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Bülbül(2001) tarafından geliştirilen “**Öğretmenlerin Adanma Odakları Ölçeği**” kullanılmıştır. Anket 4 alt boyuttan oluşmuştur.

Siyasi değerlere Adanma

Dini Değerlere Adanma

Ailevi değerlere Adanma

Okula Adanma

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan veriler ve her bir alt probleme yönelik olarak elde edilen bulgular yer almaktadır.

Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilere Göre Dağılımı

Değişken	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	117	69,6
	Erkek	51	30,4
Yaş	21-30	13	7,7
	31-40	84	50,0
	41-50	52	31,0
	51 ve üzeri	19	11,3
Mesleki kıdem	1-10	41	24,4
	11-20	78	46,4
	21 ve üzeri	49	29,2
Mezuniyet	Lisans	113	67,3
	Yüksek Lisans	55	32,7
Okuldaki Kıdem	1-10	153	91,1
	11 ve üzeri	15	8,9

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen sayısı 168’dir. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde 117’sinin (% 69,6) kadın, 51’inin (% 30,4) erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşları incelendiğinde 13’ünün (%7,7) 21- 30 yaş arasında, 84’ünün (%50) 31-40 yaş arasında, 52’sinin (%31) 41-50 yaş arasında, 19’unun (%11,3) 51 ve üzeri yaşında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre dağılımları incelendiğinde 113’ünün (%67,3) lisans mezunu, 55’inin (%32,7) yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okuldaki kıdemlerine göre dağılımları ise 153’ü (% 91,1) 10 yıldan az, 15’i (% 8,9) 11yıl ve üzeri şeklinde olduğu saptanmıştır.

Analiz aşaması için araştırma kapsamında toplanan verilerin dağılımına normallik testi uygulanmış ve çarpıklık-basıklık değerleri aşağıda Tablo-2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çarpıklık- Basıklık Değerleri

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			Skewness	Kurtosis
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.		
,082	168	,008	,971	168	,001	,723	1,090

Tablo 2 incelendiğinde veri setinin çarpıklık değerlerinin (Skewness = ,723) ve basıklık değerlerinin (Kurtosis = 1,090) istatistiksel olarak normal dağılıma işaret etmediği anlaşılmaktadır. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri sonuçları da veri setinin dağılımının normal olmadığına işaret etmektedir ($p < .05$). Bu nedenle analizlere non-parametrik testlerle devam edilmesi uygun görülmüştür.

Uygulanan ölçeğin güvenilirliği Tablo-3’de verilmiştir

Tablo 3. Ölçek Güvenirliği

Algı	
Cronbach's Alpha	N of Items
,852	30

Tablo 3 incelendiğinde elde edilen ,852 Cronbach’s Alpha katsayısı ile ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?

Tablo 5. Yaş Değişkenine Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri

Gruplar	N	S.O.	X^2	df	p
21-30 yaş	13	104,62	3,807	3	,283
31-40 yaş	84	84,65			
41-50 yaş	52	84,35			
51 ve üzeri	19	70,47			
Toplam	168				

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin okul dışı değerlere adanmışlık düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2 = 3,807$, $df=3$, $p > .05$). Buna göre öğretmenin yaşının okul dışı değerlere ilişkin **anlamlı bir etkiye sahip olmadığı** ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumlarına göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?

Tablo 6. Mezun Oldukları Eğitim Kurumuna Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri

Grup	N	S.T.	S.O.	U	z	p
Lisans	113	8668,50	76,71	2227,50	-2,976	,003
Lisansüstü	55	5527,50	100,50			
Toplam	168					

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. **Lisansüstü mezunu öğretmenlerin okul dışı değerlere adanmışlık düzeyi lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha yüksektir** (S.O= 100,50, z= -2,976, p<.05).

Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?

Tablo 7. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri

Gruplar	N	S.O.	X ²	df	p
1-10 yıl	41	97,00	5,008	2	,082
11-20 yıl	78	84,54			
21 ve üzeri	49	73,97			
Toplam	168				

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin okul dışı değerlere adanmışlık düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2 = 5,008$; df=2, p>.05). Buna göre öğretmenin tıpkı yaş değişkeninde olduğu gibi, mesleki kıdeminin de okul dışı değerlere ilişkin **anlamlı bir etkiye sahip olmadığı** ifade edilebilir.

Öğretmenlerin en son çalıştıkları okulda hizmet sürelerine göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?

Tablo 8. Öğretmenlerin En Son Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri

Grup	N	S.T.	S.O.	U	z	p
1-10 yıl	153	13325,50	87,09	750,500	-2,209	,087
11 yıl ve üzeri	15	870,50	58,03			
Toplam	168					

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri çalıştıkları okuldaki kıdem süresine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Buna göre **okulda geçirilen hizmet süresi okul dışı değerlere adanma durumunu etkilememektedir** ($U= 750,500$, $z= -2,209$, $p>.05$).

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okula adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?

Tablo 9. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri

Grup	N	S.T.	S.O.	U	z	p
Kadın	117	8838,00	75,54	1935,00	-3,627	,000
Erkek	51	5358,00	105,06			
Toplam	168					

Tablo 9 a göre erkek öğretmenlerin okula adanmışlık düzeyi kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksektir ($U= 1935,00$; $z= -3,627$, $p<.05$). Buna göre **erkek öğretmenlerin okullarına adanma algısının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu** ifade edilebilir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre okula adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?

Tablo 10. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri

Gruplar	N	S.O.	χ^2	df	p
21-30 yaş	13	89,85	11,835	3	,008
31-40 yaş	84	72,71			
41-50 yaş	52	93,00			
51 ve üzeri	19	109,68			
Toplam	168				

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin okula adanmışlık düzeylerinin yaşa göre farklılaştığı anlaşılmaktadır ($\chi^2 = 11,835$, $df=3$, $p<.05$). Buna göre öğretmenin yaşının okula adanmışlığa ilişkin anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve kısmen **öğretmenin yaşı arttıkça okula adanmışlığının da arttığı** ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumlarına göre okula adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?

Tablo 11. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Eğitim Kurumuna Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri

Grup	N	S.T.	S.O.	U	z	p
Lisans	113	9440,00	83,54	2999,00	-,368	,713
Lisansüstü	55	4756,00	86,47			
Toplam	168					

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin okula adanmışlık düzeyleri eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak **anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır** ($U= 2999,00$, $z= -,368$, $p>.05$).

Öğretmenlerin kıdemlerine göre okula adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?

Tablo 12. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri

Gruplar	N	S.O.	X^2	df	p
1-10 yıl	41	81,13	2,586	2	,274
11-20 yıl	78	80,38			
21 ve üzeri	49	93,87			
Toplam	168				

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin okula adanmışlık düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2 = 2,586$; $df=2$, $p>.05$). Buna göre öğretmenin mesleki kıdemine okula adanmışlığa ilişkin **anlamli bir etkiye sahip olmadığı** ifade edilebilir.

Öğretmenlerin en son çalıştıkları okulda hizmet sürelerine göre okula adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?

Tablo 13. Öğretmenlerin En Son Çalıştıkları Okulda Hizmet Sürelerine Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri

Grup	N	S.T.	S.O.	U	z	p
1-10 yıl	153	12578,00	82,21	797,00	-1,955	,057
11 yıl ve üzeri	15	1618,00	107,87			
Toplam	168					

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin okula adanmışlık düzeyleri çalıştıkları okuldaki kıdem süresine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Buna göre **okulda geçirilen hizmet süresi okula adanma durumunu etkilememektedir** ($U=797,500$, $z= -1,955$, $p>.05$).

Okul dışı adanmışlıkla okula adanmışlık arasında bir ilişki var mıdır?

Tablo 14. Okul Dışı Adanmışlıkla Okula Adanmışlık Arasındaki İlişki Düzeyleri
Correlations

			Okul Dışı Adanma	Okula Adanma
Spearman's rho	Okul dışı adanma	Correlation Coefficient	1,000	,005
		Sig. (2-tailed)	.	,944
		N	168	168
	Okula adanma	Correlation Coefficient	,005	1,000
		Sig. (2-tailed)	,944	.
		N	168	168

Tablo 14 incelendiğinde “okula adanma” ile “okul dışı değerlere adanma” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

SONUÇ

Samsun İli merkez ilçelerinde sınıf öğretmenlerinin okula ve okul dışı değerlere adanmışlık tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada başlıca şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Erkek öğretmenlerin okul dışı değerlere(din, siyaset, aile) adanma algısı kadın öğretmenlere göre daha yüksektir.

Lisansüstü mezunu öğretmenlerin okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha yüksektir.

Bunun yanında yaş, meslekteki kıdem, okulda geçirilen hizmet süresi okul dışı değerlere adanma durumunu etkilememektedir.

Okula adanmışlık düzeyleri açısından değerlendirildiğinde; erkek öğretmenlerin okullarına adanma algısının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenin yaşı arttıkça okula adanmışlık düzeyi artmaktadır.

Mezun oldukları eğitim kurumu, mesleki kıdem, okulda geçirilen hizmet süresi okula adanma durumunu etkilememektedir.

Okul dışı adanmışlıkla okul içi adanmışlık arasında bir ilişki yoktur.

ÖNERİLER

Samsun ilinde görev yapan erkek öğretmenlerin siyaset, din, aile gibi okul dışı değerlere bayanlardan daha fazla ilgili olduğu ve bu değerlere daha fazla adandığı görülmüştür. Ancak araştırmamızda okul dışı değerler bütün olarak düşünülmüştür. Bu değerler tek tek ele alınıp değişkenler bağlamında incelenmelidir. Zira erkek öğretmenlerin din, siyaset gibi konulara eğilimli olurken bayan öğretmenlerin ailevi konulara meyilli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin yaşı ilerledikçe siyaset din ve aile gibi okul dışı değerlerden ziyade okula daha çok bağlandıkları görülmüştür. Bu da öğretmenlerin çok geç yaşlarda emekli olmalarını bize açıklamaktadır. Geç yaşlarda emekli olmak istemelerinin arkasında okula adanmışlığın dışında yatan sebepler araştırma konusu olabilir.

KAYNAKÇA

- Apter, T. (2009), "Domestic Intelligence: Teens and Parents in Conflict", Psychology Today, <http://www.psychologytoday.com/blog/domestic-intelligence/200901/teens-andparents-in-conflict>, Erişim Tarihi: 19 Ocak 2011.
- Balay, R. (2000). Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- BALTACIOĞLU, İsmayıl Hakkı. Yeni Adam dergisinin taslağı. 1966.
- Carlton, BD, Başaran, AH, Mezza, LE, & Smith, MK (1987). Long-Evans sıçanlarına uygulanan trikresil fosfatın üreme etkisinin incelenmesi. *Toksikoloji* , 46 (3), 321-328.
- Celep, Cevat (1996): " Öğretmenlerin Örgütsel adanmışlığı"Yayınlanmış Doçentlik tezi A.,Ü Sosyal Bilimler Ens
- Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler Ankara. Anı Yayıncılık
1. Basım
- Sığrı, Ü. (2007). İşgörenlerin örgütsel bağlılıklarının Meyer ve Allen tipolojisiyle analizi: kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 261-278.
- Eroğlu, S. (2007). "Toplam Kalite Yönetimi Uygulanan Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık ve Motivasyon Düzeyleri". Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Gökçe, Feyyat (2000).Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim, Ankara: Eylül yayıncılık.
- Güven s.(2000) Türkiye’de Devlet Eğitim ve İdeoloji: Ankara Siyasal Kitap evi 1. Basım
- Köse. A. (2015).İşe Angaje Olma İle Örgütsel Destek Algısı Ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişki. Kahramanmaraş İli Örneği.(Doktora Tezi).Zirve Üniversitesi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Kahramanmaraş.

ULUDAÖ, Süleyman (1992): İslam 'da Emir ve Yasakların Hikmeti, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları No. 38, Ankara.

Yeşilorman, Mehtap (2006), “Siyasal Sosyalleşme Sürecinde SosyoEkonomik Faktörlerin Rolü”, Bilgi Dergisi, sayı1;1-46

Yücekök, A.Nedim (1987), Siyasetin Toplumsal Tabanı, A.Ü SBF Yayınları, Ankara

Student Leadership and Education 4.0

Suleyman Davut Goker¹¹⁸

Abstract

The recent vigorous changes in the world have led to transformation from agricultural society to industrial society innovating more advancement in IT and innovation called as the Economy 4.0 era. These changes have also introduced new challenges for teachers and learners in educational settings. One clear result of these transformations has presented a global shift within education policy towards incorporation of student leadership. This shift gives students new tasks to take greater ownership of their own learning within the change processes of their learning communities and schools and, in the long run, to initiate more actively in the democratic processes and systems of their civic society. This type of ownership requires students to be reflective and autonomous. In other words, reflection gives students a chance to self-evaluate their learning practices making them rethink on their actual learning practices. Providing an overview of the existing evidence and theoretical approaches in relation to student forms of leadership and including an evidence review of enablers of student leadership and barriers to student leadership, this paper highlights the roadmap for institutions of education and policymakers to adopt and adapt to this change. As the need for innovative teaching technologies and better learning opportunities is transforming student demands, thus bringing in changes to the idea of learning itself, It also includes a brief description of how reflection in Education 4.0 should be framed to support learning management, which must respond to the changes in social and economy environment to cater the human capital need. Finally, it concludes with how learning communities according to Education 4.0 are promoted providing readers with a broad overview of student leadership presenting some practices of student voice, participation and leadership implemented by schools.

Keywords: Student leadership, education 4.0, reflection, student voice and participation

Introduction

The educational settings have changed drastically starting with Education 1.0 in ancient and Middle ages, which was limited to few privileged and religious people in church or mosque. And it was person to person and limited to debate on religion and social aspects focusing on personalized education of a small population, and using informal and traditional educational methods, which later turned into schools. This type of education became popular through the introduction of informal education in countries like Israel, Greece, China, and India targeting elite people with boys only. Education for girls became prominent together with the type of formal education led by the priests developed with more awareness on education in the Middle Ages together with the ascendance of religious beliefs in India and Western Europe as well as the dominance of scientific research in Italy.

¹¹⁸ Doç.Dr. ,Çanakkale 18 Mart Ün.

The invention of the printing press, knowledge dissemination changed the concept of education focusing on providing people with some basic skills and learning skills after the Industrial Revolution and during the Renaissance age. This caused more enrollments in school introducing social developments as education became the main responsibility of the states. Teaching process developed and higher education concept focused formally on both academics and research developed in Education 2.0. with the establishment of universities and progress in printing. During this era, few leading universities like Columbia, Harvard, Yale were established in America and scholars of this new era provided practical learning with students to teach how to deal with their economic, social, and political affairs more effectively than focusing on religion and its aspects of Latin and Greek classics.

Establishment of some big universities like Harvard, Princeton, and Yale and transition from manuscript to printing as a scientific revolution opened a new era, in which technology has affected almost every single thing in daily life today in the new millennium. Moreover, the rise of internet together with Information Technology has made substantial changes in the delivery mode introducing a platform of technology for learning and Education 3.0 was no exception. The shift from Education 2.0 to 3.0 took a great time providing major changes and a great increase in global demand for education. In other words, being a facilitator became the teacher role rather than an instructor to a facilitator, and the technology introduced different programs of distance and online. At the beginning of this era, massive public investments were created; but now private investment and donations have been given priority in funding. On the other hand, the traditional classroom will be equipped with the new teaching tools and technologies aiming to help learners learn virtually and present targeted information to them in an effective way

Global connectivity, smart machines, and new media have introduced a new phase which has massively extended access to education and made changes in the ways students develop the skills required for the future. Furthermore, a “100 year life” concept will be essential and learning will be given more time in this period because people will want to have more careers, which requires fundamental reeducating. This reeducating process will certainly require the acquisition of new knowledge and different skills to keep pace.

The ecosystem in Education 4.0. will put learning and learner at the center and different forms of learning such as peer learning and reflective learning will be of paramount importance and that will make teacher facilitators to organize different learning contexts. This type of shared learning and learner-centeredness will definitely demand different tasks and responsibilities for students and teachers to manage more competitive and innovative contexts introduced by the learner-based innovations. However, the new Education 4.0 should be redefined and it is new challenge. There will be more innovative, intelligent and creative learners and they should be identified. What does this new challenge mean for the learner then? Learners, within this context, should search for the learning outcomes regarding the learning management by the teacher. This is what we call reflection and reflective process bringing the teacher in the mirror and making him or her reflective for leadership positions required by the globalized knowledge society in the future

Changes in education ecosystem

Putting the learners at the center of the ecosystem Education 4.0 authorizes them to build individual roads to achieve the targets. Whatever presented in Education 4.0 contexts has developed certain technological innovations as well as economic and social ones having a great impact on development of educational systems. That is to say, educational systems and social systems change simultaneously and this phase impacts environment and social paradigms, which will naturally transform the ways students are motivated. Because these students have different career expectations and they need to understand education ecosystems better. This comprehensive understanding includes acquisition of different skills and human capital forming the essence of the education ecosystems.

A shift from a learning system based on person-to-person to a formal educational system today seems to have provided a wide variety of opportunities of learning accompanied by the increased use of technology.

Peter Fisk (2017) has outlined nine trends standing out among the general changes and innovations introduced in learning:

1. **Personalized learning:** Using study tools suitable to learner capabilities, above average learners will be challenged with more difficult tasks whereas learners experiencing problems on a topic will be given more opportunities to practice more until they acquire it. That will create more positive learning experiences diminishing the number of learners, who lose confidence about their academic abilities.
2. **Diverse time and place:** Providing learners with more opportunities to facilitate remote, self-paced learning at learn at different times in different places, learning environments will be various and classes will be flipped meaning that the practical part of the lesson is delivered face to face and interactively but the theoretical part is given outside the classroom.
3. **Project based:** Focusing on learning how to apply their skills in project based learning and working to different careers, learners will be familiar this type of learning high schools.
4. **Field experience:** Learners will be provided opportunities to get real-life skills representative to their jobs and curricula will be adapted in ways that will create mentoring projects, internships, and collaboration projects.
5. **Free choice:** Learners will have the chance to change the process of their own learnings with the tools required for them.
6. **Evaluation will be different:** New evaluation methods will be introduced and learners will be evaluated during the learning process and working on projects.
7. **Interpretation of data:** Learners will be able to interpret data to predict and reason future trends.
8. **Importance of mentoring and peer-learning:** Much more independence will be incorporated into their learning process and peer learning will lead to student success in 20 years.
9. **Student ownership:** All curricula will be formed based on student involvement considering all-embracing study programs (2017, p.4).

As can be seen from the trends standing out among the general changes and innovations introduced in learning, they are provocative and actually far-reaching challenges for learners. That is why, learners need new educational resources and tools to be able to develop required

knowledge and skills to show their real performance and adapt to new requirements in structuring their learning paths.

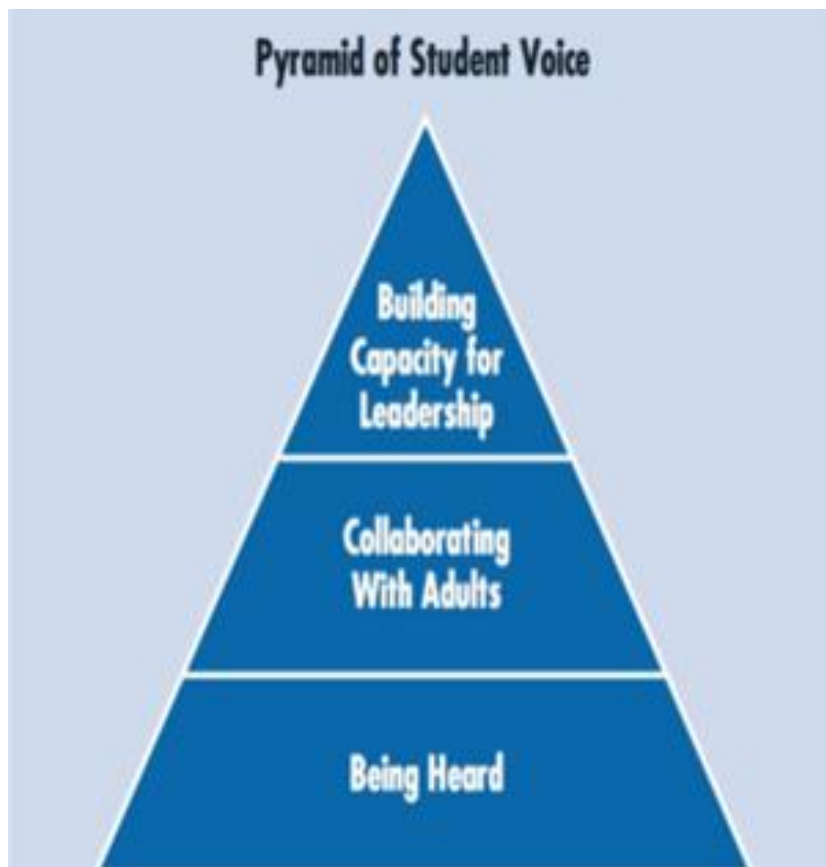
The Concept of student leadership

Today, a digital native being at ease with the computing devices and mobile and looking for information on the internet is called a learner today. They differ from each other when you consider their needs and aspirations. Each learner is often online as are the providers of education and content, platforms of peer learning, and publishers. Learning is not confined to the class any more. As education 4.0 is characterized by personalization of the learning experience, even the universities fail to comprehend in what ways the technological and social differences affect them because they do not own enough digital infrastructure and forays. However, good universities focus on procedures valuing personalisation of learning and leave technology supported and process driven learning and teaching systems behind. They give priority to flexible paths of learning focusing on use of technology and imparting life skills through learner-centered methods and procedures.

Education 4.0 proposes complete flexibility for the learner in shaping and structuring their future providing them with freedom of aspiring, approaching and achieving their own objectives through created opportunities of better learning supported by technology. These opportunities offer greater deal of flexibility and customization using technology to make personalized learning both dynamic and approachable. Unless otherwise, it would not be easy to apply personalized learning with no educational technology ranging from digital content to adaptive learning software.

The term ‘student leadership’ is interchangeably used with the concepts of student participation, voice and agency and there is tendency to define a spectrum of practices and activities constituting student leadership and voice. For example, Fielding (2001) has framed a typology ranging from young individuals, who serve solely as a data source for school systems and their processes to performing as active researchers driving changes in schools of their own, whereas Holdsworth has offered a spectrum of student participation, voice and leadership ranging from young individuals “speaking out” to “sharing decision-making (and) implementation of action” (2000, p.358). On the other hand, Mitra’s pyramid of student voice ranges from merely “being heard” to “building capacity for leadership” (2006, p.7, Figure 1).

Figure 1. Pyramid of student voice, from Increasing student voice and moving toward youth leadership



Source: Mitra, D. (2006). Pyramid of student voice, from *Increasing student voice and moving toward youth leadership*, *The Prevention Researcher*, 13(1), p. 7.

It can clearly be seen that the United National Convention on the Rights of the Child states the need for participation and freedom of, which calls for signatories to “assure to the child who is capable of forming his or her own views the right to express those views freely in all matters affecting the child” (UN General Assembly, 1989). Within this framework, student leadership practices come out of the above-mentioned rights-based concept, showing the significance of capacity of young individuals to play a key role in their decision-making process impacting them.

Together with the introduction of Industry 4.0, the job scenario has totally changed leading to the growth of the “non-traditional” student. That is to say, In other words, any student, who is prepared for the university following his or her high school years and enrolled in full-time classes to finish a degree is not the norm any longer. This attributed role to the learner has been evolving over the years and it is not easy to put the learner in a defined age bracket today. Any prototype change is not evitable to supply the needs to this changing target segment of a non-traditional student. This paradigm shift requires more customization and flexibility, which makes personalized learning the preferred learning path.

As shown in ARACY's The Nest action agenda, "evidence suggests young people's participation may have a range of important benefits for the individual, for organisations and for the broader community" (ARACY, 2014). It is clear to see that practices of decision-making and participation could provide the learners with the skills required for participation actively as responsible citizens in the schools systems and educational contexts.

We can say that there is not much consensus on the meaning and concept of student leadership even though there are many policy efforts targeted to reinforce student leadership and how it should be reinforced or even in what ways it must be named (Black, 2012). Literature review reveals that many other forms of usages and terms such as 'active citizenship', 'student participation', 'student voice', and 'democratic schooling' are mainly used interchangeably with 'student leadership'. This high level review has included evaluations, policy and research documents made public to be able to enlighten the analysis of what is meant by student leadership. 'Student voice' and 'student agency' were also included as search terms when presented non-ambiguous descriptions given for the concept of student leadership.

Forms of Student Leadership

It is quite possible to see student leadership in different forms ranging from practices in class through to empowering students as co-researchers or leadership of community-level activism. This paper, at this stage, drafts and defines the advantages of this type of wider conceptualisation of student leadership especially when it comes to the proof suggesting that traditional leadership models could benefit just those who are entirely included, rather than trying to construct necessary skills and knowledge for the learners.

As far as the advantages and opportunities are concerned, we will try to summarize these opportunities for student leadership based on the literature review considering this broad conceptualization of student leadership in four settings, which are: community, school, classroom, and school system in Table 1. Student Leadership Advantages.

Table 1. Student leadership advantages

In the community	
	Ask for and empower students to improve and apply community-based projects, specially in partnerships with other agents to foster learning
	Ask for and empower them to participate and communicate with both local governments and the wider communities
In the school	
	Encourage them to become school ambassadors or representatives beyond the school
	Encourage them to participate in the departments working in the process of decision-making of the school
	Help them participate in programs of mentoring or coaching

	Ask for and assist them with developing and implementing projects to change in the organizational culture, practices and operations of the school.
	Make them active participants in the school leadership appointment panels
	Engage students in the processes of reform or organizational change
	Ask for and empower them to take active part in research as well as guidance on the organizational culture, practices and operations of the school
In the school system	
	Ask for and empower them to behave as active people in the process of reform systems
	Ask for and empower them to act as active people in conducting research processes targeted to evaluate school systems
In the classroom	
	Encourage them to engage in decisions and conversations on classroom rules and classroom management
	Encourage them to engage with decisions on learning, teaching and evaluation
	Allow them to speak out their own expectations and opinions about the critique of the current debate issues

In this review paper, we also determine the key factors, which provide or block the student leadership practices in the school environment. Within this framework, we firstly try to define the providers. The most important providers are those who deal with the attitudes and values underpinning cultures of leadership and practices in almost every school environment. These attitudes and values impact the extent to which student leadership is regarded as a priority and the school's capacity to lead to meet the student needs. Table 2 identifies these key providers below consisting of different beliefs and understandings about school culture and school systems:

Table 2. Student leadership providers

Community providers	
	All kinds of possibilities and opportunities enabling leadership practices for students outside the school environments
	Creating different partnerships between schools and other agencies in the community
	Eagerness to lead leadership practices in the school context
Policy and systems-level providers	
	Enabling more research partnerships and supporting knowledge and

	information exchange
	Prioritizing development of leadership skills in the curricula
	Targeting model practices and desired objectives
	Enabling policy frameworks supporting the practice of student leadership
Pedagogic and curriculum providers	
	Supporting students to self-express and creating opportunities for all of them to have a voice in debate issues
	Incorporating citizenship and civics in the curricula to make students develop competencies and skills for social participation and student leadership
	Creating classroom cultures encouraging participation
	Making students see the difference between doing and knowing and doing: model student voice and student-centred approaches employing democratic processes as well as learner ownership
	Building a link between student participation in school governance and citizenship issues in the curriculum

We finally try to identify the key factors, which block the student leadership practices in and out of the school environment in this paper. It is quite natural to see blockers as well as providers in a school system. From this standpoint of view, we try to define the blockers. The most important blockers and barriers to leadership practices for students are the non-supportive attitudes and beliefs or more expansive conceptualisations of student voice. In other words, these blockers also include existing structures and systems inhibiting more comprehensive models of student leadership. It is not easy to find a shared understanding or belief about the definition of ideal models of student leadership. Table 3 identifies these key blockers below blocking the improvement of skills of leadership and creation of leadership opportunities for students both in and out of the school culture and school systems:

Table 3. Student leadership blockers

Practice blockers	
	Lack of support of teachers for the initiatives of student voice
	Problems encountered in implementing 'democratic' models in practice
Exclusive leadership model blockers	
	These models could play a role in the exclusion of more marginalised students.
	Only one type of leadership could be represented marginalising other expressions of leadership
	This type of leadership could be framed by an adult benefitting just a

	small proportion of students
School governance and policy blockers	
	School hierarchy and bureaucracy
	Belief that proposes young people lack decision-making capability
	No consensus about standards, performance and accountability
	More complex priorities, including a potential for the emphasis to improve skills of students in more holistic way
	Lack of opportunities for the students to participate in school context
	A huge gap between opportunities provided for participation within schools and wider community models of youth engagement

Grounds of best practice in student leadership and reflection

Even though there is much literature review on student leadership (Mager & Nowak, 2011, p. 39), proof of efficiency of student leadership programs is lacking. It is well-known that it is not much easy to pose individual measurement of every initiative given in the appendices, however, it could be possible to focus on current measurements to see what the best practice about student leadership is like. In a meta-analysis conducted, Mager and Nowak interpret “no systematic reviews of the effects of student participation in school decision making have been conducted so far” (2011, p. 39). This scholar work included structures and initiatives seen in the former part like school working groups and school councils identifying 52 cases of student participation in the process of making decision in the school context in the international literature.

Results of this study revealed that students included in these groups experienced a variety of individual impacts after taking part in the study, including: ‘improving life skills’ (reported in more than half of examined cases); ‘developing/improving social status’ and self-esteem (reported in more than one-third of examined cases), and ‘developments in academic achievement and learning’ (reported in almost one-third of examined cases). Only four cases ‘showed a positive association between student participation and health or health behaviour’ (Mager & Nowak, 2011, p. 39). Eleven cases reported some negative effects including ‘disillusionment, disappointment and frustration’ (p. 44) as a result of their participation in school leadership structures including (but not limited to) working groups and school councils.

Likewise, literature review also shows that a student-centred school makes the difference (Harris et al., 2013) in showing the effectiveness of student leadership. These studies suggest that opportunities provided to input into students’ own learning experience in the school context can result in positive personal impacts (Harris et al., 2013). Babcock et al. (2011), On the other hand, specified research studies showing that student leadership in the school context could raise student motivation and engagement leading to a better academic performance (Leren, 2006; Mitra, 2006; Toshilis & Nakkula, 2012). One more striking result

revealed by Fielding (2010) shows that these positive impacts could be much stronger for students who have traditionally gone through marginalisation in the school context. Some other studies incorporated student councils, for example, as in-school initiatives in their understanding of the positive involvements of student leadership on student outcomes, even though they drew on Fletcher (2010) to admit that ‘there are many forms of student leadership like the active engagement of students as planners, researchers, teachers, trainers and advocates’ (p. 19). We can conclude that we have been witnessing evidence to suggest that “students need greater agency in schools, leading initiatives, leading research teams and participating on staff panels” (Fielding, 2012, p. 15) whereas there is support for existing student council models in the literature.

This type of student leadership increasing student engagement, motivation, and academic performance is a key factor in what is meant by innovative era in Education 4.0 (Göker, 2012; Göker, 2016). This clearly requires the learner to manage his or her own learning. This learning management is considered to assist the learner with developing his or her capacity to apply the new technology, which will help them to develop according to the changes in society. According to Sinlarat (2016), this type of management of learning in Education 4.0 is called as a new learning system, which helps the learner grow with skills and knowledge not only to learn how to read and write but also for their complete life. The learners will need them in their social life. As this type of learning management needs to respond to the changes in social and economy environment to cater the human capital need, we maintain that Education 4.0 is more than just an education. To be able to achieve it, there should be a change in learning management, which requires reflection, which is a great chance for learners to self-evaluate their learning processes. Within this framework, learners are able to grow in a desired way as long as they care about their own learning and leadership developments. Within the context given above, reflection could be seen as a means to change and there are optional methods to do that (Fullan, 2005; Göker, 2015).

Conclusions

Student leadership like other leadership types is complex and it is not easy to write it in a handbook or prescribe it in the literature on leadership. Within this framework, student leadership fills the gap between theory and practice by providing the students with the ability and capacity to construct their own theories of student leadership practice before, after, and during their actions. Students learn how to catch fishes as it is purely a self-development practice requiring mastery and participation. We believe that this paper could be a good starting point for all stakeholders in educational contexts valuing learner-centeredness to create reflective learning environments where students could manage their own learning. Doing this they would help the realization of the process of Education 4.0, which paves the way for growing reflective student leaders who shape and structure their future. They will be self-confident both in creating and updating their own practice of student leadership. This process will clearly provide them with freedom of aspiring, approaching and achieving their own objectives through created opportunities of better learning supported by technology.

References

- Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY). (2014). Effective practice in student leadership. Unpublished research brief. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. Retrieved on 22.06.2019 from (<https://www.aracy.org.au/publications-resources/area?command=record&id=9&cid=8>)
- Babcock, B. (2011). Student voice: a study of the impact of increased student voice on student perception of learning environment (Doctoral dissertation). Olivet Nazarene University, Bourbonnais, Illinois.
- Black, R. (2012). Educating the reflexive citizen: making a difference or entrenching difference? (Doctoral dissertation) The University of Melbourne, Melbourne. Retrieved from Hyperlink to University of Melbourne Repository.
- Fielding, M. (2001). Beyond the Rhetoric of Student Voice: New Departures or New Constraints in the Transformation of 21st Century Schooling? *Forum*, 43(2).
- Fielding, M. (2010). The voice of students in an inclusive school. Keynote presentation at the International Congress on Inclusive Education and XXVII National Conference of Special Education and Universities, University of Cantabria, Spain.
- Fielding, M. (2012). Student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Connect*, 197, 10-15.
- Fletcher, A. (2010). Meaningful student involvement in the USA and Canada. *Connect*, 184, 20-21.
- Fisk, P. (2017). Education 4.0. The future of learning will be dramatically different, in school and throughout life. Retrieved on 09.06.2019 from <https://www.thegeniusworks.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/>.
- Fullan, M. (2005). *The new meaning of educational change*. (3rd Ed.). London: Routledge Falmer.
- Göker, S. D. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System, And International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 34(2), 239-254.
- Göker, S. D. (2012). Reflective leadership in EFL. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1355-1362.
- Göker, S. D. (2016). Use of reflective journals in development of teachers' leadership and teaching skills. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 63-70. Retrieved on 20.06.2019 from <http://www.hrpub.org>, DOI: 10.13189/ujer.2016.041309.
- Göker, S.D. (2017). Reflective models in teacher supervision introduced by Education 4.0: The teacher in the mirror. *Studies in Educational Research and Development*, 2017, 1(1).

- Harris, J., Spina, N., Ehrich, L., & Smeed, J. (2013). Literature review: Student-centred schools make the difference. AITSL. Retrieved on 28.06.2019 from [Hyperlink to AITSL](#).
- Holdsworth, R. (2000). Schools that create real roles of value for young people, *Prospects: Quarterly Review of Education* (30:3), 349-362
- Leren, T. (2006). The importance of student voice. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9(4), 363–367.
- Mager, U., & Nowak, P. (2011). Effects of student participation in decision making at school: A systematic review and synthesis of empirical research. *Education Research Review*, 7, 38-61.
- Mitra, D.L. (2006). Increasing student voice and moving toward youth leadership. *The Prevention Researcher*, 13(1), 7–10.
- Mitra, D.L. (2006). Increasing student voice and moving toward youth leadership. *The Prevention Researcher*, 13(1), 7–10.
- Sinlarat, P. (2016). Education 4.0 is more than education. Annual Academic Seminar of the Teacher's Council 2016 on the topic of Research of the Learning Innovation and Sustainable Educational Management. Bangkok: The Secretariat Office of Teacher's Council.
- Toshalis, E., & Nakkula, M. (2012). Motivation, engagement and student voice. *Students at the Center*. Retrieved from [hyperlink to Students at the Centre](#) on 27.06.2019.
- United Nations General Assembly. (1989). United Nations Convention on the Rights of the Child, adopted in Resolution 44/25. New York: United Nations.

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim: Kuramsal Çerçeve, Tarihsel Gelişim ve Uygulamaya Dönük Öneriler

Çetin Tan¹¹⁹, Önder Şanlı¹²⁰

Özet

21. yüzyıl hedefleri belirlendikten sonra evrensel bir yol haritası oluşturmak için ‘Nasıl bir dünya istiyoruz?’ sorusuna bir cevap aranmış, şuan çocukluğunu yaşayan kuşağın geleceğini teminat altına alabilecek sürdürülebilir gelişmeyi sağlamış bir toplum yapısı oluşması gerekliliği doğmuştur. Hedefin farkındalığının ancak eğitim yoluyla ulaşabileceği sonucuna ulaşılp, 2005–2014 yıllarını kapsayan dönemde, Birleşmiş Milletler bu dönemi Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim Dönemi olarak belirlemiştir. Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim (SGE), sürdürülebilir bir yaşam hakkında bireylere farkındalık kazandırılması, bu yolla da toplumsal değişimlerin yaşanmasını hedefleyen bir yaklaşımdır. Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim hakkında bir derleme olan bu çalışmada, sürdürülebilir gelişmenin tanımı, kapsamı ve geçmişten günümüze bu konudaki gelişmelerin derlenmesi sunulmuş ve Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim girişiminin kavramsal çerçevesi irdelenmiştir. Çalışmada ayrıca, yaklaşımın ülkemizdeki tanınırlığının hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla, hali hazırda uygulanan eğitim programları ve kaynaklar, yapılan bilimsel çalışmalar ve yazılmış tezler taranarak konunun yerelde nasıl işlendiği belirlenmiş ve temel eğitime ve eğitici eğitimine yönelik çalışmaların nasıl yapılacağına dair örnekler önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, Sürdürülebilir Gelişme, Sürdürülebilir Gelişme odaklı Eğitim, Sürdürülebilirlik Eğitimi

GİRİŞ

Milenyumun ilk yıllarında dünyanın önde gelen ülkeleri, ‘Nasıl bir dünyada yaşamak istiyoruz?’ sorusunu kendilerine sorarak, bugünün ve yarınların yaşam refahını garanti eden sürdürülebilir gelişme gösteren toplumlar yaratmanın etmenin yollarını aramışlardır. Böylece sürdürülebilir gelişme, çağımızın en önemli kavramlarından biri olmuş, ilk ortaya çıktığında ekonomi biliminde ağırlığını kazanmış, zaman içinde sosyoloji, şehircilik ve yönetim bilimleri gibi farklı alanlarda da irdelenen bir kavram haline gelmiştir. Şimdiki eğitimde de dikkat çekici bir boyut kazanmıştır. Eğitim sürdürülebilir gelişmede oldukça önemli bir alan haline gelmiş ve bu durum bilim adamları, araştırmacılar, politikacılar uygulayıcılar tarafından vurgulanmaktadır.

Johannesburg’da gerçekleştirilen Dünya Zirvesi’nde, 2005-2014 yılları arasındaki dönemin, Birleşmiş Milletler tarafından Sürdürülebilir Gelişme odaklı Eğitim Dönemi (UN Decade of Education for Sustainable Development) şeklinde duyurulmasından sonra (IISD, 2012; OECD, 2008; UN, 2002), sürdürülebilirlik bütün dünya ülkelerinin eğitim alanındaki

¹¹⁹ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, cettan889@hotmail.com

¹²⁰ Dr. Öğretim Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, andersanlı44@hotmail.com

konusulan bir kavram haline gelmiş, bu gündemin getirdiği doğal sonuç olarak gelişmiş ülkelerin eğitim programlarını ve uygulamalarını etkilemiştir.

Sürdürülebilir gelişme üç temel üzerinde durmaktadır. Bu üç temeli ekonomik, ekolojik ve sosyolojik olarak sıralayabiliriz. (UN, 2000). Sürdürülebilir gelişmenin sağlanması için bu üç temel unsurun birbiriyle uyumlu şekilde çalışması gerekmektedir. Sürdürülebilir gelişme kavramı üzerinde olgunlaşan anlayışlarda, ekonomi ve çevre kavramlarını ele alırken toplumu da bu kavramlarını birleştiricisi olarak gören düşünce biçimi ortaya çıkmıştır. Zamanla bu üç kavramın, sürdürülebilir gelişme kapsamına yeni bir temel olarak kültürel çeşitlilik de dahil edilmiştir (UN, 2001). Milletlerin ilerleyebilmesinin yalnızca mali kalkınmayla olamayacağı, ekolojik ve sosyolojik etmenlerinde ekonomik gelişmede çok büyük öneme sahip olduğu ve sürdürülebilir gelişmede kültürel çeşitliliğin de yadsınamaz bir önemi olduğu yeni eklenen temelle birlikte ortaya konmuştur.

Kavramsal çerçevenin de ortaya koyduğu üzere sürdürülebilirliğin ancak eğitim aracılığıyla topluma verilebileceği ve Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim aracılığıyla, kişilerde istenen davranış şeklinin oluşturulabileceği bu konudaki en yaygın görüş haline gelmiştir. Buradan yola çıkarak, yurdumuzda Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim konusuna beklenen özverinin sağlanması, bu konunun eğitim programlarına dâhil edilmesi ayrıca eğitim uygulamalarında önemli bir tema olarak bulunması kaçınılmaz bir haldedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim yaklaşımının ülkemizdeki yansımalarının neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla, eğitim programlarına ilişkin uygulamalar, lisansüstü programlarda yürütülmüş tezler ve akademik dergilerde yayınlanmış bilimsel çalışmalar taranarak oluşturulmuştur. Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz ve Demirel 'e göre (2014) literatür tarama yöntemi araştırma problemi alanında var olan yazılı kaynaklar ve internet sitelerinde var olan bilgilerin toplamından ibarettir.

BULGULAR VE YORUM

Sürdürülebilir Gelişmenin Tanımı ve Kapsamı

21. yüzyılın en önemli terimlerinden biri olan sürdürülebilir gelişme, 1970'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Gelişen ülkeler varlıklarını idame ettirmenin maddi açıdan gelişmeye bağlı olduğunu varsayarak üretimi artırmaya çabalamış, bu çabaların ekolojik ve sosyolojik sonuçlarını düşünmeden ekonomik olarak büyümeyi sürdürülebilirliğin en önemli ön koşulu olarak ele almıştır. Gelişmiş milletler ise geliştirmekte olan milletlerin ürettikleri ürünleri çok az bir mebla ile tüketerek maddi açıdan ilerleme sağladıklarını öne sürmüş ve bu şekilde ülkelerindeki ekolojik ve sosyolojik etkileri azalttıklarını varsaymışlardır. Bu şekilde dünyada farklı şekilde gelişen toplumlar, sürdürülebilir gelişmeyi küresel olarak görmeyip yerel bir şekilde değerlendirmişlerdir. Kısaca, sürdürülebilir gelişme, ekonomik, ekolojik, sosyolojik ve kültürel bağlamda yaşayan kuşağın ve gelecek kuşakların gelişmişliğinin sonucu ve gerekliliğidir.

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim Yaklaşımı

Sürdürülebilir Gelişme odaklı Eğitim (SGE), bireylerin sürdürülebilir kalkınma bilincini kazanıp eyleme dönüştürebilmeleri için güdülendiği, eleştirel düşünme, gelecekteki

senaryoları tasarlayabilme ve karar verebilme yetkinliğini kazandıran, katılımcı öğrenme yöntemlerinin benimsendiği bir yaklaşımdır (UNESCO, 2014). Kişilerin edindikleri bilgiyi yaşamlarında uygulayabilmesi, kişilerle bir arada çalışabilme yetisine sahip olması ve tahmin edilmesi güç olan durumlara uyum sağlayabilmesi, günümüz toplumlarında oldukça önemlidir (Hargreaves, 2003). Bu denli önemli bir konuya dair bilincin kişilere eğitim ile verilebileceği göz önünde bulundurulduğunda, eğitim, toplumların global açıdan hassas bir yapıya bürünmesine ve uygar bir toplum yapısı kazanmasında kilit noktadır.

Günümüz eğitim anlayışında ‘tek dünya, birlikte yaşam ve dünya vatandaşlığı’ anlayışının kazanılmasının gerekliliğinden bahsedilmektedir (Morin, 2003). Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim anlayışı, kişilerin sürdürülebilir bir yaşam için bilinçlendirilmesini ve bununla beraber uzun vadede toplumsal bir değişim sağlanmasını amaç edinmiştir. Ükelere eğitim reformu girişimlerinde, sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim odaklı politikalarda yardım edilmesi, eğitim- öğretim kalitesinin bu doğrultuda artırılması, sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim çalışmalarının geliştirilebilmesi için işbirliği sağlanması, bu amaçların gerçekleştirilmesi için önerilen faaliyetlerdendir.

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim Yaklaşımının Gelişimi

Bundan 25 yıl önce Rio de Janeiro’da düzenlenen Dünya Zirvesi’nden sonra yayınlanan Birleşmiş Milletler Raporu’nda eğitim ve sürdürülebilir gelişme konuları için bir eylem planı belirlenmişti (UN, 1992). Bu rapordan sonra 2002 yılında bu plan gerçek bir sonuç aldı ve Birleşmiş Milletler, 2005–2014 yıllarını Sürdürülebilir Gelişme odaklı Eğitim Dönemi (UN Decade of Education for Sustainable Development) ilan etti (IISD, 2012; OECD, 2008; UN, 2002). Birleşmiş milletlerin bu girişimi sonucunda, şimdiki ve gelecek neslin hayat standardının yükselmesinde eğitimin temel bir unsur olduğu açıkça belirtilmiş oldu. 2005 yılında UNESCO tarafından yayımlanan raporda, devam ettirilebilir bir gelecek için oluşturulan sürdürülebilir gelişme yaklaşımının temelinde eğitim ve öğretim bulunmaktadır. (UNESCO, 2005). UNESCO’nun 2007 yılında yayınladığı raporunda, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim Dönemi ile “sürdürülebilir gelişmenin doğasında var olan değerlerin, eylemlerin ve ilkelerin eğitim ve öğretimin bütün biçimlerine dâhil edilmesinin hedeflendiği” belirtilerek (UNESCO, 2007), Sürdürülebilirlik konusunun eğitimin her aşamasında kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

Daha önce 2005-2014 yılları arasında Birleşmiş Milletler sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim dönemi diye beyan etmiştir. 2014 yılının bitmesiyle beraber Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim Döneminin de bitmemesi gerektiği Birleşmiş Milletler ve UNESCO’nun yayınladığı raporlarda belirtilmiştir. Örneğin, 2013 yılında UNESCO tarafından yayımlanan raporda, SGE temelli eğitimin çok önemli olduğu ve eğitimde gelişmenin ve ilerlemenin SGE temelli eğitim olmadan oluşturulamayacağı, bu gelişmelerin ancak eğitim yoluyla gerçekleştirilebileceği ifade edilmiştir (UNESCO, 2013). Birleşmiş Milletler’in 2014 yılındaki raporunda, eğitimin sadece bir gaye değil, bunun yanında daha detaylı bir globalleşme gündemini yakalayabilmek adına bir vasıta olacağı tekrar edilmiş, 2015 yılı sonrası ilerleme hedeflerine ulaşmak için eğitimin önemine vurgu yapılmıştır. Var olan raporda, tüm ülkeler adına ulaşılması beklenen sürdürülebilir gelişmenin sadece sektörler arasındaki detaylı gayretlerle gerçekleştirilebileceğinin ve bu gayretlerin de sadece eğitim ile start alabileceği vurgulanmıştır (UN, 2014). Birçok ülkenin katılımıyla düzenlenen 2015 New

York Sürdürülebilir Gelişme Zirvesi ve Paris'te gerçekleştirilen İklim Değişikliği Konferansı gibi küresel toplantılar, şu anda ve gelecek zamanda insanların rahat bir hayat ve sürdürülebilir bir dünyada yaşayabilmeleri için, Sürdürülebilir Gelişme odaklı Eğitim (SGE) faaliyetlerinin çoğalarak ilerleyeceğine dikkat çekmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Gerçekleştirilen gözlemlerde sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim faaliyetlerine yönelik ilk girişimler çoğunlukla Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğüyle birlikte Çevre ve Orman Bakanlığı işbirliğiyle gerçekleştirildiği görülmektedir.(UNESCO-TMK, 2011)

Türkiye'de Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı'nın (FEE-Foundation for Environmental Education) mülkiyeti olarak etkinliklerini devam ettiren TÜRÇEV (Türkiye Çevre Eğitim Vakfı), yürütmekte olduğu bu etkinlikler ve eğitim programlarıyla insanlara toplumsal çevre bilinci aşılamayı amaçlamaktadır. MEB'in üç temel programı TÜRÇEV'in sürdürdüğü ve gerçekleştirdiği en mühim paydaşları barındırmaktadır. Bu üç temel programdan birincisi, hedefi temel eğitim ve okul öncesi eğitim kurumlarında öğrencilere çevre yönetimi, çevre bilinci ile sürdürülebilir gelişme konularında eğitici programlar düzenlemek ayrıca kurumlarda gerçekleştirilen uygulamaları gözlemleyip analizini yapmaktır (TÜRÇEV, 2017 b). Eğitim kurumlarındaki orman programının amacı orman ekosistemi ile alakalı bilgilerin aktif deneyimler gerçekleştirmek için gezi planlarının oluşturulması ve yapılan bu deneyimlerin uluslararası seviyede paylaşılmasıdır (TÜRÇEV, 2017c).

Çevrenin Genç Sözlere adlı program ortaokul ve lise çağında bireylere yönelik olarak yürütülmektedir. Bu programın amacı hedef kitlede bulunan 11-18 yaş aralığındaki öğrencilerin çevreye duyarlı bir şekilde çevre haberciliği yaparak ortaya koydukları sorunlara çözüm üretebilecek makale, fotoğraf veya video eşliğinde sunulmasıdır (TÜRÇEV, 2017a).

TÜBİTAK'ın desteğiyle gerçekleştirilen 'doğa eğitimi' kamp etkinlikleriyle de öğrencilerde doğaya karşı farkındalık oluşturarak var olan çevresel sorunlar hakkında bilinçlenmelerine destek olmaktadır (TÜBİTAK, 2017). Yükseköğretim seviyesinde ise bizi iki mühim akademik program karşılamaktadır. Bunlardan birincisi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından oluşturulan ve amacı çevresel konuları fiziksel kültürel biyolojik ve politik yönleriyle irdelemek olan 1994 senesinde açılmış yüksek lisans ve doktora programlarıdır (AÜ-SBE, 2015). İkincisi ise Dokuz Eylül Üniversitesi çatısı altında 2009 yılında faaliyete geçen Çevre Eğitimi Anabilim Dalı çatısı altında bulunan yüksek lisans programıdır (DEÜ-EBE, 2015).

Yukarıda ifade ettiğimiz bu iki girişim evrensel bir düşünce biçimi olan sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim anlayışının tezahürleri olarak kabul edilebilir. Türkiye de akademik dergilerde yayınlanmış bilimsel çalışmalar incelenirken anahtar kelime olarak 'sürdürülebilir gelişme, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilirlik' gibi terimler tercih edilmiş ve gerçekleştirilen incelemeler sonucunda daha çok çevre eğitiminin önemi üzerinde odaklandığı görülmüştür(Özdemir, 2007; Şengül, 2001). Ayrıca gerçekleştirilen çalışmaların çoğunda ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapıldığı tespit edilmiştir (Alp, Ertepinar, Tekkaya ve Yılmaz, 2006; Tuncer, Ertepinar, Tekkaya ve Sungur, 2005; Yılmaz, Boone ve Anderson, 2004).

Aynı alanda fakat yükseköğretim seviyesindeki öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde bu öğrencilerin çevreye karşı tutumlarının yanında çevre okur yazarlığının araştırıldığı göze çarpmaktadır (Berberoğlu ve Tosunoğlu, 1995; Özsoy, Özsoy ve Kuruyer, 2011; Teksöz, Şahin ve Ertepmar, 2010). Bu durum itibariyle, ele alınan sürdürülebilirlik konusunun akademik çalışmalarda yeterince ele alındığı fakat toplumsal konuların sürdürülebilirlikle yeterince bağ kurulmadan veya tamamen ayrı bir konu olarak ele alındığını söylemek mümkündür.

Üçüncü basamakta 2005-2014 seneleri arasında yürütülmüş lisans üstü tezlerde ‘ sürdürülebilir gelişme, sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilirlik ve eğitim’ gibi sözcükler anahtar kelime olarak kullanılmış ve bu tezler taranmıştır. Bu tarama sonucunda araştırılmak istenen konuyla ilgili iki doktora ve on iki yüksek lisans çalışması bulunmuştur. Elde edilen bu çalışmalar detaylı incelendiğinde çoğunlukla Fen Eğitimi alanında yapılmış çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir (Çolak, 2012; Demirci, 2014; Keleş, 2007; Sağdıç, 2013; Şahin, 2008; Tamkan, 2008; Türer, 2010). Ayrıca ulaşılması beklenen kişilerin yine çoğunlukla öğretmenler (Aydoğan, 2010; Çolak, 2012; Engin, 2010; Gezer, 2010; Korkmaz, 2014; Özlü, 2011; Sağdıç, 2013; Tamkan, 2008) veya hizmet öncesi öğretmen adayları (Demirci, 2014; Keleş, 2007; Şahin, 2008; Türer, 2010) oldukları tespit edilmiştir. Aynı zamanda gerçekleştirilen çalışmaların çoğu görüş, inanç, tutum ve farkındalık belirleme amaçlı oldukları görülmüştür (Akpınar, 2011; Aydoğan, 2010; Çolak, 2012; Demirci, 2014; Engin, 2010; Korkmaz, 2014; Keleş, 2007; Sağdıç, 2013; Şahin, 2008; Tamkan, 2008; Türer, 2010).

Gerçekleştirilen tüm bu incelemelerin hemen hemen hepsinin var olan durumu ortaya koyma amaçlı betimsel çalışmalar olduğu, ele alınan konunun reel hayatta uygulamaya dönük çokça bir çalışmanın olmaması, sürdürülebilir gelişme sorunlarının yerel ve küresel düzeyde yeterince ele alınmayıp tartışılmaması bu konudaki en mühim noksanlıklar olarak bizleri karşılamaktadır.

Yukarıda ifade edilen örneklerde olduğu gibi sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim anlayışının eğitim öğretim aşamalarına aktarılması hususunda ülkemizde hayata geçirilen çalışmalar çoğunlukla çevre eğitimi konusu ile kısıtlanmıştır. Bu hususta Özdemir (2007) yapmış olduğu çalışmada çevre eğitiminin nitelik ve nicelik açısından istenenin altında olduğunu ayrıca okullarda müfredat konusu olan çevre konularının içeriğinin ihtiyacı karşılayacak seviyenin altında ve plansız olduğunu sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim odaklı çevre eğitimi yaklaşımının hiç dikkate alınmadı dile getirilmiştir. Sürdürülebilirlik konusunun hafife alınarak sadece çevresel konularla ilişkilendirmek büyük bir hatadır. Tam anlamıyla sürdürülebilir bir toplum, refaha, sosyal ihtiyaçlara, ekonomiye ve çevresel konulara ilişkin daha geniş sorunların halledilebildiği bir toplumdur (Agyeman, Bullard ve Evans, 2002). Bundan dolayı SGE yaklaşımının yalnızca çevrenin korunmasıyla sınırlı olmayacağı, ekonomik, sosyal ve kültürel yanlarını da kapsayacak bir biçimde ele alınıp işlenmesi gerektiği dile getirilmektedir. Tamda buradan yola çıkarak eğitim programlarına sürdürülebilir gelişme konusunun tüm yönleriyle dikkate alınarak işlenmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Sürdürülebilir yarınlar için, uluslararası alanda gerçekleştirilen çalışmalarda eğitim sistemlerinin içerisinde sürdürülebilirlik kavramının ifade edilmesi ve kabullenilmesinin (McKeown, 2002); yükseköğretimde de eğitim faaliyetlerinin sürdürülebilir gelişim odaklı planlanması ve ihtiyaç duyulan araştırmaların yapılmasının (Thomas ve Nicita, 2002); bilhassa öğretmen yetiştirme konusunda ki programlarda ihtiyaç duyulan düzenlemelerin hayata geçirilmesi (Sims ve Falkenberg, 2013) gerekliliği çokça ifade edilmiştir.

Temel eğitimde SGE etkinlikleri eğitim programlarına direkt eklenebilecek çalışmaların yanı sıra müfredat dışı çalışmalar olmak üzere iki farklı biçimde planlanabilir. SGE fen eğitimi alanı ile sınırlı tutulmadan tüm eğitim alanlarıyla ilişkisinin kurulabileceği evrensel bir konu alanı olduğu ifade edilmelidir. Eğitim uygulayıcıları icra ettikleri branşa bakmaksızın eğitim öğretim yılının başında hazırladıkları yıllık planların içerisine SGE'yi de dahil ederek işe başlamalıdır. Ayrıca haftalık belirleyecekleri ders saatleri boyunca küresel ve yerel problemleri sınıf içi tartışmaya ve bu problemlere çözüm bulmaya ayırabilirler.

Performans ve proje ödevleriyle gerçek hayata yönelik kalıcı öğrenme ve deneyimler gerçekleştirilebilir. Gerçekleştirilen tüm bu faaliyetlerin sivil toplum örgütlerince takdir ve destek sağlaması bu faaliyetlerin reelde karşılığının ve görünürlüğünün arttıracak önemli bir faktör olabilir.

Geri dönüşüm, çevre koruma ve sağlıklı beslenme gibi konularda sürdürülebilir gelişme anlayışının kazanımlarının öğrenciler açısından kabullenilip uygulamaya konulabilmesi için sene başında öğretmen ile öğrenciler arasında bir sınıf sözleşmesi imzalanabilir. Ayrıca her sınıfta görevinin sorumluluğunda gönüllülerden oluşturulan bir sınıf komitesi kurulabilir. Bu komitenin öncelikli görevi sürdürülebilir gelişme için sınıfta gerçekleştirilen faaliyetlerin değerlendirilmesi ve raporlamalarının tutulmasını sağlamaktır. Bir okul meclisi oluşturularak uygulamaların çok daha geniş kitlelere iletilmesini sağlamak oldukça önemlidir. Bu okul meclisi diğer okullarla işbirliği yaparak var olan problemlere ortak çözüm önerileri geliştirmek için stratejik ortaklıkları oluşturabilirler.

SGE faaliyetleri okullarda sadece öğrenciler için gerçekleştirilmemelidir. Öğretmeler, idareciler ve diğer bütün paydaşların da belirli aralıklarla hizmet içi eğitim seminerleri aracılığıyla konuyla ilgili eğitimler almalıdır. Bu sayede konunun muhatabı olan bütün paydaşlar tarafından konunun içselleştirilmesi ve ihtiyaç duyulan destek ve özverinin artırılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Agyeman, J., Bullard R., & Evans, B. (2002). Exploring the nexus: Bringing together sustainability, environmental justice and equity. *Space and Polity*, 6(1), 70-90.

Akpınar, P. (2011). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim konusunda ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C., & Yılmaz, A. (2006). A study on children's environmental knowledge and attitudes: The effect of grade level and gender. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15, 210-223.

AÜ-SBE [Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. (2015). Anabilim Dallarını Tanıtım. [Online]: <http://sosbilens.ankara.edu.tr/?p=926> adresinden 25.12.2015 tarihinde indirilmiştir.

Aydoğan, A. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma konusuyla ilgili kazanımların öğretimine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Berberoglu, G., ve Tosunoglu, C. (1995). Exploratory and confirmatory factor analyses of an environmental attitude scale (EAS) for Turkish university students. *The Journal of Environmental Education*, 26, 40-44. Bozlağan, R. (2002). Sürdürülebilir gelişme düşüncesine giriş. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 11(1), 56-72.

Çolak, C. (2012). İlköğretim-lise öğretmen ve öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma ile biyolojik çeşitliliğe ilişkin görüşleri üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Demirci, S. (2014). Sürdürülebilirlik çerçevesinde insan nüfus artışı ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerliği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DEÜ-EBE [Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. (2015). Anabilim Dallarını Bilgi Paketi. [Online]: http://ebe.deu.edu.tr/?lang=1&menu_id=5 adresinden 25.12.2015 tarihinde indirilmiştir.

Engin, H. (2010). Coğrafya eğitiminde sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilirlik eğitimi ve çevre eğitimi konularının kazandırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.

IISD [The International Institute for Sustainable Development]. (2012). *Sustainable Timeline*. Winnipeg Manitoba, Canada: IISD. [Online]: www.iisd.org adresinden 15.01.2015 tarihinde indirilmiştir

Keleş, Ö. (2007). Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Korkmaz, A. (2014). Eko-okul programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişme için eğitim açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

McKeown, R. (2002). Progress has been made in education for sustainable development. *Applied Environmental Education and Communication*, 1, 21-23.

OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2008). *Promoting sustainable consumption: Good practices in OECD Countries*. Danvers, MA, USA: OECD.

Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim. *Eğitim ve Bilim* 32(145), 23-39.

Özsoy, S., Özsoy, G., & Kuruyer, H. G. (2011). Turkish pre-service primary school teachers' environmental attitudes: Effects of gender and grade level. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12(2)

Sağdıç, A. (2013). Türkiye'deki ilköğretim öğretmenlerine sürdürülebilir kalkınma eğitimi konusunda yakından bakış. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sims, L. & Falkenberg, T. (2013). Developing competencies for education for sustainable development: A case study of Canadian faculties of education. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 1-14.

Şahin, E. (2008). Sürdürülebilirliğe yönelik yeşil bir müfredat uygulaması için göstergelerin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şengül, M. (2001). Bir çevre yönetimi aracı olarak çevre için eğitim. *Amma İdaresi Dergisi*,34(4), 137-155.

Tamkan, R. (2008). Türkiye'nin doğal zenginliklerinin sürdürülebilirliği ve ortaöğretim biyoloji öğretmenlerinde farkındalık. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Thomas, I. & Nicita, J. (2002). Sustainability education and Australian universities. *Environmental Education Research*, 8(4), 475-492.

Tuncer, G. Ertepinar H., Tekkaya C., & Sungur, S. (2005). Environmental attitudes of young people in Turkey: Effects of school type and gender. *Environmental Education Research*, 11, 215–233.

TÜBİTAK [Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu]. (2017). 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Programı. [Online]: <https://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilim-ve-toplum/ulusal-destekprogramlari/icerik-4004-doga-egitimi-ve-bilim-okullari> adresinden 01.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

TÜRÇEV [Türkiye Çevre Eğitim Vakfı]. (2017a). Çevrenin Genç Sözcüleri Programı. [Online]: http://www.turcev.org.tr/V2/icerikDetay.aspx?icerik_id=16 adresinden 01.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

TÜRÇEV [Türkiye Çevre Eğitim Vakfı]. (2017b). Eko-Okullar Programı. [Online]: http://www.turcev.org.tr/V2/icerikDetay.aspx?icerik_id=18 adresinden 01.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

TÜRÇEV [Türkiye Çevre Eğitim Vakfı]. (2017c). Okullarda Orman Programı. [Online]: http://www.turcev.org.tr/V2/icerikDetay.aspx?icerik_id=19 adresinden 01.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

Türer, B. (2010). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

UN [United Nations]. (1992). Report of the United Nations Conference on Environment and Development. [Online]: www.un.org/documents/ga/conf151/aconf15126-3.htm adresinden 01.02.2015 tarihinde indirilmiştir.

UN [United Nations]. (2000). United Nations Millennium Declaration. [Online]: www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm adresinden 01.02.2015 tarihinde indirilmiştir.

UN [United Nations]. (2001). UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity. [Online]: www.undocuments.net/udcd.htm adresinden 01.02.2015 tarihinde indirilmiştir.

UN [United Nations]. (2002). United Nations Decade of Education and Sustainable Development. [Online]: www.un-documents.net/a57r254.htm adresinden 01.02.2015 tarihinde indirilmiştir.

UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization]. (2005). United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme. Paris: UNESCO.

UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization]. (2007). The UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005–2014): The first two years. Paris: UNESCO

UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization]. (2013). Making education a priority in the post-2015 development agenda: Report of the global thematic consultation on education in the post-2015 development agenda. Paris: UNESCO

UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization]. (2014). Education for sustainable Development (ESD). [Online]: www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-internationalagenda/education-for-sustainable-development/ adresinden 01.02.2015 tarihinde indirilmiştir.

UNESCO-TMK [UNESCO Türkiye Milli Komisyonu]. (2014). Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim. [Online]: www.unesco.org.tr/?page=3:70:2.turkce adresinden 01.02.2015 tarihinde indirilmiştir.

Yılmaz, O., Boone, W. J. & Anderson, H. O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*, 26, 1527-1546.

Suriyeli Çocukların Eğitime Erişimlerine Karşılaştırmalı Bir Bakış: Türkiye, Lübnan, Ürdün Örnekleri

Sevda Kubilay¹²¹

Özet

Suriye’de başlayan iç savaşla birlikte milyonlarca insan yerinden edilmiştir. Güvenlik ve huzur arayışı ile aileler komşu ülkelere sığınmıştır. Suriye’deki iç savaş ortamı eğitimi durma noktasına getirmiş, okul binaları zarar görmüş ve okul çağındaki pek çok Suriyeli çocuk ve genç eğitim dışında kalmıştır. Kitlesele göçlerle karşılaşan Ürdün, Lübnan ve Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitime erişimleri için yasal ve idari önlemler alınmıştır. Ancak eğitime erişim önünde hala pek çok engel bulunmaktadır. Ülkeler arasında yapılan karşılaştırma ile her ülkedeki engeller tanımlanmaya çalışılmıştır. Ev sahibi ülkelerde en fazla ekonomik sorunlar göze çarparken, okullardaki kapasite sorunu, dil, ulaşım ve eğitimin kalitesi diğer sorunlar arasında yer almaktadır.

Anahtar kelimeler: Suriyeli öğrenciler, Ürdün, Lübnan, Türkiye, eğitime erişim

A COMPARATIVE LOOK AT SYRIAN CHILDREN’S ACCESS TO EDUCATION : JORDAN, LEBANON, TURKEY SAMPLES

ABSTRACT

With the civil war started in Syria, millions of people were displaced. In search of security and peace, families took refuge in neighbouring countries. The Syrian civil war has brought education to a halt, school buildings were damaged, and many Syrian children and young people of school age were left out of education. Facing with mass immigration, Jordan, Lebanon and Turkey have taken legal and administrative measures for children's access to education. However, there are still many obstacles for them to access education. With comparison among the countries, the obstacles in each country were tried to be identified. In the host countries, although primary problem is mostly economic, capacity problem in schools, language, transportation and quality of education are among the other problems.

Keywords: Syrian students, Jordan, Lebanon, Turkey, access to education

GİRİŞ

Göç, tarihle birlikte başlayan ve pek çok uygarlığı derinden etkileyen bir olgudur. Göç sadece bir yer değiştirme eyleminden çok daha fazlasını ifade eder ve toplumsal, ekonomik, kültürel sonuçlar doğurur. İnsanları göçe iten sebepler ekonomik kaygılar ve daha konforlu bir yaşam isteği olabileceği gibi coğrafi koşullar, iç savaş, zulüm, işkence gibi zorlayıcı sebepler

¹²¹ Öğretim Görevlisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, sevda.kubilay@gmail.com

de olabilir. Son yıllarda dünya Arap Baharı olarak adlandırılan siyasi bir ayaklanma sürecine şahit olmuş ve devamında ise kitlesel göçler meydana gelmiştir. Kuzey Afrika'da başlayan hareket zincirleme olarak yakın coğrafyayı etkisi altına almıştır (Ekici ve Tuncel, 2015). Suriye'de 2011 yılında başlayan savaş milyonlarca insanın yerinden edilmesine neden olmuştur. Evlerini ve yaşadıkları şehirleri terk etmek zorunda kalan insanlar komşu ülkelere göç etmişlerdir. Savaş süreci eğitimi sekteye uğratmış, pek çok okulun yıkılmasına sebep olmuştur. Çatışmalara aktif olarak katılan okul çağındaki gençlerin bir kısmı hayatını kaybetmiştir, pek çok çocuk ve genç eğitim hayatından mahrum kalmıştır (Seydi, 2013). Göç eden nüfusun büyük bölümü Türkiye'ye giderken, Ürdün, Lübnan, Irak, Mısır da Suriyeli bireylere kapısını açmıştır. 2017 yılı verilerine göre bu ülkelerde toplam 1.8 milyon okul çağındaki Suriyeli bulunmaktadır ve %40'ından fazlası eğitim dışında kalmıştır (Carlier, 2018). Kitlesel göçler karşısında göç edilen ülkeler eğitim çağındaki nüfus için bazı yasal ve idari düzenlemeler yapmış ve Suriyeli çocukların eğitime erişimlerine destek olmaya çalışmıştır. Her ne kadar Suriyeli bireyler pek çok ülkeye göç etmek durumunda kalsa da bu araştırmada durumdan en fazla etkilenen ülkeler olarak Türkiye, Ürdün ve Lübnan'daki çocukların eğitime erişimleri ele alınmıştır. Araştırmanın amacı ise bu üç komşu ülkede Suriyeli bireyler için izlenen eğitim politikalarını ve eğitim önündeki engelleri karşılaştırmalı olarak incelemektir. Her ülkenin farklı dinamiklerinin olması göç sonrası düzenlemelere yansırken, göç eden birey sayısı da düzenlemeler üzerinde etki yaratmıştır. Alanyazın incelendiğinde Suriyeli göçmen çocukların eğitim ihtiyaçları ve sorunları üzerine pek çok çalışma bulunmasına rağmen farklı ülkelerdeki uygulamaları ve sorunları karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmalara rastlanmamıştır, bu bağlamda alanyazına katkı sağlaması açısından önem taşır.

YÖNTEM

Araştırma doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Doğrudan gözlem ve görüşme yapmanın mümkün olmadığı durumlarda başvurulan yöntem, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesi şeklinde gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma kapsamına alınan ülkelerdeki eğitim politikası ve eğitime erişim önündeki engeller hakkındaki raporlar, makaleler incelenmiş ve bulgular genel bir çerçevede içinde sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırma bulguları her ülke için ayrı başlıklar altında eğitim engelleri ve yapılan eğitsel düzenlemeler şeklinde ele alınmıştır. Ülke nüfusları ve ülkede yaşamını idame ettiren göçmen sayısına yer verilmiştir.

Ürdün

Ülke nüfusu 2017 yılı resmi verilerine göre 9.702.802; ülkedeki mülteci sayısı 2.7 milyondur. Kayıtlı Suriyeli birey sayısı ise 656 000'dir. Bu nüfusun %51'i ise çocuklardan oluşmaktadır (UNICEF, 2017). Ürdün'deki Suriyeli nüfusun %97'si kamplar dışında yaşamaktadır ve ekonomik zorluklarla mücadele etmektedir. Ürdün'de yürütülen bir araştırma Suriyeli ailelerin %47'sinde çocukların da aile gelirine katkı sağlamak amacıyla çalıştıklarını

ortaya koymuştur. Özellikle 12-17 yaş aralığındaki erkek çocukların çalışmak için okulu bıraktıkları görülmüştür. Çocuk işçiliği en fazla Suriyeli çocuklar arasında yaygındır (UNICEF, 2017). Ürdün krizin başlangıcından itibaren ülkesine gelen Suriyeli mülteci çocukların devlet okullarına devamına imkân sağlamıştır. Böylece Suriyelilerin okullaşma süreci hızlı olmuştur. Ancak artan öğrenci sayısı şartları zorlamaya başlayınca ikili öğretime başvurmuş ve mültecilerin yoğunlukla yaşadığı bölgelerde ikili öğretim yapan 206 okul açmıştır. İkili öğretim sayesinde 2017 yılında Ürdün devlet okullarına devam eden Suriyeli öğrenci sayısı 126 000'e ulaşmıştır. Bu gelişmelere rağmen Ürdün'de okul dışı kalan Suriyeli öğrenci oranı %41'dir (Progress Report, 2017). Eğitime erişimdeki engeller şu şekilde sıralanabilir (Carlier, 2018; UNICEF, 2015; Education Sector Working Group Jordan, 2015):

Ekonomik problemler: Okul masraflarını karşılayamadıkları için okul bırakan çocuklar olduğu gibi ev halkına gelir sağlamak amacıyla çalışmak zorunda kalan çocuklar bulunmaktadır. Suriyeli bireylere çalışma izni verilmediği için istihdam problemleri yaşamaktadırlar. Ürdün'de izinsiz çalışmanın cezası kamplara geri gönderilme, para cezası, tutuklanma hatta sınır dışı edilmeye kadar uzanmaktadır. İstihdam problemlerinin yanı sıra ülkedeki göçmen sayısının artmasıyla ücretlerde düşüş yaşanırken kiralar artmıştır. İş bulma problemi çocuk işçiliğini yaygın hale getirmiştir.

Kapasite yetersizliği: Okulların artan öğrenci sayısını karşılayacak kapasiteye sahip olmaması. Sınıflardaki öğrenci sayısının 50'ye ulaşması ve öğretmenlerin yeni durumla baş edecek eğitim ve tecrübeye sahip olmaması. Ayrıca kamu okullarına giden öğrenci sayısının artmasıyla birlikte bazı okulların kontenjanı dolduğu gerekçesiyle Suriyeli öğrencileri kaydetmesi sorunu.

Yönetmelik engeller: Öğrencilerin örgün eğitime kayıt olmaları için gerekli dokümanlara sahip olmamaları. Ürdün Milli Eğitim Bakanlığı'nın çıkardığı bir yönerge ile bu durum aşılına çalışılmıştır. Ancak üç yıldan uzun süre okul dışı kalan Suriyeli çocuklar tekrar örgün eğitime devam edememektedir.

Ulaşım problemleri: 6-11 yaş grubu çocukların okula devamı önündeki bir diğer engel ise okulların uzaklığı ve güvenli bir ulaşım sisteminin olmamasıdır. UNICEF raporuna göre öğrencilerin %11'i için eğitimdeki en önemli engel ulaşım iken, %5'i yakın okullardaki kapasite sorunu nedeniyle yer bulamamakta, yine %11'i ulaşım masraflarını karşılayamamakta, %2'si ise okul yolunu tehlikeli bulmaktadır.

İnsan Hakları İzleme Örgütü'nün Ürdün'deki Suriyeli aileler ile yaptığı görüşmelerde ailelerin okuldaki eğitimden memnun olmadığı, öğretmen niteliğinin ve öğretmen ortamının veriminin düşük olduğu, sınıflar kalabalıklaştığı için öğretmenlerin sınıf yönetimi problemi yaşadığı ortaya konmuştur.

Lübnan

Ülke nüfusu 2017 resmi verilerine göre 6.082.000'dir; ülkedeki Suriyeli mülteci sayısı ise Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliğine kayıtlı olanlar 919.578 iken gayri resmi verilere göre toplamda 1.5 milyon 'dur. Ayrıca ülkede 300.000 Filistinli mülteci bulunmaktadır. Lübnan ülke nüfusuna oranla en fazla sığınmacının yaşadığı ülkedir. 2015-2016 eğitim öğretim yılında 3-18 yaş aralığındaki kayıtlı (UNHCR, 2016) Suriyeli çocuk sayısı 495 910 iken, o yıl devlet okullarına devam eden Lübnanlı öğrenci sayısı sadece 249 494 idi.

2014 yılında Lübnan'da tüm çocukların eğitime erişimini hedefleyen bir politika benimsendi (Reaching All Children with Education- RACE). Bu politika ile daha fazla Suriyeli çocuğun okula erişimi sağlandı. 2016 Ocak ayında Eğitim Bakanlığı 7-17 yaş aralığındaki ve iki yıldan uzun süredir okuldan uzak çocuklar için hızlandırılmış bir öğretim programı uygulamaya başladı. 57 okulda 18.990 öğrenciye eğitim verildi. Ayrıca 2016 yılında Lübnan daha önce başlattığı RACE programının devamı niteliğinde RACE II programını beş yıl süreyle uygulamaya koydu. Bu uygulama ile 2020-2021 eğitim öğretim yılının sonuna kadar 440 000 Suriyeli öğrencinin örgün eğitime kaydının yapılması planlanmaktadır. Ayrıca 2016 yılında Lübnan Suriyeli öğrencilerin yaygın eğitime erişimlerini düzenleyen ve resmileştiren, örgün eğitime erişimini artıran bir çerçeve program benimsemiştir. Ancak tüm bu girişimlere rağmen 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 200 000 den fazla Suriyeli çocuk okul dışında kalmıştır (El-Ghali, H. A., Ghalayini, N., & Ismail, G., 2016). Lübnan'da Suriyeli çocukların eğitime erişimleri önündeki engeller şu şekilde sıralanabilir (Carlier, 2018; Yassin, N., Osseiran, T., Rassi, R., & Boustani, M., 2015; Watkins, K. & Zyck, S., 2014):

Sosyo-ekonomik durum: Lübnan 2015 yılı itibariyle oturma şartlarını yenilemiş ve 15 yaş üstü bireyler için yıllık 200 dolar oturma yenileme ücreti almaya başlamıştır. Bunun yanı sıra oturma yenileme için birçok resmi belge de talep etmiştir. Birleşmiş Milletler tarafından kayıtlı olmayanlar ülkede yasal olarak kalabilmek için Lübnanlı sponsorlar bulmak durumundadırlar. Bu uygulama ile yasal oturma iznine sahip ailelerin oranı yıllar içinde düşüş göstermiştir: 2014 yılında %58 iken 2015'te %28'e; 2016'da %21'e; 2017'de %19'a gerilemiştir. Yasal oturma iznine sahip olmayan bireyler tutuklanma riski ile karşı karşıya oldukları için iş aramak amacıyla farklı bölgelere seyahat edememektedir. Ayrıca bu aileler çocuklarını okula kaydettirmekten korkmaktadırlar. Şartların ağır olması çocuk işçiliğinin ve çocuk evliliklerinin sayısının artmasına neden olmuştur. Kültürel yatkınlık ve ekonomik sebepler 12 yaş ve üzerindeki kız çocuklarının evlendirilmesine neden olmaktadır. Yasal oturma iznine sahip olmayan bireyler tutuklanma riski ile karşı karşıya oldukları için iş aramak amacıyla farklı bölgelere seyahat edememektedir. Ayrıca bu aileler çocuklarını okula kaydettirmekten korkmaktadırlar. Şartların ağır olması çocuk işçiliğinin ve çocuk evliliklerinin sayısının artmasına neden olmuştur. Kültürel yatkınlık ve ekonomik sebepler 12 yaş ve üzerindeki kız çocuklarının evlendirilmesine neden olmaktadır.

Eğitim Kapasitesinin Yetersizliği: Lübnan'da eğitim kurumları kamu, özel ve ücretsiz özel okullar şeklinde üçe ayrılmaktadır. Kamu okulları genellikle ülkenin fakir bölgelerinde kurulmuştur ve öğrencilerin %30'u bu kurumlara devam etmektedir. Bu kurumlarda sınıf tekrarı ve okul terki oranları yüksektir. Nitelikli öğretmen ve yönetici ihtiyacı vardır. Suriyeli öğrenciler genellikle kamu okullarına devam etmektedir. Lübnanlı ailelerin çoğu çocuklarını özel okullara gönderse de kamu okulları Suriyeli öğrencilere eğitim verecek kapasiteye sahip değildir. Ayrıca, Suriyeli öğretmenlerin görev yapmasına izin verilmemektedir.

Fiziksel cezalandırma: Okul terkini tetikleyen diğer bir neden ise okul ortamında öğrencilerin öğretmenlerden, yöneticilerden ve diğer öğrencilerden gördüğü fiziksel şiddettir. Ülkede dayak ile cezalandırma oldukça yaygındır. Her ne kadar 2001 yılında yasaklanmış olsa da ülkede hala fiziksel cezalandırma uygulamalarına başvurulmaktadır.

Yaşça büyük ya da engelli öğrencilerin eğitime erişimi önündeki engeller: Yükseköğretim imkânlarının çok sınırlı olması, lisede eğitim dilinin daha çok Fransızca ve

İngilizce olması öğrencilerin okul terkine neden olurken kamu okulları engelli öğrencilerin kaydını yapma konusunda isteksiz davranmaktadırlar.

Türkiye

Türkiye yoğun bir göç akımına maruz kalan, Suriye’deki iç savaştan en fazla etkilenen ve en fazla Suriyeli bireye kucak açan ülke olmuştur. (Biçer ve Alan, 2017). İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GIGM) 2019 yılı Kasım ayı verilerine göre Türkiye’deki toplam Suriyeli birey sayısı 3.676.288’dir ve 0-18 yaş arası çocuk ve genç sayısı da 1.659.074’tür. Suriyeli bireylere 2013 yılında yürürlüğe giren Yabancılar ve Uluslararası Koruma kanunu ile geçici koruma statüsü verilmiştir. Türkiye’deki Suriyeli ailelere ilişkin bir araştırmada, ailelerin ortalama 6-7 çocuğa sahip olmakla birlikte bu çocukların büyük kısmının sokaklarda vakit geçirdiğini ve bazılarının dilendiği ifade edilmiştir. Suriyeli aile bireyleri için çalışma koşulları da oldukça serttir. Ucuz iş gücü olarak görülmeleri onların daha düşük ücretlere daha fazla çalışmalarına neden olmuştur. Yaşadıkları yerler genellikle bakımsız ve sağlıksız ortamlardır (Yılmaz, 2013). Suriyeli çocukların eğitimine yönelik ilk girişim geçici barınma merkezlerinde gönüllü Suriyeli öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte Suriyeli çocukların eğitimine ilk kurumsal destek Türkiye Diyanet Vakfı tarafından başlatılan “Farkındayım Yanıbaşındayım” projesi ile olmuştur (Taştan ve Çelik, 2017). Verilen eğitim düzenlenmiş Arapça müfredat ile yürütülmüştür, çünkü Suriyeli bireylerin geri dönecekleri düşüncesi hakimdir. 26 Eylül 2013 tarihinde ise “Ülkemizde Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri” başlıklı genelge yayınlanmıştır. Suriyeli öğrencilerin eğitimlerinin sektöre uğramaması gerektiğine vurgu yapılmış ve eğitim faaliyetlerinin MEB’in sorumluluğunda olması dile getirilmiştir. 23 Eylül 2014 tarihinde yayınlanan “Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” konulu genelgede ise MEB kontrolünde Geçici Eğitim Merkezlerinin (GEM) oluşturulmuştur. Ayrıca yabancı kimlik belgesine sahip öğrencilerin MEB’e bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumlarına devam edebilmeleri sağlanmıştır. Yabancı Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS) kurulmuş ve Suriyeli bireylerin eğitime erişimleri konusu Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planında da yer bulmuştur. Eğitimler GEM, kamu okulları ve Suriyeliler tarafından açılan özel okullarda yürütülmektedir. Ancak GEM’lerin kademeli olarak kapatılması kararı alınmıştır (Emin, 2016). Türkiye’de eğitime erişim önündeki engeller şu şekilde sıralanabilir (Şensin, 2016; Tüzün, 2017; Taştan ve Çelik, 2017):

Dil engeli: Türkiye’de eğitim dili Türkçe olduğu için öğrencilerin önündeki en büyük engel iletişim ve dersleri anlama noktasında yaşanmaktadır. Özellikle yaşça daha büyük çocukların okula adapte olması ve dili öğrenmesi daha zor olmaktadır.

Sosyo-ekonomik durum: Türkiye’de de Suriyeli aileler çalışma iznine sahip olmadığı için düşük ücretlerle, genellikle inşaat ve tarım sektöründe çalışmaktadır. Ekonomik sebeplerle aileler çocuklarını okula gönderememekte ya da çocukların çalışmasına göz yummaktadır. Okula devam edeneler ise ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır.

Kayıt kabul süreci: Yabancı kimlik belgesinin çıkarılmasının uzun sürmesi nedeniyle öğrencilerin dönem ortasında kayıt olmaları. Bazı okulların kayıt almamak için zorluklar çıkarması, bazı okullarda yığılma yaşanması bu problemler arasında sayılabilir. Sınıra yakın bölgelerde Suriyeli nüfusunun çok fazla olması.

Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenler dil yeterlikleri olmayan ve savaşın olumsuz etkilerini üzerinde taşıyan öğrencilere eğitim verirken zorlanmaktadır. Özellikle Kilis gibi bazı illerde Suriyeli öğrenci sayısı Türk öğrencilerden fazla hale gelmiştir.

Ulaşım: Ekonomik kaygılar nedeniyle göçmen ailelerin kiralardan daha uygun olduğu bölgelerde ikamet etmesi, büyük şehirlerde okula erişimde sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Okul servis ücretlerinin karşılanamaması ulaşımda yaşanan sorunlar okul terkinde tetiklemektedir.

Sosyal Uyum: Suriyeli göçmenlerin başlangıçta «misafir» olarak algılanması ancak sürenin uzaması ile birlikte toplumda olumsuz bir tutumun oluşması, medyadaki olumsuz ifadeler sosyal dışlanmaya sebep olmaktadır. Toplumsal yaşamdaki bu olumsuz durum öğrencilerin de okul çevresinde dışlanmasına ve okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda kitlesel göç nedeniyle Suriyeli bireylerin eğitime erişimlerinin sekteye uğradığı ve sığınılan ülkelerde ise başta ekonomik sebepler olmak üzere ulaşım, yasal belge eksikliği, dil ve iletişim gibi erişimi engelleyen problemlerle karşılaştıkları görülmüştür. Ev sahibi konumundaki ülkelerde ise genel olarak mevcut eğitim kurumlarına öğrencilerin entegre edilmeye çalışıldığı, gerek yasal gerek uygulamada yapılan düzenlemeler ile katılımın artırıldığı görülmüştür. Ancak tüm bu önlemlere rağmen eğitime erişim istenen düzeyde sağlanamamıştır. Mevcut durum, ülkesel bazda değil küresel bazda önlemlerin alınmasının gerekli olduğunu göstermektedir. Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimlerinin artırılması için alınabilecek önlemler şu şekilde sıralanabilir:

- Örgün eğitim kurumlarının kapasitesine ve eğitim sisteminin kalitesinin geliştirilmesine yönelik önlemler alınabilir.
- Ulaşım problemlerinin önüne geçmek adına Suriyeli çocukların yürüme mesafesindeki eğitim kurumlarına kayıtları yapılabilir ya da okul servislerinden ücretsiz faydalanmaları sağlanabilir.
- Çocuk işçiliği ve çocuk evliliklerinin önüne geçmek adına düzenlemeler gerçekleştirilebilir.
- Suriyeli bireylerin çalışma hayatına aktif katılımını sağlayacak yasal düzenlemeler getirilebilir.
- Suriyeli öğrencilerin yetiştirilmesine yönelik ek kurslar ve destek eğitimleri açılabilir.
- Sosyal içermeye yönelik sosyal ve sportif faaliyetler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin ihtiyaçlarına yönelik bir eylem araştırması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 1-17.

Carlier, W. (2018). *The widening education gap for Syrian refugee children*. Kidsright Report.

- Education Sector Working Group Jordan (2015). *Joint Education Needs Assessment*. pg.12.
- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum*, 5(9), 9-22.
- El-Ghali, H. A., Ghalayini, N., & Ismail, G. (2016). *Responding to Crisis: Syrian Refugee Education in Lebanon*. Beirut: AUB's Issam Fares Institute for Public Policy and International Affairs.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi, temel eğitim politikaları*. Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları (SETA) Vakfı Raporu, sayı:153.
- Human Rights Watch (2016). *Growing up without an education, Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Lebanon*. Report.
- Progress Report (2017). Regional Refugee & Resilience Plan, pg. 48.
- Seydi, A. R. (2013). Türkiye'deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye'deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi*, 30, 217-241.
- Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (Kasım, 2019). *Göç İstatistikleri: Geçici Koruma Erişim adresi: http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik*
- Tüzün, I. (2017). Türkiye'de mülteci çocukların eğitim hakkını ve karşılıklı uyumu destekleyen yaklaşımlar, politikalar ve uygulamalar. *Avrupa Liberal Forumu* 14-15 Ekim 2017.
- UNICEF (2017). End of Year Situation Report-Syria Crisis; pg.3.
- UNHCR (2016). *Q&A on new entry & renewal procedures for Syrians in Lebanon*. Retrieved from <https://www.refugees-lebanon.org/en/news/35/qa-onnew-entry--renewal-proceduresfor-syrians-in-lebanon>.
- UNICEF. (2015). *Curriculum, accreditation and certification for Syrian children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt*. Retrieved from: http://www.oosci-mena.org/uploads/1/wysiwyg/150527_CAC_for_Syrian_children_report_final.pdf
- Watkins, K. & Zyck, S. (2014). *Living on hope, hoping for education: The failed response to the Syrian refugee crisis*. Overseas Development Institute. Retrieved from <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9169.pdf>
- Yassin, N., Osseiran, T., Rassi, R., and Boustani, M. (2015). *No place to stay? Reflections on the Syrian refugee shelter policy in Lebanon*. Beirut: AUB's Issam Fares Institute for Public Policy and International Affairs, UN-Habitat.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H. (2013). *Türkiye’de Suriyeli mülteciler, İstanbul örneği: Tespitler, ihtiyaçlar ve öneriler*. İnsan Hakları ve Mazlumlar için Dayanışma Derneği (Mazlumder) Raporu.

Türk Eğitim Sistemine Matematik Öğretmenlerinin Eleştirel Yaklaşımları ve Sorunlara Çözüm Önerileri

İnayet Çakıtlı

Özet

Tarihin ilk çağlarından Sümer ve Babil devletlerinin tapınaklarında başlayan matematik bilimi her dönem önemini koruyan bir bilimdir. Matematik bilimini; yaşantımızda, eğitimde vazgeçilmez yapan birçok özellikleri vardır. Matematik evrenseldir. Bütün ülkelerde matematik dili aynıdır. Sadece her ülkenin yıllara göre konu dağılımları farklı olabilir. Matematik tarihin oluşumundan sonsuza dek var olacaktır. Toplumdaki bireylerin her döneminde ihtiyaç duyacağı bir bilimdir. Fizik kimya astronomi arkeoloji Jeoloji gibi bilim dallarının yanında resim, müzik, edebiyat gibi hatta spor etkinliklerinde matematiğe ihtiyaç duyulur. Matematik ispatlanmış bilgileri ihtiva eder. İspatlanmış bilgilerin de değişime uğraması söz konusu edilemez.

Gelişmiş ülkeler başarılarını eğitime özellikle de matematik eğitimine borçludurlar. İyi bir matematik eğitimi de nitelikli matematik eğitimcilerine bağlıdır. Elbette ki eğitim politikaları, fiziki olanaklar, ailelerin öğrencileri küçük yaşta matematiğin ön şartlarına hazırlamaları önemlidir ama en önemli ayağı matematik öğretmenleridir.

Ülkemizin uluslararası bilim yarışmalarında özellikle matematik dalında istenen başarıyı göstermediği biz eğitimciler tarafından bilinmektedir. Konu sadece uluslararası arenada birkaç çocuğumuzun başarılı olması değil matematik eğitiminin çağdaş düzeye getirilmesidir. Bu çalışma ülkemizde matematik eğitimindeki eksiklikleri tespit etmek ve matematik öğretmeni yetiştirmekte çağdaşlaşma yolunda neler yapılması gerektiğini araştırmak için yapılmıştır. Etnoğrafik araştırma ile uzun süreye yayılan gözlemlerle, matematik eğitimi veren öğretmenler, matematikte başarı yakalayan ve başaramayan, matematiği içselleştirmemiş öğrenci grubu incelenmiştir. Gözlemlenen öğrencilerle en az bir yıl birebir ya da sınıf içi çalışma yapılmıştır. Öğrenciler 7-12 yaş arasındadır. 1968 ve 1993 matematik müfredatı incelenmiş kazanımlar karşılaştırılmıştır. Matematik öğretmenlerinin eğitimlerini, matematiğe bakış açılarını, kendilerini geliştirme, daha başarılı olma, ülkemizin matematik eğitiminin çitasını yükseltme ile ilgili istek ve önerilerini anlamak için 22 soruluk bir anket hazırlanmıştır. Anket sorularına verilen yanıtlar tutum ölçeği değerlendirilmesi biçiminde tek tek yorumlanmıştır. Bu çalışmada nicel araştırmanın betimsel tekniği nitel araştırmanın eylem araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Anket Türkiye'nin değişik bölgelerinde meslekteki kıdemleri farklı, devlet, özel ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında çalışan 80 matematik öğretmenine uygulanmıştır. Anketin bir bölümünde matematik öğretmenlerine aldıkları eğitimler ve eğitimleri ile ilgili istekleri, diğer bir bölümde kendilerine sınıfta matematik dersi uygulamaları konusunda sorular yöneltilmiştir.

Araştırılan gruptaki öğretmenlerin yarıya yakını ataması yapılamayıp özel kurumda çalışmaktadırlar. Yine yarıya yakını eğitim fakültesi çıkışlı değildir. Matematik Öğretmenlerinin %66'sı 1 yıl süreyle yurt dışında eğitim almayı istiyor. Bu öğretmenlerden sadece %1,6'sı 1 yabancı dili çok iyi biliyor. Matematik öğretmenlerinin %42'si hiç hizmet içi eğitim almamış. Matematik öğretmenlerinin sadece %25'i eğitiminin yeterli olduğunu düşünüyor. Matematik öğretmenlerinin %50'si eğitimle ilgili gelişmeleri internet ve sosyal medyadan öğreniyor. Eğitim kongrelerine katılanların oranı %1. Matematik öğretmenlerinden sadece %1,6'sı ülkemizde matematik eğitiminin çok iyi, %61'i ise yetersiz olduğunu düşünüyor. Matematik öğretmenlerinin %59'u nedenini müfredat programına bağlarken %22'si matematik öğretmenlerinin yetersiz olduğunu düşünüyor ve kendilerini eleştiriyorlar. Üniversite yıllarında eğitimlerini alırken %56'sı derslerin uygulamasında eksiklikler

görüyor. Öğretmenlerin %20'si ülkemiz dışında hiçbir ülkenin sistemini incelememiş, bu konuda fikir sahibi değil. Sadece %1,6'sı hepsini incelemiştir. Eğitim verirken teknoloji kullanımında %7'lik bölümü hiç teknolojiyi kullanmıyor. Matematik öğretmenleri derslerdeki en büyük sıkıntıyı öğrencilerin hazırbulunuşluluk seviyelerinin çok düşük olarak görmektedir. Öğretmenlerin %20'si de derslere ayrılan sürelerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden sadece %24'ü her ders sonunda %40 a yakını da ünite bitiminde dönüt aldığını belirtmiştir. İşlenen derslerle ilgili sınıfın başarı oranı %46 'sı %25 ile %50 arasındadır. Başarısız öğrencinin eksikliğini giderme ile ilgili çözüm önerilerinden birebir çalışma oranı %38. Birçok öğretmen sınıfa konuyu tekrar anlatmayı tercih ediyor. Liselerde matematik dersinin seçmeli olmasını istemeyenlerin oranı %54. Kalan %46'lık kesim matematiğin seçmeli ders olmasına sıcak bakıyor.

Son soruya yanıt veren %76'lık matematik öğretmen grubu matematiği içselleştirmiş ve yaşam biçimine dönüştürdüğüne inanıyor.

Anket sorularına yapılan yorumlar sunumda ve tam metin çalışmasında yapılacaktır.

Anahtar sözcükler: Çağdaş eğitim-teknoloji-hazırbulunuşluluk-ölçme-matematiği içselleştirme

MATHEMATICS TEACHERS' CRITICAL APPROACH TO TURKISH EDUCATION SYSTEM AND THEIR RECOMMENDATIONS FOR SOLUTIONS TO POTENTIAL PROBLEMS

ABSTRACT

Mathematics science which started in the early ages of Sumer and Babylon state temples has continued to be an important science at all times. There are numerous reasons why Mathematics was always indispensable in our lives and in our education system. Mathematics is universal. Mathematic language is the same in all countries. Only the distribution of subjects through the years can be different in Countries. But it will always exist from the beginning of time to eternity. It is the type of science that the individuals in every society will need in every period. Mathematics would be needed in a science discipline such as physics, chemistry, archeology, geology as well as drawing art, music, literature and even in sports. Mathematics contains proven science. Proven science does not change. Advanced countries owe their success to education, especially Mathematics education. And good Mathematics education depends on good Mathematics educators. Of course educational politics, physical possibilities are important to prepare the students for the to prepare for the prerequisites but the most important contributors are Mathematics teachers.

It is well known by our educators that in international competitions, the expected success is not achieved. The issue is to bring the Mathematics education to contemporary levels rather than bringing exceptional students to the international arena.

This study focuses on identifying the gaps in education in Mathematics in our country and researching on what needs to be done to educate the Mathematics teachers to bring them to contemporary levels. Ethnographic research was performed over a long period on educators offering Mathematics courses, students who are successful and not successful as well as students who did not internalize Mathematics. The study on the observed students was done at least over a year either one one or in a classroom environment. The students are between 7 and 12 years old. The Mathematics curriculum in 1968 and 1993 has been analyzed to compare success. A questionnaire with 22 questions was prepared to understand the recommendations and requests on Mathematics teachers' education, their perspective on Mathematics, what they would like to improve to be more successful and how to raise the bar on Mathematics education. The responses to the questions have been presented one by one using an attitude scale. In this study, descriptive techniques of quantitative research and action techniques of qualitative research. The questionnaire applied to 80 Mathematics teachers that are at different levels in seniority, public and private schools in different regions of Turkey. In the questionnaire, the Mathematics teachers were asked about their education and their requests for further professional development.

Almost half of the graduates of maths, not though from faculties of education, are not appointed by the government and instead work in private educational institutions. The findings suggest that 66 % of the teachers would prefer to take a one-year training in their field abroad; that only 1.6 % of these teachers could speak a foreign language; that only 25% believed that the education they

received was satisfactory; that 42% of these teachers did not take teaching professional courses; that 50% improved themselves through the Internet and social media; that only 1% attended conferences; that a mere 1.6% believed that maths education is satisfactory; that, 61% did not believe so; that while 59% attributed this situation to the curriculum, 22% believed that the causes were individual-related; that 56% of practical education in maths during their school years was not satisfactory; that 20% were not familiar with the field education in countries other than Turkey; that those who were were a mere 1.6%; that 7% did not use technology in their teaching; that a good majority believed that students' readiness level for learning was very low; that 20% found teaching hours to be insufficient; that 24% received feedback regarding teaching during lesson; that up to 49% received the feedback after the lesson; that students' success level of classes was between 25-50%; that of those who failed to comprehend topics, 38% asked for tutoring; that 54% did not ask for such an extra teaching; that 46% would like maths to be elective; that 54% believed it should remain as a required course, and that 76% of those who responded to this item believed that they internalized maths and made as part of their lives. Qualitative data regarding the items and responses will be presented during the presentation.

Keywords: Contemporary Education, technology, readiness and solid foundation, measurement, internalizing Mathematics

GİRİŞ

Tarihin ilk çağlarından hatta tarihten önceki çağlara Sümer ve Babil tapınaklarına kadar uzanan matematik bilimi zamanımıza kadar önemini korumuş ve sonsuza kadar da yaşamda var olacaktır. Onu bu kadar önemli kılan yaşamın ta kendisi olmasıdır. Kainatın oluşumuyla başlayan doğa olaylarını incelediğimizde her oluşumda matematiğe rastlarız. Güneşin etrafında dönen gezegenlerin ona uzaklığı, ışık hızı, ısıları, yaşamın oluşması için gerekli şartlar hep matematik hesabıdır. İnsan anatomisi de bir matematik hesabıdır. Organlarımızın oranları, kalp atış hızımız, görme ile ilgili açılar, metrelerce uzunluktaki sinirler ve damarların yerleşimi matematiğe dayanmaz mı?

Elbette diğer bilim dalları da çok önemlidir. Ama her bilim, sanat, spor dallarının matematiğe ihtiyacı vardır. Vuruş değerlerini bilmeyen bir müzisyen, altın oranı bilmeyen bir ressam, açı hesaplamayan bir bilardo oyuncusu, futbol kalecisi düşünebilir misiniz? Hiç matematik eğitimi almamış bir çoban bile baktığı hayvanları sayabilir. Azaldığını fark edebilir. Bir ev kadını bütçesini yapabilir. Kısaca matematik herkese gereklidir ve her zaman bizimle olacaktır.

Gelişmiş ülkelerde gelişmişliğe paralel olarak matematiğe verilen önem de artmaktadır. Matematik başarılarının en önemli nedenleri sistem, teknoloji, ailelerin eğitimi olmaları, en önemlisi de matematik eğitimi veren öğretmenlerin çok iyi yetiştirilmesidir. Birçok ülkenin katıldığı PISA, TIMSS, PIRLS sınavlarında ülkemiz ne yazık ki başarı gösterememektedir. Bu durumdan en çok rahatsızlık duyanlar ise matematik öğretmenleridir. Özverili çalışan birçok matematik öğretmenine, dershanelerin ek çalışmalarına, velilerin maddi manevi çabalarına öğrencilerin uğraşlarına rağmen neden böyle başarısız oluyor çocuklarımız?

Başarısızlığın nedenleri ve sorunların giderilmesi ile ilgili önerilerini irdelemek için matematik dersinin uygulayıcısı olan öğretmenlere yönelik 22 sorudan oluşan bir anket hazırlandı. Anket sorularının bir kısmı öğretmenlerin aldıkları eğitimler diğer bölümü ise verdikleri eğitimlerle ilgilidir. Anket daha sonra tutum ölçeği ile değerlendirilmiş, sorulara verilen yanıtlar nitelik ve nicelik özellikleri göz önüne alınarak yorumlanmıştır.

Bu konuyla ilgili uygulanan ankette öğretmenler matematik müfredat programının sık sık değiştirilmesini, konuların sınıflara göre dağılımının uygun olmamasını başarısızlığın en önemli nedeni olarak belirtmişlerdir.

1924 yılından başlayarak 1936 ,1948 1952 ,1968 ,1982,1997 çalışmaları 2004, 2007, 2012, 2017 ve son yapılan programlar ya da değişikliklerle doğru çağdaş eğitim bulmaya çalışılmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan müfredat programları o zaman için oldukça başarılıydı. Savaştan yeni çıkmış, okuma oranı düşük bir ülkede yapılan müfredat çalışmaları sayesinde okuma oranı hızla artmış eğitim birliği sağlanmıştır. Bu programlar özellikle ölçme değerlendirme açısından eleştirilebilir. Ölçme değerlendirme ve program geliştirme çalışmaları 1950 hatta 1960'lı yıllara doğru önem kazanmıştır. Özellikle matematik dersinin ölçme değerlendirmesi ile ilgili olarak 1980'li yıllardan sonraki müfredat programlarında sınav türleri, sınav soruları, uygulama bakımlarından açıklamalar getirilmiştir. Öğretimin hedef davranış, içerik, uygulamadan sonraki aşaması olan öğrenilen bilginin ölçülmesinin eğitim açısından da önemi saptanmıştır. Değerlendirme için uygulanan sınavlar önceleri açık uçlu sorular, sözlü sorular biçiminde yapılırken ilerleyen yıllarda çoktan seçmeli (test) biçimine dönüştürülmüştür. Bu tercihin olmasında sınav değerlendirilmesinin objektif olacağı düşüncesi ağırlıklıdır. Oysa matematik dersi değerlendirilmesi daha dikkatli yapılmalıdır. Sınıf içi değerlendirmelerde öğrencinin hangi kazanımları öğrenmiş olduğu, hangi kazanımın eksik kaldığı saptanmalı, sınav sonunda hemen telafisi yapılmalıdır. Örneğin üç aşamalı bir soruda 1. 2. Bölümler doğru 3. bölüm hatalı ise 3. Bölümün tekrarı yapılmalıdır. Öğretmen değerlendirmelerde sınıf seviyesini de göz önüne almalıdır (standart sapma).

Ankete katılan öğretmenlerin müfredat konusunda bir diğer eleştirileri uygulayıcılar olarak derinlemesine fikirlerinin alınmadığıdır. Eğitim şuralarının ve program değiştirme çalışmalarının daha detaylı ve uygulayıcıların da temsil edildiği, program yapıcılar ile uygulayıcıların görüşlerini tartışabilecekleri bir ortamda yapılmasını istemektedirler. Taslak programlar hakkında ilgili ders öğretmenlerinin düşüncelerini öğrenme çalışmaları örneklem olan belli sayıda öğretmene ulaşabilmektedir. Birçok öğretmen müfredatla ilgili yeni değişiklikleri önce sosyal medyadan öğrendiklerini belirtmişlerdir. Yapılan bireysel görüşmelerde değişen programlarla ilgili seminer dönemlerinde verilen bilgilerin yetersiz kaldığı, değişikliklerin alt yapılarının hazırlanmadan uygulamaya geçirildiğini ifade edilmiştir. Yeni yapılan programlarda sadeleşmeye gidileceği hedeflenmesine rağmen konuların daha ağırlaştırıldığı belirtmektedirler.

Örneğin: Türev İntegral konusu lise son sınıfında ve son haftalarda verilen bir konudur. Birçok öğrenci konuya tam vakıf olamamışken üniversite giriş sınavlarında konuyla ilgili sorular sorulmaktadır. Yine yapılan ankette matematik dersi programı ile ilgili konuların zaman paylaşımının da yetersiz olduğu belirtilmiştir. Özellikle matematik temelinin verildiği ilköğretimin 1. kademesinde bu derse ayrılan sürenin matematikte başarılı olan ülkelerle karşılaştırıldığında daha az olduğu görülmüştür.

Matematik müfredatında 2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulanmak üzere yapılmış değişiklikler bu sorunlardan bazılarını gidermeyi amaçlamış görünüyor. Teknolojik gelişmelere uygun olarak ilköğretimin 1. kademesinde konular biraz daha ileri taşınmış. Fakat sayı ilişkileri ile ilgili çalışmalar özellikle de 10'luk sistemin ve 10 sayısının oluşturulmasıyla ilgili çalışma alanı ve süre yetersiz görünmektedir.

Lise son sınıfta bazı gruplarda matematik dersi konularının sadeleştirilmesi konusunda (Seçmeli) matematik öğretmenlerinin birtakım kaygıları olduğu görülmektedir. Yapılan değişikliğin amacı ve uygulamalar öğretmenlerimize doğru anlatılırsa kafalarındaki soru işaretleri kalkacaktır. Uygulanan ankette konu ile ilgili soruya katılımcıların %54,8 i seçmeli matematiğe olumsuz; %45,2 si olumlu baktığını belirtmiştir. Seçmeli sözcüğünün anlamını birçok eğitimcinin ilk algıladığı şey belirtilen sınıflarda matematik dersinin olmayacağıdır. Yapılan program değişikliğini inceleyen öğretmenler matematiğe çok yatkın olmayan daha çok sözele yönelmiş öğrencileri rahatlatan bir değişiklik olduğunu fark etmektedirler. Bu öğrencilerin ileriki eğitimlerinde matematik konularının bir kısmına ihtiyaçları olmayacaktır. Ama yaşamlarında kullanacakları matematik bilgilerini öğrenmeye devam edeceklerdir. Bundan dolayı 12. Sınıfta seçmeli matematik adı altında ayrı bir program görülmektedir.

Yeni yapılan matematik programı düzenlenirken matematikte gelişmiş ülkelerin matematik programlarının incelenmesinin ve bize uyarlanmasının yerine ülkemizin şartlarına, aynı zamanda küresel gelişmelere uygun programlar yapılması önerilmektedir. Bu bağlamda 1968 programı o dönemde ülkemizin sosyolojik ve eğitime uygun en iyi programlardan biridir. Zamanla yapılan programlarda teorik bilgiler yaşama birleştirilememiş öğrenilen bilgiler unutulmuştur. Sadece öğrendiklerine ihtiyaç hissedenler ek çalışmalar araştırmalar yaparak kendilerini geliştirebilmişlerdir. Matematiği teorik olarak öğrenciler ezberledikleri formüllerle işlemleri yaptıkları halde yaşamları ile ilgili aynı konudaki bir hesabı yapamamaktadır. Alan formülünü ezberleyen bir öğrenciye dikdörtgen şeklindeki odasının alanını sorduğunuzda hesaplayamaması örneği gibi. Öğretim basamaklarından güdüleme çoğu zaman gereği gibi kullanılmamaktadır. Öğrenci öğrendiklerini yaşamında nerede kullanacağını bilememektedir.

Ankete katılan öğretmenlerin başarısızlık sebebi olarak gördükleri en önemli etkenlerden biri de matematik öğretmenlerinin yetersiz oluşudur. Bu bir tür özeleştirmedir ve bunu yapanlara saygı duymak gerekir. Ankete katılanların %23'ü kendilerini yetersiz buluyor. Nedeni ile ilgili sorulara verilen yanıtlarda ise:

A) %51 oranında öğretmen üniversitede derslerin uygulama yöntemini eleştiriyor. Mesleğe yeni başlamış birçok öğretmen teorik olarak eğitim felsefelerini, eğitim yöntemini ezberlemlerini anlatacak durumda olduklarını ama sınıfa girip çocuklarla iletişimde bu bilgileri nasıl uygulamaya geçireceklerini bilemediklerini belirtmişlerdir. Eğitimde yeterli uygulama yapamadıklarını, stajlarda gittikleri okullarda maalesef bazı kıdemli öğretmenler sadece sınıfa girip çıkmalarını istemiş, iyi örnek olamamışlardır. Üniversitelerde uygulama konusunda görevli yetkililerin örnek ders verenleri dikkatli seçmeleri, zaman zaman öğrencilerin ve örnek ders veren öğretmenlerin eleştirilerini dinlemeleri, değerlendirme yapmaları gerekmektedir.

Üniversite öğrencilerinin birçoğunun katılma şansı elde ettiği Erasmus programına matematik öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin katılma oranı çok düşük olduğu gözlenmektedir. Bir çoğu dil konusunda yetersiz olduğunu düşündüğü, bir kısmı da sene kaybedeceğinden endişe ettiği için katılma cesareti gösterememektedir. Eyfor IX da sunulan Öğretmen Yetiştirmeyle ilgili bildiri de bu konu ile ilgili çözüm önerileri sunulmuştur.

B) %22 si eğitim veren öğretim görevlilerinin özveriyle çalışmadıklarını belirttiler. Ülkemizde son 15 yıl içinde alt yapısı (gerekli öğretim görevlileri, dünyaca yeterliliğini kanıtlamış üniversitelerle bağlantı vb.gibi)devlet ve özel olmak üzere çok sayıda özel üniversite açıldı. Bu üniversitelerde görev alan eğitimciler ellerindeki

imkanlarla olabildiğince eğitim yapmaktadırlar. Üniversitede öğretmen yetiştiren eğitimcilerin uygulama yaparak bu göreve gelmesi tercih edilmelidir. Sınıfta öğretmenlik yapmamış bir eğitimcinin sınıf yönetimini anlatması ne kadar gerçekçidir?

- C) %16 'sı verilen müfredatın daha çok teoriye dayalı olduğunu belirttiler. Yeni mesleğe başlayan matematik öğretmenleri eğitim aldıkları yıllarda uygulamayı fazla yapmadıklarından dolayı sıkıntı yaşadıklarını sınıf yönetimi, konu aktarımı, öğrenci ve veli iletişimlerinde nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili daha deneyimli arkadaşlarından yardım aldıklarını belirttiler.
- D) Kalanlar ise sınav sisteminin öğretmenlik mesleği seçiminde olumsuzluk yarattığını belirttiler. %11'lik bir grup ise bu mesleği sınavda aldıkları puanlar nedeniyle seçtiklerini belirttiler. Ayrıca eğitim aldıkları dönemde yapılan değerlendirmelerin çok objektif olmadığını belirttiler.

Öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili eleştirilerden biri de aldıkları eğitim süresinde başka ülkelerdeki matematik eğitimlerini tanımlarına fırsat tanınmamasıydı. Ankete katılan matematik öğretmenlerinin:

A) % 70 'i en az bir yıl eğitim açısından gelişmiş ülkelerde eğitim almayı istemektedir.

B) %13 'ü bu eğitimi gereksiz görmektedir.

C)Kalan %17 ise 6ay veya 3 ay eğitim almayı önermektedir.

Bu yüzdelerle bakıldığı zaman toplamda %87 gibi yüksek oranda matematik öğretmeni başka ülkelerdeki matematik çalışmalarını merak ediyor ve yerinde incelemek istiyor. Çoğunluğunun 1 yıl süreyle dünyanın başka yerlerinde kalıp matematik çalışmalarında kendilerine yeni ufuklar açmak istemeleri sevindiricidir. Önemli olan konu ise yeni fikirleri, matematik bilimi ile ilgili gelişmeleri ülkemize döndüklerinde doğru olarak aktarmaları, ülkemiz kültürü ve şartları ile sentezleyebilmeleridir. Hatta gittikleri ülkelere de bizden bir şeyler katmalarındır. Başka sistemler çok doğru ve çağdaş olsa bile doğrudan uygulamanın yanlış olduğunu fark etmeleri gerekmektedir. Matematikğin evrenselliği su götürmez bir gerçektir ama uygulayıcılar ve alıcıların sosyal yapıları farklıdır. Yine de farklı uygulamaları, fikirleri tanımak matematik öğretmenlerimizi ileri götürecektir.

Buna bağlı olarak bildikleri yabancı dil seviyeleri ile ilgili sorulara verilen yanıtlar durumun ne kadar acı olduğunu ortaya koymaktadır. Verilen yanıtlara göre:

A) Öğretmenlerden sadece %4'ü bir yabancı dili çok iyi,

B) %13'ü iyi derecede,

C) %63'ü orta,

D)%20'si hiç bilmediğini ifade etmiştir.

Yabancı dil bilmenin matematik öğretmenleri ile ilgili alakasını sorgulayanlar da olmaktadır. Birçok öğretmen yurt dışında farklı eğitimler almayı düşünürken öğrenme dilinin Türkçe olacağını mı düşünüyorlardı? Öğretmen yetiştirme programları, ülkesini çok iyi tanımasının yanında özellikle eğitimde başarılı ülkelerin eğitimlerini de tanıyan, ufku açık, iletişimi güçlü, bilgiye kolay

ulaşan, teknolojiyi iyi kullanan öğretmenler yetiştirmeyi hedeflemelidir. Dünyada internet dili İngilizcedir. Ülkelerarası iletişim dili olarak kabul edilmektedir. Ülkemizde dil öğretimi son zamanlarda yapılan çalışmalarla bir nebze de olsa ilerlemiştir. Yine de öğretmenlerimizin dil bilgileri çok yetersiz görülüyor. Matematik öğretmenleri bedeli devlet tarafından ödenmesi kaydıyla dil öğretimiyle ilgili yetiştirme kurslarına alınmalıdır. Kurs sonlarında mutlaka değerlendirme yapılmalıdır.

Yine, öğretmenlerimize eğitimle ilgili yenilikleri, değişimleri, haberleri nereden öğrendikleri sorulduğunda

- A) %49'u internet ve sosyal medyadan
- B) %42'si Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlarından,
- C) %7'si bilimsel yayınlardan,

D) Sadece %2'si katıldıkları kongrelerden bilgilendirildiklerini ifade etmişlerdir. Yüzdelere bakıldığında öğretmenlerin yarısından fazlası Milli Eğitim Bakanlığı yayınlarını çok takip etmiyor. Çok az öğretmen eğitimle ilgili bilimsel yayınları takip ediyor. Birçok öğretmen eğitimle ilgili bilimsel gelişmelerden habersiz. Eğitim kongrelerine katılım ise çok düşük. Oysa ki kongreler, bilimsel yayınlar matematik öğretmenlerine yeni rotalar çezecektir. Özellikle matematik öğretmenlerine daha çok bilimsel kongrelere katılma imkanı verilmelidir.

İnternet kullanan, ulusal ya da uluslararası kongrelere katılan öğretmenlerimizin elbette bir yabancı dili çok iyi bilmesi gerekmektedir. Eyfor 9 kongresinde Öğretmen yetiştirme ile ilgili bildiride bu konu üzerinde durulmuştur.

Matematik öğretmenlerinin çalışma hayatı devam ederken alanlarında yapılacak değişimlerin bilgilendirilmesi ve yeni oluşumlar konusunda eğitimleri bakanlığımızın Hizmet İçi Eğitim kursları ile yapılmaktadır. Ankete katılan matematik öğretmenlerine kaç defa bu eğitime katıldıkları sorulduğunda:

- A) %11'i 4'ten fazla
- B) %5'i 3 defa
- C) %41'i 1-2 defa aldığını
- D) %43'ü ise hiç almadığını belirtmiştir.

Sonuçlara bakıldığında oldukça büyük oranda öğretmenin hiç hizmet içi eğitime alınmadığını görüyoruz. Matematik bilimi bu kadar önemli iken öğrencileri yetiştirmekle sorumlu tuttuğumuz öğretmenlerimizin, ufuklarını genişletmek, yeni gelişmelerden haberdar etmek, farklı yöntemler geliştirmelerini sağlamak gerekmez mi? Finlandiya' da öğretmenler haftada en az 2 kere hizmet içi eğitim almaktadırlar. Ülkemizde ise hizmet içi eğitime alınanların profilleri incelendiğinde çoğunun yönetimde görevli şube müdürleri, okul müdürleri, rehber öğretmenler, müfettişler, nadiren de alan öğretmenleri olduğunu görüyoruz. Matematik öğretmenlerinin daha sık hizmet içi eğitime alınmaları konusunda talepleri bulunmaktadır.

Elbette öğretmenlerimizin kendilerini geliştirmek için bireysel olarak da çaba sarf etmeleri gerekiyor. Araştırma yapmak, bilgilerini tazelemek, dünyada matematikle ilgili gelişmeleri takip etmek, diğer ülkelerde matematik eğitimlerinin nasıl olduğunu incelemek, bireysel çalışmalardan bazılarıdır.

Öğretmenlerimize diğer ülkelerin Matematik Öğretmeni Yetiştirme ve Eğitim sistemlerini ne kadar tanıdıkları sorulduğunda:

- A) %1'i hepsini incelediğini
- B) %9'u birçoğunu incelediğini
- C) %70'i birkaçını incelediğini
- D) %20 si de hiçbirini incelemeyi belirtmiştir.

Hiç araştırma yapmayan %20'lik grup azımsanmayacak bir öğretmen sayısına denk gelmektedir. Bu orandaki öğretmenin alanları ile ilgili araştırma yapmama ya da yapamama sebebi ayrıca bir araştırma konusudur. En azından uluslararası yapılan matematik sınavlarında ilk sıralarda yer alan başarılı ülkelerin eğitim sistemlerini, matematik dersi müfredatlarını, onları başarıya ulaştıran yöntemleri inceleyebilirler.

%70'lik grup birkaçını incelediğini belirtmiştir. Birkaç ülke Almanya İngiltere ya da gündemde konuşulan Finlandiya eğitimidir. Dünya eğitim sistemleri içinde ülkemizin yerini görebilmek ve yeni çözümler üretmek için birkaç ülkeyi incelemek yeterli değildir. Bir tek Almanya örneği ya da Singapur örneği bize yeni ufuklar açmaz. Belki farklı birkaç fikir sunabilir. Çünkü başat değerlerimiz uyuşmayabilir. Ekonomik gücümüz farklıdır. Ama iyi örneklerin hepsinin ortak bir özelliği eğitime verilen önem ve devlet yönetiminde önceliği olmasıdır. Bu ülkelerde eğitim milli bir meseledir. Yöneticiler değişse de sistem devam eder. Değişimler sadece teknolojik ilerlemelere dayalı yeni fikir ve gelişmeler sonucu uyum için yapılır. Bilgi çağının hızlı gelişmesi sonucu ders kitaplarına yeni konular eklenir. Üniversitelere yeni bölümler eklenir. Ama hazırlanmış sistemin işleyişi devam eder. Çünkü devlet sürekliliği olan bir yapıya sahiptir.

%10'luk grup biraz daha araştırmacı, kendini geliştirmeye çalışan öğretmen grubu olarak nitelendirilebilir. Ülkemizin eğitiminin özellikle matematik eğitiminin gelişmesi için bu oranın %90'ın üzerinde olması gerekir. Bu, üniversitelerin olduğu kadar Milli Eğitim Bakanlığının Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün de sorumluluğundadır. Her iki kurum bu konuda ortak çalışmalar yaparak daha nitelikli öğretmenler yetiştirmesini sağlayabilirler.

Aslında öğretmenlerimizin çoğu ülkemizdeki eğitimin diğer ülkelere göre sıralamalarda gerilerde olduğunun farkındadır. Gerek ulusal gerek uluslararası sınavlardaki düşüşler acil tedbir alınmasını gerektirecek düzeydedir. Ankette bu konuyla ilgili yanıt veren öğretmenlerin:

- A) %65'i matematik eğitimini yetersiz,
- B) %27'si orta,
- C) %7 'si iyi,
- D) %1'i çok iyi bulmaktadır.

Eğitimde bireysel başarıdan çok toplumsal başarı hedeflenir. Zaman zaman medyada başka ülkelerde başarılı olan öğrencilerimizin haberleri bizi mutlu etmektedir. Ama eğitimde başarı bir kişinin başarısı ile ölçülemez. Özellikle matematik dersinde görülen sıkıntıların temeline inmek gerekir. Anadolu Liselerinin henüz sistemde yerini almadığı yıllarda ilkokullarda öğretmenlerin sınava öğrenci hazırlama kaygıları olmadığı için öğretimi tüm sınıfa uygun seviyede verdiler. Ama sınıftaki öğrencilerin birkaçı dışında herkes verileni öğrenerek bir üst sınıfa geçiyordu. Başarısız olanlar sınıf tekrarı yaparak ve öğrenen eğitimlerine devam ettiler. Anadolu Liselerinin açılması elbette başarılı öğrenciler için çok iyi oldu. Lakin Anadolu Liselerinin sınavının 5. sınıf sonunda yapılması küçük yaştaki öğrencileri ve onları sınavı kazandırmakla sorumlu hisseden öğretmenleri hedefini şaşırان bir oka dönüştürdü. Farkında olmadan sınıftaki öğrenciler; öğretmenler, aileler, okul yöneticileri ve eğitime hizmet veren her birim tarafından iki grup olarak düşünöldü.

- A) Sınavı kazanabilecek öğrenciler,
- B) Sınavı kazanamayacak öğrenciler,

Sınavı kazanacağı düşünölen öğrenciler okulda özel ilgi göerek yapılan yoğun çalışmadan sonra dersanelere, özel derslere gönderildiler. Çocukluklarını yaşamadan koşusturuldular. Bu çocuklarda özellikle matematik ve Türkçe derslerinde öyle bir bilgi birikimi oldu ki o yıl yapılan üniversiteye giriş sınavının ilk aşamasında sorulan sorular uygulandığında sınava giren lise öğrencilerinin birçoğundan daha başarılı oldular. Ama bu çocuklar Anadolu lisesine başladıktan bir müddet sonra bilgilerin kendilerine gerektiği kadarını hatırladı, birçoğunu unuttu. İkinci gruptaki öğrenciler ise Türk Eğitim Sisteminin bu ayıbından dolayı gerektiği gibi eğitim alamadılar. Çünkü birçok öğretmen kendilerine yüklenen sınav kazandırma sorumluluğunu öyle benimsediler ki diğer çocukları yok sayabildiler. Sınıfın genel başarısı yerine bireysel başarıların peşine takıldılar. Öğretmenlerin başarısı, sınıfında Anadolu Lisesine giren öğrenci sayısı ile değerlendirilir oldu. Elbette her öğretmen bunu yapmadı. Ama azımsanmayacak sayıdaki öğretmenlerin sayesinde bir grup çocuk matematiği kendi dilimizin kurallarını, tarihimizi, ölkemizin coğrafyasını, sanatı, geleneklerimizi öğrenmeden hayata atıldı.

Anadolu Lisesi sınavlarının 8. Sınıfın sonuna alınması ilkokul öğretmenlerini, öğrencileri ve velilerini bir nebze de olsa rahatlattı. Aynı sıkıntılar 8.sınıfta hafifleyerek yaşandı. Fakat yaş itibariyle daha olgun olan 8. Sınıf öğrencileri bu travmaları daha kolay atlattıklarıdır. Ayrıca bu sınıfta öğrendikleri matematik bilgilerini lise yıllarında kullandıkları için birçoğunu unutmamaktadırlar.

Fen Liseleri ve ilk açılan Anadolu Liselerinin sayısal ağırlıklı çalışmaları ciddi çalışan isim yapmış dersanelerin bu öğrencilere burs vermesi, eğitimlerine destek olması sonucunda öğrenciler sınavlarda ilk sıralara girerek başarılı oldular.

Diğer taraftan genel liselerde okuyan öğrenciler eğitimlerini tam alamadan (öğretmen açığı, sınıf tekrarının olmaması, nitelikli öğretmenlere denk gelmeme, okul yönetiminden kaynaklanan olumsuzluklar, velilerin ilgisizliği gibi nedenlerle) olumsuz şartlarda üniversite sınavına kadar ulaştılar. Özellikle meslek liseleri gençleri mesleğe hazırlama, meslek edindirme, kalifiye ara eleman yetiştirme gibi önemli bir misyonu üstlenmesi gerekirken başarılı olamamış, genel liselerde bile başarılı olacağına güvenmeyen öğrencilerin son sığınağı olmuştur. Ailelerin okuyacağından umudunu kestiği “Hiç olmazsa meslek sahibi olsun.” diye çocukların gittiği bir okul olarak algılanmıştır. Meslek lisesi öğrencilerinin sayısal bölümünde olduğu halde ilkokul 5.sınıf seviyesindeki soruları çözemeyen birçok öğrenciye rastlanmıştır. Bu öğrencilerin çoğu ilkokulda matematik dersini yaşamına uygulamamış, matematikten korkan, güçlü bir matematik temeli olmayan çocuklardır. Yüksek okullara giriş haklarının olması onları daha da ilgisiz kılmış motivasyonları dibe çekilmiştir. Son 10 yıldır ara elemanların daha kolay iş bulmasından dolayı ihtiyacı gören bazı özel kurumların özel meslek liseleri açması ve devletin desteklemesi sonucu bu okulların önemi, tercih edilirliliği artmıştır. Yine de eğitim sisteminde özellikle matematik ve diğer derslerin uygulamadan çok teorik olarak öğretilmesi, öğretmen yetiştirmeyle ilgili yanlışlıklar sistemin çok sık değermesi gibi birçok etken ölkemiz çocuklarının ve gençlerin başarısını olumsuz olarak etkilemektedir.

Anketin 2. Bölümündeki sorular öğretmenlerin ders işleyişleriyle ilgili sorularından oluşmaktadır. Öğretmenlere matematik eğitimi verirken onları nelerin zorladığını sorulduğuında:

A) %57'si öğrencilerin hazır bulunuşluluğunun olmamasını,

B) %16'sı konulara yeterli zaman verilmediğini,

C) %15 'i Öğrencilerin zor motive olmasını,

D) %12'si de fiziki şartların olumsuzluklarını zorlanma sebebi olarak belirttiler.

Tüm derslerin öğretiminde hazır bulunuşluluğu gerektiren en önemli ders matematiktir. Birinci sınıfta hatta ana sınıfında çocukla matematiği içselleştirmek gerekir. Öğretmenin çocuklara sayıları, işlemleri, şekilleri, saymayı öğretmeden önceki en önemli görevi budur. Ancak bunu başardıktan sonra matematik öğretimine başlayabilir. Ana sınıfı ve 1. Sınıf bundan dolayı önemlidir. 1. sınıfta sayı ilişkileri ve onluk sistem iyi öğrenilmemişse 2.sınıfta hem öğrenci hem öğretmen sıkıntı yaşar. Her sınıfta da artarak öğrencinin matematikten soğumasına neden olur. Öğretmenler her sınıfta kazandırılması gereken davranışları zamanında ve tam olarak kazandırmalıdır. Böylece bir sonraki çalışmalarda geriye dönüş olmaz. Matematikte temel bilgilerin verildiği sınıflar ilköğretimdeki sınıflardır. Bir sınıf öğretmeni her sınıfta matematiğin konusunu, ne kadarını, nasıl, hangi süre içinde vereceğini iyi bilmelidir. İlk sınıflarda matematiği somut uygulamalıdır.

Öğretimde her konunun ağırlığına göre süreler ayarlanır. Ama bu ayarlama yapılırken programı uygulayıcıların yani öğretmenlerin de katılımı sağlanmalıdır. Uzun süredir idareci, uzman olarak çalışan program yapımcıların yanında, konusunda çok iyi öğretmenler de çalışmalıdır. Konuların sınıflara paylaşımında devamlılık esas olmalıdır. Öğrencilerin motive edilmesinin zorluğundan bahseden öğretmenlerimizin unuttuğu şey motivasyonu sağlamak öğretmenin asli görevi olduğudur. Elbette teknolojik ilerlemelerle bilgisayar, tabletler, birçok özelliği olan akıllı telefon kullanan öğrencilerin önceki yıllara oranla motive olmaları çok daha zor. Burada görev öğretmenler kadar ailelere de düşmektedir. Okul- aile iş birliği ile bu sorun tamamen çözülemese de en asgari seviyeye düşürülebilir. Matematik dersi motive edilebilirliği en kolay derstir. Matematik öğretmeni bir tür tiyatro oyunculuğu gibidir. Derse girerken elinizde onların ilgisini çekecek bir materyal olmalıdır. Bu sadece küçük sınıflarda değil daha büyük sınıflar için de geçerlidir. Motivasyon aşamasından sonra güdülemeyi iyi değerlendirmelidir. Ders boyunca derse ilgiyi sıcak tutmak öğretmenin yeteneğine kalmıştır. İşlenen konuyu mutlaka yaşama uygulanmalıdır. Pisa sınav soruları incelendiğinde bunun önemi daha iyi anlaşılacaktır. Sorular öğrencilere yaşamlarına yönelik hesaplamalarla ilgilidir. Öğrendiklerini yaşama uygulamış, analitik düşünen, bilgileri sentezleyebilen öğrenciler bu soruları daha rahat çözmektedir. Kısaca motivasyon için yaşamdan materyaller, uygulama için yaşamın kendisi, değerlendirme için yaşamla ilgili hesaplamalar gerekir. İşte bu matematiği içselleştirmedir. Bu şekildeki matematik öğretimi de ana sınıfından başlayarak yapılmalıdır. Küçük sınıflarda öğrenme aşamalarında sırasıyla somut (dokunma, varlığı anlama),görsellik(görme), soyut(hissetme varlığı varmış gibi düşünme) aşamaları uygulanmalıdır. Akıllı tahtaların çok küçük sınıflarda kullanılması somut öğrenme aşamasını atlatmaktadır. Bu sınıflarda akıllı tahtaları kullanarak işlem yapmak yerine gerçek materyallerle işlem yapma yolu tercih edilmelidir. Üç boyutluları akıllı tahta ile değil elleriyle dokunmalarını sağlamak, incelemelerine fırsat tanıyarak öğretmek daha doğrudur.

Ankete katılan matematik öğretmenlerimizin %12'si eğitimdeki başarısızlığın nedenini fiziksel şartlardan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Sağlıksız, hijyen olmayan, laboratuarsız, kalabalık sınıflarda ders yapmak elbette başarıyı düşürür. Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi daha artırılarak ve iyi bir planlama yapılarak bu sorunlar giderilmelidir.

Üniversite sınavı sonuçlarında başarı sırasının ilkinin devlet fen liseleri-ki burada eğitim alan çocuklar ülkenin beyin takımıdır-ardından özel okul fen liseleri almaktadır. Ama bazen fiziki şartları çok iyi olmayan bir eğitim kurumundan çok başarılı öğrenciler de çıkıyor. Bu öğrenciler zekalarının yanında mutlaka iyi bir matematik öğretmene denk gelmiştir. Aziz Sancar örneği gibi.....

Gelişmiş ülkelerin devlet bütçesinin en önemli payı sağlık ve eğitime ayrılmaktadır. Ama ülkemizin eğitime ayırdığı bütçe yetersizdir. Milli Eğitim bütçesinin GSYH oranı OECD ülkelerinin çok altında .OCED ülkelerinde oran ortalama %6 ile %7 arasında iken ülkemizde bu oran 2018'de%2,69, 2019'da %2,56'ya düşmüştür. Bu bütçenin de yatırıma ayrılan oranı 2002 yılında bütçeye oranı %17,18 iken 2019'da %4,88 'e düşmüştür. Yatırım da fiziki olanakların en önemlisidir. Hala kış günlerinde okula 3-4 kilometre yolu yaya giden, kalabalık sınıflarda eğitim alan öğrencilerimiz var. Bazı okullarda yeterli öğretmenimiz yok. Birçok öğrencinin de ailenin ekonomik sıkıntıları nedeniyle ders malzemeleri eksik kalmaktadır. Anayasamızın 42. maddesi eğitimin parasız olduğunu yazmaktadır. Ne yazık ki birçok aile okulların açılmasıyla kara kara düşünmektedir. Çocuklarına alacakları ders malzemelerini ya da üniversiteye başlayacak evlatlarının masrafını nasıl karşılayacaklarının kaygısını yaşamaktadırlar. Bu tür sıkıntıların öğrencilere yansması elbette öğrenmek için gerekli motivasyonunu etkilemektedir. Olumsuz şartlarda matematik öğretmeye çalışan öğretmenlerin fiziki şartların iyileştirilmesiyle ilgili talepleri de göz önüne alınmalıdır.

Eğitim öğretim aşamalarının son basamağı olan dönüt alma konusunda sorulan "İşlediğiniz konuların dönütünü hangi sıklıkla alırsınız?" sorusuna:

- A) %39'u konular tamamen bittiğinde,
- B) %28'i haftada bir,
- C) %27'si her ders sonunda,
- D) %6'sı ara sıra,

yanıtlarını vermişlerdir. Doğru olan %27'lik grubun yaptığıdır. Özellikle matematik dersi her işlendiği ders sonunda değerlendirilmesi gerekir. Daha önce de belirtildiği gibi bu ders işlenirken hazır bulunuşluluk çok önemlidir. Tamamen öğrenilmeyen konuların üzerine yeni konular inşa edemezsiniz. Örneğin; bölme işlemini öğrenemeyen bir öğrenci bir sonraki aşamada terimler arası ilişkileri anlayamaz. Derslerin en az son 10 dakikası değerlendirilmeye ayrılmalıdır.

Dönüt aldıklarında başarılı öğrencilerin sınıftaki tüm öğrencilere oranı sorulduğunda;

- A) %44'ü %25-%50 başarı,
- B) %30'u %50-%75 başarı,
- C) %20'si %75-%90 başarı,
- D) %6'sı %90-%100 başarı,

olduğunu belirtmişlerdir. Yarıya yakın öğrencinin dersi kavramaması karşısında öğretmen ve okul yönetimi tedbir almak zorundadır. Başarısızlığın nedenleri araştırılmalıdır. %6'lık grubun yanıtı arzu edilendir. Bazen değerlendirme sorularının kolay olması bu sonucu verebilir. Değerlendirme araçları da en doğru şekilde hazırlanmalıdır.

Konuyu kavrayamamış öğrenciler için alınacak önlemler ve yaptıkları çalışmalar sorulduğunda: A)%40'ı öğrencilerle birebir çalıştıklarını,

B) %30'u sınıfa konuyu yeniden anlattığını,

C)%29'u öğrenciye konuyu ödev olarak verdiğini,

D) %1'i öğrenciye ceza verdiğini belirtmiştir.

Değerlendirmede konuyu kavramayan öğrencilerle en doğru olan birebir çalışmadır. Normalde 40 kişilik bir sınıfta iyi bir eğitim verildiğini düşündüğümüzde başarısız öğrenci sayısı 3'ü geçmemelidir. Böyle bir durumda birebir çalışma zor olamaz. Ama sınıfın yarısına yakın sayıdaki öğrenci başarılı olamamışsa bu gruba konuyu tekrar anlatmak daha iyi bir çözüm yolu olacaktır. Başarısız öğrenci sayısı yükseldikçe öğretmen kendini de sorgulamalıdır. Başarılı olamadığı bir konuda o konu ile ilgili araştırma görevi verilebilir ama matematik dersinde bu doğru bir çözüm yolu değildir. Ceza vermek zaten kabul edilemez bir çözüm yoludur.

Matematik öğretmenlerine son sorulan anket sorusu matematiğin kendileri için ne ifade ettiğiydi.

A) %70'i matematiği yaşam biçimi,

B) %27'si akıl yürütme,

C)%3'ü gereklilik olduğunu ifade etmişlerdir.

%70'lik öğretmen grubu matematiği yaşam biçimi yapmışsa aynı yaşam biçimini eğittiği öğrencilerine de yansıtmalıdır.

SONUÇ:

Matematik eğitiminin sorunlarının çözümü için öneriler:

1-Matematik öğretmenlerinin daha iyi yetiştirilmesi için Matematik Akademileri kurulması,

2-Bu akademilerde daha bilimsel çalışmalar yapılması,

3-Başka ülkelerde matematik konusunda başarılı üniversitelerle ortak çalışmalar yapılması,

4-Matematik öğretmenlerine alan bilgileri yanında güçlü bir dil ve eğitim teknolojisi eğitimi verilmesi,

5-Matematik öğretmenlerine daha fazla hizmet içi eğitim verilmesi,

6-Değişim programı ile 1yıl matematik konusunda başarılı olan ülkelere gönderilmesi,

7-Matematik müfredat programı hazırlanırken öğretmenlerin fikirlerinin alınması, komisyonlarda görevlendirilmesi,

9-Lise ve üniversite yıllarında matematik bölümü okuyan öğrencilerle farklı ülkenin matematik eğitimi alan gençlerini bir araya getiren matematik kampları, matematik köyleri kurulması,

10-Tübitakla ortak çalışarak İnternette veya yazılı olarak matematik konusundaki gelişmeleri fikirleri içeren bilimsel yayınlar yapma ve bu yayınlara matematik öğretmenlerini üye yapma ,katılımlarını sağlama, makaleler hazırlamaya özendirilmesi,

11-Başarılı ve deneyimli matematik öğretmenleri üniversitelerde akademik çalışmalara alıp, uzman öğretmen unvanı vererek çalıştıkları bölgelerdeki matematik eğitiminin kontrolü ve ihtiyacı olan öğretmenlere rehberlik etme görevi verme.

12-Üniversitelerde matematik bölümü okuyup sonradan öğretmen olmak isteyen adaylar için kısa sürede formasyon almaları yerine en az 2 yıl süreyle (1 yılı uygulama olmak üzere)matematik öğretmenliği eğitimi verilmesi,

13-İlköğretimin 2.kademesinden başlamak üzere, matematik dersi tekrarının yapılması ile ilgili yeni çözüm yolları üretilmesi, (yeterli matematik bilgisi olmayan öğrencileri yaz döneminde matematik kampları yaparak eksik bilgilerini tamamlatma gibi)

14-Okullarda matematik konusunda çok yetenekli öğrencileri tespit ederek bunlar için her ilde 1 tane olmak üzere matematik lisesi açılması ve özel matematik eğitimi verilmesi,

Matematik eğitimini çağdaş seviyeye ulaştırmak için bütün çabayı sadece öğretmenlerden beklemek yetmez. Bu makaledeki öneriler; uzun süren gözlemler ve yapılan anket sonucu öğretmenlerin düşünceleri, istekleri sonucunda tespit edilmiştir. Matematik konusunda başarılı olan birçok ülkenin müfredatı, matematik öğretmeni yetiştirme sistemi, uluslararası sınav soruları incelenmiş bu sınavlardaki başarısızlığımız irdelenmiştir. Farklı profildeki matematik öğretmenleri ile yüz yüze görüşmelerde beyin fırtınası çalışmaları yapılmıştır.

KAYNAKÇA:

1-**ALTINTAŞ Sedat**, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye ile Güney Kore'nin Matematik Öğretim Programının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi

2-**EURYDİCE,European Commission,'Education, Audivisual and Culture Executive Agency 2011'**

3-**KÜÇÜK Ahmet**, '*İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının TIMSS hakkındaki Görüşleri*' (Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi, Şubat 2014)

4-**MİLLİ Eğitim Bakanlığı**, 2019-2020 Yeni Müfredat programı

5-**UYAN Salih**,'*Türkiye ve Finlandiya Eğitim Sistemleri Arasındaki 15 Fark*'

Üniversitelerdeki Lgbti+ Öğrencilerin Eğitim Yaşamlarında Karşılaştıkları Sorunlara ve Beklentilerine İlişkin Görüşleri

İlkay Gökçe¹²², Necla Şahin Fırat¹²³

Özet

Bu çalışmada, Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde LGBTİ+ öğrencilere ulaşıp, yaşadıkları sorunların ve beklentilerinin saptanmasına çalışılmıştır. Bu sorunlar ve beklentiler irdelenirken, üniversitelerde öğrenim gören LGBTİ+ öğrencilerin okulda ve okul çevresinde kimliklerini gizleme gereği duyup duymadıkları; önyargısız biçimde arkadaşlık kurabilip kuramadıkları ve arkadaşlıklarda tepkilerle karşılaşp karşılaşmadıkları; zorbalığa maruz kalıp kalmadıkları ve zorbalığın detayları; eğitim yaşantılarında karşılaştıkları baskıların bu bireylerin üzerinde bıraktıkları etkiler; bu bireylerin karşılaştıkları sorunlara karşı tepkileri ve LGBTİ+ öğrencileri olarak yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm beklentileri alt problemler dahilinde ele alınmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evreni bilinmemektedir. Araştırmada kartopu örneklem yoluyla hedef gruba ulaşılmıştır. Evrenin bilinmemesi nedeniyle, kartopu örneklem yoluyla ulaşılabilmiş olan üniversitelerde öğrenim gören LGBTİ+ öğrencilerin hangi gruba dahil oldukları çalışma tamamlandığında netleştirilebilmiştir. 12 gey, 6 lezbiyen, 2 biseksüel, 3 transseksüel olmak üzere toplam 23 LGBTİ+ üniversite öğrencisiyle görüşme yapılmıştır. LGBTİ+ üniversite öğrencilerinin eğitim yaşantıları ve beklentileri üzerine altı adet alt problemden yola çıkılarak yarı yapılandırılmış yedi adet görüşme sorusu ve her bir sorunun altında sondaj sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşme soruları öncelikle uzman görüşüne sunulmuş, düzeltilerle birlikte üç LGBTİ+ öğrenci ile pilot uygulaması yapılarak yeniden düzenlenmiştir. Pilot uygulamaya dahil edilen öğrenciler asıl çalışmada yer almamışlardır. Araştırma sonuçları öğrencilerin eğitimde yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini ortaya çıkarmıştır.

Anahtar sözcükler: LGBTİ+, queer, eğitim yaşantıları, eğitim sorunları, beklentiler, lezbiyen, gey, biseksüel, transseksüel, interseksüel

ABSTRACT

In this research study, it has been targeted to determine the problems and expectations of LGBTI+ students at various universities. While the problems and expectations were being evaluated, whether LGBTI+ students try to conceal their identities; have difficulties in making friends without prejudices; have reactions from friends; be exposed to bullying and the effects of these problems on them as well as their expectations for those problems to be solved have been regarded within the scope of sub-problems of the research. Qualitative research design is used in the research. The

¹²²Öğr.Gör. , Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Deneçiliği Bölümü, Dokuz Eylül Üniversitesi,Türkiye,gokceilkayizmir@gmail.com

¹²³Doç.Dr. , Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Bölümü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, necla.sahin@deu.edu.tr

population of the study is vague and the population is reached through snowball sampling method. Data is gathered through a semi-structured interview, which was revised by an expert and after the revision, the interview questions were implemented on three LGBTI+ students as a pilot study. Afterwards, the interview questions were revised once more for the real research study. 23 LGBTI+ students, 12 of whom are gay, 6 of whom are lesbian, 2 of whom are bisexual and 3 of whom are transsexual were interviewed. The results displayed the educational problems of students and their expectations.

Keywords: LGBTI+, queer, educational experiences, educational problems, expectations, lesbian, gay, transsexual, intersexual

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de eğitimin sorunları üzerine yapılan çalışmalar en temel sorunları net bir şekilde ortaya koymaktadır. Akın vd (2007) tarafından yapılan araştırmada, temel bir eğitim politikasının olmayışı, sürekliliğin sağlanamaması, planlama yapılmaksızın ani değişikliklerin gerçekleştirilmesi, okullardaki fiziksel yetersizlikler, eğitimci kalitesinin gittikçe azalıyor olması, ezbere dayalı öğretim programı ve sınav, merkezi sınav sistemi, denetimsizlik, eşitlik olmayışı sorunları dikkat çekerken, Şener (2018) tarafından yapılmış olan bir araştırmada öğrencilerin motivasyonlarındaki düşüklük göze çarpmaktadır. Buna ek olarak, Şener (2018) öğrenci seviyelerinin düşük olmasına, öğrencilerin davranış problemleri göstermesine, aile faktörünün etkisiz oluşuna, ulaşım sorunlarına ve bazı öğrencilerin asosyal davranışlarına işaret etmiştir.

Özellikle Şener (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin yaşadıkları sorunların altında yatan nedenlerin ne olduğunun saptanması önemlidir. Uluyol (2016), yaptığı araştırmada, özellikle cinsel yönelim ve cinsel kimlikle ilgili eşitsizliğin eğitim sektöründe sorun teşkil ettiğini ve bu eşitsizlik nedeniyle, LGBT bireylerin ciddi stres altında okul yaşamlarını sürdürdüğünü ifade etmektedir. Bu noktadan hareketle, eğitimde öğrencilerin cinsel yönelim ve kimlik nedeniyle baskı altında hissedebileceği, motivasyonlarında azalma olabileceği ve onlara yöneltililecek olumsuz yaklaşımların bu öğrencilerin okuldan kopmalarına bile yol açabileceği varsayımlarına erişilebilir. “İkili eğitim” kavramında, eğitimin sadece ikili cinsiyet üzerine kurulu olmasının ve iki cinsiyet dışında başka bir alternatif olmaması algısının LGBT bireylerin yok sayılması anlamına gelmesi ve nu durumun, bu bireyler üzerindeki etkileri farkında olunandan daha şiddetli olabilir.

Bir eğitim sorunu olarak ele alınabileceği halde, Çavdar ve Çok (2016) tarafından da altı çizildiği gibi, Türkiye’de bu konuya dair yeterince araştırma olmaması, bu konunun göz ardı edilmesine ve yaşanan sorunların ortaya çıkarılmamasından dolayı bu gruptaki öğrencilerin mağduriyetlerinin artmasına yol açmaktadır.

Bu çalışmada, Türkiye’deki çeşitli üniversitelerde LGBT bireylere ulaşıp, yaşadıkları sorunların ve beklentilerinin saptanmasına çalışılacaktır. Bu araştırma sonucunda, üniversitelerdeki LGBT bireylerin görüşleri ve beklentileri doğrultusunda bir farkındalık yaratmak ve bu araştırmaların yaygınlaştırılıp öneminin vurgulanmasını sağlamak hedeflenmektedir. LGBT bireyi olmanın ve yaşadıkları sorunların ve beklentilerini görmezden gelmenin yanlışlığına dikkat çekmek, Türkiye için hala hassas olarak algılanan bu konudaki sorunların, diğer eğitim sorunları kadar normal olduğunun vurgulanması amaçlanmaktadır.

LGBTİ+ Kavramı

Lezbiyen, gey, biseksüel, transseksüel ve interseksüel sözcüklerinin baş harflerinden oluşan LGBTİ kavramı 1900'lü yıllardan itibaren kullanılmaya başlanmıştır ve daha sonra, negative bir anlamla dile ve kullanıma giren “queer” kavramının kabul edilmesi için çalışmalar yaparak bu kavramı gruplarında benimsemişlerdir. Q harfi de zaman zaman LGBTIQ şeklinde eklenerek kullanılmaktadır (National LGBTI Health Alliance, OK2BME).

Eğitimde LGBTİ+ Bireyi Olmak

Şentürk ve Turan (2012), eğitim kurumlarının toplumsal açıdan “normal” olanı ve genel kabule uygun olanı sağlamak ve kontrol etmek üzere misyon edindiğini ve eğitimin de toplumsal olarak “normal” algılananların desteklenmesi ve pekiştirilmesinin yanı sıra, “normal” standartlarının dışında olanları “patolojik” kabul edip onların elenmesi görevini de üstlendiğine işaret etmektedirler. Buna ek olarak, eğitim kurumlarında görevli olan yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilerin tavır, davranış ve tutumlarını gözetleyerek ve “normal” olanları ödüllendirip olmayana cezalandırmak suretiyle “normalleştirme” sürecine destek olduklarının da altını çizmişlerdir. Eğitim bir yandan devletin ideolojik aygıtı olarak bir fonksiyon üstlenirken, diğer yandan, toplumsal eşitsizlikleri normalleştirir ve yasal hale getirir (Altunpolat, 2009). Brezilyalı eğitimci Freire (2003), *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı kitabında, hiçbir eğitim pratiğinin tarafsız olamayacağını söyler ve geleneksel eğitim anlayışının ezen-ezilen ikiliğinde ezenden yana olduğunu da ekler.

Homofobi ve transfobi nedeniyle, yaşamlarında sayısız zorlukla mücadele etmeye çalışan LBTİ bireyler yersiz ve anlamsız bir korkunun ötesine geçerek kurumlar ve sosyal geleneklerle de desteklenen homofobi ve transfobi gruplar arası süreçleri de etkilemektedir (Göregenli, 1998, akt, Çavdar ve Çok, 2016). Okullar, Göregenli tarafından altı çizilen gruplar arası süreçlerin ve ayrımcı tutumların yeniden üretilmesinde ve LGBTİ bireylerin incinmesinde ne yazık ki yadsınamaz bir rol oynamaktadırlar ve üstelik, bireylerin sağlıklı kişilik gelişimleri açısından kritik olan ergenlik ve gençlik dönemleri ağırlıklı olarak okullarda geçmesi nedeniyle, LGBTİ bireylerin okullarda karşılaştıkları sorunlar araştırılmalı ve çözümlerine yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Çavdar ve Çok, 2016).

1.2. Problem Cümlesi

Üniversitelerde öğrenim gören LGBTİ+ öğrencilerin eğitim yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara ve beklentilere ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1. Üniversitelerde öğrenim gören LGBTİ+ öğrencilerin öğrencilik yaşamları süresince okulda ve okul çevresinde kimliklerini gizleme gereği duyup duymadıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Üniversitelerde öğrenim gören LGBTİ+ öğrencilerin öğrencilik yaşamları süresince önyargısız arkadaşlık kurabilecekleri bireyler bulmada güçlük çekip çekmediklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Üniversitelerde öğrenim gören LGBTİ+ öğrencilerin LGBTİ+ birey olarak herhangi bir zorbalığa maruz kalıp kalmadıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Üniversitelerde öğrenim gören LGBTİ+ öğrencilerin LGBTİ+ bireyler olarak eğitim yaşamlarında karşılaştıkları sorunların onlarda ne gibi baskılar oluşturduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Üniversitelerde öğrenim gören LGBTİ+ öğrencilerin LGBTİ+ bireyler olarak eğitim yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar karşısında tepkilerinin neler olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Üniversitelerde öğrenim gören LGBTİ+ öğrencilerin LGBTİ+ bireyler olarak yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik beklentilerinin neler olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Çalışmanın Önemi

Bu çalışmada, Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde LGBTİ+ bireylerine ulaşıp, yaşadıkları sorunların ve beklentilerinin saptanmasına çalışılmıştır. Eğitimde öğrencilerin cinsel yönelim ve kimlik nedeniyle baskı altında hissedebileceği, motivasyonlarında azalma olabileceği ve onlara yöneltilebilecek olumsuz yaklaşımların bu öğrencilerin okuldan kopmalarına bile yol açabileceği, “ikili eğitim” kavramında, eğitimin sadece ikili cinsiyet üzerine kurulu olmasının ve iki cinsiyet dışında başka bir alternatif olmaması algısının LGBTİ+ bireylerin yok sayılması anlamına gelmesi, ve bu durumun, bu bireyler üzerindeki etkileri farkında olunandan daha şiddetli olabileceği görüşleri araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Uluyol, 2016). Türkiye’de bu konuya dair yeterince araştırma olmaması, bu konunun göz ardı edilmesine ve yaşanan sorunların ortaya çıkarılmamasından dolayı bu gruptaki öğrencilerin mağduriyetlerinin artmasına yol açmaktadır (Çavdar ve Çok, 2016). Dolayısıyla, bu çalışmanın, Alana küçük bir katkı sağlaması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde veri toplama araçları ve kullanım yerlerine ilişkin bilgiler verilmektedir.

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni bilinmemektedir ve kartopu örneklem yöntemiyle hedef gruba ulaşılmıştır. Çalışmaya 23 LGBTİ+ bireyi dahil olmuştur.

3.2. Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, alt problemleri yanıtlamaya dönük açık uçlu yedi sorudan ve sondaj sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde kullanılan sorular araştırmacılar tarafından alan yazının taraması yapılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular için uzman görüşü alınarak soruların kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

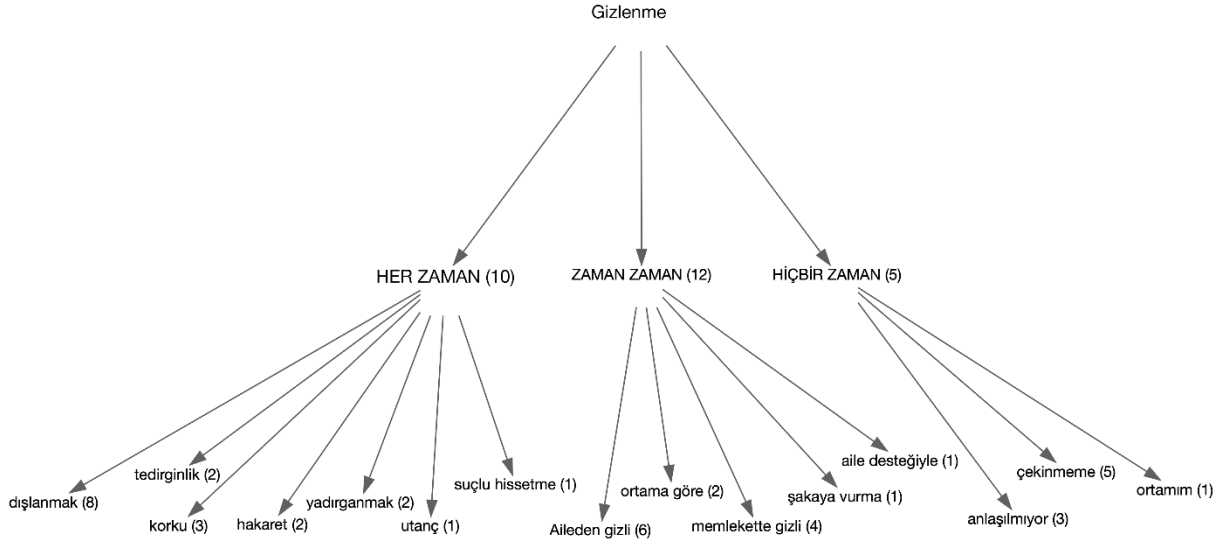
Verilerin analizinde “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerde yer alan sorular şemsiye olarak kullanılmış, sorulara verilen yanıtlar incelenerek kodlar ve kategoriler belirlenmiştir. Oluşturulmuş olan tüm kod listeleri ve görüşme verileri “MAXQDA-18” programına aktarılarak frekans ve yüzdesel dağılım analizleri, kod ilişkileri ve kod haritaları analizleri yapılarak

çözümlemiştir. Verilerin analizinde birebir alıntı olarak kullanılabilceği düşünölen cümleler belirlenerek bu cümlelere bulgular bölümünde yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Şekil 1: Gizlenme

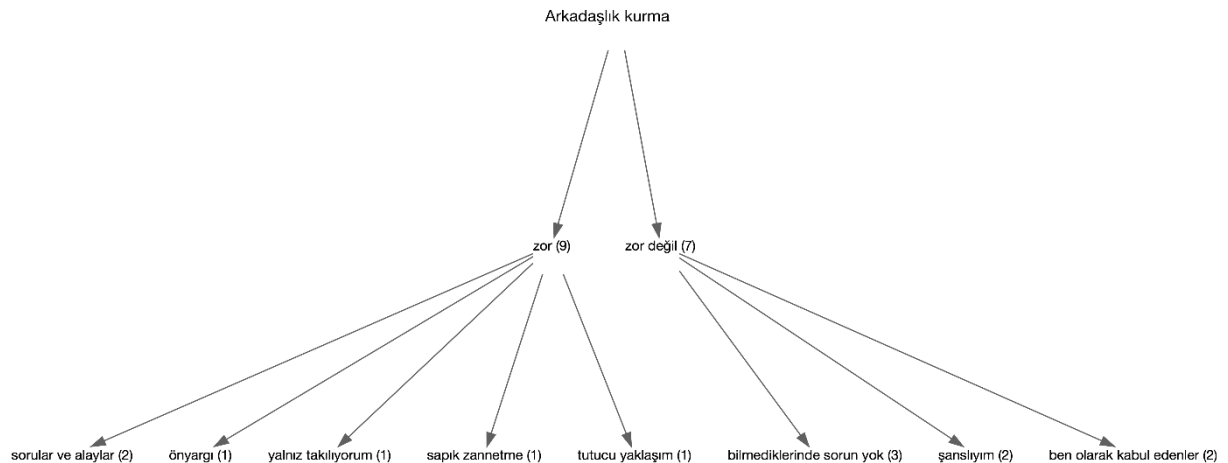
Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli



Şekil 1’de göröldüğü üzere, zaman zaman gizlenme gereği duyanlar özellikle ailelerinden çok çekindiklerini ve onların öğrenmesini asla istemediklerini iletmişlerdir. Ortama göre davrandıkları, tavır, konuşma ve giysilerine aile fertleri yanında ve güvende hissetmedikleri ortamda çok dikkat etme zorunluluğu hissetmektedirler. Her zaman gizlenme gereği hissi, ağırlıklı olarak, aileden ve tepkilerden korkma, çekinme, dışlanma korkusu yaşama ve utanç duygularından doğmaktadır. Hiçbir zaman gizlenmediğini ifade edenler ise, bunun rahat olma, kişilik yapısından dolayı tepkilere kulak asmama ve özgüven duygularını öne çıkarmışlardır.

Şekil 2: Arkadaşlık Kurma

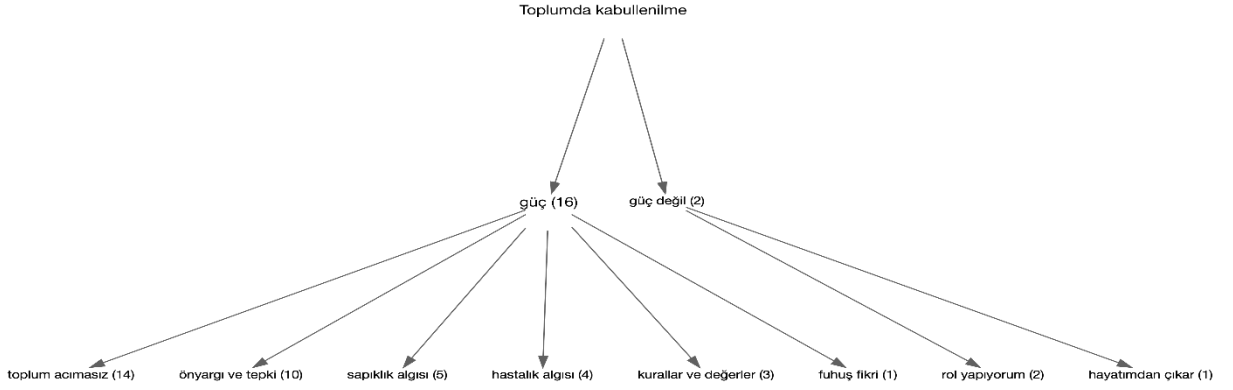
Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli



Şekil 2'ye göre, arkadaş edinmekte güçlük yaşayanlar, nbu konuda zorlanmadığını belirtenlere göre düşük de olsa sayıca daha fazladır.

Şekil 3: Toplumda Kabullenme

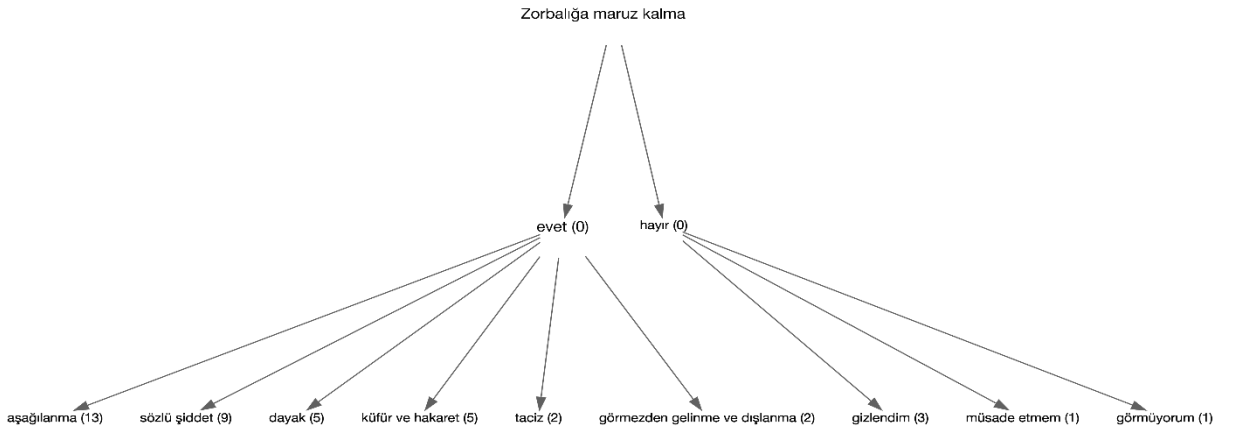
Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli



Şekil 3 göstermektedir ki, toplumda kabul edilmenin çok güç olduğunu ifade edenlerin sayısı, aksi düşünenlere oranla çok daha yüksektir.

Şekil 4: Zorbalık

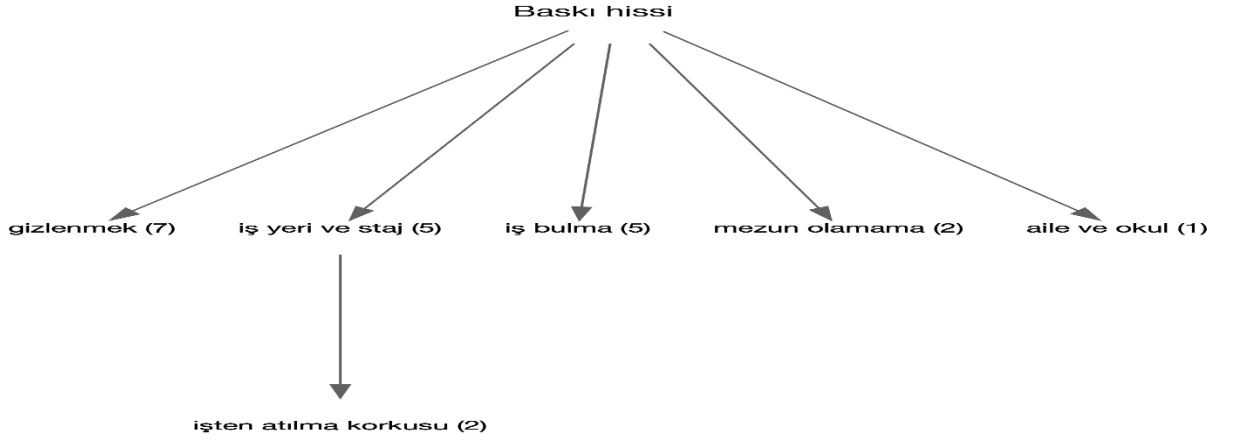
Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli



Şekil 4'e göre, zorbalık çoğunluk tarafından onaylanmış olup farklı türlerine maruz kalınması vurgulanmıştır.

Şekil 5: Baskı Hissi

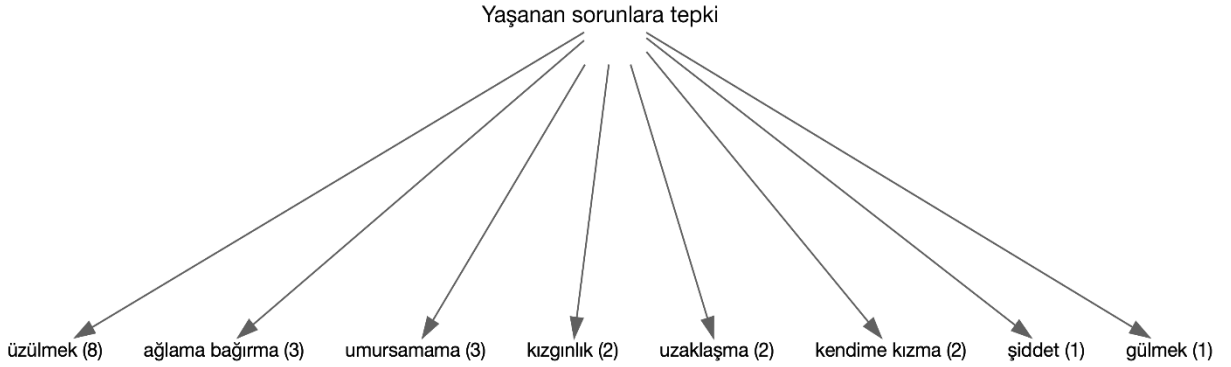
Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli



Şekil 5, baskı hissini en fazla gizlenme sonucunu doğurmuş ve en çok da iş ile ilgili sıkıntılar yaşama endişesi olarak kendini gösterdiğini ifade etmektedir.

Şekil 6: Tepki

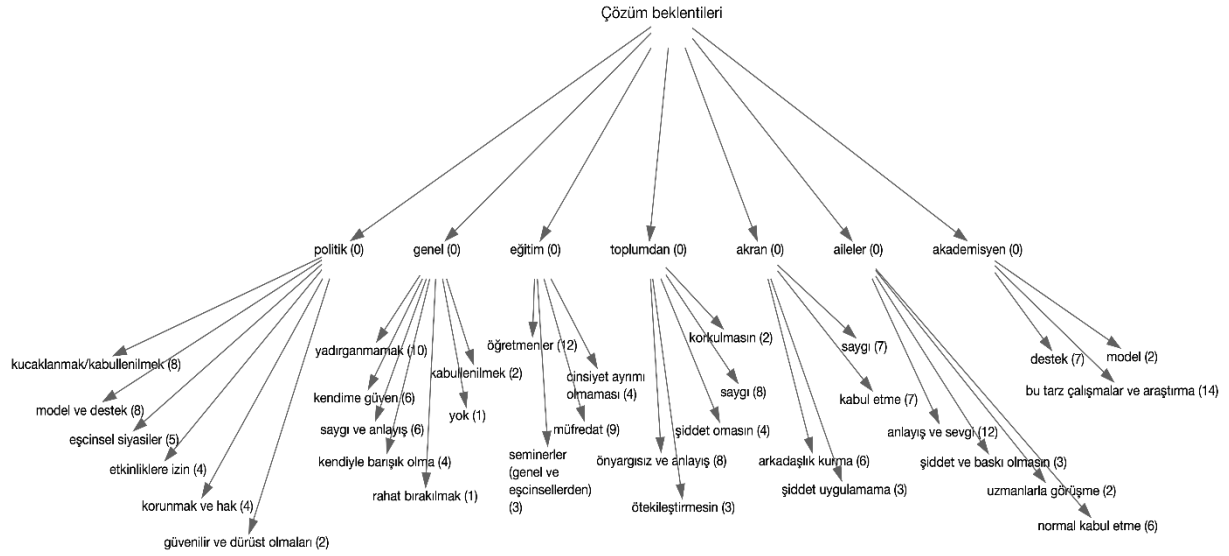
Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli



Şekil 6'da görüldüğü üzere, üzülmek başta olmak üzere, ağlayıp bağıрма; kendine ya da üzen kişiye öfkelenme; umursamama; ortamı terk etme; gülme ve hatta karşı şiddet dikkati çeken yoğun tepkilerdendir.

Şekil 7: Çözüm Önerileri ve Beklentileri

Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli



Çözüm önerileri ve beklentiler, genel, politik, eğitim, toplum, akademisyen ve araştırmacılar, aileler ve akran olarak sınıflandırılmıştır.

Genel beklentilerde «yadırganmamak, saygı ve anlayış» en sık söz edilen kavramlar olarak karşımıza çıkmıştır ve ayrıca kendilerinin de «daha güvenli» ve «kendileriyle barışık olmaları» istekleri de dile getirilmiştir. Bunların yanı sıra, «rahat bırakılmak» da vurgulanmış ve bir katılımcı da hiçbir beklentisinin olmadığını eklemiştir.

Siyasetçiler tarafından kabul edilmek ve kucaklanmak ve onların da model ve destek olması sıklıkla dile getirilmiştir. Aynı şekilde korunmayı ve haklarının savunulmasını istedikleri saptanmıştır. Eşcinsel siyasetçiler görmeyi umut etmektedirler. Güvenilir olmaları, dürüst olmaları ve etkinliklerinin engellenmemesi, aksine desteklenmesi de beklenmektedir.

Eğitim alanda en fazla dile getirilen nokta öğretmenlerin ötekileştirici olmaması, ayrımcılık yapmaması ve model olması dilekleridir.

Müfredattaki ve kaynak malzemelerdeki cinsiyetçi ayrımların ve vurguların kaldırılması ve programa cinsiyet yönelimi ve benzeri ötekileştirilen konulara dair bilgilerin eklenmesi de ısrarla altı çizilen konulardandır.

Eğitimcilere, ailelere, heteroseksüel bireylere özellikle hem eşcinsel hem de heteroseksüel olup homofobik olmayan bireyler tarafından düzenli eğitimler verilmesi de önerilmiştir.

Toplumun önyargısız, anlayışlı ve saygılı olması; şiddet uygulamaması; ötekileştirmemesi ve eşcinsel olanlardan korkmaması beklenmektedir.

Araştırmacı ve akademisyenlerin benzeri çalışmaları yürütmesi, toplumla paylaşması, heteroseksüel bireyleri de dahi etmesi ve farkındalık oluşturması başta olmak üzere, onlardan yoğun destek beklenmektedir.

Anlayış, sevgi, «normal» kabul etmeleri; şiddet ve baskı uygulamaları ve bu durumun anormallik ya da hastalık değil, doğal bir durum olduğunu anlamak için uzman desteği almaları aileden beklenmektedir.

Akranlardan da, arkadaşlık kurma, kabul etme, şiddet ve taciz uygulamama ve saygı duyma beklentisi ortaya çıkmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan görüşmelerde ve veri analizinde, dışlanmak, saygı görmemek, hasta ya da sapık olarak nitelendirilmek, taciz ve şiddete maruz kalmak, aşağılanmak ve tüm bunların baskı, korku, mutsuzluk, çaresizlik ve yalnızlaşma olarak kendini göstermesi son derece üzücü ve yıpratıcıdır. Eğitimde fırsat eşitliğinin, herkesi kapsamaması ve kimsenin ötekileştirilmemesinin beklenmesi en doğal haklıdır. Ailelerin, toplumun, siyasetçilerin ve eğitimcilerin duyarlı ve hakça tavır sergilemesi ve hiçbir tür şiddetin uygulanmamasının istenmesi kadar doğal beklenti olamaz.

5. ÖNERİLER

Okul ve sınıf ortamları, okul öncesi dönemden itibaren, cinsiyetçi renk ve şekillerden arındırılıp toplumsal cinsiyet rollerine uydurmaya çalışılmaktan kurtarılabilir (mavi-pembe renk odaklılık örneğinin), ders kitaplarındaki heteroseksüel yaklaşımdan ziyade, daha genel ve kapsayıcı konu ve yaklaşımlara yer verilebilir, araştırma sayısı görece az olan bu alanda daha geniş kapsamlı araştırmalar yapıp gereksinimler ve beklentiler belirlenip kısa, orta ve uzun vadeli planlar üretilebilir, okullarda cinsiyet yönelimi ve kimliği üzerine nesnel, tarafsız ve bilimsel bilgiler verilebilir. Ayrıca, Okullarda cinsiyet yönelimi ve kimliği üzerine nesnel, tarafsız ve bilimsel bilgiler verilebilir, öğretmenlere ve aileler seminerler vasıtasıyla çeşitli eğitimler planlanabilir, eğitim fakültelerinde toplumsal cinsiyet, LGBTİ tanım ve kavramlar, LGBTİ öğrencilere yönelik destek çalışmaları ile ilgili programlar düzenlenebilir. Zorbalık ve tacizle ilgili duyarlı olunup önlemler alınması sağlanabilir, suç olarak sayılmayan ve yasalar gereği yönelimden ötürü ceza alması söz konusu olmayan eşcinsel gruba da hiçbir ayırım gözetilmeksizin yasal koruma sağlanabilir, devlet ve kamu kuruluşlarında, eşcinsel bireylerin kabul edilmesinde sorun yaratılmayabilir ve hatta kontenjan ayrılabilir, LGBTİ hakları da heteroseksüel haklarına denk hale getirilebilir. Ailelerin eşcinsel yönelimli çocuklarını teşhis etmesi ve doğru davranması üzerine devlet, okullar ve aileler işbirliği sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Altunpolat, R. (2017). LGBTİ'lere Yönelik Ayrımcılığı Tarihsel ve Politik Temelde Kavramak. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*. 17(64) 2-14.

Erişim adresi: <http://www.ttb.org.tr/dergi/index.php/msg/article/view/581/543>

Erişim tarihi: 04.08.2019

Çavdar, F. ve Çok, D. (2016). Türkiye'de LGBT'lerin Okul Yaşantıları. *KaosGL LGBT Kültür/Yaşam Dergisi*. 151. 54-58.

Erişim

adresini:

https://www.researchgate.net/publication/312472750_Turkiyede_LGBT'lerin_Okul_Yasantilari_LGBTs'_School_Experiences_in_Turkey

Erişim tarihi: 04.08.2019

Freire, P. (2000). *Ezilenlerin Psikolojisi*. Ayrıntı yayınları: İstanbul.

[National LGBTI Health Alliance, OK2BME \(2016\)](#)

Erişim adresi: <https://lgbtihealth.org.au>

Erişim tarihi: 02.08.2019

Şener, G. (2018). Türkiye’de Yaşanan Eğitim Sorunlarına Genel Bir Bakış. *Milli Eğitim Dergisi*. 47(218) 187-200.

Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/39856/471780>

Erişim tarihi: 05.08.2019

Şentürk, İ. ve Turan, S. (2012). Foucault’un İktidar Analizi Bağlamında Eğitim Yönetimine İlişkin Bir Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 18(2) 243-272.

Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108177>

Erişim tarihi: 05.08.2019

Uluyol, F. M. (2016). Cinsiyet Yönelimi ve Cinsel Kimliğe Bağlı Zorbalığa Maruz Kalma, Sosyal Destek ve Psikolojik İyilik Hali Arasındaki İlişki. *Klinik Psikiyatri*. 19. 87-96.

Erişim adresi: http://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_19_2_87_96.pdf

Erişim tarihi: 04.08.2019

Lifelong Learning For Syrian Adult Refugees: Non-Formal Education¹²⁴

Selen Subaşı¹²⁵, Klára Tarkó¹²⁶

Abstract

There are more than 70 million forcibly displaced people around the world. The civil war that broke out in 2011 forced 6.5 million Syrians to take shelter in other countries, 3.6 million of whom took refuge from Turkey. It is important to support the Lifelong Learning (LLL) process of displaced people not only for refugees of school-age but also for adult refugees by offering them learning opportunities. Promoting LLL opportunities of adult refugees can help them improve their health and well-being, social cohesion, and economic integration into society. Non-formal Education (NFE) programs can provide adult refugees with broader access to learning opportunities. Language courses, vocational courses, and personal and leisure courses are the most common types of offered NFE programs for Syrian refugees by the hosting countries. This study is a literature review and aims to give information about the concepts and importance of LLL and NFE, as well as NFE programs for Syrian adult refugees, their participation in these programs, and the effects on their lives.

Keywords: *Refugee education, Lifelong learning (LLL), Non-formal Education (NFE), Syrian refugees, Adult education*

SURİYELİ YETİŞKİN MÜLTECİLER İÇİN HAYAT BOYU ÖĞRENME : YAYGIN EĞİTİM

ÖZET

Dünyada 70 milyondan fazla zorla yerinden edilmiş kişi bulunmaktadır. 2011 yılında başlayan iç savaş nedeniyle 3, 6 milyonu Türkiye'ye olmak üzere, 6, 5 milyon Suriyeli diğer ülkelere sığınmak zorunda kalmıştır. Sadece okul çağında olan sığınmacıların değil, yetişkin sığınmacıların da yaşam boyu öğrenme sürecini desteklemek büyük önem taşımaktadır. Yetişkin sığınmacıların hayat boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmek, sağlıklarını ve refahlarını, sosyal uyumlarını ve ekonomik entegrasyonlarını arttırmaya yardımcı olmaktadır. Yaygın eğitim programları yetişkin sığınmacılar için öğrenme fırsatlarına daha geniş bir erişim sağlamaktadır. Dil kursları, mesleki kurslar ve kişisel ve boş zaman kursları, yaygın eğitim programlarının en sık rastlanan türleridir. Bu çalışma bir alanyazın taraması olup, hayat boyu öğrenme ve yaygın eğitim kavramlarına ve önemine, Suriyeli yetişkin sığınmacılara yönelik olan yaygın eğitim programlarına, bu programlara katılıma ve sığınmacıların hayatlarına etkilerine ilişkin bilgi vermeyi amaçlamaktadır.

¹²⁴ This study is a part of the literature review of the first writer's doctoral dissertation

¹²⁵ PhD Student, Doctoral School of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Szeged, subasi.selen@edu.u-szeged.hu

¹²⁶ PhD. Habil. Institute of Applied Health Sciences and Health Promotion, Juhász Gyula Faculty of Education, University of Szeged, tarko@jgyk.szte.hu

Anahtar kelimeler: *Mülteci Eğitimi, Hayatboyu öğrenme, Yaygın eğitim, Suriyeli sığınmacılar Yetişkin eğitimi*

INTRODUCTION

We live in a time of forced displacement, as the number of forcibly dislocated people is higher than ever before. According to The United Nations High Commissioner for Refugees-UNHRC, There are more than 70 million forcibly displaced people around the world (2019). In addition to the uncontrollable causes such as natural disasters, millions of people had to leave their homeland due to human-induced reasons such as wars, armed-conflicts and human rights violations. The latest example is the case of Syria. The civil war that broke out in 2011 forced 6.5 million Syrians to take shelter in other countries, 3.6 million of whom took refuge from Turkey. This enforced movement has interfered the lives of millions. They have found themselves in countries with different languages, administrative procedures and cultural norms. It is, therefore, important to promote the education of displaced people by providing adults with lifelong learning opportunities in this process, since these vulnerable people need to have access to accurate information, overcome language barriers and connect, reach critical services such as health care or psychological support, as well as to be integrated into society and economic life. However, the compulsory dislocation of people interrupts their whole life including their learning participation. Refugees who struggle with formal documents and papers in their process of resettlement to participate in formal education have become much more difficult than settled citizens. (UNHCR-UNICEF-IOM, 2019; Tanrıku, 2017) This is mainly due to the strict form of formal education, such as accreditation, the hierarchy between stages and compulsory attendance. Therefore, NFE occasions are more practical to support their LLL when all these barriers are considered. These programs can provide adult refugees with broader access to learning opportunities. Language courses, vocational courses, and, personal and leisure courses are the most common types of offered NFE programs for Syrian refugees. Thus, this paper aims to give insight into LLL and NFE concepts and some of the programs conducted for the Syrian refugees lately in the hosting countries and their outcomes. This study is a literature review and describes the concepts of LLL and NFE in the refugee context, and the NFE programs for adult Syrian refugees as well as their effects on their lives.

Lifelong Learning

In the 21st century, the era of information and technology, fast and unceasingly developing technology and increasing knowledge has produced the need for self-improving and constantly learning individuals. Thus, LLL has become one of the most important policies of international organizations such as the United Nations (UN) and the European Union (EU), as well as in the local policies of the states. Promoting LLL of societies is the main policy of governments or inter-governmental humanitarian organizations for the last decades. UN has set the objective of quality education, which is the fourth of the 17 Sustainable Development Goals (SDG4) for the ' Better World in 2030 ' adopted by 193 countries, to provide equal and quality education for all people and of promoting lifelong learning opportunities for all (UN 2015). In this regard, every person should be provided with equal opportunities to eliminate inequalities stemming from gender, socio-economic background, ethnic identity, and special need; and to make education accessible at every stage of life as well as in any form of

learning such as formal, non-formal or informal.

LLL policy for refugees has a distinct significance in their lives. Adults' participation in learning helps adapt themselves with the new changes and new environment. Hence, their access to education is fundamental, as they have to reach accurate information, eliminate language barriers, access to critical services such as education or psychological support, promote social change and inclusion, and be active in economic life. Studies show that learning participation has positive effect on health by increasing participants' self-esteem, self-efficacy, problem-solving skills, aspirations, future orientation, interpersonal trust, social competency, anti-discriminatory attitudes, and sense of belonging (Schuller, Brassett-Grundy, Green, Hammond, & Preston, 2002), and subjective well-being (Jenkins, 2011). It also helps to overcome traumatic experiences (Hammond, 2004). Besides, learning affects people socially by promoting civic activity and development of social capital and social cohesion (Schuller et al, 2002). There is also an economic effect of learning participation (Dorsett, Lui and Weale, 2010) as it increases the chance of employability with developing skills. All of these benefits are considered, promoting and tracking the involvement of refugees in education will help to improve their health and well-being, their social cohesion with the new environment and their economic integration into the new society.

Non-Formal Education

In the 1970s, the initial concept of LLL was linked to access for adults to formal education organizations. Over the last decades, it has been transformed into a broader and more holistic concept as any kind of purposeful learning that aims to enhance knowledge and skills for all people who aspire not only to participate in formal but also non-formal and informal learning activities from the cradle to the grave (OECD, 2001). LLL of individuals is possible if they are given learning opportunities regardless of learning context and space. Such opportunities may be in a formal, informal, non-formal environment. Informal learning is separating itself from formal and non-formal learning with being not institutionalized but intentional or deliberate. Formal learning and non-formal learning, on the other hand, both take place in structured educational settings that are institutionalized, intended and organized by an educational provider. However, formal learning is more regulated. It has a hierarchical structure, a minimum attendance requirement, as well as an accredited certificate or degree if it completes (ISCED 2011). NFE, instead, in addition to being institutionalized, intended and organized by an educational provider, has the defining characteristic of being an optional substitute and/or supplement to formal education in the process of LLL for individuals (ibid.). NFE usually targets the needs of the populations; therefore, the curriculum can be more flexible. Since participation is voluntary and training is not generally measured, the learners are mostly intrinsically motivated. Generally, participation in NFE does not require a prior degree and knowledge that makes this type of education easily available to all levels and backgrounds. NFE is important for the populations that are unable to enroll in formal education.

NFE Programs for Syrian Adult Refugees, Their Goals and Outcomes

NFE programs can offer access to learning opportunities for adult refugees who cannot participate in formal education. For the beginning of the refugee resettlement process around the world, language programs are the most commonly offered, seeing that language barrier poses other obstacles to social services or to the difficulty of finding a career, or being excluded from society (Bridges & Walls, 2018).

The British Council(BC)'s report on the role of language in enhancing Syrian refugees and host communities ' resilience highlighted the need for language skills in all countries as they ensure access to training, education and jobs, and owing to their lack of language skills, most refugees have problems accessing knowledge and applying for training and education courses (2018). There is also a need for language programs that provide better access to professional information and learning. Even though in Jordan, Lebanon, and Kurdistan Region of Iraq, the Council has listed English as a high priority, the report indicates that several refugees in Lebanon are also in need of French as well as children and adults in Turkey need to learn Turkish quickly to access formal academic and job opportunities (2018). Throughout Turkey, language courses in the non-formal setting are offered by governmental or non-governmental, and sometimes both providers collaborate with. Public Education Centers (PECs) are the main channels of government and between 2014 and 2018, 197.917 Syrians have benefited from the courses of Turkish language (MoNE, 2018). Also, there are projects involving collaboration between government and non-governmental intuitions. One of them is the program of UNHRC and the Directorate for Turks Abroad and Related Communities of the Turkish Government (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı–YTB) (European External Action Service -EEAS, 2018). This program provides Turkish language courses for 9 months and a monthly allowance to cover the expenses of the students. The curriculum also offers computational subjects to support students in their university applications in addition to language training. The recent UNDP program, sponsored by the EU, offers Turkish language courses in PECs to 52,000 adult Syrian people residing in 10 cities across Turkey. The program aims to better integrate Syria between the ages of 18 and 57 into economic, social and cultural life (UNDP, 2019).

Ireland is another example that offers language courses in its integration program. The Irish Refugee Protection Program(IRPP), which has accommodated 4,000 people from Syria and other places of conflict, offers Syrian refugees with language classes provided by local educational institutions for one year after their arrival in the resettlement areas (Alibušić, Gallagher & Karazi, 2019). In the study to assess the program, Alibušić et al. find the value of language acquisition for adult refugees not only in terms of their job prospects, social contact and access to correct information but also in terms of their sense of personal well-being, self-respect, and autonomy (2019). The paper also emphasizes the necessity of a flexible language learning and teaching approach, using a range of technological and bilingual supports to meet specific circumstances, complex needs, and past learning experiences of learners (ibid.).

Vocational programs are another common type of NFE presented by many countries and organizations. These programs aim to build refugees with local-needed skills to make them competitive and to higher their chance in the labour market. The ' Women and Girls ' Oasis, provided for women at the Zaatari Refugee camp in Jordan, is one example of non-formal vocational training (Jabbar & Zaza, 2015). The Program was maintained through cooperation

with NGOs UN Women and INTERSOS¹²⁷, financed by the Netherlands government, and aimed to help Syrian refugee women by being trained to become professionals and to earn a living. The vocational training was including tailoring, hairdressing, and craft-making. The program had multi-layered benefits for female refugees. It enhanced their professional and entrepreneurship skills and ultimately helped them to contribute to their family's income. Besides its economic benefits, it also helped refugee women to re-build confidence, self-esteem, and self-reliance (ibid.).

Turkey is another country giving vocational training in a non-formal setting for Syrian refugees. Turkish government cooperates with many other national and international organizations such as Syrian/Turkish NGO Rizk for Professional Development, UN, or the Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit-GIZ to offer vocational training. One of these cooperated projects is 'Labour market services and technical vocational education and training for Syrian refugees and host communities' (GIZ, 2019). The objectives of the project are to increase access of Syrian refugees to vocational training and employment services, as well as to reduce their dependence on assistance and to create income opportunities. It has reached 1,500 people through career days, job fairs and in collaboration with the Syrian / Turkish NGO Risk for Professional Development; 470 Syrian job seekers have participated in seminars on job application processes and day-to-day jobs in Turkish companies, and it helped them to find employment (ibid.).

Host governments, intergovernmental institutions, and NGOs supply personal and recreational programs to refugees, as well. Leisure programs are important as they can help to create social bonds and lower the traumatic memories (Douglas et al., 2002) through involvement and participation. Via public education centers, MoNE provides non-formal personal and leisure education programs. The courses include 'personal development and education', 'child development and education', 'sports', 'social work and consultancy', as well as 'music and performing arts' (MoNE, 2017). Between 2014 and 2018, 138,777 male and 207,150 female Syrian refugees (MoNE, 2018) have attended these courses.

RESULTS

There are various benefits of participation in learning. Shuler et al. assert that learning has a positive effect on health and psychology by increasing participants' self-esteem, self-efficacy, problem-solving skills, aspirations, future orientation, interpersonal trust, social competency, anti-discriminatory attitudes, and sense of belonging (2002). It also helps to overcome traumatic remembrances (Hammond, 2004) and influence subjective well-being positively (2002). It is indicated that learning affects people socially by promoting civic activity and the development of social capital and social cohesion by Shuler et al. (2002). According to Dorsett et al., since learning increases the chance of employability with developing skills, it has economic effects as well(2010). Therefore, promoting LLL opportunities in the resettlement process of adult refugees can help them improve their health and well-being, their social cohesion in the new environment, and their economic integration into the different societies. Due to various barriers in front of refugees' educational participation, NFE can be

¹²⁷ Humanitarian organization that works all over the world bringing assistance to people in danger victims of natural disasters and armed conflicts.

used as a way to provide adult refugees with learning opportunities. NFE programs provide greater access to learning opportunities for adult refugees. Language courses, vocational courses, and personal and leisure courses are the most common types of NFE programs offered in the context of resettling Syrian refugees. Language courses are the most common ones in the refugee NFE context. MoNE provides language courses for 197,917 Syrians between 2014 and 2018 via Public Education Centers. UN and EU maintain several language programs for Syrian refugees in collaboration with Turkey reaching 52,000 Syrian refugees. Some countries are offering language courses in their integration programs. The Irish Refugee Protection Program (IRPP), which includes 4,000 refugees, provides Syrian refugees language classes for one year after their arrival in resettlement areas, supported by local educational institutions.

Another common NFE program offered by many countries and organizations is vocational training. These programs are aimed at developing local-needed skills for refugees to make them successful and increase their chances on the labour market. A vocational training program for Zaatari Refugee camp refugee women in Jordan has improved their vocational and entrepreneurial skills and ultimately helped them contribute to the income of their families. In addition to their economic benefits, it also allows refugee women to gain confidence in self-esteem and self-confidence. The project of 'Labour market services and technical vocational education and training for Syrian refugees and host communities' also serves for the Non-formal vocational education of Syrian refugees with the cooperation of host governments and NGOs and it helped the refugees to find employment.

Host governments, intergovernmental institutions, and NGOs offer refugees personal and leisure programs. One of the examples is the Public Education Centers in Turkey. 138,777 Syrian men and 207,150 women participated in this program between 2014 and 2018 (MoNE, 2018). NFE programs have personal, social and economic benefits on the life of Syrian refugees in their resettlement process.

In conclusion, participation in the NFE programs has had a positive impact on the health and well-being of adult refugees in the world as well as Syrian refugees in the cases referred to above. These programs can be used as a supportive mechanism for Syrian adult refugees' social cohesion and economic integration into the new society, and through NFE programs their harmony with the hosting societies can be assisted.

REFERENCES

- Alhussain, A. M. (2019). An Empowerment Tool for Teaching English Effectively to Refugees: A Case Study of Syrian Adult Refugees in the UK. *International Journal of English Linguistics*, 9(1), 389- 406
- Bridges, B., & Walls, N. (2018). Migration, displacement, and education.
- British Council. (2018). Language for Resilience, The role of language in enhancing the resilience of Syrian refugees and host communities Summary report. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/j145_language_for_resilience_role_of_language_summary_report_a4_final_web.pdf
- Ćatibušić, B., Gallagher, F., & Karazi, S. (2019). Syrian voices: an exploration of the language learning needs and integration supports for adult Syrian refugees in Ireland, *International Journal of Inclusive Education*, Doi: 10.1080/13603116.2019.1673957
- Dorsett, R., Lui, S., & Weale, M. (2010). Economic Benefits of Lifelong Learning, published by the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies at <http://www.llakes.org.uk>.
- Douglas A. K., Hutchinson, S.L. &William, R. (2002). Leisure as a Resource in Transcending Negative Life Events: Self- Protection, Self-Restoration, and Personal Transformation, *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 24:2, 219-235
- European External Action Service-EEAS. (2018). Refugees in Turkey: Language courses for a fresh beginning. Retrieved from: https://eeas.europa.eu/headquarters/headquarters-homepage/39111/refugees-turkey-language-courses-fresh-beginning_fr
- GIZ-Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit. (2019). Available from <https://www.giz.de/en/worldwide/40559.html> retrieved on September 2019
- Hammond, C. (2004). Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: fieldwork evidence. *Oxford Review of Education*, 30(4), 551-568.
- Lipnickienė, K., Siarova, H., & Van Der Graaf, L. (2018). Sirius watch 2018, Role of non-formal education in migrant children inclusion: links with schools: synthesis report
- MoNE. (2017). Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri Retrieved from

https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/23112120_YINTERNET_BYLTENY_23-10-2017.pdf

- MoNE. (2018). Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri. Retrived from https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/23093037_22-Ekim_-2018__Yinternet_BYlteni.pdf
- Schuller, T., Brassett-Grundy, A., Green, A., Hammond, C., & Preston, J. (2002). Learning, Continuity and Change in Adult Life. Wider Benefits of Learning Research Report. The Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, 20 Bedford Way, London WC1H 0AL (7 British pounds). For full text: <ftp://cls.ioe.ac.uk/pub/Wbl/Acrobat/ResRep3.pdf>.
- Jabbar, S. A. & Zaza, H. I. (2015). Evaluating a vocational training programme for women refugees at the Zaatari camp in Jordan: women empowerment: a journey and not an output, *International Journal of Adolescence and Youth*, DOI: 10.1080/02673843.2015.1077716
- Tanrikulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- UN. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development Retrieved from: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- UNDP. (2019). 52,000 Syrians across Turkey to learn Turkish under new UNDP-EU initiative <https://www.eurasia.undp.org/content/rbec/en/home/presscenter/pressreleases/2019/52000-syrians-across-turkey-to-learn-turkish.html>
- UNESCO. (2015). Education 2030. *Incheon Declaration and Framework for Action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Retrieved from: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- UNHCR, UNICEF, IOM. (2019). Access to education for refugee and migrant children in Europe. Retrieved from: https://www.iom.int/sites/default/files/press_release/file/access-to-education-for-refugee-children.pdf
- UNHCR. (2019). Global Trends: Forced Displacement in 2018. Retrieved: <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>

Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Tutumların İncelenmesi

Şahin Değer¹²⁸, Ayşe Fulya Maner¹²⁹

Özet

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenleri ile yöneticilerinin okul öncesinde kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri ortaya koymaktır. Çalışmaya, Kırklareli il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile anaokulu yöneticileri ve okulunda anasınıfı olan okulların yöneticilerinden oluşan toplam 100 (28 erkek, 72 kadın) öğretmen ve yönetici katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, genel bilgi formu ile üç boyut (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) ve toplam 30 maddeden oluşan okul öncesi kaynaştırmaya karşı tutum ölçeği kullanılmıştır. 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde toplanan verilerin analizinde bağımsız gruplar t-test, Kruskall Wallis H testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Ölçekten alınacak maksimum toplam kaynaştırma puanı 150, minimum toplam kaynaştırma puanı ise 30'dur. Tablo 6-14'de elde edilen verilere göre soruların puan ortalaması 81,15 olarak bulunmuştur. Bu sonuç öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlardaki tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bilişsel boyuttaki tutumların pozisyon (öğretmen – yönetici) ve eğitim durumu açısından; duyuşsal boyuttaki tutumların okul öncesinde kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteme durumu açısından ve davranışsal boyuttaki tutumlarının özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmış olma durumu, kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteme ve sınıflarında özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteme durumu açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Kaynaştırma, Öğretmen, Yönetici, Tutum.

¹²⁸ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kırklareli, sahindeger86@hotmail.com

¹²⁹ Prof. Dr. Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü, Kırklareli, fmaner@ttnet.com

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF THE ATTITUDES TOWARDS THE INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES IN PRE-SCHOOL PERIOD BASED ON THE VIEWS OF ADMINISTRATORS AND TEACHERS

The purpose of the study is to investigate pre-school teachers' and administrators' attitudes toward inclusion in pre-school and the factors affecting their attitudes. A total of 100 teachers and administrators (28 male and 72 female) drawn from preschool teachers and administrators in pre-school, and primary school possessing nursery classes in the city center of Kırklareli participated in the study. General personal information form and Attitude toward Inclusion in Preschool Scale including three sub-scales (cognitive, affective and psychomotor) and total of 30 items were used for data collection instrument. Data collected in the spring semester of 2017-2018 academic year were analyzed using independent sample t-test, Kruskal Wallis H test and Mann-Whitney U test. The maximum total inclusion score from the scale is 150 and the minimum total inclusion score is 30. According to the data obtained in Table 6-14, the average score of the questions was found to be 81.15. The results of the study indicated that participants' attitudes in the cognitive, affective and psychomotor dimensions toward the inclusion were middle level, attitudes in cognitive dimension differed significantly in terms of position (teacher – administrator) and education level; attitudes in affective dimensions differed significantly in terms of willingness to get informed about inclusion in pre-school; and attitudes toward psychomotor dimension differed significantly in terms of working with child who needs special training, willingness to get informed about inclusion in pre-school and willingness the child with special needs to be included in their classes.

Keywords: Pre-School, Inclusion, Teacher, Administrator, Attitude.

GİRİŞ VE AMAÇ

Toplumun tüm üyeleri iyi yaşam koşullarında yaşamak, diğer bireylerle etkileşim içinde bulunmak istemektedir. Bireyler iletişim kurarken veya iletişim kuracakları kişileri seçerken, diğer bireylerin benzerlik ve farklılıklarını çok yakından inceleyerek kendileriyle benzerlik taşıyan kişilerle daha çok yakınlık kurma eğilimindedirler (Kara 2016). Toplumsal yaşamda hiçbir birey bir diğerine benzemekle birlikte bireysel farklılıklar çok çeşitlilik göstermektedir. Gelişim doğası gereğince kişiye özgü olup her bireyin gelişiminin birbirinden farklılık göstermesi doğal bir olgudur. Dolayısıyla her bireyin bireysel farklılıklarından dolayı

gereksinimleri de farklılık göstermektedir (Çerezci 2015). Bazı bireyler normal gelişim seyirleri içine farklılıklar gösterirken, bazı bireyler bu normal gelişim sürecinden saparak görme, işitme, ortopedik, zihinsel vb. bazı açılardan farklılıklar göstererek özel gereksinimli hale gelmektedirler. Kişilerin engellerinden dolayı özel gereksinimli hale gelmesi onların bir kusuru veya ayıbı olmayıp çok çeşitli nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla bu tür bireylerin toplumdan soyutlanarak kendi başlarına yaşamaya itilmesi yerine, toplumsal entegrasyonu sağlanarak onların da diğer bireylerle iletişim kurmaları sağlanması kişilik ve yaşam hakları açısından önemlidir.

Geçmişte özel gereksinimi bulunan bireylerin toplum içinde yetersiz kalacakları ve bir şeyler yapamayacaklarına dair anlayış hakim iken günümüzde bu tür bireylere yönelik geçmişteki bu anlayış değişmiş ve bu kişilerin toplumun birer parçası haline gelmesine dönük çok çeşitli uygulamalar geliştirilmeye başlanmıştır. Özel gereksinimi olan kişilerle yapılan çalışmalarda, bu kişilerin kendilerinden beklenen birçok eylemi yerine getirebildikleri gözlemlenmiştir (Bozgeyikli 2009). Bu durum, bu kişilerin toplum dışına itmek yerine onlarında birer birey olarak kabul edilmeleri ve diğer bireyler ile etkileşime girmeleri için önemli bulgulardan biri olmuştur. Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylerin çok öncelerden fark edilip yönlendirilmesi onların hayata daha kolay katılmalarına yardımcı olacaktır. Dolayısıyla, okul öncesi dönem özel gereksinimi bulunan çocukların keşfedilmesi ve yönlendirilmesi için önemli ve kritik bir aşamadır.

Okul öncesi dönem gelişimin birçok boyutuyla (duygusal, sosyal, dilsel, psikomotor, bilişsel vb.) en hızlı olduğu dönem olup, çocukların bu dönemde gerek aileleri gerekse öğretmenleri tarafından çok yakından takip edilmesi ve gereksinimlerinin belirlenerek ona göre yönlendirilmesi daha sonraki eğitim aşamalarında ve hayatlarında alınacak kararlar açısından önemlidir. Okul öncesi eğitimi çocukların tüm yaşamlarını etkileyecek olan zihinsel, fizyolojik, sosyal dilsel, duygusal ve psikomotor gelişimlerini sağlamakta ve onların kişilik kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Aral ve ark. 2000). İyi bir okul öncesi eğitimi, çocukların gelişim alanlarının tümünde onlardan beklenen becerilere olumlu açılardan katkı sağlamaktadır (Mcwayne ve ark. 2004). Okul öncesi eğitimi alan çocuklar hem gelişimleri açısından önemli seviyeler kaydederler hem de temel eğitim aşamasına hazır hale gelirler (Bada 2017; Çetinkaya 2006).

Okul öncesi dönemde kazanılan birçok beceri kişilerin ileriki yaşamlarının temelini oluşturduğundan, bu dönemde verilecek olan eğitiminin kalitesi ve çocukların gereksinimlerine göre yönlendirilmesi oldukça önemlidir. Özellikle özel gereksinimi bulunan

çocukların bu dönemde akranlarıyla birlikte eğitim almaları onların hem o dönemde hem de daha sonraki yıllarda sosyalleşmelerine önemli katkılar sağlayacaktır. Bu durum, okul öncesi eğitimi ortamlarının özel gereksinimli çocuklara göre düzenlenmesi ve bu çocuklar için en az kısıtlayıcı ortamların oluşturularak normal gelişim gösteren çocukların sınıflarına kaynaştırılması yani kaynaştırma eğitimi ile sağlanabilir. Bu dönemde gerçekleştirilen kaynaştırma eğitimi ile çocukların bireysel gelişimlerinin ve toplumsal bütünleşmelerinin en üst seviyeye çıkmasına yardımcı olur (Metin 2013).

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi kurumları ile bünyesinde anaokulu olan kurumların yöneticilerinin okul öncesinde kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını ve bu tutumların çeşitli demografik değişkenler açısından nasıl farklılaştığını ortaya koymaktır.

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem özellikleri, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analiz sürecine yönelik detaylı bilgiler sunulacaktır.

Araştırma Modeli

Araştırmada, nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan betimsel araştırma modellerinden tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Bu model, belirli bir konu ve/veya olay ile ilgili katılımcıların görüşlerini, ilgilerini, becerilerini, yetenek ve/veya tutumlarını ortaya koyarak betimlemeye yardımcı olan bir modeldir. Bu model kullanılarak çok geniş katılımcı kitlelerine ulaşılarak onların konu veya olaylar ile ilgili genel eğilimleri ortaya konulabilir. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaların genel amacı araştırma konusuna yönelik olarak var olan durumun fotoğrafını çekmek suretiyle betimleme yapmaktır (Büyüköztürk ve ark. 2012).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Kırklareli il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile anaokulu yöneticileri ve okulunda anasınıfı olan okulların yöneticileri oluşturmaktadır. Kırklareli il merkezinde bu ölçütlere sahip toplam 105 öğretmen ve yönetici bulunmaktadır. Çalışmada, tüm evrene ulaşılması amaçlanmış, ancak 5 kişi çeşitli nedenlerden dolayı çalışmaya katılmaya gönüllü olmamıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya davet edilen öğretmen ve yöneticilerden toplam 100'ü çalışmaya katılmayı kabul etmiş ve veri toplama araçlarını uygun bir şekilde doldurmuşlardır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak iki adet araç kullanılmıştır. Bu araçlardan ilki “Genel Bilgi Formu” diğeri ise Özbaba (2000) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği”dir.

Genel Bilgi Formu

Bu araç, katılımcılar ile ilgili kişisel bilgiler ve engelli çocuklarla çalışma tecrübelerini ortaya koymak üzere kullanılmıştır. Toplam 18 soru yer almaktadır. İlk 6 soru, cinsiyet, yaş, medeni durumu, eğitim durumu, branş ve mesleki deneyim gibi katılımcıların demografik özelliklerini betimlemeye yöneliktir. Geri kalan sorular ise özel gereksinimi bulunan bir yakının bulunup bulunmaması, özel eğitim ile ilgili eğitim alıp almaması aldıysa ne tür bir eğitim aldığı, meslek hayatında özel gereksinimi olan bir çocukla çalışıp çalışmadığı, çalıştıysa ne kadar süreyle alıştığı, çalıştığı çocukların hangi engel durumunun olduğu, kaynaştırma tecrübesi, kaynaştırma eğitimi alıp almadığı, aldıysa ne tür bir eğitim aldığı, şu anki sınıfında kaynaştırma öğrencisinin bulunup bulunmadığı, kaynaştırma konusunda bilgi almak isteyip istememesi ve sınıfına kaynaştırma öğrencisi isteyip istememesi gibi katılımcıların özel eğitim ve engelli öğrencilerle çalışma konusundaki deneyimlerini betimlemeye yöneliktir.

Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği

Çalışmada kullanılan “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği”, Özbaba (2000) tarafından geliştirilmiş olup anne-baba ile öğretmenlerin kaynaştırmaya (entegrasyon) yönelik tutumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ölçekte toplam 5’li Likert yapıda (tamamen katılıyorum, çok katılıyorum, katılıyorum, az katılıyorum ve hiç katılmıyorum) bulunan toplam 30 madde yer almaktadır. Ölçekten alınacak maksimum toplam kaynaştırma puanı 150, minimum toplam kaynaştırma puanı ise 30’dur. Kaynaştırma puanının yüksek olması kaynaştırmaya yönelik tutumun olumlu olduğunu, bu puanın düşük olması kaynaştırmaya yönelik tutumun olumsuz olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .92’dir. Ölçeğin 3 alt boyutu vardır. Bu alt boyutlar, Bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve davranış boyutudur. Her boyuttaki madde sayıları farklılık göstermektedir. Bu boyutlar ve her boyutta yer alan maddelerin dağılımı aşağıdaki gibidir.

Bilişsel boyut

Bu boyut, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukların normal sınıflara kaynaştırılması ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlamakta olup toplam 22 (m1, m2, m3, m5, m6, m8, m10, m11, m12, m13, m14, m17, m19, m20, m21, m23, m24, m25, m26, m28, m29, m30) maddeden oluşmaktadır.

Duyuşsal Boyut

Bu boyut, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına duygusal olarak hazır olma durumu ile özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma uygulamalarından duygusal olarak etkilenme durumlarını belirlemeyi amaçlamakta olup toplam 2 (m16 ve m22) maddeden oluşmaktadır.

Davranış Boyutu

Bu boyut, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ortak olarak eğitim gördükleri sınıflardaki kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen davranışlarını, sınıfta yapılan düzenlemeleri ve hem kaynaştırma hem de normal öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında gösterebilecek oldukları davranışları belirlemeyi amaçlamakta olup toplam 6 (m4, m7, m9, m15, m18 ve m27) maddeden oluşmaktadır.

Ölçekte yer alan maddeler ilişkin yanıtların ağırlık değerleri ile sınırları Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçeğin Ağırlık Değerleri ile Sınırları

Yanıt / Seçenek	Ağırlık	Sınırlar
Tamamen Katılıyorum	5	4.20 – 5.00
Katılıyorum	4	3.40 – 4.19
Kararsızım	3	2.60 – 3.39
Katılmıyorum	2	1.80 – 2.59
Hiç Katılmıyorum	1	1.00 – 1.79

Veri Toplama Süreci

Veriler, 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Kırklareli il merkezinde bulunan okul öncesi kurumları ile bünyesinde ana sınıfı olan kurumlardan gönüllük esasına göre seçilen katılımcılardan toplanmıştır. Veri toplama öncesinde gerekli izinlerin alınması için girişimlerde bulunulmuş, izinler alındıktan sonra katılımcılar ile yüz yüze iletişime geçilerek uygulama gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 16 v. Programı kullanılmıştır. Analiz iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, toplanan veriler betimsel analiz yardımıyla uç nokta, normal dağılım gösterme ve kayıp veri açısından analiz edilerek temizlenmiş ve yordamsal analizler için veri seti hazır hale getirilmiştir. İkinci aşamada, temizlenen veri seti yordamsal analiz yardımıyla analiz edilmiştir. Parametrik testlerden bağımsız gruplar t-test analizi, parametrik olmayan (non-parametrik) testlerden ise Kruskal Wallis H testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tüm yordamsal analizler 0.05 anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik olarak elde edilen analiz sonuçlarından yalnızca anlamlı bulunan sonuçlara yer verilmiştir.

Bu çalışmanın araştırma problemi okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörlerin neler olduğudur. Bu genel araştırma problemi altında daha spesifik araştırma problemleri yer almaktadır. Bu araştırma problemleri şunlardır.

1. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları pozisyonları (yönetici – öğretmen) açısından farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları yaşları açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları medeni durumları açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları öğrenim durumları açısından farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları mesleki deneyimleri açısından farklılaşmakta mıdır?
6. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları özel eğitim gereksinimi olan bir tanıdığına olup olmaması açısından farklılaşmakta mıdır?
7. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları özel eğitim alanında eğitim alıp almaması açısından farklılaşmakta mıdır?
8. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmış olma durumu açısından farklılaşmakta mıdır?
9. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları kaynaştırma tecrübesi açısından farklılaşmakta mıdır?

10. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları kaynaştırma eğitimi alıp almama açısından farklılaşmakta mıdır?
11. Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları daha önceden sınıflarında özel eğitim gerektiren çocuk bulunup bulunmaması açısından farklılaşmakta mıdır?
12. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi edinmek isteme durumu açısından farklılaşmakta mıdır?
13. Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları sınıfında özel eğitim gerektiren çocuğun kaynaştırılmasını isteme durumu açısından farklılaşmakta mıdır?

Tablo 2. Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Demografik Özellikleri

Demografik özellik	f	%
<i>Okuldaki Pozisyon</i>		
Öğretmen	64	64
Yönetici	36	36
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	72	72
Erkek	28	28
<i>Yaş</i>		
18-25	7	7
26-33	19	19
34-41	43	43
42 ve üstü	31	31
<i>Eğitim Durumu</i>		
Ön Lisans	7	7
Dört yıllık lisans	90	90
Lisansüstü	3	3
<i>Branş</i>		
Okul öncesi eğitim	60	60
Sınıf öğretmenliği	24	24
Diğer	3	3
<i>Mesleki deneyim</i>		
1 yıldan az	5	5
1-5 yıl	9	9
6-10 yıl	21	21
11 yıl ve üzeri	65	65

Tablo 2.'de görüleceği üzere, çalışmaya katılanların 64'ü öğretmen, 36'si yönetici; 72'si kadın, 28'i erkektir. Yaş dağılımlarına bakıldığında, 7 katılımcı 18-25 yaş aralığında, 19 katılımcı 26-33 yaş aralığında, 43 katılımcı 34-41 yaş aralığında, 31 katılımcı ise 42 ve üstü yaş aralığındadır. Katılımcıların 7'si ön lisans mezunu, 90'ı dört yıllık lisans mezunu 3'ü ise lisansüstü eğitim mezunudur. Katılımcıların 60'ı okul öncesi öğretmeni, 24'ü sınıf öğretmeni geri kalan 3'ü ise diğer branş öğretmenidir. Katılımcıların mesleki deneyimleri de çeşitlilik

göstermektedir. 5'inin mesleki deneyimi 1 yıldan az, 9'unun deneyim 1-5 yıl arası, 21'inin mesleki deneyimi 6-10 yıl ve 65'inin mesleki deneyimi 11 yıl ve üzeridir.

Özel Eğitim Gereksinimi Olan Tanıdık Veya Yakına Sahip Olma

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere özel gereksinimi olan tanıdık veya yakını olup olmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin 23'ü, yöneticilerin ise 10'u özel gereksinimi olan bir tanıdık veya yakının olduklarını, öğretmenlerin 41'i, yöneticilerin ise 26'sı özel gereksinimi olan bir tanıdık veya yakının olmadıklarını belirtmiştir. Tablo 3, öğretmen ve yöneticilerin özel gereksinimi olan tanıdık veya yakına sahip olma durumuna ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3. Özel Gereksinimi Olan Tanıdık veya Yakına Sahip Olma Durumu

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
Özel gereksinimi olan tanıdık veya yakın		f	%	f	%
	Var	23	23	10	10
	Yok	41	41	26	26

Özel Eğitim ile İlgili Eğitim Alma Durumu

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumları sorulduğunda, öğretmenlerin 52'si, yöneticilerin ise 23'ü özel eğitim ile ilgili bir eğitim aldıklarını ifade ederken, diğer taraftan öğretmenleri 12'si, yöneticilerin ise 13'ü özel eğitim ile ilgili bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 4. öğretmen ve yöneticilerin özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumlarına ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4. Özel Eğitim ile İlgili Eğitim Alma Durumu

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
Özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumu		f	%	f	%
	Evet	52	52	23	23
	Hayır	12	12	13	13

Özel Eğitim ile İlgili Alınan Eğitim Türü

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere özel eğitim ile ilgili ne tür bir eğitim aldıkları sorulduğunda, öğretmen ve yöneticilerin bazıları özel eğitim ile ilgili tek bir eğitim aldıklarının bazıları ise birden fazla eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 32'si

lisans eğitiminde, 6'sı hizmet içi eğitimde, 7'si kursta, 13'ü seminerde ve 6'sı ise diğer eğitim faaliyetlerinde özel eğitim ile ilgili eğitim aldıklarını belirtmiştir.

Tablo 5. Özel Eğitim ile İlgili Alınan Eğitimin Türü

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
Özel eğitim ile ilgili alınan eğitimin türü		f	%	f	%
	Lisans eğitimi	32	32	6	6
	Hizmet içi eğitim	6	6	12	12
	Kurs	7	7	12	12
	Seminer	13	13	6	6
	Diğer	6	6	-	-

Yöneticilerin ise 6'sı lisans eğitiminde, 12'si hizmet içi eğitimde, 12'si kursta, 6'sı seminerde özel eğitim ile ilgili eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 5.'de öğretmen ve yöneticilerin özel eğitim ile ilgili aldıkları eğitimin türüne ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarla Çalışma Durumu

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışıp çalışmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin 46'sı, yöneticilerin ise 15'i özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştığını ifade ederken, öğretmenlerin 18'i ve yöneticilerin 21'i özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmadığını ifade etmişlerdir. Tablo 6, öğretmen ve yöneticilerin özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma durumuna ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6. Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarla Çalışma Durumu

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
Özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma		f	%	f	%
	Evet	46	46	15	15
	Hayır	18	18	21	21

Engelli Çocuklarla Çalışma Süresi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere özel eğitim gerektiren / engelli çocuklarla ne kadar süre ile çalıştıkları sorulduğunda, öğretmenlerin 4'ü 4'aydan daha az, 12'si 5-8 ay arasında, 20'si 9-12 ay ve 10'u ise 13 ay ve üstü çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin ise 3'ü 4'aydan daha az, 3'ü 5-8 ay arasında, 4'ü 9-12 ay ve 5'i ise 13 ay ve üstü çalıştıklarını

belirtmişlerdir. Tablo 7, öğretmen ve yöneticilerin özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma sürelerine ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 7. Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarla Çalışma Süreleri

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
Özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma süresi		f	%	f	%
4 aydan daha az		4	4	3	3
5 – 8 ay		12	12	3	3
9 – 12 ay		20	20	4	4
13 ay ve üstü		10	10	5	5

Çalışılan Engel Grupları

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere hangi tür özel eğitim gerektiren / engelli çocuklarla çalıştıkları sorulduğunda, her iki grupta çok çeşitli engel gruplarıyla çalıştığını ifade etmektedirler. Bazı öğretmen ve yöneticiler sadece tek engel grubuyla çalıştıklarını bazıları ise birden çok engel grubundaki çocuklarla çalıştıklarını belirtmişlerdir. Tablo 8, öğretmen ve yöneticilerin hangi tür özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştıklarına ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 8. Çalışılan Engel Grupları

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
Çalışılan engel grupları		f	%	f	%
Konuşma engelli		15	15	3	3
İşitme engelli		10	10	2	2
Zihinsel engelli		24	24	12	12
Ortopedik engelli		15	15	-	-
Görme engelli		9	9	-	-
Diğer		18	18	2	2

Tablodan da görüleceği üzere, öğretmenlerin 15'i konuşma engelli, 10'u işitme engelli 24'ü zihinsel engelli, 15'i ortopedik engelli, 9'u görme engelli ve 18'i ise diğer engel gruplarındaki çocuklarla çalışmıştır. Yöneticilerin 3'ü konuşma engelli, 2'si işitme engelli, 12'si zihinsel engelli ve 2'si de diğer engel grubundaki çocuklarla çalışmışlardır.

Kaynaştırma Tecrübesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere kaynaştırma tecrübelerinin olup olmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin 37'si, yöneticilerin ise 11'i kaynaştırma tecrübesinin olduğunu ifade ederken, öğretmenlerin 9'u yöneticilerin ise 3'ü kaynaştırma tecrübesinin olmadığını ifade etmişlerdir. Tablo 9, öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırma tecrübesine ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 9. Kaynaştırma Tecrübesi Durumu

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
Kaynaştırma tecrübesi	Var	f	%	f	%
	Yok		37	37	11
		9	9	3	3

Kaynaştırma ile İlgili Eğitim Alma Durumu

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumları sorulduğunda, öğretmenlerin 25'i, yöneticilerin ise 8'i kaynaştırma ile ilgili bir eğitim aldıklarını ifade ederken, diğer taraftan öğretmenlerin 21'i, yöneticilerin ise 6'sı kaynaştırma ile ilgili bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 10. öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumlarına ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 10. Kaynaştırma ile İlgili Eğitim Alma Durumu

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
Kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumu	Evet	f	%	f	%
	Hayır		25	25	8
		21	21	6	6

Kaynaştırma ile İlgili Alınan Eğitim Türü

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere kaynaştırma ile ilgili ne tür bir eğitim aldıkları sorulduğunda, öğretmen ve yöneticilerin bazıları kaynaştırma ile ilgili tek bir eğitim aldıklarının bazıları birden fazla eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 21'i lisans eğitiminde, 5'i hizmet içi eğitimde, 3'ü kursta, 6'sı seminerde ve 5'i ise diğer eğitim faaliyetlerinde kaynaştırma ile ilgili eğitim aldıklarını belirtmiştir.

Tablo 11. Kaynaştırma ile İlgili Alınan Eğitimin Türü

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
		f	%	f	%
Kaynaştırma ile ilgili	Lisans eğitimi	21	21	4	4
alınan eğitimin türü	Hizmet içi eğitim	5	5	3	3
	Kurs	3	3	4	4
	Seminer	6	6	4	4
	Diğer	5	5	1	1

Yöneticilerin ise 4'ü lisans eğitiminde, 3'ü hizmet içi eğitimde, 4'ü kursta, 4'ü seminerde ve 1'i diğer eğitim faaliyetlerinde kaynaştırma ile ilgili eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 11. öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırma ile ilgili aldıkları eğitimin türüne ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Sınıflarında Özel Eğitim Gerektiren Çocuğun Bulunma Durumu

Çalışmaya katılanlara sınıflarında özel eğitim gerektiren çocuğun olup olmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin 18'i, yöneticilerin 6'sı sınıflarında özel eğitim gerektiren bir çocuğun olduğunu ifade ederken, öğretmenlerin 44'ü ve yöneticilerin 29'u sınıflarında özel eğitim gerektiren bir çocuğun olmadığını ifade etmişlerdir. Tablo 12, öğretmen ve yöneticilerin sınıflarında özel eğitim gerektiren çocuk bulunup bulunmadığına ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 12. Sınıflarda Özel Eğitim Gerektiren Çocuk Bulunma Durumu

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
		f	%	f	%
Sınıfta özel eğitim					
gerektiren çocuğun	Evet	18	18	6	6
varlığı	Hayır	44	44	29	29

Öğretmenlerin 45'i, yöneticilerin ise 14'ü sınıflarında özel eğitim gerektiren bir çocuğun kaynaştırılmasını isterken, öğretmenlerin 17'si, yöneticilerin ise 21'i sınıflarında özel eğitim gerektiren bir çocuğun kaynaştırılmasını istememektedir. Tablo 13. öğretmen ve yöneticilerin sınıflarında özel eğitim gerektiren bir çocuğun kaynaştırılmasının isteyip istememelerine ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 13. Özel Eğitim Gerektiren Çocuğun Kaynaştırılmasını İsteme Durumu

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
		f	%	f	%
Özel eğitim gerektiren bir çocuğun kaynaştırılmasını isteme durumu	Evet	45	45	14	14
	Hayır	17	17	21	21

Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Eğitim Talebi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere kaynaştırma konusunda bilgi almak isteyip istemedikleri sorulduğunda, öğretmenlerin 51'i yöneticilerin 24'ü kaynaştırma konusunda bilgi almak istediklerini ifade ederken, öğretmenlerin 11'i, yöneticilerin 11'i kaynaştırma konusunda eğitim almak istemediklerini ifade etmişlerdir. Tablo 14. öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırma konusunda eğitim isteyip istememelerine ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 14. Kaynaştırma Konusunda Eğitim Talebi

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
		f	%	f	%
Kaynaştırma konusunda eğitim talebi	Evet	51	51	24	24
	Hayır	11	11	11	11

Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlar

Kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin üç boyutu bulunmaktadır. Bu üç boyuta ait maddelerin toplanarak elde edilen toplam puanlara ilişkin betimsel veriler Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Madde sayısı	Min - Max	\bar{X}	SS
Bilişsel Boyut	22	22 – 110	58.56	10.45
Duyuşsal Boyut	2	2 – 10	6.39	1.84
Davranışsal Boyut	6	6 – 30	16.2	3.07

Tablodan da görüleceği katılımcıların kaynaştırmanın bilişsel boyutuna yönelik tutum puanlarının ortalaması $\bar{X} = 58.56$, duyuşsal boyutuna yönelik tutum puanlarının ortalaması $\bar{X} = 6.39$ ve davranışsal boyutuna yönelik tutum puanlarının ortalaması ise $\bar{X} = 16.2$ 'dir. Her bir boyut için ele alınan max-min değerleri ve anketteki yanıtlar dikkate alındığında, bu ortalama

puanlar katılımcıların kaynaştırmaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu göstermektedir.

Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Pozisyon Açısından İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının pozisyonları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere her bir alt boyut için ayrı ayrı bağımsız gruplar t-test analizi gerçekleştirilmiştir. T-test sonuçları Tablo 16’da verilmektedir.

Tablo 16. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumların Pozisyon Açısından Farklılaşmasına İlişkin T-test Sonuçları

Boyut	Pozisyon	\bar{X}	SS	t-test
Bilişsel	Öğretmen	55.93	9.95	t(98) = -3.53, p < 0.05*
	Yönetici	63.22	9.77	
Duyuşsal	Öğretmen	6.29	1.97	t(98) = -0.67, p > 0.05
	Yönetici	6.56	1.57	
Davranışsal	Öğretmen	15.79	3.17	t(98) = -1.77, p > 0.05
	Yönetici	16.92	2.78	

Katılımcıların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının pozisyonları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını ortaya koymak üzere gerçekleştirilen analiz, yöneticilerin tutumlarının ($\bar{X} = 63.22$), öğretmenlerin tutumlarından ($\bar{X} = 55.93$) daha yüksek olduğunu ve iki grup arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olduğunu göstermektedir, t(98) = -3.53, p < 0.05.

Katılımcıların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının pozisyonları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını ortaya koymak üzere gerçekleştirilen analiz, yöneticilerin tutumlarının ($\bar{X} = 6.56$), öğretmenlerin tutumlarından ($\bar{X} = 6.29$) daha yüksek olduğunu, ancak iki grup arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığını göstermektedir, t(98) = -0.67, p > 0.05.

Katılımcıların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının pozisyonları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını ortaya koymak üzere gerçekleştirilen analiz, yöneticilerin tutumlarının ($\bar{X} = 16.92$), öğretmenlerin tutumlarından ($\bar{X} = 15.79$) daha yüksek

olduğunu, ancak iki grup arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığını göstermektedir, $t(98) = -1.77, p > 0.05$.

Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Öğrenim Durumu Açısından İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının öğrenim durumları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere her bir alt boyut için ve öğretmen ile yöneticiler için ayrı ayrı olmak üzere parametrik olmayan testlerden olan Kruskal Wallis H testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için gerçekleştirilen H testi sonuçları Tablo 17’de verilmektedir. Yöneticiler için bu analiz gerçekleştirilmemiştir. Çünkü karşılaştırma yapılacak olan grupların birinde 1 kişi bulunmakta olup, bu durumda analiz anlamlı olmayacağı düşünüldüğünden analiz gerçekleştirilmemiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.

Boyut	Eğitim	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p
Bilişsel	Ön lisans	7	51.71	2	9.626	0.008*
	Dört Yıllık Lisans	55	30.66			
	Lisansüstü	2	15.75			
Duyuşsal	Ön lisans	7	44.79	2	3.690	0.158
	Dört Yıllık Lisans	55	31.16			
	Lisansüstü	2	26.25			
Davranışsal	Ön lisans	7	40.71	2	5.188	0.075
	Dört Yıllık Lisans	55	32.38			
	Lisansüstü	2	7.00			

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumları eğitim durumlarının sıra ortalamaları açısından farklılık göstermekte olup bu farklılık istatistiki olarak anlamlıdır, $\chi^2 (2) = 9.626, p < 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim durumlarının onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilediği anlamına gelmektedir. Ön lisans (SO = 51.71) ve dört yıllık lisans (SO =30.66) eğitimi alan öğretmenlerin kaynaştırmanın bilişsel boyutuna ilişkin tutumlarına yönelik sıra ortalamaları lisansüstü eğitim alanların sıra ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumları eğitim durumlarının sıra ortalamaları açısından farklılık gösterse de bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir, $\chi^2 (2) = 3.690, p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim durumlarının

onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumları eğitim durumlarının sıra ortalamaları açısından farklılık gösterse de bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir, $\chi^2 (2) = 5.188, p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim durumlarının onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarla Çalışmış Olma Açısından İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma olup olmamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere her bir alt boyut için ve öğretmen ile yöneticiler için ayrı ayrı olmak üzere parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Yöneticiler için gerçekleştirilen U testi sonuçları Tablo 18’de verilmektedir.

Tablo 18. Yöneticilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarla Çalışmış Olmalarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Çalışma durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evet	15	20.00	300.00	-0.724	135.00	0.469
	Hayır	21	17.43	366.00			
Duyuşsal	Evet	15	20.20	303.00	-0.842	132.00	0.400
	Hayır	21	17.29	363.00			
Davranışsal	Evet	15	23.53	353.00	-2.455	82.00	0.014*
	Hayır	21	14.90	313.00			

Yöneticilerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışıp çalışmamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 135.00, p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmış olmalarının onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışıp çalışmamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 132.00, p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin özel eğitim

gerektiren çocuklarla çalışmış olmalarının onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışıp çalışmamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $U = 82.00$, $p < 0.05$. Özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışan yöneticilerin kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumlarının sıra ortalamaları (SO = 23.53), özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmayan yöneticilerin sıra ortalamalarından (SO = 14.90) daha yüksektir. Bu sonuçlar, yöneticilerin özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışıp çalışmamalarının onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilediği anlamına gelmektedir.

Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Kaynaştırma Konusunda Bilgi Edinmek İsteme Durumu Açısından İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyip istememeleri açısından farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere her bir alt boyut için ve öğretmen ile yöneticiler için ayrı ayrı olmak üzere parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için gerçekleştirilen U testi sonuçları Tablo 19’de, yöneticiler için gerçekleştirilen U testi sonuçları Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Kaynaştırma Konusunda Bilgi Edinmek İsteme Durumlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim İsteme	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evet	51	30.89	1575.50	-0.572	249.500	0.567
	Hayır	11	34.32	377.50			
Duyuşsal	Evet	51	30.69	1565.00	-0.780	239.00	0.436
	Hayır	11	35.27	388.00			
Davranışsal	Evet	51	29.09	1483.50	-2.282	157.50	0.022*
	Hayır	11	42.68	469.50			

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 249.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin kaynaştırma

konusunda bilgi edinmek istemelerinin onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 239.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç öğretmenlerin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemelerinin onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $U = 157.50$, $p < 0.05$. Kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemeyen öğretmenlerin kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumlarının sıra ortalamaları ($SO = 42.61$), bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($SO = 29.09$) daha yüksektir. Bu sonuçla, öğretmenlerin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyip istememelerinin onların kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilediği anlamına gelmektedir.

Tablo 20. Yöneticilerin Kaynaştırma Konusunda Bilgi Edinmek İsteme Durumlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim İsteme	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evet	24	17.58	422.00	-0.356	122.00	0.722
	Hayır	11	18.91	208.00			
Duyuşsal	Evet	24	15.75	378.00	-1.977	78.00	0.048*
	Hayır	11	22.91	252.00			
Davranışsal	Evet	24	16.60	398.50	-1.207	98.50	0.227
	Hayır	11	21.05	231.50			

Yöneticilerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 122.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemelerinin onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $U = 78.00$, $p < 0.05$. Kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemeyen yöneticilerin kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumlarının sıra ortalamaları ($SO = 21.05$), bilgi edinmek isteyen yöneticilerin sıra ortalamalarından ($SO = 16.60$) daha yüksektir. Bu sonuçla, yöneticilerin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyip istememelerinin onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 98.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç yöneticilerin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemelerinin onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Sınıflarında Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Kaynaştırmasını İsteme Durumu Açısından İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının sınıflarında özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteyip istememeleri açısından farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere her bir alt boyut için ve öğretmen ile yöneticiler için ayrı ayrı olmak üzere parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için gerçekleştirilen U testi sonuçları Tablo 21’de, verilmektedir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Kaynaştırmasını İsteme Durumlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim İsteme	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evet	45	28.91	1301.00	-1.840	266.00	0.066
	Hayır	17	38.35	652.00			
Duyuşsal	Evet	45	32.08	1443.50	-0.418	356.50	0.676
	Hayır	17	29.97	509.50			
Davranışsal	Evet	45	27.50	1237.50	-2.860	202.50	0.004*
	Hayır	17	42.09	715.50			

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 266.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını istemelerinin onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 356.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını istemelerinin onların kaynaştırmanın duyuşsal boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $U = 202.50$, $p < 0.05$. sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını istemeyen öğretmenlerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının sıra ortalamaları ($SO = 42.09$), bu çocukların kaynaştırmasını isteyen öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($SO = 27.50$) daha yüksektir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteyip istememelerinin onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilediği anlamına gelmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde Kırklareli il merkezinde görev yapan 64 okul öncesi öğretmeni ve 36 yöneticiye uygulanan “Genel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği” sonucunda ortaya çıkan bulguların tartışması ve alan yazınla karşılaştırılması yer almaktadır.

Buradaki çalışmada, genel manada katılımcıların %31’i kaynaştırma eğitimi aldığını belirtmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının etkili olabilmesi için tecrübenin önemli olduğunu vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır. Okyay (2006) kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin yapmayanlara göre kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutumlar sergilediklerini rapor etmiştir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin %51'i ve yöneticilerin ise %24'ü kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi sahibi olmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç, literatürde kendini okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklar konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarını ifade eden öğretmenler (Gök 2009) ile uyum göstermektedir. Literatürde yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yetersiz gördükleri ve özellikle öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamlarını özel gereksinimi olan çocukların / kaynaştırma çocuklarının ihtiyaçlarına göre düzenlemelerine yönelik bilgi verilmesine vurgu yapılmaktadır (Kale ve ark. 2016). Bu çalışmada çalışmaya katılan katılımcıların çoğunluğunun özel eğitim ihtiyacı olan çocukların kaynaştırmasına olumlu baktığı sonucu gözlemlenirken, Dağlar (2011) katılımcıların çoğunluğunun özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasına yönelik kararsız olarak görüş bildirdiklerini ifade etmiştir.

Gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerin kaynaştırmanın tüm boyutlarına ilişkin tutumları onların yaşları, medeni durumları, özel eğitim gerektiren bir tanıdık veya yakınlarının bulunma durumları, özel eğitim ile ilgili bir eğitim alma durumları, kaynaştırma tecrübesine sahip olma, kaynaştırma eğitimi alma durumu ve sınıflarında özel eğitim gerektiren bir çocuk bulunma durumu açısından istatistiki olarak herhangi bir farklılık yaratmamaktadır. Bu sonuca paralel olarak, okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarına yönelik yapılan literatür taramasında, mesleki kıdem, kaynaştırma konusunda eğitim almış olma, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tecrübe sahibi olma gibi değişkenlerin öğretmenlerin tutumlarını etkilemediği sonucunu rapor eden çalışmalar olduğu görülmektedir (Çulhaoğlu İmrak 2009). Diğer yandan, bu değişkenlerin öğretmenlerin tutumlarını etkilediğini rapor eden çalışmalar da bulunmaktadır Özbaba (2000), Zağlı (2010), araştırmalarında özel eğitim ile ilgili bir eğitim alma durumları, kaynaştırma tecrübesine sahip olma ve kaynaştırma eğitimi alma durumu açısından anlamlı sonuçlara ulaşmışlardır.

Genel olarak elde edilen sonuçlar incelendiğinde, soruların puan ortalaması 81,15 olarak bulunmuştur. Bu sonuç öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmanın tüm boyutları açısından (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, katılımcıların kendilerinin de rapor ettiği üzere, okul öncesi düzeyinde kaynaştırmaya yönelik ve özel eğitim açısından yüksek düzeyde bilgi ve tecrübelerinin olmaması, tümünün özel eğitim gerektiren ve kaynaştırma uygulamasına dahil olan tanıdıklarının olmaması ve bu grup öğrencilerle çalışmamış olmaları ile yakından ilgili olabilir. Zaten, öğretmen ve yöneticilerin bir kısmı bu konudaki bilgi yetersizliğini gidermek ve kaynaştırma konusunda tecrübe edinmek adına bu konuda bilgi almak ve özel gereksinimi

olan çocukların kendi sınıflarına kaynaştırmasını istemektedirler. Bu araştırmanın bulgularından bazı öğretmenlerin neden kaynaştırma konusunda temkinli durdukları, bilgi edinmek istemedikleri ve sınıflarına kaynaştırma öğrencisinin bulunmasını istemedikleri anlaşılamamaktadır. Bu durumun nedeni, öğretmenlerin kaynaştırma konusunda bilgi açısından yetersiz olmaları (Dikici-Sığırtmaçi Hoş ve Abbak 2011), planlama konusunda tecrübesizlik, alt yapı açısından yetersizlikler (Koçyiğit 2015), kaynaştırma öğrencileriyle çalışmanın onlara ek yük getireceğini düşünmeleri ve sınıflarında sorun yaşayacaklarını düşünmeleri olabilir.

Katılımcıların kaynaştırmaya yönelik bilişsel boyuttaki tutumları pozisyonları açısından farklılaşmaktadır. Diğer boyutlarda pozisyon açısından bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. Sadece bilişsel boyutta böyle bir farklılığın gözlemlenmiş olması, yöneticilerin pozisyonları gereği özel eğitim ve kaynaştırma konularında daha tecrübeli olmaları, hizmet içi eğitimler ve kurslar yoluyla bu konularda daha çok eğitim aldıkları, pozisyonları gereği özel eğitim ve kaynaştırma konularında daha çok müdahil olup kontrol etme, yönetme gibi sorumluluklarının olması gibi nedenlerden dolayı bu farklılık gözlemlenmiş olabilir. Katılımcıların eğitim durumlarının etkili olduğu tek alan yine kaynaştırmaya yönelik tutumların bilişsel boyutudur. Ön lisans eğitimine sahip okul öncesi öğretmenlerinin tutumları en yüksek düzeyde olup bu durum eğitim düzeyi arttıkça azalmaktadır. Literatürde bu sonucun tersi bulgular yer almaktadır. Örneğin, Fakolade ve ark. (2009), özel eğitim alanında uzmanlığın kaynaştırmaya yönelik tutumlarda etkisinin olduğunu, bu konuda uzman olan öğretmenlerin uzman olmayanlara göre kaynaştırmaya yönelik daha yüksek tutumlara sahip olduğunu rapor etmiştir.

Yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumun davranışsal boyutuna ilişkin tutumları onların daha önceden özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmış olma durumundan etkilenmektedir. Diğer boyutlardaki tutumlar bu faktörden etkilenmemektedir. Diğer yandan, bu durumun öğretmenlerin kaynaştırmanın hiç bir boyutunda farklılığa neden olmamaktadır. Özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmış olmanın sadece yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumların davranışsal boyutunda etkili olması, yöneticilerin öğretmenlerle karşılaştırıldığında kendilerini bu konuda daha sorumlu hissetmeleri, kaynaştırmaya yönelik atılacak olan adımlarda onların ön bilgi ve tecrübelerinin daha etkili olduğu anlamına geldiği varsayılabilir. Öğretmelerin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteme durumları onların kaynaştırmaya yönelik tutumlarının davranışsal boyutunu etkilemektedir. Ancak, kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemeyen öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumların

davranışsal boyutundaki puanları isteyenlere göre daha yüksektir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma konusunda daha bilgili ve tecrübeli hissetmeleri ve sonuç olarak davranışsal boyutta daha yüksek tutum puanlarına sahip olmaları ile açıklanabilir. Diğer yandan yöneticilerde ise, kaynaştırma konusunda bilgi edinmeyi isteme durumları onların kaynaştırmaya yönelik tutumun duyuşsal boyutundaki tutumlarını etkilemektedir.

Öğretmenlerin sınıflarında özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteme durumları onların kaynaştırmaya yönelik tutumlarının davranışsal boyutunu etkilemektedir. Sınıflarında bu tür çocukların kaynaştırmasını istemeyen öğretmenlerin davranışsal tutum puanları daha yüksektir. Bu durum her ne kadar sınıflarında kaynaştırma öğrencisi istemeseler de kaynaştırmanın davranışsal boyutundaki tutumlarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Çeşitli değişkenlerin öğretmen ve yöneticilerin tutumlarına olan etkisinin incelendiği bu araştırmada, yukarıda ifade edilenlerin dışında kalan diğer değişkenlerin kaynaştırmanın farklı boyutlarına olan etkileri istatistiki olarak anlamsız bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ve özel gereksinimi olan çocuklara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenen diğer çalışmalarda buna benzer bulgulara rastlandığı gibi, buradaki bulgular ile çelişen bulgulara da rastlanmıştır. Sargın (2001) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarda, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan (zihinsel engelli) öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklara ve bunların kaynaştırılmasına yönelik olumsuz tutumlar sergilediklerini rapor etmişlerdir. Zağlı (2010) okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli (özellikle zihinsel engelli) çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının, daha önce böyle bir çocuk ile çalışma, yaş, çocuk sahibi olup-olmama, mesleki kıdem, özel eğitim ile ilgili herhangi bir kurs /eğitim alma gibi değişkenlere göre farklılaştığını ifade etmektedir. Sünbül ve Sargın (2002), okul öncesi / anasınıfları öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına yönelik yapmış oldukları çalışmada yaş, özel gereksinimli çocuklara yönelik ders alma, sınıflarında özel gereksinimi olan çocuk bulunması, özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitimine ilgi duyma gibi değişkenlerin öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkilediğini bulmuşlardır. Diğer yandan, Özbaba (2000) buradaki bulgulara paralel olarak, okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının, cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, özel eğitim konusunda eğitim alma durumu, sınıftaki çocuk sayısı gibi değişkenlere göre farklılaşmadığını bulmuştur.

Öneriler

Bu çalışma sadece Kırklareli il merkezinden okul öncesi kurumları ile bünyesinde anaokulu olan kurumlardaki toplamda 100 öğretmen ve yönetici ile gerçekleştirilmiştir.

1. Daha geniş örneklerle tekrarlanacak olan çalışmalarda, çoklu regresyon veya yapısal eşitlik modellemesi yoluyla okul öncesinde öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen faktörler bir model halinde sunulabilir.
2. Farklı illerden seçilecek okul öncesi öğretmen ve yöneticileri ile daha geniş katılımcı bir çalışma yürütülebilir. Bu durumda iller arasında karşılaştırma yapma imkanı doğacaktır.
3. Sadece il merkezinden değil ilçe merkezlerinden hatta köy ve kasabalardan (varsa) seçilecek olan örneklem ile kır – kent karşılaştırması yapılabilir.
4. Kaynaştırma eğitiminin bir bütün olduğu ve sürecin etkili yürütülebilmesi için tüm paydaşların süreçte yer alması gerektiği düşünüldüğünde ileriki araştırmalara özel eğitim gereksinimi olan çocukların aileleri ve normal gelişim gösteren çocukların aileleri de dahil edilerek okul öncesinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili daha geniş ve açıklayıcı bir tablo çizilebilir.
5. Bu çalışmada sadece nicel veriler toplanmıştır. İleriki araştırmalarda, bu nicel verilerin derinlemesine incelemesi için durum çalışmaları gerçekleştirilebilir. Görüşmeler ve gözlemler yoluyla okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarının olumlu olumsuz yanları, özel gereksinimi olan çocuklar ile aileleri, öğretmenleri ve okul yönetiminin yaşadıkları sorunlar derinlemesine ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2002). *Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yaklaşımlar - Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. (2. Baskı) Ya-Pa Yayınları: İstanbul.

Bada, A. (2017). *Kır ve kent yerleşiminde yaşayan velilerin okul öncesi eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleri (Kayseri Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Bozgeyikli, H. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, C. (2006). *Türkiye’de okul öncesi eğitiminin tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çulhaoğlu İmrak, H. (2009). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Dağlar, G. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Dikici-Sığırtmaç, A., Hoş, G. ve Abbak, B.S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.

Fakolade, O.A, Adeniyi, S.O. ve Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 155-169.

Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Kale M., Dikici-Sığırtmaç A., Nur İ. ve Abbak B.S. (2016) Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Education Studies*, 1, 39-48.

Kara, Z. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.

Mcwayne, C., Untuzzo, J. and Mcdermontt, P. (2004). Preschool competency in context: an investigation of the unique contribution of child competencies to early academic success. *Developmental Psychology*, 40(4), 633-645.

Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 159-185.

Okyay, Ö. (2006). *Sınıfta engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara:

Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sargın, N. (2001). Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma programı çerçevesinde zihin özürlü çocuklara yönelik tutumları. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eğitim Kitapevi, 91-98, Eskişehir.

Sünbül, A.M. ve Sargın, N. (2002). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi*. 18.09.2018 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/322488199_Okul
[Oncesi Donemde Kaynastirma Egitimine Iliskin Ogretmen Tutumlarının Cesitli Degiskenler Acısından İncelenmesi](#) adresinden elde edilmiştir.

Zağlı, Ü. (2010). *Sakarya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi

Yönetici ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeyleri: Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi¹³⁰

Gülsüm Sertel¹³¹, Zeynep Meral TANRIÖĞEN¹³²

ÖZET

Bu araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaja yönelik algılarının belirlenmesi ve bu algılarının farklı değişkenler ile karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden “Karşılaştırmalı Tarama Modeli” kullanılmıştır. Araştırma evreninde Denizli ili merkez ilçesindeki toplam 92 resmi ilkokul, ortaokul ve lise arasından “Tabakalı Küme Örnekleme” yöntemiyle seçilen 74 okulda görev yapan 166 yönetici ve 1204 öğretmen bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerini ölçmek için Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilen, Akın-Abacı ve Akın (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Kendini Sabotaj Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler (Independent Samples t-Testi, One Way ANOVA) kullanılmıştır. Alt gruplarda eleman sayısı 30'dan küçük olan gruplar için non-parametrik testler (Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin “kısmen düşük” düzeyde kendini sabotaj algılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Kendini sabotaj ile eğitim durumu, görev süresi ve lise türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; cinsiyet, yaş, brans, kıdem, ödül sayısı sosyo-ekonomik düzey, okul türü ve büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kendini sabotaj, Yönetici, Öğretmen

SELF-SABOTAGE LEVELS OF ADMINISTRATORS AND TEACHERS:

AN INVESTIGATION OF DIFFERENT VARIABLES

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the self-sabotage levels of the teachers and administrators, and compare them with different variables. “Comparative Screening Model”, one of the quantitative research methods, was used in the research. The sample of this study consists of 166 administrators and 1204 teachers who work in 74 schools selected by “Stratified Cluster Sampling” method among 92 official primary, secondary and high schools in central district of Denizli province in the research universe. The Self-Sabotage Scale, which was developed by Jones and Rhodewalt (1982) and adapted to Turkish by Akın-Abacı and Akın (2010), was used to measure the self-sabotage

¹³⁰ Bu makale, “Yönetici ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeyleri ile Okullardaki Örgütsel İklim Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı 11.06.2019 tarihli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹³¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Denizli ve Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, gulsum_sertel@hotmail.com

¹³² Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, zatogen@gmail.com

levels of the administrators. Since the data showed normal distribution, parametric tests (Independent Samples t-Test, One Way ANOVA) were used. Non-parametric tests (Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis H Test) were used for the groups with sub-groups of less than 30. As a result of the study, it was found that administrators had a tendency to self-sabotage at a “partially low” level. There was no significant difference between self-sabotage and educational status, tenure and type of high school; gender, age, branch, seniority, number of awards, socio-economic level, type and size of the variables were found to be a significant difference.

Key Words: Self-sabotage, Administrator, Teacher

GİRİŞ

Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran en temel özellik, hammaddesinin toplumdaki gelen ve topluma giden insan olmasıdır. Eğitim örgütlerinin yaşatılmasında, genel ve özel amaçlarının başarıya ulaştırılmasında, etkili eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde en önemli etmenlerden biri eğitim yöneticileridir. Eğitim yöneticilerinin teknik, insancıl, karar (Açıkalın, 2000) ve teknolojik yeterliliklerle; karar, planlama, örgütlenme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ve denetlemeye ilişkin yönetim süreçleri becerisine sahip olması beklenmektedir (Sarpkaya, 2016). Yöneticilerin kendilerinden beklenen mesleki rol, görev ve sorumlulukları etkili olarak gerçekleştirmesi, yöneticinin ve okulun toplumsal saygınlığı açısından önemlidir (Özdemir, 2018). Eğitim örgütlerinin en önemli stratejik insan kaynağı ise öğretmenlerdir (Bursalıoğlu, 2015). “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” (2017) kapsamında öğretmenlerin, “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere üç yeterlilik alanına sahip olması gerekmektedir (MEB, 2017). Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, bu yeterliliklere sahip, özgüveni ve özsaygısı yüksek, özdenetim sahibi, sorumluluklarını bilen, performanslarını en iyi şekilde ortaya koyan, rol model bireyler olması beklenmektedir (Özdemir, 2014). Örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde çalışanların sahip olduğu bilgi, beceri ve yeteneklerini optimal düzeyde kullanmasının bireye, örgüte ve diğer çalışanlara katkısı da o derece yüksek olacaktır. McShane ve Von Glinow (2016), bireylerin kendilerini algılama şeklinin, onların çalışma ortamındaki tutum, motivasyon, karar ve davranışlarını açıklamada önemli olduğunu belirtmektedir. Bireyin kendisine yönelik bilişsel değerlendirmesinin bir yansıması olan kendini sabotaj, örgüt ortamında fiziksel, psikolojik ve sosyal yönden olumsuz örgütsel davranışlara sebep olmaktadır. Eğitim yönetimi ve örgütsel davranış alanında, çalışanların örgüte sağladıkları katkının artırılmasında, örgüte yönelik olumlu değerlerin geliştirilmesi kadar, olumsuz örgütsel tutum ve davranışların azaltılması da önemli görülmektedir. Bu çalışmada, eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri ve farklı kategorik değişkenlerle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışma ile, okullarda çalışanların görevini erteleme ya da görev almaktan kaçma, sürekli şikayet etme ve mazeret sunma, bilinçli bir şekilde performansını engelleme gibi olumsuz tutum ve davranışlar olan kendini sabotajın azaltılması noktasında ilişkili olduğu değişkenleri ortaya koymanın alana ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kendini Sabotaj

İnsanoğlu, hem örgüt ortamında hem de özel yaşamında, başarılı bir birey olmayı amaçlamakta ve bunun için çaba harcamaktadır. Bazı durumlarda ise başarılı olmak için çaba harcamak yerine, doğasında bulunan başarılı bir birey olarak görünme arzusuyla hareket

etmektedir. Bu noktada birey, benliğini tehdit edecek olumsuz değerlendirmelerle ilgili sosyal çıkarımları yöneterek, daha performans sergilemeden önce, başarısız olma ihtimalini rasyonel olarak açıklayabileceği, kendisinin bilinçli olarak geliştirdiği kendini sabotaj stratejilerini kullanır (Akın, Abacı ve Akın, 2011; Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz,2016).

İlk kez 1978’de Jones ve Berglas tarafından kavramsallaştırılan “kendini sabotaj”, literatürde “self-sabotage”, "self-handicapping", “kendini engelleme” gibi ifadelerle yer almaktadır (Akın, Abacı ve Akın,2011; Üzbe,2013). Jones ve Berglas (1978) kendini sabotajı, “başarısızlığı dışsallaştırma, başarıyı ise içselleştirme olanağı sağlayan bir eylem veya performans ortamının seçilmesi” olarak tanımlamaktadır. Leary ve Shepperd (1986) kendini sabote eden bireyin, “gelecekteki performansından elde edeceği sonuca yönelik belirsizlik yaşadığı durumlarda, olası olumsuzlukların nedenini dışsallaştırmak için kendine engeller oluşturması” olarak tanımlamaktadır.

Kendini sabote eden birey, başarısız olma durumunu kendi dışındaki çevresel (dışsal) faktörlere bağlamakta, başarılı olma durumunu ise zeka ve yetenek gibi kendisinden kaynaklanan içsel faktörlere bağlamaktadır. Kendini sabotaj, bireyin herhangi bir dışsal zorlama olmaksızın, tamamen kendi içsel dinamiklerini harekete geçirerek, kendi arzusuyla seçtiği bir eğilimdir. (Abacı ve Akın,2011; Anlı, 2011; Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz,2016). Kendini sabotajın amacı, bireyin öz-saygı düzeyini korumak ve artırmak, öz-benliğine yönelik tehditleri ortadan kaldırmaktır. (Abacı ve Akın, 2011; Arkin ve Baumgardner, 1985; Akın, 2012; Berglas ve Jones, 1978; Büyükgöze ve Gün, 2015; Synder ve Smith, 1982; Tice, 1991).

Kendini sabotajın belli başlı nedenleri arasında başarıya dönük belirsizlik, olumsuz deneyimler, olumsuz benlik algısı, hata yapma/başarısızlık korkusu, dış kontrol odaklılık, sosyal kaygı, maladaptif mükemmelliyetçilik, yeni, zor ve önemli görev algısı, düşük öz-saygı, düşük öz-yeterlilik, olumsuz ruh hali, savunmacı kötümserlik, kişilik vb. sayılabilir. Kendini sabotaja, genellikle savunmacı beklentileri yüksek, daha çok görev odaklı olan bireyler başvurmaktadır (Martin, Marsh, Debus ve Williamson,2003; Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz,2016).

Alanyazın incelendiğinde kendini sabotaja ilişkin farklı sınıflandırmalar bulunmakla birlikte, yaygın olarak Leary ve Shepperd’ın (1986) sözel ve davranışsal kendini sabotaj sınıflaması ön plana çıkmaktadır (Akın, Abacı ve Akın, 2011). Sözel kendini sabotaj mekanizmalarını kullanan bireyler genellikle, herhangi bir performans sergilemeden önce, bilinçli olarak sınav kaygısı, sosyal kaygı, travmatik olaylar ve acı yaşadığını, kendini iyi hissetmediğini, utandığını, depresyonda olduğunu, psikolojik ve fiziksel semptomlar yaşadığını, içinde bulunduğu koşulların olumsuz olduğunu, takım arkadaşlarının yetersiz olduğunu iddia etmektedir (Akın, 2012). Davranışsal kendini sabotaj mekanizmalarını kullanan bireyler genellikle , herhangi bir performans göstermeden önce bilinçli olarak madde-alkol veya ilaç kullanma, yeteri kadar pratik yapmama, görev için gerekli çabayı harcamama, yeteneğini azaltan performans ortamlarını seçme, ulaşılması zor hedefler belirleme, görev öncesinde yeteri kadar uyumama, görevle ilgili faaliyetleri erteleme, görev dışı faaliyetlerle ilgilenme, sonucu şans ya da kadere bağlama, yapabileceğinden çok fazla işi birlikte yürütmeye çalışma gibi eylemleri seçmektedir (Akın, 2012; Akın, 2013). Sözel kendini sabotaj daha çok doğrudan görülemeyen gizli ve daha aktif olmayan söylemleri içermektedir. Davranışsal kendini sabotaj ise, doğrudan bireyin performansını etkileyen,

bilinçli, başkaları tarafından doğrudan gözlemlenebilen, daha aktif, açık ve amaçlı olarak yapılan eylemleri içermektedir (Hendrix ve Hirt 2009; Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016).

Zuckerman ve Tsai'ye göre (2005) kendini sabotaj, bireylerin fiziksel performansını zayıflatmakta; psikolojik olarak iyi olma, uyum, refah ve mutluluk gibi motivasyon ve iş doyumunu olumsuz etkilemekte; bireyin sosyal yaşantısını azaltarak sosyal izolasyon yaşamasına sebep olmaktadır (Üzbe, 2013); Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016). Duygusal tatminsizlik, yüksek düzey anksiyete, depresyon, düşük akademik başarı ve depersonalizasyon (kendine yabancılaşma) kavramları ile ilişkili olan kendini sabotaj bireyin tükenmişlik yaşamasına neden olabilmektedir (Akın 2012). Kendini sabotaj, yetersiz performans gösterse bile bireyi başarısız olarak algılanmaktan korumakta, diğer taraftan düşük seviyedeki yetersizliğine rağmen başarılı olması halinde bireye ekstra kazanç sağlamaktadır (Alter ve Forgas 2007; Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016). Kendini sabotajın bireye sağladığı yarar, bu davranışın sürekli hale gelmesine sebep olmaktadır. Kendini sabotaj, her durumda sürekli olarak başvurulmuş bir mekanizmaya dönüştüğünde, zaman içinde kendini kandırma haline dönüşmekte ve bireyde kişilik özelliği olarak yer etmektedir. Feick ve Rhodewalt'a (1997) göre kronikleşen kendini sabotaj, bireyin benliğine zarar vermektedir. Kısa vadede bireyin öz-saygısını korurken; uzun süreli ve kronik şekilde kullanımında kişinin ruh sağlığında bozulma, kaygı ve depresyon, kişilik bozukluğu, öz saygıda azalma, alkol-madde kullanımı, düşük yaşam doyumunu, iç motivasyonda azalma ve performans kaybı gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Akın, Abacı ve Akın 2011; Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016; Üzbe, 2013).

Bireylerde kendini sabotaj stratejilerinin kullanımını minimize etmek için yapılması gereken temel şey, çocukluktan başlayarak bireylerin öz-yeterlilik algısının ve benlik saygısının güçlendirilmesidir. Bireylere, hata yapmanın, başarısız olmanın ve başarısızlık sonucunda yaşanabilecek benliğine yönelik oluşabilecek olumsuz durumların da önemli birer öğrenme ve gelişme fırsatları olduğu öğretilmelidir. Bireyin başarısızlık durumunda benliği korumak için kendini sabote etmesi yerine, başarısızlığın neden olan durumlarla yüzleşerek bu durumlarla ilgili olarak kendisini geliştirmeye çalışmasının benlik bütünlüğü ve psikolojik sağlığı için daha yararlı olacağı vurgulanmalıdır (Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016).

Ulaşılabildiği ölçüde yapılan literatür taraması sonucunda, kendini sabotajın psikoloji, sosyoloji, eğitim psikolojisi alanlarında farklı değişkenlerle çalışıldığı, az sayıda çalışmanın bulunduğu, bu çalışmaların çoğunluğunun eğitim-öğretim psikolojisi alanında ve lisans öğrencileri ile çalışıldığı görülmüştür. Alan yazında kendini sabotaj konusunda eğitim yönetimi alanında ve eğitim örgütlerinde yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj davranışının başlı başına çalışılmamış olması, eğitim kurumlarında kendini sabotajın incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Günümüzde hızlı teknolojik gelişmelere, sürekli değişen ve gelişen bilginin hızına ayak uydurmak, eğitim ve öğretim hizmetlerine ilişkin artan beklentiler, yönetici ve öğretmenlerin daha yüksek performans göstermelerini gerekli kılmaktadır. Bu araştırmanın eğitim kurumlarında işlerini erteleme, mazeretlerin arkasına sığınma, görev almaktan kaçma, bilinçli olarak performans engelleyici tutum ve davranışlar sergilemeye yönelik kendini sabotaj davranışlarının araştırılmasının alana ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarını belirlemek ve farklı değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın problem cümlesi, "Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algıları demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesine cevap bulabilmek amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1.Yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaja ilişkin algıları nedir?

2.Yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algıları, demografik değişkenlere (*cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, kıdem, görev süresi, ödül sayısı, okul büyüklüğü, okul türü, lise türü ve sosyo-ekonomik düzey*) göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarının belirlenmesi ve farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2017) göre, ilişkisel tarama modeli, "iki veya daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını ve değişkenler arasındaki ilişkinin derecesinin, yönünün incelendiği" modellerdir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018–2019 Eğitim-Öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki toplam 92 resmi okulda (İlkokul-Ortaokul-lise) görev yapan 277 yönetici (müdür-müdür yardımcısı) ve 3496 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, tabakalı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 74 okulda görev yapan 166 yönetici ve 1204 öğretmenden oluşan toplam 1370 katılımcı oluşturmaktadır.

Tabakalı küme örnekleme yöntemi, özellikle homojen dağılmayan araştırma evrenlerinde, evrendeki alt grupların evren içindeki oranının bulunmasıyla (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008); alt grupların evrende temsil edilme düzeylerinin daha yüksek olduğu (Balcı, 2018) bir örnekleme yöntemidir. Bu çalışmada, evrendeki her bir eğitim kademesi ilkök, ortaokul ve lise olarak alt evrenlere ayrılmış, her bir eğitim kademesi de öğretmen sayısına göre "okul büyüklüğü" değişkeni ölçüt alınarak tabakalara ayrılmıştır. Okullardaki öğretmen sayısı, 20 ya da daha az olan okullar "*küçük*"; 21-40 arasında olan okullar "*orta*"; 41 ya da daha fazla olan okullar ise "*büyük*" okul olarak sınıflandırılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarını belirlemek amacıyla Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilen; Akın, Abacı ve Akın (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kendini Sabotaj Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 25 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden, "*Hiç Katılmıyorum (1)*" derecesinden "*Tamamen Katılıyorum (6)*" derecesine doğru 6'lı likert

tipindeki ölçek maddelerini değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca, araştırmada katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, kıdem, görev süresi, ödül sayısı ile okulların büyüklüğü, okul türü, lise türü, sosyo-ekonomik düzeyini de belirlemek üzere 11 sorudan oluşan kişisel bilgiler formu da ölçeğe eklenmiştir.

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda F.Rhodewalt (1990) kendini sabotaj ölçeğinin orjinal formuna ait Cronbach's Alpha değerini 0.79 olarak; Akın, Abacı ve Akın (2010) ölçeğin Türkçe formuna ait Cronbach's Alpha değerini 0.90 olarak hesaplamıştır (Akın, 2012). Bu çalışmada, yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach's Alpha değerini 0.74 olarak hesaplamıştır. Güvenirlik katsayısının, 0 ile 1 arasında değer alması ve en az 0.70 değerini sağlaması, veri setinden elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Bursal, 2017; Büyüköztürk, 2016; Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004; Pallant, 2015; Seçer, 2017; Tavşancıl, 2014),

Verilerin Analizi

Bu araştırmada yapılan normallik analizi sonucunda, ortalama ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu; skewness (çarpıklık katsayısı) değerlerinin ∓ 1 sınırları içinde kaldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla "Kendini Sabotaj" ölçeğinden elde edilen puanların normalden aşırı uzaklaşmadığı, normal dağılım varsayımını sağladığı görülmüştür (Büyüköztürk vd., 2017; Huck, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu araştırmada, verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve yapılan analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Bu durumda, ikili değişkenlerin karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t-Testi; ikiden fazla değişkenlerin karşılaştırılmasında Tek Faktörlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Ancak homojenlik sağlanmayan (alt grup büyüklüğü $n < 30$) grupların analizinde ise non-parametrik testler kullanılmıştır. Bu durumda, ikili değişkenlerin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi; ikiden fazla değişkenlerin karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Analizlere ilişkin yorumlamalar yapılırken, anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaja ilişkin algı düzeyleri ile ilgili betimleyici bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Yönetici ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaja İlişkin Algıları

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Açıklama
YÖNETİCİ	166	2.72	.490	Kısmen Katılmıyorum
ÖĞRETMEN	1204	2.77	.505	Kısmen Katılmıyorum
TOPLAM KENDİNİ SABOTAJ	1370	2.77	.504	Kısmen Katılmıyorum

Tablo 1 incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaja ilişkin olarak "kısmen katılmıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Buna göre, hem yönetici hem de öğretmenlerin benzer bir algıya sahip oldukları görülmektedir.

1. Cinsiyet

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (t-Testi)

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	sd	p	Fark
YÖNETİCİ	Kadın	33	74.03	12.689	3.317	164	.001*	Kadın
	Erkek	133	66.37	11.673				
	Toplam	166						
ÖĞRETMEN	Kadın	701	68.43	12.161	-2.819	1202	.005*	Erkek
	Erkek	503	70.50	13.110				
	Toplam	1204						

* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin kendini sabotaj algılarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir ($p < .05$). Buna göre, kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere göre; erkek öğretmenlerin ise, kadın öğretmenlere göre kendini sabotaj algılarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

2. Yaş

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi ve Anova sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Algılarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi ve Anova)

	Yaş	n	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	Sd	p	Fark
YÖNETİCİ	35 yaş altı(1)	30	80.05	13.296	4	.010*	3-2
	36-40 yaş(2)	42	76.27				
	41-45 yaş(3)	37	101.93				
	46-50 yaş(4)	26	95.92				
	51 yaş ve üzeri(5)	31	64.21				
	Toplam	166					
ÖĞRETMEN	35 yaş altı	337	68.84	12.149	4	.885	.472
	36-40 yaş	258	68.78				
	41-45 yaş	227	70.46				
	46-50 yaş	205	68.84				
	51 yaş ve üzeri	177	69.94				
	Toplam	1204	69.29				

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde yöneticilerin kendini sabotaj algılarında, yaşın anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($p < .05$). 41-45 yaş aralığındaki yöneticilerin, 36-40 yaş ile 51 yaş ve üzeri yöneticilere göre kendini sabotaj algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin kendini sabotaj algılarında, yaşlarının anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p > .05$). Öğretmenlerin yaşlarının, kendini sabotaj algılarında etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

3. Eğitim Durumu

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi ve Anova sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması (t-Testi ve Anova)

	Eğitim Durumu	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	Fark
YÖNETİCİ	Eğitim Enstitüsü /Önlisans/Lisans	125	68.22	12.680	.595	164	.552	—
	Lisansüstü	41	66.90	10.843				
	Toplam	166						
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
ÖĞRETMEN	Önlisans/Eğitim Enstitüsü	54	67.89	15.840	2	2.620	.173	—
	Lisans	1031	69.63	12.585	1201			
	Lisansüstü	119	67.03	10.809	1203			
	Toplam	1204	69.29	12.602				

$p > .05$

Tablo 4 incelendiğinde hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin kendini sabotaj algılarında, eğitim durumlarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p > .05$). Yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, benzer algıya sahip oldukları söylenebilir.

4. Branş

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarının branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi ve Anova sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Algılarının Branşlarına Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi ve Anova)

	Branş	<i>n</i>	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>	Fark	
YÖNETİCİ	Sözel (1)	54	98.82	15.717	4	.003*	1-4	
	Sayısal (2)	20	98.38				1-5	
	Mesleki/Teknik (3)	21	85.26				2-4	
	Sanat/Spor (4)	28	68.32				2-5	
	Temel Eğitim (5)	43	66.36					
	Toplam	166						
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
ÖĞRETMEN	Sözel (1)	439	70.72	12.142	4	7.081	.000*	5-1
	Sayısal (2)	223	69.72	12.469	1199			5-2

Mesleki/Teknik (3)	127	71.58	10.687	1203	5-3
Sanat/Spor (4)	80	68.74	12.649		
Temel Eğitim (5)	335	66.41	13.461		
Toplam	1204	69.29	12.602		

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin kendini sabotaj algılarında branşlarının anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($p < .05$). Sözel ve sayısal branşındaki yöneticilerin, sanat/spor ve temel eğitim branşındaki yöneticilere göre, kendini sabotaj algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, temel eğitim branşındaki öğretmenlerin ise, sözel, sayısal ve mesleki/teknik branşındaki öğretmenlere göre kendini sabotaj stratejilerini daha az kullandıkları söylenebilir.

5. Kıdem

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarının kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi ve Anova sonuçları Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Algılarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi ve Anova)

	Kıdem	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	χ^2	Sd	p	Fark	
YÖNETİCİ	10 yıl ve altı (1)	15	111.10	11.055	4	.026*	1-2	
	11-15 yıl (2)	46	70.28				1-5	
	16-20 yıl (3)	47	90.27					
	21-25 yıl (4)	23	91.11					
	26 yıl ve üzeri (5)	35	74.96					
	Toplam	166						
		n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Fark
ÖĞRETMEN	5 yıl ve altı	92	68.26	12.113	5	.166	.975	—
	6-10 yıl	194	69.08	12.227	1198			
	11-15 yıl	236	69.18	12.376	1203			
	16-20 yıl	235	69.47	12.252				
	21-25 yıl	202	69.92	13.083				
	26 yıl ve üzeri	245	69.06	13.304				
	Toplam	1204	69.29	12.602				

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde yöneticilerin kendini sabotaj algılarında kıdemlerinin anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($p < .05$). 10 yıl ve altı kıdeme sahip yöneticilerin, 11-15 yıl ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilere göre kendini sabotaj algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak, öğretmenlerin kendini sabotaj algılarında, kıdemlerinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p > .05$). Öğretmenlerin kıdemlerine göre, kendini sabotaja ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

6. Görev Süresi

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarının görev süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Anova sonuçları Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7.Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Algılarının Görev Sürelerine Göre Karşılaştırılması (Anova)

	Görev Süresi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
YÖNETİCİ	2 yıl ve altı	58	70.10	11.681	2	1.584	.208	—
	3-4 yıl	52	66.12	13.642	163			
	5 yıl ve üzeri	56	67.25	11.243	165			
	Toplam	166	67.89	12.233				
ÖĞRETMEN	5 yıl ve altı	583	68.99	12.214	3	.481	.696	—
	6-10 yıl	397	69.43	12.582	1200			
	11-15 yıl	158	69.41	13.528	1203			
	16 yıl ve üzeri	66	70.88	13.908				
	Toplam	1204	69.29	12.602				

$p > .05$

Tablo 7 incelendiğinde hem yöneticilerin hem öğretmenlerin kendini sabotaj algılarında görev süresinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p > .05$). Yöneticilerin ve öğretmenlerin, görev sürelerine göre kendini sabotaja ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

7. Ödül Sayısı

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarının ödül sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Anova sonuçları Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8.Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Algılarının Ödül Sayısına Göre Karşılaştırılması (Anova)

	Ödül Sayısı	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
YÖNETİCİ	Hiç ödül almamış	36	69.22	12.940	2	.378	.686	—
	1-2 defa ödül	62	68.05	11.523	163			
	3 ve daha fazla ödül	68	67.04	12.589	165			
	Toplam	166	67.89	12.233				
ÖĞRETMEN	Hiç ödül almamış (1)	587	69.36	12.580	2	3.22	.040	2-3
	1-2 defa ödül (2)	390	70.21	12.400	1201	3	*	
	3 ve daha fazla ödül (3)	227	67.55	12.878	1203			
	Toplam	1204	69.29	12.602				

$P < .05$

Tablo 8 incelendiğinde yöneticilerin kendini sabotaj algılarında ödül sayısının anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p > .05$). Yöneticilerin meslekte aldıkları ödül sayısına göre, kendini sabotaj algılarında etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin kendini sabotaj algılarında ödül sayısının anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($p < .05$). Bir-iki defa ödül alan öğretmenlerin, daha fazla ödül alan öğretmenlere göre, kendini sabotaj algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

8. Okul Büyüklüğü

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarının okul büyüklüğüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi ve Anova sonuçları Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9.Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi ve Anova)

	Okul Büyüklüğü	n	$\bar{X}_{sıra}$	X^2	Sd	p	Fark	
YÖNETİCİ	Küçük (1)	26	54.63	16.816	2	.000*	3-1	
	Orta (2)	42	74.08				3-2	
	Büyük (3)	98	95,19					
	Toplam	166						
		n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Fark
ÖĞRETMEN	Küçük	163	67.75	12.048	2	2.644	.072	—
	Orta	293	68.55	12.208	1201			
	Büyük	748	69.91	12.841	1203			
	Toplam	1204	69.29	12.602				

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde yöneticilerin kendini sabotaj algılarında okul büyüklüğünün anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($p<.05$). “Büyük” okullarda görev yapan yöneticilerin kendini sabotaj algılarının, “küçük” ve “orta” büyüklükteki okullarda görev yapan yöneticilere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak, öğretmenlerin kendini sabotaj algılarında, okul büyüklüğünün anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların büyüklüğüne göre, kendini sabotaja ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

9. Okul Türü

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Anova sonuçları Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10.Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Algılarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması (Anova)

	Okul Türü	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Fark
YÖNETİCİ	İlkokul (1)	45	64.00	11.401	2	4.277	.015*	3-1
	Ortaokul (2)	61	67.78	13.167	163			
	Lise (3)	60	70.91	11.152	165			
	Toplam	166	67.89	12.233				
ÖĞRETMEN	İlkokul (1)	362	66.79	13.541	2	11.515	.000*	1-2
	Ortaokul (2)	426	69.71	11.710	1201			1-3
	Lise (3)	416	71.03	12.319	1203			
	Toplam	1204	69.29	12.602				

*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin kendini sabotaj algılarında okul türünün anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir Liselerde görev yapan yöneticilerin, kendini sabotaj algılarının ilkokullarda görev yapan yöneticilere göre

daha fazla olduğu söylenebilir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin ise, kendini sabotaj algılarının, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

10. Lise Türü

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarının lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi ve Anova sonuçları Tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Algılarının Lise Türlerine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi ve Anova)

	Lise Türü	<i>n</i>	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>	Fark	
	YÖNETİCİ	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi	6	25.75	1.671	2	.434	–
Anadolu Lisesi		20	27.68					
Mesleki ve Teknik Lise		34	33.00					
Toplam		60						
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
	ÖĞRETMEN	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi	30	69.40	12.604	2	1.951	.144
Anadolu Lisesi		156	72.55	13.332	413			
Mesleki ve Teknik Lise		230	70.23	11.490	415			
Toplam		416	71.04	12.319				

$p > .05$

Tablo 11 incelendiğinde hem yöneticilerin hem öğretmenlerin kendini sabotaj algılarında lise türünün anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p > .05$). Yöneticilerin ve öğretmenlerin, görev yaptıkları lise türlerine göre, kendini sabotaja ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

11. Sosyo-Ekonomik Düzey

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi ve Anova sonuçları Tablo 12'de verilmektedir.

Tablo 12. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Algılarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi ve Anova)

	Sosyo-Ekonomik Düzey	<i>n</i>	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>	Fark	
	YÖNETİCİ	Düşük (1)	46	88.61	10.414	2	.005*	3-1
Orta (2)		104	76.19				3-2	
Yüksek (3)		16	116.34					
Toplam		166						
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
	ÖĞRETMEN	Düşük	402	69.24	11.467	2	.322	.724
Orta		688	69.46	13.091	1201			
Yüksek		114	68.44	13.462	1203			
Toplam		1204	69.29	12.602				

* $p < .05$

Tablo 12 incelendiğinde yöneticilerin kendini sabotaj algılarında, sosyo-ekonomik düzeyin anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($p < .05$). Yüksek sosyo-ekonomik

düzeyle sahip okul yöneticilerinin, orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeyle sahip okul yöneticilerine göre kendini sabotaj algısının daha fazla olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, öğretmenlerin kendini sabotaj algılarında, sosyo-ekonomik düzeyin etkili bir faktör olmadığı görülmektedir. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, kendini sabotaja ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde çalışanların sahip olduğu bilgi, beceri ve yeteneklerini optimal düzeyde kullanmasının, olumlu tutum ve değerlerin geliştirilmesi kadar, olumsuz tutum ve davranışların azaltılmasının bireye, örgüte ve diğer çalışanlara katkısı da o derece yüksek olacağı yadsınamaz bir gerçektir. Kendini sabotaj, kısa süreli kullanımında birey için olumlu bir durum olarak görünse bile; uzun süreli ve kronik şekilde kullanımında fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak olumsuz tutum ve davranışlara yol açan performans engelleyici bir mekanizmaya dönüşmektedir. Bu çalışmada da, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı eğitim kademelerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaja ilişkin algıları incelenmiş ve farklı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Araştırmanın en önemli sonucu, yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaja yönelik algılarının kısmen düşük düzeyde olmasıdır. Katılımcıların kendini sabotaj algılarının düşük olması, sisteminin işleyişi açısından önemli bir avantaj olarak görülmektedir. Bu konuda, Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz (2016), bireyin olumsuz yaşantılarında benliği korumak amacıyla kendini sabote etmesi yerine, bu durumlarla yüzleşmesinin, kendisini geliştirmesinin olumlu benlik algısı, psikolojik sağlığı ve verimliliği üzerindeki önemine dikkat çekmektedir. Alanyazın incelendiğinde, ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticiler ile "Kendini Sabotaj" konusunda yapılmış araştırmanın bulunmadığı görülmüştür. Ancak, Büyükgöze ve Gün'ün (2015) akademisyenlerin kendini sabotaj algılarının düşük düzeyde olduğunu tespit ettiği çalışması ile genellikle lisans öğrencileri ile eğitim-öğretim psikolojisi alanında yapılan bazı araştırmalar da bu çalışmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir (Akça, 2012; Anlı,2011; Gündoğdu,2013; Mamaril, Usher ve Coyle, 2013). Yönetici ve öğretmenlerin eğitim ve öğretim hizmetlerine ilişkin becerilerini etkili kullanarak okulların genel ve özel amaçlarına ulaştırılmasında, görev ve sorumluluk bilincine sahip olmasının gerekliliği açısından, düşük düzeyde kendini sabotaj algısına sahip olmalarının olumlu bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırmadaki diğer bir önemli sonucu da, kadın yöneticilerin ve erkek öğretmenlerin kendini sabotaj algılarının daha yüksek olmasıdır. Alanyazın incelendiğinde kendini sabotaj ile cinsiyet arasında farklı sonuçlar elde edilmiş olmakla birlikte, erkeklerin zihinsel, matematik ve akademik alanlardaki yeteneklerini ön plana çıkaran, kadınların ise sosyal alanlardaki yeteneklerini açığa çıkaran görevlerde kendini sabotaj eğiliminde oldukları görülmektedir. Ayrıca kendini sabotaj ile cinsiyet arasındaki farklılıkların, başarı ve başarısızlık durumlarına ilişkin nedensel yüklemelerden kaynaklandığı, erkeklerin başarılı olma durumlarını daha çok zeka ve yeteneklerine, kadınların ise görev ve şans faktörüne bağlamalarından kaynaklanmaktadır. Kadın ve erkeklerin içselleştirilmiş cinsiyet rolleri

açısından bakıldığında öz-saygı düzeylerinin erkeklerde bağımsızlık, kadınlarda ise karşılıklı ilişki ve bağımlılık faktörlerinden etkilendiği belirtilmektedir (Akın, Abacı ve Akın, 2011; Dietrich, 1995; Meyer, 2000). Kadın yöneticilerin kendini sabotaj algılarının daha yüksek olduğunun tespit edildiği bu çalışmanın bulgusu, bazı çalışmaların bulgularıyla da paralellik göstermektedir (Rhodewalt ve Davison, 1986; Weary ve Williams, 1990; Yavuzer, 2015). Bu durumun, kadın yöneticilerin sahip olduğu yetki ve sorumluluklarının getirdiği iş yükünün fazla olmasından, iş ve özel yaşamındaki rol çatışmasından, iş-yaşam uyumunda zorlanmasından, toplumdaki cinsiyet ayrımcılığından, kadınların kariyer yönelimlerine ilişkin olarak yaşadıkları cam tavan baskısından, okullarda kadın yönetici sayısının az olması gibi faktörlerden kaynaklandığı söylenebilir. Erkek öğretmenlerin, daha fazla kendini sabotaj algısına sahip oldukları bu çalışmanın bulgusu, bazı çalışmaların bulguları tarafından desteklenmektedir (Anlı, 2011; Anlı, Akın, Şar ve Eker, 2015; Berglas & Jones, 1978; Eblin, 2009; Harris & Snyder, 1986; Hirt, McCrea & Boris, 2003; Hobden, 1997; Kimble, Kimble Croy, 1998; Lucas & Lovaglia, 2005; McCrea & Hirt, 2008; Midgley & Urdan, 1995; Rhodewalt & Hill, 1995; Urdan, Midgley & Anderman, 1998). Bu durumun, toplumda öğretmenlik mesleğinin daha çok kadınlara özgü olarak görülmesinden, toplumsal ve içselleştirilmiş cinsiyet rollerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, cinsiyetin kendini sabotaj üzerinde önemli bir farklılık oluşturmadığını ortaya koyan (Altıntaş, 2016; Civan, 2016; Çingöz, 2015; Coşar, 2012; Kaya, 2016; Özlü, 2017; Taş, 2017; Üzbe, 2013; Yalnız, 2014) çalışmalar da bulunmaktadır. Cinsiyete ilişkin fark bulunmayan çalışmaların, geleneksel olarak toplumun kadına ve erkeğe yüklediği toplumsal cinsiyet rollerinin günümüzde hızla değişen yaşam koşulları, modern toplum yapısı ve sosyal değişimlerden dolayı cinsiyet rollerinin de bu değişimden etkilenmesinden (Dökmen, 2014) kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın çarpıcı olan diğer sonuçlarından biri de hem “Büyük” hem de “Yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan yöneticilerin kendini sabotaj algılarının daha fazla olmasıdır. Caplow (1957, 1965) ve Grusky (1961), “büyük” örgütlerin karmaşık ve formal bir yapıya sahip olmasının, örgüt yapısını ve dolayısıyla örgütteki çalışanları etkilediğini ileri sürmektedir. Büyük okullarda görev yapan yöneticilerin sayıca fazla olmaları, karmaşık, resmi bir yapı içerisinde, kalabalık öğretmen ve öğrenci sayısının olması kendini sabotaj algılarında etkili olabilmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan yöneticilerin, okulun kaynakları, veli ve öğrenci profili, akademik başarı vb. birçok yönden imkanlarının iyi olmasına rağmen kendini sabotaj algılarının yöneticilerde yüksek olmasının, liderlik tarzından, iletişimin türü ve yönünden, yönetim süreçlerine ilişkin beklentinin yüksek olmasından, algılanan örgütsel desteğin hissedilir olmamasından, okul kültürü ve ikliminden kaynaklanabilmektedir. Diğer taraftan bu araştırmada okulun büyüklüğünün ve sosyo-ekonomik düzeyinin öğretmenlerin kendini sabotaj algılarında belirleyici bir role sahip olmadığı tespit edilmiştir. Örgüt büyüklüğünün çalışanlar üzerinde çok da etkili bir faktör olmadığını savunan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Blau ve Scott, 1960; Hall, Johnson ve Haas, 1967; Zelditch ve Hopkins, 1961). Bu çalışmada, okul büyüklüğünün ve sosyo-ekonomik düzeyin öğretmenlerin kendini sabotaj algılarında önemli bir rolünün olmaması, öğretmenlerin her koşulda mesleklerinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları özveriyle yapmalarından, iç kontrol odaklı olmalarından,

mevcut kaynakları etkin kullanmasından, örgütsel adanmışlığından, mesleğe ilişkin algı ve tutumundan, özsaygı düzeyinden kaynaklanabilmektedir.

Bu araştırmadaki dikkat çeken sonuçlardan biri de, liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarının daha fazla olmasıdır. Bu durumun, liselerin büyük ölçekli bir örgüt olarak karmaşık ve formal bir yapıya sahip olmasından (Caplow, 1957, 965; Grusky, 1961); yönetici, öğretmen ve öğrenci sayılarının fazla olmasından, öğrenci profilinden, öğrencilerin meslek seçimi ve kariyere ilişkin kaygılarından, yükseköğretime hazırlık vb. konularda yoğun bir çalışma ortamı içerisinde iş yükünün fazla olmasından kaynaklanabilmektedir. Diğer taraftan İlkokul öğretmenlerinin ise çalıştıkları yaş grubunun küçük olmasının, samimi bir eğitim ve öğretim ortamının olmasının, sınav kaygısının olmamasının, eğitim ve öğretimin merkezinde yer alan aktif veli profilinin olmasının, mesleğe ilişkin algı ve tutum düzeylerinin, örgüt kültürünün ve ikliminin kendini sabotaj algılarının düşük çıkmasında etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de Sayısal, Sözel, Mesleki/Teknik branşındaki yöneticilerin ve öğretmenlerin kendini sabotaja ilişkin algılarının daha fazla olmasıdır. Alan yazın incelendiğinde, düşük öz-yeterlilik algısı (Akın, 2013); sosyal kaygı, görevin önemine dayalı stres ve yeterliliğe ilişkin değerlendirme ile karşılaşan bireyin yeterince iyi olamama veya başarısızlık korkusuyla (Abacı ve Akın,2011) daha çok kendini sabotaj mekanizmalarını kullandığını göstermektedir. Sözel ve sayısal branşındaki yöneticilerin ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarının yüksek olmasında, yükseköğretim sınavlarına yönelik branşlar olmasından, eğitim kurumlarının sınav odaklı olmasından, akademik başarıya dönük rekabet ortamının getirdiği stres düzeyinin fazla olmasından, zor branş algısından ve akademik başarı beklentisinin yüksek olmasından kaynaklanabilmektedir. Aynı zamanda mesleki/teknik branşlarındaki yönetici ve öğretmenlerde ise, öğrenci profili, branşlarına yönelik algı ve tutum da etkili olabilmektedir. Ancak Sanat/Spor ve Temel Eğitim branşlarındaki yöneticilerin ve öğretmenlerin daha az kendini sabotaj algısına sahip olmalarında, ilgi, yetenek ve beceri gerektiren, yaratıcılığı ortaya çıkaran, merkezi sınav kaygısının olmadığı branşlar olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucu da 41-50 yaş aralığındaki ve 10 yıl ve daha az kıdeme sahip yöneticilerin, kendini sabotaj algılarının daha yüksek olmasına rağmen; öğretmenlerin kendini sabotaj algılarında yaşın ve kıdemin önemli bir faktör olmadığı görülmüştür. Alan yazında, yaşa göre kendini sabotajın farklılaşmadığı sonucuna ulaşan bazı çalışmalar (Civan, 2016; Taş, 2017) bulunmakla birlikte, diğer taraftan, bireylerin yaşı ilerledikçe kendini sabotaj düzeylerinin azaldığını ortaya koyan çalışmalar da (Coşar, 2012; Topkaya, 2017) bulunmaktadır. Akın, Abacı ve Akın (2011), bireyin geçmişte yaşadığı olumsuz deneyimlerin, aldığı pekiştireçlerin, tutarlılık ve rasyonellik boyutuna ilişkin yaşadığı belirsizliklerin kendini sabotaj algısında etkili olduğunu belirtmektedir. Katılımcı yöneticilerin 41-50 yaş aralığının iş ve aile yaşamında belirli bir noktaya gelmiş, kendi çocukları ile ebeveynleri arasındaki kuşak farklılığı arasında sıkışmış, ihtiyaç ve beklentileri arasındaki denge sağlayıcı rolü ile çoklu rol karmaşasının getirdiği iş-yaşam uyumsuzluğunun, kendini sabotaj algılarını da etkileyen bir unsur olabileceği söylenebilir. Aynı zamanda araştırmada 10 yıl ve altı kıdem grubundaki genç yöneticilerin kendini sabotaj algısının yüksek olduğu görülmektedir. Büyükgöze ve Gün'ün (2015), kıdemi fazla olan araştırma görevlilerinin kendini sabotaj eğilimlerinin daha

yüksek olduğunu gösteren çalışması, bu çalışmanın bulgusuyla farklılık göstermektedir. Bakioğlu'nun (1996), "kariyere giriş evresi" (1-5 yıl) ve "durulma evresi" (6-10 yıl) olarak adlandırdığı kıdem evrelerinin özellikleri, bu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Bu evreleri, mesleğe yeni başlayan, beklentileri ile buldukları arasında şaşkınlık yaşayan, mesleki uzmanlığın temellerinin atılmaya başlandığı, mesleki doyumun oluşmaya başladığı ve kontrol edilmekten rahatsızlık duyulan ve en olumsuz sonuçların yaşandığı yıllar olarak belirtmektedir. Bu çalışmada, mesleğe yeni başlayan yöneticilerin, yönetim becerilerinde tecrübesiz olmalarından, hata yapma ve başarısızlık korkusundan kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de, bir-iki defa ödül alan öğretmenlerin, daha fazla ödül alan öğretmenlere göre kendini sabotaj algılarının daha yüksek olmasıdır. Keskin'in (2010), öğretmenlerin uygulanan ödül sistemini daha fazla sahiplendiklerini, hem yönetici hem de öğretmenlerin ödül sistemini şeffaf bulmadıklarını belirtmektedir. Diğer taraftan, Balcı (1992) ve Keskin (2010) ise öz-güven, zeka, mücadele ruhu ve başarıya duyulan güven gibi içsel ödüllerin; maaş, ikramiye gibi dışsal ödüllere göre çalışanları motive etmede daha etkili olduğunu belirtmektedir. Sabancı(1999) çalışmasında, öğretmenlerin emeklerinin bir karşılığı olarak görmedikleri için, Takdir, Teşekkür, Hizmet Şeref Belgesi gibi ödülleri çekici ve değerli bulmadıklarını; Çevik(2010) ise örgüt iklimi ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin en fazla kişilerarası ilişkiler boyutunda, en az ücret boyutunda doyuma ulaştıklarını tespit etmiştir. Şenufuk (2004) çalışmasında, yönetici ve öğretmenlerin öğrenciler tarafından değer görmesinin, mesleki gelişimine olanak tanınmasının, eğitim-öğretim alanına katkı sağladığı yeniliklerin ödüllendirilmesinin daha fazla güdüleyici olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada, hiç ödül almayan ve daha fazla ödül alan öğretmenlerin kendini sabotaj algısının düşük çıkmasında, öğretmenlerin meslekteki performanslarının, çabalarının görülmesi ve takdir edilmesine önem vermelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Lawler-Porter'in Beklenti-Değer Kuramına göre, çalışanlar kendilerine verilen ödülü başkaları ile kıyasladıklarında, ödüllendirme sistemine ilişkin adaletsizlik yapıldığını hissettiklerinde doyum düzeyi azalmakta (Eren, 2017); bu durumun da kendisine karşı duyduğu öz-değer hissini azaltmasına ve kendini sabotaj algısının artmasında etkili olabilmektedir.

Bu araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarında eğitim durumu, görev süresi ve lise türünün belirleyici bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Alan yazında, eğitim seviyesi azaldıkça kendini sabotaj eğiliminin arttığını (Coşar,2012); lisans mezunlarının kendini sabotaj düzeylerinin, yüksek lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğunu (Kalyon, Dadandı ve Yazıcı, 2016) ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Üzbe'nin (2013), lisans öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre, kendini engelleme düzeylerinin farklılaşmadığını ortaya koyduğu çalışmasındaki bulgu, kısmen bu çalışmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeylerinin kendini sabotaj algıları üzerinde önemli bir faktör olmamasının, eğitim düzeyi ne olursa olsun öz-yeterliliklerine ilişkin algılarının yüksek olmasından, görev ve sorumluluk bilincinin fazla olmasından, iç kontrol odağına sahip olmalarından, iş tatmininin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin okuldaki görev sürelerine göre, kendini sabotaj algılarının farklılaşmadığı tespit edilmiş, alan yazında bu bulguyu destekleyen bazı çalışmalara da (Büyükgöze ve Gün, 2015; Coşar, 2012)

rastlanmıştır. Görev süresinin katılımcıların kendini sabotaj algısında önemli bir rol oynamamasında, okul kültürü ve ikliminin, mesleğe ilişkin olumlu tutum ve algının, öz-değer, öz-saygı ve yeterlilik algısının yüksek olmasının etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada, lise türüne göre, yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarının farklılaşmadığı, benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun, liselerde program, iş yükü, çalışma ortamı, öğrenci profili, sınav kaygısı vb durumların tüm liselerde benzer özellikler taşımasından kaynaklanmaktadır.

ÖNERİLER

Günümüzde nitelikli insan kaynağını bulma ve yönetme, örgütler için önemli bir avantaj olarak görülmektedir. Çalışanların performans engelleyici olan kendini sabotaj davranışının azaltılmasında Bakanlık tarafından öncelikle yöneticilere, yetki ve sorumluluk denkliği sağlanabilir, iş yükü azaltılabilir, destekleyici ve kolaylaştırıcı motivasyon araçları geliştirilebilir ve uygulanması için gerekli düzenlemeler yapılabilir. Büyük ölçekli ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okul yöneticilerinin iş yükünün hafifletilmesi, çevre, veli, öğretmen ve öğrenci beklentilerine yönelik kaygı düzeylerinin azaltılmasına yönelik uygulamalar ile desteklenmeleri sağlanabilir. Kadın yöneticilerin, nicel olarak artmasında teşvik edici sistemler geliştirilebilir ve yönetsel becerilerine yönelik başarıları desteklenebilir. Toplumun kadına yönelik belirlemiş olduğu toplumsal cinsiyet rollerine yönelik ayrımcılık, kadınların sosyal yönleri açığa çıkarmalarına ilişkin olarak desteklenerek motive edilmesiyle ortadan kaldırılabilir. Genç ve tecrübesiz yöneticilerin, çalışmaları ve başarıları desteklenebilir, yönlendirici ve destekleyici liderlik yapılabilir, iş-yaşam dengesini kolaylaştırıcı uygulamalar geliştirilebilir.

Hem yönetici hem de öğretmenlerin psikolojik ve davranışsal boyutlarda güçlendirilmeleri desteklenebilir. Ayrıca liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilebilir, iş yükünden kaynaklanan streslerini azaltıcı uygulamalar ile liselerde disiplin sorunlarının azaltılmasına yönelik etkili önlemler geliştirilebilir. Sözel, Sayısal ve Mesleki/Teknik branşındaki yönetici ve öğretmenlerin, akademik başarıya ve sınava yönelik kaygıları azaltılabilir. Mesleki/teknik branşlarına yönelik çalışmalar desteklenerek, motivasyonları artırılabilir; mesleki/teknik liselere öğrenci alım standartları iyileştirilerek nitelik olarak artırılmasına önem verilebilir, okullar arasındaki farklılıklar asgari düzeye indirilebilir. Öğretmenlere verilen ödüllerde objektif ve performansla yönelik olarak adaletli bir ödüllendirme sistemi getirilebilir, ödüllerin öğretmenler için değerli ve çekici olması sağlanabilir

Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki farklı eğitim kademelerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin katıldığı bu çalışmanın, farklı evren, örneklem ya da çalışma gruplar üzerinde yapılmasının, elde edilen verilerle desteklenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca eğitim çalışanlarının kendini sabotaj davranışları, nitel ya da karma araştırma yöntemleri kullanılarak derinlemesine yorumlanabilir. Eğitim yönetimi açısından, kendini sabotaj davranışının, motivasyon, tükenmişlik, öz-yeterlilik, mükemmeliyetçilik, iş-yaşam dengesi, iş stresi vb. gibi farklı örgütsel davranış ve çıktılarla incelenmesinin, bu davranışın azaltılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. ve Akın, A.(2011). *Kendini sabotaj:İnsanoğlunun sınırlı doğasının bir sonucu*. Ankara:Pegem Akademi.
- Açıkalin, A.(2000). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Akça, F.(2012). An investigation into the self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. *Journal of Education and Learning,1(2)*, 288-298.
- Akın, A.(2012). Kendini sabotaj ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi,37,164,176-187*.
- Akın, A., Abacı, R. ve Akın, Ü. (2011). Self-handicapping: A conceptual analysis. *International Online Journal of Educational Sciences,3(3)*,1155-1168
- Akın, Ü.(2013). *Akılcı duygusal davranışçı terapi odaklı psiko-eğitim programının kendini sabotaj üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Altıntaş, S.(2016). *Bazı değişkenlere göre üniversite öğrencilerinin cep telefonu kullanımı ve kendini sabotaj düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Anlı, G.(2011). *Kendini sabotaj ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Anlı, G., Akın, A., Şar, A.H. ve Eker, H.(2015). Kendini sabotaj ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences,14,160-172*.
- Alter, A.L.&Forgas, J.P.(2007). On being happy but fearing failure: The effects of mood on self-handicapping strategies. *Journal of Experimental Social Psychology,43,947-954*.
- Arkin, R.&Baumgardner, A.H.(1985). Self-handicapping. In Harvey, J.H&Weary, G.(Eds.).*Attribution basic issues and applications*. New York:Academic Press.
- Bakioğlu, A.(1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye’de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma), 2. *Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, M.Ü., Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Balcı, E.(1992). *Ödüller, güdüleme kuramları ve Türkiye’de öğretmen ödülleri*. Ankara:Adem Yayıncılık.
- Balcı, A.(2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*(13.baskı). Ankara:Pegem Akademi.
- Berglas S.&Jones E.E.(1978) Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *J Pers Soc Psychol,36,405-417*.
- Blau, P.M.&Scott, W.R.(1960). Formal organizations: A comparative study. Carver, F.D.&Sergiovanni, T.J. (Ed.), *Organizations and Human Behavior:Focus on Schools* (pp.5-18). McGraw-Hill Book Company.
- Bursal, M.(2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z.(2015).*Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara:Pegem Akademi.
- Büyükgöze, H. ve Gün, F.(2015). Araştırma görevlilerinin kendini sabotaj eğilimlerinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,8,2,689-704*.
- Büyükoztürk, Ş.(2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*(22.baskı). Ankara:Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara:Pegem Akademi Yayınları.
- Caplow, T.(1957). Organization size. *Administrative science quartely*,1,484-505.
- Civan, S.(2016). *Eylemlilik ve kendini sabotaj arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Coşar, S.(2012). *Çalışanların tükenmişlik düzeyleri ile kendini engelleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çevik, N.(2010). *İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumunu arasındaki ilişki(İstanbul ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çingöz, B.(2015). *Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri ile spor ve farklı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Dietrich, D.(1995). Gender differences in self-handicapping: Regardless of academic or social competence implications. *Social Behavior and Personality*,23,402-410.
- Dökmen, Z.Y.(2004). *Toplumsal cinsiyet, psikolojik açıklamalar*. İstanbul:Sistem Yayıncılık.
- Eblin, J.J.(2009). *Gender differences in claimed self-handicapping:The role of group status and effort prime*. Unpublished senior honors thesis. The Ohio State University:Ohio, USA.
- Eren, E.(2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (16.baskı)*. İstanbul:Beta Yayıncılık.
- Feick, D.&Rhodewalt, F.(1997). The double-edged sword of self-handicapping: discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motivation and Emotion*,21(2),147-163.
- Gündoğdu, R.(2013). Investigation of self-handicapping tendencies of teacher candidates according to demographic variables by controlling self-esteem scores. *Turkish Studies:International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*,8(3),263-277.
- Grusky, O.(1961). Corporate size, bureaucratization, and managerial succession. *American Journal of Sociology*,67,3,261-269.
- Hall, R. H., Johnson, N. J. & Haas, J. E. (1967). Organizational size, complexity, and formalization. *American Sociological Review*,32(6):903-912.
- Harris, R.N.,&Snyder, C.R.(1986). The role of uncertain self-esteem in selfhandicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*,51,451-458.
- Hendrix, K.S.&Hirt, E.R.(2009). Stressed out over possible failure: the role of regulatory fit on claimed self-handicapping. *J Exp Soc Psychol*,45,51-59.
- Hirt, E.R., McCrea, S.M.&Boris, H.I.(2003). I know you self-handicapped last exam. Gender differences in reactions to self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*,84(1),177-193.
- Hobden, K.L.(1997). *Behavioral versus claimed self-handicapping. Underlying motivations and attributions following failure*. Unpublished doctoral dissertation. University of Toronto, Canada.
- Huck, S.W.(2008). *Reading statistics and research (5th ed.)*. New York:Addison Wesley Longman.
- Kalyon, A., Dadandı, İ. ve Yazıcı, H.(2016). Kendini sabote etme eğilimi ile narsistik kişilik özellikleri, anksiyete duyarlılığı, sosyal destek ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Düşünen Adam Dergisi*, 29, 237-246.

- Karasar, N.(2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*(32.basım). Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Kaya, F.(2016). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Keskin, A., (2010). *Ödüllendirmenin ortaöğretim okullarındaki öğretmenleri ve yöneticileri güdüleme düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kimble, C.E., Kimble, E.A.&Croy, N.A.(1998). Development of self-handicapping tendencies. *The Journal of Social Psychology*,138(4),524-534.
- Leary, M.R.&Shepperd, J.A.(1986). Behavioral self-handicaps versus self- reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*,51(6),1265-1268.
- Lucas, J.W.&Lovaglia, M.J.(2005). Self-handicapping: Gender, race and status. *Current Research in Social Psychology*,10(15),234-249.
- Mamarıl, N.A., Usher, E.L.&Coyle, B.A.(2013). Academic self-handicapping and self-efficacy as predictors of mathematics achievement of African American middle school students. *P20 Motivation and Learning Lab, University of Kentucky, College of Education, Kentucky, USA*.
- Martin, A.J., Marsh, H.W., Williamson, A.&Debus, R.L.(2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*,95(3),617-628.
- Mccrea, S.M.&Hirt, E.R.(2008). She works hard for the money: Valuing effort underlies gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Experimental and Social Psychology*,44(2),292-311.
- McShane, S.L.&Von Glinow, M.A.(2016). *Organizational behavior/Örgütsel davranış*.(2.baskı,çev.Günsel, A. ve Bozkurt, S.). Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.
- Midgley, C.&Urdan, T.(1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*,15,389-411.
- Milli Eğitim Bakanlığı(2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Meyer, C.(2000). Academic procrastination and self-handicapping: Gender differences in response to non-contingent feedback. *Social Behavior and Personality*,15(5),87-102.
- Morgan, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W.&Barrett, K.C.(2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*(2.baskı). Lawrence Erlbaum.
- Özlü, G.(2017). *Üniversite öğrencilerinde kendini sabotajın yordayıcısı olarak cinsiyet, yaş ve farklı mükemmeliyetçilik tarzları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özdemir, M.(2014). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi, kuram uygulama teknik*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M.(2018). *Eğitim yönetimi. Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*(2.baskı). Ankara:Anı Yayıncılık.
- Pallant, J.(2015). *SPSS survival manual/SPSS kullanma kılavuzu, SPSS ile adım adım veri analizi*. 6.baskı,çev. Balcı, S. ve Ahi, B.,2016). Ankara:Anı Yayıncılık.
- Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory self-protective acts. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping:The paradox that isn't* (s. 69–106). New York: Plenum Press.

- Rhodewalt, F.&Davison, J.(1986). Self-handicapping and subsequent performance: Role of outcome valence and attributional certainty. *Basic and Applied Social Psychology*,7(4),307-323.
- Rhodewalt, F.&Hill, K.(1995). Self-handicapping in the classroom: The effects of claimed self-handicaps on responses to academic failure. *Basic and Applied Social Psychology*,16(4),397-416.
- Sabancı, A.(1999). *İlköğretim okullarındaki ödül sisteminin öğretmenler ve müdür yardımcıları için önem derecesi, gereksinimleri karşılama ve iş doyumunu sağlama düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sarpkaya, R. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (5.baskı). Ankara:Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ.(2017). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi, analiz ve raporlaştırma. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Snyder, C. R.&Smith, T.W.(1982). Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a new bottle. In Weary,G.&Mirels, H.L.(Eds.), *Integrations of clinical and social psychology*(p.104-127). New York:Oxford University Press.
- Şenufuk, Y.(2004). *Resmi ödüllerle diğer özendiricilerin öğretmenleri güdülemesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tabachnick, B.G.&Fidell, L.S.(2013). *Using Multivariate Statistics* (Sixth edition). United States:Pearson Education
- Taş, R.(2017). *Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kişilerarası yetkinlik düzeylerinin kendini sabotaj eğilimine olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Tavşancıl, E.(2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5.baskı). Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Tice, D.M.(1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*,60(5),711-725.
- Topkaya, N.(2017). *Üniversite öğrencilerinde kendini sabotajın yordayıcısı olarak cinsiyet, yaş ve farklı mükemmeliyetçilik tarzları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Urdan, T., Midgley, C.&Anderman, E.(1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*,35,101-122.
- Üzar-Özçetin, Y.S. ve Hiçdurmaz, D.(2016). Kendini sabote etme ve ruh sağlığı üzerine etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*,8,2,145-154.
- Üzbe, N.(2013). *Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Weary, G.&Williams, J.P.(1990). Depressive self-presentation: Beyond self handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*,58(5),892-898.
- Yalnız, A.(2014). *Algılanan anne baba tutumları, kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yavuzer, Y.(2015). Investigating the relationship between selfhandicapping tendencies, self-esteem and cognitive distortions. *Educational Sciences: Theory and Practice*,15,879-890.
- Zelditch, M.&Hopkins, T.K.(1961). *Laboratory experiments with organizations*. In Amitai Etzioni(ed.), *Complex organizations*. New York:Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Zuckerman, M.&Tsai, F.F.(2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*,73(2),411-442.

Yüksek Öğretimde İşyerinde Zorbalık ve İş Tatmini

Gökhan Arastaman¹³³, Amarjargal Mendee¹³⁴

Özet

İşyerinde Zorbalık (WPB), yükseköğretim kurumlarında toksik olabilir ve çok çeşitli sonuçlar doğuran büyük bir problemdir. (Watanabe & Falci, 2016; Wright & Khatri, 2015). Bir çalışma ortamında zorbalık örnekleri, yıkıcı davranışlara neden olan nezaketsizlik olarak tanımlanmaktadır. (Watanabe & Falci, 2016; Wright & Khatri, 2015). Zorbalık, mağdurun duygusal olarak zarar görmesine neden olabilecek saldırgan bir açık veya gizli davranış tacizi gerektirir. İşyerinde Zorbalık, meslektaşların, yöneticilerin ve yöneticilerin alternatif olarak ele alması gereken bir konudur. Yükseköğretim raporundaki kurumlarda işyerinde zorbalık mağdurları, iş memnuniyetsizliğini arttırdı, işte yapılan işin kalitesinde genel bir düşüş ve zihinsel stres nedeniyle zaman kaybetti (Hodapp ve Weyer, 2015; Sabherwal, Ahuja, George ve Handa, 2015; Wilkins, Butt, Kratochvil ve Balakrishnan, 2015). İşyeri memnuniyeti eksikliği, öğretim üyelerinin iş günü ve yaşam dengelerinde gösterilmiştir (Francis, 2013; Hurley, Hutchinson, Bradbury ve Bowne, 2016; Johnson, Boutain, Tsai ve deCastro, 2015). Ayrıca, araştırmacılar işyerinde zorbalığın sıklığının, özellikle yüksek öğrenim kurumları içindeki yöneticiler tarafından daha fazla çalışma gerektirdiğini, içgörü kazanmalarına ve müdahaleleri geliştirmelerine izin verdiklerini belirtmişlerdir (Alberts ve Brooks, 2015; Boddy ve Taplin, 2017). Bir araştırma grubu, yükseköğretim fakültesi idari liderlerinin kurum içindeki deneyimleri ve istihdam süreleri nedeniyle zorbalık davranışları sergileme potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir (G. Namie ve RF Namie, 2011; Piotrowski ve King, 2016; Song, Lee, Hwang ve Lee 2015). Teorik Çerçeve Alanyazında iş tatminsizliği ve yükseköğretim kurumlarında zorbalık ile ilgili sınırlı araştırma nedeniyle literatürde bir boşluk bulunmaktadır. Ayrıca, işyeri liderliği rolleri ve işyerinde zorbalık olayları ile ilgili literatür, yükseköğretim bağlamındaki liderlerin veya yöneticilerin işyeri iklimi üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkisi olabileceğini ortaya koymaktadır. (Francioli et al., 2015). İş tatmini, işyerinde zorbalık ve liderlik arasındaki kritik ilişkiyi anlamak için, bu çalışmada Smith (2016) tarafından ortaya konulan rol teorisi kuramsal bir çerçeve olarak kabul edilmiştir. Rol teorisi, örgütsel bağlamda liderlerin ve takipçilerin kendi rollerini nasıl tanımladıklarını ve kuruluş içindeki diğerleri için rollerin beklentilerini belirlediklerini açıklayan, örgütsel liderliğe özellikle iyi uygulanır. Rol teorisi, bu çalışmada verilerin toplandığı ve analiz edildiği lenstir. Aslında, rol teorisi, algılanan zorbalığın yükseköğretim bağlamında düşük iş doyumunu öngörmektedir. Yükseköğretimin hiyerarşik yapısı, toksik çalışma ortamlarını teşvik edebilecek katı rol yapılarına sahiptir. Rol teorisinin temel bir varsayımı (Smith, 2016), yöneticilerin, fakültenin liderlerini nasıl gördüklerine dayanarak, yükseköğretim kurumlarında kendi rollerini oluşturmalarıdır. Bu teori, insanların kendileri ve diğerleri için sosyal öğrenmeye dayalı rolleri tanımladığını öne süren sosyal rol teorisinin varsayımlarına dayanmaktadır (Hammond, Clapp-Smith ve Palanski, 2017; Lester, Virick ve Clapp-Smith, 2016; Rothman ve Melwani, 2017). Ellemers'in (2016) araştırması, sosyalleşmeyi, yeni

¹³³Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü gokhanarastaman@gmail.com

¹³⁴Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Doktora Programı, amaraa1103@gmail.com

düzydeki fakültelerle etkileşime girdiğinde çeşitli düzeylerde liderler ve / veya yöneticiler dahil olmak üzere, bir organizasyonun deneyimli üyelerinin, belirli değerleri ve beklenen davranışları pekiştirdiği bir süreç olarak tanımlamıştır. Rol teorisi, insanların sosyal çevrelerindeki diğerlerini de rol beklentileri içinde hareket etmeleri için teşvik ettiğini ileri sürer (Smith, 2016). Problem İşyerinde zorbalık, yükseköğretim kurumlarında bulunan toksik çalışma ortamlarının belirtisidir. İşyerinde zorbalık toplum için ve özellikle yüksek öğrenim kurumlarında fakülte için önemli bir endişe kaynağıdır (Patrick, 2016; Piotrowski ve King, 2016). Pheko, Monteiro ve Segopolo'ya (2017) göre, işyerinde nezaketsizlik ve / veya zorbalık bir taciz şekli olarak görülebilir. Genel olarak, araştırmacılar, tacizin şu durumlarda gerçekleştiği konusunda hemfikirdir: “1) davranış, taraflar arasında güç dengesizliğinin olduğu bir ilişkide ortaya çıkar; 2) davranış agresif ve olumsuzdur ve taciz amaçlıdır; 3) davranış art arda gerçekleştirilir ”(Devoe ve Kaffenbeger, 2005, s. 1). İşyerinde zorbalık, yatay olarak çalışandan çalışana ve / veya dikey olarak dekindan bölüm başkanlarına veya bölüm başkanlarından akademisyenlere yönelik olarak vuku bulmaktadır (Field, Beeson ve Jones, 2015; Parks, Lundberg-Love, Stewart, McFarland ve Scott, 2015; Piotrowski ve King, 2016). Yüksek öğretim kurumlarında alanyazında iş tatminsizliği ve zorbalık üzerine yapılan sınırlı araştırma nedeniyle literatürde bir boşluk bulunmaktadır. Bu minvalde, sık sık zorbalık içeren toksik bir ortamda iş tatmini arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar oldukça önemlidir. Çalışmanın amacı Bu çalışmanın amacı işyerinde zorbalık ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi Ankara ilindeki üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin görüşlerine göre incelemektir. Bu çalışmanın yüksek öğrenim kurumları için geniş çıkarımları vardır. Bu çalışmanın bulguları, üniversitelerdeki yöneticilere, işyerinde zorbalığın önlenmesi için bilgi sağlar. İş memnuniyetsizliği ile işyeri zorbalığı arasındaki bağlantının ortaya çıkarılması, yöneticilerin kurumlarındaki olası toksik işyeri ortamları hakkında fikir edinmesini sağlar. Nedensel-karşılaştırmalı desende olan bu nicel çalışma, yükseköğretim kurumlarında iş tatmini bağımlı değişkeni ile işyeri zorbalığı bağımsız değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemektedir.

Anahtar Kelimeler: İşyerinde Zorbalık, İş Tatmini, Yüksek Öğretim

Workplace Bullying and Job Satisfaction in Higher Education

Workplace Bullying (WPB) can be toxic within institutions of higher education, and a major problem, carrying a wide range of consequences. Victims of workplace bullying in institutions of higher education report increased work dissatisfaction, an overall decrease in the quality of work performed on the job, and lost time due to mental stress. The aim of this study is to investigate bullying and job satisfaction in the workplace according to the opinions of academicians working in universities. Qualitative research design was used in this study. Qualitative research was chosen to get in-depth stories of participants who agreed to interview for this study. The research was conducted by interview method. The study was carried out with 12 academic staffs in the positions of research assistant, lecturer and asistant proffesor in various departments of Hacettepe University. Most of the participants described bullying at work as a kind of action that makes a person feel uncomfortable or makes her/him behave like an authentic self at work. In the view of the participants, the common relationship between faculty members and administrators is critical for high job satisfaction. The participants stated that there is a negative relationship between a perception of toxic workplace and

job satisfaction. According to the research findings, the following recommendation were made. Leadership and management intervention training and prevention strategies can greatly reduce or eliminate the prevalence of bullying in the workplace in higher education. Identifying risks and implementing support systems can benefit both employees and the organization.

Giriş

İşyerinde Zorbalık (WPB), yükseköğretim kurumlarında toksik olabilen ve çok çeşitli sonuçlar doğuran büyük bir problemdir. Bir çalışma ortamında zorbalık örnekleri, yıkıcı davranışlara neden olan nezaketsizlik olarak tanımlanmaktadır (Watanabe & Falci, 2016; Wright & Khatri, 2015). İşyerinde Zorbalık, meslektaşların ve yöneticilerin alternatif olarak ele alması gereken bir konudur. Yükseköğretim raporundaki kurumlarda işyerinde zorbalık mağdurları, yapılan işin kalitesinde genel bir düşüş ve zihinsel stres nedeniyle zaman kaybettiklerini belirtmişlerdir (Hodapp ve Weyer, 2015; Wilkins, Butt, Kratochvil ve Balakrishnan, 2015). İşyeri memnuniyeti eksikliği, öğretim üyelerinin iş günü ve yaşam dengelerinde gösterilmiştir (Johnson, Boutain, Tsai ve deCastro, 2015). Ayrıca, araştırmacılar işyerinde zorbalığın sıklığının, özellikle yüksek öğrenim kurumları içindeki yöneticiler tarafından daha fazla çalışma gerektirdiğini, işgörü kazanmalarına ve müdahaleleri geliştirmelerine izin verdiklerini belirtmişlerdir (Alberts ve Brooks, 2015; Boddy ve Taplin, 2017). Bir araştırma grubu, yükseköğretim fakültesi idari liderlerinin kurum içindeki deneyimleri ve istihdam süreleri nedeniyle zorbalık davranışları sergileme potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir (Piotrowski ve King, 2016; Song, Lee, Hwang ve Lee 2015).

Alanyazında iş tatminsizliği ve yükseköğretim kurumlarında zorbalık ile ilgili sınırlı araştırma nedeniyle literatürde bir boşluk bulunmaktadır. İşyerinde zorbalık ile ilgili literatür, yükseköğretim bağlamındaki liderlerin veya yöneticilerin işyeri iklimi üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkisi olabileceğini ortaya koymaktadır. (Piotrowski ve King, 2016; Song, Lee, Hwang ve Lee 2015). İş tatmini, işyerinde zorbalık ve liderlik arasındaki kritik ilişkiyi anlamada, Smith (2016) tarafından ortaya konulan *rol teorisi* kuramsal bir çerçeve olarak kabul edilmektedir. Rol teorisi, örgütsel bağlamda liderlerin ve takipçilerin kendi rollerini nasıl tanımladıklarını ve kuruluş içindeki diğerleri için rollerin beklentilerini belirlediklerini açıklayan, örgütsel liderliğe özellikle iyi uygulanır. Rol teorisi, birçok çalışmada verilerin toplandığı ve analiz edildiği lenstir. Aslında, rol teorisi, algılanan zorbalığın yüksek öğrenim bağlamında düşük iş doyumunu öngörmektedir. Yüksek öğretimin hiyerarşik yapısı, toksik çalışma ortamlarını teşvik edebilecek katı rol yapılarına sahiptir. Rol teorisinin temel bir varsayımı (Smith, 2016), yöneticilerin, fakültenin liderlerini nasıl gördüklerine dayanarak, yüksek öğrenim kurumlarında kendi rollerini oluşturmalarıdır. Bu teori, insanların kendileri ve diğerleri için sosyal öğrenmeye dayalı rolleri tanımladığını öne süren sosyal rol teorisinin varsayımlarına dayanmaktadır

(Watanabe & Falci, 2016; Wright & Khatri, 2015). Ellemers'in (2016) araştırması, sosyalleşmeyi, yeni düzeydeki fakültelerle etkileşime girdiğinde çeşitli düzeylerde liderler ve / veya yöneticiler dahil olmak üzere, bir organizasyonun deneyimli üyelerinin, belirli değerleri ve beklenen davranışları pekiştirdiği bir süreç olarak tanımlamıştır. Rol teorisi, insanların sosyal çevrelerindeki diğerlerini de rol beklentileri içinde hareket etmeleri için teşvik ettiğini ileri sürer (Smith, 2016).

İşyerinde zorbalık, yükseköğretim kurumlarında bulunan toksik çalışma ortamlarının belirtisidir. İşyerinde zorbalık toplum için ve özellikle yüksek öğrenim kurumlarında fakülte için önemli bir endişe kaynağıdır (Piotrowski ve King, 2016). Pheko, Monteiro ve Segopolo'ya (2017) göre, işyerinde nezaketsizlik ve / veya zorbalık bir taciz şekli olarak görülebilir. Genel olarak, araştırmacılar, tacizin şu durumlarda gerçekleştiği konusunda hemfikirdir: "1) davranış, taraflar arasında güç dengesizliğinin olduğu bir ilişkide ortaya çıkar; 2) davranış agresif ve olumsuzdur ve taciz amaçlıdır; 3) davranış art arda gerçekleştirilir" (Boddy ve Taplin, 2017). İşyerinde zorbalık, yatay olarak çalışandan çalışana ve / veya dikey olarak dekandan bölüm başkanlarına veya bölüm başkanlarından akademisyenlere yönelik olarak vuku bulmaktadır (Piotrowski ve King, 2016). Alanyazında yükseköğretimde iş tatminsizliği ve zorbalık üzerine yapılan sınırlı araştırma nedeniyle literatürde bir boşluk bulunmaktadır. Bu çalışma, yükseköğretim kurumları için büyük bir potansiyele sahiptir: (a) liderleri kampüslerinde işyerinde zorbalık hakkında haberdar etmek, (b) tüm zorbalık davranışlarını içermek ve öğretim üyelerini korumak için WPB tanımını genişletmek (c) işyerinde zorbalığa karşı yeni veya mevcut politikalara daha geniş bir tanımın dahil edilmesine ilişkin konuşmaları başlatmak, (d) liderleri işyerinde zorbalığa karşı durmaya zorlamak ve yüksek öğrenim topluluğunun üyeleri için sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturma sürecine başlamak olarak sıralanabilir. Bu minvalde, sık sık zorbalık içeren toksik bir ortamda iş tatmini arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar oldukça önemlidir.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı işyerinde zorbalık ve iş tatmini olgularını üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin görüşlerine göre incelemektir. Bu çalışmanın yükseköğretim kurumları için bazı çıkarımları vardır. Bulguların üniversitelerdeki yöneticilere, işyerinde zorbalığın önlenmesi için bilgi sağlayacağı, iş memnuniyetsizliği ile işyeri zorbalığı arasındaki bağlantının ortaya çıkarılması, yöneticilerin kurumlarındaki olası toksik işyeri ortamları hakkında fikir edinilmesini sağlayacağı beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma, görüşme yöntemi ile yürütülmüştür. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 39). Araştırma deseninin nitel seçilmesinin nedeni, araştırma konusunun derinlemesine araştırılmasına olanak sağlamasıdır.

Katılımcılar

Çalışma Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde görevli araştırma görevlisi, öğretim görevlisi ve doktor öğretim üyesi konumunda 12 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Nitel araştırma, bu çalışma için görüşmeyi kabul eden katılımcıların derinlemesine hikayelerini almak için seçildi. Bu nitel araştırmada, başlangıçta görüşülen kişileri seçmek için amaçlı örnekleme ve araştırmacının ilk görüşülen kişilerden başka kişilerin isimlerini aldıktan sonra kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmanın amacı doğrultusunda nitel veri toplama araçlarından biri olan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Bu bağlamda, kavramsal çerçeveyi oluşturmak ve görüşme sorularını nitelikli hazırlamak amacıyla kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış, iki genel tema başlığı altında dört maddelik yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmeler çalışma ortamında yüz yüze gerçekleştirilmiş ve görüşme sürecinde Kvale (1996) tarafından belirtilen görüşme sürecinin niteliğini arttıran kriterler esas alınmıştır. Bu kriterler, görüşme sürecinde yanıtların amaçtan sapmamasına dikkat etmek, ses kaydı ve notlar almak, yanıtların sorulardan çok daha uzun ve detaylı olması, zengin ve derinliğe sahip yanıtlar elde etmek ve katılımcının fikirlerine müdahale etmemektir. Katılımcıların izni alınarak görüşmelerde ses kaydı yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, bir nitel araştırma veri analizi tekniği olan betimsel analiz yaklaşımı ile görüşme formunda kullanılan başlıklar dikkate alınarak sunulmuştur. Betimsel analizde (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 224), görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmektedir.

Bulgular

İşyeri Zorbalığına ilişkin bulgular

Katılımcıların çoğu, işyerinde zorbalığın, bir kişinin kendisini rahatsız hissetmesini sağlayan veya bir kişinin işyerinde otantik benliği gibi davranamamasına neden olan bir tür eylem olarak tanımladı. Bazı katılımcılar ise kurum kültürünün, tanık oldukları veya şahsen yaşadıkları zorbalık deneyimlerini desteklediğini bildirdi.

Liderlik tarzı, görev süresi, iktidar, örgütsel kültür, insan kaynakları, gayri resmi ittifaklar ve hiyerarşi gibi örgütsel faktörlerin yanında cinsiyet, güvensizlik, yaş ve din gibi bireysel faktörlerin de işyerinde zorbalığa katkıda bulunduğu saptanmıştır. Katılımcılar tecrit, ihanet, hüzün ve işlerin aksaması duygularını bildirdiler. Alanyazındaki bulgulara paralel olarak yükseköğretimde kurum içi rekabetçiliğin, katılımcılar tarafından algılandığı gibi işyerinde zorbalığa katkıda bulunduğu doğrulanmıştır (Boddy ve Tapplin, 2017). Dolayısı ile elde edilen bulgular örgütsel ve bireysel faktörlerin işyerinde zorbalığa katkıda bulunduğunu ve görüşmelerden elde edilen verileri güçlendiren diğer ilgili literatürle karşılaştırılabilir olduğunu ortaya koymaktadır (Piotrowski ve King, 2016). Katılımcılar çeşitli şekillerde tepki gösterdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, durumu iyileştirmek için konuşmak, ortam değiştirmek, başka bir alana tamamen girmek veya yüksek öğrenimde kalmak, ancak farklı bir kuruma geçmek gibi.

İş Tatminine İlişkin Bulgular

Katılımcıların görüşlerine göre öğretim üyeleri ve yöneticiler arasındaki ortak ilişki yüksek iş tatmini için kritik öneme sahiptir. Katılımcılar toksik bir işyeri algısı ile iş tatmini arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu konuyla ilgili önceki çalışmaların bulgularıyla benzerdir (Song, Lee ve Lee, 2015; Alberts ve Brooks, 2015). Yönetici, öğretim elemanlarının işyerinde ortaya çıkabilecek sorunları ortaya koyması için açık kapı politikasına sahip olmalıdır. Diğer yandan zorbalığa bağlı iş tatmini sorunlarının çözümünde iletişim, çalışanlar için herhangi bir olumsuzluk veya misilleme olmadan olumsuz ve olumlu davranışlarını bildirmelerini sağlamak için fakülte ile yönetim arasında açık ve dürüstçe yürütülmelidir. Açık iletişim ve dürüstlük arasındaki bu ilişki, yüksek iş performansını ve daha mutlu çalışanları teşvik eden olumlu bir çalışma ortamı yaratabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Liderlik ve yönetime müdahale eğitimi ve önleme stratejileri, yükseköğretimde işyerinde zorbalığın yaygınlığını büyük ölçüde azaltabilir veya ortadan kaldırabilir. Riskleri belirlemek ve destek sistemlerini uygulamak hem çalışanlara hem de organizasyona fayda sağlayabilir. Zorba davranışlarının yaygınlığındaki bir azalma, olumlu bir çalışma ortamı ile sonuçlanabilir.

Çocuklca davranışlar, misilleme yapmak gibi profesyonel olmayan tedavi genellikle profesyonel olmayan tepkilerle sonuçlanır. Dolayısı ile kurum çaplı iyileştirmelerin öngürüldüğü koçluk programlarından yararlanılarak konunun çözümüne gidilebilir.

Kaynakça

Alberts, J. K., & Brooks, M. M. (2015). Workplace bullying. In C. R. Berger, M. E. Roloff, S. R. Wilson, J. P. Dillard, J. Caughlin, & D. Solomon (Eds.), *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication* (pp.1-5). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell. doi:10.1002/9781118540190.wbeic254.

Boddy, C., & Taplin, R. (2017). A note on workplace psychopathic bullying—Measuring its frequency and severity. *Aggression and Violent Behavior, 34(5)*, 117-119. doi:10.1016/j.avb.2017.02.001

Hodapp, V., & Weyer, G. (2015). Job stress, emotion, and blood pressure. In C. Spielberger, I. Sarason, Z Kulcar, & G. Van Heck (Eds.) *Stress and Emotion* (p. 297). New York, NY: Routledge.

Johnson, S. L., Boutain, D. M., Tsai, J. H. C., & de Castro, A. B. (2015). An investigation of organizational and regulatory discourses of workplace bullying. *Workplace Health & Safety, 63(10)*, 452-461. doi:10.1177/2165079915593030.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Piotrowski, C., & King, C. (2016). The enigma of adult bullying in higher education: a research-based conceptual framework. *Education, 136(3)*, 299-306.

Song, J. H., Lee, N. G., Hwang, I. Y., & Lee, S. W. (2015). The influence of verbal aggression on job involvement and turnover intention: The Moderating effect of self-esteem. *Journal of Business Economics and Environmental Studies, 5(4)*, 19- 28. doi:10.13106/eajbm.2015.vol5.no4.19

Smith, S. R. (Ed.). (2016). *Applying theory to policy and practice: issues for critical reflection*. New York, NY: Routledge.

Watanabe, M., & Falci, C. D. (2016). A demands and resources approach to understanding faculty turnover intentions due to work–family balance. *Journal of Family Issues, 37*(3), 393-415. doi:10.1177/0192513X14530972

Wilkins, S., Butt, M. M., Kratochvil, D., & Balakrishnan, M. S. (2015). The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education. *Studies in Higher Education, 41*(12), 2232-2252. doi:10.1080/03075079.2015.1034258.

Wright, W., & Khatri, N. (2015). Bullying among nursing staff: relationship with psychological/behavioral responses of nurses and medical errors. *Health Care Management Review, 40*(2), 139-147. doi:10.1097/HMR.0000000000000015

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.

Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zekâ Oyunlarıyla Matematik Öğretmeye İlişkin Çeşitli Öğretim Uygulamaları

Mihriban Hacısalihoğlu Karadeniz¹³⁵

Özet

Çalışmanın amacı, zekâ oyunları dersi öğretim programında yer alan farklı kategorilerdeki zekâ oyunlarını matematiğe uyarlayarak matematik öğretimine katkı sağlayacak öğretim uygulamalarını tanıtmaktır. Dolayısıyla çalışmada; Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programındaki kategoriler, Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programına uyarlanarak sınıf içi öğretim uygulamalarından kesitler sunulmuştur. Çalışmada, “Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları, Sözel Oyunlar, Geometrik-Mekanik Oyunlar, Strateji Oyunları, Hafıza Oyunları ve Zekâ Soruları” kategorilerindeki oyunlar, programdaki çeşitli sınıf düzeyindeki kazanımlara uyarlanmış ve bu oyunların ders planları tasarlanmıştır. Ders planlarında; zekâ oyunları öğretim programındaki oyun kategorileri, kazanımlar ve sınıf düzeyi ile matematik öğretim programındaki öğrenme/alt öğrenme alanları ve kazanımlar yapılandırılmış, dersin işlenişinde bulunması gereken tüm aşamalar ayrıntılı bir şekilde öğrenme-öğretme süreciyle kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmada her bir oyun kategorisi için “Zekâ Oyunları 5E Modeli Ders Planı” raporu hazırlanmış, hazırlanan ders planlarında çeşitli öğretim yöntem/tekniklerinden de yararlanarak uygulamalar zenginleştirilerek sunulmuştur. Sonuç olarak; eğitim-öğretim ortamının daha etkili, zevkli ve eğlenceli hale getirilmesini sağlayan, oyun oynarken matematik öğrenen, dolayısıyla öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmeyi hedefleyen nitelikteki oyunların uygulama örnekleri sunulmuş ve bunların olumlu etkilerinden yararlanılması önerilmiştir. Uyarlanan oyunların; öğrencilerin oyun oynayarak matematik öğrenmelerine, böylelikle matematik başarılarının artmasına, sosyal-duygusal ve devinışsel gelişimlerinin desteklenmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca mevcut öğretmenlerin “Zekâ Oyunları” seçmeli dersini aldıklarında öğrencilerine bu derste ulaşılması beklenen hedeflere göre bir öğretim süreci tasarlayıp uygulayamadıkları, dersi yeterince önemsemedikleri, sadece soru çözülmesi gereken bir ders gibi algıladıkları düşünülmektedir. O nedenle bu seçmeli dersin öneminin öğretmenlere fark ettirilmesine çalışılmalı, kendilerine yardımcı olmak için “Zekâ Oyunları” kapsamında hizmet içi eğitim verilmesi çalışmalarına girişilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Zekâ oyunları, ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi öğretim programı, ortaokul matematik dersi öğretim programı.

Learning Mathematics by Playing Games: Applications of Intelligence Games

Abstract

The aim of the study is to introduce the teaching practices that will contribute to mathematics teaching by adapting the intelligence games in the different categories in the intelligence games course curriculum to mathematics. Therefore, in the study; The categories in the Primary School and İmam Hatip Secondary School Intelligence Games Curriculum were adapted to the Secondary School Mathematics Curriculum and cross-sections of classroom teaching practices were presented. In the study, the games in the “Reasoning and Processing Games, Verbal Games, Geometric-Mechanical Games, Strategy Games, Memory Games and Intelligence Questions” categories were adapted to the

¹³⁵ Doç.Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, mihrideniz61@gmail.com

various grade level gains in the program and the lesson plans of these games were designed. In lesson plans; The game categories, gains and class level in the intelligence games curriculum and the learning / sub-learning areas and gains in the mathematics curriculum were structured, and all stages of the course were tried to be gained through the learning-teaching process. In this context, "Intelligence Games 5E Model Lesson Plan" report has been prepared for each game category and applications have been enriched by using various teaching methods / techniques in the prepared lesson plans. As a result; The application examples of the games aiming to educate individuals learning mathematics while playing games, thus making the educational environment more effective, enjoyable and entertaining are presented and it is proposed to benefit from their positive effects. Adapted games; It can be said that it will contribute to the students' learning math by playing, thus increasing their mathematics achievement and supporting their social-emotional and dynamic development. In addition, when the current teachers take the "Intelligence Games" elective course, it is thought that they cannot design a teaching process according to the objectives expected to be achieved in this course, they do not care enough about the course and perceive it as a lesson that needs to be solved. For this reason, the importance of this elective course should be tried to be noticed by teachers and in-service training activities should be started in order to help them.

Key Words: Intelligence games, the primary school and imam hatip secondary school intelligence games curriculum, secondary school mathematics curriculum.

Giriş

Zekâ oyunları, bireylerin hızlı ve doğru karar verebilmeleri, kendi potansiyellerinin farkına varabilmeleri, problemler karşısında çözüm yolları üretebilmeleri ve kendilerini sürekli yenileyebilmeleri için yapılan etkinliklerdir (Şeb & Bulut Serin, 2017). Zekâ oyunlarının, matematiği gerçek yaşantılarla ilişkilendirerek sunması, uygulama yaparak sürekli tekrar etme ve geribildirim verme öğrencilere eğlenceli gelebilir, eğlenirken de öğrenebilir (Demirel, 2015), akademik başarıyı yakalayabilirler (Bottino, Ott ve Tavella, 2013). Zekâ oyunlarının eğlenceli yanından yararlanarak öğrenme, analiz-sentez yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, görsel algıyı geliştirme, matematiksel düşünmeyi sağlama, başarıma duygusu tattırma ve hafızayı güçlendirme gibi bilişsel, duyuşsal gelişimi desteklediği bilinmektedir (Ott ve Pozzi, 2012; Akbaş ve Baki, 2015; Alkaş-Ulusoy, Saygı ve Umay, 2017; Devccioğlu ve Karadağ, 2017; Marangoz ve Demirtaş, 2017). Zekâ oyunlarının beyin jimnastiği yaptırdığı (Howard-Jones, 2009), geometrik-mekanik zekâ oyunları ile yapılan etkinliklerin, öğrencilerin uzamsal becerilerini geliştirdiği (Demirkaya ve Masal, 2017) belirlenmiştir.

Zekâ oyunları ile yapılan uygulamalarda çeşitli problem çözme stratejileri de kullanıldığı için problem çözme becerilerinin gelişimi de artar (Alessi ve Trollip, 2001; Demirel, 2015). Buradan zekâ oyunları öğretim programında da ulaşılması hedeflenen becerilerin; problem çözme, akıl yürütme ve iletişim gibi beceriler olduğu unutulmamalıdır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Benzer biçimde matematik öğretim programında da beceriler; problem çözme, iletişim, akıl yürütme, matematiksel modelleme, ilişkilendirme, duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler ve bilgi ve iletişim teknolojileri olarak yer almaktadır (MEB, 2018).

Alan yazında zekâ oyunları ile ilgili bahsi geçen gelişmeler sağlanırken, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokul programına seçmeli "Zekâ Oyunları" dersi konulmuştur. Aynı yıl bakanlık tarafından bu ders kapsamında "Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı" hazırlanmıştır. Bu öğretim programında ele alınan oyun kategorileri; "Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları, Sözel Oyunlar, Geometrik-Mekanik Oyunlar, Strateji Oyunları, Hafıza Oyunları ve Zekâ Soruları" olarak belirlenmiştir (MEB, 2013). Öte yandan zekâ oyunları dersi ile gelecekte öğrencilerden; problem çözebilen, matematiksel-mantıksal düşünebilen, akıl yürütebilen ve bu beceriler sayesinde zengin bakış açısına sahip bireyler olmaları beklenmektedir (Kurbal, 2015). Diğer taraftan Baki'ye göre (2018), öğrenciyi tanıma, onun mevcut bilgisini işler hale getirme ve öğrenciyi merkeze alan bir öğrenme-öğretme ortamı inşa edebilme matematik öğretme bilgisinin pedagojik kısmıdır. Buradan yola çıkılarak, öğretmen adaylarının matematik öğretme bilgilerini güçlendirmek adına zekâ oyunları öğrenme-öğretme ortamlarının tasarlanması ve bu ortamlarda çeşitli uygulamalar yaptırılmaya alıştırılmaları yararlı olacaktır.

Eldeki çalışmada, “Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları, Sözel Oyunlar, Geometrik-Mekanik Oyunlar, Strateji Oyunları, Hafıza Oyunları ve Zekâ Soruları” kategorilerindeki oyunlar, öğretim programındaki çeşitli sınıf düzeyindeki kazanımlara uyarlanmış ve bu oyunların ders planları tasarlanmıştır. Ders planlarında; zekâ oyunları öğretim programındaki oyun kategorileri, kazanımlar ve sınıf düzeyi (D1: başlangıç düzeyi, D2: orta düzey ve D3: ileri düzey) ile matematik öğretim programındaki öğrenme/alt öğrenme alanları ve kazanımlar yapılandırılmış, dersin işlenişinde bulunması gereken tüm aşamalar ayrıntılı bir şekilde öğrenme-öğretme süreciyle kazandırılmaya çalışılmıştır. Kısaca çalışmada her bir oyun kategorisi için “Zekâ Oyunları 5E Modeli Ders Planı” raporu hazırlanmış, hazırlanan ders planlarında çeşitli öğretim yöntem/tekniklerinden de yararlanarak uygulamalar zenginleştirilmiş ve çalışmada sunulmuştur.

Alan yazında geleneksel çocuk oyunlarının matematiğe uyarlanması ve uygulanması sürecindeki kazanım/problemlere ve geleneksel çocuk oyunları ile matematik öğretmeyi hedefleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Hacısalihioğlu Karadeniz, 2017). Diğer taraftan zekâ oyunlarının öğrenme-öğretme ortamlarında kullanılmasının etkilerini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Ancak zekâ oyunları ile matematik öğretme bilgisini zenginleştirerek bir süre sonra göreve başlamak üzere hazırlanan öğretmen adaylarına ve görev başındaki öğretmenlere kullanabilecekleri uygulamaları tanıtan herhangi bir çalışmaya rastlanmaması eldeki çalışmanın yapılma ihtiyacını gündeme getirmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada farklı kategorilerden zekâ oyunlarının matematiğe nasıl uyarlandığını ve nasıl matematik öğretildiğini gösteren çeşitli zekâ oyunu uygulamalarından kesitler sunulmuştur.

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı, zekâ oyunları dersi öğretim programında yer alan farklı kategorilerdeki zekâ oyunlarını, matematiğe uyarlayarak matematik öğretimine katkı sağlayacak uygulamaları tanıtmaktır.

Zekâ Oyunlarının Sınıf İçi Uygulamalarından Örnekler

Dolayısıyla çalışmada zekâ oyunları kategorilerinden; Akıl Yürütme ve İşlem, Sözel, Geometrik-Mekanik, Strateji, Hafıza Oyunları ve Zekâ Soruları ortaokul matematik dersi öğretim programına uyarlanmış, tasarlanan ders planı örneklerinden kesitler sunulmuştur. Çalışmada ele alınan kategoriler ve oyunlar aşağıda gösterildiği gibi eşleştirilmiştir;

Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları: Sayımı Bul Bakalım

Sözel Oyunlar: Dört İşlemle Puan Kapma/ Kelime Avı Oyunu

Geometrik-Mekanik Oyunlar: Nerede Simetri? Nerede Örüntü?

Strateji Oyunları: Yollarda Dört İşlem/ Amiralî Batır Oyunu

Hafıza Oyunları: Adım Ne? Neye Benziyorum?

Zekâ Soruları: Dört İşlem Deyip Geçme

1. Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları: Sayımı Bul Bakalım

Sınıf: 5, 6. Sınıf

Sınıf Düzeyi: D1(Başlangıç Düzey) ve D2(Orta Düzey)

Grup/Kişi Sayısı: 2 kişiliktir.

Kategori: Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları

Öğrenme Alanı / Alt Öğrenme Alanı: Sayılar ve İşlemler/Veri İşleme-Doğal Sayılarla İşlemler/Tam Sayılar/Araştırma Soruları Üretme, Veri Toplama, Düzenleme ve Gösterme

Kazanımlar:

M.5.1.2.3. Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerinin sonuçlarını tahmin eder.

M.5.1.1.3. Kuralı verilen sayı ve şekil örüntülerinin istenen adımlarını oluşturur.

M.5.3.1.1. Veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturur.

M.5.3.1.2. Araştırma sorularına ilişkin verileri toplar, sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir.

M.6.1.4.1. Tam sayıları tanıyabilir ve sayı doğrusunda gösterir.

D.1.1. Akıl yürütme ve işlem oyunlarında verilen oyunun genel kurallarını kavrar.

D.1.3. Başlangıç düzeyindeki akıl yürütme ve işlem oyunlarını oynar.

D.2.4. Akıl yürütme ve işlem oyunlarında verilen ipuçlarının değer sırasını fark eder.

D.2.5. Kısa deneme yanımlar sonucunda yanlış seçenekleri eler.

D.2.6. Akıl yürütme ve işlem oyununa özgü temel stratejileri kullanır.

D.2.7. Orta düzey akıl yürütme ve işlem oyunlarını oynar.

Kök Değerler: Adalet, paylaşım, bilimsellik, esneklik, eşitlik, estetik, sabır, saygı, sorumluluk, tasarruf, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik.

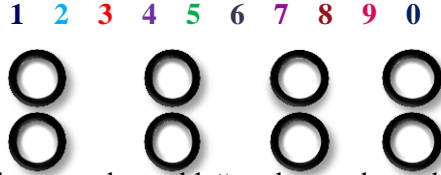
Beceriler: Problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler

Yöntem/Teknikler: Anlatım, oyun, deneme-yanılma, hızlı tur ve soru ağı tekniği

Oyunun Oynandığı Yer: Her yerde oynanır.

Araç-Gereç/ Materyaller: Kâğıt, kalem

Oyun Süreci:



Giriş: Öğretmen üstüne farklı rakamların yazılmış olduğu arkası mıknatıslı kâğıtlarla sınıfa girer.



Keşfetme: Bu sayıları tahtaya tutturur.

- Öğretmen doğum tarihlerini söylemelerini ister ve söylenenleri tahtaya yazar.
- Öğretmen kaç rakamdan oluştuğunu sorar.
- Öğretmen kaç rakamının aynı olduğunu sorar.
- Öğretmen o sayılar aynıysa kaç rakam kullandıklarını sorar.
- Öğretmen farklı rakamlarla sayı oluşturmalarını ister.
- Öğretmen ek örnek ister.
- Öğretmen herkes kendi sayısının başına 0 koysun. Sayınız kaç basamaklı oldu diye sorar.
- Öğrencilere 0 rakamının sayının başında olduğunda bir anlam ifade etmediğini söyler.

Açıklama: Öğretmen: “bugün bir oyun öğreneceğiz bu rakamlarla ve boşluklarla nasıl bir oyun oynayabiliriz hadi tahmin edelim” diye sorar. Cevaplardan sonra oyunun kurallarını anlatmaya başlar. Öncelikle iki kişilik oynanan bu oyunumuzun amacı karşının sayısını ondan önce ipuçlarıyla bulabilmektir. Herkes rakamları farklı 3 basamaklı bir sayı seçer. Rakibine sayıyı göstermez. Rakip takım başlayarak tahmini bir sayı söyler. Söylenin sayının her bir rakamı için değerlendirme yapılır. Eğer sayı varsa ve yeri doğruysa +1; eğer sayı varsa ama yeri doğru değilse -1; eğer hiçbir tahmini sayının rakamları bizim sayımızda yoksa 0 değerini alır, +3 yapan oyunu kazanır. İki tarafta sırasıyla birbirlerine tahmini sayılarını söyler ve ipuçlarını alırlar. İpuçlarını kombinasyonla değerlendirerek oyuncu bir sonuca sayıya ulaşmaya çalışır. *Örnek:* Tuttuğum sayıya abc diyelim. Rakibim bdc diye tahmin etti.

abc
bdc

Sayımızda b var ama yeri yanlış ortada olması gerekiyordu -1 sayımızda c var ve yeri doğru sonda yani +1 yani bdc ye cevabımız -1+1 olur.

Sayım: abc	
Tahmini sayılar	İpucu
bdc	-1+1
acb	+1-2

“İlk önce benim sayımı hep birlikte bulmaya çalışın” der ve bir kâğıda sayı yazar kâğıdı öğrencilere göstermez. Öğrencilerden tek tek tahmin alır ve her tahminin karşısına oyunun kuralı gereği ipucu verir. Söylenilen sayılar ve ipucular tahtada yazılıdır.

Derinleştirme: Öğrenciler bir kez uygulamalı olarak oyunu da öğrenince öğretmen herkesin sıra arkadaşıyla oynamaya başlamasını ister. Öğrenciler bu uygulamalar sonucunda kendine özgü stratejiler geliştirir. Daha sonra bir torbanın içine isimler yazılır ve sıradan kura çekilir. Kime kim geldiyse o öğrenci o arkadaşıyla eşleşir ve diğer arkadaşlarının da stratejilerini görmüş ve kendilerine katmış olurlar.

Değerlendirme: Öğretmen öğrencilerinin anlamadığı yerleri sormasını ister ve soruları cevaplar. Ardından öğretmen; “kâğıdımız olmazsa nasıl oynayabiliriz” diye sorar. “Mesela renkli 6 topa oynayabilir miyiz?” diye örnek verir. Öğrencilerden kalemlerle oynarız gibi cevaplar gelir.

2. Sözel Oyunlar: Kelime Avı Oyunu

Sınıf: 7.sınıf

Sınıf Düzeyi: D1 (Başlangıç Düzey), D2 (Orta Düzey), D3 (İleri Düzey)

Öğrenme Alanı / Alt Öğrenme Alanı: Geometri ve Ölçme/Çokgenler

Grup/Kişi Sayısı: Bireysel olarak oynanır.

Kategori: Sözel Oyunlar

Kazanımlar:

M.7.3.2.1 Düzgün çokgenlerin kenar ve açı özelliklerini açıklar.

M.7.3.2.3 Dikdörtgen, paralelkenar, yamuk ve eşkenar dörtgeni tanımlar.

D.1.1. Sözel oyunların temel kurallarını kavrar.

D.1.3. Başlangıç düzeyindeki sözel oyunları oynar.

D.2.5. Sözel oyunlara özgü temel stratejileri kullanır.

D.2.6. Orta düzey sözel oyunları oynar.

D.3.7. Akıllı tahminler yaparak arama yapılacak listeyi küçültür.

D.3.8. İleri düzey sözel oyunları oynar.

D.3.9. Verilen kısıtlar dâhilinde sözel oyunlarda en iyi çözümleri bulur

Değerler: Adalet, paylaşım, bilimsellik, esneklik, eşitlik, estetik, sabır, saygı, sorumluluk, tasarruf, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik.

Beceriler: Problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler

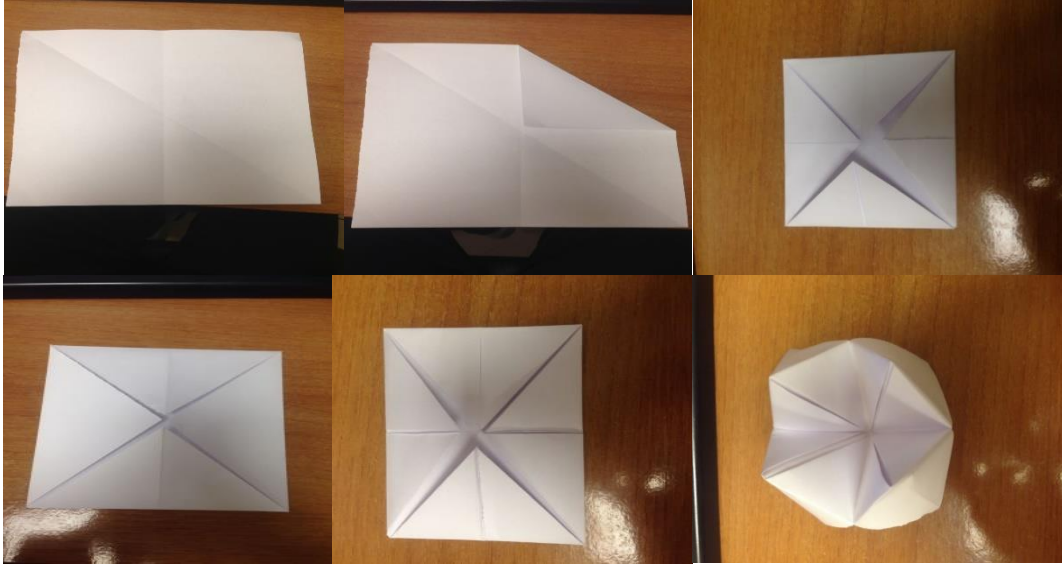
Yöntem/Teknikler: Gösterip-yaptırma, kâğıt katlama yöntemi (klasik origami), anlatım, soru-cevap

Oyunun Oynandığı Yer: Sınıf ortamında

Araç-gereç Materyaller: Kelime Avı kartları

Giriş: Öncelikle giriş aşamasında öğrencilerin hazırbulunuşluğunu kontrol etmek amacıyla öğrencilere şu soru yöneltilir: “Hangi çokgenleri biliyorsunuz?” Öğrencilerden ise daha önce bu konuyu işledikleri için dikdörtgen, kare, üçgen gibi bildikleri çokgenleri söylerler. Öğretmen tahtaya çeşitli çokgenler çizer ve öğrencilerden bu şekilleri tanımlamalarını ister. Öğrenciler de; “Dikdörtgen, paralelkenar, kare, üçgen, eşkenar dörtgen, yamuk” cevabını verirler.

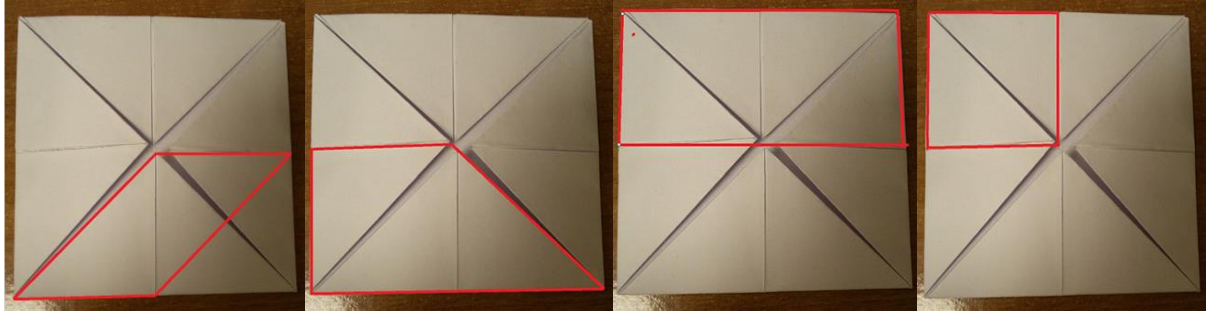
Keşfetme: Öğrencilere renkli A4 kâğıtları dağıtılır. Kâğıt katlama yöntemiyle aşağıdaki şekil oluşturulur.



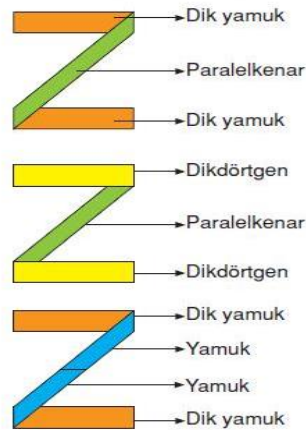
Kâğıt her iki taraftan da ortadan ikiye katlanarak çizgileri belli edilir. Her bir köşe orta çizgiye katlanır. Şeklin arka tarafı çevrilerek aynı işlem uygulanır. Boşluklara parmaklar geçirilerek kâğıttan tuzluk modeli elde edilir. Model açılarak öğrencilere şekil üstündeki çokgenleri bulmalarını söylenir.

Açıklama:

Açıklama aşamasında öğretmen keşfetme aşamasında bulunan çokgenleri klasik origami üzerinden anlatmaya başlar.



Derinleştirme: Derinleştirme aşamasında “çokgenleri bul” etkinliği yapılır. Öğretmen öğrencileri gruplara ayırır. Tahtaya aşağıdaki “Z” harfini çizer ve öğrencilerden öğrendikleri çokgenlerden tahtadaki şekli oluşturmalarını ister, “2 dk sonunda en çok şekli oluşturan yarışmayı kazanır” der. Yarışma sonucunda ise öğrencilerden gelen cevaplardan bazıları şöyledir.



Değerlendirme: Öğretmen daha önceden hazırlamış olduğu “Kelime Avı” oyunu kartlarını sınıfa dağıtır. Öğrencilere oyunun nasıl oynanacağını anlatır, öğrendikleri çokgenleri bulmacada bulmalarını ve işaretlemelerini ister. En kısa sürede kelimeleri bulan oyuncu oyunun galibi olur.

S	D	F	H	G	H	T	W	A	V	I	Ö	Ö	J	G	E	W	R	T	O
S	A	F	S	V	V	H	J	T	Y	H	J	H	J	G	J	W	R	R	G
Q	Z	X	C	V	B	K	B	N	M	G	L	K	J	F	S	S	E		A
W	A	S	D	F	G	H	A	J	K	L	Ş	İ	Z	X	C	V	Ş	B	S
E	İ	P	Y	E	S	S	M	R	E	U	B	L	O	F	O	D	K	Ş	D
R	K	Ğ	W	A	W	D	N	M	E	Y	G	K	U	D	P	F	E	K	F
T	İ	Ü	S	E	M	F	B	N	R	H	F	J	Y	İ	Ğ	G	N	J	G
Y	Z	Ğ	D	R	R	U	V	B	T	F	D	H	T	K	İ	E	A	H	H
U	K	P	F	W	T	H	K	V	Y	D	H	G	R	D	Ş	W	R	G	J
I	E	O	G	S	Y	M	S	C	U	F	J	G	E	Ö	L	T	D	F	K
O	N	I	H	X	U	K	W	X	H	G	K	F	W	R	K	Y	Ö	D	L
P	A	U	J	C	I	K	E	K	N	H	Ş	D	Q	T	J	U	R	S	Ş
Ğ	R	Y	D	İ	K	Y	A	M	U	K	K	D	A	G	H	I	T	A	İ
A	Y	T	H	V	O	J	T	J	K	Y	H	S	S	E	G	O	G	Z	Q
Ü	A	R	J	B	P	H	Y	Y	J	T	F	A	D	N	F	K	E	X	W
S	M	W	K	N	Ğ	G	G	T	H	R	E	Z	F	F	D	H	N	C	E
O	U	E	L	M	Ü	F	F	G	G	R	R	X	G	F	S	G	G	V	R
D	K	R	P	A	R	A	L	E	L	K	E	N	A	R	A	F	F	B	R
O	T	Y	U	I	O	H	J	K	M	N	B	A	S	D	F	D	D	N	T
P	W	W	E	R	T	Y	U	I	O	P	K	J	H	G	D	M	Ö	N	Y

3. Strateji Oyunları: Amirali Batır Oyunu

Sınıf: 8.sınıf

Sınıf Düzeyi: D1(Başlangıç), D2 (Orta düzey)

Öğrenme Alanı / Alt Öğrenme Alanı: Geometri ve Ölçme/Dönüşüm Geometrisi

Grup/Kişi Sayısı: 2 kişi

Kategori: Strateji Oyunları

Kazanımlar:

M.8.3.2.1. Nokta, doğru, doğru parçası ve diğer düzlemsel şekillerin dönme altındaki görüntülerini oluşturur.

M.8.3.2.2. Dönmede şekil üzerindeki her bir noktanın bir nokta etrafında belirli bir açıyla saat veya tersi yönünde dönüşüme tabi olduğunu ve şekil ile görüntüsünün eş olduğunu keşfeder.

M.8.3.2.3. Koordinat sisteminde bir çokgenin öteleme, eksenlerinden birine göre yansıma, herhangi bir doğru boyunca öteleme ve orijin etrafında dönme altındaki görüntülerini belirleyerek çizer.

D.1.1. Klasik strateji oyunlarının kurallarını kavrar.

D.1.2. En az bir rakiple klasik strateji oyunları oynar.

D.2.4. Karmaşık ifadelerdeki ipuçlarını fark eder.

D.1.3. Strateji oyunlarını başlangıç düzeyinde oynar.

D.2.5. Klasik strateji oyunlarında temel stratejileri bilir.

Değerler: Adalet, paylaşım, bilimsellik, esneklik, eşitlik, estetik, sabır, saygı, sorumluluk, tasarruf, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik.

Beceriler: Problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler

Yöntem/Teknikler: Anlatım, gösterip-yaptırma, soru-cevap, buluş, klasik origami, grup çalışması.

Oyunun Oynandığı Yer: Her yerde oynanır.

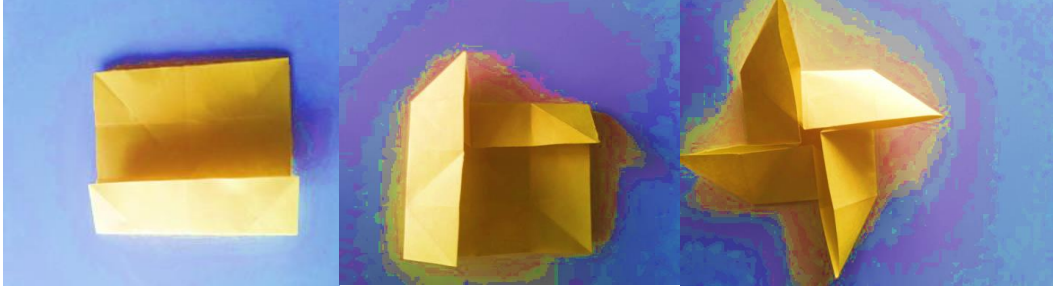
Araç Gereç/Malzemesi: Kâğıt kalem

Görsel Malzeme Kaynakları: Rüzgârgülü

Oyun Süreci:

Giriş: Öğrencilere koordinat düzlemine nokta, doğru, doğru parçası ve diğer şekillerin istenilen yönde ve istenilen derecede döndürmeyi öğretirken ve dönen şekillerin oluşan görüntüleriyle eş

olduğunu keşfetmesini sağlarken kullanılır. Giriş bölümünde öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak ve derse dikkatlerini çekmek için hazırlık çalışmaları yaptırılır. Öncelikle dikkatlerini çekmek için “daha önce hiç dönme dolaba bindiniz mi?” diye sorulur. “Dönme dolabı bir koordinat sistemi olarak düşünseniz x ve y eksenini neresi olurdu?” sorusuna gelen yanıtlar değerlendirilir ve öğrencilerden dönme dolabın merkezini orijin olarak düşünmeleri istenir. Buna göre dönme dolapta belirlenen bir koltuğun 90° , 180° , 270° ve 360° dönmelerden sonraki yeri hakkında ne söyleyebilecekleri sorulur.



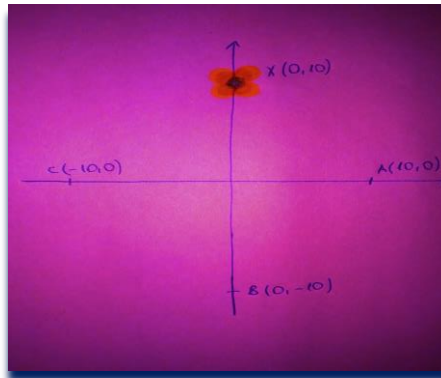
Keşfetme: Öğretmen sınıfa getirdiği renkli A4 kâğıtlarını öğrencilere dağıtır. Öğrencilerden verilen renkli kâğıtlarla öğretmenin göstererek adım adım yapacağı rüzgârgülü modelini yapmaları istenilir. Modelin son hali verildikten sonra öğrencilere oluşan modelin neyi anımsattığı sorulur. Dersin başında bahsedilen dönme dolabla oluşan modelin benzerlikleri tartışılır. Öğrencilerden gelen; “rüzgârgülü ve dönme dolabın ortak özelliği dönmeleridir”, cevabı üzerine konu anlatımına “Rüzgârgülü” modeli üzerinden devam edilir. Modeli koordinat düzlemi olarak düşündüğümüzde öğrencilerden;

- Orijini belirlemeleri istenilir.
- Apsis ve ordinatı belirlemeleri istenilir.
- Koordinat düzlemindeki bölgeleri belirlemeleri istenilir.
- Üçgenlerin model üzerindeki hareketlerinin gözlemlenmesi istenilir.

Daha sonra öğretmen her yaprağını farklı bir renge boyadığı rüzgârgülünü öğrencilere gösterir ve “kırmızı yaprağı kaç derece döndürürsem mavi yaprağı elde ederim?”, “yeşil yaprak mavi yaprağın negatif yönde kaç derece döndürülmüş halidir?” sorularını öğrencilere yöneltir.

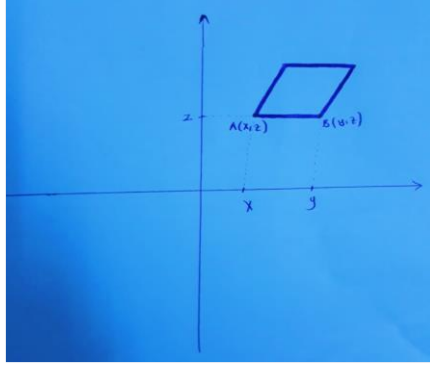
Öğrencilere yöneltilen sorularla dönme konusunu gösterip yaptırarak öğrencilerin keşfetmeleri ve fikir sahibi olmaları amaçlanmıştır.

Açıklama: Öğretmen model kullanarak öğrencilerle etkinlik yaptıktan sonra örneklerle konuyu anlatır.



$X(0,10)$ noktasındaki çiçeği pozitif yönde 90° döndürürsek $C(-10,0)$ noktaya gelir.

$A(10,0)$ noktaya ulaşmak için $x(0,10)$ noktasındaki çiçek ya pozitif yönde 270° ya da negatif yönde 90° döndürülmelidir. X , A , B , C noktalarındaki şekiller pozitif veya negatif yönde 360° döndürülürse yine şeklin kendisine ulaşılır.



Şekildeki 1. bölgede ki paralelkenar pozitif yönde 90° döndürülürse 2. bölgede oluşur ve A noktasının görüntüsü $A'(-x, z)$ ve B noktasının görüntüsü $B'(-y, z)$ noktası oluşur. Paralelkenar bu defa negatif yönde 90° döndürülürse görüntü 3. Bölgede oluşur. Yeni A noktası $A'(-x, -z)$ ve yeni B noktası $B'(-y, -z)$ olarak oluşur.

Derinleştirme: Öğretmen konu anlatımını ardından öğrencilerin hem tekrar edip hem de pekiştirmeleri için “*hedefi vur*” oyununu oynatır. Sınıf iki gruba ayrılır. Sırayla her gruptan bir öğrenci gelir ve atış yapar. Sonra atış yaptığı puanı kazanmak için öğretmenin daha önceden hazırlamış olduğu sorular birini alır ve cevabı bulmaya çalışır. Eğer doğru cevabı bulursa puanı grubuna kazandırır. Ama eğer yapamazsa puan alamaz. Sıra diğer gruba geçer. Böylece herkes oynadıktan sonra en fazla puan alan grup kazanmış olur.



Değerlendirme: Burada öğretmen “Amirali batır” oyununu oynatır. İlk olarak oyunu oynayacak iki oyuncu, kâğıtlarına 10×10 yani toplamda 100 kareden oluşan bir bölge çizmelidir. İsteğe göre 20×20 olarak da oynanabilir. Çizilen bölgenin kenarlarındaki her kareye harf ve rakamlar verilmelidir. Ardından oyun alanı içerisine gemilerini çizerek yerleştirirler. Gemiler yatar ve dikey olarak yerleştirilebilir, çapraz yerleştirilemez. Oyundaki gemi tipleri şu şekildedir;

- 2 karelik bir adet mayın gemisi
- 3 karelik bir adet firkateyn
- 3 karelik bir adet denizaltı
- 4 karelik bir adet kruvazör
- 5 karelik bir adet uçak gemisi

Gemiler oyun alanına çizilerek yerleştirildiğinde oyun başlamaya hazırdır. Oyun alanı koordinat düzlemi olarak belirlenir. Rakibinizin kâğıdında bir yer belirleyerek bu bölgeye ateş etmelisiniz. Ancak kazanımlara uygun oynamak için ateş edeceğiniz yeri $A(a, b)$ şeklinde söylemelisiniz. Ateş ettiğiniz yerde bir gemi varsa, rakip hangi gemisinin vurulduğunu söyler ve böylece diğer atışlarınızı da buna göre yapabilirsiniz. İsbet eden her atışta vuran kişi bir hak daha kazanır.

4. Hafıza Oyunları: Adım Ne? Neye Benziyorum?

Sınıf: 5, 6, 7, 8. Sınıflar

Sınıf Düzeyi: D1(Başlangıç Düzey), D2(Orta Düzey)

Öğrenme Alanı / Alt Öğrenme Alanı: Geometri ve Ölçme/Üçgen ve Dörtgenler, Çokgenler

Grup/Kişi Sayısı: 2 kişilik oynanır.

Kategori: Hafıza Oyunları

Kazanımlar:

M.7.3.2.1. Düzgün çokgenlerin kenar ve açı özelliklerini açıklar.

M.7.3.2.3. Dikdörtgen, paralelkenar, yamuk ve eşkenar dörtgeni tanıır; açđ özelliklerini belirler.

M.7.3.2.4. Eşkenar dörtgen ve yamuğun alan bağıntılarını oluşturur, ilgili problemleri çözer.

D.1.1. Hafıza oyunlarının temel kurallarını kavrar.

D.1.2. Kısa süreli hafıza sınırlarını bilir ve kullanır.

D.1.3. Başlangıç düzeyinde hafıza oyunları oynar.

D.2.4. Anlamlandırma, ilişkilendirebilme ve kümeleştirme işlemleri için hafızayı etkin kullanır.

D.2.5. Hafıza oyunlarının temel stratejilerini kavrar.

D.2.6. Orta düzeyde hafıza oyunları oynar.

D.3.8. Hafıza oyunlarında kendine özgü stratejiler geliştirir.

Beceriler: Problem çözmeye, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, duyuşsal beceriler, psikomotor bec

Kök Değerler: Adalet, paylaşım, bilimsellik, esneklik, eşitlik, estetik, sabır, saygı, sorumluluk, tasarruf, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik.

Yöntem/Teknikler: Anlatım, takım oyun turnuva, istasyon, drama, rol oynama, soru-cevap, analoji (benzetme), kum saati, öykü oluşturma ve gözlem tekniği.

Oyunun Oynandığı Yer: Sınıfta, evde

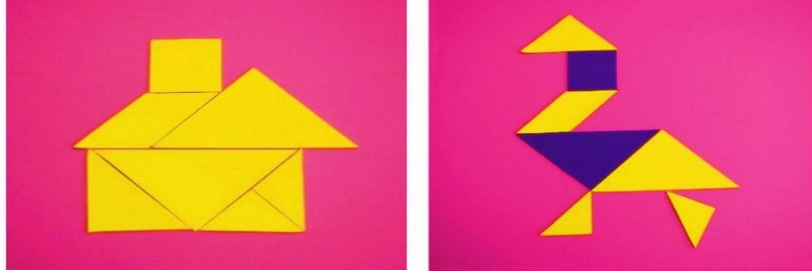
Araç-Gereç/ Materyaller: Karton, renkli kâğıtlar, kalem

Oyun Süreci:

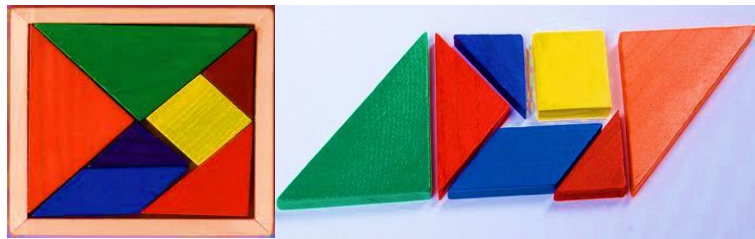
Giriş: Çokgenler ülkesinde sıradan bir gündür. Her gün meydana toplanıp eğlenirler. Meydanda en çok eğlenenler tabi ki de dörtgenlerdir. Ülkenin en küçük kenarlıları olarak pek bir haylazdırlar. Çokgen kardeşler artık onlarla uğraşmaktan yorulmuşlardır. Çünkü her zaman oyun oynar ve çok hareketlilerdir. Peki, bu hareketli dörtgenlerimizin neye benzediğini biliyor musunuz? Öğrencilerden bazıları: “Üstü sivri dağlar üçgene benziyor, baklava dilimleri paralelkenara benziyor” der. Ardından öğretmen kum saati tekniğini uygulamak üzere hazırlıklara başlar.

Kum Saatinin Uygulanması: Tahtaya önceden hazırlanmış kum saati şekli yapıştırılır. Neler biliyoruz? kısmı doldurulur. Ders anlatımı bittikten sonra Neler öğrendik? kısmı doldurulur.

Keşfetme: Bu aşamada “Tangram” kullanılabilir. Bir efsaneye göre Tangram Tan adında bir adamın kırık porselen parçalarına tesadüfen birleştirmesiyle bulundu. Asya’da buna “Erdemin 7 parçası” adı verilir. Tangram, düz seramik 5 üçgen, 1 kare ve 1 paralelkenardan oluşur. Bu geometrik şekillerin sonsuz birleşimiyle sayısız figür elde edilebilir. Pisagor teoreminin Tangram yardımıyla bulunduğu söylenir. Öğrencilere Tangram ile ilgili bilgiler verildikten sonra kolay şekillerden başlanarak oluşturmaları beklenir.



Ardından konuyla ilişki olan geometrik şekilleri yapmaları istenir.









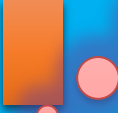
Tangram oynadıktan sonra oyun içindeki geometri ile ilgili öğretimlerin neler olduğu fark ettirilir.

Açıklama: Dörtgenler farklı şekillerde tahtaya asılıp öğrencilerin sınıflandırması istenir ve özelliklerini ve farklılıklarını bir kez daha tahtaya yazdırmalarını ister.

Derinleştirme: Bu aşamada hafıza oyunu oynanır. Öğretmen hazırladığı kartonu getirerek sınıfı iki gruba ayırır ve oyunu anlatmaya başlar.

✚ Her gruptan sırasıyla bir kişi gelip karşılıklı oyuna başlayacaktır.

- ✚ Dörtgenle dörtgenin ismini eşleştirmek önemlidir.
- ✚ Yarışmacılardan ilk başlayanın iki kâğıt açma hakkı vardır.
- ✚ Eğer dörtgenle dörtgen ismi eşleşmiyorsa sıra rakip oyuncuya geçer.
- ✚ Eşleşme bulunduğu anda bulan kişi kâğıtları alır.
- ✚ En çok eşleşme yapan kazanır.
- ✚ Kazanan oyuncunun grubuna 1 sayı eklenir.
- ✚ Oyun sonunda en çok puanı alan grup kazanır.

	Eşkenar Dörtgen	Kare	Paralelkenar
Dikdörtgen		Dikdörtgen	
	Yamuk		
			Paralelkenar

Dikdörtgen paralelkenara ve eşkenar dörtgende paralelkenara benziyor, peki bütün dörtgenler paralelkenar mı?

Değerlendirme:

Rol Oynama Tekniği Uygulaması

Rol oynama tekniği, öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesi veya kişinin kendini başkası yerine koyarak onun gibi hissetmesi yoluyla yapılan bir canlandırma. Sınıftan 5 öğrenci tahtaya çıkarılır ve her birine bir dörtgen verilir. Öğrencinin görevi bunu kimseye söylemeden arkadaşlarının kendisini bilmesini sağlamak için kendi özelliklerini söylemesidir.

- ✚ *Karşılıklı kenarlarım birbirine eşittir, karşılıklı açıları birbirine eşittir, bütün iç açıları 90°'dir, kare bana çok benzer.*

Kendimle ilgili bu kadar açıklamadan sonra benim kim olduğumu tahmin edebilir misiniz?

Düşünce Balonu Tekniği Uygulaması

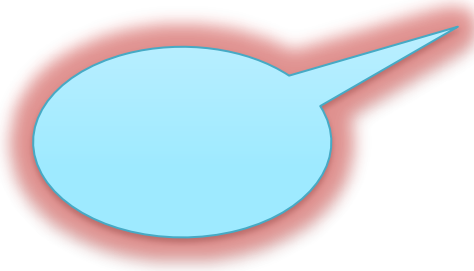
Arkadaşlar sizde dörtgenlerle ilgili aklınıza takılan ve merak ettiğiniz cümleleri aşağıdaki düşünce baloncularına yazınız.

Çevremde dörtgen biçiminde olan nesnelere nelerdir?



Öğrencilere hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaparak yaşayarak öğretme amacıyla olan dramanın çıkış noktası oyundur. Bu yöntemde; doğaçlama, rol oynama, tiyatro, oyun gibi etkinliklerden yararlanarak öğrencilerin kazanımlara uygun şekilde; bir düşünceyi, bir olayı ya da soyut bir kavramı canlandırması sağlanır. Bu yöntemin tercih edilme amacı yerine geçtikleri onun gibi düşündükleri şeyi tarif etmeye başladıkları an ve zorlandıkları an aslında o şeyi daha iyi anlamaya başlarlar.

- Bütün öğrencilere bir dörtgen verilir ve kimse kimseye dörtgenini göstermez.
- 10 dakika öğrencilerin nasıl anlatacaklarını düşünmesi için vakit ayrılır.
- Öğrenciler sırasıyla tahtaya çıkarlar ve dörtgenlerini anlatmaya başlarlar.
- Sadece özelliklerinden değil günlük hayattan örneklerle anlatmaları beklenir.



“Ben baklava dilimlerine benziyorum.

Dikdörtgenin yan yatmış haliyim.”

“Eteğe benziyorum.

Alt ve üst kısmını çember gibi düşünürsek ben çana da benziyorum.”

5. Hafıza Oyunları: Eşini-Eşitini Bul

Sınıf: 5. Sınıf

Sınıf Düzeyi: D1(Başlangıç Düzey) ve D2(Orta Düzey)

Öğrenme Alanı / Alt Öğrenme Alanı: Sayılar ve İşlemler/Ondalık Gösterim

Grup/Kişi Sayısı: 2 kişiliktir.

Kategori: Hafıza Oyunları

Kazanım:

M.5.1.5.4. Paydası 10, 100 veya 1000 olacak şekilde genişletilebilen veya sadeleştirilebilen kesirlerin ondalık gösterimini yazar ve okur.

D.1.1. Hafıza oyunlarının temel kurallarını kavrar

D.2.4. Anlamlandırma ilişkilendirebilme ve kümeleştirme işlemler için hafızayı etkin kullanır.

D.2.5. Hafıza oyunlarının temel stratejilerini kavrar.

Kök Değerler: Adalet, paylaşım, bilimsellik, esneklik, eşitlik, estetik, sabır, saygı, sorumluluk, tasarruf, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik.

Beceriler: Problem çözüme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler

Yöntem/Teknikler: Anlatım, oyun, deneme-yanılma, hızlı tur ve soru ağı tekniği

Oyunun Oynandığı Yer: Sınıfta, evde

Araç-Gereç/ Materyaller: Kâğıt, kalem

Oyun Süreci:

Giriş: Öğretmen öğrencileriyle selamlaştıktan sonra günlerinin nasıl geçtiğini sorar. Geçen ders öğrendikleri konu ile ilgili veriği çalışma yaprağı hakkında sorusu olan var mı? diye sorar. Bora, öğretmenim benim sorum var der. Öğretmen tamam Boracığım, teneffüste yanıma gel bakalım diye cevaplar. Öğretmen bugün derste, geçen ders işledikleri konu ile ilgili bir oyun oynayacaklarını söyler ve eşini bul oyununu çıkartır ve oyunu anlatmaya başlar.

Keşfetme: Öğretmen: *“Çocuklar, geçen dersten de hatırlayacağınız üzere kesir sayılarının okunmasına ilişkin konuşmak istiyorum sizinle. Mesela; $\frac{3}{4}$ sayısını 4’te 3 şeklinde okuduğumuzu biliyorsunuz. Ekrem, şimdi senden $\frac{3}{4}$ sayısını 25 ile genişletmeni ve yeni elde ettiğin sayıyı okumanı istiyorum.”* der. Ekrem sayıyı genişletir ve yeni ulaştığı sayı 75/100 dır.

Ekrem: *“100’de 75 öğretmenim.”* der.

Öğretmen bu kez Zehra’ya $\frac{1}{2}$ sayısını 5 ile genişletmesini ve elde ettiği sayıyı okumasını ister.

Zehra: *“Öğretmenim, elde ettiğim sayı 5/10 dur ve bu sayı 10’da 5 olarak okunur.”*

Böylece öğretmen *“Paydası 10, 100 veya 1000 olacak şekilde genişletilebilen veya sadeleştirilebilen kesirlerin ondalık gösterimini yazar ve okur.”* kazanımı ile ilgili bilgiyi öğrencilere keşfetmiştir.

Açıklama: Öğretmen: *“Çocuklar, kesirli sayıları kesir çizgisi kullanmadan da ifade edebiliriz. Kesirlerin virgöl kullanılarak ifade edilmesine ondalık gösterim denir.”* der. *“Günlük hayatta fiyat etiketlerinde (3,50 TL vb.), ölçümlerde (1,5 kg veya 0,5 L vb.) sıklıkla karşılaştığımız ondalık gösterimler kesirleri ifade etmenin farklı bir yoludur. Bu konumuzda kesirlerin ondalık gösterimle nasıl ifade edildiğini, ondalık gösterimleri okuma ve yazmayı daha iyi öğreneceğiz.”* diyerek konuyu açıklar:

- Paydası 10, 100, 1000 olan kesirler ondalık gösterim olarak ifade edilebilir. Ondalık gösterimde virgöl, tam kısım ile kesir kısmı ayırır. Örneğin: 6,75 ondalık gösteriminde virgülden önceki kısım (6) tam kısım, virgülden sonraki kısım (75) kesir kısmıdır.
- Paydası 10 olan kesirlerin ondalık gösterimlerinde virgülden sonra 1 basamak, paydası 100 olan kesirlerin ondalık gösterimlerinde virgülden sonra 2 basamak, paydası 1000 olan kesirlerin ondalık gösterimlerinde virgülden sonra 3 basamak bulunur.”

Derinleştirme: Öğretmen: *“Şimdi 110, 1100, 11000 sayılarını ondalık gösterimle ifade edelim. Bu kesirler basit kesir oldukları için, yani tam kısımları olmadığı için ondalık gösterimlerinde tam kısımlarına 0 yazılır.”*

$$1/10 = 0,1$$

$$1/100 = 0,01$$

$$1/1000 = 0,001$$

olarak gösterilir.

Değerlendirme: Bu kısımda öğretmen *“Eşini-Eşitini Bul”* oyunu ile öğrencilere değerlendirme yapar.



Öğretmen, tahtaya oyunu oynamak üzere 3 kişi çıkartır ve oyunu anlatmaya başlar: “Ters çevrilmiş halde duran kartların her birinin arkasında kesirli sayı ya da bir ondalık gösterim yazıyor. Önce kartların tamamını açıp yerlerini görün, daha sonra hepsini olduğu yerde ters çevirin. Ardından ise aynı anda en fazla 2 kart çevirerek birbirine eş olan kesirli sayı ile ondalık gösterim çiftlerini bulun. Bulduğunuz çiftleri kenara ayırın, ilk bitiren kazanır.” diyerek zil çalana kadar oyun oynanır.

6. Geometrik-Mekanik Oyunlar: Nerede Simetri? Nasıl Örüntü?

Sınıf: 8. Sınıf

Sınıf Düzeyi: D1 (Başlangıç Düzeyi), D2 (Orta Düzey), D3 (İleri Düzey)

Öğrenme Alanı / Alt Öğrenme Alanı: Geometri ve Ölçme/Dönüşüm Geometrisi

Grup/Kişi Sayısı: Grup olarak oynanır, 4'er kişilik 4 grup

Zekâ Oyunu Kategorisi: Geometrik-Mekanik Oyunlar

Kazanımlar:

M.8.3.2.2. Nokta, doğru parçası ve diğer şekillerin yansıma sonucu olan görüntüsünü oluşturur.

D.1.1. Geometrik-mekanik oyunların temel kurallarını kavrar.

D.1.2. Geometrik-mekanik oyunlarda uzamsal becerilerini kullanır.

D.1.3. Başlangıç düzeyinde geometrik-mekanik oyunlar oynar.

D.2.5. Geometrik-mekanik oyunlarla ilgili temel stratejileri kullanır.

D.2.6. Orta düzeyde geometrik-mekanik oyunlar oynar.

D.3.7. Oyunlarda geometrik şekil ve cisimlerin özelliklerinden yararlanır.

D.3.8. Geometrik-mekanik oyunlarda kendine özgü stratejiler geliştirir.

Kök Değerler: Adalet, paylaşım, bilimsellik, esneklik, eşitlik, estetik, sabır, saygı, sorumluluk, tasarruf, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik.

Beceriler: Problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler

Yöntem ve Teknikler: Oyun Yöntemi, grup çalışması

Oyunun oynandığı yer: Sınıf ortamında oynanır.

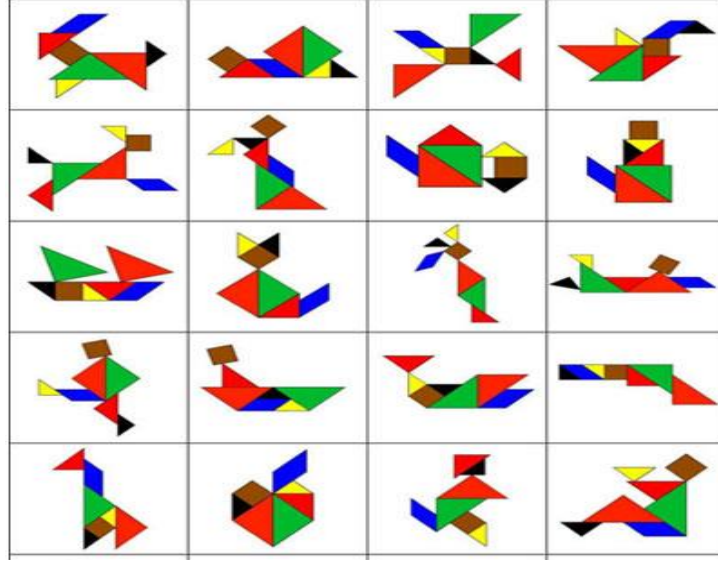
Araç-Gereç/Materyaller: Tangramlar

Görsel malzeme kaynakları: Tangram'daki şekiller

Oyun Süreci:

Giriş: Öğretmen derse Tangram oyunu girer. Öğretmen daha önce Tangram oyunu oynayıp oynamadıklarını sorar. Öğretmen öğrencilerini dörderli gruplar haline getirerek Tangram kutularını dağıtır. Öğrencilerden Tangram'daki şekillere bakmak ister. Öğrenciler Tangram'daki şekillerin üçgen, dikdörtgen gibi şekillerden oluştuğunu, üçgenlerin ise birbirinin aynısı olduğunu söylerler.

Keşfetme: Oyun ile ilgili fikirler alındıktan sonra Tangram oyunu öğrencilere dağıtılır. Oyunun nasıl oynanabileceği hakkında yorumlanır. Öğrencilerin Tangram'daki şekilleri ve yapılmış olan örneği incelemeleri istenir. İncelenen şekillerden sonra oyunun oynanabileceği öğrenciler tarafından çoğunlukla çözülmüştür.



Açıklama: Öğrencilere Tangram oyunu anlatılır. Tangram'daki üçgen, dikdörtgen gibi şekillerle il olarak anlamlı bir şekil oluşturan Tangram diyerek oyunu durdurur. Diğer kişiler şeklin doğruluğunu kabul ederek onaylarsa oyunu tamamlayan bir puan alır. Öğrencilerden yansıma bulanlara bir puan, simetri bulanlara bir puan alır. Oyun sonunda en çok puan toplayan öğrenci birinci olur.

Derinleştirme: Öğrencilere istenilen kazanımlar dışında dikkatlerini çeken başka bir durum olup olmadığı sorulur. Yorumlar alınarak öğrencilere konular arası geçiş yaptırılabilir.

Değerlendirme: Sınıf dörder kişilik gruplara ayrılır. Sayışmayla bir ebe seçilir. Her grubun ikişer tane Tangramı olur. Sayışmayla ilk olarak başlayacak grup seçilir. Başlayan grup seçtikleri başka bir gruba soru sorar. Ebe ise doğru cevap olmadığında o grubun oyundan çıkmasını söyler. Nerede simetri veya nasıl örüntü diye soru sorar. Onlar da Tangram'daki simetri şekillerin nerede olduğunu söylerler. Onlar da başka bir gruba sorarlar. Bu şekilde sorular sorulur. Her grup farklı bir simetriyi ve örüntüyü göstermelidir. Eğer önceki grupların söylediğini söylerlerse ve yanlış bir cevap verdikleri zaman oyundan çıkarlar. Oyun bu şekilde devam eder. En sona kalan grup kazanan gruptur.

4. Zekâ Soruları: Dört İşlem Deyip Geçme

Sınıf: 5, 6. Sınıflar

Sınıf Düzeyi: D1(Başlangıç Düzey), D2(Orta Düzey) ve D3(İleri Düzey)

Grup/Kişi Sayısı: Tek kişilik oynanır.

Zekâ Oyunu Kategorisi: Zekâ Soruları

Öğrenme Alanı/ Ünite Adı: Sayılar ve İşlemler

Alt Öğrenme Alanı: Doğal Sayılarda İşlemler

Kazanımlar:

- D.1.1. Zekâ sorularının temel prensiplerini kavrar.
- D.1.2. Akıl yürütme, problem çözme, iletişim
- D.1.3. Başlangıç düzeyinde zekâ soruları çözer.
- D.2.4. Başkalarına zekâ soruları sorar.
- D.2.5. Karmaşık ifadelerdeki ipuçlarını fark eder.
- D.2.6. Zekâ sorularında kullanılan temel stratejileri kavrar.
- D.2.7. Orta düzey zekâ soruları çözer.
- D.3.8. Çeşitli zekâ soruları arasında ilişkiler kurar.
- D.3.9. Zekâ soruları için kendine özgü stratejiler geliştirir.
- D.3.10. İleri düzey zekâ sorularını çözer.

Beceriler: Problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler

Kök Değerler: Adalet, paylaşım, bilimsellik, esneklik, eşitlik, estetik, sabır, saygı, sorumluluk, tasarruf, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik.

Yöntem/Teknikler: Oyun Yöntemi, Senaryo İle Öğrenme, Ödev Tekniği, Deneme-Yanıltma, Gözlem, Anlatım Yöntemi, Soru-Cevap, Analoji (Benzetme), Öykü Oluşturma

Oyunun Oynandığı Yer: Her yerde oynanır.

Araç-Gereç/ Materyaller: Kâğıt, kalem

Görsel Malzeme Kaynakları: Yok

Ara Disiplinler: Türkçe dersi

Oyun Süreci:

	+		÷		=	3
X		X		+		
	+		+		=	16
+		-		-		
	-		X		=	30
=		=		=		
79		17		1		



Sayılar ülkesinde bugün tatil günüdür ve meydana toplarlar. Küçük sayıların kendi aralarında tartışma yaşadığı görülür. Büyük sayılar yaklaşarak problemin ne olduğunu sorarlar. Küçük sayılar ise oyun oynayacakları takımı eşitlemek istedik ama herkes farklı sonuç buldu şimdi biz nasıl takımlara ayrılacağız demiştir. Büyükler nasıl bir işlem uyguladıklarını sorar. Bir sayı demiş ki ben $3 \times 4 + 7 = 19$ buldum. Diğer bir sayı demiş ki ben de $3 \times 4 + 7 = 33$ buldum.

Giriş: Bu tartışma bizce nasıl çözülür? Kimin dediği doğrudur?

Keşfetme: Aşağıdaki trafikteki araç önceliğine göre işlem önceliğimizi belirleyip Cin Alimizi dolduruyoruz.

Bir matematiksel işlem yapıyorsunuz, çarpma, bölme, toplama ve çıkarma, işleminizde karışık bir şekilde olduğunu düşünün...

İşler bayağı karışık değil mi? Aynı bir kavşakta karşılaşp trafiği alt üst eden araçlar gibi oldu... Görünürdeki tek trafik polisi galiba sizsiniz...

1-) Çarpma, bölme, toplama ve çıkarma, bir matematik işleminde bir arada olunca, araçlar gibi belirli bir sırada işlemleri takibi yapabilir miyiz?

İŞLEM ÖNCELİĞİ

1. Parantez içi
2. Kuvvet alma (Üs alma)
3. Çarpma ve Bölme
4. Toplama ve Çıkarma

Trafikte araçlar şekildedeki gibi karşılaşıncaya geçiş önceliği:

- 1- acil servis
- 2- itfaiye
- 3- polis
- 4- iş makinesi

Açıklama: Öğretmen yere işlem basamakları koyar ve herkesin farklı yolda yürüyüp işlem yapmasını ister.

	+		÷		=	3
x		X		+		
	+		+		=	16
+		-		-		
	-		X		=	30
=		=		=		
79		17		1		

Derinleştirme: Öğretmen işlem yetenekleri geliştikten ve oyun hazırbulunuşluklarını tamamladıktan sonra oyunu anlatmaya geçer. Herkese şeklin olduğu kâğıtlar dağıtır ve her öğrencinin 1-9 arasındaki rakamları kullanarak işlemi çözmelerini ister. Aşağıda verilen işlem karesini üzerinde tamamlayınız. Not: İşlem önceliğine dikkat ediniz.

	+		÷		=	2
x		x		+		
	+		+		=	56
+		-		-		
	-		X		=	50
=		=		=		
81		16		64		

Değerlendirme:
Ödev Tekniği Uygulaması

1	+	7	-	10	x	2	=
-	x	8	+	9	-	10	=
2	+	3	+	8	-	4	=

5	+	3	+	2	-	8	=
1	-	6	+	3	+	9	=
3	x	0	x	1	x	6	=
6	-	3	+	5	-	2	=
9	-	8	-	7	-	3	=

Öğrencilere evde alıştırmalara devam etmelerini sağlamak amacıyla ödev tekniği kullanılarak ödev verilir. Bu sayede öğrencilerin düşünme becerileri gelişir, bunun yanı sıra zihinden işlem stratejileri geliştirebilir ya da işlem becerilerinde artış sağlanabilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretmen adaylarına alan eğitimi derslerinde, öğretmenlere de sınıf içi uygulamalarında kullanabilecekleri matematiğe uyarlanan çeşitli kategorilerden zekâ oyunu uygulamaları tanıtılmıştır. Bu sayede mevcut ve geleceğin matematik öğretmenlerine sınıflarında kullanabilecekleri zekâ oyunları ile uygulamalar tasarlanmış ve süreçte bu uygulamalardan nasıl yararlanacaklarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Sonuç olarak; eğitim-öğretim ortamının daha etkili, zevkli ve eğlenceli hale getirilmesini sağlayan, oyun oynarken matematik öğrenen, dolayısıyla öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmeyi hedefleyen nitelikteki oyunların uygulama örnekleri sunulmuş ve bunların olumlu etkilerinden yararlanılması önerilmiştir. Üstelik uyarlanan zekâ oyunlarının; öğrencilerin matematik başarılarını artırarak, bilişsel, sosyal-duygusal ve devinışsel gelişimlerini desteklemede etkili olacağı, matematik yaptıklarını fark ettirmeden eğlenerek matematik öğretilbileceği söylenebilir. Diğer yandan öğretmenlerin etkili öğretim süreci oluşturabilmeleri, öğrettikleri matematiği önce kendileri derinlemesine anlamalarına/bilmelerine sonra bu bilgilerini de süreçteki tüm öğretim etkinliklerine aktarabilmelerine bağlıdır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Dolayısıyla zekâ oyunlarının da etkili öğretim etkinliklerinden biri oldu düşünülduğünden, eldeki çalışma ile mevcut öğretmenlere ve bir süre sonra göreve başlayacak olan öğretmen adaylarına matematik öğretilmede bu etkinliklerden faydalanmalarına dikkat çekmek istenmiştir.

Üstelik zekâ oyunları türleri ile matematiğe uyarlanan oyunların; öğrencilerin oyun oynayarak matematik öğrenmelerine, böylelikle matematik başarılarının artmasına, sosyal-duygusal ve devinışsel gelişimlerinin desteklenmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Sonuç olarak zekâ oyunu uygulamalarının, öğrencilere zekâ oyunları öğretim programında ulaşılması hedeflenen becerilerden; problem çözme, akıl yürütme ve iletişim gibi becerilerin kazandırılacağı beklenebilir.

Güncellenen ilkökul ve ortaokul matematik dersi öğretim programında (MEB, 2018) zekâ oyunlarının genel amaçlarında yer alan problem çözme, strateji geliştirme, akıl yürütme, analiz yapma, yorumlama ve değerlendirme gibi öğrenme hedeflerine sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Bunun yanı sıra Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi öğretim programında da problem çözme, akıl yürütme ve iletişim gibi becerilere ulaşılması beklenmektedir. Dolayısıyla her iki programda da vurgulanan hedefler göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının göreve başladıklarında öğrencilerine bu hedefleri kazandırabilmeleri için zekâ oyunları seçmeli dersine daha fazla özen göstermeleri önerilebilir. Çünkü matematik öğretmenliği lisans programlarında zekâ oyunlarına yönelik seçmeli ya da zorunlu dersin açılması, aday öğretmenlerin çeşitli zekâ oyunlarını öğrenmelerine ve bu oyunları matematiğe uyarlayarak matematik öğretmeye ilişkin uygulamalar yapmalarına yardımcı olacaktır. Dolayısıyla yapılan bu çalışma ile Türkiye'deki bazı eğitim fakültelerinde seçmeli bir ders olarak yürütülen "Zekâ Oyunları" dersinin tüm eğitim fakültelerinin lisans ve yüksek lisans programlarına yerleştirilmesine dikkat çekilebilir.

Ayrıca mevcut öğretmenlerin "Zekâ Oyunları" seçmeli dersini aldıklarında öğrencilerine bu derste ulaşılması beklenen hedeflere göre bir öğretim süreci tasarlayıp uygulayamadıkları, dersi yeterince önemsemedikleri, sadece soru çözülmesi gereken bir ders gibi algıladıkları düşünülmektedir.

O nedenle bu seçmeli dersin öneminin öğretmenlere fark ettirilmesine çalışılmalı, kendilerine yardımcı olmak için hizmet içi eğitim verilmesi çalışmalarına girişilmelidir.

Kaynaklar

Akbaş, O. ve Baki, N. (2015, Mayıs). Zekâ oyunları dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı'nda sunulan bildiri, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Alkaş-Ulusoy, Ç., Saygı, E., ve Umay, A. (2017). Views of elementary mathematics teachers about mental games course. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(2), 280- 294.

Alessi, S. M. ve Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning: Methods and development* (3rd Ed.). Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.

Baki, A. (2018). *Matematiği Öğretme Bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Bottino, R. M., Ott, M., ve Tavella, M. (2013). Children's performance with digital mind games and evidence for learning behaviour. In Lytras, M. D., Ruan, D., Tennyson, R. D., Ordonez De Pablos, P., García Peñalvo, F. J., & Rusu, L. (Eds.) *Information systems, e-learning, and knowledge management research* (pp. 235-243), Springer Berlin Heidelberg.

Demirel, T. (2015). Evaluating cognitive and affective effects of using mind games in Turkish and mathematics courses on secondary school students. Unpublished doctoral dissertation, Institute of Education Sciences, Atatürk University, Erzurum.

Demirkaya, C. ve Masal, M. (2017). The effect of geometric-mechanic games based activities on the spatial skills of secondary school students. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 600- 610.

Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2017). Mathematics Teaching via Paper Folding Method. *İlköğretim Online*. 16(2), 663-692.

Howard-Jones, P. A. (2009). Neuroscience, learning and technology (14-19). Retrieved June 21, 2018, from <http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edpahj/publications/becta.pdf>

Kurbal, M. S. (2015). An investigation of sixth grade students' problem solving strategies and underlying reasoning in the context of a course on general puzzles and games. Unpublished master's thesis, The Graduate School of Social Sciences, Middle East Technical University, Ankara.

Marangoz, D. ve Demirtaş, Z. (2017). The effect of mechanical mind games on mental skill levels of primary school second grade students. *The Journal of International Social Research*. 10(53), 612-621.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Virginia 2000.

Ott, M. ve Pozzi, F. (2012). Digital games as creativity enablers for children. *Behaviour & Information Technology*, 31(10), 1011-1019.

Şeb, G. ve Bulut-Serin, N. (2017). Perceptions of TRNC primary and secondary school students receiving chess training towards problem solving skills. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 6(3), 58-67.

Zorunlu Ortaöğretim Açıköğretimleşiyor mu?

Mehmet Özbaş¹³⁶

Özet

Bu araştırmanın amacı, zorunlu ve örgün öğretim kapsamında olmasına rağmen ortaöğretimde yaşanan açıköğretimleşme olgusunu çok yönlü bir bakış açısıyla ele almaktır. 2012-2013 Öğretim Yılından itibaren Türkiye’de ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Türkiye’de zorunlu ortaöğretim, 13-17 yaş dönemi içerisinde yer alan çağ nüfusunun eğitimini kapsamaktadır. Zorunlu ortaöğretimin en önemli işlevi, ortaöğretim çağ nüfusundaki bütün öğrencilerin örgün ve yüz yüze eğitim kapsamında % 100 okullandırılmalarını sağlamaktır. Zorunlu ortaöğretim çağ nüfusunda bulunduğu halde zorunlu eğitim sürecinden gereği gibi yararlanamayan, okullarına devam edemeyen, okullarını terk eden ya da açık ortaöğretim uygulamasına tabi tutulan öğrenciler, zorunlu ortaöğretimin işlevlerini yitirmesine neden olmaktadır. Zorunlu, örgün ve yüz yüze uygulamalarla gerçekleştirilen ortaöğretimde, öğrencilerin okullarına tam zamanlı devamı ve sürekli ilgileri sağlanabilir. Bu tür bir uygulama öğrencilerin bireysel, sosyal, akademik, psikolojik vb. açılardan çok yönlü gelişimlerini sağlayabilecek bir öğretim yaklaşımıdır. Açıköğretim türü bir uygulama ya da açıköğretim liselerinin yaygınlaştırılması anlayışı ise daha çok öğrencinin bireysel ihtiyaç, performans, istek, talep ve ilgilerine dayalı bir sistemi ön plana çıkarmaktadır.

Ortaöğretim çağ nüfusu içerisinde bulunan öğrenciler açısından, “Ortaöğretimde Açıköğretimleşme Olgusu” öğrencileri: Eğitimde fırsat ve imkân eşitsizliğine, sosyal adaletsizliğe; ekonomik, cinsel, sosyal, kültürel vb. yönlerden istismara, okulun sağlayabileceği çok yönlü gelişme imkânlarından mahrum kalmaya, sosyo-ekonomik çevrenin olumsuz etkilerine, çocuk yaşta evlendirilme de dâhil olmak üzere sayabileceğimiz daha birçok olumsuzluğa mecbur hale getirmektedir. Türkiye’de 2017-2018 Öğretim Yılı istatistiklerine göre, ortaöğretimde açıköğretime kayıtlı öğrenci oranı % 24.53’tür (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu oran, ortaöğretimdeki toplam öğrenci sayısının; yaklaşık ¼’ünü temsil etmektedir. Ancak bu oranın % kaçının ortaöğretim çağ nüfusu içerisinde bulunduğu net olarak belirlenememiştir.

Türkiye, zorunlu ilköğretim sürecinde ulaştığı % 100’e yaklaşan okullaşma hedefine, zorunlu ortaöğretim için de erişebilmek durumundadır. Oysa 2017-2018 Öğretim Yılı sonu itibarıyla ortaöğretimde net okullaşma oranı, % 83,6’dır (MEB, 2018). Bu oran, oldukça yetersizdir; çünkü zorunlu ortaöğretim uygulamasının ilk kez başladığı 2012-2013 Öğretim Yılından, ilk mezunların verildiği 2015-2016 Öğretim Yılına kadar geçen ilk 4 yılda ortaya çıkan eksiklikler tamamlanıp 3. mezunların verildiği 2017-2018 Öğretim Yılında % 100 okullaşma oranlarına; olabildiğince yaklaşıp erişilebilirdi.

¹³⁶Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi. Yalnızbağ Yerleşkesi / ERZİNCAN. E-mail: mozbas@erzincan.edu.tr, ozbas68@gmail.com

Ortaöğretimin, zorunlu eğitim kapsamına alındığı 2012-2013 Öğretim Yılından, 2016-2017 Öğretim Yılına kadar gittikçe artan oranda açıköğretimleştiği görülmektedir. 2012-2013 Öğretim Yılında % 20.30 olan açıköğretim lisesi öğrenci oranı, 2016-2017 Öğretim Yılında, % 26.58'e yükselerek, toplam öğrenci sayısının ¼'ünden fazlasını geçmiştir (MEB, 2018).

Anahtar Sözcükler: Zorunlu Eğitim, Ortaöğretim, Genel Ortaöğretim, Mesleki ve Teknik Eğitim, Eşitlik ve Sosyal Adalet, Eğitimde Fırsat Eşitliği, Etkililik ve Verimlilik

IS COMPULSORY SECONDARY EDUCATION BECOMING OPEN EDUCATION?

ABSTRACT

The objective of this study is to discuss the phenomenon of secondary education though being compulsory and formal, becoming to be open education from a multi dimensional view. Since from the academical year 2012-2013 the secondary education has been compulsory in Turkey. The compulsory secondary education in Turkey covers the education of school children aged between 13-17 years old. The most significant function of compulsory secondary education is to ensure 100% schooling of all students in the secondary school age for a formal and face-to-face education. Those students who are in the compulsory secondary education age not attending any compulsory education somehow or leaving their schools or are attending open secondary education, causing the loss of function of compulsory secondary education. A full-time attendance and continuous interest of students to their schools can be provided in compulsory secondary education which is based on formal and face-to-face practices. Such a practice as a teaching method could provide multi-faceted development of the students in terms of their individual, social, academic, psychological etc. growth. On the other hand, an open education type system or generalization of open education high schools emphasizes a system based on the individual needs, performance, objectives, demand and interests of the students.

In terms of the students in the secondary school age population, the students of “Secondary Education Becoming an Open Education” phenomenon cause much problems including the inequality of opportunities in education, social injustice; economical, sexual, social, cultural, etc. abuse, the lack of multidimensional development opportunities that the school could offer and the negative impacts of the socio-economic environments, including early marriages among many others. According to the statistics for the academical year of 2017-2018 in Turkey, the percentage of students enrolled in open secondary education is 24.53% (Republic of Turkey, The Ministry of Education, 2018). This ratio represents approximately ¼ of the total of students in secondary education. However, it is not clear what percentage of this ratio represents the whole secondary education population.

Turkey has to reach the objective of 100% schooling for the compulsory secondary education as has been achieved for the compulsory primary schooling. However, the enrollment rate in the secondary education is 83.6% as of the end of the 2017-2018 Academical Year (Ministry of National Education, 2018). This ratio is quite inadequate; as the shortcomings that occurred during the first 4 years from the 2012-2013 Academic Year, when compulsory secondary education started for the first time, to the 2015-2016 Academic Year when they had the first graduates, the objective of 100% schooling would be achieved as close as possible in the 2017-2018 Academic Year where they had the graduates for the 3rd time.

It is seen that the secondary education has increasingly become open education from the 2012-2013 Academic Year to the 2016-2017 Academic Year. The ratio of open high school students, which was 20.30% in the 2012-2013 Academic Year, increased to 26.58% in the 2016-2017 Academic Year and thus exceeded more than ¼ of the total number of students (Ministry of National Education, 2018).

Key Words: *Compulsory Education, Secondary Education, General Secondary Education, Open Education, Open Education High School, Vocational and Technical Education, Equality and Social Justice, Equal Opportunity in Education, Effectiveness and Productivity*

Giriş

Ortaöğretimin hem toplumsal kalkınmaya hem de öğrencilerin sosyalleşme, kültürlenme ve bireyselleşmelerine olan etkisi, eğitim ve okul yönetimlerine bu kademenin etkili yönetimi konusunda yükümlülükler getirmektedir. Ortaöğretimin bir yandan ilköğretimle alınan eğitimin geliştirilmesi, diğer taraftan yükseköğretime geçiş sürecinde karşılaşılması gereken önemli işlev ve sorumlulukları vardır. Ortaöğretimin, ayrıca yükseköğretimin niteliğinin artırılmasına yönelik katkıları da oldukça önemlidir. Bu nedenle ortaöğretimin, hukukun üstünlüğü esas alınarak, demokratik kamuoyuna karşı şeffaf, hesap verebilir ve denetlenebilir yönetim felsefesiyle yönetilmesi zorunludur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013; Özbaş, 2012; Özbaş, 2013).

Problem Durumu

Eğitim, özellikle zorunlu eğitim, total toplumsal kalkınmanın en önemli itici güçlerinden biridir. Ancak zorunlu eğitimin total toplumsal kalkınmaya beklenen katkıyı sağlayabilmesi; zorunlu eğitim uygulamasının yapıldığı bütün eğitim kademelerinden, zorunlu eğitim çağ nüfusundaki öğrencilerin tamamının yararlandırılmasına bağlıdır. Türkiye’de 1997-1998 Öğretim Yılı’na kadar uzunca bir dönem zorunlu eğitim; yalnızca 5 (beş) yıllık ilköğretim kademesini kapsayacak şekilde uygulanmıştır. 1997-1998 Öğretim Yılı’ndan itibaren ise ortaokul kademesini de kapsayacak şekilde zorunlu kesintisiz 8 (sekiz) yıllık ilköğretim uygulamasına geçilmiştir. İlk ve ortaokulları bir arada kapsayan zorunlu kesintisiz 8 yıllık ilköğretim uygulaması; 1997-1998 Öğretim Yılı’ndan 2012-2013 Öğretim Yılı’na kadar devam ettirilmiştir (Resmî Gazete, 1997; Resmî Gazete, 2012) . 2012-2013 Öğretim Yılı’ndan itibaren ise Türkiye’de 4+4+4 şeklinde ifade edilen ve ortaöğretim sürecini de içine alan 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim uygulamasına geçilmiştir. Türkiye’de, 8 yıllık zorunlu eğitim uygulaması ile ilköğretimde % 100 okullaşma oranlarına yaklaşılmış ve Türkiye bu bağlamda, bütünleşme sürecinde yer aldığı Avrupa Birliği hedeflerine de ulaşmaya başlamıştır. Türkiye’nin 2012-2013 Öğretim Yılı’nda uygulanmasına başladığı 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim sürecinden beklentisi de başta ortaöğretim olmak üzere bütün zorunlu eğitim kademelerinde % 100 okullaşma oranlarına ulaşabilmektir. Ancak zorunlu ortaöğretimde ilk mezunların verildiği 2015-2016 Öğretim Yılı’ndan üçüncü mezunların verildiği 2017-2018 Öğretim Yılı’na kadar % 100 okullaşma oranlarına erişilememiştir (MEB, 2018; MEB ve UNICEF, 2013; TED, 2019).

Türkiye’de temel eğitimin başlangıcını oluşturan okulöncesi eğitim, bu kademenin çağ nüfusu içerisinde yer alan bütün öğrenciler için zorunlu hale getirilememiştir. Türk eğitim sisteminde, okul öncesi eğitimin kapsama alınmadığı ve 4 yıllık ilköğretim eğitimiyle başlayan 4+4+4 şeklinde ifade edilen 12 yıllık kademeli eğitim uygulaması gerçekleştirilmektedir. Türkiye, okulöncesi eğitimin zorunlu eğitim sürecine dâhil edilmediği; ilk ve ortaöğretim süreçlerinin kapsandığı 12 yıllık zorunlu eğitimin uygulandığı bir ülkedir. Türkiye açısından zorunlu eğitimin formal amaçlara hizmet edebilecek en işlevsel hali, ilk ve ortaokullar ile lise çağ nüfusu içerisinde bulunan öğrencilerin % 100 oranında okullaştırılmasının sağlanmasıdır. Zorunlu eğitimde, öğrencilerin okullarına tam zamanlı devamlarının sağlanmaya çabaladığı performans uygulamaları dikkat çekmektedir.

En ideal zorunlu eğitim uygulaması, başta okulöncesi eğitim olmak üzere yükseköğrenim dışındaki öğrenim kademelerinin tamamının sürece dâhil edildiği anlayıştır. Bu anlayış, zorunlu eğitim çağ nüfusundaki öğrencilerin % 100 düzeyinde okullaştırıldığı performans göstergesidir. Bu olgu, aynı zamanda yoksul ve dezavantajlı sosyolojik tabakalara mensup öğrenciler için yükseköğrenime erişimi kolaylaştırıcı bir sosyal adalet mekanizması yaratmaktadır.

Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017/’18 adlı yayında açıköğretim lisesi ile ilgili olarak aşağıdaki açıklamalara yer verilmektedir (2019):

Açık Öğretim Lisesi: Yüz yüze eğitim yapan örgün eğitim kurumlarına devam edemeyen, örgün eğitim çağını geçiren ve liseye devam ederken açık öğretim lisesine geçmek isteyen öğrencilere hizmet vermektedir. Bir dönem kayıt yenilemeyen öğrencilerin kaydı DONUK, iki dönem üst üste kayıt yenilemeyen öğrencilerin kaydı SİLİK duruma düşer.

Amaç

Bütün okul kademelerinde olduğu gibi ortaöğretim kademesinde de öğrencilere okullarından en üst düzeyde yararlanabilmeleri için sağlanan örgün ve yüz yüze eğitimin açıköğretim lisesi uygulamasından daha önemli olduğu açıktır. Ortaöğretimde, özellikle kamu ortaöğretim okullarında gittikçe yaygın bir hal alan açıköğretim lisesi uygulamasının zorunlu eğitim sisteminde ve bu çağ nüfusu içerisinde yarattığı etkilerin bilimsel araştırmalarla açık ve şeffaf bir biçimde ortaya konulması demokratik eğitim yönetiminin önemli sorumluluklarından biridir. Ortaöğretimde açıköğretimleşme olgusu konusunda, demokratik kamuoyunun sağlıklı bir şekilde bilgilendirilip bilinçlendirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu araştırmada, zorunlu ortaöğretimde açıköğretimleşme olgusu ele alınmış; araştırma problemi ise aşağıda olduğu gibi ifade edilmiştir:

- Zorunlu ortaöğretim okulları açıköğretimleşiyor mu?

Yöntem

Zorunlu ortaöğretim açıköğretimleşiyor mu? araştırması, alanyazın taraması ile Erzincan ve Muş illerine ait 2018-2019 Öğretim Yılı ortaöğretim verilerinin incelenmesine dayalı betimsel modelde bir çalışmadır. Araştırma sürecinde, öncelikle zorunlu ortaöğretimin önem ve işlevlerine dayalı geniş kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Daha sonra Erzincan ve Muş illerine ait 2018-2019 Öğretim Yılı ortaöğretim okullaşma oranlarını içeren verilerin

analizleri üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda Erzincan Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, ortaöğretim okullaşma verileri konusunda, 22/05/2019 Tarih ve 27660434-42-E.9994160 sayılı izin yazılarıyla gerekli yasal izinler alınmıştır. Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ise 20/08/2019 Tarih ve 17480297-602.01.01-E.15022623 sayılı izin yazılarıyla ortaöğretim için gerekli okullaşma verilerinin alınması sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma verilerinin analizine, öncelikle Erzincan ilinden başlanmıştır. Tablo 1'de, 2018-2019 Öğretim Yılı Erzincan ili ortaöğretim okullaşma verileri yer almaktadır. Erzincan ilinde, açıköğretim liseleri de dâhil olmak üzere, toplam 15728 ortaöğretim öğrencisinin bulunduğu görülmektedir. Toplam ortaöğretim öğrenci mevcudu içerisinde, açıköğretim öğrencilerinin oranının % 27'den fazla olduğu anlaşılmaktadır. Açıköğretim lisesi öğrencilerinin örgün öğretime oranı (4292/11436)'nın ise % 37.54 ile oldukça yüksek bir düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma verileri karşılaştırıldığında, açıköğretim lisesi öğrencilerinin örgün eğitim sürecindeki öğrencilerin 1/3'ünden oldukça fazla bir sayıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, aynı zamanda zorunlu ve örgün eğitim faaliyetleriyle sürdürülen ortaöğretim süreçlerinde açıköğretimleşme olgusunun; dikkat çekici bir düzeyde arttığını ortaya koymaktadır. Ancak bu istatistiksel veriler içerisinde, zorunlu ortaöğretim çağ nüfusundaki öğrencilerin yaş aralıkları belirtilmediğinden açıköğretim sürecinde hangi düzeyde yer aldıkları tam olarak ayırt edilememektedir.

Tablo 1. 2018-2019 Öğretim Yılı Erzincan İli Ortaöğretim Okullaşma Verileri

Ortaöğretim Okul Türleri	Öğrenci Sayıları
Örgün Ortaöğretim Okulları	11436
Açıköğretim Lisesi	4292
Genel Toplam	15728
Açıköğretim Öğrenci Oranı (4292/15728)	% 27.29

Tablo 2'de, 2018-2019 Öğretim Yılı'na ait Erzincan ili açıköğretim lisesi verileri yer almaktadır. Araştırma bulgularına göre, açık liselere kayıtlı aktif öğrenci oranı; tüm açık lise öğrencilerinin 1/3 (% 32,92)'ü kadar bile değildir. Daha farklı bir ifadeyle açık liselere kayıtlı öğrenci oranının; bu liselerdeki bütün öğrencilerin 1/3'ünden daha az olduğu iddia edilebilir. Bu bulgu, açık liselerin zorunlu ortaöğretime yönelik işlevlerini yeterince karşılayamadıklarının da bariz bir kanıtı gibidir. Açık liselerdeki silik durumdaki (2 dönem üst üste kayıt yaptırmayan) öğrenci oranı (% 52,31) ise tüm açık lise öğrencilerinin yarısından daha fazladır. Donuk öğrenci (bir dönem kayıt yaptırmayan) öğrenci oranı ise % 14.78'dir. Erzincan ili verilerine göre, açık liselerdeki silik ve donuk durumdaki öğrenci oranları; toplamda % 67.09 düzeyindedir. Bu bulgular, bu ildeki açık lise öğrencilerinin 2/3'ünden daha fazla bir orana işaret etmektedir. Bulgular, ayrıca örgün ve zorunlu eğitim sürecinden açık liselere geçiş yapan öğrencilerin zorunlu eğitimlerini; zorunlu eğitimin gerçek işlevine

uygun olarak devam ettiremediklerinin de göstergesidir. Ayrıca açık lise öğrencilerinin gittikçe artan bir oranda eğitim sürecinden ayrılma eğiliminde olduklarının da bir göstergesidir. İki dönem üst üste kayıt yaptırmayan öğrenci oranları (% 52,31) ile bir dönem kayıt yaptırmayan öğrenci oranları (% 14.78) birlikte ele alındığında, öğrenimine devam eden aktif durumdaki öğrenci oranları (% 32.92) oldukça düşük bir düzeyi göstermektedir. Aktif öğrenci oranları, bütün açık lise öğrencilerinin; ancak 1/3'ü düzeyindeki bir performansla işaret etmektedir. Bu bulgu, aynı zamanda açık liselerin zorunlu ve örgün ortaöğretim yerine ikame edilemeyeceği şeklinde de yorumlanabilir. Özellikle 2 dönem üst üste kayıt yaptırmayan öğrenci oranlarındaki artış, öğrencilerin zorunlu eğitimden açıköğretime geçtikten sonra, okullarına devam zorunluluğu bulunmadığı halde eğitim sürecini; tamamen terk etme durumlarının ne derece arttığını göstermektedir.

Tablo 2. 2018-2019 Öğretim Yılı Erzincan İli Açıköğretim Lisesi Verileri

Açık Lise Kayıt Durumları	Öğrenci Sayıları
Aktif	1413
Donuk	634
Silik	2245
Genel Toplam	4292
Silik Durumdaki Öğrenci Oranı (2245/4292)	% 52,31
Aktif Durumdaki Öğrenci Oranı (1413/4292)	% 32,92
Donuk Durumdaki Öğrenci Oranı (634/4292)	% 14.78

Tablo 3'te, Muş iline ait 2018-2019 Öğretim Yılı ortaöğretim verileri yer almaktadır. Muş'ta tüm ortaöğretim öğrencileri arasında, açık lise öğrencilerinin % 35.40 düzeyinde olduğu görülmektedir. Bütün ortaöğretim öğrencilerinin 1/3'ünden fazlası açık lisede öğrenim görmektedir. Açık lise uygulamasının yaygınlaşması, Erzincan ilinde olduğu gibi Muş'ta da zorunlu ortaöğretimde açıköğretimleşme olgusunun çok daha ciddi boyutlara ulaştığını göstermektedir. Açıköğretimleşme olgusu, lise öğrencilerinin örgün öğretim süreçlerinden ayrılmalarıyla birlikte açıköğretim süreçlerindeki performanslarının izlenmesini, sistemin denetimini ve gerekli dönütlerin alınmasını da zorlaştırmaktadır. Muş İli bazında ele alındığında, araştırma bulguları, eğitim ve okul yönetimlerinin zorunlu ortaöğretimde, nicelik ve niteliğin artırılması, yönetim performansının geliştirilmesi yönünde, etkili işbirliği ve eşgüdüm uygulamaları içerisinde bulunmaları gerektiği yükümlülüklerini ivedilikle ortaya koymaktadır.

Tablo 3. 2018-2019 Öğretim Yılı Muş İli Ortaöğretim Okullaşma Verileri

Ortaöğretim Okul Türleri	Öğrenci Sayıları
--------------------------	------------------

Örgün Ortaöğretim Okulları	19624
Açıköğretim Lisesi	10754
Genel Toplam	30378
Açıköğretim Öğrenci Oranı (10754/30378)	% 35,40

Tablo 4'te, Muş İline ait 2018-2019 Öğretim Yılı açıköğretim lise verileri yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü gibi Muş'ta açıköğretim liselerindeki aktif öğrenci oranları (% 62,15) silik (% 30.32) ve donuk (% 7.52) durumlardaki öğrenci oranlarından daha yüksektir. Bu araştırma bulgusu, bu ildeki zorunlu ortaöğretim çağ nüfusunda açıköğretimleşme olgusunun oldukça yüksek olduğunun bir kanıtı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgulara göre, Muş'ta zorunlu ortaöğretimden açık liselere kayıtlanma oranlarının hızlı bir artış eğiliminde olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 2018-2019 Öğretim Yılı Muş İli Açıköğretim Lisesi Verileri

Açık Lise Kayıt Durumları	Öğrenci Sayıları
Aktif	6684
Donuk	809
Silik	3261
Genel Toplam	10754
Silik Durumdaki Öğrenci Oranı (3261/10754)	% 30,32
Aktif Durumdaki Öğrenci Oranı (6684/10754)	% 62,15
Donuk Durumdaki Öğrenci Oranı (809/10754)	% 7,52

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Açıköğretim liselerinden Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) ile üniversitelerin farklı fakülte, yüksekokul ve bölümlerine yerleşecek öğrencilerin, aynı kademedeki öğrenim gören örgün ortaöğretim öğrencilerine göre, YKS yerleştirmelerinde, olabildiğince dezavantajlı olabilecekleri açıktır. Çünkü örgün ortaöğretimin kalite ve niteliğinin açık ortaöğretime göre daha yüksek ve yeterli olduğu düşünülebilir.

Açıköğretim liselerine ilişkin öğrenci bilgileri, il milli eğitim müdürlükleri hayat boyu öğrenme birimlerinden edinilmektedir. Hayat boyu öğrenme etkinlikleri ise yetişkin eğitimi

kapsamında değerlendirilen kamu halk eğitim uygulamalarıdır. Zorunlu ortaöğretim çağ nüfusu içerisinde bulunduğu halde açık liselere kaydolun öğrenci istatistiklerinin yetişkin eğitimi kapsamında değerlendirilmesi; bu öğrencilerin zorunlu ortaöğretim bağlamından çıkarıldığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Açık lise istatistikleri içerisinde zorunlu ortaöğretim çağ nüfusu öğrencilerinin yaş aralıkları bulunmamaktadır. Bu araştırma sonucu, zorunlu ortaöğretimde okullaşma oranları konusunda, sistemden dönüt almayı ve sistemin denetimini problemlili hale getirmektedir.

Bu araştırma sonuçlarına göre, Erzincan ve Muş illerinde, zorunlu ortaöğretimde açıköğretimleşme olgusu, örgün ve yüz yüze eğitimin öğrencilere sağlayabileceği olumlu etkilerin yok edilmesine yol açabilecek boyutlara ulaşmıştır. Yaygınlaşan açık lise olgusu, Erzincan ve Muş illerinde zorunlu ortaöğretim kademesinin işlevsizleşmesine neden olmaktadır. Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye çapında, ortaöğretimde açıköğretimleşme olgusunun neden ve sonuçlarını ortaya çıkaracak geniş kapsamlı araştırmalara destek vermelidir.
- Zorunlu ortaöğretimden ayrılarak açık liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaş aralıklarıyla ilgili çağ nüfusu bilgilerinin yaygın eğitim süreçlerindeki yetişkin nüfustan ayrılarak paylaşılması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. 28758 Sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017-2018*. ISBN 978-975-11-4797-4 ISSN: 1300-0993 <https://sgb.meb.gov.tr/www./resmi-istatistikler/icerik/> Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. (Proje Koordinatörü: S. Öğülmüş). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF. ISBN: 978-975-11-3809-5. Ankara: Aydoğdu Ofset Matbaacılık.

Özbaş, M. (2013). Genel lise ve fen lisesi öğrencilerinin ortaöğretimde fırsat ve imkân eşitliğine yönelik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (10), 1-18.

Özbaş, M. (2019). *Sosyo-kültürel bir sistem olarak okul*. (Editörler: Prof. Dr. Nazmi AVCI & Prof. Dr. Yaşar ERJEM). Eğitim Sosyolojisi (2. Baskı). (ss. 245-272). ISBN: 978-605-9498-26-5 Toplam Sayfası: 328 www.lisansyayincilik.com.tr İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Resmi Gazete. (1997). İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıracılık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun. Kanun No.: 4306. 23084 Sayılı Resmî Gazete.

Resmi Gazete. (2012). İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. Kanun No. 6287, 11 Nisan 2012 Çarşamba. 28261 Sayılı Resmî Gazete.

TED. (2019). 2018 Eğitim değerlendirme raporu. (Editör: E. Karip). Türk Eğitim Derneği (TED) tedmem Değerlendirme D5. ISBN: 978-605-67125-4-8. Web: www.ted.org.tr / E-posta: info@ted.org.tr Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Bir İfade Aracı Olarak Eğitimde Sanat: Steam

Aygül Aykut¹³⁷

Özet

Sanat ve eğitim kavramını bir arada düşündüğümüzde bu ikisini insan çatısı altında bütünleştirme zorunluluğuna rağmen sanatın yaratıcı ve özgürlük gerektiren yanı ile eğitimin sistemli ve düzenli tarafları arasındaki özellikleri bir araya getirmede ikilemde kalmamak ya da çatışmamak imkânsız gibi gözüküyor. Sanat kavramı genelden özele doğru sosyo-kültürel bağlamda toplum, medeniyet, millilik, ulus gibi bazı özellikler taşıması yanında daha özelde ise bireysellik, ruh hali, beğeni ve haz gibi pek çok kavramla da kesişebiliyor. Böylece sanat eğitimi her çağda, hem toplum hem de bireysel açıdan hem ayrı ayrı hem de bir arada pek çok anlama gelebiliyor. Tüm bu açılardan sanat ve eğitimin kesişim kümesinde meydana gelen kavram ve olguların çeşitliliği de bir o kadar artıyor. Bu nedenle her çağda sanat kavramının kendisinde yaşanan değişim ve dönüşümler onun kesişim alanlarında meydana gelen diğer olguları da hesaba katmamız gerektiğini gösteriyor. Buna paralel olarak eğitim alanında göz ardı edilmeden bu ihtiyaçların dikkate alınması da kaçınılmaz hal alıyor.

İçinde bulunduğumuz çağda ise gittikçe artan bilginin hızı doğrultusunda birbirleriyle kesişen disiplin alanlarında bu ihtiyaçları tanılamak daha da güçleşebiliyor. İçinde bulunduğumuz çağ endüstri temelli akıllı makinelerin; Siber Fiziksel Sistemler, Yatay Dikey Entegrasyon, Nesnelerin İnterneti (IoT), Öğrenen Robotlar, Büyük Veri ve Analitiği, Bulut Bilişim, Artırılmış Gerçeklik, Siber Güvenlik, Katmanlı Üretim(3D Yazıcılar) gibi teknoloji araçlarıyla bir yaşamsal boyut tanılıyor. Bu noktada anlaşılan o ki bireysel düzeyde, yaşantı boyutunda sanat, eğitim ile kesiştiği boyutta endüstri 4.0 çağının ihtiyaçlarını anlamaya çalışırken, endüstri 5.0 çağının vaat ettiği robotik çağa hazırlanma yolunda görünüyor.

Son on yılda STEM olarak anılan eğitim programı Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanı birkaç yıl içinde STEM+A veya STEAM olarak, Arts yani Sanat alanını da kapsamaya başlamıştır. STEAM eğitimi ülkemizde bilim ve teknolojinin olanaklarını en iyi kullanma yolunu sunma yolu olarak öğrencilere sadece elektronik cihazların teminiyle sınırlı kalabiliyor. Hâlbuki STEAM öğrencilere aktif bir keşfetme ve katılım sunarak onların kendi eğitim süreçlerini kendilerinin ele almasına olanak tanıma amacı sunuyor. STEAM öğretmen açısından bilgi ve tecrübe yanında disiplinlerarası nitelikleri eğitim süreci ve hedeflerle yapılandırılmasını ön görüyor. STEAM eğitimi projeye dayalı, uygulamaya dönük, disiplinlerarası bir eğitim yaklaşımı öneriyor. Böylece düşündüğünü hayata geçirebilen,

¹³⁷ Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, aygul.aykut@gmail.com

yenilikçi, yaratıcı, üretken bireyler yetiştirmek hedefleniyor. STEAM 4C modeli üstüne kuruludur. İlki Communication-İletişim, öğrenciler dersi yaparken birbirleriyle iletişim içinde olmak zorundalar, ikincisi Collaboration-İşbirliği, takım çalışması ve grup işbirliğidir yani öğrenciler hem birbirleriyle yardımlaşmayı öğreniyorlar, hem de takım halinde üretiyorlar. Üçüncüsü Creativity-Yaratıcılık: Hayal ediyorlar. Dördüncüsü ise Critical thinking-Eleştirel Düşünmedir öğrenciler bu aşamada problemler karşısında farklı çözümler üretiyorlar.

Bu çalışmada hem bir ifade aracı hem de bütünleşik sistemsal yaklaşımıyla STEAM bir eğitim modeli olarak ele alınmıştır. Araştırma tarama yoluyla yapılmıştır.

Sonuç olarak Neden STEAM öğretilmeli sorusunun cevabına ulaşıyoruz. Özellikle 21. yüzyıl beceri gelişimine temel olan eleştirel sorgulama, farklı düşünce ve yaratıcılık becerileri kazandırmayı hedefleyen STEAM'in, geleceğin oluşumuna yardımcı olacak yaratıcı ve eleştirel düşünceden türetilen öğrenme ve inovasyon becerilerini içerdiği anlaşılıyor. Literatür taramasından anlaşılacağı üzere Türkiye'de STEAM, STEM olarak 2017-2018 müfredatına alınmıştır. Henüz tam teşekküllü olarak eğitim programına entegre edilmemesine rağmen bazı okullar pilot okul uygulamalar yapıyorlar. Anlaşılan o ki öğretmenler henüz STEM ile STEAM'in arasındaki farkın bilincinde değil. Bunu hala sadece fen ve matematik konularında uygulanan deney ve etkinlik gibi görenler vardır.

Anahtar Kelimeler: STEAM,Tasarım, İletişim, Sanat Eğitimi, Çağımızda Eğitim

ART IN EDUCATION AS AN EXPRESSION TOOL: STEAM

ABSTRACT

When we consider the concept of art and education together, despite the necessity to integrate these two under the roof of human beings, it seems impossible not to be in a dilemma or to clash in combining the features between the creative and liberty side of art and the systematic and regular sides of education. The concept of art has some characteristics such as society, civilization, nationality and nation in the socio-cultural context from general to private as well as intersect with many concepts such as individuality, mood, taste and pleasure. In this way, art education can mean many things both individually and together in every society and individual. In all these respects, the diversity of concepts and phenomena that occur in the intersection of art and education is increasing. Therefore, the changes and transformations experienced in the concept of art itself in every age show that we must take into account the other phenomena that occur in the fields of intersection. In parallel, it is inevitable that these needs should be taken into consideration in the field of education without being ignored.

In the present age, it becomes more difficult to identify these needs in the disciplinary areas that intersect with each other in line with the increasing speed of information. In this era of industry-based intelligent machines; A vital dimension is defined by technology tools such as Cyber Physical Systems, Horizontal Vertical Integration, Internet of Things (IoT), Learning Robots, Big Data and Analytics, Cloud Computing, Augmented Reality, Cyber Security, Layered Production (3D Printers). At this point, it is understood that at the individual level, art in the dimension of life intersects with the needs of the 4.0 era of industry in the intersection with education, while industry seems to be preparing for the robotic era promised by the 5.0 age.

In the last decade, the education program called STEM, Science, Technology, Engineering and Mathematics has started to cover the Arts as STEM + A or STEAM within a few years. STEAM education is limited to the provision of electronic devices to students as a way of providing the best way to use the opportunities of science and technology in our country. However, STEAM provides students with active exploration and participation to enable them to handle their own educational processes themselves. STEAM foresees the structuring of interdisciplinary qualifications with the education process and objectives, as well as knowledge and experience for the teacher. STEM training proposes a project-based, practice-oriented, interdisciplinary approach to education. Thus, it is aimed to train innovative, creative and productive individuals who can realize what they think. It is based on the STEAM 4C model. The first one is Communication, the students have to communicate with each other while they are doing the lesson, the second is Collaboration, teamwork and group collaboration. Third, Creativity: They are imagining. Fourth, Critical Thinking, students produce different solutions to problems at this stage. In this study, STEAM is considered as an educational model with both an expression tool and an integrated systemic approach. The research was conducted through screening.

As a result, we get the answer to the question: Why should STEAM be taught? It is understood that STEAM, which aims to provide critical thinking, different thinking and creativity skills, which is the basis of 21st century skill development, includes learning and innovation skills derived from creative and critical thinking that will help the formation of the future. As can be understood from the literature in Turkey STEAM, it was taken into 2017-2018 as STEM curriculum. Although not yet fully integrated into the training program, some schools are implementing pilot schools. It seems that the teachers are not yet aware of the difference between STEM and STEAM. There are still those who see it as experiments and activities that only apply to science and mathematics.

Keywords: STEAM, Design, Communication, Art Education, Education in Our Age

GİRİŞ

Giriş

Sanat, kültür, birey ve çevrenin kesişim noktasındadır. İnsanın kendi varlığının farkında olması ve düşünen, deneyimleyen yani öğrenen bir varlık olduğunu kavramasında kültür bileşenlerinin önemli bir yeri vardır. Bu nedenle değerler, inançlar, normlar, teknoloji, simgeler ve dil sanki canlı bir üreme alanıymış gibi birbirlerinden beslenir. Çağdaş toplumda ise bu besin alanında öncelik teknolojidedir. Öğrenme artık bildiğimiz şeylerle sınırlı değildir, ancak bilgiyi nasıl bulacağınıza ve bu bilgileri hızlı, yaratıcı ve işbirliğine dayalı olarak nasıl kullanacağımıza bağlıdır. Jensen(1999) “verilere dayanan bir toplumun alacakaranlığında yız. Bilgi ve bilgi toplama, bilgisayarların alanı haline geldikçe, toplum, otomatikleştirilemeyen bir insan yeteneğine yeni bir değer katacaktır: o da «duygu»” dur ifadesi bu durumu destekler.

Toplumda bilim çevremizdeki varlıkların doğasını, ilkelerini ve anlamlarını yani algılanabilen bir gerçekliğe ilişkin sınırlanabilen açıklamalar sunar. Bilim birçok şekilde tanımlanır. Doğa ve toplumsal dünyayı geçerli ve güvenilir şekilde açıklayan bilgiler bütünü ya da olaylar ve olgular hakkında bilimsel yöntemlerle elde edilen tutarlı ve düzenli bilgiler ya da kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde olaylar ve olgulara mantıklı ve tutarlı bilgilerle yaklaşma bilimin tanımları arasındadır. Bilimsel bilgi aynı zamanda eleştireldir. Ancak modern toplumda Amprist doğa bilim anlayışı pozitivism sonrası sosyal bilimlerin yükselişiyle toplum söz konusu olduğunda, bilimsel bilgide olay ve olguların yasa değil kural,

özellik değil özgür irade ile bilinç ve anlamın önemli olduğunu göstermiştir (Benton ve Craib, 2008:45).

Sanata gelince, o gerçekliği açık-seçik çözümlenebilen herkes tarafından kabul edilebilen özelliklerde sınırlanabilen öznel bir yaklaşım sunmaz. O fiziksel ve sosyal dünyanın gerçek bilgisine yaklaşımını öznelleştirir çevremizi, kendimizi, toplumu yani varlığı bir bütün olarak yorumlar. Belli bir tarihsel dönemde, belli toplumsal koşullar altında döneminin simgesel özeti sayılabilecek bir estetik bağlam yaratır. Her sanat eseri, kendi çağının ve içinde üretildiği toplumun özellikleri hakkında bize fikir verir. Bununla birlikte, her sanat eseri ya da etkinliği kendi toplumsal bağlamında bile tek bir anlam taşımaz. Tersine her sanat eseri o toplumda yaşayan her birey için ayrı bir anlam taşıyabilecek kadar çoğul anlama gelebilir. Ayrıca bir insanın çeşitli zaman ve durumlardaki ruh hallerine göre, sanat eseri alımlaması da değişkenlik gösterebilir (Ergür, Bozkurt, Aktay, Bora ve diğerleri, 2012:14). Aynı zamanda Sanat hayal gücü, ilham, ifade, yaratıcılık, iletişim hatta terapi, uğraş ve ruhsal rahatlama gibi bazı kavramlarla birlikte zihnimize gelir. Sanat eserleri toplumda hem ortak anlamların hem de bireysel, öznel anlamların kesişmesiyle Pierre Bourdieu'nin de söylediği gibi kültürel bir sermayedir. Bu nedenle sanat eserlerine atfedebildiğimiz anlamların çoğunluğu ve derinliği, bizim kültür alanındaki sermayemizin genişliğini gösterir (age).

Kültürün gündelik yaşamda popüler kültür, reklam, medya ya da çağdaş mitosların üretimi gibi çeşitli görünüşleri vardır ve bunlar sanat ile ve toplum ilişkisi hakkında bilgi kaynağıdır. Bu noktada küreselleşme ve sonrasında sanat ve tasarım hiç olmadığı kadar kültürel çevrenin belirleyicisi konumuna taşınır. Bu çerçevede eğitim, toplumun ihtiyaç duyduğu ve o toplumu geleceğe taşıyacak bireylerin yetiştirilmesi için yeni görevler üstlenir. Teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla popüler kültürün var olan bütün alanları işgal etmesiyle daha da önem taşır. Kültür artık modernizmdeki bütünleştirici etkisinden kurtulur ve postmodernizmin saflaştırıcı, çoğulcu ve yerel tavrını benimser. Bu tavır küreselleşme kavramı etrafında, kültürel çoğulculuğu benimser. Her ne kadar küreselleşme ekonomik bir kavram olarak, iş gücü, sermaye ve mal piyasalarının çok uluslu şirketler aracılığıyla uluslararası bir nitelik kazanmasına işaret etse de o çok boyutlu bir olgudur. Küreselleşme kültürün anlamını çoğulcu bakış açısıyla tüm yerel öğeleri anlamlandırma hatta onların kültürel kodlar olarak görmeye yönelir. Her ne kadar çoğulcu gözükmüşse gözüksün küresel bir toplum küresel kitle kültürü ve kitle iletişiminin tek tipleştirici ve indirgemeciliğine maruz kalır (age).

Küreselleşme tüm toplumsal dinamikler gibi kültürle ve iletişimle iç içe ilerleyen eğitim anlayışlarına ve hedeflerine yön verir. Küresel dünyanın sermayesi artık insandır. Bu nedenle küresel pazarın nasıl ve hangi yeterliklerde insana ihtiyaç duyduğu önem kazanır.

Tablo 1. Hızla Değişen Eğitim Hedefleri

2015	2020
1. Karmaşık problemleri çözüme	Karmaşık problemleri çözüme
2. Diğerlerini koordine etme	Eleştirel düşünme
3. İnsan yönetimi	Yaratıcılık
4. Eleştirel düşünme	İnsan yönetimi
5. Uzlaşma	Diğerlerini koordine etme
6. Kalite kontrol	Duygusal zeka
7. Duruma uyma	Yargı ve karar verme
8. Yargı ve karar verme	Duruma uyma
9. Etkin dinleme	Uzlaşma
10. Yaratıcılık	Bilişsel esneklik

Tablo 1 insan sermayesinin küresel pazarın ihtiyaçlarına yönelik eğitim hedeflerinin ne kadar kısa sürede değişebildiğini gösterir. Bu durumda sözü edilen gelişmeler ışığında küreselleşen dünyanın ihtiyaçlarını karşılayabilecek insan modellerini geliştirebilecek ön görünüm eğitim politikalarına yön vermesi gerekir. Eğitimin en temel unsuru, «içinde yaşadığımız dünyayı nasıl algıladığımız ve anlamdığımız» sorusuna verilen yanıtlardadır. Birey açısından baktığımızı görmek, dinlediklerini duymak, dokunduklarını hissetmelerine yardımcı olmak, basılı metinlerin ötesine geçen insan tipi yetiştirmek günümüz eğitiminin ihtiyaçları arasındadır.

Öncelikle değişen toplumsal ihtiyaçlara uyan mı yoksa içinde bulunduğu toplumu değiştiren ona yön veren bireyler yetiştirmek mi önemlidir, buna karar vermek lazımdır. Sonrasında eğitim programında yapmak istediğimiz ve bunları yaparak ne elde edeceğimiz gibi eğitim planının temel amaç ve hedeflerini yapılandırmak gelir.

Bu araştırmada bu ve benzeri sorular STEM ve STEAM eğitim modeli için sorularak uygulamada ilgili literatür taraması ve değerlendirmesi yapılarak bu tür bir eğitimde sanatın olanakları tartışılmaktadır.

NEDEN STEM /STEAM

“Teknik işverenler, sahip oldukları mevcut işleri doldurmak için gerekli becerilere sahip yeterli sayıda çalışan bulunmadığından şikâyet ediyorlar. Bu nedenle öğrencileri bu alanlara hazırlamayı amaçlayan STEM ve STEAM programlarının popüleritesi artıyor.

Tam olarak STEM nedir ve neden şimdi STEAM adlı benzer bir programlar var? Bunlardan biri aslında çocuklarımızı modern dünyada istihdam için hazırlamaya yardımcı oluyor mu? Sorusu aklımıza geliyor. Bilmiyorsanız, STEAM kısaltması Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik anlamına gelir. Öyleyse önce neden Art'ı zaten popüler olan kısaltması STEM'e eklediler? Sanat, kendilerini matematik / bilim çocuğu olarak düşünmeyen çocukların ilgisini çekmenin bir yolu olarak eklendi. Teknoloji alanının da yaratıcı bir alan olabileceğini göstermenin bir yoluydu belki de. Nihayetinde belki de umut, STEM'e Sanat / Tasarım ekleyerek daha fazla öğrencinin konuyla ilgilenip ilgilenmeye devam etmesiydi.

Bazıları, STEM'in asıl amacından uzaklaşarak gelecekteki zamanı dikkate aldığını söyleyerek, Sanat eklemeye katılmıyor. Neden? Peki, asıl amaç neydi? Bu sorulara yanıt arıyorum. Bu eğitim anlayışına (educationcloset.com) göre amaç sorgulama, diyalog ve

eleştirel düşünmeyi öğretmektir. Kısaltmadaki konular, bu hedeflere ulaşmak için araçlar veya erişim noktaları olarak kullanılıyor. Bu hedefler teknoloji kariyerindeki kişilerin başvuru sahiplerinde görmek istedikleri şeylerdir.

Sizi bilmem ama ben çocukların soru sormasını, konuşmasını ve düşünmesini sağlamaya çoktan odaklandım. Evde yaşayan pek çok çocuk zaten bu şeylere odaklanıyor veya sadece onlara zaman ayırıyor. Soru soran bir öğrenciden daha doğal olan nedir? Sadece, doğuştan gelen bir insan becerisinin ne olduğunu yeniden öğrenmek gerekiyor mu? Bu konular özellikle yukarıdaki hedeflerde faydalı mıdır? İlk önce, matematiğin muhtemelen çocuklara eleştirel düşünmeyi öğretmenin en iyi yolu olduğunu söylemeliyim. Konuşmalar yapmak ve sorular sormak da eleştirel düşünmeyi sağlar. İyi bir konuşma önceden oluşturulmuş fikirlere meydan okuyabilir ve öğrencilere henüz neyi ne kadar bildiklerini ve öğreneceklerini gösterir. Aynı zamanda onlara nasıl iletişim kuracağımızı öğretiyor ki bu kültürümüzde yok olan bir beceridir.

Bilim, teknoloji, mühendislik ve sanat, araştırma, diyalog ve eleştirel düşünceye doğrudan yardımcı olacak mı? Bunları öğretmek için Türkçeden ve Tarihten daha fazla hak kazandıklarından şüpheliyim, ancak Edebiyat ve tarih artık sahip olmak için değerli beceri veya bilgi olarak görülüyor. Bazı insanlar daha fazla edebiyat ya da sanat öğretmenine ihtiyacımız olmadığına, daha fazla bilgisayar programcısına, daha fazla kripto analistine ve daha fazla BT uzmanına ihtiyacımız olduğuna inanıyor.

Ancak, ev okulu öğrencileri olarak, Edebiyat ve Tarih hakkında genel nüfusa göre daha derin bir takdir hakkımız olabilir. Bu tutkuları benimsemek, öğrencilerimizin modern çalışma dünyasında başarılı olmak için neye ihtiyaçları olacaklarını öğrenemedikleri anlamına gelmeyecektir. Çünkü onlar hala sorgulama, diyalog ve eleştirel düşünme yeteneklerini öğreniyor olabilirler. Öyleyse, STEAM'i zaten tamamıyla yaşamınıza sığdıramazsanız.

Soruşturma, diyalog ve eleştirel düşüncenin temellerine odaklanın. Çocuğunuz piyasadaki lüks STEAM kitlerini seviyorsa ve eğitim malzemeleri için iyi bir bütçeniz varsa, devam edin ve kitleri alın. Ancak mevcut örnek ders sayfalarını okumak ve programın çocuğu gerçekten soru sormaya, diyalog kurmaya ve eleştirel düşünmeye teşvik edip etmediğini görmek isteyebilirsiniz. Mesele şu ki, sadece bir kutunun parlak olduğu, dişliler ve elektronik içerdiği için, çocuğun beynini STEAM'in daha derin amaçlarıyla ateşlemek için tasarlandığı anlamına gelmez.

Ayrıca, bir projenin çocuğunuzu bir şeyler yaratması / icat etmesi için zorlamaya çalıştığı için, çocuğunuzun aslında bir şeyler yaratabilmek veya icat edebilmek için gerekli temel bilgiye sahip olduğu anlamına da gelmez. Yaratıcılık bir boşlukta gerçekleşmez. Öğrenciler yaratıcı güçlerini yönlendirmek için bir hammadde olarak bilgiye ihtiyaç duyarlar. Birçok program STEAM'in popüleritesinden kurtulan bir programın sadece bir kabuğudur; Eğitimciler ve ebeveynler, çocuklarına bu modern konuları öğretmek için heyecanlanırlar.

Çocuklarımızı, birçok farklı konunun temellerine maruz bırakmak iyidir, ancak sadece kariyer yapmak için seçtikleri herhangi bir alanda ihtiyaç duyulacak becerileri geliştirmek için zaman harcıyorsak. Bu evrensel becerilerden bazıları sorgulama, diyalog ve eleştirel düşünmedir.

Bununla birlikte, çocuklarımızdan NASA'yı seçmelerini veya NASA'da dahi

olmalarını istiyorsak, belki daha da önemli olan bir beceri daha var. Araştırmalar NASA bilim adamlarının, genel yetişkin popülasyonunda nadiren bulunan bir kritik beceriye sahip olmadığını, aynı zamanda küçük çocukların doğal olarak bu beceriye sahip olduklarını göstermektedir. Elbette, ev okulu öğrencileri olarak, bu beceriyi çocuklarımıza okutmamayı seçebiliriz. Beceri farklı düşünmedir. Farklı düşünce, tek bir şeyle başladığımız yerdir ve o başlangıç noktasından bir milyon olasılık düşünün. Fikirler büyür. Bir örnek: çatal kullanmanın kaç yolu var? Bu yakınsak düşünmeye karşı çıkıyor. Yakınsak düşünme, bu milyon fikirleri aldığımızda ve hangisinin en iyisi olduğunu bulmamızla ilgilidir. Fikirler küçülür. Çatal, en iyi şekilde belirli yemek türlerini yemek için kullanılır. Yakınsak düşünme önemlidir. Fakat farklı düşünceler de temeldir. En iyi fikri bulmak için sık sık korkusuzca birçok fikir üretmemiz gerekir. Yargılama, eleştiri ve sansür, ancak farklı düşünceler olasılıkları üretme işini yaptıktan sonra faydalıdır. Okul, çok yakınsak düşünmeye ve çok az farklı düşünceye odaklanır. Çocukların çılgın fikirlere sahip olmaları için doğal eğilimlerin teşvik edilmesi gerekiyor.

Çatal kullanmayı düşündükleri tüm yolları listelemelerine izin verin. Listeyi, fikirler hakkında bir konuşma diyalogu başlatmak ve bir çatal kullanmanın bazı olağandışı şekillerde lehte ve aleyhte olanlar hakkında güzel eleştirel düşünceler almak için bile kullanabilirsiniz. Ve belki de bir çatalın en iyi seçenek olabileceği durumlar, ideal alet olmasa da. Küçük çocuklar fikir üretme makineleridir. Onları sorunsuz çalışmasını nasıl sağlayacağımızı bulmamız gerekiyor. Bunun bir kısmı, farklı düşünmeye değer vermek ve çocuklarımızla çıldırmak yerine çılginca fikirler hakkında konuşmak kadar basit olabilir.

Aynı anda hem farklı hem de yakınsak düşünmeye çalıştığımız zaman beynimizdeki nöronlar aslında birbirleriyle savaşmaya başlar ve beynin gücünü azaltır. Beynimiz bu düşünme yöntemlerini birleştirmek istemiyor çünkü yakınsak düşünme, farklı düşüncenin teşvik ettiği fikirleri yargılamamıza, eleştirmemize ve sansürlememize neden oluyor. Yaratıcılık, beyni mantık veya makul düşünmeden daha fazla ateşler. Einstein "Hayal gücü bilgiden daha önemlidir" derken haklıydı.

Bir çocuğun en değerli varlığının zihni olduğu zaman heyecan verici bir zamanda yaşıyoruz. Onları tüm bu teknik ağır işler dahil, modern işgücüne hazırlamak için tek yapmamız gereken bu zihni beslemek. Bu zihinleri beslemek için kullandığımız araçlar (denekler), eğitimimizin niteliğinden ve başarı için gerekli temel becerileri bilmenin gücünden daha az önemlidir” .

Bulgular ve Yorumlar

Birçok eğitimci ve araştırmacı şimdi STEA (sanat) M eğitimini, küresel olarak okuryazar bir vatandaşın karakteristik özelliği olan öğretmenlerin zihin alışkanlıklarında ve uygulamalarında büyümeyi kolaylaştırabilecekleri bir seçim yaklaşımı olarak görür. Yukarıda sunulan TED metni ise bize öğrenmenin olanakları ve düşünme becerileri açısından STEAM’ den beklentileri eleştirel bir bakış açısıyla ortaya koyar. Ancak bilimi teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimini (STEM) geliştirmek artık tüm ülkelerin insanları ve hayatlarını geliştirmek için de çaba sarf ettikleri uluslararası bir zorunluluktur. Ülkeler artık ekonomik refahı ve ulusal güvenliği arttırmak için vatandaşlarının dijital, teknolojik ve bilimsel okuryazarlık ile karakterize ve farklı, esnek yaratıcı düşünce gerektiren küresel bir toplumda

çalışmaya hazırlıklı olmaları gerektiğini kabul ederler (Honey, Pearson ve Schweingruber, 2014).

Günümüz piyasasında, işlerin yaklaşık% 100'ü eleştirel düşünme ve aktif dinleme,% 70'i matematiksel bilgi ve% 60'ı sözlü anlama ve ifade gerektirir (Carnevale, Smith ve Strohl, 2014). Gerçekten de, tüm STEM disiplinlerinin karakteristiği olan akıl ve el alışkanlıkları artık hem STEM'de hem de STEM dışı alanlarda istihdam için gereklidir (Honey, Pearson ve Schweingruber, 2014). Okul ve yaşam arasında bilgi ve anlayış aktarabilen, inovasyon yapan, yaratan ve etkili iletişim kurabilen STEM okuryazar vatandaşları üretmekte başarılı olan ülkeler artan bir şekilde teknolojik ve nicel küresel toplumun gelişmesine katkı sağlayacağını iddia eder.

STEM'in geliştirilmesine yönelik küresel farkındalığın artmasına ve fon sağlama çabalarına rağmen eğitim çıktıları arasında net bir önyargı var olmaya devam ediyor. STEM'de ısrar edenler ve etmeyenler (Bean, Gnadt, Maupin, White ve Anderson, 2016; Ulusal Araştırma Konsey (NRC), 2011; Neuhauser & Cook, 2016; Xie, Fang ve Shauman, 2015). Belki de STEM eğitiminin nasıl tanımlandığı konusundaki ısrarsızlıklar ilerlemeyi engelliyor olabilir (Bybee, 2013). Bu tanımlayıcı kararsızlıkla ilgili olarak, eğitim araştırmalarının disiplinlerarası veya disiplinlerarası bir yaklaşımla öğretme ve öğrenmeye dahil edilmemesidir (Honey, Pearson ve Schweingruber, 2014).

2014 yılında, STEAM eğitimindeki eğilime yanıt olarak Ulusal Sanat Eğitimi Derneği (NAEA), STEAM eğitime yönelik dört kıstas oluşturdu, tüm STEAM disiplinlerini eşit olarak değerlendirip, çok çeşitli yaklaşımları uygulayarak, yaratıcılığı ve yeniliği teşvik eden görsel sanatı. Bu ölçütler, sanat ve sanatsal düşünme yollarının fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) ile aynı değerde olmasını sağlar. Bu anlamda STEAM her öğrencinin erken yaşta eğitimini kendi ellerine alarak, hangi alanlarda istekli olduğunu keşfettikçe o alanlarda kendisini geliştirmesine destek olmasıdır.

Sanatsal düşünme ve görsel sanat içeriği, kaliteli STEAM eğitiminin temel ve değerli bileşenleridir (Guyotte, Sochacka, Constantino, Walther ve Kellam, 2014; Wynn ve Harris, 2012). STEAM'ın faydaları arasında STEM konularına ilgi ve katılımın artması ve sanatsal davranışlarla bağlanabilirlik sayılabilir (Baxter, 2014; Hetland, Winner, Veenema ve Sheridan, 2013; Winner ve Cooper, 2000). Nitekim, Amerika Birleşik Devletleri Başkanı bunu, 2015'te STEAM (ABD Eğitim Bakanlığı, 2015) da dahil olmak üzere sanat eğitimi için yeni fırsatlar sunarak, «Her Öğrenci Başarılı Yasasını» imzaladığında onayladı. Bu eğitimin Sanat müfredatının merkezi bir parçası olduğunda öğrenciler daha iyi öğrenirler, araştırma yaparlar ibaresi eklendi (Baxter, 2014; Hetland ve diğerleri, 2013; Winner ve Cooper, 2000).

ABD'de uzmanlar, eğitimcilerin bütüncül yaklaşımları kullanmalarını savunuyorlardı. Onlar tüm öğrenciler için okuryazarlığı desteklemek amacıyla konular arasında STEM içeriğini sunmak için tasarım sürecinden yararlanıyorlardı (Bybee, 2010a; Dugger, 2010; Sanders, 2009; Wells, 2008, 2013).

Bazı araştırmacılara göre ise bütünleştirici STEM eğitimi, teknolojik / mühendislik anlamına gelir, bilerek entegre eden tasarım temelli öğrenme yaklaşımları teknoloji ve mühendislik eğitimi kavram ve uygulamaları ile birlikte fen ve / veya matematik eğitimi kavram ve uygulamaları gibi. Bütünleştirici STEM eğitime dil sanatları, sosyal bilgiler,

sanat vb. Gibi diğer okul konuları ise gelecekte entegrasyon yoluyla geliştirilebilir (Sanders ve Wells, 2006).

Bu tanımlamanın amacı, eğitimcileri “STEM kavram ve uygulamalarını teknolojik / mühendislik tasarım tabanlı pedagojide öğretme ve öğrenmeyi amaçlayan şekilde belirleyen” pedagojik yaklaşımlara odaklanmaktadır (Sanders, 2012, s. 3).

Benzer şekilde, bütüncü STEAM eğitiminin, öğretim açısından bakıldığında, matematik ve bilimin içeriğini ve uygulamalarını teknoloji, mühendislik ve sanatsal (T / E / A) tasarımı bağlamında kasıtlı olarak sunmak ve öğrenmeyi daha da arttırmaktır. Dil sanatları ve sosyal bilgiler gibi diğer okul konularıyla anlamlı entegrasyon amaçtır (Gess, 2015)

STEAM eğitiminin uygulanmasında dört ana nokta vardır.

1. Bütünleştirici ve bütünleşmemiş yaklaşımlar olmalıdır,
2. Yaklaşımlar öğretim adına olmalıdır;
3. Tasarım süreci, öğrenme döngüleri yoluyla öğrenciler disiplinlerarası yaklaşımlar kullanılmalı, sınıflarda yinelenmeli otantik anlayışlar oluşturmaya teşvik edilmeli (Dugger, 2010; Wells, 2013, 2016); ve
4. Sanatsal bir eser, mühendislik veya teknoloji bire bir eşit problem çözümü olarak kurulabilir.

Tablo 2: STEAM Eğitiminde Tasarım Sürecinin Analizi



1. Bütüncüleştiricilik: STEM ve STEAM eğitimi hakkında konuşurken, -tiricilik sonu gerçekten önemlidir. Bunun yerine -leşme sonunu kullanarak farkı ortaya koyabiliriz. Bütüncüleşme birlik olmak, bir olmak, iç içe geçmek anlamı taşırken, Bütüncüleştirme ise her birey için bireysel farklılıkları ne olursa olsun, • sosyal, • kültürel, • eğitimsel, • yaşamsal aktivite ve fırsatlardan toplumun tüm üyelerinin eşit düzeyde yararlanmasını öngören bir kavramdır. Böylece bütüncüleştiricilikte STEM+A infüzyonu ile mesajı açık ve net bir şekilde

iletiriz. Bu durumda Eğitim dinamik ve öğrenci duyarlı olmalıdır. Öğrenme ise öğretmenlerin yıllar önce yapılmış planlarına göre değil, öğrencinin, aylar içerisinde oluşabilecek mevcut gereksinimlerine yerleştirilmelidir (Wells, 2013).

2. Duruma Uygunluk: Toplumun önemli bir hedefi olduğunu hatırlamak önemlidir. Eğitim, küresel okuryazar öğrenciler üretmektir. Çünkü temel bilgi artık yeterli değildir. Artık web dünya çapında erişimi sağlar, bir insanda her zamankinden daha fazla bilgi ulaşır. Her şey parmak uçlarımızdadır.

Üniversite öğrencilerine Bilimsel Araştırma yöntemleri dersi veriyordum. Öğrencilere araştırma yöntemleri temelde kaçaya ayrılır diye sordum. Odanın arkasından, “Hey Siri,...” diye fisıldayan bir öğrenci duydum Ne kadar becerikli! Elbette, Siri bu soruyu cevaplayabilir ve öğrencimi ihtiyaç duydukları bilgiye yönlendirebilirdi. Bu olay beni ne yaptığını ve işimin ne olduğunu ve o gün bunu başaramadığımı hissettirdi, o gün için planlarım, öğrencilerin anlamlı öğrenmeye dahil olmaları için benim açımdan gelen niyetleri içermiyordu. Standartları başarmaya odaklandım, gerçek dünyadaki durumlara standartları uygulamaya. Bu sorunu çözmek için, bilinçli olarak aklımda planlama yapmalı ve otantik, disiplinlerarası bir durum bağlamında uygulanan multidisipliner standartları bilerek kullanmalıydım.

3. Tasarım Odaklı: Tasarım süreci merkezi unsurdur, öğrencilere hangi bilginin uygulayabildiğini ve nasıl geliştirebileceğini düşündürecek daha derin anlayışlar kazandırılmalıdır gerekir. Bu “İnsan aklının, yaratıcılığın ve tutkunun faydalı eserlere çevrildiği bir süreç” e dönüşmesidir.(Eagan, 2001, sayfa v).

Öğrenciler, yinelemeli döngüleri yaparak tasarım ve yaratıma anlamlı yansımalar yaratabilmeli farklı anlayışlara gebe kalmalı yeni şeyler yapmak ve gerçekleştirmenin farklı biçimlerini yaratmalıdırlar Cross, 2001, 2006). “Var olan Formlar tasarımcının bilinci ve yeteneğine özel bilgi birikimi, tasarımın farklı profesyonel alanlarından bağımsız pratiklerini oluşturmada önemlidir ”(Cross, 2001, s. 54). Tasarım disiplinlerarasıdır. “Tasarım projelerinin amacı, öğrencilerin tasarım sürecinin tamamında çalışmalarını mümkün kılan tasarım çözümleriyle sonuçlanmalarını sağlamaktır” (Pahl & Beitz, 2013, s. Xxvii). Sanat, sonradan eklemeye değil eşit olarak Mühendislik süreçlerinin büyük ölçüde tasarımla ilgili olmasıdır. Bu bağlam toplumsal istekler ve ihtiyaçlar için çözümler üretir. Örneğin mimaride ve endüstri tasarımında belirgin olarak bu, aynı zamanda estetik olarak da hoş olandır. Bunun Sanatsal tarafının olduğu açıktır.

Tasarım ve üretim sürecinde, [bilim ve sanat] iki amacı neredeyse ayrılmaz bir şekilde ilişkilidir”(Bonser ve Mossman, 1923, s.5). Aslında, sanatçı da gerçek dünyadaki sorunlara tasarım çözümleri oluşturur. Sanat sadece bir mühendislik çözümünün estetik bir bileşeni olarak kullanılmak zorunda değildir; daha ziyade, sanat, bilmece için tecrübe veya çözümün bir örneği olabilir (Dewey, 2005).

Sanattan infüzyon, sanatla sanat dışı öğretmenler arasında dinamik bir değişim sağlamak için güçlü ve eşit bir işbirliği çabasına dayanır. Özellikle Akademik konuların öğrenciler tarafından nasıl sunulduğu ve alındığı konusunda (Hartle ve ark., 2014). Bu tür bir öğretim hem sanat hem de sanat dışı konular hakkında daha derin bir anlayış sağlar (Rubin, 2014). Sanat infüzyonu, öğrencilerin her birinin öğrenmesini arttırmak için sanat eserlerini tüm disiplinlerle eşit zeminine yerleştirir ve sanatın ve sanat dışı malzemelerin eşit

değerlendirilmesiyle gerçekleştirilir.

Eşit değerlendirme, sınavların, değerlendirme listelerinin ve yazılı değerlendirme ifadeleri gibi değerlendirmeler yoluyla sanat standartlarını, sanat dışı standartlar kadar titizlikle değerlendirme pratiğini, öz değerlendirme yapmayı ifade eder.

Sanat ve sınıf öğretmenleri, sanat dersleri vermek için anlamlı ve devam eden işbirliğini sürdürmelidir. Sanatın değer verdiği bir ortamda çalışmak öğretmenlerin profesyonellik, etkinlik, esneklik, enerji, açıklık ve içerik bilgisini geliştirir (Vitulli, Santoli ve Fresne, 2013).

Öğretmenler yeni stratejiler öğrendikçe, özgüven kazandıklarında ve daha bilgili olduklarında mesleklerinde daha kalifiye olurlar. Sonuç olarak, öğrencileri bireysel ihtiyaçlarının karşılandığı ve öğrenmeye motive oldukları yüksek kaliteli bir eğitimden faydalanacaktır.

STEAM Yaratıcı Düşünme Stratejileri

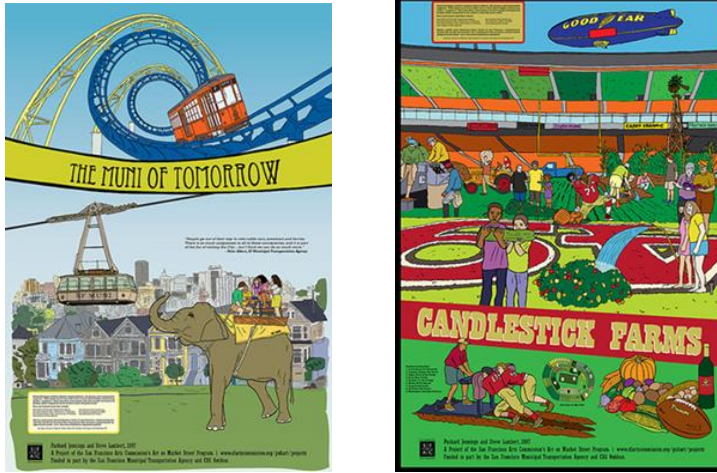
Çağdaş sanat yapıtlarında stratejiler bilim, kültür ve sanat arasındaki ilgiler etrafında şekillenir. Ve sanatın diğer disiplinlere infüzyonunu sağlar. Çünkü çoğu sanat tarzında ele alınan yapıt toplumsal bir eleştiri aracıdır. Çağdaş sanat pratiklerinde stratejiler/taktikler daha yaratıcı ve radikal yollarla olarak bütünleşmiştir.

Bu taktikler doğrudan bütünleştirici yönüyle çağdaş sanatta görülebilir. Bu nedenle öğrencilere daha rahat erişebilir. Dahası, basitlik ve dolaysızlık özellikle karmaşık ve önemli anlamları oluşturmada etkilidir. Ayrıca, stratejiler genellikle birbirleriyle çakışır; bunları bir sanat eserinde birlikte bulabiliriz. Bu tür yaratıcı stratejilerin bazıları benzer görünebilir. Stratejiler arasında ayırım yapmak güçleşebilir ama küçük ayrıntılar oldukça değerlidir çünkü kanıtları aydınlatmaya ve netleştirmeye yardımcı olurlar.

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

1.Projeksiyon : Geleceğe yönelik tahmin: Belirli bir fikrin etkisini göz önünde bulunduran, muhtemel sonuçlarla ilgili düşünmeyi gerektirir. Parker Jennings,(resim 1) hayal gücünü etkili bir şekilde kullanan bir sanatçıdır. Sanatçı geleceğin hayali görünümünün tahminini yaratır. “Keşke burada olsaydın! Korkunç geleceğimizden posterler” adlı bir dizi çalışması örnek verilebilir. Jennings, sanatçı Steve Lambert ile San Francisco'daki kentsel

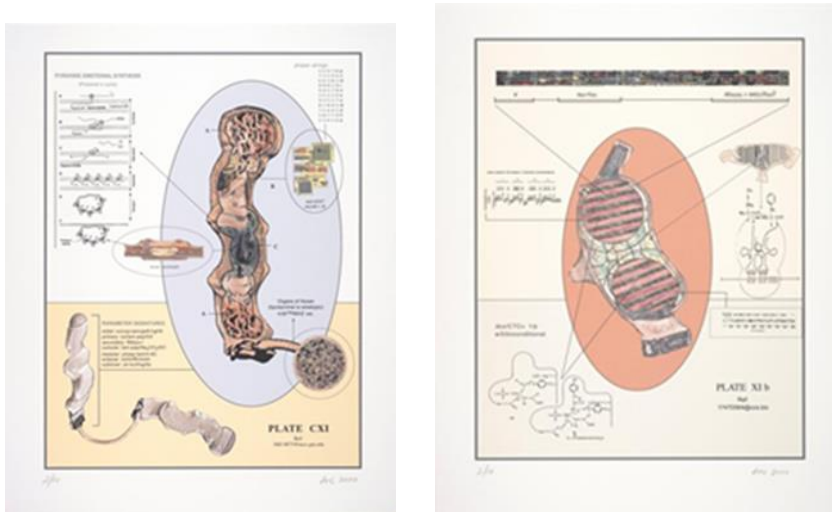
yaşamla ilgili yeni bir vizyon yaratmak için işbirliği yapar. Sanatçılar, eski bir beysbol stadyumunu bir kamu parkı olarak, belediye demiryolunu ise iki yönlü Roller Coster olarak hayal ederler ve tüm şehri vahşi yaşam sığınma evi olarak kullanırlar. Jennings ve Lambert, eğlenceli, şaşkın bir geleceğe çocuksu bir projeksiyon sunarken, şehrin mevcut koşulları hakkında yorum yapar ve daha iyi bir yaşam biçimi için yaratıcı fikirler sunarlar.



Resim 1: Parker Jennings, “Keşke burada olsaydın! Korkunç geleceğimizden posterler”

2. Reformatting: Yeniden biçimlendirme, bilim dallarından yaklaşım biçimlerini kullanarak (a) kişinin duygusal dünyasını coğrafi bir harita olarak grafiğe dökmek veya (b) popüler kültürdeki karakterleri doğal tarih serimi içinde örnekler olarak düzenlemek, göstermek veya (c) kişinin hayatını bir jeolojik şema veya farklı seviyelerde gömülü kişisel anıları eserleriyle birlikte bir yeryüzü biçimi yoluyla göstermek için kullanılabilir.

Antony Aziz ve Sammy Cucher “Naturalia Serileri”nde (2000-2001), şematik veya bilimsel bir illüstrasyon kullanılarak bize yeniden biçimlendirmenin iyi bir modelini sunar. Bu biçimlendirilmeye bir örnektir. Naturalia Plate VII- a serisinin bir görüntüsünde P-döngüsünün onomanometriği görülebilir.



Resim 2: Antony Aziz ve Sammy Cucher “Naturalia Serileri”

Burada tanımlanan psikolojik durum, detaylı biyolojik bir resim kümesi formatında

sunulmaktadır; Amorf, canlı bir organizmanın büyütülmüş anatomik ayrıntıları ve haritaları ile kimyasal reaksiyonların diyagramları ve içindeki süreçleri kapsar. Bu illüstrasyon yalnızca bilgi aktarmanın bilimsel yollarını kullanmakla kalmaz, sanat dışı görsel semboller ve formlara sanatta maddi olmayan psikolojik durumlarla düşüncemize şekil vermek için aktarılır.

3. Metafor/Mecaz: Metafor kavramı, disiplin sınırlarını aşar; genellikle onu dil sanatlarına yerleştiririz, ancak metaforlar görsel olarak da iletilir. Mecaz esasen bir şeyin başka bir terimle açıklamasıdır, aslında o iki bağlı türün birbirleriyle aynı olduğu basit bir karşılaştırma değildir; bir metaforda varlıkların benzerlikleri ve farklılıkları metaforu ortaya çıkaran ve üreten iki yapı arasındaki uzak bağlantıdadır.

Entegrasyon, fikirler ve imgelerle Metafor yapımı için zengin bir konu kaynağı sunar. Gerçekten de, bir disiplinden ötekine bir resim veya fikir olarak kavramları tanımlamak çok üretken metaforlar yaratabilir. Bu yalnızca uzak bağlantıların olabileceğini bir entegrasyon için değil, her disiplinin dünyayı anlamak için bir çerçeve oluşturabileceği düşüncesi için de geçerlidir. Bu nedenle, entegrasyonun oluşturduğu bir metafor, birçok ilişki ve etkiyi beraberinde getirir. Metafor, ister görsel isterse sözlü olarak iletilsin, uygulama için karmaşık bir kavramdır.

David Wojnarowicz'in "something From Selep III" olarak isimlendirdiği prototiplerinde (1988) Metaforu, astronomi düşüncesi görüntüsü ile açıklar. Resimde bir adamın mikroskop başındaki silüetini görürüz; vücudunun şekli, derin siyah alan içerisinde yüzen gezegenler ve galaksilerle doludur. Burada, insan bilinci ve evren birleşir; evren iç hayatlarımızın yerine geçen metafor haline gelir. Wojnarowicz, kompozisyona bir mikroskopun dahil edilmesi ile bir başka bakış açısı ekler. O burada bilimsel araçların insan algısını nasıl şekillendirdiğini ve genişlettiğini, bu yolla kozmosu iç yaşantımızın metaforu halinde getirerek gösterir. Bu eserdeki görüntülerin basitçe üst üste binmesi, derin anlayışlar ve anlamlar üretir. Metaforun gücü budur.



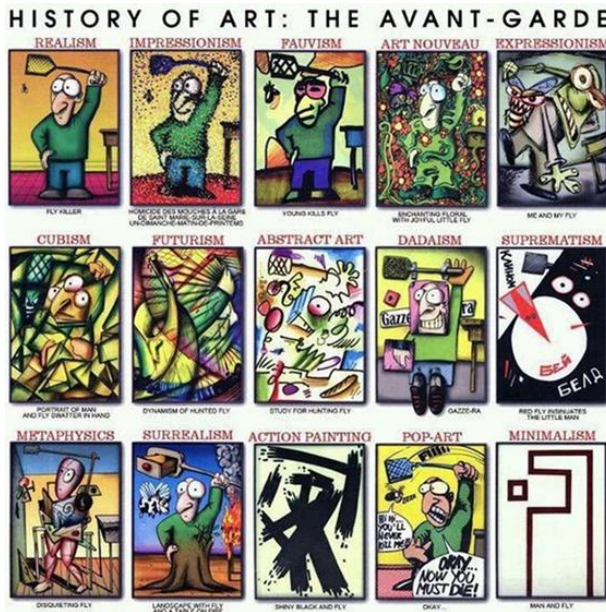
Resim 3: David Wojnarowicz'in "something From Selep III" ve Resim 4: Sıradan Bahçelerin Defini 3.

Francis Baker'ın Sıradan Bahçelerin Defini 3, (2005), adlı çalışması görsel bir metafor

üzerine kurulu başka bir Entegre eser örneğidir. Sanatçı doğadan ve bahçecilikten kavramları ve biçimleri alarak bahçeyi kültürün güçlü bir metaforunu oluşturmak için kullanır. Resimdeki, yumruk şeklinde kök top olan baş aşağı bir ağaçtır. Köklerin doğal yerlerinde olmadığı açıkça görülür ve normal büyümeleri için özgür değildirler. Birinci biçim kökler zorlanması, köklere yapılan baskı ile ima edilir, bu meydan okumadır. Aslında Baker, Kökleri sıva kalıbı içinde büyütüştür. Baker için bu işkence gören ağaç, insanoğlunun sosyal yapılar ve değerler tarafından sarılmasının ve ezilmesinin bir metaforudur.

Metafor yoluyla, seçilen imgelem araştırmalarından, örneğin: (a) toplumu yaşayan bir hücre olarak veya (B) sistemleri kompleks molekül veya (c) Aileleri resimlerini bir güneş sistemi olarak inşa etmek aracılığıyla sosyal organizasyonları anlamak için onu doğa bilimlerinin merceğinden görüp eşleştirerek, taze bir bakış açısı ile sadece tasvir değil, aynı zamanda tanımlamak için kullanılabilir.

5.Tasvir: Tasvir bir şeyi ayrıntılarıyla anlatmak, göz önünde canlandırmak ya da resmetmek demektir. Tasvir yaratıcı teknikler arasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Tasvir gözün olanakları dışında hayal gücünün olanaklarını da içerir. Sanatçı için tasvir bir yorumdur, dünyayı algılama biçimidir. Dolayısıyla tasvir etme şekli bir bakma/bakış ya da görme önerisidir. Aşağıdaki tabloda sanat tarihsel süreçte tasvir anlayışlarının biçimsel farklılıklar da bu duruma referans teşkil eder.



Resim 5: Sanatta Temsil Türleri

SONUÇ VE TARTIŞMA

STEAM eğitim modelinin başarılı olması için, sanattaki sadece titizliği kabul etmekle kalmayıp aynı zamanda yaratıcılığı ve yeniliği teşvik eden bir okula yerleştirilmesi gerekir. Sanat ve öğrenci akademik başarısı arasındaki nedensel bağlantıya dair iddialar kanıt sağlamamış olmakla birlikte, sanatın eğitimin merkezi odağı olduğunda ne olacağını belirlemek için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir (Bequette & Bequette, 2012; Winner ve Cooper, 2000).

Sanatın bir ifade aracı olarak bilim, teknoloji ve mühendisliğe infüzyonu öğrencilerin içeriği ezberlemekten daha fazlasını yapmalarını sağlar; onları aramaya, bulmaya, kendi anlamlarını çıkarmaya ve bu yeni bilgiyi onları ilgilendiren şekillerde uygulamaya teşvik eder (Hunter-Doniger, 2015).

Sanatla aşılana sınıf başarılı bir şekilde çalıştığında, dersler kendi bilgilerini oluştururken öğrenci merkezlidir; Bu nedenle, öğrencilerin potansiyellerine ulaşmak için her bir çocuğa başarı için gerekli becerileri, araçları ve stratejileri sağlamaları için birçok yolu vardır (Friend & Bursuck, 2012).

Sanat infüzyonunun başarılı bir şekilde uygulanması öğrencilerin farklı ihtiyaçların farklı sınıflarda, esnek gruplama, farklı iskele düzeyleri ve farklı değerlendirme görevleri aracılığıyla tek bir sınıfta karşılandığı bir ortamda gerçekleşir. Sanatın okullara verilmesi, öğrencilere sorgulama, yansıtma, problem çözme ve daha eleştirel düşünme olanağı verir (Walker, Tabone ve Weltsek, 2011).

Benzer şekilde, başarılı bir STEAM eğitimini sürdürmek için öğrencilerin güçlü bir görsel sanat eğitiminin kolaylaştırdığı yaratıcı problem çözme konusunda uzman olmaları gerekir (NAEA, 2014). Bu şekilde, sanat infüzyonu doğal olarak STEAM eğitiminin temel fikirlerini ve ilkelerini paylaşır, böylece STEM konularının aralarında dokunmaları için sanat ve sanat pedagojileri olduğu için hem sanat hem de sanat dışı konu alanlarından yararlanır.

Okulların bazen sanatı bir lüks olarak gördüklerini ve sanatın münhasır olarak imtiyazlı kişilerce uygulanması gerektiği fikrine sarılarak elitizm hissini mevcut olabileceğini ileri sürmüştür. Bu fikirden uzaklaşmanın yolu sanatla hayatın kesiştiğini insanın estetik deneyiminde ve tasarlama/icat etme örüntüsünde yatar. Bu örüntüler yaratıcı stratejilerin hem sanat hem de bilimde ortak olduğunu göstermektedir. Bu nedenle insan her alanda olduğu üzere bir bütün olarak ele alınmalıdır.

Kaynakça

Marshall, Julia, 2015. Five Ways to Integrate: Using Strategies from Contemporary Art. Pages 13-19 | <https://www.tandfonline.com> › doi › abs.

Web Kaynakları

George Land: The Failure of Success: TedX Tuscon: (<https://www.youtube.com/watch?v=ZfKMq-rYtnc>)

<https://educationcloset.com/topics/approaches/steam>

<https://ideapod.com/born-creative-genius-es-education-system-dumbs-us-according-nasa-scientists/>

<https://anewkindofhuman.com/creative-genius-divergent-thinking-test/>

<http://www.slate.com/culture/2018/05/janelle-monaes-new-album-dirty-computer-reviewed.html>

Szwast, Marla, 2018. STEM, STEAM, What Do They Mean? Tarafından: Old Schoolhouse, 15384071, Fall,

<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=a563256e-830d-417a-98d8-7df68ba007ff%40pdc-v-sessmgr04>

<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=cafc6cb2-9606-4cec-a6ee-8e8ad67df039%40sessionmgr101>

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=2c028e7c-e7cc-4946-819e-89dfc974948b%40sessionmgr4008>

<http://www.artcorelearning.org/teacher-resource/content/2016/3/22/bge4hfimqrt4q8kg37c1q9vmcw4ey8>

Yöneticilerin Kişi-Örgüt Uyumu Algılarının Duygu Yönetme Becerilerine Etkisi

Ahmet Yıldırım¹³⁸, Aytekin Tokgozlu¹³⁹

Özet

Bu çalışma eğitim kurumlarında görev yapan yönetici görüşlerine göre, yöneticilerin algılanan kişi-örgüt uyumlarının duygu yönetim becerilerine etkisini belirlemeye yönelik bir amaçla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, Isparta ilinde görev yapan okul yöneticileri üzerine bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Geliştirilen araştırma modeli kapsamında "yöneticilerin kişi-örgüt uyumlarının, duygu yönetim becerilerine etkisi var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Eğitim yöneticilerinin değişen koşullar karşısında, örgüt yapılarına ve bulunduğu ortama uyum sağlayabilmeleri, işine karşı aidiyet için duygularının farkında olmaları kadar, duygularını ifade ediş biçimleri ve duyguların nasıl yönlendirilebileceği konularında daha donanımlı olmalarını zorunlu kılmaktadır.

Algılanan kişi-örgüt uyumu ve duygu yönetme becerileri farklı çalışmalarda incelenmesine rağmen, bahsedilen değişkenlerin birlikte incelenmesi neredeyse yok denecek kadar azdır. Bu açıdan yöneticilerin kişi-örgüt uyum algılarının, duygularını yönetme becerilerindeki etkisinin tespiti alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma, Isparta il merkezinde görev yapan 188 okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde Çeçen (2006) tarafından geliştirilen "Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği" ile Cable ve Derue (2002) tarafından geliştirilen ve Kristof (1996) tarafından katkı sağlanan "Kişi-Örgüt Uyumu Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler yapısal eşitlik modeli ile değerlendirilmiştir. Araştırmada ileri sürülen 15 hipotezin 12'si doğrulanmıştır. Elde edilen veriler ışığında kişi-örgüt uyumunun duyguları yönetme becerisinin yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yöneticiler, Kişi-Örgüt Uyumu, Duyguları Yönetme Becerisi, Yapısal Eşitlik Modeli

THE MANAGEMENT OF PERSONAL - ORGANIZATION ADAPTATION EFFECT OF EMOTION MANAGEMENT SKILLS

¹³⁸ Dr.Öğr.Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, İ.İ.B.F. İnsan Kaynakları Yönetimi, ahmet.yildirim@sdu.edu.tr

¹³⁹ Okul Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, aytekin.tokgoz@hotmail.com

ABSTRACT

This study was carried out with the aim of determining the effect of perceived person-organization harmony on emotion management skills according to the opinions of managers working in educational institutions. This study was conducted on school managers in Isparta.

This research is a descriptive study in relational survey model. In the research model was searched for, “is there any effect of managers' person-organization harmony on emotion management skills?”

School managers should be able to adapt to the organizational structures and environment in the face of changing conditions. They should also be better equipped to express their emotions and how emotions can be directed.

Although perceived person-organization harmony and emotion management skills have been examined in different studies, there are no studies examining these variables together. In this respect, it is thought that the effect of managers' perceptions of person-organization harmony on their emotions management skills will contribute to the literature.

The research was carried out with 196 school managers working in Isparta. In order to obtain the research data “Emotion Management Skills Scale” developed by Çeçen (2006) and “Person-Organization Adaptation Scale” were developed by Cable, Derue (2002) and Kristof (1996). The data obtained were evaluated with structural equation model. 12 of the 15 hypotheses put forward in the study were confirmed. In the light of the data obtained, it was found that the person-organization harmony predicted the ability to manage emotions.

Key Words: Managers, Person-Organization Adaptation, Emotion Management Skills, Structural Equation Model

GİRİŞ

İnsanı diğer canlılardan farklılaştıran boyutlardan biri olan duyguları vasıtasıyla hayatını idame ettirmeye, çevresel ve içsel etkenlerden kendini korumaya çalışmasıdır. Bireyin davranışlarının temelinde duyguların etkisi tartışılmayacak düzeyde etkindir.

Duygular bireyin karar verme süreçlerinde, faaliyetlerini önceliklendirmede ve gelecekteki davranışlarının biçimlendirilmesinde belirleyici olmaktadır. Birey kendisini duygulardan soyutlayamaz; fakat bilinçli bir şekilde duygularını yöneterek duygularını amaçlarına yönelik olarak yönlendirebilir. Bireyin yaşamında duyguların etki boyutu geniş ve güçlü bir belirleyici alan işgal etmektedir. Dolayısıyla yönetilmeye matuf bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gündelik yaşamımızın ağırlıklı bir kısmı duygularımızın etkisi ve baskısı altındadır. Bireylerin duygu durumları performanslarından ilişkilerinin yönetilmesine kadar geniş bir alanda belirleyici ve yönlendirici etkisi hissedilmektedir. Aynı zamanda bireyin davranışında geçmişe dair yaşanmışlıkların duygusal etkileri veyahut geleceğe dair kurguların belirleyici

olduğu kabul edilmektedir. Duyguların domine edici ve belirleyici karakteri duyguların yönetilmesi sorusuna cevap vermemiz gerekir. Bu bağlamda duygu yönetimi, bireyin duygularının farkında olması, tanınması ve duygularına uyum sağlama ve duygularını kontrol altında tutabilmesi olarak tanımlanabilir.

Goleman duygu yönetimini, bireylerin karar alma süreçlerinde duygularını bastırmaları değil, duygularla yüzleşerek etkili sonuca gitmeleri olarak değerlendirmektedir (Goleman, 2004). Dolayısıyla bireyler arası ilişkiler kadar, örgütsel süreçlerin de etkisi göz önünde bulundurulması gereken bir olgu olarak değerlendirmek gerekir. Dolayısıyla duygu yönetimi; bireyler açısından gittikçe karmaşıklaşan ve sıradanlaşan örgüt içi ilişkilerde önemli bir sosyal sermaye ve sinerji kaynağıdır (Töremen ve Çankaya, 2008: 33).

Bireyler, çalışma yaşamının her evresinde duygularıyla yüzleşmek durumunda kalmaktadır. Dolayısıyla bireyin kendisine uyan örgütlerde çalışmaları, duyguları kontrol altına alma ve düzenleme, olumsuz duygularla başa çıkabilme, duyguları olduğu gibi ifade edebilme ve öfke yönetimini kapsayan duygu yönetim becerilerinin geliştirmelerini sağlamaktadır.

Günümüzde çalışanların ve yöneticilerin değişen çevre koşullarına ve örgütsel yapıya uyum sağlayabilmeleri, örgütün iç çevresinden memnuniyet duymaları, işinden tatmin olmaları, örgüte karşı duygusal aidiyet geliştirebilmeleri ve duygusal doyum sağlayabilmeleri için, temelde duygularını tanımaları ve duygularının yönetebilmesi konusunda daha donanımlı olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda duygu yönetiminin önemi giderek artmakta ve pozitif duygusal sermaye (hoşgörü, iyimserlik, aidiyet, doyum, vb.) örgütler için önemli bir sosyal sermaye haline gelmektedir.

Çalışma yaşamı duygulardan bağımsız olarak düşünülemez. Özellikle insan unsurunun ön planda olduğu işlerde duyguların yoğunluğu daha da fazla hissedilmektedir. Çalışma yaşamında bireylerden duygularını kontrol etmeleri ve yönlendirmeleri beklenmektedir. Özellikle eğitim kurumları gibi insan ağırlıklı ve yüz yüze ilişkilerin ve etkileşimin daha fazla olduğu örgütlerde bu beklentinin daha da üst seviyelerde olduğu bilinmektedir.

Kişi-örgüt uyumu, örgüt çalışanlarının kendi bireysel değerleri ve normları ile örgütünün değerleri ve normları arasındaki uyumluluk halidir. Bireylerin inanç, değer ve tutumları ile örgüt kültürü arasındaki algılanan benzerlik, birey örgüt uyumunun temel özelliği olarak değerlendirilmektedir. Kişi-örgüt uyumu düşüncesinin temelinde örgütlerin ve bireylerin kendilerine uygun olanı seçmesi ve uyumsuzluk durumunda tek veya çift taraflı olarak çalışan ve örgüt ilişkisinin sona ermesidir.

Eğitim örgütleri açısından eğitim yöneticilerinin kişi-örgüt uyumu çerçevesinde çalıştıkları örgütle uyumları ve yöneticilik görevleri sürecinde duygularını yönetme becerilerinin tespiti ehemmiyet arz etmektedir. Eğitim yöneticilerinin değişen koşullara ve örgüt yapılarına hızla uyum sağlayabilmeleri, bulunduğu ortama uyum sağlayabilmeleri, işine karşı duygusal aidiyet hissedebilmeleri ve iş tatmini sağlayabilmeleri için duyguları iyi tanıyabilmeleri, duyguların davranışları nasıl etkileyebildiği, duyguların ifade ediliş biçimleri ve duyguların nasıl yönlendirilebileceği konularında daha donanımlı olmalarını zorunlu kılmaktadır.

Ancak algılanan kişi-örgüt uyumu ve duygu yönetme becerileri farklı çalışmalarda incelenmesine rağmen, bahsedilen değişkenlerin birlikte incelenmesi neredeyse yok denecek kadar azdır. Bu açıdan yöneticilerin kişi-örgüt uyum algılarının, duygularını yönetme becerilerindeki etkisinin tespiti literatüre katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

1. Kişi-Örgüt Uyumunu

Tom'un (1971) işğörenlerin kişilik özelliklerine benzeyen örgütlerde daha başarılı olacaklarına dair yaklaşımı ile başlayan birey örgüt uyumuna dair tartışmalar, alanyazında bir çok çalışmada konu edinilmiştir (Bayramlık, Bayık, Güney 2015).

Alanyazında kişi-çevre uyumunun bir alt boyutu olarak konumlandırılan kişi-örgüt uyumu, işğörenin iş ortamında birçok sistemle uyumunu içeren bir kavram olarak tanımlanmıştır (Turunç ve Çelik, 2012:61). Kişi -örgüt uyumu; temelde örgüt/birey ilişkisinde benzeşme/örtüşme halidir (Chatman, 1989:339). Ya da kişi-örgüt ekseninde benzer niteliklerin paylaşılabilmesi, uyuşabilirlik halidir (Kristof 1996). Bu bağlamda Carless, kişi-örgüt uyumunu 'kişinin örgütüyle ve iş çevresiyle arasında olduğunu varsaydığı ya da algıladığı benzerlik' olarak tanımlamıştır (Büyökgöze, Erçetin, 2017).

Kişi-örgüt uyumunun ontolojik olarak söz konusu olması ya da bu uyumun sağlanması hem bireyler hem de örgütler için olumlu sonuçlar içerir (Akbaş, 2011: 60). Özellikle örgütsel etkinlik düzeyinin artırılmasında (Goodman ve Svyantek, 1999) ve işe dair daha olumlu iş çıktıları elde etmede (Afsar ve Badir, 2016) kişi-örgüt uyumu doğrudan etkili olabilmektedir. Bu bağlamda örgütlerin ve bireylerin kendilerine benzeyeni/uygun olanı seçmesi, aksi durumda birey/örgüt ilişkisinin sona ermesi rasyonel bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır (Kesen, 2017:76). Birey ve örgütün zayıf uyumu sosyallikleri, iş tatminleri ve verimlilikleri üzerine olumsuz etki yapmaktadır (Olsen vd. 1995: 272).

Hem çalışanlar hem de örgütler açısından optimal bir durum olarak değerlendirilebilecek kişi-örgüt uyumu, işbirliğinin artırılması, çatışmaların yönetilmesinde,

örgüt içi rekabetin kontrol edilmesinde doğrudan rol oynamaktadır. Dolayısıyla kişi-örgüt uyumu gerçekleşmiş süreçlerde bireylerin daha sorun çözücü ve yönetime katılım düzeyi daha yüksek bir şekilde gerçekleşmektedir (Schneider vd., 1995). Öte yandan kişi-örgüt uyumunun örgüt kimliğinin oluşturulmasında doğrudan etkili olmaktadır (Morley, 2007; Wheeler vd., 2005).

Kişi-örgüt uyumunun gerçekleşebilmesi için bazı bileşenlerin bir arada olması gerekmektedir. Bu bileşenler; değer uyumu, hedef uyumu, kişilik özellikleri, iş çevresidir. Bunun yanında, kişi-örgüt uyumu için birey ile iş arasında uyumun sağlanmasının da bir gereklilik olduğu görülmektedir (Özgen, Turunç, 2017).

Alanyazında birey - örgüt uyumu; görev uyumu, fayda çıkar uyumu ve kültürel uyum boyutlarında ele alınmıştır (Chatman, 1991; McDonald, 1993). Bu bağlamda kişi-örgüt uyumu, örgüt ve bireyin karşılıklı olarak ihtiyaç, istek ve önceliklerinin karşılandığı zaman söz konusu olur (Kristof, 1996; Kristof-Brown, 2000).

2. Duygu Yönetimi Becerileri

Feldman duyguyu, mutluluk, umutsuzluk ve hüzn gibi genelde hem fizyolojik hem de bilişsel tabanları olan ve davranışı etkileyen faktörler bileşkesi olarak değerlendirmiştir (Çakar, U., ve Arbak, Y. 2004). Goleman (2004) ise duyguyu, “bir his ve bu hisse özgü belirli bir düşünceler, psikolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi” olarak tanımlamıştır.

Dolayısıyla duygular bireyin algı haritasını biçimlendirmekte, davranışlarını yönlendirmekte ve bireyin öteki ile etkileşimini belirlemektedir (Duran ve Gümüş, 2010:170). Günümüzde bireylerin kendilerini mutlu hissedebilmeleri, çevreleri ile etkili iletişim kurabilmeleri, bedensel tepkileri kontrol edebilmeleri ve öfke ile başa çıkabilmeleri duygularını yönetebilmeleri ile son derece yakından ilişkilidir. Bu bağlamda bireylerin duygularını yönetme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Hochschild duygu yönetimi sürecinin sosyal alışveriş sayesinde biçimlendiğini belirtmektedir (Hochschild, 1979:560).

Duygu yönetimini anlamada çevre çok önemli bir faktördür (Ashforth ve Humprey, 1993; Morris ve Feldman, 1996 ‘dan akt. Grandey, 2000:107). Bireyler çevresel şartlara uyum sağlayabilmeleri ve bu koşulların bireyde yol açtığı duyguları yönetebilmeleri için duygularını tanıma, kendini ifade edebilme ve duygu kontrolü becerisine sahip olmaları buldukları habitusta varolmaları açısından son derece önemlidir (Özdemir, 2017:1). Diğer ifade ile bireylerin tatmin edici bir yaşam sürdürebilmeleri açısından duygularını yönetebilmeleri önemlidir. Ancak bireyin duygu yönetim aşamasına geçebilmesi için, öncelikle kendini tanıması ve duygularına hakim olması gereklidir.

Salovey ve Mayer duygu yönetimini, bireyin kendisinin ve diğer bireylerin duygularını farketme, bu duyguları tanımlama ve duygular arasında ayırım yapma, elde edilen bilgileri düşünce ve davranışlara yön vermede kullanabilme becerisi, Hodgon ve Wertheim ise, bireyin kendi duygularının farkında olması, içselleştirmesi, algılaması ve düzenlemesi olarak tanımlamışlardır (Tetik, Akkaya, 2018:99-121).

Hochschild duygusal emek davranışından hareketle duygu yönetiminin “yüzeysel davranış” (surface acting) ve “derinlemesine davranış” (deep acting) olmak üzere iki grup altında değerlendirilebileceğini önermiştir (Hochschild, 1983:33). Yüzeysel davranış aşamasında birey; hissettiği gerçek duyguların yerine kendisinden gösterilmesi beklenen duyguları beden dilini kullanarak hissediyormuş gibi etkileşim içerisinde olduğu bireylere aktarmasıdır. Derinlemesine davranış aşamasında birey, kendisinden beklenen davranışı gerçekten hissetme ve içten görünme çabasıdadır.

Hochschild’in duygusal emek yaklaşımı çerçevesinde temellendirdiği duygu yönetimi becerisindeki farklı bağlamlardaki yaklaşımların aksine duygu yönetimi bireylerin duygusal sorunlarla yüzleşebilmesi, bilişsel temelde tepkisel davranış silsilesidir. Duygularını yönetmede başarı elde eden bireyler, daha belirgin empati yapabilmekte, kendi duygularını daha etkili bir şekilde anlamlandırabilmektedirler. Buna mukabil, Hochschild (1983) duygu yönetim süreci içerisinde, müşterilerin kendilerine değer verildiğini hissetmeleri için, işgörenlerin duygularını baskılamaları gerektiğini önermektedir (Smith & Gray, 2001: 230).

Bu bağlamda duygu yönetimi becerisi gelişmiş bireylerde; öfke kontrolünü sağlayabilen, stresi yönetebilen, çaresizlik hissini üstesinden gelebilen, kendisi ve çevresine yönelik daha olumlu düşünme eğilimi yükselmiş, yalnızlık ve kaygı/endişe gibi olumsuz davranışlarda azalma gözlemlenmektedir (Goleman 2011:3, 68).

3. Kişi-Örgüt Uyumu ve Duygu Yönetimi Becerileri İlişkisi

Eğitim örgütleri açısından eğitim yöneticilerinin kişi-örgüt uyumu çerçevesinde çalıştıkları örgütlerle uyumları ve yöneticilik görevleri sürecinde duygularını yönetme becerilerinin tespiti önemiyet arz etmektedir. Eğitim yöneticilerinin değişen koşullara ve örgüt yapılarına hızla uyum sağlayabilmeleri, işine karşı duygusal aidiyet hissedebilmeleri ve iş tatmini sağlayabilmeleri için duyguları iyi tanıyabilmeleri, duyguların davranışları nasıl etkileyebileceği, duyguların ifade ediliş biçimleri ve duyguların nasıl yönlendirilebileceği konularında daha donanımlı olmalarını zorunlu kılmaktadır.

Alanyazına göre çalışanların iş ve çalışma arkadaşları ile uyumları örgütsel performansı doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda bireyin kendisini çalıştığı örgüte ait

hissetmesi, iş tatmini elde etmesine, işten/görevden ayrılma fikrinden kaçınmasına sebep olacaktır. Diğer bir ifade ile bireyin çalıştığı örgüt ve yaptığı iş arasındaki uyum seviyesi arttıkça iş tatmini, örgütsel aidiyeti, performansı artacak ve örgütte kalma/devam etmeye daha istekli hale gelecektir.

Okullarda görev yapan yöneticiler mesleki hayatlarında ilgili/ilgisiz birçok kişi ile etkileşim kurmak ve iletişimi yönetmek zorunda kalmaktadırlar. Okul yöneticilerinin etkileşim/iletişim sürecinde duygu durumlarını etkilenmekte ya da duygu durumları iletişimin nasıl gerçekleşeceğini belirlemektedir. Duygu durumunu yönetebilen birey duygu yönetiminin olumlu sonuçlarını yaşarken, duygularını düzenleyerek uygun duygu durumunu yansıtamayan birey duygu yönetiminin pek çok olumsuz sonuçları ile yüzleşmek zorunda kalmaktadır

Okul yöneticileri açısından birey örgüt uyumu sağlanması hoş olmayan duygusal deneyimlerin ortaya çıkmasını engellemekte kişilerarası çatışmadan da uzak tutmaktadır. Yönetici muhtemel bir çatışma sürecinde stresi yönetebilecek ve kendisini çatışmanın etkilerinden psikolojik olarak uzak tutmuş olacaktır.

4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, eğitim yöneticilerinin kişi-örgüt uyumlarının, duygu yönetim becerilerini ne düzeyde etkilediği incelemektir.

Alanyazında kişi-örgüt uyumu, çalışanlar ile örgütünün arasındaki uyumluluk hali olarak tasvir edilir. Bu bağlamda kişi-örgüt uyumu düşüncesinin temelinde örgütlerin ve bireylerin kendilerine uygun olanı seçmesi, ilişkinin devamlılığı söz konusudur. Hochschild'in duygusal emek kavramına dayanan duygu yönetimi becerisi gelişmiş bireyler duygusal sorunlarla yüzleşebilmekte, empati yapabilmekte ve kendi duygularını daha etkili bir şekilde ifade edebilmektedir.

Hizmet yoğun bir sektör olan eğitim örgütlerinde görev yapan yöneticilerin duygularının yönetilmesi örgütsel süreçler açısından kritik önem arz eder. Dolayısıyla duygusal ifadelerin biçimlendirilmesi ve duyguların yönetilmesi, örgütsel düzeyde birçok olumlu davranışa da kaynaklık etmektedir.

Çalışma yaşamında birbiriyle ilişkili değişkenler olarak değerlendirebileceğimiz Kişi-Örgüt uyumu ile duygu yönetim becerilerinin yöneticiler düzeyinde konu edildiği bir çalışmanın olmaması çalışmayı özgün kılmaktadır. Ayrıca eğitim sektöründe bir temsil ve karar alma mekanizması içerisindeki eğitim yöneticilerinin kişi-örgüt uyumu algılarını ile

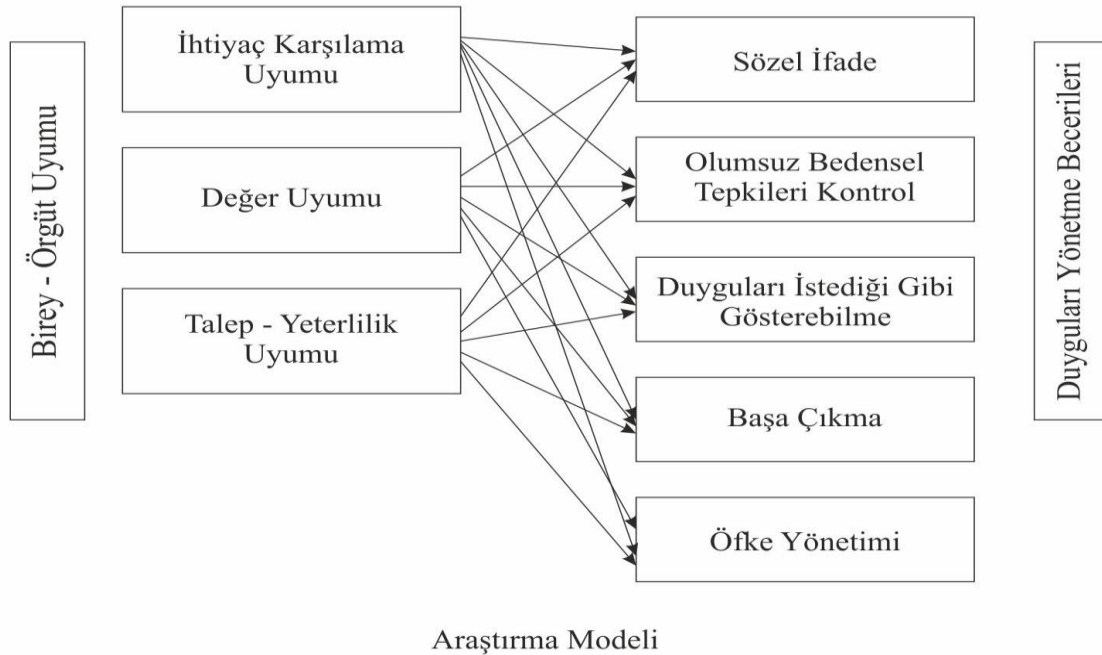
duygu yönetim becerilerine ne düzeyde etkide bulunduğunun tespit edilmesi alanyazına katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

5. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın modeli, araştırmada kullanılan değişkenler temel alınarak oluşturulmuştur. Alanyazında ilgili çalışmaların incelenmesi ve toplanan veriler ışığında araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulan model ve hipotezler aşağıda gösterilmiştir.

Araştırma modelinde, bağımlı değişken olarak kişi-örgüt uyumu, bağımsız değişken olarak duygu yönetim becerileri ele alınmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin; kişi-örgüt uyumu ile duygu yönetim becerileri arasındaki ilişkiler ile kişi-örgüt uyumunun duygu yönetim becerilerini ne düzeyde etkilediği araştırma modeli üzerinden araştırılacaktır.

Araştırma modeli kapsamında "okul yöneticilerinin; kişi-örgüt uyumlarının duygu yönetim becerilerine ne düzeyde etkisi vardır?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma modeli ve araştırma sorusu kapsamında kurulan hipotezler aşağıdadır.



Şekil 1. Araştırma Modeli

5.1. Hipotezler

Hipotez 1: İhtiyaç karşılama uyumu sözel olarak ifade edebilmeyi pozitif yönde etkiler.

Hipotez 2: İhtiyaç karşılama uyumu olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilmeyi pozitif yönde etkiler.

Hipotez 3: İhtiyaç karşılama uyumu duyguları olduğu gibi gösterebilmeyi pozitif yönde etkiler.

Hipotez 4: İhtiyaç karşılama uyumu başa çıkmayı pozitif yönde etkiler.

Hipotez 5: İhtiyaç karşılama uyumu öfke yönetimini pozitif yönde etkiler.

Hipotez 6: Değer uyumu sözel olarak ifade edebilmeyi pozitif yönde etkiler.

Hipotez 7: Değer uyumu olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilmeyi pozitif yönde etkiler.

Hipotez 8: Değer uyumu duyguları olduğu gibi gösterebilmeyi pozitif yönde etkiler.

Hipotez 9: Değer uyumu başa çıkmayı pozitif yönde etkiler.

Hipotez 10: Değer uyumu öfke yönetimini pozitif yönde etkiler.

Hipotez 11: Talep-yeterlilik uyumu sözel olarak ifade edebilmeyi pozitif yönde etkiler.

Hipotez 12: Talep-yeterlilik uyumu olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilmeyi pozitif yönde etkiler.

Hipotez 13: Talep-yeterlilik uyumu duyguları olduğu gibi gösterebilmeyi pozitif yönde etkiler.

Hipotez 14: Talep-yeterlilik uyumu başa çıkmayı pozitif yönde etkiler.

Hipotez 15: Talep-yeterlilik uyumu öfke yönetimini pozitif yönde etkiler.

5.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, Isparta İl merkezinde ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 233 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tamamına anket formu ulaştırılmış geriye dönen 188 okul yöneticisinin anketi analize dâhil edilmiştir. Örneklemenin evreni karşılama oranı % 80.68' dir.

Araştırma örnekleminin % 84'ü erkek, % 96.8'i evlidir. Katılımcıların % 39,4'ü müdür, % 52.1'i müdür yardımcısı, % 8.5'i müdür baş yardımcısıdır. % 6.9'u ön lisans, %85.6'sı lisans, % 7.4'ü ise yüksek lisans mezunudur. Araştırma grubunun % 8 i 1-5, % 14.9'u, 6-10 yıl, % 17'si, 11-15 yıl, %16.5'ü 16-20 yıl, % 23.4'ü 21-25 yıl, % 14.9'u 26-30 yıl, % 5,3'ü 31 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

5.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan anket formu 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini ifade etmelerine yönelik sorular, ikinci bölümde Cable ve Derue (2002) tarafından geliştirilen ve Kristof (1996) tarafından katkı sağlanan “Kişi-Örgüt Uyumu Ölçeği”, üçüncü bölümde Ayşe Reza Çeçen tarafından geliştirilen “Duygu Yönetim Becerileri Ölçeği”; kullanılmıştır.

5.4. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerin "geçerliliğini" test etmek amacıyla AMOS 21 programıyla duygu yönetim becerileri ve kişi-örgüt uyumu ölçekleri için “birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi” yapılmıştır. Ölçeklerin geçerliliklerinde kullanılacak olan ölçüm modelinin kabul edilebilir uyum değerleri sağlanamadığı için programın önerdiği modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda uyum değerleri için duyguları yönetme becerileri ölçeğinden 10 ifade çıkarılmıştır.

Tablo 1. Ölçeklerin Uyum Değerleri

	X ²	df	X ² /df	GFI	CFI	RMSEA
Duygu Yönetimi Becerileri	156.02	67	2.32	0.90	0.94	0.08
Kişi-Örgüt Uyumu	48.06	24	2.00	0.95	0.97	0.07
İyi Uyum Değerleri*			≤3	≥0.90	≥0.97	≤0.05
Kabul Edilebilir Uyum Değerleri*			≤4-5	0.89-0.85	≥0.95	0.06-0.08

p>.05, X² =Chi-Square (Ki-Kare); df=Degree of Freedom (Serbestlik Derecesi); GFI=Goodness Of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi); CFI=Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi); RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü) (Meydan ve Şeşen, 2011:37)

Tablo 1’deki elde edilen değerler genel olarak iyi uyum değerleri içinde olduğundan Kişi-Örgüt Uyumu ve Duygusal Emek ölçeklerinin boyutları doğrulanmıştır.

6. Analiz

Tablo 2. Demografik Özellikler

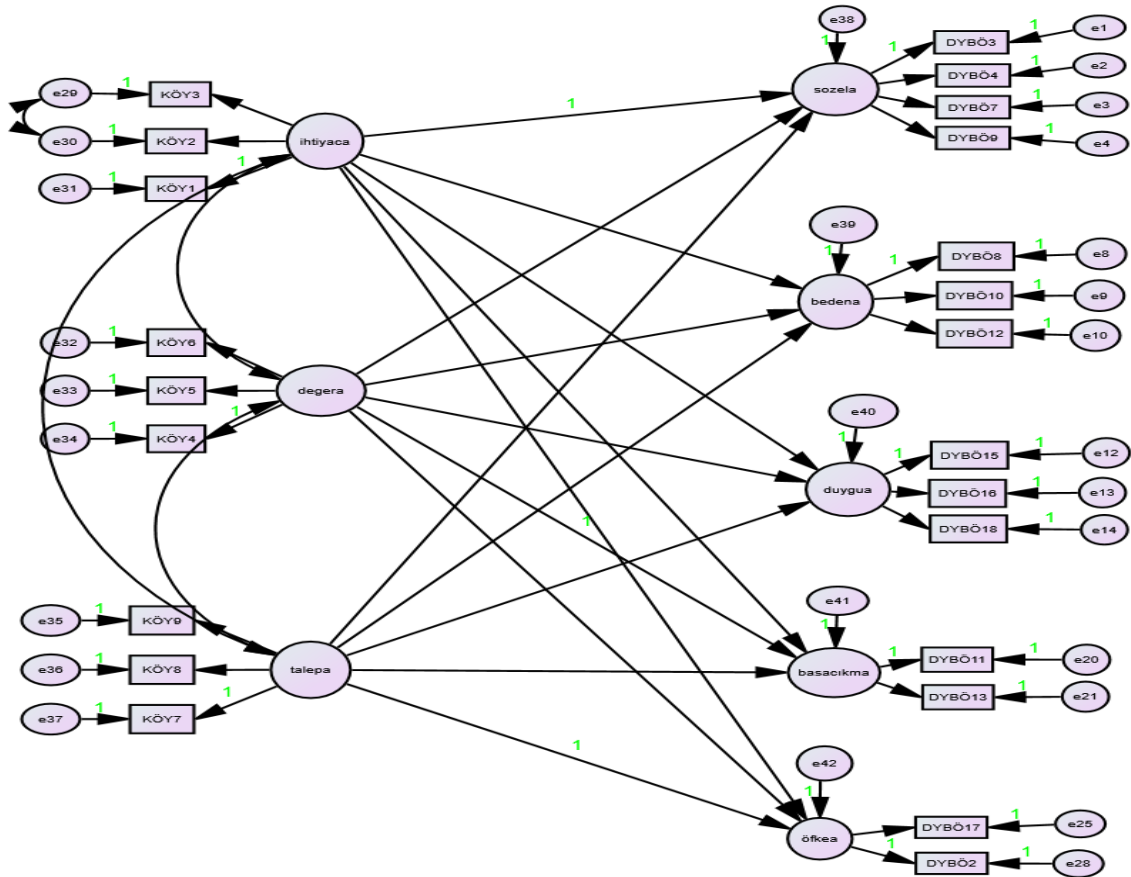
Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Medeni Durum	Frekans	Yüzde
Kadın	30	16	Evli	182	96.8
Erkek	158	84	Bekar	6	3.2
Eğitim	Frekans	Yüzde			
Ön Lisans	13	6.9	Mesleki Kıdem	Frekans	Yüzde
Lisans	161	85.6	1-5 Yıl	15	8

Lisansüstü	14	7.4	6-10 Yıl	28	14.9
Statü	Frekans	Yüzde	11-15 Yıl	32	17
Müdür	74	39.4	16-20 Yıl	31	16.5
Müdür Yardımcısı	98	52.1	21-25 Yıl	44	23.4
Müdür Başyardımcısı	16	8.5	26-30 Yıl	28	14.9
Yaş	Frekans	Yüzde	31 + Yıl	10	5.3
18-25	4	2.1			
26-30	22	11.7			
31-40	75	39.9			
41-50	64	34.1			
51 +	23	12.2			

Tablo 2’ de görüldüğü gibi araştırma grubumuzun % 84’ü erkek, % 96.8’i evli, % 85.6’sı lisans mezunu, % 39.4’ü okul müdürü, % 52.1’i müdür yardımcısı, % 39.9’u 31-40 yaş aralığında ve % 23.4’ünün kıdem yılı 21-25 yıl arasındadır.

6.1. Yapısal Eşitlik Modeli

Araştırmanın kişi-örgüt uyumu ile duygu yönetimi becerilerine ait hipotezlerini test etmek amacıyla oluşturulan yapısal eşitlik modeli Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Yapısal Eşitlik Modeli

Tablo 3. Yapısal Eşitlik Modeli Uyum Değerleri

	χ^2	df	χ^2/df	GFI	CFI	RMSEA
Uyum Değerleri	404.85	214	1.89	0.93	0.95	0.06
İyi Uyum Değerleri*			≤ 3	≥ 0.90	≥ 0.97	≤ 0.05
Kabul Edilebilir Uyum Değerleri*			$\leq 4-5$	0.89-0.85	≥ 0.95	0.06-0.08

Oluşturulan modele göre değişkenler arasındaki p değerleri tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Yapısal Eşitlik Modeli Katsayıları

Hipotez	Değişkenler	p	Hipotez
1	İhtiyaç karşılama uyumu sözel olarak ifade edebilmeyi pozitif yönde etkiler	***	Kabul
2	İhtiyaç karşılama uyumu olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilmeyi pozitif yönde etkiler	0.11	Red
3	İhtiyaç karşılama uyumu duyguları olduğu gibi gösterebilmeyi pozitif yönde etkiler	0.45	Kabul
4	İhtiyaç karşılama uyumu başa çıkmayı pozitif yönde etkiler	0.41	Kabul
5	İhtiyaç karşılama uyumu öfke yönetimini pozitif yönde etkiler	0.49	Kabul
6	Değer uyumu sözel olarak ifade edebilmeyi pozitif yönde etkiler	0.78	Red
7	Değer uyumu olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilmeyi pozitif yönde etkiler	***	Kabul
8	Değer uyumu duyguları olduğu gibi gösterebilmeyi pozitif yönde etkiler	0.10	Kabul
9	Değer uyumu başa çıkmayı pozitif yönde etkiler.	***	Kabul
10	Değer uyumu öfke yönetimini pozitif yönde etkiler	0.09	Kabul
11	Talep-yeterlilik uyumu sözel olarak ifade edebilmeyi pozitif yönde etkiler	0.18	Red

12	Talep-yeterlilik uyumu olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilmeyi pozitif yönde etkiler	***	Kabul
13	Talep-yeterlilik uyumu duyguları olduğu gibi gösterebilmeyi pozitif yönde etkiler	***	Kabul
14	Talep-yeterlilik uyumu başa çıkmayı pozitif yönde etkiler	0.05	Kabul
15	Talep-yeterlilik uyumu öfke yönetimini pozitif yönde etkiler	***	Kabul

Sonuç

Çalışma yaşamı, bireylerin duygularından bağımsız olarak düşünülemez. Bu bağlamda eğitim sektörü gibi insan faktörünün belirleyici olduğu işlerde duyguların yönetimi daha fazla önem kazanmaktadır.

Okul yönetim sürecinde yüz yüze iletişim ön planda ve ilişkileri belirleyici olmakta, yöneticiler duyguları yoğun olarak yaşamakta ve yöneticilerden duygularını kontrol ederek paydaşların duygularını anlamaları beklenmektedir.

Okul yöneticileri hızla değişen koşullarda, aşırı iş yükü ve yoğun insan ilişkileriyle karşılaşması sorumluluk ve yetki alanlarının genişlemesine yol açmaktadır. Buna mukabil, hızlı değişim ve gelişmeler, yöneticilerin duygularının farkında olabilen, duygularını yönetebilen, empati kurabilen, kendini motive edebilen, etkin iletişim sağlayan, iş stresini kontrol edebilen, öz güvenli ve duygusal emek davranışı gelişmiş sağlık çalışanı olmalarını gerektirmektedir.

Kişi-Örgüt Uyumu ve Duygu Yönetim Becerileri ilişkisi alanyazında yazında incelenmemiş bir konudur. Elde edilen sonuçların ilgili alanyazına bir veri olarak katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmada gerçekleştirilen analizler neticesinde kişi-örgüt uyumunun duyguları yönetme becerisinin yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Bu anlamda ölçeklerin boyutları ile kurulan hipotezlerimizden ihtiyaç karşılama uyumu olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilmeyi, değer uyumu sözel olarak ifade edebilmeyi, talep-yeterlilik uyumu sözel olarak ifade edebilmeyi pozitif yönde etkiler şeklindeki hipotezlerimiz red edilmiş, diğer hipotezlerimiz kabul edilmiştir.

Kaynakça

- Büyüköze, H. Erçetin, Ş. (2017). Örgütsel Çekicilik ve Algılanan Kişi-Örgüt Uyumu İlişkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine bir Araştırma, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, Cilt/Volume 7, Sayı/Number 1, Nisan/April 2017; Sayfa 51-58.
- Çakar, U., ve Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zeka İlişkisi ve Duygusal Zeka. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(3).23-48.
- Duran, E., ve Gümüş, M. (2010). Turizm İşletmelerinde Duyguların Yönetimi Sorunu.11. Ulusal Turizm Kongresi, 2-5 Aralık, Kuşadası. Ed. Osman Eralp Çolakoğlu, Ankara:Detay Yayıncılık.
- Goleman, D. (2004). İş Başında Duygusal Zekâ, İstanbul, Varlık Yayınları.
- Hochschild, A.R. (1983). The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Kristof, A. L. (1996). Person-Organization Fit: An İntegrative Review Of İts Conceptualizations, Measurement, And İmplications. Personnel Psychology, 49(1), 1-49.
- Kristof-Brown, A. L. (2000). Perceived Applicant Fit: Distinguishing Between Recruiters' Perceptions of Person-Job and Person-Organization Fit. Personnel Psychology 53(3), 643-671.
- Morley, M.J. (2007). Person-organization fit. Journal of Managerial Psychology, 22 (2), 109–117.
- Olsen, D., Maple, S.,Stage, F.K. (1995). Women and Minority Faculty Job Satisfaction Professional Role Interests Professional Satisfactions and Institutional Fit, Journal of Higher Education, Vol. 66, No. 3, s. 272, Ohio.
- Özdemir, E. (2017). Duygu Yönetimi Eğitimi Programının AVM Çalışanlarının Duygularını Yönetme Beceri Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans, Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özgen, F.Ö., Turunç, Ö. (2017). Örgütsel Adalet-Sinizm İlişkisinde Kişi Örgüt Uyumunun Rolü: Eğitim Sektöründe Bir Araştırma, Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, C.3, S.2, 80-96.

- Smith, P. and Gray, B. (2001). Reassessing The Concept Of Emotional Labour In Student Nurse Education: Role Of Link Lecturers And Mentors In A Time Of Change. *Nurse Education Today*, 21, pp.230-237.
- Töremen, F. ve Çankaya, İ. (2008). Yönetimde Etkili Bir Yaklaşım: Duygu Yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 33-47.
- Tetik, S., Akkaya, B., (2018). “Üniversite Gençlerinin Duygu Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma”, *Social Sciences Research Journal*, Volume 7, Issue 4, 99-121 (December 2018), ISSN: 2147-5237.
- Wheeler, A.R., Buckley, M.R., Halbesleben, J.R.B., Brouer, R.L., & Ferris, G.R. (2005). The elusive criterion of fit’’ revisited: Toward an integrative theory of multidimensional fit. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 24, 265–304.

Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Yetiştirilme Düzeyleri İle Okullarının Gelişim Gereksinimlerini Belirleme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi¹⁴⁰

Yunus Emre Ağaçdiken¹⁴¹, Esen Altunay¹⁴²

Özet

Araştırmanın amacı okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme algıları ile okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelemek ve bulgular doğrultusunda öneriler geliştirmektir. Araştırmanın yöntemi tarama modelidir. Araştırmanın örneklemi 358 müdür yardımcısından oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyleri müdür yardımcılarının görüşlerine göre “çoğu zaman” düzeyindedir. Okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi, müdür yardımcılarının cinsiyet, kıdem, branş ve mezun oldukları fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul müdür yardımcılarının okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları tüm alt boyutlarda “çoğu zaman” düzeyindedir. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılık göstermemiş, branş değişkenine göre ise sözel alandan gelen müdür yardımcılarının ortalama puanlarının sayısal ve uygulamalı alanlardan gelen müdür yardımcılara göre anlamlı düzeyde yüksek çıktığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, Mentorluk, Okul gelişim ihtiyaçları, Okul müdür yardımcısı

Investigation Of The Training Levels Of Assistant Principals By The School Principals And The Determination Levels Of The Development Requirements Of The Schools In Terms Of Some Variables

The aim of the study is to investigate the relationship between the perceptions of the vice principals' training by the school principals and the level of determination of school development needs and to develop recommendations based on the findings. The research method is survey design. The sample of the research consists of 358 vice principals who work at the primary and secondary schools in the central districts of İzmir. According to results of this research, the level of training of vice principals by school principals is at the level of "often". The level of training of the vice principals by school principals, according to gender, seniority, branch and faculty of graduation do not show a significant difference. The mean scores of the vice principals' ability to determine the development needs of their schools are “often” in all sub-dimensions. The level of determining the school development needs of vice principals did not differ significantly according to the variables such

¹⁴⁰ Ağaçdiken, Y.E. (2019). Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Yetiştirilme Düzeyleri İle Okullarının Gelişim Gereksinimlerini Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı, İzmir. Tezinin bazı bölümlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

¹⁴¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Ege Üniversitesi, yunus.agacdiken@gmail.com

¹⁴² Doç. Dr., Ege Üniversitesi, esenaltunay@yahoo.com

as gender, seniority, graduated faculty. The level of determination the school development needs of the vice principals showed a significant difference according to the variable of branch.

Keywords: School principal, Mentoring, School development needs, School vice principal

GİRİŞ

Toplumsal yaşama düzenindeki değişimin kaçınılmazlığı insanoğlunun oluşturduğu kurumlara yansımakta, toplumsal kurumlarda da gelişim süreci devam etmektedir (Morley, 1999). Toplumsal örgütlerin içinde en önemli olanlardan biri eğitim kurumlarıdır. Eğitim örgütü için gelişme insan, teknoloji, yapı gibi tüm alt süreçler ile birlikte bir bütün olarak değişimi içermektedir (Balcı, 2002). Bu bakış açısına göre örgütsel gelişme, insan kaynağında, teknolojide, yapısal boyut ve tüm süreçlerde değişmeyi kolaylaştıran bir yol olarak düşünülebildiği gibi, örgütün etkinliğini artırma konusunda sistemli bir yaklaşım olarak da görülebilir. Bir başka deyişle okulu geliştirme, okulu değişime hazırlama ve bu değişim sürecini yönetme olarak da tanımlanabilir. Her bir eğitim kurumu toplumsal yaşamı hem etkileyen hem de ondan etkilenen bir kurum olarak, ekonomik ve sosyo-kültürel ilişkilerinin her dönemde değişmesi ile birlikte sürekli bir değişim talebiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu değişim olgusuyla birlikte yaşanan sürekli gelişme çabası da güncelde eğitim sistemlerinin reformu konusunu gündeme getirmektedir (Turhan, 2005). Okul geliştirme olgusundan hareketle de okullardaki nitelik eksikliğinin saptanması ve önüne geçilmesi için çalışmalar yürütülmesi, okul sistemi içerisindeki her bir paydaşın gelişiminin sağlanması ciddi bir sorun olarak öne çıkmaktadır (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001).

Okul geliştirme kavramı okul sistemini oluşturan parçaları bir arada ele alır (Dean, 1998). Merrett'e (2000) göre ise gerçekçi olmak kaydıyla tüm okullar geliştirilebilir. Okul geliştirme, okulun tüm öğelerinin işbirliği ile okulun etkililik hedeflerini gerçekleştirme çabasıdır (Balcı, 2002). Okul geliştirme sürecine ilişkin döngüsel olarak net bir ayrımı olmasa ve bazı süreçlerin defalarca tekrarlanması gerekse de okul gelişim süreçleri gelişim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi, geliştirme ihtiyaçlarını belirleme ve detaylı hedefler koyma, geliştirme faaliyetlerini planlama, uygulama ve değerlendirme/refleksiyon olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır ve devamında geliştirme sonuçlarına varılmaktadır (Creemers ve Reezigt, 2005; Parlar, 2014). Nitekim bu gelişmeyi sağlayabilmek için nitelikli ve okula katkı sağlama isteğine sahip okul üyelerine sahip olmak gerekmektedir. Okul yöneticisi, yönetici yardımcıları, öğretmen, öğrenci ve veli olarak herkes bu sürecin bir parçasıdır. Ancak kuşkusuz ki değişim sürecinin başlatıcısı olarak okul yöneticileri büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla etkili bir okuldan söz edebilmek için önce etkili bir yönetimden söz etmek gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2002). İdeal bir okul müdürü geleceğin yönetici adaylarına iyi bir model olmalı ve geleceğin okul müdürlerini yetiştirdiği bilinciyle hareket etmelidir. Çünkü hali hazırda müdür yardımcılarının yetiştirilmesi ile ilgili bir program yürütülmemektedir. Tüm bunlar gerçekleşirken doğal olarak okulun yönetsel faaliyetlerinin de yürütülmesi ve geliştirilmesi konusunda birçok eksiklikler yaşanmaktadır. Bu nedenle okulda yönetim sürecinin daha sağlıklı yürütülebilmesi açısından "Mentor" lük kavramının incelenmesinin yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Mentorlük kavramı deneyimsiz genç bir bireyin, kendinden daha tecrübeli ve kıdemli bir kişi tarafından rehberlik, imkan, destek ve bilgi sağlanarak bireysel ve kariyer gelişimine destek olmak üzere aralarında kurdukları gelişimsel ilişki olarak ifade edilmektedir (Erdem ve

Aytemur, 2008: 56). Mentörlük aynı zamanda danışanın yani mentenin kendi öğrenme sürecini destekleme yolu olarak da tanımlanabilmektedir (Low, 2009). Eğitim kurumları olan okullar, toplumu değiştiren ve yönlendiren kurumlar olarak düşünülürse bu kurumlarda başrol çoğu zaman okul yöneticilerine aittir (Kuşaksız, 2010: 16). Mentorluk kavramının Türkiye’de ki yansımaları göz önüne alındığında ise Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde okul müdürünün yetki ve sorumlulukları başlığı altında değerlendirilen 78. Maddesinin 4-g bendinde bahsettiği üzere “okul müdürlerinin sorumlu olduğu personelin geliştirilmesi ve yetiştirilmesi” görevinden bahsedilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Aynı zamanda müdür yardımcıları mevzuatta; “eğitim, öğretim ve yönetim işlerinin planlı, düzenli ve amacına uygun olarak yürütülmesinden sorumludur” şeklinde tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Buradan hareketle okul odaklı düşünüldüğünde bu ilişkide mentorluğun doğrudan muhatabı ise şüphesiz müdür yardımcıları olmaktadır. Reezigt ve Creemers’in (2005) önerdiği üzere okul gelişim planlaması modelinin aşamalarından “süreç” aşaması okulun ihtiyaç alanına göre yapılandırılarak müdür yardımcılarının gelişimi desteklenebilir. Bu bağlamda müdür yardımcılarının yetiştirilme düzeyi ve dolayısıyla görev yaptıkları okulun gelişim düzeylerine etki eden birçok değişken bulunmaktadır. Okullarda öncelikle yönetim kadrosu akabinde aktarımlı olarak tüm personel ile birlikte Öğrenen Örgüt Kuramında (Senge, 2016) olduğu gibi okul kendi iç dinamizmini ve gelişimini kazanımlarla yöneterek okulu devamlı, etkili ve sağlıklı bir yapı olarak sürdürebilir. Eğitim örgütlerinin hedefine binaen okul müdür yardımcılarının nitelikli olarak yetiştirilmesi okul sisteminin tüm paydaşlarına katkı sağlayacak şekilde sisteme giriş yapması ve okulların gelişim gereksinimlerinin zamanında belirlenmesi için öncelikle yönetilen ve daha sonra da yöneten olarak iki ayrı görevde nitelikli bir değerlendirme yapmasını sağlayarak okulun çıktılarını güçlendirmesi olasılığı yüksektir.

Bu araştırma ile ilgili alanyazının yurtiçi ve yurtdışı kaynaklı çalışmaları incelenmiş arasında okullarda gelişim gereksinimi belirlenmesi ve müdür yardımcılarının yetiştirilmesi konusunda yeterince çalışma yapılmadığı saptanmış ve alanyazındaki bu eksikliği doldurmak adına bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın temel amacı ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde okullarda görev yapan müdür yardımcılarının çalıştıkları okullarda kendi okul müdürleri tarafından yetiştirilme ve okul gelişim gereksinimini belirleme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelemek ve buna yönelik öneriler geliştirmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi tarama modelidir. Araştırmanın evreni 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki 785 devlet okullarında görev yapan müdür yardımcısıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Noe (1988) tarafından geliştirilmiş olan ve İbrahimoglu, Ugurlu ve Kızıloğlu (2011) tarafından Türkçeye çevrilerek uyarlanmış olan, tümü olumlu 29 maddeden oluşan, yöneticilik becerilerini geliştirmek isteyenlere yönelik olarak beşli Likert tipinde hazırlanmış “Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği” ve Ubben, Hughes ve Norris (2004) tarafından geliştirilen, Dağ (2009) tarafından Türkçe’ye çevrilen "Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi" adlı ölçek kullanılmıştır. Yine beşli Likert tipi bir ölçek olan bu ölçeğin alt boyutları ise; (1) etkili zaman yönetimi, (2) destekleyici öğrenme ortamı, (3) yüksek standartlar ve beklentiler, (4)

personel gelişimi, (5) standartlara uygun müfredat ve öğretim, (6) etkili okul liderliği, (7) değerlendirmedir. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın birinci araştırma sorusu doğrultusunda, okul müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi analiz edilmiştir. Analiz sonucunda okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları "Çoğu zaman" ($\bar{X} = 3,9210$) düzeyindedir.

Okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme algıları puan ortalamaları incelendiğinde yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmaktadır. Alanyazındaki araştırmaların bulguları göz önüne alındığında benzer bulgulara rastlanmıştır. Oplatka ve Lapidot'a (2017) göre yeni yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun mentorlarının, özellikle eğitimle ilgili konularda değil, teknik ve idari konularda, profesyonel ve pratik danışmanlık ve performans geribildirimini verdiğini belirtilmiştir. Ayrıca, yeni müdürler, mentor ile yeni müdür arasındaki uygun eğitimsel ve duygusal eşleşmenin mentorluk süreci üzerindeki önemli etkisine ışık tutmaktadır. Şerefhanoğlu (2014) ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu araştırmayla ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda okul müdür yardımcılarının yetiştirilme düzeylerinin yüksek çıkması görev unvanı öğretmen de olsa müdür yardımcısı da olsa okul müdürünün tüm okul personelinin gelişimine destek olması gerektiğini düşünüyor ve bu konuda bir çaba gösteriyor olabilirler. Bunun yanında bu araştırmanın örneklem grubunun ortalama puanlarının alanyazına göre yüksek çıkmasının sebebi de okul müdür yardımcılarının öğretmenlere nazaran görev bilincinin ve yetiştirilme isteğinin daha fazla olması ile açıklanabilir.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu doğrultusunda okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi analiz edilmiştir. Okul müdür yardımcılarının okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme düzeylerine ilişkin puan ortalamalarına göre söz konusu müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme puanlarının ortalamaları en az ihtiyaç duyulan ölçütten en fazla ihtiyaç duyulana göre sıralaması; "Standartlara Uygunluk ve Müfredat" ($X=3.5685$), "Etkili Zaman Yönetimi" ($X=3.6859$), "Değerlendirme" ($X=3.7391$), "Personel Gelişimi" ($X=3.7442$), "Yüksek Standartlar ve Beklenti" ($X=3.7624$), "Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma" ($X=3.8583$) ve Etkili Okul ve Liderlik ($X=4,0506$) şeklindedir. Bu sıralamaya göre müdür yardımcısı algılarına göre okulları, okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi anketinin ölçütlerinden en çok "Standartlara Uygunluk ve Müfredat" ($X=3.5685$) ölçütlerinin en az ise "Etkili Okul ve Liderlik" ($X=4,0506$) ölçütlerinin geliştirilmesine ihtiyaç duymaktadır.

Okul müdür yardımcılarının okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme algıları puan ortalamaları incelendiğinde "Yüksek" düzeyde olduğu sonucuna varılmaktadır. Alanyazındaki araştırmaların bulguları göz önüne alındığında benzer bulgulara rastlanmıştır. Dağ'a (2009) göre öğretmenlerin okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme düzeyinin ($\bar{X} = 3,31$) ortalamasının biraz üstünde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme düzeylerinin yüksek çıkması görev unvanı öğretmende olsa müdür yardımcısı da olsa tüm

okul personelinin okullarının ihtiyaç alanlarına yönelik az ya da çok bir fikrinin olduğunu gösteriyor olabilir. Bunun yanında bu araştırmanın örneklem grubunun ortalama puanlarının alanyazına göre yüksek çıkmasının sebebi de okul müdür yardımcılarının öğretmenlere nazaran görev bilincinin ve iş tanımına göre sorumluluğunun farklılık göstermesi ile açıklanabilir.

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda okul müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi bireysel değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

a) Cinsiyet

Okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyleri ($t = -.835$; $p > 0.05$) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde de benzer bulgulara rastlanılmıştır. Özalp'e (2016) göre müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının okul müdür yardımcısının cinsiyeti değişkenine incelenmiş anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Özcan ve Balyer (2012) tarafından, katılımcı olarak 917 öğretmen ile yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet, mentorluk süreci için anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Aynı yönde Sezgin (2002) de, danışman öğretim üyelerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Benetto'nun (2010) yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına da mentorun cinsiyetinin yetiştirilen bireylerin aldıkları mentorluk hizmetleri için fark sağlayıcı bir değişken olmadığını bulmuştur. Aynı yönde olan bir başka çalışma ise Deering (2010) tarafından üç farklı üniversiteden 89 danışmanın ve 95 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada mentor tarafından sergilenen kariyer fonksiyonu ve psikososyal fonksiyon düzeylerinin mentorların cinsiyetine göre değişiklik göstermediği saptamıştır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda mentorluk hizmetlerinden faydalanan ya da sağlayıcısının cinsiyete göre farklılık göstermemesinin sebebi eğitim yönetimi ile ilgili neredeyse tüm süreçler başta objektif olmayı gerektirdiği için cinsiyetin ayrımcılığına dair bir durumun ortaya çıkmaması gayet doğal karşılanabilir. Öte yandan erkek müdür yardımcılarının puan ortalamalarının kadınlara oranla yüksek çıkmasının sebebi ise mevcut kadrolarda erkek müdür ve erkek müdür yardımcısı eşleşmesi yüzdesinin kadınlara göre daha yüksek olması olabilir.

b) Kıdem

Okul müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans testi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans testi sonucunda okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi toplam puanları kıdeme ($F = 1,186$; $p > 0.05$) göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde de benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Bu araştırma bulguları ile örtüşen Sezgin (2002) tarafından yürütülen çalışmaya karşıt Özcan ve Balyer (2012) meslek kıdemi 1 – 5 yıl aralığında olan öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik mentorluk algılarının meslek kıdemi 21 – 25 yıl aralığında olanlar ile 26 yıl ve üzerinde olanlara göre daha olumlu olduğunu yani meslek kıdem ile mentorluğa yönelik bakış açıları arasında ters orantı olduğunu tespit etmiştir. Fakat Ekinci (2010) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin mesleki olarak

rehberlikte yapma düzeylerine yönelik araştırmasında okul müdürlerinin kıdemi arttıkça mesleki rehberlik düzeyinde de artış olduğunu, okul müdürünün mesleki kıdemi ile gerçekleştirdiği mesleki rehberlik hizmetleri algısı arasında doğru orantı olduğunu tespit etmiştir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda mesleki kıdem yılı değişkenine göre ilköğretim okul müdür yardımcılarının kendi okul müdürlerinden mentorluk hizmeti alma konusunda istatistiksel bir farkın oluşmamasının sebebi zaten ilköğretim ve ortaöğretim okul müdür yardımcılarının genel olarak bireysel akademik gelişim gayeleri doğrultusunda bu kadrolarda bulunmaları olabilir.

c) Branş

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi toplam puanları branşa ($X^2=3,162$; $p>0.05$) göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alanyazında da Yıldırım (2013), Özmercan (2006) ve Sezgin (2002) tarafından yürütülen çalışmalarda benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Bu araştırma da sayısal alanlardan branşa sahip olan okul müdür yardımcılarının puan ortalamalarının yüksek çıkmasının sebebi ise diğer branş türlerine oranla analitik düşünme becerileri ve analiz yeteneklerinin yüksek sayılabilir olması olabilir.

d) Mezun Olunan Fakülte

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans testi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonucunda okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi toplam puanları okul müdür yardımcılarının mezun olduğu fakülte değişkenine ($F=,442$; $p>0.05$) göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alanyazına bakıldığında ise Sezgin (2002), katılımcı olarak 252 araştırma görevlisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında, araştırma görevlilerinin algılarına dayanarak tez danışmanı olan öğretim üyelerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeylerinin araştırma görevlilerinin lisansüstü eğitim gördükleri eğitim programına göre anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır. Konusu itibarıyla bu çalışmayla birebir aynı yönde olmasa da tez danışmanı öğretim üyelerinin mentorluk rolleri ile okul müdürlerinin okul müdür yardımcılara yönelik mentorluk rolleri arasında benzer yönlü bir ilişki kurulabileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak araştırma görevlilerinin lisansüstü eğitim programları ile tez danışmanı öğretim üyelerinin eğitim verdikleri alanın örtüşmesi durumunun okul bağlamındaki branş değişkenine benzerlik gösterdiği değerlendirilmektedir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın sonuçları ile Sezgin (2002) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçlarının aynı yönde olduğu söylenebilir. Buna karşın Ekinci'nin (2010) katılımcı olarak 188 aday öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına göre aday öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin branşları ile gerçekleştirdikleri mesleki rehberlik düzeyleri arasında sınıf öğretmeni kökenli müdürlerin branş öğretmeni kökenli müdür yardımcılarında daha fazla mesleki rehberlik sergilediğini tespit etmiştir. Bu araştırmanın istatistiksel sonuçları doğrultusunda ilköğretim okul müdür yardımcılarının mezun oldukları fakülteye göre puan ortalamalarının birbirine çok yakın olması günümüzde fakülte öğrenci alımlarının ortak ve merkezi sınavlarla benzer niteliklere göre yapılması olabilir.

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu doğrultusunda okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin bireysel değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

a) Cinsiyet

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t testi sonucu okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Gökyer'e (2011) göre de cinsiyet değişkeni okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre de cinsiyet değişkenine ilişkin kadın ilköğretim müdür yardımcılarının ortalama puanlarının erkek müdür yardımcılarını ile birbirine çok yakın olması görevlerinde zaten asıl olanın yönetim süreçlerinin ve alt boyutlarının yerine getirilmesi olduğu bilinci ile açıklanabilir.

b) Kıdem

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi kıdem değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Alan yazın incelendiğinde bu değişkene ilişkin bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme algılarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki olarak bir farklılık göstermemesi tüm yönetici yardımcılarının tekilde mesleki anlamda birer öğretmen olarak tüm alt boyutlara ilişkin belli düzeylerde tecrübelerine sahip olduklarını veya okul dışındaki değişim ve gelişmelerin okul içindeki sorunların belirlenmesine benzer şekilde yansıdığını gösteriyor olabilir. Bu anlamda öğrenen örgüt kuramı dikkate alındığında müdür yardımcılarının mesleki kıdeminden bağımsız olarak bulunduğu çevresel koşullar veya etkileşimler sonucunda okul dışı öğrenmelerinin okullarını değerlendirmelerine yansıdığı ve öğrenen bireyler olarak öğrenmelerini bu alana aktardığı şeklinde yorumlanabilir.

c) Branş

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Buna göre okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi toplam puanları branş değişkenine göre sadece “Destekleyici Öğrenme Ortamları Sunma” “Yüksek Standartlar ve Beklentiler” ve “Değerlendirme” alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Farkın kaynağı için yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi yapılmıştır. İkili karşılaştırmaların sonucunda; anlamlı farklılığın çıktığı “Destekleyici Öğrenme Ortamları Sunma” ($\bar{X}=4,0362$) “Yüksek Standartlar ve Beklentiler” ($\bar{X}=3,9306$) ve “Değerlendirme” ($\bar{X}=3,8562$) alt boyutlarda yer alan puan ortalamalarına bakıldığında Sınıf-Okul Öncesi branşına sahip ilköğretim okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirlemede diğer öğretmenlik branşlarına göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür. “Etkili Zaman Yönetimi” alt boyutu puanlarında ise p değeri 0,05'e çok yakın çıktığı görülmüş fakat grup içi ve gruplar arasında

farklılık çıkmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu alt araştırma problemi ile benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Ancak anlamlı farklılığın görüldüğü “Destekleyici Öğrenme Ortamları Sunma” “Yüksek Standartlar ve Beklentiler” ve “Değerlendirme” alt boyutlarda yer alan puan ortalamalarına bakıldığında Sınıf-Okul Öncesi branşına sahip okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirlemede diğer öğretmenlik branşlarına göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olmaları ise Özmercan’ın (2006) görüşüne göre de bilgisayar ve elektronik gibi uygulamaya dayalı alanlarda üniversitede alınan eğitimin pratik alanda yönetimde yetersiz kalması ile ve sınıf öğretmenliği gibi sözel alanlardan mezun olmuş okul müdür yardımcılarının kendilerini ifade edebilme ve insan ilişkileri konularında daha etkili olmaları ile açıklanabilir. “Destekleyici Öğrenme Ortamları Sunma” ve “Değerlendirme” alt boyutlarında ortaya çıkan sayısal alanlardan mezun okul müdür yardımcılarının meslek dersleri alanından mezun müdür yardımcılara göre algılarının yüksek olması da sayısal alanlarda eğitim almış bireylerin olaylara ve aksiyonlara ilişkin simülasyonlar ve materyallerle çözüm getirme becerilerin yüksek olması ile açıklanabilir.

d) Mezun Olunan Fakülte

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans testi sonucu yapılmıştır. Analiz sonucunda ilköğretim okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi mezun olunan fakülte değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Alanyazın incelendiğinde ilgili alt problem ile ilgili olarak benzer sonuçlara ulaşılammıştır. Ancak mezun olunan fakülte değişkenine göre okul müdür yardımcılarının ortalama puanlarının anlamlı olarak farklılaşmaması öğretmenlik mesleği ile ilgili alınması zorunlu derslerle ilgili standartların fakültelere ve bölümlere göre farklılık göstermemesi ile açıklanabilir. Veyahut okul içinde benzer sorunları birlikte yaşamaları ve çözmek zorunda kalmaları nedeniyle farkındalıklarının aynı seviyede olmasına neden olmuş olabilir.

ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak araştırmacı ve uygulamadakilere ilişkin önerilere yer verilmiştir.

1. Okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme faaliyetlerini teorikten daha çok uygulamaya da çoğu zaman yansıtılmaları beklenmektedir. Bunun için eğitim sistemi üzerinde okul müdürleri, müdür yardımcılarıyla ilişkilerinde yetiştirme fonksiyonlarını daha fazla ön plana çıkartmalıdırlar. Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında çeşitli protokoller oluşturularak işbirliği ile yönetici yetiştirme ve geliştirme programları düzenlemeleri okul müdür yardımcılarının yöneticilik rolünün geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

2. Okul gelişimi ve yetiştirme değişkenleri farklı örneklem grupları ve başka değişkenlerle ilişkileri de çalışılması da alanyazına katkı sağlayabilir. Bu çalışma devlet okullarında çalışan katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Özel okullar da araştırmaya dahil edilerek devlet okulu – özel okul kıyaslaması yapılabilir. Okul müdür yardımcılarının çalıştıkları bölgelerin (şehir merkezi, ilçe, köy) okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme

düzeyleri ve okul müdürleri tarafından yetiştirilme hizmeti alma durumlarını ne düzeyde etkilediğini ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.

3. Okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirme hizmeti almaları konusundaki fırsat ve imkan eşitliği ortamı sahada daha sağlıklı bir hale getirilmelidir. Bu sebeple de okul müdürlerinin daha verimli yetiştirme faaliyeti yürütebilmeleri adına başta mevcut okul müdürlerinin yöneticilik yeterliliklerinin geliştirilmesi adına hizmet içi seminerler ve eğitim programları düzenlenebilir. Dolaylı ve aşamalı olarak da okul müdür yardımcılarının yöneticilik rollerinin gelişimi desteklenebilir.

4. Okul müdür yardımcılarının yöneticilik niteliklerindeki düzey farklılıklarını en az indirmek için lisansüstü eğitimin desteklemesi, hizmet içi faaliyetlerine katılımlarının artırılması, öğretmenlerine rol modeli olmaları, inisiyatif kullanmaya desteklemeleri, genel öneriler arasında sayılabilir. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi konusunda farkındalığını artırabilmek için daha farklı değişkenlerin etkisi araştırılabilir.

5. Okul müdür yardımcılarının branş değişkenine göre okullarının gelişim ihtiyaçlarının belirleme algılarındaki farklılıkları ortadan kaldırmak adına özellikle uygulamalı alanlar ve meslek dersleri branşından yönetici yardımcılığı kadrosuna gelen müdür yardımcılarının teorik alt yapılarının güçlendirilmesi için daha lisans eğitimleri sürecinde eğitim fakültelerinde ve pedagojik formasyon eğitimi ders içeriklerindeki farklılıkların en aza indirilmesi, bu branşlardan halihazırda çalışan müdür yardımcılarının ise hizmet içi eğitim programları veya lisansüstü eğitim programlarına teşviki ile yöneticilik alt yapılarının geliştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Balcı A. (2002). Etkili Okul, Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Benetto, K. S. (2010). *The influence of training and gender in mentoring on novice school administrators*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Cleveland: Cleveland State Üniversitesi.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Creemers, Bert P. M. ve Reezigt, Gerry J.(2005). Linking school effectiveness and school improvement: the background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*,16(4), 359-371.
- Dağ, Ş. (2009). *İstanbul ili resmi ilköğretim okullarının gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dean, J. (1998). *Improving the Primary School*. London: Falmer Pres.

- Deering, K. (2010). *The contributions and affects of age on mentoring relationships within an academic setting*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Christchurch: Canterbury Üniversitesi.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63 – 77.
- Erdem, F. ve Aytemur, J.Ö. (2008). Mentoring A relationship based on trust: qualitative research. *Public Personnel Management*, 37(1), 55-65.
- Gökçer, N. (2011). İlköğretim Okullarındaki Okul Gelişim Yönetim Ekibi Üyelerinin Görevlerine İlişkin Algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 345-368.
- İbrahimioğlu, N., Uğurlu, Ö. ve Kızıloğlu, M. (2011). Örgütlerde Mentorlüğün Örgütsel Güven Algısına Etkisine İlişkin Bir Araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3), 297-318.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre İlköğretim okullarının etkili okul düzeylerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Konya.
- Low, O. (2009). *Paedagogisk vejledning. Facilitering af laering i paedagogiske kontekster*. Kobenhavn: Akademisk Forlag.
- MEB. (2013). *Ulusal Öğretmenlik Strateji Belgesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <http://www.memurlar.net/haber/373146/> 15.08.2019 tarihinde alınmıştır.
- Merrett, G. (2000). The Factors and Strategies Which Contribute to School Improvement. *Improving Schools*. 3 (33).
- Morley, L. (1999). *School Effectiveness: Fracturing the Discourse*. London: RoutledgeFalmer Press.
- Noe, R. A. (1988). *An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships*. *Personnel Psychology*, 41(3), 457-479.
- Oplatka, I. ve Lapidot, A. (2018). Novice principals' perceptions of their mentoring process in early career stage: the key role of mentor-protégé relations. *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 204-222.
- Özalp, U. (2016). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının okul müdür yardımcılarının iş doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, K. ve Balyer, A. (2012). *Negative factors affecting the process of mentoring at schools*. *Procedia – Socail and Behavioral Sciences*, 46, 5414 – 5419.

- Özmercan, A.H. (2006). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki meslek dersleri öğretmenlerinin kendilerini geliştirme düzeyleri ve yöneticinin katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Parlar, H. (2014). *Tüm Yönleri İle Okul Geliştirme Kuram Yaklaşım Ve Uygulama*. Ankara: Nobel.
- Senge, P. M. (2016). *Beşinci disiplin Öğrenen Organizasyon Sanatı ve Uygulaması*. (Çev. A. İldeniz, A. Doğukan, B. Pala). (17. Baskı). İstanbul: YKY Yayınları.
- Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Şerefhanoglu, O. (2014). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki: Balıkesir örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi.
- Turhan, E. (2005). *Okul yöneticilerinin geliştirilmeye ihtiyaç duydukları yönetsel süreçlere ve uzaktan eğitim teknolojilerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y. ve Gemici, Y. (2001). İlköğretim okullarında Okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27, 417-441.
- Ubben, G. C., Hughes, L. W. ve Norris, C. J. (2004). *The Principal Creative Leadership for Excellence in Schools*. (5th Edition). Boston: Pearson Allyn and Bacon Publishing.
- Yıldırım, R. (2013). *Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Öğretim Teknolojileri Dersi Açısından Değerlendirilmesi

Hasan Coskun¹⁴³

Özet

Tarihsel sürece bakıldığında; Osmanlı İmparatorluğundan günümüze kadar öğretmen yetiştirmede bir arayış içinde olduğu söylenebilir. Osmanlı İmparatorluğunun son iki yüzyılında eğitimde, dolayısıyla öğretmen yetiştirmede Batı'dan esinlendiği ileri sürülebilir. Batılılaşma sürecini hızlandırmak için ya öğrenci, öğretmen ve bilim insanları Batılı ülkelere gönderilmiş ya da söz konusu ülkelere uzmanlar önce Osmanlı İmparatorluğu'na ve daha sonra Türkiye'ye çağrılmış. Son otuz yılda ise Batı dünyasından alınan kredilerle eğitim alanında değişik projeler gerçekleştirilmiştir. YÖK, 2018 yılında 25 öğretmen yetiştirme lisans programı yayınladı. Bu programların 24'ü sınıf ortamında eğitim ve öğretimi olan fizik, matematik, Türkçe gibi branşlarla ilgili. Bir program ise Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığa yönelik. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında da öğretim teknolojileri dersine yer verilmiştir. Bu öğretmen yetiştirme lisans programları günümüzde eğitim fakültelerinde uygulanmaktadır. Eğitim Bilimleri Bölümlerinde yürütülen Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarında ise eski öğretmen yetiştirme programları uygulanmaktadır. Güncel öğretmen yetiştirme programlarını değişik açılardan incelemek mümkündür. Bu bildiriye yeni öğretmen yetiştirme lisans programları, öğretim teknolojileri dersi açısından değerlendirilmiştir. 2018 yılına kadar uygulanan öğretmen yetiştirme programlarında yer alan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi, 2018 yılında yayınlanan öğretmen yetiştirme programlarında öğretim teknolojileri olarak yerini aldı. Materyal geliştirme ile ilgili konular ise değişik derslere dağıtıldı. Anahtar kelimeler: Eğitim teknolojisi, öğretim teknolojisi, öğretmen yetiştirme, eğitim ve öğretim Yöntem Nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışmada doküman araştırma tekniği kullanıldı (bkz. Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187 - 193). Öğretmen yetiştirme ile ilgili bu programlar öğretim teknolojileri açısından incelendi. Anılan öğretmen yetiştirme programları daha önceki öğretmen yetiştirme programlarıyla karşılaştırıldı. İlk etapta öğretmen yetiştirme programlarının güncelleştirilmesine ilişkin gerekçeler irdelendi. Daha sonra eski ve yeni öğretmen yetiştirme programları öğretmen yetiştirme üç sac ayağı meslek bilgisi (MB), genel kültür (GK) ve alan eğitimi (AE) açısından birbirleriyle karşılaştırıldı. Öğretim teknolojileri dersinin kur tanımı, disiplinlerin öğretimi açısından incelendi. Öğretim teknolojileri dersinin alanların öğretimi, başka bir deyişle özel öğretim yöntemleri dersi ile hangi oranda bir benzerlik gösterdiği irdelendi. Daha sonra eğitim teknolojisi ile öğretim teknolojileri alanında yaşanan kavram karmaşasının olanaklar dahilinde azaltılması için diğer araştırmalarda yapılan öneriler derlendi. Sonuç Şimdiye kadar yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, öğretim teknolojileri ile ilgili iki konu ön plana çıkmaktadır. Birincisi 2018 yılına kadar okutulan “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersinin kaldırılmış olması, ikincisi ise “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersinin yerine sadece “Öğretim Teknolojileri” dersinin konulmuş olmasıdır. Materyal Geliştirme (Tasarımı) ile ilgili konular değişik derslere dağıtılmış. 2018 yılında yayınlanan öğretmen yetiştirme lisans programları dokümanında bu dersin işleniş ile ilgili yeterli bilgi bulunmaktadır. Öğretim

¹⁴³ Prof.Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi

teknolojileri ile materyal geliştirme (tasarlama) konularının öğretmen yetiştirme programlarında önemli olduğu sık sık vurgulanmaktadır. 2018 yılına kadar uygulanan öğretmen yetiştirme programlarına yapılan en büyük eleştiri, uygulamaya yönelik derslerin istenilen nitelikte verilemediği idi. Özellikle “Öğretim Teknolojileri” dersinin uygulama boyutunun olmaması, bu çalışmanın konusu olan öğretmen yetiştirme programlarının da uygulama açısından yeterli olamayacaklarını göstermektedir. Öğretmen yetiştirmede önemli ilkelerden biri öğretmen adaylarının özellikle öğretmenlik uygulamasına hazırlanma aşamasında gerekli sayıda uygulamaya yönelik dersler almalarıdır. Bundan dolayı öğretim teknolojileri dersinin uygulama boyutu olmalıdır. Araştırmada elde edilen önemli sonuçlardan biri de öğretim teknolojileri dersinin araç-gereç ve materyal olarak mı yoksa özel öğretim yöntemleri, başka deyişle branşların öğretimi olarak mı algılanıp algılanmadığıdır. Bu araştırmanın 2018 yılında yayınlanan öğretmen yetiştirme programları konusunda çalışacak araştırmacılara ışık tutacağı tahmin edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Teknolojisi, Öğretim Teknolojisi, Öğretmen Yetiştirme, Eğitim ve Öğretim

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde (Kız Meslek Liselerinde) Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar

Fatmagül Çelik¹⁴⁴

Özet

Bu çalışma ile Kız Meslek Liselerinde çalışan yöneticilerin karşılaştıkları sorunların tespiti amaçlanmıştır. Genel sorunların belirlenmesinin yanı sıra alt amaçlar olarak; yöneticilerin cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna, konumuna ve kurumunda çalışma süresine göre de yöneticilerin en fazla ve de en az karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Karşılaşılması muhtemel sorunları belirlemeyi amaçlayan anket 43 kuruma, 39 okul müdürü, 40 müdür başyardımcısı ve 121 müdür yardımcısı toplamda 200 yöneticiye uygulanmıştır. Anketi 57 bayan, 143 erkek yönetici doldürmüştür. Ankete katılan yöneticilerin, 41-50 yaş arası, lisans mezunu ve kurumunda çalışma süresinin 0-5 yıl arası olduğu görülmüştür.

Kız meslek liselerinde çalışan yöneticilerin en fazla karşılaştıkları sorunlar; sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin olumsuz psikolojik etkileri, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, öğretmenlerin sadece ders saatinde okulda bulunmaları, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşaması ve bunun okula yansması, velilerin okula gelmemesi, öğrencilerin okulu temiz kullanmaması, başarılarının düşük olması, tuvalet kullanımı konusunda yetersiz oluşu, kılık kıyafet yönetmeliğine uymamalarıdır. Öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmaları, okulda depresyon ya da yangında tahliye imkanının olmaması öğretmenlerin öğrencilere yanlış davranması, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu, soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere karşı laubali davranmaları, öğrencilerin hırsızlık yapmaları, öğretmenlerin okula ve derse zamanında gelmemesi gibi sorunlar ise karşılaşılan sıklığı en az olan sorunlar olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kız Meslek Lisesi, Okul Yöneticisi, Yönetim Sorunlar

GİRİŞ

Bu bölümde Kız Meslek Liselerinin tarihçesi, Kız Meslek Liselerindeki bölümler, kız meslek liselerinde yöneticilerin karşılaştıkları genel sorunlar hakkında bilgi verilmiştir.

KIZ MESLEK LİSELERİNDE TARİHSEL GELİŞİM

Türkiye’de mesleki ve teknik öğretim Osmanlı Devleti’ndeki lonca teşkilatının dışında, esas faaliyetlerini XIX. yy.ın ikinci yarısından itibaren göstermiştir. Tanzimat’ın ilanından sonra Sultan Abdülmecit ordu ve sarayın ihtiyacı olan birkaç fabrikayı kurdururken, buralarda çalışacak uzmanları yetiştirmek üzere bir de Sanayi Mektebi açtırmıştır. Fakat bu mektep faaliyete geçememiştir. Mithat Paşa, Niş, Sofya ve Rusçuk’ta Müslüman ve Hıristiyan

¹⁴⁴ Okul Müdürü, Fahri Kiraz Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, fatmagul1982@gmail.com

çocukların talim-terbiyesi ve sanat öğrenmeleri için ilk Kız Sanayi Mekteplerini açmıştır. Mithat Paşa tarafından 1869'da İstanbul'da açılan Kız Sanayi Mektebi bu okulların devamı olmuştur. Yedikule'deki fabrikada çalışmak ve askere sargı ve çamaşır dikmek amacıyla açılan bu okula ilk olarak elli öğrenci kaydedilmiştir. 1878'de Ahmet Vefik Paşa Üsküdar'da üç sınıflı Üsküdar Kız Mektebini, 1879'da İstanbul Aksaray'da ve aynı yıl İstanbul Cağaloğlu'nda açılan Kız Sanayi Mektepleri izlemiştir. 1864'te İstanbul'daki Sergiî Umumiî Osmanî adındaki sanayi sergisi ile bir Islah-ı Sanayi Komisyonunun kurulması, bu devrin üçüncü önemli teşebbüsü olmuştur. Dördüncü teşebbüs ise, Mülkiye Mühendis Mektebinin açılmasıdır. Bu okul 1909 yılında Nafia Nezareti'ne devredilmiş, Cumhuriyetle birlikte Mühendis Mektebi adını almıştır. Bu mektebin mezunlarından bir kısmı Avrupa'ya gönderilirken bir kısmı da vilayetlerdeki sanayi mekteplerine öğretmen olmuşlardır.(Demirtaş ve Küçük, 2008:148-150)

1912 yılında, İstanbul Valiliği tarafından Avrupa'daki okullara benzer nitelikte “İstanbul Kız Sanayi Mektebi” açılmış ve Üsküdar Kız Sanayi Mektebi bu okulla birleştirilmiştir. 1913 yılında, Üsküdar Kız Sanayi Mektebinin yeniden açılmasına gerek duyulmuş ve ilkokula dayalı 4 yıllık bir sanat okulu hâline getirilmiştir. 1913 yılında, İstanbul Selçuk'taki Kız Sanayi Mektebi, Kız Sultaniyesiyle birleştirilerek “Selçuk Kız Sanat Mektebi” adını almıştır.

Lozan Antlaşması'ndan sonra yeni bir devlet kurulurken, millî sınırlar içinde yetersiz bir durumda olan çok az sanat okulu varlığını sürdürmüştür. Bu meslek okulların yaygınlaştırılması ve Türk toplumunun ihtiyaçlarını karşılayabilecek seviyeye getirilmesi arzulanmış, bu amaçla inceleme ve araştırma çalışmaları başlamıştır. 1927 yılına kadar vilayet ve belediyelerin meslek okulu açma yetkisi olduğundan bu okullar arasında bir birlik sağlanamamıştır. Bu durum ile bir mesleki öğretim işinin gerçekleştirilebilmesi mümkün olmamıştır. Önce bu kurumların ıslah edilmesi ve bütün idari ve öğretim işlerinin bir elde bulundurulması hükümetçe gerekli görülmüştür. Bu amaçla mesleki ve teknik öğretimin kurucusu ve ilk müsteşarı olan Mehmet Rüştü Uzel'in sorumluluğunda, Mustafa Kemal Atatürk'ün liderliğindeki eğitim seferberliği dâhilinde bu alanda önemli adımlar atılmaya başlamıştır. İlk olarak 1927 yılında, meslek okullarına ait işleri Yüksek Öğretim Dairesi tarafından yürütülmesi uygun görülmüş ve aynı yıl 1052 sayılı kanunla Erkek Sanat Okulları Milli Eğitim Bakanlığına devredilmiştir. (Yazıcı, 1973:164-165)

Böylece Millî Eğitim Bakanlığı, sanat okullarında ilk reform hareketini gerçekleştirmiştir. Mevcut okullar, ortaokul ve lise düzeyinde yeniden örgütlenmiştir. Bu okullardaki kültür dersleri artırılırken, yeni meslek dersleri konmuştur. Okulların öğretmen açığı için bakanlık Avrupa ve Amerika'ya öğrenci yollarken, oralardan bazı öğretmen ve uzmanları da ülkeye davet etmiştir. Nitekim 1930'a kadar Türkiye'ye gelen John Dewey, Buyse, Kuhne, Young gibi uzmanlar mesleki eğitime dair tespitlerini aktarmışlardır. Yabancı uzmanların tavsiyeleri bir program hâlinde değerlendirilmiş ve ilerleyen yıllarda tatbik edilmeye başlamıştır. Zira 1927'den 1933 senesine kadar beş yeni sanat mektebi açılmıştır. 1930-1931 öğretim yılında 29 olan kız ve erkek mekteplerinin sayısı, 1937-1938 öğretim yılında 50'ye çıkmıştır. Bu yıllara ait öğrenci sayısı da 3.028'den 14.759'a yükselmiştir. Diğer taraftan kız meslek mekteplerine 1930-1931 yılında devam eden öğrenci sayısı 1937-1938 öğretim yılında 717'den 10.130'a yükselmiştir.

Kız Meslek Liselerine yönelik özel girişimler, 1935-1936 öğretim yılında Kız Enstitülerine ortaokul mezunu öğrencilerin alınması kararı ile devam etmiştir. 1938-1939 öğretim yılından itibaren, ilki Bursa'nın köylerinde olmak üzere, Kız Meslek Okulları ile imkân olmayan küçük kasaba ve köylerde kızlar ve kadınlar için “Gezici Kurslar” açılmıştır. Kız Enstitüleri ile Akşam Kız Sanat Okullarından mezun olanların, ihtisaslaşmalarına imkân sağlamak amacıyla 1946-1947 öğretim yılında İstanbul Beyoğlu Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüsü açılmıştır. Beş yıl süreli esas ve iki yıl süreli özel bölümlerden meydana gelen kız enstitülerinin programları, 1963-1964 öğretim yılına kadar devam etmiştir. 1963-1964 öğretim yılından itibaren Kız Enstitüleri, ortaokula dayalı 3 yıl süreli meslek okulu hâline getirilmiş ve bu liselerde meslek bölümü seçimine dayalı programlar uygulamaya konulmuştur. Aynı yıl, çocuk gelişimi bölümünde uygulama sınıfları açılmıştır. 1967-1968 öğretim yılından itibaren Akşam Kız Sanat Okullarının adı, Pratik Kız Sanat Okulu olarak değiştirilmiştir. 1974-1975 öğretim yılına kadar Kız Enstitüsü adı ile anılan bu kurumlar, III. Beş Yıllık Kalkınma Planı hedefleri ve IX. Millî Eğitim Şûrası kararları doğrultusunda Kız Meslek Lisesi olarak adlandırılmıştır. IX. Millî Eğitim Şûrası kararları doğrultusunda hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan programların uygulandığı Kız Teknik Liseleri 1974-1975 öğretim yılından itibaren faaliyete geçirilmiştir. 1983-1984 öğretim yılından itibaren ise, endüstri alanlarına orta düzeyde lisan bilen meslek elemanının yetiştirildiği dört yıl süreli Anadolu Kız Meslek Liseleri açılmıştır. 1988-1989 öğretim yılında faaliyete geçirilen Anadolu Kız Teknik Liseleri ise; genel lise fen kolu kültür dersleri ile birlikte, meslek derslerinin verildiği ve bir kısım derslerin öğretiminin yabancı dille yapıldığı, öğrencileri, hem hayata hem de yükseköğretime hazırlayan programların uygulandığı beş yıl süreli okullardır. 1991-1992 öğretim yılında orta öğretimdeki okullaşma oranını artırmak, orta öğretim kurumlarını ülke genelinde yaygınlaştırarak geliştirmek, küçük yerleşim birimlerinde ilköğretimi tamamlayan öğrencilere, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda orta öğrenimden yararlanma imkânı sunmak amacıyla, Orta Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak açılan Çok Programlı Liseler, 1993-1994 ders yılı sonundan itibaren meslekî ve teknik öğretim dairelerine bağlanmıştır. 10 Temmuz 2001 tarih ve 24458 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 4702 sayılı kanun ile de Meslekî Teknik Eğitim Merkezlerinin kurulmasına ilişkin karar alınmıştır. (Demirtaş ve Küçük, 2008:148-150)

1990'larda kadınların mesleki eğitimi ile ilgili çalışmalarda okullardaki kız-erkek ayrımına eleştirel yaklaşılmaya başlanmış, Kız Meslek Liselerinin kadınların çalışma hayatında gereksinim duyduğu ihtiyaçlara cevap vermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara varılmasında 1990'larda meslek eğitimi almak isteyen kız öğrencilerin Kız Meslek Liselerini daha az tercih etmeye başlamasının etkisi olduğu düşünülebilir. 1960'dan 1990'a kadar kız meslek liselerine giden öğrenci sayısının toplam meslek lisesi öğrencileri içindeki oranı %33'ten %8'e düşmüştür. Kız Meslek Liselerine giden öğrencilerin okul tercihinde tek cinse yönelik eğitim verilmesinin etkisini inceleyen bir çalışmada, imam hatip liselerinin bu misyonu üstlenmesinin daha olası olduğu sonucuna ulaşılmış ve Kız Meslek Liselerine erkek öğrencilerin alınmasına devam edilmesi yönünde görüş bildirilmiştir.

Benzer bulgular bu döneme kadar kadınların mesleki eğitimi ile ilgili yapılmış en kapsamlı araştırma olan “Kız Çocuklarının Mesleki Eğitime ve İstihdama Yönelimleri” raporunda da yer almaktadır. Bu araştırma Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü (KSGM)

tarafından yapılmıştır. Ankara, Mersin ve Uşak'ta değişik meslek lisesi türlerinde okuyan kız öğrencileri içeren bir örneklem ile gerçekleştirilen araştırmada, Kız Meslek Liselerinde okuyan öğrencilerin gerek çalışma hayatında gerek yükseköğretimde diğer meslek okullarında okuyan hemcinslerine göre daha avantajlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Kız Meslek Liselerine giden öğrencilerin bu okulları kız okulu diye tercih etmediği belirtilmiştir. *KSGM'nin 2000 yılında kızların mesleki eğitimi ile ilgili hazırladığı araştırma raporunda tek cinse yönelik okul anlayışının kaldırılması gerektiği belirtilmiştir. 2000'lerde meslek eğitimi alanında önemli reformlar yapılmıştır. 2002-2007 yılları arasında uygulanan Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında modüler sisteme geçilmiştir. 2006 yılında teknik ve mesleki alanlarda ulusal yeterlilik esaslarını belirlemek ve ölçme, değerlendirme ve sertifikalandırma faaliyetlerini yürütmek için Mesleki Yeterlilik Kurumu kurulmuştur. 2006 yılında başlayan Ortaöğretim Projesi ise genel ve mesleki eğitim kurumları arasında geçirgenliğin artırılmasını hedeflemektedir. Bu proje ile birlikte okullar arasında statü farklarının azaltılması amacıyla ortaöğretimde okul çeşitliliği yeniden düzenlenmiştir. 2008 yılında farklı isimlerde ve statülerdeki kız meslek liselerinin adının standartlaştırılması ve okulların adının Kız Teknik ve Meslek Lisesi olması bu proje kapsamında gerçekleşmiştir. (Gökşen, Yüksek, Alınacak ve Zenginobuz, 2011:10-13)*

KIZ MESLEK LİSELERİNDE KARŞILAŞILMASI OLASI SORUNLAR

Eğitim Yönetimi sistem ile ilgilenirken okul yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlarla ilgilenmektedir. Eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır. Okul yönetimi, okul örgütünün amaç ve politikalarına uygun olarak yaşatılmasını üstlenir. Okulun amaç ve politikalarını gerçekleştirmek üzere madde ve insan kaynaklarını örgütler, eşgüdüm ve yönlendirir.

Okul yönetimi, başta okul müdürü olmak üzere okulun yönetim ekibi tarafından uygulanır. Okul yönetiminin önemi, aslında yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktadır. Okul yönetiminin görevi ise, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Bu bağlamda yönetici, milli eğitim ile ilgili mevzuat hükümleri, programlar ve üst yönetimin emirlerinin sınırları içinde, okulun bütün işlerini yürütmeye, düzenlemeye ve denetlemeye yetkili olup okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur. (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007:422-425)

Okul yöneticisinden beklenen temel işlevlerden biri okulu yönetirken okul içinde yer alan insanlarla okul dışındaki çeşitli grupların beklentilerini uzlaştırmak, okulun amaçlarının gerçekleşmesini sağlamaktır. Ancak okul yöneticileri, yukarıda değinilen yönetim görevlerini yerine getirirken birçok sorunla karşılaşabilir. Yaptığım araştırmalar ve uzun yıllar kız meslek liselerinde çalışan yöneticilerle yaptığım görüşmeler, kız meslek liselerinde öğrencilik, öğretmenlik ve yöneticilikte bulunduğum süre zarfındaki gözlemlerim sonucunda olası sorunlar belirlenmiştir. Yaşanan sorunların kaynaklarından bazıları; öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul bina ve demirbaşları, okulun bulunduğu sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri, okulun kültürü ve iklimi, hatta okul yöneticilerinin sahip oldukları yönetim becerileri sayılabilir.

Yaptığım araştırmalarda ve aldığım idareci görüşlerinde öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar olarak; öğretmenlerin mevzuatı yeterince bilmemeleri, sürekli iş güvencesinin performanslarını olumsuz etkilemesi, teknoloji kullanımını konusundaki yetersizliği, işlerini gönülsüzce yapmaları, okul kültürünü benimsememeleri, derse zamanında girmemeleri vs. öğrenciden kaynaklı sorunlar olarak; okul eşya araç ve gereçlerine zarar vermeleri, devamsızlık, başarı durumlarının düşük olması, saldırganlık, disiplin problemleri, okulu temiz kullanmama vs. velilerden kaynaklanan sorunlar olarak; çocuklarına karşı ilgisiz davranmaları, parçalanmış aileler, gerekli ekonomik imkanı çocuklarına sağlayamama, okul ile iletişim sağlamama, öğretmenlerin işine gereksiz ve yersiz olarak karışma vs. Okul bina ve demirbaşlarından kaynaklanan sorunlar olarak; sınıfların yetersiz ve küçük olması, atölye donanımının yetersiz ve piyasa şartlarındaki teknolojiye uygun olmaması, sınıf havalandırma sistemlerinin olmaması, acil durumlarda müdahale için gerekli araç-gereç ve donanımın olmaması vs. okulun iklimi ve kültürü bakımından yaşanan sorunlar olarak; öğretmenler arasında cinsiyet ayrımı, öğrencilerin saygısızca davranmaları, öğretmenlerin yanlış davranmaları, okul-aile arasındaki bağın kopuk olması, okulda yaşanan disiplin olaylarının fazlalığı vs. sayılabilir. Kız meslek liselerinde yaşanan sorunlar okul yöneticilerinin yönetim becerilerinden de kaynaklanabilmektedir. Çünkü okul yöneticilerinin, okuldaki madde ve insan kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri okul işletmesi konusundaki bazı yeterlikleri sahip olmaları ile olanaklıdır. Ancak yapılan bazı araştırma sonuçları okul yöneticilerinin bu konuda bazı sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Örneğin “ Türk Eğitim Yönetiminin Örgütsel ve Yönetimsel Sorunları” konulu bir araştırmaya katılan milli eğitim müdür ve müdür yardımcılarının, eğitim enstitüsü müdür ve müdür yardımcılarının ve ilköğretim müdürlerinin % 35,8’i, eğitim yöneticilerinin, yöneticilik bilgileri yönünden yeterliliğini az olarak değerlendirmiştir. Ayrıca Kız Meslek Liselerinde idareci yönetmeliği gereği artık eskisi gibi meslek öğretmeni olan idarecilerin sayısını oldukça düşürmüş, bayan idarecilerin yerini erkek yöneticiler almıştır. Bu durum da yönetim anlamında beraberinde bir takım sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Bir toplumdaki değişme ve gelişmeler bir yandan okul örgütünü etkilerken diğer yandan bu değişme ve gelişmeler okullardan etkilenmektedir. Kız Meslek liselerinde yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar da toplumdaki gelişme ve değişmelere bağlı olarak değişmekte ve çeşitlenmektedir. Kız Meslek Liselerinde yöneticilerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi, bunların çözümlerinin üretilmesi için gereklidir.

Bu çalışma ile belirlediğim olası sorunları bir anket haline dönüştürerek, Türkiye genelindeki sayıda okuldaki toplam idareciye çeşitli iletişim araçları ile ulaşarak uyguladım.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma ile Kız Meslek Liselerinde yöneticilerin en çok karşılaştıkları sorunları saptamak hedeflenmiştir. Alt amaçlar olarak; yöneticilerin cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna,

konumuna ve kurumda çalışma sürelerine göre yaşadıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. İlerleyen çalışmalarda belirlenen sorunlar karşısında çözüm önerileri geliştirile bilineceğine inanılmaktadır.

YÖNTEM

1- Araştırmanın Deseni

Bu çalışmanın amacı Kız Meslek Liselerinde çalışan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının karşılaştıkları sorunları uzun yıllar kız meslek liselerinde çalışan yöneticilerle yapılan görüşmeler sonucunda belirlenen olası sorunlar ile oluşturulan anket ile ortaya koymaktır.

2- Verilerin Toplanması

Ülkemiz genelindeki Kız Teknik ve Meslek Liselerinin web sayfalarındaki adreslerine mail atarak anketler gönderilmiştir. Fakat mail olarak dönen idarecilerin yeterli sayıda olmadığı görüldü. Bunun üzerine okulları telefonla arayarak görüştüğüm yöneticilere dönem projem hakkında bilgi verdim. Anket doldurmayı kabul eden kurumlara fax, kargo ve mail yoluyla Kız Meslek Liselerinde Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar üzerine hazırladığım anketi ulaştırdım. Balıkesir il merkezi ve ilçelerindeki kız meslek liselerindeki yöneticilerin tamamına anket uygulanmıştır. Türkiye'nin diğer illerinde çalışan yöneticilerin doldurdukları anketler de mail, fax ve kargo yoluyla elde edilmiştir.

3- Araştırma Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini kız meslek liselerinde çalışan yöneticiler oluşturmaktadır. Örneklem grubunda, 43 Kız Teknik ve Meslek, 39 okul müdürü, 40 müdür başyardımcısı ve 121 müdür yardımcısı toplamda 200 yönetici yer almaktadır.

4- Verilerin Çözümlemesi

Anket Çalışmam 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Kişisel Bilgilerin yer aldığı 5 soru, İkinci bölüm de ise karşılaşılmaması muhtemel 75 sorun bulunmaktadır. İkinci bölümdeki sorunların karşılaşma sıklık derecesi olarak beş düzey belirlenmiştir. Bunlar; 1 (Hiçbir zaman), 2 (Ara sıra), 3 (Sık sık), 4 (Çoğunlukla) ve 5 (Her zaman) ifadeleridir. Anketlerden elde edilen veriler, excel ortamına aktarıldıktan sonra çeşitli formüller kullanılarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Anketi 57 kadın yönetici, 143 erkek yönetici olmak üzere 200 yönetici doldurmuştur. Anketi dolduranların yaş dağılımı; 20-30 yaş arası 3, 31-40 yaş arası 60, 41-50 yaş arası 92, 51- 60 yaş arası 39, 60 yaş üstü 5 kişi ve 1 kişi de yaşını belirtmemiş şeklindedir. Anketi cevaplayan yöneticilerin 6'sı önlisans, 159'u lisans, 32 'si yüksek lisans ve 1'i doktora eğitimi yapmıştır. 2 yönetici eğitim durumu ile ilgili herhangi bir seçenek işaretlememiştir. Kız Meslek Liselerinde yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili 39 okul müdürü, 40 müdür başyardımcısı ve 121 müdür yardımcısı olmak üzere toplamda 200 yönetici doldurmuştur. 0-5 yıl arası 147 kişi, 6-10 yıl arası 28 kişi, 11- 15 yıl arası 9 kişi ve 16 yıl ve üstü 15 kişi bulunduğu kurumda çalışmaktadır. Anketi cevaplayan 1 yönetici çalışma süresi ile ilgili bilgi vermemiştir. Milli Eğitim Bakanlığının yöneticiler arasında yaptığı rotasyon çalışmasından

dolayı yöneticilerin genellikle kurumunda çalışma süresi olarak 0-5 yıl grubunda olduğu görülmektedir.

Kız Meslek Liselerinde Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunların Genel Değerlendirmesi

Yapılan değerlendirme sonucunda muhtemel sorunlar en çok yaşananndan en az yaşanana doğru sıralanmıştır. Bu değerlendirme yapılırken hiçbir kıstas baz alınmadan genel olarak yaşanan sorunlar en fazla yaşananndan en az yaşanana doğru sıralanmıştır. Sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin olumsuz psikolojik etkileri, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, öğretmenlerin sadece ders saatinde okulda bulunmaları, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşaması ve bunun okula yansması, velilerin okula gelmemesi, öğrencilerin okulu temiz kullanmaması, başarılarının düşük olması, tuvalet kullanımı konusunda yetersiz oluşu, kılık kıyafet yönetmeliğine uymamaları yaşanan sorunların ilk başlarında yer almaktadır. Öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmaları, okulda deprem ya da yangında tahliye imkanının olmaması öğretmenlerin öğrencilere yanlış davranması, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu, soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere karşı laubali davranmaları, öğrencilerin hırsızlık yapmaları, öğretmenlerin okula ve derse zamanında gelmemesi gibi sorunlar ise karşılaşılma sıklığı en az olan sorunlar olarak tespit edilmiştir.

Kız Meslek Liselerinde Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlara Verilen Cevapların Karşılaşma Sıklık Derecelerinin Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmalarına 134 kişi, politikacıların okul üzerinde baskı kurmaya çalışmasına 68 kişi, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşuna 77 kişi, okulda deprem ya da yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmamasına 97 kişi, sınıf havalandırma sistemlerinin olmamasına 63 kişi, okul binası ve çevresinin kirli ve bakımsız olmasına 64 kişi, tüm öğrencilerin kız olmasından dolayı erkek idarecilerin sıkıntı yaşamasına 64 kişi hiçbir zaman cevabını vermiştir.

Öğretmenlerin okul eşya ve donanımına gereken özeni göstermemesine 83 kişi, öğretmenlerin, öğrencilere dersi sevdirmemesine 94 kişi, öğretmenlerin öğretmenlik beceri konusunda yetersizliklerine 116 kişi, öğretmenlerin okula ve derse zamanında gelmemesine 134 kişi, öğretmenlerin işlerini gönülsüzce yapıyor olmasına 106 kişi, zümre Öğretmenleri toplantılarının gereği gibi yapılmamasına 77 kişi, öğretmenlerin işleri ile ilgili konularda vurdumduymaz olmalarına 96 kişi, öğretmenlerin öğrencilere yanlış davranmasına 121 kişi, öğretmenlerin sahip olduğu sürekli iş ve ücret güvencesinin onları tembelliğe itmesine 63 kişi, öğretmenlerin kendi aralarında meslek öğretmeni ve kültür öğretmeni olarak gruplaşmaların yaşanmasına 85 kişi, öğretmenlerin derslerine plansız ve hazırlıksız gelmesine 105 kişi, öğretmenlerin kılık ve kıyafet yönetmeliğine uymamasına 92 kişi, öğretmenlerin sık sık rapor almalarına 110 kişi, öğretmenlerin okul yönetiminden haksız istemlerde bulunmalarına 114 kişi, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere karşı laubali davranmalarına 98 kişi, 3308 kapsamında İşletmelerde Mesleki Eğitimde koordinatörlük görevini gereği gibi yerine

getirmemesine 67 kişi, 3308 kapsamında İşletmelerde Mesleki Eğitimde koordinatörlük görevi için aldığı ek ders ücretinden memnun olmamasına 75 kişi, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede yetersiz oluşuna 89 kişi, öğrencilerin okul eşya ve araç gereçlerine zarar vermelerine 77 kişi, öğrencilerin hırsızlık yapmalarına 110 kişi, öğrencilerin okul kurallarına uymamalarına 76 kişi, öğrencilerin birbirlerine ve öğretmenlerine karşı saygısızca davranmasına 95 kişi, öğrencilerin sınavda kopya çekmesine 121 kişi, öğrencilerin derste cep telefonu kullanmalarına 69 kişi, öğrencilerin facebook kullanımını sonucunda aralarında tartışmaların yaşanmasına 94 kişi, öğrencilerin bölüm derslerine maddi imkansızlıktan dolayı gerekli malzemeyi getirememesine 103 kişi, 12. sınıf öğrencilerinin 3308 sayılı İşletmelerde Mesleki Eğitim kapsamında bölümlerine uygun işletme bulunamayışına 85 kişi, 12. sınıf öğrencilerinin 3308 sayılı İşletmelerde Mesleki Eğitim kapsamında bölümlerine uygun işlerde çalıştırılmamasına 81 kişi, 12. sınıf öğrencilerinin 3308 sayılı İşletmelerde Mesleki Eğitim kapsamında ücret alamamasına 78 kişi, öğrencilerin ve Öğretmenlerin Döner Sermaye kapsamında çalışmaya istekli olmamasına 69 kişi, okul bahçe düzenlemelerinin öğrenciler tarafından tahrip edilmesine 80 kişi, bazı öğrencilerin diğer öğrencilere şiddet uygulamasına 108 kişi, öğrencilerin sürekli rahatsızlanmasına 81 kişi, öğrencilere ergenlik problemleri konusunda yeterli rehberlik yapılmayışına 77 kişi, velilerin öğretmenlerin işine gereksiz ve yersiz karışmasına 83 kişi, velilerin çocuklarının başarı durumlarının değerlendirilmesine müdahale etmeye çalışmalarına 98 kişi, acil durumlarda (örn: yangın, deprem, yaralanma) müdahale etmek için yeterli araç-gereç ve donanımının olmamasına 94 kişi, soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olmasına 95 kişi, okula gönderilen ödeneğin yetersizliği sonucunda yaşanan sıkıntılara (temizlik, kırtasiye malzemesi sıkıntıları, su, elektrik, telefon vb. faturalar) 64 kişi, okuldaki atölye donanımlarının piyasa şartlarındaki teknolojiye ayak uyduramamasına 54 kişi, öğrencilerin temizlik kurallarına uymaması sonucu okulun sürekli kirli olmasına 69 kişi, okuldaki sınıfların küçük ve yetersiz olmasına 56 kişi, okul binasının eski olmasından dolayı su, elektrik vb. tesisatında yaşanan sıkıntılara 50 kişi, meslek öğretmeni olmayışından dolayı işleyişi anlamak konusunda yaşadığım sıkıntılara 68 kişi, idarenin yönetimde bir takım ruhu geliştirememesinden dolayı sorunlar yaşanmasına 55 kişi, öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili yenilikleri takip etmemesine 70 kişi, öğretmenlerin teknoloji kullanma konusundaki yetersizliğine 80 kişi, öğretmenlerin okuldaki sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerde görev almak istememelerine 68 kişi, ara sıra cevabını vermiştir.

Yönetmeliklerin sık sık değiştirilmesi ve bunun sonucu olarak ta öğretmenler arasında kargaşa ve uyum sorunlarının yaşanmasına 60 kişi, öğretmenlerin her şeyi ek ders ücreti olarak görmesi ve ek ders ücreti odaklı çalışmasına 68 kişi, öğrencilerin okulu temiz kullanmamasına 71 kişi, öğrencilerin okulu temiz kullanmamasına 70 kişi, öğrencilerin argo kelimeler kullanmasına 84 kişi, öğrencilerin yalan söylemesine 83 kişi, öğrencilerin kılık-kıyafet yönetmeliğine uymamasına 60 kişi, öğrencilerin okula devam etmemesine 80 kişi, öğrenci başarılarının düşük olmasına 75 kişi, öğrencilerin ilköğretimde yanlış yönlendirilmesi sonucunda istemedikleri bölümde olmalarına 71 kişi, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olmasına 71 kişi, velilerin çocuklarına gerekli maddi imkanı sağlayamamasına 85 kişi, okuldaki atölye donanımlarının yetersiz olmasına 59 kişi, temizlik personelinin yetersiz oluşuna 48 kişi, temizlik personelinin sahip olduğu sürekli iş ve ücret güvencesinin onları tembelliğe itmesine 56 kişi, sık sık seçeneğini işaretlemiştir.

Öğretmenlerin okul yönetimi ve işleyişi ile ilgili yönetmelikleri bilmemelerine 66 kişi, öğretmenlerin sadece ders saati süresince okulda bulunmalarına 79 kişi, velilerin okula gelmemesine 80 kişi, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşaması ve bunun okula yansımaya 64 kişi çoğunlukla cevabını vermiştir.

Sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin üzerimizde olumsuz psikolojik etkiler yaratmasına 74 idareci karşılaşma sıklık derecesi olarak her zaman seçeneğini belirlemiştir.

Kadın Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi

Velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin üzerimizde olumsuz psikolojik etkiler yaratması, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşaması ve bunun okula yansımaya, velilerin okula gelmemesi, öğrencilerin okulu temiz kullanmaması, öğretmenlerin sadece ders saati süresince okulda bulunmaları, temizlik personelinin sahip olduğu sürekli iş ve ücret güvencesinin onları tembelliğe itmesi, öğrenci başarılarının düşük olması ve öğrencilerin kılık-kıyafet yönetmeliğine uymaması gibi sorunlar ilk sıralarda yer almaktadır.

Öğretmenlerin okul yönetiminden haksız istemlerde bulunmaları, öğretmenlerin sık sık rapor almaları, öğrencilerin hırsızlık yapmaları, acil durumlarda (örn: yangın, deprem, yaralanma) müdahale etmek için yeterli araç-gereç ve donanımının olmaması, soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere karşı laubali davranmaları, öğretmenlerin öğrencilere yanlı davranması, okulda deprem ya da yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmaması, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu, meslek öğretmeni olmayışından dolayı işleyişi anlamak konusunda yaşadığım sıkıntılar ve öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmaları en az karşılaşılan sorunlar arasında görülmektedir.

Erkek Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi

Sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin üzerimizde olumsuz psikolojik etkiler yaratması, öğretmenlerin sadece ders saati süresince okulda bulunmaları, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşaması ve bunun okula yansımaya, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, velilerin okula gelmemesi, öğrenci başarılarının düşük olması, öğrencilerin okulu temiz kullanmaması, öğretmenlerin okul yönetimi ve işleyişi ile ilgili yönetmelikleri bilmemeleri, öğrencilerin kılık-kıyafet yönetmeliğine uymaması ve yönetmeliklerin sık sık değiştirilmesi ve bunun sonucu olarak ta öğretmenler arasında kargaşa ve uyum sorunlarının yaşanması erkek idarecilerin en fazla karşılaştığı sorunlardır.

Tüm öğrencilerin kız olmasından dolayı erkek idarecilerin sıkıntı yaşaması, okul binası ve çevresinin kirli ve bakımsız olması, öğretmenlerin okula ve derse zamanında gelmemesi, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede yetersiz oluşu, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere karşı laubali davranmaları, soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması, öğrencilerin hırsızlık yapmaları, okulda deprem ya da yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmaması, öğretmenlerin

öğrencilere yanlı davranması ve öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmaları erkek yöneticiler tarafından en az karşılaşılan sorunlar olarak ifade edilmiştir.

20-30 Yaş Grubu Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi

Yaş gruplarına göre yapılan değerlendirme sonucunda 20-30 yaş grubu yöneticilerin en çok karşılaştıkları sorunlar; sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin üzerimizde olumsuz psikolojik etkiler yaratması, öğrencilerin okulu temiz kullanmaması, öğrencilerin tuvalet kullanımı konusunda yetersiz oluşu, öğrencilerin kılık-kıyafet yönetmeliğine uymaması, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, okuldaki atölye donanımlarının yetersiz olması, temizlik personelinin yetersiz oluşu, temizlik personelinin sahip olduğu sürekli iş ve ücret güvencesinin onları tembelleğe itmesi, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşaması ve bunun okula yansması ve öğrencilerin okul eşya ve araç gereçlerine zarar vermeleri sayılabilir.

En az karşılaştıkları sorunlar ise; öğretmenlerin öğrencilere yanlı davranması, öğretmenlerin okula ve derse zamanında gelmemesi, öğretmenlerin okuldaki sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerde görev almak istememeleri, öğretmenlerin, öğrencilere dersi sevdirmemesi, öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmaları, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere karşı laubali davranmaları, 3308 kapsamında İşletmelerde Mesleki Eğitimde koordinatörlük görevi için aldığı ek ders ücretinden memnun olmaması, politikacıların okul üzerinde baskı kurmaya çalışması, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede yetersiz oluşu, velilerin çocuklarının başarı durumlarının değerlendirilmesine müdahale etmeye çalışmaları ve acil durumlarda (örn: yangın, deprem, yaralanma) müdahale etmek için yeterli araç-gereç ve donanımının olmamasıdır.

31-40 Yaş Grubu Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi

31-40 yaş arasındaki yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar değerlendirildiğinde en fazla karşılaşılan sorunlar; sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin üzerimizde olumsuz psikolojik etkiler yaratması, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, öğretmenlerin sadece ders saati süresince okulda bulunmaları, velilerin okula gelmemesi, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşaması ve bunun okula yansması, öğrenci başarılarının düşük olması, öğrencilerin tuvalet kullanımı konusunda yetersiz oluşu, öğrencilerin okulu temiz kullanmaması ve öğretmenlerin okul yönetimi ve işleyişi ile ilgili yönetmelikleri bilmemeleri olduğu görülmüştür.

En az karşılaşılan sorunların ise; 3308 kapsamında İşletmelerde Mesleki Eğitimde koordinatörlük görevi için aldığı ek ders ücretinden memnun olmaması, okul binası ve çevresinin kirli ve bakımsız olması, acil durumlarda (örn: yangın, deprem, yaralanma) müdahale etmek için yeterli araç-gereç ve donanımının olmaması, öğretmenlerin sık sık rapor almaları, öğrencilerin hırsızlık yapmaları, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere karşı laubali davranmaları, soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması, öğretmenlerin öğrencilere yanlı davranması, okulda deprem ya da

yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmaması ve öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmalarıdır.

41-50 Yaş Grubu Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi

41- 50 yaş arasındaki yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar değerlendirildiğinde en fazla karşılaşılan sorunlar olarak; sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin üzerimizde olumsuz psikolojik etkiler yaratması, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşaması ve bunun okula yansması, velilerin okula gelmemesi, öğretmenlerin sadece ders saati süresince okulda bulunmaları, öğrencilerin okulu temiz kullanmaması, temizlik personelinin yetersiz oluşu, temizlik personelinin sahip olduğu sürekli iş ve ücret güvencesinin onları tembelliğe itmesi, öğrencilerin kılık-kıyafet yönetmeliğine uymaması ve yönetmeliklerin sık sık değiştirilmesi ve bunun sonucu olarak ta öğretmenler arasında kargaşa ve uyum sorunlarının yaşanması tespit edilmiştir.

En az karşılaşılan sorunlar; tüm öğrencilerin kız olmasından dolayı erkek idarecilerin sıkıntı yaşaması, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede yetersiz oluşu, meslek öğretmeni olmayışından dolayı işleyişi anlamak konusunda yaşadığım sıkıntılar, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere karşı laubali davranmaları, öğretmenlerin okula ve derse zamanında gelmemesi, soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması, öğrencilerin hırsızlık yapmaları, okulda deprem ya da yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmaması, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu, öğretmenlerin öğrencilere yanlış davranması ve öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmaları olarak belirlenmiştir.

51-60 Yaş Grubu Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi

51-60 yaş arasındaki yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar değerlendirildiğinde; öğretmenlerin okul yönetimi ve işleyişi ile ilgili yönetmelikleri bilmemeleri, öğretmenlerin sadece ders saati süresince okulda bulunmaları, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşaması ve bunun okula yansması, öğrencilerin kılık-kıyafet yönetmeliğine uymaması, sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin üzerimizde olumsuz psikolojik etkiler yaratması, öğrenci başarılarının düşük olması, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, öğrencilerin okula devam etmemesi, temizlik personelinin yetersiz oluşu ve okuldaki atölye donanımlarının piyasa şartlarındaki teknolojiye ayak uyduramaması en fazla karşılaştıkları sorunlar olmuştur.

En az karşılaştıkları sorunlar ise; politikacıların okul üzerinde baskı kurmaya çalışması, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede yetersiz oluşu, Soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması, okul binası ve çevresinin kirli ve bakımsız olması, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere karşı laubali davranmaları, tüm öğrencilerin kız olmasından dolayı erkek idarecilerin sıkıntı yaşaması, öğrencilerin hırsızlık yapmaları, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu, öğretmenlerin öğrencilere yanlış davranması, okulda deprem ya

da yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmaması ve öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmaları olarak sıralanmıştır.

60 Yaş ve Üzeri Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi

60 yaş ve üzeri yöneticilerin en fazla karşılaştıkları sorunlar; öğrencilerin bölüm derslerine maddi imkansızlıktan dolayı gerekli malzemeyi getirememesi, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşaması ve bunun okula yansması, öğrencilerin okula devam etmemesi, öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili yenilikleri takip etmemesi, öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmaları, öğrencilerin ve öğretmenlerin Döner Sermaye kapsamında çalışmaya istekli olmaması, öğrencilerin sürekli rahatsızlanması, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, velilerin okula gelmemesi ve kuldaki atölye donanımlarının piyasa şartlarındaki teknolojiye ayak uyduramamasıdır.

En az karşılaştıkları sorunlar; okul bahçe düzenlemelerinin öğrenciler tarafından tahrip edilmesi, okula gönderilen ödeneğin yetersizliği sonucunda yaşanan sıkıntılar (temizlik, kırtasiye malzemesi sıkıntıları, su, elektrik, telefon vb. faturalar), okul binasının eski olmasından dolayı su, elektrik vb. tesisatında yaşanan sıkıntılar, meslek öğretmeni olmayışından dolayı işleyişi anlamak konusunda yaşadığım sıkıntılar, öğretmenlerin öğrencilere yanlı davranması, öğrencilerin sınavda kopya çekmesi, öğrencilerin derste cep telefonu kullanmaları, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu, öğretmenlerin okula ve derse zamanında gelmemesi, velilerin çocuklarının başarı durumlarının değerlendirilmesine müdahale etmeye çalışmaları ve okulda deprem ya da yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmaması olarak sıralamışlardır.

Önlisans Mezunu Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi

Önlisans mezunu yöneticilerin en fazla karşılaştıkları sorunlar; sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin üzerimizde olumsuz psikolojik etkiler yaratması, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşaması ve bunun okula yansması, okuldaki sınıfların küçük ve yetersiz olması, öğretmenlerin sadece ders saati süresince okulda bulunmaları, öğrenci başarılarının düşük olması, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, velilerin çocuklarına gerekli maddi imkanı sağlayamaması, öğrencilerin derste cep telefonu kullanmaları, yönetmeliklerin sık sık değiştirilmesi ve bunun sonucu olarak ta öğretmenler arasında kargaşa ve uyum sorunlarının yaşanması, velilerin okula gelmemesidir.

En az karşılaştıkları sorunlar ise; öğretmenlerin öğrencilere yanlı davranması, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede yetersiz oluşu, öğrencilerin hırsızlık yapmaları, okul binası ve çevresinin kirli ve bakımsız olması, öğretmenlerin kendi aralarında meslek öğretmeni ve kültür öğretmeni olarak gruplaşmaların yaşanması, sınıf havalandırma sistemlerinin olmaması, öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmaları, soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu,

okulda deprem ya da yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmaması, meslek öğretmeni olmayışından dolayı işleyişi anlamak konusunda yaşadığım sıkıntılardır.

Lisans Mezunu Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi

Lisans mezunu yöneticilerin yapılan değerlendirme sonucunda en fazla sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin üzerimizde olumsuz psikolojik etkiler yaratması, öğretmenlerin sadece ders saati süresince okulda bulunmaları, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşamaları ve bunun okula yansması, velilerin okula gelmemesi, öğrencilerin okulu temiz kullanmaması, öğrenci başarılarının düşük olması, temizlik personelinin yetersiz oluşu, temizlik personelinin sahip olduğu sürekli iş ve ücret güvencesinin onları tembelliğe itmesi, öğrencilerin tuvalet kullanımı konusunda yetersiz oluşu sorunlarla karşılaştığı tespit edilmiştir.

En az karşılaşılan sorunlar; okul binası ve çevresinin kirli ve bakımsız olması, öğretmenlerin okul yönetiminden haksız istemlerde bulunmaları, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede yetersiz oluşu, öğretmenlerin okula ve derse zamanında gelmemesi, öğrencilerin hırsızlık yapmaları, soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere karşı laubali davranmaları, öğretmenlerin öğrencilere yanlı davranması, okulda deprem ya da yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmaması ve öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmaları olarak sıralanmıştır.

Yüksek Lisans Mezunu Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi

Yüksek Lisans mezunu yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar aşağıdaki tabloda en fazla karşılaşıldan en az karşılaşılan doğru sıralanmıştır. En fazla karşılaştıkları sorunlar; velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, velilerin okula gelmemesi, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşamaları ve bunun okula yansması, sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin üzerimizde olumsuz psikolojik etkiler yaratması, öğrencilerin tuvalet kullanımı konusunda yetersiz oluşu, öğretmenlerin sadece ders saati süresince okulda bulunmaları, öğrenci başarılarının düşük olması, öğrencilerin kılık-kıyafet yönetmeliğine uymaması, öğrencilerin okulu temiz kullanmaması ve öğrencilerin okula devam etmemesidir.

En az karşılaştıkları sorunlar; öğretmenlerin okula ve derse zamanında gelmemesi, 12. sınıf öğrencilerinin 3308 sayılı İşletmelerde Mesleki Eğitim kapsamında bölümlerine uygun işletme bulunamayışı, tüm öğrencilerin kız olmasından dolayı erkek idarecilerin sıkıntı yaşamaları, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere karşı laubali davranmaları, okulda deprem ya da yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmaması, meslek öğretmeni olmayışından dolayı işleyişi anlamak konusunda yaşadığım sıkıntılar, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu, soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması, öğretmenlerin öğrencilere yanlı davranması, öğrencilerin hırsızlık yapmaları ve öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmalarıdır.

Doktora Mezunu Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi

Anketi cevaplayan doktora mezunu yönetici bir kişidir. Yapılan değerlendirmede en fazla karşılaştığı sorunlar; velilerin öğretmenlerin işine gereksiz ve yersiz karışması, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin üzerimizde olumsuz psikolojik etkiler yaratması, öğretmenlerin sadece ders saati süresince okulda bulunmaları, öğretmenlerin sahip olduğu sürekli iş ve ücret güvencesinin onları tembelliğe itmesi, öğretmenlerin okul yönetiminden haksız istemlerde bulunmaları, 3308 kapsamında İşletmelerde Mesleki Eğitimde koordinatörlük görevi için aldığı ek ders ücretinden memnun olmaması, öğretmenlerin her şeyi ek ders ücreti olarak görmesi ve ek ders ücreti odaklı çalışması, öğrencilerin okulu temiz kullanmaması ve öğrencilerin tuvalet kullanımı konusunda yetersiz oluşudur.

En az karşılaştığı sorunlar; okul bahçe düzenlemelerinin öğrenciler tarafından tahrip edilmesi, öğrencilerin okula devam etmemesi, acil durumlarda (örn: yangın, deprem, yaralanma) müdahale etmek için yeterli araç-gereç ve donanımının olmaması, soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması, okuldaki atölye donanımlarının piyasa şartlarındaki teknolojiye ayak uyduramaması, okul binasının eski olmasından dolayı su, elektrik vb. tesisatında yaşanan sıkıntılar, tüm öğrencilerin kız olmasından dolayı erkek idarecilerin sıkıntı yaşaması, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu, okulda deprem ya da yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmaması, okuldaki atölye donanımlarının yetersiz olması ve meslek öğretmeni olmayışından dolayı işleyişi anlamak konusunda yaşadığım sıkıntılar olarak tespit edilmiştir.

Okul Müdürlerinin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi

Yapılan değerlendirme sonucunda kız meslek liselerinde çalışan müdürlerin en çok karşılaştıkları sorunlar olarak; sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin üzerimizde olumsuz psikolojik etkiler yaratması, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, velilerin okula gelmemesi, öğretmenlerin sadece ders saati süresince okulda bulunmaları, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşaması ve bunun okula yansması, temizlik personelinin yetersiz oluşu, temizlik personelinin sahip olduğu sürekli iş ve ücret güvencesinin onları tembelliğe itmesi, öğrenci başarılarının düşük olması, öğrencilerin okulu temiz kullanmaması ve öğrencilerin tuvalet kullanımı konusunda yetersiz oluşu belirlenmiştir.

En az karşılaştıkları sorunlar olarak ise; öğretmenlerin sık sık rapor almaları, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede yetersiz oluşu, öğretmenlerin okula ve derse zamanında gelmemesi, soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere karşı laubali davranmaları, öğrencilerin hırsızlık yapmaları, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu, öğretmenlerin öğrencilere yanlı davranması, okulda deprem ya da yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmaması, meslek öğretmeni olmayışından dolayı işleyişi anlamak konusunda yaşadığım sıkıntılar ve öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmaları tespit edilmiştir.

Müdür Başyardımcılarının Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi

Müdür Başyardımcılarının en fazla karşılaştıkları sorunlar; sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin üzerimizde olumsuz psikolojik etkiler yaratması, öğretmenlerin sadece ders saati süresince okulda bulunmaları, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşaması ve bunun okula yansması, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, velilerin okula gelmemesi, öğrencilerin kılık-kıyafet yönetmeliğine uymaması, temizlik personelinin yetersiz oluşu, öğrencilerin derste cep telefonu kullanmaları, yönetmeliklerin sık sık değiştirilmesi ve bunun sonucu olarak ta öğretmenler arasında kargaşa ve uyum sorunlarının yaşanması ve öğrencilerin okulu temiz kullanmamasıdır.

En az karşılaştıkları sorunlar; 12. sınıf öğrencilerinin 3308 sayılı İşletmelerde Mesleki Eğitim kapsamında bölümlerine uygun işletme bulunamayışı, bazı öğrencilerin diğer öğrencilere şiddet uygulaması, okulda deprem ya da yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmaması, öğretmenlerin öğrencilere yanlı davranması, öğretmenlerin okul yönetiminden haksız istemlerde bulunmaları, okul binası ve çevresinin kirli ve bakımsız olması, tüm öğrencilerin kız olmasından dolayı erkek idarecilerin sıkıntı yaşaması, soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu, öğrencilerin hırsızlık yapmaları ve öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmalarıdır.

Müdür Yardımcılarının Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi

Müdür yardımcılarının karşılaştıkları sorunları en fazla karşılaşıldan en az karşılanana doğru sıraladığımız da en fazla karşılaşılan sorunlar olarak; sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin üzerimizde olumsuz psikolojik etkiler yaratması, Velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşaması ve bunun okula yansması, öğretmenlerin sadece ders saati süresince okulda bulunmaları, velilerin okula gelmemesi, öğrencilerin okulu temiz kullanmaması, öğrenci başarılarının düşük olması, öğrencilerin tuvalet kullanımı konusunda yetersiz oluşu, öğretmenlerin okul yönetimi ve işleyişi ile ilgili yönetmelikleri bilmemeleri ve öğretmenlerin okuldaki sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerde görev almak istememeleri olduğu görülmüştür.

En az karşılaşılan sorunlar ise; okul binası ve çevresinin kirli ve bakımsız olması, öğretmenlerin okula ve derse zamanında gelmemesi, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede yetersiz oluşu, acil durumlarda (örn: yangın, deprem, yaralanma) müdahale etmek için yeterli araç-gereç ve donanımının olmaması, öğrencilerin hırsızlık yapmaları, soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere karşı laubali davranmaları, öğretmenlerin öğrencilere yanlı davranması, okulda deprem ya da yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmaması ve öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmalarıdır.

Kurumunda 0-5 Yıl Arası Çalışmış Olan Yöneticilerin Karşılaştıkları

Sorunların Değerlendirilmesi

Kurumunda 0-5 yıl arası çalışan yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar değerlendirildiğinde en fazla karşılaştıkları sorunların; sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin üzerimizde olumsuz psikolojik etkiler yaratması, öğretmenlerin sadece ders saati süresince okulda bulunmaları, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşaması ve bunun okula yansması, velilerin okula gelmemesi, öğrencilerin okulu temiz kullanmaması, öğrenci başarılarının düşük olması, öğrencilerin tuvalet kullanımı konusunda yetersiz oluşu, öğrencilerin kılık-kıyafet yönetmeliğine uymaması ve öğretmenlerin okul yönetimi ve işleyişi ile ilgili yönetmelikleri bilmemeleri olduğu belirlendi.

En az karşılaştıkları sorunlar; tüm öğrencilerin kız olmasından dolayı erkek idarecilerin sıkıntı yaşaması, okul binası ve çevresinin kirli ve bakımsız olması, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede yetersiz oluşu, öğretmenlerin okula ve derse zamanında gelmemesi, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere karşı laubali davranmaları, soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması, öğrencilerin hırsızlık yapmaları, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu, öğretmenlerin öğrencilere yanlı davranması, okulda deprem ya da yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmaması ve öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmaları olduğu tespit edildi.

Kurumunda 6-10 Yıl Arası Çalışmış Olan Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi

6-10 yıl arasında çalışan yöneticilerin en fazla karşılaştıkları sorunlar; velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, temizlik personelinin sahip olduğu sürekli iş ve ücret güvencesinin onları tembelliğe itmesi, sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin üzerimizde olumsuz psikolojik etkiler yaratması, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşaması ve bunun okula yansması, öğretmenlerin sadece ders saati süresince okulda bulunmaları, öğretmenlerin sahip olduğu sürekli iş ve ücret güvencesinin onları tembelliğe itmesi, öğrencilere ergenlik problemleri konusunda yeterli rehberlik yapılmayışı, öğrencilerin ilköğretimde yanlış yönlendirilmesi sonucunda istemedikleri bölümde olmaları, velilerin okula gelmemesi ve temizlik personelinin yetersiz oluşudur.

En az karşılaştıkları sorunlar; öğretmenlerin kılık ve kıyafet yönetmeliğine uymaması, meslek öğretmeni olmayışından dolayı işleyişi anlamak konusunda yaşadığım sıkıntılar, öğretmenlerin sık sık rapor almaları, öğrencilerin hırsızlık yapmaları, okulda deprem ya da yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmaması, acil durumlarda (örn: yangın, deprem, yaralanma) müdahale etmek için yeterli araç-gereç ve donanımının olmaması, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu, soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması, öğretmenlerin öğrencilere yanlı davranması, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere karşı laubali davranmaları ve öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmalarıdır.

Kurumunda 11-15 Yıl Arası Çalışmış Olan Yöneticilerin Karşılaştıkları

Sorunların Değerlendirilmesi

11- 15 yıl arası kurumunda çalışıyor olan yöneticilerin en fazla karşılaştıkları sorunlar; temizlik personelinin sahip olduğu sürekli iş ve ücret güvencesinin onları tembelliğe itmesi, öğretmenlerin sadece ders saati süresince okulda bulunmaları, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşaması ve bunun okula yansması, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, öğretmenlerin sahip olduğu sürekli iş ve ücret güvencesinin onları tembelliğe itmesi, öğrencilerin tuvalet kullanımı konusunda yetersiz oluşu, öğrencilerin yalan söylemesi, öğrencilerin kılık-kıyafet yönetmeliğine uymaması, velilerin okula gelmemesi ve velilerin çocuklarına gerekli maddi imkanı sağlayamamasıdır.

En az karşılaştıkları sorunlar; acil durumlarda (örn: yangın, deprem, yaralanma) müdahale etmek için yeterli araç-gereç ve donanımının olmaması, soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu, öğretmenlerin sık sık rapor almaları, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere karşı laubali davranmaları, sınıf havalandırma sistemlerinin olmaması, öğretmenlerin öğrencilere yanlı davranması, idarenin yönetimde bir takım ruhu geliştirememesinden dolayı sorunlar yaşanması, meslek öğretmeni olmayışından dolayı işleyişi anlamak konusunda yaşadığım sıkıntılar, okulda deprem ya da yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmaması ve öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmalarıdır.

Kurumunda 16 ve Üzeri Yıl Arası Çalışmış Olan Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi

Kurumunda 16 yıl ve üzeri çalışan yöneticilerin en fazla karşılaştıkları sorunlar; sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin üzerimizde olumsuz psikolojik etkiler yaratması, boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşaması ve bunun okula yansması, öğretmenlerin sadece ders saati süresince okulda bulunmaları, okuldaki atölye donanımlarının piyasa şartlarındaki teknolojiye ayak uyduramaması, öğretmenlerin okul eşya ve donanımına gereken özeni göstermemesi, öğrenci başarılarının düşük olması, öğrencilerin okula devam etmemesi, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması, öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili yenilikleri takip etmemesi ve öğrencilerin okul kurallarına uymamaları olduğu görülmüştür.

En az karşılaştıkları sorunlar; okul bahçe düzenlemelerinin öğrenciler tarafından tahrip edilmesi, öğretmenlerin kılık ve kıyafet yönetmeliğine uymaması, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere karşı laubali davranmaları, okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz oluşu, okul binası ve çevresinin kirli ve bakımsız olması, öğretmenlerin okula ve derse zamanında gelmemesi, öğrencilerin hırsızlık yapmaları, soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede yetersiz oluşu, öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapmaları ve okulda deprem ya da yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmamasıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Kız meslek liselerinde çalışan yöneticilerin karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma çeşitli kriterler açısından değerlendirilmiştir. Cinsiyete, yaş grubuna, eğitim durumuna, konuma ve kurumlarındaki çalışma sürelerine göre yapılan değerlendirmede en fazla ve en az karşılaşılan sorunlar belirlenerek, öneriler sunulmuştur.

1- Sonuç

Yapılan değerlendirme sonucunda;

- En fazla karşılaşılan sorunların;

- a) Sürekli değişen idareci atama yönetmeliğinin yöneticiler üzerinde olumsuz psikolojik etkiler yaratması,
- b) Velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması,
- c) Velilerin okula öğrenci durumlarını görüşmek üzere gelmemesi,
- d) Öğretmenlerin sadece ders saati süresince okulda bulunduğu, birtakım çalışmalar yapmak için okulda ek vakit geçirmemesi,
- e) Boşanmış anne ve babanın çocuklarının psikolojik sıkıntılar yaşadığı ve bunun okuldaki durumlarına yansımaları,
- f) Öğrencilerin başarılarının düşük olması,
- g) Öğrencilerin okulu temiz kullanmaması,
- h) Öğrencilerin tuvalet kullanımı konusunda yetersiz olması,
- i) Öğrencilerin kıyafet yönetmeliğine uymaması,
- j) Temizlik personelinin yetersiz olması,
- k) Temizlik personelinin sahip olduğu sürekli iş ve ücret güvencesinin onları tembelliğe itmeye,
- l) Öğretmenlerin okul yönetimi ve işleyişi ile ilgili yönetmelikleri bilmemesi,
- m) Yönetmeliklerin sık sık değiştirilmesi ve bunun sonucu olarak ta öğretmenler arasında kargaşa ve uyum sorunlarının yaşanması,
- n) Öğretmenlerin okuldaki sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerde görev almak istememesi,
- o) Velilerin çocuklarına gerekli maddi imkanı sağlayamaması,
- p) Öğrencilerin ilköğretimde yanlış yönlendirilmesi sonucunda istemedikleri bölümde olması,
- q) Öğrencilerin okula devamı konusunda sıkıntıların yaşanması olduğu tespit edildi.

- En az karşılaşılan sorunların;

- a) Öğretmenlerin birbirleri arasında cinsiyet ayrımı yapması,
- b) Okulda depresyon ya da yangın durumunda öğrencilerin tahliye imkanının olmaması,
- c) Öğretmenlerin öğrencilere yanlış davranması,

- d)** Okul binasının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb. özelliklerinin yetersiz olması,
- e)** Soğuk havalarda ısınma, sıcak havalarda ise aşırı sıcaklık durumunun olması,
- f)** Öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere karşı laubali davranması,
- g)** Öğrencilerin hırsızlık yapması,
- h)** Öğretmenlerin okula ve derse zamanında gelmemesi,
- i)** Meslek öğretmeni olunmayışından dolayı işleyişi anlamak konusunda sıkıntılar yaşanması,
- j)** Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede yetersiz olması,
- k)** Okul binası ve çevresinin kirliliği ve bakımsız olması,
- l)** Öğretmenlerin okul yönetiminden haksız istemlerde bulunması,
- m)** Tüm öğrencilerin kız olmasından dolayı erkek idarecilerin sıkıntı yaşaması,
- n)** Acil durumlarda (örn: yangın, deprem, yaralanma) müdahale etmek için yeterli araç-gereç ve donanımının olmaması,
- o)** Öğretmenlerin sık sık rapor almaları,
- p)** Öğretmenlerin kıyafet yönetmeliğine uymaması,
- q)** Okul bahçe düzenlemelerinin öğrenciler tarafından tahrip edilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2- Öneriler

Bu çalışma ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda bazı öneriler sıralanmıştır;

- a)** Sürekli değişen idareci atama yönetmeliği kız meslek liselerinde çalışan yöneticilerin performanslarını olumsuz etkilemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı atama yönetmeliğini çok kısa sürelerde değiştirmektedir. Yönetici atama ile ilgili kapsamlı çalışmalar yapıp, dünya standartlarına uygun, genel kabul gören bir yönetmelik çıkarmalıdır.
- b)** Velilere, çocuklarına gereken ilgiyi göstermeleri, onları anlamaları için okul tarafından eğitici seminerler düzenlenmeli,
- c)** Velilerin okula gelmesi için yönetici ve öğretmenler tarafından çalışmalar yapılmalı, veli işbirliğinin önemi vurgulanmalı, velilerin okulla bağlantı kurmasını sağlayacak etkinlikler düzenlenmeli,
- d)** Öğretmenlerin okulda daha fazla kalmalarını sağlamak için okulu benimsetme çalışmaları yapılmalıdır. Öğretmen yaptığı işten tatmin olmalı, kendini kurumun bir parçası olarak görmelidir. Kurumunu bir adım öteye götürmek için çalışmalar yapılmalıdır.
- e)** Boşanmış ailelerin çocuklarıyla rehberlik servisi daha yakından ilgilenmeli, anne babalara ihtiyaçları olan destek sağlanmalıdır. Bu durumdan çocukların en az etkilenmesi için aile ile okul birlikte hareket etmelidir.
- f)** Öğrencilerle ilgili kıyafet yönetmeliği hakkında Milli Eğitim Bakanlığı net tavır sergilemelidir. Son yönetmelik ile velilere bırakılan kıyafet seçimi sonucunda velilerin genelde tek tip kıyafet seçmesi fakat öğrencilerin bunu benimsememesi sonucunda okul yönetimi ve öğretmenler zor durumlar yaşamaktadır.
- g)** Öğrenciler okulu temiz kullanmamaktadır. Okul tuvaletlerini de kullanırken yeterli özeni göstermemektedir. Bunun için okul gelişim ekipleri çeşitli projeler geliştirerek,

öğrenciler temizlik hakkında seminerler vererek davranış değişikliği, duyarlılık yaratmaya çalışmalıdır.

h) Temizlik personelinin yetersizliğinden ve sahip olduğu sürekli iş ve ücret güvenliğinin sıkıntıya neden olduğu tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı okullara bu konu ile ilgili ödenek göndererek hizmet satın alma yöntemine gidilmesini sağlayabilir. Sürekli iş ve ücret güvencesine sahip hizmetli ile bu işin yürümeyeceği ortaya çıkmıştır.

i) Milli Eğitim Bakanlığı özellikle öğretim programları ile ilgili sürekli değişikliğe gitmektedir. Artık değişen yönetmelikleri takip etmek nerdeyse imkansız hale gelmektedir. Bu yüzden Milli Eğitim Bakanlığı yaptığı çalışmalarda kısa sürede değişmeyecek uzun vadeli çalışmalar yapmalıdır.

j) Kız meslek liselerinde okuyan öğrencilerin velilerinin genelde maddi durumları iyi olmadığı, fakat öğrencilerin okudukları bölümlerdeki alan derslerinde bazı malzemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bu konu ile ilgili çalışmalar yaparak, öğrencilere temrin malzeme için gerekli ödenekleri sağlamalıdır. Bu durum aynı zamanda mesleki eğitime de yönelimi artırabilecektir.

k) Öğrencilere ilköğretimde yeterli rehberlik yapılmadığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretimdeki rehberlik çalışmalarının daha sağlıklı yürütülmesini sağlamalıdır. Veliler ve öğrencilere mesleklerle ilgili, meslek liselerindeki bölümler hakkında yeterli bilgiler rehberlik servisi tarafından verilmelidir.

l) Öğrencilerin devamsızlığı konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığı'nın özürlü ve özürsüz devamsızlık süresini kendilerine verilen bir hak olarak görmekte ve bir eğitim öğretim yılında tümünü kullanmaya çalışmaktadır. Devamsızlık konusunda öğrenci ve velilerin bilinçlenmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı devamsızlıklarla ilgili yönetmelik değişikliğine gitmelidir. Özellikle son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavından dolayı çok fazla devamsızlık yapmasına bir çözüm yolu bulunmalıdır. Sağlık Bakanlığı ile koordineli çalışarak öğrencilerin hasta olmadıkları halde rapor almalarını önlemeye çalışmalıdır.

m) Öğrenci başarılarını arttırmak için kız meslek liseleri daha cazip hale getirilmelidir. İlköğretimden daha başarılı öğrencilerin buraları tercih etmesi sağlanmalıdır. Okulda başarıyı arttırıcı tedbirler alınmalıdır. Öğrencilerden talep gelmesi halinde dersleri destekleyici kurslar açılmalıdır.

n) Öğretmenlere okuldaki sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılmaları sonucunda gerekli maddi ve manevi destek sağlanmalıdır. Öğretmenin bu konulara karşı hassas davranması için her türlü tedbir alınmalıdır.

o) Öğretmenlere okul yönetimi ve işleyişi hakkında seminerler verilmelidir. Öğretmen ve idare birlikte hareket etmelidir. Okulun gelişimi, başarısı için tüm gayreti göstermelidir.

KAYNAKÇA

DEMİRTAŞ, Hasan, M. ÜSTÜNER ve N. ÖZER. (2007). Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul İle İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Cilt 13, Sayı 3, 421-455.

DEMİRTAŞ, B. ve KÜÇÜK, M. (2008). Kız Meslek Liselerinin Günümüzdeki Sorunlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 9, Sayı 3. (147-159).

ÜSTÜN, A. ve BOZKURT, E. (Mart, 2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt 11, No 1, 13-20.

BURSALIOĞLU, Ziya (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem A Yayınları.

GÖKŞEN, F. D. YÜKSEKER, A. ALNIAÇIK ve Ü. ZENGİNOBUZ. (Aralık, 2011). Kız Teknik ve Meslek Liseleri Kapsamlı Değerlendirme Notu. Koç Üniversitesi Sosyal Politika Merkezi.

ÇAVUŞ, Ayla. (Şubat, 2010). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Çoklu Değişkenlere Göre Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.

ADA, S., Baysal, Z., N.(2010). Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

CEMALOĞLU, Necati. (2005). Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 2 (2005) 249-274.

AYDIN, M. (2005).Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım.

BAŞARAN, İ.E. (194). Eğitim Yönetimi. Ankara. Kadıoğlu Matbaası.

ŞİŞMAN, M. Ve TURAN, S. (2004). Eğitim ve Okul Yönetimi. Y. Özden (Ed.), Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı (s.99-146). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

YAZICI, M. (1973). Tanzimattan Bu Yana Milli Eğitim Bakanları Başbakanlar ve Atatürk(1839-1973), Ankara: Emel Matbaacılık.

AKYÜZ, Y. (2006). Türk Eğitim Tarihi, Ankara: Pegem A Yayıncılık

SAKAOĞLU, N. (1992) Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi, İstanbul: İletişim Yayınları.

ALKAN, C. D., HIFZI, S. (1996). Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları, Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

ARGÜN, H. (2003). “Planlı Kalkınma Döneminde (1963-2002) Mesleki ve Teknik Eğitim (Gelişmeler, Uygulamalar ve Sorunlar) “. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

KAPTAN, Saim. Bilimsel Araştırma Teknikleri, Ankara:1991.

KAYA, Y. Kemali Eğitim Yönetimi. Kuram ve Türkiye'deki Uygulama, Türkiye Orta Doğu
Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara:1979.

Technology Enhanced Constructivist Learning Approach In Social Science Education

Saif Mohammed¹⁴⁵, Kinyó, László¹⁴⁶

ABSTRACT

ABSTRACT

The primary purpose of the present paper is to report the role of educational technology as an opportunity to integrate technology to support constructivist learning pedagogies into the social studies classroom. The paper provides a general overview of the definition of constructivism, the theoretical basis for introducing educational technology in social studies, the role of technology in a constructivist classroom, and also extensively investigates the factors behind the teachers' use of constructivist theory and pedagogy as the principles for the integration of technology in social studies, how constructivist approach could lead to change in the nature of the social studies education. The paper presents a brief definition of educational technology, the domains of usage, social constructivism, the relationship between constructivism and social studies education, and then, introduces a constructivist model for employing technology in social studies in term of pedagogical techniques and practices. The present paper adopts the methods of the literature review of theoretical information relevant to the Technology Enhanced Constructivist Learning Approach in Social Studies classroom. The present paper aims to make recommendations for educators in the area of teaching and how to use educational Technology based on pedagogic approaches and principles of constructivist learning theory.

Keywords: Educational Technology, Constructivism, Social Science Education

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE TEKNOLOJİDE GELİŞTİRİLMİŞ YAPILANDIRMACI

ÖĞRENME YAKLAŞIMI

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim teknolojisinin, yapılandırmacı öğrenme pedagojilerini desteklemek amacıyla teknolojiyi sosyal bilgiler dersliklerine entegre etme fırsatı olarak bildirmektir. Bu yazı yapılandırmacılık tanımını, sosyal bilimlerde eğitim teknolojisinin kullanılması için teorik temeli, ayrıca öğretmenlerin sosyal bilgiler eğitimine teknolojiyi entegre etmesini sağlayan yapılandırıcı teori ve pedagoji faktörleri, yapılandırmacı

¹⁴⁵ PhD Student, Doctoral School of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Szeged, mohammed.saif.husam@edu.u-szeged.hu

¹⁴⁶ PhD. Asst. Prof, Institute of Education, University of Szeged, kinyo@edpsy.u-szeged.hu

* This study is a part of the literature review of the doctoral dissertation.

yaklaşımın sosyal bilgiler eğitiminin doğasında nasıl bir değişikliğe yol açabileceğini genel bir bakış ile sunulmuştur.

Bu makale, eğitim teknolojisinin kısa bir tanımını, kullanım alanlarını, sosyal yapılandırmacılığı, yapılandırmacılık ile sosyal bilgiler eğitimi arasındaki ilişkiyi sunmakta ve daha sonra, pedagojik teknikler ve uygulamalar açısından sosyal araştırmalarda teknolojiyi kullanmak için yapılandırmacı bir model sunmaktadır. Bu yazıda, literatür taraması yöntemi benimsenmiştir ve Sosyal Bilimler dersinde Teknoloji Geliştirilmiş Yapılandırmacı Öğrenme yaklaşımı ile ilgili alanyazın taranmıştır. Bu yazı, eğitimciler için ve pedagojik yaklaşımlara ve yapılandırmacı öğrenme teorisinin ilkelerine dayanan eğitim teknolojisinin nasıl kullanılacağı konusunda önerilerde bulunmayı amaçlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Eğitim Teknolojisi, Yapılandırmacılık, Sosyal Bilimler Eğitimi.

INTRODUCTION

Nowadays, it is expected from a society that university graduates will have the skills to actively collaborate, engage in teamwork, teach, successfully negotiate and lead. Such people are expected to be able to obtain and interpret data, as well as to be able to learn, reason and find effective solutions to issues. Pretty much every professional organization requires active modes of learning, increased engagement of students in more hands-on tasks, small group activities, projects, performance-based evaluation. They also call for self-reliance and the capacity to carry out a self-directed investigation. The importance of critical thinking, decision making and problem resolving skills have been highlights by many professional organizations, including the National Council for the Social Studies (NCSS), the National Council for Teachers of Mathematics (NCTM), and the American Association for the Advancement of Science (AAAS). Social studies reform efforts have clearly underlined changes in the way social studies are taught and practised (National Council for the Social Studies, 1994). Previous studies have indicated that has social research education is predominantly reliant on teaching talking, fact memorization, passive learning and textbook (Shaver, J. P., Davis O. L., & Helburn, 1979). Previous studies have indicated that has social science education is predominantly reliant on teacher-directed instruction, facts memorization, passive learning, and textbook (Shaver, J. P., Davis O. L., & Helburn, 1979). It has been advised by the NCSS Curriculum Standards for Social Studies that students should be urged to process learned information of various levels at the same time, instead of constantly begin by presenting low-level, factual information, and a later then, be engaged in high order thinking. Students can be requested straight away to apply prior knowledge to critically examine new information, and to apply such information in debates and when making informed decisions (National Council for the Social Studies, 1994). Schools must develop a school culture that emphasizes the importance of self-reliance and promotes teamwork. Furthermore, students must be equipped with general critical information-handling skills. That is not possible to achieve through the traditional teaching model, however, a constructivist approach for learning could create a proper learning environment to accomplish these learning goals. Nonetheless, the evaluation of computer technology and its effectiveness with social studies is still a relatively new domain.

EDUCATIONAL TECHNOLOGY

Most interaction technology we use in our everyday lives - for example, faxes, PCs and email - was originally designed for business use before it became part of our social life (Miller, 2011). The term educational technology refers to a methodical and orderly process for harnessing modern technology to upgrade the quality of education (namely, its effectiveness, thoroughness, and objectivity, etc.). It is a systematic and logical process for interpreting the implementation and assessment of the process of education, namely learning and teaching, and assistance with the application of up-to-date teaching methods. It includes a range of materials and resources, ways of organizing work and relationships: i.e. the way in which all participants who take part in the educational process act and behave (Stošić, 2015).

Delgado, Wardlow, McKnight, and O'Malley (2015) point out that the term educational technology has not been strictly defined and can refer to computer-assisted instruction (CAI), games, simulations, laboratory instruments or technology hardware and software. Education technology is defined in the same paper as hardware and software which supports Learning goals, rather than an innovative teaching method (Delgado, Wardlow, McKnight, & O'Malley, 2015).

There are three areas for application of technology in education: as a tutor (the computer provides instructions and guidance); as a teaching tool; and as a learning tool (Stosic, 2015).

Educational technology can improve learning outcomes, and facilitate the understanding of themes and educational subject matters. As Murati & Ceka (2017) point out, educational technology speeds up the rate at which students learn, facilitates encouraging the learning process and helps students to achieve long-term knowledge.

Cuban (2001) views computers as drivers of educational practice reforms and states that teachers should use them at every educational level. Jonassen (1996) asserts students increase the capacity for their own cognitive development as students use search engines, databases, spreadsheets, multimedia and e-mail when they are working on their projects.

According to too much empirical evidence, the use of computers in education brings a range of advantages. Computing technology can create an environment which is motivating for students (Ebner & Holzinger, 2007). Computers increase the opportunity to provide students with critical thinking, reasoning, problem-solving and decision-making abilities, their creative skills and their ability to understand how to learn (Thomas, 2003).

Furthermore, it has not yet been obviously determined whether the use of computer technology in education has a different impact depending on students' initial level of academic achievement. Gorjian, Moosavinia, Ebrahimi Kavari, Asgari, & Hydarei (2011) reported that higher achievers could largely derive a benefit from learning new materials. In comparison, Mo et al. (2015) add that lower achievers could certainly gain more from computer technology since they can use it regularly to catch and keep up with their peers and learn from the feedback provided by computers.

Internet is the most significant element of modern technology. It has enabled individuals to access vast amounts of information drawn from a broad number of sources. The

Internet is a dynamic store with a range of data from various sources. In terms of education, the Internet provides learners with three major types of learning tools: tools for asking questions, communicating and constructing knowledge (Koçak, 2010).

A number of studies have looked at how Internet usage and/or gaming affect cognitive abilities, social skills, relationships, violent behaviour and a grasp of reality in children and adolescents (Rashid & Asghar, 2016). Subrahmanyam, Greenfield, Kraut, & Gross (2001) found that long-term use of computers and the Internet -irrespective of whether this was for gaming purposes or not - can result in long-term enhancement of cognitive skills - and thus academic achievements.

Hu & Kuh (2001) analyzed data from 71 four-year US colleges and universities (N=18,344) and determined that Internet use had a positive impact on students' personal and intellectual development, as well as their career planning.

CONSTRUCTIVISM

Constructivism as a theory of learning dates back decades (Phillips, 2000). Nonetheless, the constructivist learning approach has only come to attention for about a decade as a theory or practice.

Constructivism encompasses both the philosophical sphere and the psychological sphere in that it is propounded as learning theory (psychology) as well an epistemological or knowledge theory (that is, philosophy, in particular, epistemology). In her an often-cited anthology on the subject, Catherine Fosnot provides a general overview of constructivism (Fosnot, 2013; Matthews, 2012).

The theory of constructivism is concerned with learning and knowledge. Constructivism, as a theory, tries to explain both how individuals get to know and what the process or phenomenon of knowing is. The Constructivist theory defines knowledge -on a basis of philosophy, psychology, biology, and science, so it sees knowledge as not something that exists in the form of unambiguous truths that can be unearthed or transferred, rather, constructivism sees truth as something that is subjective, emergent, and comprised and developed by descriptions and explanations that prove viable and emerge from human attempts to understand the world. In summary, constructivism maintains that knowledge is meaning-making within mankind's societal and cultural discussions (Fosnot, 2013).

Social constructivism is the term given to Vygotsky's constructivism, as this psychologist highlighted the significance of societal environments as part of the learning process. Explicitly, Vygotsky defined learning as an activity that is collaborative in nature, expounding on the crucial importance of both societal and historical background in construct new knowledge. Learning naturally occurs while children engaging with internalize experiences and live and interact with their social contexts. Vygotsky points out that cognitive development only takes place according to specific ranges and at a certain stage of personal development in life. An assistant from an educator means that children can nevertheless come to understand more challenging subjects than they may otherwise be unable to understand without such assistance (Vygotsky, 1978).

The fundamental meaning of constructivism is that it is the theory of meaning-making or learning that individuals' interpretation is the grounds from the relationship of what they previously know and the ideas and beliefs and experiences with which they come into contact (Richardson, 2003). Constructivism emphasizes learning that is driven by practical experience, teamwork, and inquiry to make topics meaningful and internalized by learners.

Social constructivism strongly stresses on the social nature of knowledge (Ruzic, 2011). Social constructivism places an emphasis on knowledge emerging from social relations and communication, instead of just individual reasoning as a primary source of knowledge (Garrison, 1998; Gergen, 1995; Prawat & Floden, 1994). In addition, social constructivists argue that individuals' creation of meaning is less important than socially-validated methods of dissecting and shaping reality since the objects and events in the world are directly invested with meaning-making by the community (Prawat, 1996; as cited by Ruzic, 2011). while also incorporating a total of four of the principles, specifically (Garrison, 1998; von Glasersfeld, 1998): First principle concerns that knowledge is not accumulated in a passive manner; it is, in fact, accumulated through an individual's cognition. The second principle asserts that cognition functions as an adaptive mechanism, which ensures that the behaviour and the cognition of an individual are more appropriate and viable within certain situations or regarding specific aims. The third principle suggests cognition is not a mechanism that determines a specific and precise representative version of the real and external world, rather it is an individual making sense of their experience. The fourth Principle determines there are both neurological as well as biological construction processes within the foundations and roots of knowledge, which is also based on interactions of language, culture, and society.

The social constructivist believes that in coordination with other human beings, importance, meaningfulness, and understanding are all communally developed phenomena. Herein, the main aspects of the theory include a) the presumption that individual people try to take their experiences and rationalize them through the development of a societal model of reality and the way that it works; and b) the primacy of language as the main communicative medium by which individuals can develop and devise reality itself, according to Leeds-Hurwitz (2009).

CONSTRUCTIVISM & SOCIAL STUDIES EDUCATION

The social studies is the mirror that contains different learning areas of “anthropology, archaeology, economics, geography, history, law, philosophy, political science, psychology, religion, and sociology, as well as appropriate content from the humanities, mathematics, and natural sciences” (National Council for the Social Studies, 1994, p. vii). The main purpose behind social studies education to enhance the skilled citizens who have the ability to criticize and involve actively in the democratic society (Berson, 1996a)

However, Social studies education was traditionally viewed from a positivist perspective, according to (White, 1999; as cited in Schoeman, 2013) and knowledge was closely linked to searching for truth, namely finding the knowledge that reflects or corresponds to a single reality. Constructivism has a different approach, one which is less rigid, more culturally relative and philosophical since knowledge is created on the basis of

personal and social experience (Ruzic, 2011). Since relativism is the foundation of constructivism, it follows that the claims of knowledge for truth - its truth, falsity, and worth - reflects and is relative to the personal, cultural or historical point of view. Kluge (2008) summarizes this point, saying that claims of truth are merely personal or cultural opinions or social agreements.

This type of dependence on social or active sources of knowledge prioritizes and emphasizes language, culture, and context (Dewey, 1896; Gergen, 1995; Lev Semenovich Vygotsky, 1986). Social constructivists view truth as a fact or belief which can be socially adapted to various conditions and is created by society, so it is not found in the mind of an individual, but emerges from the collective search for the truth, as a result of ongoing dialogue born of interaction (Bakhtin, 1984, p. 110; As Cited by; Coombs, 2015).

As a result, Doolittle & Hicks (2003) points out that constructivism demands a proactive creation and alteration of thoughts, notions, and understandings in the light of experiences that take place against socio-cultural backdrops. In order to create understanding, a number of fundamental issues need to be clarified, namely: what can be termed valid knowledge (epistemology); and what is considered the existence and/or reality (ontology). Lee & Smagorinsky (2000) state that:

Learning from [a constructivist] perspective, Learning is viewed as a self-regulatory process of struggling with the conflict between existing personal models of the world and discrepant new insights, constructing new representations and models of reality as a human meaning-making venture with culturally developed tools and symbols, and further negotiating such meaning through cooperative social activity, and discourse (p. 230).

Fleury (1998) states that constructivism clearly underlines the importance of recognizing the individual learner has an active part to play in constructing knowledge, of realizing that learners bring their social and personal experience to bear on their learning and that the knowledge they gain may not accurately mirror external reality. Ruzic (2011) asserts that embracing these assumptions transforms social studies nature from being a search for truth into a search for perspective.

From a constructive point of view, learning is considered as a process that regulates itself within the process and conflict of reconciling incongruent positions and individual understandings of reality, new information that seems contradictory to that view of reality, and the making of new models and semantic systems to describe reality as a whole. As humans, the agents within such a process, we are part of an effort to create meaning via discourse, debate, and societal activities within our various practicable communities. According to Fosnot (2013, p. ix), while constructivism is not a pedagogical method, it recommends a learning process that radically different approaches with the pedagogical methods utilized by many educational institutions.

PEDAGOGICAL CONSTRUCTIVISM, TECHNOLOGY AND SOCIAL STUDIES EDUCATION

The goal of creating a philosophical and theoretical basis for introducing educational technology in social studies is based on the need for flexible, vigorous, effective pedagogy. This theoretical and philosophical foundation will show why particular forms of teaching, including the use of technology, are essential within the classroom. Constructivism can fulfil this need and provide an answer to why technology needs to be integrated into social studies. Therefore, the sections which now follow will offer the basis from which to design, implement and assess technology-based teaching of social studies (Allsop, 2016).

Manfra & Bolick (2017) note that there has been little theoretical attention paid to how to apply educational technology in the social studies education and although there is a general consensus that this needs to be done. Gallagher (2004) suggests that constructivism could be the appropriate theoretical basis for evaluating the integration of technology and social studies. A number of researchers (C. White, 1999; Hooper & Hokanson, 2000; Lorsbach & Basolo Jr, 1999; as cited by; Hicks, Doolittle, & Lee, 2002) have argued in favour of using a constructivist theoretical approach to underpin the use of technology in social studies classrooms.

A number of social studies educators - including (Braun Jr & Risinger, 1999; Cogan, Grossman, & Liu, 2000) - have stated that getting students ready to become active citizens provides the ideal opportunity for encouraging them to critique and examine their world by using interactive technologies. The main purpose of the social studies subjects to give an opportunity to the individuals to promote their consciousness towards past, current and future social issues in the communities. Therefore, it has a significant role in build and enhances the child's social character (Tarman, 2010). In other words, social science educations provide the learner with the knowledge and competence to prepare them to overcome the real-life problems and helping them to enhance their decision-making skills to facilitate their life (Özmen, 2011)

Thus, being able to consult up-to-date knowledge resources, archives and experts through information technology can only be useful in an educational field which (a) has come to see and acknowledge the major implications for teaching and learning social studies from a constructivist point of view (M. J. J. Berson, Johnston, Cruz, & Duplass, 2000; Braun Jr & Risinger, 1999; Scott & O'sullivan, 2000). In addition, (b), social studies encourage students to develop the intellectual discipline and skills to critically analyze primary sources and consider data sets, while examining contemporary and past issues (White, 1997).

As a result of using technology in the education, Attwell & Hughes (2010) argued that the educational approaches have been regenerated "by a movement towards student-centred education or a movement from teaching to learning. This has contributed both to discussions over new roles for teachers and attempts to redefining learning".

At present, the research studies on the assimilation of technology within social studies support the idea of using the Internet, thanks to its almost limitless choice of sources, and its ability to link individuals and groups together, across space and time (Berson et al., 2000; Braun Jr & Risinger, 1999; Scott & O'sullivan, 2000).

Schwarz & de Groot (2011) add that learning environments have been designed according to the tenets of constructivist teaching, which actively involves the learners in constructing knowledge through cooperative learning in a real-world environment (as cited by; Alt, 2016), Meanwhile, de Kock, Slegers, & Voeten (2004) suggests that this type of learning practice enables students to regulate their own learning. McGrath (2007) posits the notion that constructivist learning reflects a more “holistic” concept whereby what is learned connects with the everyday life of the student, both personally and professionally. Putting the learner at the centre of this tailored teaching is more evolved and enduring than traditional teaching methods that are based on straightforward instruction (Alt, 2016).

Educational technology is of utmost importance in accomplishing the key aims and objectives of project-based learning. Furthermore, it also allows students to systematically explore and reflect upon the content. The internet is a powerful tool and serves as a wearisome example of how technological tools can be used effectively in academic environments. Incorporating multimedia technologies in the internet world has allowed for the development of interactive teaching materials and for a new way of delivering classes. Nonetheless, such technologies tend to serve as productivity tools for spreading knowledge via lectures, drills, practices, and tutorials. Juniu (2006) describes this as an example of how technology can enhance the curriculum instead of being merely integrated into a current curriculum.

More and more experts (including Karagiorgi & Symeou, 2005; Mayer, 1999; Jonassen, Howland, Marra, & Crismond, 2008) are pointing out the benefits of modern technology for constructivism. Electronic technologies have an infinite ability to identify information relevant to a question or concept, presenting ideas graphically and in auditory forms, and offering individual and group interaction regarding learning content and non-linear information connections. This enables the brain to understand complex interrelationships more easily, through stimulations of real-life situations or issues. These are vital aspects in the processes of understanding, arranging and applying knowledge in the way that constructivists outline (Landis, 2008).

According to Doolittle (2001), “It is time within social studies education to take a long look backwards at the beliefs, assumptions, and theory that underlie the domain, so that the look forward to practice and pedagogy is clear, informed, and valid” (p.502). The six principles of the constructivist theory are intended to be interconnected and converging, rather than being discrete (Doolittle, 2014). The *first principle* concerns how knowledge is constructed and how meaning is made through a process that is individual and socially active, while the *second principle* asserts that the construction of knowledge is affected by social mediation within the cultural context. *Principle three* establishes that real-world contexts influence knowledge construction and *principle four* that the learner’s experience and own previous knowledge must form a framework for the construction of knowledge. The *fifth principle* suggests that multiple perspectives allow knowledge construction to be more profoundly integrated, while the *sixth and final principle* determines that self-regulation, awareness, and meditation are all keys to foster the knowledge construction process.

One of the most central aims of Constructivist approach is that it will result in individuals being independent and able to efficiently manage and guide themselves through

life. It is therefore important that students are inspired to regulate and mediate their own activities, using their enhanced self-awareness to manage their personal goals and progress. These important processes; self-regulation, self-mediation, and self-awareness, combine to encourage each student to be able to effectively construct their knowledge, which leads to them embracing a lifelong learning strategy (Doolittle & Hicks, 2003).

When teaching practice is rooted in social constructivist theory, it uses active learning that is experiential in nature, allowing a rich and diverse knowledge to be constructed. This theory would argue that learning situations are particularly effective when they fulfil a number of conditions (Masciotra, n.d.): (1) the learners' experience and previous knowledge is considered; (2) learners are involved in active experiences; (3) the learner's capacity to learn dictates the complexity of the teaching; (4) learners have the opportunity to be autonomous; (5) the teaching is relevant to the learner's personal plans; (6) the learner encounters a range of new perspectives; (7) learners are encouraged to reflect on their actions; (8) learners should be autonomous and adapt the learning to their real-life situation.

In order to create a shift from technology-as-teacher to technology-as-partner, the objectives of social studies education must be accomplished (Jonassen, Peck, & Wilson, 1999). Nonetheless, it is important to note that, in accomplishing such objectives, it is not the technology that is the driving force, but the way in which the technology is employed as a tool that promotes citizenship. It is important that the following pedagogical techniques are included when employing technology as a developmental tool in a constructivist model (Doolittle & Hicks, 2003).

First Strategy: Teachers and students must know how to use technology as an inquiry tool for teaching and learning.

Second Strategy: Teachers must be able to employ technology to build authenticity, as this will make the inquiry and action process easier for students.

Third Strategy: Teachers must use technology to improve local and global social interaction so that students are able to understand various perspectives on people, events, and issues.

Fourth Strategy: Teachers must develop student knowledge by employing technology as a tool to stimulate students' existing knowledge and interest.

Fifth Strategy: Teachers can improve the viability of students' academic knowledge by applying technology as a channel for providing timely and meaningful feedback.

Sixth Strategy: Teachers must aid students in achieving academic independence by applying technology as a tool to develop autonomous, creative, and intellectual thinking.

SOCIAL CONSTRUCTIVIST VIEWS ON TEACHING

The social constructivist approach is built upon the belief that knowledge is created through sociological and cultural dimensions, and that individuals' activities determine their cultural mechanism for understanding the truth (Kim, 2001). Moreover, Richardson (2003) explains that social constructivist's pedagogy concentrates on the importance of practice to

improve students' learning, starting with individual students and moving onto groups of learners:

- Multiple reflections and the intricacy of world views are considered from a wide variety of sources of social knowledge.
- Active cooperation, non-competitive, and independent contexts, in which group culture determines individuals' perspectives of specific contexts, underpin the approach.
- Assert the importance of innovation and reflection in education.
- The development of knowledge requires an authentic teaching framework.
- Highlight the importance of implementing different evaluation and guidance techniques to frame new concepts and critical thinking skills.
- Transparency and the capacity to motivate learners are essential teacher traits.
- There must be a learning environment that is conducive to providing up-to-date information sources and educational facilities (technological and non-technological).
- Ethical concerns, pedagogical skills, and content-related knowledge are vital for supporting students' learning. Teachers must thus be able to teach and create a learning environment highly conducive to enhancing students' learning. Content and resources must be relevant to the important topic, to students' existing knowledge and available at the right times.
- The prime focus is on the development of concepts and background knowledge within a social context (Richardson, 2003).

Six key features of the social-constructivist teaching approach have been identified by (Mezirow & Taylor, 2009) as follows: personal experience, critical thinking, discussion, a holistic outlook, identification of context and authentic learning. Taylor's subjective perspective thus implies that a teacher must be able to use both their own subject knowledge and authentic learning activities to enhance students' learning. Nonetheless, Mezirow & Taylor's approach (2009) made no mention of whether the teachers' access to and provision of technological resources are significant in creating a meaningful learning environment. The teachers' ability to use such features to encourage learning within their students, however, does indicate that a social constructivist approach is adopted.

APPROACHES FOR LEARNING OF SOCIAL CONSTRUCTIVIST PRACTICE

Within the constructivist teaching approach, active learning, authentic learning and cooperation are fundamental, alongside different approaches to sustainability (Adams, 2006; Kalpana, 2014; Karagiorgi & Symeou, 2005; Shah, 2019).

ACTIVE LEARNING

Teachers should design any lessons addressing complex issues with effective teaching strategies to encourage students to actively engage in different learning methods. This can

allow the students to address the complex issues that they commonly encounter. Teachers must aim to employ school practice, field trips, computer-based learning, portfolio planning, and performative journals in order to facilitate knowledge development amongst their students (Beck & Kosnik, 2006).

AUTHENTIC LEARNING

Dewey (1916) points out that, within genuine teaching, subject content must be real, with increased resources and tools being used to give students more opportunities to perform. Furthermore, it has been found that students engage more often and interactively if they are involved directly in practical tasks. This means that students are afforded a favourable opportunity to create sophisticated, innovative and diverse solutions (Dewey, 1916).

What's more, the importance of establishing a realistic learning setting is also highlighted by Dewey. Incidentally, this is also fundamental within the social constructivist learning approach (Gordon, 2009b; Kanselaar, 2002; Mezirow & Taylor, 2009). It is expected that teachers following the social-constructivist teaching style must allow students to grasp the interaction within realistic settings, stimulating reflection and practising the new concepts. Thus, teachers learning is not merely superficially, and nor do students only learn on a surface-level. It is recommended that teachers employ various methods, including case-based learning, cognitive practice, and situated learning (Kanselaar, 2002).

APPROACH FOR COLLABORATIVE LEARNING

Social constructivist teaching approaches mainly focus on developing cooperative learning settings conducive to facilitating reflection and recognition of individual beliefs grounded within social constructivism (Karagiorgi & Symeou, 2005). Co-operative learning is at the heart of the approach and serves to allow teachers to overcome the key problems relating to social discrepancies (such as ethnicity and cultural inequalities) in order to ensure that there is a compositional nature of groups when developing learning societies (in other words, to keep a balance between gender and age whilst still allowing for diversity) (Renshaw & van der Linden, 2004). Cooperative learning is thus preferred since it can promote social constructivist education (Raes, Schellens, de Wever, & Vanderhoven, 2012). Collaborative education strategies implement the following social constructivist principles:

- The development of social space in which conditions for strong and active discourse are maintained.
- Adheres to a holistic, integrated approach involving cognitive knowledge and understanding of the field of epistemology.
- The encouragement of critically reflecting upon assumptions which are considered personally integrated.

It thus creates a setting in which students are encouraged to engage in discourse and critical reflection of their diverse views in order to develop knowledge. Teachers are thus expected to pass their power and influence onto students to facilitate students' cooperative

learning among them.

Similarly, (Gordon, 2009a, 2009b) discusses collaborative methods, suggesting that a dialogue should be developed according to both class and small-group discussions. He goes on to explore students' social issues, including those directly resulting from central curricula. The planning of learning activities must take into account the students' capacity to create, assess and convey arguments, as well as their abilities to negotiate differences. Learning is thus believed to be more beneficial if it takes place in a vivid and interactive setting, which can allow for different views to be expressed, and often results in alternative approach thinking. Collaborative learning is a social technique in which learning occurs through groups, and also includes training of specific research conditions, decision making and sense-making (Isaacs, 2013). It is thus that renders learning collaborative in all areas, from lesson planning to lesson conduction and the final lesson evaluation. It is suggested by (Dekker, Elshout-Mohr, & Wood, 2006, p. 156) that the following social norms must be understood and maintained within collaborative learning:

- Teachers and students must continue to solve a problem through discourse and create strategies which they can share in pairs or groups.
- Teachers and students must agree on a one-way approach to an issue once it has been collaboratively resolved.
- If multiple different explanations for the issue are offered, students and teachers must work together and reach negotiate.

However, there can be variations in social collaborations if teachers give students some degree of autonomy. There are particular instances in which teachers have to increasingly rely on their own professional and psychosocial experiences to guide students. This was found by Duffy & Jonassen (2013), who highlighted the importance of students being guided through the use of modelling, mentoring and scaffolding approaches in cases where they have limited understanding of knowledge building. In this way, teachers have to uphold an asymmetrical and conditional cooperative relationship with their learners. Although social knowledge construction is practically important key within the social constructivist approach, not every social setting can improve knowledge development, as (Mayer, 1999; as cited by; Karagiorgi & Symeou, 2005) found. Raes et al (2012) pointed out that meaning can be socially constructed if students are enabled through their knowledge building to directly involve their own ideas, concepts, and hypotheses in real-life practices.

METHODOLOGY

The present paper adopts the methods of the literature review of theoretical information. The paper presents a brief definition of educational technology, the domains of usage, social constructivism, the relationship between constructivism and social studies education, introduces a constructivist model for employing technology in social studies in terms of pedagogical techniques and practices and then, some pervious empirical studies relevant to the Technology Enhanced Constructivist Learning environment in the Social Studies classroom.

RESULTS BASED ON PREVIOUS STUDIES

In this section, the researchers review some findings of empirical studies to illustrate how technology support each dimension constructivist learning environment, what extend technology enables students to develop thinking skills, and help them to construct knowledge according to constructivist learning principals:

First Finding: Wang, Q. (2009) investigated how to design a web-based constructivist learning platform. Altogether, trainee teachers (10 males and 14 females) taking part in a course called “Constructive learning with the Internet” took part in this research. The key objective of this course was to help teachers develop knowledge using the principles of constructivist learning. Furthermore, it was also hoped that they would learn to use their knowledge with web-based CLE development (Wang, 2009). It was revealed in the research that **pedagogical design is vital in the development of ICT-enhanced learning setting**. The key factor determining the success of a learning style is the pedagogical design, and not access to technology (Mandell, Sorge, & Russell, 2002).

Second Finding: In an online questionnaire called “Evaluating Students’ and Teachers’ Perceptions of Constructivist Multimedia Learning Environments” carried out by Dorit Maor and Barry J. Fraser (2005), 221 Grade 10 and 11 students took part and it was found that **students reported a desire to be more involved in negotiation, inquiry and reflective thought**. Furthermore, a gap between students’ expectations and their real experiences of the online program was identified. The relationship between students’ expectations and their actual experiences has highlighted a continual need for further improvements. To be more precise, it seems that advancements to technical features of the learning environment and quality of internet-based multimedia (particularly with regard to real-life problems) also the most likely factors to encourage students to think critically and become more reflective learners (Maor & Fraser, 2005).

Third Finding: More recent research carried out by N. Nguyen and John P. Williams (2017) investigated the interactions between ICT and sociocultural and constructivist learning principles and, through interviews with teaching staff, revealed that **in such circumstances, ICT incorporation into learning principle offered the development of new teaching and learning methods** (Nguyen & Williams, 2016).

Fourth Finding: What's more, Nur, Kecercio, & Arabacio, (2009) found positive results when researching eighth-grade students who would engage with computer technologies in constructivist learning for a science and technology course. Altogether, 47 students took part in the research, from which 24 were assigned to the experimental group and 23 to the control group. Constructivist principles underpinned all the courses in the experimental group; however, conventional teacher-centred methods were applied in the control group. As opposed to the control group, **the experimental showed better academic achievements, higher levels of motivation, self-direction and more engagement in self-initiated tasks** (Nur et al., 2009).

Fifth Finding: Another important piece of research is that carried out by Azizinezhad & Hashemi (2011), who explored the views of elementary teachers regarding the adoption of technology to carry out constructivist activities in class. Private schools were the target population of this research, with every classroom possessing computers that could be used by both students and the teacher. The networking of computers was such that it allowed students independently to interact with each other and the teacher. Questionnaires were used to collect information from both teachers and students. Research results indicated that **teachers typically regard technology as an effective means of improving constructivist practices and for motivating their students.**

Sixth Finding: Akinola (2011), who found during his research that **students' academic performances were enhanced through web-based teaching and that it also positively influenced the building of their democratic consciousness** (Akinola, 2011). It thus appears that problem-solving skills, reflective inquiry and decision-making skills are crucial topics are with social studies and that these skills can encourage effective citizenship in a democratic society (M. J. Berson, 1996b; Rice & Wilson, 1999).

Seventh Finding: research carried out by Heafner (2004) in the form of a case study revealed the positive impacts that ICT usage had on social Studies. She asked the students involved to design a political campaign advert through using the Microsoft PowerPoint platform. She discovered that **the self-efficacy and confidence of students were enhanced when using PowerPoint to complete the task. Furthermore, she noticed that students learned from each other while working collaboratively** (T. Heafner, 2004).

Eighth Finding: Brad M. Maguth (2012) explored students' usage of technology and how it improved citizenship engagement in a time of globalization. This research was in the form of a qualitative study that lasted five months and explored technology use in social

studies classes at twelve high schools throughout the Mid-Western USA. Student Use of Technology for Engaged Citizenship in A Global Age. Aspects explored in this research were: global events, issues, and perspectives, communication and collaboration through global and the addressing of global issues with the intent to find global solutions. Data was gathered in a number of ways, including document analysis, semi-structured student interviews and online-threaded discussions. Findings were subsequently triangulated findings, and it was revealed that **there was a strong correlation between participants' technology usage and their citizenship perspectives in a global age**. Students reported using technology to find out international news and information, to become part of global networks which allowed to the interact with global communities, and to create digital content that could be accessed internationally (Maguth, 2012).

Ninth Finding: In the research titled “Wikis and Constructivism in Secondary Social Studies: Fostering a Deeper Understanding” carried out by Tina L. Heafner & Adam M. Friedman (2008) the impacts of student-generated wikis were assessed in a number of ways, using measures of student involvement, cognitive advantages and benefits to students' learning. It was revealed that **the creation of wikis caused a pedagogical transformation from the more conventional teacher-led educational styles towards more student-oriented, constructivist learning approaches with enhanced self-efficacy and motivation amongst students**. What's more, interviews conducted eight months after the start of the project revealed that **there was a higher level of information retention and understanding in those who had designed wikis than their counterparts who were taught the same content under a teacher-orientated approach**. In the long-term, the wikis had a positive effect on students', and by connecting them to the content, they were able to obtain a more in-depth insight and comprehension of the information by visualizing the chronology of events, in addition to cause and effect relationships (T. L. Heafner & Friedman, 2008).

Tenth Finding: A case study carried out by Ehman et al (1992) explored eight social studies classrooms incorporating computer databases for teachers to enhance problem-solving skills. A number of factors were found to impact the effectiveness of problem-solving processes. **Ability to use computers effectively was found to be related to the use of computers within the social studies curriculum, effective time use and instructional structuring involving modelling steps and processes**. Furthermore, computers were used for student activities, to present debriefs about the lesson and to share lesson outcomes (p. 196). Previous exposure to relevant information and computer-use skills, cooperative small-

group learning skills and the ability to use of simplified commercial databases effectively were also found to be important factors in determining the effectiveness of computer use for performance outcomes. **The research findings were indicated that the benefits of using databases to encourage higher-order thinking** (Ehman & Glenn, 1991).

Eleventh Finding: The effectiveness of using online database searching to enhance critical thought was also investigated by Markowitz and Crane (1993). They carried out a case study to evaluate the adoption of technology in fourth-grade social studies, as well as a university methodology course in elementary school. Pre-school teachers reported a belief that **online searching is important for elementary students since they perceive it to enhance motivation and enthusiasm**. It appeared that such technology can enhance students' access to information, and can improve students' written abilities if they provide instant feedback.

Twelve Finding: Results found by Davis (1995) for social studies students in ninth grade classes indicated that computer usage in experimental classes in the form of a timeline database and a concept-mapping program were beneficial. As opposed to the control groups, **those in the experimental classes had better academic performance, more motivation, higher capacity for self-directed thoughts and activities, better meaning-construction skills, analytical analysis, and peer interaction skills**. Furthermore, those in the latter group showed more desired attitudes regarding themselves, the content and the teaching design (Davis, 1995).

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Although the teachers tend to use the technologies in the classroom, the incorporate these technologies to social studies education is still restricted, as well as, their will to make it as main learning tools that could be integrated into s a teaching and learning strategies (Ross, 1991). The stumbling of technologies used in education is related to the time that the educators need it to reorganize their educational priorities to involve this technology into the educational system. Many educational studies reported a lot of problems connected to the technical matters, put less emphasis on changing the existing teaching methods lead to organize the structural learning environment.

In addition, according to the literature, the use of technologies in social studies provide the opportunity to the students to enhance their critical thinking, the skills of the issues-

solving and give them courage to make decisions related to public matter ((M. J. Berson, 1996b; Boyer & Semrau, 1995; Peter E Doolittle & Hicks, 2003; Rice & Wilson, 1999; Thomas, 2003). Also, the theoretical background emphasis that employment of the technologies enhances the constructivist learning approach in the social studies classroom, to aid the students with the opportunity to build their knowledge in a meaningful way through teamwork, motivations and participations (Jonassen, Howland, Moore, & Marra, 2003). Yet, it still remains a fact that for the usefulness of knowledge construction, employment of educational technology into social science education in specifically required to be grounded into constructivist learning values.

Employment of educational technology must be accompanied by an organized and systematic process of teacher training programs and the provision of technical assistance.

REFERENCES

- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: Theories and practicalities. *Education*, 34(3), 243–257.
- Akinola, O. O. (2011). Integration of information communication technology into SOS programme. *Akungba Journal of Research in Education*, 1(1), 9–11.
- Allsop, Y. (2016). Does technology improve learning? The value of constructivist approaches to technology-based learning. *ICT in Practice*.
- Alt, D. (2016). Contemporary constructivist practices in higher education settings and academic motivational factors. *Australian Journal of Adult Learning*, 56(3), 374.
- Attwell, G., & Hughes, J. (2010). *Pedagogic approaches to using technology for learning: a Literature review*.
- Azizinezhad, M., & Hashemi, M. (2011). Technology as a medium for applying constructivist teaching methods and inspiring kids. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 862–866. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.158>
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics (C. Emerson, Ed.)*. (C. Emerson, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. (Original work published 1929).
- Beck, C., & Kosnik, C. (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach*. Suny Press.
- Berson, M. J. (1996a). Effectiveness of computer technology in the social studies: A review of the literature. *Journal of Research on Computing in Education*, 28(4), 486–499. <https://doi.org/10.1080/08886504.1996.10782179>

- Berson, M. J. (1996b). Effectiveness of computer technology in the social studies: A review of the literature. *Journal of Research on Computing in Education*, 28(4), 486–499.
- Berson, M. J. J., Johnston, J. H., Cruz, B. C., & Duplass, J. A. (2000). *Social studies on the Internet*. Prentice Hall PTR.
- Boyer, B. A., & Semrau, P. (1995). A constructivist approach to social studies: Integrating technology. *Social Studies and the Young Learner*, 7(3), 14–16.
- Braun Jr, J. A., & Risinger, C. F. (1999). *Surfing social studies: The Internet book*. ERIC.
- Cogan, J. J., Grossman, D., & Liu, M. (2000). Citizenship: The Democratic Imagination in a Global/Local Context. *Social Education*, 64(1), 48–52.
- Coombs, D. (2015). *Secret Threads: Considering Dialogical Approaches in the Classroom, on the Court and in Collaborative Literacy Research*.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom 2001* Cambridge, MA Harvard University Press.
- Davis, H. B. (1995). *The historian's project: an action research project on the effects of technology on social studies teaching and learning*. Flemington, NJ: Hunterson Central Regional High School.
- de Kock, A., Slegers, P., & Voeten, M. J. M. (2004). New learning and the classification of learning environments in secondary education. *Review of Educational Research*, 74(2), 141–170.
- Dekker, R., Elshout-Mohr, M., & Wood, T. (2006). How children regulate their own collaborative learning. *Educational Studies in Mathematics*, 62(1), 57–79.
- Delgado, A. J., Wardlow, L., McKnight, K., & O'Malley, K. (2015). Educational technology: A review of the integration, resources, and effectiveness of technology in K-12 classrooms. *Journal of Information Technology Education*, 14.
- Dewey, J. (1896). The reflex arc concept in psychology. *Psychological Review*, 3(4), 357.
- Dewey, J. (1916). *Education and democracy*. New York: Macmillan.
- Doolittle, PETER E. (2001). The need to leverage theory in the development of guidelines for using technology in social studies teacher preparation: A reply to Crocco and Mason et al. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 1(4), 501–516.
- Doolittle, Peter E. (2014). Complex constructivism: A theoretical model of complexity and cognition. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(3), 485–498.
- Doolittle, Peter E., & Hicks, D. (2003). Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in social studies. *Theory & Research in Social Education*, 31(1), 72–104.

- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (2013). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Routledge.
- Ebner, M., & Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centred game-based learning in higher education: An example from civil engineering. *Computers & Education, 49*(3), 873–890.
- Ehman, L. H., & Glenn, A. D. (1991). Interactive technology in social studies. *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning, 513–522*.
- Fleury, S. C. (1998). Social studies, trivial constructivism, and the politics of social knowledge. *Constructivism and Education, 156–172*.
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.
- Gallagher, M. A. (2004). *A constructivist approach to integrating science, technology, and engineering into preservice teacher education*.
- Garrison, J. (1998). Toward a pragmatic social constructivism. *Constructivism and Education, 43–60*.
- Gergen, K. J. (1995). Social construction and the educational process. *Constructivism in Education*.
- Gordon, M. (2009a). The misuses and effective uses of constructivist teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15*(6), 737–746.
- Gordon, M. (2009b). Toward a pragmatic discourse of constructivism: Reflections on lessons from practice. *Educational Studies, 45*(1), 39–58.
- Gorjian, B., Moosavinia, S. R., Ebrahimi Kavari, K., Asgari, P., & Hydareei, A. (2011). The impact of asynchronous computer-assisted language learning approaches on English as a foreign language high and low achievers' vocabulary retention and recall. *Computer Assisted Language Learning, 24*(5), 383–391.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 4*(1), 42–53.
- Heafner, T. L., & Friedman, A. M. (2008). Wikis and constructivism in secondary social studies: Fostering a deeper understanding. *Computers in the Schools, 25*(3–4), 288–302.
- Hicks, D., Doolittle, P., & Lee, J. (2002). Information technology, constructivism, and social studies in teacher education. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2185–2186*.
- Hooper, S., & Hokanson, B. (2000). The changing face of knowledge. *Social Education, 64*(1), 28–31.

- Hu, S., & Kuh, G. D. (2001). *Computing Experience and Good Practices in Undergraduate Education: Does the Degree of Campus Wiredness Matter?*.
- Isaacs, L. A. (2013). Social Constructivism and Collaborative Learning in Social Networks: The Case of an online Masters Programme in Adult Learning. *Electronic Thesis and Dissertation Library*, 1–95. Retrieved from http://etd.uwc.ac.za/xmlui/bitstream/handle/11394/5130/Isaacsla_med_edu_2013.pdf?sequence=1
- Jonassen, D. H. (1996). *Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking*.
- Jonassen, D. H., Howland, J., Marra, R., & Crismond, D. (2008). *Meaningful learning with technology*. Pearson Upper Saddle River, NJ.
- Jonassen, D. H., Howland, J., Moore, J., & Marra, R. M. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective*.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill. Prentice-Hall.
- Juniu, S. (2006). Use of technology for constructivist learning in a performance assessment class. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(1), 67–79.
- Kalpana, T. (2014). A constructivist perspective on teaching and learning: A conceptual framework. *International Research Journal of Social Sciences*, 3(1), 27–29.
- Kanselaar, G. (2002). Constructivism and socio-constructivism. *Constructivism and Socio-Constructivism*, 1–7.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2005). Translating constructivism into the instructional design: Potential and limitations. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(1), 17–27.
- Kim, B. (2001). Social constructivism vignette. *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*. Athens: University of Georgia.
- Kluge, I. (2008). Postmodernism and the Bahá'í Writings. *Lights of Irfan*, 9.
- Koçak, A. (2010). *The attitudes of one teacher and her students towards using Internet sources to develop students' reading skills*.
- Landis, M. (2008). Improving Learning with Constructivist Technology Tools. *Journal of Educational Technology*, 4(4), 9–15.
- Lee, C. D., & Smagorinsky, P. (2000). *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry*. Cambridge University Press.
- Leeds-Hurwitz, W. (2009). The social construction of reality. *Encyclopedia of Communication Theory*, 2, 891–894.

- Lorsbach, A. W., & Basolo Jr, F. (1999). Problem-based learning. *Surfing Social Studies*, 121–128.
- Maguth, B. M. (2012). Investigating student use of technology for engaged citizenship in a global age. *Education Sciences*, 2(2), 57–76.
- Mandell, S., Sorge, D. H., & Russell, J. D. (2002). Tips for technology integration. *TECH TRENDS-WASHINGTON DC-*, 46(5), 39–43.
- Manfra, M. M., & Bolick, C. M. (2017). *The Wiley handbook of social studies research*. John Wiley & Sons.
- Maor, D., & Fraser, B. J. (2005). An online questionnaire for evaluating students' and teachers' perceptions of constructivist multimedia learning environments. *Research in Science Education*, 35(2–3), 221–244.
- Masciotra, D. (n.d.). SOCIAL CONSTRUCTIVISM: A THEORETICAL FRAMEWORK FOR A COMPETENCY-BASED CURRICULUM. *Basic, General Curriculum, Education*.
- Matthews, M. R. (2012). Philosophical and pedagogical problems with constructivism in science education. *Tréma*, (38), 40–55.
- Mayer, D. P. (1999). Measuring instructional practice: Can policymakers trust survey data? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(1), 29–45.
- Mayer, R. E. (1999). Designing instruction for constructivist learning. *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, 2, 141–159.
- McGrath, D.-L., & others. (2007). Implementing a holistic approach in vocational education and training. *Australian Journal of Adult Learning*, 47(2), 228.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. John Wiley & Sons.
- Miller, A. (2011). Cultural barriers to organizational social media adoption. In *Social Knowledge: Using Social Media to Know What You Know* (pp. 96–114). IGI Global.
- Mo, D., Huang, W., Shi, Y., Zhang, L., Boswell, M., & Rozelle, S. (2015). Computer technology in education: Evidence from a pooled study of computer-assisted learning programs among rural students in China. *China Economic Review*, 36, 131–145.
- Murati, R., & Ceka, A. (2017). The Use of Technology in Educational Teaching. *Journal of Education and Practice*, 8(6), 197–199.
- National Council for the Social Studies. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. National Council for the Social.
- Nguyen, N., & Williams, P. J. (2016). An ICT supported a sociocultural approach to improve the teaching of physics. *Asia-Pacific Science Education*, 2(1), 2.

- Nur, M., Kecercio, T., & Arabacio, S. (2009). *The opinions of students regarding the usage of computer technologies in constructivist learning*. 1, 2763–2767. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.490>
- Özmen, C. (2011). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Vatandaşlık Aktarımına İlişkin Öğretmen Görüşleri/Teachers Opinions Related To Citizenship Transmision Approach In Social Studies Educat. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 435–456.
- Phillips, D. C. (2000). An opinionated account of the constructivist landscape. *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues*, 1–16.
- Prawat, R. S. (1996). Constructivisms, modern and postmodern. *Educational Psychologist*, 31(3–4), 215–225.
- Prawat, R. S., & Floden, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychologist*, 29(1), 37–48.
- Raes, A., Schellens, T., de Wever, B., & Vanderhoven, E. (2012). Scaffolding information problem-solving in web-based collaborative inquiry learning. *Computers & Education*, 59(1), 82–94.
- Rashid, T., & Asghar, H. M. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in Human Behavior*, 63, 604–612.
- Renshaw, P., & van der Linden, J. L. (2004). *Dialogic learning: shifting perspectives to learning, instruction, and teaching*. Kluwer Academic Publishers.
- Rice, M. L., & Wilson, E. K. (1999). How technology aids constructivism in the social studies classroom. *The Social Studies*, 90(1), 28–33.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623–1640.
- Ross, E. W. (1991). Microcomputer use in secondary social studies classrooms. *The Journal of Educational Research*, 85(1), 39–46.
- Ruzic, F. (2011). Empowering Social Knowledge with Information Technology: Technological and Cultural Issues Convergence. In *Social Knowledge: Using Social Media to Know What You Know* (pp. 249–291). IGI Global.
- Schoeman, S. (2013). Presentation technology as a mediator of learners' retention and comprehension in a History classroom. *Yesterday and Today*, (9), 0.
- Schwarz, B., & de Groot, R. (2011). Breakdowns between teachers, educators and designers in elaborating new technologies as precursors of change in education to dialogic thinking. *Learning across Sites: New Tools, Infrastructures and Practices*, 261–277.

- Scott, T. J., & O'sullivan, M. (2000). The Internet and information literacy: Taking the first step toward technology education in social studies. *The Social Studies*, 91(3), 121–126.
- Shah, R. K. (2019). The effective social constructivist approach to learning for social studies classroom. *Journal of Pedagogical Research*, 3(2), 38–51.
- Shaver, J. P., Davis O. L., & Helburn, S. W. (1979). The status of social studies education: Impressions from three NSF studies. *Social Education*, 43(2), 150–153.
- Stošić, Lazar. (2015). The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3(1).
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(1), 7–30.
- Tarman, B. (2010). Social studies education and a new social studies movement. *Journal of Social Studies Education Research*, 1(1), 1–16.
- Thomas, D. B. (2003). The effectiveness of computer-assisted instruction secondary schools. *AEDS Journal*, 12(3), 103–116.
- von Glasersfeld, E. (1998). Why constructivism must be radical. *Constructivism and Education*, 2.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes* (E. Rice, Ed. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1930, 1933~....
- Vygotsky, Lev Semenovich. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, trans.). Cambridge, ma: MIT Press.
- Wang, Q. (2009). Designing a web-based constructivist learning environment. *Interactive Learning Environments*, 17(1), 1–13.
- White, C. (1999). It's not just another new thing: Technology as a transformative innovation for social studies teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 7(1), 3–12.
- White, C. S. (1997). Bringing preservice teachers online. *Interactive Technologies and the Social Studies: Emerging Issues and Applications*, 27–56.

Makale id= 90

Tataristan'da Orta Özel Tiyatro Eğitimi

Özet

Bu makale Tataristan'da tiyatro eğitiminin gelişmesine adanmıştır. Makale, bu sürecin ana aşamalarını, özelliklerini, hem yaratıcı hem de idari nitelikteki en önemli sorunları vurguladığını göstermektedir. Tiyatro eğitiminin kültürel yapıdaki rolü ortaya çıkarılmakta, zorluklar ve başarılar gösterilmekte, en önemli isimler verilmiştir.

Tataristan'da tiyatro eğitimi oluşumunun ilk dönemi ile ilgili konular üzerinde duracağız. Genel olarak, Tataristan'da tiyatro eğitiminin oluşumu ve gelişimi, tam olarak sosyokültürel dinamikler tarafından gerçekleştirilir. Mevcut bilimsel literatüre, arşiv kaynaklarına, periyodik basın materyallerine dayanarak, cumhuriyetteki tiyatro eğitiminin gelişim tarihi, iç savaş döneminin en eski tiyatro stüdyolarından başlayarak ve modern multidisipliner tiyatro okulu ile sona erer. Makale, bu sürecin ana aşamalarını, özelliklerini, hem yaratıcı hem de idari nitelikteki en önemli sorunları göstermektedir. Tiyatro eğitiminin gelişimine ve dolayısıyla Tataristan'daki tiyatro sanatının gelişimine önemli katkılarda bulunan kişilerin isimleri de belirtilmiştir. Öğretmenlerle birlikte, tiyatro eğitim kurumlarının en ünlü mezunları da belirtilmektedir. Makale, tiyatro eğitiminin önemini, kültürel yapıdaki büyük rolünü ortaya koyuyor, devletin kendisine verdiği önemi vurgulamaktadır.

Araştırma konusu: Tataristan'da ikincil özel tiyatro eğitiminin oluşumu ve gelişimi.

Anahtar kelimeler: performans, tiyatro koleji, sahne sanatı, öğrenci.

Abstract

The article is devoted to the development of theater education in Tatarstan. The article indicates the main stages of this process, their features, highlights the most significant problems of both a creative and administrative nature. The role of theater education in cultural construction is revealed, difficulties and achievements are shown, the most significant names are named.

We will dwell on issues related to the initial period of the formation of theater education in Tatarstan. In general, the initial period of formation and development of theatrical education in Tatarstan is carried out in full by sociocultural dynamics. Based on the available scientific literature, archival sources, and periodical materials, the history of the development of theatrical education in the republic is recreated, starting with the earliest theatrical studios of the period of the Civil War and ending with the modern multidisciplinary theater school. The article indicates the main stages of this process, their features, the most significant problems of both a creative and administrative nature. The names of people who have made a significant contribution to the development of theatrical education, and hence theatrical art in Tatarstan, are also named. Along with the teachers, the most famous graduates of theatrical educational institutions are also indicated. The article reveals the importance of theater education, its great role in cultural construction, emphasizes the importance that the state attached to it.

Research topic: the formation and development of secondary special theater education in Tatarstan.

Keywords: performance, theater, theater college, stage art, student.

Giriş

¹⁴⁷ Doç. Dr., Tataristan Bilimner Akademisi'nin G. İbrahimov is. Dil, Edebiyat ve Sanat Enstitüsü, aurora_84@inbox.ru

¹⁴⁸ Doç. Dr. Tataristan Bilimner Akademisi'nin G. İbrahimov is. Dil, Edebiyat ve Sanat Enstitüsü, aygul.salikhova@gmail.com

22 Aralık 1906'da Tatar dilinde ilk kamu performansı Kazan'da gerçekleşti. Bu tarih Tatar Tiyatrosu'nun doğum günü olarak kabul edilir. Sahne sanatının Tatarlar arasında ortaya çıkması Tatar halkının manevi yaşamına olan tarihsel ihtiyaçtan kaynaklanmıştır. Rus tiyatro okulunun demokratik gelenekleri onu olumlu yönde etkiledi. İlk Tatar oyuncularının özel bir eğitimi yoktu. Yaratıcılık sürecinde, pratikte ustalaşan ustalardı. Coşkuları, titizlikleri ve bağlılıkları sayesinde devrim öncesi dönemde önemli bir başarı elde ettiler.

Büyük Ekim Devrimi'nden sonra, tiyatro sanatının ülke ve insanlardaki değeri birçok kez arttı. Aynı zamanda, nitelikli oyunculuk ve yönetmen personelinin net bir eksikliği vardı. Bu nedenle, 1919'un başlarında, ilk Tatar Drama Stüdyosu, ilk kez Astrakhan'da aktör ve yönetmen Zayni Sultanov'un rehberliğinde açıldı.

Stüdyo üç aylık bir süre için açıldı. Ertesi yıl, stüdyo altı aylık bir programla genişletildi ve açıldı. Öğrencileri arasında: Meryem Dautova, Kamal III, Gaziz Uralskiy.

Ve Tatar kültürünün tarihinde ilk kez, 26 Eylül 1922'de Tatar Tiyatro Koleji oluşturuluyor.

Özel bir eğitim kurumu yaratmanın amacı, Tataristan'da ve o zamanın diğer tiyatrolarında yeterli olmayan, profesyonel eğitime sahip aktörler hazırlamaktı. Tatar sahnelerinin gelişimi için temel olan profesyonel oyuncular.

Tatar Tiyatrosu Koleji'nin açılması, hem Tatar Tiyatrosu, hem de halkın kendisi için büyük bir başarıdır. Ve o zamandan beri, zaten doksan yıldır, kısa molalarla, bu eğitim kurumu tiyatroları oyuncuların ikmal ve sahne için gerekli olan diğer uzmanlar için hazırlıyor.

Kısa süre sonra 1920'de Samara'da Tatar tiyatro ve müzik stüdyosu açıldı. Çalışmak için Kerim Tinçurin, Rezeda Ahmerova ve Zayni Sultanov yer aldı. Stüdyoya 120 kişi kabul edildi. Çalışmalar 18 Haziran 1920'de başladı.

Stüdyonun başkanları Sultanov ve Ramiev, yönetmenler ise Talbuzin ve Tinçurin. Sınıflar profesörler Levirovskaya, Gondobin, Albozin tarafından öğretildi.

Stüdyo sadece oyunculuk sanatının teknolojisini öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda ortak bir kültürün ve öğrencilerin yüksek sivil duygularının gelişmesine de dikkat etti. Bu nedenle, "Yaratıcılık ve bir oyuncunun ve yönetmenin çalışması", "Oyunculuk uygulaması", "Diksiyon ve okuma", "Nefes ve sesin ayarlanması" gibi özel konularla birlikte sosyal bilimlere çok dikkat edildi. "Sosyal hareketin tarihi", "Sosyalizm ve komünizm kavramı", "Sovyet gücünün anayasası" nı incelediler.

Çalkantılı savaş döneminde maddi sıkıntılara rağmen 120 kişiden 78 i studyoyu başarıyla tamamladı. Bunlar arasında tanınmış kişi yönetmen Hüseyin Urazikov da vardı.

1920-1930'ların Tataristanda orta özel tiyatro eğitimi

1920'de Tatar Cumhuriyeti kuruldu. Cumhuriyetin doğum günü Tatar Tiyatrosu binasının döşenmesiyle kutlandı. Ulusal tiyatro ilk defa devlet tiyatrosu oldu, bunun için en uygun koşullar yaratıldı. Tatar Devlet Tiyatrosu'na yardımcı olmak için 26 Eylül 1922'de Tatar Tiyatro Koleji kuruldu.

Rus tiyatrosunun büyük yönetmeni Zinaida Slavyanova'nın katılımıyla profesyonel çalışmalarıyla bilinen Zayni Sultanov'a emanet edildi ve teknik okul müdürü olarak atandı.

Üniversitenin ilk direktörü, devrim öncesi tiyatro Zeki Bayazidsky'nin popüler oyuncusuydu. Ayrıca, öğrencilerinden Hekim Salimjanov'un öğrencisi olan öğrencilerden bir öğrenci komitesi seçildi. Yönetmenler sıklıkla değişti, beş yıl içinde bu görevde beş kişi çalıştı.

Bu ekip daha sonra tekrar baştan başlamak zorunda kaldı, bu programlardan günlük okuyarak rutinler ve davranış kurallarından sevnografi ve tiyatro tarihi üzerine özel ders kitaplarının

geliştirilmesine kadar. Onlar Boris Simolin teknik okulunun ilk baş öğretmeni tarafından bestelendi. Üç yıllık bir eğitim kursu için tasarlanan programlar, yalnızca mesleki açıdan yetkin değil, aynı zamanda yaygın olarak eğitilmiş uzmanların eğitimi için de sağlandı.

Öğretmenler hem Tatar (genel eğitim ve genel gelişim konularında) hem de Ruslar (tiyatro konularında) en iyi yerel tiyatro uzmanlarını ve öğretmenlerini davet etti. Teknik okulun ilk öğretmenleri Tatar ve Rus sahnelerinin olağanüstü figürleriydi: Zayni Sultanov – başi; Salih Saydaşev – şarkı söyleme; Fetih Amirhan – Tatar edebiyatı, Bari Tarhanov, Zinaida Slavyanova – etkileyici konuşma, Mihail Prygunov – dünya kültürünün tarihi. Muhametov – coğrafya, Karakoviç – plastik, Bikkulov – Tatar dili, Kerim Tinçurin – oyunculuk uygulamalarını yönetti. Bolşoy Tiyatrosu stüdyosu Romanyçeva'nın (Rus dilinin tarihini öğretti) yakın zamanda mezun olan Vladimir Belokurov – makyoz (Moskova Sanat Akademik Tiyatrosu'nun gelecekteki oyuncusu ve Sovyetler Birliği Halk Sanatçısı) da çalışmaya dahil oldu.

1923-1924 akademik yılında, yalnızca kantondan yapılan iş gezilerinde, sınavsız yeni bir öğrenci seti kabul edildi. Öğrenciler 2 sınıfa ayrıldı: en iyi – 1 sınıfı, – temel, zayıf – hazırlık. Öğretmenler ve konular aynı. Slavyanova – başkanı. Bayazidsky – baş öğretmeni.

Aralık ayında Bolşoy Tiyatrosu oyuncularını (ekonomik gerekçelerle) özel ders öğretmenleri ile büyük bir çatışma yaşandı ve sonuçta hepsi tiyatrodan ayrıldı.

1926'da Okulun ilk üniversite mezunları gerçekleşti. Hekim Salimjanov, Galia Kaybitskaya, oyun yazarı ve yönetmen Rıza İşmurat, Galia Bulatova, Galia Nigmatullina ve diğerleri gibi harika oyuncular mezun oldu. Bariev ve Tumaşeva hemen teknik okul öğretmenleri tarafından davet edildi. 1927 yazında, Devişev ve Ingvar liderliğindeki bir grup öğrenci büyük bir tur gezisi yaptı.

Tatar Tiyatrosu Koleji öğrencilerinin gezisi sorusu, 1926 kışında, Tatar grubunun tur organizasyonu komisyonu toplantısında gündeme geldi. Böylece, 19 kişilik tur, 3 Temmuz'da Sverdlovsk yönünde ayrıldı. Gezinin amacı, mezunların uygulamalı çalışmaları, tiyatro endüstrisinde uygulamalı becerilerin kazanılmasıydı. İlk üretim Sverdlovsk'ta yapıldı. Genç insanlardan oluşan, çalışmaya istekli bir ekip çalışmalarına güveniyordu ve daha sonra tüm engeller iyi geçti. Tüm performanslar tartışmalı karakterini üstlendi. Sınırlı seyahat süresi nedeniyle rota en aza indirildi

Yıl 1927'de Tatar tiyatro ve sanat teknik okulları birleşti ve başka bir binaya taşındı, Kazan Birleşik Sanat ve Tiyatro Koleji adını aldı. Birleşmenin amacının hem teknik okulların maliyetlerini azaltmak, hem de rasyonelleştirmek ve bazı çalışma alanları için tek bir teknik okul oluşturmak olduğu belirtilmiştir.

1928'de Tatar Tiyatro Koleji'nin beşinci yıldönümü ciddiyetle kutlandı ve aynı yıl ikinci mezuniyet gerçekleşti. Kurs 13 kişi tarafından tamamlandı. Aşağıdaki nitelikler verildi:

5 - aktrisler

3 - aktörler

3 - aktörler ve yönetmenler

2 - kulüp ve tiyatro eğitimcileri.

Öğretim kadrosunun tüm çabalarına rağmen, teknik okulun çalışmalarında bazı kusurlar vardı:

1. Eğitim tesisi sayısında uygun ve yeterli olmamakla birlikte, birçok konuda düşük performans. Beden eğitimi derslerinde dönecek hiçbir yer yoktu, eğitim alanı yoktu.

2. Tatar dilinde uygun bir dilin yokluğu veya gerekli literatürün yokluğu.

3. Üniversite masraflarını düşürmek, ders. Öğretmenlerin zayıf malzeme güvenliği, fon yetersizliği nedeniyle gerekli dersliklerin sağlanamaması.

4. Maddi güvensizlik ve bu konuda zayıf sendika çalışmaları temelinde öğrenciler arasında disiplinin zayıflaması.

1929'da Tatar Cumhuriyetinin halk sanatçıları Galima Ibrahimova, Abdelgaziz Ziyatdinov, aktris ve daha sonra teknik okul öğretmeni Luiza Saliaskarova üniversiteden mezun olmuşlardır.

Tüm zorluklara rağmen, 1923-1930'da Tataristan'da tiyatro eğitimi gelişti. Çalışmanın ilk yıllarından itibaren, öğrenciler performans gösterilerinin toplu sahnelerine katılmak için akademik tiyatroya aktif olarak katıldılar. Bir yandan, figüranlara katılım onların kademeli olarak sahneye alışmalarına yardımcı oldu, diğer yandan da çocuklar para aldı. Daha sonra tiyatro teknik okulu mezunları akademik tiyatrodaki çalışmaya başladı ve daha sonra halk tarafından tanınan sanatçılar oldu.

1930-1940'ların Tataristanda orta özel tiyatro eğitimi

1930-1931'de Kazan Ortak Sanat ve Tiyatro Koleji, Doğu Müzik Koleji ile birleşti ve Tatar Sanat Koleji olarak var olmaya başladı. Teknik okulda üç bölüm vardı: tiyatro, müzik ve sanat.

Özel bir eğitim kurumu yaratmanın amacı, Tataristan'da ve o zamanın diğer tiyatrolarında yeterli olmayan, profesyonel eğitime sahip aktörler hazırlamaktı. Tatar sahnesinin gelişimi için temel olan profesyonel oyuncular.

Tatar Tiyatrosu Koleji'nin açılması, hem Tatar Tiyatrosu, hem de halkın kendisi için büyük bir başarıdır. Ve o zamandan beri, zaten doksan yıldır, kısa molalarla, bu eğitim kurumu tiyatroları oyuncuların ikmal ve sahne için gerekli olan diğer uzmanlar için hazırlıyor.

Öğrencilerin ilk birliği mevcut sevenler arasından seçildi. Davranış uygunluğunun incelenmesiyle yapıldı. Tatar Tiyatrosu'nun profesyonel liderlerinin eğitimi için özel bir eğitim kurumu, Tatar halkının gelişiminde belirleyici bir rol oynayan Tataristan'ın, Başkurdistan'ın, Kırım'ın, Orta Asya cumhuriyetlerinin, Uralların, Sibiryadan öğrencileri bir araya getirdi.

Fon kıtlığına rağmen, yardım ve ders kitaplarının yokluğuna rağmen, yatak odalarının zayıf donanımı, tiyatro öğrencilerini öğretti ve eğitti. Ancak, karar vermek gerekliydi:

1. Ürün tedariki.
2. Ders kitabı satın almak.
3. Öğrencilere kıyafet sağlamak, çünkü öğrencilerin çoğunluğu işçilerin, köylülerin çocuklarıdır.
4. Yatılı okulu donatmak – çarşafli yatak odaları, yatak takımı, yemek odası – mutfak eşyaları, mobilya.
5. Gerekli sayıda ilacı almak.

En ciddi dezavantajı özel derslerde derslik ve laboratuvarların olmamasıdır. Bu olmadan, öğretme teorik ve çoğu zaman bir ders karakteri alır. Büyük bir çabayla, sadece okul yılının ortasında, tiyatro çalışmaları tarihi üzerine çok hücreymiş bir formda bir ofis ve fizikokimyasal bir kabine oluşturmak mümkündü. Özel bir düzenlemeye göre, 4 yıllık öğrenciler neredeyse her gün tiyatro prodüksiyonlarına katıldı ve yönetmenliğe yardımcı oldu.

Müfredatın sıkı uygulanması, müfredatın başında geliştirilmiştir. Teknik okulun kamu kurumları ile olan bağlantısının derinleştirilmesi. Hem öğretmenler arasında hem de öğrenciler arasında akademik disiplinin derinleştirilmesi. Öğrencilerin akademik performansını arttırmak, müfredatı daha iyi uygulamak için, sınıf müfredatına sıkı bir şekilde uyulması, katılımın kontrolü organize edildi.

Ancak yine de, bu uygulamanın bir takım dezavantajları olduğu belirtilmelidir:

1. Tiyatro için saatlik bir çalışma planı yoktu.
2. Öğrenci Tiyatrosu tarafından kötü kullanım.
3. Tatar Tiyatrosu'nun liderliğinin, kolej eğitim bölümü ile yeterince temas etmemesi.

Tüm zorluklara rağmen, okul personel yetiştirmeye devam etti. Her yıl öğrenci sayısı artıyor.

Tataristan'daki tiyatro eğitimi II. Dünya Savaşı'nın çıkmasıyla yarıda kesildi. O sırada genç mezunlar ve öğrenciler cepheye gittiler. 1941 yazında, Sanat Akademisi kapandı.

1943'te Tatar sanatçılarının eğitimi konusu yeniden gündeme geldi. Tatar Tiyatro Okulu açıldı.

1945-1946 öğretim yılının başında, okulda 17'si öğretmen, 16'sı yarı zamanlı çalışan, 11 yüksek öğrenime sahip, 6 kişi ise orta dereceli uzmanlık eğitimine sahipti. Öğretmenler arasında hem rütbe hem de dereceleri vardı. Aktör Şiriazdan Sarymsakov ve Kaşife Tumaşevu'in yetenek öğretmenleri, Rus Tiyatro Sanatları Enstitüsü'nün yönetmenlik bölümünden mezun oldular. Gabdulla Şamukov ve Luiza Saliaskarova sahne konuşmasını yaptılar, makyoz – Kasim Şamil, dans – Pyotr Yakuşev, sahne hareketi – Peysahov, Tatar edebiyatı – profesör Hatip Usmanov.

1947-48 'in başlangıcında öğrencilerin uzmanlık alanlarına göre dağılımı:

Uzmanlık	Eğitim kursları			Tüm kurslarda toplam çalışma
	I	II	III	
oyunculuk	23	19	32	54
toplamda	23	19	32	54

1948-49 öğretim yılı öğretim yılı sonunda öğrencilerin uzmanlık alanlarına göre dağılımı:

Uzmanlık	Eğitim kursları			Tüm kurslarda toplam çalışma
	OI	II	III	
oyunculuk	15	14	31	50
toplamda	15	14	31	50

Ne yazık ki, okulu bırakan öğrenciler vardı. Elendi:

- 1 kursta – 8 kişi.
- 2 kursta –5 kişi.
- 3 kursta – 1 kişi.

Bertaraf etme nedenleri farklıydı:

1. Hostelin bulunmamasından dolayı 6 kişi çalışmayı reddetti.
2. Mortalite ile – 1 kişi.
3. Maddi güvensizlik nedeniyle, 3 kişi okulu bıraktı.

Oyunculuk dersleri için repertuarın içeriği esas olarak fabrikaların hayatı, kolektif çiftlikler ve öğrenciler gibi konulara dayanıyordu. En iyi çağdaş Rus ve Tatar oyun yazarlarının alıntıları veya tek oyunculu oyunları kıdemli kurslar için bir öğretim repertuarı olarak alındı. Repertuarın konuları, kural olarak, özel disiplinlerin döngüsel komisyon toplantılarında tartışıldı. Sahne konuşmasının repertuarı, programın sağladığı ve klasik eserlerin materyalleriyle eklenenlere dayanıyordu.

1949'da Tatar Tiyatro Okulu, tiyatrolarımıza ilk başlangıcı duşturdu. Yaz aylarında, yoğun olan Tatar nüfusu ile Sovyetler Birliği'nin şehirlerini ve köylerini gezdiler.

1949'da ilk mezuniyetinin sahne gerçekçiliğinin öncesinde ve daha sonra çok ünlü olan mezunlar arasında yapıldığı belirtilmelidir: Alsu İlyalova, Rauza İbrahimova, Airat Arslanov, Gata Nurullin, Şeyket Biktemirov. Ş. Biktemirov daha sonra Tatar halkının ruhuna vicdanen öz geçmişine sadık kalınmıştır.

1950-1960'ların Tataristanda orta özel tiyatro eğitimi

Tatar Devlet Tiyatrosu Okulu müthiş değerlerine rağmen, 13 Haziran 1952'de Bakanlar Kurulu Kararı ile kapatıldı.

Tatar Özerk Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı ve Bakan Bulat Gizzatullin'in Kültür Bakanlığı, on yıl sonra 12 Mayıs 1962'de, Bakanlar Kurulu kararıyla, Kazan Tiyatrosu adıyla yeniden açılması ardından, yeni açılan okulun müdürü Damir Badretdinov oldu.

Pedagoji konseyi yönetmen ve başkanlığında tiyatro okulunda çalıştı ve acil konuları tiyatro okulunun görevleri, öğrencilerin mevcut performansı, sınav oturumuna hazırlık, öğrencilerle eğitim çalışmaları hakkında bilgilendirdi, özel disiplinler öğretme sorunlarını gidermek olarak kabul etti, öğretmen nitelikleri ve diğer bazı konularda çalışmalar yaptı. Pedagojik konseye ek olarak, oyunculuk ve sahne konuşması komisyonları yapıldı (Tataristan Cumhuriyeti Ulusal Arşivi, 1962-1963:4)

Tiyatro okulunda aktörün profesyonel eğitim ve öğretim sistemi, tiyatro, Konstantin Stanislavsky ve Vladimir Nemiroviç-Dançenko'nun pedagojik ve yaratıcı deneyimlerinin yanı sıra öğrencileri ve takipçilerine hitap ediyordu.

Okulun saygınlığı giderek artmaktadır, bu sunulan başvuru sayısına göre değerlendirilebilir. Böylece, 1966'da, 137 başvuru, Tatar öğrenci oyunculuk bölümüne ve kukla tiyatrosu sanatçılarının eğitimi için gönderildi. Tatar oyunculuk bölümüne, 14'ü erkek ve 11 kız çocuğu olmak üzere toplamda 25 kişi katılmıştır: 12'si orta sınıf öğrencisi, 3'ü 9 sınıf öğrencisi, 10'u 8 sınıf öğrencisi. Kukla bölümüne 20 kişi, 10 erkek ve 10 kız dahil: orta öğretime sahip 6 kişi, 9 sınıf öğrencisi sahip 5 kişi, 8 sınıf öğrencisi sahip 9 kişi yer almaktadır.

Kompozisyon ve öğretmen sayısı kademeli olarak artarken, 1962-63 akademik yılında 27 öğretmen çalıştı, 1963-64 akademik yılında öğretmen sayısı 34'e ulaştı ve 10'u tam zamanlı öğretmendi. Bu zamana kadar okulun müdürü Arnold Şapiro idi. Şiriazdan Sarymsakov, Hüseyin Urazikov, Vladimir Andreev, Vladimir Puçkin, Nazib Gainullin, Şakhsanem Asfandiyarova ise oyunculuk çalışmalarına davet edildi. Öğretim kadrosunun bileşimi sürekli yenilenir.

Pedagojik bir konsey, yönetmenin altındaki ve başkanlığının altındaki tiyatro okulunda çalıştı ve acil konuları tiyatro okulunun görevi olarak gördü, öğrencilerin mevcut performansı, sınav oturumuna hazırlık, sınıf öğretmenleri, öğrencilerle eğitim çalışmaları hakkında bilgilendirme, özel disiplinler öğretme, konular yetiştirme öğretmen nitelikleri ve diğer bazı konular.

Ana gereksinim eğitim repertuarına sunuldu. Müfredat, temel ilke ve gereklilikler ve Stanislavsky sistemi öğrencileri tarafından yüksek sanatsal bir zevke, işlerinde titizlik hissine ve yoldaşlık çalışmalarına sahip olmaları için tutarlı ve derin bir anlayışı teşvik edecek şekilde seçildi. Onun için takıma ve izleyiciye karşı sorumluluk.

Öğrenciyi eğiten oyuncunun ustalık öğretmeni, kişisel özelliklerini ve belirli verilerini kapsamlı bir şekilde tanımaya çalışır. Pedagojik sürecin sırasına uymak için, öğretmen ve öğrenciler:

1. Çalışmanın birinci yılının amaçları – öğrenciden önerilen koşullarda organik, mantıklı, uygun bir eylem, öğrenci tarafından oluşturulan bir çalışmayı başarmak.
2. Çalışmanın ikinci yılının görevi, öğrenciden önerilen durumlarda yazar-oyun yazarı tarafından yaratılan organik, gerçek bir eylem elde etmektir.
3. Çalışmanın üçüncü yılında – malzemelerinin üzerindeki oyun davranışlarının rolü üzerinde çalışmak görevi çözülecektir.

Bu nedenle, okuldaki tüm öğretim sistemi, öğrencilerin ufuklarının tutarlı bir şekilde genişlemesi, kültürel seviyelerinin ve estetik gelişimlerinin artırılması anlamında oldukça başarılı bir şekilde inşa edildi. Birinci sınıf öğrencilerle yapılan ana çalışma, gelecekteki profesyonel etkinliklerle bağlantılarını, geniş anlamda tiyatro sanatı ile bağlantılarını göstererek, onların çeşitli yaşam alanlarına, çeşitli sanat türlerine, öğretilen tüm derslere ilgi göstermelerini sağlamaktır. Öğretmenler, birinci sınıf öğrencilerinin, kendi yaratıcılığının dışındaki her şeyle ilgilenmeyen gerçek bir aktör olamayacağı ve hatta en önemlisi, yaşam ve sanat yasaları olmadan gerçek bir yaratıcılığın bulunamayacağı konusunda basit gerçeğin farkındalığını ortaya çıkarmaya çalıştılar. Modern bir sanatçı tam olarak donatılmalı, mesleğini akıcı, sanatın görevlerini, insanlara ve topluma karşı görevini anlama konusunda çok düzenli bir kişi olmalıdır. Gerçekten de, yaratıcı bir eğitim kurumundaki öğrencilerin yetiştirilmesi zaman gerektiren karmaşık bir süreçtir, bu nedenle kalıcı tarifler oluşturmak zordur. Kuşkusuz, bir şey açtı: gerçekliğin bilgisi, sosyal hayatın karmaşık süreçlerini anlama yeteneği, mesleki çıkarların dünyada olanlarla bağlantısı gereklidir.

Okuldaki eğitim çalışmalarının kontrolüne çok dikkat edildi. Kontrol organize edildi. Bu sadece okul yılı boyunca yürütmek değil, aynı zamanda belirli bir kontrol sırası sağlamaktır. Çalışma koşullarına bağlı olarak kontrol yıllık olarak spesifik ve değiştirilir.

Eğitim sürecini daha da iyileştirmek için, öğrencilerin bağımsız yaratıcı çalışmalarını dağıtmaya, isteğe bağlı sınıfların döngüsünü genişletmeye, eğitim materyalinin farklı derslerdeki çoğaltılmasını ortadan kaldırmaya özellikle dikkat edildi. Ayrıca, öğretim yöntemlerini kendileri aktif hale getirmek için bir derste veya seminerde geçirilen her saat öğrencilere maksimum fayda sağlayacaktır. Bu amaçla, okul kademeli olarak modern teknik araçları kullanmaya başlamıştır: sinema ve televizyon.

1964-65 eğitim-öğretim yılında tam zamanlı Tatar ve Rus oyunculuk öğrencilerinin ilk mezuniyet töreni gerçekleşti. Tatar grubunun mezunları, Yunus Aminov'un diploma performansını "Kökler" gösterdi. Öğretmen – Hüseyin Urazikov. Rus grubunun mezunları, M. Gorky'nin "Vassa Jeleznova" mezuniyet performanslarını gösterdiler. Öğretmen – Evgeny Prostov. Her iki diploma performansı da iyi bir izlenim bıraktı, okulun tiyatroları yenilemeye değer nitelikli oyuncular hazırladığı sonucuna varmamızı sağladı.

Okulun ve mezunlarının otoritesinin büyümesi, ayrıca olumlu eleştiriler bulabileceğiniz basında yer alan makalelerin içeriğiyle de değerlendirilebilir. “Tiyatro hayattan öğreniyor” adlı makalede, tiyatro uzmanı Kim Krivitsky, Tatar Cumhuriyet Mobil Tiyatrosu'nda çalışan mezun Khusnutdinova'yı çok iyi konuşuyor (Krivitsky, 1966:3).

Karmaşık, çok boyutlu bir organizma olan, tiyatro sanatının tüm alanlarında yetenekli profesyoneller olmadan başarılı olmasının zor olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, 1964 yılında, okulda bir sahne sanatçıları okulu açıldı. Ve 1968'de, sahne sanatçılarının ilk sayısı gerçekleşti. Bölümün organizatörü ve ana yöneticisi Tatyana Zueva. Sadece tiyatro sanatçısı değil, aynı zamanda resim ve grafik bilenleri olan birden fazla neslin sanatçısını yetiştirdi.

Sonuç

Kazan Tiyatro Okulu, giderek güçlenerek, tiyatro tarafından ihtiyaç duyulan uzmanları eğiten çok disiplinli bir eğitim kurumu haline geldi. Her birey için öğretmenlerin yardımseverliği ve yetenekleri, öğrencinin yeteneklerini ortaya çıkarmasına ve tamamen gelişmesine yardımcı olur. Okulun temel pedagojik ilkesi öğrenciye duyulan sevgidir. Ve Tatar grubunun mezunları, yıllar içinde birinci sınıf ustalar haline gelen tiyatronun ulusal omurgasını oluşturuyor.

Yaratıcılık, okulun çeşitli faaliyetlerinin temeli ve hedefidir. Pedagoji ve psikolojinin temellerini öğretmek, mezunların çalışma alanlarını genişleterek, okullardaki estetik eğitimin çok aktif olarak gelişmeye başladığı okul sisteminde çalışmalarına izin verir. Yönlendirmenin temellerini öğrenmek, mezunlar çevrelerin liderleri ve amatör grupların draması olabilir.

Kaynakça

Tataristan Cumhuriyeti Ulusal Arşivi, fon 5795, envanter 1, dava №5 «1945-46 akademik yılı için Tatar Tiyatro Okulu'nun çalışmaları üzerine», 77 s. (rus dilinde).

Tataristan Cumhuriyeti Ulusal Arşivi, fon 5795, envanter 2, dava №14 «1962-63 akademik yılı için Tatar Tiyatro Okulu'nun çalışmaları üzerine», 83 s. (rus dilinde).

Krivitsky Kim. Tiyatro hayattan öğrenir. Sovyet Tataria. 1966. 14 Haziran. S. 3 (rus dilinde).

Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Özyeterlik İnançları¹⁴⁹

Gülner Özyıldırım¹⁵⁰

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin özyeterlik inançlarını belirlemektir. Araştırma modeli olarak nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin eş zamanlı kullanıldığı karma yöntem desenlerinden biri olan yakınsayan paralel deseni kullanılmıştır. Araştırmaya nicel boyutta 437 öğretmen adayı, nitel boyutta ise 21 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschanen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel veri analizi için betimsel istatistikler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi sonuçları, nitel veri analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyi genel olarak yüksek olduğu gözlemlenmiştir, fakat öğretmen adayları öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alanlarında çeşitli eksiklikleri olduklarını, okullarda daha fazla zaman geçirmeye ve deneyim kazanmaya ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde örnek olay ve drama gibi tekniklerle gerçek olaylar ve durumlar üzerinden deneyim kazanmalarını sağlama ve öğretmen adayların okulda geçirdikleri zamanın niteliğini arttırmak için öğretim üyelerinin okullarla olan işbirliği arttırmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlik inancı, öğretmen adayları, karma yöntem.

SELF-EFFICACY BELIEFS OF PRE-SERVICE TEACHERS RELATED TO CLASSROOM MANAGEMENT

Abstract

The aim of this study is to determine the pre-service teachers' self-efficacy beliefs related to classroom management. Convergent parallel design, which is one of the mixed method designs in which qualitative and quantitative research methods are used simultaneously, is used as the research model. In the quantitative dimension 437 pre-service teachers and in the qualitative dimension 21 pre-service teachers are included in the research. Teacher Self-Efficacy Scale, which was developed by Tschanen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) and adapted by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005), and semi-structured interview form, developed by the researcher, are used as data collection instruments. For quantitative data analysis, descriptive statistics, t-test and one-way analysis of variance results is used and for qualitative data analysis, content analysis method is used. According to the results of the study, pre-service teachers' self-efficacy level is generally high, but they have said that they have various deficiencies in teaching strategies and classroom management and they need to spend more time in schools and gain experience. It is suggested that they should gain experiences through techniques such as case studies and drama including real events and situations in their training process and the

¹⁴⁹ Bu çalışmada, yazarın "Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık Düzeylerine Etkisi" başlıklı doktora tezinin bir bölümü sunulmuştur.

¹⁵⁰ Araştırma Görevlisi Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gulnarozyildirim@gmail.com

instructors should improve their collaboration with schools in order to increase the quality of the time in which pre-service teachers spend in the schools.

Keywords: Self-efficacy beliefs, pre-service teachers, mixed method.

Davranışların anlaşılması için düşünce ve inançların davranış üzerinde etkili olduğu kabul etmek gereklidir (Bandura, 1986). Öğretmenlerin davranışlarını etkileyen etmenleri incelemek, onların davranışlarını anlamak için önemlidir (Bergem, 1986). Özyeterlik inancı da öğretmen davranışlarındaki belirleyici unsurlardan biridir (Bandura, 1986). Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin özyeterlik inançlarını incelemektir. İnsan başarılı olacağını düşündüğü işleri yapmak ister, güçlüklerle karşılaştığında yaptığı işten vazgeçmez (Pajares, 2002). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları güçlendirilirse, meslek hayatına daha güçlü bir şekilde başlamalarına olanak sağlanacaktır. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının yüksek olmasını sağlamak geleceğe yapılan bir yatırımdır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998).

Özyeterlik inancı, bir işin gerçekleştirilmesi için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olduğuna dair inanç olarak tanımlanmaktadır (Zimmer, 1995). İnsanlar sahip oldukları birçok bilgi ve yeteneği ikilemelerde, tahmin edilemeyen ve stresli olaylarda hatta sürekli yapılan eylemlerde kullanmak için uyarılama yapması gerekmektedir. Özyeterlik inancı bu uyarılama için gerekli olan bilgi ve yeteneğin bir kişide ne kadar var olduğuna dair bir ölçüm değil, onları kullanabileceğine inanma derecesidir. Özyeterlik inancı, insan için kritik bir öneme sahiptir (Bandura, 1997). Çünkü davranışın gerçekleşmesi için iki önemli etkenden biri davranışın beklendiği gibi sonuçlanacağına dair inanç, diğeri ise davranışın gerektirdiği yeteneğin kişinin kendisinde var olduğuna ilişkin özgüvendir (Bandura, 1977). Özyeterlik davranışın gerçekleşme sürecinde bilgi ve beceri yönetiminin yanı sıra stres yönetimini de sağlamaktadır (Zimmer, 1995). Bu nedenle, özyeterlik inancı eylemin gerçekleşme süresince duygusal, güdüsel ve bilişsel süreçte etkin bir role sahiptir (Bandura, 1993, 1997). Bandura'ya (1993) göre özyeterlik bir inançtan çok daha fazlasıdır. Çünkü performans üzerinde oldukça güçlü bir etkiye sahiptir. Aynı düzeyde yeteneğe fakat farklı düzeyde özyeterlik inancına sahip insanların performansların niteliği değişebilmektedir. Çünkü özyeterlik inanç düzeyine göre insanın bir iş için gösterdiği çaba ve ısrar farklılaşmakta (Bandura, 1977) ve yeteneğe ilişkin kuşku, onu kullanılmasını engellemektedir (Bandura, 1997). Özyeterlik inancı gücünü döngüsel yapısından almaktadır. Yüksek özyeterlik, yüksek düzeyde performans sağlarken gerçekleşen yüksek performans gelecekte davranışlar için gerekli olacak özyeterlik inancını yükseltecektir (Woolfolk-Hoy ve Davis, 2005). Bu döngüsel yapı özyeterlik inancını besleyen dört etmeden biri olan doğrudan deneyimdir. Diğer etmenler ise dolaylı deneyim, sözel ikna ve psikolojik ve duygusal durumdur. Dolaylı deneyim başkalarını gözlemlenerek elde edilen bilgi; sözel ikna başkaların destekleyici ifadeleri; psikolojik ve duygusal durum ise fizyolojik ve duygusal durumlara ilişkin bedensel bilgidir (Bandura, 1986).

Özyeterlik inancı disiplinlerarası araştırılan bir konu olmakla birlikte eğitim alanındaki araştırmacıların da ilgisini çekmektedir (Kurbanoglu, 2004). Özyeterlik inancı ile eğitimde davranış ve sonuçları arasındaki ilişkileri konu alan araştırmalar yapılmıştır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Ayrıca öğretmenlerin öğretimsel yeteneklerine, entelektüel yeterliklerine ve akademik etkinlikleri düzenleyebilmeye dair inançları bir başka deyişle öğretmen özyeterlik inancı çalışılmıştır (Bandura, 1997).

Öğretmen özyeterlik inancı, öğretimin gerçekleşmesi için gerekli olan davranışları gerçekleştirmeye kendi becerilerine dair inançtır (Tshannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Öğretmen özyeterlik inancının en güçlü besleyici etmeni doğrudan deneyimleri başka bir deyişle daha önceki başarılı öğretimsel uygulamalardır (Bandura, 1997; Hoy ve Miskel, 1998; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Diğer besleyici etmenler, gözlemlerden elde edilen bilgilerle yapılan özdeğerlendirmenin sonucu oluşan dolaylı deneyim (Hoy ve Miskel, 1998); öğretimsel performansı hakkında çevreden gelen olumlu ifadeler yoluyla sağlanan sözel ikna (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007) ve son etmen psikolojik ve duygusal durum bir başka deyişle öğretmenin öğretim sürecinden duyduğu memnuniyettir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

Gibson ve Dembo (1984) yaptıkları bir araştırmada öğretmenin özyeterlik inancının zor öğrencileri güdüleme, toplumun ve ailelerin kötü etkilerini yok etme ve öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde etkisi bulunduğunu ileri sürmüşlerdir. Araştırmacılar, yüksek özyeterliğe sahip olan öğretmenlerin öğretim sürecinde daha fazla akademik etkinliklerle ilgilenmekte ve zorluklarla karşılaşılacak öğrencilerini güdülerken, düşük özyeterliğe sahip öğretmenlerin ise tam tersine öğretim sürecini akademik olmayan etkinliklerle harcamakta ve kısa vadede başarılı olamadıkları öğrencilerden vazgeçtiklerini ortaya koymuşlardır. Woolfolk ve Hoy (1990) da düşük özyeterlik inancına sahip öğretmenlerin öğrencilerini güdülemektense sınıf kontrolüne zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenin özyeterlik inancının öğrencinin özyeterlik inancıyla ilişkili olduğu, düşük özyeterlik inancına sahip öğretmenin öğrencilerinin yüksek özyeterlik inancına sahip öğretmenlere göre özyeterlik inançları daha düşüktür (Gibson ve Dembo, 1984). Ayrıca özyeterlik inancı ile hedef koyma, özdeğerlendirme, özizleme, zaman planması, zaman yönetimi ve strateji kullanımı arasında olumlu yönde ilişkiler bulunmaktadır (Zimmerman, 1995). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının öğretmenlerin özyeterlik inançları kadar eğitim öğretim sürecinde önemli bir etkisi olduğu düşünülerek hem nitel hem de nicel yöntemler birlikte kullanılarak bu konunun derinlemesine araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu başlık altında araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama süreci ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma karma araştırma yönteminin bir deseni olan eş zamanlı üçgenleme, paralel çalışma veya yakınsayan model olarak adlandırılan yakınsayan paralel desen ile yürütülmüştür. Yakınsayan paralel desen, bir konu hakkında hem geniş örneklem vasıtasıyla genel eğilim hem de küçük örneklem ile ayrıntılı veri toplanmasını sağlamaktadır (Patton, 1990). Böylece aynı konu ile ilgili farklı yöntemlerle toplanmasına rağmen birbirini tamamlayan veriler elde edilmektedir (Morse, 1991).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Akdeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinde son sınıfta öğrenim görmekte olan 638 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı tarihte okulda olmayan veya araştırmaya katılmak istemeyen öğretmen adayları araştırma kapsamı dışında tutulmuş ve 437 öğretmen adayı ile

çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 304'ü kadın, 133'ü erkektir. 117 öğretmen adayı 21 ve altı ve 153 öğretmen adayı 23 ve üzeri yaş aralığındadır. 167 öğretmen adayı ise 22 yaşındadır. Ayrıca İngilizce öğretmenliği programından 64, sosyal bilgiler öğretmenliği programından 48, ilköğretim matematik öğretmenliği programından 46, okul öncesi öğretmenliği programında 101, Türkçe öğretmenliği programından 59, sınıf öğretmenliği programından 67 ve fen bilgisi öğretmenliği programından 57 öğretmen adayı araştırmaya dâhil edilmiştir. Son olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği seçme nedenlerine göre incelendiğinde 47 öğretmen adayı hayalindeki meslek olması, 202 öğretmen adayı alan ve meslek sevgisi, 64 öğretmen adayı çocuk sevgisi ve 124 öğretmen adayı zorunluluk nedeniyle bu mesleği seçtiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın nitel boyutu için yedi öğretmenlik programından üçer öğretmen adayı olmak üzere toplam 21 öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüştür. Tüm son sınıf öğretmen adayları ile görüşmek mümkün olmadığı için kümeleme örnekleme yöntemi ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Okul deneyimi veya öğretmenlik uygulaması dersleri için oluşturulmuş gruplardan araştırmaya katılmak isteyen gruplardan rastgele belirlenen gönüllü öğretmen adayları çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 12'si kadın, 9'u erkektir. İngilizce, sosyal bilgiler, ilköğretim matematik, okul öncesi, Türkçe, sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği olmak üzere toplam 7 programdan 3'er öğretmen adayı araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen özyeterlik inançları ölçeği Tschanen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından hem uzun hem de kısa formu olacak şekilde geliştirilmiştir. Aracın uzun formunun Türkçeye uyarlanması geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Aracın her iki formunda öğretimsel stratejilerde özyeterlik, sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik olmak üzere üç boyut bulunmaktadır. Bu araştırma için aracın 24 maddeden oluşan uzun formunun doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen değerler uyum indeksi ölçütlerini karşılamadığından aracın 12 maddeden oluşan kısa formu kullanılmıştır. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ($\chi^2 = 93.41$, serbestlik derecesi $sd = 51$ $p = 0.00$, $\chi^2 / sd = 1.83$, RMSEA = 0.059, NFI = 0.94. NNFI = 0.96. CFI = 0.97. GFI = 0.94 ve AGFI = 0.91) model değerlerinin iyi uyum ve kabul edilebilir değer aralığında olduğu görülmektedir (Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998). Aracın güvenilirliği belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa değeri 0.861 bulunmuş ve aracın güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Akgül ve Çevik, 2003).

Araştırmanın nitel boyutu için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, nicel veri toplama aracının boyutları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Görüşme formu ile ilgili eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzman bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Veri analizi sürecinde eğitim yönetimi ve denetim alanından bir uzmanın araştırmacıdan bağımsız olarak veri analizi yapması istenmiş ve uzman ile araştırmacılarının kodlamalarının iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Kohen Kappa tutarlılık katsayısının 0.831 ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Kohen Kappa tutarlılık katsayısının 0.81 ile 1.00 değerleri arasında yer alması uyum düzeyinin mükemmel olduğunu göstermektedir (Landis ve Koch, 1977:165).

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırma verileri, araştırmanın yapıldığı üniversiteden ve eğitim fakültesi dekanlığından gerekli izinler alındıktan sonra toplanmaya başlamıştır. Öğretmen özyeterlik inançları ölçeği uygulaması ve bireysel görüşmeler 2018 yılı Mart ayında eş zamanlı olarak gerçekleşmiştir.

Veri analizi sürecinde araştırma modeline uygun olarak nitel ve nicel veriler ayrı ayrı fakat eş zamanlı analiz edilmiştir. Araştırma bulguların değerlendirilmesi de öncelikle nicel daha sonra nitel bulguların değerlendirilmesi olan yan-yana karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2013). Araştırmanın nicel verileri için betimsel istatistikler, normal dağılım durumuna uygun olarak (boyutlardaki çarpıklık basıklık değerlerinin +1... -1 arasında olması) t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2013). Araştırmanın nitel verileri ise içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın nicel ve nitel bulguları ayrı ayrı sunulmuştur. Nicel bulgularda betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir. Nitel bulgularda ise temalar ve temalara ilişkin frekanslar tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarına İlişkin Nicel Bulgular

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	\bar{X}	SS
Öğrenci Katılımı Sağlama	7.199	0.899
2. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.105	1.242
3. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.540	1.149
4. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.240	1.186
11. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	6.913	1.434
Sınıf Yönetimi	6.970	1.006
1. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.885	1.330
6. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.288	1.392
7. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	6.956	1.270
8. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	6.752	1.237
Öğretim Stratejileri	7.265	1.162
5. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	7.043	1.294
9. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	7.240	1.198
10. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	7.283	1.109
12. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	7.265	1.162

Tablo 1’de, öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı boyutlarına ait betimsel istatistik bulgularına yer verilmiştir. Öğretim stratejilerinde özyeterlik boyutunun en yüksek ortalamaya ($\bar{x}= 7.265$), sınıf

yönetiminde özyeterlik boyutunun en düşük ortalamaya ($\bar{x}= 6.970$) sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Cinsiyete Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Öğrenci	Kadın	304	7.245	0.868	435	1.628	0.104	
Katılımını Sağlama	Erkek	133	7.094	0.961				
Sınıf	Kadın	304	6.855	0.996	435	-3.680	0.000***	0.030
Yönetimi	Erkek	133	7.235	0.983				
Öğretim	Kadın	304	7.171	0.892	435	-1.285	0.199	
Stratejileri	Erkek	133	7.291	0.898				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama [$t_{(435)}= 1.628$, $p>.005$] ve öğretim stratejilerine ilişkin özyeterlik puanları [$t_{(435)}= -1.285$, $p>.005$] cinsiyet değişkenine anlamlı derecede farklılık göstermezken, sınıf yönetimi boyutunda [$t_{(435)}= -3.680$, $p<0.001$] anlamlı derecede farklı bulunmuştur.

Sınıf yönetiminde özyeterlik boyutunda erkek öğretmen adaylarının özyeterlik ortalamasının ($\bar{x}= 7.235$), kadın öğretmen adaylarının özyeterlik ortalamasından ($\bar{x}= 6.855$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0.030$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki özyeterlik inanç puanlarında gözlenen varyansın %3’ü cinsiyet değişkenine bağlıdır.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Öğrenci	A. 21 ve altı	117	7.128	0.940	0.935	0.393	-	
Katılımını Sağlama	B. 22	167	7.181	0.897				
	C. 23 ve üzeri	153	7.274	0.868				
Sınıf	A. 21 ve altı	117	6.809	0.900	5.870	0.003*	A-C	0.026
Yönetimi	B. 22	167	6.883	1.105			B-C	
	C. 23 ve üzeri	153	7.189	0.935				
Öğretim	A. 21 ve altı	117	7.151	0.868	2.943	0.054	-	
Stratejileri	B. 22	167	7.119	0.880				
	C. 23 ve üzeri	153	7.348	0.919				

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 3’te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama [$F_{(2, 435)}= 0.935$, $p>0.05$] ve öğretim stratejilerine [$F_{(2,435)}= 2.943$, $p>0.05$] ilişkin özyeterlik puanları yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermezken, sınıf yönetimi boyutunda [$F_{(2, 435)}= 5.870$, $p<0.05$] anlamlı derecede farklı bulunmuştur.

Sınıf yönetimi boyutunda yapılan Schfee testi sonucunda 23 ve üzeri yaş grubundaki öğretmen adaylarının özyeterlik ortalamasının ($\bar{x}= 7.189$), 22 yaşındaki öğretmen adayları ($\bar{x}= 7.119$) ile 21 ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarının özyeterlik puanlarından ($\bar{x}= 6.809$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine

($\eta^2 = 0.026$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki özyeterlik inanç puanlarında gözlenen varyansın %2.6'sı yaş değişkenine bağlıdır.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Program Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Program	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Öğrenci Katılımını Sağlama	A. İngilizce	64	7.132	0.847	1.148	0.333	-	
	B. Sosyal Bilg.	48	7.072	0.867				
	C. Matematik	46	6.978	0.784				
	D. Okul Öncesi	101	7.269	0.877				
	E. Türkçe	59	7.199	0.952				
	F. Sınıf	67	7.350	0.980				
	G. Fen Bilgisi	52	7.264	0.942				
Sınıf Yönetimi	A. İngilizce	64	7.019	1.035	4.554	0.000***	B-D	0.060
	B. Sosyal Bilg.	48	7.296	0.842				
	C. Matematik	46	6.722	0.882				
	D. Okul Öncesi	101	6.648	1.114				
	E. Türkçe	59	6.919	0.999				
	F. Sınıf	67	7.287	0.851				
	G. Fen Bilgisi	52	7.105	0.984				
Öğretim Stratejileri	A. İngilizce	64	7.109	0.822	3.819	0.001**	C-F	0.051
	B. Sosyal Bilgi	48	7.270	0.891				
	C. Matematik	46	6.896	0.751				
	D. Okul Öncesi	101	7.104	0.814				
	E. Türkçe	59	7.093	0.951				
	F. Sınıf	67	7.541	0.937				
	G. Fen Bilgisi	52	7.451	0.983				

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının özyeterlik puanları ile ilgili bulgular öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri olmak üzere üç boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin özyeterlik puanları [$F(6, 435) = 1.148, p > 0.05$] program değişkenine anlamlı derecede farklılık göstermezken, sınıf yönetimi [$F(6, 435) = 4.554, p < 0.001$] ve öğretim stratejilerinde yeterlik [$F(6, 435) = 3.819, p < 0.01$] boyutlarında anlamlı derecede farklı bulunmuştur.

Sınıf yönetimi boyutunda, okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik ortalaması ($\bar{x} = 6.648$) diğer programlardaki öğretmen adaylarının özyeterlik puanlarına göre nispeten daha düşüktür. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının bu boyuttaki özyeterlik ortalaması ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ($\bar{x} = 7.296$) ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik puanlarının ($\bar{x} = 7.287$) anlamlı derecede fark göstermektedir. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2 = 0.060$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki özyeterlik inanç puanlarında gözlenen varyansın %6'sı program değişkenine bağlıdır.

Öğretim stratejileri boyutunda matematik öğretmen adaylarının özyeterlik ortalaması ($\bar{x} = 6.896$) diğer programlardaki öğretmen adaylarının özyeterlik puanlarına göre daha düşüktür. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, matematik öğretmen adaylarının bu boyuta ilişkin özyeterlik ortalaması, sınıf

öğretmeni adaylarının özyeterlik ortaması ($\bar{x}= 7.541$) ile anlamlı derecede farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0.051$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki özyeterlik inanç puanlarında gözlenen varyansın %5.1' i program değişkenine bağlıdır.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Seçme Nedeni	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Öğrenci Katılımını Sağlama	A. Hayalimdeki Meslek	47	7.478	0.861	7.785	0.000***	A-D B-C	0.051
	B. Alan ve Meslek Sev.	202	7.309	0.822				
	C. Çocuk Sevgisi	64	7.246	0.924				
	D. Zorunluluk	124	6.891	0.947				
Sınıf Yönetimi	A. Hayalimdeki Meslek	47	7.111	1.075	2.261	0.081	-	
	B. Alan ve Meslek Sev.	202	7.049	0.975				
	C. Çocuk Sevgisi	64	6.992	0.767				
	D. Zorunluluk	124	6.778	1.115				
Öğretim Stratejileri	A. Hayalimdeki meslek	47	7.377	0.845	3.189	0.024	-	
	B. Alan ve Meslek Sev.	202	7.278	0.895				
	C. Çocuk Sevgisi	64	7.253	0.766				
	D. Zorunluluk	124	7.006	0.948				

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$

Tablo 5'te, öğretmen adaylarının özyeterlik puanları ile ilgili bulgular öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri olmak üzere üç boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamaya [$F(3, 435)= 7.785, p<0.001$] ve öğretim stratejilerine [$F(3, 435)= 3.189, p<0.05$] ilişkin özyeterlik puanları öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine anlamlı derecede farklılık gösterirken, sınıf yönetimi [$F(3, 435)= 2.261, p>0.01$] boyutunda anlamlı derecede farkın olmadığı görülmektedir.

Öğrenci katılımını sağlama boyutunda, hayalindeki mesleğin öğretmenlik olduğunu belirten öğretmen adaylarının etik duyarlık puanları diğer gruplara göre daha yüksektir. Anlamlı farkın hangi gruplarda olduğuna dair yapılan Scheffe testi sonucunda, hayalindeki mesleğin öğretmenlik olduğunu belirten öğretmen adaylarının özyeterlik ortalamasının ($\bar{x}= 7.478$), zorunluluk ($\bar{x}= 6.891$) nedeniyle öğretmenlik mesleği seçen öğretmen adaylarının ortalamasından anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca alan ve meslek sevgisi nedeniyle öğretmenliği seçen öğretmen adaylarının özyeterlik ortalamaları ($\bar{x}= 7.309$) ile çocuk sevgisi ($\bar{x}= 7.246$) nedeniyle öğretmenlik mesleği seçen öğretmen adaylarının özyeterlik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0.051$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki ortalamalarında gözlenen varyansın %5.1' i öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine bağlıdır.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarına İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmen Adaylarının Öğretim Stratejileri Konusundaki Özyeterlik İnançlarına Yönelik Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerine ait frekans dağılımları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Öğretim Stratejileri Konusundaki Özyeterlik İnançları

Temalar	OÖ1K	OÖ2K	OÖ3E	SÖ1E	SÖ2K	SÖ3K	TÖ1K	TÖ2K	TÖ3E	SB1K	SB2E	SB3E	FÖ1K	FÖ2E	FÖ3K	İM1E	İM2K	İM3K	İÖ1E	İÖ2E	İÖ3K	Toplam (f)
Teorik açıdan yeterli	√	√				√	√	√		√		√	√	√	√	√		√	√	√	√	12
Uygulama açısından yeterli			√	√	√	√			√		√		√				√	√	√	√		10
Öğretmen merkezli stratejilerde yeterli					√	√	√			√		√	√				√	√	√	√		10
Öğrenci merkezli stratejilerde yeterli	√	√	√	√				√	√		√		√		√	√					√	10
Öğrenci merkezli stratejilere geçme isteği					√	√	√										√	√	√	√		7
Öğrenci merkezliyi tercih etmeme													√									1

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik inançlarına ilişkin görüşlerine ait altı temanın yer aldığı görülmektedir. Bunlar, teorik açıdan yeterli (f=12), uygulama açısından yeterli (f=10), öğretmen merkezli stratejilerde yeterli (f=10), öğrenci merkezli stratejilerde yeterli (f=10), öğrenci merkezli stratejilere geçme isteği (f=7) ve öğrenci merkezliyi tercih etmeme (f=1) olarak yer verilmiştir. Bu temalara yönelik olarak seçilen görüşler aşağıda yer almaktadır:

Teorik açıdan yeterli temasına ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Tecrübem olmadığı için, tam olarak neler yapabileceğimi bilmediğim için kendimi yeterli görmüyorum. Teorik olarak kendimi yeterli görüyorum ama bizim alanda uygulama çok değişebiliyor, o yüzden bu alanda kendimi daha yetersiz görüyorum.” (İÖ3K).

Öğretmen merkezli stratejilerde yeterli temasına ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretim stratejileri konusunda aslında buluş yapmayı çok isterim. Ama bu konuda çok becerikli olmadığımı söylemek zorundayım. Birebir anlatımlarda çok daha rahatım. Öğrenciyle daha kolay iletişime girebiliyorum.” (İM2K).

Öğrenci merkezli stratejilerde yeterli temasına ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Öğrenci merkezlielerde daha yeterli hissediyorum. Çünkü onlarla sürekli iletişim halindeyim ve böyle olmayı seviyorum. O yüzden bu alanda daha yeterliyim.” (FB3K).

Uygulamada yeterli temasına ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Bize sunuş bu şekilde, buluş bu şekilde yapılıyor diye teorik bilgiler veriliyor ama bizden yapılandırmacı eğitimin yapılması için gerekli öğretmen olmamız isteniyor tabii... Ben kendimi yeterli görüyorum ama.” (SÖ2K).

Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Konusundaki Özyeterlik İnançlarına Yönelik Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerine ait frekans dağılımları Tablo 7’de yer almaktadır. Tablo 7’de, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda genel özyeterlik inançları ve sınıf yönetiminin beş boyutuna (fiziksel ortamın yönetimi, zaman yönetimi, davranış yönetimi, ilişki yönetimi ve program yönetimi) ilişkin değerlendirmeleri sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Konusundaki Özyeterlik İnançları

Temalar	OÖ1K	OÖ2K	OÖ3E	SÖ1E	SÖ2K	SÖ3K	TÖ1K	TÖ2K	TÖ3E	SB1K	SB2E	SB3E	FÖ1K	FÖ2E	FÖ3K	İM1E	İM2K	İM3K	İÖ1E	İÖ2E	İÖ3K	Toplam (f)
Genel Olarak Sınıf Yönetiminde																						
Yeterli				√			√	√			√	√			√	√	√	√	√	√	√	12
Hâkimiyet yetersiz		√			√	√			√				√	√								6
Uygulama yetersiz	√		√							√												3
Fiziksel Ortamın Düzenlemede																						
Yeterli	√	√	√				√	√	√			√	√	√		√			√	√		12
Yetersiz				√	√	√				√	√				√		√	√			√	9
Zaman Yönetiminde																						
Yetersiz				√	√	√	√	√		√			√	√	√	√					√	11
Plan varsa yeterli	√	√	√						√	√		√	√	√			√	√	√	√		10
Davranış Yönetiminde																						
Yeterli			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√		√	√	√	√	14
Yetersiz	√	√				√								√	√		√				√	7
İlişki Yönetiminde																						
Yeterli	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	20
Yetersiz		√																				1
Program Yönetiminde																						
Yeterli	√	√	√	√			√	√	√				√	√		√				√		12
Yetersiz					√	√				√	√	√			√		√	√	√		√	9

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik inançlarına ilişkin öncelikle genel olarak daha sonra sınıf yönetiminin beş boyutunda olmak üzere 6 (altı) temada toplam (13) on üç kodun yer aldığı görülmektedir. Sınıf yönetiminde genel özyeterliğe ilişkin temasındaki kodlar, yeterli (f=12), hâkimiyet yetersiz (f=6) ve uygulama yetersiz (f=3) olarak adlandırılmıştır. Sınıf yönetimi boyutlarında ise, fiziksel ortamın yönetimi temasındaki kodlar, yeterli (f=12) ve yetersiz (f=9); zaman yönetimi temasındaki kodlar, yetersiz (f=11) ve plan varsa yeterli (f=10); davranış yönetimi temasındaki kodlar, yeterli (f=14) ve yetersiz (f=7); ilişki yönetimi temasındaki kodlar, yeterli

(f=20) ve yetersiz (f=1); son olarak program yönetimi temasındaki kodlar yeterli (f=12) ve yetersiz (f=9) başlıkları altında düzenlenmiştir.

Hâkimiyet yetersizliği koduna ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Sınıf yönetimi konusunda geliştirmem gereken çok şey olduğunu gördüm. Çocuklara yeterince söz geçiremiyorum, bazen aşırı derecede yaramaz olabiliyorlar. Bu konuda bize yeterli sorumluluğu da vermiyorlar. Cezalandırma yetkimiz yok.” (FB2E).

Yeterli koduna ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Sınıfın yönetimi birçok faktöre dayanıyor. Kendimi yeterli görüyorum. Bir dağınıklık ya da motivasyonun düştüğü durumları hissedebiliyorum. Bu durumlarda farklı bir şekilde tekrar toplayıcı olarak motive edebiliyor ve konuyu toplayabiliyorum. Öğrencilerin konuşmasını sağlayacak şekilde ilgilerini topluyorum.” (İM1E).

Fiziksel ortamın yönetimi teması altında yer alan *yeterli* koduna ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Sınıfın fiziksel ortamını düzenleyebilirim. Materyal getirebilirim dersin hedeflerine yönelik ve ona göre düzenleyebilirim. Renklendirebilirim, farklı şeyler getirebilirim sınıfa. Etkinlikler olduğunda sıra düzeninde de değişiklik yapabilirim.” (FB1K).

Fiziksel ortamın yönetimi teması altında yer alan *yetersiz* koduna ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Kalabalık sınıflarda ikili gruplar kurarak, derse başlamadan önce ortamı düzenlemeye çalışıyorum. Dikkat ediyorum ama gözümünden kaçan şeyler olduğunu fark ettim. Tam olarak her şeyi birden göremediğimi fark ettim, o konuda kendimi geliştirmem lazım.” (İM2K).

Zaman yönetimi teması altında yer alan *yetersiz* koduna ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Zaman yönetimi konusunda sıkıntılar yaşıyabiliyorum. Çünkü biz yıllarca kendi arkadaşlarımıza ders anlatıyoruz, onlar da belli bir seviyede oldukları için ders yetiştirme konusunda bir sıkıntı çekmiyorduk ama öğrencilerle karşılaşınca böyle olmadı. Orada çok daha yavaş işliyor. Benim beş dakika süre verdiğim replik 15 dakika sürüyor. Bir de haftada bir gün staja gittiğim için tam olarak öğrencilerin neyi, ne kadar yapabileceklerini bilmiyorum. Bu da zaman konusunda sıkıntı yaratıyor.” (İÖ3K).

Zaman yönetimi teması altında yer alan *plan varsa yeterli* koduna ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Eğer gerçekten oturup yarım saat-bir saatimi ayırıp güzel bir ders planı yaparsam ona uyabilirim. Ders içinde o şekilde de giderim, sınıf içerisinde farklı bir şey olursa da onu telafi edebileceğimi düşünüyorum. Ders planı yapmadığım zaman mutlaka aksaklıklar çıkabiliyor.” (İÖ2E).

Davranış yönetimi teması altında yer alan *yeterli* koduna ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Ben staj sınıfımda öğrencilerle bir ön konuşma yaptım. Daha öncesinde onları gözlemlemiştim, nasıl bir karakterleri var diye. Aralarındaki iletişim nasıl, neyi doğru neyi

yanlış yapıyorlar, önce onu gözlemledim. Derse başladığım ilk gün de yaptıkları yanlışlardan bahsettim, onların yüzüne vurmadan... Bu şekilde onlarla aramda bağ oluştu ve onlara doğruyu ve yanlış öğrettim. İstenen davranışlar için de ben üstüne gittikçe pekişiyor ama üstüne gitmesem unutuluyor.” (İÖ1E).

İlişki yönetimi teması altında yer alan *yeterli* koduna ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“İlişki yönetiminde iyi olduğumu düşünüyorum. Öğrencilerle kolaylıkla kaynaşabiliyorum. Öğrencilerle çok içli dışlı olmamaya çalışıyorum ama onlara yönlendirme yapıyorum. Konuşup derslerinde nasıl daha iyi olabileceklerini söylüyorum. Bu anlamda yakınlığımız var.” (FB3K).

Program yönetimi teması altında yer alan *yeterli ve yetersiz* kodlarına ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“O konuda da kendimi yeterli hissediyorum. Eğer müfredatı yeterince biliyorsam, öğrenci düzeyini iyi tanırsam, burada öğrendiğim ölçme değerlendirme derslerinde öğrendiklerimi kullanabilirim.” (İÖ2E).

“Ölçme derslerini aldık ama bazı yerlerde hoca yetersiz kaldı, bazı yerleri biz çalışmadık, eksik kaldık. O konuda kendimi biraz yetersiz hissediyorum.” (SB2E).

Öğretmen Adaylarının Öğrencinin Derse Katılımını Sağlama Konusundaki Özyeterlik İnançlarına Yönelik Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrencinin derse katılımını sağlama konusundaki özyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerine ait frekans dağılımları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının Öğrencinin Derse Katılımını Sağlama Konusundaki Özyeterlik İnançları

Temalar	ÖÖ1K	ÖÖ2K	ÖÖ3E	ŞÖ1E	ŞÖ2K	ŞÖ3K	TÖ1K	TÖ2K	TÖ3E	SB1K	SB2E	SB3E	FÖ1K	FÖ2E	FÖ3K	İM1E	İM2K	İM3K	İÖ1E	İÖ2E	İÖ3K	Toplam (f)
Yeterli	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	19
Yetersiz																				√	√	2

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinde iki tema yer aldığı görülmektedir. Bu temalar yeterli (f=19), ve yetersiz (f=2) olarak adlandırılmıştır. Bu temalara yönelik seçilen görüşler aşağıda yer almaktadır:

Öğrencinin derse katılımını sağlama konusunda *yeterli ve yetersiz* temalarına ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Öğrencileri derse katma konusunda yeterliyim. Çünkü çocukları tanıyabileceğimi düşünüyorum. Zaten tanırsam da onu işin içine katmam daha kolay olur. İlk önce onları

gözlemlerim. İlgisi olan yerleri, oyunları, kavramları bulmaya çalışırım. Onu bu noktalarda oyuna katabilirim.” (OÖ2K).

“Staj sınıfımda belli bir grupla karşı karşıyayım. Onlarla özel olarak ilgilenmeye çalışıyorum. Sınıfın geri kalanına bir alıştırmaya verirken hemen onların yanına gidip ilgileniyorum, yapıp yapamadıklarına bakıyorum ama bir türlü yapmak istemiyorlar. Onların da katılmak istedikleri zaman bu çok nadir oluyor, onları mutlaka katıyorum. Ama onun dışında çok da zorlamıyorum, ne yapacağımı bilmiyorum.”(İÖ3K).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin özyeterlik inançlarını incelemektir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından hem nitel hem de nicel veriler toplanmış, ayrı ayrı analiz edilmiş ve bu başlık altında her iki yöntemle elde edilen bulgular birlikte tartışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna göre öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının yeterli düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Daha önce öğretmen ve öğretmen adayları (Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş, 2008; Ekinci, 2013) ile yapılan çalışmalarda da benzer sonuca ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda da genel olarak kendilerini yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının yüksek öğrenim süreci boyunca yeterli düzeyde bilgi birikim edindiklerine inanmalarından kaynaklanabilir. Schoon ve Bonne (1998) sahip olunan kuramsal bilginin özyeterlik inancını olumlu düzeyde etkilediğini belirtmişlerdir. Araştırmanın her iki boyutunda da öğretmen adayları kendilerini sınıf yönetimi açısından diğer boyutlara oranla kendilerini nispeten daha yetersiz hissetmektedirler. Evans ve Tribble (1986) da araştırılmalarında öğretmen adaylarının en çok sınıf yönetimine ilişkin konularda zorlandıklarını iddia etmişlerdir. Araştırmanın nitel boyutunda da öğretmen adaylarının sınıf yönetiminin bazı boyutlarında kendilerine yeterince güvenmedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca araştırmanın nicel boyutunda öğretmen adayları öğretim stratejileri konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Nitel kısmında ise bu boyutu daha ayrıntılı ele almayı sağladığında bazı öğretmen adaylarının öğretmen merkezli, bazılarının öğrenci merkezli tekniklerinde yeterli hissettiklerini belirtmeleri, kendilerine güvendikleri öğretim stratejilerinin varlığını işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, sınıf yönetimi boyutunda erkek öğretmenlerin özyeterlik inançlarının kadın öğretmen adaylarından göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) de çalışmalarında erkek öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda kendilerini daha güvendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın nitel boyutunda ise bu bulguyu destekler bir bilgiye ulaşılmamıştır. Yaş değişkeni ele alındığında 23 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının sınıf yönetimi boyutunda özyeterlik inançlarının diğer öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek olması yaş ile birlikte bu konudaki özyeterlik inancının da artabileceğini işaret etmektedir. Program değişkeni ele alındığında, sınıf yönetimi boyutunda okul öncesi öğretmen adayları, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği programlarındaki öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yetersiz hissetmektedirler. Bu durum öğretmen eğitiminde sınıf yönetimi dersinin tüm programlar için aynı içeriğe sahip olmasından kaynaklanabilir. Okul öncesi öğretmen adayları üç-altı yaş döneme ilişkin çocukların özelliklerine uygun olarak

kullanılabilecek yöntem ve tekniklerinin ön planda olduğu sınıf yönetimi dersine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Ayrıca, sınıf öğretmenliği adaylarının, matematik öğretmenliği adaylarına göre öğretim stratejileri boyutunda özyeterlik inançlarının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin birçok alanda yeterlik sahibi olması gerektirmesinden ve her dersin kendine özgü tekniklerini bilmesinin önemli olduğunda kaynaklanabilir. Öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkeni ele alındığında, hayalindeki mesleğin öğretmenlik olduğunu belirten öğretmen adaylarının, zorunluluk nedeniyle bu mesleği seçmiş olanlara göre öğrenci katılımı açısından kendilerini daha yeterli hissettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu severek yapılan işin özyeterlik inancını yükselttiğini doğrular nitelikte olduğu iddia edilebilir.

Öğretmen adayları genel olarak özdeğerlendirme yapabilecek ortam, koşulların ve zamanın sınırlı olduğundan bahsetmişlerdir. Öğretmen eğitimi programında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin yeri artırılmalı, öğretmen adaylarının deneyimli öğretmenlerden yararlanabileceği olanaklar sağlanmalıdır. Sınıf yönetimi ve öğretim yönetmeleri derslerinde örnek olaylar ve drama etkinliklerine yer verilmesi yararlı görülmektedir. Bu çalışma, araştırmanın yapıldığı il ve birlikte çalışılan öğretmen adayları ile sınırlıdır. Gelecekte daha geniş örneklem ve çalışma grubu ile bu konu tekrar çalışılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir. Ayrıca araştırmacılar tarafından özyeterlik inancı ile ilişkili olan etmenler belirlenirse alana katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akgül, A., & Çevik, O. (2003). *İstatiksel analiz teknikleri*. Ankara: Emek Ofset.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Ekinci, H. (2013). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları: Müzik, resim ve beden eğitimi. *Turkish Studies*, 8(3), 189-196.
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *The Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.

- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*, 569-582.
- Hair J.F., Anderson R.E., Tahtam R.L. ve Black W.C. (1998). *Multivariate data analysis* (Fifth Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1998). *Educational administrator: Theory, research, and practice*. Boston: McGraw-Hill.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası, 5*(2), 137-152.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 159*-174.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research, 40*, 120–23.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Retrieved from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications
- Schoon, K. J., & Boone, W. J. (1998). Self-efficacy and alternative conceptions of science of preservice elementary teachers. *Science Education, 82*(5), 553-568.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education, 17*(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research, 68*(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944-956.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational Psychology, 82*(1), 81-91.
- Woolfolk-Hoy, A., & Davis, H. (2005). Teachers' sense of efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In Urdan, T. & Pajores, F. (Eds). *Self efficacy belief of Adolescents*, (117-137), Information Age Publishing.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge university press 202-231.
- Yılmaz, H., & Huyugüzel Çavaş, P. (2008). The Effect of the Teaching Practice on Pre-service Elementary Teachers' Science Teaching Efficacy and Classroom Management Beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 4*(1), 45-54.

The Relationship Between Academic Aspiration and Cultural Capital According to University Students' Perceptions

Gökhan Arastaman¹⁵¹

Özet

Abstract

The aim of this study was to examine the relationship between academic aspiration and cultural capital amongst university students. The data were collected from 239 undergraduate students currently enrolled at Hacettepe University. In the study, academic aspiration and cultural capital questionnaires were utilized. Both descriptive and regression analysis were conducted to analyze the data. According to the findings of this study, there is a significant relationship between cultural capital and academic aspiration.

Introduction

Improving school performance is the focus of the vast majority of educational research, policy, and practice. At the center of this primary focus has always been attention to the most critical instructional strategies and the most responsive assessments (Dufour & Marzano, 2011). Accordingly, creating conditions that build student aspirations is now emerging as an essential component of creating such a culture (Quaglia & Corso, 2014), and therefore research on student aspirations is crucial. Researchers have defined student aspirations as the educational and life goals that students set for themselves (Plucker, 1998).

Student aspiration has been considered one of the important factors for analyzing and understanding students' intellect and academic development (Plucker, 1998). Academic aspiration is a concept that is related to long-term academic outcomes such as achieving academic goals such as graduating from high school, starting university and graduating from university (Redd, Brooks and McGarvey, 2001). Academic aspiration also refers to goals that set by the students for their own future (Plucker, 1996). Many scholarly studies that focused on academic aspirations have been conducted in last few years (Plucker, 1998; Abu-Hilal, 2000; Santos, 2003; Mau & Bikos, 2000; Garg, Melanson & Levin, 2007; Wang, 2011). Most

¹⁵¹ Doç.Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü gokhanarastaman@gmail.com

of the studies have investigated relationship between academic achievement, education attainment, school subjects and school climate conditions.

As stated by Plucker (1998), student-aspirations construct has two components, *inspiration* and *ambition*. Inspiration represents becoming “involved in an activity for its intrinsic value and enjoyment,” and ambition reflects “a sense of goal orientation which can be expressed as goals for the future”. The differentiation between the two aspects of aspirations is based on a growing body of research on student development and motivation. Student development and motivation are related to internal (family background, socio-economic status, parent’s education) and external (teachers, peers, school environment) factors. The fact that students who have underprivileged background tend to enroll to colleges or universities with low-reputation is inevitable. In contrast, students from higher-income families are more likely to study at prestigious schools (Santos, 2003).

In addition to this, Plucker (1998) highlighted the foreseeability of student aspirations in three different areas. The first area is focused on general measurement of aspiration, providing more thorough information on students’ admission to colleges and higher educational institution. Whereas, the second area considers how students’ increased participation in various types of activities provides student aspirations with enhancement. The third area emphasizes the factors that influence to the growth of student aspirations. Family plays an important role in students’ educational performance and therefore their academic aspirations (Sewell & Hauser, 1972). Weidman’s (1989) undergraduate socialization model also furthered this viewpoint. As Weidman mentions the fact that effects of parental socialization takes place in students’ career choice and impact their college experience.

Hence, the purpose of this study was to scrutinize the correlation between student aspiration and cultural capital which is one of the influencing factors of students’ academic aspirations, there is a necessity to scrutinize more about theoretical terms of cultural capital. Socio-economic status, involvement to artistic and literature activities are the popular indicators for determining the cultural capital concept. There is a wide range of literature on cultural capital and academic achievement (Dumais, 2002; Lareau, 1987; Lee & Bowen, 2006; Sullivan, 2001). In these studies, it has been shown that relations between cultural capital and educational outputs are mainly examined according to the direct effect model. However previous studies revealed that cultural capital studied in the context of educational outcomes has also strong relationship with academic success (Hatlevik, Guomundsdottir, & Loi, 2015).

Bourdieu (1986) specifies four generic types of capital: economic capital, cultural capital, social capital, and symbolic capital. The cultural capital that constitutes one of these is earned by the family and through the education they receive. Cultural capital has three forms; *i) embodied* (e.g. how to use the body with speech and writing habits acquired from childhood), *ii) objectified* (e.g. objects based on cultural art, such as books, paintings, art and scientific work), and *iii) institutionalized* (e.g. inequalities arising through education) (Göker, 2007, pp. 282-283). Bourdieu's concept of cultural capital is arguably the most innovative component of his theorization of the forms of capital. The concept of cultural capital is central to Bourdieu's analysis of how the educational system contributes to the process of social stratification (Bourdieu, 1986). The social reproduction model developed by Bourdieu (1977) and the cultural mobility model initiated by DiMaggio (1982) suggest the relationship between students' academic aspiration and cultural capital. In both models, students who are able to attend more extra-curricular activities thus earn better social status are tend to have higher academic aspirations.

Many scholars and researchers have discussed the effects and relationship of cultural capital with student achievement which is mostly indicated by student's success at school. However, there are very few researches have been found on scrutinizing the effect and relationship between cultural capital and academic aspiration which is set by student's own goal and desire to achieve in their educational levels. According to Wang (2011), cultural capital is more suitable for defining students' academic aspirations more than it does to their academic performance. The idea was initiated by social stratification theory which explains why students possess different degrees of cultural capital. Students from advanced social class tend to have better cultural cues, while lower social class students present those cultures cues after entering school. In consideration of these reasons, Wang (2011) concludes that regardless of their social status students with higher level of cultural capital are more likely to possess higher academic aspirations. In the context of this general framework, the problem statement of this study is to analyze the relationship between academic aspirations and cultural capital in the sample of university students.

Method

This study, which focuses on the relationship between academic aspiration and cultural capital, is designed in a correlational survey model. In this model, it is tried to determine whether there is a relationship between variables without any effect (Fraenkel and Wallen, 2000). In this context, research data were analyzed by using quantitative techniques.

Participant

The study was conducted with 239 undergraduate students studying in various departments of Hacettepe University in the 2018-2019 academic year. 133 (55%) female and 106 (45 %) male students participated in the study.

Instruments

In this study, data collection tool consisting of three parts; demographics, Academic Aspiration Scale and Cultural Capital Scale were used. The psychometric properties of the data collection tools are given below.

The Academic Aspiration Scale (AAS) was developed by Plucker (1996). It has five sub-dimensions and 21 items. The AAS consists of the following sub-dimensions; (i) Ambition (5 items; $\alpha = .73$), (ii) School inspiration (3 items, $\alpha = .67$), (iii) Achievement motivation (6 items, $\alpha = .72$), (iv) Enjoyment in school and life (4 items, $\alpha = .75$) and (v) Importance of schooling (3 items, $\alpha = .79$) (Plucker, 1996). For this study the AAS were first translated into Turkish by an English language expert. Then the Turkish-form was translated back to the original language by another English language expert. As a result of this evaluation, it was decided that the Turkish form of the AAS was equivalent to the English form in terms of meaning and language. The Turkish-Form is also presented to the opinion of a Turkish language expert so that the scale is ready to apply. The validity and reliability studies of the Turkish version of AAS were conducted on the data file of 239 participants. The Cronbach alpha values obtained from the whole scale and their dimensions are as follows: [ambition=.63; School inspiration=.74; Achievement motivation=.60; Enjoyment in school life=.70; Importance of schooling=.83; AAStotal =.81]. In order to test the construct validity of the AAS, the five-factor scale structure was tested by confirmatory factor analysis (CFA) and the goodness of fit values were calculated as follows: ; [$\chi^2 = .638.85$, $df = 179$, $\chi^2/df = 3.56$, $RMSEA = .05$, $GFI = .97$, $IFI = .93$, $CFI = .93$, $AGFI = .96$]. These values provided evidence that the 5-factor AAS is also valid in Turkish culture (Cole, 1987; Kline, 2005).

The Cultural Capital Scale (CCS) which consists of four sub-dimensions with 30 items was developed by Avcı and Yaşar (2014). CCS consists of the following sub-dimensions; (i) intellectual knowledge (13 items; alpha = .92), (ii) participation (7 items; alpha = .87), (iii) cultural awareness (5 items; alpha = .78) and (iv) cultural potential (5 items; alpha = .85) (Avcı ve Yaşar, 2014). The validity and reliability of CCS was re-evaluated on the data set collected from 239 participants of the study. The calculated alpha values are as follows; [intellectual knowledge = .85; participation .81; cultural consciousness = .74; cultural potential = .83; CCS total = .90]. These results were interpreted as the CCS was reliable for this study. The validity of the one-dimensional structure of the scale was tested by CFA. The results are as follows; [$\chi^2= 1485,09$, $df = 371$, $\chi^2/df = 4.00$, $RMSEA = .06$, $GFI = .95$, $IFI = .87$, $CFI = .87$, $AGFI = .95$]. The calculated goodness of fit values provided evidence that the four-factor structure of the CCS is valid for this study (Cole, 1987; Kline, 2005).

Findings

Findings Regarding Participants' Attitudes Toward Research Variables and Relations Between Variables

In data analysis, descriptive statistics of research variables were calculated first. In this context arithmetic mean, standard deviation and Pearson correlation coefficient values are calculated. The results are presented in Table 1.

Table 1. Descriptive Statistical Results of Research Variables

Variable	M.	SD.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	Ambition	2.53	2.18										
2	Inspiration	2.97	2.69	.23**									
3	Achievement	3.55	3.10	.07	.39**								
4	Enjoyment	2.85	3.70	.16	-.40**	-.26**							
5	Importance	3.96	2.55	.18*	.57**	.51**	-.23**						
6	knowledge	3.68	8.18	.16	.23**	.28**	-.18*	.36**					
7	participation	3.35	3.47	.17	-.19*	.02	.82**	.27**	.002				
8	Awareness	3.68	4.07	.13	.22**	.35**	-.18*	.42**	.61**	.05			
9	Potential	3.54	4.24	.09	.35**	.44**	-.29**	.36**	.50**	-.08	.50		
10	AAS	3.16	6.86	.56**	.55**	.63**	.13	.69**	.28**	.46**	.40**	.35**	
11	CC	3.47	18.11	.17*	.35**	.41**	-.24**	.44**	.88**	-.003	.78**	.74**	.41**

**Correlation is significant at the 0.001 level

* Correlation is significant at the 0.005 level

As can be seen from Table 1 students responded to the academic aspiration items at the moderate level (M = 3.16). In terms of the sub-dimensions of academic aspiration, student opinions range between at the level of completely agree and moderately agree. Participants responded to the items in the cultural capital scale at the agree level (M = 3.47). There is a

positive, moderate and significant relationship between academic aspiration and cultural capital ($r = .41$; $p < .01$).

Findings Related to Regression Analysis

Simple regression analysis was conducted to determine whether the independent variables of the study were significant predictors of dependent variables. The results are presented in Table 2.

Table 2. Results of multiple regression analysis for predicting academic aspiration

Variable	B	Standart Hata	β	T	p
Constant	28.52	4.81	-	5.921	.000
knowledge	.035	.081	.042	.437	.663
participation	.926	.150	.460	6.165	.000
Awareness	.360	.160	.222	2.249	.027
Potential	.443	.140	.280	3.155	.002
R=0.644, $R^2 = 0.415$					
F _(4, 235) P=.000					

As can be seen in Table 2 cultural capital is a significant predictor of academic aspiration ($t = 5.92$; $p < .001$). Cultural capital accounts for about 41 percent of the total variance in students' academic aspiration. According to the standardized regression coefficient (β), the relative importance order of predictive variables on academic aspiration is participation, cultural potential, cultural awareness and intellectual knowledge. When t-test results related to the significance of regression coefficients were examined, all dimensions except the intellectual knowledge dimension were a significant predictor of the students' academic aspiration.

Conclusions and Discussion

Based on the opinions of university students, the relationships between cultural capital and academic aspiration were examined. When the findings are considered as a whole, it is concluded that there is a significant relationship between cultural capital and academic aspiration. This finding supports the results of previous studies (Aguayo, Herman, Ojeda ve Flores, 2011; Hatlevik, Guomundsdottir ve Loi, 2015). In those studies it has been observed that the perceived cultural capital of the students also contributed significantly to the

development of their academic aspiration beliefs. Cultural capital is earned by individuals through family or education. The cultural capital that the family has is earned through the transfer of culture to children. So the social conditions in which the family and the child are possessed are reproduced (Marshall, 1999). In this context, socio-cultural characteristics of the family play an important role on children's cultural capital. In order to enhance children's educational aspirations and make them stay in school longer despite being tempted by the abundant opportunities, cultural capital plays an important role. Cultural capital can boost students' educational aspirations to varying degrees depending on their gender and social class.

This research was conducted based on the quantitative research design. Future qualitative studies may contribute to a deeper exploration of the relationships between research variables. In the future, the relationship between academic aspiration and academic achievement can also be examined. Academic aspiration can also be related to various factors such as gender and socio-economic level. Proposals for implementation may also be developed based on the results of the research. School support is important in the development of the cultural capital of the students. In addition to formal programs, schools can offer students the opportunity to read books, participate in cultural and artistic activities, and so forth. Activities in this context can be diversified. Family education can also contribute to the development of cultural capital. In this regard, schools can play an active role.

References

- Abu-Hilal, M. M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology*, 20(1), 75-84.
- Aguayo, D., Herman, K., Ojeda, L. ve Flores, L. Y. (2011). Culture predicts Mexican Americans' college self-efficacy and college performance. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(2), 79
- Bourdieu, Pierre. (1977). "Cultural Reproduction and Social Reproduction." Pp. 487–511 in *Power and Ideology in Education*, edited by Jerome Karabel and A.H. Halsey. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pg. 241-258). Westport, CT: Greenwood.

- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students. *American sociological review*, 189-201.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 44-68.
- Dufour, R., & Marzano, R. (2011). *Leaders learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2000). *How to design & evaluate research in education* (4. bs.). Boston: McGraw Hill.
- Garg, R., Melanson, S., & Levin, E. (2007). Educational aspirations of male and female adolescents from single-parent and two biological parent families: A comparison of influential factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 1010-1023.
- Göker, E. (2007). Ekonomik indirgemeci mi dediniz?. In G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, & Ü. Tatlıcan (Eds.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* (pp. 272-302). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hatlevik, O. E., Guomundsdottir, G. B., & Loi, M. (2015). Digital diversity among upper secondary students: A multilevel analysis of the relationship between cultural capital, self-efficacy, strategic use of information and digital competence. *Computers & Education*, 81, 345-353.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 73-85.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Marshal, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları
- Mau, W. C., & Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling & Development*, 78(2), 186-194.

- Plucker, J. A. (1996). Construct validity evidence for the student aspiration survey. *Journal of Research in Rural Education*, 12(3), 161-170.
- Plucker, J. A. (1998) The Relationship between school climate conditions and student aspirations. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 240-246
- Quaglia, R. J., & Corso, M. (2014). Student voice: The instrument of change. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Redd Z., Brooks, J. ve McGarvey, A. M. (2001). *Background for community level work on educational adjustment in adolescence: Reviewing the literature on contributing factors*. Washington, DC: Child Trends.
- Santos Laanan, F. (2003). Degree aspirations of two-year college students. *Community College Journal of Research &Practice*, 27(6), 495-518.
- Sewell, W. H., & Hauser, R. M. (1972). Causes and consequences of higher education: Models of the status attainment process. *American Journal of Agricultural Economics*, 54(5), 851-861.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912.
- Wang, H. (2011). The effects of cultural capital on educational aspirations among adolescents in Macau. *Chinese Sociological Review*, 44(2), 52-75.
- Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. *Higher education: Handbook of theory and research*, 5(2), 289-322.

Futbol Hakemlerinin Karar Verme Stillерinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Recep Fatih KAYHAN¹, Ali KIZILET²

ÖZET

Çalışmamızda, Karadeniz bölgesi klasman futbol hakemlerinin karar verme stillerinin eğitim düzeyi, yaş ve hakemlik yılı değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu; Karadeniz bölgesi, Rize, Trabzon, Giresun ve Gümüşhane illerinde faal olarak futbol hakemi olarak görev yapan 82 hakemi oluşturmaktadır. Araştırmada demografik bilgiler ile Karar Verme Stilleri; Mann ve Ark. (1998), tarafından geliştirilen “Melbourne Karar Verme Ölçeği” elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 24.00 paket program kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov Smirnov testi değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve buna bağlı olarak Man Whitney U ve Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve $p < 0.05$ düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

Elde edilen bulgularda hakemlerin yaş ve hakemlik yapma yılı değişkene göre karar verme stilleri alt boyutları arasında $p > 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Eğitim durumu ve lisanslı futbol oynama değişkenine göre ise karar verme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Sonuç olarak; Futbol hakemlerinin yaş ve hakemlik yapma yılı değişkeni karar verme stillerinde anlamlı bir fark göstermedi, ancak lisanslı futbol oynamanın daha düşük dikkatli karar verme eğilimine sebep olduğu görüldü.

Anahtar kelimeler: Futbol, Karar Verme, Hakem.

INVESTIGATION OF STYLE DECISION-MAKING STYLES ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the decision-making styles of Black Sea region football referees in terms of education level, age and referee year variables.

Sample group of the research; 82 referees are active as football referees in Black Sea region, Rize, Trabzon, Giresun and Gümüşhane provinces. Demographic information and Decision-Making Styles; Mann et al. (1998), “Melbourne Decision Making Scale” was obtained. SPSS 24.00 software was used for data analysis. The suitability of the data to the normal distribution was evaluated by Kolmogorov Smirnov test. The data were not distributed normally and as a result Man Whitney U and Kruskal Wallis H test were used and $p < 0.05$ level of significance was sought.

In the findings, no statistically significant difference was found between the referees' decision-making styles and sub-dimensions of $p > 0.05$. It was found that there was a statistically significant difference between the decision-making styles according to the educational status and licensed football playing variable ($p < 0.05$). As a result; The age and year of refereeing of soccer referees did not show a significant difference in decision-making styles, but it was found that playing licensed football had a lower tendency to make careful decisions.

Keywords: Football, Decision Making, Referee.

¹Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Rize (fatihkayhan8@hotmail.com)

²Prof.Dr., Marmara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, İstanbul

GİRİŞ

Karar, bir amaca varmak için en kısa sürede eldeki imkânlarla göre en mümkün olanı seçmektir. Her karar verme davranışı özünde mutluluğa ve başarıya ulaşma arzusunu barındırır. Bu davranış sonucunda kişi ya mutluluğa ulaşır ya da hayal kırıklığına uğrar. Uygun ve doğru kararlar bireyin yaşamında olumlu değişim ve gelişmelere sebep olurken; yanlış kararlar, bireyin yaşamını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bugün yaşananlar, geçmişte alınan kararların bir sonucudur. Kısacası karar verme, amaçlara ulaşmak için veya içinde bulunulan problemin çözüme kavuşması için alternatifler arasındaki en iyi seçeneğin tercih edilmesidir (Üngüren, 2011).

Karar verme ve karar verme stili bireyin günlük yaşamında olduğu gibi, spor ortamında da büyük önem taşımaktadır. Spor ortamında uygun ve yerinde verilen kararlar, oyunu olumlu etkileyeceği gibi; verilen yanlış kararlar ya da yanlış zamanda verilen kararlar oyun içinde sporcuyu olumsuz etkilemenin yanı sıra oyunun sonucunu da etkileyebilir. Elit sporcuların, genellikle, farklı bilgi kaynaklarını göz önünde bulundurarak hızlı karar vermeleri gerekmektedir (Leveaux, 2010).

Hakemlerin vermiş olduğu doğru ya da yanlış bir kararın sonuçları direk etkileyeceği bilinmektedir. Bunun yanında, basketbol müsabakalarının genel özellikleri göz önüne alındığında; sıçramalar, yön değiştirmeli koşular, sprintler, topla yapılan hareketler gibi yüksek şiddetli aktivite periyotlarının arasında yürümeler, durmalar gibi düşük şiddetli hareketlerin bulunduğu yaklaşık 450 m² alanda oynanan aerobik tabanlı anaerobik bir spor olması, hızlı ve etkili karar verme becerisini gerektirmektedir (Delextrat, 2009, Alemdaroğlu, 2011).

Hakem kararlarını en süratli şekilde veren, haklıyı haksızı saniyede ayıran, çok kısa bir anda gördüklerini yorumlayıp kurallar çerçevesinde neticelendiren, en önemlisi dönüşü olmayan kararlar veren bir benzetme yapacak olursak spor hakimleridir. Hâkim ile hakem arasındaki en önemli fark zamansal açıdan değerlendirme ve düşünme süreleridir. Bu araştırmanın amacı Karadeniz bölgesinde klasman düzeyde görev yapan futbol hakemlerinin çeşitli değişkenlere göre karar verme stillerini incelemektir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın örneklem grubunu; Karadeniz bölgesi, Rize, Trabzon, Giresun ve Gümüşhane illerinde faal olarak futbol hakemi olarak görev yapan 82 erkek hakem oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Hakemlerden toplanan veriler için öncelikle veri toplama aracı oluşturulmuştur. Oluşturulan anket/ölçek formu ile hakemlere bilgi verilmiş ve çalışmaya gönüllü katılmak isteyen hakemler çalışmaya dahil edilmiştir. Toplanan anket/ölçek'te hatalı veya eksik olan veriler çalışma dışında tutulmuştur. Geriye kalanlar ise bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Orijinali Mann ve Diğ. (1998), tarafından geliştirilmiş olan Melbourne Karar Verme Ölçeğini, (Melbourne Decision Making Questionary) Deniz (2004) ise ölçeği Türkçeye uyarlamış geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır.

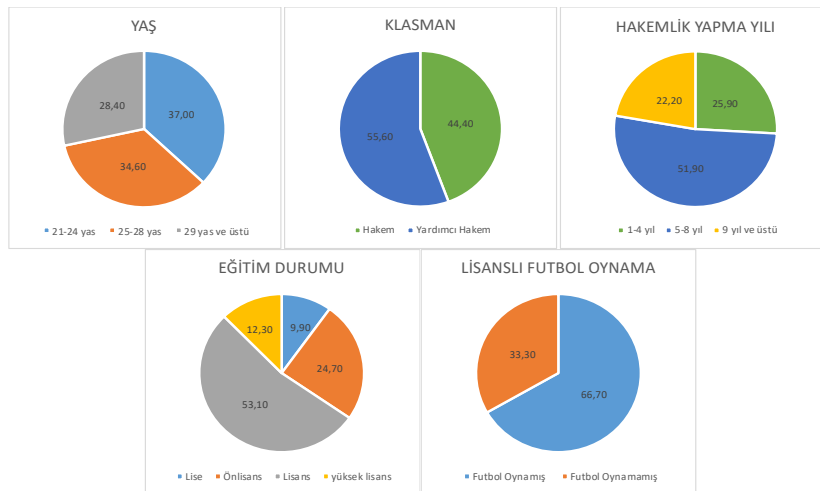
Melbourne Karar Verme Ölçeği iki kısma ayrılmaktadır. I. kısım: Karar vermede özsaygıyı (kendine güven) belirlemeyi amaçlamaktadır. Altı maddeden oluşmakta ve üç maddesi düz, üç maddesi ters yönde puanlanmaktadır. Puanlama maddelere verilen “Doğru” yanıtı 2 puan, “Bazen Doğru” yanıtı 1 puan, “Doğru Değil” yanıtı 0 puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 12’dir. Yüksek puanlar karar vermede özsaygının yüksek olduğunun göstergesidir. II. Kısım ise 22 maddeden oluşmakta ve karar verme stillerini ölçmektedir. Dört alt faktörü bulunmaktadır. Bunlar:

Dikkatli Karar Verme Stili: Bireyin karar vermeden önce özenle gerekli bilgiyi araması ve alternatifleri dikkatlice değerlendirdikten sonra seçim yapma durumudur. Bu faktör altı madde (2, 4, 6, 8, 12, 16) ile ifade edilmiştir. **Kaçınan Karar Verme Stili:** Bireyin karar vermekten kaçınması, kararları başkalarına bırakma eğiliminde olması ve böylece sorumluluğu bir baş kasına devrederek karar vermekten kurtulmaya çalışma durumudur. Bu faktör altı madde (3, 9, 11, 14, 17, 19) ile belirtilmiştir. **Erteleyici Karar Verme Stili:** Bireyin kararı geçerli bir neden olmaksızın sürekli erteleme, geciktirme ve sürüncemede bırakma durumudur. Bu faktör, beş madde (5, 7, 10, 18, 21) ile ifade edilmiştir. **Panik Karar Verme Stili:** Bireyin bir karar durumu ile karşı karşıya kaldığında, kendini zaman baskısı altında hissederek aceleci davranışlar sergileyip çabuk çözümlere ulaşma çabası durumudur. Bu faktör, beş madde (1, 13, 15, 20, 22) ile ifade edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 24.00 paket program kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov Smirnov testi değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve buna bağlı olarak Man Whitney U ve Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve $p < 0.05$ düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

BULGULAR



Şekil 1. Hakemlerin demografik özellikleri

Şekil 1 incelendiğinde araştırmaya katılan hakemlerin %37'si (n=30) 21-24 yaş grubunda, %34,60'ı (n=28) 25-28 yaş grubunda ve %28,40'ı (n=23) 29 yaş ve üstü grubunda yer almaktadır. Hakemlerin %44,40'ı (n=36) hakem olarak %55,60'ı ise (n=45) yardımcı hakem olarak görev yapmaktadır. Hakemlerin %25,90'ı (n=21) 1-4 yıl, %51,90'ı (n=42) 5-8 yıl ve %22,20'si (n=18) 9 yıl ve üstü hakemlik tecrübesine sahiptir. Hakemlerin eğitim durumları incelendiğinde %9,90'ı (n=8) Lise, %24,70'i (n=20) Önlisans, %53,10'u (n=43) Lisans %12,30'u (n=10) Yüksek Lisans eğitimi tamamlamıştır. Hakemlerin %66,70'i (n=54) lisanslı futbol oynamış, %33,30'u (n=27) ise lisanslı futbol oynamamıştır.

Tablo 1. Hakemlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş Grupları	N	Mean Rank	X ²	df	p
ÖZGÜVEN	21-24 yaş	30	40,42	0,451	2	0,798
	25-28 yaş	28	39,55			
	29 yaş ve üstü	23	43,52			
DİKKATLİ	21-24 yaş	30	43,47	0,955	2	0,62
	25-28 yaş	28	41,43			
	29 yaş ve üstü	23	37,26			
KAÇINGAN	21-24 yaş	30	43,78	1,366	2	0,505
	25-28 yaş	28	36,75			
	29 yaş ve üstü	23	42,54			
ERTELEYİCİ	21-24 yaş	30	42,9	0,715	2	0,699
	25-28 yaş	28	38,04			
	29 yaş ve üstü	23	42,13			
PANİK	21-24 yaş	30	42,68	1,48	2	0,477
	25-28 yaş	28	43			
	29 yaş ve üstü	23	36,37			

p<0,05

Tablo 1 incelendiğinde yaş değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları hakemlerin karar verme stilleri alt boyutları arasında anlamlı bir farkın olmadığını gösterdi.

Tablo 2. Hakemlerin Klasman Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Alt Boyutlar	Klasman	N	S.T.	S.O	U	Z	P
ÖZGÜVEN	Hakem	36	42,47	1529	757	-0,543	0,587
	Yardımcı Hakem	45	39,82	1792			
DİKKATLİ	Hakem	36	35,63	1282,5	616,5	-1,873	0,061
	Yardımcı Hakem	45	45,3	2038,5			
KAÇINGAN	Hakem	36	35,56	1280	614	-1,893	0,058
	Yardımcı Hakem	45	45,36	2041			
ERTELEYİCİ	Hakem	36	39,61	1426	760	-0,483	0,629
	Yardımcı Hakem	45	42,11	1895			
PANİK	Hakem	36	35,29	1270,5	604,5	-2,044	0,041
	Yardımcı Hakem	45	45,57	2050,5			

p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde klasman değişkenine göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçları hakemlerin panik karar verme alt boyutunda hakemler ve yardımcı hakemler arasında (p<0,041) düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu gösterdi. Yardımcı hakemlerin (45,57), hakemlere (35,29) göre daha yüksek seviyede panik karar verme stili eğiliminde olduğu belirlendi.

Tablo 3. Hakemlerin Hakemlik Yapma Yılı Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Hakemlik Yapma Yılı	N	Mean Rank	X ²	df	p
ÖZGÜVEN	1-4 yıl	21	33,67	3,273	2	0,195
	5-8 yıl	42	44,07			
	9 yıl ve üstü	18	42,39			
DİKKATLİ	1-4 yıl	21	48,36	3,023	2	0,221
	5-8 yıl	42	37,68			
	9 yıl ve üstü	18	40,17			
KAÇINGAN	1-4 yıl	21	47,21	3,842	2	0,146
	5-8 yıl	42	37,52			
	9 yıl ve üstü	18	41,86			
ERTELEYİCİ	1-4 yıl	21	45,21	0,944	2	0,624
	5-8 yıl	42	39,38			
	9 yıl ve üstü	18	39,86			
PANİK	1-4 yıl	21	46,6	2,485	2	0,289
	5-8 yıl	42	41,79			
	9 yıl ve üstü	18	32,64			

p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde hakemlik yapma yılı değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları hakemlerin karar verme stilleri alt boyutları arasında anlamlı bir farkın olmadığını gösterdi.

Tablo 4. Hakemlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	Maen Rank	X ²	df	p
ÖZGÜVEN	Lise	8	42,75	2,57	3	0,46
	Önlisans	20	40,80			
	Lisans	43	43,10			
	Yüksek Lisans	10	30,95			
DİKKATLİ	Lise	8	44,63	0,58	3	0,90
	Önlisans	20	42,78			
	Lisans	43	40,31			
	Yüksek Lisans	10	37,50			
KAÇINGAN	Lise	8	44,44	3,36	3	0,34
	Önlisans	20	35,08			
	Lisans	43	40,79			
	Yüksek Lisans	10	51,00			
ERTELEYİCİ	Lise	8	45,19	9,31	3	0,03
	Önlisans*	20	30,45			
	Lisans	43	41,36			
	Yüksek Lisans*	10	57,20			
PANİK	Lise	8	40,38	0,31	3	0,96
	Önlisans	20	41,33			
	Lisans	43	40,16			
	Yüksek Lisans	10	44,45			

p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde eğitim durumu değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları hakemlerin erteleyici karar verme stilleri alt boyutları arasında (p<0,03) düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu gösterdi. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre farkın yüksek lisans ve önlisans eğitimi gören

hakemler arasında, ön lisans eğitimi alan hakemler lehine olduğu belirlendi.

Tablo 5. Hakemlerin Lisanslı Futbol Oynama Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Futbol Oynama Durumu	N	S.T.	S.O	U	Z	P
ÖZGÜVEN	Futbol Oynamış	54	43,92	2371,5	571,5	-1,7	0,089
	Futbol Oynamamış	27	35,17	949,5			
DİKKATLİ	Futbol Oynamış	54	36,48	1970	485	-2,49	0,013
	Futbol Oynamamış	27	50,04	1351			
KAÇINGAN	Futbol Oynamış	54	38,76	2093	608	-1,232	0,218
	Futbol Oynamamış	27	45,48	1228			
ERTELEYİCİ	Futbol Oynamış	54	38,92	2101,5	616,5	-1,145	0,252
	Futbol Oynamamış	27	45,17	1219,5			
PANİK	Futbol Oynamış	54	38,58	2083,5	598,5	-1,368	0,171
	Futbol Oynamamış	27	45,83	1237,5			

p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde lisanslı futbol oynama değişkenine göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçları hakemlerin dikkatli karar verme alt boyutunda futbol oynamış ve futbol oynamamış hakemler arasında (p<0,013) düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu gösterdi. Lisanslı futbol oynamamış hakemlerin (50,04), lisanslı futbol oynamış hakemlere (36,48) göre daha yüksek seviyede dikkatli karar verme stili eğiliminde olduğu belirlendi.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Hakemlerin yaş grupları değişkenine göre karar verme alt boyutlarında istatistiksel anlamlı bir fark tespit edilmedi. Ancak alt boyutlar incelendiğinde; Özgüven düzeyinin yaş yükseldikçe artış gösterdiği görüldü. Bu durum hakemlerin yaşları ile kazandıkları tecrübeye bağlı olduğu düşünülebilir. Dikkatli karar verme düzeyi yaş yükseldikçe azaldığı görüldü. Bu durum hakemlerin genç hakemlerin karar vermeden önce titizlikle gerekli olan bilgiyi aradığını ve alternatifleri gözden geçirdikten sonra seçim yaptığını göstermektedir. Panik karar verme düzeyinin yaş yükseldikçe azaldığı görüldü. 29 yaş ve üstü hakemlerin diğer yaş gruplarına göre kendilerini zaman baskısı altında hissetmeden ve sakin bir şekilde karar verdikleri söylenebilir. Bu bulgular Kelecek ve ark. (2013), Gülşen (2008) ve Çetin (2009)'un çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Uzunoğlu ve ark. (2009) un yaptığı Türk Futbol Hakemlerinin Karar Verme Stilllerinin Klasmanlarına ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi çalışmasında 18-25 yaş hakemlerin kaçınan puanlarının, 26-30 yaş ve 36-40 yaş hakemlerin kaçınan puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Hakemlerin klasman değişkenine göre panik karar verme alt boyutunda istatistiksel anlamlı bir fark tespit edildi. Bu durum yardımcı hakemlerin hakemlere göre seyirci baskısına ve yedek kulübesi baskısına daha fazla maruz kalmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Ayrıca yardımcı hakemler hakem ile iletişime geçerek kararlara ortak olduğu yani esas karar mercii olarak rol almadığı için panik düzeyleri daha yüksek çıkmış olabilir. Literatür incelendiğinde Uzunoğlu ve ark. (2009) Hakem klasmanları ile, kaçınan karar verme puan ortalamaları karşılaştırıldığında; il hakemleri ile B klasman hakemler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Hakemlerin hakemlik yapma yılı değişkenine göre karar verme alt boyutlarında istatistiksel anlamlı bir fark tespit edilmedi. Ancak alt boyutlar incelendiğinde; Hakemlik yapma yılının 1-4 yıl olduğu grubun erteleyici karar verme eğiliminde olduğu yani nedensizce kararlarını erteleme, geciktirme ve sürüncemede bırakma durumunda oldukları söylenebilir. Bu durumun hakemliğe yeni başlamanın verdiği tecrübesizlikten kaynaklandığı düşünülebilir. Yalçın (2016) ise yaptığı çalışmada hakemlik yılı arttıkça dikkatli karar verme düzeyinde düzenli bir artış olduğu gözlenmiştir.

Hakemlerin Eğitim Durumu değişkenine göre erteleyici karar verme alt boyutunda istatistiksel anlamlı bir fark tespit edildi. Bu farkın Ön lisans eğitimi gören hakemler ile Yüksek lisans eğitimi arasında, Ön lisans eğitimi gören hakemler lehine olduğu belirlendi.

Hakemlerin Lisanslı Futbol Oynama değişkenine göre dikkatli karar verme alt boyutunda istatistiksel anlamlı bir fark tespit edildi. Lisanslı futbol oynamayan grubundaki hakemlerin, lisanslı futbol oynayan hakemlere göre kararlarında daha dikkatli, bilgileri süzerek özenle karar verme eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu durum futbol oynamayan hakemlerin oynayanlarla aralarındaki uygulama farkını azaltma çabasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Sonuç olarak; Karadeniz bölgesindeki genç, lise eğitim seviyesindeki ve hakemliğe yeni başlamış olan futbol hakemlerinin dikkatli karar verme eğilimi içerisinde oldukları görüldü bunun yanında bu hakemlerin özgüven düzeylerinin ise düşük seviyede olduğu tespit edildi.

KAYNAKÇA

- Alemdaroğlu, B.U. (2011). Basketbolda Farklı Oyuncu Sayılarıyla Oynanan Yarı Saha ve Tam Saha Oyunlarına Verilen Fizyolojik Cevapların Karşılaştırılması. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.
- Çetin, M. Ç. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karar verme stilleri, sosyal beceri düzeyleri ve stresle başa çıkma biçimlerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Delextrat, A., Cohen, D. (2009) Strength, power, speed, and agility of women basketball players according to playing position. *Journal of Strength and Conditioning Research*. 23(7): 1974 – 1981.
- Deniz, M. E. (2004). Investigation of the relation between decision self-esteem, decision making style and problem solving skill of the university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 4, 15, 23-35.
- Gülşen, D. (2008). Farklı lig düzeyinde oynayan futbolcuların oynadıkları mevkilere, öğrenim durumu ve spor yaşlarına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kelecek, S., Altıntaş, A., & Aşçı, F. H. (2013). Sporcuların karar verme stillerinin belirlenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 21-27.
- Leveaux, R. (2010). Facilitating referee's decision making in sport via the application of technology. *IBIMA Publishing*, 1-8.

- Man, L., Burnett, P., Radford, M. & Ford, S. (1997). The Melbourne Decision Making Questionnaire: An Instrument for Measuring Patterns for Coping .with Decisional Conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10, 1-19.
- Uzunoglu, Ö. U., Şahin, M. & Fişekçioğlu, İ. B. (2009). Türk futbol hakemlerinin karar vermestillerinin klasmanlarına ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi BedenEğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 11 (1), 32-36.
- Üngüren, E. (2011). Psikobiyolojik Kişilik Kuramı Ekseninde Yöneticilerin Kişilik Özellikleri,Karar Verme Stilleri ve Örgütsel Sonuçlara Yansımaları. Akdeniz Üniversitesi, SosyalBilimler Enstitüsü, Turizm ve Otelcilik Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Antalya
- Yalçın İ, Soyer F, Ramazanoğlu F, Aksu A,(2016) Futbol hakemlerinin karar verme ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Journal of Human Sciences*, Volume: 13 Issue: 3

Spor Takımları Taraftarlarının Evangelizim Eğilimlerinin İncelenmesi

Çağdaş CAZ¹⁵², Recep Fatih KAYHAN¹⁵³, Sait BARDAKÇI¹⁵⁴

ÖZET

Çalışmanın amacı, bireylerin spor takım evangelizm eğilimlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya 58'i kadın, 83'ü erkek olmak üzere toplam 141 birey katılım göstermiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Dwyer, Greenhalgh ve LeCrom (2015) tarafından geliştirilen ve Yüksekbilgili (2017) tarafından Türkçe geçerlik-güvenirliliği yapılan "Spor Takımı Evangelizmi Ölçeği" ile araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çalışma bulguları, verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucunda medeni durum değişkeninde anlamlı farklılık tespit edilmediği belirlenmiştir. Ancak, tuttuğu takımın ürünleri satın almak ile tuttuğu takımın maçlarını izlemek değişkenlerinin takımı evangelizmi üzerinde anlamlı etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Evangelizm, Spor, Takım, Taraftar

EXAMINATION OF THE EVANGELIZATION TENDENCIES OF SPORTS TEAMS FANS

ABSTRACT

The purpose of the study was to study the trends of sports team evangelism in individuals. A total of 141 individuals, 58 of them women and 83 of them men, participated in the study. In the study, "Personal Data Form" developed by Dwyer, Greenhalgh and LeCrom (2015) and created by researchers with "sports team evangelism scale" developed by Yüksekbilgili (2017), Turkish validity and reliability was used as a data collection tool. The study findings showed that the data had a normal distribution. As a result of the study, no significant differences were found in the marital status variable. However, it was concluded that the variables of buying the products of the team he was holding and watching the matches of the team he was holding had a significant effect on Team evangelism.

Keywords: Evangelism, Sport, Team, Fun

GİRİŞ

Tüm sektörleri ekonomik olarak etkileyen küreselleşme olgusu, spor sektöründe (özellikle futbolda) büyük ekonomik ve yapısal değişikliklere neden oldu. Ülkelerdeki büyük futbol kulüplerinin gelir ve finansal hareketleri birçok işi geride bıraktı. Spor endüstrisindeki mal ve hizmetler, inşaattan turizme, gıdadan spora, spor ürününden hediyeleşme eşya ve eğlenceye kadar geniş bir alana yayılmıştır (Küçükibiş ve Yurtsızoğlu, 2019). Kulüplerin ekonomik değerleri karlılığın, tanınmanın, kulüp markasının algılanan kalitesinin, birliklerin gücüne ve tüketicilerin sadakat seviyesine bağlı olarak

¹⁵² Dr., Bozok Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Yozgat, Türkiye

¹⁵³ Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Rize

¹⁵⁴ Dr. Öğr. Üyesi, Cumhuriyet Üniversitesi, İşletme Bölümü, Ekonomi ve İşletme Bilimleri Fakültesi, Sivas

artar veya azalır (Alkibay, 2005).

Bir markaya sadık olmak demek, tüketiciyi aynı markayı düzenli olarak satın almak değil, aynı zamanda markaya karşı güçlü ve olumlu bir tutum geliştirmek anlamına gelir (Solomon, 2013).

Temelde dini bir anlamla ilişkilendirilen evangelizm, bugün tutkulu sevgiliyi, bir uygulamanın kullanıcılarını ve geliştiricilerini tanımlamak için kullanılmış ve marka misyonerliği kavramı ortaya çıkmıştır. Evangelizm, 1980 yılında Apple Pazarlama Müdürü Guy Kawasaki tarafından dini olmayan bir anlamda "Yazılım Evangelisti" olarak kullanıldı. Kawasaki evangelizmi "Evanjelicilik, insanların ürününüze veya fikirlerine mümkün olduğunca inanmalarını sağlamaktır. Başka bir deyişle, hayallerinizi coşku, çaba, cesaret ve sevgi ile satmak demektir" (Kawasaki, 1991).

Literatür taramasında, marka elçisi, marka savunucusu, taraftar, taraftar, taraftar hayranı gibi bazı terimler marka tutkunu olarak yakından kullanılan kelimelerdir. Bir marka savunucusu, bir ürün ve hizmet hakkındaki tüm olumlu algıları paylaşır, markanın olumlu yönlerini diğer tüketicilerle paylaşır, ürün ve hizmetlerin farkındalığını artırır ve diğerlerini ürünleri almaya teşvik eder. Marka misyonerleri, markanın misyonerleri konumundaki marka savunuculuğunun üstündeki bir seviyeyi temsil eder. Markanın ve savunucunun marka hakkında yaymaya çalıştığı mesajlar, bu marka için kararsız müşteriler üzerinde oldukça etkilidir (Balıkcıoğlu ve Oflaz, 2015).

Sportadaki sosyal onay çerçevesinde fanatizm, takıma bir tür ölümcül sevgi ve ona büyük bir yakınlık ifade eder (Kazan, 2009). Spor fanatizmi kavramı, spor aktivitesinde yer alan bir kişiye ve takım, branş veya organizasyon için hayranlık ve sevgi olarak tanımlanabilir. Bir miktar ilgi veya faaliyete son derece hevesli ve adanmış bir kişidir (Webster's Dictionary, 1976). Aynı zamanda bir spor fanatiği veya fanatiği, spora ve ekibine çok aşırı bir arzu ve tutku ile duygusal olarak bağlanan bir tüketicidir. Hayran, spora ve ekibine hayran ve aklının ötesinde bir taahhüt hissediyor.

Bu çalışmanın amacı, Yozgat ilindeki taraftarların spor takımlarının evangelizm (efangelizm) tutumlarını belirlemek ve evangelist davranışlarını incelemektir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Bu amaç doğrultusunda çalışmaya Yozgat ilindeki spor müsabakalarını düzenli olarak takip eden 58'i kadın, 83'ü erkek olmak üzere toplam 141 birey katılım göstermiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Dwyer, Greenhalgh ve LeCrom (2015)'un geliştirdiği Yüksekbilgili (2017)'nin uyarlamasını yaptığı Spor Takımı Evangelizmi Ölçeği, 4 alt boyut ve 14 maddeden oluşmaktadır. STEÖ, bireysel olarak bir spor takımı taraftarının spor takımı markasına yönelik evangelist tutumunu ölçmektedir.

Dwyer ve ark. (2015) ölçeği geliştirirken, "evangelizm" sözcüğünün içerisine "fanatik" kelimesinin kısaltması olan "fan" sözcüğünü yerleştirerek "eFANGelizm" kelimesini ortaya atmışlardır. Spor Takımı Evangelizmi (Fangelizm) Ölçeği (STEÖ) 14 sorudan oluşmaktadır. Soruların yanıtlanması için 5'li likert ölçeği kullanılmıştır. 4 faktörlü yapıya sahip olan ölçekte 1, 2, 3, 4 numaralı sorular 'avukat' (A) faktörünü, 5, 6, 7, 8 numaralı sorular 'reklam' (A) faktörünü, 9, 10,11 numaralı sorular 'kışkırtma' (K) faktörünü ve 12, 13, 14 numaralı sorular 'özümsemek' (O) faktörünü ölçmektedir.

'Avukat faktörü', taraftarın kendi takımını diğer takımlarına göre üstün görmesi (yabancılara dahi) bu konuda avukatlık yapmasını ifade etmektedir. 'Reklam faktörü', takıma bağlılığın araçlarda, işte, çevrimiçi ve diğerlerine hediyelerde yer almasını ifade etmektedir. 'Kışkırtma faktörü' ise, başka bir takımın taraftarı olan aile üyelerinin / arkadaşların kışkırtıcı hareketlere maruz bırakılmasını ifade etmektedir. 'Özümseme faktörü' taraftarların kendi aralarında oyun günlerinde gerçekleştirdiği özümsemeyi ifade etmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin dağılımlarıyla ilgili olarak öncelikli normallik testi (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk) uygulandı. Çalışmaya katılan sporcuların dağılımları ve yüzdeleri tanımlayıcı istatistik (Descriptive Statistics) ile belirlendi. Verilerin Normal dağılıma sahip olduğu görüldü. Daha sonra $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde ikili karşılaştırmalarda bağımsız iki grup için t-testi, üç ve üzeri karşılaştırmalarda tek yönlü anova testi uygulandı. Gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için Tukey testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Ölçek puan dağılımı

Ölçek	N	Min.	Max.	Ort.	Ss.	Çarpıklık	Basıklık
Avangelizm	141	12,00	60,00	37,26	13,89	-,123	-1,092

Mevcut çalışmaya katılan taraftarlardan toplanan veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda normal bir dağılım sergilediği (Çarpıklık ve Basıklık) tespit edilmiştir. Ölçekten alınan aritmetik ortalama 37,26; Min. 12.00 ve Max. 60.00 değerleri tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 2. Cinsiyet değişkeni t testi sonucu

Ölçek ve alt boyutlar	Cinsiyet	N	Ort.	Ss.	t	p
Avukat	Kadın	58	9,7759	3,56416	-1,974	,050
	Erkek	83	10,9880	3,60384		
Reklam	Kadın	58	11,0172	4,94351	-1,731	,086
	Erkek	83	12,6024	5,61778		
Kışkırtma	Kadın	58	7,8621	4,28563	-1,105	,271
	Erkek	83	8,6988	4,52024		
Özümsemek	Kadın	58	6,1034	2,76374	-1,357	,177
	Erkek	83	6,7349	2,68730		
Toplam ölçek	Kadın	58	34,7586	13,45338	-1,808	,073
	Erkek	83	39,0241	14,01391		

$p<0,05$

Tablo 2'de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre kadın (ort: 9,7759) ve erkek (ort: 10,9880) taraftarların avukat alt boyutunda ($p<0,05$) manidar bir fark tespit edildi.

Tablo 3. Taraftarın tuttuğu takım değişkeni Anova testi sonucu

Alt boyutlar	Tutulmuş takım	N	Ort.	Ss.	F	p	Tukey
Avukat	Fenerbahçe	29	9,4138	4,03128	3,329	,022	FB-TS
	Beşiktaş	24	9,4167	3,75229			
	Galatasaray	37	10,4865	3,70901			
	Trabzonspor	51	11,6078	2,96701			
Reklam	Fenerbahçe	29	10,3103	6,23414	2,929	,036	FB-TS
	Beşiktaş	24	11,2917	5,23765			
	Galatasaray	37	11,3514	4,93973			
	Trabzonspor	51	13,6275	4,94757			
Kışkırtma	Fenerbahçe	29	8,0000	4,75094	,527	,664	----
	Beşiktaş	24	8,0417	4,92976			
	Galatasaray	37	7,9730	4,59762			
	Trabzonspor	51	8,9804	3,90635			
Özümsemek	Fenerbahçe	29	5,5517	3,01882	2,353	,075	----
	Beşiktaş	24	6,5417	2,97788			
	Galatasaray	37	6,2162	2,62610			
	Trabzonspor	51	7,1569	2,37800			
Toplam ölçek	Fenerbahçe	29	33,2759	16,12207	2,629	,059	----
	Beşiktaş	24	35,2917	14,90398			
	Galatasaray	37	36,0270	13,36140			
	Trabzonspor	51	41,3725	11,62405			

p<0,05

Tablo 3'te görüldüğü gibi taraftarın tuttuğu takım değişkenine göre FB ve TS arasında avukat alt boyutunda (p<0,022), reklam alt boyutunda (p<0,036) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulundu.

Tablo 4. Taraftarların tuttukları takım ile ilgili spor haberlerini takip etme değişkeni

Ölçek ve alt boyutlar	Kendi takımınız ile ilgili spor haberlerini takip ediyor musunuz?		N	Ort.	Ss.	t	p
	Evet	Hayır					
Avukat	Evet		113	11,3186	3,17148	6,129	,000
	Hayır		28	7,1429	3,45033		
Reklam	Evet		113	12,9204	5,15326	4,591	,000
	Hayır		28	8,0357	4,54184		
Kışkırtma	Evet		113	9,1681	4,34845	4,700	,000
	Hayır		28	5,0714	3,05418		
Özümsemek	Evet		113	7,0619	2,50101	5,676	,000
	Hayır		28	4,1071	2,31484		
Toplam ölçek	Evet		113	40,4690	12,57057	6,178	,000
	Hayır		28	24,3571	11,41544		

p<0,05

Tablo 4'te görüldüğü gibi kendi takımı ile ilgili spor haberlerini takip etme ve etmeme değişkenine göre tüm alt boyutlar arasında (p<0,00) manidar bir fark tespit edildi.

Tablo 5. Taraftarların tuttukları takıma ait ürünleri satın almaya dair analiz sonuçları

Ölçek ve alt boyutlar	Tuttuğunuz takıma ait ürünleri (forma, ayakkabı, bayrak, anahtarlık... vb.) satın alıyorsunuz musunuz?		N	Ort.	Ss.	t	p
	Evet	Hayır					
Avukat	Evet		106	11,0472	3,53858	3,290	,001
	Hayır		35	8,8000	3,39377		
Reklam	Evet		106	13,2736	5,20354	5,596	,000
	Hayır		35	7,9429	3,74121		
Kışkırtma	Evet		106	8,8208	4,50777	2,205	,029
	Hayır		35	6,9429	3,91034		
Özümsemek	Evet		106	7,1981	2,56504	6,158	,000
	Hayır		35	4,2857	1,93378		
Toplam ölçek	Evet		106	40,3396	13,28865	4,930	,000
	Hayır		35	27,9714	11,47244		

p<0,05

Tablo 5'te görüldüğü gibi tutulan takımın ürünlerini satın alma durumu değişkenine göre tüm alt boyutlar arasında manidar bir fark tespit edildi.

Tablo 6. Taraftarların tuttukları takımın maçlarını hangi sıklıkla izlediklerine dair analiz sonuçları

Ölçek ve alt boyutlar	Tuttuğunuz takımın maçlarını ne sıklıkla izlersiniz?	N	Ort.	Ss.	F	p	Tukey
Avukat	Tüm maçlarını izlerim	59	12,1186	3,43453	21,172	,000	Tüm maçlarını izlerim-Ara sıra izlerim-izlemem
	Ara sıra izlerim	70	9,9000	3,11215			
	izlemem	12	5,9167	2,23437			
Reklam	Tüm maçlarını izlerim	59	14,5593	4,98021	19,013	,000	Tüm maçlarını izlerim-Ara sıra izlerim-izlemem
	Ara sıra izlerim	70	10,7000	4,84947			
	izlemem	12	6,4167	3,39675			
Kışkırtma	Tüm maçlarını izlerim	59	10,0678	4,33456	12,978	,000	Tüm maçlarını izlerim-Ara sıra izlerim-izlemem
	Ara sıra izlerim	70	7,6571	4,13499			
	izlemem	12	4,0000	1,95402			
Özümsemek	Tüm maçlarını izlerim	59	7,8814	2,41464	18,625	,000	Tüm maçlarını izlerim-Ara sıra izlerim-izlemem
	Ara sıra izlerim	70	5,6714	2,43597			
	izlemem	12	4,2500	2,56285			

Toplam ölçek	Tüm maçlarını izlerim	59	44,6271	12,37893			Tüm maçlarını izlerim-
	Ara sıra izlerim	70	33,9286	12,15876	25,593	,000	Ara sıra izlerim-
	İzlemem	12	20,5833	7,60930			izlemem

p<0,05

Tablo 6'da görüldüğü gibi tutulan takımın maçlarını izleme sıklığı değişkenine göre tüm alt boyutlar arasında (p<0,00) manidar bir fark tespit edildi.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Cinsiyet değişkenine göre avukatlık alt boyutunda erkek ve kadın katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edildi. Bu durumun ülkemizdeki popüler sporların (futbol, basketbol vb.) sporcularının ve taraftarların çoğunluğunun erkek olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Mevcut araştırmada olduğu gibi, Küçükbiş ve Yurtsizoğlu, (2019) yaptıkları araştırmada cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek taraftarların arasında evangelist tutum düzeyleri arasında manidar bir fark olduğunu bildirmiştir.

Katılımcıların tuttuğu takım değişkenine göre avukatlık ve reklam alt boyutunda Fenerbahçe ve Trabzonspor taraftarları arasında, Fenerbahçe lehine anlamlı bir fark tespit edildi. Bu bulgu Fenerbahçe taraftarlarının takımlarını diğer takımlardan üstün gördüğü ve takımlarının reklamını her alanda yaptığı sonucunu çıkarabiliriz.

Tutulan takımın haberlerini takip etme değişkenine göre taraftarların haberleri takip ettikçe evangelist tutumlarının artış gösterdiği belirlenmiştir.

Tuttuğunuz takıma ait ürünleri (forma, ayakkabı, bayrak, anahtarlık... vb.) satın alan taraftarların evangelist tutum düzeylerinin taraftar ürünü almayanlara göre yüksek olduğu belirlendi.

Tutulan takımın maçlarını izleme sıklığı yükseldikçe evangelist tutum düzeylerinin de yükseldiği belirlendi. Küçükbiş ve Yurtsizoğlu, (2019) tutulan takımın maçlarını izleme sıklığına göre evangelist tutum düzeylerini incelemiş, izleme sıklığına göre manidar bir fark tespit etmiş ve her hafta takımının maçlarını takip eden taraftarların yüksek tutum düzeyinde olduğunu bildirmiştir.

Sonuç olarak; Taraftarların spor takımlarına olan evangelist tutum düzeyleri ya da başka bir söylemle bağlılık, sadakat düzeyleri: taraftarların takımlarının haberlerini takip etmeleri, maçlarını izlemeleri ve takım ürünlerini satın almaları ile doğrudan ilişkilidir.

KAYNAKÇA

- Alkibay, S. (2005). A Research on Professional Sport Clubs' Creation of Brand Values through Fan Relations. *Journal of Hacettepe University Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 23(1), 83-108.
- Balıkçioğlu, B., & Ofazoğlu, S. (2015) An Empirical Research on Brand Evangelism, Self-Brand Image Alignment and Brand Loyalty.
- Dwyer, B., Greenhalgh, G. P., & Lecrom, C. W. (2015). Exploring Fan Behavior: Developing a Scale to Measure Sport Efangelism, *Journal Of Sport Management*, 29(6), 642-656. <https://doi.org/10.1123/JSM.2014-020>.
- Kawasaki, Guy (1991). *Selling the Dream*, New York, NY: Harper Collins Publishers.
- Kazan, B. (2009). Football Fanaticism and Violence in Turkey, Mimar Sinan Fine Arts University, Institute of Social Sciences, M.Sc., 103, İstanbul.
- Küçükibiş, H. F., & Yurtsizoğlu, Z. (2019). Investigation of the Evangelism of Sport Team's Attitudes of the High School Students. *Journal of Education and Training Studies*, 7(3S), 106-113.
- Solomon, M. R. (2013). *Consumer Behaviour: Buying, Having, And Being*, 10th Ed., Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Webster Dictionary (1976).The English Language İnstitute of America İnc.
- Yüksekbilgili, Z. (2017). Adaptation of Turkish Sports Team Evangelism (eFANGelism) Scale to Turkish: Reliability and Validity Study. *Management and Economics: Celal Bayar University Journal of the Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 24(3), 959-969.

Kodlama Becerisinin Bilişüstü Farkındalık ve Yaratıcı Problem Çözme Davranışlarına Olan Etkisi

Berkay Çakır¹⁵⁵, Meltem Yalın Uçar¹⁵⁶

Giriş

Bilgisayarda uygulanacak işlemler ya da bir problem çözümü için gerekli olan bilgiler, bilgisayar dilinde sıfır ve birlerden oluşan komutlara çevrilir. Bilgisayarda komutların birleştirilip derlenmesi ve çalıştırılması ile meydana gelen işlem algoritmasına, programlama denir (Kesici ve Kocabaş, 2007). Kodlama becerisi, yalnızca bilgisayarda program yazmaktan farklı olarak çağımızda bireylerde bulunması gereken ve bilişüstü düşüncelerini sağlayan bir beceri olarak kendini göstermektedir. Başka bir deyişle, kodlama vasıtasıyla bilgisayarların ya da diğer cihazların çalışma adımları ayarlanırken problemlerin ne şekilde çözüleceği ve sistemli düşünme bölümleri öğrenilmektedir. Ayrıca kodlama becerisi bireylerin problemlere çeşitli açılardan bakabilmesi ile birlikte en kısa yoldan çözüme ulaşabilme yeteneğini de kazandırmaktadır. Kodlama diğer adıyla programlama yapabilme becerisi, problem çözme, sistematik düşünme, olaylar arasında ilişki kurma, yaratıcı düşünme gibi bilişsel becerileri geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Fesakis ve Serafeim, 2009). Kodlama(programlama) kabiliyeti bilgisayar bilimleri kapsamında değerli bir beceridir ve bu alanda öğrenmeye yeni başlayan öğrenciler, programlama derslerinde bazen zorlandıklarını düşünmektedirler (Aşkar ve Davenport, 2009). Özellikle erken yaşlardaki çocuklarda somut işlemler ve işlem öncesi dönemde oldukları için kodlama eğitimi boyunca çoğu kavram ve işlem öğrenciler tarafından soyut algılanmakta ve bu çocuklar öğrendiklerini somutlaştırmakta sorun yaşayabilmektedirler (Ersoy, Madran ve Gülbahar, 2006). Bu sebepten yola çıkarak çocuk ve gençlerin kodlamayı daha kolay yapabilmesi için farklı medya araçlarıyla harmanlanarak yeni görsel kodlama (programlama) araçları geliştirilmiştir. Örneğin, Microsoft Small Basic, Scratch, Tynker, MIT App Inventor, Alice, Codeorg, gibi uygulamaları örnekleyebiliriz.

Gorman ve Bourne'in yaptığı (1983) araştırmaya göre, çocukların kodlamayı farklı sürelerde öğrenmesinin, öğrencilerin kural öğrenmelerinin farklı sürelerde gerçekleştiğini ve kodlama eğitimlerine daha fazla katılan öğrencilerin, daha az katılanlara göre kuralları öğrenmede daha başarılı olduklarını söylemişlerdir. Kodlama becerisinin incelendiği başka bir çalışmada, öğrenenlerin problem çözme yeteneklerinin gelişiminde, matematik ile ilgili konuların öğretiminde, sistemli ve yaratıcı düşünme konusunda dikkate değer destek sağladığı belirtilmiştir (Taylor, Harlow ve Forret, 2010). İlkokul seviyesindeki öğrencilerin yaratıcılıkları hakkında Scratch uygulamasının ne kadar etkilediğinin incelendiği farklı bir araştırmada ise Kobsiripat W. Scratch uygulamasının, çocukların mantıksal düşünme, yaratıcılık ve girişkenlik becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir (Kobsiripat, 2015).

155

156

Yaratıcılık, bilinenin, süregelenin zıttı olan bir davranış şekli, problemlerin çıkışından çözüm yolları buluncaya kadar problem çözme sürecinin tamamında etkili bir düşünme şekli veya yeni bir ürün üretmek olarak adlandırılırken (Koray, 2004: 583), bilişsel ve duyuşsal alanların tamamında, etkinlik ve uğraşların hemen hepsinde rolü vardır (Bentley, 1999; San, 1979). Farklı seviyelerde de olsa insanların hepsi yaratıcılığa sahiptir, yaratıcı düşünce ve davranışların yoğunluğu farklı faktörlere göre değişmektedir. Bunlara kültür ortamı, eğitim ve öğretime kalıtım örnek olarak verebilir (Kırıçoğlu 1991).

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme farklı anlamlarda olmasına rağmen alanda, birbirleri yerine sık kullanılan kavramlar oldukları belirtilmektedir. Yaratıcı düşünme bilişsel etkinlikleri kapsarken, yaratıcılık ise bilişsel ile birlikte performansa yönelik etkinlikleri de kapsamaktadır (Demirel, 2005). Yaratıcı düşünme becerisi; öğrencilerin temel bir fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme, tekrardan farklı ortamlarda faydalanma ya da tamamen özgün düşüncelerinden yola çıkarak farklı bilgiler ve ürünler üretme, olaylara farklı açılardan bakabilmeyi, küçük de olsa bazı buluşlar yapabilmeyi tanımlamaktadır (Alkaya, 2006, s.74). Yaratıcı düşünme becerisi ilerledikçe, bireylerin problem çözme ve karar verme kabiliyetlerinin gelişmesi kaçınılmazdır. Hatta bireysel ve toplumsal sorunlara çözüm sunabilecek yaratıcı becerilerin günümüzdeki önemi ve değeri (Çakmak, 2010:3) gittikçe artmaktadır. Bu nedenle, ortaokul düzeyinde kazandırılmaya çalışılan kodlama becerisinin, yaratıcı problem çözme davranışına etkisinin olup olmadığı anlaşılmalı istenmiştir. Yine bu çalışma ile kodlama eğitiminin, bilişüstü farkındalığa olan etkisi de anlaşılmaya çalışılmıştır. Aslında, bilişüstü (Metacognitive) davranışların geliştirilmesi sonucunda, yaratıcılık, problem çözme, analitik düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği bilinen bir olgudur. Yine de bu çalışma ile kodlama eğitiminin, bilişüstü farkındalık ve yaratıcı problem çözme davranışlarına olan etkisi nesnel olarak anlaşılmaya çalışılmıştır.

Bilişüstü, bireyin kendi bilişsel durumunun farkında olması ve bu durumu değiştirebilmesi (Flavell,1979) böylece bireyin kendi zihinsel eylemlerini takip edebilme, müşahede edebilme ve kendi öğrenmesini denetleyebilmesi gibi süreçlerin işe koşulmasını gerektirmektedir. Bilişsel farkındalık ise konu üzerine dikkat çekme, kendini işe adama, durum ile ilgili gerekli tutum oluşturma, konuyu aklında planlama, o planın gidişatını zihinde değerlendirme, sorunlu ya da eksik yönleri aklında devamlı değiştirme ve düzenleme becerilerini barındırmayı gerektirir. Tüm bu zihinsel kabiliyetler ve beceriler; düşünme aşamalarının başlangıcını oluşturmaktadır. Tüm düşünme şekillerinde bireyin o şeklin özelliğine uygun düşünmesine neden olan bir yöntem işlevi görmektedir. Bu bakımdan bilişsel farkındalık, düşünme eyleminin merkezinde yer alırken, düşünme kabiliyetlerinin tamamını da kapsamaktadır (Gelen, 2004). Bilişüstü farkındalık kavramının merkezinde ise bireyin bilinçli eylem göstermesi, oto kontrolü, planlama, kendini değerlendirme, öğreniş biçimini gözlemleme ve öğrenmeyi öğrenme olguları vardır. Anlatılmak istenen şudur ki: birey kendi öğrenme yöntemlerinin bilincindedir. Dolayısıyla bilişüstü farkındalık bireyin yaşamı süresince ihtiyaç duyacağı bilişüstü

düşünme becerileri geliştirme ve uygulama işi olarak betimlenirken (Demirsöz, 2010) öğrencinin işlem esnasında kendisinin işlemin neresinde olduğunu, hangi öğrenme yöntemlerini neden denediğini, o zamana kadar neler yaptığı ve neleri yapmaya ihtiyaç duyduğuna yönelik (Olğun 2011) barındırılan dağarcıktır.

Yirmibirinci yüzyıl, bireylerin bazı yetilere sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik kapsamında, eleştirel düşünme, problem çözme, analiz ve sentez yapabilme, işbirlikli çalışma, yenilikçi ve üretken olma, medya okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı (Güntüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013) bunlardan bazılarıdır. Domino etkisi yaratma etkisine sahip olduğu düşünülen “Teknoloji Okuryazarlığı” yeterliliğinin temelinde yer alan kodlama eğitiminin önemi bu çalışma ile bir kez daha ortaya konulmak istenmiştir. Çalışmayla elde edilen veriler, kodlama öğretiminin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine ve bilişüstü farkındalıklara ilişkin öğrenci davranışlarına olan etkisinin incelenmesi kodlama öğretiminin önemi hakkında farkındalık oluşturacaktır. Araştırmamızın başka araştırma ve uygulamalara yol göstereceği ve bu alanda ki bilgi ihtiyacına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kodlama becerisi, yalnızca bilgisayarda program yazmaktan farklı olarak çağımızda bireylerde bulunması gereken ve bilişüstü düşüncelerini sağlayan bir beceri olarak kendini göstermektedir. Başka bir deyişle, kodlama vasıtasıyla bilgisayarların ya da diğer cihazların nasıl çalışma adımları ayarlanırken, bunun yanında problemlerin ne şekilde çözüleceği ve sistemli düşünme bölümleri öğrenilmektedir. Ayrıca, kodlama yapabilmek bize problemlere çeşitli açılardan bakabilme ile birlikte en kısa yoldan çözüme ulaşabilme yeteneği kazandırmaktadır. Kodlama(programlama); problem çözme, sistematik düşünme, olaylar arasında ilişki kurma, yaratıcı düşünme gibi bilişsel becerileri geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Fesakis ve Serafeim, 2009).

Bu çalışma, ortaokul 5 ve 6. Sınıf devlet ve özel okullarında ders olarak kodlama eğitimi alan ve almayan öğrencilerin, bilişüstü farkındalıkları ve yaratıcı problem çözme becerilerinde fark olup olmadığını anlamak ve her iki bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla aşağıda yer alan soruların yanıtları bulunmaya çalışılmıştır:

1. Kodlama eğitimi alan ve almayan öğrencilerin, bilişüstü farkındalık becerileri arasında fark var mıdır?
2. Kodlama eğitimi alan ve almayan öğrencilerin, yaratıcı düşünme becerileri arasında fark var mıdır?
3. Öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları yaratıcı problem çözme becerilerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma, nicel betimsel bir özellik taşımaktadır. Tarama araştırması, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum ve bunun gibi özelliklerin

belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre görece olarak daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırma türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel; 2014). Araştırma sorularına yanıt aramak için çalışmada veriler normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden olan Kruskal-Wallis testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin bir arada bulunduğu bu çalışmada kanonik korelasyon kullanılmıştır. Kanonik korelasyon analizi, her birinde en az iki değişken bulunan, iki değişken seti arasındaki ilişkilerin incelenmesinde kullanılan bir analiz tekniğidir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Aydın ilinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Aydın Efeler ilçesinde kodlama eğitimi olan ve olmayan devlet ve özel okulları oluşturmaktadır. Çalışmada iki aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada amaçlı örneklemlerden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemiyle kodlama eğitimi veren ve vermeyen okulların 5 ve 6. Sınıf öğrencilerinden oluşan 730 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Cho (2003) 'nın modeline göre; yakınsak düşünme, ıraksak düşünme, motivasyon, çevre, genel bilgi ve beceriler alt boyutlarından oluşan yaratıcı problem çözme envanteri ve Schraw ve Dennison'ın (1994) modeline göre; açıklayıcı bilgi, işlemsel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama, bilgi yöneltme alt boyutlarından oluşan bilişüstü farkındalık envanteri kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen sonuçların istatistiksel bulguları, tablolar aracılığı ile betimlenmeye çalışılmıştır. Gruplar arası fark, Mann-Whitney U testi ve yordayıcı istatistik olarak ta Kanonik analiz kullanılmıştır.

Kodlama Eğitimi Alan ve Almayan Ortaokul Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalıkları

TABLO 1.1.

Kodlama eğitimi **alan ve almayan** öğrencilerin bilişüstü farkındalık puanları arasındaki anlamlı farkın hangi alt boyut lehine olduğunu gösteren orta puan dağılımları

Bilişüstü becerileri	Kodlama Eğitimi	N	Mean Rank	Sum of Rank	U	Z	P
Bilişüstü Farkındalık Açıklayıcı	Alan	488	426,12	207947,00	29465,000	-11,031	,000
	Almayan	242	243,26	58868,00			
İşlemsel	Alan	488	429,60	209643,50	27768,500	-11,682	,000
	Almayan	242	236,25	57171,50			
Durumsal	Alan	488	423,77	206801,00	30611,000	-10,658	,000
	Almayan	242	247,99	60014,00			
Planlama	Alan	488	418,44	204199,50	33212,500	-9,678	,000
	Almayan	242	258,74	62615,50			
	Alan	488	422,94	206396,50	31015,500	-10,479	,000
	Almayan	242	249,66	60418,50			

İzleme	Alan	488	426,91	208333,50	29078,500	-11,199	,000
	Almayan	242	241,66	58481,50			
Değerlendirme	Alan	488	416,06	203036,00	34376,000	-9,226	,000
	Almayan	242	263,55	63779,00			
Hata ayıklama	Alan	488	421,51	205696,50	31715,500	-10,243	,000
	Almayan	242	252,56	61118,50			
Bilgi yöneltme	Alan	488	429,49	209593,50	27818,500	-11,660	,000
	Almayan	242	236,45	57221,50			

Tablo 1.1’de görüldüğü gibi orta okul öğrencilerinin bilişüstü farkındalık genel orta puanları kodlama eğitimi alanlar ve almayanlar gruplarına göre incelendiğinde $p<0,05$ değerini karşıladığı için kodlama eğitimi alan ve almayanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde de $p<0,05$ değerini karşıladığı görülüp anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan anlamlı farkların genel ve alt boyutların tamamında kodlama eğitimi alanlar lehine olduğu görülmektedir. İlgili tablo incelendiğinde, kodlama eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü farkındalık becerilerini önemli ölçüde geliştiği görülmektedir.

Kodlama Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin, Yaratıcı Düşünme Becerileri

TABLO 1.2.

Kodlama eğitimi **alan ve almayan** öğrencilerin yaratıcı problem çözme puanları arasındaki anlamlı farkın hangi alt boyut lehine olduğunu gösteren orta puan dağılımları

Eğitim durumu	Kodlama Eğitimi	N	Mean Rank	Sum of Rank	U	Z	P
Yaratıcı Problem	Alan	488	435,35	212450,00	24962,000	-12,709	,000
	Almayan	242	224,65	54365,00			
İraksak	Alan	488	412,99	201538,00	35874,000	-8,653	,000
	Almayan	242	269,74	65277,00			
Yakınsak	Alan	488	412,01	201060,00	36352,000	-8,480	,000
	Almayan	242	271,71	65755,00			
Motivasyon	Alan	488	403,48	196896,00	40516,000	-6,926	,000
	Almayan	242	288,92	69919,00			
Çevre	Alan	488	421,65	205763,00	31649,000	-10,223	,000
	Almayan	242	252,28	61052,00			
Gbb	Alan	488	396,78	193630,00	43782,000	-5,715	,000
	Almayan	242	302,42	73185,00			

Tablo 1.2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri, kodlama eğitimi alan ve almayan gruplara göre incelendiğinde, kodlama eğitimi alan ve almayanlar arasında tüm boyutlarda anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Ortalama puanlara bakıldığında ise bu farkın tüm boyutlarda kodlama eğitimi alanlar lehine olduğu görülmektedir.

Ortaokul Öğrencilerinin, Bilişüstü Farkındalıklarının, Yaratıcı Problem Çözme Becerilerini Yordama Düzeyleri

Tablo 1.3.
Çok değişkenli anlamlılık testi

Testin adı	Değer	Yaklaşık F	Hipotez SD	Hata SD	F'nin Anlamlılı Değeri
Pillais	,73416	15,51078	40,00	3605,00	,000
Hotellings	1,88278	33,67359	40,00	3577,00	,000
Wilks	,32643	22,90088	40,00	3128,13	,000
Roys	,64105				

Tablo 1.3 te görüldüğü üzere bulgulara göre, elde edilen kanonik modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [Wilks's $\lambda = .32643$, $F(40, 3128.13) = 22.90088$, $p < .001$]. Fakat bu testlerin anlamlılığı elde edilen ilişkinin gücü hakkında bilgi vermemektedir. Çalışma grubundaki katılımcıların fazla olduğu araştırmalarda, pratikte anlamlı olmayan çok küçük F değeri bile anlamlı çıkabilmektedir. Bu nedenle analizde etki büyüklüğüyle ilgili bir değerlendirme yapılması çok önemlidir. Bunun için Wilks λ (ters etki büyüklüğü) değerinden yararlanılmaktadır. Wilks λ değeri, analiz sonucunda elde edilen verilerde kanonik değişkenler arasında açıklanamayan varyansı ifade etmektedir.

Tablo 1.4.
Öz değerler ve Kanonik Korelasyonlar testi

Kök No.	Öz Değer	Yüzde	Yığılmalı Yüzde	Kanonik Korelasyon	Kanonik Korelasyonun Karesi
1	1,78590	94,85433	94,85433	,80066	,64105
2	,05495	2,91866	97,77299	,22823	,05209
3	,02694	1,43060	99,20359	,16195	,02623
4	,01421	,75480	99,95839	,11837	,01401
5	,00078	,04161	100,00000	,02798	,00078

Tablo 1.4 teki bulgular incelendiğinde, birinci kanonik fonksiyona ilişkin kanonik korelasyon değeri 0,80066'dır. Buna göre ilk kanonik fonksiyonda Yaratıcı Problem Çözme ve Bilişüstü Farkındalık veri setleri arasındaki varyansın % 64,10 'unu açıkladığı görülmektedir. İkinci ve üçüncü kanonik fonksiyonların ise katkıları sırasıyla %5,20 ve %2,62 olduğu görülmektedir. Böylece sadece 1.kanonik fonksiyonun önemli bir katkıda bulunduğu söylenebilmektedir.

Ayrıca Kanonik korelasyon analizinde, her bir kanonik fonksiyonun veri setleri arasında paylaşılan ortak varyansın ne kadarını açıklayabildiğini tespit etmek için boyut azaltma analizinden de yararlanılabilmektedir. Analiz sonuçları Tablo 1.5'te gösterilmiştir.

Tablo 1.5
Boyut azaltma analizi

Kök No.	Wilks L.	Yaklaşık F	Hipotez SD	Hata SD	F'nin Anlamlılık Değeri
1 TO 5	,32643	22,90088	40,00	3128,13	,000
2 TO 5	,90940	2,46897	28,00	2590,21	,000
3 TO 5	,95938	1,66922	18,00	2034,12	,038
4 TO 5	,98522	1,07640	10,00	1440,00	,377
5 TO 5	,99922	,14122	4,00	721,00	,967

Tabloya 3, incelendiğinde 1.kanonik fonksiyon için Yaratıcı Problem Çözme ve Bilişüstü Farkındalık değişken setleri arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki [Wilks's $\lambda=.32643$, $F(40, 3128) = 22,90088$, $p < .001$] olduğu görülmektedir. İkinci kanonik fonksiyon için Yaratıcı Problem Çözme ve Bilişüstü Farkındalık değişken setleri arasında da istatistiksel olarak manidar bir ilişki [Wilks's $\lambda=.90940$, $F(28, 2590) = 2,46897$, $p < .001$] olduğu görülmektedir. Üç, dört ve beşinci kanonik fonksiyonlar için ise iki değişken setleri arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki olduğu söylenememektedir [sırasıyla Wilks's $\lambda=.95938$, $F(18, 2034,12) = 1,66922$, $p > .001$, Wilks's $\lambda=.98522$, $F(10, 1440,00) = 1,07640$, $p > .001$ ve Wilks's $\lambda=.99922$, $F(4, 721,00) = ,14122$, $p > .001$]. Yani, üçüncü kanonik fonksiyona kadar elde edilen bulgular, modelin istatistiksel olarak manidar olduğunu ve yüksek derecede kabul edilebilecek bir etki büyüklüğüne sahip olduğu östermektedir. Bir ve ikinci kanonik fonksiyonlar manidar olup, iki değişken seti arasındaki varyansı en çok açıklayan birinci kanonik fonksiyon (% 64,10) olduğu, ikinci kanonik fonksiyonun iki değişken veri seti arasındaki varyansı çok düşük oranda açıkladığı (% 0,5) için sadece birinci kanonik fonksiyon yorumlanabilmektedir.

Kanonik korelasyon analizinde cevaplanması gereken farklı bir soru da, veri setlerindeki değişkenlerin kanonik değişkenler arasındaki ilişkiye nasıl bir katkı sağladığı yönündedir. Bu sorunun cevaplanmasında, kanonik fonksiyonlara ait standartlaştırılmış katsayılar ile yapısal katsayılar başvurulmaktadır. Bu araştırmada yaratıcı problem çözme veri setinde yer alan iraksak, yakınsak, çevre, motivasyon, gibi değişkenleri ile bilişüstü farkındalık veri setinde yer alan açıklayıcı, işlemsel, durumsal, izleme, değerlendirme, hata ayıklama, bilgi yöneltme

değişkenlerinin kanonik değişkenler arasındaki ilişkiye ne kadar katkısı olduğunu belirlemek için kanonik değişkenler arasındaki birinci ve ikinci kanonik fonksiyona ait standartlaştırılmış katsayılar ve yapısal katsayılar hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1.6'de gösterilmiştir.

Tablo 1.6
Standartlaştırılmış Kanonik Katsayılar

Değişkenler	Fonksiyonlar		
	1	2	3
açıklayıcı	-,22196	,31775	,60815
işlemsel	-,22294	,45155	,24774
Durumsal	-,07753	,53360	,18644
Planlama	-,15738	-,88392	,56013
İzleme	-,19675	,34560	,06141
Değerlendirme	-,23112	,38046	-,97986
Hata ayıklama	-,00640	-,49259	,22369
Bilgi yöneltme	-,08199	-,79954	-,82850

Tablo 1.6 incelendiğinde, standartlaştırılmış kanonik katsayılar, değişkenlerin her birinin kanonik fonksiyonlara katkılarını vermektedir. Buna göre Bilişüstü Farkındalık değişkenlerinin birinci kanonik fonksiyona katkıları sırasıyla, açıklayıcı (-0,222), işlemsel (-0,223), durumsal (-0,077), planlama (-0,157), izleme (-0,197), değerlendirme (-0,231), hata ayıklama (-0,006), bilgi yöneltme (-0,082) şeklindedir. Buna göre değişkenlerin kanonik fonksiyondaki önem dereceleri sırasıyla değerlendirme, işlemsel, açıklayıcı, izleme, planlama, bilgi yöneltme, durumsal ve hata ayıklama şeklinde olduğu söylenebilir.

Tablo 1.7
Standartlaştırılmış Kanonik Katsayılar

Değişkenler	Fonksiyonlar		
	1	2	3
İraksak	-,26048	,57700	,30964
Yakınsak	-,23041	-,86222	,89750
Motivasyon	-,27231	-,55941	-1,25469
Çevre	-,36078	,15281	-,02483
Gbb	-,18372	,79385	,11380

Tablo 1.7'de yer alan Yaratıcı Problem Çözme değişkeninin birinci kanonik fonksiyona katkıları, ıraksak(-,260), yakınsak(-,230), motivasyon(-,272), çevre(-,360), gbb(-,183)

şeklinde. Buna göre değişkenlerin kanonik fonksiyondaki önem dereceleri sırasıyla çevre, motivasyon, iraksak, yakınsak ve GBB şeklinde olduğu söylenebilir.

Standartlaştırılmış kanonik korelasyonların yorumlanması literatürde çoklu doğrusal bağlantı olması durumunda sağlıklı olmadığına değinilmiş olup, kanonik değişkenlerle her iki değişken setleri arasındaki korelasyon olarak verilen yapı katsayılarını yorumlamanın daha uygun olacağı belirtilmiştir. Analiz sonuçları Tablo xxx’de gösterilmiştir.

Tablo 1.8
1.ve 2. Kanonik Fonksiyonlar İçin Kanonik Çözümleme

	1.Kanonik Fonksiyon			2.Kanonik Fonksiyon			
	Std.Katsayı	R _c	R _c ² (%)	Std.Katsayı	R _c	R _c ² (%)	h ² (%)
açıklayıcı	-,22196	-,84605	71,58	,31775	,05007	0,25	71,83
işlemsel	-,22294	-,83941	70,46	,45155	,17168	2,94	73,4
Durumsal	-,07753	-,79327	62,92	,53360	,19548	3,82	66,74
Planlama	-,15738	-,81338	66,15	-,88392	-,3992	15,93	82,08
İzleme	-,19675	-,86919	75,54	,34560	,05958	0,35	75,89
Değerlendirme	-,23112	-,82836	68,61	,38046	,05587	0,31	68,92
Hata ayıklama	-,00640	-,59273	35,13	-,49259	-,35011	12,25	47,38
Bilgi yöneltme	-,08199	-,84522	71,43	-,79954	-,29401	8,64	80,07
Iraksak	-,26048	-,80140	64,22	,57700	,20418	4,16	68,38
Yakınsak	-,23041	-,78033	60,89	-,86222	-,43650	19,05	79,94
Motivasyon	-,27231	-,80393	64,63	-,55941	-,22029	4,85	69,48
Çevre	-,36078	-,73680	54,28	,15281	,05787	0,33	54,61
Gbb	-,18372	-,68973	47,57	,79385	,47082	22,16	69,73

Std Katsayı= Standartlaştırılmış Kanonik Katsayı, R_c= korelasyon, R_c²= korelasyon karesi, h²= Ortaklık katsayısı R_c açıklayıcı değişkeninin 1. Kanonik fonksiyondaki korelasyon katsayısı R_c² Bu değer de açıklayıcı değişkeninin 1. Kanonik fonksiyondaki korelasyon katsayısının karesi yani açıkladığı varyans miktarı anlamına geliyor. Tabi bu açıkladığı varyans yukardaki resimde de gördüğün gibi kanonik fonksiyondaki açıklanan varyans miktarı oluyor.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonuçları, okullarında kodlama eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü farkındalık ve yaratıcı problem çözme davranışlarının, kodlama eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek oranda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü yaratıcı problem çözme ve bilişüstü farkındalık envanterinin tüm alt boyutları kodlama dersi alan öğrencilerin lehine anlamlı olarak fark göstermiştir. Bu durum, “kodlama” becerisi kazanan öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmiştir şeklinde yorumlanabilmektedir. Kaldı ki yapılan araştırmalar bu çalışmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Ayrıca, yapılan kanonik korelasyon analizi sonucunda, yaratıcı problem çözme davranışı, bilişüstü farkındalığı yüzde altmış dört (%64) gibi ciddi bir oranda açıkladığı görülmüştür. Teorik olarak birbirini destekleyen bu yaklaşım, istatistiksel olarak ta ortaya konulmuştur. Yani analiz, sentez ve değerlendirme basamağındaki davranışları kazanmış olan bireylerin, yaratıcı düşünebilme gibi üst düzey düşünme becerilerine de sahip olunacağı literatür ve istatistiksel destekli olarak önümüze çıkmaktadır. Bu çalışma ile de sözü edilen süreci destekleyen sonuç ile karşılaşmıştır. Kısaca, yaratıcı problem çözebilen öğrencilerin, bilişüstü farkındalıkları da gelişmiştir denilebilmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları dikkate alındığında, kodlama eğitiminin, öğrencilere sadece teknolojik yetenekler değil; problem çözme, iletişim kurma, işbirlikli çalışma, planlama, karar verme, değerlendirme, yaratıcılık ve kritik düşünebilme gibi hayatın her aşamasında yararlı olabilecek davranışları geliştirme potansiyeline sahip olduğu düşünülebilmektedir. Kodlama eğitimiyle algoritmik düşünme becerilerini arttıran çocuklar, okuma yazma, matematik hatta tüm alanlardaki kazanımlarında kodlama eğitiminin yararını görmektedir. Kazanımlar, yapılan incelemelere göre ilkökul çağındaki çocukların akademik başarılarına destek olmaktadır ve yeni öğretim programıyla birlikte ilkökul düzeyinde uygulanması önerilen kodlama eğitiminin, ülkemizde PISA sınavlarında gelecekteki sonuçlara olumlu yönde etkilerinin olacağı düşünülmektedir (Coding BK, 2017). Buna ek olarak bulmacalar oluşturularak programlama dilleri ve karmaşık kod yapılarına ayrı bir görünüm kazandırılıp, öğrencilere soyut olarak problem çözme becerilerini geliştirici şekilde düşünmelerine olanak sağlanmaktadır (Lamagna 2015).

Kaynakça

Aktürk, O. Ve Şahin, İ. (2011). *Üstbiliş ve Bilgisayar Öğretimi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 31, Sayı 383-407

Alkaya, F. (2006). *Eleştirel düşünme becerilerini temele alan fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay

Çakmak, Gülsüm. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ

Demirel, Ö. (Ed.). (2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirsöz, S. E.(2010). *Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Bilişüstü Farkındalıkları Ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerine Etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

- Fisher, R. 1995. Teaching Children to Think. Cheltenham: Stanley Thornes Publishers.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. American Psychologist, 34, 906-911. Web: <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/constructivism/flavell.html>
- Gelen, İ. (2004). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimler Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. American Psychologist, 5, 444-454.
- Kirişoğlu, O. (1991). Sanatta Eğitim (Görmek, Anlamak, Yaratmak), Eğitim Kitabevi, Ankara, 1991.
- Koray, Özlem. (2004). Fen Eğitiminde Yaratıcılık Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Sayı: 40, Sayfa: 580-599
- Lamagna, E. A. (2015). Algorithmic thinking unplugged. Journal of Computing Sciences in Colleges, 30(6): 45-52.
- Oğlun, M. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Öz ve Akran Değerlendirme Uygulamalarının Yer Aldığı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Bilişüstü Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Özden, B. (2005). *Eğitim fakültesi ilköğretim bölümü anabilim dalı programlarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özsoy, G. (2006). "Problem Çözme ve Üstbiliş", Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı cilt:1, 235-245. Ankara
- Presseisen, B. Z. (2001). Thinking skills: meanings and models revisited. Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking, 1, 47-53.
- San, İ. (1979). Yaratıcılık iki düşünme biçimi ve çocuğun yaratıcılık eğitimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 12(4), 177-190.

Akademik Lise Öğrencilerinin Sanal Ortam Yalnızlık Algıları ile Davranış Problemleri Arasındaki İlişki

Türkan Argon¹⁵⁷, Mehmet İsmetoğlu¹⁵⁸,

Özet

Bu araştırmada akademik lise öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık algıları ile davranış problemleri arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma Düzce ili Akçakoca ilçesinde bulunan akademik liselerde, 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 260 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği ve Davranış Problemleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akademik lise öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık algıları “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Davranış problemleri algıları açısından ise ölçek erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Akademik lise öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık algıları ile davranış problemleri algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Buna karşın sınıf değişkeni açısından hem sanal ortam hem de davranış problemlerine yönelik öğrenci görüşlerinde çeşitli farklar ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin sanal ortam yalnızlık düzeyi algıları ile davranış problemleri algıları arasında toplamda “düşük” düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanal Ortam Yalnızlığı, Davranış Problemleri, Akademik Lise

THE RELATIONSHIP BETWEEN VIRTUAL ENVIRONMENT LONELINESS PERCEPTIONS OF ACADEMIC HIGH SCHOOL STUDENTS AND THEIR BEHAVIORAL PROBLEMS

Abstract

In this study, the relationship between the perceptions of virtual environment loneliness and behavioral problems of Academic High School students was studied. The study was carried on with 260 voluntary high school students attending academic high schools in Akçakoca district of Düzce in 2019-2020 academic year. Virtual environment loneliness scale and behavior problems scale were used as data collection tools. According to the results of the study, academic high school students' perceptions of virtual environment loneliness were found to be at “moderate” level. In terms of perceptions of behavioral problems, male students on the scale had higher averages than female students. There was no significant difference in the perception of virtual environment loneliness and behavioral problems of academic high school students in terms of gender variable. On the other hand, in terms of grade variable, there are various differences in students' views regarding both virtual environment and behavioral problems. It was concluded that there was a “low” level of a positive and meaningful relationship between the students' perceptions of virtual environment loneliness level and their perceptions of behavior problems.

Key words: Virtual Environment Loneliness, Behavioral Problems, Academic High School

¹⁵⁷ Prof. Dr., AİBÜ, Türkiye, turkanargon@hotmail.com

¹⁵⁸ MEB, Türkiye, mehmetismetoglu@hotmail.com

1. Giriş

Bilgi çağının bir ürünü olarak internet ve sosyal medya insan hayatının hemen her alanında ortaya çıkan önemli bir olgu olarak dikkat çekmektedir. Bugün gerçek hayatta yaşanan pek çok olay sanal ortama yansımakta ve orada değişerek tekrar gerçek hayata doğrudan ya da dolaylı etki edebilmektedir. Sundukları ve cazibesıyla internet bireyleri şekillendirmekte, adeta gerçek hayatın içerisinde ikinci bir hayat -sanal hayat- alanı oluşturmaktadır (Korkmaz, Usta ve Kurt, 2014). Diğer yandan teknolojinin verdiği imkanlarla bugün e-devlet gibi resmi iş ve işlemlerden alışverişe, eğlenceden araştırmaya kadar bir çok alanda internet vazgeçilmez olmuş durumdadır. Kolay erişilebilir olması, zengin bir içerik sunması ve paylaşım özelliğine sahip olması internetin günlük yaşamda kapladığı alanı gitgide arttırmaktadır. İletişimi en üst seviyeye taşıyan bu ortam aynı şekilde en üst seviyede etkileşimi de beraberinde getirmiştir. İletişim ve etkileşim sosyal medya boyutunda düşünüldüğünde bireyler sosyal ağlara bağlanarak sadece zaman geçirmekle kalmamakta aynı zamanda bu alanlara varoluşsal anlamlar da yüklemektedirler (Bardak ve Alkar, 2016).

Mesleki iş ve işlemler, zaman geçirme, arkadaş edinme, ilgi duyulan alanlarda araştırma yapma, eğlence, alışveriş gibi birçok nedenle erişilen internet ortamı ilişkilerin yönünü ve şeklini belirleme konusunda da değişimi beraberinde getirmiştir. İnsanların herhangi bir araca ihtiyaç duymadan doğrudan konuşarak ya da görerek kurdukları iletişim internet yoluyla farklı bir boyut kazanmıştır. Diğer bir ifadeyle sosyal hayatta sosyalleşme olarak kabul edilen iletişim şekli internet yoluyla boyut değiştirmiştir. Sanal ortamda gerçekleşen sosyalleşme, ağların duyu ve duygularıyla gerçekleşmekte dolayısıyla korku, öfke, kaygı vb. duygular da yön değiştirebilmektedir (Çimen, 2018). Yaşanılan bu durum iletişim azalması ya da sosyal sapma olarak da ifade edilebilmektedir (Çağır, 2010).

İnsan hayatına kattığı sayısız faydanın yanında teknoloji kullanımı bugün, bir yandan statü kazanma aracı olarak görülürken öte yandan üzerindeki kontrolü kaybetme kaynaklı sorunlarla da karşı karşıya bırakabilmektedir (Çimen, 2018). İnternetin sunduğu içerikten yoksun kalmaya bağlı olarak zamanın boşa geçtiğini düşünme, sinirlilik hali ve agresif tutum sergileme bu durumlara örnek olarak gösterilebilir. Bunun yanında insanın sosyal hayattan uzaklaşıp sanal ortama girmesi ve zamanının büyük bir kısmını orada geçirmesi alışkanlık yaratabilmekte, bireyin gerçek hayattan kopmasına da neden olabilmektedir. İhtiyaçlar üzerine kurgulanmış sosyal hayat ile istekler üzerine kurgulanmış sanal hayat çatışabilmekte, bu durum kimi zaman bireyin görev ve sorumluluklarını yerine getirmede önemli ihmal sorunlarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Yaşanılan çatışma ise insanın topluma faydalı olaması konusunda eksiklikler göstermesine neden olabilmektedir.

Öte yandan bireylerin sanal ortamda valıklarını ifade etmelerinin bir gerekçesi olarak sosyal yaşamdaki iletişimsizliklerin geldiği nokta yadsınamaz bir gerçektir. Çünkü bireyler problemlerini çözmek, üzüntü ve sevinçlerini paylaşmak ya da yalnızlıklarından kurtulmak amacıyla da sanal ortamlar üzerinden iletişime geçmeyi tercih edebilmektedirler (Amichai-Hamburger ve Artzi, 2003). Sosyal birçok kaygıdan bağımsız, görece özgür ve kolay etkileşim imkanı sunması bakımından sanal ortamın bireylerin yalnızlıklarını gidermesi ve aidiyet duygularını tatmin etmesi tercih nedenlerini güçlendirmektedir (Pelling ve White, 2009). İlgili alan yazın incelendiğinde internet kullanımı ve yalnızlık arasındaki ilişkinin

sebepler sonuç bağlamında birbirini tetiklediği konusunda farklı fikirlerin öne sürüldüğü görülmektedir. Zira yapılan araştırmaların bir kısmı internet kullanımının bireylerin yalnızlığını arttırdığını belirtirken, diğer bir kısmı ise yalnızlığın internet kullanımını arttırdığını göstermektedir (Özen, 2009). Öte yandan yapılan araştırmalar, bireyin sanal hayatta geçirdiği sürenin artması sonucu yaşadığı topluma yabancılaşma ya da yalnızlaşma gibi sonuçlarla da karşı karşıya kaldığını göstermektedir (Maes, Nelemans, Danneel, Castille, ve Noortgate, 2019; Baltacı, 2019). Özellikle yalnızlık kavramı açısından değerlendirildiğinde birçok olumsuz tutum ve davranışın, genelde yalnızlık özelde ise sanal yalnızlık ile ilgili olabileceği düşünülmektedir (Morahan-Martin, 2009). Zira bireyin yaşam kalitesinden ya da doyumundan akademik ve sosyal başarısızlığa kadar birçok sonucun, yalnızlıkla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde bireylerin sosyal ortamdan soyutlanma düzeyleri ile sanal ortamda kendilerini ifade etme çabaları arasında doğru orantılı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir (Maes, Nelemans, vd., 2019; Baltacı, 2019; Bardak ve Alkar, 2016;) sosyal ortamdan uzaklaşan birey kendini sanal ortamda gerçekleştirme yoluna gitmektedir. Bozulmuş fiziksel ve ruh sağlığı olarak ifade edilen yalnızlık (Santrock, 2014) çoğu zaman sosyal ilişkilerde yaşanan sorunlar ya da doyumsuzluk sonucu ortaya çıkmaktadır. Modern dünyanın önemli sorunlarından biri olan yalnızlık çevre tarafından izole edilme, topluma yabancılaşma, bireysel bir tercih, çevresi tarafından anlaşılama vb. şekilde nedenlere bağlı olarak ifade edilebilmektedir (Bardak ve Alkar, 2016).

Hem sanal ortam hem de yalnızlığın yaşanma şekli ve dönemleri itibarıyla farklılıklar gösterebilmektedir. Özellikle bireylerin kimliklerinin önemli ölçüde şekillendiği ergenlik dönemi bireyin gelişimsel özelliklerine bağlı olarak duygu ve davranışların hızlı bir şekilde değiştiği riskli bir dönemdir. Problemleri davranışlara yönelimin en üst düzeyde olduğu bu dönemde sosyal, duygusal, fiziksel ve akademik alanlarda görülebilecek sorunlar sürekli olabileceği gibi geçici nitelikte de olabilmektedir (Örücü, Bugay, Tuna, Çok, ve Aşkar, 2015). Alan yazın incelendiğinde ergenlerde görülen riskli ya da problemleri davranışların kültürel değerler, toplumsal yapı ve bireyin gelişimsel süreçlerinden etkilenen kompleks bir yapıya sahip olduğu ve değişebildiği görülmektedir (Alikashifoğlu, 2008). Bu kompleks yapı ergenlerin iyi olma hallerine doğrudan ya da dolaylı olarak yapılacak iyileştirme çalışmalarını da çeşitlendirmektedir.

Genel anlamda yalnızlık özel anlamda ise sanal ortam yalnızlığının ergenlik döneminde olan lise çağı öğrencilerinin iyi olma hallerini etkileyen önemli bir problem alanı olarak ifade edilmektedir (Türkel & Dilmaç, 2019). Sanal ortam yalnızlığının olası olumsuz sonuçlardan birisi de ortaya çıkardığı davranış problemleri sorunu olduğu düşünülmektedir. Sanal ortam yalnızlığının lise öğrencilerinin davranış problemleri ile ilişkisi şüphesiz okul yönetimi, öğretmen ve eğitimin diğer paydaşları açısından önem arz etmektedir. Çevresiyle olumlu iletişim kurabilen lise çağı gençleri ya da diğer bir ifadeyle ergenin aksi durumda yalnız hissetmesi ve davranış problemleri sergilemesi olasıdır. Depressif tutum ve davranışlar, anksiyete, bağımlılık vb. sorunlar yalnızlık sonucu gençlerde görülebilecek davranış problemleri olarak ifade edilmektedir (Türkel ve Dilmaç, 2019).

Yaşları gereği zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçirmekte olan ergenlerin sergiledikleri tutum ve davranışlar bir çok boyutta önem arz etmektedir. Okul terkenden, akran

zorbalığına, sınıf içi istenmeyen davranışlardan iletişim sorunlarına kadar bir çok şekilde ortaya çıkan bu davranışlar, sonuçları itibarıyla okulu bir çok boyutta etkileyebilmektedir. Bunun yanında okula uyum, akademik başarının arttırılması, olumlu okul iklimi, çocuk ve gençlerin güvenliği gibi bir çok olumlu durum öğrencilerin davranış problemlerinden olumsuz bir şekilde etkilenebilmektedir.

Literatür incelendiğinde sanal ortam yalnızlığına yönelik araştırmaların genellikle üniversite öğrencilerine yönelik olarak yürütüldüğü görülmektedir. Lise öğrencilerine yönelik internet kullanımı, sosyal ağ kullanımı vb araştırmalar daha çok sanal ortam dışında yaşanan yalnızlık ile ilişkilendirilerek araştırılmıştır. Bu araştırmada ise lise çağı öğrencilerinin sanal yalnızlık algıları ile davranış problemleri algıları belirlenerek, algı düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi ve yönü tespit edilmeye çalışılmıştır.

2. Yöntem

Araştırmanın amacı

Bu araştırmada akademik lise öğrencilerinin sosyal ortam yalnızlık algıları ile davranış problemleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Akademik lise öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık algıları ne düzeydedir?
2. Akademik lise öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık algılarında, cinsiyet ve sınıf değişkenleri bakımından anlamlı fark var mıdır?
3. Akademik lise öğrencilerinin davranış problemleri gösterme düzeyleri nedir?
4. Akademik lise öğrencilerinin davranış problemleri gösterme düzeyleri cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından anlamlı fark göstermekte midir?
5. Akademik lise öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık düzeyleri ile davranış problemleri arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2013).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Düzce ili Akçakoca ilçesinde öğrenim görmekte olan ve gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların, 155'i kız, 105'i erkek öğrenci olup öğrencilerin 71'i (%27,3) 9. sınıf, 70'i (%26,9) 10. sınıf, 61'i (%23,5) 11.sınıf ve 58'i (%22,3) 12. sınıf öğrencisidir.

Veri toplama aracı

Araştırmada öğrencilerin sanal ortam yalnızlığı düzeylerini ölçmek amacıyla, Korkmaz, Usta, ve Kurt, (2014) tarafından geliştirilen Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği; davranış problemlerini ölçmek amacıyla da Örucü, Bugay, Tuna, Çok ve Aşkar (2015) tarafından geliştirilen Davranış Problemleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca katılımcıların kişisel bilgilerinin almak amacıyla kişisel bilgi formu geliştirilmiştir.

Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği; 20 madde ve sanal sosyalleşme, sanal paylaşım, sanal yalnızlık olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Öğrencilerin algı düzeyleri hiç yansıtmıyor, çok az yansıtıyor, kısmen yansıtıyor, çok yansıtıyor ve tamamen yansıtıyor” şeklinde puanlanarak belirlenmektedir. Araştırmacılar ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha değerinin, sanal sosyalleşmede .84, sanal paylaşımında .80, sanal yalnızlıkta .61 ve ölçeğin toplamında ise .81 olarak belirtmişlerdir. Bu araştırmada yapılan hesaplamalar sonucunda ise, sanal sosyalleşmede .66, sanal paylaşımında .86 , sanal yalnızlıkta .63, ölçeğin genelinde ise .82 olarak hesaplanmıştır.

Davranış Problemleri Ölçeği; 10 madde ve kaba tavır ile kurallara uymama alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek 3’lü likert tipi olup cevaplar “hiç, bazen ve sıklıkla” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değerleri, ölçeğin geneli için .80, alt boyutlardan kaba tavır için .70, kurallara uymama alt boyutu için .71 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada ise hesaplanan Cronbach Alpha değerleri ölçeğin geneli için .78, kaba tavır için .62 ve kurallara uymama alt boyutu için .70 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi ve yorumlanması

Araştırma verileri SPSS 22 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin dağılımı Kolmogorov- Smirnov normallik testi ile incelenmiş ve normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu nedenle araştırmada non-parametric testler yapılmıştır. Alt problemler doğrultusunda ortalama, standart sapma, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri ile Sperman Rho korelasyon analizi yapılmıştır. Testlerde anlamlılık düzeyi ,05 olarak ele alınmıştır.

3. Bulgular

Akademik lise öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık düzeyleri ile davranış problemlerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma düzeyleri aşağıdadır.

Tablo 1. Öğrencilerin sosyal ortam yalnızlık düzeyleri ile davranış problemleri ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerine ilişkin analizler

Ölçekler	Alt boyutlar	N	\bar{x}	Ss
Sanal ortam yalnızlığı ölçeği	Sanal sosyalleşme	260	2,79	,64
	Sanal paylaşım	260	2,49	,97
	Sanal yalnızlık	260	2,12	,71
	Ölçek toplamı	260	2,96	,58
Davranış problemleri ölçeği	Kaba Tavır	260	,46	,38
	Kurallara Uymama	260	,70	,22
	Ölçek toplamı	260	,60	,23

Tablo 1 de görüldüğü üzere öğrencilerin sanal ortam yalnızlık ölçeği ve alt boyut ortalamaları; sanal ortam yalnızlık düzeyleri ölçek genelinde ($\bar{x}= 2,96$) ile “orta” düzeydedir. Alt boyutlara bakıldığında sanal sosyalleşme alt boyutu için ($\bar{x}=2,79$) “orta”

düzye de algıya sahipken sanal paylaşım alt boyutunda ($\bar{X}=2,49$) “**düşük**” düzeyde algıya sahip oldukları görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin sanal yalnızlık alt boyutuna yönelik algıları ($\bar{X}= 2,12$) “**düşük**” düzeydedir. Bu durumda katılımcı öğrenciler sanal ortam yalnızlık algıları ile sanal sosyalleşme düzeylerinin “**orta**”, sanal paylaşım ve sanal yalnızlık düzeylerinin ise “**düşük**” düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 1’de öğrencilerin davranış problemleri algıları ise, ölçek geneli ($\bar{X}=,60$) kaba tavır ($\bar{X}=,46$) ve kurallara uymama alt boyutlarında (kız $\bar{X}= ,70$ olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak katılımcı öğrencilerin kendilerini sanal olarak sosyalleşme çabaları içerisinde olduklarını ama sanal paylaşım düzeylerinin düşük olduğunu söylemek mümkündür. Aynı şekilde katılımcı öğrencilerin sanal ortam yalnızlık düzeyleri algılarının “**düşük**” olduğunu söylemek mümkündür. Aynı şekilde katılımcı öğrencilerin davranış problemleri ve alt boyutlarına yönelik algılarının “**düşük**” düzeyde olduğu görülmektedir. Davranış problemleri ölçeği alt boyutlarından kurallara uymama alt boyutuna yönelik algıların ölçek geneli ve kaba tavır alt boyutuna göre daha “yüksek” olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 2: Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin sanal ortam yalnızlığı ile davranış problemleri ve alt boyutlarına yönelik algılarına ilişkin analizler

Cinsiyet		N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Sanal Sosyalleşme	Kız	155	125,78	19496,00	7406,00	,21
	Erkek	105	137,47	14434,00		
Sanal paylaşım	Kız	155	126,51	19608,50	7518,50	,29
	Erkek	105	136,40	14321,50		
Sanal yalnızlık	Kız	155	128,61	19935,00	7845,00	,62
	Erkek	105	133,29	13995,00		
Ölçek toplamı	Kız	155	126,50	19607,50	7517,50	,29
	Erkek	105	136,40	14322,50		
Kaba Tavır	Kız	155	119,86	18578,50	6488,50	,05
	Erkek	105	146,20	15351,50		
Kurallara Uymama	Kız	155	129,01	19996,00	7906,00	,69
	Erkek	105	132,70	13934,00		
Ölçek toplamı	Kız	155	123,47	19137,50	7047,50	,06
	Erkek	105	140,88	14792,50		

Tablo 2 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğrenci görüşleri hem sanal ortam yalnızlık ölçeği hem de davranış problemleri ölçeğine yönelik olarak toplamda ve alt boyutlarda anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile kız ve erkek öğrencilerin her iki ölçeğe yönelik görüşlerinin benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 3: Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Sanal Ortam Yalnızlık ile Davranış Problemlerine Yönelik Algılarına İlişkin Analizler

	Sınıf	N	Sıra ortalamaları	sd	X2	p	Fark	
Sanal ortam yalnızlığı ölçeği	Sanal sosyalleşme	9.sınıf	71	135,72	3	11,888	,008	
		10.sınıf	70	151,29				
		11.sınıf	61	122,49				
		12.sınıf	58	107,45				
	Sanal paylaşım	9.sınıf	71	147,36	3	22,502	,000*	1. – 4.
		10.sınıf	70	146,70				
		11.sınıf	61	129,39				
		12.sınıf	58	91,48				
	Sanal yalnızlık	9.sınıf	71	102,35	3	16,550	,001*	1. – 2. 1. – 3. 1. – 4.
		10.sınıf	70	129,29				
		11.sınıf	61	148,02				
		12.sınıf	58	147,99				
	Ölçek toplamı	9.sınıf	71	150,33	3	25,296	,000*	1. ve 3. 1. ve 4. 2. ve 3. 2. ve 4. 3. ve 4.
		10.sınıf	70	150,55				
		11.sınıf	61	119,66				
		12.sınıf	58	93,43				
Davranış problemleri ölçeği	Kaba Tavır	9.sınıf	71	129,54	3	2,195	,533	
		10.sınıf	70	141,13				
		11.sınıf	61	124,10				
		12.sınıf	58	125,59				
	Kurallara Uymama	9.sınıf	71	108,60	3	9,213	,028*	1. ve 2. 1. ve 3. 1. ve 4.
		10.sınıf	70	140,21				
		11.sınıf	61	133,53				
		12.sınıf	58	142,41				
	Ölçek toplamı	9.sınıf	71	117,16	3	4,045	,025*	1. ve 2.
		10.sınıf	70	142,01				
		11.sınıf	61	129,93				
		12.sınıf	58	133,53				

Tablo 3 te öğrenci görüşleri sınıf değişkenine göre incelendiğinde, sanal ortam yalnızlık ölçeğinin toplamı ve sanal paylaşım ile sanal yalnızlık boyutlarında anlamlı fark çıkarken, sanal sosyalleşme alt boyutunda göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda sanal paylaşım alt boyutunda 9. ve 12. sınıflar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Diğer anlamlı farklar ise sanal yalnızlık alt boyutunda ise 9. sınıflar ile 10.,11. ve 12. sınıflar arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin genelinde ise 9. sınıflar ile 11. ve 12. Sınıflar arasında 10. sınıflar ile 11. ve 12. sınıflar arasında ve 11. sınıflar ile 12. sınıflar arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür.

Davranış problemleri ölçeğine yönelik görüşler incelendiğinde ise alt boyutlarından kaba tavır alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmazken kurallara uymama alt boyutunda 9. sınıflar ile 10. 11. ve 12. sınıflar arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Ölçeğin genelinde 9. sınıflar ile 10. sınıflar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyi Algıları İle Davranış Problemlerine Yönelik Öğrenci Algıları Arasındaki İlişki

Ölçekler		Kaba tavır	Kurallara uymama	Ölçek toplamı
Sanal sosyalleşme	r	,224**	,133*	,222**
	p	,000	,032	,000
	n	260	260	260
Sanal paylaşım	r	,223**	,026	,164**
	p	,000	,674	,008
	n	260	260	260
Sanal yalnızlık	r	,053	,011	,025
	p	,395	,860	,692
	n	260	260	260
Ölçek toplamı	r	,217**	,070	,189**
	p	,000	,258	,002
	n	260	260	260

Tablo 4'te öğrencilerin sanal ortam yalnızlık düzeyleri ile davranış problemlerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizine ilişkin Sperman Rho katsayıları görülmektedir. Yapılan analizler sonucuna göre, sanal ortam yalnızlığına yönelik toplam öğrenci algıları ile davranış problemlerine yönelik toplam öğrenci algıları arasında ($r= .189$, $p<.002$) düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık düzeyleri algılarının artmasıyla, davranış problemleri algılarının da düşük düzeyde arttığını ifade etmek mümkündür. Başka bir ifadeyle sanal ortam yalnızlık algıları düştükçe davranış problemleri düzeyleri de düşmektedir.

Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, sanal sosyalleşme ile kaba tavır ($r= .224$, $p<.001$), kurallara uymama ($r=.133$, $p<.001$) ve ölçek geneli ($r=.222$, $p<.001$) arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde sanal paylaşım alt boyutu ile kaba tavır ($r=.223$, $p<.001$) ve ölçek geneli ($r=.164$, $p<.001$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin sanal sosyalleşme ve sanal paylaşım algıları arttıkça davranış problemleri geneli ve alt boyutlardan kaba tavrın da düşük düzeyde arttığı söylenebilir. Sanal yalnızlık alt boyutu ile davranış problemleri arasında anlamlı fark tespit edilememiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada akademik lise öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık düzeyleri ile problem davranışlar düzeyleri belirlenmeye çalışılmış, sanal ortam yalnızlık algıları ile davranış problemleri algıları arasında ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Sanal ortam yalnızlık algılarının ölçek genelinde orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç Çimen, (2018) in yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Sanal ortam yalnızlık ölçeği alt boyutlarında ise; sanal sosyalleşme alt boyutunda öğrenci algılarının “düşük” düzeyde olduğu görülmüştür. Yine alt boyutlardan sanal yalnızlık alt boyutunda öğrencilerin algı düzeylerinin “düşük” düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcı

öğrencilerin z kuşağı öğrencileri olması sanal olarak paylaşımında bulunmaları sanal yalnızlık düzeylerinin düşük düzeyde algılanmasının nedeni olarak değerlendirilmektedir. Bu durum öğrencilerin sanal olarak kendilerini yalnız hissetmediklerini göstermektedir. Ölçek genelinde sanal ortam yalnızlık algılarının orta düzeyde çıkması öğrencilerin sanal sosyalleşme ve sanal paylaşım düzey ve beklentilerinin kendilerine yetecek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın yapıldığı bölgenin demografik yapısı itibarıyla insanların birbirini tanıdığı ve sanal paylaşım alanında da yakın kişilerle iletişime geçtikleri düşünülmektedir. Bu durum sanal ortam yalnızlığında hem sanal sosyalleşme hem de sanal paylaşım algı düzeylerinin “orta” düzeyde gerçekleşmesinin nedeni olarak düşünülmektedir. Bu durum sanal yalnızlık algı düzeylerinin yakın olmasının bir nedeni olarak düşünülmektedir.

Davranış problemleri algıları incelendiğinde öğrencilerin hem davranış problemleri ölçek genelinde hem de kurallara uymama alt boyutunda birbirlerine yakın ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin sanal ortam yalnızlık algıları ve alt boyutları ile davranış problemleri ve alt boyutlarında anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf değişkeni açısından öğrenci görüşlerinin sanal ortam yalnızlık düzeylerinin sanal sosyalleşme alt boyutunda anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Sanal paylaşım alt boyutunda ise 9. Sınıf öğrencileri ile 12. Sınıf öğrenci algıları arasında 9. Sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Sanal yalnızlık alt boyutunda ise 9. Sınıf öğrencileri ile 10. 11. ve 12. Sınıf öğrenci algıları arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Ölçek geneline bakıldığında ise sınıf değişkeni açısından 9. Sınıflar ile 11. ve 12. Sınıflar arasında, 10. Sınıflar ile 11. ve 12. Sınıflar arasında ve 11. Sınıflar ile 12. Sınıflar arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir.

Sanal ortam yalnızlık ölçeği sanal paylaşım alt boyutunda 9. Sınıflar ile 12. Sınıf öğrenci algıları arasında 9. Sınıflar lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. 12. Sınıf öğrencilerinin ihtiyaç ve beklentilerinin üniversite sınavı çerçevesinde yoğunlaşmış olmasının buna neden olduğu düşünülmektedir. Ölçek geneline bakıldığında üst sınıf öğrencilerinin ihtiyaç ve beklentilerinin alt sınıflara oranla farklılaşması (kendilerini tanımaları, üniversiteye hazırlık süreci gibi faktörler) anlamlı farkın ortaya çıkmasının nedeni olarak düşünülebilir.

Davranış problemleri ölçeği ve alt boyutlarında ise kaba tavır alt boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmazken, kurallara uymama alt boyutunda 9. Sınıflar ile 10. Sınıf, 11. Sınıf ve 12. Sınıflar arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Ölçek genelinde ise 9. Sınıflar ile 10. Sınıflar arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür.

Bu duruma 9. Sınıf öğrencilerinin buldukları okula yeni gelmiş olmaları ve disiplin vb. yaptırımlardan daha fazla çekinmeleri neden olmuş olabilir.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda öğrencilerin sanal ortam yalnızlık düzeyi algıları ile davranış problemleri algıları arasında düşük düzeyli pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sanal ortam yalnızlığı ile kaba davranış arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki, sanal yalnızlık ölçek geneli ile kaba tavır arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin sanal ortamdaki görece özgür tutum ve davranışları gerçek hayatta da göstermelerinin bir nedeni olarak

düşünülmektedir. Öğrencinin sanal ortamda doğrudan herhangi bir yaptırımla karşılaşmaması bu tutum ve davranışları gerçek hayata da transfer etmesine yola açmış olabileceği düşünülmektedir.

Esen, (2014) Lise Çağı Ergenlerde İnternet Kullanımı ile Yalnızlık Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı araştırmasında; lise çağı ergenlerde internet kullanımı ile yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aslankara ve Usta (2019) Lise Öğrencilerinin Sanal Ortamlardaki Güven Durumları ile Sanal Yalnızlıklarının Sanal Risk Algısı Bağlamında İncelenmesi adlı çalışmalarında bireyin sanal olarak yalnız olmasının olumsuz tutum ve davranışlarına etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada elde edilen veriler iki akademik lisede gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü bölgenin görece küçük olması ve iki lisede yürütülmüş olması araştırmanın sınırlılıkları olarak değerlendirilmelidir.

Öneriler

Araştırma sonucunda geliştirilen öneriler, ergenlik döneminin karmaşıklığı ve hassasiyeti göz önünde bulundurularak öğrencilere sanal ortamda ne tür paylaşım ve tepkilerde bulunacaklarına dair gerekli rehberliğin yapılması, sınıf ve rehberlik öğretmenlerine iletilmiş olan ya da tespit edilebilen sanal yalnızlık yaşayan öğrencilere yönelik bireysel ya da grup çalışmalarıyla gerekli desteğin sağlanması, çalışmanın daha büyük ölçekli okullarda yürütülmesi ve araştırmanın nitel araştırma yoluyla farklı okullarda yapılması şeklindedir.

KAYNAKÇA

- Alikaşifoğlu, M. (2008). Ergenlerde Davranışsal Sorunlar. *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri*, 55-59. 10 12, 2019 tarihinde alındı
- Amichai-Hamburger, Y., & Artzi, E. B. (2003). Loneliness and Internet use. *Computers in Human Behavior*, 19(1), 71-80.
- Aslankara, V. B., & Usta, E. (2019). Lise Öğrencilerinin Sanal Ortamlardaki Güven Durumları ile Sanal Yalnızlıklarının Sanal Risk Algısı Bağlamında İncelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(Özel), 288-301.
- Baltacı, O. (2019). The Predictive Relationships between the Social Media Addiction and Social Anxiety, Loneliness, and Happiness. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 73-82.
- Bardak, F., & Alkar, Ö. Y. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağları Kullanım Amaçlarına Göre İnternet Bağımlılığı ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Bağımlılık Dergisi*, 17(2), 55-65.
- Çağır, G. (2010). *Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Problemlerini İnternet Kullanım Düzeyleri İle Algılanan İyi Halleri ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. 10 5, 2019 tarihinde www.balıkesir.edu.tr:
<http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:gmr6AjVZAycJ:scholar.google>

.com/+lise+ve+üniversite+öğrencilerinin+problemlili+internet+kullanım+düzeyleri+ile
+algılanan+iyilik+halleri+&hl=tr&as_sdt=0,5 adresinden alındı

- Çimen, L. K. (2018). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı İle Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1431-1452.
- Esen, A. (2014). Lise çağı ergenlerde internet kullanımı ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Uygulama Psikoloji Programı Yüksek Lisans Tezi.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kocatepe, U. (2013). Gelişim. M. Durak, E. Ş. Durak, & U. Kocatepe (Dü) içinde, *PsychSmart* (s. 243). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Korkmaz, Ö., Usta, E., & Kurt, İ. (2014). Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği (SOYÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 144-159.
- Maes, M., Nelemans, A. S., Danneel, S., Castille, B. F., & Noortgate, W. V. (2019). Loneliness and social anxiety across childhood and adolescence: Multilevel meta-analyses of cross-sectional and longitudinal associations. *Developmental Psychology*, 55(7), 1548-1565. doi:http://dx.doi.org/10.1037/dev0000719
- Morahan-Martin, J. (2009). The Relationship Between Loneliness and Internet Use and Abuse. *CyberPsychology & Behavior*, 2(5). doi:ps://doi.org/10.1089/cpb.1999.2.431
- Örücü, M. Ç., Bugay, A., Tuna, M. E., Çok, F., & Aşkar, P. (2015). Davranış Problemleri Ölçeğinin Lise Öğrencilerinde Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*(16), 337-343. doi:10.5455/apd.173180
- Özen, Ü. (2009). Yalnızlık Olgusu ve Sanal Sohbetin Yalnızlığın Paylaşımına Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 15-25.
- Pelling, E. L., & White, K. M. (2009). The Theory of Planned Behavior Applied to Young People's Use of Social Networking Web Sites. *CyberPsychology & Behavior*, 12(6). doi:https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0109
- Santrock, J. W. (2014). Adolescence. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Türkel, Z., & Dilmaç, B. (2019). Ergenlerde Sosyal Medya Kullanımı, Yalnızlık ve Yaşam Doyumu Arasındaki Yordayıcı İlişkiler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli <eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-70.

Özet

Spor, barış, hoşgörü, eşitlik, disiplin, erdem, haz, hak, hukuk, mutluluk, sevgi, saygı vb. birçok farklı unsuru içerisinde bulunduran; bu değerler ile örtüşmesinin yanı sıra, yine insan hayatında yer alan birçok doping, bahis vb. gibi negatif unsurları da içerisinde barındıran, temelde fiziksel aktiviteler bütünüdür. Hem bireysel hem de toplumsal anlamda bakıldığında spor, kültürel bakımdan insanların kaynaşması ve toplumun, şiddetten uzak, daha fazla bütünleşmeye yönelik hareket etmesine vesile olabilmektedir. Özellikle sporun, hitap etmiş ve birleştirmiş olduğu geniş kitlelerin farklı demografik kitlelerden gelmiş olması neticesi ile onlara verilen mesajın niteliği, etkililiği ve kalıcılığı gelişmekte, buna istinaden de spor insanın kendisinden başlayarak, evrenselliğe tesir eden itici bir güç olmaktadır. Irkçılık, biyolojik belirleyiciler üzerinde yükselen, kişiyi biyolojik ve fiziksel özelliklerine hapseden, ırklar arasında hiyerarşik ilişkiler kuran düşünce, davranış ve tutumlar olarak tanımlanabilir. Bir başka ifadeyle ırkçılık kavramı, insan grupları arasındaki eşitsizliği meşru kılmak için insan türünün farklı gruplardan oluştuğunu öneren bütün iddialarla ilgilidir söylemlerdir.

Yapılan bu çalışmada ırkçılık kavramının sporda etkileri üzerinde durulmuş, bu durumlarla ilgili gerekli literatür taraması yapılmıştır. Çalışmanın sonuç kısmında ise alan yazındaki kaynaklar taranarak sporda ırkçılığı önlemek için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Spor, Irkçılık, Sporda Irkçılık.

Giriş

Tarih boyunca insanların eğlence, alternatif aktivite ve kendilerine sosyal bir mecra yaratmak adına çabaları, uzun yıllar boyunca devam etmiştir. Öyle ki insanlar, sadece alıştıkları hayat düzeni içerisinde değil, onun dışındaki hayat akışı içerisinde de kendilerine yeni bir mecra arayışı içerisinde olmuşlardır. Bu vesile ile de zaman içerisinde, insanlar için alternatif aktivite alanları oluşmuştur ki bunlar arasında spor belki de en uzun soluklu ve insanların en fazla dikkatini çekendir. Mental ve fiziksel anlamda bakıldığı süre zarfında spor, insanın hayatındaki önemli ve nitelikli bir faaliyet olarak göze çarpmaktadır. Bu nedenle de spor sadece bir aktivite olmaktan çıkarak artık bir sektöre de döndürmüştür. Kavramsal olarak bakıldığı süre zarfında spor, var olduğu ilk günden bu yana değişen yapısı içerisinde, modern çağın toplumsal algısı dahilinde en yaygın ve en etkin sosyal faaliyetlerinden biri olmakta ve modern toplumun mental ve fiziksel olarak kendisini geliştirmesi konusunda önemli bir araç haline gelmektedir (Yetim, 2010).

Başka bir açıdan bakıldığı süre zarfında spor, barış, hoşgörü, eşitlik, disiplin, erdem, haz, hak, hukuk, mutluluk, sevgi, saygı vb. birçok farklı unsuru içerisinde bulunduran; bu değerler ile örtüşmesinin yanı sıra, yine insan hayatında yer alan birçok doping, bahis vb gibi negatif unsurları da içerisinde barındıran, temelde fiziksel aktiviteler bütünüdür (Pehlivan, 2004:49-53).

¹⁵⁹ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, cettan889@hotmail.com

¹⁶⁰ Dr. Öğretim Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, andersanli44@hotmail.com

¹⁶¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, yusufcyln@hotmail.com

Konu üzerinde çeşitli araştırmalar gerçekleştirmiş olan Kuter, sosyalleşme sürecinde, sporun olumlu ve tetikleyici etkisine dikkat çekmiştir. O'nun bakış açısından spor, mevcut süreçte düzenlenen organizasyonlar bazında spor, birbirinden farklı insanları bir araya getirme ve onların fiziksel ve ruhsal anlamda bir ortak nokta bulmalarına vesile olmaktadır. Bu sayede, farklı mecralardan bireyler, birbirleri ile yakınlaşırken aslında farklı kültürler bir araya gelmektedir ve bu sayede de spor, birleştirici bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Kaplan ve Çetinkaya, 2014:120-125).

Kuter'in yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde spor, sadece bir aktivite olmanın ötesinde ele alınmakta, daha çok, toplumsal anlamda bir harç görevi görmektedir. Hem bireysel hem de toplumsal anlamda bakıldığı süre zarfında spor, kültürel bakımdan insanların kaynaşması ve toplumun farklı, Şiddetten uzak, daha fazla bütünleşmeye yönelik olarak hareket etmesine vesile olabilmektedir. Mevcut süreçte, spor, özellikle bireysellikten organizasyonel bir yapıya geçmekle birlikte, bu organizasyonel yapı, sporun dünya genelinde milyarlarca insana hitap etmesi konusunda güçlü bir nüfuzla sahip hale gelmiştir. Özellikle de sporun, hitap etmiş ve birleştirmiş olduğu geniş kitlelerin farklı demografik kitlelerden gelmiş olması neticesi ile onlara verilen mesajın niteliği, etkililiği ve kalıcılığı gelişmekte, buna istinaden de spor insanın kendisinden başlayarak, evrenselliğe tesir eden itici bir güçtür(White ve Cheung, 2015:192-207).

Bu şekli ile değerlendirildiğinde spor, var olduğu günden bu yana insana özgü bir faaliyet olmakla birlikte, insanları bir araya getirme özelliğine de sahiptir. Bu hali ile sosyolojik bir gerçeklik olduğunu düşünmek de mümkündür ki spora dair yapılabilecek olan her araştırmada, mutlak olarak sporun toplumu farklılıklarına göre ayırtırmayan, aksine, söz konusu farklılıklardan bir sentez yaratabilecek güce sahip olduğu fark edilebilecektir. Bu, bireyin kendi spor aktiviteleri için de geçerlidir; bireysel anlamda fiziksel ve ruhsal olarak spordan fayda elde edebilecek birey için bunu toplumsal platformda da hissetme imkanı bulunmaktadır. Spor, bu birleştiriciliği sağlayabilmektedir. İletişimsel bazda değerlendirildiğinde spor, bireysellikten ayrılarak, bugünün yaşam şartları içerisinde spor, onu ifşa eden aktörleri ile birlikte onun paydaşları ve özellikle de izleyici kitleleri ile birlikte önemli bir iletişim mekanizmasıdır. Ayrıca spor, artık kitleler bazında icra edilen bir faaliyet olması sebebi ile insan hayatı için çok daha fazla bağlayıcılık içeren bir unsura dönüşmüş ve insanın yaşamsal formasyonu içerisinde bir bağımlılık halini almıştır. Sporu icra edenler profesyonel ya da amatör olsun, onu icra edenler ile takip edenler arasında spor, bir köprü görevi görmektedir (Hambrick ve Svensson, 2015:233-254).

Sporun bu denli evrensel olmasıyla birlikte de hali hazırda bir köprü görevi görmesi son derece kolay olmakta ve bu sayede kitlelerin etkilenmelerine yardımcı olmak adına da onu icra edenler açısından kıymetli bir araç haline gelmektedir. Tarihsel akış süreci içerisinde değerlendirildiğinde ise spor, çoğunlukla profesyonellikten uzak, kişisel hedeflerin, planların ve isteklerin gözetilmesi adına tasarlanmış bir süreci ifade etmektedir. Buna istinaden de tarihte spor, amatör, tek düze ve geniş kitlelere yayılmış bir vaziyette, atıl olarak icra edilmiştir. Fakat zamanın akışı içerisinde sporun toplumsal anlamda algılanışına bakıldığında, toplumsal olarak spor faaliyetlerinin daha sık, daha çok kişi ile ve belirli amaçlar uğruna yapıldıkları gözlemlenmiştir. Buna istinaden de bireyler ve gruplar, sporu bulunduğu tek düze halinden alıp daha fazla sağlıklı ilintili olacak şekilde ve daha nitelikli bir şekilde icra etmek

üzere başka bir noktaya taşımışlardır. Bunda, 20. yüzyılın değişime ve gelişime açık olarak tasarlanan düşüncelerinin, yaratıcılığının ve özellikle de pazarlama Yaklaşımlarının büyük bir önemi bulunmaktadır. 20. yüzyılın başlarına dek bireysel anlamda icra edilen ve bunun dışında insanın sağlıklı olabilmesi adına bir araç olarak görülen spor, bu tarih itibari ile artık kitlelerin icra ettiği kadar takip ettiği, kısmen profesyonel olan, ancak zaman içerisinde tam anlamıyla profesyonelliğe geçişi temsil eden bir alan haline gelmiştir. Birbirinden farklı spor faaliyetlerinin ortaya çıkması ve insanların giderek daha fazla bu sporlara ilgi duymasıyla birlikte spor, insan hayatının önemli bir parçası haline gelmiştir. Öyle ki bireyler kendileri icra etmiş oldukları spor faaliyetlerinin ötesinde, mümkün olduğunca daha geniş kitlelere hitap eden spor faaliyetlerinin izleyicisi olmuş ve bunları hayatlarının asli birer parçası haline getirmişlerdir (Wamplew, 2013:6-17).

Sporun zaman içerisinde yaşamış olduğu değişim, onun kendi kimliğini bir şekilde korumakla birlikte, kimliğinin dâhiline başka alanların da girmesine sebebiyet vermiştir. Bunlardan biri de bilimdir ve gerek sporun fiziksel olarak icrası gerekse de onun mental olarak yarattığı etkiye dair toplumsal olarak yarattığı etkiye dair birçok şekilde bilimsel araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bunlardan belki de en önemlisi, sosyolojik olarak sporun insan ve toplum üzerinde yaratmış olduğu izlerin incelenmesidir. Buna göre spor, artık sadece bir boş zaman aktivitesi ya da profesyonel anlamda gerçekleştirilen faaliyet olmaktan ayrılmış, daha çok, bilimsel anlamda yaratmış olduğu etkiler neticesinde bugünün ve yarının incelenmesi adına bir bilimsel unsur haline gelmiştir (Pope, 1998:1-10).

Bu görüntü itibari ile spor, tarihsel akış içerisinde artık eskisi gibi etkililiği sadece sportif faaliyetler ile sınırlı olmayan bir alandır. Buna istinaden spor, zaman geçtikçe önce boş zaman aktivitesi, daha sonra profesyonel ya da bir amaç uğruna icra edilen bir faaliyet ve nihayetinde de toplumun kitleler halinde takip ettiği, onların duygu ve düşüncelerini belirli oranda yönlendiren bir faaliyete dönüşmüştür. Bu açıdan bakıldığında sporun artık sadece kendi kalıpları içerisinde değerlendirilmesi mümkün gözükmemektedir. Spor artık, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısı itibari ile geniş kitlelerce, kitle iletişim araçları ile takip edilen, çeşitleri olan, evrensel organizasyonlarla zenginleştirilen ve en önemli ciddi ölçekli para kazanılan bir faaliyettir. Buna istinaden de sporu sadece fiziksel aktiviteler dâhilinde değerlendirmek son derece zordur. Aynı zamanda spor, küreselleşmenin dünya üzerinde bırakmış olduğu izlerin de ciddi ölçekli bir göstergesidir. Küresel anlamda insanların iletişimleri ne denli etkili olarak görülecekse, spor da bu sürecin içerisinde bir o denli etkili, arabulucu ve köprü rolüne sahip unsur haline gelmiştir. Özellikle kitle iletişim araçlarının sayesinde sporun izlenmesi, icra edilmesi, değerlendirilmesi, bilimsel olarak araştırılması ve onun finansal bir yapısının olması adına küreselleşme önemli bir yardımcı olmuştur. Özellikle de 21. yüzyılın spor algısı, politikanın, ekonominin ve sosyokültürel olay ve olguların hemen hepsinin varlığını içerisinde barındırmakta ve bu olguların hemen hepsi, spor içerisinde kendilerine bir pay çıkarabilmektedir (Jarvie, 2006).

Spor, yüzyıllardır farklı şekillerde toplumların hayatlarına dâhil olmuş olsa da gerçek anlamda bir faaliyet olma başarısını en çok 20. ve 21. yüzyıllar içerisinde elde etmiştir. Halen, çeşitli ülkelerde, ata sporu olarak görülebilecek birçok spor faaliyeti yeniden canlandırılmaya çalışılsa da söz konusu yüzyıllar içerisindeki spor faaliyetleri, sporun gerçek anlamda tanımlanması ve şekillendirilmesi adına tanımlamanın temelini oluşturmaktadır. Bu

nedenle de sporun tarihi, kendisine ait modern açıklamayı 20. yüzyılda erişmiştir ve böylelikle de toplumsal anlamda spor daha yetkin bir şekilde açıklanabilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada literatür tarama yöntemi ile araştırma konusu olan sporda ırkçılık içeren kitap, makale, bildiri, yayınlanmış-yayınlanmamış tezler ve çeşitli internet sitelerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Bulgular

İrkçilik Kavramı

İrkçilik, biyolojik belirleyiciler üzerinde yükselen, kişiyi biyolojik ve fiziksel özelliklerine hapseden, ırklar arasında hiyerarşik ilişkiler kuran düşünce, davranış ve tutumlar olarak tanımlanabilir. Etienne Balibar ırkçılığı şöyle ifade etmektedir: İrkçilik-gerçek bir “bütüncül toplumsal görüngü”-farklılık işaretlerinin (isim, derinin rengi, dinsel ibadet) etrafında eklemlenen ve korunma ya da ayırım hayalinin (toplumsal bünyeyi arılaştırma, “kendi”, “biz” kimliğini her türlü melezeleşme, karışma ve istiladan koruma zorunluluğu) zihinsel ürünleri olan ifadelerde, temsillerde ve uygulamalarda (şiddet, hor görme, hoşgörüsüzlük, aşağılama, sömürü biçimlerinde) kayıtlıdır. Böylece (psikolojisi, takıntılı karakter yapısının ama ayrıca “akıldışı” çelişikliğinin anlatımına bağlı olan) kimi duygulanımlar düzenler; bunu, onlara nesnelere açısından olduğu kadar öznelere açısından da klişeleşmiş bir biçim vererek yapar (Balibar, 2000:25-38).

1930’lu yıllara kadar bir kavram olarak ırkçılık kullanılmamıştır. 1930’lu yıllarda ırk kuramlarını eleştirenler hedeflerini tarif etmek için ırkçılık kavramını kullanmaya başlamışlardır. İrkçilik kavramının bu tarihlere ortaya çıkmasına sebep olan iki süreçten söz edilebilir: Öncelikle ırkların varlığını kanıtlayan bilimsel çalışmaların çürütülmesi ırkçılık kavramının ortaya çıkmasında rol oynamıştır. Ayrıca Nazi Almanya’sındaki ırkın kullanımına duyulan tepki ırkçılık kavramının ortaya çıkmasına yol açmıştır. İrkin Nazi Almanya’sındaki kullanımı, Avrupa ülkelerinde ve Amerika’da ırkın nasıl ve hangi amaçlar için kullanılabileceğinin görülmesini sağlamıştır. Söz konusu dönemde yaşanan gelişmeler dolayısıyla ırk eleştirilerinde artış olduğu görülmekle beraber bu eleştirilerde bir birlik olmadığı da görülmektedir. Farklı düşünürler ırk ve ırkçılık ilişkisini farklı açılardan eleştirmişlerdir. Huxley ve Haddon, *We Europens* (1935) isimli kitaplarında ırk düşüncesini sürdürmek için hiçbir bilimsel kanıt olmadığını ve ırk biyolojisinin sahte bir bilim olduğunu iddia etmişlerdir. İrkin duygulara mantıksal açıklama için kullanıldığını ve politik amaçlara hizmet ettiğini söylemişlerdir.

Huxley ve Haddon ırkçılık kavramını kullanmamışlar ve Nazi ırk ideolojilerini ırksalcılık olarak adlandırmışlardır. Jacques Barzun da benzer şekilde, ırkçılık yerine ırksalcılığı kullanmıştır. Barzun, *Race: A Study in Modern Supersitition* (1937) isimli kitabında, ırk düşüncesinin yanlışlığını kanıtlayabilmek için, ırk söyleminin eleştirel bir tarihini önermiştir ve ırksalcılığa Avrupalı bir olgu olarak yaklaşmıştır. Ruth Benedict ise ırk kavramını savunmuştur. İrkin kalıtsal özelliklere dayalı bir sınıflandırma olduğunu ve bilimsel bir araştırma alanı oluşturduğunu ileri sürmüştür. İrki “bir etnik grubun doğa tarafından doğuştan aşağı olmaya mahkum edildiği, diğerinin kaderinde ise doğuştan üstünlük olduğu şeklindeki dogma” dediği ırkçılıktan ayırmıştır (Miles ve Robert, 2000).

İrkçılığın bilimin reddi olduğunu ve ırkçılığın modern zamanların, yüksek Avrupa uygarlığının bir ürünü olduğunu öne sürmüştür. Ashley Montagu, *Man's Most Dangerous Myth: The Fallacy of Race* (1942) kitabında ırkçılığı şu şekilde tanımlamaktadır: “‘İrk’ olarak ifade edilen şeyin vücut ve ruhun özelliklerini, insan varlığının ve ulusların kişiliğini ortaya koyan en mühim şey olduğunu iddia eden bir ideolojidir. Dahası ‘ırk’ denen bu şeyin, hücrenin kalıtımı oluşturan sabit ve değiştirilemez bir eklentisi olduğunu, bu eklentinin soydan soya aktarıldığını ve her kişide kişilik ve kültürün bir ifadesi olarak tezahür ettiğini ileri sürmüştür.” (Miles ve Robert, 2000).

Montagu'nun ırk kavramını kullanırken tırnak işareti kullanması ırk kelimesinin güvenilirliğini sorguladığı anlamına gelmektedir. Montagu ırkı sözlükten tamamen çıkarmanın daha iyi olacağını savunmuştur. İrk kavramı ve ırkçılığın sorgulandığı bu tartışmalarda iki ortak anlayış ön plana çıkmaktadır. Birincisi ırkçılık, ırk söyleminin varlığını gerektirir çünkü insan türlerinin fenotipik olarak belirlenmiş birkaç farklı ırktan oluştuğu ve bu ırkların ast/üst hiyerarşisi içinde sıralandığı şeklindeki on dokuzuncu yüzyıl inanışına uygun olarak tanımlanmıştır. İkincisi ise on dokuzuncu yüzyılın ırk düşüncesini ırkçılık olarak adlandırmanın, onu aynı zamanda bilimsel bir hata olarak adlandırma anlamına geldiğidir. Dolayısıyla ırkçılık ırktan bağımsız bir olgu olarak tanımlanmalıdır. Yani ya ırk ve ırkçılık arasındaki ilişki korunmuş ya da bağlantı koparılmıştır. Sonuçta eleştiri ya ırk söylemini yeniden tarif ederek sürdürmeye ya da hem ırk söylemini hem de ırk söyleminin ifade etmeye çalıştığı gerçekliği reddetmeye yol açmıştır. Yukarıda sözü edilen tüm araştırmacılar ırkçılık ya da ırksalcılığı on sekizinci yüzyılın sonu ve on dokuzuncu yüzyılın bilimsel düşüncesinin ürünü anlamında kullanma noktasında ortaktırlar. İkinci Dünya Savaşı'nda yaşananlar üzerine, ırk söyleminin benzer amaçlarla kullanımını engellemek için girişimler olmuştur. En önemlisi UNESCO tarafından gerçekleştirilen, ırk üzerine çalışan farklı disiplinlerden araştırmacıların bir araya gelerek yaptığı toplantılardır. 1950'li yıllardan 1960'lı yıllara kadar dört oturum yapılmıştır. İlk üç oturumda ırkın zihinsel yetenek, huy ve sosyal alışkanlıkları belirlediği fikrini yıkmak üzerine yoğunlaşmıştır. Dördüncü oturumda bir ırkçılık tanımına yer verilmiştir: “İrkçilik, değişmez ve kalıtsal psikolojik ve kültürel nitelik ifade eden terimleri kullanarak grupları hiyerarşik olarak düzenlemek için bilimsel temel olduğunu iddia ederken yalan söylüyor. İrkçilik insan biyolojisi hakkındaki bilginin tahrif edilmesidir” (Unesco, 1969).

UNESCO toplantılarında ırkçılığın anlamında genişlemeye yol açan sonuçlara varılmıştır. Araştırmacılar tarafından yürütülen ırk ve ırkçılık arasındaki tartışmanın, ortak olarak ırk ve ırkçılık arasında karşılıklı ilişki olduğu hususu paylaşılmaktadır. Dolayısıyla ırkın olmadığı yerde ırkçılığın da olmayacağı gibi bir sonuca varılmaktadır. UNESCO toplantılarında bunu önlemek için kavramın anlamını genişletme yoluna gidilmiştir. “İrkçilik ne zaman grup farklılıkları kaynağının biyolojik olduğunu kanıtlama çabalarında başarısızlığa uğrasa, ilahi amaç, kültürel farklılıklar, eğitim standartlarında eşitsizlik terimlerine ya da onun süregelen ırkçı inanışlarını maskeleyemeye yarayacak diğer doktrinlere sığınır”.

Bir başka ifadeyle ırkçılık kavramı, insan grupları arasındaki eşitsizliği meşru kılmak için insan türünün farklı gruplardan oluştuğunu öneren bütün iddialarla ilgilidir söylemi kabul edildi. İrkçilik, bu şekilde işlevle ilgili bir konu haline getirildi. Belirlemenin hedefi artık

belirli bir ideolojinin içeriği değil, fakat niyet ve grup farklılıklarıyla ilgili herhangi bir deterministik iddianın sonucudur (Miles ve Robert, 2000).

Bu anlam genişlemesi ırkçılığın ayırt edici özelliğini yitirmesi anlamına gelmektedir. Kadınlar ve farklı uluslar hakkındaki her türlü deterministik iddialar da ırkçılık olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Irkçılığı bu fazlalıklardan kurtarmak ve kavrama tanımlayıcı özelliklerini geri kazandırmak için onun yabancı düşmanlığı ve enosantrizm ile ilişkisi incelenmeli ve ortaya çıktığı tarihsel koşullar araştırılmalıdır.

Spor Alanlarında Meydana Gelen Irkçı Eylemler

Spor tarihinde, facia olarak isimlendirilen “Heysel Faciası”⁴² ve bunun gibi birçok ırkçı olay yıllardır süregelmektedir. Sporda şiddet olaylarının tarihinin Eski Roma’ya kadar uzandığını söyleyebiliriz. Özellikle Eski Roma’da sportif özellikteki oyunlar sırasında oyuncuların birbirlerine, oyuncuların seyircilere veya oyuncuların üçüncü kişilere verdikleri zararların Roma Hukuku’nun haksız fiil hükümleri çerçevesinde çözüldüğünü gösteren ve bu döneme ilişkin olarak günümüze kadar ulaşan birçok hukuk metni vardır. Fakat bu dönemlerde sportif oyunlar yalnızca eğlence aracı olup, günümüzde olduğunun tersine maddi kazanç sağlamaya yönelik olmadığından hukuk ile ilişkisinin olmadığı görülmektedir. Günümüzde, sporda şiddet olayları spor hukuku, ceza hukuku gibi alanlarla çözümlenmektedir. Örneğin, sportif etkinliklerde sporcunun olabilecek ceza sorumluluğundan başka, duruma göre, hakemin, seyircinin ve hatta antrenörün, spor kulübü idarecisinin, bazen de spor organizatörünün ceza sorumluluğu söz konusu olabilir. Bu sorumluluklardan her birinin sınırlarının ortaya konulması, boyutlarının belirlenmesi spor ceza hukukunun görevleri arasındadır. Ele alınacak konu olan konu bakımında cezai sorumluluklara müdahil olmayarak, sadece kısa bilgiler şeklinde yetinilecektir. Zaman içinde birçok politik olay, sporda ırkçılık yapılmasına ortam sağlamıştır. Bunlardan birkaçına aşağıda değinilmiştir. Başta, modern olimpiyat oyunlarının başlamasıyla birlikte 1896 yılından bir örnek verilebilir. Bahsi geçen olayda, daha önceki mağlubiyetin acısını almak isteyen Fransız Jimnastik Derneği, Almanya’nın olimpiyat oyunlarını sabote etmeye çalışarak etnik kökene dayalı ayrımcılık yapmıştır. Diğer bir örnek ise, Türkiye’nin de aralarında bulunduğu ve Birinci Dünya Savaşından mağlup ayrılan ülkelerin (Paris ve Anvers) Olimpiyatlara kabul edilmesi şeklinde olmuştur. Benzer bir olay, İkinci Dünya Savaşı’nda da meydana gelmiş, savaştan yenik ayrılan Almanya ve müttefikleri oyunlara dahil edilmemişlerdir. Almanya’nın tarihinden verilebilecek örnekler arasında bir başka olay ise 1936 yılında gerçekleştirilmiş olan Berlin Yaz Olimpiyatları’nda gerçekleşmiştir. Bu konu kapsamı itibarıyla, alt paragrafta, ayrı bir başlık altında incelenecektir. Ayrıca, spor tarihindeki diğer önemli olaylara da yer verilecektir.

Berlin Olimpiyatları (1936)

Olimpiyatların gerçekleştirildiği tarihlerde, Almanya’da “Nazi” politikalarının ve ırkçılığın artmaya başladığı bir dönemden bahsedilebilir. Bu dönemde, Yahudiler ve Alman soyundan olmayan sporcular Alman Olimpiyat takımlarından dışlanmaktaydılar. Dolayısıyla, I. Dünya Savaşı’nda imajı zedelenen Almanya için olumlu fırsat olarak nitelendirilebilecek Olimpiyatlar, Hitler’in ırkçı tutumu sebebiyle daha farklı bir sonuçla tamamlanmıştır

denilebilir. Bunun sebebi, ABD vatandaşı Jesse Owens birinci geldikten sonra Hitler tarafından tebrik edilmemesi ve Hitler' in Jesse Owens'ın elini sıkmayı reddetmiş olmasıdır.

Mexico Olimpiyatları (1968)

Söz konusu olay, 1968 yılında, Mexico City'de düzenlenen Olimpiyat Oyunları sırasında iki “siyah” atletin madalyalarını almak için çıktıkları kürsüde meydana gelmiştir. Amerikalı Tommie Smith ve John Carlos 200 metre koşu yarışında birincilik ve üçüncülük madalyası almaya hak kazanmışlardır. Yarışmanın ikincisi ise, Avusturalyalı “beyaz” Peter Norman olmuştur. Olayda, Amerikalı sporcular, siyahlara karşı yapılan ırk ayrımcılığını protesto etmek için kürsüye çıplak ayakla (fakirliği ve ikinci sınıf vatandaşlığı sembolize etmekteydi) ve siyah eldivenlerle çıkmışlardır. Avusturalyalı sporcu Peter Norman ise, siyah sporcuların protestosunu desteklemek için “İnsan Hakları İçin Olimpiyat Projesi Hareketi”ne ait kokardı göğsüne takarak dayanışmayı sembolize etmiştir. Bu olay üzerine her üç sporcunun da spor kariyeri vatandaşları oldukları devletlerce sona erdirilmiştir.

Pekin Olimpiyatları (2008)

Öncesinde, Çin'in Tibet politikası ve eylemleri yüzünden oyunların boykot edilip edilmeyeceğinin gündeme getirilmesi; Oyunları açılış günü Rusya'nın IOC50 ve BM'in yerleştirmeye o kadar gayret gösterdikleri Olimpik ateşkesi hiçe sayarak Gürcistan'a karşı askeri harekât başlatması ile Pekin Olimpiyatlarının barış sembolü zedelenmiştir. Söz konusu olayda Çin Hükümeti'nin yapmış olduğu ateşkes çağrısına rağmen, Rusya Gürcistan'a karşı savaş başlatarak Güney Osetya'da şiddetli bir silahlı mücadele başlatmıştır. Buna rağmen, 10 metre havalı atış yarışında dereceye giren Rus sporcu Natalia Paderina'yla Gürcü Nino Salukvadze ödülleri aldıkları sırada birbirlerine sarılarak barış çağrısında bulunmuşlardır. Olay, Olimpiyatlarda sportif dostluğun önemli bir göstergesi olarak nitelendirilmiştir. Yukarıda sözü edilen örnekler, çalışmanın giriş bölümünde ifade edilen, sporun barışçı yapısı ve savaşa karşın dostlukla pekiştirilebilir bir yapıya sahip olduğu gözlemlenmektedir. Ancak, ırkçılığın spor yarışlarına damga vurduğu ve politikadan arındırılmamış olduğu da tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi sporda siyasetin olmadığı veya sporun siyasete alet edilmediği sürekli bir sistem hayalden ibarettir. Sporcuların “dostluk” anlayışı ile hareket etmesi, dayanışma ve ırkçılıktan uzak tavırlar sergilemeleri siyasetin ve dünyada önemli bir problem haline gelen ırkçılığın önlenmesinde yeterli olamamaktadır.(www.irkcilik.weebly.com, 2018).

Spor müsabakalarında, bazı sporculara yönelik ırkçı tezahüratlar ve sporcular arasındaki ırkçı yaklaşımlara birçok kez rastlanıyor. Geçen haziran ayında, Rusya'nın ev sahipliğinde düzenlemiş 2018 FİFA Dünya Kupası öncesi ırkçılık tehlikesine dikkat çekildi. Almanya'da yayın yapan Kicker dergisi Genel Yayın Yönetmeni Karl Heinze Wild, Bourissia Dortmund'un Gabonlu futbolcusu Pierre Emeric Aubameyang hakkında, bir televizyon kanalında sarf ettiği hakaret içerikli sözler nedeniyle futbolcudan özür diledi. Heinze Wild, Kicker'in resmi Twitter hesabı aracılığıyla yayınladığı açıklamada, “Aubameyang dahil hiçbir sporcu ya da başka birine hakaret etme amacım yoktu” ifadelerini kullandı. Wild, katıldığı Kicker TV Took programında, “Bayern Münih kulübünde güçlü gelenekler ve kurallar vardır. Son dönemde Bourissia Dortmund kulübünde yaşanan Aubemayang olayının bir benzerinin Bayern'de yaşanması imkansız” demişti.“Abumayeng'in bu ahmaklıkla Bayern Münih'te kabul göreceğine inanmıyorum” diyen Wild, Gabonlu futbolcunun tarzı için ‘sirk maymunu’

ifadesini kullanmıştı. Aubameyang ise Wild'in sözlerine resmi Instagram hesabı aracılığıyla cevap vererek, "Wild, başka bir kelime kullanabilirdi" demişti. Kicker dergisinin resmi Twitter hesabı aracılığıyla yaptığı açıklamada, Aubameyang hakkındaki sözlerine açıklık getiren Wild, "Saha dışındaki yanlış hareketlerine Almanca'da genel olarak kullanılan bir tabirle açıklamak istemiştım. Bu tabir, yanlış anlamlardan uzak bir tabirdir" cümlelerini kullandı. Almanya'da yaşanan bu olay, son zamanlarda, spor camiasında yaşanan ilk olay değil. FIFA tarafından, önceki gün yapılan açıklamada, Rusya'nın Spartak Moskova kulübü tarafından Twitter aracılığıyla yapılan açıklamada, ırkçı ifadelerle yer verilmesi nedeniyle kulübe eleştiri yöneltti. FIFA tarafından yapılan açıklamada, "Spartak Moskova kulübünün resmi yollarla ırkçılık taşıyan ifadeler barındıran bir açıklama yapması, Rusya'da düzenlenecek 2018 Dünya Kupası'na dair endişe verici" denildi. Ayrıca FIFA tarafından yapılan açıklamada, "FIFA olarak, Spartak Moskova'nın resmi Twitter hesabında yayınlanan ifadeleri kınıyoruz. Her zaman söylediğimiz gibi, futbol sahaları içinde ve dışında herhangi bir ırkçı yaklaşım kabul edilemez, böyle yaklaşımlara futbolda yer yok" cümlelerine yer verildi. Moskova kulübü resmi Twitter hesabında, takımda top koşturan iki siyahi oyuncunun yer aldığı bir video yayınlamıştı. Brezilyalı Luis Adriano ve bir diğer siyahi futbolcunun, Dubai'deki bir antrenman sahasında birbirleriyle paslaşırken çekilmiş görüntülerine yer verilen video ile birlikte, 'Çikolata sıcakta nasıl erir' ibaresi eklenmişti. Bu yaz FIFA Dünya Kupası finallerine ev sahipliği yapacak Rusya, şampiyona boyunca ırkçı olayların engellenmesi konusunda garanti verdi. Rusya'daki futbol sahalarında sık sık ırkçılık olaylarına rastlanıyor. Son olarak, CSKA Moskova taraftarları, Nijeryalı forvet oyuncusu Peter Admoenigi'ye saldırmış, forvet oyuncusu daha sonra takımdan ayrılarak İngiltere'nin West Bromvich takımına transfer olmuştu. Rusya'da ırkçı saldırıya uğrayan bir başka sporcu da dünyaca ünlü Brezilyalı futbolcu Roberto Carlos olmuştu. Avrupa'da top koşturan birçok futbolcu, UEFA'ya sahalarda karşı karşıya kaldıkları ırkçı yaklaşımlara karşı gerekli icraatları yapmama suçlamalarında bulunuyor. İngiltere'nin Liverpool takımında görev yapan Ryan Proster, The Guardian gazetesine verdiği röportajda, 12 yaşından beri Avrupa'daki stadyumlarda ırkçı saldırılara maruz kaldığını ifade etmişti. İrkçi ve ayrımcı yaklaşımlar, sadece sporcuların siyahi ya da beyaz olmalarıyla yetinmiyor. Mısırlı forvet Ahmet Mido, İngiltere'de oynadığı dönemde, Newcastle United taraftarlarının siyasi sloganlarına maruz kalmıştı. Mido, Middlesbrough formasıyla çıktığı maçta, takımı adına bir gol kaydettikten sonra Newcastle taraftarlarının kendisini 'Terörist' olarak niteleyen tezahüratlarıyla karşılaşmış ve taraftarlara susun işareti yaparak karşılık vermişti (www.turk-archive.aawsat.com, 2018) Kevin Prince Boateng bu konudan oldukça muzdarip olmuş bir isim olarak karşımıza çıkmaktadır. Ganalı milli oyuncu 2013 yılının Ocak ayında AC Milan'ın dördüncü lig temsilcisi Pro Patria takımıyla gerçekleştirdiği dostluk maçında Pro Patria takımı izleyicileri tarafından kendisine karşı yapılan ırkçı sloganlar sebebiyle topu tribünlere fırlatmış ardından sahayı terk etmiş, bu eyleminde takım arkadaşları da kendisine destek çıkmıştır. İtalyan Futbol tarihine "Boateng Olayı" olarak geçen bu olayın ardından her ne kadar dönemin FIFA Başkanı eyleminden rahatsızlık duysa da, kendisi Birleşmiş Milletler'e davet edilerek ırkçılıkla ilgili bir konuşma yapmıştı. Benzer bir olay aynı yıl bu sefer AS Roma'ya karşı yaptıkları müsabakada yine AC Milan'lı futbolcu Mario Balotelli'nin başına gelmiş, İtalya Futbol Federasyonu bu olay sebebiyle 50.000 Euro ceza ödemek mecburiyetinde kalmıştı. Juventus'lu oyuncular Paul Pogba, Angelo Ogbonna ve Kwadwo

Asamoah'ın başına gelenler ise daha da ilginç; bu üç oyuncu bizzat kendi taraftarlarının ırkçı tezahüratlarıyla karşı karşıya kalmışlardır. Tabii ırkçılık denilince mesele sadece zencilere karşı yapılan fiili veya sözlü hareketlerden ibaret değil. Din ile ilgili yapılan ırkçı söylemlerle de oldukça fazla karşılaşmakta. AEK futbolcusu Giorgos Katidis'in saha içinde yapmış olduğu Hitler selamından dolayı Yunanistan Futbol Federasyonu tarafından ömür boyu milli takımdan uzaklaştırılmasının ve kulübünün sözleşmesini sene sonuna kadar askıya almasının üzerinden çok uzun zaman geçmedi. 2012 yılında SS Lazio - Tottenham takımları arasında yapılan maçtan bir önceki gece, aslında birbiriyle hiç anlaşamadıkları herkes tarafından bilinen SS Lazio ve AC Roma'lı taraftarların bir araya gelerek, "Yahudi düşmanlığı" ortak paydasıyla Tottenham'lı taraftarlara saldırması ve ertesi günkü müsabakada bir grup maskeli taraftarların "Yahudi Tottenham" diye bağırması oldukça ürkütücü bir tablo ortaya koymuştu.

Bunlar dışında bazen ırkçı söylemler nasyonalist düşüncelerle de gerçekleşebilmektedir. Alman taraftarların Jingle bells melodisi üzerine yazdığı "Galata, Galata, Galatasaray, Beşiktaş, İstanbul, wir hassen die Türkei (Türkiye'den nefret ediyoruz)" sloganı buna örnek olarak gösterilebilir. Ancak bu alanda da İtalyanlarla yarışmak pek mümkün değil. Sadece ten rengi ve dini ırkçılık malzemesi olarak kullanmak onlara yetmemiş olacak ki son yıllarda kuzey - güney ayrımını ırkçı söylemlerine malzeme yapmış durumdadır. Özellikle güneyli kesimi geri kafalı, tembel ve kaba olmakla suçlayan kuzeyliler, bu söylemlerini acımasızca tezahüratlarında dile getirmekten çekinmiyorlar. Durumun vahametini AC Milan taraftarlarının Napoli taraftarlarına özel oluşturdukları şu bestede görmek mümkün: "Köpekleri bile kaçırarak şu leş kokuyu duyuyor musunuz? Napolililer geliyor. Ah Kolera hastaları, deprem onları yerle bir etti. Onlar ömürleri boyunca bir parça sabun görmemişlerdir. Ah Napoli! Sen İtalya için utanç kaynağısın". Tabii işin bu boyutlara varması İtalya Futbol Federasyonunu birtakım önlemler almak zorunda bıraktı ve Federasyon UEFA'nın ırkçılık karşıtı hükümlerini de aşan bir ırkçılık kavramını geliştirerek yeni bir ırkçılık türünü ortaya attı: "Bölgesel ırkçılık". Kişilerin ve kurumların kendilerini sanal dünyada daha fazla ifade etmeleriyle birlikte bu platform üzerinden ırkçı söylemler yapılmaya başlanmıştır. Son yıllarda ırkçılık faaliyetleriyle sıkça adından söz ettiren Rusya'da Spartak Moskova kulübü, 13.01.2018 tarihinde resmi twitter hesabından yaptığı paylaşım ile ortalığı yine bir birine katmıştır. Kulüp üç Afrika kökenli oyuncusunu antrenmandaki bir videosunu twitter hesabından yayımlarken "Çikolatalar böyle eriyor" yazısıyla kulüp tepkilerin odağı haline gelmiştir (Fasikül Hukuk Dergisi, 2018).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İrkçilik spora özgü bir hastalık olmayıp en fazla spor müsabakalarında kendini göstermektedir. Bunun nedenleri aslında çok açıktır.

- Stres atmak isteyen taraftarlar,
- Eğitimsiz kişiler
- Kazanmayı her şeyin önünde tutan sporcular ırkçılık eylemlerini legalleştirdikleri ve sporun özünde varmış gibi göstermeleri akla gelen ilk nedenlerdir.

Devletlerin spor politikaları, federasyonların ve kulüplerin spor anlayışları, sporcuların spor ahlakı ile yetişmemesi sporda ırkçılığa davetiye çıkarmaktadır.

İsimler ve yerler ve tarihler değişse de sporda yaşanan ırkçı eylemler ve ırkçı saldırılar varlığını korumaktadır. Spor alanlarındaki ırkçı eylemlerin sonlandırılması ve sporun özündeki dostluk ve rakibe saygı kavramları hem sporcular hem de taraftarlarca dikkate alınmalıdır.

Sporun sadece spor olmadığı siyasi sosyal ekonomik ve şov gibi yönlerinin varlığı unutulmadan sporun özündeki fair play korunarak spor müsabakalarında ırkçı söylem ve eylemlerden ders alınmalı ve tekrarının yaşanmaması için devletlerin spor hukukçularının, spor federasyonlarının ve spor kulüplerinin önlemler alması, sporcuları bilgilendirici faaliyetler düzenlemesi; sporculara, taraftarlara ve kulüplere caydırıcı cezalar uygulaması gerekmektedir. Herkesin spora erişimini sağlayacak ve ırkçı eylemleri cezalandıracak ayrımcılık karşıtı mevzuatın kabul edilmesi ve uygulanması

- Spora erişimde ayrımcılığı önlemek üzere yeterli ayrımcılık karşıtı yasaların kabulü dahil olmak üzere, uygun ve etkili yasal tedbirler ve politikalar geliştirecek ve azınlık ailelerinden gelen çocukların spora erişimini yaygınlaştıracak entegrasyon programları oluşturmak;
- Spor olaylarında meydana gelen ırkçı eylemler için spor kulüplerini ve federasyonlarını sorumlu tutmak.
- Sporda ırkçılığa karşı işbirliği ortaklıkları oluşturmak.
- Her bir aktörün görev ve sorumluluğunu özetleyen, ulusal bir çerçeve anlaşmayı kabul etmek;
- Yerel yönetimleri, farklı çevrelerden gelen insanları bir araya getirerek, sporla ilgili sosyal destek faaliyetleri düzenlemeye davet etmek;
- Spor federasyonlarını ve spor kulüplerini, çeşitli azınlık çevrelerinden gelen taraftarları spor etkinliklerine cezbedecek tedbirler almaya davet etmek;
- Sporcuları ve koçları, her türlü şartta ırkçı davranışlarda bulunmama konusunda uyarmak;
- Taraftar kuruluşlarını, ırkçılık karşıtı hükümler içeren taraftar bildireleri benimsemeye teşvik etmek;
- Sponsorları ve reklamcılık sektörünü azınlık gruplarından gelen sporcularla ilgili önyargılı bir izlenim yaratmaktan kaçınmaya teşvik etmek;
- Sporda ırkçılıkla ve ırk ayrımcılığıyla mücadele için bir iyi uygulamalar ödülü oluşturmak suretiyle iyi uygulamaların paylaşılmasını desteklemek.
- Sporda ırkçılıkla ve ırk ayrımcılığıyla Mücadele Spor, sosyal kaynaşma ve ‘fair play’, karşılıklı saygı ve hoşgörü gibi önemli değerlerin yaygınlaştırılması için güçlü bir vasıta olabilir. Ancak spor bazen ırkçılığın ve ırk ayrımcılığının yeşerip serpilebileceği bir alan da olabilmektedir.
- Spor alanlarında ve dışında ırkçılık vakalarıyla baş etmeleri için, yerel yönetimlerin yerel emniyet güçlerine yeterli eğitim verilmesi talep edilebilir.
- Polisin ırkçılık olaylarıyla baş etmek üzere, spor etkinliklerini düzenleyen kuruluşların güvenlik personeliyle birlikte ortak stratejiler benimsemesini talep edebilirler.
- Sporda ırkçılık ve ırk ayrımcılığı konusunda farkındalık artırılabilir.

- İlgili tüm aktörleri dahil ederek, her düzeyde spor olaylarında ırkçılık karşıtı büyük çaplı farkındalık artırıcı kampanyalar düzenlemek ve bunları finanse etmek daha yararlı olabilir.
- Sporda ırkçılıkla ve ırk ayrımcılığıyla mücadele alanında aktif STK'lara sosyal, eğitsel ve bilgilendirme faaliyetleri için fon sağlanabilir.
- Medyayı spor etkinlikleri esnasında meydana gelen ırkçı olaylarla ilgili haber yapmaya ve ırkçılık suçu işleyenlere karşı uygulanan yaptırımları duyurmaya teşvik etmek (www.coe.int/ecri.html, 2018).

Kaynakça

- Yetim, A. (2010). Sosyoloji ve spor. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Pehlivan, Z. (2004). Fair-play kavramının geliştirilmesinde okul sporunun yeri ve önemi. *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 49-53.
- Kaplan, Y. ve Çetinkaya, G. (2014). Spor yoluyla toplumsallaşma-yeniden toplumsallaşma süreci. *International Journal of Science Culture and Sport, Special Issue 2*, 120-125.
- White, R. and Cheung, M. (2015). Communication of fantasy sports: a comparative study of user-generated content by professional and amateur writers, *IEEE Transactions on Professional Communication*, 58(2), 192-207.
- Hambrick, M. E. and Svensson, P. G. (2015). Gainline Africa: a case study of sportfor-development organizations and the role of organizational, relationship building via social media, *International Journal of Sport Communication*, 8, 233-254.
- Vamplew, V. (2013). The history of sport in the international scenery: an overview, *Revista Tempo*, 17(34), 6-17.
- Pope, S. W. (1998). Sport history: into the 21st century. *Journal of Sport History*, 25(2), 1-10.
- Jarvie, G. (2006). *Sport, culture and society*. London: Routledg.
- Balibar, Etienne (2000a). Bir "Yeni-Irkçılık" Var mı? *Irk, Ulus, Sınıf* (s. 25-38). İstanbul: Metis Yayınevi. Barzun, Jacques (1937). *Race: A Study in Modern Supersition*. New York: Harper & Row.
- Huxley, Julian & Haddon, A. C. (1938) *We Europeans*. London: Jonathan Cape.
- Levine, Robert A., & Campbell, Donald T. (1972). *Ethnocentrism: Theories of Conflict, Ethnic Attitudes and Group Behaviour*. New York: Wiley.
- Miles, Robert (2000). *Irkçılık* (Çev. Sibel Yaman). İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- UNESCO (1969). *Four Statements on The Race Question*. Paris: UNESCO Yayınları
- Pieterse, Jan Nederveen (2002). *Europe and Its Others. A Companion to Racial and Ethnic Studies* (s. 17-25). Malden: Blackwell Publishers.
- <https://irkcilik.weebly.com/sporda-irkcedililik.html> Erişim Tarihi: 28.12.2018
- <https://turk-archive.aawsat.com/2018/01/article55372884/spor-musabakalarinda-irkcilik-tartismasi> Erişim Tarihi: 28.12.2018

<http://www.coe.int/ecri.html> Irkçılığa Ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu (ECRI)
Erişim Tarihi: 28.12.2018

Fasikül Hukuk Dergisi, Cilt 10, Sayı: 100, 153 – 159, Mart 2018

Özel Eğitim Destek Hizmetlerinden Yararlanan Çocukların Ailelerinin Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi

Ömercan ŞENTÜRK¹⁶²

Özet

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim destek hizmetlerinden yararlanan çocukların ailelerinin memnuniyet düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde ilgili literatür taraması, araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, önemi ve temel kavramların tanımları, ikinci bölümde araştırmanın modeli, çalışma gurubunu, veri toplama araçlarını, elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği ve sonuçların yorumlanmasını ihtiva eden yöntem bölümü; üçüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar; dördüncü bölümde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır. Araştırmanın verileri, anket yöntemi ile toplanmıştır. Veriler, SPSS 15,0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışanlarının görüşlerine göre, çözümlenmelerde ve değerlendirmelerde frekans (f), yüzde (%) ve Ortalama (X) istatistiklerinden yararlanılmıştır. Görüşlerin demografik faktörlere göre incelenmesi için ise t-testi, varyans analizi ve ANOVA analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, özel eğitim destek hizmetlerinden yararlanan çocukların ailelerinin memnuniyet oranları incelendiğinde “Orta Derecede” memnuniyetin olduğu görülmüştür. Destek eğitim hizmetlerinden yararlanan çocukların ailelerinin memnuniyet düzeyleri değişkenlere göre incelendiğinde ise; Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gözlemlenmezken, dil ve konuşma bozukluğu olan birey ailelerinin, 45-54 yaş grubu ailelerin, ortaokul ve aşağısı eğitim seviyesine sahip olanların diğer gruplardan daha fazla memnuniyet düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Destek Eğitim Hizmeti, Aile Memnuniyeti

Giriş

Eğitim; “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme, meydana getirme sürecidir.” (Ertürk,1972; Demirel, 2002). Bireylerde eğitim sonucunda farklı davranış değişiklikleri meydana gelmektedir. Bu değişiklikler bireylerin hayatlarını kolaylaştırmakta ve onlara yapabilecekleri konusunda yol göstermektedir. Fakat gerçekleşmesi beklenen istendik değişimler her bireyde aynı olmamaktadır. Bunun sebebi ise, her bireyin öğrenme şekli, hızı ve öğrendiklerini uygulamaya dökmesi farklılıklar gösterebilmektedir (Diken ve Batu, 2010). Dolayısıyla süreç ve etkinlikler aynı olduğu halde her bireye farklı katkılarda bulunmaktadır. İşte bu yüzden kişilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. “Her çocuk özeldir” ve “Her çocuk değerlidir” anlayışı ile eğitim sistemi plan ve programları yapılmalıdır. Esasen eğitimin işlevi, bireylerin gereksinimleri doğrultusunda eğitilmesidir (Yigen, 2008).

Herkesin öğrenme yetisine sahip olduğu, hiç kimsenin fiziksel ya da zihinsel engelleri nedeniyle eğitim hakkından yoksun bırakılmayacağı ülkelerin yasal düzenlemelerinde yer almaktadır (Akçamete, Kargın, Batu ve Uysal, 2009).

¹⁶² Ordu Öğretmenevi Müdür Yardımcısı, omercansenturk3@gmail.com

Bu yasal düzenlemelerin temelini oluşturan kavram da şüphesiz ki eğitimde fırsat eşitliğidir. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi, demokratik toplumların temel koşullarından birini oluşturmaktadır (Pamuk, 2016). Özel gereksinimli bireylerin ilgi ve ihtiyaçları akranlarına göre büyük farklılık göstermektedir. Bu noktada özel gereksinimli bireyler eğitim hakkından mahrum edilmemelidir. Çünkü her birey eşit derecede eğitim hakkına sahiptir. Özel gereksinimli bireylerin hayatlarını kimseye muhtaç olmadan devam ettirebilmesi için onlara çeşitli olanaklar sunulmalıdır. Öncelikli olarak ihtiyaçlarına göre özel eğitim verilmeli, imkânlar dâhilinde kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Genel eğitimde olduğu gibi özel eğitime gereksinimi olan bireylere yönelik yapılan eğitim de kasıtlı müdahalelerdir. Bu müdahale ile özel eğitim gereksinimli bireylerin, toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir yurttaş olarak yetişmelerini, kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmeleri sağlanmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları özel eğitim alan öğrenciler, aileleri ve öğretmenleri için önem arz etmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Özel Eğitim; “Özel eğitim gerektiren kişilerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren kişilerin bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir.”(MEB, 2000).

Özel Eğitimin Amacı Ve Önemi

Tüm çocuklar bedensel özellikleri ve öğrenme yönlerinden birbirlerinden farklılık gösterirler. Ancak çocuklar arasındaki farklar fazla büyük değildir. Dolayısıyla normal koşullarda genel eğitim hizmetlerinden yararlanmada ciddi problemlerle karşılaşmazlar. Bununla birlikte özel gereksinimi olan çocuklar bazısının bedensel özellikleri bazısının öğrenme yetenekleri bu çocukların eğitiminde genel eğitimden farklı olarak bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygulamayı gerektirir. Çünkü çocuk özel bir eğitimi gerektirecek ölçüde standartlardan farklılık göstermektedir. Standartlardan farklılık alta ya da üstte olabilir. Bu yönüyle özel gereksinimi olan çocuklar terimi öğrenme ya da davranış problemi olan çocukları, bedensel özelliği ya da duygusal yetersizliği olan çocukları olduğu kadar zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli çocukları da içerisine alan kapsamlı bir terimdir (Eripek 2002; Ataman 2003: 21). Türkiye İstatistik Kurumu 2011 yılı verilerine göre ülkemizde özürülüler 4 882 841 kişi olmak üzere nüfusumuzun % 6,6 sini oluşturmaktadır (TÜİK, 2011). Özel eğitim gerektiren bireyler özel eğitim hizmetlerinden yararlandıkları sürece tüketici durumundan üretici duruma geçebileceklerdir (Cavkaytar 2005: 12).

Özel Eğitimin Nedenleri

Özel eğitime neden olan etmenleri genel olarak üç ana kısımda toplamak olasıdır (Ataman 1997: 39).

1. Doğum öncesi nedenler
2. Doğum anı nedenleri
3. Doğum sonrası nedenleri

Özel Eğitimde Sınıflandırma

Özel eğitime muhtaç çocuklar üç grup halinde sınıflandırılabilir;

- I. Zihin gelişmeleri bakımından normalden ayrılanlar; zihinsel engelliler (1) Eğitilebilir (hafif düzeyde) zihinsel engelliler, (2) Öğretilebilir (orta düzeyde) zihinsel engelliler, (3) Ağır düzeyde öğrenenler.
- II. Konuşma ve dil sorunu olanlar.
- III. İşitme engeli olanlar, sağır ve ağır işitenler.
- IV. Ortopedik (fiziksel) engeli olanlar, ortopedik sorunu olanlar, sürekli hastalığı olanlar, sürekli büyüme ve gelişme yetersizliği gösterenler.
- V. Görme engeli olanlar, körler ve az görenler
- VI. Ruhsal ve sosyal bakımdan uyumsuzlukları olanlar; duyuşsal bozuklukları olanlar, sosyal bozuklukları olanlar, korunmaya muhtaç çocuklar ve birden fazla özürlü olan çocuklar Şeklinde sınıflandırılabilir (Oğuzkan 1979; Özyürek 1983: 36).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarında öğrencinin o andaki eğitsel işlevde bulunma ve ya performans düzeyi, bir yılın sonunda gerçekleşecek uzun dönemli amaçlar, kısa dönemli amaçlar, öğrenciye sağlanabilecek özel eğitim hizmetleri ve destek hizmetler, öğrenciye sunulacak hizmetlerin ne zaman başlayacağını, devam edeceği ve biteceği süreyi, değerlendirme zamanlarını belirten bir zaman çizelgesi, sunulacak hizmetlerden kimlerin sorumlu olduğu, objektif ölçütlere dayalı olarak hangi araçlarla ve nasıl değerlendirileceği bulunur (Vuran 2005). Ülkemizde 1997 yılında yayımlanan 573 sayılı Kanun Hükmündeki yapabildiklerini dikkate alarak, yetersizliği olan kişinin yaşına göre göstermesi beklenen toplumsal normların gerektirdiği bedensel, toplumsal, duyuşsal ve bilişsel davranışları göstermesi için, gerekli ek eğitsel yaşantıların, ortamların ve görev alacak kişilerin ve çalışma sürelerinin gösterildiği plandır (Özyürek 2004: 27).

BEP planlamanın güvencesidir. Bireysel ve geçici çözüm hizmetlerine karşı koruyucudur ve masrafların aileye yansımaları önler. BEP, tüm koşulları düşünerek, ortak kararlar almış kişiler tarafından, ayrıntıları ile planlanmış hizmetlerle çocuğa sağlanır.

Özel Eğitim Destek Hizmetleri

Evde eğitim; Evde eğitim Sağlık sorunu ya da süreğen hastalığı nedeniyle örgün eğitim kurumlarından yararlanamayan özel eğitim gereksinimli çocuklara yönelik düzenlemeleri içeren; ÖEHY 34. maddede; “Okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden eğitim öğretim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak durumda olanlara evde eğitim hizmetleri verilmesi esastır” (MEB, 2012, <http://orgm.meb.gov.tr>) eğitim türüdür.

Hastanede eğitim; Evde ve Hastanede eğitim Hizmetleri Yönergesi 4/i, “zorunlu öğrenim çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden yatarak tedavi görmesi ve/veya süreğen hastalığı olması nedeniyle okul öncesi, ilköğretim ve özel eğitim programlarından herhangi birini uygulayan örgün eğitim kurumlarından herhangi birini uygulayan örgün eğitim kurumlarından doğrudan yararlanamayanlara eğitimin hastanede sunulması esasına dayanan eğitimi” (MEB, 2010, <http://orgm.meb.gov.tr>).

Sınıf içi yardım; Bu uygulamada özel eğitim gereksinimli öğrenci destek hizmet almak için sınıf dışına çıkmak yerine tüm gün genel eğitim sınıfında, sınıf öğretmeni aracılığıyla özel eğitim hizmeti alır. Sınıf içinde etkili öğretimin gerçekleşmesini, öğrenci için ne öğretilene karar verme, öğrencinin yapabildiklerinin belirlenmesi, performans düzeyine dayalı olarak öğretilen beceri ve davranışta öğretime nereden başlanacağını saptanması gerekli ortamın hazırlanması gibi unsurlar öğretim sürecinin parçalarıdır, etkili öğretimin gerçekleşmesi sözü edilen unsurları içeren bir öğretim süreci ile olanaklıdır. (Özyürek, 1987).

Yöntem

Ordu İli, Fatsa, Ünye, Perşembe İlçelerinde Destek Eğitim Hizmeti alan ailelerden oluşan 87 kişiden oluşmaktadır. Ölçme aracı olarak 5’li likert tipinde değerlendirme yapılması istenmiştir. Beş dereceli likert tipi ölçme aracı olarak geliştirilen anketin puan aralığı aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 1. Beş dereceli likert tipi ölçme aracı olarak geliştirilen anketin puan aralığı

Seçenek	Seçenek Puanı	Seçenek Puan Aralığı	Derece Karşılığı
“Kesinlikle Katılmıyorum”	1	1,00 - 1,79	Çok Düşük
“Katılmıyorum”	2	1,80 - 2,59	Düşük
“Kararsızım”	3	2,60 - 3,39	Orta Derecede
“Katılıyorum”	4	3,40 - 4,19	Yüksek
“Kesinlikle Katılıyorum”	5	4,20 - 5,00	Çok Yüksek

Özdamar’ a göre (1999:522) Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterleri incelendiğinde;

$0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ ise oldukça güvenilirirdir.

$0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veriler kullanılabilirlik denetiminden geçirildikten sonra bilgisayara aktarılmış ve çözümlenmeler için gerekli tüm hesaplamalar “SPSS (Statistical Package For Social Sciences) for Windows” (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ve değerlendirilmesinde frekans (f), ve yüzde (%) ve ortalama (X) istatistiklerinden yararlanılmıştır. Farklılıkların belirlenmesi için değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için t testi, ANOVA analizi ve Varyans Analizi istatistiklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular Ve Yorum

Bu bölümde araştırma örnekleminin kişisel bilgiler ve demografik faktörlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. Engelli Çocuk Türüne Göre Dağılım

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Bedensel	57	65,5	65,5	65,5
Dil ve Konuşma	26	29,9	29,9	95,4
Görme	4	4,6	4,6	100,0
Total	87	100,0	100,0	

Çalışma gurubunu oluşturanların engelli çocuk türüne göre dağılımı incelendiğinde toplam 87 kişinin 57'sinin (%65,5) Bedensel Engelli, 26'sının (%29,9) Dil ve Konuşma güçlüğü, 4'ünün (%4,6) görme engelli olduğu görülmüştür. Bu dağılım, yaş değişkeni bakımından alt gruplar içerisinde en kalabalık grubu bedensel engellilerin oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Çalışma Gurubunu Oluşturan Velilerin Yaşlarına Göre Dağılım

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 23-34 Yaş	19	21,8	21,8	21,8
35-44 Yaş	34	39,1	39,1	60,9
45-54 Yaş	34	39,1	39,1	100,0
Total	87	100,0	100,0	

Çalışma gurubunu oluşturan velilerin yaşlarına göre dağılım incelendiğinde toplam 87 kişinin 19'unun (%21,8) 23-34 yaş, 34'ünün (%39,1) 35-44 yaş, 34'ünün (%39,1) 45-54 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Yine bu değişkene göre ortaya çıkan dağılımlarda, 35 yaş üzeri olanların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Çalışma gurubunu oluşturan Velilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılım

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ilkokul	3	3,4	3,4	3,4
Ortaokul	50	57,5	57,5	60,9
Lise	30	34,5	34,5	95,4
Lisans	4	4,6	4,6	100,0
Total	87	100,0	100,0	

Çalışma gurubunu oluşturan velilerin eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde toplam 87 kişinin 3'ünün (%3,4) ilkokul, 50'sinin (%57,5) ortaokul, 30'unun (%34,5) lise, 4'ünün (%4,6) lisans derecesine sahip olduğu görülmüştür. Yine bu değişkene göre ortaya çıkan dağılımlarda, ortaokul mezunu olanların sayıca en büyük çoğunluğu oluşturduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Çalışma gurubunu oluşturan Velilerin Mesleki Durumlarına Göre Dağılım

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ev Hanımı	34	39,1	39,1	39,1
Memur	51	58,6	58,6	97,7
İşçi	2	2,3	2,3	100,0
Total	87	100,0	100,0	

Çalışma gurubunu oluşturan velilerin mesleki Durumlarına Göre Dağılım incelendiğinde toplam 87 kişinin 34'ünün (%39,1) Ev Hanımı, 51'inin (%58,6) memur, 2'sinin (%2,3) işçi olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan dağılımlarda memur olanların en büyük çoğunluğu oluşturduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Destek Eğitim Hizmetlerinden Memnuniyet

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Aile Eğitimi ve Bilgilendirme					
1. Çocuğumun engeline ilişkin bilgilendirme yapılıyor.	87	1	5	4,06	0,80
2. Yasal hak ve sorumluluklarımıza ilişkin bilgilendirme yapılıyor.	87	1	5	2,77	1,40
3. Yasal hak ve sorumluluklarımıza ilişkin bilgilerle ilgili güncellemeler yapılıyor.	87	2	5	3,92	0,93
4. Anne babaların kişisel gelişimlerine (etkili iletişim, problem çözüme, zaman yönetimi vb.) yönelik bilgilendirme vb. destekler sunuluyor.	87	1	5	2,55	1,03
5. Aile eğitimine yönelik etkinlikler gerçekleştiriliyor.	87	1	5	1,87	1,01
6. Aile eğitimine yönelik etkinlikler uzman personeller tarafından işbirliği içinde gerçekleştiriliyor.	87	1	5	2,38	1,31
7. Yapılan eğitimlerde açık ve anlaşılır bir dil kullanılıyor.	87	1	5	3,07	1,26
8. Çocuğumun gelişimine yönelik bilgilendirme	87	1	5	3,01	1,29
9. Evde yapılacak çalışmalara ilişkin bilgi veriliyor.	87	1	5	3,93	0,77
10. Çocuğumun gelişimi ve ilerleyişi ile ilgili açıklayıcı ve anlaşılır bilgi veriliyor.	87	1	5	2,79	1,27
11. Evde ve okulda uygulayacaklarımız evdeki ve okuldaki sosyal ve ekonomik şartlarımız incelenerek uygulamalı olarak eğitim veriliyor.	87	1	5	2,62	1,13
12. Her ders sonrasında çocuğumun katılımı ve karşılaşılan sorunlarla ilgili kısa, net ve anlaşılır bilgi veriliyor.	87	1	5	2,38	1,06
Derslere Devam			2,95		
13. Dersler çocuğumun okula gitmediği saatlerde gerçekleştiriliyor.	87	1	5	3,21	1,15
14. Ders öncesi çocuğuma ilişkin kimlik doğrulaması yapılıyor.	87	1	5	2,56	1,19
15. Dersler zamanında ve tam olarak yapılıyor.	87	2	5	4,30	0,70
16. Valilik kararı ile yapılan tatillerde iptal edilen dersler telafi ediliyor.	87	1	5	2,06	1,07
17. Sonraki ayda yapılacak derslerin gün ve saatleri hakkında bilgi veriliyor.	87	1	5	2,21	1,14
Personel			2,87		
18. Çocuğum her dersi, her zaman aynı öğretmenden/terapistten eğitim alıyor.	87	1	5	3,89	0,92
19. Çocuğum yeterli bilgi ve deneyime sahip öğretmenden/terapistten eğitim alıyor.	87	1	5	3,60	1,25
20. Personel saygılı ve nazik davranıyor.	87	1	5	3,95	0,95
21. Personelin hizmet içi eğitim yapması sağlanıyor	87	1	5	3,94	0,92
22. Personelin memnuniyet sonrası eğitim, seminer, toplantılara katılması teşvik ediliyor ve izin veriliyor.	87	2	5	3,80	0,99
23. Personelin memnuniyeti ile ilgili kurumsal yapıcı faaliyetler yapılıyor.	87	1	5	2,52	0,94
İletişim			3,62		
24. Gereksinim duyduğumuzda yöneticiler ile yüz yüze görüşebiliyoruz.	87	2	5	4,07	0,76
25. Gereksinim duyduğumuzda öğretmenler/terapistler ile yüz yüze görüşebiliyoruz.	87	1	5	2,86	1,07

Tablo 5'in Devamı

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
26. Gereksinim duyduğumuzda kurumun diğer çalışanları (yardımcı personel, servis şoförü, muhasebe vb.) ile iletişim kurabiliyoruz.	87	1	5	2,76	1,05
27. Gereksinim duyduğumuzda yöneticilere, öğretmenlere/terapistlere telefon ve e-posta gibi alternatif yollarla ulaşabiliyoruz.	87	1	5	3,31	0,99
28. Terapistler/öğretmenlerle çocuğumun durumunu kısa ve uzun vadeler için konuşup, planlama yapabiliyoruz.	87	1	5	4,02	0,75
29. Personel sorunlarımızı dikkate alarak en kısa sürede çözebiliyor.	87	1	5	3,24	1,07
30. Personel ile yaptığımız görüşmelerin gizli tutulmasına özen gösteriliyor.	87	1	5	3,67	0,91
31. Duyuru ve bilgilendirmeler zamanında yapılıyor.	87	2	5	3,91	0,73
İşbirliği	3,48				
32. Çocuğumla ilgili konularda kurum-aile işbirliği yapılıyor.	87	1	5	3,72	1,00
33. Kurum personeli arasında çocuğumla ilgili konularda işbirliği yapılıyor.	87	1	5	3,75	1,17
34. Kurumdaki öğretmenler/terapistler çocuğumun devam ettiği okuldaki öğretmenleri ile işbirliği yapıyor.	87	1	5	3,15	1,21
Fiziksel Düzenlemeler	3,54				
35. Kurum temiz ve bakımlıdır Isınma, aydınlatma, ulaşılabilirlik, çalışma ortamlarının rahatlığı açısından uygun.	87	1	5	3,97	0,99
36. Kullanılan araç-gereçler temiz, kullanılabilir ve gelişmeler uygun modernliktedir	87	2	5	4,05	0,68
37. Çocuğa uyumlandırılacak araç-gereçler eğitim sırasında sağlanmaktadır.	87	2	5	4,06	0,75
38. Tesisat sistemi (aydınlatma, ısıtma ve havalandırma vb.) konfor koşullarına göre ayarlanıyor.	87	2	5	3,80	0,83
39. Kesici, delici ve kimyasal malzemelere ilişkin güvenlik önlemleri alınıyor.	87	1	5	3,90	0,76
40. Çocuğumu beklerken vaktimi verimli biçimde geçirebileceğim bir ortam sunuluyor.	87	2	5	4,08	0,75
41. Çocuğumu beklerken eğitim alabileceğim görsel ve basılı materyaller sunuluyor.	87	2	5	4,00	0,98
42. Çocuğumu beklerken gerekli durumlarda aile terapisi için hizmet veriliyor.	87	2	5	3,92	0,73
Ulaşım	3,97				
43. Ev-kurum arasındaki taşıma hizmetleri ücretsiz sunuluyor.	87	1	5	4,07	0,86
44. Ev-kurum arasındaki taşıma hizmetleri ders saatlerine uygun şekilde sağlanıyor.	87	1	5	2,22	1,20
45. Servis aracı kullanıcıların gereksinimlerini karşılıyor.	87	1	5	2,77	1,40
46. Servis aracı personeli sorumluluklarını yerine getiriyor.	87	2	5	3,92	0,93
47. Servis araçlarında engele göre uyumlandırılmış özel güvenlik ekipmanları (kemer, koltuk, oturma vs) bulundurulur.	87	1	5	2,55	1,03
48. Araca bindirme ve indirme güvenli ve ekipman yardımı ile eğitilmiş personeller tarafından yapılır.	87	1	5	1,87	1,01
Psiko-Sosyal Etkinlikler	2,90				
49. Çocuğuma psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri veriliyor.	87	1	5	2,38	1,31
50. Anne babalara psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri veriliyor.	87	1	5	3,07	1,26
51. Kardeşlere psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri veriliyor.	87	1	5	3,01	1,29

Tablo 5'in Devamı

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
52. Çocuklara yönelik kulüp, spor, kamp ve gezi gibi sosyal etkinlikler gerçekleştiriliyor.	87	1	5	3,93	0,77
53. Çocukların toplumsal ortamları kullanmalarına yönelik etkinlikler gerçekleştiriliyor.	87	2	5	4,08	0,75
54. Serbest zamanı değerlendirmeye ve hobi kazandırmaya yönelik etkinlikler gerçekleştiriliyor.	87	2	5	4,00	0,98
55. Ailelere yönelik toplantı ve gezi gibi sosyal etkinlikler gerçekleştiriliyor.	87	2	5	3,92	0,73
56. Benzer özelliklere sahip ailelerin bir araya gelmeleri için fırsatlar sağlanıyor.	87	1	5	4,07	0,86
Sağlık Hizmetleri	3,56				
57. Çocuğumun büyümesi ve gelişimi takip ediliyor.	87	1	5	2,79	1,27
58. Çocuğumun sağlığı ile ilgili kişisel kayıtlar (alerji, aşı, diyet vb. 'den herhangi biri) tutuluyor.	87	1	5	2,62	1,13
59. Çocuğumun ilaç kullanımı takip ediliyor.	87	1	5	2,38	1,06
60. Çocuğumun sağlık kontrolleri için ilgili uzmanlara yönlendirme yapılıyor.	87	1	5	3,21	1,15
61. Çocuğumun cihaz, ortez ya da protez kullanımı takip ediliyor.	87	1	5	2,56	1,19
62. Çocuğumun cihaz, ortez ya da protez kullanımına ilişkin bilgilendirme yapılıyor.	87	2	5	4,30	0,70
63. Acil durumlarda (kaza, nöbet, hastalık vb.) en kısa sürede bize bilgi veriliyor.	87	1	5	2,06	1,07
64. Acil durumlarda (kaza, nöbet, hastalık vb.) gerekli müdahale yapılıyor.	87	1	5	2,21	1,14
Katılım	2,77				
65. Çocuğumun eğitimine aile olarak aktif katılımımızı artırmak için çalışmalar yapılıyor.	87	1	5	3,89	0,92
66. Çocuğumla ilgili her türlü kararda görüşüm alınıyor.	87	1	5	3,60	1,25
Eğitim Programları	3,74				
67. Eğitim programlarında çocuğumu iş ve mesleğe hazırlamaya yönelik amaçlara yer veriliyor.	87	1	5	2,21	1,14
68. Eğitim programı çocuğumda olumlu yönde gelişmeler sağlıyor.	87	1	5	3,89	0,92
69. Eğitim programında çocuğumun ek engeli için düzenlemeler yapılıyor.	87	1	5	3,60	1,25
70. Çocuğum gereksinim duyduğunda farklı uzmanlardan destek alabiliyor.	87	1	5	3,95	0,95
71. Eğitim programları bilimsel ve akademik destek alınarak yenileniyor.	87	1	5	3,94	0,92
72. Terapist/öğretmenlerin eğitimleri dışarıdan uzmanlar tarafından değerlendirilip, günün gelişmelerine göre eğitim veriliyor.	87	2	5	3,80	0,99
73. Eğitimin kalitesi dışarıdan alanında uzmanlar tarafından teftiş ettiriliyor.	87	1	5	2,52	0,94
	3,42				
	3,30				

Destek eğitim hizmetlerinden yararlanan ailelerin memnuniyet oranı incelendiğinde “Orta Derecede” ($\bar{X} = 3,30$) memnuniyetin olduğu görülmektedir. Eğitim hizmetleri alt

boyutları itibari ile incelendiğinde, Aile Eğitimi ve Bilgilendirme, ($\bar{X} = 2,95$), Derslere Devam ($\bar{X} = 2,87$), Personel ($\bar{X} = 3,62$), İletişim ($\bar{X} = 3,48$), İşbirliği ($\bar{X} = 3,54$), Fiziksel Düzenlemeler ($\bar{X} = 3,97$), Ulaşım ($\bar{X} = 2,90$), Psiko-Sosyal Etkinlikler ($\bar{X} = 3,56$), Sağlık Hizmetleri ($\bar{X} = 2,77$), Katılım ($\bar{X} = 3,74$) ve Eğitim Programları ($\bar{X} = 3,42$) seviyede memnuniyetin olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Veli Yaşlarına Göre Farklılaşma

ANOVA SONUÇLARI		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık Düzeyi
MEMNUNİYET DÜZEYİ	Gruplar Arası	10,387	3	3,462	10,896	0,000	P<0,05 ANLAMLI
	Gruplar İçi	25,422	84	0,318			
	Toplam	35,810	87				

Destek eğitim hizmetlerinden yararlanan ailelerin memnuniyet düzeylerinin YAŞ değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, Yaş değişkenine göre $P<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey testinde ise, farklılığın yerinde olduğu 45-54 yaş grubunun en olumlu düşünceye sahip grup olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlar

Aile eğitimi ve bilgilendirme konusunda; çocuğun engeline ilişkin bilgilendirmenin yeterli düzeyde olduğu fakat gelişim durumu ve yapılan çalışmalara yönelik bilgilendirmenin yetersiz olduğu, ailelere yasal hak ve sorumlulukları ile ilgili bilgilendirmenin ve aile eğitimine yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı. Derslere devam konusunda; derslerin zamanında ve tam yapıldığı, iptal olan derslerin telafilerinin bazen yapıldığı ve bir sonraki aya ait derslerin gün ve saatleri hakkında ailelerin bazen bilgilendirilmedikleri. Personeller konusunda; velilerin, personellerden memnun oldukları, gayet nazik ve ilgili olduklarını fakat onların yeterli deneyime sahip olduklarını pek düşünmemektedirler. İletişim ve işbirliği konusunda; velilerin, gereksinim duyduklarında yöneticilerle ile yüz yüze görüşüp gerekli bilgiyi alabilmekte fakat öğretmenler ile gereksinim duyduklarında pek fazla görüşemediklerini ayrıca kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin diğer okullarda takibinin yapılıp yapılmadığı konusunda bilgilendirilmedikleri sonucuna varılmıştır. Fiziksel düzenlemeler konusunda; ailelerin, kurumun temiz, sıcak, güvenlik önlemleri alınmış, çalışma ortamları çocukların ihtiyaç ve eksikliklerine göre düzenlenmiş olmasından memnun oldukları sonucuna varılmıştır. Ulaşım konusunda; taşıma hizmetleri ücretsiz olduğu fakat taşıma hizmetleri ders saatlerine uygun olmadığı, servis araçları kullanıcı gereksinimlerini karşılamadığı, çocuğun engeline uygun olmadığı ve araca inip binerken eğitilmiş personellerin olmadığı sonucuna varılmıştır. Psiko sosyal etkinlikler konusunda; çocuklara ve ailelere yönelik psikolojik danışma etkinliklerinin az yapıldığı ayrıca çocukların serbest zaman etkinlikleri, hobi edinme ve toplumsal ortamları kullanma etkinliklerinin kurumlar ve personeller tarafından yapıldığı sonucuna varılmıştır. Eğitim programı konusunda; çocuklarının aldığı eğitimin, iş ve mesleğe hazırlamaya yönelik olmadığı, eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik uzman kişiler tarafından kurumların teftiş edilmediği sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Eğitim, bir toplumun gelişmesi için en önemli ve tek yoldur. Bu yüzden hiçbir birey fiziksel ve ya zihinsel eksikliklerinden dolayı dışlanmamalı ve toplumun parçası olduğu bir politika izlenmelidir. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların topluma kazandırılması amacıyla yapılan çalışmalara daha da fazla önem verilmelidir. Özel eğitim destek hizmetleri kapsamında verilen eğitim, çocuğun iş ve meslek edinebilmesine yönelik planlanıp uygulanmalıdır.

Özel eğitim destek hizmetlerine ihtiyaç duyan birey için öncelik kendini dışlanmış hissetmemesi olmalıdır. Bu amaçla kaynaştırma eğitimlerine ve destek eğitim odalarına öncelik verilmelidir. Özel eğitim ve destek hizmetleri konularında öğretmenlere yönelik bilgilendirme seminerleri alanında uzman kişiler tarafından yapılmalıdır.

Destek eğitim verecek olan öğretmenler sertifika programlarına tabi tutulmalı ve alanında uzman olan kişilerden destek almalıdır. Özel eğitim destek hizmetlerine ihtiyaç duyan çocukların aileleri daha fazla bilgilendirilmelidir.

Özel eğitim destek hizmetlerinden yararlanan ailelerin yasal hak ve sorumluklarına dair bilgilendirme çalışmaları ve seminer programları düzenlenmelidir. Özel eğitim kapsamında çalıştırılan taşıma araçlarının güvenlik önlemlerinin alınması ve araçların kişilerin ihtiyaçlarına göre düzenlemesi sağlanmalıdır. Taşıma araçlarında çalıştırılan yardımcı personelin bu konuda eğitim almış kişiler olması konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Akçamete, A. G., Kargın, T., Batu, S. ve Uysal, A. (2009). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar, Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yerleştirilmesi ve BEP, Günümüz Sınıflarına Engelli Çocukların Katılımını Destekleme. A. G. Akçamete (Ed.). Özel Eğitim. (s.29-139). Ankara: KÖK Yayıncılık
- Akçamete, G. (2009). “İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar” (Editör; Ataman, Ayşegül), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş (s: 231-268). Geliştirilmiş 9. Baskı, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Ataman, A. (1997). Türkiye’de özel eğitime yeni yaklaşımlar. Millî Eğitim Dergisi, 136, 22-23..
- Ataman, A.(2003). Özel Eğitime Muhtaç Olmanın Nedenleri,(ed.Ataman). Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık
- Başoğlu, E. D. (2009). Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Bir Eğitim Yazılımının Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Enstitü Anabilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim teknolojileri Eğitimi, Enstitü Bilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Sakarya.
- Cavkaytar, A.(2008). “Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim” (Editör; Diken, İbrahim H.), Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (s: 1-28). 1. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

- Çiftçi, E. (2009). İşitme Engelli Öğrenciler İçin Hazırlanan Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım Becerisi Geliştirme Materyalinin Tasarımı, Uygulanması ve Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Üniversitesi Fen Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Demirel, Ö. , Seferoğlu, S.S. ve Yağcı, E. (2001). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Pagema Yayıncılık, Ankara.
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya Giriş. İ. H. Diken (Ed.) İlköğretimde Kaynaştırma (ss. 1-25) İçinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Doğdu, S. ve Aslan, Z. (1993). Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Eğitim Araç- Gereçleri, Tekışık Ofset Tesisleri, Ankara.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Karasu, N. (2013). Üstün zeka/yetenek, dil ve konuşma bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu, İlköğretimde kaynaştırma içinde (s. 164-192). Ankara: Pegem Akademi.
- Kobal, G. (2009). “Ortopedik Yetersizliği Olan ve Sağlık Sorunları Olan Çocuklar” (Editör; Ataman, Ayşegül), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş (s: 269-292). Geliştirilmiş 9.Baskı, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- MEB, (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, http://sileram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/19/966558/icerikler/kaynastirmaegitimi_152937.html
- Özyürek, L. (1983). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara:Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2008). Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları. 02.9.2008 tarihli ve 3601 sayılı genelge.
- Özgür, İ. (2008). Engelli Çocuklar Ve Eğitimi Özel Eğitim, Karahan Kitabevi, Adana
- Özokçu, O. (2013). Zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği. İ. Diken(Ed.), İlköğretimde kaynaştırma içinde (s. 56-87). Ankara: Pegem Akademi.
- Pamuk, Y. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sonar, İ. (2002). İlköğretim Okullarındaki Bilgi Teknolojisi Sınıflarının Kullanılma Düzeyleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Konya
- TÜİK, (2011). www.tuik.gov.tr. adresinden alınmıştır.
- Yigen, S. (2008). Çocuğu İlköğretim Kademesinde Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Anne-Babaların Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETİM TEKNİKLERİYLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ 5E DERS PLANLARINI UYGULAMADA KARŞILAŞTIKLARI DURUMLAR

Mihriban HACISALİHOĞLU KARADENİZ¹⁶³

ÖZET

Bu araştırma, öğretmen adaylarının öğretim teknikleriyle zenginleştirilmiş ve 5E öğrenme modeline uygun tasarlanmış matematik ders planlarını uygulamada karşılaştıkları durumları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği üçüncü sınıfta öğrenim gören 24 öğretmen adayıyla, 20017-2018 yılı bahar döneminde Özel Öğretim Yöntemleri-II dersi uygulamaları kapsamında yürütülmüştür. Çalışmada nitel araştırma metodu kullanılmıştır. Çalışma dört aşamada tamamlanmıştır: İlk aşamada; öğretmen adaylarına ilköğretim 8. sınıf matematik dersi konularıyla ilgili kazanımlar paylaştırılmış, öğretim teknikleriyle zenginleştirilmiş bir matematik ders planı tasarlamaları istenmiştir. Öğretmen adayları planlarında: kart gösterme, istasyon, ayna, öğrenme galerisi, kartopu, sandviç, kart eşleştirme, dedikodu, kâğıt katlama (origami), beyin fırtınası, altı şapka, balık kılıcı, arkası yarın, vızultu, pazar yeri, kum saati ve rulman tekniklerini kullanmışlardır. İkinci aşamada tasarladıkları planı araştırmacının gözetiminde, fakülte'deki dersliklerde öğretim uygulamalarını sunmaları istenmiştir. Üçüncü aşamada araştırmacı tarafından sunumlarda dönüt ve düzeltme verilen planlar Milli Eğitim kurumuna bağlı bir belde ortaokulunda uygulanmıştır. Araştırmacı son aşamada ise; adayların ders planlarını uygulamaya ilişkin bakış açılarını ve uygulamada yaşanan durumları belirlemek için araştırmacının hazırladığı görüşme formu katılımcılara dağıtılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretim teknikleriyle zenginleştirilmiş 5E planı uygulamalarının bilişsel öğrenmeye yönelik adayların derse katıldıkları, derse hazırlıklı geldikleri, anlamlı öğrenme kazandıkları, materyal hazırlamaya hevesli oldukları, sunum için işbirliği içinde çalıştıkları ve en önemlisi matematik öğretebileceklerine olan inançlarının arttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin, derse daha istekli ve hevesli geldikleri, derse karşı güdülendikleri, matematiği eğlenceli buldukları, matematik öğretmeye ilişkin var olan ön yargılarının azaldığı gibi pozitif yönde duyuşsal değişimler yaşadıkları belirlenmiştir. Öte yandan adayların öğrenme sürecinde matematiği günlük hayatla ilişkilendirebildikleri ve konular arasında ilişkilendirme yapabildikleri, akıl yürütme ve iletişim becerilerinin arttığı, problem çözme becerilerinin geliştiği açığa çıkmıştır. Ayrıca adalet, paylaşım, bilimsellik, esneklik, eşitlik, estetik, sabır, saygı, sorumluluk, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, yardımseverlik değerlerinin ortaya çıktığı, süreçte yapılan uygulamaların matematik öğretme işinin yanında evrensel ve kök değerlerimize de katkısının olduğu söylenebilir. Olumsuz sonuçlara bakıldığında; öğretmen adaylarının zamanı etkin kullanamama, 5E öğrenme modeli basamaklarını tam olarak uygulayamama, uygun teknik belirleme ancak uygulayamama, sınıf disiplinini sağlayamama, günlük hayatla ilişkilendirme ve öğrencilerin seviyesine inmekte zorlanma, değerlendirme yaparken plana uymayarak geleneksel değerlendirmeler yapma gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Anahtar Sözcükler:* Öğretim teknikleri, 5E öğrenme modeline uygun ders planları, ortaokul matematik dersi öğretim programı, matematik öğretmeni adayları, ortaokul öğrencileri

¹⁶³ Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, mihrideniz61@gmail.com

GİRİŞ

Matematik eğitiminde öğrencilerin ve öğretmenlerin matematik öğrenme ve öğretmeyle ilgili pek çok zorluk yaşadıkları bilinmektedir. Bu durumları ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek amacıyla da birçok bilimsel çalışma yapılmaktadır. Çalışmaların bazılarında farklı öğretim modelleri ya da yöntem/teknikleri denenmektedir. Bu modellerden biri olan öğrenme modeli döngüsü, farklı araştırmacılar tarafından öğrenme döngüsünün aşamaları ve düzeni, öğrenme sürecinde öğrencileri meşgul eden zihinsel süreçlerden elde edilmiş ve yeniden düzenlenerek döngüye yeni aşamalar eklenmiştir. Bunlar 3E, 4E, 5E ve 7E olarak isimlendirilmiştir (Kolb, 1984; Lawson, Abraham ve Renner, 1989; Lawson, 1995; Eisenkraft, 2003; Marek, 2008). Öğrenme döngüsü modeli; motivasyon, dikkat çekme (engage), inceleme/keşfetme (explore), açıklama (explain), derinleştirme (elaborate) ve değerlendirme (evaluate) adımlarından oluşan “5E öğrenme döngüsü” olarak ifade edilen bir öğrenme modelidir (Bybee, Taylor, Gardner, Van Scotter, Carlson, Powell, Westbrook ve Landes, 2006). Kamis ve Kahn’a (2009) göre, öğrenme döngüsü modelinde öğretilen konu ne olursa olsun, bireyin problem çözme ve somut yaşantılar elde etmesi yer almaktadır. Bu sayede öğrenenler daha fazla bilgi işlem becerilerini yönetir ve birçok problemler çözmeye çalışırlar. Bu model öğrenme sürecinde öğrencileri aktif kılmaya, zihinsel olarak düşünmeye, keşfetmeye, değişkenleri belirlemeye, deneyler yapmaya ve ortaya çıkan sonuçlar hakkında çıkarımda bulunmaya teşvik eden bilimsel süreçleri içermektedir (Llewellyn, 2005; Martin, 2011).

Türkiye’de 2005/2018 yılları boyunca ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim matematik dersi öğretim programları güncellenerek, öğretmenlerin aktif ve merkez olduğu sistemden, öğrenci merkezli sisteme, geleneksel yaklaşım terk edilerek araştırma ve keşfetme merkezli yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir (İlhan ve Aslaner, 2019). Bu bağlamda bilgisayar destekli öğretim, oluşturmacı öğrenme, işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, drama ve oyunlarla öğrenme, kavram haritaları ile öğrenme, görselleştirme yoluyla öğrenme, tam öğrenme modeli, problem çözme yöntemi gibi alternatif öğretim yöntem/teknikleri ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır (Çakıroğlu, Güven ve Akkan, 2008; Yalçınkaya ve Özkam, 2012). Öte yandan yapılandırmacı yaklaşımda aktif bir model olan öğrenme döngüsü, araştırma ve deneyimsel uygulamaları ile öğrencilerin yeni bilgilere dikkat kesilerek bu bilgilerini mevcut bilgilerle karşılaştırmaya, biçimlendirmeye ve bütünleştirmeye yani aktif bilişsel süreçlerle meşgul olmaya olanak sağlar (Marek 2008; Mayer, 2010). Bu modelin zenginleştirilmiş öğretim yöntem/tekniklerle kullanılması son yıllarda tüm gelişmiş ülkelerde ve Türkiye’de de benimsenen yapılandırmacı yaklaşımında işlevselliğini artıracığı düşünülmektedir. Özellikle yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenen günümüz öğretim programlarında, öğretmenden belli bir yöntemi takip etmesi değil, her konuyu en etkili ve kalıcı şekilde aktaracak çeşitli yöntem/teknikleri ve 5E öğrenme döngüsü modelini kullanması beklenmektedir.

Öğrenciye dinleyen, sorulara cevap veren bir rol yerine, soru soran, problem kuran/çözen, bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, etkinliklerle kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol kazandırırken; öğretmene de öğretici yerine ortamı planlayan ve düzenleyen, yönlendiren, kendini geliştiren, bireysel farklılıkları gözetken roller kazandırmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2005). Eğitim programlarının

uygulayıcısı durumunda olan öğretmenlerin bu rolleri yerine getirebilmeleri için de eğitim ortamına uygun yöntem/teknikleri seçebilme ve öğretme sürecini düzenleyebilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Yıldırım, 2000; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003; Titiz, 2005). Bir öğrenme-öğretme süreci içinde; öğrenciyi istedik hedefler doğrultusunda yönlendirme ve güdüleme, uygun öğrenme yaşantıları sunarak bu hedeflere ulaşmayı kolaylaştırma ve öğrencinin tutumu, değerleri, uyumu gibi bireysel yönleriyle de gelişimine katkıda bulunma gibi işlemler yer almalıdır (Erdem, 2006). Dolayısıyla öğretmenler, bu işlemleri yerine getirebilmek için dersin kazanımları doğrultusunda uygun yöntem/teknikleri seçebilmeli, uygulayabilmeli, böylece dersin amaçlarına ulaşabilmelidir (Tan, 2005). Etkin bir öğretimin yapılabilmesi için, öğretmen eğitimi programları kurama dayalı öğretmen merkezli yaklaşımdan daha çok uygulamaya dayalı öğrenci merkezli yaklaşıma doğru kaymalıdır (Oddens, 2004). Öğretim yöntem/teknikleri, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur (Demirel, 1996). Başka bir tanımla öğretim yöntemi, hedeflere ulaşmak için öğretme-öğrenme sürecini desenleme ve planlamaktır (Demirel, 2004). Öğretimde izlenecek yöntemi, öğretim stratejisi belirlemektedir (Erdem, 2006). Öğretim tekniği ise, bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünüdür. Dolayısıyla izlenecek tekniği de öğretim yöntemi belirlemektedir. En iyi yöntem, dersin hedeflerine, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine, dersin süresine ve öğrenci mevcuduna göre seçilerek başarılı olarak kullanılan yöntemdir (Gözütok, 2007, 205). Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi için öğretmen, konunun içeriği, öğrenci özellikleri gibi unsurları göz önünde bulundurarak öğrencilere kazandırmak istediği davranışlara uygun olan öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak durumundadır (Fidan ve Erden, 1994). Güçlü bir öğrenme çevresinde, etkin ve kendi kendini düzenleyen bir öğrenme için öğretim yöntem/tekniklerinin sınıf ortamında uygulanması gerekmektedir (Kılıç, 2006). Özellikle yaşamdan kopuk ve ne anlama geldiği bilinmeden yapılan öğretim öğrencilerin başarısında istenen düzeye ulaşılmasını engellemekte ve matematiğe karşı önyargılı bireyler yetiştirmesine neden olmaktadır (Umay, 1996).

Matematik öğretmenlerinin, derslerde uyguladıkları strateji, öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilerin matematiği öğrenmeleri üzerinde oldukça etkili bir faktördür (Dursun ve Dede, 2004; Ünlü, 2007). Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem/teknikleri üzerine yapılan çalışmalar, öğretmenlerin çok farklı yöntem/tekniklerine derslerinde yer vermediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri gözlemleyen öğretmen adaylarına göre, öğretmenler çoğunlukla düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullanmaktadırlar (Sakallı, Hürsen ve Özçınar, 2007). Öğretmenlerin yöntem, teknik ve stratejileri kullanabilme yeterlilik düzeylerinin incelendiği başka bir araştırma sonucunda öğretmenler, en fazla soru-cevap tekniğiyle öğretim yapabildiklerini ifade etmişlerdir (Aydemir, 2012). Aktepe, Tahiroğlu ve Acer (2015) de çalışmalarında, matematik öğretmenlerinin en sık kullandıkları yöntemlerin; problem çözme, düz anlatım ve soru-cevap, en az kullandıkları yöntemler ise; drama yöntemiyle ders işleme, grupla çalışma yöntemi ve proje yapma yöntemleri olduğunu ortaya koymuşlardır. Seferoğlu'nun (2004) çalışmasında, en çok kullanılan yöntemin soru-cevap yöntemi, en az kullanılan yöntemin ise rol oynama yöntemi olduğunu belirlemiştir. Öğretmen, konunun en iyi öğretimini sağlayacak yöntem/teknik zenginliğini sağlayabilmeli ve hedeflenen amaçlara ulaşmak için farklı

yöntem/teknikleri tercih etmelidirler (Küçükahmet, 2000). Öğretme etkinliklerinin başarılı olması için öğretmen en iyi nasıl öğretebileceğine karar vermeli, uyguladığı öğretim yöntem/tekniklerinde başarı sağlanabilmesi için konuyu iyi bilmesinin yanında, konuya en uygun yöntem/teknik seçmesi ve doğru bir biçimde uygulayabilmesi gerekmektedir. Yapılan açıklamalar kapsamında öğretmen adaylarının matematik eğitiminde 5E modeli döngüsüne uygun öğretim yöntem/teknikleri tasarlama ve uygulama boyutunda yaşadığı durumları ele alınmasına ilişkin çalışmaların sayısının yetersiz oluşu, bu çalışmanın yapılmasını gerektirmiştir. Mevcut çalışmada 5E öğrenme döngüsü modeline uygun öğretim tekniklerini uygulamanın adayların bilgiyi kullanarak yapılandıracağı, dolayısıyla başarı düzeylerini artıracığı, etkileşimi sağlayacağı ve derse ilişkin motivasyon düzeylerini yükselteceği beklenmektedir. Çalışma ile öğretim programının özüne uygun, öğrencileri aktif olarak öğrenme sürecine katan, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayan modelin çeşitli tekniklerle uygulamalarının, bir süre sonra göreve başlayacak öğretmen adaylarına, mevcut öğretmenlere ve alan yazına ışık tutarak yol göstermesi beklenmektedir. Dolayısıyla çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretim teknikleriyle zenginleştirilmiş ve 5E öğrenme modeline uygun tasarlanmış matematik ders planlarını uygulamada karşılaştıkları zorlukları belirlemektir. Aşağıda süreçte ele alınan teknikler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Uygulanan Öğretim Tekniklerinin 8.sınıfta kullanımına yönelik; Tekniğin Adı, Tekniğin Amacı ve Etkinliğe Katılan Grup/Öğrenci Sayısı

Teknik Adı	Tekniğin Amacı	Öğrenci/Grup sayısı
Kart Gösterme	Öğrencilerin bireysel düşüncelerini daha rahat ifade edebilmeleri amacı güdülmüştür.	Bireysel
İstasyon	Öğrencilerin işi başlar, sürdür, bitir gibi sorumluluk kazandırıcı bir tekniktir.	4-5-6 grup
Ayna	Öğrencilere konuyu farklı örneklerle pekiştirmeleri amacıyla yapılır.	2 öğrenci
Öğrenme Galerisi	Öğrencilerin düşüncelerini daha samimi bir şekilde sınıf ortamında sunma hedeflenir.	Bireysel
Kartopu	Fikirlerin gittikçe geliştiği ve yeni fikirlerin ortaya çıkışını sağlamak amacıyla uygulanan bir tekniktir.	Grup
Sandviç	Farklı aşamalardan oluşan öğrencileri ilk önce bireysel daha sonra grup ile çalışmaya teşvik eden çok katmanlı bir öğrenme olması amaçlanmıştır.	Bireysel/Grup
Kart Eşleştirme	Öğrenilenlerin gözden geçirilmesi (hazırbulunuşluğu bakılır), netleştirilmesi ya da kalıcılığının artırılması gibi amaçlarla uygulanır.	Bireysel
Dedikodu	Öğrencilerin fikir alışverişi yapması amacıyla kullanılır.	Bireysel
Kâğıt Katlama (Origami)	Duyuşsal, bilişsel ve psikomotor becerilere hitap etme amaçlanmıştır.	Bireysel
Beyin Fırtınası	Öğrencilerin anlık orijinal fikirlerinin çıkması açısından oldukça uygun bir tekniktir.	Bireysel
Altı Şapka	Öğrencilerin birkaç farklı şekil ve yaklaşımla kavrama ve düşünme eylemini gerçekleştirebilmesi amaçlanmıştır.	6 öğrenci
Balık Kılıçığı	Öğrencilerin bir problemi derin ve nesnel görmelerini sağlamak amacıyla uygulanır.	Bireysel
Arkası Yarın	Öğretmenin öğrencilerde merak duygusu oluşturarak onları bir sonraki derse motive olmaları sağlamak amacıyla kullanılır.	Bireysel
Vızıltı	Öğrenciler bu teknik ile fikirlerini kolaylıkla ifade edebilmeyi gerçekleştirir.	2-6 grup

Tablo 1. in Devamı

Teknik Adı	Tekniğin Amacı	Öğrenci/Grup sayısı
Pazar Yeri	Öğrencilerin bilgilerini sunma ve birbiriyle etkileşimini arttırmak amaçlanmıştır.	Bireysel
Kum Saati	Öğrencilerin ön öğrenmeleri ile yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi sağlamak amacıyla hazırlanır.	Bireysel
Rulman	Öğrencilerin iç içe iki çember olmasıyla oluşturulan bu teknik öğrencilerin etkileşimini arttırmakla birlikte bilgi paylaşımı yapmalarını amaçlar.	6-7-8 grup

YÖNTEM

Betimsel nitelik taşıyan bu çalışmada, nitel araştırma metodolojisi kullanılarak araştırılan kişilerin deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985; Strauss ve Corbin, 1998). Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreç izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenileceği bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanmaktadır (Merriam, 2013). Çalışmada yer alan katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, “önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmanın amacına ulaşabilmek için katılımcıların öğretim teknikleri kapsamında tasarlanan ders planı tasarlama aşamasında kullanmaları gereken bilgi yapılarına sahip olmalarının yanı sıra süreçte nasıl uygulandığı bilgisine de sahip olmaları ölçüt olarak belirlenmiş ve ilköğretim matematik öğretmenliği 3. sınıfa devam eden öğrencilerden gönüllü olan 24 öğretmen adayı katılımcı olarak seçilmiştir. Bu çalışma; 20017-2018 öğretim dönemi bahar yarıyılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Eğitimi ABD üçüncü sınıfta Özel Öğretim Yöntemleri-II dersini alan ve gönüllülük esasına dayanarak seçilen 24 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Gizliliğe dayalı olarak bulgulara adayların gerçek isimleri yerine kodlar kullanılmış, bu kodlar K1, K2, K3,...., K24 şeklinde verilmiştir.

Uygulama Süreci

Adaylar öğretim programını, yapılandırmacı yaklaşımı, öğretim ilke ve yöntemler, öğretim yöntem ve teknikleri, 5E modeli döngüsünü ve bu modele uygun matematik ders planı hazırlamaya ait kuramsal bilgileri ve bunları uygulamayı, ikinci sınıfta aldıkları çeşitli alan eğitimi derslerinde ve üçüncü sınıfın güz-bahar yarıyılındaki “Özel Öğretim Yöntemleri-I-II” dersinde öğrenmişlerdir. Bu bağlamda adaylardan öğretim teknikleri kapsamında tasarladıkları 5E öğrenme modeline uyum ders planlarını rapor haline dönüştürmeleri istenmiştir. Her bir öğretmen adayı konuyla ilgili bir ders planı tasarlamıştır. İlk aşamada; öğretmen adaylarına ilköğretim 8. sınıf matematik dersi konularıyla ilgili kazanımlar

paylaştırılmış, öğretim teknikleriyle zenginleştirilmiş bir 5E ders planı tasarımları istenmiştir. İkinci aşamada tasarladıkları planı araştırmacının gözetiminde, fakülte'deki dersliklerde sınıf içi uygulamalar yaparak sunmaları istenmiştir. Üçüncü aşamada araştırmacı tarafından sunumlarda dönüt ve düzeltme verilen planlar bir belde ortaokulunda uygulanmıştır. Araştırmacı son aşamada ise; adayların ders planlarını uygulamaya ilişkin bakış açılarını ve uygulamada yaşanan durumları belirlemek için araştırmacının hazırlamış olduğu görüşme formu katılımcılara dağıtılmıştır. Ders ortamında yapılan bu işlem yaklaşık kırk dakikalık bir zaman diliminde tek oturumda bitirilmiştir. Bu süreç bir dönem boyunca yaklaşık on dört haftalık bir zaman diliminde tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların zenginleştirilmiş öğretim teknikleriyle tasarladıkları 5E öğrenme modeline uygun matematik ders planlarını uygulamada karşılaştıkları durumları belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretim Teknikleri Kapsamında Tasarlanan 5E Ders Planını Değerlendirmeye İlişkin Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle öğretim ilke ve yöntemlere, öğretim yöntem/tekniklere ve 5E öğrenme modeli döngüsüne ilişkin kaynaklar incelenmiş, ardından bu bilgilere dayanılarak beş adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu çalışmada yer alan görüşme soruları bulgularda sunulmuştur. Aşağıda 8. sınıf kazanımıyla ilgili tasarlanan bir ders planı örneği sunulmuştur.

5E Öğrenme Modeline Uygun Bir Ders Planı Örneği

Ders: Matematik

Sınıf Düzeyi: 8. Sınıf

Öğrenme Alanı: Olasılık

Alt Öğrenme Alanı: Basit olayların olma olasılığı

Kazanım: 8.5.1.5. Basit olayların olma olasılığını hesaplar.

Öğretim Yöntem ve Teknikler: Beyin fırtınası tekniği, burada herkes öğretmen tekniği, otobüs tekniği, istasyon tekniği.

Beyin Fırtınası Tekniğinin 5E Modeline Uygulanması

Motivasyon/Giriş/Dikkat Çekme” Aşaması: Öğretmen öğrencilere hafta sonu voleybol maçına gittiğini anlatır. “*Sizce tuttuğum takım kazandı mı yoksa kaybetti mi?*” diye sınıfa sorar. Sonra Cansu: “*Öğretmenim iki ihtimal var ya kazandınız ya da kaybettiniz*” der. Emir itiraz ederek; “*hayır öğretmenim berabere kalma ihtimaliniz de var*” diye yanıt verir. Bunun üzerine öğretmen, “*evet çocuklar o zaman ya kazandık ya kaybettik ya da berabere kaldık. Yani 3 ihtimalimiz var*” der.

Kazanma olasılığı: 1/3

Kaybetme olasılığı: 1/3

Berabere kalma olasılığı: 1/3



Şekil 1. Voleybol oynayan öğrenciler

Burada Herkes Öğretmen Tekniğinin 5E Modeline Uygulanması:

Keşfetme Aşaması: Öğretmen öğrencilerden kâğıtlara olasılık ile ilgili basit düzeyde sorular yazmalarını söyler. Öğrenciler kâğıtlara yazdıkları soruları sınıftaki arkadaşlarına dağıtırlar. Dağıtılan kâğıtlardaki soruları çözerler ve çözemedikleri soruları aralarında tartışarak çözmeye çalışırlar

2- Havaya atılan bir zarın ön yüzeyinin çift sayı olma olasılığı nedir?

1- Havaya atılan 2 paranın da yazı gelme olasılığı nedir?

Açıklama Aşaması: Bu aşamada alt öğrenme alanına ait kazanım ile ilgili gerekli bilgiler öğrencilere aktarılır.

- Eşit şansa sahip olaylardaki her bir çıktı eş olasılıklıdır. Bu olasılığın değeri $1/n$ 'dir. Burada n , olası durum sayısını gösterir.
- Olasılık bir olayın olma şansına (olabilirliğine) ilişkin bir ölçümedir.
- Olasılığı 1 olan olaya “kesin olay” denir.
- Olasılığı 0 olan olaya “imkânsız olay” denir.
- Buna göre bir olayın olasılığı 0 ile 1 arasında (0 ile 1 dahil) bir değerdir.

Otobüs Tekniğinin 5E Modeline Uygulanması:



Derinleştirme Aşaması: Öğrencilerden biri otobüs şoförü olur. Sınıfın belli noktalarında duraklar olur ve öğrenciler bu duraklarda otobüs bekleyen yolcular gibi durular.

Şoförün elinde sorular yazılı olan bir kâğıt vardır. Her durakta bulunan yolculara soru yöneltir. Hızlı ve doğru bilen yolcuları otobüse alır.

Şoför: “Evet söyle bakalım, bir paranın yazı gelme olasılığı kaçtır?”

Zehra: “1/2’dir” der.

Şoför: “Doğru bildin otobüse binebilirsin” der.

Şoför: “Bir torbada 6 siyah, 5 kırmızı, 3 de beyaz bilye vardır. Torbadan rastgele seçilen bir bilyenin kırmızı olmama olasılığı nedir?”

Ahmet: “8/14’tür” diye cevap verir.

Şoför: “Hayır yanlış bildin doğru cevap 9/14 olmalıydı. Ne yazık ki seni otobüse alamam” der.

İstasyon Tekniğinin 5E Modeline Uygulanması:

- 1- Bir çantada 4 beyaz 8 siyah top vardır. Bir siyah top çekilmesi olasılığı nedir?
- 2- İki zarın bir kez atılışında toplamın 7 ya da 10 gelmesi olasılığı nedir?
- 3- Bir para üç kez atılsın. En az 1 kez tura gelmesi olasılığını bulunuz.
- 4- İki zar aynı anda masanın üzerine atılıyor. Üste gelen yüzeylelerinin aynı sayı olma olasılığı kaçtır?
- 5- 4 erkek ve 2 kız öğrenci bir tiyatro salonunda bir sırada yan yana oturacaklardır. Kızların bir arada oturma olasılığı kaçtır?

Değerlendirme Aşaması: Öğrenciler gruplar oluşturur ve her bir gruba soruların yazılı olduğu kâğıt dağıtılır. Her bir grupta 10 saniye tutularak soruları cevaplandırmaları istenir. Süresi bitince kâğıt diğer grubu verilir. En kısa sürede soruları cevaplayan grup kazanır.

Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamındaki veriler, içerik analizi ile elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar, içerik analizi yapılarak tema ve kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra, kodların frekans değerleri hesaplanmıştır. Bazı katılımcılar açık uçlu soruları yanıtlarken aynı cevap içerisinde birden fazla temaya ilişkin görüş bildirdiğinden, bazı sorulara ise cevap vermediklerinden temalara ilişkin kodlara verilen frekansların toplamı, araştırmaya katılan toplam katılımcı sayısından farklı olabilmektedir. Nitel bir araştırmada; toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi, bireylerden doğrudan alıntılara yer verilmesi ve bunlardan yola çıkarak sonuçların açıklanması araştırmanın geçerliğinin sağlanması açısından oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle, bu araştırmada araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve içerik analizi çerçevesinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde toplanan verilerin bütünlüğünü sağlamak ve daha rahat karşılaştırma yapabilmek amacıyla öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Katılımcıların öğretim teknikleriyle zenginleştirilmiş 5E ders planlarının “Motivasyon/Giriş/Dikkat çekme” aşamasını uygulamada karşılaştıkları durumlara ilişkin bulgular

Tablo 1. Katılımcıların 5E ders planlarının “motivasyon/giriş/dikkat çekme” aşamasını uygulamada karşılaştıkları durumlar

Kod	f	Betimlemeler
-Hazırbulunuşluk düzeyi	14	K10: Yapılan etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olup olmadığını ya da çocukların ön öğrenmelerindekileri anlamak için çok zorlandım, kum saati tekniği beni rahatlattı.
-Tekniği uygularken öğrencinin dersten kopması	12	K25: Öğrencilerin dikkatini çekmek için kâğıt katlama yöntemlerinden Origamiyi kullandım. Arkadaşımdan bazıları da beyin fırtınası, kum saati ve arkası yarın tekniği kullanmışlar.
-Zaman kaybının olması	10	K18: ...teneffüs sonrası çocukları zapt etmek zaman kaybettirdi. En zoru başlamak yani konuya giriş yapmış, onu anladım.
-Herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır	4	K22: ...herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır.
-Günlük hayatla ilişkilendirme	3	K1: ...günlük hayatla ilişkilendirmede sıkıntı yaşadım...
-Girişten keşfetme basamağına nasıl geçiş yapacağını bilmeme	2	K25: ...düşündüren, yönlendiren...
-Yapılandırmacı yaklaşım	2	K21: ...bireyin bilgiyi direkt almasından ziyade yol gösteren bir ortam oluşturma...
-Kök değerler	2	K28: ...sabretmeyi öğretti bu uygulama bana, çocuklara hoşgörü göstermeyi...
-Etkili giriş yapamama	2	K18: Dikkat çekmede etkili bir şey bulamadık...
-Öğrenciyi aktifleştiremememe	1	K1: Öğrenciyi aktif kılmaya çalışmaktan...
-Tasarladığı planı tam olarak uygulayamama	1	K16: Planı hazırlamak çok rahattı ancak uygulama zor oldu...
-Öğrencilerin matematik okuryazarlık kapasitesi	1	K5: Matematiksel dili öğrencilerin bulunduğu seviyede kullanmak zorundaydık.
-Etkinlikleri yaparken sınıf disiplini sağlayamama	1	K1: ...öğretmen sınıftan gidince çocukları susturmak kolay olmadı...
-Girişte anlattığı konuya uygun materyaller hazırlayamama	1	K24: ...materyal girişe uymadığı için açıklamada kullandım...

Tablo 1’den anlaşılacağı üzere kodlar “hazırbulunuşluk düzeyi, tekniği uygularken öğrencinin dersten kopması, zaman kaybının olması, herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır, günlük hayatla ilişkilendirme ve girişten keşfetme basamağına nasıl geçiş yapacağını bilmeme” şeklindedir. Katılımcıların dördü giriş basamağını uygularken herhangi bir sorunla karşılaşmadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan bazılarının karşılaştıkları durumlarda belirttikleri ifadelerine ait örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Bu basamakta öğrencilerin ilgilerini derse çekecek etkili bir giriş yapmada zorlandım. 5E planımda tasarlamış olduğum giriş etkinliğini plana dökerken hazırlandığım ve bulduğum şeyleri hangi sırayla yapacağım konusunda zorluk yaşadım. Neyi nerede kullanacağım ve örnekleri hangi aşamada vereceğimi belirlemede sıkıntı yaşadım. Teorik olarak tam bir şekilde bilgiye sahip olduğumu ancak uygulamada işlerin kâğıttaki gibi olmadığını anladım (K10).”

“Bu yaklaşıma göre giriş basamağını yaparken aşırı zaman kaybı oluyor. Çünkü bütün öğrencilerin seviyesini belirlemek ve öğrencinin ilgisini konuya çekecek etkinlikler yapmak gerekiyor. Bütün bunları yapınca giriş basamağı çok zaman alıyor (K 18).”

“Öğrencilerin konuyla ilgili merakını artırmak ve dikkat çekmek için kâğıt katlama yöntemini (origami) kullandım. Arkadaşlarımdan bazıları da beyin fırtınası, kum saati ve arkası yarın tekniği kullanmışlar (K25).”

Katılımcıların öğretim teknikleriyle zenginleştirilmiş 5E ders planlarının “Keşfetme” aşamasını uygulamada karşılaştıkları durumlara ilişkin bulgular

Tablo 2. Katılımcıların 5E ders planlarının “keşfetme” aşamasını uygulamada karşılaştıkları durumlar

Kod	f	Betimlemeler
-Keşfe yöneltmek	25	K2: Öğrencilere ulaştıracağım kazanımı direk vermeden keşfettirmeye örnek oluşturmaya çalışırken çok sıkıntı yaşadım.
-Öğrencinin ilişkilendirme becerisi	17	K23: ... Çünkü çocuğun örneği anlayıp anlamaması kazanımla önceki öğrendiklerini ilişkilendirme durumu beni düşündürdü.
-Teknik kullanımının avantajı	14	K25: Öğrencilerin verilenlerden konuyu keşfetmesi için buluş yaptırmakta biraz sıkıntı yaşadım, ancak ayna tekniği ve dedikodu tekniğini uygularken sorun yaşamadım.
-Sınıf yönetimi	14	K7: Öğrencilere tartışma ortamı oluştururken sınıftaki kargaşayı engellemek için sıra arkadaşlarıyla tartışacak şekilde üçgenleri dağıtmalıydım.
-Hazırbulunuşluk düzeyi	5	K15: Öğrencilerin hepsinin birim kareleri sayıp alanı hesaplarken iki yarım üçgenin bir kare olduğunu bilmesi gerekir. Bunu bütün öğrencilerin bu şekilde hesaplanması sıkıntı olabilir...
-Herhangi bir sorunla karşılaşılma durumu	5	K9: Bu aşamada çok büyük bir sıkıntı yaşamadım...
-Günlük hayatla ilişkilendirme	2	K19: ...günlük hayatla ilişkilendirmede sıkıntı yaşadım...
-Düşünmeye sevk ettirme	1	K20: Öğrencilere konuyu direkt vermektense ziyade...
-Yapılandırıcı düşünce	1	K13: ...öğrencinin yaparak-yaşayarak kendi öğrenmesini gerektirecek bir etkinlik tasarlamaya çalışırken sorun yaşadım...
-Kök değerler	1	K1: ...bu planı gittiğim okulda uygulamak. paylaşma, sabır, sorumluluk, sevgi, saygı, güven verdi...

Tablo 2’den anlaşılacağı üzere kodlar “keşfe yöneltmek, öğrencinin ilişkilendirme becerisi, teknik kullanımının avantajı, sınıf yönetimi ve hazırbulunuşluk düzeyi” şeklindedir. Katılımcıların beşi keşfetme basamağını ortaokulda uygularken herhangi bir sorunla karşılaşmadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan bazılarının karşılaştıkları durumlarda belirttikleri ifadelerine ait örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilerin daha önceden verilen ek örneklerle karşılaştırıp genel yapıya ters düşen örnekleri belirlemeleri için kazanıma örnek oluşturmayan durumlar verme konusunda oldukça zorlandım (K2).”

“...Çünkü çocuğun örneği anlayıp anlamaması kazanımla önceki öğrendiklerini ilişkilendirme durumu beni düşündürdü (K23).”

“Öğrencilerin verilenlerden konuyu keşfetmesi için seçeceğim buluş yöntemini uygularken biraz zorlandım, ancak ayna tekniği ve dedikodu tekniğini uygularken sorun yaşamadım (K25).”

“Öğrencilere tartışma ortamı oluştururken sınıftaki kargaşayı engellemek için sıra arkadaşlarıyla tartışacak şekilde üçgenleri dağıtmalıydım (K7).”

“Öğrencilerin hepsinin birim kareleri sayıp alanı hesaplarken iki yarım üçgenin bir kare olduğunu bilmesi gerekir. Bunu bütün öğrencilerin bu şekilde hesaplanması sıkıntı olabilir (K35).”

Katılımcıların öğretim teknikleriyle zenginleştirilmiş 5E ders planlarının “Açıklama” aşamasını uygulamada karşılaştıkları durumlara ilişkin bulgular

Tablo 3. Katılımcıların 5E ders planlarının “açıklama” aşamasını uygulamada karşılaştıkları durumlar

Kod	f	Betimlemeler
-Hazırbulunuşluk düzeyi	15	K9: ...öğrencinin hazırbulunuşluğunu bilmeliyiz, aksi halde konuyu anlatırken nerden başlayacağımızı bilemeyiz.
-Geleneksel öğretim	14	K3: En rahat aşamanın açıklama aşaması olduğunu düşünüyorum. Burada her şey geleneksel ve çocuklar buna alışık zaten.
-Herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır.	6	K13: Bu aşamada bir sorun yaşamadım.
-Kazanıma ulaşmak	5	K1: ...kazanım ortaya çıkmalıydı. Verim alabilmek için emek sarf ettim.
-Öğrenme sürecinde güdüleme	3	K12: ...öğrencinin güdülenmesini sağlamak amaçlı sınıfı kontrol etmek sıkıntılıydı...
-Kavram yanılgısı	3	K12: ...kavram yanılgılarını oluşturmamak için nasıl bir etkinlik hazırlamam gerektiği konusunda da zorlandım.
-Yakından uzağa ilkesi	1	K2: ...yakından uzağa ilkesinden yararlanarak önce yakın çevredeki cisimlerle konuyu aktarmaya çalışmak...
-Tasarlanan plana tam olarak uyamama	1	K16: ...planı uygulamak için gerekli çabayı gösterirken zorlandım.
-Teknik kullanmanın rahatlığı	1	K24: Öğrencilere konuyu açıklamak için anlatım yöntemini ve dedikodu tekniğini kullandım, çok da güzel oldu.
Açıklamaları nerede yapacağını belirleyememe	1	K19: ...kazanımda nerede konuyu açıklayacağımı bilemedim.

Tablo 3’den anlaşılacağı üzere kodlar “hazırbulunuşluk düzeyi, geleneksel öğretim ve kazanıma ulaşmak” şeklindedir. Katılımcıların altısı keşfetme basamağını ortaokulda uygularken herhangi bir sorunla karşılaşmadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan bazılarının karşılaştıkları durumlarda belirttikleri ifadelerine ait örnekler aşağıda sunulmuştur:

“...Öğrencilere matematiği direk öğretmeyi gerektiren açıklama aşamasında daha önce öğrendikleriyle yeni öğrendiklerini ilişkilendirmek oldukça zor geldi (K8).”

“Öğrencinin hazırbulunuşluğunu bilmeliyiz, aksi halde zorlanırız (K9).”

“En rahat aşamanın açıklama aşaması olduğunu düşünüyorum. Burada her şey geleneksel ve çocuklar buna alışık zaten (K3).”

Katılımcıların öğretim teknikleriyle zenginleştirilmiş 5E ders planlarının “Derinleştirme” aşamasını uygulamada karşılaştıkları durumlara ilişkin bulgular

Tablo 4. Katılımcıların 5E ders planlarının “derinleştirme” aşamasını uygulamada karşılaştıkları durumlar

Kod	f	Betimlemeler
-Teknik hazırlama	13	K4: Derinleştirme zaten zor, en uygun teknikle uygun etkinliğe yer vermeye çalıştım, aşamayı atlatmak sıkıntılıydı.
-Teknik uygulama	6	K3: Hazırladığım tekniği uygulamada sıkıntı yaşamadım. Çalışma kâğıdında durduğu gibi olmuyormuş. Bunu öğrendim.
-Öğrencinin ilişkilendirme becerisi	9	K8: ...öğrenciden bu öğrendikleri arasında bir ilişki kurarak kendileri bir genelleme yapmaları gerektiği için o aşamaya uygun bir etkinlik tasarlamak ve uygulamak zaman alıcıydı.
-Herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.	6	K13: Bu aşamada bir sorun yaşamadım.
-Kök değerlerin varlığı	6	K11: ...adalet, paylaşım, bilimsellik, esneklik, eşitlik, sabır, saygı, sorumluluk, yardımseverlik.
-Kazanıma ulaşmak	5	K1: ...etkinliği yaparken kazanıma ulaştım, verim alabilmek için emek sarf ettim.
-Öğrenci düzeyinin yüksek olması	3	K12: ...çocuklar konuyu bildiklerinden uygulama yapmak zor oldu.
-Yöntem ve teknik	2	K20: ...konuyu verirken kullanmam gereken yöntem/teknikleri ve konuyu ne tür ifade etmem gerektiği...
-Etkinliği uygulama biçimi	1	K7: ...etkinliği uygulamada sınıfı istediğim gibi düzenleyemedim.
-Farklı yöntem/teknik kullanımı	1	K3: ...tam olarak konuyu kavramayan öğrencilerle tekrardan konu özeti yapmak, konunun anlaşılmasını sağlamam gerekmesi...
-Kavram yanılması	1	K28: ...kavram yanılıklarını oluşturmamak için nasıl bir etkinlik hazırlamam gerektiği konusu da sıkıntılıydı
-Yakından uzağa ilkesi	1	K6: ...yakından uzağa ilkesinden yararlanarak önce yakın çevredeki cisimlerle konuyu aktarmaya çalışmak...
-Zaman yetiştirmemesi	1	K13: ...son aşama olması nedeniyle bu aşamayı yetiştiremedim.
-Materyaller hazırlayamama	1	K17: ...uygulamaya gelirken materyal yetiştiremedim.
-Farklı yöntem ve teknik kullanımı	1	K2: ...tam olarak konuyu kavramayan öğrencilere derinleştirme yapamayacağımı anladım. O yüzden kazanımı öğretmek için farklı teknik kullanmaya çalıştım...

Tablo 4’den anlaşılacağı üzere kodlar “derinleştirme basamağını uygulamada zorluk yaşama, öğrencinin ilişkilendirme becerisi, hazırbulunuşluk düzeyi, herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır, kök değerlerin varlığı ve kazanıma ulaşmak” şeklindedir. Katılımcıların altısı keşfetme basamağını ortaokulda uygularken herhangi bir sorunla karşılaşmadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan bazılarının karşılaştıkları durumlarda belirttikleri ifadelerine ait örnekler aşağıda sunulmuştur:

“En uygun yöntem/teknikle uygun etkinliğe yer vermeye çalıştım ve bu aşamada zorlandım (K4).”

“Hazırladığım tekniği uygulamada sıkıntı yaşadım. Çalışma kâğıdında durduğu gibi olmuyormuş. Bunu öğrendim (K3).”

“Öğrenciden derste öğrendikleri arasında bir ilişki kurarak kendileri bir genelleme yapmaları gerektiği için bu aşamaya uygun bir etkinlik tasarlamak ve uygulamak uğraştırdı (K8).”

“Bazı teknikleri uygularken kök değerlere de vurgu yaptığım oldu. Adalet, paylaşım, bilimsellik, esneklik, eşitlik, sabır, saygı, sorumluluk, yardımseverlik gibi (K11).”

Katılımcıların öğretim teknikleriyle zenginleştirilmiş 5E ders planlarının “Değerlendirme” aşamasını uygulamada karşılaştıkları durumlara ilişkin bulgular

Tablo 5. Katılımcıların 5E ders planlarının “değerlendirme” aşamasını uygulamada karşılaştıkları durumlar

Kod	f	Betimlemeler
-Teknik uygulama	16	K17: ...Arkadaşlarla istasyon, balık kılıcı, altı şapka, kart gösterme, öğrenme galerisi, kum saati, kart eşleştirme ve rulman tekniği kullandım. Ancak çocuklar alışıktı olmadığından uygulama bayağı zor oldu.
-Etkinlik seçimi ve tasarım	11	K4: ...hem zil çalmak üzereydi, hem de nasıl değerlendirme yapacağımı kestiremedim
-Herhangi bir sorunla karşılaşılmanıştır.	9	K13: Bu aşamada sorun yaşamadım, çünkü sınıfım çok iyiydi, kazanımları güzel öğrendiler. Değerlendirmede birçok teknik uyguladım.
-Geleneksel ölçme-değerlendirme kullanma	7	K16: ...plana yazmıştım oysa ama o an olmadı...
-Öğrenme sürecinde güdüleme	4	K1: ...Bunun için son aşamaya kadar ilgi ve merakımı canlı tutmak için uğraştım.
-Etkili değerlendirme yapamama	3	K15: ... Öğrencilerle değerlendirme yaparken kafaları karıştı.
-Kazanımla ilişkili bir problem oluşturma	2	K19: Keşfettirilen doğrultuda problemler ve sorular tasarlamaya ve uygulamaya çalıştım...
-Problem çözme becerisi	2	K14: ...öğrencilerin konuyu keşfettikten sonra ana probleme dönüp onu çözmelerini sağlamak zorlayıcıydı.
-Bireysel farklılıklar	1	K21: ...bireysel farklılıklar dikkate alınarak yapmam gerektiğini bildiğim için bu aşamada beni biraz zorladı.
-Konuya ve öğrenci düzeyine uygun ve etkili sorular soramama	1	K22:...ölçme-değerlendirmede zorlanma.
-Hazırbulunmuşluk düzeyi	1	K15: ...öğrencilerin hazırbulunmuşluğuna bakmak lazım. Öğrencilerle 20'nin %20 sini hesaplarken büyük sayılarla işlem yapıyor olmamız zorlanmamıza neden oldu.
-Sınıf disiplinini sağlayamama	1	K7: ...bu aşamada sınıf karıştı, çocuklar ayağa kalktı, sınıfı yönetemedim.
-Zaman yetersizliği	1	K11: ...diğer aşamalarla çok vakit kaybettik, dolayısıyla değerlendirmeyi bir soruyla geçiştirdik.

Tablo 5’den anlaşılacağı üzere kodlar “teknik uygulama, etkinlik seçimi ve tasarım, geleneksel ölçme-değerlendirme kullanma, öğrenme sürecinde güdüleme ve etkili değerlendirme yapamama” şeklindedir. Katılımcıların dokuzu keşfetme basamağını ortaokulda uygularken herhangi bir sorunla karşılaşmadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan bazılarının karşılaştıkları durumlarda belirttikleri ifadelerine ait örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Arkadaşlarla balık kılıcı, altı şapka, kart gösterme, öğrenme galerisi, kum saati, kart eşleştirme ve rulman tekniği kullandım. Çok güzel değerlendirmeler yaptığımı düşünüyorum (K25).”

“Planımda değerlendirme ile ilgili çok güzel etkinliklerim vardı, ancak sınıf ortamında hangisini uygulasam diye çok düşündüm. Hem zil çalmak üzereydi, hem de nasıl değerlendirme yapacağımı kestiremedim (K4).”

“Bu aşamada sorun yaşamadım, çünkü sınıfım çok iyiydi, kazanımları güzel öğrendiler. Değerlendirmede birçok teknik uyguladım (K13).”

“...Plana yazmıştım oysa ama o an olmadı (K16).”

“...Bunun için son aşamaya kadar ilgi ve merakımı canlı tutmak için uğraştım, oldukça zor oldu (K1).”

“Dersin sonunda öğrencilerin neyi nasıl yapacakları konusunda kafaları karıştı (K15).”

SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmanın sonucunda katılımcıların öğretim teknikleriyle zenginleştirilmiş 5E öğrenme modeline uygun hazırladıkları ders planlarının giriş aşamasını uygulamada karşılaştıkları durumlar belirlenmiştir. Bunlar; “hazırbulunuşluk düzeyi, tekniği uygularken öğrencinin dersten kopması, zaman kaybının olması, herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır, günlük hayatla ilişkilendirme ve girişten keşfetme basamağına nasıl geçiş yapacağını bilmeme” olarak açığa çıkmıştır.

Katılımcıların öğretim teknikleriyle zenginleştirilmiş 5E öğrenme modeline uygun hazırladıkları ders planlarının keşfetme aşamasını uygulamada karşılaştıkları durumlar; “keşfe yöneltmek, öğrencinin ilişkilendirme becerisi, teknik kullanmanın avantajı, sınıf yönetimi ve hazırbulunuşluk düzeyi” olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların öğretim teknikleriyle zenginleştirilmiş 5E öğrenme modeline uygun hazırladıkları ders planlarının açıklama aşamasını uygulamada karşılaştıkları durumlar; “geleneksel öğretim, hazırbulunuşluk düzeyi ve kazanıma ulaşmak” şeklinde ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların öğretim teknikleriyle zenginleştirilmiş 5E öğrenme modeline uygun hazırladıkları ders planlarının derinleştirme aşamasını uygulamada karşılaştıkları durumlar; “derinleştirme basamağını uygulamada zorluk yaşama, bu aşamaya uygun teknik hazırlama ve uygulama, ilişkilendirme becerisi, herhangi bir sorunla karşılaşmama, kök değerlerin varlığı ve kazanıma ulaşmak” olarak açığa çıkmıştır.

Katılımcıların öğretim teknikleriyle zenginleştirilmiş 5E öğrenme modeline uygun hazırladıkları ders planlarının değerlendirme aşamasını uygulamada karşılaştıkları durumlar;

“teknik uygulama, etkinlik seçimi ve tasarım, geleneksel ölçme-değerlendirme kullanma, öğrenme sürecinde güdüleme ve etkili değerlendirme yapamama” şeklinde belirlenmiştir. Sonuç olarak katılımcıların, “giriş, derinleştirme ve değerlendirme” aşamalarında oldukça fazla zorluk yaşadığı, “keşfetme ve açıklama” aşamasında bir sorunla karşılaşmadıkları anlaşılmaktadır. Özellikle derse başlama aşaması olan “dikkat çekme” ve derse bitirme olarak kabul edilen “değerlendirme” aşamalarında zorlanılmasının, katılımcıların deneyimlerinin yetersiz olmasından kaynaklandığını düşündürmektedir. Ancak deneyim bir süreç gerektirdiğinden, zamanla bu aşamalarda da zorluk yaşamayacakları söylenebilir.

Çalışmanın bulgularına dayanarak öğretmen adaylarının, istasyon, balık kılıcı, altı şapka, kart gösterme, öğrenme galerisi, kum saati, kart eşleştirme ve rulman tekniğini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar Aksu ve Doğan (2015)’ın çalışmasında; öğrencilerin soru-cevap, gösterip yaptırma, anlatım ve problem çözme tekniklerini yararlı buldukları sonucuyla uyusmaktadır. Benzer biçimde Peker ve Mirasyedioğlu (2003) çalışmasında, öğrencilerin gösterip yaptırma, soru cevap, anlatım, problem çözme, beyin fırtınası, tartışma, grup çalışması ve rol oynama öğretim yöntem/tekniklerini kendileri için faydalı bulduklarını ortaya koymuşlardır. Bu sonuçta mevcut çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Acar Güvendir ve Özkan (2013) tarafından yapılan çalışmada bireysel çalışma yöntemi en az tercih edilen yöntem, en çok kullanılan yöntemin de gösterip yaptırma yönteminin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

Matematik öğretmenlerinin “öğretim strateji/yöntem/teknikleri” konusunda hizmet öncesinde ve hizmet içinde yetiştirilmelerine yönelik çalışmaların başlatılması önerilir. Her öğretmen adayına tekniklerle ilgili olarak en az bir uygulama fırsatı verilmelidir. Herhangi bir yöntem veya tekniği uygulama konusunda eksik ya da yetersiz olduğu belirlenen öğretmen adaylarının bu eksiklerini giderebilecekleri farklı öğrenme yaşantıları geçirebilmeleri için ortam yaratılmalıdır. Öğretmen adaylarının her yöntem ve tekniği asgari düzeyde de olsa uygulayabilir duruma gelmeleri sağlanmalıdır (Aşıloğlu, 2006; Soylu, 2009). Matematik öğretmenlerine; öğretim sürecinde kullandıkları yöntem/tekniklerinin başarılı olup olmadığı yönünde değerlendirme yapmaları önerilir. Keşfetmeye yönelik buluş yoluyla öğrenme, işbirlikli öğrenme stratejisi daha fazla kullanılabilir. Grupla çalışma, drama ve proje yöntemlerinin matematik dersinde bir yöntem olarak kullanılmamasının nedenleri araştırılabilir. Matematik öğretmenlerinin grupla çalışma, drama ve proje yöntemlerini ara sırada olsa kullanmaları önerilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin matematik dersine aktif olarak katılmasının önündeki engeller kaldırılmalı, aktif olarak katılımları sağlanmalıdır. Matematik öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak, alternatif öğretim yöntem/teknikleri kullanılabilir. Süreçte istasyon, balık kılıcı, pazar yeri, beyin fırtınası, altı şapka/ayakkabı/madalyon, kart gösterme, öğrenme galerisi, kum saati, kart eşleştirme, rulman, dedikodu, origami, rol oynama teknikleri kullanılabilir. Böylece öğrencilerin derslerde çeşitli teknikler kullanılarak uygulamaya alıştırmaları sağlanabilir.

Son olarak güncellenen programlarda belirtilen ve matematik eğitiminde kullanılması öngörülen çeşitli öğretim yöntem/tekniklerini uygulayacak ve hayata geçirecek olan öğretmendir. Dolayısıyla bir süre sonra göreve başlayacak olan adayların zenginleştirilmiş

öğretim yöntem/teknikleriyle tasarlanmış, 5E öğrenme modeline uygun ders planı hazırlamaya ve bu planları uygulamaya gerçek ortamlarda alıştırmaları gerekmektedir.

Kaynakça

- Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2013). İki ölçekleme yönteminin karşılaştırılması: ikili karşılaştırma ve sıralama yargıları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 105-119
- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Bilig Dergisi*, 53, 29-50.
- Aksu, G. ve Doğan, N. (2015). Öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrenci görüşlerine göre ikili karşılaştırma yöntemiyle ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 194-206.
- Aşiloğlu, B. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki yeterliliklerine ilişkin algıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 1-11.
- Byles, J., Byrne, C., Boyle, M. H., ve Offord, D.R. (1988). Ontario child health study: reliability and validity of the general functioning subscale of the mcmaster family assessment device. *Family Process*, 27(1), 97-10.
- Demirel, Ö. (2011). Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem Akademi.
- Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2).
- Eğitim Reformu Girişimi. ERG. (2005). Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme – I. <http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/ogretim-programlari-inceleme-ve-degerlendirme-i/> 09.02.2019 tarihinde alınmıştır.
- Erdem, A. R. (2006). Nasıl öğretiliyim: Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri. *Üniversite ve Toplum*, 6 (2).
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). Eğitime Giriş, Meteksan Matbaacılık, 5. Baskı : Ankara.
- Gökçe, E. (2000). Yirmi birinci yüzyılın öğretmeni, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 270.
- Gözütok, F. D. (2004). Öğretmenliğimi Geliştiriyorum, (2. Baskı). Ankara: Siyasal kitapevi.
- İlhan, A. ve Arslaner, R. (2019). 2005'ten 2018'e ortaokul matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)* 46: 394-415.
- Gözütok, F. D. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (Gözden geçirilmiş 2. Baskı). Ankara: Ekinoks.
- Kamis, A ve Kahn, K. B. (2009). Synthesizing Huber's problem solving and Kolb's learning cycle: a balanced approach to technical problem solving. *Journal of Information Systems Education*, 20(1), 99-112.
- Kahyaoğlu, M ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 83.

- Kılıç, C. (2010) İlköğretim Okullarında (Devlet-Özel) ve Dershanelerde Görev Yapan Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Küçükahmet, L. (1995) Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Larson R. W. ve Richards, M. H. (1991) Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts, *Child Development*, 62, 284–300.
- Kaptan, S. ve Şeyihoğlu, A. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme nesnelere yönelik düşünceleri: sosyal bilgiler dersi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası e-Dergi*, Cilt:1, Sayı:2, s.119-132.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Lawson, A. E. (1995). *Science Teaching and Development of Thinking*. Belmont CA USA Wads word.
- Lawson, A. E., Abraham, M. R., ve Renner, J. W. (1989). *A theory of instruction: Using the learning cycle to teach science concepts and thinking skills*. Kansas State University, Manhattan, Ks: National Association for research in science teaching.
- Lee, J. C. K., Walker, A., ve Bodycott, P. (2000). Pre-service primary teachers' perceptions about principals in hong kong: implications for teacher and principal Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1), 53-67.
- Llewellyn, D. (2005). *Teaching high school science through inquiry*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler)*, Emel Matbaacılık: Ankara.
- Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Educating*, 20(3), 63-69.
- Marek, E. A. ve Cavallo, A. M. (2008). *The Learning Cycle: Elementary School Science and Beyond*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Martin, D. J. (2011). *Elementary Science Methods: A Constructivist Approach*. (6th Edition) Belmont, CA USA: Wadsworth
- Mayer, R. E. (2010). Rote Versus Meaningful Learning. *Theory into Practice*, 41(4), 226-232.
- Odds, D. A. M. (2004). Kişilik Nitelikleri Açısından Hollanda'da Mesleki Eğitim için Öğretmen Eğitimi Eğilimleri. *Mesleki Ve Teknik Eğitimde Öğretmen Eğitimi Uluslararası Konferansı*, Ankara, 37-44.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003) Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 157-166.

- Seferoğlu, S., S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.
- Soylu, Y. (2009). Sınıf öğretmen adaylarının matematik derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme konusundaki yeterlilikleri üzerine bir çalışma, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 1, 1-16.
- Tan, Ş. (2005). Öğretimi planlama ve değerlendirme. Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y., ve Erdoğan, A. (2003). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Anı yayıncılık.
- Titiz, O. (2005). Yeni öğretim sistemi. İstanbul: Zambak yayınları.
- Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,12, 145–149.
- Yıldırım, V. (2000). İlköğretim okulu 5. sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemleri konusundaki görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

“Oyuncağın Geçmiş Yolculuğu” Proje Tabanlı STEM Çalışması

Nur Özyeşer Cinel, Ümmiye Karatay Dikmen, Sema Özen, Aynur Özkan

ÖZET

Çocukların oyun oynama ihtiyaçlarını doğal ortamda gerçekleştirmelerini sağlamaya yardımcı olan proje tabanlı eğitim yaklaşımları, ülkemizde uygulanabilirliği güçlü olan yaklaşımlardan biridir. Ancak 21. yüzyıl becerilerinin yoğun olarak kullanıldığı günümüzde, Stem yaklaşımı daha yaygın hale gelmiştir. Dolayısıyla okul öncesinde proje tabanlı stem uygulamalarının birlikte kullanılmaya başlaması, çocukların gelişim düzeylerine daha fazla katkı sağlayarak 21. Yüzyıl becerilerini yakalama fırsatı sağlayacaktır. Bu doğrultuda Farklı sosyo-ekonomik ve sosyo- kültürel düzeye sahip bölgelerde bulunan, 5 yaş grubu çocuklarının, proje tabanlı eğitim modeli ve stem yaklaşımlarından yararlanabilmeleri amacıyla, Ankara ilinde, okul öncesi eğitim kurumuna giden alt sosyo ekonomik düzeyde 25, üst sosyo ekonomik düzeyde 60 olmak üzere toplam 85 çocukla uygulama yapılmıştır. Verilerin elde edilmesinde kamera ve fotoğraf kullanılmıştır. Sonuç olarak; her iki düzeyde çocukların diğer etkinliklere göre yaratıcılıklarının ön plana çıkarak teknoloji ve mühendislik becerilerini daha çok kullandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca alt sosyo ekonomik düzeydeki ebeveynlerin aile katılımları, üst sosyo ekonomik düzeydeki ebeveynlere göre daha fazla ve daha istekli bir şekilde gerçekleştiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, Oyun, Stem, Proje tabanlı eğitim

Journey Of The Toy To The Past Project Based STEM Study

Abstract

Project based education approaches, which help children to meet their play needs in natural environments, are one of the most powerful approaches in our country. However, the stem approach has become more widespread nowadays in which 21st century skills are heavily used. Therefore, the use of pre-school project-based stem applications together will contribute to the development levels of children and provide an opportunity to capture 21st century skills. In this context, in order to enable 5-year- old children with different socio-economic and socio-cultural characteristics to benefit from project-based education models and root studies. A total of 85 children (25 children from low socioeconomic level and 60 children from upper socioeconomic level) were studied in Ankara. Camera and photograph were used to obtain the data. As a result; At both levels, it is observed that children use technology and engineering skills more than other activities. In addition, it was found that parents at lower socio-economic level were more and more willing about family participation than parents at upper socio-economic level.

Keyword: Preschool, Game, Stem, Project based education

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, çocukların içinde yaşadıkları çevreyi gözleme becerilerinin desteklenebilmesi için oldukça verimli bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında erken çocukluk döneminde çocukların merak, keşfetme, gözlem yapma vb. becerilerinin geliştirilebilmesi için geleneksel eğitim programlarının tersine öğrenmenin çok boyutlu olarak gerçekleştirilmesini sağlayan proje tabanlı eğitim yaklaşımı uygulamaları önem kazanmaktadır. Proje yaklaşımı, Çocuğun zihin gücünü geliştiren, yaşadığı çevreyi anlamasını sağlayan informal ve açık uçlu etkinliklerle çocuğun sahip olduğu becerileri çeşitli durumlarda kullanmasına yardımcı olan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Çocukların ilgileri doğrultusunda belirlenmiş eğitsel değeri olan herhangi bir konunun derinlemesine incelenmesi olarak tanımlanan proje yaklaşımı, son yıllarda okul öncesi eğitimde sıklıkla yer almaya başlamıştır. Merak ve keşfetme duygusunun oldukça yüksek oranda yaşandığı bu dönemde uygulanan proje yaklaşımli eğitim programları çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemekte, aynı zamanda sorgulayıcı, araştıran, neden sonuç ilişkisi kurabilen, özgüveni yüksek, sorumluluk sahibi, yaratıcı bireylerin yetişmesinde etkili olmaktadır.

Proje çalışmaları aracılığıyla eğitim sürecine aktif katılım sağlayan çocuklarda kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi sağlanmaktadır (Özkubat, 2013). Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı değişimler ile küresel ekonomik yarış, ülkelerin eğitim sistemlerini değerlendirmelerini ve yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır. Buna bağlı olarak ülkeler için problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip; düşünen, sorgulayan, karşılaştığı problemlere karşı bilimsel çözümler üreten bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. Bu özelliklerin kazandırılmasında fen bilimleri eğitiminin önemli bir yeri vardır. Ülkelerin ihtiyacı olan çağın gereklerine uygun nitelikte bireylerin yetiştirilmesi etkili bir fen eğitiminin gerçekleştirilmesiyle mümkündür. Fen eğitiminin öğretiminde öğretme-öğrenme ortamları ne kadar iyi tasarlanmışsa bireylerin feni öğrenmeleri o kadar kolaylaşacaktır.

Öğrenen bireyler feni diğer disiplinlerle birleştirerek günlük yaşamlarında kullanabileceklerdir. (Yıldırım ve Selvi, 2017). Okul öncesi dönemde kavramlar zihnin yapı yapıtaşlarıdır. Çocuklara bu kavramlar kazandırılırken yeni edindikleri kavramları uygulamalarını, kendilerinde var olan kavramlarla birleştirerek genişletmelerini ve yeni kavramları kendilerinin yapılandırarak öğrenmelerini sağlayacak etkinliklere ve ortamlara gereksinim duyulur. Son yıllarda oldukça popüler olan STEM yaklaşımının erken çocukluk yılları itibarıyla uygulanması önerilmekte, çocukların bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını aynı anda desteklenmesi bu yaklaşımla sağlanmaktadır.

Erken çocukluk eğitiminde tek başına proje yaklaşımli bir eğitim modeli oluşturmak yada tek başına stem çalışması yapmak bu eğitim modellerinin felsefesi ile çelişmektedir. Bu nedenle eğitim modellerinin birbirlerini tamamlayıcı ve daha da zenginleştirici 21. yy becerilerinin getirdiği teknolojiye uygun yeni yaklaşımlar eklenerek farklı eğitim modellerinin oluşturulması özellikle çocukların yaşantılarının olduğu doğal çevreden başlayıp düşünme ve tasarlama becerilerini gerçekleştirebilecekleri proje tabanlı stem yaklaşımlarının uygulanması erken çocukluk açısından önemlidir. Proje tabanlı eğitim ve stem yaklaşımlarının öneminden yola çıkarak, Farklı sosyo-ekonomik ve sosyo- kültürel düzeye sahip bölgelerde bulunan, 5 yaş grubu çocuklarının, proje tabanlı eğitim modeli ve stem yaklaşımlarından yararlanabilmeleri amacıyla oyuncaklar konusu doğrultusunda bu çalışma yürütülmüştür.

YÖNTEM

Çalışma; Farklı sosyo-ekonomik ve sosyo- kültürel düzeye sahip bölgelerde bulunan, 5 yaş grubu çocuklarının, proje tabanlı eğitim modeli ve stem yaklaşımlarından yararlanabilmeleri amacıyla Ankara ilinde, okul öncesi eğitim kurumuna giden alt sosyo ekonomik düzeyde 25, üst sosyo ekonomik düzeyde 60 olmak üzere toplam 85 çocukla çalışılmıştır. Çalışma için; erken çocukluk eğitimcileri tarafından proje tabanlı eğitim modeli ile birlikte çocukların sorgu ve çözümlene yeteneklerini de geliştirebilecekleri, stem yaklaşımının olduğu örnek bir plan hazırlanarak, Keçiören Bağlum ilkokulu ve Çankaya Cumhuriyet anaokulundaki 5 yaş grubu çocuklara uygulanmıştır. Uygulama sırasında gönüllü olan çocukların anne, baba ve büyük ebeveynleri ile aile katılım çalışmaları yapılarak destekleri sağlanmıştır. Yapılan çalışmalar kamera ve fotoğraf çekimleri ile kayıt altına alınmış olup, çocuklar gözlemlenmiş ve gerektiği durumlarda onlarla ilgili vaka kayıtları tutulmuştur.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğretmenlerin çocukların gelişimlerini desteklemek için, onların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayıcı, eğitim modellerini benimsemeleri gerekmektedir. Bu çalışmaları gerçekleştirirken, teknolojik gelişmeleri takip ederek ve 21. yüzyıl becerilerinin gerisinde kalmadan, çocuklarımızı ileriye taşıyarak, çağımıza uygun hale getirmeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen “Oyuncağın Geçmişe yolcuğu” adı verilen bu çalışmanın uygulanışı aşağıda anlatılarak tartışılmıştır.

Proje tabanlı bir eğitim yaklaşımında, çocukların ilgi istekleri göz önünde bulundurularak konu seçimin gerçekleştirilmesi, çocuklara bir yaşantı sunarak beyin fırtınası yapılması önemli bir süreçtir. Proje yaklaşımli eğitim programlarında ailelerin katılımını sağlamak için ayrıca mektuplar gönderilerek rehberlik edilir (Kandır ve Kurt, 2010). Bu sebeple “Oyuncağın geçmişe yolculuğu” ismi verilen bu çalışmanın tahmini süresi oluşturulmuş, Çalışma için, ebeveynlere haber bültenleri gönderilerek, bilgilendirilmiş ve aile katılımı konusunda destekleri alınmıştır. Projeyi başlatma ve tanıtmaya amaçlı bir afiş hazırlanmış ve ebeveynleri geçmişe götürecektir, eski ve yeni oyuncakların resimlerinin yer aldığı bir uyarıcı pano oluşturulmuştur. Hazırlanan pano ve haber bültenleri ebeveynler tarafından her iki bölgede de geri dönütler alınmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların başarısını artırabilmek için, çocukların yaşı ilgisi ve gelişim düzeyine göre eğitimin evde desteklenebilmesi için çaba göstermek gerekmektedir. Özellikle okul öncesi çocuğunun okula alışması, aile ve okuldaki eğitim etkinliğinin sağlanması, okuldaki uygulamaları evde devam ettirerek tutarlılık sağlanması, evin devamı olan okul ortamlarında daha iyi bir öğrenme fırsatı sağlanması ve çocuk gelişimine çok yönlü katkıda bulunulması açısından ailenin okula katılımı önem kazanmaktadır, Aileler ve öğretmenlerin işbirliği çocukların gelişimini desteklemektedir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010). Bundan dolayı; çalışma için ebeveynlerden çocuklarına evde, eskiden oynadıkları oyunları ve oyuncakları anlatmaları, evde oyun oynamaları, eskiden oynadıkları oyuncaklarını göndermeleri istenmiştir.

Çocuğun eğitim sorumluluğunun paylaşılması ve çocukları daha iyi anlayabilmek için okulla anne, baba arasında iyi bir iletişim kurulması şarttır (Ünivar, 2010). Ailelerin çocukların eğitimleri ve gereksinimleri hakkında bilgiye ihtiyaçları vardır. Ayrıca çocuklarının okuldaki eğitim programları ve bu programlarının içeriğini ve neler yaptıklarını bilmek isterler bunun içinde çocukların öğretmenleriyle, ailelerin iletişime geçmesi gerekmektedir.okullar bunun için gerekli desteği ebeveynlere sağlamalıdır. Okul ve aile arasındaki işbirliği için, ebeveynleri teşvik eden sorunlarını duyurabilecekleri ve gerekli yerlerde karar verme sürecine katılabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Bu tür iletişim; bilgi alış verişinin sağlanmasında önemli bir stratejidir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010). Bu stratejiyi devam ettirebilmek için; Okula büyük ebeveynler, ebeveynler davet edilerek, 3 kuşağın bir araya gelmesi sağlanmıştır. Büyük ebeveynler ve ebeveynlerin eskiden oynadıkları oyunları anlatmaları ve oyuncaklarını tanıtmaları istenmiştir. Büyük ebeveynlerin okula davet edilmesi, onların geçmiş anılarını canlandırmalarını sağlamış, torunlarıyla bir arada etkili vakit geçirmeleri onları heyecanlandırmıştır. Diğer taraftan ara kuşak olan ebeveynlerin ise hem çocuklarıyla hem de kendi anne babalarıyla bir arada olmaları ve her iki kuşağı en iyi şekilde gözlemleyerek aradaki farkı daha iyi görmelerini sağlamıştır. Çocuklar ise; büyük ebeveynlerin ve kendi ebeveynlerinin bir arada okulda olduklarını görmeleri onlarda merak duygusunu uyandırmış kendilerinden farklı kuşakların oynadığı oyun ve oyuncakları deneme, karşılaştırma fırsatı bulmalarını sağlamıştır. Bundan dolayı çocuklar okulda eskiden oynanan oyuncaklar ile kendi oynadıkları oyuncaklar arasında ilişki kurmaları açısından eskiden oynanan oyuncakları deneme ve günümüz oyuncakları ile karşılaştırma yapma fırsatı verilmiştir.

Eğitim ortamı olarak müzeler çocuklara farklı öğrenme ortamları sunar. Müze ortamı çocuklara alternatif öğrenme yolları ile tanışma, gerçek nesnelere aktif bir şekilde çalışma olanağı sağlar. Çocukların gözlem, mantık, yaratıcılık, hayal gücü ve beğeni duygusunun oluşmasına ve gelişmesine katkıda bulunur. Müzeler çocukları geçmişle tanıştırır ve geçmişle günümüzü karşılaştırma olanağı verir. Aynı zamanda gelişimin ve değişimin kaçınılmaz olduğunu, (Ünal ve Pınar, 2017). Geleceğin de bugünden farklı olacağını görebilmeleri açısından çocuklar oyuncak müzesine geziye götürülerek, eskiden oynanan oyuncakları değerlendirmeleri ve günümüzde oynanan oyuncaklarla karşılaştırmaları sağlanmıştır. Çocuklar oyuncak müzesi sonrasında kendi oyuncaklarından farklı oyuncakların bulunduğunu geçmişte ne tür oyuncakların oynandığını keşfetmişlerdir.

Çalışmada çocuklara oyuncağın yapılışı ile ilgili belgesel izletilerek; Oyuncağın bozulduğunda ne yapıyorsun? (oyuncağım bozulduğunda babama söylüyorum). kendim yapıyorum, dedemle tamir ediyorum gibi cevaplar alınmış). Kendine hiç yeni bir oyuncak hazırladın mı?(evet kesip yapıştırarak, resmini çizerek, hayır tasarlamıyorum gibi cevaplar alınmış) Nasıl bir oyuncağın olsun isterdin?(robot, araba, bebek gibi cevaplar alınmış) Kendine bir oyuncak yapmak isteseydin hangi malzemeleri kullanmak isterdin? (boş kutulardan robot yapmak isterdim. Kağıttan bebeğime elbise yapmak isterdim gibi cevaplar alınmış) Sorularına cevap alınarak beyin fırtınası yapılmaları sağlanmış, bu cevaplar vaka kaydı olarak geçirilmiştir.

Ebeveynler artık materyal kullanarak çocuklarıyla birlikte oyuncaklar yapabilir pek çok oyun materyali hazırlayabilirler. Çocukların oynamaktan zevk duydukları bu oyuncaklar

sayesinde hem artık malzemeler değerlendirilmiş hem de ucuz maliyetle amaca uygun çok sayıda oyuncak elde edilmiş olacaktıdır. Bu durum ebeveyn ve çocuk ilişkisini güçlendirirken birlikte etkili vakit geçirmelerini sağlamaktadır (Özyeşer Cinel, 2006). Ebeveyn çocuk ilişkisini güçlendirebilmek için çocukların anne ve babalarıyla evde artık malzemelerden oyuncak yapıp getirmeleri ve sınıfta tanıtılmaları istenmiştir. Bu konuda üst sosyo ekonomik düzeydeki ebeveynlerin iş gücünün yoğunluğu nedeniyle az katılım elde edilirken, sosyo ekonomik ve sosyo kültürel düzeyi düşük olan ebeveynlerin daha çok ilgi gösterdikleri ve daha uğraş gerektiren materyaller hazırladıkları görülmüştür. Bu durum alt sosyo ekonomik düzeydeki annelerin çalışma hayatında yer almamalarından dolayı çocuklarına daha çok zaman ayırmalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Fen mühendislik ve matematik alanlarına olan ilginin artması Stemin ortaya çıkmasını sağlayan temel nedendir. Bazı ülkelerde öğrencilerin fen ve bilime olan ilgilerinin azalması neticesinde bu konu ülkeleri tedirgin etmiş ve bunun sonucunda Stem eğitimi ortaya çıkmıştır. çocukların günlük yaşamla bağlantı kurmaları, okul ve çevreyle bağlantısının sağlanması, teknolojik nedenler Stem çalışmalarını aktif hale getirmiştir. Stem çalışmasının en büyük önemi ve dikkat çekmesi Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin tek tek değil tümünün entegre bir şekilde günlük yaşamla ilişkilendirilerek verilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Yıldırım, 2018). Stem çalışmalarının okul öncesinde önemini artırabilmek için bu çalışmada çocukların bir noktadan yola çıkarak kendi tasarlayacakları oyuncakları çizimleri sağlanmış ve çocukların tasarladıkları çizimleri ile ilgili anlatımları kayıt altına alınmıştır. Çocuklar tasarımları arasında, robot, uçan araba, bebek gibi 21. Yüzyıl becerilerine uygun çizimler yapmışlardır. Çizimlerini yaptıkları çalışmalardan yola çıkarak, sınıfa getirdikleri artık malzemelerle, okulda ebeveynlerle birlikte oyuncak yapmaları sağlanmıştır.

Daha sonra Stem in teknoloji ve mühendislik basamağını oluşturmak için, oyuncaklara; dc motor, pil yatağı, pil vb. eklenerek hareket kazandırılarak; Oyunağını oynarken herhangi bir sorunla karşılaştın mı? Hangi sorunla karşılaştın? Bu sorunu gidermek için neler yaptın? Tasarladığın bu oyuncak başka hangi malzemelerle yapılabilir? Sorularını yöneltilerek, çocukların kendi ve arkadaşlarının hazırladığı oyuncakları paylaşma, test etme ve eleştirme fırsatı bulmaları sağlanmıştır. Ayrıca Yapmış olduğun oyuncakına daha farklı özellikler katmak isteseydin neler eklerdin? Sorusu sorularak, oyuncaklarını, uygulama, eleştirme ve yeniden geliştirme fırsatı verilmiştir.

Bu çalışma doğrultusunda; günümüz çocuklarının teknolojiye açık, bilgiyi çabuk alabilen zengin uyarıcı çevre koşullarına sahip olduğunu düşündürmektedir. Yapılan çalışmanın; çocuklara zengin uyarıcı çevre sunarak onların proje destekli yaparak yaşayarak öğrenmelerini desteklediği ve aynı zamanda 21. Yüzyıl becerilerini kazandırarak, teknoloji, mühendislik, fen ve matematik alanında düşünen analiz eden, tasarlayan bireyler olarak ön plana çıkmasını sağladığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın Sonunda; Farklı Sosyo Ekonomik Ve Kültürel Düzeyde Olan İki Ayrı Okulda Düzenlenen Etkinler Karşılaştırıldığında; çocuklar ve ebeveynler açısından bazı farkındalıklar elde edilmiştir. Buna göre;

- Çocuklar, geçmiş ve günümüzde oynanan oyun ve oyuncakların neler olduğunu yakından yaşayarak, keşfetme, deneme, geliştirme, kendini ifade etme, fikir üretme, işbirliği yapma, arkadaşlarının fikirlerine saygı gösterme gibi bilimsel düşünme becerileri kazandıkları,
- Çocukların yaratıcılıklarını, teknoloji ve mühendislik becerilerine dönüştürerek tasarlamayı ve icat etmeyi öğrendikleri,
- Çocukların, büyük ebeveyn ve ebeveynleri ile birlikte olma ve etkinlik yapma fırsatı buldukları ve bundan zevk aldıkları görülmüştür.
- Ebeveynlerin çocuklarının düşüncelerini planlamalarına, tasarımlarına ve ürün ortaya çıkarmalarına destek olmaları sağlanarak, 21. yüzyıl becerilerine istenilen nitelikte ulaşmaları konusunda yardımcı olunmuştur.
- Ebeveynlerin oyun ve oyuncakların önemi konusundaki aynı görüşe sahip oldukları,
- Keçiören bölgesindeki büyük ebeveynlerin ve ebeveynlerin çocuklukta sahip olduğu oyuncakların daha çok artık malzemelerle hazırlandığı, Çankaya bölgesindeki ebeveynlerin sahip olduğu oyuncaklarının ise satın alınmış oyuncaklar olduğu,
- Keçiören bölgesindeki çocukların artık malzemelerle hazırlanmış (bilye, tornet vb.) oyuncaklarının olduğu ve bu oyuncaklarla oynadıkları, Çankaya da ki çocukların ise satın alınmış oyuncaklara daha çok sahip olduğu ve bu oyuncaklarla oynadıkları,
- Keçiören bölgesindeki ebeveynlerin, çocuklarının etkinliklerine katılma, onlara oyuncak hazırlama konusunda daha istekli oldukları, Çankaya bölgesindeki ebeveynlerin ise yoğun çalışma ve iş yükünden dolayı çocuklarının etkinliklerine katılma konusunda ve oyuncak hazırlama konusunda beklenen düzeyde katılım gerçekleştiremedikleri,
- Keçiören de ki ebeveynler çocuklarıyla, daha zahmetli oyuncaklar hazırlayıp onlara vakit ayırırken, Çankaya bölgesindeki, ebeveynlerin çocuklarıyla daha pratik, fazla zaman gerektirmeyen oyuncaklar hazırladıkları yada hazırlamadıkları görülmüştür.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Proje tabanlı eğitim modeli çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini kolaylaştıran uygulanabilirliğinin güçlü olduğu bir model olarak düşünüldüğünde; Çocuklarımızın 21. yüzyıl becerileri kazanmaları ve teknolojiyi uygulama ve yakından tanıma fırsatı bulabilmeleri, ebeveynlerin çocuklarının eğitim hayatlarında aktif rol almaları amacıyla, Proje tabanlı stem uygulamalarına yer verilerek yeni bir bakış açısı geliştirilebilir.

- Proje tabanlı stem uygulamaları MEB okul öncesi müfredatı olarak geliştirilerek, yaygınlaştırılması sağlanabilir.
- Proje tabanlı stem uygulamaları konusunda okul öncesi öğretmenlerine seminerler verilerek sınıflarında uygulanabilir hale getirilmesi sağlanabilir.
- Proje tabanlı stem uygulamalarının yaygınlaştırılması için, MEB, üniversite ve erken çocukluk eğitimleri ile ilgilenen sivil toplum kuruluşlarından destek alınabilir.

Kaynakça

- Kandır A. ve Kurt F.(2010). Proje Temelli Okul Öncesi Eğitim Programı. Morpa Yayınları. İstanbul.
- Özkubat Seda (2013). Proje Yaklaşımı ve Okul Öncesi Dönemdeki Yeri Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(1), 36-44.
- Özyeşer Cinel N. (2006). Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki 3-6 yaş Grubu Çocuğu Olan Anne Babaların Oyuncak ve Oyun Materyalleri hakkındaki Görüşlerinin ve Bu Yaş Grubu Çocukların Sahip Oldukları Oyuncak ve Oyun Materyallerinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Tezel Şahin F. ve Özyürek A.(2010). Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı. Morpa Yayınları. İstanbul.
- Ünal F. ve Pınar Y.(2017). Erken Çocukluk Eğitiminde Müze Deneyiminin Rolü.
- İdil Uyanık Balat G. ve Günşen G. (2017). Okul Öncesi Dönemde Stem Yaklaşımı. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi. 42 s337-348. dergisi 6(38).
- Ünivar P. (2010). Aile Katılımı Çalışmalarına Yönelik Ebeveyn Ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması. Kastamonu Eğitim Dergisi 18(3) 719-730.
- Yıldırım B.(2018). Teoriden Pratiğe Stem Eğitimi. Nobel Yayınları. Ankara.
- Yıldırım B. ve Selvi M.(2017). Stem Uygulamaları Ve Tam Öğrenmenin Etkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi. 13(2), 183-210

İlkokula Yeni Başlayan 66 Ay Grubu ile 72 Ay Grubu Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluk (Bilişsel, Duyuşsal, Psiko-Motor ve Sosyal) Durumlarının Karşılaştırılması: Fenomenolojik Bir Çalışma¹⁶⁴

Dilek Ilgın ÖZBEN¹⁶⁵, Nazmiye ESKİ¹⁶⁶, İlhan GÜNBAĞI¹⁶⁷

Özet

Bu araştırma, birinci sınıfta öğrenim gören farklı yaş kategorilerindeki (66 ay ve 72 ay) öğrencilerin, hazır bulunuşluk düzeylerinin ve okullarda yaşanan uyum sorunlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul, bireyin kendini geliştirmesinde ve birtakım bilişsel ve fiziksel becerileri elde etmesinde önemli bir konuma sahiptir. Okulda çocuk, arkadaşları ve öğretmenleriyle yine okulun sosyal çevresi ile etkileşim içerisinde bulunur. Bu etkileşim, fiziksel, duygusal, zihinsel ve dil gelişimi alanlarındaki becerilerini gelişmesinde de etkili olmaktadır. Bu sebeple bu araştırma, Okula yeni başlayan 66 ay gurubu ile 72 ay grubu öğrencilerin, okula hazır bulunuşluk durumları(bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal) açısından karşılaştırılarak, okula başlama yaşının, okula hazır bulunuşluk düzeyine etkisini anlamayı amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma yaklaşımı olan fenomenoloji araştırması deseni tercih edilmiş olup, 2019-2020 eğitim – öğretim döneminde Antalya İli, Muratpaşa/Kepez/Konyaaltı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı İlkokul birinci sınıfa gitmiş olan 66 Ay grubu ile 72 ay grubu 4 çocuk velisinin izinli katılımı ile yine aynı okulun rehber öğretmeni ve 4 adet 1. Sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma gurubunu oluşturacaktır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak; bilimsel süreçleri içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Elde edilen veriler ilk olarak transkrip yoluyla bilgisayar ortamına aktarılacak, ardından NVİVO 11 Paket programı ile alanında uzman nezdinde sınıflandırması yapılacak ve ardından konusunda uzman nezdinde betimsel analiz süreci uygulanmıştır. Yine geçerlilik ve güvenilirliği arttırmak için, alanında uzman nezdinde ulaşılmış olan sonuçlar, Kappa analizi uygulamasına tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonuçları, 66 ay grubu ile 72 ay grubu çocukların okula uyum, okula hazır bulunuşluk, fiziksel ve psikolojik yeterlilik düzeylerinin tespiti ve 66 ay grubu ile 72 ay grubu çocukların okula başlama yaşına yönelik anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okula hazır bulunuşluk, 66 Ay Grubu Öğrenci, 72 ay grubu öğrenci, Okula Uyum/Okul Olgunluğu, Duygusal/Fiziksel/ Bilişsel Beceri Özellikleri

Comparison Of School Aptitude (Cognitive, Affective, Psychomotor and Social Learning Domains) Status Of 66 Month and 72 Month Group Students Starting To Primary School: A Phenomological Study

Abstract

The aim of this study was to determine the level of academic maturity and adaptation problems of students in different age categories (66 months and 72 months). The school has an important role in self-development and acquiring some cognitive and physical skills. At school, the child interacts with his friends and teachers with the social environment of the school. This interaction is also effective in

¹⁶⁴ Bu makale, 04.11.2019 tarihinde Eyfor 10 Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu Programında sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

¹⁶⁵ Yüksek lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi ilgin.ozben@gmail.com

¹⁶⁶ Yüksek lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, nazmiyeeski@hotmail.com

¹⁶⁷ Prof.Dr., Akdeniz Üniversitesi, iginbayi@akdeniz.edu.tr

the development of skills in the fields of cognitive, affective, psychomotor, social development. For this reason, this study was conducted in order to compare the aptitude levels of the 66 months and 72 months students in terms of their learning domains for school (cognitive, affective, psychomotor, social). The aim of this study was to understand the effect of school starting age on the levels of aptitude for school. The method of the study, the qualitative research approach, which is a phenomenological research design, was preferred. In the 2018-2019 academic year, 66 month group and 72 month group 5 children who went to the primary school of Muratpaşa / Kepez District National Education Directorate of Antalya Province. With the permission of their parents, the guidance group of the same school, 2 1st grade teachers and 1 expert pedagogue will form the study group of their search. As the data collection tool of the research will be used. The data obtained will be transferred to computer via transcript first, then classified by an expert in the field with NVIVO 11 Packet program and then descriptive analysis process will be applied by an expert. Again, in order to increase the reliability and validity, the results obtained by the expert will be subjected to Kappa analysis. The results of the study, 66 month group and 72 months group of children's school compliance, learning domains, physical and psychological competence level to determine the determination of 66 months and 72 months of age group of children to determine whether there is a significant difference in age it is aimed.

Key Words: School readiness, 66 Month Group Student, 72 month group student, School Adaptation / School Maturity, Emotional / Physical / Cognitive Domains

Giriş

Problem Durumu

Çocuğun bütün hayatını etkileyecek olan okul ve okula başlama yaşı, çocuklar için büyük önem arz etmektedir. Korunma bölgesinden çıkıp, ilk olarak akranları ile okul ortamında bir araya gelen çocuk, burada programlı öğretimin gerektirdiği etkinliklere katılmak, belirli bir disiplin, plan dâhilinde kurallara uymak, öğretmenin talimatını yerine getirmek, okuma-yazma, aritmetik vb. yetkinliklerle birlikte, sosyal ve okul uyumu ile karşı karşıya kalmaktadır. İlk olarak okula başlayan çocuk, karşılaştığı güçlüklerden sayılan yeni statüsü ve bu statüsünün getirdiği değişiklikler, yeni çevresi, yeni sosyal deneyimleri ve farklı kültürel etkilere maruz kalmakta ve bu duruma uyum sağlaması gerekmektedir. Başar'a göre (2013) bireyin yeni davranış öğrenmesi için bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlara önceden sahip bulunması yani hazır olması gerekir. Burada sözü edilen, çocuğun okula hazır bulunuşluk durumu ya da okul olgunluğuna erişmesidir. Çocuğun yaşı, boyu, ağırlığı, büyük ve küçük kas gelişimi, görsel ve işitsel algısı, el-göz koordinasyonu gibi özelliklerinin sağlıklı bir gelişim süreci göstermesi okul olgunluğu için önem arz etmektedir. Belirtilen bu okul olgunluğu gelişim kriterleri aynı zamanda hem çocuk için, hem ebeveynler için hem de okul ortamını oluşturan öğretmen ve okul yöneticileri için de önemli kriterler olduğu söylenebilir. Okula ilk defa başlayan çocuk, kendisine sunulan yeni statü ve kimliğini ilk aşamada yadırgamakta akabinde yaşamına uyarlamakta sorun veya uyum problemleri ile karşı karşıya kalabilmektedir. Sunulan bu değişikliklerin nasıl baş edebileceği, yeni role nasıl uyum gösterebileceği ve hangi stratejiler ile bu zorlukların üstesinden gelebileceği çocuk için önemli bir sorun haline gelebilmektedir. İşte bu nokta da çocukların sorunlarla baş etmelerinde, okula sağlıklı ve yumuşak bir geçiş yapabilmelerinde okula hazır bulunuşluk durumları (bilişsel, duyuşsal, biyolojik, psiko-motor ve sosyal)büyük önem arz etmektedir.

Okul dönemine giriş, çocuklar için karşılaşmak durumunda oldukları zorluklardan biri olarak değerlendirilmektedir. Çünkü bu durum, bireyin yaşamının tamamını (iş-sosyal yaşam-aile-hayat felsefesi) etkileyen bir unsur özelliği taşımaktadır. Okul yaşamında başarı elde eden çocukların daha çok, okul otorite figürlerine uydukları, verilen direktiflere doğru dönüt verdikleri görülmekte ve bu durumun başarıyı arttırmada önemli bir etken olduğu gözlemlenmektedir. Yine bunlara ek olarak, çocuğun akranları ile olumlu bir etkileşim süreci geçirmiş olması, biyolojik (micro kas becerileri- boy- kilo-sağlık durumu) -sosyal-psiko-motor hazırbulunmuşluğunun da bulunması ile çocuk tüm yaşamı boyunca, kendi entelektüel yetkinliklerini, popülerliğini sağlayabilmekte, yaşama ve yaşamın getirdiği zorluklara karşı pozitif duygular geliştirebilmekte, yine kariyer basamaklarını zorlanmadan aşabilmekle birlikte, yaşadığı sosyal ve kültürel sorunları da daha kolay üstesinden gelebildiği gözlemlenmektedir. Bu da gösteriyor ki, çocuğun öğrenim hayatına başlamasında hazırbulunmuşluğunun olması, çocuğun daha sonraki okuduğu okullardaki başarısı ve hayatındaki başarısı arasında yüksek bir korelasyon olduğu olgusudur. Yine okula yeni başlayan çocukların okula uyum sürecinde etkin rol oynayan faktörlere ek olarak; ebeveynin tutumları, çocuğun ebeveynlerinin eğitim ve ekonomik durumları, çocuğun yaşadığı ikamet bölgesi, çocuğun yetiştiği ailenin yapısı, kardeş sayısı, çocuğun şiddet görüp görmediği, okulun fiziki yapısı, okulun çevre koşulları gibi faktörleri de ilave edebiliriz. Her çocuğun bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal beceri düzeyleri farklılık göstermektedir. Bu da, her çocuk için okul olgunluğu yaşının farklılıklar gösterebileceği olgusunu ortaya çıkarmaktadır. Denilebilir ki, 6 yaşında bir çocuk, bireysel yetkinlikleri ile okul olgunluğuna erişmiş olabilirken, 7 yaşında bir çocuk bu yetkinlikleri gösteremiyor olabilir.

Ülkemizde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 4+4+4'lük eğitim sistemine geçmiş, Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği resmi gazete yayınlanan 21/7/2012 tarih ve 28360 sayılı genelge ile “İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir “(Resmî Gazete, 2014)

“Yaşça kayıt hakkını elde eden, ancak bedenen veya zihnen yeterince gelişmemiş olup okula uyum sağlayamayan 66 ay ve üzeri çocuklar da kasım ayı sonuna kadar sağlık kurumlarından verilen bedenen veya zihnen gelişmemiş tıbbi tanımlı rapor üzerine okul öncesi eğitime yönlendirilebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir.” değişikliği getirilmiştir. “(Resmî Gazete, 2014)

Dünya genelinde 3-7 yaş arasında değişen zorunlu eğitime başlama yaşı 6 olan 113 ülke, 7 olan 44 ülke, 5 olan 33, 4 olan 4 ve 3 olan 1 ülke bulunmaktadır. Avrupa Birliği ve öteki bazı ülkelerde zorunlu eğitim süresi çeşitlilik göstermektedir (UNESCO, 2011, Aktaran, Güven, 2012 Akt; Bayat, 2015). Dünya genelinde okula başlamak için çocuğun belli bir yaşa gelmiş olması kriter kabul edilirken okul olgunluğu göz ardı edilmektedir.

Görüldüğü üzere 28360 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliğin (Resmî Gazete, 2012b) 7. Maddesinde yapılan değişiklik ile; 30 Eylül tarihi itibarıyla 66 ayını dolduran çocuklar zorunlu, 60-66 ay arasında olan çocuklar ise; velinin isteği kapsamında okula kaydedilmişlerdir. “ Bu uygulama tepki çekmesi neticesinde biraz daha yumuşatılarak; “60 -

65 ay veli isteğiyle gönderebilmesi, 66 - 68 ay olanların veli dilekçesiyle ve 69-71 ay olanların raporla okula başlamaları bir yıl ertelenebilir.” şeklinde tekrar düzenleme yoluna gidilmiştir (Resmî Gazete, 2012b). Yapılan değişikliklere, çeşitli sivil toplum kuruluşları, akademik çevreler ve siyasi partiler, duruma karşı olduklarını belirtmişlerdir. Bazı sivil toplum örgütleri, eğitimciler ve üniversiteler zorunlu eğitime başlamak için 60 ayı erken bulmuşlardır (ACEV, 2012; Ankara Üniversitesi, 2012; Boğaziçi Üniversitesi, 2012; Eğitim-iş, 2012; Eğitim-Sen, 2012; Güven, 2012; Hacettepe Üniversitesi, 2012; ODTU, 2012; Türk Eğitim-Sen, 2012; akt: Duran, 2013). Tepkiler etkisini göstermiş ve İlköğretim kurumları yönetmeliğine göre; “Okul müdürlükleri yaşça kayıt hakkı elde eden çocukların velisinin okula vereceği dilekçe ile kabulünü uygun görürken, zorunlu okula başlama yaşına gelmiş çocuklarında; ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile herhangi bir okul öncesi eğitime yönlendirme veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilme” hükmüne yer vermiştir (MEB, 2013).

Bu araştırmada “Birinci sınıfta öğrenim görmekte olan ve farklı yaş kategorilerindeki (60-66 ay ve 66-72 ay) öğrencileri Okula uyum (Temel/ Bilimsel/ Öz yeterlilik, Psikolojik ve Fiziksel Beceri) ve Okul olgunluğu düzeylerinin tespiti amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmanın;

Problem Cümlesi

“İlkokula yeni başlayan 66 ay grubu ile 72 ay grubu öğrencilerin okula hazır bulunuşluk (Temel/ Bilimsel/ Öz yeterlilik, Psikolojik ve Fiziksel Beceri) düzeyleri nasıl olmaktadır? “ olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Alt Problemler

1. Sınıf Öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerin 66 ay olan öğrencilerle,72 ay olan öğrencilerde gözlediği okula uyum ve sınıf yönetimi sorunları nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerine, rehber öğretmenlere ve velilere göre, 66 aylık okula başlayan çocukların okula hazır bulunuşluk durumları (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal) nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerine, rehber öğretmenlere ve velilere göre, 72 aylık okula başlayan çocukların okula hazır bulunuşluk durumları (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal) nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerine ve rehber öğretmenlere göre farklı yaş kategorilerindeki (66 ve 72 ay) öğrencilerin hazır bulunuşluk durumları (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal) arasında fark var mıdır? Nasıl?
5. Sınıf öğretmenlerine, rehber öğretmenlere ve velilere göre hazır bulunuşluk düzeyleri (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal) 66 aylık ile 72 aylık çocukların demografik özelliklerine göre fark etmekte midir? Nasıl?
6. 66 Aylık çocuğun okula başlamasını veliler, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler bir şeye benzetmiş olsalar neye benzetirler? Neden?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, “Birinci sınıfta öğrenim görmekte olan ve farklı yaş kategorilerindeki (66 ay ve 72 ay) öğrencileri Okula uyum (Temel/ Bilimsel/ Öz yeterlilik, Psikolojik ve Fiziksel Beceri) ve hazır bulunuşluk düzeylerinin (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal) karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma yöntemi gereği fenomenolojik bir araştırması olduğundan, ilk olarak Antalya ili Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçesi 2019 – 2020 eğitim öğretim dönemi 66 ay ve 72 ay grubu birinci sınıfa giden öğrenci velileri belirlenecek, öğrencilerin farklı yaş gurubu olmaları okula uyum ve okul olgunluğu kapsamında fiziksel, zihinsel, duygusal olarak okula, öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, yine bu durumun sonraki eğitim – öğretim yaşamı açısından ve çocuğun öğrenme ve algılamaya hazır bulunuşluk düzeyi ile el – kol kullanma becerisi, algılama / öğrenme bilişsel ve fiziksel düzeyi açısından önem ihtiva ettiğinden araştırma önem taşıdığı düşünülmektedir. Eğer okula başlayan bir çocuk bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal gelişimini tamamlamamış ise, bu durum bireyin tüm eğitim hayatını ve yaşamını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülürse araştırma önemli bir değere sahip olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu veri toplama tekniği ve veri analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma İlkokul birinci sınıfta öğrenim görmekte olan ve farklı yaş kategorilerindeki (66 ay ve 72 ay) öğrencilerin Okula Uyum (Temel/ Bilimsel/ Öz yeterlilik, Psikolojik ve Fiziksel Beceri) ve hazır bulunuşluk düzeylerinin (Bilişsel, Duyuşsal, Psiko-motor ve Sosyal) karşılaştırılması amaçlandığından, bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında olup, fenomenoloji araştırması olarak desenlenmiştir.

Fenomenolojik bir çalışma insanların yaşadıkları şeylere ve yaşadıkları şeyleri nasıl deneyimlediklerinin betimlenmesine odaklanan bir araştırmadır. (Günbayı, 2019) Fenomenolojik bir çalışma, bireyin bir kavram veya olgu konusunda yaşanmış deneyimlerin anlamını betimler. Yani olguya değil o olguya ilişkin yaşantıya odaklanır. Fenomenoloji araştırmacıları da buna bağlı olarak insan yaşantılarındaki bilinçli yapıları araştırır ve açığa çıkarırlar (Polkinghorne, 1989). Fenomenolojik çalışmanın asıl hedefi yaşanmış deneyimlere ilişkin algısının özünü ortaya çıkarmaktır. (Creswel, 1998; Patton, 1990).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleminin sosyo-demografik özelliklerini ve ekonomik açıdan evreni temsil edebilmesi için 2019-2020 Eğitim - Öğretim dönemi Antalya ili Konyaaltı / Kepez/ Muratpaşa ilçe sınırları içerisinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim birinci sınıflarda öğrenim gören 66 ay grubu ile 72 ay grubu çocukların arasındaki maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile gönüllülük çerçevesinde 4 ebeveyn (anne veya baba) ve 4 birinci sınıf öğretmeni ve 1 okul rehber öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin Tablolar (Ebeveyn – Öğretmen) aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubu Öğretmenler

Kodu	Cinsiyet	Branş	Hizmet Süresi	Bölüm
A	Erkek	1. Sınıf Öğretmeni	21 yıl	Sınıf Öğret. Bölümü
B	Kadın	1. Sınıf Öğretmeni	31 yıl	Sınıf Öğret. Bölümü
C	Kadın	1. Sınıf Öğretmeni	15 yıl	Sınıf Öğret. Bölümü
F	Erkek	Rehber Öğretmeni	22 yıl	Psik. ve Rehb. Danış. Bölümü
I	Kadın	1. Sınıf Öğretmeni	6 yıl	Sınıf Öğret. Bölümü

Tablo 1’ de görüleceği üzere araştırmaya katılan Öğretmenlerden ikisi erkek, üçü kadındır. Araştırma için dört tane Birinci sınıf Öğretmen ve bir rehber öğretmen olmak üzere farklı branşlarda, farklı cinsiyetlerde, farklı hizmet kademe, farklı branş ve farklı hizmet sürelerinde görev yapan öğretmenler, Amaçlı örneklem yöntemi ile ve gönüllük esasına dayalı olarak seçilmeye çalışılmıştır. Böylelikle cinsiyet faktörü, hizmet süresi, farklı branş ve kıdemi, yine farklı hizmet sınıfında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre 66 ay ile 72 ay çocuklarının durumlarının karşılaştırılmaların da görüşleri temsil edeceği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan okul/kurum öğretmenlerinin hizmet sürelerine bakıldığında, bir katılımcının 6-10 yıl arası, bir katılımcının 11-20 yıl arası, iki katılımcının +20 yıl üstü ve bir katılımcının ise 30 yıl üstü hizmet süresi bulunmakta olduğu görülmektedir. Yine Katılımcıların Eğitim düzeylerine baktığımızda, 5 öğretmenin Lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bu Okul/Kurum Öğretmenlerinin bakış açılarının sunulması ve görüşlerinin karşılaştırılması açısından araştırma için önemli görülmektedir.

Tablo 2: Çalışma Grubu Veliler

Kodu	Cinsiyet	Branş	Çocuk Sayısı	Kaçını Çocuk	Anasının Gıtmeye Durumu	Eğitim Durumu Anne - Baba	Meslek Anne - Baba
D	Kadın	2. Sınıf Veli	1	1	Gitti	Anne : Lise Terk Baba: Lise Terk	Anne : Ev Hanımı Baba: Eczacı
E	Kadın	1. Sınıf Veli	2	1	Gitti	Anne : Lise Baba: Lise	Anne : Estetisyen Baba: S. Meslek
G	Kadın	1. Sınıf Veli	3	2	Gitmedi	Anne : İlköğretim Baba: Lise	Anne : Ev Hanımı Baba: S. Meslek
H	Erkek	2.Sınıf Veli	2	2	Gitti	Anne : İlköğretim Baba : Önlisans	Anne : Ev Hanımı Baba:Emekli Öğretmen

Tablo 2’ ye bakıldığında; araştırmaya katılan ebeveynlerden bir tanesi erkek, üçü kadındır. Araştırma için iki tane Birinci sınıf ebeveyn ve iki tane ikinci sınıf ebeveyn olmak üzere farklı sınıflarda, farklı cinsiyetlerde, farklı eğitim durumlarında, farklı ikametlerde ve farklı mesleklerde görev yapan ebeveynler Amaçlı örneklem yöntemi ile ve gönüllük esasına dayalı olarak seçilmeye çalışılmıştır. Böylelikle cinsiyet faktörü, ikamet faktörü, eğitim durumu, kardeş faktörü, ana sınıfa gidip gitmeme durumları, kaçını çocuk olup olmadıkları faktörlerine göre 66 ay ile 72 ay çocuklarının durumlarının karşılaştırılmaların da görüşleri temsil edeceği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin, Eğitim durumlarına bakıldığında 2 babanın lise mezunu, bir babanın lise terk olduğu, bir babanın önlisans mezunu olduğu görülmekte yine 2 annenin ilköğretim mezunu, bir annenin lise terk olduğu bir annenin de lise mezunu olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu bakış açılarının sunulması ve görüşlerinin karşılaştırılması açısından araştırma için önemli görülmektedir.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın veri toplama tekniği olarak, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde görüşme kullanılacaktır. Bryman (2004); Cohen, Manion ve Morrison (2007) ve Lichtman'e (2012) göre, çalışma grubunun genellikle küçük olarak tutulduğu nitel araştırmalar zengin ve kapsamlı bilgi toplamak için kullanılır (akt. Çelik ve Arıkan, 2012).

Bu çalışmada ilk olarak literatür çalışması yapılmış ve konusunda uzman nezdinde, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formunda, veliler, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmen için kısa bir demografik özellikleri içeren sorular kısmının ardından, araştırmanın asıl amacını içeren sorular sorulmuştur. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve katılımcılardan elde edilen veriler, ilk olarak transkribe çevrilerek bilgisayar ortamına aktarımı yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, nitel araştırma paket programı NVIVO 11 ile sınıflandırma yoluna gidilmiş olup, akabinde Kappa analizi ile geçerlilik ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Kappa analizi 0.94 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler, betimsel bir anlatımla sunulmuştur. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanmış ve yorumlanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel çözümlemede verilerin içeriklerini keşfetmeye yönelik çözümleme için kodlama ilk ve aslı bir işlemdir (Punch, 2005). Fenomenolojik analiz; katılımcı tarafından tecrübe edilmiş bir olguya ilişkin psikolojik özü elde etmeye çalışır. Nitel araştırmalarda kullanılan muhakeme süreci algısal olarak parçaları bir araya getirerek bir bütün yaratmayı gerektirmektedir (Akturan ve Esen, 2008).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama tekniği bireysel görüşme olup, çalışmada konusunda uzman görüşüne başvurularak bizzat araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bir araştırma tekniği olarak görüşme, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir. Araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu 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 araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Bilgin, 2014).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme formunun temelini oluşturan maddeler İlköğretim 1. sınıf okula uyum, psikolojik ve fiziksel yeterlilik, okula hazır bulunuşluk durumları (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal) Programında yer alan kazanım ve beceriler doğrultusunda oluşturulmuştur. Öğrencilerin okula hazır bulunuşluk durumları (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal), tespiti için sınıf seviyelerine uygun Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış ilköğretim birinci sınıf programı kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesi için analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilen görüşme, görüşme

esnasında katılımcı izni ile ses kayıt cihazına kayıt edilmiş, ardından transkibe çevrilerek bilgisayar ortamına aktarımı sağlanmıştır. 15 – 40 dk. arası yapılmış olan görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analize tabi tutularak sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulmuş ve doğrudan anlatımlara yer verilerek, ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular araştırma hedefleri doğrultusunda sınıflandırılmıştır (Karasar, 2009). Akabinde, nitel araştırma paket programı NVIVO 11'den yararlanılarak verilerin açıklanması ve yorumlanması yoluna gidilmiştir

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlilik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir. Bu doğrultuda araştırmacının geçerliği ve güvenirliliği artırmak için aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bulguların ve verilerin geçerliği araştırmacının doğruluğu ve tamlığı (mükemmelliği) anlamına gelir Bir problemi araştırmayı veya bir durumu, bir süreci, sosyal bir grubu veya etkileşimli bir modeli açıklamayı amaçlayan nitel bir çalışmanın gücü onun geçerliği ile ilgilidir.

Araştırmacının iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için hem görüşme hem de Milli Eğitimi düzenleyen mevzuata dayalı dokümanlar nitel veri toplamada kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Buna ilaveten veri toplamadaki 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.

Araştırmacının dış geçerliğini (aktarılabirliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bağlamda, araştırmacının 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.

Araştırmacının iç güvenirliliğini (tutarlılık) arttırmak için; bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Ayrıca veriler, üzerinde araştırmacı ve nitel araştırma konusunda alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından kodlamalar yapılmış ve kodlamalar karşılaştırılarak, kappa analizine tabi tutulmuştur. Araştırmacının kappa değeri; 0.96 olarak bulunmuştur ve bu da mükemmel bir uyum olduğu göstermiştir

Araştırmacının dış güvenirliliğini (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

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçlarına göre aşağıda verilmiştir.

1. 66 Ay ile 72 Ay Arasındaki Çocukların Sınıfa Uyum ve Sınıf Yönetimi Sorunları konusuna İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenlerine, Rehber Öğretmene ve Velilere, “Sınıf Öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerin 66 ay olan öğrencilerle, 72 ay olan öğrencilerde gözlediği okula uyum ve sınıf yönetimi sorunları nelerdir? ” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 3: Sınıfa Uyum ve Sınıf Yönetimi Sorunları Hakkındaki Görüşler

Uyum ve Sınıf Yönetimi	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1. Akran İlişkileri		√	√		√	√		√	√
2. Bahane Üretme	√	√	√		√	√			
3. Ebeveyn Davranışları	√	√		√	√				
4. Kurallara Uyma				√			√	√	√
5. Micro Kas Becerileri	√	√		√					√
6. Okul – Ebeveyn Uyumu			√	√		√			√
7. Şiddet	√	√	√						√
8. Okul – Öğretmen Sevgisi		√			√		√	√	
9. Öz Bakım Becerileri			√			√			√

Tablo 3 ‘ e bakıldığında, 66 Ay İle 72 Ay arasındaki Çocukların Sınıf Uyumu ve Sınıf Yönetimi hakkındaki görüşleri sorulduğunda; katılımcılar genel olarak farklı ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılardan altı tanesi 66 aylık öğrencilerin sınıf içerisindeki arkadaşları ile sorunlar yaşadığını, 72 aylık olanların akran ilişkilerinde daha iyi olduklarını gözlemlediklerini, beş tanesi 66 aylık öğrencilerin okuldan ayrılabilme ailesinin yanına gitmek istedikleri için öğretmenlere çeşitli bahaneler ürettiklerini, dört tanesi ebeveyn davranışlarının çocukların kurallara uymaları konusunda büyük bir etken olduğunu, kuralsız bir ortamdan gelen çocukların uyum sürecinde zorlandıklarını, 66 aylık çocukların mikro kas becerilerinin tam gelişemediğinden uzun süreli yazmada zorlandıklarını, ailenin okul ile birlikte uyum içinde olmadığından çocuğun uyum sağlamada zorlandıklarını, evde şiddet gören çocuğun okul ortamında da şiddet uyguladığını ve bundan dolayı zorluklar yaşadığını bununla birlikte okulu ve öğretmenlerini sevdiklerini, katılımcılardan üç tanesi 66 aylık çocukların öz bakımlarını getirmelerinde zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“... çok zorlandık valla. Arkadaşları tarafından sürekli şikayetler geliyordu. İşte arkadaşları ile oynarken yanlışlıkla düşmesi, yaralanması, sınıf ortamında sürekli konuşması derse dikkati verememesi, arkadaşlarının onunla küçük diye alay etmesi gibi.”(H,1)

“Yaşı küçük başlayanlarda tabi daha fazla dikkat dağınıklığı sebebi ile daha fazla soru sormalar oluyor. “Yapmak istemiyorum!”, “Yeter artık!”, “Çok acıktım!”, “Çok Susadım!”, “Benim canım sıkıldı!”, “Bunları yapmak zorunda mıyım?” Bunlar genellikle, 66 aylık olanlarda görülen tepkiler. Dikkat dağınıklıkları daha yüksek.”(B,2)

“Ebeveyn etkisi ile de çocuk geliyor okula. Öyle yarım bırakan olmadı. Geri dönen ana sınıfına hiç olmadı. Zaten yönetmeliklerde var. 3 aya kadar anne baba rızası olursa ana sınıfına geri dönüşler olabiliyor. İşte biz rıza için anne baba ya teklif ettik anasınıfına geçmesi için, Ama anne baba genellikle, “ Evet! Sizi üzecek Sizi yoracak ama alışacak “ diyorlar. Hiç bi şey diyemiyorsunuz. Oysa çocuğun gelecekteki eğitim hayatı etkileniyor. Biz bunun için diyoruz.”(B,3)

“...sınıf ortamında sürekli konuşması, derse dikkati verememesi, sınıf kurallarına uymaması gibi sorunlar yaşanıyordu...”(G,4)

“66 aylık öğrencinin micro- kas becerileri dediğim ince-kaba motor becerileri gelişmediği için kalem tutamıyorlar, düğme ilikleyemiyorlar, ayakkabılarını bağlayamıyorlar, topu bile yakalayamıyorlar.”(I, 5)

“Bu sene mesela bi çocuğum vardı. Yaşı uygun.(72 aylık) Hiç derse girmek istemedi. Her şeye hazır ama derse girmek istemiyor. Çünkü anne ağlıyor her seferinde. “Sen ağlamayı kesersen, bu çocuk derse girer. “ Yani dediğim gibi bu yaş grubu çocuklarında anne – baba- okul – idare- rehberlik uyum içinde olursa süreç biraz daha sıkıntılı sureci azaltmaya çalışıyoruz.” (F,6)

“Bi kere evde çocuk dayak yiyorsa sen dövmediğin müddetçe seni dinlemiyor. 2, 2 daha 4. Valla dayak cennetten çıkmadır. Gerçekten bak. Tabi biz vurmuyoruz da. Bazı çocuk gerçekten öyle. Bu nesil çok arsız. Bu nesil öğrenmek istemiyor. Canı sıkıldıkça baksa şeylerle uğraşmak derdinde. Bakın şöyle bir söz var. “ Nush ile uslanmayı etmeli takdir; takdir ile uslanmayanın hakkı kötüdür. Biz öğretmenlerle bi araya geldiğimizde konuşurduk. Fiziki şiddet değil, sözel şiddet. Biz hep böyle konuşurduk.”(A,7)

“Okulu sevmeme davranışı gösteren çocuk olmadı. 66 aylıklarda da olmadı yası büyük olan çocuklarda mesela 77 – 78 aylık bi kız çocuğu vardı mesela çocukta terk edilme korkusu var. Bazen annesi kapının önünde bekliyordu. Çok uğraş verdi. Bu çocuğun kendine has bi durumuydu. Bu demek oluyor ki çocukların kendine has durumları olabiliyor. Ama 66 aylık ile 72 aylık çocuk arasında bi farklılık olduğunu düşünmüyorum. Ama çocukların okulu sevip sevmemesinde öğretmenlerin etkisi olduğunu düşünüyorum. Mesela geçen sene ana sınıfına gitmek istemeyen bi öğrenci velisi bu sene çocuğu okula koşa koşa geldiği için öğrenci velisi bana teşekkür etti.”(A,8)

“Öz bakımlarını zar zor yapmaktadırlar. Örneğin, tuvalet eğitimini okulda verilemediğinden bunun anne-babanın evde eğitimi vermiş bir halde okula göndermesi gerekmektedir. Ancak bazı veliler bu eğitimi vermeden okula gönderiyorlar ve çocuk tuvaletini okulda yapmakta zorlanıyor. bu durum arkadaşları tarafından fark edildiğinde alay edilmekte ve küçük düşmektedir.”(F,9)

2. 66 Aylık Çocukların Hazır Bulunuşluk Durumlarına İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenlerine, Rehber Öğretmene ve Velilere, “66 aylık okula başlayan çocukların okula hazır bulunuşluk durumları (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal) nasıldır? ” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 4: 66 Aylık Çocukların Hazır Bulunuşluk Durumlarına İlişkin Bulgular

66 Ay Çocukların Hazır Bulunuşluk Düzeyleri	A	B	C	F	I
1. Yetersiz Bilişsel Hazır Bulunuşluk	√	√	√	√	√
2. Yetersiz Fiziksel Hazır Bulunuşluk	√	√	√	√	√
3. Yetersiz Duyuşsal Hazır Bulunuşluk	√	√	√	√	√
4. Yetersiz Psiko-Motor Hazır Bulunuşluk	√	√	√	√	√
5. Yetersiz Sosyal Hazır Bulunuşluk	√	√	√	√	√

Tablo 4' e bakıldığında, 66 Aylık Çocukların Hazır Bulunuluk Durumları Hakkındaki görüşleri sorulduğunda; katılımcılar genel olarak aynı ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılardan 5 tanesi 66 aylık çocukların genel olarak bilişsel hazır bulunuşluk durumlarının yeterli olmadıklarını, dikkatlerini derse ve yönergelere vermede 72 aylık çocuklara göre daha çok zorlandıklarını, veremediklerini, fiziksel olarak 72 aylıklardan daha küçük olmalarının zedelenmelere sebep olduğunu, duygusal olarak hala oyun çağında olduklarını, dersten ziyade daha çok oyun oynamak istediklerini, annelerini özlediklerini söylediklerini, ne zaman eve gideceğiz sorusunu sık sık sorduklarını ve sabahları uyanmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. 66 aylık çocukların 72 aylık olanlara nazaran el-kas becerilerinin yetersiz olduğu, ders içerisinde sık sık ellerinin yorulduğunu ve yazmak istemediklerini belirtirken, sosyal beceri olarak hala benmerkezci davranışlar sergilediklerini, sadece kendi isteklerini, arkadaşlarının isteklerini dikkate almadan davrandıklarını ifade etmişlerdir.

“Diğerlerinden dikkat algı daha düşük. Daha çabuk dikkatleri dağılıyor. Algıda da problem yani. Mesela % 80 inin üzerinde olan çocukta yaşça küçük olduğunda,” çizgileri daha dik çizmelisin!” dediğimde, “Ben beş buçuk yaşındayım. Bu kadar oluyor” dedi çocuk bana. “Daha iyisini yapamam kusura bakmayın.” Dedi çocuk bana.”(B,1)

“Uyku problemi çok yaşadık. Ana sınıfına 2 sene gitmesine rağmen ilkokul birinci sınıfta aşırı bir uyku sorunumuz oldu. Ayrıca ders verildiğinde sürekli, “babaanne ben bunu yazamıyorum. Yazmak istemiyorum. Oyun oynamak istiyorum. Ders çalışmak istemiyorum. Bunları yapmak zorunda değilim.” Gibi pek çok serzenişleri oluyordu. Her sabah özellikle okul servisine bindirirken devamlı ”uykum var “ gibi sitemleri, yine kalkarken aynı sorunla uzun bir süre mücadele verdik. Kahvaltı yapmak istemiyordu uyku sorunundan dolayı. El yazısı yazmalarında sürekli yapmak istemezdi ellerinin yorulduğunu söylerdi ve sürekli boya yapmak isterdi.”(C,2)

“66 aylıklar hazır olmuyor. Daha anne baba bağımlısı. Duygusal ve bedensel yönden de hazır olmuyor. Kalem kullanma da, makas kullanmada, küçük kas gelişmelerinde yeterli olmuyor. Duygusal gelişimde de daha geri oluyorlar. Daha aileye bağımlı. Daha bencil. Bizi daha zorluyor. Daha bencil oluyorlar birincisi. Arkadaşaları ne istemiş umurlarında olmuyor. Bir ay gibi tuvalete ben getirip götürdüm. Poposunu temizledim. Temel ihtiyaçlarında bile sorun oluyor. Tuvalete düşmekten korkuyorlar o kadar düşünün!”(F,3)

“Arkadaş ilişkisi açısından baktığımızda; Daha çok yaşlılarından küçük olduğu için, oyun çağındalar. Bu sebeple daha çok diğerlerine oranla oyun oynamak istiyorlar. Oyunlarda mesela, hep “ben merkezi” olmaya çalışıyorlar. Oyunlarda çok

rahatlıkla arkadaşlarını üzebiliyorlar. Kurallara uymayabiliyorlar. Tabi birde duygusal olarak; çok fazla alingan oluyorlar. Hemen kızdığınızda ağlayabilirler ya da tam tersi daha sert tepki de verebilirler. Şımarıklık yaparlar. Erkekler mesela daha çok şımarıklık yaparlar. Yüzünüze karşı komik hareketler yaparlar. Dalga geçme gibi. Biraz daha yaş ilerledikçe bu tutumların daha az olduğunu görüyoruz. Ama genelde bu yaş grubunda bunu gözlemleyebiliriz.”(I, 4 5)

3. 72 Aylık Çocukların Hazır Bulunuşluk Durumlarına İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenlerine, Rehber Öğretmene ve Velilere, “72 aylık okula başlayan çocukların okula hazır bulunuşluk durumları (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal) nasıldır?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 5: 72 Aylık Çocukların Hazır Bulunuşluk Durumlarına İlişkin Bulgular

72 Ay Çocukların Hazır Bulunuşluk Düzeyleri	A	B	C	F	I
1. Yeterli Bilişsel Hazır Bulunuşluk	√	√	√	√	√
2. Yeterli Fiziksel Hazır Bulunuşluk	√	√	√	√	√
3. Yeterli Duyuşsal Hazır Bulunuşluk	√	√	√	√	√
4. Yeterli Psiko-Motor Hazır Bulunuşluk	√	√	√	√	√
5. Yeterli Sosyal Hazır Bulunuşluk	√	√	√	√	√

Tablo 5’ e bakıldığında, 66 Aylık Çocukların Hazır Bulunuluk Durumları Hakkındaki görüşleri sorulduğunda; katılımcılar genel olarak aynı ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılardan 5 tanesi 66 aylık çocukların genel olarak bilişsel hazır bulunuşluk durumlarının yeterli olmadıklarını, harfleri birleştirmede zorlandıklarını, fiziksel olarak 72 aylıklardan daha küçük olmalarının zedelenmelere sebep olduğunu, duygusal olarak hala oyun çağında olduklarını, dersten ziyade daha çok oyun oynamak istediklerini belirtmişlerdir. 66 aylık çocukların 72 aylık olanlara nazaran el-kas becerilerinin yetersiz olduğu, ders içerisinde sık sık ellerinin yorulduğunu ve yazmak istemediklerini belirtirken, sosyal beceri olarak hala benmerkezci davranışlar sergilediklerini, sadece kendi isteklerini, arkadaşlarının isteklerini dikkate almadan davrandıklarını, 72 aylık olunca bu konuda daha çok bilinçlendiğini, sorumluluk aldığını ifade etmişlerdir.

“Psiko-motor yönden; Şimdi, Bu “E” sözcüğünü ve birleştirip “EV” sözcüğünü söyle de bile bunu yazamıyor. Kağıda dökemiyor. “E” ile “V” yi birleştirse bile, yazıya dökemiyor. Burda daha tabi kasları daha oturmaz. Kasları tam gelişmemişse, kalem tutsa bile, beş dakikadan fazla kalemi kaldıramıyor. 3 dk dan sonra yorulmaya başlıyor. Tabi sınıfta kalabalık. Hızlı gitmesi lazım bazı şeylerin. Öğretmede buna zaman ayıramayacak tabi. Doğal olarak çocuk biraz geride kalıyor.”(F,1, 4)

“72 ay , fiziki olarak daha gelişmiş bir durumda ve derste de dikkatini daha iyi vermekte olduğunu söyledi öğretmeni çocuğumda dersleri daha iyi anladığını görmekteyim. Daha çok bilinçlendi mi desem öyle bişi.”(A, 2, 5)

“Tabi ki oluyor farklılık. 72 aylıklar hem anlayıp hem davranışa yansıtıyorlar. Ama 66 aylıklar kuralları bilseler de davranışa yansıtamıyorlar. Mesela İşte sorduğunuzda 66 aylıklara “Kurallar neler? Diye, işte sınıfta sessiz olmalıyız. Zil çalınca sınıfa girmeliyiz. Gibi söylüyorlar ama bunu uygulamaya geldiklerinde davranışa dökemiyorlar.”(B,3)

“72 aylıklar hem anlayıp hem davranışa yansıtıyorlar. Ama 66 aylıklar kuralları bilseler de davranışa yansıtamıyorlar”(A,3)

4. 66 Ay İle 72 Ay Arasındaki Çocukların Hazır Bulunuşluk Düzey Farklılığı Konusuna İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenlerine, Rehber Öğretmene ve Velilere, “Birinci sınıfta öğrenim görmekte olan farklı yaş kategorilerindeki (66 ay ve 72 ay) öğrencilerin Okul olgunluğu durumları (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal) arasında fark var mıdır? Nasıl? ” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 6: 66 Ay İle 72 Ay Arasındaki Çocukların Hazır Bulunuşluk Düzey Farklılığı Hakkındaki Görüşler

66 ay ile 72 ay Arasında Hazır abaulunuşluk Düzey Farklılığı	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1. İnce- Kaba Motor Gelişimi Farklılığı	√	√	√	√	√	√	√		
2. Sosyal Gelişim Farklılığı	√	√	√	√	√	√			
3. Duygusal Gelişimi Farklılığı				√	√		√	√	√
4. Dil Gelişimi Farklılığı				√	√	√			√

Tablo 6’ ya bakıldığında, 66 Ay İle 72 Ay Arasındaki Çocukların Okul Olgunluğu Farklılığı hakkındaki görüşleri sorulduğunda; katılımcılar genel olarak ortak ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılardan yedisi 66 ay ile 72 ay çocukların Okul Olgunluğu farklılığı konusunda, İnce- Kaba Motor Gelişimi, altı tanesi Sosyal Gelişim, beş tanesi Duygusal Gelişim ve dört tanesi ise Dil Gelişimi olarak ifade etmişlerdir

“Şimdi 5 yıldır bu okulda 22 yıldır da ilkokulda çalışıyorum. İlkokul gurubu çocukların bu yaş grubunda erken başladıklarından, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor yönden bazı eksikliklerinin diğer yaşlılarına göre biraz daha fazla olduğunu gördüm. Gözlemleyebildim. Özellikle bilişsel anlamda bi sıkıntı yaşamamak ta ama motor becerilerde, davranışlarda sıkıntı olduğunu söyleyebilirim. Tabi bu her çocuk için söylenemez ama genellenebilir.”(F , 1)

“72 aylığın üzerindeki gruplar, sizi çok iyi dinleyen bir grup. Sosyal kültürü oturmuş. Okul kültürü anında oturan çocuklardır.” (D , 2)

“72 ay çocuk, duygusal olarak ta, fiziksel olarak ta daha hazır. 66 aylıklar hazır olmuyor. Daha anne baba bağımlısı. Duygusal ve bedensel yönden de hazır olmuyor.”(G , 3)

“...ayrıca bu yaş gurubu çocuklar kendilerini rahatça ifade edememekte ve basit, emir cümleleri ile düşüncelerini ifade etmektedirler...”(I , 4)

5. 66 Ay ile 72 Ay Arasındaki Çocukların Demografik Farklılıkların Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Etkisi Konusuna İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenlerine, Rehber Öğretmene ve Velilere, “Okul olgunluğu durumları (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal) 66 aylık ile 72 aylık çocukların demografik özelliklerine göre fark etmekte midir? Nasıl? ” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 7: 66 Ay İle 72 Ay Arasındaki Çocukların Demografik Farklılıkları Hakkındaki Görüşler

Demografik Farklılıklar	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1. Cinsiyet	√		√		√	√			√
2. Aile Yaşamı	√		√	√	√				√
3. Anaokulu				√	√	√		√	√
4. Yaşam Bölgesi		√	√			√			√
5. Şiddet	√	√		√					√
6. Ekonomik Durum	√		√			√	√		
7. Kardeş Faktörü			√		√		√		
8. Temel İhtiyaçlar			√	√			√		
9. Ebeveyn İlgisi	√				√				√
10. Ebeveyn Eğitim Durumu		√		√	√				

Tablo 7' ye bakıldığında, 66 Ay İle 72 Ay arasında Çocukların Demografik Farklılığının okul olgunluğuna dair etkisi hakkındaki görüşleri sorulduğunda; katılımcılar genel olarak farklı ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılardan beş tanesi Cinsiyet farklılığı, Aile Yaşamını ve Anaokulunun büyük etkisi olduğunu belirtirken, 4 tanesi Yaşadığı gölgeye, Şiddet görmesi ya da şiddete tanık olmasının ya da olmamasının, ailesinin ekonomik durumu, kardeşi olup olmamasının çocuğun okul hayatı için büyük önem arz ettiğini ifade etmişlerdir. Yine Dört katılımcı temel ihtiyaçlar olarak beslenme ihtiyacının karşılanma yöntemlerinin çocuğun okul hayatını etkileyen demografik özelliklerini ifade ederken, Ebeveyn ilgisini ve Ebeveyn eğitim durumunda okul hayatını , okul olgunluğunu etkileyen demografik özelliklerini ifade etmişlerdir.

“... anasının gidip gitmemiş olması, Kreşe gitmiş olması, Çocuğun genetik yapısı, Ailenin kültürel yapısı, İçinde yetiştiği ortam, Aile ortamı, mesela anne babanın ayrılmış parçalanmış aile de yetişen ve bize gelen çocuk ciddi bir uyum sorunu yaşayabiliyor. Bazen de çocuk şiddet uyguluyor. E çünkü çocuk şiddet görmüş. Sürekli babaanneye karşı dolduruyor anne babaya karşı. Dayak çok yemiş zamanında önce velayet annede iken sonra babaya verilmiş şimdi yine anne de gibi. Çocuk tabii onu gördüğünden evde ne varsa onu yansıtıyor. Sinir hastası oldu çocuk..”(D, 3 4 5)

“...Geçmiş yıllarda bir öğrenci gelmişti. Ana sınıfında okuyor. Yapabiliyor mu dedim. Evet demişlerdi. Anne baba da bilinçli eğitim seviyeleri yüksek bir ebevyndi. Hakkaten çocukta ailesi de çok ilgiliydi. Bana geldi işte, “biraz deneyebilir misin? Öğretmenim? Acaba sınıfa uyum sağlayabilir mi?” Bir kız çocuğuydu. Kız çocukları biraz daha iyi bu konuda. Cinsiyet te çok fark ediyor. Kız çocukları daha uyumlu oluyor bu konuda. Erkek çocukları daha çok taşkınlığa, kesinlikle davranış olarak kesinlikle taşkınlığa gidiyorlar...”(E, 1 9 10)

“...Beslenmeden tutunda, ana sınıfına gitmesi, Kırsal, şehir yaşamından gelmesi, Aile ilgisi, Aile eğitim düzeyi, Ailenin ekonomik yapısı, İlk çocuk olmak, Son çocuk olmak, İkiz çocuk olmak...”(C, 2 6 7 8)

6. Meteforlara İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenlerine, Rehber Öğretmene ve Velilere, “66 aylık okula başlayan çocukların Okula başlatılması durumunu bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? ” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 8 : Meteforlara İlişkin Görüşler

Metefor	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1. Asma Kabağına Konmuş Kelebek	√								
2. Üzgünüm		√							
3. Emeklemeden Yürümeye Çalışan Bir Bebek			√						
4. Boş Bir Sayfayı Doldurmak				√					
5. Güç					√				
6. Uzaktan Kumandası Bozulmuş Araba						√			
7. Engelli Parkuru							√		
8. Yarışa Erken Başlama								√	
9. Bisiklete Erken Başlama									√

Tablo 8'e bakıldığında, 66 Aylık okula başlayan çocukların durumunu bir şeye benzetmelerini istediğimizde bir tanesi, Asma Kabağına Konmuş Kelebek, bir tanesi Üzgünüm ifadesi ile durumun olumsuzluğunu ifade etmiştir yine bir katılımcı Emeklemeden Yürümeye Çalışan Bir Bebek, bir katılımcı, Boş Bir Sayfayı Doldurmak, bir tanesi Güç diye ifade ederken, bir tanesi Uzaktan Kumandası Bozulmuş Araba, bir tanesi Engelli Parkuru bir diğeri Yarışa Erken Başlama ve bir katılımcı da Bisiklete Erken Başlama metaforlarını ifade etmişlerdir.

"Asma kabağına konmuş kelebeğe benzetirim. Komik oluyor. Şimdi asma kabağını düşünün. Üstüne konan kelebeği düşünün. Bu komik. Bu durum komedi."(A,1)

"... çok üzücü bir durum. Sınıfımda da birkaç tane var. Ciddi anlamda problemler yaratıyorlar. Bu çok, çocuklar adına! Ülkem adına üzücü! Çünkü, kayıp çocuklar yetiştiriyoruz! Bu çocuklar, akademik anlamda da iletişim anlamında da, sosyal yönden de, toplumsal anlamda da büyük sorunlar yaşayacak!"(B,2)

"Emeklemeden yürümeye çalışan bir bebeğe benzetirim. Daha emeklemeyi öğrenememişsin ama yürümek istiyorsun. Daha çok vakti var."(C,3)

"Boş bir sayfaya yazmak sanırım. Onlar küçük olduklarından boş bi sayfa gibi görüyorum ve o sayfayı biz dolduruyoruz. Oyunlar, dersler, ilgi alanlarına göre yönlendirme vs. Okulda aldığı bilgilerle de ayrıca bilgi düzeyinde gelişme olduğu varsayacak olursa, boş sayfanın doldurulması diyebilirim."(D,4)

"Güçlü. Daha güçlü olacağını düşünüyorum. Ayaklarının daha yere sağlam basacağını düşünüyorum."(E,5)

"Uzaktan Kumandası bozulmuş arabaya benzetirim. Çünkü Çocuklar uzaktan kumanda ile buraya geliyorlar. Evde birileri koordine eden bi varlık var. Ama burda kumanda eden kimse yok. Çocuk pil takılı. Enerji var. Ve kontrol edilemiyo."(F,6)

"Engelli Parkuru. Kızımı düşünüyorum şuan. Oğlumun ablası da öğretmen. İlk Liseye gönderirken kendimin öğretmen okuluna başladığım günleri hatırlıyorum da, Evden uzaklaşmak, yeni bir yer. o zamanlarda bende yatılı bir okulda başlarken pek çok farklı duygular içindeydim. Oğlumda erken başladı kızımda bir iki ay erken başladı ve yaşlılarından ve bu durum hep, yaş olarak tabi tüm hayatı boyunca geride olacak. Her bir okul sınıfı veya atacağı her bir adım, önemli bir kararda bir engelli parkuru olarak önlerinde olacak. Ve bu engel parkuru, yeri gelecek avantajları

olacak! yeri gelecek dezavantajları olacak! Ama tabi biz ailesi olarak hep arkalarında olacağız.”(G,7)

“neye mi? him. Yarışa erken başlama gibi bir şey bu. Yani ne kadar erken o kadar iyi değil mi.”(H,8)

“erken bisiklet sürme. fiziksel durumu hazır olmadan bisiklet süremeye benzemektedir. ayağa pedallara yetişmediği halde bisiklet kullanmaya benziyor.”(I,9)

Tartışma, Öneri ve Sonuçlar

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı, ilkokula yeni başlayan 66 – 72 aylık öğrencilerinin okul uyumu ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin karşılaştırılması hedeflenmiştir. *“Hazır oluş, olgunlaşma ve öğrenme sonucu kişinin belli bir davranışı yapabilecek düzeye gelmesidir”* (Erden ve Akman, 2004, s.233). Hazır Bulunuşluk düzeyi (sosyal-psiko-motor beceri, biyolojik psikolojik gelişim) düşük olan çocuk okul kültürüne uyum sağlamakta sorun yaşamaktadır. *“Çocuğun yaşı, boyu, ağırlığı, büyük ve küçük kas gelişimi, görsel ve işitsel algısı, el-göz koordinasyonu gibi özelliklerinin sağlıklı bir gelişim göstermesi okula başlamada belirli olgunluğa erişilmesinde önemlidir”* (Güler, 2012). Katılımcı öğretmenler, İlkokulda uyum sorunu yaşayan çocukların, sonra ki okullarında da gerek akademik gerek psikolojik olarak geride kalma veya okul uyumu sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. *“Olgunlaşma etmeni özellikle ilköğretim çağında öğrenme üzerinde çok etkilidir.”* (Erden ve Akman, 2004, s.233). Konuya dair literatür taraması yapıldığında, çocukların gelişim dönemleri incelendiğinde, her yaş döneminin gelişim düzeyi farklılıklar göstermektedir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde; genel olarak, Okul programının (müfredat) 60 – 66 ay yaş grubu çocuklar için uygun olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların fiziksel boyutta, 60-66 aylık öğrencilerin micro-kas becerilerinin yeterince gelişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Micro-kasların gelişimi olgunlaşmaya bağlı olarak gelişen bir durum olup, çocukların vücut olgunlaşması gerçekleşmediğinden el-kol becerisi, boy - vücut olgunluğu bakımından değerlendirildiğinde, çocuğun okulun fiziksel şartlarına uyumunda noktasında da bir sorun teşkil ettiği bulgusuna erişilmiştir. Çocuk, micro-kas becerilerinin yeteri düzeyde gelişmediğinden dolayı, tuvalet lavabolarına erişememekte veya arkadaşları ile oyunlarında geride kalmasına sebebiyet vermekte bu duruma bağlı olarak ta, çocukların benlik gelişimlerinin olumsuz etkilenebilecekleri söylenilebilir. Buradan çıkarımla, 60 - 66 ay grubu çocuklarının ilkokula başlamaları, sosyal, psiko-motor ve biyolojik olarak risk taşıdığı şeklinde yorumlanabilir. Katılımcı öğretmenler, 60-66 ay grubu ilkokula başlayan öğrencilerin, komutları algılamakta problemler yaşadıklarını, anneye aşırı bağılıkları bulunduğu için, çocukların dikkatlerini derse odaklanmalarında ve sınıfta tutmakta sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yine, verilen bilgi ve komutların ilgi ve dikkat zayıflığı sebebiyle zihinde tutma sürelerinin de oldukça kısa olduğunu vurgulamışlardır. İfade edilen bu bulguyu Gündüz ve Çalışkan (2013) ve Öztürk ve Uysal’ın (2013) araştırma sonuçları da destekler niteliktedir.

Katılımcı Öğretmenler, 72 ay grubu öğrenciler için ise; Çocukların okul olgunluğuna erişmelerinin neticesinde, gerek okul kültürüne uyumda, gerek akran iletişimde, gerekse de akademik anlamda daha başarılı olduklarını ve her hangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. “Okul olgunluğu çocuğun bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal anlamda okula hazır olması demektir. “ (Yavuzer, 2002) Okul olgunluğuna sahip bir çocuk fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim açısından belli bir düzeye gelmiştir ve okulda kendisinden istenilenleri başarılı bir şekilde yerine getirmeye hazırdır (Ülkü, 2007).

Öğrencilerin okula uyum sorunları arasındaki farklılık değerlendirildiğinde; anlamlı bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır. 60 - 66 ay grubu çocukların, 66-72 ay grubu çocuklara göre, okula uyum sorunlarını daha çok yaşadıkları, okul kültürüne daha zor adapte sağladıkları görülmüştür. “Aynı sınıfta farklı yaş gruplarından çocukların olması da onların uyumlarını olumsuz etkilemektedir “(Başaran ve diğerleri,2014).

Bir diğer değişken olan demografik özellikleri bakımından farklı yaş grupları (66 – 72 ay grupları) değerlendirildiğinde; Katılımcı öğretmenler dezavantajlı bölgelerden gelen çocukların negatif avantajlı olmasının yanında, bu duruma birde 60 – 66 ay erken okula başlatma şeklinde olduğunda, çocukların hazırbulunuşluklarının da yetersizlik bulunması, çocuklar için hem akademik, hem sosyal, hem biyolojik olarak büyük sorun teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Çocuk eğer 72 ay grubu olarak okula başlamışsa, bu durumun en azından çocuğun hazır bulunuşluğunun biraz daha yeterlilik düzeyinde olduğundan, dezavantajını olumlu yönde çevirebilmesinin daha kolay olduğunu ve okul kültürüne uyumda daha az zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Denilebilir ki, Demografik olarak dezavantajlı bölgeden gelen çocukların 66 ay gurubu ile 72 ay grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasındaki farklılık değerlendirildiğinde; 66 ay grubu ile 72 ay grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna erişilmiştir. 66 ay grubu öğrencilerin micro-kas becerilerinin yeterince gelişmediği için ilkokuma yazma programının değerlendirildiği çalışmalarda (Bayat, 2012; Elvan, 2007; Gülbaş, 2008; Sarı, 2008), öğretmenlerin ilk okuma yazma programının kazanım ve içeriğinin öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve (Bay, 2010; Bayat, 2012; Faris, 2007; Kanmaz, 2007; Ortabağ Çevik, 2006) bitişik yazı eğik yazıda öğrencilerin zorlandığı görüşünde oldukları belirtmişlerdir. Gündüz ve Çalışkan (2013) araştırmalarında yazma ve okumaya hazırlık çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin 60-66 öğrencileri ile ilgili; çabuk yorulma, isteksiz olma, dikkatsizlik, yavaş olma gibi sorunlar yaşadıkları belirlemiştir. Gündüz ve Çalışkan (2013) 72-84 ve 66-72 ay yaş grubundaki çocukların okuma-yazma becerilerini kazanma düzeylerinin 60-66 ay yaş grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu sonucu elde etmiştir.

Araştırmamıza katılan katılımcı ebeveynlerimizden elde edilen bulguları incelediğimizde, çocukların erken okula başlamasının iyi bir durum olarak niteledikleri ve çocuklarının yaşlarına göre bir adım önde başladıklarını düşünmekte oldukları görülmüştür. Bu durumun zararlı yanlarını belirten uzman (pedegog, rehber öğretmenler, sınıf öğretmenleri ve konuya dair araştırma yapan birçok araştırmacı ve elde ettikleri bulgular) görüşlerine dikkat etmeksizin, bu durumun olumlu bir çıkarsımasını yapmakta ve okula erken başlatma konusunda ısrarcı oldukları gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen katılımcılarının ise hazır bulunuşluk düzeyi düşük olan çocukların okula başlamasının, okulda uyum sorununa sebebiyet verdiği, çocukların vücut fonksiyonlarının yetersizliği sebebiyle

sorunlar yaşadığı ve akademik düzeyde değerlendirildiğinde de, öğrenme hızlarında diğer öğrencilere göre (72 yaş grubu) daha yavaş olması sebebi ile, aynı sınıfta bulunan farklı yaş gruplarındaki çocukların beceri gösterdiği etkinlikler olması neticesinde, 66 ay grubu erken başlayan çocukların aşağılık duygusunu yaşadıklarını belirtmişler ve bu durumun sonraki okul süreçlerinde de yaşadıklarını ve hatta yaşamları boyunca hissettiklerini ifade etmişlerdir. Türk Tabipler Birliği 2012 yılında okula erken başlama ile ilgili yayımladığı raporda şu ifadelerle yer vermiştir:

- Altı yaşından önce el-göz koordinasyonunun sağlanamamış,
- İnce motor becerilerin beklenen olgunluğa erişmemiş,
- Soyutlama, odaklanma ve dikkati sürdürme becerilerinin yeterince gelişmemiş,
- Öğrenme hızları diğer öğrencilere göre daha yavaş olmuştur (Türk Tabipler Birliği [TTB], 2012).

Bir bireyin sağlıklı bir kişiliğe sahip olması, çevresine karşı duyarlı, uyumlu ve de akademik eğitiminde başarılı olması büyük oranda, ilköğrenime başlama yaşına bağlıdır. Okula başlama yaşı, fiziksel, psikolojik ve bilişsel olarak bir öğrencinin tüm yaşamı boyunca olumlu veya olumsuz yönde etkilediği düşünülecek olursa, el – kol becerisine sahip ve okula hazır bulunmuşluk durumları (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal), 72 aylık bir öğrenci, hem eğitim - öğretim süreci, hem algılama – öğrenme süreci oldukça verimli geçeceği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak, eğitim - öğretim süreci başarılı geçen öğrenci, tüm yaşamı boyunca başarı göstergeleri göstereceği çıkarsaması çok yanlış olmayacağı gerçekliğine istinaden, okula uyum yaşı olarak 72 aylık çocukların okul ve hayat süreci daha verimli, daha problemsiz ve daha olumlu bir süreç yaşayacağı, lakin 66 aylık okul sürecini başlatan çocukların ise, el- kol becerisi, ders motivasyonu ve okul uyumu, bilişsel/ fiziksel ve psikolojik yetersizlikler neticesinde de verimsiz bir eğitim süreci olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda 66 aylık öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve dil gelişimleri bakımından okula hazır oluşlarının yeterli olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle;

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler getirebilir;

- MEB tarafından, ilkokula başlama kriteri olarak, “Okul Olgunluğu” testine tabi tutulduktan sonra okula kayıt olmaları sağlanmalıdır.
- İlkokuma yazma programı oluşturulurken, okula başlatma yaşı baz alınarak, (60-66 aylık öğrenciler açısından) deneysel ve kuramsal araştırmalar neticesinde bir müfredat geliştirebilir.
- Okula erken başlatılan çocuklarla okul olgunluğuna erişerek okula başlayan çocukların aynı sınıfta eğitim yaptıkları göz önünde bulundurularak, Farklı yaş gruplarının erken başlayan çocuklara, aynı öğretim programına tabi tutulmasından kaynaklanan akademik benlik tasarımlarının olumsuz etkilenmemesi için Rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, aile eğitimi vb. önlemler alınabilir.
- Okula başlatmada ana okulu zorunlu tutulup, anaokulunu bitiren çocuğun öğretmenin bir rapor takdimi neticesinde ilköğretime geçiş kriter sayılmalı.

- Kayıt esnasında çocukların okula hazır bulunuşluklarının tespit edilebilmesine yönelik, öğretmenler, okul yöneticileri, rehberlik ve psikolojik danışmanın veya çocuk gelişim uzmanının nezdinde bir “ Okula Kayıt Komisyonu” nun bir arada bulunduğu okul kayıt komisyonu oluşturulmalıdır.
- Okula başlama yaşında çocuğu olan aileler için bilimsel literatür ışığında “Çocuğum Okula Hazır mı?” başlıklı bir broşür hazırlanıp ailelere bilgi verilebilir.
- Yine çocuğunu okula başlatmayı düşünen aileler için, uzmanlar nezdinde bilinçlendirme konferansları veya seminerleri düzenlenebilir.

Kaynakça

- Akman, B., Üstün, E. Ve Güler, T. (2003) “*6 Yaş Çocuklarının Bilim süreçlerini Kullanma Yetenekleri*”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24:11-14, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Arabacıoğlu, B. (2019) “ *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Düzeyleri İle Ebeveyn Tutumları Ve Çocuğun Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* “ Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
- Arlı, A. Ve Özcan, E. (2016) “*Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu Düzeylerinin, Okuma Yazmayı Öğrenmelerine Etkisi*” Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi S: 47
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Başar, M. (2013). “*60-66 Ay Aralığında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Kişisel Öz Bakım Ve İlkokuma-Yazma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8 (8), 241-252.
- Başar, M. (2013). “*Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi*” *Ekev Akademi Dergisi*. 1 (1), 275-294
- Bay, Y. (2010). “*Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi.*” Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 257-277
- Bayat, S. (2012).” *İlkokuma yazma programının Stake’ in uygunluk/olasılık modeline göre değerlendirilmesi.* “ Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bayat, S. (2015) “*İlkokuma Yazma Öğretiminde 60-66 Aylık Çocuklar İle İlgili Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşleri*” Uluslararası Türkçe Eğitim Bilimleri Dergisi,172 – 185
- Başaran, S., Gökmen, B. & Akdağ, B. (2014). “*Okul öncesi öğrencilerinin okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri.* “ Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 197-223.
- Bilgin, N. (2014).” *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi.* “ (3.Baskı) Antalya: Siyasal Kitabevi

- Canbulut, T. (2017) “*Kesintili Zorunlu Eğitimden Etkilenen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Ve Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Değerlendirilmesi*” Kastamonu Eğitim Dergisi 1274-1288
- Gündüz, F. ve Çalışkan M. (2013). “*60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi*. “Electronic Studies,8(8), 379-398.
- Çelik, S. ve Arıkan, A. (2012). “*Öğretmen Yetiştirme Programlarının İngilizce Öğretmen Adaylarını İlköğretimde İngilizce Öğretimine Ne Kadar Hazırladığına Yönelik Nitel Bir Araştırma.*” Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 77-87.
- Duran, E (2013). “*Okula 60. ayında başlayan öğrencilerin yazı becerilerinin incelenmesi*”, Journal of Academic Social Science Studies 6 (2), 1075-1085.
- Erden, M. Ve Akman, Y. (2004). “*Eğitim Psikolojisi(Gelişim-Öğrenme-Öğretme).*” Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Eren, H. (2012) “*Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri, Akran İlişkileri Ve Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İzlenmesi*” Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). “*Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 94-106.
- Creswell, J. W. (1998). “*Qualitative inquiry and research design: Choosing among traditions.*” Thousand Oaks, CA: Sage.
- Güler, T. (2012).” *Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş.*” İ.H. Diken(Ed.), Çocukluk Eğitimi (s.460-478). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). “*60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi*”, Turkish International Periodical ForThe Languages, Literatureand History of Turkish or Turkic, 8(8), 379-398.
- Güven, İ. (2012). “*Eğitimde 4+4+4 ve fatih projesi yasatasarısı = reform mu?*” Online, 11 (3), 556-577.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki , E.N. ve Canpolat, M. (2014),“*İlkokula Yeni Başlayan 60 – 66 ay Grubu Öğrencilerin Okula Hazır Oluşları Üzerine Bir İnceleme*”,Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi, 23 (3), 1065, 1080 Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu
- Karasar N. (2009). “*Bilimsel Araştırma Yöntemi*” (31. Baskı). Ankara: Nobel Dağıtım
- Kartal, S. (2013). “*Türkiye’de İlkokula Başlama Yaşının Beş Yaşa İndirilmesinin Eğitim Politikaları Açısından Değerlendirilmesi.*” *Mülkiye Dergisi*, 37(3), 201-214.
- Koçyiğit, S. (2009). “*İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ve Ebeveynlerin Görüşleri Işığında Okula Hazır Bulunuşluk Olgusu Ve Okul Öncesi Eğitime İlişkin*

- Sonuçları.”** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**. Ankara.
- Oktaý, A. ve Unutkan, Ö.P. (2005). “ **İlköğretime Hazır oluş ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması**”. S. Müzeyyen (Ed.), Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (s.145-155). I. Cilt, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Özarşlan, N. (2014) “**Birinci Sınıfta Öğrenim Görmekte Olan (60-71ve 72-84 Aylık) Öğrencilerin Okul Olgunluğu Düzeyleri Ve Bu Öğrencileri Okutmakta Olan Öğretmenlerin Gözlediği Okula Uyum Ve Sınıf Yönetimi Sorunları,**” Yüksek Lisans Tezi, İşletme Anabilim Dalı, Türkçe İşletme Programı
- Polkinghorne, D.E. (1989). “**Phenomenological research methods. In R.S. Valle and S. Halling (Eds.), Existential-phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience**” (pp. 41-60). New York: Plenum Press.
- Punch, K. F. (2005). “**Sosyal Araştırmalara Giriş: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar**” (Çevirenler: D. Bayrak, B. Aslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Resmî Gazete. (2012a). **İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun**, (sayı, 28261).
- Resmî Gazete. (2012b). Millî Eğitim Bakanlığı **İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik**. (sayı, 28360).
- Resmi Gazete. (2014). İlkokula Başlama Yaşı Kanun Maddesi <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> adresinden 29.10.2019 tarihinde alınmıştır.
- RESMÎ GAZETE (2012). Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm adresinden 29.10.2019 tarihinde alınmıştır
- Sarı, H. (2008). “**Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar.**” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sözbilir, M. (2009). “**Nitel Veri Analizi**” Acaademiaedu, **Retrieved from http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel**, 29.10.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Tabipler Birliği (2012). **Çocukların Gelişim Süreçleri ve Okula Başlama**. Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları.
- İkü, B.Ü. (2007). “**Ana sınıfı ve ilköğretim 1. Sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi**”. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yavuzer, H. (2012).” **Çocuk psikolojisi.**” İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yılmaz, N.; Taşçı, G. ve Fidan, M. (2013). **“İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin 60-66 Aylık Öğrencilerine İlişkin Görüşleri”**, XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu: 23- 25 Mayıs 2013 – Aydın: Bildiriler (s.310-314).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). **“Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri”** (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K.(2007). Applications of Case Study Research, (3 Baskı) London:Sage Yayınevi,
- Günbayı, İ. (2017) **Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları** (3.Baskıdan Çeviri),Ankara:Nobel Yayınları

EK : 1

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

**İLKOKULA YENİBAŞLAYAN 66 AY GRUBU İLE 72 AY GRUBU
ÖĞRENCİLERİNİN OKULA HAZIR BULUNUŞLUK (BİLİŞSEL, DUYUŞSAL,
PSİKO-MOTOR VE SOSYAL) DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI:
FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA**

Bu çalışma “İlkokula yeni başlayan 66 ay grubu ile 72 ay grubu öğrencilerinin okula hazır bulunuşluk (Bilişsel, Duyuşsal, Psiko-Motor ve Sosyal) durumlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaç için kullanılacak, bilgileriniz herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin belirteceğiniz düşüncelerin içten ve yansız olacağı kanısındayım. Değerli zamanınızı ayırdığınız için çok teşekkür eder saygılar sunarım.

Nazmiye ESKİ
Adalet Öğretmeni

İlhan GÜNBAZI
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Başkanı

**I. BÖLÜM
KİŞİSEL BİLGİLER:**

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. Lütfen durumunuza uygun seçeneği işaretleyiniz.

1.Statünüz

Veli Anne : Baba

Öğretmen Kıdem: Yıl

Pedagog Kıdem: Yıl

2. Veli Eğitim Durumu Bilgisi

Veli Anne :..... Baba

3. Veli Görev (Meslek) Bilgisi

Veli Anne:..... Baba

4. Çocuk Sayınız? Yaş / Cinsiyet/ Okul /

1.

2.

3.

4.

II. BÖLÜM

İlkokula Yeni Başlayan 66 Ay Grubu İle 72 Ay Grubu Öğrencilerinin Okula Hazırlanışları (Bilişsel, Duyuşsal, Psiko-Motor Ve Sosyal) Durumlarının Karşılaştırılması: Fenomenolojik Bir Çalışma

66 ay ile 72 ay gurubu Çocukların Ebeveynleri İçin Görüşme Soruları

- 1) Çocuğunuz geçen yıl hangi dönem (66 ay ile72 ay gurubu) okula başladı?
 - ✚ Nasıl bir süreç geçirdi?
 - ✚ Okula başlama süreci öncesinde neler yaşandı?
 - ✚ Okula başlama sürecinde neler yaşandı?
 - ✚ Şuan okul / arkadaşlar/ öğretmeni hakkında neler düşünüyor?
 - ✚ Okula başlama surecinde neler hissettiniz ve neler düşündünüz?
 - ✚ Şuanda çocuğunuzda gördüğünüz değişimler (psikolojik/ fiziksel/ algılama vs...?) hakkında neler hissediyorsunuz?
- 2) Çocuğunuzun okula ilgisi okul sürecinde ve şu an nasıl değerlendiriyor sunuz?
 - ✚ Okula gitme isteği?
 - ✚ Arkadaş iletişimi(oyun/paylaşım)
 - ✚ Öğretmen iletişimi (Dinleme/uyum/iletişim isteği/isteksizliği)
 - ✚ Sosyal beceri, Paylaşım değerleri, el-kol becerisi, iletişim gücü, kendi işi kendi başarabilme isteği ve başarısı okula gitmeden öncesi, süreci ve şimdiki durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu durum size neler hissettiriyor?
- 3) Oyun isteği ve uyku, bedensel ihtiyaçlarını karşılama bakımından çocuğunuzun okula başlama öncesi, süreci ve şuan nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu size nasıl hissettirdi? Ve şuan nasıl hissediyorsunuz?
- 4) Okula başlama sonrasında hayatınızda ne gibi değişiklikler oldu?
 - ✚ Okula başlatma, süreç ve sonrasında zorluklar yaşadınız mı?
 - ✚ Ne gibi zorluklar yaşadınız?
 - ✚ Bu zorluklarla karşılaştığınızda neler hissettiniz?
- 5) İlkokul birinci sınıfa öğrenci gönderen bir ebeveyn olmak, çalışma hayatınızı nasıl etkilemektedir?
- 6) Okula uyum sürecinden kaynaklı yaşadığınız zorlukların üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz, nasıl mücadele veriyorsunuz?
- 7) İlkokul birinci sınıfa çocuğunu gönderen bir ailede bulunan bir ebeveyn olarak, bu durum okula çocuk göndermeyen ailelerin çocukları ile karşılaştırıldığında çocuğunuzun duygularını / motivasyonunu nasıl etkilemiştir? Neden?
 - ✚ Hayata bakış açınızı,
 - ✚ Sorunlarla karşılaştığınızda ki yaklaşımlarınızı,
 - ✚ Çözüm politikalarınızı
 - ✚ Mesleki yöneliminizi
- 8) İlkokul birinci sınıfa öğrenci gönderen bir ebeveyn olarak, bu durumu bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?
Ekleme istediğiniz bir şey varsa lütfen belirtiniz

(.....
.....
.....)

66 ay ile 72 ay gurubu Çocukların Sınıf Öğretmenleri ve Rehber Öğretmenler ve Pedagog İçin Görüşme Soruları

1. Çocukların okula uyumunu nasıl tanımlarsınız? Sizce bir çocuğun okula uyumu ne demektir?
2. Okulun başlangıcından bu güne kadarki geçen sürede 66 aylık çocukların okula uyum süresi hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Öğrencileriniz içerisinde okulu sevmeme davranışını gösteren çocuk oldu mu?
4. Öğrencileriniz arasında okula gelmek istemeyenler oluyor mu?
5. Öğrencilerle okulda veya evde yaşadıkları hakkında sohbet ediyor musunuz? Herhangi bir sorunundan bahsetti mi?
6. Okuldan şikâyetçi öğrenciniz var mı? Ne gibi şikâyetleri var?
7. Okul saatleri içerisinde “öğretmenim eve gitmeye ne kadar zaman kaldı “ gibi sorular soran öğrenciler var mı?
8. Öğrencileriniz içerisinde herhangi bir bahane veya hastalık uydurarak etkinliği bırakmak veya sınıftan-okuldan çıkmak isteyen var mı? Nedeni ne olabilir?
9. Öğrencileriniz okulla ilgili herhangi bir sorun yaşadı mı? Okuldaki çalışanlarla, müdür, görevli veya herhangi birisiyle? Varsa kim? neler yaşadı?
10. Sınıftaki öğrencilerinizden, sınıf arkadaşları veya diğer öğrencilerle herhangi bir sorun yaşayan oldu mu? Neler yaşadı anlatabilir misiniz?
11. Ebeveynlerle ne sıklıkla görüşüyorsunuz? Açıklar mısınız?
12. Ebeveynlerin sizinle olan iletişimi nasıl? Açıklar mısınız?
13. İlkokul birinci sınıfa 66 aylık öğrenciyi okutan bir öğretmen olarak, bu durumu bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?

Ekleme istediğiniz bir şey varsa lütfen belirtiniz

(.....
.....
.....
.....
.....)

EK.....: 2

Katılımcı Öğretmen/ Veli / Uzman Katılım İçin İzin Formu

Bu formdaki imzam **Nazmiye ESKİ** tarafından yürütülen “**İlkokula Yeni Başlayan 66 Ay Grubu İle 72 Ay Grubu Öğrencilerinin Okula Hazır bulunuşluk (Bilişsel, Duyuşsal, Psiko-Motor Ve Sosyal) Durumlarının Karşılaştırılması: Fenomenolojik Bir Çalışma** “ adlı çalışmaya katılmayı kabul ettiğimi gösterir. Bu araştırmadaki katılımım iki görüşme ve bir gözlem içerecektir. Araştırmacıyla birlikte ikinci bir görüşmenin gereksiz olduğu konusunda karar verirsek sadece bir tane görüşme yapılacaktır. Ayrıca bu araştırmaya katılmakla aşağıdaki belirtilenleri anladığımı da beyan ederim.

- a. Ben araştırma için bir gönüllüyüm ve istediğim zaman bu araştırmadan çekilebilirim.
- b. Araştırmada fiziksel ve psikolojik bir zarar içeren hiçbir risk yoktur.
- c. Araştırmada vereceğim bilgiler gizli olacaktır ve bütün veriler araştırmacı tarafından toplanıp analiz edilecek Antalya Milli Eğitim Müdürlüğünde 7 yıl saklandıktan sonra imha edilecektir.
- d. Araştırma bittikten sonra istediğim takdirde araştırmanın bir özetini alabileceğim.
- e. Araştırmada vereceğim bilgilere dayalı sonuçların bilimsel ortamlarda tartışılmasına ve yayınlanmasına izin veriyorum.

Bengörüşme ve gözleme katılmayı kabul ederim.

Katılımcının İmzası

Tarih :

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BULUNAN ÇOCUKLAR İÇİN ANNE-BABALARIN ÇOCUK KİTAPLARI SEÇİM KRİTERLERİNİN İNCELENMESİ

Emine COŞKUNTÜRK¹⁶⁸, Elem GÖKTAŞ¹⁶⁹

ÖZET

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların gelişimine çocuk kitaplarının çok önemli katkı sağladığı bilinmektedir. Çocuklara dil bilinci ve duyarlılığı kazandırma, okumaya karşı istekli olma ve okuma alışkanlığı kazandırma çocuk kitaplarının sağladığı katkılardan bir kısmıdır. Okul öncesi dönemde bulunan çocukların ebeveynlere karşı fiziksel ve duyuşsal bir yakınlık oluşturmada, çocuğa anne babası tarafından okunan ve çocuk tarafından resmine bakılan kitapların büyük etkisi vardır (Sever, 2003). Bu olumlu etkilerin önemli ölçütlerinden biri ise anne babaların çocukları için seçtikleri kitaplardır. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde bulunan çocuklara okunan hikâye kitaplarının, anne babaları tarafından hangi seçim kriterleri göz önünde bulundurularak seçtiklerini belirlemektir. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden olan karşılaştırmalı yöntemidir. Araştırmanın evreninin Sakarya İli Serdivan ilçesi okul öncesi kurumlara devam eden öğrencilerin aileleri oluşturmuştur. Örneklem kartopu örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Öncelikle okul öncesi öğretmenlerine ulaşılmış ve böylelikle ailelere ulaşılmıştır. Araştırmaya 255 aile katılmıştır. Araştırmada Kesen (2008) tarafından hazırlanmış olan “Okul Öncesi Öğretmenin ve Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Seçim (3-6 Yaş) Kriterleri Ölçeği” ve 6 sorudan oluşan kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların mesleği, öğrenim düzeyi, gelir durumu, okul öncesi dönemde bulunan öğrenci sayısı, çocuğa aile tarafından hangi sıklıkla kitap okunduğu ile okul öncesi kitap seçim kriterleri karşılaştırılacaktır.

Ölçek verilerinin bilgisayar ortamına aktarılmasında ve analizlerin yapılmasında SPSS 24 programı kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel istatistiklerinde yüzde frekans ve standart sapma kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırma verileri normal dağılıma sahip olduğundan parametrik testler uygulanmıştır. İki grup karşılaştırmamız olmadığından t testi yapılmamıştır. Üç veya daha fazla grup karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizi(ANOVA) testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin anlamlılığını bulmak için Tukey Post Hoch testinden faydalanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; katılımcıların betimsel istatistiklerine bakıldığında en yüksek düzeyde “kitap seçerken, kitapta çocuğa ulaşacak olumlu bir mesajın bulunması benim için önemli değildir”, “satın alacağım kitaplardaki olay kahramanlarının kötü özelliklere de sahip olmasının önemli olmadığını düşünüyorum” ve “kitaptaki resimlerde tasvir edilen hareketliliğin çizgilerle ifade edilmesinin resim metin ilişkisinin kurulmasını zorlaştırdığını düşünüyorum” maddelerinde en yüksek düzeyde görüş belirttikleri, ”seçtiğim kitapta doğa ve insan sevgisi, dostluk hoşgörü, yardımlaşma, saygılı olma vb kavramların verilmesi benim için önemlidir”, “kitapta iyi bir resimlemenin ve renklendirmenin önemli olduğunu düşünüyorum” , “kitapta işlenen temanın ya da konunun çocuğu çıkarıcılık yada saldırganlık gibi davranışlara yönelmemesi gerektiğini düşünüyorum” ve “seçtiğim kitaptaki dilin, çocuğun dil gelişim düzeyine uygun olması tercihimdir” maddelerinde en düşük düzeyde görüş belirttikleri bulgulanmıştır. Katılımcıların meslekleri, öğretim düzeyi, gelir durumu, okul öncesi kuruma devam eden çocuk sayısı ve ailelerin çocuğa hangi sıklıkla kitap okuduğu değişkenleri arasında %95 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak çocuğa kaç yaşında kitap alınmaya başlandı değişkeninde gruplar arasında %95 düzeyinde anlamlı bir

¹⁶⁸ Okul Öncesi Öğretmeni, Mina Özdoğanlı Anaokulu, eminecoskunturk@gmail.com

¹⁶⁹ Okul Öncesi Öğretmeni, Zübeyde Hanım Orta Okulu, elemgoktas@gmail.com

farklılığa rastlanmıştır. Buna göre 2-3 yaşında çocuğa kitap almaya başlayan ebeveynlerin 6 yaş ve üstü çocuğa kitap almaya başlayan ebeveynlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularımız çocuk kitapları seçim kriterleri arasında anlamlı pozitif ve negatif yönlü ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma ile çocuklara erken yaşlarda kitap okuma alışkanlığının kazandırılması için ailelere yönelik kitap seçim kriterleri göz önünde bulundurularak atölye çalışmaları ve projeler yapılması, ailelere yönelik, çocuğun gelişiminde ve kitap okuma alışkanlığı kazanmasında kitap seçim kriterlerinin önemini vurgulayan ve bu konuda rehberlik sağlayacak eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi, çocuk kitapları, kitap seçim kriterleri, çocuk ve edebiyat

Examination Of Selection Criteria For Children's Books For Preschool Children

ABSTRACT

It is known that children's books contribute to the development of preschool children. Providing children with language awareness and sensitivity, willingness to read and gaining reading habits are some of the contributions of children's books. Books that are read by the parents to the child and looked at by the child have a great effect on the physical and affective affinity of the children in the preschool period (Sever, 2003). One of the important criteria of these positive effects is the books that parents choose for their children. The aim of this study is to determine the selection criteria of the story books read to the children in preschool period by their parents. The research method is a comparative method which is one of the quantitative research methods. The families of the students attending preschool institutions in the Serdivan district of Sakarya province of the study population. The sample was determined by snowball sampling method. First, the preschool teachers were reached and thus the families were reached. 255 families participated in the study. In the study, en Children's Book Selection (3-6 Years) Criteria Scale of Preschool Teacher and Parents 3- Scale prepared by Kesen (2008) and personal information questionnaire consisting of 6 questions were used. In this research, the profession, education level, income level, the number of students in preschool period, how often the child is read by the family and the selection criteria for the pre-school book will be compared.

SPSS 24 program was used for transferring the scale data to the computer and performing the analyzes. Percentage frequency and standard deviation were used in the descriptive statistics of the study. However, parametric tests have been applied since the research data have a normal distribution. Since we did not compare two groups, t test was not performed. One-way analysis of variance (ANOVA) test was used for comparison of three or more groups. Tukey Post Hoch test was used to find the significance of one-way analysis of variance.

According to the research findings; When the descriptive statistics of the participants are examined, it is not important for me to have a positive message that will reach the child when choosing a book at the highest level. I think that it is important for me to give concepts such as love of nature and humanity, friendship tolerance, help, respect, etc. "in the book that I have chosen," I think that a good illustration and coloring is important " I think that the theme or subject should not lead the child to behaviors such as self-interest or aggression "and in the language in the book It is found that they stated the lowest level of opinion el. There was no significant difference between the participants' occupations, education level, income level, the number of children attending preschool institutions and how often families read books to children. However, there was a significant difference between the

groups in 95% level in how old the book was taken. Accordingly, it was seen that the parents who started to buy books for 2-3 years old children were significantly higher than the parents who started to buy books for children 6 years and older. Our findings indicate that there is a significant positive and negative relationship between the selection criteria of children's books.

With this research, it is recommended to organize workshops and projects for families in order to gain the habit of reading books at an early age by considering book selection criteria for families, and to organize trainings for families that emphasize the importance of book selection criteria in the development of the child and acquiring the habit of reading books.

Keywords: Preschool, children's book, book selection criteria, children and literature

GİRİŞ

Çocuklar dünyaya keşfetmek ve öğrenmek için doğal bir eğilimle gelirler. Beyin gelişimi ise okul öncesi dönemde hızlı bir gelişim gösterir. Sinaptik bağlantıların en yoğun olduğu dönemdir. Beyin gelişimi bütün gelişim alanlarının zeminini oluşturmaktadır. Bu nedenle 0-6 yaş döneminde çocuklar bütün gelişim alanlarında hızlı bir gelişim gösterirler. Çocuğun hızlı bir gelişim gösterdiği bu dönemde çevresel etkilere de çok açık olduğu bilinmektedir. Çevre ise; çocuğun gelişimi ve öğrenme motivasyonu üzerinde etkilidir. Bu nedenle bu dönemde çocuğa sunulan imkanlar büyük önem arz eder (MEB, 2013).

Gelişim alanlarından biri olan dil gelişimi ise yine erken yaş döneminde gelişmesi gerekmektedir. Bu nedenle çocuğun gelişimine uygun etkinliklerle desteklenmesi gerekir. Böylelikle dili iyi kullanabilen, kendi duygularını, düşüncelerini ve fikirlerini ifade edebilen çocuklar yetiştirebiliriz(Güven ve Bal, 2004). Çocukların dil gelişimini ve diğer gelişim alanlarını olumlu etkileyen bir etkinlik ise çocuğa kitap okunmasıdır. Erken yaş döneminde ise çocuğa kitaplar konusunda farkındalık kazandırmak ve okuma alışkanlığının altyapısını oluşturmak önemli bir etkinliktir. Çocuk kitapları denildiğinde ise akla gelen çocuk edebiyatıdır.

Çocuk edebiyatının çocuklar üzerindeki etkilerinden olan okuma sevgisi ve alışkanlığının yanı sıra edebiyat denilince akla küçük yaşlardan itibaren anadilimizi öğretmeye köprü oluşturan ilk araçlar aklımıza gelmektedir. Sever (2003) çocuk edebiyatını; “erken çocukluk dönemlerinden başlayıp, ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duyu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dinsel ve görsel iletilerle zenginleştiren beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır” olarak tanımlamıştır. Bir insanın okuma alışkanlığı geliştirebilmesi ve eleştirel düşünme yapısına sahip olabilmesi için iyi kitaplarla buluşması önemlidir. Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar doğası gereği oynamak, keşfetmek ve eğlenmek isterler. Çocukların merak duygusu hep vardır ve merak duygusu yeni bilgiler öğrenmesi için çocukların en güçlü özelliğidir. Çocuk kitaplarının ise içerik ve biçim olarak çocukların merak duygusuna hitap etmesi oldukça önemlidir.

Çocukların gelişim düzeyine uygun çocuk kitaplarının seçiminde, çocuğun kitaplara karşı olumlu bakış açısı geliştirmesi için bazı kriterler bulunmaktadır. Çocuklara kitap okunurken sadece eğlendirmesini beklemek hedefimiz olmamalıdır. Aynı zamanda çocuğu olumlu yönde geliştirmeli ve bütün gelişim alanlarını etkilemelidir. Çocuk kitabı yazan

yazarların ve çocuğuna kitap almak isteyen ebeveynlerin bu kriterleri göz önünde bulundurması gerekmektedir (Sever, 2015).

Okul öncesi dönem denildiğinde akla gelen ilk edebiyat ürünü ise resimli çocuk kitaplarıdır. Çocukların yaşlarına göre bu kitaplar farklı özellikler içermektedir. Bunlar ise;

- 1-3 Yaş: Yarı oyuncak, yarı kitaptır. İnsan, eşya, hayvan gibi konu içermeyen kitaplardır.
- 4-5 Yaş: Gerçekçi öykülerden oluşmaya başlar. Mekan gerçektir. Resimler konuya yönelik ve puntoların iri olması gerekmektedir. Resimli öyküler okunmasından en çok hoşlandıkları dönemdir.
- 6-7 Yaş: Bu dönemde seçilen kitapların bol resimli olması, ana fikrinin ve mesajının olması, metnin kısa olması gerekmektedir. Bu dönem çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmasında en uygun dönemdir. (Oğuzkan, 2001 AKT. Sackesen, 2008).

Çocuğun gelişimine etki edecek, hayal dünyasını canlandıracak, dil gelişimini destekleyecek, Türkçe'yi doğru konuşmasını sağlayacak, kitap okuma alışkanlığının temelini atacak resimli çocuk kitaplarının seçimi de çok önemlidir. Bu bağlamda, çalışma, okul öncesi dönemde bulunan çocuklar için anne- babaların çocuk kitapları seçim kriterleri incelenmeye çalışılmıştır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların gelişimine çocuk kitaplarının çok önemli katkı sağladığı bilinmektedir. Çocuklara dil bilinci ve duyarlılığı kazandırma, okumaya karşı istekli olma ve okuma alışkanlığı kazandırma çocuk kitaplarının sağladığı katkılardan bir kısmıdır. Okul öncesi dönemde bulunan çocukların ebeveynlere karşı fiziksel ve duyuşsal bir yakınlık oluşturmada, çocuğa anne babası tarafından okunan ve çocuk tarafından resmine bakılan kitapların büyük etkisi vardır (Sever, 2003). Bu doğrultu da araştırmanın amacı okul öncesi dönemde bulunan çocuklara okunan hikaye kitaplarının, ebeveynleri tarafından hangi seçim kriterleri göz önünde bulundurulduğunu belirlemektir.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Çocukların son yıllarda dijital dünyanın çok fazla etkisi altında kaldığı ve çok fazla görsel uyarana maruz kaldığı, görsel uyanları tek başına anlamlandırmada güçlük yaşadığı, çocukların dil gelişiminin ve kelime haznelerinin her geçen gün gelişim yaşının gerisinde kaldığı, ebeveynleri ile geçirdikleri kaliteli zamanın git gide azaldığı ve ebeveynlerin çocuk kitaplarını seçerken hangi kriterleri göz önünde bulundurduklarının bilinmemesi açısından araştırma büyük bir önem arz etmektedir.

ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU

Problem Cümlesi

- Anne -babaların okul öncesi dönemde bulunan çocuklarına çocuk kitapları alırken dikkat ettikleri kriterler nelerdir?

Alt Problem

- Anne babaların mesleklerinin, okul öncesi dönemde bulunan çocuklarına çocuk kitapları alırken dikkat ettikleri kriterler üzerine etkisi nedir?
- Anne babaların öğrenim düzeyinin, okul öncesi dönemde bulunan çocuklarına çocuk kitapları alırken dikkat ettikleri kriterler üzerine etkisi nedir?
- Anne babaların gelir durumunun, okul öncesi dönemde bulunan çocuklarına çocuk kitapları alırken dikkat ettikleri kriterler üzerine etkisi nedir?
- Anne babaların okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuk sayısının, okul öncesi dönemde bulunan çocuklarına çocuk kitapları alırken dikkat ettikleri kriterler üzerine etkisi nedir?
- Anne babaların okul öncesi dönemde bulunan çocuklarına kaç yaşında iken kitap almaya başladıklarının, çocuk kitapları alırken dikkat ettikleri kriterler üzerine etkisi nedir?
- Anne babaların okul öncesi dönemde bulunan çocuklarına hangi sıklıkla kitap okuduklarının, çocuk kitapları alırken dikkat ettikleri kriterler üzerine etkisi nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Ebeveynlerin 48-66 aylık çocukların gelişimlerine uygun çocuk kitaplarının seçim kriterlerinin belirlenmesi amaçlanan bu çalışmada yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden olan İlişkisel tarama modelinin karşılaştırmalı türüdür. Karşılaştırma yolu ile belli bir sonucun oluşma nedenleri «tek»e indirgenmeye çalışılır. En olası çözümden başlayarak bu ilişkiler sınanır (Karasar, 2016). Araştırmada Serpil Saçkesen (2008) tarafından hazırlanmış olan “Okul Öncesi Öğretmeninin ve Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Seçim (3-6 Yaş) Kriterleri Ölçeği” ve 6 sorudan oluşan kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır.

Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evreninin Sakarya İli Serdivan ilçesi okul öncesi kurumlara devam eden Heybemde Kitap Var projesine katılan öğrencilerin ebeveynleri oluşturmuştur. Örneklem kartopu örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Öncelikle okul öncesi öğretmenlerine ulaşılmış ve böylelikle ailelere ulaşılmıştır. Araştırmaya 255 aile katılmıştır.

Verilerin Toplanması Ve Analizi

Ölçek verilerinin bilgisayar ortamına aktarılmasında ve analizlerin yapılmasında SPSS 24 programı kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel istatistiklerinde yüzde frekans ve standart sapma kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırma verileri normal dağılıma sahip olduğundan parametrik testler uygulanmıştır. Üç veya daha fazla grup karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizi(ANOVA) testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin anlamlılığını bulmak için Tukey Post Hoch testinden faydalanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Meslek türlerine göre dağılımları

	Katılımcılar	N	%
Meslek	İşçi	36	14,1
	Memur	71	27,8
	Serbest Meslek	38	14,9
	Diğer	110	43,1
	Toplam	255	100,0

Araştırmaya katılan ebeveynlerin meslek durumları incelendiğinde, % 14,1 (36 kişi)'inin işçi, %27,8 (71 kişi)'inin memur, %14,9 (38 kişi)'unun serbest meslek, %43,1 (10 kişi)'inin diğer meslek erbabı olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Öğrenim durumlarına göre dağılımları

	Katılımcılar	N	%
Öğrenim Durumu	Okur yazar	4	1,6
	İlkokul Mezunu	14	5,5
	Ortaokul Mezunu	30	11,8
	Lise Mezunu	73	28,0
	Lisans	116	45,5
	Yüksek Lisans	18	7,1
	Toplam	255	100,0

Araştırmaya katılan ebeveynlerin öğrenim durumlarının % 1,6 (4 kişi)'sının okuryazar, %5,5 (14 kişi)'inin ilkokul mezunu, %11,8 (30 kişi)'inin ortaokul mezunu, %28 (30 kişi)'inin lise mezunu %45,5 (116)'inin lisans mezunu %18 (7,1)'inin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Gelir Durumuna göre dağılımları

	Katılımcılar	N	%
Gelir Durumu	Asgari Ücret Altı	8	3,5
	Asgari Ücret	13	5,1
	2100-3000	23	9,0
	3001-4000	74	29,0
	4001 ve üstü	136	53,3
	Toplam	255	100,0

Araştırmaya katılan ebeveynlerin gelir durumunun % 3,5 (8 kişi)'inin asgari ücret altı, %5,1 (13 kişi)'inin asgari ücret, %9 (23 kişi)'unun 2100- 3000tl, %29 (74 kişi)'unun 3001-4000tl %53,3 (136)'ünün 4001 ve üstü geliri olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların anaokuluna devam eden çocuk sayısı

Çocuk Sayısı	N	%
Bir Çocuk	218	85,5
İki Çocuk	30	11,8
Üç Çocuk	6	2,4
Dört ve üstü	1	,4

Toplam	255	100,0
--------	-----	-------

Tablo 4'e bakıldığında katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (n:218, %85,5) okul öncesi kurumuna devam eden bir çocuğu olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların çocuklarına kitap almaya başladıkları yaşı

Kitap Alınma Yaşı	N	%
0-1 yaş	78	30,6
1-2 yaş	67	26,3
2-3 yaş	53	20,8
3-4 yaş	31	12,2
4-5 yaş	20	7,8
6 yaş	6	2,4
Toplam	255	100,0

Tablo 5'e bakıldığında katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%30,6) çocuğuna kitap almaya 0-1 yaş arasında başlamış oldukları görülmektedir.

Tablo 6. Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklığı

Kitap Okuma Sıklığı	N	%
Her gün	82	32,2
Ara ara	168	65,9
Hiç Okumam	5	2,0
Toplam	255	100,0

Tablo 6'ya bakıldığında katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%65,9) çocuklarına ara ara kitap okudukları görülmüştür.

Tablo 7. Kitap seçim kriterleri için ebeveynlerin görüşleri

Maddeler	N	X	SS
1)Kitaptaki resimlerde tasvir edilen hareketliliğin çizgilerle ifade edilmesinin resim metin ilişkisinin kurulmasını zorlaştırdığını düşünüyorum.	255	3,62	,988
2)Kitap seçerken, kitapta çocuğa ulaşacak olumlu bir mesajın bulunması benim için önemli değildir.	255	4,20	1,224
16)Satın alacağım kitaplardaki olay kahramanlarının kötü özelliklere de sahip olmasının önemli olmadığını düşünüyorum.	255	3,77	1,124
3)Kitapta iyi bir resimlemenin ve renklendirmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	255	1,44	,655
6)Kitapta işlenen temanın ya da konunun çocuğu çıkarıcılık ya da saldırganlık gibi davranışlarına yöneltmemesi gerektiğini düşünüyorum.	255	1,47	,882
13)Seçtiğim kitapta doğa ve insan sevgisi, dostluk, hoşgörü, yardımlaşma, saygılı olma vb kavramların verilmesi benim için önemlidir.	255	1,32	,538
18)Seçtiğim kitaptaki dilin, çocuğun dil gelişim düzeyine uygun olması tercihimdir.	255	1,47	,632

Tablo 7 de bulunan ebeveynlerin kitap seçim kriterleri konusunda görüşleri incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip maddelerin 1.,2. ve 16. Madde olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip maddelerin ise 3., 6., 13. ve 18. Maddeler olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Ebeveynlerin mesleklerine ilişkin tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,086	3	,029	,258	,855
Within Groups	27,836	251	,111		
Total	27,922	254			

Tablo 8 incelendiğinde, ebeveynlerin mesleklerine göre kitap seçim kriterleri arasındaki fark ($F(4, 841)=.914, p>0.05$) ile fiziksel ($F(4-841)=.596, p>0.05$) ve içerik (dil ve karakter) ($F(4-841)=1.190, p>0.05$) alt boyutlarındaki fark anlamlı çıkmamıştır.

Tablo 9. Ebeveynlerin Öğrenim Düzeyine ilişkin tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,895	5	,179	1,650	,147
Within Groups	27,027	249	,109		
Total	27,922	254			

Tablo 9 incelendiğinde, ebeveynlerin öğrenim düzeyine ilişkin yapılan Anova testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 10. Ebeveynlerin Gelir Durumuna ilişkin tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,858	4	,214	1,981	,098
Within Groups	27,064	250	,108		
Total	27,922	254			

Tablo 10 incelendiğinde, ebeveynlerin gelir durumuna ilişkin yapılan Anova testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 11. Ebeveynlerin Oku öncesi kuruma devam eden çocuk sayısına ilişkin tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,366	3	,122	1,112	,345
Within Groups	27,556	251	,110		
Total	27,922	254			

Tablo 11 incelendiğinde, ebeveynlerin okul öncesi kuruma devam eden çocuk sayısına ilişkin yapılan Anova testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 12. Ebeveynlerin çocuklara kaç yaşında kitap almaya başladıklarına göre tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,433	5	,287	2,694	,022*
Within Groups	26,489	249	,106		
Total	27,922	254			

Tablo 12 incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarına kaç yaşında kitap okumaya başladığına ilişkin yapılan Anova testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre 2-3 yaşında çocuğuna kitap alınmaya başlayan ebeveynlerin 6 yaş ve üstü çocuğuna kitap almaya başlayan ebeveynlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu

görülmüştür. Araştırma bulgularımız çocuk kitapları seçim kriterleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Tablo 13. Ebeveynlerin çocuklarına hangi sıklıkla kitap okuduklarına ilişkin tek yönlü Varyans

Analizi (ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,013	2	,006	,058	,944
Within Groups	27,909	252	,111		
Total	27,922	254			

Tablo 13 incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarına hangi sıklıkla kitap okuduklarına ilişkin yapılan Anova testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, ebeveynlerin kitap seçerken resimlerine, kitap içeriğinin çocuğa olumlu bir mesaj vermesine, kitabın çocuğun dil gelişimine uygun seçilmesine ve kitaptaki kahramanların özelliklerine dikkat ettikleri görülmüştür.

Ebeveynlerin, gelir durumu ve öğrenim durumu göz önünde bulundurulduğunda, çocuklarına erken yaş döneminde kitap almaya başladıkları ama büyük çoğunluğunda düzenli kitap okuma alışkanlıklarının olmadığı görülmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarına erken yaşta kitap almaya başladıkları ve çocuğa kitap okunması konusunda bilinçli olduklarını göstermektedir. Buna rağmen düzenli kitap okuma alışkanlıklarının olmadığı da sonuçlar arasında yer almıştır.

Araştırma da ebeveynlerin mesleklerine göre bakıldığında kitap seçim kriterlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Saçkesen (2008), Çocuk kitapları seçiminde anne babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi adlı çalışmasında da ebeveynlerin mesleklerine göre anlamlı fark olmadığını belirtmiştir.

Araştırmanın bir başka sonucuna bakıldığında 2-3 yaşında çocuğuna kitap almaya başlayan ebeveynlerin, 6 yaş ve üstü çocuğuna kitap almaya başlayan ebeveynlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Öneriler

Çocuklara erken yaşlarda kitap okuma alışkanlığının kazandırılması için; öğretmenler tarafından ailelere yönelik kitap seçim kriterler göz önünde bulundurularak atölyeler ve projeler yapılması önerilmektedir.

Ailelere yönelik, çocuğun gelişiminde ve kitap okuma alışkanlığı kazanmasında kitap seçim kriterlerinin önemini vurgulayan ve bu konuda rehberlik sağlayacak eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.

Çocuk kitapları ile ilgili ve erken yaşta kitap okumanın önemi ile ilgili farkındalık çalışmaları yapılması önerilmektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin gelir durumlarının ve öğrenim durumlarının yüksek olması sebebiyle erken yaşta kitap almaya başladıkları ama çocuklarına düzenli kitap

okumadıkları görülmektedir. Çocuğa sadece kitap almanın gelişimi açısından katkısının az olduğu eğer ebeveyn ile birlikte kitap okunursa gelişime daha fazla katkısı olacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

Güven, N. Bal, S. (2004). Dil Gelişimi (3. bs.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Karasar N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı), Ankara, Nobel Dağıtım

MEB,(2013). Okul öncesi eğitim programı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Oktay, A. (1999). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Saçkesen, S. (2008). Çocuk kitapları seçiminde anne babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sever, S. (2003). Çocuk ve edebiyat (8. bs.). Ankara: Kök Yayıncılık.

Sever, S. (2015). Çocuk ve edebiyat (8. bs.). Ankara: Tudem Yayıncılık.