



EYFOR-XI

ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

11th International Educational Management Forum

17-21 Kasım 2020



TAM METİNLER ve Geniş Özetler Kitabı

Ankara - 2020



www.eyfor.org



forumeyfor@gmail.com



[/forumeyfor](https://www.facebook.com/forumeyfor)



[@EyforEyuder](https://twitter.com/EyforEyuder)



[eyuder_eyfor](https://www.instagram.com/eyuder_eyfor)



**11. ULUSLARARASI
EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU**

**EYFOR 11 TAM METİN KİTABI
ve
Genişletilmiş Özetler**

17-21 KASIM 2020 ANKARA



EYUDER 2020

11. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU
TAM METİN KİTABI ve
Geniş Özetler Kitabı

17-21 KASIM 2020 ANKARA

E-ISBN: 978-975-2490-49-9

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

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

I. Baskı: Aralık 2020, Ankara

İmtiyaz Sahibi

EYUDER

Genel Yayın Yönetmeni

Adem ÇİLEK

Editör

Dr. FATMA NUR ÇOBAN

Dr. ÖZGE KARAEVLİ

Dr. FATİH MUTLU ÖZBİLEN

Dizgi ve Kapak Tasarım

Murat KOÇALI

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. Mustafa ÖZCAN
MEF Üni. Eğitim Fak. Dekanı

Akademik Danışman

Prof. Dr. Feyzi ULUĞ
Gazi Üniversitesi

Kongre Genel Koordinatörü

Murat KOÇALI

Düzenleme Kurulu Üyeleri

Prof. Dr.	Abdilmecit	ÇANATAK	Yüzüncüyıl Üniversitesi
Prof. Dr.	Adem	EFE	Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr.	Ertuğrul	USTA	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr.	Eyup	ŞİMŞEK	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr.	Gülşah	KARADUMAN	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr.	Hikmet	YAZICI	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr.	Kemal	DOYMUŞ	Kazım Karabekir Üniversitesi
Prof. Dr.	Leyla	HARPUTLU	Dokuz Eylül Üniversite
Prof. Dr.	Mehmet	ÇAĞLAR	Lefke Avrupa Üniversitesi
Doç. Dr.	Abdulahahap	AKINCI	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr.	Adem	PEKER	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr.	Adnan	TAŞGIN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr.	Ahmet Cezmi	SAVAŞ	Eurasian Society Of Educational Research
Doç. Dr.	Başak	UYSAL	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Bilge	KESKİNKILIÇ KARA	İstanbul Kültür Üniversitesi
Doç. Dr.	Burcu	SEZGİNSOY ŞEKER	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr.	Çetin	TAN	Fırat Üniversitesi

Doç. Dr.	Emre	PINARBAŞI	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr.	Esef Hakan	TOYTOK	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr.	Gökhan	ARASTAMAN	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr.	Güler	TULUK	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Haluk	ZÜLFİKAR	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr.	Hatice Necla	KELEŞ	Bahçeşehir Üniversitesi
Doç. Dr.	Işık	SEZEN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr.	İbrahim	ÇANKAYA	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr.	İbrahim	DALBUDAK	Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Doç. Dr.	İlknur	MAYA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr.	İlknur	ŞENTÜRK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr.	İlyas	YAZAR	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr.	Mehmet	KANDEMİR	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr.	Ömer	KARAMAN	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr.	Serdar	ÇELİK	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr.	Seyfi	ÖZGÜZEL	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr.	Sıtkı	AKARSU	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Suat	KOL	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr.	Süleyman	KARATAŞ	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr.	Şenol	SEZER	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr.	Tarık	SOYDAN	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr.	Türker	KURT	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Vural	HOŞGÖRÜR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr.	Yagut	ALİYEVA	Bakü Devlet Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Burcu	KÜÇÜK BİÇER	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Celal	GÜLŞEN	Beykent Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	E.Seda	KOÇ	Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Elif	ÇİL	Ordu Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Elif	GÜNERİ YÖYEN	Nişantaşı Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Emre	ER	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Firuz	FEVZİ	Kabil Devlet Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Gülşah	BATDAL KARADUMAN	İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Halil Coşkun	CELİK	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Hamit	ÖZEN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Dr. Öğrt. Ü.	Hatice Nilüfer	SÜZEN	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Haysar	ATEŞ	THK Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Hepşen	OKAN	Ankara Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	İlkgül	KAYA ZENBİLCİ	Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Mehmet	KAHRAMAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Merve	YILDIRIM	Giresun Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Mustafa	KALE	Çağ Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Mustafa Oğuz	GÖK	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Naci	BÜYÜKKARACIĞAN	Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Pınar	AYYILDIZ	Ankara Medipol Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	R.Şamil	TATIK	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Selçuk	ARIK	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Selminaz	ADIGUZEL	Harran Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Sıddık	BAKIR	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Şenol	ORAKCI	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Turan	ÇAKIR	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Turgay	ÖNTAŞ	Karabük Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Vahdet Yasin	AKYÜZ	Ordu Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Volkan	KILIÇ	Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Yeliz	CELEN	Amasya Üniversitesi
Dr.	Didem	GÜVEN	İnönü Üniversitesi
Dr.	Fahri	ÖZSUNGUR	Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi & Adana Ticaret Odası
Dr.	Gülsun	ELBİR	MEB
Dr.	Hacer	KARABAĞ	Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr.	Kenan	IŞIK	Değişim Koleji
Dr.	Köksal	BANOĞLU	MEB
Dr.	Mustafa	ÖZDERE	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr.	Nihan	FEYMAN GÖK	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr.	Oğuzhan	TEKİN	MEB Bilişim Teknolojileri
Dr.	Okan	ÇOBAN	MEB
Dr.	Orhan	ÇELTİKCİ	Araştırmacı, Yazar, Akademisyen
Dr.	Seyran Başak	ÖCAL	Karşıyaka Suzan Divrik MTAL
Dr.	Tunay	KARAKÖK	Bartın Üniversitesi
Dr.	Zeynep	AYDIN	MEB

EYFOR XI Koordinatörler Kurulu

Kongre ULEDEF Koordinatörleri

Dr.	Ferah GÜÇLÜ YILMAZ	EKADDER
	Mustafa AYDIN	TEMEDER
	Sema ÖZEN	EÇED
	Nihan ÇAĞLAR	İSODER
	Gamzegül ENGİN	DED
	Salim YURDAKAN	ÖZYAD
	Galip BEDİR	O-PDR

Kongre Koordinatörleri

	Murat KOÇALI	Yazılım ve Kayıt Koordinatörü
	Gamzegül ENGİN	Akademik İletişim Koordinatörü
Dr.	Ferah GÜÇLÜ YILMAZ	Yayınlar Koordinatörü
	Nur DURMUŞ	Ödül Gecesi Koordinatörü
	Ahmet YALVAÇ	Çevrimiçi Yayın Koordinatörü
	Ömercan ŞENTÜRK	Sosyal Medya Koordinatörü
	Birol KILIÇ	Tasarım Koordinatörü

EYFOR XI Çevrimiçi Yayın Ekibi

	Kıymet SARAR	Çevrimiçi Yayın
	Selin SENGİR	Çevrimiçi Yayın
	Nur DURMUŞ	Çevrimiçi Yayın
	Sema ÖZEN	Çevrimiçi Yayın
	Ahmet AŞKAR	Çevrimiçi Yayın
	Emine SAYAN	Çevrimiçi Yayın
	Diñer BEKTAŞ	Çevrimiçi Yayın
	Birol KILIÇ	Çevrimiçi Yayın
	Sercan VARKAN	Çevrimiçi Yayın

BİLİM KURULU

Prof. Dr.	Abdulmecit CANATAK	Yüzüncüyıl Üniversitesi
Prof. Dr.	Abdurrahman TANRIÖĞEN	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr.	Adem EFE	Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr.	Akmatali ALİMBEKOV	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Prof. Dr.	Ali KARAKUŞ	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr.	Ali TEMİZEL	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr.	Ali YAKICI	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Ali YILMAZ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr.	Ali Rıza ERDEM	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr.	Atilla ÇİMER	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr.	Aycan ÇİÇEK SAĞLAM	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr.	Behçet ORAL	Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı
Prof. Dr.	Birsen BAGÇEÇİ	Gaziantep Üniversitesi
Prof. Dr.	Cevat YILDIRIM	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr.	Erdoğan BAŞAR	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr.	Ertuğrul USTA	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr.	Eyup ŞİMŞEK	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr.	Fatoş SİLMAN	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr.	Firengiz PAŞAUEVA YUNUS	Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr.	Gülşah KARADUMAN	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr.	Hakan Şevki AYYACI	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr.	Hasan ARSLAN	18 Mart Üniversitesi
Prof. Dr.	Hikmet ASUTAY	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr.	Hikmet YAZICI	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr.	Hülya YILMAZ	Ege Üniversitesi
Prof. Dr.	Hüseyin YALÇIN	Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr.	İlhami BULUT	Dicle Üniversitesi
Prof. Dr.	İlhan SILAY	9 Eylül Üniversitesi
Prof. Dr.	İsmail DEMİR	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr.	Kazım ÇELİK	Eğitim Fakültesi
Prof. Dr.	Leyla HARPUTLU	Dokuz Eylül Üniversite
Prof. Dr.	Mehmet ACET	Dumlupınar Üniversitesi

Prof. Dr.	Mehmet ÇAĞLAR	Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr.	Murat ÖZTÜRK	İsparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Prof. Dr.	Murat Gürkan GÜLCAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Muzaffer ALKAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr.	Nevzat YİĞİT	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr.	Nilüfer VOLTAN ACAR	TEDU
Prof. Dr.	Nurgül AY	KTÜ
Prof. Dr.	Nuri BALOĞLU	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr.	Rabia SARIKAYA	Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr.	Recep Cengiz AKÇAY	İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr.	Rengin ZEMBAT	Maltepe Üniversitesi
Prof. Dr.	Sabriye SEVEN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr.	Salih ÇEPNİ	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr.	Serap BUYURGAN	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr.	Serkan NARLI	9 Eylül Üniversitesi
Prof. Dr.	Telhat ÖZDOĞAN	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr.	Tolga ERDOĞAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr.	Tuncay AKIÇADAĞ	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Prof. Dr.	Vural HOŞGÖRÜR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr.	Yüksel ABALI	Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr.	Abdulvahap AKINCI	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr.	Adem PEKER	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr.	Adnan TAŞGIN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr.	Ahmet YAYLA	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr.	Ahmet Cezmi SAVAŞ	Eurasian Society Of Educational Research
Doç. Dr.	Ali ÖGE	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr.	Ali Ekber GÜLERSOY	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr.	Aslıhan ESRİNGÜ	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr.	Aybike SERTTAŞ	İstinye Üniversitesi
Doç. Dr.	Ayşe Nur SIR DÜNDAR	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr.	Ayşegül ŞEYİHOĞLU	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr.	Ayten KIRIŞ AVAROĞULLARI	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr.	Başak UYSAL	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Betül DUMAN BAY	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr.	Bilge KESKİNKİLİC KARA	İstanbul Kültür Üniversitesi

Doç. Dr.	Burcu SEZGİNSOY ŞEKER	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr.	Cavit YEŞİLYURT	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr.	Cevat ELMA	19 Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr.	Çetin TAN	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr.	Çiğdem ALDAN KARADEMİR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr.	Emel TÜZEL	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr.	Emre PINARBAŞI	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr.	Erdoğan TOZOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr.	Erkan KIRAL	Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr.	Erkan ATALMIŞ	Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr.	Erol DURAN	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr.	Erol DEMİRBATIR	Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr.	Ersen YAZICI	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr.	Ertuğ CAN	Kırklareli Üniversitesi
Doç. Dr.	Esef Hakan TOYTOK	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr.	Esin DE THORPE MİLLARD	Ege Üniversitesi
Doç. Dr.	Fatma ÇOBANOĞLU	Eğitim Fakültesi
Doç. Dr.	Figen AKÇA	Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr.	Fuat TANHAN	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr.	Gökhan ARASTAMAN	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr.	Gülay BEDİR	Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr.	Gülcan ÇETİN	Orta Öğretim Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
Doç. Dr.	Güler TULUK	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Haluk ZÜLFİKAR	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr.	Hanifi PARLAR	İstanbul Ticaret Üniversitesi
Doç. Dr.	Hasan AYDIN	19 Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr.	Hatice KADIOĞLU ATEŞ	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr.	Hatice Necla KELEŞ	Bahçeşehir Üniversitesi
Doç. Dr.	Hayati CAVUŞ	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr.	Hülya KASAPOĞLU	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr.	Işık SEZEN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr.	İbrahim ÇANKAYA	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr.	İlknur ŞENTÜRK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr.	İlknur MAYA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr.	İlyas YAZAR	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr.	M. Semih SUMMAK	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr.	Mehmet KANDEMİR	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr.	Mehmet OKUTAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr.	Mehmet Ali ÖZDEMİR	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr.	Mehmet Semih SUMMAK	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr.	Melih KARAKUZU	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr.	Muhammet AVAROĞULLARI	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr.	Murat GÜREL	19 Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr.	Mustafa AKYOL	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr.	Mustafa ÇEVİK	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr.	Mustafa ULU	Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr.	Mustafa Bilge SATKIN	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr.	Mümine SOYTÜRK	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr.	Nejat İRA	18 Mart Üniversitesi
Doç. Dr.	Nermin ÖZCAN ÖZER	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr.	Neslihan SALTALI	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr.	Ömer KARAMAN	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr.	Ramazan YİRCİ	Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr.	Ramazan SAK	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr.	Sabit MENTEŞE	Munzur Üniversitesi
Doç. Dr.	Sait AKBASLI	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr.	Salih AKYILDIZ	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr.	Selcen ÇİFTÇİ	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr.	Semiha ŞAHİN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr.	Serdar ÇELİK	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr.	Sevda TURKİŞ	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr.	Sevilay ŞAHİN	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr.	Seyfi ÖZGÜZEL	Adana Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr.	Sıtkı AKARSU	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Sinan KOÇYİĞİT	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr.	Suat KOL	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr.	Suvat PARİN	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr.	Süleyman KARATAŞ	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr.	Süleyman GÖKSOY	Düzce Üniversitesi

Doç. Dr.	Şenol SEZER	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr.	Tamer KUTLUCA	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr.	Taner ALTUN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr.	Tarık SOYDAN	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr.	Tolga TORUN	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Doç. Dr.	Tuğba HOŞGÖRÜR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr.	Türker KURT	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Umut AKÇIL	Yakın Doğu Üniversitesi
Doç. Dr.	Vural HOŞGÖRÜR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr.	Yağut ALİYEVA	Bakü Devlet Üniversitesi
Doç. Dr.	Yakut Alper VARIŞ	19 Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr.	Yalçın KAYALI	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr.	Yunus BİÇEN	Düzce Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	A. Selçuk KÖYLÜOĞLU	Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Abidin DAĞLI	Dicle Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Ahmet ÇOBAN	Dicle Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Ahmet YILDIRIM	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Ahmet Melih GÜNEŞ	Balıkesir Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Akif KÖSE	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Alpaslan ALPASLAN GÖZLER	Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Alpaslan GOZLER	Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Burcu KÜÇÜK BİÇER	Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi
Dr. Öğrt. Ü.	Celal GÜLŞEN	Beykent Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Celal ASLAN	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Ceyhun YÜKSELİR	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	E.Seda KOÇ	Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Elif GÜNERİ YÖYEN	Nişantaşı Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Elif ÇİL	Ordu Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Emel NALÇACIGİL ÇOPUR	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Emre ER	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Eyyüp Yaşar KÜRÜM	Aydın Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Ferat YILMAZ	Dicle Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Fulya KİNCAL	KIRKLARELİ Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Gülşah BATDAL KARADUMAN	İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Gülşah TURA	Kocaeli Üniversitesi

Dr. Öğrt. Ü.	Halil Coşkun CELİK	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Hamit ÖZEN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Hatice Nilüfer SÜZEN	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Haysar ATEŞ	THK Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Hepşen OKAN	Ankara Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Hülya SEMİZ TÜRKÖĞLU	İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Mahmut POLATCAN	Karabük Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Mehmet KAHRAMAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Mehmet Emin USTA	Harran Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Menekşe KILIÇARSLAN	İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Merve YILDİRİM	Giresun Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Meryem NAKİBOĞLU	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Mukaddes ÖRS	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Mustafa Oğuz GÖK	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Naci BÜYÜKKARACIĞAN	Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Nur Kuban TORUN	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Özlem ARDA	İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Pınar AYYILDIZ	Ankara Medipol Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	R.Şamil TATIK	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Selçuk KIRTEPE	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Selçuk ARIK	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Selminaz ADİGUZEL	Harran Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Sevda TURKİŞ	Ordu Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Sıddık BAKIR	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Şenol SEZER	Ordu Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Şenol ORAKCI	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Şükran BULUT	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Şükrü KİTİŞ	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Turan ÇAKIR	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Vahdet Yasin AKYÜZ	Ordu Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Volkan KILIÇ	Mustafa Kemal Üniversitesi I
Dr. Öğrt. Ü.	Yaşar SUBAŞI DİREK	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Yeliz CELEN	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Zerrin TOKER	TED Üniversitesi
Dr. Öğrt. Ü.	Zübeyde YARAŞ	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Dr. Öğrt. Ü.	Züleyha EŞİGÜL	Ordu Üniversitesi
Dr.	Adem DOĞAN	Sütçü İmam Üniversitesi
Dr.	Adil ÇORUK	18 Mart Üniversitesi
Dr.	Ahmet Melih GÜNEŞ	Eğitim Fakültesi
Dr.	Ali ŞAHİN	KIRKLARELİ Üniversitesi
Dr.	Ali ÜNSAL	MEB
Dr.	Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL	Erciyes Üniversitesi
Dr.	Aydan ORDU	Pamukkale Üniversitesi
Dr.	Aykar Tekin BOZKURT	Gaziantep Üniversitesi
Dr.	Ayşegül ATALAY MAZLUM	Harran Üniversitesi
Dr.	Burcu BİLİR	18 Mart Üniversitesi
Dr.	Celal ASLAN	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr.	Celal MUTLUER	Tanı Koleji
Dr.	Ceren ÇEVİK KANSU	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr.	Cesim ALADAĞ	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr.	Çiğdem ÇAKIR	MEB
Dr.	Deniz Ezgi BİTEK	Kırklareli Üniversitesi
Dr.	Derya GİRGİN	18 Mart Üniversitesi
Dr.	Didem GÜVEN	İnönü Üniversitesi
Dr.	Duygu ALTINOLUK	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr.	Elif ÇİL	Ordu Üniversitesi
Dr.	Elveda KUYUCAK	Kırklareli Üniversitesi
Dr.	Erdem GEDİKLİ	Uludağ Üniversitesi
Dr.	Fahri ÖZSUNGUR	Adana Alparslan Türkeş Bilim Ve Teknoloji Üniversitesi & Adana Ticaret Odası
Dr.	Fatih BOZBAYINDIR	Gaziantep Üniversitesi
Dr.	Fatih Emrah DEMİR	Gaziantep Üniversitesi
Dr.	Fatma Ülkü YILDIZ	Selçuk Üniversitesi
Dr.	Filiz DEMİRCİ	Ordu Üniversitesi
Dr.	Filiz DEMİRCİ	Ordu Üniversitesi
Dr.	Gökçe ÖZDEMİR	Gaziantep Üniversitesi
Dr.	Göksel BORAN	18 Mart Üniversitesi
Dr.	Gönül Onur SEZER	Uludağ Üniversitesi
Dr.	Gülsun ELBİR	Ahmet Çelebi Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
Dr.	Hacer KARABAĞ	Bursa Uludağ Üniversitesi

Dr.	Halime ÖZTÜRK	18 Mart Üniversitesi
Dr.	Harun Alpar CANATAN	MEB
Dr.	Hasan Hüseyin MUTLU	Ordu Üniversitesi
Dr.	Hatice APAYDIN ŞEN	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr.	Hatice DAĞLI	Sütçü İmam Üniversitesi
Dr.	Hüseyin ÇİÇEKLİOĞLU	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr.	Hüsnü ERGÜN	MEB
Dr.	İbrahim DALBUDAK	Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Dr.	İbrahim Halil YURDAKAL	Pamukkale Üniversitesi
Dr.	İlayda DUBAZ BÜKÜLMEZ	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Dr.	İnci ÖZTÜRK	University Of Southampton/Business School/Hr Management And Organisational Behaviour
Dr.	İsmail KINAY	Dicle Üniversitesi
Dr.	Kamuran ÖZDEMİR	MEB
Dr.	Kenan IŞIK	Değişim Koleji
Dr.	Köksal BANOĞLU	MEB
Dr.	Mehmet BAŞARAN	Gaziantep Üniversitesi
Dr.	Mehmet YAŞAR	Gaziantep Üniversitesi
Dr.	Mehmet Emin ERASLAN	Dicle Üniversitesi
Dr.	Mehmet Selim GÜN	Dicle Üniversitesi
Dr.	Muhammet TOPUZ	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr.	Murat BARTAN	Dumlupınar Üniversitesi
Dr.	Murat ALTUN	MEB
Dr.	Muratcan IŞILDAK	ODTÜ
Dr.	Mustafa GÜNAYDI	KIRKLARELİ Üniversitesi
Dr.	Mustafa Alperen KUŞÇU	Ordu Üniversitesi
Dr.	Necati ÇOBANOĞLU	Malatya Büyükşehir Belediyesi
Dr.	Nihan FEYMAN GÖK	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr.	Nur AKÇANCA	18 Mart Üniversitesi
Dr.	Oğuzhan KURU	Sütçü İmam Üniversitesi
Dr.	Oğuzhan TEKİN	MEB
Dr.	Okan ÇOBAN	MEB
Dr.	Orhan ÇELTİKÇİ	Araştırmacı, Yazar, Akademisyen
Dr.	Osman ÇEKİÇ	18 Mart Üniversitesi
Dr.	Ömür SADIOĞLU	Uludağ Üniversitesi

Dr.	Özge ÖZCAN	KIRKLARELİ Üniversitesi
Dr.	Özge BOŞNAK	Uludağ Üniversitesi
Dr.	Reyhan AĞÇAM	Sütçü İmam Üniversitesi
Dr.	Rezzan UÇAR	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr.	Salih UÇAK	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr.	Serap CAN	Gazi Üniversitesi
Dr.	Sevda Gülşah YILDIRIM	Sütçü İmam Üniversitesi
Dr.	Seyran Başak ÖCAL	Karşıyaka Suzan Divrik MTAL
Dr.	Sinem KUNT	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr.	Süleyman ÇEVEN	Düzce Üniversitesi
Dr.	Tamer SARI	Pamukkale Üniversitesi
Dr.	Tunay KARAKÖK	Bartın Üniversitesi
Dr.	Turgay SABUNCUOĞLU	Uludağ Üniversitesi
Dr.	Ümit KAHRAMAN	Pamukkale Üniversitesi
Dr.	Veda YAR YILDIRIM	Sütçü İmam Üniversitesi
Dr.	Yakup AYAYDIN	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr.	Yalçın KAYA	18 Mart Üniversitesi
Dr.	Yılmaz GÜLCAN	Uludağ Üniversitesi
Dr.	Yusuf AKÇAKOCA	ATATÜRK Üniversitesi
Dr.	Zekeriya DEMETGÜL	MEB
Dr.	Zeynep AYDIN	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr.	Zeynep Meral TANRIÖĞEN	Pamukkale Üniversitesi
Dr.	Zühal ALTUN	Karadeniz Teknik Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

DÜZENLEME KURULU	4
EYFOR XI KOORDİNATÖRLER KURULU	7
BİLİM KURULU	8
İÇİNDEKİLER	17
ENDÜSTRİ 4.0 KPSAMINDA ÖĞRETEN FABRİKA UYGULAMASININ MESLEKİ TEKNİK ANADOLU LİSELERİNDE ARAŞTIRILMASI	21
UFUK ARSLAN NUR KUBAN TORUN	21
BAĞLANTILARIN GÜCÜ: EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİ ARASINDAKİ ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİNİN SOSYAL AĞ ANALİZİ	39
EMRE ER,.....	39
KÜLTÜREL GELENEKLERİ ÇAĞDAŞ SANAT STRATEJİLERİYLE YORUMLAMAK (ERCİYES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)	46
NEVİN ENGİN.....	46
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DEVAMSIZLIK VE OKUL TERKİ NEDENLERİNİN İNCELENMESİ (BARINMA MERKEZİ ORTAOKULU ÖRNEĞİ)	53
TUĞBA KAYA.....	53
ARA TATİL UYGULAMASINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ	60
AYŞE BURÇAK ÇELİK, FATMA ALACA	60
İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI OKUL KAYNAKLI ENGELLER	74
TUFAN ARICA	74
SCHOOL-BASED BARRIERS FACED BY PRIMARY SCHOOL MANAGERS	74
ŞİDDETE MEYİLLİ LİSE ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI VE HUKUKİ SONUÇLAR	79
ADNAN AKALIN	79
KÜRESEL GİRİŞİMCİLİK İNDEKSİ, KADIN EĞİTİMİ VE YAŞAM BEKLENTİSİ	96
İLKNUR MAYA.....	96
ÇOCUKLARDA SINAV KAYGISI: ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ	104
İLKNUR MAYA.....	104
OKUL ÖNCESİ VELİLERİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNDEN ÖĞRETİME İLİŞKİN BEKLENTİLERİ 111	
HACER ŞENGÜL, MEHMET OKUTAN	111
ENDÜSTRİ 4.0 KAPSAMINDA ÖĞRETEN FABRİKA UYGULAMASININ MESLEKİ TEKNİK ANADOLU LİSELERİNDE ARAŞTIRILMASI	128
UFUK ARSLAN NUR KUBAN TORUN	128
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE AHLAKİ DAVRANIŞLARIN OLUŞMASINDA DUYGUSAL ZEKANIN GELİŞTİRİLMESİNİN ETKİSİ	146

ZEHRA GÖREN.....	146
ENDÜSTRİ 4.0 KAPSAMINDA ÖĞRETMEN FABRİKA UYGULAMASININ MESLEKİ TEKNİK ANADOLU LİSELERİNDE ARAŞTIRILMASI	154
UFUK ARSLAN NUR KUBAN TORUN	154
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE AHLAKI	172
ŞENOL KAYA	172
BİR SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMI OLAN REGGIO EMİLİA ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDEKİ YERİ.....	178
BÜŞRA KELEŞ, TUBA AYDIN GÜNGÖR, ÇİĞDEM ÇAKIR.....	178
TEMEL EĞİTİM DÖNEMİ ETKİNLİK TEMELLİ DOĞA ÖĞRETİM PROGRAMI	186
DR. GÖKHAN KAYIR, ERSEN YOLDAÇ	186
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKULLARDA ÇOCUĞUN YÜKSEK YARARINA UYGUNLUĞUNUN GÖZETİLMESİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ	192
PINAR ARSLAN	192
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE AKIL VE ZEKA OYUNLARININ BÜTÜNLEŞTİRME YOLU İLE ÇALIŞILMASI 203	
MELTEM KESKİN ¹ SEÇİL CEYLAN ²	203
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARİH KAVRAMLARINA YÖNELİK YANILGILARININ TESPİT EDİLEBİLMESİ AMACIYLA ÜÇ AŞAMALI TEŞHİS TESTİ GELİŞTİRİLMESİ.....	207
HATİCE ÖZKAN, MUSTAFA AKKAYA.....	207
EXAMİNİNG THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANİZATİONAL CULTURE MODEL AND MANAGEMENT PRACTİCES	224
AÇIK LİSEDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	242
ÇETİN ÖMEROĞLU	242
BİR ÖRNEK OLAY İNCELEMESİ: MESLEKİ EĞİTİMDE MİMARİ TAŞ OYMACILIĞI PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ (ARSCAP)	289
AYGÜL AYKUT, İSMAIL KÜÇÜK.....	289
OKUL ÖNCESİ ÇOCUĞUNDA SOSYAL SORUMLULUK BİLİNCİ GELİŞTİRME	297
ŞİDDET SIFIR ÖĞRETMENLER PEKİYİ.....	301
İLKOKULLARDA VELİLERİN ÖĞRETMEN SEÇME NEDENLERİ	323
ZEKERİYA DİKAL.....	323
MUHAKKİKLİK GÖREVİ YAPAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ.....	347
MUHİTTİN KANMAZ, NECMİYE KÜÇÜKYAĞCI KANMAZ	347
KADROSUZ USTA ÖĞRETİCİLERİN PROFESYONELLİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	357
ERDEM DAĞHAN	357
MESLEK LİSELERİNDE DİSİPLİN SORUNLARI.....	370
ÖNDER DURMUŞ	370

ETKİLİ BİR ALAN ARAŞTIRMA PROJESİ GELİŞTİRME OLANAKLARI ÇANKIRI - YAPRAKLI İLÇESİ ÖRNEĞİ*	384
HASAN COŞKUN.....	384
ELEKTRİKLİ VE HİBRİT OTOMOBİL TEKNOLOJİLERİNİN AVRUPA'DAKİ İLHAM VERİCİ ÖRNEKLERİ	404
TAMER KARAKUŞ SEMA KARAKUŞ	404
KADROSUZ USTA ÖĞRETİCİLERİN PROFESYONELLİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	411
ERDEM DAĞHAN	411
UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN HAZIRLANAN EYLEM PLANININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	424
YUSUF ALTUNHAN, RAMAZAN ÖZKUL, DİLEK KIRNIK	424
REKABET ORTAMININ ÖĞRETMENLERİN DAVRANIŞSAL VE DUYGUSAL DURUMLARINA ETKİSİ ...	438
TÜRKAN ARGON, DENİZ SARIBUDAK.....	438
MESLEK LİSELERİNDE DİSİPLİN SORUNLARI	450
ÖNDER DURMUŞ	450
OKULLARDAKİ BASKIN ÖRGÜT KÜLTÜRÜ İLE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)	464
MEHMET ALİ ERDEMOĞLU, MEHMET KORKMAZ	464
EKONOMİDE KADIN	495
ÖZLEM KUTLUANA GÜLSÜN ŞAHAN	495
WOMAN IN ECONOMY	495
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PANDEMİ DÖNEMİNDE UZAKTAN EĞİTİM ÇALIŞMALARINDA KARŞILAŞTIĞI ZORLUKLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ	505
AHMET UÇAN.....	505
EĞİTİM KURUMLARINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK Mİ ETKİNLİK Mİ?	517
TIMMS MATEMATİK BAŞARI DURUMUNUN MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM ETKİNLİKLERİNE KATILIM DÜZEYİNE GÖRE İNCELENMESİ	522
SENEM ÖNTÜRK, SAADET KONUK.....	522
DEVLET ANAOKULU, İLKOKULU VE ORTAOKULLARINDA GÖREV YAPAN KADIN YÖNETİCİLERİN İLETİŞİM BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ [].....	532
ALİ RIZA ERDEM [] GAMZE ALKAN []	532
KÜLTÜREL LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK	541
SELMA ÜNAL	541
ÖĞRENME STİLLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME	549
AVNİ AYTEKİN.....	549
SALMAN KHAN'IN "DÜNYA OKULU - EĞİTİMİ YENİDEN DÜŞÜNMEK" İSİMLİ KİTABI ÜZERİNE COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE EĞİTİM AÇISINDAN BİR İNCELEME	563

CUMHUR GÜNGÖR, AYLİN SALTÜRK	563
OKUL ETKİLİLİĞİ İLE İŞTEN AYRILMA NİYETİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN FARKLI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	572
GÖKÇE ÖZDEMİR, SALİH BİLDİRİCİ.....	572
VELİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEZAVANTAJLI BÖLGEDEKİ OKULLARDA ÖĞRENCİ DEVAMSIZLIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	590
ZEHRA GÜL KÖYÇÜ ÜMRAN UYSAL MUSTAFA UZUNLAR	590
ERGENLER İÇİN SİBER ZORBALIKLA BAŞA ÇIKMA ÖLÇEĞİNİN TEK FAKTÖRLÜ YAPISININ İNCELENMESİ	598
ADEM PEKER, YÜKSEL EROĞLU ² , HÜSEYİN GÜLEN ³	598
REHBERLİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SİBER MAĞDUR OLMALARININ YORDAYICISI OLARAK POZİTİFLİK	606
ADEM PEKER.....	606
SALMAN KHAN'IN "DÜNYA OKULU - EĞİTİMİ YENİDEN DÜŞÜNMEK" İSİMLİ KİTABI ÜZERİNE COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE EĞİTİM AÇISINDAN BİR İNCELEME	611
CUMHUR GÜNGÖR, AYLİN SALTÜRK	611
OKUL BAHÇESİNİN ETKİN VE VERİMLİ KULLANILMASININ ÖĞRENCİLERİN EĞİTSEL VE SOSYAL GELİŞİMİNE KATKISI : YENİLİKÇİ OKUL PROJE UYGULAMASI	620
ÖZCAN TURAN SEYHAN TURAN.....	620
TÜRKİYE'DE 2007-2020 YILLARI ARASINDA OKUL ŞİDDETİ VE ŞİDDETE İLİŞKİN GÖRÜŞLER KONULARINDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ	626
MİNE AKOVA.....	626
ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	633
HİLAL KAHVECİ.....	633
BRANŞI ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ OLMAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL EĞİTİM SINIFLARINDAKİ YETERLİLİK DÜZEYLERİ	646
BİLİM VE SANAT MERKEZLERİ SÜREÇ İYİLEŞTİRME ARAŞTIRMASI	655
FATMA NUR ÇOBAN.....	655
TÜRK MİLLİ EĞİTİM TARİHİ GELİŞİMİ VE SİSTEMİ KONYA İLİ AKŞEHİR İLÇESİ ÖRNEKLEMİ	659
ERDAL YAYLIOĞLU	659
CEREYANDA KALAN TÜRK PEDAGOJİSİNE DÜŞÜNSEL VE ELEŞTİREL BİR YAKLAŞIM	664
DOÇ. DR. SÜLEYMAN D. GÖKER	664
ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YÖNLENDİRMELİ ÖĞRENME SÜREÇLERİNİ GELİŞTİRMEDE BİLİŞSEL KOÇLUK UYGULAMASI	672
DOÇ. DR. SÜLEYMAN DAVUT GÖKER.....	672

ENDÜSTRİ 4.0 KPSAMINDA ÖĞRETEN FABRİKA UYGULAMASININ MESLEKİ TEKNİK ANADOLU LİSELERİNDE ARAŞTIRILMASI

Ufuk ARSLAN¹ Nur Kuban TORUN²

ÖZET

Covid19 virüsü sebebiyle sanayi, üretim ve eğitim sektörlerinde uzun vadede planlanan dijital dönüşüm daha hızlı bir şekilde gerçekleşmiştir. Bu hızlı değişime sektörlerin adaptasyonuna yönelik sorunların eğitim yoluyla çözümlenmesi gereksinimi ortaya çıkmış, ayrıca mevcut yöntemlerin güncellenmesi ve yenedünya düzenine uygun olarak geliştirilmesi ihtiyacı oluşmuştur. Bu sorunların çözümlenmesinde kullanılacak eğitime yönelik iki görüş bulunmaktadır: (1) beyin ve kas gücü becerilerinin tekrar birleştirilmesi, (2) beyin gücünü öne çıkaran yüksek seviyeli eğitim. Yüksek seviyeli eğitim ihtiyacı, eğitim sistemlerinin de yaşanan teknolojik ilerleme sürecinde değişimine, dönüşümüne ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda öğrencilerin erken yaşlarda yeni eğitim düzenine geçmeleri gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı nezdinde orta öğretim seviyesinde Mesleki Teknik Anadolu Liseleri'nin Bakanlık düzeyinde konuşlandırılması kalkınma planları, vizyon belgeleri, protokol vb. belgeler ile toplumun ve sanayinin kalkınması adına önemli olduğu bilinmektedir. Bu okulların Endüstri 4.0 kapsamında, daha da ileriye dönük hem algıların değişimi, hem de işgücü arz durumunu daha da geliştirmek adına Öğreten Fabrikalar olarak yeniden konumlandırılması önem arz etmektedir. Bu çalışma kapsamında en az 1 alan/dalda olmak üzere, sektörel değişime adaptasyonu destekleyici nitelikte ve yenedünya düzenine uygun bir şekilde girişimcilik destekli fabrika temelli öğrenmenin uygulanması araştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Endüstri 4.0, Öğreten Fabrika, Eğitim

THE EXAMINE OF THE TEACHING FACTORY APPLICATION IN VOCATIONAL TECHNICAL ANATOLIAN HIGH SCHOOLS

ABSTRACT

Due to the world wide spread of the Covid19 virus, digitalization has placed to industry, manufacture and educational sectors rapidly that had planned in long term before. However, there are some problems for mentioned sectors in adaption to digital changes, updating operational process and arrange them through new world order, educational requirement has emerged. There are two approaches regarding to overcome the problems: (1) reuniting brain and muscle power skills,

¹ Y.L. Öğrencisi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, ufukarslan1705@hotmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi İ.İ.B.F. İşletme/Sayısal Yöntemler, nurkuban.akdemir@bilecik.edu.tr

(2) high-level training that distinguish brain power. High-level training demands have triggered the need of both change and transformation. Therefore, new educational system has to switch at students' early age. Under the supervising of the Ministry of National Education, secondary education vocational technical anatolian high schools have to positioning in Ministry level for development plans, vision documents, protocols, etc. These schools are important for future perception changes in the concept of Industry 4.0 and they will be sources of work force as teaching factories. In this research, at least 1 field/branch will properly be examined as the supportive tool of adaption and the application of entrepreneurship supported teaching factories will be investigated to create harmonious with new world order. With Industry 4.0, it is important to reposition these schools as teaching factories in order to change perceptions and further improve the labor supply. This study is underway, in at least 1 field / branch, an entrepreneurship-supported factory-based learning that supports adaptation to sectoral change and is suitable for the new world order will be investigated.

Keywords: Industry 4.0, Teaching Factory, Education

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan pandemi süreci nedeniyle sanayi, üretim ve eğitim sektörlerinde uzun vadede planlanan dijital dönüşüm daha hızlı gerçekleşmiştir. Bu hızlı değişime, sektörlerin adaptasyonuna yönelik sorunların eğitim yoluyla çözümlenmesi gereksinimi ortaya çıkmış, mevcut yöntemlerin güncellenmesi ve yenidünya düzenine uygun olarak geliştirilmesi ihtiyacı oluşmuştur.

Genel eğitimin içinde değerlendirilen mesleki eğitim, yaşam becerilerinin aktarılmasından, çıraklık eğitimi, akademik eğitim ve çıraklık eğitiminin beraber değerlendirilmesi şeklinde farklı zamanlarda farklı şekillerde uygulanmıştır. Günümüzde teknolojinin çok hızlı ilerlemesi ve yaşanan dijital dönüşüm bireylerde olması gereken becerilerinde değişmesini gerektirecektir. Ancak dünyada ve ülkemizde eğitim ortamlarıyla teknoloji ve bu teknolojiyi kullanan endüstri birbirine tam olarak uyum sağlayamamıştır. Bu durum mesleki teknik eğitim açısından sektörün istediği beceriler ile eğitim sisteminin ürettiği becerilerin uyuşmaması sonucu mezunların istihdam edilememesine ve ülke ekonomisinin kaybına neden olmaktadır (MEB, 2018). Bu kaybı önlemek için mesleki ve teknik eğitimde eğitim ortamlarının çağın gereklerine uygun dizayn edilmesini gerektirmektedir. İlk çalışması Amerika Calpoly'de Alptekin ve arkadaşları (2001) tarafından yapılan, sonrasında Amerika'nın farklı eyaletleri ile Avrupa ve Uzak Doğu ülkelerinde temel yapılanması Öğreten Fabrika olarak yapılan araştırmalarda, sektör ve okul arasındaki etkileşimi artırma ve beceri uyumsuzluklarını giderme açısından olumlu sonuçlar vermiştir (Tittagala vd., 2008; Martawijaya, 2015; Chryssolouris, 2016; Hasanah, 2018). Ayrıca Endüstri 4.0 bileşenleriyle birlikte değerlendirilerek Avrupa'da yapılan çalışmada öğrencilerde; gelecekte siber fiziksel sistemlerin hâkim olduğu üretim süreci aşamalarını daha iyi anlamaları, performanslarını iyi hale getirecekleri, eğitim ortamlarında ise Endüstri 4.0 ile ilgili uyumsuzluk problemlerinin aşılmasında etkili olacağı belirtilmiştir (Mourtzis, Vlachou, Dimitrakopoulos ve Zogopoulos, 2018).

Öğreten Fabrika uygulamasının ülkemizde uygulanması sonucu mesleki teknik eğitimdeki sorunlardan okul sektör etkileşimi ve beceri uyumsuzlukları açısından olumlu sonuçlar vereceği

düşünülmektedir. Çalışmanın bundan sonraki kısmında endüstri, eğitim, mesleki ve teknik eğitim süreçlerindeki değişimler incelendikten sonra öğretici fabrika uygulaması incelenecektir.

SANAYİ DEVRİMİNİN GELİŞİMİ

Sanayi devrimleri, tarihsel gelişimler, yeni icatların keşfi gibi tarihte iz bırakacak olaylar sonucu ortaya çıkmıştır. 1. Sanayi devrimi 1650 li yıllardan başlayarak 1760 ile 1840 yılları arasında gerçekleşmiştir(Hobsbawn,2008). İnsan gücünün ürün talebini karşılayamaması sonucunda, buhar gücünün makinelerde kullanılması ile bu talebin karşılanması 1. sanayi devrimini başlatmıştır. Buhar gücünün kullanılması ile üretim hacmi artmıştır. 18. yy sonlarında feodalitenin dağılmasıyla toprak mülkiyeti olmayan köylülerin endüstri merkezlerine doğru olan göç hareketi sanayi devriminin toplumu temelden sarsıcı etkilerinden olmuştur (Mahiroğulları, 2005). Köylerden şehirlere yerleşim artmış, artan kent nüfusuyla yerleşim alanları kaymaya başlamış, yeni oluşan yerleşim birimlerinde yeni bir toplumsal sınıf olarak işçi sınıfını oluşturmuştur. Emek arzı çoğunlukla bu yeni oluşan birimlerde yaşayan işçi sınıfından karşılanmış, emek talebinin azalmaya başlamasıyla da işsizlik oluşmaya başlamıştır. İşçi sınıfının da toplumsal ihtiyacı olarak eğitim doğmuştur. İşverenin şartlarını kabul etme durumunda olan işçiler, düzenlemeler yapılan kadar zor şartlarda çalışmaya devam etmişlerdir (Koca, 2020).

Takriben 1850-1914 yılları arasında gerçekleşen 2. sanayi devrimi Almanya ve ABD de gerçekleşmiştir. Dönemin etkinliği elektrik motoru, telefon, telgraf, içten yanmalı motor vb üzerine oluşmuştur (Günay, Öcal ve Öcalan, 2018). Buhar makinesinin etkinliği yerini petrol enerjisi ve elektriğe bırakmış, üretimdeki süreçleri de farklılaştırmıştır. Bu dönemde ABD de yönetimin aktif olduğu üretim sürecinde, işgücünün birbirinden ayrılarak tek bir çalışma alanında uzmanlaşma (taylorizm) (Sandrone, 2005); üretimde zaman kaybı ve verimliliğin düşmesine sebep olmuş, montaj hattı şeklinde yapılandırılmış yeni bir sistem ile üretimde verim artırılmıştır.

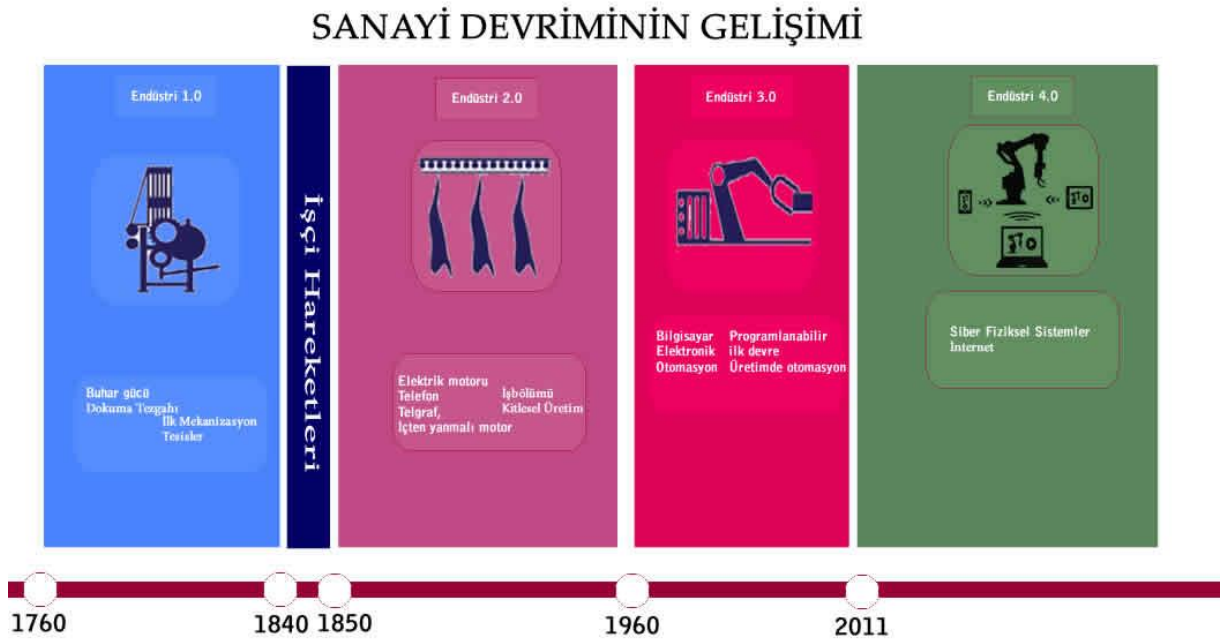
3.sanayi devrimi 1960-1990 yılları arasında ABD ve Doğu Asya ülkelerinde başlamıştır. Dönemin etkinliği bilgi, bilgisayar ve otomasyon üzerine gerçekleşmiştir. Bu dönemde günümüzde kullanılan yazılımların üretimi başlamış, bilginin dijitalleşmesi gerçekleşmiştir. Bu yazılımların kullanılarak hayata geçirilmesi ile yeni üretim araçları ve yeni nesil donanımlar kullanılmaya başlanmıştır (Özdoğan, 2018). Tarihi süreçte yaşanan sanayideki değişimlerden 1. ve 2. sanayi devrimleri ile 3. sanayi devriminin farkı mekanik ve elektrikli teknolojilerden internet, bilgi işleme teknikleri, dijital haberleşme, mikro elektronik olmuştur. Bu değişimler her defasında ürün arz miktarıyla birlikte müşterilerin taleplerine cevap verecek şekilde üretim şekillerinin revize edilmesiyle sonuçlanmış, arz edilen ürünlerin küresel düzeyde pazarları oluşmaya başlamıştır. Bundan dolayı fırsat ve zenginlikte önemli değişiklikler yaşanmıştır. Ayrıca sosyal bir devrim olan yerleşik hayata geçiş, tarım toplumu, sanayi devrimleri ile birlikte incelendiğinde kol-kas gücünün her değişim sürecinde azaldığı, beyin gücü diyebileceğimiz bilginin işlenmesi ve işlenme süreci ve şeklinde de değişiklikler olduğu açık bir şekilde görülmektedir.

4. Sanayi devrimi, ilk defa 2006 da ABD de bahsedilmekle birlikte (Alçın, 2016) 2011 yılında Almanya'da organize edilen Hannover Fuarında dile getirilmiştir. Alman Ulusal Bilim ve Mühendislik Akademisinin 2013 yılında yayınladığı bildiri sonrası Alman hükümeti tarafından da sanayi politikalarında uygulanacağı belirtilmiştir. Yayımlanan bildiri; Endüstri 4.0 ile ilgili, Vizyon, gelecek yeni

iş fırsatları ve modelleri, işyerinde yeni sosyal altyapılar, siber fiziksel sistemler, Endüstri 4.0 a giden yol ve Almanya endüstrisi için bir yol haritası başlıklarından oluşmaktadır (National Academy of Science and Engineering, 2013). Dördüncü sanayi devrimi diğer sanayi devrimlerine kıyasla doğrusal değil, üstel bir hızla gelişen, bu durumun kullanılan teknolojilerin sürekli yeni teknolojilerin önünü açarak ilerlemesini “hız”, bu teknolojilerin toplumsal yapıda değişimlere neden olacak şekilde bir araya gelmesi “Genişlik ve derinlik” ve sektörlerin, şirketlerin ve dahi ülkelerin topyekûn dönüşümlerin sağlaması, “sistem etkisi” olmak üzere 3 etkenden oluştuğunu ifade edilmektedir (Schwab, 2016).

Önceki sanayi devrimleri süresince teknolojiye gelişim, tüm sektörlerde farklı meslekler ortaya çıkarmıştır. Son sanayi devrimi bileşenleri itibarıyla tüm sektörlerde yeni iş olanakları oluşturacağından yeni becerilerin belirlenmesi gerekecektir.

Banger (2017) bu becerileri şu şekilde kategorilerle ele almıştır. Teknik ve Kişisel gelişim Becerileri ile geleceğin fabrikasında işe girişte bulunması gereken ve sonrasında geliştirilmesi gereken bilgi ve becerilerdir. Öte yandan McAfee ve Brynjolfsson (2017) de dijital araçların insanın yaratıcılık becerisinin ikamesi olamayacağını ifade etmiştir. Üst düzey sosyal becerinin de ileri sayısal becerilerden önemli hale geleceği, bu iki beceriyi bir araya getirenlerin daha önem kazandığı bir dönem olacağı öngörülmektedir (McAfee ve Brynjolfsson, 2017).



Şekil 1. Sanayi Devriminin Gelişimi

EĞİTİM SÜREÇLERİNDEKİ DEĞİŞİMLER

Sanayideki yenilikler dönemler halinde incelendiğinde bilginin oluşması, aktarılması, değişim süreci teknolojiye etkili olmuştur. Teknolojinin ilerlemesi toplumun tüm dinamiklerini etkilemektedir. Bu yönden eğitim bu dinamiklerin içinde yer alan önemli faktörlerdendir. Sanayideki evrim eğitimin kurumsallaştığı dönemler itibarıyla beklentileri de etkilemekte ve değişim o yönde oluşmaktadır. Bu da eğitimde etkili olmuş ve olmaya devam eden kuramlar vasıtasıyla gerçekleşmiştir.

İnsanoğlunun tarihinde tarım toplumu ve öncesinde bilgi aktarımı usta-çırak ilişkisi içerisinde gerçekleşmiş, öğrenme öğretme süreci ise bilgi ve deneyimlerin paylaşımı ve tekrarı şeklinde aktarılmıştır.

Eğitim 1.0 döneminde davranışçı yaklaşım hakim olmuştur. Davranışçı yaklaşım, Öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağı ile açıklayan ve öğrenciyi kontrol edebilecek, şekillendirecek bir mekanizma olarak tanımlamıştır. Bilgiyi aktaran öğretmen, bilgiyi alan öğrencidir. Öğrenme sürecinin temelinde olan öğretmen, öğrenciyi ezberlemeye yöneltmektedir (Driel, Verloop, Werven & Dekkers, 1997). Bu dönemde okullarda yöntem olarak davranışçı yaklaşım benimsenerek, eğitim; dakiklik, talimat ve kurallara uyma, uzun süreli çalışmalara hoşgörü ve üst düzey okuma yazma yeteneği üzerine kurgulanmıştır (Gray, 2008).

İnsanlığın varlığıyla birlikte eğitim, sosyal bir gereklilik olarak hayatının içinde hep var olmuştur. Küçük yaşlardan itibaren öğrenme ihtiyacını karşılayan ve toplumun şekillenmesinde etkili olan eğitim öğretim süreci, toplumun emek arzının olduğu yöne doğru yönelmiştir. Dolayısıyla endüstriyel alanda gerçekleşen yenilikler eğitime de yön vermiştir. Eğitim 2.0 dönemi Pooworawan (2015) tarafından eğitim kurumlarının bir fabrika, öğrencilerin bu fabrikalarda üretilen ürün, eğitim içeriklerinin ise öğrencilerin temel niteliklerini belirlediği ifade edilmiştir. Ayrıca bu dönemde sınavlar sistemin kontrol mekanizması, diplomalarda garanti belgesi olarak görülmüştür (Bloom vd.,1964).

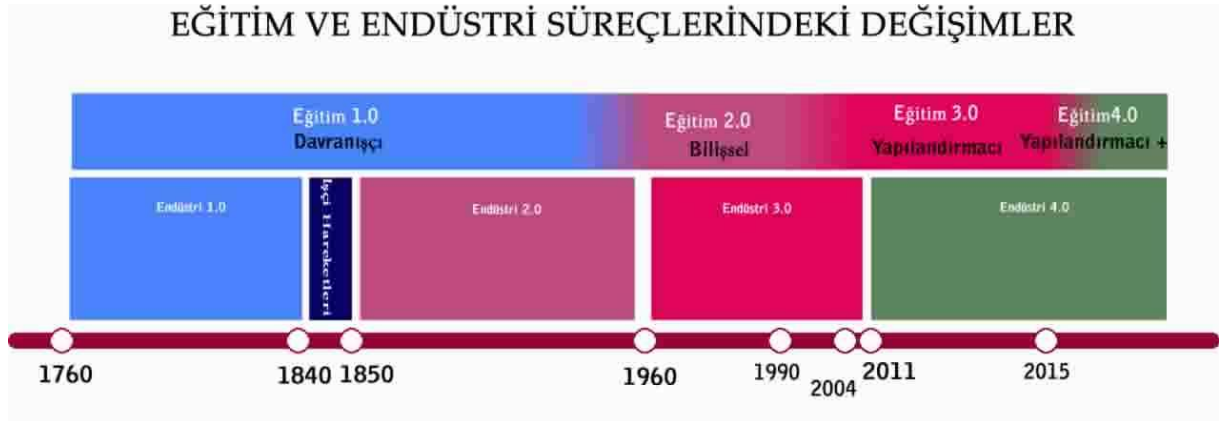
Öğrenmenin tarifini gözlenebilir davranış değişikliği olarak yapan davranışçı model 1950' lerin sonlarından itibaren etkisini yitirmiş, yerini bilişsel kurama bırakmıştır (Ertmer ve Newby, 1993) . Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme öğrencilerin kendilerine aktarılan bilgiyi edilgen değil, kendi durumlarına özgü etkin bir şekilde öğrenebilecekleri zihinsel süreçler ile önceki öğrenmelerinden ve bilgiyi işleme yöntemlerinden etkilenir (Açıkgöz, 2005). Zamansal olarak bakıldığında bilgisayarın kullanılmaya başlanmasıyla öğrenci tam olarak öğrenme etkinliklerinin merkezine girmemiş ancak, öğretmen yavaş yavaş etkinliğini internete devretmeye başlamıştır. Bu dönemde İnternet üzerinden etkileşimli bilgi sağlayan web platformları öğretmenin kullandığı dijital ortamlardır.

19. yy sonlarında teknoloji ilerlerken bilgi üretimi, aktarılması çok hızlı olarak gerçekleşmeye başlamıştır. Bilgi, teknoloji geliştikçe toplum ona göre farklılaşmaya devam etmiştir. Bruner' in 1960'larda sistematikleştirdiği yapılandırmacı öğrenme kuramı , Puncreobutr (2016) tarafından "teknoloji toplumu" olarak adlandırılan dönemin bilgi ihtiyacı ve aktarılması açısından önemlidir. Eğitim 3.0 döneminde etkili olarak kullanılan yapılandırmacı yaklaşım, bilginin yada anlamın dış dünyada bireyden bağımsız varolmadığı, edilgen olan bireyin zihnine dışarıdan aktarılmadığı, bunun aksine etkin olarak birey tarafından zihninde yapılandırıldığını savunur (Şimsek, 2001). Bu yaklaşımla öğrenci öğrenme ortamının merkezinde edilgenlikten etkili olmaya, öğretmen ise bilgiyi ve kuralları aktarmaktan yeni bilgilerin oluşturulmasının hızlanmasında sorumlu olması planlanmıştır.

Teknolojinin yoğun olduğu bu dönemde öğrenme yaklaşımlarına ait öğrenme ve öğretme tasarımlarına da yansımıştır. Eğitim programlarında, internet yaklaşımlarında meydana gelen değişimler öğrenme yaklaşım ve tasarımlarında köklü değişiklikler meydana getirmiştir. Dijital eğitim materyalleri, dijital ve sosyal medya, interaktif öğrenme, uzaktan öğrenmeye yönelim başlamış, ancak tam olarak uyum sağlanamamıştır. Puncreobutr (2016) Teknoloji toplumunda bireyler bilgiyi tüketen değil, kendi kendine öğrenerek üreten bireyler olması yönünde değişim gerçekleşmiştir.



Şekil 2. Eğitim Süreçlerindeki Değişimler



Şekil 3. Eğitim ve Endüstri Süreçlerindeki Değişimler

EĞİTİM 4.0 VE 21. YÜZYIL BECERİLERİ

Robinson (2008) değişimdeki hızı; “Geçmiş 3000 yılı bir saat olarak kabul ettiğimizde ve her bir 60 dakikanın 50 yıla denk geldiği düşünülduğünde üç dakika önce içten yanmalı motor; iki dakika önce motorlu araba; bir dakika önce roket gücü; 50 saniye önce uzay yolcuğu ve 10 saniye önce de yeniden kullanılabilir uzay mekiği icat edilmiştir.” şeklinde somutlaştırmıştır. Bu tarif endüstriyel teknoloji ile ilgili olsa da ekonomideki değişim toplumun tüm dinamiklerini etkilemektedir. Bu dinamiklerden olan eğitim, sanayiye emek arzının niteliğini belirlemesi açısından önemlidir. Emek arzının niteliği devletlerin rekabet avantajını ön plana çıkaracağından bu önem daha artmaktadır. Bundan dolayı var olan öğrenme ve bilgiyi yapılandırma süreçlerinin de Endüstri 4.0’a göre

şekillenmesi gerekmektedir. Eğitim 4.0 olarak nitelendirilecek yeni dönemde, bireylerin Endüstri 4.0'ın getirdiği dijital dönüşümle uyum sağlayacak, inovasyon yapan, girişimci bireyler olması amaçlanmalıdır. Yetiştirilmesi beklenen insan kaynağının önceki dönemlerin tersine yüksek standartlarda beceri sahibi olması gerekmektedir (Harkins, 2018).

Yeni dönemde bireylerin sadece bir alanda teknik bilgi ve beceri sahibi olması yeterli olmayacağı, belirli bir alanda bilgi ve deneyime sahip ancak bunu farklı alanlara aktaramayan I-tipi insanlardan daha çok, belirli bir alanda uzmanlaşan, ayrıca kendini farklı disiplinlerde de geliştiren T-tipi insanlara daha çok ihtiyaç olacağı belirtilmektedir (Stannard-Stockton, 2009).

Bilginin yapılandırılması konusunda belirli bir uygulama düzeyine gelen öğrenme yaklaşımları eğitim 4.0 ile biraz daha farklılaşarak aşağıda açıklanan 3 alana dayalı olacağı öngörülmektedir Gomaratat (2015).

a-Anlamayı düzenleyen 3R: Hatırlama (Recalling), İlişkilendirme (Relating), Rafine etme (Refining).

b-Araştırmayı tetikleyen 3I: Sorgulama (Inquiring), Etkileşim (Interacting), Yorumlama (Interpreting)

c-Netice üretmeye dayalı 3P: Katılımcı olma (Participating), İşleme (Processing), Sunma (Presenting)

20. yy ortalarından itibaren eğitim OECD, IMF ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar tarafından belirlenmeye başlanmıştır. Bu standartlaşma; ülkelerin kalkınması için gereken nitelikli işgücünün yetiştirilmesi istenmesi ile eğitimde kalite ve verimliliğin artmasına bağlı olarak, kişi başına düşen milli gelirin (GSMH) arttırılmak istenmesi olarak tarif edilmiştir (Uçak ve Erdem, 2020). Buna bağlı olarak rekabet gücünü elinde bulundurmak isteyen ülkeler uluslararası standartlara uyması gerekmektedir.

Bilgi, bilgi üretim süreçleri ve hızı değiştikçe bu standartlarında değişim göstermiş, uluslararası alanda bu konuda çalışmalar farklı kuruluşlarca yapılmıştır. Bunların arasında OECD Dünya Ekonomik forumu gibi kuruluşlar ile birlikte birçok akademik çalışma bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıya sıralanmıştır (Cansoy, 2018):

a. OECD beceriler çerçevesi(Definition and Selection of Competencies [DeSeCo]),

b. ATSC21 beceriler çerçevesi(Assessment and Teaching of 21st Century Skills Framework [Cisco,Intel ve Microsoft un sponsorluğunda]),

c. 21. Yüzyıl öğrenme çerçevesi (Partnership for 21st Century Skills [P21], [Amerikada farklı şirket ve dernekler, Cisco,Apple, vs]),

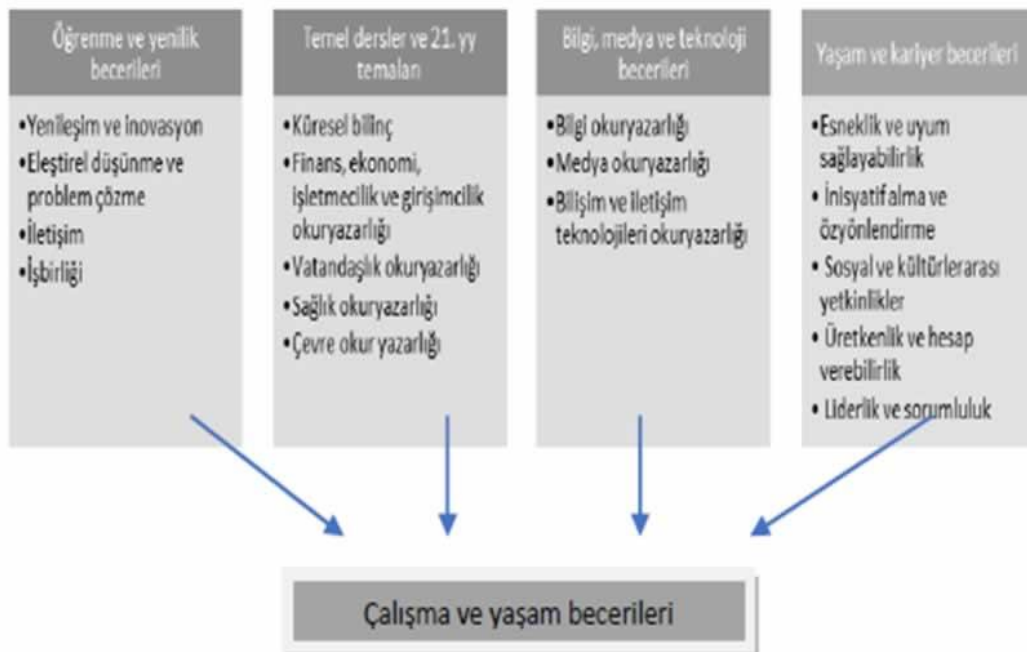
d. Wagner'in beceriler çerçevesi,

e. NRC beceriler çerçevesi,

f. enGauge (NCREL) beceriler çerçevesi,

- g. AACU beceriler çerçevesi,
- h. ISTE beceriler çerçevesi,
- i. Iowa beceriler çerçevesi,
- j. Türkiye yeterlikler çerçevesi

Bu çerçevelerin içinde üzerinde en çok inceleme yapılan 21. Yüzyıl öğrenme çerçevesi (Partnership for 21st Century Skills [P21]), olarak nitelendirilen, Cisco, Apple, National Education Association gibi Amerika'da farklı şirket, dernek ve kuruluşun projesi olan çerçevedir.



Şekil 4. P21 Beceriler Çerçevesi

Kaynak: Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7 (4), 3112-3134.

Şekilde de görüldüğü gibi Partnership for 21st Century Skills (P21) ve eğitim ; endüstrinin geldiği nokta ile beraber incelendiğinde mesleki eğitimden beklenti artmaktadır.

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM

İlkel toplumlarda meslek eğitimi yaşam becerileri eğitimi ile birlikte organize olmamış bir şekilde ve deneme yanılma yoluyla başlamıştır. Doğu ve batı medeniyetleri ortaya çıktıktan sonra ise organize olmaya başlamıştır. Organize olmuş ilk meslek eğitimi denilebilecek çıraklık eğitimi Babillerde ortaya çıkmıştır. İlk batı medeniyetlerinde iş eğitimi denilebilecek mesleki eğitim, genel eğitimin dışında tutulmuş, çıraklık eğitimi iş hayatı için gerekli insan gücünün yetişmesinde etkili olmuştur. Ortaçağda kilisenin hükmü ve etkisinde yürütülen eğitimde mesleki eğitim yine dışarda

kalmıştır. Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Dewey, Kerschensteiner ve Blonskij gibi eğitimciler çağdaş manadaki mesleki ve teknik eğitimin oluşmasında etkileri olmuştur (Sezgin, 1982).

Ülkemiz tarihindeki mesleki eğitim ise Selçuklularda Ahilik teşkilatı, Osmanlılarda ise Lonca teşkilatı aracılığıyla sağlanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu zamanında el sanatlarına dayalı üretim, gelişen endüstriye yenik düşünce, birçok alandaki yenilik çalışmaları kapsamında eğitim alanında ordu bünyesindeki eğitim kurumları kurulmaya başlanmıştır. Bu kurumlarda ordunun ihtiyacı olan teknik iş gücü ihtiyacı giderilmiştir. 19. yy da Mithat Paşa ve diğer ileri görüşlü devlet adamları tarafından kurulan eğitim kurumlarında fakir ve özel ilgi gerektiren öğrenciler de eğitilmiştir. Ancak çıraklık sistemi üzerine kurgulu bu sistem fazla sürdürülememiştir. Cumhuriyet döneminde ekonomik ve sosyal hayatın da geliştirilmesi açısından yapılan çalışmalar kapsamında mesleki eğitim adına A.B.D.'den John Dewey, Almanya'dan Kühne ve Belçika'dan Omer Buyse ile yurtiçinde İsmail Hakkı Baltacıoğlu İ. Hakkı Tonguç gibi uzmanların katkısıyla ciddi anlamda kurumsallaşma başlamıştır (Sezgin, 1982).

Mesleki eğitim bakanlık merkez teşkilatında İlköğretim dairesinde(1926), sonrasında yüksek öğretmen genel müdürlüğü bünyesinde(1927) değerlendirilirken 2287 sayılı kanunla Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Mesleki ve Teknik eğitim kurumlarının masrafları 2765 sayılı kanunla (1935) Devlet Bütçesinden karşılanmaya başlanmıştır. 1923 yılında yapılan İzmir İktisat kongresi mesleki eğitime kazandırılan misyon ve vizyon adına önemli mihenk taşlarındandır.

Bu çalışmalardan başlayarak günümüze kadar gelen süreçte Milli Eğitim Şuraları, yurtiçi ve yurtdışı finansmanlı projeler, ve üst politika belgeleriyle dünyadaki öğrenme yaklaşımları da göz önünde bulundurularak mesleki eğitim misyonu ve vizyonu belirlenmiştir. Ancak Mesleki ve teknik eğitimin istihdam üzerindeki etkisi hep tartışma konusu olmuştur.

Mesleki eğitimin sorunları aşağıdaki gibi sıralanabilir (MEB, 2018).

- Meslekî eğitimin geliştirilmesi politikalarına sektörlerin katılımı
- Meslekî ve teknik eğitime ayrılan bütçenin artırılması
- Meslekî ve teknik eğitime karşı toplumsal önyargıların kırılması
- Meslekî ve teknik eğitimde döner sermaye faaliyetlerinin iyileştirilmesi
- Sektör ihtiyacı ile yetişen insan kaynağının veriye dayalı izlenmesi
- Meslekî ve teknik eğitim veren öğretmenlerin alan deneyimlerinin iyileştirilmesi
- Dünya Bankası, Avrupa Birliği ve yurtdışı bağlantılı projelerin geliştirilmesi
- Modüler sisteme geçilmesi
- Staj programlarının istenen yeterliliğe ulaşması

- Meslekî rehberlik ve danışma hizmetlerinin iyileştirilmesi
- Meslekî ve teknik eğitim çerçevesinde uzaktan eğitim ve hayat boyu eğitim süreçleri

Dünyada gelinen teknoloji itibarıyla Endüstri 4.0 için öğrencilere kazandırılması gereken beceriler ön plana çıkmaktadır. Mesleki ve teknik Eğitim açısından bakıldığında ise beceri setleri önem kazanmaktadır. Türkiye'nin ilk 500 firması içinde yer alan ve üst yöneticileri Endüstri 4.0'a hâkim, işletmelerle yapılan bir çalışmada aşağıdaki 5 beceri ön plana çıkmıştır (Koca,2020).

1. Yaratıcılık
2. Bilgi ve teknoloji becerileri
3. İş birliği ve iletişim
4. Girişimcilik ve inisiyatif alabilme yetkinliği ve öz-yönetim
5. Dijital okur-yazarlık.

Yeni bakış açısıyla değerlendirilirse eğitimde diplomaların yerini yetenekler, beceriler almaya başlayacaktır. Bu becerilerin arasında yer alan girişimcilik inovasyon içeriğiyle geleceği etkileyecektir.

GİRİŞİMCİLİK

TDK'nın sözlüğünde girişimci; "Üretim için bir işe girişen, kalkışan kimse, müteşebbis." ve "Ticaret, endüstri vb. alanlarda sermaye koyarak girişimde bulunan kimse, müteşebbis." anlamlarıyla, girişimci ise "Girişimci olma durumu." olarak tanımlanmaktadır. Girişimcilik pratikte insan hayatının içinde olagelmıştır. Üretimin gerçekleştiği durumlarda girişimcilikten bahsedilebilir.

İlkel toplumlarda tarım daha belirgin değildir, çobanlığa dayanan ev ekonomisi hâkimdir. Tarıma dayanan köy ekonomisi olarak nitelendirilen derebeylikler döneminde takas yaygın olduğundan, bireysel girişimcilikten söz edilememektedir. Küçük el sanatına dayanan kent ekonomisinde tarım ürünlerinin kentte satılması ve kente yapılan el sanatları ürünlerinin köylere satılmasıyla oluşan basit bir işbölümü ile ekonomi oluşmuştur. Bunda feodalitenin de etkisi olmuştur (Güran, 1991).

15. – 19. Yüzyıllar Arasında Avrupa'da Ortaya Çıkan İktisadi Düşünceler Çerçevesinde Girişimciliğin Gelişimi; bu dönemin sonlarına doğru feodalitenin ortadan kalkmasının da etkisiyle biraz daha gündeme gelmiştir. Girişimciliğin tanımları da farklılaşmaya başlamıştır. Avrupa devletlerinde ekonomi politikalarının birincisi ekonomik gücü kullanarak devleti güçlendirmek, ikincisi ise devletin gücünü kullanarak ekonomik gelişmeyi ve ülkenin gelişmesini sağlamaktır (Güran, 1991). Bu dönemde gerçekleşen özellikle de 18. yüzyılda feodalitenin kalkması ve yapılan yasal ve kurumsal değişiklikler girişimcilik ve inovasyonun önünü açmıştır. Şirketleşmelerin başlaması ve bankacılık sistemindeki gelişmeler buna göstergedir (Landström, 2005).

Girişimcilik 18. Ve 19. Yy da kullanılan klasik teori zamanında ilk defa Richard Cantillon'un eseriyle giriş yapmıştır (Brown ve Thornton, 2013). Bu tanımda yer alan toprak sahibi, girişimci ve ücretli işçinin merkezinde girişimci bulunmakta ve arz-talep arasındaki dengeyi sağlamaktadır (Van Praag, 1999). Bu tanımın yapılmasından sonra klasik iktisat döneminde Adam Smith tarafından sermaye sahibi ile girişimci ayrı tutulmamıştır. Jean-Baptiste Say tarafından ise ayrıntılı bir şekilde tanımlayarak üretim ve dağıtım sürecinin merkezine koymuştur (Landström, 2005).

20. Yy başlarında girişimcilik arka planda kalmıştır. Bu dönemde daha çok müteşebbis anlamıyla şekillenmiş, müteşebbislikten inovasyon anlamı içermemiştir. Sanayileşme süreci bireyin niteliklerinde farklılıklar oluşturmaya başlamış, toplumdaki girişimci tanımında değişime uğramış, girişimci bireylerin toplumdaki önemi artmıştır. Schumpeter girişimcilik için inovasyon tanımı yapmış ve bunun için gerekli durum ve şartları ortaya koymuştur (Sledzik, 2013). Girişimciliğin gelişimi açısından dünya ekonomik bunalımının da etkisiyle 1960'lara kadar olan dönemde ilgi azalmıştır. Teknolojinin ilerlemesi ve üretilen ürünlerin uluslararası pazarlarda yer almasına bağlı olarak, girişimcinin inovasyon ağırlıklı tanımı öne çıkmıştır.

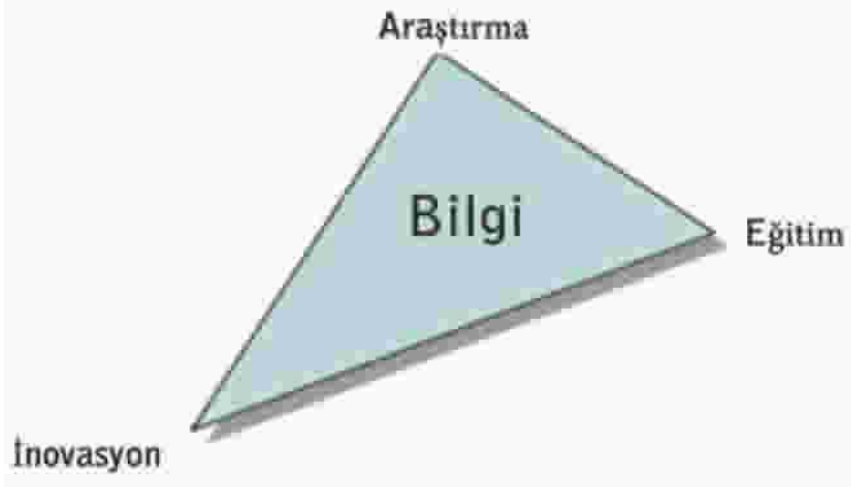
Günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle dijital dönüşümün yaşanması girişimcinin teknoloji yatırımı anlayışı, yeteneklerine olan yatırım anlayışı da değişmek zorunda kalacaktır. Girişimcinin yeteneklerine yapacağı yatırım ise eğitimle gerçekleşebilir.

GİRİŞİMCİLİK DESTEKLİ ÖĞRETEN FABRİKA MODELİNİN TEMELİ

Öğreten fabrika ya da öğretim fabrikası yaklaşımı dünya genelinde araştırılan ve üzerinde sıklıkla uygulama yapılarak sonuçları değerlendirilen bir öğretim yaklaşımıdır Yaklaşımın temelleri tıp bilimleri disiplininde eğitim araştırma hastaneleri paradigmasına dayanmaktadır (Mavrikios, Papakostas, Mourtzis&Chryssolouris, 2011). Hastanelerle paralel olarak öğretim ortamı sağlayan tıp alanındaki okulların gerçekçi öğrenme ortamı hazırlaması şeklinde gerçekleşmektedir. Öğretim fabrikası da fabrikanın okula taşınmasını simüle ederek sektör ve okul arasındaki bağlantı probleminde aşması beklenmektedir. Mesleki eğitimdeki yeterliliklerin kalitesinin artmasıyla ülkenin insan kaynağı kalitesinde artış, dolaylı olarak toplumun refah düzeyindeki artışa yansıtacaktır. Ancak beceri arzı ve talebinin uyumsuzluğu mesleki eğitimin problemleri arasında yer almaktadır. Endüstri 4.0'ın dünya genelinde yaygınlaşmaya başlamasıyla bu uyumsuzluğun ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu da mesleki eğitimde uygulanan eğitim yaklaşımlarının da Endüstri 4.0'a uygun şekle getirilmesiyle mümkün olacaktır.

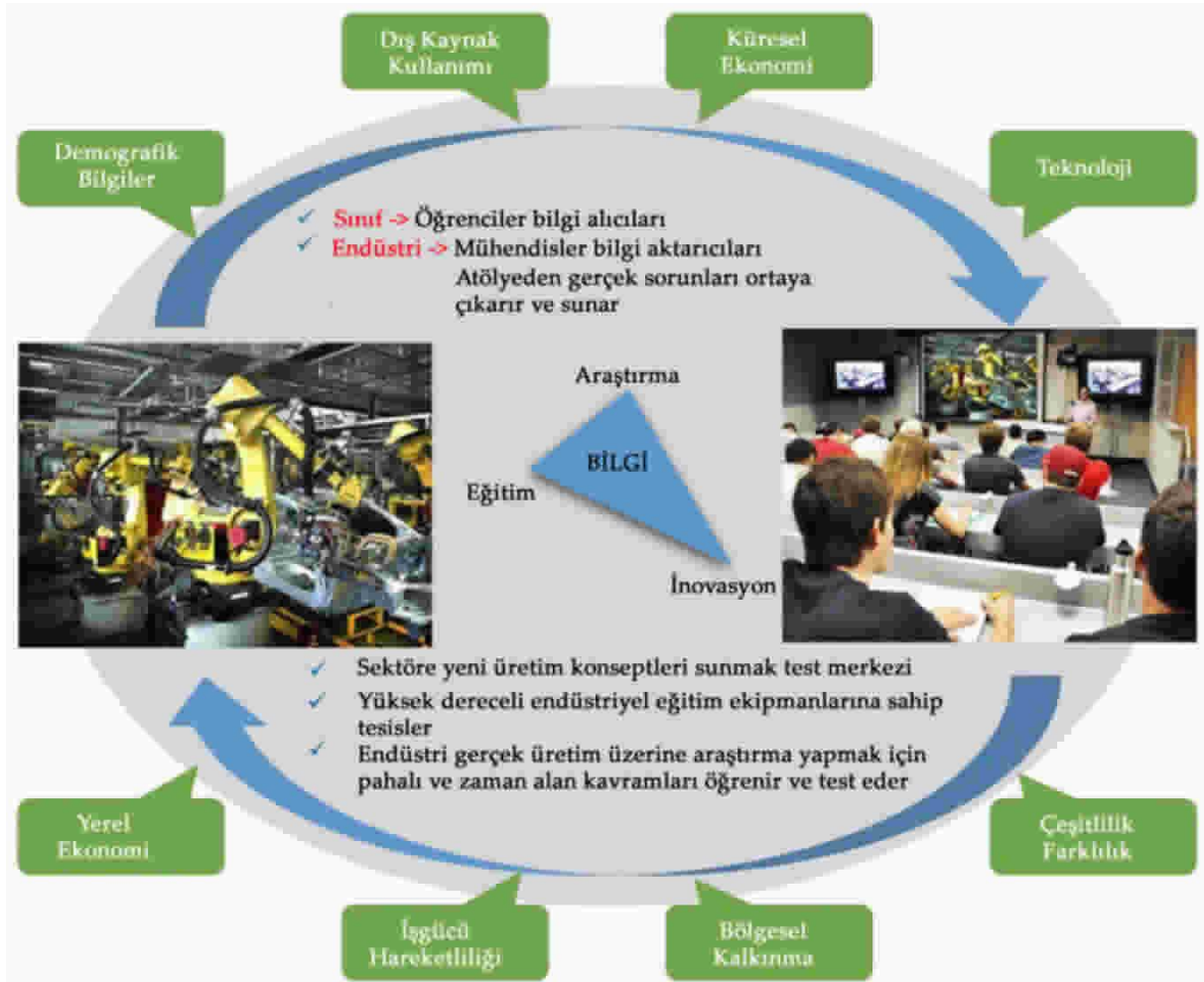
1995 yılında Cal Poly'de Alptekin ve arkadaşları tarafından uygulanan öğretim fabrikası çalışması özellikle ve öncelikle Amerika ve diğer ülkelerde uygulanmış ve araştırılmıştır (Mavrikios, Papakostas, Mourtzis&Chryssolouris, 2011). Fabrika temelli öğretim ile üretime yönelik sektör ve okul arasında karşılıklı fayda sağlayacak işbirliği mekanizması sağlanmış olacaktır (Alptekin ve diğerleri, 2001). Teknolojik konular öğrenen fabrika faaliyetlerinden bağımsız olup bilgi temelini sağlamak amacıyla gerekli zamanlarda güncellenebilir. Bilgi aktarımı fikir ve çözüm alışverişi, bu fikir ve çözümleri test etmek için zaman ve maliyet dengesi ile üretim inovasyonu ya da yaşam problemleri yoluyla endüstri ve okul ilişkisini derinleştirir (Chryssolouris, Mavrikios, Rentzos,2016).

Kavramsal düzeyde, bilgi üçgeni kavramına göre kurgulanmış Öğreten Fabrika paradigmasının (Chryssolouris vd. 2006) amacı, bilgiye dayalı, rekabetçi ve sürdürülebilir bir üretim endüstrisinin gelecekteki perspektiflerini teşvik etmek için araştırma, inovasyon ve eğitim faaliyetlerini birbirine entegre etmektir (Mavrikios, vd., 2011).



Şekil 5. Üretimde bilgi üçgeni

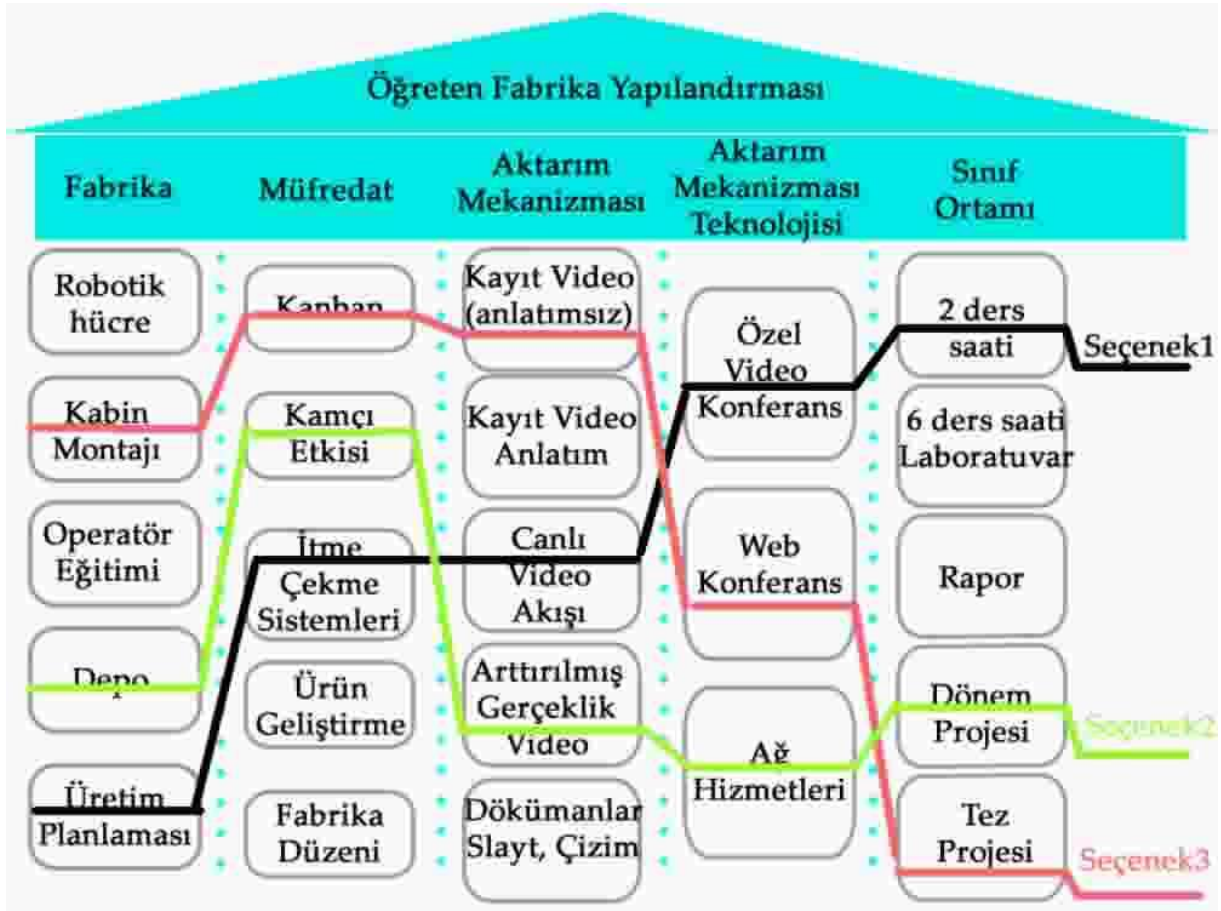
Endüstriyel öğrenmenin kapsamı Bloom (1964) un tutum bilgi ve beceriler olarak yapılandığı öğrenmeye, yetkinlik kavramının da eklenmesiyle bilginin yapılandırılmış şekli de genişlemiş olacaktır (Mavrikios vd., 2011). Modelin eğitim içeriğinde becerilerin gelişmesi için tesis dışı ancak gerçeğe yakın ve güvenli ortam, tek ve çoklu kullanıcı(işbirlikçi) modül, deneme yanılma yaklaşımları ve uygulamalı faaliyetler ve bilgisayar tabanlı eğitim kullanımı bulunmaktadır.



Şekil 6. Öğreten Fabrika Konsepti

Kaynak: Chryssolouris, George & Mavrikios, Dimitris & Rentzos, Loukas. (2016). The Teaching Factory: A Manufacturing Education Paradigm. *Procedia CIRP*. 57. 44-48. 10.1016/j.procir.2016.11.009.

Uygulamada Fabrikadan sınıfa ve okuldan sektöre olmak üzere 2 konsept üzerinden bilgi aktarımı sağlanmaktadır. Fabrikadan sınıfa konsepti üretim ortamının sınıfa aktarılmasıyla gerçek üretim sahasının endüstriyel süreçlerinin okulda öğretim faaliyetlerine aktarılmasıyla gerçekleşmektedir. Uygulanan konsept sanal olarak verilen eğitimle sanal olarak oluşturulan sanal işletmeye yöneliktir. Öğrencilerin üretim ortamını tam olarak kavraması için gerekli sunum ve dokümanların iyi hazırlanması gerekmektedir. Oluşturulan ortamlar modüler olduğundan farklı şekillerde düzenlemeler yapılarak fabrikayla eşzamanlı birden çok eğitim ortamı ya da birden birçok fabrika ile eşzamanlı sanal ortam oluşturma imkanı da sağlanabilmektedir.



Şekil 7. Modüler Yapı Seçenekleri

Kaynak: Chrysolouris, George & Mavrikios, Dimitris & Rentzos, Loukas. (2016). The Teaching Factory: A Manufacturing Education Paradigm. Procedia CIRP. 57. 44-48. 10.1016/j.procir.2016.11.009.

Öğretim fabrikası fabrikadan okula konseptinde 4 kategoride sınıflandırılmış modüller bulunmaktadır. Bu modüller farklı şekillerde yapılandırılabilir. Birinci kategori "Fabrika" olarak adlandırılarak öğretim fabrikasındaki üretim alanlarını ve süreçlerini temsil etmektedir. İkinci kategori çalışma içeriği olarak adlandırılan müfredat olarak tanımlanır. Üçüncü kategori aktarım mekanizmalarıdır. Fabrika ve sınıf ortamları arasındaki bilgi ve etkileşimin aktarılmasını sağlamaktadır. Bilgi ve özellikle de yetkinlik bilgisayar teknolojisi altyapısı, materyal ve bunları aktaranlarla oluşturulur. Dördüncü kategori video konferans ve web hizmetleriyle oluşturulan bilgisayar teknolojileridir. Son olarak bunları bir araya getiren eğitim faaliyetleriyle gerçekleştirilmektedir. Modüllerin kullanımı zaman, maliyet ve altyapı açısından farklı seçenekler de göz önünde bulundurulabilir.

Okuldan sektöre konseptiyle ise bilginin eğitim ortamından sanayiye aktarılması amaçlanmaktadır. Eğitim tesislerindeki düzenlemelerle endüstriyel sınıf ya da eğitim ekipmanı yeni teknolojik değişimler ve kavramları için test merkezi ve bunların gösterimi için kullanılabilir. Üretilmesi planlanan ürünlerin fabrikada test edilemeyecek kadar maliyetli ve zaman alıcı olması,

öğreten fabrika içerisinde düzenlemeler yapılarak üretimdeki yenilik ve bu yeniliğin eğitimi konusunda boşluğu kapatmış, aynı zamanda üretimin validasyonu da sağlanmış olacaktır.

Tittagala vd. (2008), Martawijaya (2015), Chryssolouris (2016), Hasanah (2018) öğretim fabrikası araştırmalarında okul ile sektöre arasındaki işbirliği ve çift yönlü bilgi akışı, yeni beceriler kazandırma, yeterliliklerin artışı, yaratıcılık becerilerinin artışı konularında hemfikir olmuşlardır.

2018 yılında Öğreten fabrika Endüstri 4.0 teknolojilerine uyarlayarak yapılan çalışmada mmodüllerde gerekli düzenlemeler yapıldığında öğrencilerde; gelecekte siber fiziksel sistemlerin hakim olduğu üretim süreci aşamalarını daha iyi anlamaları, performanslarını iyi hale getirecekleri, eğitim ortamlarında ise Endüstri 4.0 ile ilgili uyumsuzluk problemlerinin aşılmasında etkili olacağı belirtilmiştir (Mourtzis, Vlachou, Dimitrakopoulos ve Zogopoulos, 2018).

SONUÇ

Sanayi devrimleri günümüze kadar incelendiğinde bilginin üretim hızıyla birlikte beyin ve kas gücünün kullanılması da oransal olarak değişime uğramıştır. 1. Sanayi devriminde ağırlıklı kullanılan kas gücü sonraki teknoloji kırılımlarında azalmaya, yerini beyin gücü olarak tanımlayabileceğimiz bilginin herkesçe üretilmesine, kullanılmasına bırakmıştır. Bu süreçle paralel olarak eğitim süreçleri de gelişmiş ve farklılaşmıştır.

1.ve 2. sanayi devriminin yaşandığı 1800 yıllardan 1960'lı yıllara kadar geçen zamanda kol kas gücü ağırlıklı kullanılmıştır. Eğitim ortamları davranışçı yaklaşım olarak tarif edilen öğretmenin aktif ve merkezde, öğrencinin pasif olduğu ve öğrenme etkinliklerinde ezberin hakim olduğu genel eğitimi eğitim 1.0 olarak nitelendirilmiştir.

1960 lı yıllarda gerçekleşen 3. sanayi devrimi otomasyon çağı olarak adlandırılmıştır. Bu dönemde genel eğitimde bilişsel yaklaşım hâkim olmuş, eğitim 2.0 dönemi olarak nitelendirilmiştir. Bu dönemde öğretmenin yoğun etkinliği ve mutlak hâkimiyeti yerini öğrencilerin öğretmenle olan iletişimi ile kendi aralarındaki iletişimi artmıştır.

Otomasyon çağı 21. YY başında gerçekleşen 4. Sanayi devrimiyle sonlanmış, dijital dönüşümün sınırları 2011 yılında Hannover fuarında belirlenmiş, Almanya hükümeti bu vizyon çerçevesinde politika belirleyeceğini bildirmiştir. 1990'lı yılların sonlarında da genel eğitimde yapılandırmacı yaklaşım ön plana çıkmış, eğitim ortamları bu yaklaşıma göre dizayn edilmeye başlanmış, bu dönem eğitim 3.0 olarak nitelendirilmiştir.

Endüstri ve genel eğitim süreci içinde mesleki eğitim farklı zamanlarda önemi değişmiş, yaşam becerileri ve mesleki becerilerinin aktarımı çıraklık eğitimi şeklinde gerçekleşmiştir. Öğretim yaklaşımlarının farklılaşmasıyla çıraklık eğitimi ve akademik eğitim birlikte yürütülmüştür. Ancak genel eğitimin içinde mesleki eğitimin aşamadığı sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de bulunmaktadır. Bu sorunlardan olan okul ile sektör arasındaki etkileşim ve beceri uyumsuzluğu önemli paya sahiptir. Bu sorunun çözümüne girişimcilik destekli öğreten fabrika uygulamasının araştırılması farklı bir bakış getirmesi beklenmektedir.

Yapılacak araştırmada dijital ağ gereksinimlerine uygun girişimcilik eğitim müfredatı öğrencilere uygulanması ve fabrika ortamının okulda teknolojik ortamda simüle edilmesi yoluyla nihai fiziki ürüne dönüştürülmesi araştırılacaktır. Araştırmada verilen eğitimlerden olan girişimcilik ile öğreten fabrika modelinin modüler yapısının birleştirilmesiyle öğrencilerin 21. Yy becerilerinde daha yetkin olması, sektör ile okul arasındaki beceri uyuzmazlığının giderilmesi amaçlanmaktadır.

KAYNAKÇA

Açıkğöz, K. Ü. (2005). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir, Eğitim Dünyası Yayınları.

Alçın, S., (2016), Endüstri 4.0 ve İnsan Kaynakları. Popüler Yönetim Dergisi, Sayı: 63, s. 47.

Alptekin, S. E., Pouraghabagher, R., McQuaid, P., & Waldorf, D. (2001). Teaching factory. In Proceedings of the 2001 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, American Society for Engineering Education

Banger, G. (2017). *Endüstri 4.0 ve Akıllı İşletme*, Ankara, Dorlion Yayınları.

Bloom B., B. Mesia, and D. Krathwohl (1964). Taxonomy of Educational Objectives (two vols: The Affective Domain & The Cognitive Domain). New York. David McKay.

Brown, C. & Thornton, M.. (2013). How entrepreneurship theory created economics. Quarterly Journal of Austrian Economics. 16. 401-419.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7 (4), 3112-3134.

Chryssolouris, George & Mavrikios, Dimitris & Rentzos, Loukas. (2016). The Teaching Factory: A Manufacturing Education Paradigm. Procedia CIRP. 57. 44-48. 10.1016/j.procir.2016.11.009.

Dembo, M. H. (1981). Teaching for Learning: Applying Educational Psychology in the Classroom. Santa Monica: Goodyear Publishing Company

Driel, J.H., Verloop, N., Van Werven, H. & Dekkers, H. (1997). Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. Higher Education, 34, 105-122.

Mavrikios, D & Papakostas, N. & Mourtzis, D. & Chryssolouris, G. (2013). On industrial learning and training for the factories of the future: A conceptual, cognitive and technology framework. Journal of Intelligent Manufacturing. 24. 10.1007/s10845-011-0590-9.

Ertmer, P. A., ve Newby, T. J. (1993). "Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective", Performance Improvement Quarterly, C.6, S.4, s. 50-72.

- Gomaratat, S. (2015). Subject: Learning Productivity, Stated in Sinlarat. P. (2015). 10 Ways of Progressive Learning Encouraging/Facilitating the Ability of the Learner of 21st Century. Bangkok: Education Science, Dhurakit Bandit University
- Gray, P. (2008). A brief history of education. 12 Ocak 2019 tarihinde <http://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200808/brief-history-education> adresinden alınmıştır.
- Günay, D., Öcal, A. ve Öcalan, K. (2018). Sanayi ve sanayi tarihi. Mimar ve Mühendis Dergisi, 31, 8-14 akt. Dördüncü sanayi devriminin emek piyasaları üzerindeki olası etkilerinin incelenmesi ve çözüm önerileri. Uluslararası Toplum Araştırması Dergisi, 2071.
- Güran, T. (1991). *İktisat Tarihi*, İstanbul, Acar Matbaacılık – Yayıncılık.
- Harkins, A. M. (2008, Mart). Leap frog principles and practices: Core components of education 3.0 and 4.0. Futures Research Quarterly draft VIII, 1-15.
- Hasanah, H. & Malik, M. (2018). Teaching Factory-Based for Entrepreneurship Learning Model in Vocational High Schools. 10.2991/aptekindo-18.2018.46.
- Hobsbawm, E. (2008). *Devrim Çağı*, Ankara, Dost Kitabevi.
- Koca D. (2020). Sanayi 4.0 Kapsamında Türkiye’de İşgücünün Yeni Becerilerinin Belirlenmesi Beceri Talebi Ve Arzının Karşılaştırılması, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Landström, Hans (2005). *Pioneers in entrepreneurship and small business research*, Boston, Springer.
- Mahiroğulları, A. (2005). Endüstri devrimi sonrasında emeğin istismarını belgeleyen iki eser: Germinal ve Dokumacılar, Sosyoloji Konferansları Dergisi, 32, 41-53.
- Martawijaya, M. (2015). Pengembangan Model Pembelajaran Fisika Untuk Meningkatkan Karakter Ilmiah Siswa Smp. Journal of Educational Science and Technology (EST). 1. 55. 10.26858/est.v1i1.1134.
- Mcafee, A, ve Brynjolfsson, E. (2017). *Makine platform kitle dijital geleceği kucaklamak*, İstanbul, Optimist Yayın Grubu.
- Meb, (2018), Türkiye’de Meslekî ve Teknik Eğitimin Görünümü, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:1,Kasım 2018, Ankara:Millî Eğitim Bakanlığı
- Mourtzis, D. & Vlachou, K. & Dimitrakopoulos, G. & Zogopoulos, V. (2018). Cyber- Physical Systems and Education 4.0 –The Teaching Factory 4.0 Concept. Procedia Manufacturing. 23. 129-134. 10.1016/j.promfg.2018.04.005.
- National Academy Of Science And Engineering. (2013). Recommendations for Implementing the Strategic Initiative Industrie 4.0. Final report of the Industrie 4.0 Working Group

- Özdoğan, O. (2018). *Endüstri 4.0: dördüncü sanayi devrimi ve endüstriyel dönüşümün anahtarları*, İstanbul, Pusula 20 Teknoloji ve A.Ş.
- Pooworawan, Y.(2015). Challenges of New Frontier in Learning: Education 4.0. Document by Innovative Learning Center, Chulalongkorn University, Bangkok
- Puncreobutr, V. (2016). Education4.0: new challenge of learning. St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences, 2(2), 92.
- Robinson, K. (2008). . (N. G. Koldaş, Çev.), *Yaratıcılık aklın sınırlarını aşmak*, İstanbul, Kitap.
- Sandrone, V. (2005). Frederick W. Taylor: Master of scientific management. 18.05.2019 tarihinde <http://www.skymark.com/resources/leaders/taylor.asp> sitesinden erişim sağlandı
- Schwab, K. (2016). Dördüncü sanayi devrimi, (çev.) Zülfü Dicleli, İstanbul: Optimist Yayınları.
- Sezgin, İ. (1982). Meslek Eğitimin Kapsam ve Gelişimi, Türkiye’de Meslek Eğitimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği VI. Eğitim toplantısı. Ankara 1982
- Simsek, N. (2001). Üçüncü paradigma: Yapıcı öğrenme ve öğretim. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, Basımda, Ankara
- Sledzik, Karol (2013). Schumpeter’sview on InnovationandEntrepreneurship, Stefan Hittmar (Ed.), Management Trends in TheoryandPractice, University of Zilina&Institute of Management byUniversity of Zilina
- Stannard-Stockton, S. (2009). T-shaped people & philanthropy. <http://www.ssireview.org/> adresinden 17.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tittagala, R., Bramhall, M., & Pettigrew, M. (2008). Teaching engineering in a simulated industrial learning environment: A case study in manufacturing engineering. In Proceedings of Engineering Education 2008, Loughborough, England, July 2008
- Uçak, S. ,Erdem, H. (2020). Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı Bağlamında “21. Yüzyıl Becerileri Ve Eğitim Felsefesi, Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(1), 76-93
- Van Praag, C.Mirjam (1999). SomeClassicalViews on Entrepreneurship, De Economist, 147(3), 311-335

BAĞLANTILARIN GÜCÜ: EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİ ARASINDAKİ ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİNİN SOSYAL AĞ ANALİZİ

Emre ER³,

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinin sosyal ağ analizi ile incelenmesidir. Çalışmaya Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde öğrenim gören 32 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanması amacıyla yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcıların demografik özellikleri, akademik başarıları, mutluluk algıları ve bir işte çalışma durumları arkadaşlık ağlarındaki konumları üzerinde etkilidir. Araştırma sonuçlarına göre mevcut çalışma boylamsal olarak tekrar edilerek farklı zamanlardaki ağdaki değişim gözlemlenebilir. Öğrencilerin izleme-değerlendirilmesi ve kariyer planlamalarında sosyal ağ verileri kullanılabilir.

Anahtar kelimeler: Arkadaşlık ilişkileri, yükseköğretim, sosyal ağ analizi

POWER OF CONNECTIONS: A SOCIAL NETWORK ANALYSIS OF FRIENDSHIP RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS OF THE FACULTY OF EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the friendship relations of education faculty students with social network analysis. 32 students from Yıldız Technical University Faculty of Education, Department of Guidance and Psychological Counseling participated in the study. A structured interview form was used to collect the data. According to the findings of the study, the demographic characteristics of the participants, their academic achievements, their level of happiness and their status of working in a job are effective on their position in friendship networks. According to the results of the research, the current study can be repeated longitudinally and the change in the network at different times can be observed. Social network data can be used in the monitoring-evaluation and career planning of students.

Keywords: Friendship networks, higher education, social network analysis

³ Doktor Öğretim Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, emreer@yildiz.edu.tr

GİRİŞ

Sosyal ağ analizi ile birçok farklı disiplinde araştırma yapılmasına rağmen okulda ve sınıftaki ilişkilerin ağ yaklaşımıyla anlaşılma çabası henüz gelişme aşamasındadır. Okulda sosyal ilişkilerin belirleyici rolü dikkate alındığında ağ analizi ile gerçekleştirilecek araştırmaların önemli bir potansiyel taşıdığı düşünülebilir. Benzer şekilde bireyler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin yükseköğretimde başarılı bir öğrenme sürecinin üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Yükseköğretimin önemli işlevlerinden birisi de farklı özelliklere sahip öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin artırılmasıdır. Eğitimin örtük işlevleri arasında sayılabilecek bu durumun üzerinde sınırlı sayıda araştırma yapılmaktadır. Buna karşılık yükseköğretim sürecinde öğrenciden beklenen karmaşık hedeflerin yerine getirilmesinde arkadaşlık ilişkilerinin önemli bir rol oynadığından (Hommes vdğ., 2012) ve öğrencilerin sınıf içi veya dışında kurdukları sosyal etkileşimlerin öğrenme üzerinde olumlu etkisinden bahsetmek mümkündür (Hafferty, 1998; Liccardi vdğ., 2007).

Yükseköğretimde sosyal ağ analizi ile gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin incelendiği görülmektedir (Baldwin, Bedell ve Johnson, 1997; Hendrickson, Rosen ve Aune, 2011; McFaul, 2016; Rienties, Hélot ve Jindal-Snape, 2013; Rienties ve Nolan, 2014). Bu araştırmalarda öğrencilerin öğrenme olanaklarının artırılması ve yaşam koşullarının iyileştirilmesi amacıyla kurdukları arkadaşlık ilişkilerinin nedenleri ve ortaya çıkan sonuçları ele alınmıştır. Buna göre yabancı öğrencilerin öğrenim gördükleri ülkedeki öğrencilerle kurdukları arkadaşlık ilişkileri başarılarında önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca üniversitedeki derslerin işleniş şekillerinin ve ders içeriklerinin karşılıklı etkileşim ve sosyal öğrenmeyi destekler nitelikte olması öneriler arasındadır.

Yükseköğretimde sosyal ağ analizi ile gerçekleştirilen çalışmalarda öğrenciler arasındaki ağların yapısal özellikleri veya bireysel özelliklerin ağın yapısına etkilerini konu alan çalışmalardan bahsetmek mümkündür. Söz konusu çalışmalarda öğrencilerin bağlantı kurdukları arkadaşlarının tutum ve davranışlarından etkilenmelerinin yanı sıra ağda oluşan belirli normlara uyma eğilimi gösterdikleri görülmektedir. Sosyal medya hesaplarındaki gizlilik ayarı kullanma eğilimleri ile arkadaşlık bağlantılarının ele alındığı bir çalışmada öğrencilerin özellikle yakın ilişki kurdukları kişilerin davranışlarına göre tavırlarının şekillendiği anlaşılmaktadır (Lewis, Kaufman ve Christakis, 2008).

Yükseköğretimde öğrenciler arasındaki ilişkilerin sosyal ağ analizi ile incelenmesi öğrencilerin inanç, tutum ve davranışlarının bütüncül bir bakış açısı sağlanması bakımından önemlidir. Arkadaşlık ilişkileri öğrencilerin sosyal sermayelerinin belirlenmesi bakımından önemlidir. Bununla birlikte akademik başarıya ilişkin çıktılardan öğrencilerin ilişki örüntüleri ile açıklanması bakımından çalışma sınırlı bir alandaki alanyazına katkı sağlamaktadır.

Bu araştırmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinin sosyal ağ analizi yapılacaktır. Araştırmada öğrencilerin sınıf içi arkadaşlık ilişkileri ile cinsiyet ve akademik başarı ortalaması değişkenleri arasında ilişki kurulması amaçlanmıştır. Öğrencilerin sınıfın arkadaşlık ağındaki konumları ve arkadaşlık ilişkileri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin kurulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

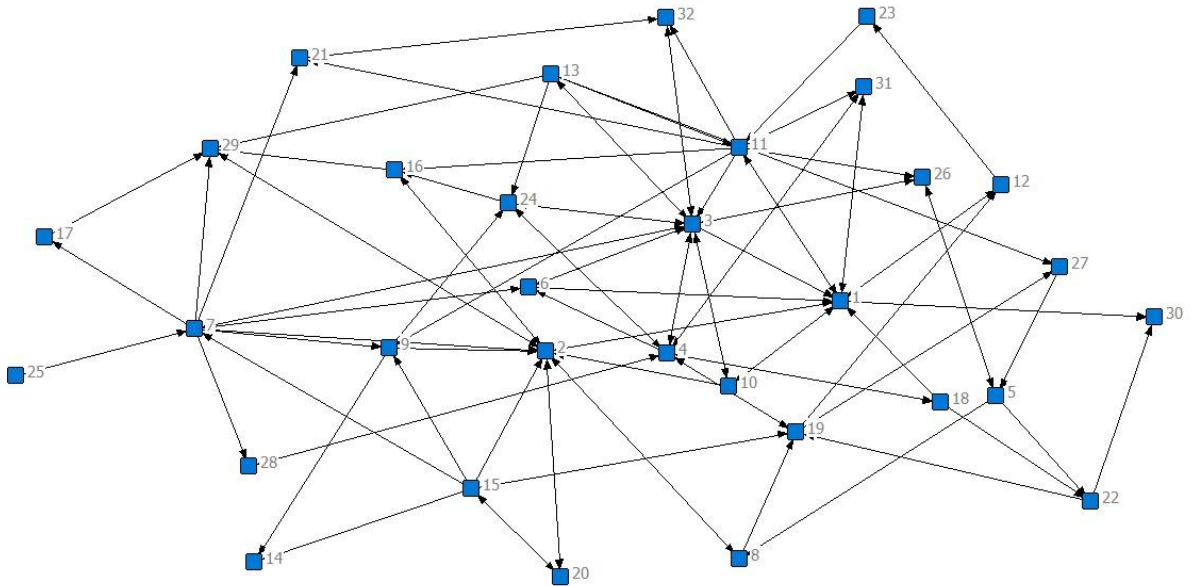
Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılardan sosyal ağ verileri toplanmıştır. Araştırmanın alışma grubunu Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde ğrenim gören otuz iki ğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verilerinin toplanması amacıyla katılımcıların akademik not ortalamaları, mutluluk düzeyleri ve bir işte çalışma durumlarının sorulduğu demografik bilgiler bölümü ve sosyal ağ görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sosyal ağ verilerinin toplanması amacıyla katılımcılardan aynı sınıftaki öğrencilerden arkadaş olarak gördükleri kişileri belirtmeleri istenmiştir.

BULGULAR, TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma verilerinden elde edilen bulgular aşağıda ifade edilmiştir. Şekil 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin oluşturdukları arkadaşlık ilişkilerine yönelik sosyal ağ diyagramı yer almaktadır.



Şekil 1. Katılımcıların arkadaşlık ağları

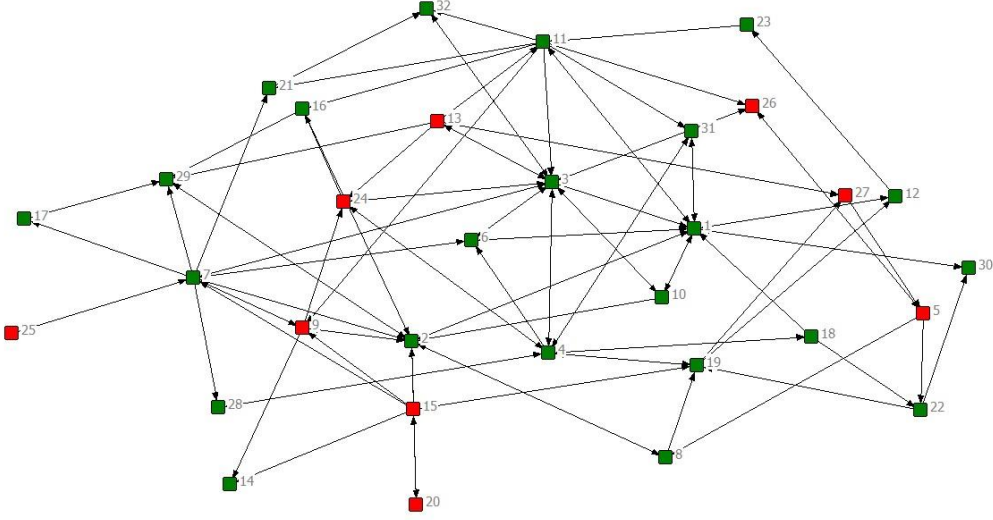
Tablo 1'de arkadaşlık ilişkilerinin sosyal ağ özelliklerine ilişkin bazı değerler ifade edilmiştir.

Tablo 1. Arkadaşlık ilişkileri ağının sosyal ağ zellikleri

Ortalama bağlantı sayısı	3.125
Derece merkeziliği	.24
Yoğunluk	.101
Ortalama uzaklık	2.80

Tablo 1 incelendiğinde arkadaşlık ilişki ağında katılımcıların ortalama bağlantı sayısının 3.125 olduğu görülmektedir. Bu durum katılımcılar ile arkadaşlık kurma eğiliminde olan veya katılımcıların arkadaşlık kurduğu ortalama 3 kişinin olduğunu göstermektedir. Derece merkeziliği değerinin .24 olarak hesaplanmış olması katılımcıların arkadaşlık kurma eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Arkadaşlık ağının özellikleri dikkate alındığında yoğunluk değerinin düşük olduğu ve rastgele seçilen iki katılımcı arasında ortalama 2.8 kişinin yer aldığı görülmektedir.

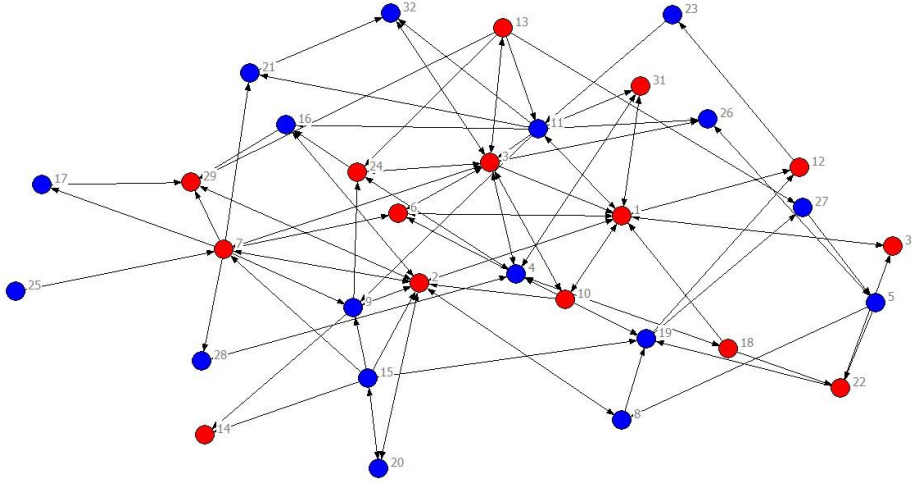
Şekil 2’de katılımcıların mutluluk düzeylerine göre arkadaşlık ilişki ağı yer almaktadır.



Şekil 2. Mutluluk düzeyine göre arkadaşlık ağı (Yeşil: Mutlu; Kırmızı: Mutsuz)

Şekil 2 incelendiğinde katılımcıların mutluluk durumlarına göre arkadaşlık ilişkilerinde farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Buna göre mutsuz (kırmızı) katılımcıların arkadaşlık ilişkilerinde genellikle en az bir mutsuz katılımcı olduğu görülmektedir.

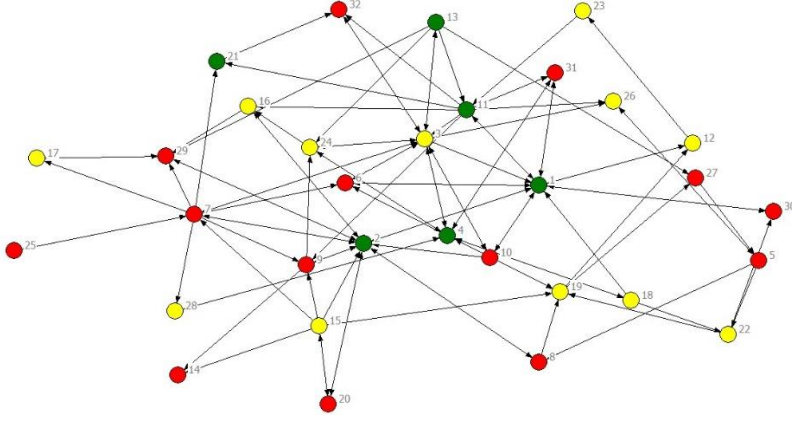
Şekil 3’te katılımcıların cinsiyetine göre arkadaşlık ilişki ağı yer almaktadır.



Şekil 3. Cinsiyete göre arkadaşlık ağı (Kadın: Kırmızı; Erkek: Mavi)

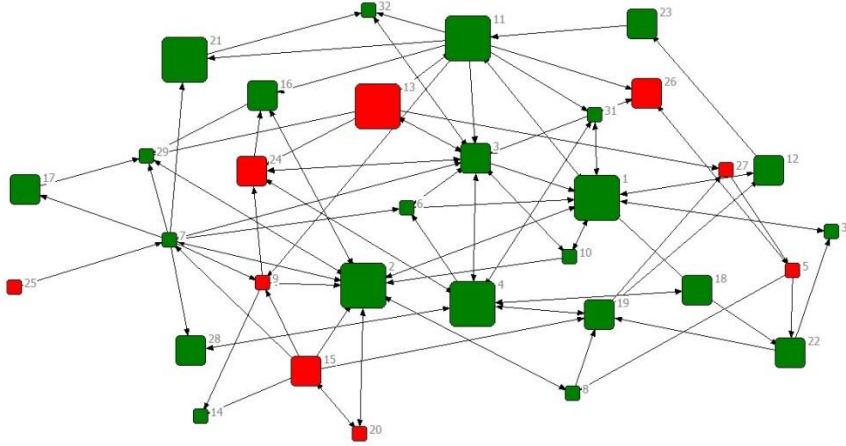
Şekil 3 incelendiğinde katılımcıların cinsiyete dayalı olarak arkadaşlık ilişkilerinde ayrışmanın yaşanmadığı gözlenmektedir. Buna göre farklı cinsiyetteki katılımcıların birbirlerini arkadaş olarak gördükleri söylenebilir.

Şekil 4’te katılımcıların akademik başarı düzeylerine göre arkadaşlık ağları yer almaktadır.



Şekil 4. Akademik başarıya göre arkadaşlık ağı (Yeşil: yüksek, Sarı: orta, Kırmızı: düşük ortalama)
 Şekil 4 incelendiğinde katılımcıların akademik başarı düzeylerine göre arkadaşlık ilişkilerinde ayrışma yaşanmadığı gözlenmektedir. Bununla birlikte başarılı aktörlerin aynı zamanda arkadaşlık ağındaki daha merkezi konumda yer almaları, sosyal başarı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin gösterilmesi bakımından önemlidir.

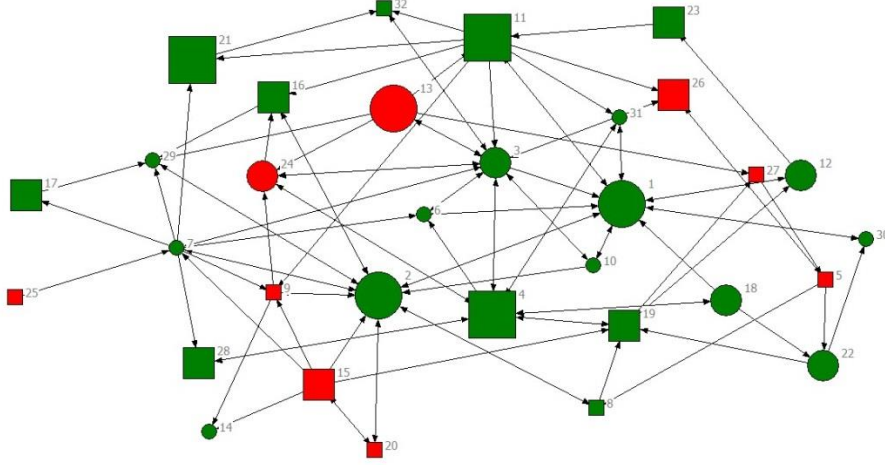
Şekil 5'te katılımcıların başarı ve mutluluk durumları birlikte incelenmiştir.



Şekil 5. Başarı ve mutluluk ağı (Yeşil: mutlu, Kırmızı: Mutsuz; Şekil büyüklüğü: Başarı düzeyi)

Şekil 5 incelendiğinde arkadaşlık ağındaki çevresel konumdaki katılımcıların başarılı olma durumlarının da azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte mutluluk ile başarı arasındaki olası ilişkiler mevcut çalışmada ortaya çıkmamıştır.

Şekil 6'da katılımcıların mutluluk, başarı ve cinsiyet değişkenlerine göre arkadaşlık ağları incelenmiştir.



Şekil 6. Başarı mutluluk ve cinsiyet ağı (Yeşil: mutlu, Kırmızı: mutsuz; Kare: erkek, Daire: kadın, Şekil büyüklüğü: Başarı düzeyi)

Şekil 6 incelendiğinde katılımcıların başarı düzeyi mutluluk durumu ve cinsiyetlerine göre arkadaşlık ağlarındaki dağılım gözlenmektedir. Buna göre katılımcıların arkadaşlık ağlarında kadın, başarılı ve mutlular; erkek, mutsuz ve başarılılar merkezi konumda yer almaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin demografik özellikleri, akademik başarıları, mutluluk algıları ve bir işte çalışma durumları arkadaşlık ağlarındaki konumları üzerinde etkilidir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin mutluluk, başarı ve cinsiyet gibi değişkenler ile ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Buna göre yükseköğretimde öğretimin niteliğinin incelenmesi ve öğrencilerin iyi oluşları ile arkadaşlık ağları arasındaki bağlantı üzerinden araştırmalar yapılabilir. Mevcut çalışma boylamsal olarak tekrar edilerek farklı zamanlardaki ağdaki değişim gözlemlenebilir. Öğrencilerin izleme-değerlendirilmesi ve kariyer planlamalarında sosyal ağ verileri kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Baldwin, T. T., Bedell, M. D., & Johnson, J. L. (1997). The social fabric of a team-based MBA program: Network effects on student satisfaction and performance. *Academy of Management Journal*, 40(6), 1369-1397.
- Hafferty, F. W. (1998). Beyond curriculum reform: Confronting medicine's hidden curriculum. *Academic Medicine*, 73(4), 403-407.
- Hendrickson, B., Rosen, D., & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 281-295.
- Hommel, J., Rienties, B., de Grave, W., Bos, G., Schuwirth, L., & Scherpbier, A. (2012). Visualising the invisible: a network approach to reveal the informal social side of student learning. *Advances in Health Sciences Education*, 17(5), 743-757.
- Lewis, K., Kaufman, J., & Christakis, N. (2008). The taste for privacy: An analysis of college student privacy settings in an online social network. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(1), 79-100.
- Liccardi, I., Ounnas, A., Pau, R., Massey, E., Kinnunen, P., Lewthwaite, S., Midy, M. A., Sakar, C. (2007). The role of social networks in students' learning experiences. *ACM SIGCSE Bulletin*, 39(4), 224-237.
- McFaul, S. (2016). International students' social network: Network mapping to gauge friendship formation and student engagement on campus. *Journal of International Students*, 6(1), 1-13.

- Rienties, B., Héliot, Y. & Jindal-Snape. (2013). D. Understanding social learning relations of international students in a large classroom using social network analysis. *Higher Education* 66, 489-504.
- Rienties, B., & Nolan, E. M. (2014). Understanding friendship and learning networks of international and host students using longitudinal social network analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 41, 165-180.

KÜLTÜREL GELENEKLERİ ÇAĞDAŞ SANAT STRATEJİLERİYLE YORUMLAMAK (ERCİYES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Nevin Engin⁴

ÖZET

Son dönemde Türkiye’de genç sanatçıların çalışmalarında geleneksel etkilerine- çeşitli zanaat teknikleri veya kültürel öğeler şeklinde- sıkça rastlanmaya başlanmıştır. Küresel çağdaş sanat hareketlerin içinde kullanılan bazı sanat stratejilerini Güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin sanatsal üretiminde uygulatarak, kültürümüzün zengin mirasını yorumlama ve günümüz şartlarında sunma ihtiyacını farklı bir ifadeye taşımıştır.

Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü müfredatındaki Bitirme Projesi dersinde dördüncü sınıf öğrencileri tarafından geliştirilen projeler, mezun olmak üzere olan gençlerin sanat alanındaki duruşlarının başlangıç noktasını göstermek için bir fırsat sayılır.

2016-2017 eğitim-öğretim yılında bitirme projesinin genel çerçevesi “Türk topraklarında gelişme gösteren kültürlerin hayatımızdaki etkisi” olarak belirlenmiştir. Bu ana tema altında öğrenciler bireysel olarak alt kavramlar seçmişler ve Türk kültürünün etkisini kendi sanat çalışmalarında yansıtma yollarını aramışlardır. Bir dönem sonucunda üretilen sanat çalışmalarını Bitirme projesi sergisinde ve araştırmalarını da yazılı rapor olarak sunmuşlardır.

Bu araştırmanın amacı, Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin, çağdaş sanat stratejilerini kullanarak Türk kültürünün öğelerini sanat çalışmalarında nasıl yansıttıklarını tespit etmek ve öğrencilerin proje süreci ve sonuçlarından ne tür çıkarımlara ulaştıklarını ortaya koymaktır.

Araştırmacı Bitirme Projesi dersini bizzat yönettiğinden, söz konusu araştırmada gözlem, literatür tarama, doküman inceleme ve röportaj yöntemleri kullanmıştır.

Anahtar kelimeler: Sanat Eğitimi, Çağdaş sanat stratejileri, Kültür, Zanaat, Bitirme Projesi

INTERPRETING CULTURAL TRADITIONS WITH CONTEMPORARY ART STRATEGIES (ERCİYES UNIVERSITY CASE STUDY)

ABSTRACT

Recently, in Turkey in the work of young artists are frequently encountered a variety of traditional craft techniques or cultural items. By applying some of the art strategies used in the global contemporary art movements to the artistic production of the students of the Faculty of Fine Arts, the need to interpret the rich heritage of our culture and present it in today's conditions has brought a different expression.

The projects developed by the fourth grade students in the Graduation Project course in the Painting Department of Faculty of Fine Arts at Erciyes University, are considered as an opportunity to show the starting point of the art career of young people who are about to graduate. The general framework of the graduation project in the 2016-2017 academic year has been determined as “The effect of cultures developing on the territory of Turkey in our lives”. Under this main theme, students individually selected sub-concepts and sought ways to reflect the influence of Turkish culture in their

⁴Öğr.Gör., Erciyes Üniversitesi, nengin@erciyes.edu.tr

own artwork. They presented their works of art produced as a result of a period in the Graduation project exhibition and their research in written reports.

The purpose of this research is to determine how students of the Faculty of Fine Arts reflect the elements of Turkish culture in their art work by using contemporary art strategies and to reveal what kind of inferences students have achieved from the project process and results.

As the researcher personally directed the Graduation Project course, he used observation, literature review, document review and interview methods in the research.

Keywords: Art Education, Contemporary art strategies, Culture, Craft, Graduation Project

GİRİŞ

"Sanat, asıl değerinin dışında, insan bilinci, düşünce ve dünyada olma deneyiminin bir ifadesidir" (Witham, Pooke, 2018). Son dönemde Türkiye'de genç sanatçıların çalışmalarında çeşitli zanaat teknikleri veya kültürel öğeler şeklinde geleneksel etkilere sıkça rastlanmaya başlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin, çağdaş sanat stratejilerini kullanarak Anadolu'daki kültürel öğelerini sanat çalışmalarında nasıl yansıttıklarını tespit etmek ve öğrencilerin proje süreci ve sonuçlarından ne tür çıkarımlara ulaştıklarını ortaya koymaktır.

Bitirme projesinin amacı, öğrencilerin bilimsel ve sanatsal araştırma yapabilme, rapor yazabilme, problem olarak seçtikleri konu ve kavramları çağdaş sanatın dili ve stratejileriyle ifade edebilme ve çalışmalarını bireysel sergi olarak sergileyebilme becerilerinin kazandırılmaları olarak belirlenmiştir.

Trafi-Prats'ın ifadelerine göre, günümüzde global ve yerelin içi içe geçmiş olduğundan, milli, üslup ve kronoloji gibi bazı kavramlar, coğrafya ile daha doğru ifade bulabilmektedir. (Trafi_Prats, 2009). Bu açıdan projelerde belli özellikleri olan bir coğrafya seçilerek, yerel ve global kavramların hangi noktada bağlanabilin araştırmaları yapılmış, öğrencilerin kendi hayatlarından ve yaşadıkları coğrafyadan konu ve kavramları seçmeleri konusunda teşvik edilmişlerdir. Kişisel konularını çağdaş sanatın yöntemleriyle ifade ederek, hem yerel, hem de daha global anlamlara gönderme yapacak ifade ve yaklaşımlar aranmıştır.

Çağdaş sanat stratejileri ile ilgili çalışan araştırmacılardan Julia Marshall, "Five Ways to Integrate: Strategies From Contemporary Art" ve "Creative Strategies in Contemporary Art" isimli makalelerinde açıkladığı üzere, günümüz sanatçıları konularını çokça araştırıp, elde ettikleri bilgilerine çarpıcı sanatsal yorumlar getirmek için bazı stratejilerden faydalanmaktadır. Marshall'ın bahsettiği çağdaş sanat stratejileri sırasıyla: Depiction (Tasvir); Extension/ Projection (Eklemek/ Yansıtmak), Reformatting (Yeniden biçimlendirmek), Mimicry (Taklit), Metaphor (Metafor) - Mecaz yaratmak, Kıyaslayarak açıklamak, Juxtaposition (Sıralamak, yan yana getirmek) - kolaj yapmak, fikirleri bir birine bağlamak- kavramsal kolaj oluşturmak, şeklinde ifade edilmiştir (Marshall, 2010,2011).

Günümüz sanat üretimlerinde bir çok sanatçı yerel değerlerle global anlatımları bir araya getirmeye çalışmaktadır. Trafi-Prats'a göre ortaya çıkan global anlatımlar, çağdaş sanatın faydalandığı bazı **stratejilere** dayanmaktadır: Şiirsel tekrar/taklit, Çeşitli ideolojik manzaralar içerisinde kavramsal seyahatler; Kolaj ve biriktirme; Şok etmek, Parodi, İroni, Pastiş, Kendine mal etme, Kiç, Normalle oynamak, Bulanıklaştırmak, Sınır tanımamak (Trafi_Prats, 2009, s.161).

Sanatçıların sıkça kullandıkları göstergelerden bazıları olarak; maddi kültür ve gündelik hayatı bir araya getirmek, çevre ve mekanı kullanmak, dil ve kavramlar üzerinde odaklanmak, sanat ve zanaatı birleştirmek, şok etmek, Kiç (Kitch) kullanmak, kafaları ve medyaları karıştırmak şeklinde ifade edilmiştir (Fox and Geichman, 2001).

Yamaner'in belirttiği; parodi, metafor, pastiş, ironi, yapı-çözücülük, melezleşme, gibi bazı kavramlar, çağdaş sanat pratiklerinde sıklıkla yer bulduğunu görebilmekteyiz (Yamaner,2007).

Sosyolog Emile Durkheim, "duygunun insan eylemlerindeki rolünü, önemini ve etkisini mercek altına alır" ve duyguların eylem kaynağına dönüştüğünü, insanları birleştirip, onları toplumsal varlık haline getirdiğini iddia eder (Edt. Alver,2018) Bu araştırmada incelenen öğrenci projelerinin temelinde, çoğunlukla kişisel duygu durumları ele alınmış ve onların toplumsal olay ve sosyolojik kavramlarla ilişkileri incelenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda, Anthony Giddens'in belirttiği gibi ".. kültürel deneyimlerimizi, gündelik hayatımız "dünyaya daha açık" kılan uzak etkiler tarafından istila edilmiştir" (Edt. Alver, 2018).

YÖNTEM

2016-2017 eğitim-öğretim yılında bitirme projesinin genel çerçevesi "Türk topraklarında gelişme gösteren kültürlerin hayatımızdaki etkisi" olarak belirlenmiştir. Bu ana tema altında son sınıf öğrencileri bireysel olarak alt kavramlar seçmiş ve Anadolu topraklarında varlık gösteren kültürlerinin etkisini kendi sanat çalışmalarında yansıtmaya yollarını aramışlardır. Bir dönem sonucunda üretilen sanat çalışmalarını Bitirme projesi sergisinde ve araştırmalarını da yazılı rapor olarak sunmuşlardır.

Öğrenciler, Anadolu topraklarında varlık göstermiş kültürlerin unsurlarından konu veya teknikleri araştırmış, kendi tarz ve konularıyla, çağdaş sanat anlayışı içinde bütünleştirerek kişisel sergi hazırlamış ve sunmuş, süreç dosyalarını hazırlayarak projelerini seminer şeklinde sunmuşlardır.

Araştırmacı, Bitirme Projesi dersini bizzat yönettiğinden, söz konusu araştırmada gözlem, literatür taraması, doküman incelemesi ve röportaj yöntemleri kullanmıştır.

BULGULAR

"Çağdaş sanat hakkında ne düşünürseniz düşünün, hiç şüphe yok ki oldukça cezbedici ve kafa karıştırıcıdır" (Witham, Pooke, 2018). Projelerini geliştirirken sanatın bu özelliğinden faydalanmayı hedefleyen son sınıf öğrencileri, ana temanın altında kendi alt temalarını oluşturarak, özgün fikirlerini geliştirmişlerdir.

Çağdaş sanatta teknik açısından büyük bir çeşitlilik görüldüğüne şahit olmaktayız. "Resimler, ortama özgü (örneğin yağlıboya, akrilik veya suluboya) veya "karışık teknik" olabilir; yani resim çeşitli pigmentleri birleştirebilir veya ... görselliği zenginleştirmek ya da imajın konusuna referansta bulunmak için başka materyaller kullanılabilir" (Witham, Pooke, 2018). Proje uygulamalarında teknik açısından öğrenciler serbest bırakılmış, bazıları yağlıboya, akrilik ve suluboya tekniklerini kullanırken, bazıları dijital resim veya karışık teknik, enstalasyon gibi ifadeler seçmişlerdir.

John Rajchman "Çağdaş: Yeni bir fikir mi?" yazısında, çağdaş sanatın karmakarışık bir durum içinde hem modernist, hem de yerel geleneksel katmanları çığırın bir biçimde iç içe geçirmiş olduğundan bahsetmektedir (Edt.Artun, 2013). Öğrenci projelerinde yerel ve global öğeler yan yana veya iç içe getirilmiş, günümüzün sanat diliyle ifade edilmeye çalışılmıştır.

Projeleri birleştiren ana tema altındaki alt temalarda temel alınan kavramlar arasında; zaman, mekan, bellek, hafıza, aile, kültürel hegemonya, gelenek, sanat-zanaat ilişkisi, sanat-tasarım ilişkisi, kültürel aktarım, yerel kültür, psikolojik bozukluklar, birey-toplum ilişkisi gibi kavramlara yer verilmiştir.

Sanatın "bellek, hatta geçmişe duyulan özlemi yansıtan temalara yönelmesi", "hem kişisel hem de toplumsal bellekle uğraşmayı", farklı dönemlerin imge ve simgelerini montajlamasını normal hale getirmesini izleyebiliyoruz (Hopkins, 2018).

Girgin'in ifade ettiği gibi bazı hazır nesnelere "ulusal özelliğe sahip"tir (Girgin, 2018). Oya, kanaviçe, sim sırma işlemesi, kil çömlekler, nazar boncukları gibi el üretimi bazı hazır nesnelere de bizim için bu "ulusal özelliği" yansıttıklarını varsayabiliriz. Bu nesnelere fiziksel varlıkları veya imgeleri, öğrenci çalışmalarında yer bularak, kavramların çarpıcı yansıtılmasında rol oynamışlardır. Pop art'ın ortaya çıkmasıyla birlikte, "yüksek ve alçak" nitelendirmeleri, özellikle de birçok çağdaş sanatçı kitle kültüründen serbestçe yararlanırken, hükümünü yitirmiştir" (Witham, Pooke, 2018).

Öğrenciler tarihsel, manevi, anlam ve önem, teknik, teorik ve uygulama açısından sanatsal ifadeleri (uygulamaları, pratikleri) seçerek ve kendi sanat anlayışlarına ve pratiklerine bunları uyumlayarak, bir araya getirmeyi ve kullanmayı öğrenmektedirler.

Araştırmada, projelerin başlığı ve işledikleri alt kavramı ile birlikte, eser görselleri ile kullanılan çağdaş sanat stratejilerinin en baskın olanları belirtilmiştir.

Sanat- zanaat- tasarım ilişkilerini, bellek, aile, gelenek gibi kavramların ağırlıklı olarak Projeksiyon, Reformating, Metafor, Melezleşme gibi yöntemlerle ifade edildiği bazı projelerden örnekler aşağıdaki gibidir.

"Boya ve iğne" isimli projede aile kavramı içinde yerleştirilen kıymet ve değer ölçüleri , en nadide eserlerin işlendiği "Maraş işi sim sırma" tekniği ile ifade edilmeye çalışılmıştır. Kahraman Maraş kökenli öğrenci, tuval üzerine boya ve sim-sırma işiyle aile üyelerinin portrelerini sergilemiştir.

"Kanaviçart" başlıklı projede gelenekle hesaplaşma, geçmişten gelen kültürel birikim, güncel tasarım kültürü, güncel teknoloji, üretim- tüketim ilişkileri, sorunsalları üzerinde durulmaktadır. Öğrenci çalışmalarında gelenekten gelen ve anneden kıza üç nesilden beri kültürel miras olarak aktarılan işleme geleneğini çağdaş tasarım anlayışıyla birleştirerek, daha önce yağlıboya tekniği ile yaptığı çalışmaları farklı bir teknikle gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin anneannesi tarafından 1950'li yıllarda işlenen kırılent sergide oluşturulan çalışmaların ana kaynağı olmuştur. Projede uygulanan önemli çağdaş sanat stratejileri; Projeksiyon, Reformating-Yeniden biçimlendirmek, Mimicry-Taklit, Şiirsel tekrar şeklinde ifade edilebilir.

"Gelenekten yüz'e yansımalar –ağaç baskı Tokat yazmaları" başlıklı projede öğrenci, doğup büyüdüğü yer olan Tokat'a özgü geleneksel el sanatlarımızdan ağaç baskı yazmacılığını, yaptığı portre çalışmalarıyla birleştirmiş, farklı zaman dönemleri arasında projeksiyon yaparak, her dönemin konuları arasında yer alan güzellik kavramı üzerine yansıtmaya çalışmıştır.

"Karikatürde yerellik" başlıklı projede öğrenci çocukluğundan bu yana oluşturduğu kendine ait karikatür karakterlerini, Anadolu yörelerinin çeşitli yerel kıyafetler içerisinde göstermiştir. Bu projede Tasvir, Projeksiyon- Ekleme- Yansıtmak, Yeniden biçimlendirmek, Mimicry-Taklit, Metafor, Kavramsal Kolaj, Şiirsel tekrar, İdeolojik manzaralar içinde kavramsal seyahat, Kolaj ve biriktirme gibi çağdaş sanat stratejilerine yer verilmiştir.

"Bez bebek- Soğanlı bez bebeği" başlığı altında öğrenci, kendi ailesinden kök veren bir geleneğin, zaman içinde önemli bir kültürel oluşumuna dönüştürülme öyküsünü yansıtmıştır. 1960'larda başlangıçta Ablak ailesi tarafından yapılan bez bebeklerin turistler tarafından ilgi görmesi, Soğanlı köyündeki diğer aileleri de bez bebek yapmaya teşvik etmiştir. Daha sonra bez bebekler bütün Kapadokya'ya yayılmış ve küçük bir kızın el işi ödevi bütün Kapadokya'nın geçim kaynaklarından biri olmuştur. Bu projede; Tasvir, Projeksiyon- Ekleme- Yansıtmak, Reformating-Yeniden biçimlendirmek, Mimicry-Taklit, Metafor, Kavramsal Kolaj, Şiirsel tekrar, Pastiş, Kiç, Normalle oynamak gibi çağdaş sanat stratejilerine yer verilmiştir.

"Aile müzesi" başlıklı projede sanat-zanaat ilişkisi, aile, kalıcılık ve geçicilik, geçicilik ve kalıcılık gibi kavramlar incelenmiştir. Gündelik hayatın nesnelere, farklı bir sergileme ile yeni okunurluk kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu projede akrilik boya, enstalasyon ve karışık tekniklerle üretilmiş

çalışmalar sergilenerek zaman-mekan-eser ilişkisi kurulmaya amaçlanmış, çömlükçilikle uğraşan aile ve geçmiş üzerinde kurulan metaforlar aranmıştır. Tasvir, Yansıtmak, Reformating- Yeniden biçimlendirmek, Mimicry-Taklit, Metafor, Kavramsal Kolaj, Şiirsel tekrar, Normalle oynamak gibi stratejileri bu projede ayırdedilebilmektedir.

Aşağıdaki iki projede, diğer yöntemlerin yanı sıra, Kiç ifadelerini çağdaş sanat stratejisi olarak kullanmak ayırt edici ve baskın yöntem şeklinde görülebilir.

"Yöresel güç" başlıklı projede ironi, parodi, pastiş ve oksimoron kavramları üzerinden kültürel aktarımın, kültürleşmenin ve küreselleşmenin sonuçları ve etkileri araştırılmıştır. "Yabancı kültür" olgusu yöresel alanlarda yansıdığı görülmüştür. Kavramsal çerçeveden yola çıkarak yağlıboya ve baskı teknikleriyle üretilmiş sanat pratiklerinde, yabancı kültür öğelerinin yerel öğelerimiz ile bir araya gelme durumları eleştirel bir bakış açısı ile temsil edilmiştir.

Projenin çalışmalarında süper kahramanların imge ve simgeleri, Batı kültürün dayatmalarına tepki olarak Türk kültürüne ait yöresel simgelerle tepkisel ve alay edici bir ilişki içine sokulmuştur. "Kasıtlı kiçleştirme" aracılığıyla güncel sanatı gündelik hayata bağlayan ilişkiler tartışmaya açılmaya çalışılmıştır.

"Geleneksel Pop" isimli projede kadın figürünün sanattaki yeri tartışılmaktadır. Günlük yaşantımızda "ulusal" olarak bize mâl edilmiş öğelerle Batı Kültürü'nün göstergelerinin üst üste yansıtılmasıyla Kiç imajlarını yaratarak, kültürler arası ilişkileri, yerel-global çelişkisi ve bütünleşmesi gibi yaklaşımlar araştırılmaya çalışılmıştır. Kavramsal çerçeveden yola çıkarak Pop Art ve eliş teknikleriyle üretilmiş sanat pratiklerinde, Batı ve yerel kadın figürü algısının kıyaslaması yapma çabası görülmektedir. Tasvir, Projeksiyon, Reformating- Yeniden biçimlendirmek, Mimicry-Taklit, Metafor, Kavramsal Kolaj, Şiirsel tekrar, İdeolojik manzaralar içinde kavramsal seyahat, Kolaj ve biriktirme, Parodi, İroni, Pastiş, Şok etmek, Kiç, Normalle oynamak, Kendine mal etme gibi çağdaş sanat stratejileri bu projede ayırt edilebilmektedir.

"Zaman- yolculuk" başlıklı projede öğrenci; kozmoloji, fizik, astronomi ve felsefeyle ilişki kurmaya çalışarak, zamanın kişisel bir algı olduğu çıkış noktasından, uzam ve zamanın şeklini sanatla değiştirebilme iddiasını araştırmaktadır. Çalışmalarda öğrenci, eğer kökenlerimizi oluşturan olaylara müdahale edebilsen ne olurdu sorusunu, Yaratılış destanı, Nuh tufanı, Ergenekon destanı gibi üç önemli olayın gidişatını hayali bir kurguyla değiştirmektedir. Tasvir, Projeksiyon- Eklemek- Yansıtmak, Reformating- Yeniden biçimlendirmek, Mimicry-Taklit, Metafor, Kavramsal Kolaj, Şiirsel tekrar, İdeolojik manzaralar içinde kavramsal seyahat, İroni, Pastiş, Şok etmek, Parodi, Normalle oynamak, Bulanıklaştırmak, Sınır tanınamak gibi stratejilerin bu projede de kullanıldığını gözlemleyebiliriz.

"Düğümlemiş sezgiler – otomatizm" başlıklı projede soyut sanatın Otomatizm olarak bilinen ifadeleri ile, kültürümüzde duygu ve düşünceleri ifade etmek için kullanılan, toplum hakkında bilgi veren, yaşayış tarzlarını anlatan halı dokuma zanaatını bir araya getirmiştir. Öğrenci serbest çağırışla duygu durumlarını dokuma ve boya ile birleştirerek, iplerle sezgisel ifadeler oluşturmuştur. Projeksiyon- Eklemek- Yansıtmak, Reformating- Yeniden biçimlendirmek, Mimicry-Taklit, Metafor, Kavramsal Kolaj, Şiirsel tekrar, Kolaj ve biriktirme, Şok etme gibi çağdaş sanat stratejilerin kullanımını görebiliriz.

"Yaşam döngüsü" isimli projede öğrenci, Türk mitolojisinde önemli yeri olan Hayat ağacının sembolik ifadesini araştırmış, "Dünyanın merkezi Hakan Ağacın" özellikleriyle, kendi hayat anlayışını birleştirmeye çalışmıştır. Hayat Ağacının dünyanın merkezini sembolize etmesi, meyvesiz ama gövdesinden ve dallarından çıkan öz suyuyla kendisine ihtiyaç duyan tüm canlıları bir anne fedakarlığıyla beslemesi, doğumun ve ölümün simgesi olması, projede vurgulanan kavramlardır. Tasvir, Projeksiyon- Eklemek- Yansıtmak, Reformating- Yeniden biçimlendirmek, Mimicry-Taklit,

Metafor, Kavramsal Kolaj, Şiirsel tekrar, Normalle oynamak, Bulanıklaştırmak, bu projede kullanılan stratejilerden bazılarıdır.

“Anla” isimli projede aile, benlik, kimlik arayışı, kavramsal sanat, psikoloji kavramları üzerinde durulmaktadır. Günlük hayatta sıkça karşılaştığımız panik atak ve anksiyete’ye yeni bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır. Türkler tarafından kullanıldığı bilinen ilk alfabe olan Göktürk Alfabesini günümüzde anlayabilen kişi sayısı çok azdır. Öğrenci, panik atakları esnasında çevreden anlayamadığını, bu durumunun da kimsenin anlayamadığı bir alfabeyle ifade etmenin uygun olacağını düşünmüştür. Öğrenci, işlerinde kültürel aktarımdan öte kişisel bir aktarımın olduğunu vurgulamıştır. Kullandığı çağdaş sanat stratejileri arasında Tasvir, Reforming, Mimicry, Metafor, Kavramsal Kolaj, Şiirsel tekrar yöntemleri gösterilebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada 2016-2017 Bahar döneminde ERÜ GSF Resim Bölümünde 4. sınıf olan öğrencilerin hazırladığı 12 Bitirme projesinden örnekler sunulmuştur.

Geleceğin sanatçıları bu çalışmalarıyla, Batı veya Doğu Sanatını taklit etmektense, kendi topraklarımızın kültürel servetinden yeterince konu ve kavram bulunabileceğini ve bunları sanatın diliyle, çağımıza uygun bir seviyede ifade edilebileceğini göstermişlerdir.

Öğrenciler kişisel aktarımlarını yaparken, topraklarımızın zengin kültürel mirasını araştırmış; *aile, hayat, sağaltım, iletişim, bellek, miras, kültür, gelenek, zanaat, yöresel, Doğu-Batı, uzam-zaman, manipülasyon, yeniden kurgulama, tasarım* gibi kavramları, hem özelden genele doğru, hem genelden özele doğru geliştirmiş ve çağdaş sanatın diliyle etkili bir biçimde yansıtmışlardır.

Küresel çağdaş sanat hareketleri içinde kullanılan bazı sanat stratejilerini Güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin sanatsal üretiminde uygulamak, kültürümüzün zengin mirasını yorumlama ve günümüz şartlarında sunma ihtiyacını farklı bir ifadeye taşımıştır.

Bu projeler, mezun olmak üzere olan gençlerin sanat alanındaki duruşlarının başlangıç noktasını göstermek için bir fırsat sayılır. Sanatçı adayları sergi hazırlama becerileri dışında, çalışmaların yazılı raporunu da hazırlayarak, bilimsel araştırma ile ilgili bilgi ve becerilerini de geliştirmişlerdir.

Bu tür çalışmaların Güzel Sanatlar Fakültelerinde düzenli olarak ve/veya daha geniş çapta yaptırılabilir, genç sanatçılarımız global sanat alanında yerel değerlerimizle iddialı bir şekilde varlık gösterilebilirler.

Mezun olduktan sonra çoğunlukla Görsel sanatlar öğretmeni olarak çalışmaya başlayan Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencileri, bu tür araştırma ve sanat çalışmalarını kendi öğrencilerine uygulatabilir, maddi ve manevi kültürel değerlerimizin aktarımı ve devamını sanat aracılığı ile sağlayabilirler.

KAYNAKÇA

- Edt. Artun A, *Çağdaş Sanat nedir?*, İletişim Yay.2013
Edt. Alver K, *Kültür Sosyolojisi, Çizgi Kitabevi*, 2018
Girgin, F., *Çağdaş Sanat ve Yeniden Üretim*, Hayalperest, 2018
Hopkins, D. *Modern Sanattan Sonra, 1945-2017*, Hayalperest, 2018
Fox,G.T, Geichman,J. *Creating Research Questions form Strategies and Respective of Contemporary Art*, Curriculum Inquiry, Vol.31, No.1 (Spring, 2001)

Marshall, J. *Five Was to Integrate: Strategies From Contemporary Art*; Art Education, May 2010

Trafi-Prats L. *Art Historical Appropriation in a visual Culture-Based Art Education*, Studies in Art Education, Vol.50, No.2 (Winter, 2009)

Witham G, Pooke G, *Çağdaş Sanatı Anlamak*, Hayalperest, 2018

Yamaner, G. *Postmodernizm ve sanat*, Algi, Ankara

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DEVAMSIZLIK VE OKUL TERKİ NEDENLERİNİN İNCELENMESİ (Barınma Merkezi Ortaokulu Örneği)

Tuğba KAYA¹

ÖZET

Ortaokullarda kaydı bulunan ve dönem boyunca okula gelmemiş olan sürekli devamsız öğrencilerin devamsızlık nedenlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019\2020 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Kahramanmaraş Barınma Merkezi Ortaokulu'nda 7. ve 8. sınıflarda kaydı olup okula gelmeyen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında olan ilgili öğrenciler aşırı ve aykırı durum örneklemesi ile seçilmiştir. Çalışmaya devamsızlıkları dönem içinde iki ay ve üzerinde olan 66 öğrenci katılmıştır.

Araştırmada, çalışmacı tarafından çocukların dil ve gelişim düzeylerine göre hazırlanmış olan veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı Türkçe-Arapça dillerinde hazırlanmış ve çalışmacı tarafından öğrencilere ev ziyareti yapılarak yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır. Çalışma grubundan elde edilen verilerin incelenmesinde nitel araştırma desenleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin başında Türkçe bilmemelerinin geldiği, bu durumu sırası ile kişisel, okul ve öğretmenler, ailevi, arkadaş çevresi kaynaklı nedenlerin izlediği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Devamsızlık, Devamsızlık Nedenleri, Okul Terki, Ortaokul, Öğrenci.

AN EXAMINATION OF THE REASONS OF SECOND SCHOOL STUDENTS ' ABSENTEEISM AND DROPOUT OF SCHOOL (Example of Accommodation Center Secondary School)

ABSTRACT

In this study, which is aimed to reveal the reasons of absenteeism of the students who are enrolled in secondary schools and who have not come to school during the term, the phenomenological approach pattern which is one of the qualitative research methods is used. The study group of the research consists of students who are enrolled in 7th and 8th grades at Kahramanmaraş Accommodation Center Secondary School in the first semester of 2019 \ 2020 Academic year and who did not come to school. The relevant students who involved to the study were selected with extreme and contradictory sampling. Sixty-six students who have 2 months or more absenteeism participated to the study.

In the study , data collection tool which prepared by the researcher according to language and development level of children was used. The data collection tool was prepared in Turkish-Arabic languages and was applied by the researcher through a home visit to the students and face-

to-face interviews. Qualitative research designs were used to analyze the data obtained from the study group. As a result of the study, it was found that the main reason for absenteeism of students , is not knowing Turkish and following reasons in sequence by personal, school and teachers, family and friends.

Keywords: Absenteeism, Causes of absenteeism, Dropout, Secondary School, Student

GİRİŞ

Okula devamsızlık, psikolojik, toplumsal ve fiziksel bir çok etmeden kaynaklanabilen ve öğrencinin akademik başarısının yanı sıra davranış gelişimini de olumsuz yönde etkileyeceği düşünülen istenmeyen bir davranıştır (Altinkurt, 2008). 28 Ekim 2016 günü 29871 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 36. maddesi öğrencilerin devam-devamsızlık durumlarını düzenlemektedir. İlgili maddeye göre, ‘Okula devam zorunludur. Veliler, öğrencilerinin okula devamını sağlamakla yükümlüdürler. Millî Eğitim Temel Kanununun 26’ncı maddesi gereğince okul yöneticileri, milli eğitim müdürleri ve mahalli mülki idare amirleri öğrencilerin okula kayıt ve devamıyla ilgili gerekli tedbirleri alırlar.’

Devamsızlık probleminin altında birçok faktör birlikte rol oynuyor olabilir. Bu faktörler arasında akran çevresi, aile yapısı, maddi imkansızlıklar, toplum desteğinin olmayışı, olumsuz okul iklimi, barınma imkanlarının sınırlı olması, kişisel yetersizlikler, iş hayatına erken atılma ve sağlık sorunları bulunabilmektedir. Devamsızlık yapan öğrenciler kısa vadede akademik olarak birçok sorunla karşılaşabilmekte, sosyal uyum sorunları yaşayabilmekte, olumsuz alışkanlıklara daha kolay şekilde başlayabilmektedirler. Uzun süre devamsızlık yaptıklarında okul terki riski artmaktadır.

Öğrencinin devamsızlık yapmasına neden olan etmenler literatür taraması yapılip sınıf rehber öğretmenleriyle fikir alışverişi yapıldıktan sonra altı farklı boyutta ele alınmıştır. Bunlar; öğrenciden kaynaklı nedenler, okuldan kaynaklı nedenler, öğretmenlerden kaynaklı nedenler, aileden kaynaklı nedenler, arkadaş çevresinden kaynaklı nedenler ve Türkçe bilmemelerinden kaynaklı nedenlerdir. Öğrencilerin tamamı Suriye’den gelen sığınmacı çocuklardan oluştuğu ve iletişim kaynağı olan dil temel bir problem oluşturduğu için ayrı bir başlıkta ele alınma gereği duyulmuştur.

PROBLEM DURUMU

Okulda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşılabilmesinin en önemli şartlarından birisi öğrencilerin okula ve derslere devamlarının sağlanmasıdır. Öğrencilerin devamsızlık yapmaları ve okul terki, temel bir problem durumdur. Ülkemizde ortaokullarda 2019 yılında 20 gün ve üzeri devamsızlık oranı %10 olarak tespit edilmişken(www.meb.gov.tr) , yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda bu oran çok daha ciddi boyutlardadır.

Öğrencilerin okul devamsızlığının ve altında yatan nedenlerin detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Yüksek devamsızlığın nedenleri toplumsal bağlamdan bireysel tercihlere değin bir çok bağlamda değişkenler göz önünde bulundurularak analiz edilmesi ve zerinde durulması önem arz etmektedir. Okul işleyişinin sağlıklı olması açısından okul idaresinin ve rehberlik servisinin öğrenci devamsızlıklarını minimuma indirmek ve okul terkinin önüne geçebilmesi için devamsızlığın nedenlerinin bilinmesi ve yordanması önemlidir. Devamsızlığı önleyebilmek adına gerçekçi ve etkin önlemler alabilmenin temel koşulu nedenlerin tespit edilerek doğru ve sağlıklı biçimde analiz edilmesidir.

Bu çalışmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin devamsızlık nedenlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Çalışmada, öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin tespit edilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşımla devamsızlığın kaynağı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Türkçe-Arapça metinden oluşan devamsızlık nedenleri anketi öğrencilere ev ziyaretleri yapılarak tercümanlar eşliğinde uygulanmış, ailelerle görüşülmüş ve devamsızlığın nedenleri derinlemesine incelenmeye gayret gösterilmiştir.

Çalışma grubunu Kahramanmaraş Geçiçi Barınma Merkezi'nde ortaokul 7 ve 8. sınıfta kayıtlı bulunan dönem içerisinde Eylül, Ekim ve Kasım aylarında okula gelmedikleri okul idaresince tespit edilmiş 66 öğrenci oluşturmaktadır. Devamsızlık oranları çok yüksek olduğu için aşırı ve aykırı örneklem yöntemi kullanılarak okul terki riski taşıyan ve okula hiç gelmemiş öğrenciler inceleme kapsamına alınmıştır.

Devamsızlık oranları riskli düzeyde olan öğrencilerin devamsızlık nedenlerini araştırmak amacıyla kullanılan veri toplama aracı devamsızlık nedenleri anketi (www.orgm.meb.gov.tr) baz alınarak sınıf rehber öğretmenleri, okul idaresi ve rehberlik servisi işbirliğiyle yeniden uyarlanıp basitleştirilmiş 9 sorudan oluşan bir anket ve görüşme formudur. Ailelere yapılan ev ziyaretlerinde görüşmelerin ve formun doldurulmasının 30-35 dakika sürdüğü gözlenmiştir. Görüşmeler ve formun doldurulması sonucu elde edilen veriler, içerik ve betimsel analiz teknikleri aracılığıyla çözümlenmiş, bu çözümler ayrıştırılarak yorumlamalara yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmaya katılan öğrencilerin 34'ü (%52) kız, 32'si (%48) erkektir. Devamsızlık yapan 8 öğrenci (%12) 13 yaşında, 15 öğrenci (%22) 14 yaşında, 12 öğrenci (%18) 15 yaşında, 12 öğrenci (%18) 16 yaşında, 16 öğrenci (%24) 17 yaşında, 3 öğrenci (%5) 18 yaşındadır. Çalışma grubunun cinsiyet dağılımına bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Devamsızlık yapan öğrencilerin 28'i 7. sınıf, 38'i 8. Sınıfta eğitim görmektedir. Öğrencilerin yaşları dikkate alındığında ergenlik dönemindeki öğrencilerde okuldan kopma davranışında artış olduğu gözlenmektedir. Bu yaş grubundaki erkek öğrencilerin Türkçe bilmedikleri için okul içinde iletişim sorunları yaşamaları, çalışma ve iş hayatına erken atılmaları, kalabalık aile içerisinde tek geçim kaynağı olmaları, eğitimi gelecekte için alternatif bir yol açıcı olarak görmemeleri, Türk eğitim sistemine uyum sağlayamamaları gibi nedenlerle okula devam sorunu yaşadıkları gözlenmiştir. Aynı yaş grubundaki kız öğrencilerde ise Türkçe bilmedikleri için iletişim kuramamaları, dini gerekçelerle karma eğitim sisteminde eğitim görmek istememeleri, ailelerin kültürel gerekçelerle kızlarının eğitim hayatına devam etmelerine ilişkin olumsuz bakış açıları, Suriye uyruklu ailelerde sıklıkla görülen kız çocuklarının erken evlendirilmesi, kardeşlerine bakmaları gerektiği ya da ev işlerinde yardımcı olmaları, okulun gelecekte için alternatif bir kapı olmaması, Türk eğitim sistemine uyum sağlayamamaları, akranlarıncı dışlandıklarını hissetmeleri, okul aidiyeti geliştirememeleri gibi gerekçelerin devamsızlığı ve okul terkini tetiklediği söylenebilir. Ergenlik döneminin ilk yılları, kız ve erkek öğrencilerde okul sürecinde oldukça önemli bir evredir(Hoşgörür,2015).

İşte çalışma durumlarına bakıldığında, çalışma yapılan 32 erkek öğrencinin 14'ünün sanayide günlük işçi olarak çalıştıkları, evin geçimine destek olmak için çalışmak zorunda

olduklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışan öğrencilerden 6'sının ailenin tek gelir kaynağı oldukları tespit edilmiştir. Herhangi bir işte çalışmadığını belirten kız öğrencilerin ise yapılan aile görüşmeleri sonucunda çocuk bakımına ya da ev işlerine yardımcı olarak çalıştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda gelir durumları iyileştiği takdirde okula gelip gelmeyecekleri sorulduğunda okula devam etmenin kendilerine bir faydası olacağına inanmadıkları ortak cevabı alınmıştır.

Çalışma yapılan devamsız öğrencilerin kardeş sayıları incelendiğinde 3 öğrencinin(%5) ailede tek çocuk olduğu, 5 öğrencinin(%8) 1 kardeşi olduğu, 12 öğrencinin(%18) 2 kardeşi olduğu, 16 öğrencinin(%24) 3 kardeşi olduğu, 30 öğrencinin(%45) 4 ve üzerinde kardeşe sahip oldukları gözlenmiştir. Bu verileri göz önünde bulundurarak kardeş sayısı artıkça devamsızlık oranlarında da artış olduğunu görmekteyiz. Çalışma bulguları, daha önce yapılan ve çok çocuklu ailelerde yetişen çocuklarda okul devamsızlığının daha fazla olduğuna dikkat çeken araştırmalarla(Öztek,2013) paralellik göstermektedir.

Görüşme formunda yer alan anne babanın sağ olma durumu ve çok eşlilik maddeleri ailelerin kültürel gerekçelerle cevapsız bırakmak istemeleri üzerine çalışmaya sayısal veri olarak dahil edilmemiştir. Yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda babasını ya da büyük erkek kardeşlerini savaşta kaybeden ve/veya aile bireylerinin bir kısmı hala Suriye'de olan erkek çocukların maddi gerekçelerle devamsızlık yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Türkçe yeterliliklerine bakıldığında 16 öğrencinin (%24) Türkçe okuma yazmayı giriş seviyesinde bildikleri, 9 öğrencinin (%14) Türkçe okuma yazma bilmeyip sadece konuşabildiği, 41 öğrencinin (%62) Türkçe bilmedikleri kanısına ulaşılmıştır. Özbaş (2010), yaptığı çalışmada, iletişim sorunları yaşamayan okul devamını etkileyen değişkenlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin okulda konuşulan dili bilmemeleri, ana dillerinin ve kamp içerisinde birbirleriyle konuştukları dilin Arapça olması, devamsızlık ve okul terkine temel nedenlerden biri olmaktadır.

Okulda başarı durumuna bakıldığında öğrencilerin 7'sinin (%11) kendisini başarılı olarak gördükleri, 59 öğrencinin(%89) kendisini derslerde başarısız olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, kendilerini başarısız olarak görmeleri öğrencilerin okul devamında önemli bir etken olarak belirlenmektedir(Kadı,2000).

Devamsızlık Nedenleri

Yapılan çalışmalar incelendiğinde devamsızlığın tek bir nedenden kaynaklanmadığı, öğrencilerin birkaç neden bir arada olduğu durumlarda devamsızlık oranının arttığı gözlenmiştir.

Devamsızlığın altında yatan en temel nedenin(%62) öğrencinin Türkçe bilmediği için iletişim kurmakta güçlük çekmesi olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin çadır kentte, kendi kültürleri ve ana dillerinde iletişim kurdukları, Türkçe dilini sadece okul saatlerinde okul içerisinde kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durumun dil öğrenme motivasyonunu düşürdüğü ve okul terkine neden olduğu gözlenmiştir.

Devamsızlığı etkileyen ikinci önemli faktör kişisel etmenlerdir. Öğrencilerden 38'i(%58) okula kendi istekleriyle gelmek istemediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendilerini okulda başarısız gördükleri, gece geç uydukları için sabah uyanmakta güçlük çektikleri, okulda sıkıldıkları, sağlık problemleri olduğu için okula gelmek istemediklerini ifade etmişlerdir. 17 öğrencinin(%26) yaşça arkadaşlarından büyük olduklarından rahatsızlık duydukları için okula gelmedikleri tespit edilmiştir.

Okul ve öğretmenlerden kaynaklı faktörler, okul devamsızlığında üçüncü sırada yer almaktadır. 32 öğrenci(%48), okul ikili eğitim verdiği ve 7.30'da başladığı için okula gelemediklerini, uyanamadıklarını, ilk dersi kaçırınca da derse girmediklerini söylemiştir. 34 öğrenci(%52), okulu

sevmediğini ve aynı zamanda okulun kendilerine fayda sağlayacağına inanmadıklarını ifade etmiştir. 36 öğrenci(%55), öğretmenlerin derste ilgisiz davrandığı gerekçesiyle okula gelmek istemediklerini söylemişlerdir. Karma eğitim sisteminde kız çocuklarının okumasını istemeyen 12 ailenin(%18) çocuklarını okula göndermedikleri tespit edilmiştir.

Aileden kaynaklı nedenler incelendiğinde, kültürel gerekçelerle kız öğrencilerin okula gönderilmemesi en üst sıralarda yer almaktadır. Bu durumu, aile geçiminin çocuk tarafından sağlanması, evde hasta ya da bakıma muhtaç aile ferдинin bakımının öğrencide olması nedenleri takip etmektedir. 6 kız öğrencinin(%9) nişanlandığı ve evlendirileceği için okula gönderilmediği tespit edilmiştir.

Arkadaş çevresinden kaynaklı nedenler okulda dışlanma ve kendinden büyük yaşta insanlarla arkadaşlık etme olarak iki farklı alana ayrılmaktadır. 18 öğrencinin(%27), okulda arkadaşları tarafından dışlandığı gerekçesiyle okula gelmek istemediği öğrenilmiştir. Ailelerin söylemleri ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin arkadaşlarıyla okuldan birlikte kaçtıkları, okul dışında okuldan daha keyifli etkinlikler yaptıkları için okula gelmek istemedikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Öğrencilerle hangi koşullarda okula devam edecekleri konuşulduğunda; 27 öğrencinin(%41) Suriye'ye yakın tarihte dönmeyi düşündükleri için eğitim görmek istemediği, 18 öğrencinin(%27) cezaî işlem uygulanırsa dahi okula gelmek istemediği, 14 öğrencinin(%21) maddi durumu iyileşip çalışması gerekmezse gelebileceği, 7 öğrencinin ailesi ikna olması durumunda okula gelmek istedikleri öğrenilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Devamsızlık nedenleri öğrencilerin yaşlarına bakarak değerlendirildiğinde yaşları arttıkça devamsızlık durumlarının arttığı gözlemlenmiştir. Ele alınan örnekleme bakıldığında cinsiyetin eşit dağıldığı gözlemlenmiştir. Kalabalık ailede yaşayan çocuklarda devamsızlık durumu çok daha yüksek oranlarda görülmektedir.

Devamsızlık yapmada en önemli faktörün iletişim (Türkçe bilmeme) olduğu, en az etkili faktörün ise arkadaş çevresi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelere göre, öğrencilerin okulu faydalı görmedikleri, öğretmenlerin ilgisiz davrandığını düşünmeleri, derslerin 7.30'da başlamasının öğrencilerin geç kalmalarına neden olması, bireysel ve ailesel nedenler ders devamsızlığına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu için devlet okullarındaki standart eğitimin öncesinde dil ve kültür öğretmeye dönük uyum eğitimi verilebilir. Eğitim müfredatı sığınmacı öğrencilerin ara sınıflarda eğitim gördüğü ve çoğunluk olduğu yerlerde öğrenci ihtiyaç ve hazır bulunuşluklarına göre uyarlanabilir.

Çalışma yapılan alanda ailelerin sosyoekonomik düzeyleri düşüktür. Ailelerin okul devamsızlığını, erken yaşta evlenmeyi ve çocuk işçiliğini olağan gördükleri gözlenmiştir. Ailelere ve öğrencilere dönük farkındalık ve bilgilendirme çalışmalarının daha yoğun yapılması ve ailelere daha kapsamlı şekilde ulaşılması gerekmektedir. Ailelerin yapılacak bilgilendirme seminerlerine ve eğitim faaliyetlerine katılımı özendirilebilir.

Okul idaresi ve öğretmenlerin tutumları incelendiğinde okul idaresinin devamsızlık takibini yaptığı, sözlü uyarıda bulunduğu gözlenmiştir. Bu konuda uygun öğretmen yaklaşımları ve ders işleyişinin daha aktif hale getirilmesiyle ilgili öğretmen bilgilendirme çalışmaları ve okul eylem planı yapılabilir.

Öğrencilerin okulu benimsemelerine ve aidiyetlerini artırmaya dönük çalışmalar düzenlenebilir.

Okul aile işbirliğinin sağlanması, öğrencilerin tutarlı davranışlar sergilemesindeki en önemli etkenlerdendir(Akbaşlı ve Kavak,2008). Bu nedenle okul aile birlikleri okul içerisinde aktif katılıma teşvik edilmeli, çalışmalar ailelerin görüş ve destekleriyle yürütülmelidir.

Devamsızlık nedenlerinin, tek başına bir sorunun çözülmesinden ziyade çoklu disiplin modeliyle üstesinden gelinmesi gerekmektedir. Okul idaresi ve rehberlik servisinin Milli Eğitim Müdürlüklerinin de desteğini alarak yoğun şekilde çalışıp yıl boyunca yapılandırılmış projelerle devam politikası uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

Akar, B. ve Ceylan, M. (2010). "Ortaöğretimde Okul- Aile İşbirliği ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi (Karacasu Lisesi Örneği)". Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2 (2010), 43-64.

Altinkurt, Y.(2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 129-142.

Bakış, O., Levent, H., İnsel, A. Ve Polat, S. (2009). Türkiye’de Eğitime Erişimin Belirleyicileri. İstanbul: Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi.

Belç, F. (1993). "Anne ve Babaların Çocuğun Okul Başarısına Yardım ve Katkıları." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Eğitim Reformu Girişimi (2010). Eğitim İzleme Raporu (2009). İstanbul: ERG.

Gökşen, F., Z. Cemalcılar ve Z. F. Gürlesel (2009). Türkiye’de

Güler, E. Ç. (2002). Çocuk İşgücü ve Eğitim (ss. 223-234). Türkiye’de Çalışan Çocuklar Semineri, 29-31 Mayıs 2001 Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü ve Uluslararası Çalışma Örgütü-ILO. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

Hoşgörür, V. Ve Polat, M.(2015). "Ortaokul Öğrencilerinin Okula Devamsızlık Nedenleri(Söke İlçesi Örneği)". MSKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, 25-42.

Kadı, Z. (2000). "Adana İl Merkezindeki İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sürekli Devamsızlık Nedenleri." Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Malatya.

MEB. (2014). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 29072 Sayılı Resmi Gazete.

Özbaş, M.(2010). "İlköğretim Okullarında Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri". Eğitim ve Bilim 2010, Cilt 35, Sayı 156.

Uğürol, Y. (1998). Öğrenen Sınıfta Öğretmen-Öğrenci Davranışları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 15, 335-344.

Yıldız, M. (2011). "İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenlerinin Araştırılması". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran üniversitesi, Kırşehir.

ARA TATİL UYGULAMASINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ

Ayşe Burçak ÇELİK⁵, Fatma ALACA⁶

ÖZET

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde yer alan “Ara Tatil Uygulaması” ilk kez 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında, 18- 22 Kasım 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır. Ara tatil uygulaması ile öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyal, kültürel, sportif etkinliklere katılarak motivasyonlarının artması, böylelikle de eğitim-öğretimdeki kalitenin artması hedeflenmektedir. Bu çalışma, ara tatil sonrasında eğitim paydaşlarından, öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında araştırma amacına uygun olarak nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenolojik araştırma modeli kullanılmış ve örnekleme yöntemi olarak kartopu veya zincirleme örnekleme tekniği seçilmiştir. Bu çerçevede çalışma konusuna yönelik ilgili literatür taranmış ve bu bağlamda Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Haliliye, Eyyübiye, Karaköprü) görev yapmakta olan 18 öğretmen ile mülakat gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen derinlemesine mülakatlarda yarı yapılandırılmış mülakat tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırma çerçevesinde kullanılmak üzere hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış mülakat formu, kapsam ve yapı geçerliliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek üzere uzman görüşüne sunulmuştur. Mülakat sorularına verilen yanıtların çözümlenmesi hususunda betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Ara Tatil, 2023 Eğitim Vizyonu, Öğretmen Görüşleri

GİRİŞ

Eğitim, toplumsal hedefler doğrultusunda ve kendi gizilgüçlerine dayalı olarak bireylerin davranış örüntülerini değiştirme yoluyla onların girişimlerine katkıda bulunma sürecidir (Şimşek, 2017). Eğitimin istendik yönde ilerleyebilmesine etki eden unsurların başında bireyin potansiyeli, toplumsal çevresi, bireyin gelişimine katkıda bulunması ve tüm davranış örüntülerini olumlu bir şekilde etkilemesi gelmektedir. Bu sebeple de eğitim örgütleri birbiriyle bütünlük halinde çalışır çünkü, eğitim örgütlerinin çağının gerektirdiği şekilde ve vizyonları doğrultusunda sürekli kendilerini yenileme ve yapılandırma süreci içinde olmaları gerekmektedir (Yılmaz, 2020).

Türk Eğitim Sistemi'nin son 10 yılı incelendiğinde ulusal düzeyde ve köklü birçok değişikliğe uğradığını ve bir değişikliğin beraberinde birçok farklı uygulama ve düzenlemelere yol açtığını söylemek mümkündür (Kaya, 2020). Son düzenleme ise 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında yapılan değişikliklerdir. 2023 vizyon belgesi ezberci eğitim değil bilim üretebilen özgür düşünebilen yaratıcı fikirler üretebilen öğrenci modeli yetiştirmeyi hedeflemiştir (Yılmaz, 2020).

“Yeni ara tatil uygulaması” kavramı 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında, 2019 yılında, Milli

⁵ Öğretmen, Haliliye Cengiz Topel İlkokulu, Şanlıurfa, ayseburcackcelik@gmail.com

⁶ Öğretmen, Osmaniye İl MEM Özel Büro, Osmaniye, falaca85@gmail.com

Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ile düzenlenerek 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Yayınlanan yönetmelikte “Ders yılı iki döneme ayrılır ve her dönemde bir ara tatil yapılır.” ifadesi ile Türk Eğitim Sistemindeki ilk ara tatil 18-22 Kasım 2019 tarihinde yapılmıştır. Planlanan ara tatiller her eğitim döneminde bir hafta olacak şekilde uygulamaya konulmuştur. Ara tatil uygulamasıyla; öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılması ile birlikte hem paydaşların sosyal motivasyonlarının artması hem de eğitim-öğretimin niteliğinin ve verimliliğinin artması hedeflenmiştir. Ara tatil uygulaması eğitimin tüm paydaşlarını etkilemiştir.

Bu araştırmada 2019-2020 eğitim öğretim yılında yeni tatil düzeninin uygulanmasıyla ilgili Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Haliliye, Eyyübiye, Karaköprü) görev yapan öğretmenlerin yeni tatil düzenine ilişkin görüş ve önerileri incelenmiş değerlendirilip yorumlanmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında öğretmenlerden yanıt aranacak sorular şunlardır:

1. Ara tatil uygulamasını öğretmen açısından değerlendirir misiniz?
2. Ara tatil uygulamasını veli açısından değerlendirir misiniz?
3. Ara tatil uygulamasını öğrenci açısından değerlendirir misiniz?
4. Size göre ara tatilin amacı nedir?
5. Ara tatilde ödev verdiniz mi?
6. Ara tatil dönüşünde öğrencilerinizde gözlemlediğiniz değişiklikler nelerdir?
7. Ara tatil dönüşünde sınıf yönetiminde herhangi bir zorluk yaşadınız mı?
8. Ara tatil döneminde sanatsal, sportif, kültürel faaliyetler ve mesleki gelişiminizle ilgili olarak neler yaptınız?
9. Ara tatil uygulaması devam etmeli mi?

YÖNTEM

Bu araştırma, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde yer alan “Ara Tatil Uygulaması” hedefi doğrultusunda ara tatil sonrasında öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma amacına uygun olarak nitel bir araştırma yöntemi olan bireylerin bir konu hakkındaki yaşantı ve olguların bireydeki yansımalarını temel alan fenomenolojik araştırma (olgu bilim) modeli kullanılmıştır (Creswell, 2013: 77). Bu araştırma çerçevesinde örnekleme yöntemi olarak kartopu veya zincirleme örnekleme tekniği seçilmiştir. Kartopu örnekleme tekniğinde örnekleme adım adım, belli safhaların izlenmesi neticesinde meydana getirilmektedir (Ural ve Kılıç, 2013: 43). Kartopu örnekleme yöntemiyle bahsi geçen diğer örnekleme tekniklerine nazaran daha zengin bilgi kaynaklarına erişme olanağı bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 139). Creswell (2013: 81), fenomenolojik model çerçevesinde gerçekleştirilen nitel çalışmalarda ideal örnekleme sayısının 5 ile 25 birey arasında bulunduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada da Şanlıurfa ilinde bulunan 3 farklı merkez ilçeden 20 sınıf öğretmeni ile görüşülme gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Yapılan görüşmeler kapsamında gerçekleştirilen mülakatlarda 1 görüşme nitelikli veri elde edilememiş olduğundan

değerlendirme dışında tutulmuş, diğer 1 tanesinde ise görüşülen kişi mülakatı yarım bıraktığı için görüşme değerlendirmeye alınmamıştır.

Bu çerçevede çalışma konusuna yönelik ilgili literatür taranmış ve bu bağlamda Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Haliliye, Eyyübiye, Karaköprü) görev yapmakta olan 18 öğretmen ile mülakat gerçekleştirilmiştir. Creswell (2013: 79), fenomenolojik model çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalarda verilerin büyük bir çoğunluk ile derinlemesine mülakat yapılmak suretiyle toplanmakta olduğunu ifade etmektedir. Derinlemesine mülakatlarda görüşmenin gerçekleştirildiği kişilerin dokusal ve yapısal olarak betimlenmesi hususunda ve görüşme gerçekleştirilen kişilerin en çok yaşadığı tecrübelerini saptama imkânı bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 148). Derinlemesine mülakatlar vasıtasıyla kişilerin bir konuya ilişkin düşünce ve deneyimlerine ayrıntılı biçimde erişilebilmektedir. Bu sebeple, bu araştırma kapsamında ara tatil uygulamasına yönelik öğretmen görüşlerini tespit edebilmek üzere derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

Gerçekleştirilen olan derinlemesine mülakatlarda yarı yapılandırılmış mülakat tekniğinden faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat biçiminde araştırmacı genel hatları ile bir yol haritasına sahip bulunmakla birlikte, cevaplayıcının ilgi ve bilgisi doğrultusunda bu genel çerçeve içinde farklı sorular sorulmak suretiyle konunun farklı boyutları ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Coşkun vd., 2015: 94). Yarı yapılandırılmış mülakat formu, araştırmacıya esneklik sağlamak olduğundan, önceden belirlenmiş olan soruların, görüşmenin gidişatı doğrultusunda değiştirilmesi veya görüşme yapılan kişinin daha ayrıntılı bilgi vermesi sağlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 149).

Araştırma çerçevesinde kullanılmak üzere hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış mülakat formu, kapsam ve yapı geçerliliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek üzere uzman görüşüne sunulmuştur. Mülakat sorularına verilen yanıtların çözümlenmesi hususunda betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Mülakatların tamamlanmasının ardından mülakat formunda bulunan sorular ve araştırmacının alt problemleri çerçevesinde temalar ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen veriler yorumlanmak suretiyle, oluşturulan tema ve alt kategorilere eklenmiştir.

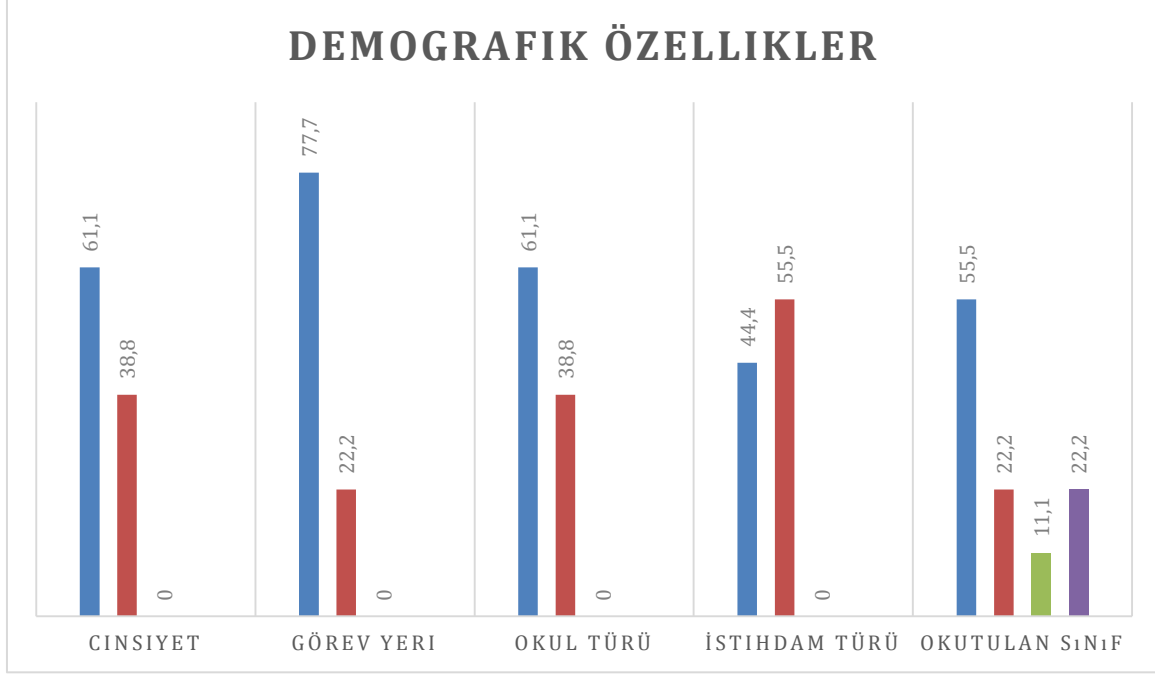
Mülakat gerçekleştirilen kişilerin vermiş oldukları yanıtların hangi tema veya alt kategori ile uyumlu olduğu hususu saptanarak, o bölümün frekansı bir (1) kabul edilmiştir. Bahsi geçen bu işlem, gerçekleştirilen bütün mülakat formları için tekrarlanmıştır.

Mülakat gerçekleştirilen her bir kişi için, mülakat sırasına göre bir kod geliştirilmiştir. Kodlama, görüşmenin gerçekleştirildiği ilk kişi için G1 şeklinde olup, diğer kişiler için de bu kodu takip eden sıra izlenmiştir. Yorumlama sırasında atıf yapılması veya mülakat gerçekleştirilen kişilerin doğrudan ifadelerinin alınması halinde, belirlenmiş olan kod kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin ara tatile yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Bulgular araştırma sorularının sırasına uyularak sunulmuştur.

Katılımcıların demografik bilgilerine ait bilgiler aşağıda verilmiştir.



Grafik 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcıların demografik özelliklerini incelediğimizde %61,1'inin kadın, %38,8'inin erkek olduğunu görmekteyiz. %77,7'si il/ilçe merkezinde, %22,2'si köyde görev yapmaktadır. %61,1'i devlet okulunda, %38,8'i özel okulda görev yapmaktadır. İstihdam türlerine baktığımızda %44,4'ü kadrolu iken; %55,5'i sözleşmeli olarak çalışmaktadır. Katılımcıların %55,5'i 1. sınıf öğretmeni, %22,2'si 2. sınıf öğretmeni, %11,1'i 3. sınıf öğretmeni, %22,2'si 4. sınıf öğretmenidir.

1. Ara tatil uygulamasını öğretmen açısından değerlendirme görüşleri

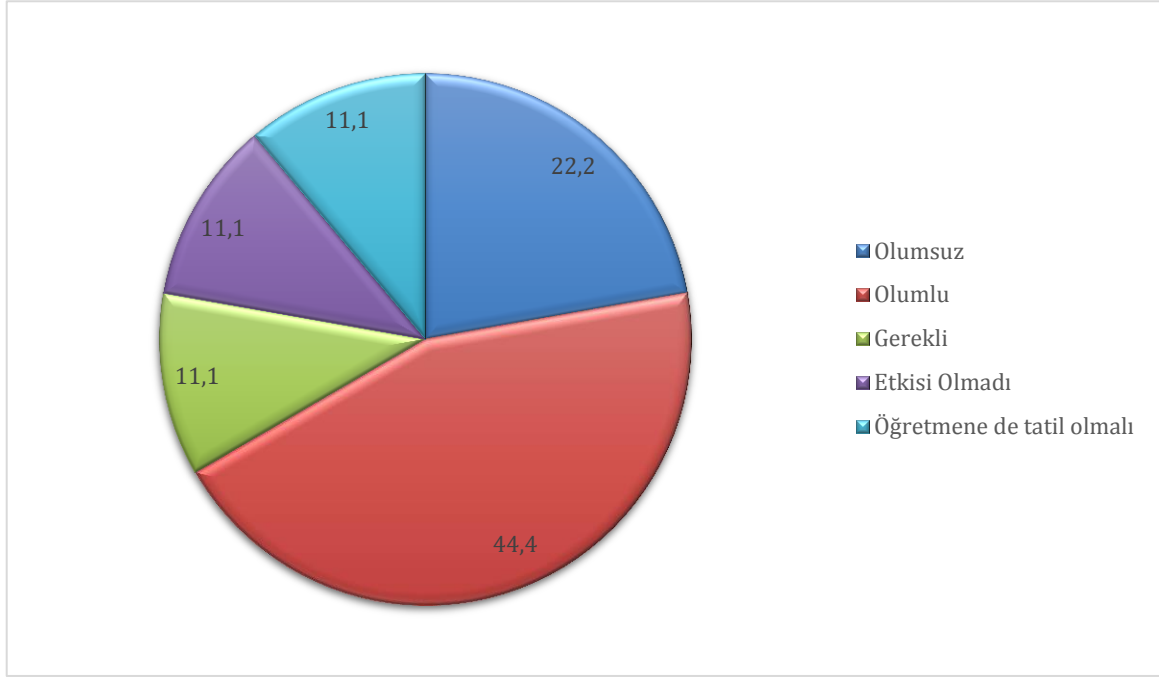
Görüşmecilerden ara tatil uygulamasını öğretmen açısından değerlendirmelerini istediğimizde; öğretmen açısından bu uygulamanın iyi olmadığını düşünenlerin (%22,2) %75'i 1. sınıfı okutan kadın öğretmenlerdir. Diğer özellikler ile belirgin bir fark çıkmamıştır.

“Eğitim öğretim tam tabiri caizse tam rayına girdiği bir anda tatil oldu. Henüz yeni ısınmışken tatil çok da pozitif etkilemedi kimseyi. Zaten öğretiler yine manasız bir seminer çalışmasına da gidip geldikleri için anlamsız bos geçmiş 1 hafta olarak tarihte yerini aldı.” (G5)

Ara tatil uygulamasını öğrenci açısından olumlu bulan ve faydalı geçtiğini düşünenlerin (%44,4) %62,5'i devlet okulunda, il/ilçe merkezinde çalışan sözleşmeli istihdam edilen kadın öğretmenlerdir.

Katılımcıların %11,1'i ara tatil uygulamasının gerekli olduğunu, %11,1'i herhangi bir etkisinin olmadığını, %11,1'i de bu sürecin öğretmenlere de tatil edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

“Öğrenci yoktu, öğretmen de olmamalıydı. Söz konusu mola, moral, motivasyon ya da ne bileyim kültürel, sosyal etkinlik ise, bizim de buna ihtiyacımız var.” (G9)



Grafik 2. Öğretmenler Açısından Ara Tatil

2. Ara tatil uygulamasını veli açısından değerlendirme görüşleri

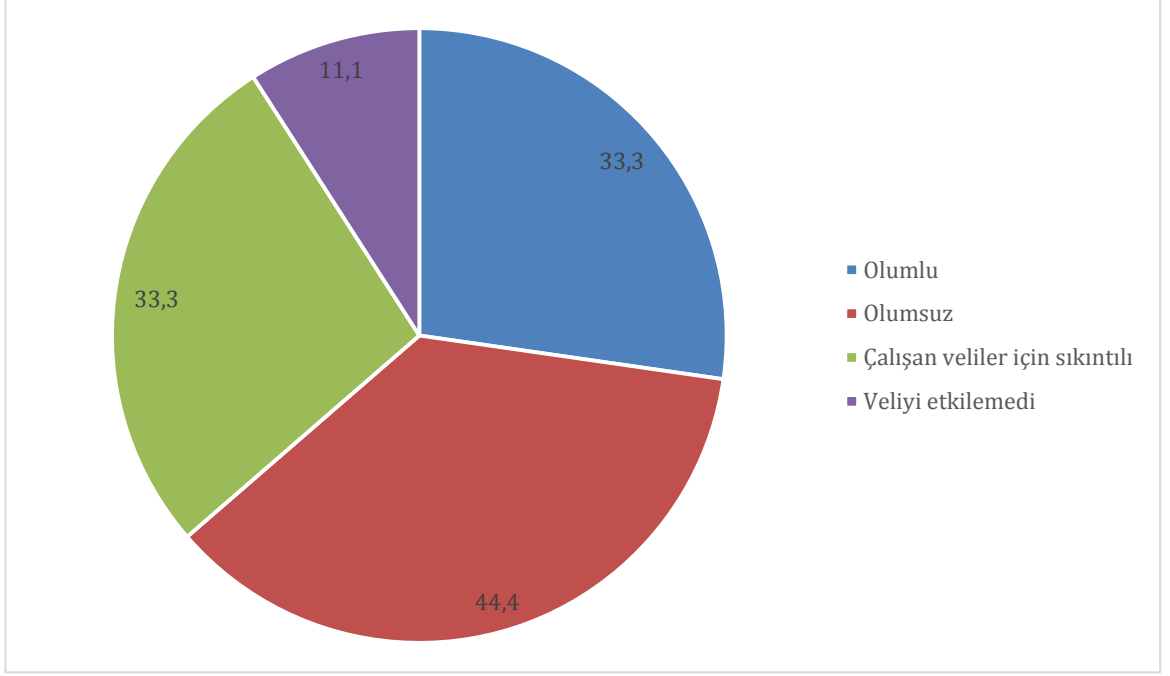
Ara tatil uygulamasını veli açısından değerlendiren katılımcıların %44,4'ü olumsuz olduğunu düşünmektedir. Bu şekilde düşünen katılımcıların 57,1'lik çoğunluğu özel okulda görev yapmaktadır.

Katılımcıların %33,3'ü ara tatil uygulamasının veli açısından iyi olduğunu, velilerin çocuklarıyla zaman geçirme fırsatı bulduğunu ifade etmiştir.

Bu durumun çalışan veliler için sıkıntılı olduğunu, bu süreçte çocukların bakımını sağlayacak yer bulma konusunda sıkıntı yalanıldığını düşünenler katılımcıların %33,3'ünü oluşturmaktadır.

“Evde çocuklarına bakacak kimsesi olmayan ve çalışan yüzlerce anne var. Kimse onları düşünmemiş. Öğretmenlerin çocuğu olduğu zaten düşünülmemiş. Sene ortasında aşırı kaygılı anneler ortaya çıktı...” (G5)

Ara tatil uygulamasının velileri etkilemediği, veliler üzerinde herhangi bir değişiklik sağlamadığını düşünenler katılımcıların %11,1'idir.



Grafik 3. Veli Açısından Ara Tatil

3. Ara tatil uygulamasını öğrenci açısından değerlendirme görüşleri

Ara tatil uygulamasının öğrencileri olumsuz etkilediğini düşünen katılımcılar %33,3'lük yüzdeye sahiptir. Bu katılımcıların %66,6'sı özel okulda çalışan erkek öğretmenlerdir.

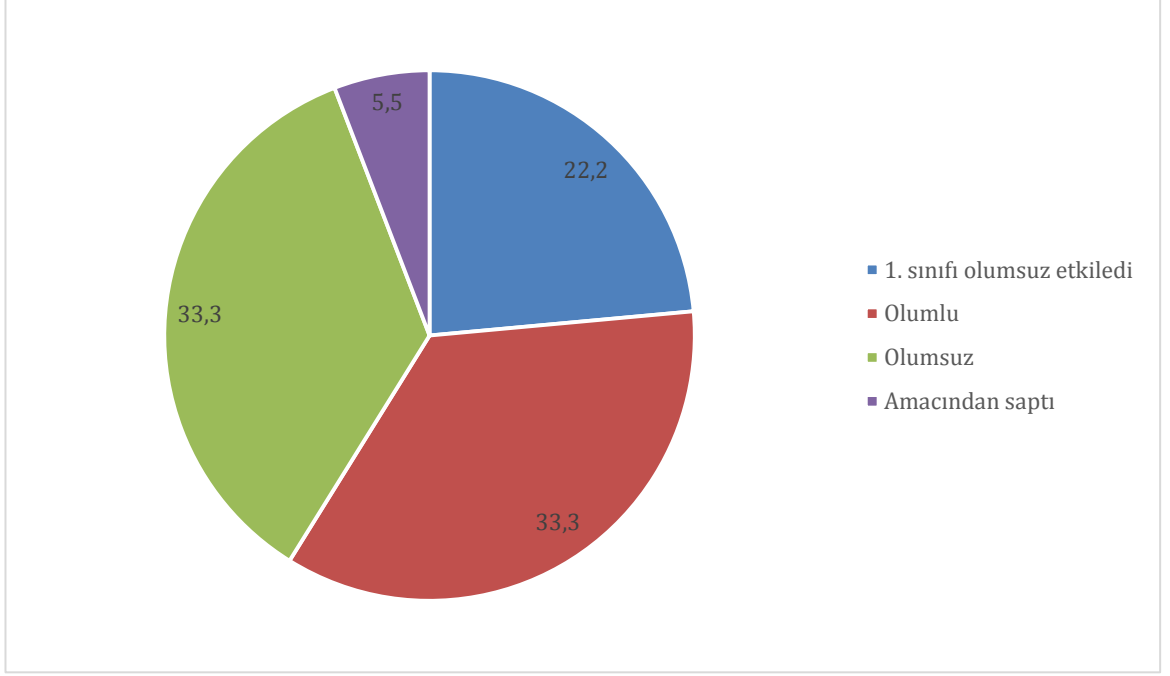
Katılımcıların %33,3'ü ara tatil uygulamasının öğrencilere iyi geldiğini, öğrencilerin dinlendiklerini ifade etmiştir. Bu katılımcıların hepsi devlet okulunda çalışan kadın öğretmenlerdir.

"...Biraz ara verip dinlendiler işte. Bedenen, ruhen rahatladılar. Sürekli işlemeye zorladığımız beyinlerini biraz olsun dinlendirmek iyi geldi." (G13)

Bu sürecin sadece 1. sınıfta okuyan öğrencileri olumsuz etkilediğini söyleyen %22,2 katılımcının %75'i özel okulda görev yapmaktadır ve hepsi 1. sınıf okutan öğretmenlerdir.

Bu uygulamanın amacına uygun olmadığını ve hatta amacından saptığını söyleyenler katılımcıların %5,5'idir.

"Öğrenci bu tatilden en karlı çıkan paydaştır. Ara tatilde deşarj oluyorlar, geziyor, eğleniyorlar... Ancak eğer evde öğrenciyle ilgilenilmiyorsa öğrenci öğrendiklerini unutarak okula geliyor. Bu noktada ara tatilin amacından saptığını düşünüyorum." (G8)



Grafik 4. Öğrenciler Açısından Ara Tatil

4. Öğretmenlere göre ara tatilin amacı görüşleri

Katılımcılara ara tatilin amacını sorduğumuzda %55,5'i öğrencileri için dinlenme olduğunu söylemiştir.

%38,8'lik çoğunluk ise ara tatil uygulamasının herhangi bir amacı olmadığını, sadece yapılmış olmak için yapıldığını belirtmiştir.

“Eğitim eşittir kültür demektir. Kültür ithal edilemez. Kendi kültürümüzü kendimiz oluşturmalıyız. Finlandiya ayakkabısız derse giriyorlarsa Türkiye’de de ayakkabısız derse girilmez. Bu tamamen Batıya özentisi diyorum.” (G16)

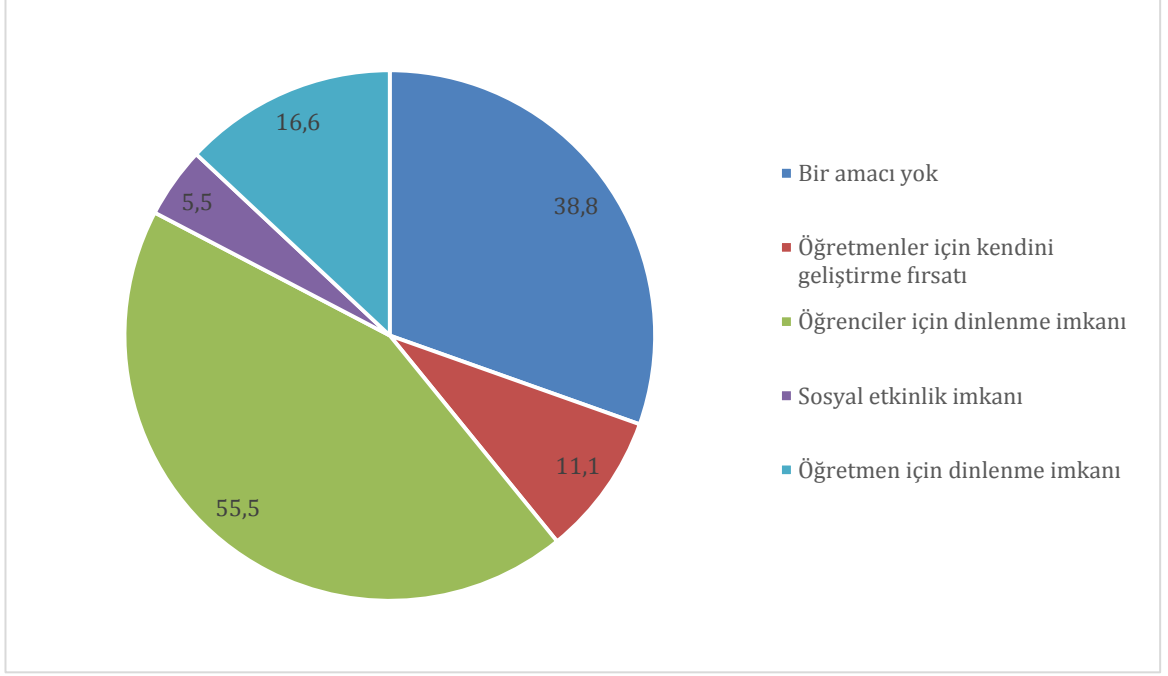
“Ben yaptım oldu mantığı.” (G9)

“Bir amacı yok yani. Öğretmenlerin çok yaz tatili var şeklindeki kamunun düşüncesini azaltmak.” (G17)

Katılımcıların %16,6'sı ise ara tatilin amacının öğretmenin dinlenmesini sağlamak olduğunu belirtmiştir.

Tamamını devlette çalışan kadın öğretmenlerin oluşturduğu %11,1'lik grup ara tatil uygulamasının öğretmen için kendini geliştirme imkanı bulacağı bir zaman dilimi olduğunu söylemiştir.

%5,5'lik katılımcı grubu ise ara tatilin öğretmen ve öğrenciler açısından sosyal, kültürel etkinlik yapma amacının olduğunu belirtmiştir.



Grafik 5. Ara Tatilin Amacı

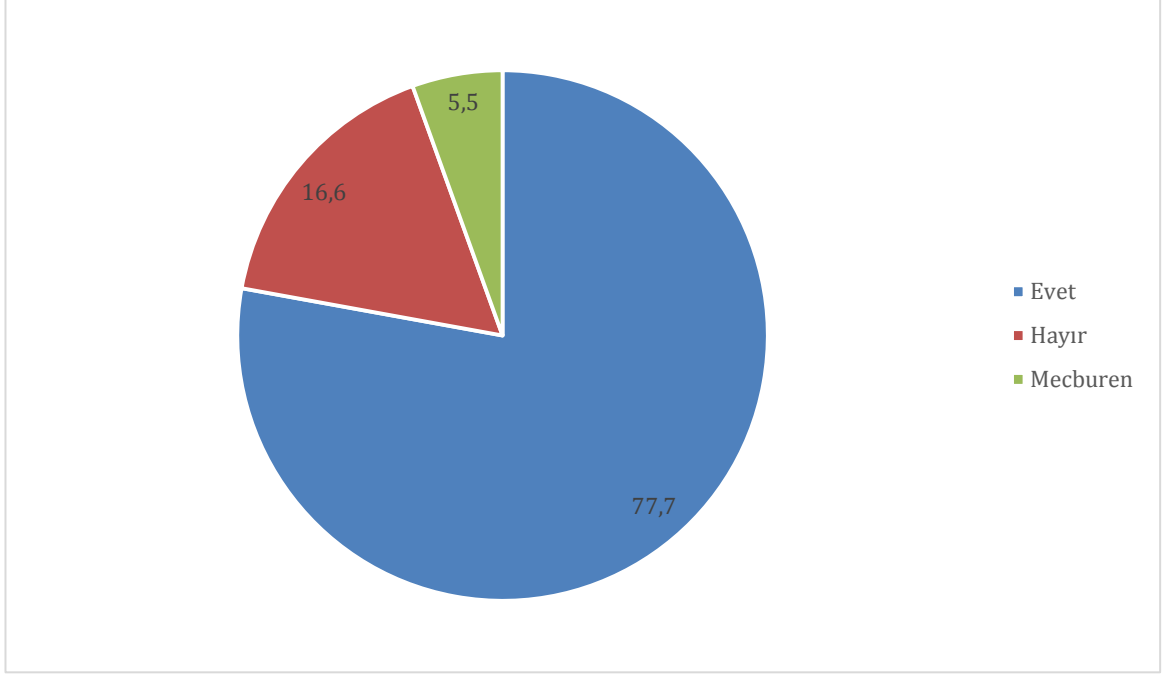
5. Öğretmenlerin ara tatilde ödev verme durumları

Ara tatilde ödev verdiğini söyleyen katılımcıların (%77,7) %92,8'i il/ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Ödev veren öğretmenlerin %57,1'i 1. sınıf okutan öğretmenlerdir.

Bu süreçte ödev vermediğini söyleyen hepsi devlet okulunda görev yapan kadın öğretmenlerin oluşturduğu %16,6'lık grubun %66,6'sı köy okullarında görev yapmaktadır.

Katılımcıların %5,5'i ise mecburen ödev verdiğini belirtmiştir.

"Evet, yani mecburen verdik." (G3)



Grafik 6. Ödev Verilme Durumu

6. Öğretmenlerin ara tatil dönüşünde öğrencilerinde gözlemlediği değişiklikler

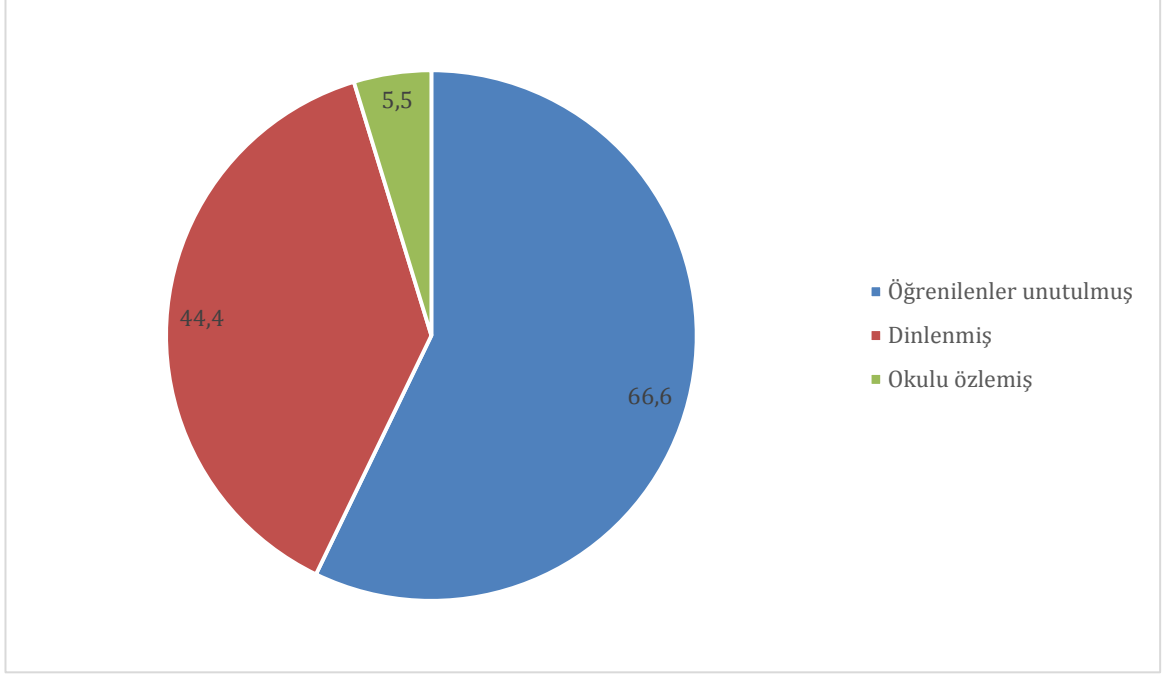
Katılımcıların %66,6'sı öğrenilen bilgilerin tatil dönüşü unutulmuş olduğundan dert yanmıştır. Bu öğretmenlerin %91,6'sı il/ilçe merkezinde ve %66,6'sı 1. sınıfta görev yapmaktadır.

Katılımcıların %44,4'ü ise öğrencilerin tatil dönüşünde okula dinlenmiş olarak geldiğini belirtmiştir. Bunların %75'i devlet okullarında görev yapan kadın öğretmenlerdir.

"Dinlendikleri için oldukça enerjiktir... Fakat odaklanmak bir haftayı aldı neredeyse." (G12)

%5,5 orana sahip katılımcılar ise öğrencilerin tatil sürecinde okulu çok özlediğini, okul özlemiyle okula başladıklarını belirtmiştir.

"Benimkiler daha küçük ya, nasıl özlemişlerdi okulu anlatamam..." (G7)



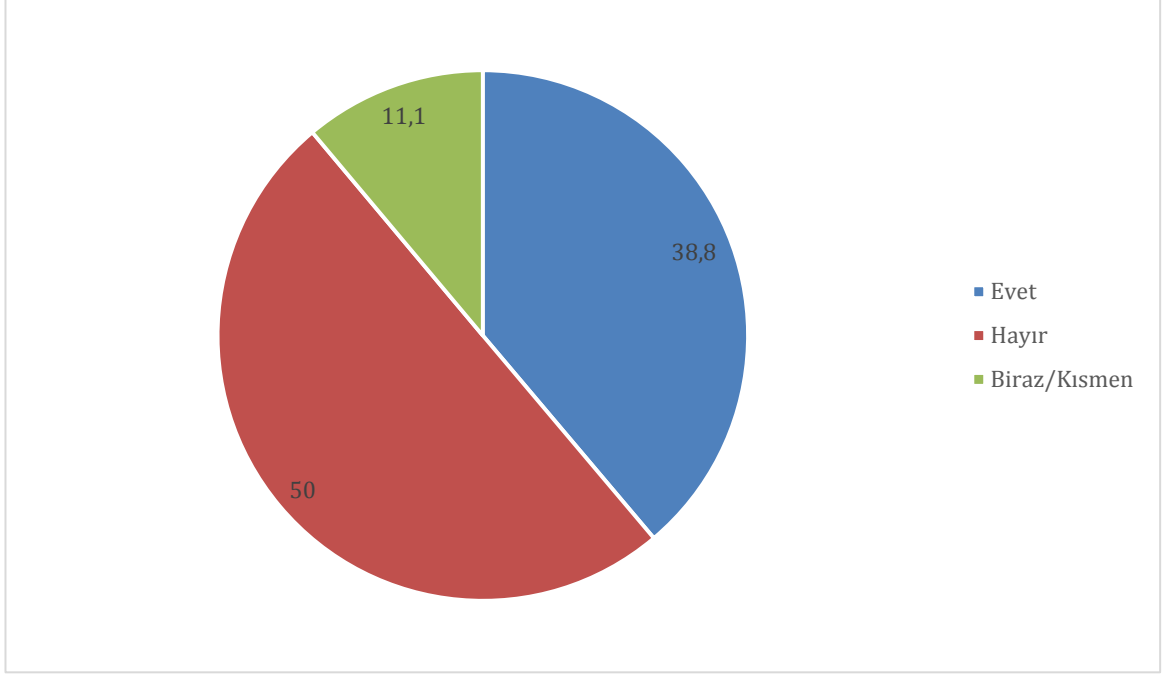
Grafik 7. Ara Tatil Sonrası Öğrencilerde Gözlemlenen Değişiklikler

7. Öğretmenlerin ara tatil dönüşünde sınıf yönetimi durumları

Katılımcıların %50'si ara tatil dönüşünde sınıf yönetiminde herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerin %77,7'si devlet okulunda görev yapmakta olan kadın öğretmenlerdir.

Ara tatil dönüşünde sınıf yönetiminde sorun yaşayan %38,8'lik orana sahip olan öğretmenlerin %71,4 ü özel okullarda görev yapan erkek öğretmenlerdir ve hepsi 1. Sınıfı okutmaktadır.

Katılımcıların %11,1'i ise ara tatil dönüşünde sınıf yönetiminde biraz sorun yaşamıştır.



Grafik 8. Ara Tatil Sonrası Sınıf Yönetimindeki Değişiklikler

8. Ara tatil döneminde sanatsal, sportif, kültürel faaliyetler ve mesleki gelişiminizle ilgili olarak öğretmen görüşleri

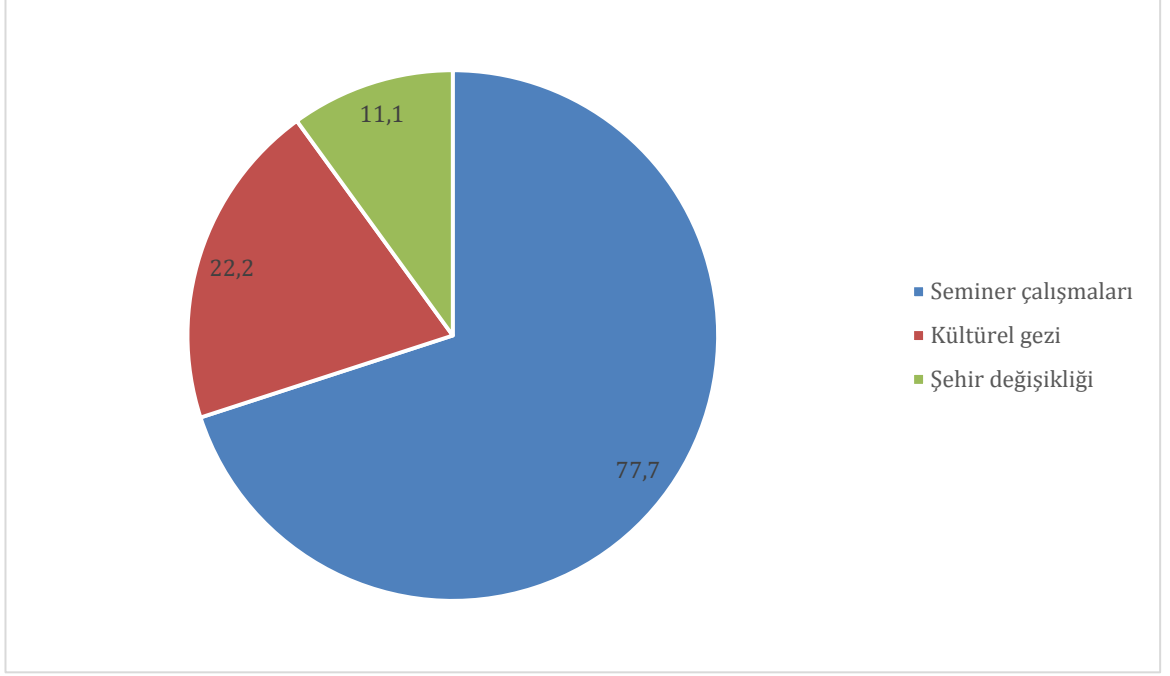
Katılımcıların %77,7'lik çoğunluğu ara tatil sürecinde zorunlu olarak seminer çalışmalarına katıldıklarını belirtmişlerdir.

“Hiçbir şey. Millî Eğitimin manasız 2 seminerine zorunlu olarak katıldık.” (G5)

“Seminer yaptık bol bol. Zorunlu gittik geldik. Çay içme becerimiz gelişti sadece.” (G12)

%22,2'lik orana sahip olan katılımcılar, yakın çevrede kültürel geziler yaptıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların %11,1'i ise ara tatilde şehir dışına aile ziyaretlerine gittiğini belirtmiştir.



Grafik 9. Ara Tatilde Yapılan Mesleki Gelişim Etkinlikleri

9. Ara tatil uygulamasının devamlılığı konusunda öğretmen görüşleri

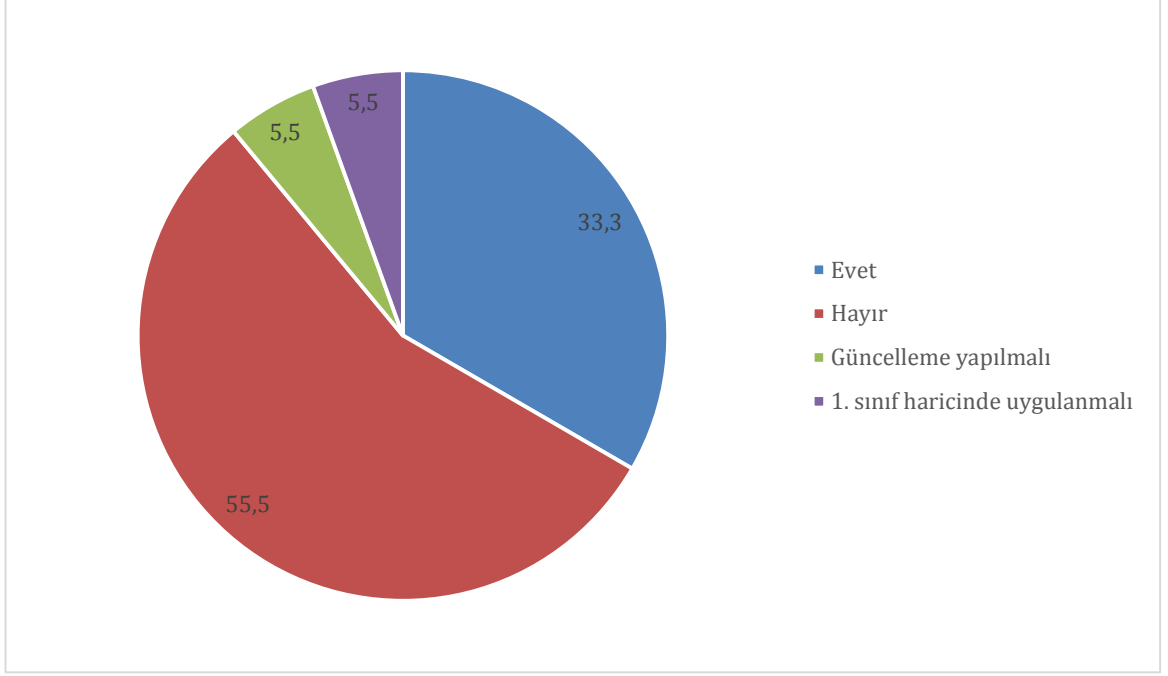
Katılımcıların yarısından fazlası (%55,5) ara tatil uygulaması devam etmeli mi sorusuna hayır cevabını verirken, %33,3'ü devam etmeli, %5,5'i güncelleme yapılarak, gözlemlenen eksiklikler giderilerek devam etmeli, %5,5'i sadece 1. sınıf öğrencilerine uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

Ara tatil devam etsin diyen katılımcıların %66,6'sı devlet okullarında görev almaktadır.

“Türk toplumunun bu uygulamaya ayak uydurabileceğini düşünmüyorum. Başladığımız bir işi bitirmeden bırakmıyoruz. 2 hafta okulların geç kapanması demek. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 2 hafta okulların daha geç kapanması demek sıcaklığın arttığı, ders işlenişinin zorlaştığı günler demektir.” (G16)

“Uygulamada yapılacak güncellemelerle devam edebilir.” (G7)

“Kesinlikle devam etmeli. Her açıdan mükemmel olmadı mı? Tam of yorulduk, ettik dediğimiz anda, şubat tatili için takvime başladığımız anda bir hafta nefes alıyoruz.” (G1)



Grafik 10. Ara Tatil Uygulamasının Devamı

SONUÇ

Bu araştırmada Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde çalışan öğretmenlerin ara tatil uygulamasına yönelik görüşleri incelenmiştir. Elde edilen veriler sonuç olarak aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

Ara tatil uygulamasının;

- Öğretmen açısından faydalı olduğu düşünülmektedir.
- Veli açısından olumsuz geçirilen zaman süreci olduğu düşünülmektedir.
- Özellikle çalışan veliler açısından çocuklarının bakımını sağlama konusunda sıkıntılı bir süreç olduğu düşünülmektedir.
- Öğrenci açısından olumsuz bir süreç olarak değerlendiren öğretmenler, süreç sonunda öğrencilerin öğrenilen bilgileri unuttuğunu düşünmektedir.
- Öğrenciler için iyi bir dinlenme imkânı olduğu düşünülmektedir.
- Ara tatilde öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerini sağlamak ve öğrendiklerini unutmamaları için ödev verilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Uygulama sürecinde öğretmenler seminer çalışmalarına katılmışlardır.
- Öğretmenler bu uygulamanın devam etmemesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Creswell, J.W. (2013), *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Siyasal Kitabevi.

Coşkun, R. ve Altunışık, R. ve Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2015), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*, Sakarya, Sakarya Kitabevi.

Kaya, S. (2020). Türk Eğitim Sisteminde Yeni Dönem: Ara Tatil, *Turkish Studies - Education*, 15(2), 1049- 1059. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40272>

MEB, 2023 Eğitim Vizyonu, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

MEB Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği,
https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/13111232_YONETMELYK.pdf

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013), *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara, , Detay Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H. (2020), Yeni Ara Tatil Uygulamasına İlişkin Eğitim Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri (Denizli İli Sarayköy İlçe Örneği), Tezli Yüksek Lisans Projesi.

İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI OKUL KAYNAKLI ENGELLER

Tufan ARICA

ÖZET

Bu çalışma; İstanbul ili, Üsküdar, Beykoz ve Çekmeköy ilçeleri sınırları içerisinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan yöneticilerin, karşılaştıkları okul kaynaklı engelleri tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında, İstanbul ili, Üsküdar, Beykoz ve Çekmeköy ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 120 yönetici oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla Yönetici Anketi kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS-15 istatistik programında uygun istatistiki teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları okul kaynaklı engelleri belirlemek amacıyla, anketteki alt faktörlerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları tespit edilmiştir. Anket kullanılarak elde edilen sonuçların, araştırmaya katılan ilkokul yöneticilerinin karşılaştıkları engellerin cinsiyet, yaş , medeni durum, öğrenci sayısı, yönetici görev süresi, yönetici sayısı, öğretmen sayısı ve yıllık gelir durumu değişkenlerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Yapılan bu fark testleri sonucunda bazı demografik değişkenlere ait alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p<.05$) tespit edilirken, bir kısmında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yöneticilerin karşılaştıkları engeller dört ana başlık altında toplanmış olup bunlar; personel, genel ve idari hizmetler, okul bütçesi ve fiziki kaynaklı engellerdir. Sonuç olarak, ortaya çıkan bulgular tartışılmış ve öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Eğitim Yönetimi,Okul Yöneticisi

SCHOOL-BASED BARRIERS Faced by PRIMARY SCHOOL MANAGERS

ABSTRACT

This work aims to determine the school based difficulties that the primary school administrators face in some some districts of İstanbul like Üsküdar, Beykoz and Çekmeköy The samples of this work obtained from 120 primary school administrators who worked in Üsküdar, Beykoz and Çekmeköy some of the districts of İstanbul in 2019-2020 Education year. In this research, Administrator Survey is used to collect the datum. The gathered datums are all analyzed in the SPSS-15 statistics programme with available statistic techniques.The arithmetical means and the Standard deviations of the sub-factors in the survey are all identified to find the school based obstacles that the administrators face.The results of the survey are also tested according to the obstacles that the administrators face like gender, age , marital status, task period, the number of the administrators and the annul income of the schools. As a result of the tests , while in some demographic variations between the sub-groups, it is determined that there is a meaningful differences ($p<.05$) but in some other variations no meaningful differences could be found.The obstacles that the administrators face are all gathered under the four main topics. They are : personnel , general and administrative

services, school budget and physical obstacles.As a result, the findings are discussed and some suggestions have been made.

Keywords: Education Managements and School Administrator

GİRİŞ

Okul yöneticilerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları engelleri şu on iki maddede gruplandırılmıştır:

- 1) Mevzuatın günün şartlarına uygun olmaması,
- 2) Yönetimin merkeziyetçi olması,
- 3) Yönetime siyasetin karışması,
- 4) Mevzuata uygun çalışma ortamının bulunmaması.
- 5) Finansman yetersizliği,
- 6) Merkezde alınan kararların uygulanamaması,
- 7) Alınan kararların sık sık değişmesi,
- 8) Üstlerin astlardan gelen teklifleri incelememesi,
- 9) Personel eksikliği,
- 10) Personel fazlalığı,
- 11) Araç-gereç eksikliği,
- 12) Denetimlerde görülen tutarsızlıklar

Yöneticilerin görevlerinin büyük bir kısmı problem çözme ile ilgilidir. Problem çözme, yöneticilerin sorumluluklarının basında gelmektedir.(Küçükahmet,2000) göre problemler, eğitim sisteminin gelişimini sağlayan ona yön veren itici güçlerdir.

Okul Müdürü,Hasan Tan İlkokulu,aricatufan@hotmail.com

YÖNTEM

Bu araştırma, İstanbul ili Üsküdar, Beykoz ve Çekmeköy İlçelerindeki resmi ilköğretim okullarında yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, yerli ve yabancı literatür taraması yapılmış, konu ile ilgili olarak yurt içinde yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Örneklem grubundaki yöneticilerden veri toplamak amacıyla, okul müdürlerinin yöneticilerinin karşılaştıkları okul kaynaklı engelleri belirlemeye yönelik “Yönetici Anketi” uygulanmıştır.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden alınan bilgilerle 101 ilköğretim okulunda görev yapan 235 yöneticinin 132’sine anket uygulanmıştır. 2 anketin eksik doldurulmuş olduğu tespit edilmiş olup değerlendirme dışı tutulmuştur.

Uygulama yapılacak ilköğretim kurumlarının yöneticileriyle bizzat görüşülerek, tarafımdan ulaştırılarak cevaplamaları sağlanmıştır. Anketlerin uygulama sürecinde çalışmalarını olumsuz yönde etkileyecek herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır.

Uygulamadan sonra eksiksiz cevaplandığı belirlenen ölçme araçları SPSS15 paket programına girilmiş ve karşılaşılan engellere göre analizler yapılmıştır.

BULGULAR

“Yönetici Görev Dağılımının Adil Olmaması ve Fazla İş Yükü” ifadesinin aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için kadın yöneticilerin aritmetik ortalaması 2,35 , erkek yöneticilerin aritmetik ortalaması ise 1,90 olarak bulunmuştur. Kadın yöneticilerin bu ifade için standart sapması ,9356, erkek yöneticilerin standart sapması ise ,9343’tür. Kadın yöneticilerin ve erkek yöneticilerin

puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Elde edilen bu farklılık erkek yöneticilerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle erkek yöneticilerin “Yönetici Görev Dağılımının Adil Olmaması ve Fazla İş Yükü” ifadesine kadın yöneticilerden anlamlı düzeyde daha fazla olumlu görüş bildirmişlerdir ($p<0,05$)

“Araç Gereçlerin Yetersiz Olması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için kadın yöneticilerin aritmetik ortalaması 1,46 , erkek yöneticilerin aritmetik ortalaması ise 1,88 olarak bulunmuştur. Kadın yöneticilerin bu ifade için standart sapması ,6469, erkek yöneticilerin standart sapması ise ,8162’dir. Kadın yöneticilerin ve erkek yöneticilerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Elde edilen bu farklılık erkek yöneticilerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle erkek yöneticilerin “Araç Gereçlerin Yetersiz Olması” ifadesine kadın velilerden anlamlı düzeyde daha fazla olumlu görüş bildirmişlerdir.

‘Okul Yöneticilerinin Yetkilerinin Sorumluluklarını Yerine Getirmede Yetersiz Olduğu’ ifadesinin aritmetik ortalamalarının “Yaş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, “Yaş” değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<,05$).

“Okul Yöneticilerinin Yetkilerinin Sorumluluklarını Yerine Getirmede Yetersiz Olduğu” ifadesinin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; 31-40 yaş grubunda olan yöneticiler ile 51 ve üzeri yaş grubunda olan yöneticiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu farklılık 51 ve üzeri yaş grubunda olan yöneticilerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile; 51 ve üzeri yaş grubunda olan yöneticiler, “Okul Yöneticilerinin Yetkilerinin Sorumluluklarını Yerine Getirmede Yetersiz Olduğu” ifadesine 31-40 yaş grubunda olan yöneticilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla olumlu görüş ortaya koymuşlardır ($p<0,050$).

SONUÇLAR

Okul yöneticilerine göre, personel, genel ve idari hizmetler, okul bütçesi ve fiziki yapı işlevlerinde karşılaştıkları engeller dört ana başlıkta toplanmaktadır. Personelin yetiştirilmesi ile ilgili olarak en çok karşılaşılan sorun, öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki yönden gelişmeye açık olmamasıdır. Hizmetiçi Eğitimlerin üst makamlar tarafından iyi planlanamaması da bir diğer sorundur.

Araştırmanın sonuçlarına göre Okul aile birliği çalışmaları işleri ile ilgili olarak en çok karşılaşılan sorun, okul aile birliği çalışmalarında yetkinin velilere verilmesine rağmen sorumlulukların ağırlaştırılmış şekilde okul yönetimine bırakılmış olmasıdır .Oysa yetki ve sorumluluğun paralel gitmesi daha doğru olacaktır. Bir diğer sorun ise okul aile birliği çalışmalarının gereğine inanılmaması ve velilerin bu konuda görev almak istememesidir. Eğitim işi bir sacayağı olarak düşünüldüğünde üçayağından birinin veliler olduğu söylenebilir. Velilerin ilgisi, desteği, katılımı ve işbirliği olmaksızın bir okulun başarıya ulaşmasının olanaksız olduğu düşünülmektedir .Eğitim yöneticilerinin yönetim süreçlerinde çeşitli sorunlarla karşı karşıya oldukları söylenebilir. Bu sorunlardan bazıları şunlardır:

“Okul yöneticileri “yetki-yaptırım gücü-hesap verme” konuları arasına sıkıştırılmıştır.”,

“İlköğretim okullarına ödenek gönderilmemesi sebebiyle çevre imkânları ile çözülmeye çalışılan bütçe, ne yazık ki öğretmen-idareci ve veliyi zaman zaman karşı karşıya getirmektedir.”,

“Okulların çoğunda yeterli sayıda öğretmen, memur ve hizmetli bulunmamaktadır. Personelin azlığı nedeniyle başta eğitim-öğretim olmak üzere hizmet sektöründe aksamalar yaşanmaktadır.”

“Üst yöneticiler, okul yöneticilerine gerekli desteği vermemekle beraber olumsuz her durumda rehberlik çalışmaları yerine inceleme ve soruşturma yöntemine başvurmaktadırlar.”,

“Okullarımızda işlenen derslere ait araç ve gereç yok denecek kadar azdır. Mevcut görsel, işitsel her türlü materyal eğitim ve öğretimde yeterli derecede kullanılmıyor. Kullanılanlar korunmuyor, atıl kalabiliyor. Depolarda kapağı açılmamış malzemelere bazı okullarda rastlayabiliyor.

“Zamanımın çoğu okulda geçtiğinden aileme zaman ayıramıyorum, iletişimim her gün azalıyor.”,

“Tam gün eğitim yapan okullarla ikili eğitim yapan okulların yöneticileri arasındaki mesai saati farklılığına rağmen, aynı ücretin ödenmesi haksız bir uygulamadır ve iş motivasyonunu düşürmektedir.”,

“Müdür ve Müdür yardımcılarının ek dersleri yeterli değildir.”,

“Bütçe yönetimi okul müdüründe olmalı ve bürokratik işlemler azaltılmalıdır.”,

“Daha çok sınavlara yönelik öğretim yapıldığı için davranış sorunları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler müfredata uymamakta, öğrencilere bilgi yığmaya devam etmektedir. Okul fiziki yapısının yetersizliği ,kalabalık sınıfları ve ikili eğitimi zorunlu kılmaktadır.

ÖNERİLER

Eğitim yöneticilerine belirli periyotlarla hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığının ilgili birimleri tarafından okul ihtiyaçlarının karşılanarak, öğretmenler hatta yöneticiler asli görevini bırakarak aidat toplama yükünden kurtarılmalıdır.

Velilerin okulu sahiplenmeleri ve iletişimin artırılması için rehberlik çalışmaları düzenlenmelidir.

Eğitim yöneticilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerini beklenildiği gibi yapabilmeleri ve okullarının başarısının artırılması için okul yöneticilerine yetkiler verilmelidir.

Eğitim yöneticileri tarafından yönetici, öğretmen, veli, öğrenci ve çevre ilişkilerine yönelik alan çalışmaları yapılmalıdır.

Eğitim-öğretimin aksamaması için öğretmen eksikliğinin tamamlanmalı, memur ve yardımcı personel okullarda görevlendirilmelidir.

Üst düzey yöneticiler eğitim yöneticilerine rehberlik yapmalıdır.

Okullarda ders araç-gereç sayısı artırılarak kullanılabilir hale getirilebilmelidir.

Eğitim yöneticilerinin çalışma saatlerinin tekrar düzenlenmelidir.

Derslik ihtiyacının bir an önce yeterli seviyeye getirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Açıkalin, A. (1998). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Akal, Z. (2000). *İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetim*. Milli Prodüktivite Dergisi. Ankara.

Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.

Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Daşlıçay, N. (1997). *Okul Yöneticisinin Liderlik Davranışları*. Ankara: Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı Yayını.

Dündar, D. (2007). *Eğitim Yöneticisi Olan Ortaöğretim Kurumları okul müdürlerinin performans yönetimi yeterliliklerinin toplam kalite açısından incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Farsakoğlu, M. (2005). *Liderlik ve Çalışma Yönetimi*. İstanbul.

Ünal, S. Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları

Valentine, S. (2002). *Ethical Context, Organizational Commitmen, and Person-Organization Fit*. Journal of Business Etfaiacs, Volume: 41, Issue: 4.

Yersiz, E.(2010). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yöneticilik Performansları ile Öğretmenlerin İş Tatmini Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.Yeditepe Üniversitesi.

Yılmaz, H. (2000). *İşletmelerde Bilgi Teknolojisi – Yönetici İlişkisi ve 21. Yüzyılda İşletme Yöneticiliğinin Özellikleri* Standart Dergisi, Sayı: 68, TSE Enstitüsü Yayınları.

ŞİDDETE MEYİLLİ LİSE ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI VE HUKUKİ SONUÇLAR

Adnan AKALIN⁷

ÖZET

Hayata hazırlanan çocuklar ve gençler çeşitli etkenlere bağlı olarak kimi zaman saldırgan davranışlara ve şiddete yönelebilmektedirler. Kişilik özellikleri, arkadaş ortamı, yaşadıkları çevre, toplumsal normlar gibi risk faktörleri bu noktada etkin rol oynayabilmektedir. Saldırgan davranışlar ve şiddet eğilimi kimi zaman yaşadıkları çevrede gerçekleştirilirken, kimi zaman da eğitim görülen okullarda sergilenebilmektedirler. Bu tür olumsuz tutum ve davranışlar okulda gerçekleştiği zaman ilgili idari yaptırımlarla sonuçlandırılmaktadır. Kimi zaman şiddet eğilimi çocukları, hiç içinde bulunmak istemeyecekleri suça sürükleyebilmekte buna bağlı hukukî sonuçlar da ortaya çıkabilmektedir. Yapılan araştırmalar çağımızda çocuklar arasında saldırgan davranışların ve şiddetin giderek yaygınlaştığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada çocuklar arasındaki saldırgan davranışlar ve şiddet eğilimi, bu sebeple suça sürüklenen çocuklar ve bu tarz fiillerin çocuklara yönelik doğurduğu hukukî sonuçlar incelenmeye gayret edilecektir.

Anahtar Kelimeler

Şiddet, Suç, Çocuk, Eğitim, Hukukî Sonuç

THE BEHAVIOUR OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH VIOLENCE TENDENCY AND ITS LEGAL CONCLUSIONS

ABSTRACT

The children and adolescents, who are preparing for life, can sometimes turn towards aggressive behaviors and violence due to various factors. Risk factors such as personality traits, friend environment, living environment, and social norms can play an active role in this respect. While aggressive behaviors and tendencies of violence are sometimes carried out in the environments, where the children and the adolescents live. Furthermore, these bad attitudes can sometimes be exhibited in schools where they are educated. Such negative attitudes and behaviors result in relevant administrative sanctions when they occur at school. Sometimes the tendency to violence can drag children into criminal activities that they will never want to be involved in, and related legal consequences may arise. The related studies in this field reveal that aggressive behaviors and violence have become more common among children in our age. In this study, the aggressive behaviors and tendency to violence among the children, the children who are dragged into crime because of these bad behaviors and tendencies, and the legal consequences of such acts for children was tried to be examined.

Keywords:

Violence, Crime, Child, Education, Legal Conclusion

⁷ Doktor Öğretim Üyesi, Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, adnan.akalin@gibtu.edu.tr

GİRİŞ

İnsan, etkileşimi güçlü sosyal bir fert oluncaya kadar farklı evrelerden geçer. Bu evreler en genelde bebeklik, çocukluk, ergenlik, olgun çağı ve yaşlılık olarak sınıflandırılabilir. Yapılan araştırmalar bireyin kapsamlı ve kalıcı kişilik gelişimi gösterdiği evrelerin çocukluk ve ergenlik yılları olduğunu ortaya koymaktadır. Bahsi geçen bu iki evrede birey; aile ve eğitim gördüğü okulla birlikte yaşadığı çevre, arkadaş ortamı, medya, internet, sosyal medya, interaktif oyunlar/ortamlar gibi birçok farklı unsurla etkileşimde bulunmaktadır. Bunlardan bazıları çocuğun psiko-sosyal gelişimini olumlu yönde etkilerken diğer bir kısmı da olumsuz etkileyebilmektedir. Hatta bazı çocuklar ve gençler sırf merak, özentî, ihtiyaç gibi saiklerle kişilikleri üzerinde olumsuz etki uyandıracak bireyleri rol model almakta, bu da onları cebir ve şiddetle birlikte suç fiiline yönelmeye sevk edebilmektedir. Çoğu zaman doğru eğitim metodu, olumlu örneklem ve uyarılarla bu tür davranışlardan çocuklar vazgeçebilmektedirler.

Uyarı ve açıklamalara rağmen davranış değişikliğine gitmeyen kimi öğrenciler, istendik davranışa sevk amacına matuf, ilgili yönetmelikler çerçevesinde eğitim sürecinde birtakım disiplin soruşturmalarına muhatap olabilmektedir. Ergenlikle birlikte kimlik arayış sürecine giren özellikle ortaöğretim çağındaki kimi gençler olumsuz davranışları bazen kişilik göstergeleri olarak da ortaya koyabilmektedirler. Tüm meşakkatli caydırıcı yöntemlere rağmen olumsuz davranış sergilemeye devam eden bazı gençler daha da ileri giderek kendileriyle birlikte çevresine büyük zararlar verecek suç fiillerine yönelebilmekte, bu da işlenen fiilin yargıya taşınmasına sebep olabilmektedir.

AMAÇ

Çalışmamızda, istendik davranış geliştirme sürecinde çeşitli etkenlere bağlı olarak olumsuz davranış gösterip şiddete meyil eden lise çağındaki gençlerin davranışları inceleme altına alınarak bu davranışların hukukî sonuçlarının ortaya koyması hedeflemiştir. Amacımız, alanda yapılan araştırmalardan yola çıkarak özellikle ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin şiddete meyil sebeplerini ve oranlarını araştırmak, bununla birlikte yönetmelik ve kanunlarda öngörülen yaptırım ve hukukî sonuçları ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmamızda konumuzla ilgili temel kavramları, lise düzeyindeki öğrencilerin şiddete/suçta meyil sebepleri ve oranları, bu yaş grubuna yönelik idari yaptırımlar ve hukukî sonuçlar ile olumlu yönde davranış değişikliği için alınacak önlemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Mevcut çalışma daha çok nitel yönetime dayalı olup daha önceden elde edilmiş verilerle birlikte ortaya konulmuş dokümanların analizine dayanmaktadır. Malum olduğu üzere nitel çalışmalar, hayatın kendi seyri içinde sosyal bir varlık olan insanların, toplumsal normlara bağlı olarak ortaya koyduğu iş ve davranışları verilere dayanarak etraflıca ve derinlemesine irdeleyerek betimlemeyi, gerçekçi ve bütüncül çerçevede ortaya koymayı esas alır.⁸ Bu çalışmada da liseli öğrencilerin son yıllarda yükselen şiddet eğilimleri ve buna bağlı hukukî sonuçlar inceleme altına alınmıştır.

Çalışmanın amacına bağlı olarak yakın tarihe ait belirli anket çalışmalarıyla birlikte TÜİK verileri, MEB raporları, ilgili yönetmelik ve kanunlar taranmıştır. Elde edilen bu dokümanlar incelenerek liseli gençlerin şiddet ve suç eğilim sebepleri, bu amaca yönelik gerçekleştirdikleri fiiller

⁸ Bilgi için bkz. Howard Lune, Bruce L.Berg, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Çev. Asım Arı), Konya 2019, s.13

ve bu fiillerin doğurduğu hukukî sonuçlar incelenmiştir. İlgili dokümanlar lise öğrencileri açısından ele alınarak ‘çocukluk, eğitim hakkı, kız-erkek öğrenci, kanunda çocuk, şiddet, suç, idari yaptırım, hukukî sonuç’ kavramları açısından içerik analizine tabi tutulmuştur.

BULGULAR

Araştırmamıza ait bulguları ortaya koymadan önce konumuza ait temel kavramların neler olduğunun doğru anlaşılması önemlidir. Çalışma konumuza bağlı dört temel kavram karşımıza çıkmaktadır: Saldırganlık, şiddet, suç ve çocuk. *Saldırganlık*; en basit anlamda başkalarını inciten ya da incitebilecek olan davranış olarak nitelendirilmiştir.⁹ Dünya Sağlık Örgütü’nün *Dünya Şiddet ve Sağlık Raporu*’ndaki tanımına göre *şiddet* ise; bir bireyin yaralanma ve ölümüne neden olan ya da gelişmesini engelleyen fiziksel, psiko-sosyal ve cinsel olarak uygulanan kasıtlı davranıştır.¹⁰ Hukukî bir ifade olarak *suç* ise; isnat yeteneğine sahip kişinin kusurlu iradesinin yarattığı icraî veya ihmâlî bir hareketin meydana getirdiği, yasada yazılı tipe uygun, hukuka aykırı ve müeyyide/yaptırım olarak cezanın uygulanmasını gerektiren bir eylemdir.¹¹ Çocuk kavramına gelince onun tanımını tam olarak ifade etmek kolay değildir. Zira çocuk biyolojik, psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik yönleri şahsında barındıran özel bir varlıktır. Fakat yine de çocuk; zihinsel, fiziksel ve ruhsal yönden tam olgunluğa erişmemiş, toplumdaki rol ve görevlerini henüz öğrenmekte olan, bakıma ve eğitime gereksinimi olan varlıktır, diye tanımlanabilir.¹² Konumuzu hukukî açıdan ele alacağımız için kanunlardaki tarife göre çocuk ise; daha erken yaşta ergin olsa bile, on sekiz yaşını doldurmamış kişi olarak belirtilmiştir.¹³

Türkiye’nin demografik yapısı incelendiğinde çocuk ve genç nüfusun genel nüfusa oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. 2019 yılı sonu oluşturulan istatistiklere göre Türkiye’de nüfus 83 milyonu geçmiş durumdadır. 0-17 yaş grubunu oluşturan çocuk nüfus ise 22 milyon 876 bindir. Çocuk nüfusun toplam nüfusa oranı %27,5’tir. Avrupa Birliği üye ülkelerin tamamında çocuk nüfusun toplam nüfusa oranı ise ortalama %18,6’dır. Türkiye tüm bu ülkeler arasında en yüksek çocuk nüfus oranına sahip ülke konumundadır.

2018/’19 Öğretim yılında ülkemizde resmi ve özel dâhil okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim örgün eğitimdeki toplam öğrenci sayısı 18 milyon 108 bin 860’tır. Bunlardan ortaöğretimde yani lise ve dengi okullarda eğitim görenlerin sayısı toplam 5 milyon 649 bin 594 öğrencidir.¹⁴ Okul öncesi, temel eğitim ve yükseköğretimde eğitim gören öğrenciler hariç sadece ortaöğretimde eğitim gören öğrenci sayımız bazı Avrupa ülkelerinin nüfusundan daha fazla olduğu görülmektedir.

⁹ Yavuzer, Yasemin, *Okullarda Saldırganlık/Şiddet: Okul ve Öğretmenlerle İlgili Risk Faktörleri*, Milli Eğitim Dergisi, S. 192, Güz/2011, s. 44.

¹⁰ World Health Organization, *World Report on Violence and Health (WRVH)*, Summary, s. 4. (https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_en.pdf)

¹¹ Akalın, Adnan, *İslam Hukukunda Devlete İsyân Suçu*, Fecr Yayınları, Ankara 2016, s. 22.; Bkz. Alacakaptan, Uğur, *Suçun Unsurları*, Sevinç Matbaası, Ankara 1975, s. 10; Taner, Tahir, *Ceza Hukuku Umumi Kısım*, Ahmet Sait Matbaası, İstanbul 1954, s. 80.

¹² Bülbül, Selda-Doğan, Sevgi, *Suçta Sürüklenen Çocukların Durumu ve Çözüm Önerileri*, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 2016, S. 59, s.32; Farklı tanımlar için bkz. Sağlam, Mehmet-Aral, Neriman, *Tarihsel Süreç İçerisinde Çocuk ve Çocukluk Kavramları*, Çocuk ve Medeniyet Dergisi, 2016, C.1, S.2, s.46 vd.

¹³ Türk Ceza Kanunu, Madde6/1-a; Çocuk Koruma Kanunu, Madde.3/1-a. Ayrıca bkz. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Madde.1 (<https://www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme>).

¹⁴ Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), ‘Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen Ve Derslik Sayısı’, (http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018)

2018/19 öğretim yılı verilerine göre okullaşma oranları dikkate alındığında ülkemizde ortaöğretimde yani lise ve dengi okullarda net okullaşma oranı ise %84,2 olduğu görülmektedir.¹⁵ Yaş gruplarına göre net okullaşma oranları dikkate alındığında ise 14-17 yaş grubunda okullaşma oranı ise %88,22'dir. Geçmişten günümüze okullaşma oranları ülkemizde daima yukarı doğru bir eğilim göstermiştir.¹⁶

Ülkemizde geçtiğimiz yıl çocuk nüfustan ekonomik faaliyette bulunan 5-17 yaş çocuk sayısı ise 720 bin kişidir. Çalışan çocukların %79,7'sini 15-17 yaş grubu, %15,9'unu 12-14 yaş grubu %4,4'nü ise 5-11 yaş grubu oluşturmaktadır. Çalışan çocukların %65,7'si aynı zamanda eğitimlerine de devam etmektedir. Geri kalan %34,3'lük grup ise eğitim görmemektedir. Çalışan çocuklar yaş grubuna göre incelendiğinde 5-14 yaş grubunda çalışan çocuklardan %71,9'u, 15-17 yaş grubu çalışan çocuklardan %64,1'i aynı zamanda eğitimine devam etmekte olduğu tespit edilmiştir.¹⁷

Araştırmamıza konu olan ortaöğretim öğrencilerinin geçtiğimiz öğretim yılı okullaşma oranları dikkate alındığında ortaöğretim çağındaki %15,8 oranındaki çocuk eğitimin dışında kalmıştır. Ekonomik faaliyet içinde yer alan yani çalışan çocuklardan %34,3'ü ise aynı şekilde eğitim dışında kalmıştır. Bu verilere göre geri kalan kahir ekseriyet çocuk zamanının çoğunu eğitim görmek için okullarda geçirmektedir.

Çocuklar farklı etkenlere bağlı olarak eğitim gördükleri kurumlarda ya da yaşadıkları çevrede kimi zaman şiddet içerikli saldırgan davranışlara yönelmekte, bu davranışlar aynı zamanda kanunlar çerçevesinde suç teşkil edebilmektedir. Kabul edilemez bu tarz fiillere meyleden çocukların davranışları dikkate alındığında, bu davranışlarının altında yatan birçok farklı etken olduğu görülür.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 2002 yılında yayınladığı *Dünya Şiddet ve Sağlık Raporu*'nda kişilerin şiddet eğilim sebeplerini *Ekolojik Sistemler Kuramı* çerçevesinde değerlendirmiştir.¹⁸ Ekolojik sistemler kuramına göre insan, yaşadığı çevreyle her daim etkileşim halindedir. Büyüme ve gelişim sürecindeki kişi; fiziksel, toplumsal ve kültürel çevre içerisinde onu destekleyen, ona kılavuzluk eden, sosyal olarak örgütlenmiş en yakında uzağa iç içe geçmiş beş sistemle etkileşim halindedir.

Bu bağlamda ortaya çıkan etkileşimler aynı zamanda içinde risk faktörlerini de barındırmaktadır. Saldırganlık, şiddete yönelme, suça meyillilik bu etkileşimler sonucunda bir davranış sorunu olarak ortaya çıkabilmektedir. Özellikle gelişim sürecinde olan okul çağındaki her bir öğrenci kişisel özellikleriyle birlikte ailesinden, çevreden ve toplumdaki etkilenmektedir. Kendi kişisel özellikleriyle birlikte öğrenci, aile içinde veya okulda var olan çatışmalardan, yaşadığı çevredeki arkadaşlık ortamları ve çeteleşmelerden, takip ettiği medya programları ve sosyal medya ortamlarından, toplumun inanç ve yargılarından, devleti yönetenlerin aldığı bilimum kararlardan ya

¹⁵ *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018/19*, Milli Eğitim Bakanlığı, Eylül 2019, s. 1. (http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361). 2018/19 okullaşma oranları hesaplanırken, kullanılan nüfus ve öğrenci sayılarında Türkiye'de ikamet eden T.C. vatandaşları kapsamıştır. İstatistik, tamamlanmış olan en son takvim yılı sonu öğrenci rakamları ve tamamlanmış olan en son nüfus rakamları (31 Aralık 2018) kullanılarak hesaplanmıştır.

¹⁶ *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018/19*, Milli Eğitim Bakanlığı, Eylül 2019, s. 1. (http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361). Yaş gruplarına (doğum yılları) göre NET okullaşma oranları hesaplanırken; öğrencinin ait olduğu eğitim kademesine (öğrenim türüne) bakılmaksızın, ilgili yaş grubunda bulunan toplam öğrencilerin, ilgili yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilmiştir.

¹⁷ Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), *İstatistiklerle Çocuk, 2019, Haber Bülteni*, Sayı: 33733, Yayın tarihi: 17.04.2020. (<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33733>)

¹⁸ World Health Organization (WHO), *World Report on Violence And Health*. E.G. Krug, L.Dahlberg, J.A.Mercy, A.B.Zwi, R.Lozano, Geneva 2002, s.9 vd.

da tüm dünyayı saran savaş ve salgınlardan etkilenerek şiddete yönelebilmektedir. Ekolojik modele bağlı olarak Dünya Sağlık Örgütü (WHO), birbiriyle devamlı etkileşim halindeki topluluklarda ve toplumlarda şiddetin çıkış sebeplerini yakından uzağa şu dört başlıkta incelenebileceğini belirtir: *Bireysel Faktörler, İlişkisel Faktörler, Çevresel Faktörler ve Toplumsal Faktörler*.¹⁹

Sayılan etkenlerden bir veya bir kaçına bağlı olarak okullarda eğitim gören çocuklar ve gençler şiddet içerikli saldırgan davranışlara yönelebilmekte arkadaşlarına, yakın çevresine veya tanımadığı kimselere zarar verebilmektedirler. Bu saldırgan davranışlar kimi zaman vaktinin çoğunun geçirildiği okullarda gerçekleşirken kimi zaman da yaşadığı ve etkileşimde bulunduğu diğer ortamlarda görülebilmektedir. Lise ve dengi okullarda görülen saldırganlık ve şiddet olaylarında en yaygın görülen şekli öğrenciler arasında görülen şiddettir. En yaygın saldırganlık ve şiddet türleri ise *akran zorbalığı, karşı cinsi rahatsız etme, fiziksel şiddet ve sözel şiddet* olarak karşımıza çıkmaktadır.²⁰

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan lise ve dengi okullar ortaöğretim kurumları olarak isimlendirilirler. Bu kurumlarda yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri 2013 yılında yayımlanan *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği* çerçevesinde gerçekleştirilir. Ödül ve disipline yönelik öğrenci davranışları ise ilgili yönetmeliğin Onuncu Kısmı'nda düzenlenmiştir. Bu kısmın birinci bölümünde öğrencilerden beklenen davranışlar kapsamlı bir şekilde açıklanmış, ikinci bölümde de başarılı olup örnek davranış gösteren öğrencilerin ödüllendirilmesi ele alınmıştır. Üçüncü bölüm ise olumsuz davranış sergileyen öğrencilere yönelik disiplin cezalarını ele alır.²¹

Lise ve dengi okullarda öğrencilere disiplin yaptırımı gerektiren davranışlarda dört temel ceza öngörülür. Bunlar sırasıyla *Kınama, Okuldan Kısa Süreli Uzaklaştırma, Okul Değiştirme ve Örgün Eğitimin Dışına Çıkarma* cezalarıdır. Disipline konu olan öğrenci davranışları öncelikle okul *Ödül ve Disiplin Kurulu*'nda görüşülerek karara bağlanır. 'Kınama' ve 'Okuldan Kısa Süreli Uzaklaştırma' cezaları okul müdürünün onayıyla verilir. Daha ağır olan diğer iki cezadan 'Okul Değiştirme' cezası *İlçe Öğrenci Disiplin Kurulu* onayı, 'Örgün Eğitimden Çıkarma' cezası ise ancak *İl Öğrenci Disiplin Kurulu* onayı sonrasında uygulanır.²² Yönetmelikte öğrenciye ceza takdiri sürecinde; 18 yaşına kadar çocuk olduğu, öğrencinin üstün yararı, gizlilik ilkesi, ilgili öğretmen ve velilerin görüşleri, ailesi ve yaşadığı çevreyle ilgili bilgiler, kişisel özellikleri ve psikolojik durumu, tahrik unsuru, yaşı ve cinsiyeti, ders başarısı, daha önce ceza alıp almadığı, öğretmenlik mesleğinin saygınlığı hususlarının göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanır.

Yönetmeliğin disiplinle ilgili maddeleri dikkate alındığında; ortaöğretimde eğitim gören öğrencilerin olumsuz fiil ve davranışlarına cezalar öngörülmekle birlikte onu eğitimin içinde tutabilmek için üstün gayret gösterildiği görülmektedir. Zira olumsuz davranışa karşılık ceza tatbiki sürecinde ilgili kurul ve yöneticilerden öğrencinin yaşı, cinsiyeti, psikolojik durumu, yaşadığı çevre, olumlu davranışlar geliştirme yönündeki gayretleri gibi hususları göz önünde bulundurulmaları istenmiş, öğrenciye buna göre ceza takdirine gidilmesi tavsiye edilmiştir. Hatta öğrencinin daha önce ceza almamış olması, derslerindeki ilgi ve başarısı, olumlu davranış sergileyen birey olması durumlarını cezanın hafifletilmesine sebep saymıştır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda ilgili yönetmeliğin, tekrarının yaşanmaması ve mağduriyetlerin giderilmesi şartıyla, hata yapıp yanlış

¹⁹ World Health Organization (WHO), *World Report on Violence And Health*. E.G. Krug, L.Dahlberg, J.A.Mercy, A.B.Zwi, R.Lozano, Geneva 2002, s.9 vd.

²⁰ Aküzüm, Cemal-Oral, Behçet, *Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Açısından Okullarda Görülen En Yaygın Şiddet Olayları, Nedenleri ve Çözüm Önerileri*, Ekev Akademi Dergisi, 2015, S. 61, s. 11 vd.

²¹ Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 157-162. Maddeler.

²² Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 163. Madde.

fiil ve davranışlara yönelen öğrencileri tekrar eğitim öğretim hayatına ve sosyal yaşama kazandırma gayreti içinde olduğu görülür.

Diğer yaş gruplarına nazaran görece doğal güçsüzlük ve yetersizlikleri nedeniyle de çocukların doğum öncesinden başlayıp ergin yaşa ulaşınca kadar yasal koruma altına alınmasını gerekli kılmıştır. Bu düşünceden hareketle çocuk haklarının korunması ve çocuk suçluluğunun önüne geçilmesi için uluslararası ve ulusal birçok adım atılmıştır. Tarihi süreçte çocuk haklarıyla ilgili uluslararası ilk resmi çalışma Milletler Cemiyeti tarafından düzenlenmiş olup 1924 yılında yayımlanan ve beş maddeden oluşan *Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi*'dir. Bu bildiri de çocuğun maddi ve manevi gelişiminin sağlanması, beslenmesi, tedavisi, korunması, felaket anlarında ilk yardımda bulunulması, sömürü ve istismara karşı korunması ve kardeşlik duyguları içinde eğitilmesi konularına yer verilmiştir.²³ Daha sonra 1959 yılında Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Kurulu'nda on ilkedan oluşan *Çocuk Hakları Bildirgesi* oy birliğiyle kabul edilmiştir. İkinci dünya savaşı çocuklar üzerinde oluşturduğu mağduriyetler de göz önünde bulundurularak oluşturulan bu bildiri de çocuklar arası ayırım yapılmaması, haklarında yüksek yararın gözetilmesi, çıkarılacak yasalarda çocuğun çıkarının öncelikli gözetilmesi, onların gelişimi, barınması, bakımı, eğitimi, her tür istismara karşı korunması gibi konular yer almıştır.²⁴

1985 yılında ceza adalet sistemi karşısında genç insanların haklarının korunması ve geliştirmesi esasına bağlı olarak Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda *Birleşmiş Milletler Çocuk Ceza Adaleti Sisteminin Uygulanması Hakkındaki Asgari Standart Kurallar* olarak kabul edildi. *Beijing/Pekin Kuralları* olarak da adlandırılan bu kurallarda cezai sorumluluk yaşı, çocuk hakları, çocuklarla ilgili yapılacak inceleme, kovuşturma, yargılama, hüküm ve hükmün infazı yöntem ve şekillerinin nasıl olacağı otuz maddede ayrıntılı olarak belirlenmiştir.²⁵ 1989 yılına gelindiğinde *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme* sonuçlandırılarak Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda kabul edildi. 196 ülke tarafından kabul edilen kabul edilen çocuk haklarının korunmasına yönelik en kapsamlı uluslararası sözleşmedir. Çocuk haklarını evrensel boyutta ele almakta olup çocuğun gelişiminden bireysel bir yaşantı sürdürülebilmesine, kendisinden beklenen sorumluluklardan yardım görmesi ve korunmasına kadar birçok konuyu içerir ve elli dört maddeden oluşur²⁶

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin ilk maddesinde *çocuk* tanımı ele alınmış ve *daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılmıştır*. Bu sözleşmeyle çocuğun temel yaşam hakkı, eğitim hakkı, onur ve itibarı, özel yaşantısı, çocuğa özgü adalet sisteminde adil yargılanma hakkı koruma altına alınmıştır. Ayrıca çocuk çalışanlara yönelik temel ilkeler belirlemiş uyuşturucu, cinsel sömürü, işkence ve özgürlükten yoksun bırakma gibi durumlara karşı da önlemler alınmıştır.²⁷ Araştırmamızın da konusunu teşkil eden ceza yasasını ihlalle itham edilen *kanunla ilişki içindeki çocuklar*, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 37, 38 ve 40. maddelerinde ele alınmaktadır.

1990 yılında da çocuk suçluluğunun önüne geçmek ve suçlu çocukların ıslahı için ulusal, bölgesel ve uluslararası nitelikte yaklaşımlar ve genel stratejiler belirlemek adına *Çocuk Suçluluğunun Önlenmesine İlişkin Birleşmiş Milletler Yönlendirici İlkeleri (Riyad İlkeleri)* Birleşmiş Milletler Genel

²³ Bkz. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, 1924, <http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm>

²⁴ Çocuk Hakları Bildirgesi, 1959, 'On İlke' için bkz. <https://magdur.adalet.gov.tr/bm-cocuk-haklari-bildirisi-01429>

²⁵ Pekin Kuralları için bkz. Rachel Hodgkin-Peter Newell, *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama Elkitabı*, (Trc. Şebnem Akipek), Cenevre 2003, s. 736 vd.

²⁶ Çocuk Haklarına Dair Sözleşme için bkz. <https://www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme> .

²⁷ Bkz. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Madde 1, 3, 4, 6, 14, 19, 28.

Kurulu'nda kabul ve ilan edildi. Altmışaltı madde olarak belirlenen bu sözleşmeye göre çocuklar ve gençlerin toplumda yasaya uygun faydalı etkinliklere kendilerini adayarak, sosyal yaşamda insana yakışır bir uğraş edinip suç üretmeye yönelik olmayan bir anlayış ve yaşam tarzı kazanması hedeflenir.²⁸

Tarihsel gelişim açısından bakıldığında çocuk haklarının uluslararası nitelikte bir bildiriyle koruma altına alınma sürecini yirminci yüzyılın başlarına dayandırmak mümkündür. 1924'te Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'yle başlayan bu süreç, 1959 ve 1985'te revize edilmiş ve 1989 yılında yürürlüğe giren Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yle en olgun halini almıştır. Yaşam hakkından eğitime, sosyal haklardan yasal etkileşime kadar çocuklara ait birçok hakkı koruma altına alan bu bildiri ayrıca ceza kanunlarıyla muhatap olan çocukların durumunu da düzenleme altına alınmıştır. İlgili maddelere bakıldığında ceza kanunları karşısında kovuşturması yapılan çocuğun yaşam hakkı, gelişim süreci, psikolojisi, toplumda üstlendiği rolü, ailesiyle etkileşimi, masumiyet karinesi, yargılanma ve kararın infaz süreci gibi birçok unsur dikkate alınmıştır.

Türkiye, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye ilk imza atan devletlerden biridir. Devletimizin kanun koyucu organları çocuk hakları konusunda yasal düzenlemelere de gitmiştir. Çocuk haklarının korunması kapsamında hem T.C. Anayasası'nda hem de kanunlarda Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye uyumlu düzenlemelere yer vermiştir. Anayasa'nın 41. maddesi özellikle anneyle birlikte çocukların korunmasını, çocukların koruma ve bakımdan yararlanmasını, yüksek yararı gözetilerek ebeveyniyle birlikte yaşamasını, her tür istismara ve şiddete karşı koruyucu tedbirlerin alınmasını hüküm altına almıştır. Ayrıca korunmaya muhtaç çocukların topluma kazandırılması, yabancı ülkede aileleriyle birlikte yaşayan çocukların eğitimi, kültürel ihtiyaçları ve sosyal güvenliklerinin sağlanması için tedbirler alınması gerektiği belirtilmiştir.²⁹

Anayasanın konuyla ilgili düzenleyici ilkeleri esas alınarak yürürlüğe konulan Çocuk Koruma Kanunu (ÇKK); korunma ihtiyacı olan çocuklar hakkında alınacak tedbirlerle suça sürüklenen çocuklar hakkında uygulanacak güvenlik tedbirlerinin usul ve esaslarını, çocuk mahkemelerinin kuruluş, görev ve yetkilerine ilişkin hükümleri kapsayan düzenlemeler getirmiştir.³⁰ Yine Türk Ceza Kanunu'nda (TCK) suça sürüklenen çocuklar hakkında ceza sorumluluğu, yaş sınırı, suça azmettirilmesi, çocukların işledikleri fiiller nedeniyle ceza ve yaptırımların hafifletilmesi, eziyet, işkence, cinsel istismar ve öldürme gibi fiillerin çocuğa karşı işlenmesi durumunda suç fiilinin niteliği konularında düzenlemelere yer verilmiştir.³¹

Çocuk Koruma Kanunu'nda ortaya konulan yeni yaklaşımla çocuğun suç işlemesi kavramı yerine, şahsında barındırdığı vasıflar sebebiyle, *suça sürüklenen çocuk* ifadesi esas alınmıştır. Böylece çocuk, suç fiilini gerçekleştiren *suçlu* olarak görülmek yerine faili olduğu fiilin bir anlamda mağduru konumunda kabul edilmiştir. Bu yaklaşım, suça sürüklenen çocuğun bir şekilde içinde bulunduğu kötü durumdan ötürü cezalandırılması yerine korunmasını temel gaye edinir. Elbette bu bakış açısı, suç eyleminin cezasız kalacağı anlamını taşımaz. Aksine eğer bir yaptırım uygulanacaksa, faili çocuk olan suç fiillerinde çocuğa uygulanacak yaptırımın onun taşıdığı bireysel özellikler dikkate alınarak orantılı tatbikini esas alır. Meri kanunlar göz önüne alındığında çocuğa yönelik adalet sistemimiz,

²⁸ Riyad İlkeleri için bkz. *Uluslararası Çocuk Mevzuatı*, Adalet Bakanlığı, UNICEF Türkiye ve diğer paydaşlar ortak projesi, Ankara 2013, s. 21 vd.; *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama Elkitabı*, s. 747 vd.

²⁹ T.C. Anayasası, 61 ve 62. Maddeleri.

³⁰ Bkz. 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu, Madde 5, 15, 25.

³¹ Bkz. 5287 sayılı Türk Ceza Kanunu, Madde 6/1-b, 31, 38/2,

cezalandırma yerine daha çok koruyucu ve onarıcı adalet ilkelerine göre hareket etmeyi esas alır. Bu süreçte çocuk mahkemelerinin temel görevi ise suç işlenmesini önlemek veya suça sürüklenen çocukları cezalandırmak değil, şahsıyla birlikte ülkenin de geleceğini inşa sürecindeki gençlerin suçtan korunmalarını sağlamaktır. Böylece çocukların suçu yaşam biçimi haline getirmelerinin önüne geçilerek topluma kazandırılmaları sağlanacaktır.³²

Toplumda suça sürüklenen çocukların kanuna aykırı fiillerinin doğurduğu hukukî sonuçlarından bahsedilebilmesi için öncelikle bu çocuklar hakkında ceza sorumluluğunun var olup olmadığının tespiti esastır. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’de yer aldığı gibi ülkemiz kanunlarında da, daha erken yaşta ergin olsa bile 18 yaşını doldurmamış kişi çocuk olarak kabul edilmiştir.³³ 18 yaşını doldurmamış çocuklar kanunda üç gruba ayrılmıştır. İlk grupta 12 yaşını doldurmamış çocuklar, ikinci grupta 12 yaşını doldurup 15 yaşını doldurmamış olanlar, üçüncü grupta ise 15 yaşını doldurup 18 yaşını doldurmamış gençler yer alır. TCK’da ceza sorumluluk başlangıç yaşı ise 12 olarak kabul edilmiş, bu yaştan küçük çocukların ceza sorumluluğu olmadığı kanunda yerini almıştır. 12 yaşından küçük çocuklar hakkında ceza kovuşturması yapılmaz, bunun yerine çocuklara özgü güvenlik tedbirleri uygulanabilir.³⁴ İlgili güvenlik tedbirleri Çocuk Koruma Kanunu’nda koruyucu ve destekleyici tedbirler olarak belirlenmiştir.³⁵ 12 yaşını doldurup 15 yaşını doldurmamış çocukların ceza sorumluluğunun olup olmadığı noktasında kanun koyucu net bir karine koymamış olup bu yaş grubundaki çocuklarda isnat yeteneğini³⁶, *işlediği fiilin hukukî anlam ve sonuçlarını algılaması* ön koşuluna bağlamıştır. Bu konuda karar verme yetkisini de hâkime bırakmıştır. Yapılacak değerlendirme sonucunda³⁷ bağlayıcı ön koşul gerçekleşiyorsa bu kişiler hakkında suç; ağırlaştırılmış müebbet hapis cezasını gerektirdiği takdirde on iki yıldan on beş yıla, müebbet hapis cezasını gerektirdiği takdirde dokuz yıldan on bir yıla kadar hapis cezasına hükmolunur. Diğer cezaların yarısı indirilir ve bu halde her fiil için verilecek hapis cezası yedi yıldan fazla olamaz, hükmü yer almıştır.³⁸

Mevcut çalışmaya konu olan 15 yaşını doldurup 18 yaşının doldurmamış çocuklarda ise ceza sorumluluğu var kabul edilmiş, ancak bu kişilerin sahip olduğu yaş küçüklüğü kusur kabul edilerek ceza sorumluluğuna sahip diğer kişilere oranla ceza indirimine gidilmesi hükümde yer almıştır. Buna göre bu yaş grubunda olan kişiler hakkında suç; ağırlaştırılmış müebbet hapis cezasını gerektirdiği takdirde on sekiz yıldan yirmi dört yıla, müebbet hapis cezasını gerektirdiği takdirde on iki yıldan on beş yıla kadar hapis cezasına hükmolunur. Diğer cezaların üçte biri indirilir ve bu hâlde her fiil için verilecek hapis cezası on iki yıldan fazla olamaz, hükmü kanunda yer almıştır.³⁹ Kanun, sağır ve dilsizlik olan çocukları ise her yaş grubu çocuk kategorisinde ayrıca ele almıştır. Çalışmamıza konu olan 15 yaşını doldurup 18 yaşını doldurmamış sağır ve dilsiz çocukların cezası ise ikinci kategorik grupta

³² Akarca, Mehmet, *Çocukların Ceza Hukukundaki Yeri ve Çocukların Korunması*, s. 3, Erişim tarihi: 02.04.2020, www.anayasa.gov.tr/media/3626/akarca.pdf

³³ Bkz. TCK, 6/1-b maddesi; ÇKK, 3/1-a maddesi.

³⁴ Bkz. TCK, 31/1 ve 33. Madde.

³⁵ ÇKK, 5. ve 11. Madde.

³⁶ Isnat Yeteneği; bir fiilin faille yüklenebilmesi için failde bulunması gereken niteliklerin bütünüdür. Bkz. Dönmezer, Sulhi - Erman, Sahir, *Nazari ve Tatbiki Ceza Hukuku*, 5. Bası, İstanbul, 1974, C.II, s. 160.

³⁷ TCK’nın 31/2. Maddesinin gerekçesine göre; bu yaş grubu çocukların ceza sorumluluğunun olup olmadığı çocuk hâkimi tarafından tespit edilir. Ancak bu tespitten önce uzman kişilerden; yaş küçüklüğüyle birlikte çocuğun içinde bulunduğu aile koşulları, sosyal ve ekonomik koşullarla birlikte psikolojik ve eğitim durumunu ortaya koyan rapor hazırlanması istenir. Ceza sorumluluğunun tespitinde bu rapor dikkate alınır. Bkz. Erdener, Yurtcan, *Yargıtay Kararları Işığı Altında Türk Ceza Kanunu (Genel Hükümler)*, 2. Bası, Ankara 2015, C. I, s. 607.

³⁸ Bkz. TCK, 31/2 ve 33. Madde.

³⁹ Bkz. TCK, 31/3 ve 33. Madde.

değerlendirmiştir. Bu çocuklar ilgili grubun şartlarını taşıması durumunda yine bu gruptaki çocuklar hakkındaki hükümlere göre cezalandırabileceğine yer vermiştir.⁴⁰

İsnat yeteneğini etkileyen akıl hastalığının varlığı, kanunda cezayı hafifletici ya da düşürücü unsur olarak görülmüştür.⁴¹ Zira akıl hastalığına sahip kişi, işlediği fiilin anlam ve sonuçlarını algılamaktan ve bu fiille ilgili olarak davranışlarını yönlendirmekten yoksundur. Bu yaş grubundaki çocuklarda ceza sorumluluğunu azaltan akıl zayıflığının veya ceza sorumluluğunu kaldıran bir akıl hastalığının var olup olmadığı tespit edilir. Böyle bir kusurun mevcudiyeti durumunda çocuğa özgü güvenlik tedbirleri alma yoluna gidilir.⁴²

Çocukların yetişkinlerle *iştirak* halinde suç işlemesi durumunda, mahkemenin gerekli gördüğü durumlar hariç, soruşturma ve kovuşturma ayrı yürütülür.⁴³ Çocukların suça azmettirilmesi durumunda üstsoy ve altsoy aranmaksızın azmettiren kişi hakkında cezada artırımına gidilir.⁴⁴ Bu durumun kanunda yer alma nedeni, çocukların daha kolay yönlendirilip suçta kullanılabilme ihtimaline binaen, suça uzatılmış bir çeşit el misali çocukların suça kullanılmasını engellemektir.⁴⁵ Kanun, suça *tekerrür*⁴⁶ konusunu ele alırken de çocuklara istisna getirmiş, buna göre on sekiz yaşını doldurmamış çocuklar hakkında, işlediği suçlar sebebiyle tekerrür hükümlerinin uygulanmayacağını hükme bağlamıştır.⁴⁷

Türk Ceza Kanunu'nda yapılan taksimata göre üçüncü grubu oluşturan 16-18 yaş arası çocukların geneli ise ortaöğretim yani lise ve dengi okullarda eğitim gören çocuklardan müteşekkildir. Kanun, bu yaş grubunda yer alan ve çoğunluğunun lise ve dengi okullarda eğitim gören bu çocukların algılama ve yönlendirme vasfını taşıyıp taşımadıklarını incelemeyi gerekli görmez. Zira bu yaş grubu çocukların ilgili vasfı taşıdığı kanaatini esas alır. Bununla birlikte suç fiilini işleyen hâlâ çocuk olması sebebiyle cezada indirim gider. Ayrıca Çocuk Koruma Kanunu, ikinci grupta olup ceza sorumluluğu olan çocuklar ile üçüncü grupta yer alan çocuklar hakkında hâkime, *kamu davasının açılmasının ertelenmesi ve hükmün açıklanmasının geri bırakılması* yetkisi tanınmıştır.⁴⁸

TCK'ya göre hukuken olumsuz fiile karşı kişiye uygulanacak yaptırımlar *cezalar ve güvenlik tedbirleri* olarak temelde iki gruba ayrılır. Cezalar ise kendi içinde hapis cezaları ve adli para cezaları olarak ikiye taksim olunur. Hapis cezaları da kısa süreli olan ve kısa süreli olmayan olarak iki kısımdır. Bir yıl ve daha az süreli hapis cezaları kısa süreli hapis cezaları, bir yıldan fazla olan hapis cezaları ise uzun süreli hapis cezaları olarak adlandırılır. TCK'da çocuğa özgü güvenlik tedbirleri 56. maddede düzenlenmiş ve ilgili kanuna atıfta bulunulmuştur. ÇKK'ya göre suça sürüklenen ve ceza sorumluluğu olmayan çocuklar bakımından çocuklara özgü uygulanacak güvenlik tedbirleri *koruyucu ve*

⁴⁰ Bkz. TCK, 31/2-3 Madde.

⁴¹ Bkz. TCK, 32. Madde.

⁴² Akarca, a.g.e., s. 4.

⁴³ Bkz. ÇKK., 21. Madde

⁴⁴ Bkz. TCK, 38/2. Madde.

⁴⁵ Bayraktar, Köksal, *Yeni Türk Ceza Kanununda Çocuklarla İlgili Hükümlere Genel Bir Bakış*, Milletlerarası Hukuk ve Milletlerarası Özel Hukuk Bülteni (Prof. Dr. Aslan Gündüz'ün Anısına Armağan), 2005-2006, C.25, S.1-2 s. 48.

⁴⁶ Tekerrür; hukuk istilahı olarak, bir kimsenin bir suçu işleyip hakkında hüküm verildikten sonra kanunda belirtilen süre geçmeden yeni bir suç işlemesi durumudur. Bkz. www.sozluk.adalet.gov.tr

⁴⁷ TCK, 58/5. Madde.

⁴⁸ ÇKK., 19. ve 23. Madde

destekleyici tedbirler olarak belirlenmiştir.⁴⁹ Bunlar *danışmanlık tedbiri, eğitim tedbiri, bakım tedbiri, sağlık tedbiri ve barınma tedbiri* olarak kısımlandırılmıştır.⁵⁰

Yaş küçüklüğü kuruşuyla birlikte ceza sorumluluğı olan ve suçta sürüklenen çocuklara yönelik öngörülen hapis cezası yaptırımları kanunda ayrıca düzenlenmiştir. Buna göre fiili işlediğı tarihte 18 yaşını doldurmamış bulunan çocukların kısa süreli (bir yıl veya daha az) hapis cezası; adli para cezası, meslek edinmeyi sağlamak için bir eğitim kurumuna devam etme, kamuya yararlı bir işte çalıştırma gibi seçenek yaptırımlara çevrilmesi zorunlu kabul edilmiştir. Ceza sorumluluğına sahip çocuk için hapis cezanın tebdiline yönelik bu zorunluluk sadece kısa süreli hapis cezalarında gerekli görülmüştür.⁵¹ Uzun süreli (bir yıldan fazla) hapis cezalarında üzerine atılan suçta işlediğı kabul edilen ve ceza sorumluluğı var olan bir çocuğa hâkim sırf yaşının küçük olması sebebiyle hapis cezası yerine başka bir ceza verebilme imkânına sahip değildir. Kanunda bu yönde bir düzenleme öngörülmemiştir. Yalnız TCK'nın 51. maddesi uyarınca işlediğı suç sebebiyle üç yıl veya daha az süreli hapis cezasına hükmedilen çocuklar hakkında verilen ceza ertelenebilmektedir. Yalnız kısa süreli hapis cezalarının seçenek yaptırımlara çevrilmesi zorunluluğı kanunda yer aldığından suçta sürüklenen çocuklara yönelik verilen bir yıl ve daha az hapis cezaları için belirlenen seçenek cezanın ertelenmesi imkânı yoktur.

Belirtilen durumlara ek olarak Ceza Muhakemeleri Kanunu'nun (CMK) 231. maddesi ve ÇKK'nın 23. maddesine göre çocuk hakkında verilen iki yıla kadar hapis cezası veya adli para cezasına ilişkin hükmün açıklanması 3 yıla kadar geri bırakılması mümkündür. Bu düzenlemeye göre çocuğa yüklenen suçtan dolayı yapılan yargılama sonunda hükmolunan ceza, iki yıl veya daha az süreli hapis veya adli para cezası ise, mahkemece hükmün açıklanmasının geri bırakılması kararı verilebilir. Suçta sürüklenen çocuk, hakkında verilen üç yıllık denetim süresini iyi halli geçirmişse ve varsa kendisine yüklenen yükümlülüklerin gereğini yerine getirmişse hakkında açılan davanın düşürülmesine karar verilebilmektedir. Yalnız hükmün açıklanmasının geriye bırakılması kararı sanığın kabul etmesi şartına bağlanmıştır.⁵² Bu şartla yargılanan çocuğun üzerine atılı suçta işlemediğini savunarak beraat etmesine veya lehine olan diğer kanun hükümlerinin uygulanmasına olanak sağlanmıştır.⁵³

Günümüzde neredeyse her ortamda görülen şiddet eğilimi, tüm eğitim ortamlarıyla birlikte ortaöğretim çağı çocukları arasında da giderek artan oranda karşımıza çıkmaktadır. Değindiğı şekilde saldırganlık ve şiddet içeren davranışlar yaş aralıklarına bağlı farklı hukukî sonuçlar doğursa da kanun nazarında çocukların 12 yaşından itibaren ceza sorumluluklarının başladığını ortaya koymaktadır. Şiddet eğilimine bağlı suçta sürüklenen çocukların günden güne artması meclis gündemine de gelmiş ve 2007 yılında milletvekillerinden oluşturulan komisyonla gençlerin ve çocukların şiddete eğilimleri hakkında kapsamlı bir araştırma yapılmıştır. Konu hakkında meclis inceleme komisyonunun ortaya koyduğu rapor altı bölümden oluşmuştur. İlk iki bölümde komisyonun araştırma yöntem ve usulleri ile şiddet ve saldırganlık gibi temel kavramlar üzerinde durulmuş, şiddetin ortaya çıkış sebepleri ortaya konulmuştur. Sonraki bölümde konuya ait uluslararası ve ulusal mevzuat incelenmiştir. Dördüncü bölümde Türkiye'de çocuk ve gençlerde şiddete ilişkin durum analizleri, demografik ve sosyoekonomik yapı, şiddetin görülme nedenleri, boyutları, sıklığı ile çocuk ve gençlere hizmet veren kurumlar hakkında açıklamalarda bulunulmuştur. Beşinci bölümdeyse ise saha çalışmaları ve

⁴⁹ ÇKK., 11. Madde.

⁵⁰ ÇKK., 5. Madde.

⁵¹ Seçenek yaptırımlar için bkz. TCK, 50/1 ve 50/3. Madde.

⁵² CMK 231/6.

⁵³ Akarca, a.g.e., s. 11.

incelemelere yer verilmiştir. Komisyonun inceleme yaptığı bölge ve illerdeki tespitleri, ceza infaz kurumlarındaki tutuklu/hükümlü çocuklar hakkında raporlar ve konuyla ilgili gerçekleştirilen toplantılar kaleme alınmıştır. Son bölümde ise tespit edilen sorunlar, bu sorunların çözüm yolları ele alınmış çocuklar ve gençlerin şiddet ortaya çıkmadan yapılması gerekenler öneri olarak sunulmuştur.⁵⁴

Bu dönemde hazırlanan raporun sonuç kısmında ortaöğretime devam eden gençlerden %15,6'sının sigara kullandığı, %16,5'inin son bir ayda alkollü içki içtiği, %2,9'unun son üç ayda uyuşturucu kullandığı, %9,2 delici/kesici alet taşıdığı, %22,4'ünün şans oyunu oynadığı belirtilmiştir. Yine aynı grup öğrenciler, şiddetin en sık sokakta %39 sonrasında okul ve çevresinde (%34) görüldüğünü düşünmektedirler.⁵⁵

İlgili raporda şiddet yöntemleri *fiziksel, sözel, duygusal ve cinsel* olmak üzere dört kategoride değerlendirilmiştir. Ortaöğretimde eğitim gören gençlerden %18,9'u son bir ayda şiddetle karşılaştıklarını, %29,3'ü ise son üç ayda şiddet uyguladığını belirtmiştir. Raporda, son üç ayda gençlerin %22,1'i fiziksel, %50'si sözel, %36,3'ü duygusal, %15,8'i ise cinsel şiddetle karşı karşıya kaldıklarını belirtmiştir. Bu ayımda devlet okulları ile özel okullar arasında oranların birbirine çok yakın olduğu da gözlemlenmiştir.⁵⁶

Verilerde kabullenilmesi en güç olanı ise *şiddetle karşı karşıya kalınan yerle ilgili* kısmıdır. Zira fiziksel şiddetle karşı karşıya kalınan yerlerin başında %49,4'la okul ve çevresi, %27,3'le evde olduğu belirtilmiştir. Sözel şiddetle karşılaşılan yerlerin başında da %60,3'le okul ve çevresi, %18,1'le ev olduğu belirtilmiştir. Duygusal şiddetle karşılaşılan yerlerin başında da %59,8'le yine okul ve çevresi, %19,1'le ev ortamı yer almaktadır. Cinsel şiddetle karşılaşılan yerlerin başında %44,8'le yine okul ve çevresi, %36,7'yle sokak yer almaktadır. Bu verilere göre gençlerin en çok okul ve çevresinde şiddetle yüzleştikleri görülmektedir.⁵⁷

Çocukların ve gençlerin şiddet eğilimleri ve suça sürüklenme oranları veri olarak günümüze kadar tutulmaya devam etmiştir. Son yıllara ait konuyla ilgili TÜİK tarafından paylaşılan veriler dikkate alındığında on sekiz yaş altı çocuklarda şiddet eğiliminin devam ettiği gözlemlenmektedir. Bu yaş grubundaki çocukların okullaşma oranları, güvenlik birimlerine geliş sebepleri, haklarında açılan davalar, suç oranları ve ceza infaz kurumlarına giren hükümlü çocuk sayısı şu şekildedir:

- *Öğretim yılına göre ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde okullaşma oranları (%)*⁵⁸

Öğretim Yılı	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim
2014-2015	96,3	94,3	79,4
2015-2016	94,9	94,4	79,8

⁵⁴ Komisyon raporunun içeriği için bkz. *TBMM Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan (10/337, 343, 356, 357) Esas Numaralı Meclis Araştırması Komisyonu Raporu*, 22. Dönem, 5. Yasama Yılı, S. Sayısı:1413, Tarih: 13.04.2007.

⁵⁵ *TBMM Türkiye'de Ortaöğretime Devam Eden Öğrencilerde ve Ceza İnfaz Kurumlarında Bulunan Tutuklu ve Hükümlü Çocuklarda Şiddet ve Bunu Etkileyen Etmenlerin Saptanması Araştırma Raporu*, 22. Dönem, 5. Yasama Yılı, Tarih: Nisan 2007, s. 97.

⁵⁶ A.g.e., s. 99.

⁵⁷ A.g.e., s. 100 vd.

⁵⁸ Veriler 05.05.2020 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 internet adresinden alınmıştır.

2016-2017	91,2	95,7	82,5
2017-2018	91,5	94,5	83,6
2018-2019	91,9	93,3	84,2

- *Güvenlik Birimine Suça Sürüklenme ile Gelen veya Getirilen Çocuklar*⁵⁹

	<u>2013</u>	<u>2014</u>	<u>2015</u>	<u>2016</u>	<u>2017</u>
Toplam	: 115.439	117.486	118.245	108.675	107.984
Erkek	: 102.350	102.493	101.097	91.699	92.849
Kız	: 13.089	14.993	17.148	16.976	15.135

- *Geliş Nedenine Göre Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuklar*⁶⁰

	<u>2015</u>	<u>2016</u>	<u>2017</u>	
Suçta sürüklenme	: 118.245	108.675	107.984	çocuk
Kabahat işleme	: 485	2.582	2.345	çocuk
Madde kullanımı	: 213	525	293	çocuk
Evden kaçma	: 3.010	2.686	2.315	çocuk

- *Suçta Sürüklenen Çocuklar Hakkında Açılan Davalardaki Suç Sayıları (2018 yılı)*⁶¹

	<u>12-15 Yaş</u>	<u>15-18 Yaş</u>	<u>Toplam</u>
Malvarlığına Karşı Suçlar	: 37.307	42.620	79.927 (%42,6)
Hürriyete Karşı Suçlar	: 14 794	19 321	34 115 (%18,2)
Vücut Dokunulmazlığına Karşı Suçlar	: 8 905	16 682	25 587 (%13,6)
Kamunun Sağlığına Karşı Suçlar	: 2 137	7 138	9 275 (%4,9)
Diğer Suçlar	: 13 563	35 134	38 697 (%20,7)

- *Suç Türü ve Yaş Grubuna Göre Ceza İnfaz Kurumlarına Giren Hükümlüler*⁶²

⁵⁹ Veriler 05.05.2020 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1070 internet adresinden alınmıştır.

⁶⁰ Veriler 05.05.2020 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1070 internet adresinden alınmıştır. Yukarıda sayılanların dışında güvenlik birimine getirilen çocuklar için ilgili kaynağa bakınız.

⁶¹ Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü, Adli İstatistikler 2018, Ankara, s.80. (Erkek ve kız, dava açılan çocuk toplam sayıları verilmiştir.) (<http://www.adlisicil.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/adli-statistik-2018-yayini>)

⁶² Veriler 05.05.2020 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1070 internet adresinden alınmıştır. 25 farklı suçtan hüküm giyen kız ve erkek hükümlü çocukların istatistik verileridir. Ayrıca konumuzla doğrudan ilişkili olmaması sebebiyle 12-14 yaş arası hükümlü verileri çalışmada gösterilmemiştir. Bu veriler için aynı kaynağa bakılabilir.

2016 yılı	Toplam hükümlü	: 187.730 kişi	
	15-17 yaş hükümlü	: 7.910	<i>Toplam: 9.201 çocuk hükümlü</i>
2017 yılı	Toplam hükümlü	: 215.761 kişi	
	15-17 yaş hükümlü	: 10.112	<i>Toplam:11.805 çocuk hükümlü</i>
2018 yılı	Toplam hükümlü	: 266.889 kişi	
	15-17 yaş hükümlü	: 12.226	<i>Toplam: 14.502 çocuk hükümlü</i>

2018 yılında suça sürüklenen çocuklar hakkında açılan davalardan; malvarlığına karşı işlenen suçların %47,2'sinde, hürriyete karşı suçların %36,4'ünde, vücut dokunulmazlığına karşı açılan suçların %20'sinde, kamu sağlığına karşı suçların %44,2'sinde mahkûmiyet⁶³ kararı verilmiştir.⁶⁴

Ceza mahkemelerine gelen davalarda her 100 bin çocuktan suça sürüklenen çocuk sayısı 2014 yılından itibaren düşme eğilimi göstermiştir. Buna göre; 2013 yılında 2.315, 2014 yılında 2.300, 2015 yılında 2.251, 2016 yılında 1.783, 2017 yılında 1.608, 2018 yılında ise 1.598 çocuk suça sürüklenmiştir.⁶⁵

Elde edilen verilere göre; eğitim öğretimin bütün kademelerinde olduğu gibi ortaöğretimde de her yıl okullaşma oranı artmasına rağmen, yıllara göre farklılaşma gösterse de, özellikle lise ve dengi okul çağındaki çocuklarda suça eğiliminin devam ettiği görülmektedir. 2016 yılından itibaren güvenlik güçlerine getirilen çocukların sayısında azalma gözlemlense de ceza infaz kurumuna giren çocuk hükümlülerin sayısının artarak devam ettiği gözlemlenmektedir. Suça sürüklenen çocuklar hakkında açılan davaların büyük çoğunluğunun mal varlığına karşı suçlar olduğu, sırasıyla onu hürriyete karşı suçlar ile vücut dokunulmazlığına karşı suçlar takip etmekte olduğu görülmektedir. Bu davalarda 2018 yılı verileri dikkate alındığında mal varlığına karşı suçlar ile kamu sağlığına karşı suçların neredeyse yarısına mahkûmiyet kararı verildiği dikkati çekmektedir. Ceza mahkemelerine gelen davalarda ise suça sürüklenen çocuk sayılarında 2014 yılından itibaren ciddi azalma olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Çocuklar ve gençler, toplumların aydınlık yüzleriyle birlikte geleceğini temsil ederler. Bunun bilincinde olan her toplum çocuklarına faydalı sağlayan eğitim verip iyi bir vatandaş olarak yetişmeleri için çabalar. Türkiye Cumhuriyeti Devleti de kurulduğu dönemden beri tüm kurumlarıyla birlikte gençlerimizin iyi eğitim almış, topluma faydalı bireyler olarak yetişmeleri için üstün gayret sarf etmektedir. Günümüzde ülke nüfusumuzun dörtte birinden fazlasını on sekiz yaş altı çocuklar ve gençler oluşturmaktadır. Doğru eğitim ve yönlendirmelerle gençliğin, ülkemizin geleceği açısından bir fırsat oluşturacağı muhakkaktır. Fakat topluma uyum sağlama ve sosyalleşme sürecinde çocuklar ve gençler, çeşitli sebeplere bağlı olarak kimi zaman olumsuz davranışlara sürüklenebilmekte hatta bu davranışlar bazen içinde şiddet ve suç unsuru da barındırabilmektedir. Zamanının çoğunu okullarda geçiren bu yaş grubu, şiddet içerikli olumsuz davranışları buralarda da gösterebilmektedir.

⁶³ Mahkûmiyet kararları; sanıklar hakkında verilen hürriyeti kısıtlayıcı ceza, para cezası, güvenlik tedbirleri ve diğer kararları içerir. Sanık hakkında birden fazla karar verilebilir.

⁶⁴ Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü, Adli İstatistikler 2018, Ankara, s.82. Çocuklar hakkında açılan diğer davalar hakkında verilen mahkûmiyet kararları için ilgili kaynağa bakınız.

⁶⁵ Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü, Adli İstatistikler 2018, Ankara, s.70.

Çocuğun şiddete yönelmesinde sahip olduğu bireysel özelliklerle birlikte yaşadığı ortamın, çevrenin ve yetiştiği toplumsal kültürün de pay sahibi olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte Dünya Sağlık Örgütü bireyin şiddete yönelme sebeplerini ekolojik kuram çerçevesinde açıklamış ve yakından uzağa bireysel, ilişkisel, çevresel ve toplumsal faktörlere bağlı ortaya çıkan riskler olarak ifade etmiştir.

Doğal yetersizlikleri sebebiyle korunması gereken bu yaş grubu üzerinde yüzyılın başından itibaren uluslararası birçok çalışma yürütülmüştür. Yirminci yüzyılın ilk yarısından 1990'lı yıllara kadar çocuk haklarının korunmasına yönelik birçok uluslararası çalışma yürütülmüş ve nihayetinde 1989 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda kabul edilen ve dünyanın birçok ülkesi tarafından imzalanan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yle bu çalışmalar en son halini almıştır. Ayrıca çocuk ceza adaleti sisteminin uygulanması hakkında asgari standartları belirleyen Pekin Kuralları ile çocuk suçluluğunun önlenmesine ilişkin yönlendirici ilkeleri ortaya koyan Riyad İlkeleri ise bu alanda yapılmış önemli çalışmalardandır.

Yapılan istatistik çalışmalarına göre okullaşma oranı son yıllarda ülkemiz genelinde oldukça artmış olsa da eğitim gördükleri okullarda ve yetiştikleri ortamlarda çocukların kimi zaman saldırgan davranışlara ve şiddete meyil ettikleri gözlemlenmektedir. Okul ve çevresinde gerçekleştirilen olumsuz davranışlara karşılık ilgili yönetmelikler çerçevesinde lise ve dengi okullardaki öğrencilere uyarıcı ve önleyici cezalar öngörülmüştür. İdari yönde öngörülen tüm bu ceza ve yaptırımlar ise bilinçlendirme esasına dayandırılarak toplumsal düzeni koruma, caydırıcılık, öğrencinin yaptığı olumsuz davranışın farkına vararak olumlu yönde düzelmesini sağlamayı hedeflemiştir.

Bireysel sebeplerin yanında çevresel, sosyal ve kültürel etkenlere bağlı olarak sosyal ve hukukî normlara uyum sağlamada bir takım zorluklar yaşayan çocuklar, saldırgan davranışlarla birlikte şiddete meydedip kimi zaman suça sürüklenebilmişlerdir. Devletimiz çocuk haklarının korunmasına yönelik uluslararası sözleşmeleri de dikkate alarak suça sürüklenen çocuklara ayrı ihtimam göstermiş bu konuda taraf olduğu uluslararası sözleşmelerle uyumlu yasal düzenlemelere gitmiştir. Anayasa'da ailenin korunmasıyla birlikte çocuk haklarına yer verilmiştir. Kanunda on sekiz yaş altındaki bireyler çocuk statüsünde değerlendirmiş ve sahip oldukları bireysel özellikler sebebiyle suça sürüklenen çocukların cezai yaptırımları diğer yaş gruplarından ayrıştırılmış.

Çocuk Koruma Kanunu ile Türk Ceza Kanunu çocuğun suç işlemesi kavramı yerine taşıdığı bireysel özellikler sebebiyle *suça sürüklenen çocuk* ifadesine yer vermiştir. Böylece çocuğu, faili olduğu fiilin bir manada mağduru olarak da görmüş ayrıca suça sürüklenen çocuğa uygulanacak yaptırımlarda ceza tatbiki yerine daha çok koruyucu ve onarıcı adalet ilkeleriyle hareket etmiştir. Bu sayede çocuğun hayatında suçu yaşam tarzı haline getirmesine engel olmuştur.

Kanun, ceza sorumluluğu açısından bulunduğu yaşa göre çocukları üç gruba ayırmıştır. Buna göre on iki yaşının altında yer alan çocukların ceza sorumluluğunun olmadığı belirlenmiş, bu yaşa kadar çocuğa, suça sürüklense bile ancak yaşına özgü güvenlik tedbirlerinin uygulanabileceğini belirtmiştir. İkinci grubu oluşturan on iki ila on beş yaş arası çocukların ceza sorumluluğunu ise işlediği fiilin hukukî sonuçlarını algılama ön şartına bağlamıştır. Üçüncü grupta ise genel olarak lise ve dengi okullarda eğitim gören on beş ila on sekiz yaş arası gençler yer alır. Bu grupta yer alan çocukların ceza sorumluluğu ise var kabul edilmiştir. Yalnız bu yaş grubunda yer alan çocuklar hakkında hükmolunan cezaların, diğer yaş gruplarına göre indirime gidilerek uygulanacağı hükme bağlanmıştır.

Çocuklara uygulanması gereken hapis cezalarına gelince; cezanın kısa süreli olması durumunda seçenek yaptırımlara çevrilmesi zorunlu kabul edilmiştir. Bir yıldan üç yıla kadar olan hapis cezalarında ise hükmün açıklanmasının geri bırakılması kararı verilebileceği öngörülmüştür. Bu yönde verilecek kararlar birlikte çocuk işlediği fiilin hukukî, sosyal sonuçlarını kavrama ve kendini düzeltme fırsatı bulabilecektir. Bu sayede suça sürüklenen çocuğun tekrardan topluma kazandırılması mümkün olacaktır.

Ülkemizde lise ve dengi okul çağındaki birçok genç şiddet eğilimi sebebiyle suça sürüklenebilmektedir. Yıldan yıla oranlar değişim gösterse de günümüzde çocuklar ve gençler arasında saldırgan davranışlarla birlikte şiddetin oldukça yaygın olduğu muhakkaktır. Bunun sebepleri arasında çocuğun bireysel özellikleriyle birlikte yetiştiği aile ortamı ve çevrenin, arkadaş etkileşiminin, medyanın, eğitim gördüğü okul ortamının ve toplumsal normların içinde barındırdıkları risk faktörlerinin olumsuz etkileri sayılabilir. Bu yaş grubu çocuklar yaşadığı ortamlarla birlikte en çok da okul ve çevresinde şiddetle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu da okullarda konuyla ilgili acil bir takım önlemlerin alınarak yapısal değişimlere gidilmesini zorunlu kılmaktadır. Özellikle çocuk eliyle gerçekleştirilen saldırgan davranış ve şiddetin sadece idarî disiplin cezaları ve yaptırımlarla çözülemediği açıktır. Bununla birlikte 14-18 yaş arası ceza infaz kurumlarına giren hükümlü çocukların sayısı yıldan yıla artmaktadır. Suça sürüklenen çocukların büyük kısmı zamanlarının çoğunu ev ve okullarda geçirmektedirler. Okullarda çocuklara ve gençlere verilen öğretim faaliyetlerinin yanı sıra onların olumlu davranış geliştirmelerine fırsat veren, olumsuz davranışlarının da idarî ve hukukî sonuçları noktasında bilinçlendiren bir eğitime tabi tutulması elzemdir. Ayrıca velilere de bu amaca yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Saldırgan davranışlarla birlikte şiddet eğilimi gösteren bu sebeple de suça sürüklenen çocukların toplumda azaltılmasının yegâne yolu eğitimidir. Öğretmenin rol model yaklaşımı ve bu anlayışı destekleyen bilinçli veliler, gençlerin faydalı bireyler olarak topluma kazandırılmasında önemli rol oynayacağı bir gerçektir.

KAYNAKÇA

Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü, *Adli İstatistikler-2018*, Ankara, Erişim tarihi: 01.05.2020, www.adlisicil.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/adli-statistik-2018-yayini .

Akalın, Adnan, *İslam Hukukunda Devlete İsyân Suçu*, Fecr Yayınları, Ankara 2016.

Akarca, Mehmet, *Çocukların Ceza Hukukundaki Yeri ve Çocukların Korunması*, Erişim tarihi: 02.04.2020, www.anayasa.gov.tr/media/3626/akarca.pdf.

Aküzüm, Cemal - Oral, Behçet, *Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Açısından Okullarda Görülen En Yaygın Şiddet Olayları, Nedenleri ve Çözüm Önerileri*, Ekev Akademi Dergisi, 2015, S. 61.

Alacakaptan, Uğur, *Suçun Unsurları*, Sevinç Matbaası, Ankara 1975.

Bayraktar, Köksal, *Yeni Türk Ceza Kanununda Çocuklarla İlgili Hükümlere Genel Bir Bakış*, Milletlerarası Hukuk ve Milletlerarası Özel Hukuk Bülteni (Prof. Dr. Aslan Gündüz'ün Anısına Armağan), 2005-2006, C.25, S.1-2.

Bülbül, Selda - Doğan, Sevgi, *Suçta Sürüklenen Çocukların Durumu ve Çözüm Önerileri*, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 2016, S. 59.

Çocuk Hakları Bildirgesi, 1924, Erişim tarihi: 05.05.2020, www.un-documents.net/gdrc1924.htm

Çocuk Hakları Bildirgesi, 1959, Erişim tarihi: 07.05.2020, magdur.adalet.gov.tr/bm-cocuk-haklari-bildirisi-01429.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989, Erişim tarihi: 05.05.2020, www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme.

Dönmezer, Sulhi - Erman, Sahir, *Nazari ve Tatbiki Ceza Hukuku*, 5. Bası, İstanbul, 1974, C.II.

Erdener, Yurtcan, *Yargıtay Kararları Işığında Türk Ceza Kanunu (Genel Hükümler)*, 2. Bası, Ankara 2015, C. I.

MEB Mevzuat Bankası, *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği* (2013), erişim tarihi: 05.05.2020, ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/13111232_YONETMELYK.pdf.

MEB Mevzuat Bankası, *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği* (2014), Erişim tarihi: 05.05.2020, mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf.

MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018/19*, Milli Eğitim Bakanlığı, Eylül 2019, Erişim tarihi: 05.05.2020, http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361.

Mevzuat Bilgi Sistemi, *5287 sayılı Türk Ceza Kanunu*, Erişim tarihi: 05.04.2020, mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5237&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5.

Mevzuat Bilgi Sistemi, *5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu*, Erişim tarihi: 05.04.2020, www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395.pdf.

Rachel Hodgkin - Peter Newell, *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama Elkitabı* (Trc. Şebnem Akipek), Cenevre 2003.

Sağlam, Mehmet - Aral, Neriman, *Tarihsel Süreç İçerisinde Çocuk ve Çocukluk Kavramları*, Çocuk ve Medeniyet Dergisi, 2016, C.1, S.2.

Taner, Tahir, *Ceza Hukuku Umumi Kısım*, Ahmet Sait Matbaası, İstanbul 1954.

TBMM Araştırma Komisyon Raporu, *Türkiye Büyük Millet Meclisi Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırma Komisyonu Raporu*, 22. Dönem, S.S.1413, 2007.

TBMM Araştırma Komisyon Raporu, *TBMM Türkiye’de Ortaöğretime Devam Eden Öğrencilerde ve Ceza İnfaz Kurumlarında Bulunan Tutuklu ve Hükümlü Çocuklarda Şiddet ve Bunu Etkileyen Etmenlerin Saptanması Araştırma Raporu*, 22. Dönem, 5. Yasama Yılı, Tarih: Nisan 2007.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), ‘Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı’, www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), *‘İstatistiklerle Çocuk, 2019, Haber Bülteni’*, Sayı: 33733, Yay. tarihi: 17.04.2020, Erişim tarihi: www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33733.

World Health Organization, *World Report on Violence and Health (WRVH)*, Summary Erişim tarihi: 02.02.2020, www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_en.pdf.

World Health Organization (WHO), *World Report on Violence And Health*. E.G. Krug, L.Dahlberg, J.A.Mercy, A.B.Zwi, R.Lozano, Geneva 2002.

Yavuzer, Yasemin, *Okullarda Saldırganlık/Şiddet: Okul ve Öğretmenlerle İlgili Risk Faktörleri*, Milli Eğitim Dergisi, S. 192, Güz/2011.

KÜRESEL GİRİŞİMCİLİK İNDEKSİ, KADIN EĞİTİMİ VE YAŞAM BEKLENTİSİ

İlknur MAYA⁶⁶

ÖZET

Bu araştırma, Küresel Girişimcilik İndeksi bağlamında en yüksek değere sahip ülkelerde girişimcilik, kadın eğitimi ve yaşam beklentisinin ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, tarama modelinde olup nitel paradigmanda desenlenmiştir. Araştırmada kullanılan yöntem, doküman analizidir. Araştırmanın çalışma grubunu, Küresel Girişimcilik İndeksi açısından yüksek değere sahip olan Kanada, Avustralya, Danimarka, Finlandiya, Estonya, Norveç ve Kore ile düşük değere sahip ülke olarak Türkiye oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde karşılaştırma yapılabilmesi için ülkelerin en yüksek girişimcilik değerine sahip olmaları koşulu dikkate alınmıştır. Bu nedenle, örneklem türü ölçüt örneklemedir. Araştırma verileri, betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Verilerin toplanmasında; Küresel Girişimcilik İndeksi (2018), İnsani Gelişim İndeksi (2019) ve OECD (2018) verileri kullanılmıştır. Elde edilen dokümanlar, resmi istatistikler olduğu için verilerin geçerliliği ve güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda Küresel Girişimcilik İndeksine göre, en yüksek değere sahip ülkelerde kadınların eğitimde okullaşma oranları hem yüksek hem de cinsiyet eşitsizliği sorunu tüm kademelerde bulunmamaktadır. Üstelik, girişimcilik değeri en yüksek ülkelerde-Estonya hariç-ortalama yaşam beklentisi 80 yıl üstünde ve iyi bir değerdedir. Diğer taraftan, Küresel Girişimcilik İndeksi yönünden düşük değere sahip olan Türkiye’de ise, kadın eğitimi ve cinsiyet eşitsizliği sorunu son yıllarda azalmasına rağmen hâlen devam etmektedir. Ortalama yaşam beklentisi, Türkiye’de 80 yılın altındadır.

Anahtar kelimeler: Küresel Girişimcilik İndeksi, Kadın Eğitimi, Yaşam Beklentisi.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP INDEX, WOMEN’S EDUCATION AND LIFE EXPECTANCY ABSTRACT

This research aims to reveal the relationship between entrepreneurship, women's education and life expectancy in countries with the highest value in the context of the Global Entrepreneurship Index. The research is in the survey model and is patterned in the qualitative paradigm. The method used in the research is document analysis. The study group of the research is constituted countries which has a high value in terms of the Global Entrepreneurship Index Canada, Australia, Denmark, Finland, Estonia, Norway and Korea with Turkey as a country with low value. In determining the study group, the condition that countries have the highest entrepreneurship value was taken into account in order to make a comparison. Therefore, the sample type is criterion sampling. The research data were analyzed by descriptive analysis. In data collection; Global Entrepreneurship Index (2018), Human Development Index (2019) and OECD (2018) data were used. Since the

⁶⁶ Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mayailknur@gmail.com

documents obtained are official statistics, it can be said that the validity and reliability of the data are high.

According to the Global Entrepreneurship Index as a result of the research, in countries with the highest value, the schooling rates of women in education are both high and the gender inequality problem does not exist at all grades. Moreover, in countries with the highest entrepreneurial value - with the exception of Estonia - the average life expectancy is over 80 years and is good value. On the other hand, while having the lowest value in the direction of the Global Entrepreneurship Index in Turkey, women's education and gender inequality issues are still ongoing despite the decline in recent years. Average life expectancy is below 80 years in Turkey.

Keywords: Global Entrepreneurship Index, Women Education, Life Expectancy

GİRİŞ

Problem Durumu

Günümüzde tartışmasız bilinen bir gerçek, eğitimin bireyin yaşantısında olduğu kadar ülkelerin de ekonomik yönden büyümesinde, gelişmesinde ve kalkınmasında en başat öğe olduğudur (Kavak, 2010). Kaldı ki, eğitim sistemi güçlü olan ülkelerin sosyal kalkınması, yaşam standartları ve sürdürülebilir rekabet edebilmesi bakımından küresel arenada diğer ülkelere göre anlamlı fark yarattığı görülmektedir. Bu durum aynı zamanda, ülkelerin eğitimdeki gelecekteki belirsizlikleri, riskleri ve krizleri başarılı şekilde yönetmesi demektir.

Bir ülkede, her birey sosyo-ekonomik, cinsiyet, etnik köken vb. farklılığına bağlı olmaksızın her şekilde eşit ve aynı zamanda nitelikli eğitim alma fırsatına erişebiliyorsa güçlü eğitim sisteminden söz etmek mümkündür. Eğitim sisteminin güçlü olması, birçok etkene bağlı olarak açıklanabilir. Bunlardan ilki en önemlilerinden biri, fırsat ve imkân eşitliğidir. OECD (2018) Raporu göstermektedir ki, dünyada her bakımdan eşitliğin sosyo-ekonomik eşitsizliklerin bütünüyle ortadan kaldırıldığı ülke henüz yoktur. Ancak, derece itibarıyla eğitimde fırsat eşitliğini en iyi dereceye getirebilen ülkeler bulunmaktadır.

Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği kavramı, kapsamı ve doğruları açısından sürekli değişim içinde olmuştur (Maya, 2019). Fırsat eşitliği, bireyler için sadece eğitim fırsatlarına eşit erişim anlamına gelmemekte, aynı zamanda eğitimde eşit erişim fırsatlarından eşit kazanımlar ve eşit yeterlilikler elde edilip edilmediği sorgulanmaktadır (Farrell, 2013; OECD, 2018). Gelecekte de şüphesiz eğitimde fırsat eşitliği, ek başka boyutları kapsayacak şekilde ele alınabilir.

Girişimcilik, en bilinen tanımlarında vurgulandığı üzere yenilik ve risk almanın yanında hem bireyin hem de kurumların yaratıcılığını ve hedefleri ulaşmasını planlama ve proje yönetme yeteneğini kapsamaktadır (EU, 2007; Özdemir, 2015). Ancak, yeni yüzyılda girişimcilik olgusunun kapsamının da gelişmiş olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, 21. yüzyılın birçok ülke için işsizlik sorununun en yüksek düzeye ulaştığı zaman olarak düşünüldüğünde eğitim ve girişimcilik konularının birlikte ele alınmasında yarar bulunmaktadır.

Girişimciler, iş yaratma, problemlere yeni çözümler geliştirme ve teknoloji yaratma yoluyla hem bireylerin ve toplumların yaşamlarını hem de ekonomilerini iyileştirmekte ve geliştirmektedir. Bu açıdan, girişimciliği yeni bir bakış açısı olarak küresel açıdan ele almak gerekmektedir. Tüm bu

nedenlerle, ortaya çıkan yeni bakış açısı küresel girişimcilik olgusunu gündeme getirmektedir. Küresel girişimcilik olgusu veya bakışı, sonuçları itibariyle hem bireyler, hem devlet yönetimleri hem de tüm dünya için yarar sunmaktadır.

Küresel girişimcilik olgusunun bireye yönelik yararı için şunlar söylenebilir: Birey için yeni iş fırsatları sağlama, bireyi ekonomik yönden güçlü kılma ve bireye daha iyi yaşam koşullarını sağlamadır. Küresel girişimciliğin devlet yönetimleri için yararları ise, ülkeler için ekonomiyi güçlü kılma ve ekonomiyi güçlü kılmaya yönelik teknoloji yaratmadır. Küresel düzeyde, genel olarak tüm dünya için yeni piyasalarda fikirlerin paylaşılması ve küresel ticaretin yapılması ise küresel girişimciliğin dünya için faydasına örnek olarak gösterilebilir. Küresel Girişimcilik ekosistemi ve indeksi, bir dizi alt boyutlardan oluşur. Bu indeks, belli bir ülkenin girişimcilik ekosistemine ilişkin 14 boyutta veri toplayan bir göstergedir. Bu boyutlar, şu şekildedir (GEDİ, 2018):

1. Bireyin fırsat algısı,
2. Becerileri kullanma,
3. Risk algısı,
4. Sosyal ağları kullanma becerileri,
5. Kültürel destek,
6. Yönetimin fırsat algısı,
7. Teknoloji kullanımı,
8. İnsan sermayesi,
9. Rekâbet (yarışma),
10. Ürün yenileme,
11. Süreçte yenilenme,
12. Yüksek gelişme,
13. Uluslararasılaşma ve
14. Risk sermayesi.

Amaç

Bu araştırma, Küresel Girişimcilik İndeksi bağlamında en yüksek değere sahip ülkelerde girişimcilik, kadın eğitimi ve yaşam beklentisinin birbiriyle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Alt Problemler

1. Ülkelere göre Küresel Girişimcilik İndeksi puan değerleri ve sıralaması nasıldır?
2. Ülkelere göre İnsani Gelişim İndeksi, okullaşma oranları ve cinsiyet eşitliği nasıldır?
3. Ülkelere göre yaşam beklentisi nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma, tarama modelindedir. Araştırmanın yöntemi, nitel paradigmada desenlenmiştir. Araştırmada kullanılan yöntem, doküman analizidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Küresel Girişimcilik İndeksi açısından yüksek değere sahip olan Kanada, Avustralya, Danimarka, Finlandiya, Estonya, Norveç ve Kore ile düşük değere sahip ülke olarak Türkiye oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde karşılaştırma yapılabilmesi için ülkelerin Küresel Girişimcilik İndeksi değeri açısından en yüksek girişimcilik değerine sahip olmaları koşulu dikkate alınmıştır. Araştırmada, girişimcilik uygulamaları açısından ilgili dokümanlarına ulaşılan ülkeler seçilmiştir. Bu nedenle, örneklem türü ölçüt örneklemedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, Küresel Girişimcilik İndeksi (GEDİ, 2018), Küresel Girişimcilik Monitörü (GEM, 2018), İnsani Gelişim İndeksi (HDR, 2019) ve OECD (2018) verileri kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen dokümanlar, resmi istatistikler olduğu için karşılaştırma yapmaya uygundur. Bu nedenle, araştırma verilerinin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Araştırma verileri, betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda veriler, öncelikle üç kategoriye ayrılmıştır. Sonrasında, veriler için tematik analiz ve içerik analiz yöntemleri kullanılmıştır.

BULGULAR

1. Ülkelere Göre Küresel Girişimcilik İndeksi

Tablo 1 ülkelere göre incelendiğinde, Kanada, Avustralya ve Danimarka'nın ilk on, Finlandiya'nın ilk on beş, Norveç, Estonya ve Kore'nin ise ilk yirmi beş içinde yer aldığı görülürken, Türkiye ilk kırk içinde bulunmaktadır. Aynı şekilde, söz konusu ülkelerin puan değerleri 79.2-54.2 arasında değişim gösterirken Türkiye'ye ait puan 44.5'tir.

Tablo 1. Ülkelere Göre Küresel Girişimcilik İndeksi

Ülkeler	Sıralama	Puanı
1.Kanada	3	79.2
2.Avustralya	5	75.5
3.Danimarka	6	74.3
4.Finlandiya	12	67.9
5.Norveç	21	56.6
6.Estonya	23	54.8
7.Kore	24	54.2
TÜRKİYE	37	45.5

Kaynak: GEDİ. (2018). *Global Entrepreneurship Index*, s.5, 37.

2. Ülkelere Göre İnsani Gelişim İndeksi Sıralaması, Okullaşma Oranı ve Cinsiyet Eşitliği

İnsani gelişim, bir ülkenin kalkınmasının en somut ifadesidir. Tablo 2 ülkelere göre değerlendirildiğinde, söz konusu ülkelerin İnsani Gelişim İndeksi sıralamasında ilk otuz içinde olduğu, okullaşma yılları ortalama 12 yıl ve 13 yıl şeklinde değişim gösterdiği anlaşılırken, Türkiye sıralamasında ilk altmış içinde bulunmakta ve okullaşma yılı ortalama sekiz yıla yakın bir değerdedir. Kaldı ki, Türkiye 2019 İnsani Gelişim İndeksinde görüldüğü gibi ilk kez 189 ülke içinde 59'uncu sırada bulunarak "en yüksek insani gelişme" kategorisinde yer almıştır (UNDP, 2019).

Cinsiyet eşitliği indeksi, bir ülkedeki eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanıp sağlanmadığını göstermektedir. Cinsiyet eşitliği indeksi değerinin, 1.00 olması cinsiyet eşitliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir. Söz konusu ülkelerde Kore hariç, cinsiyet eşitliği indeksi 0.86-0.89 arasındadır. Bu durum, küresel girişimcilik indeksinin yüksek olduğu ülkelerde cinsiyet eşitliğinin daha iyi bir değerde olduğunu göstermektedir. Türkiye’de ise cinsiyet eşitliği indeksi, 0.59 değerindedir. Türk eğitim sisteminde cinsiyet eşitsizliği hâlen sürmektedir.

Türk eğitim sisteminde, 2012 yılında 12 yıl 4 + 4 + 4 sistemi ile Kesintisiz Zorunlu Eğitim uygulamasının hayata geçmesinin hem okullaşma oranlarında hem de kız çocuklarının okula devamında olumlu iyileşmeler yaşanmasına yol açmıştır. Bu süreçte, “Baba Beni Okula Gönder”, “Şartlı Nakit Transferi”, “Haydi Kızlar Okula!” ve “Anne Kız Okuldayız” gibi kampanyaların eğitimde cinsiyet eşitliği adına katkıları olduğu söylenebilir. Ancak, Türkiye’nin değerlerine bakıldığında cinsiyet eşitliği bağlamında yetersizlikler görülmektedir.

Tablo 2. Ülkelere Göre İnsani Gelişim İndeksi Sıralaması, Okullaşma Oranı ve Cinsiyet Eşitliği İndeksi

Ülkeler	İGİ Sıralaması	Okullaşma Oranı (Yıl)	Cinsiyet Eşitliği İndeksi
1.Kanada	13	13.3	0.86
2.Avustralya	5	12.7	0.89
3.Danimarka	11	12.6	0.89
4.Finlandiya	12	12.4	0.89
5.Norveç	1	12.6	0.87
6.Estonya	30	13.0	0.86
7.Kore	22	12.2	0.70
TÜRKİYE	59	7.7	0.59

Kaynak: HDR. (2019). *Human Development Report*.

3. Ülkelere Göre Yaşam Beklentisi

Yaşam beklentisi, genel olarak kişinin doğarken hayatta kalma oranını ifade eder. Ne var ki, yaşam beklentisinin gelişen zamanla birlikte gelecekte bireylerin ortalama ömür sürelerini kapsadığı görülmektedir. Yaşam beklentisi, kuşkusuz ülkelerin yaşam standartlarına bağlı olarak açıklanabilir.

Tablo 3 ülkelere göre incelendiğinde, Estonya hariç ülkelerin doğumda yaşam beklentisi %80-83 arasında değişim gösterirken; Türkiye’de ise %77.4’tür. Söz konusu ülkelerde, ortalama ömür yine Estonya hariç 82-83 yıl olmakta, Türkiye’de ise 77 yıldır. Bu durum, ülkelerin sağlık verilerini de etkilemektedir.

Tablo 3. Ülkelere Göre Ortalama Yaşam Beklentisi

Ülkeler	Doğumda Yaşam	Beklentisi %	Ortalama Ömür Süresi (Yıl)
1.Kanada	82.3		83
2.Avustralya	83.3		83

3.Danimarka	80.8	82
4.Finlandiya	81.7	83
5.Norveç	82.3	83
6.Estonya	78.6	78
7.Kore	82.8	82
TÜRKİYE	77.4	77

Kaynak: OECD. (2018). <http://worlddata.info/dife-expectancy.phd>.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Araştırmanın sonucunda Küresel Girişimcilik İndeksine göre, en yüksek değere sahip ülkelerde kadınların eğitimde okullaşma oranları hem yüksektir hem de cinsiyet eşitsizliği sorunu tüm eğitim kademelerinde bulunmamaktadır. Üstelik, Küresel Girişimcilik İndeksi değeri en yüksek ülkelerde- Estonya hariç-ortalama yaşam beklentisi 80 yıl üstünde ve iyi bir değerdedir. Ayrıca küresel girişimcilik değeri yüksek ülkelerde, bireylerin yaşam süreleri daha uzundur.

Küresel Girişimcilik İndeksi yönünden düşük değere sahip olan Türkiye’de ise, kadın eğitimi ve cinsiyet eşitsizliği sorunu son yıllarda azalmasına rağmen hâlen devam etmektedir. Ortalama yaşam beklentisi, Türkiye’de 80 yılın altındadır.

Tartışma ve Öneriler

Girişimcilik, kadın ve erkek her iki cinsiyeti ilgilendiren ve kazanılması gereken bir beceridir. Girişimcilik becerisi, eğitim yoluyla kazandırılabilir becerilerdendir (Uygun & Güner, 2016). Kadın eğitimi, eğitimin dışsallıkları dikkate alındığında çok önemsenmelidir. Bu bağlamda, dünyada girişimci bireylerin profili değerlendirildiğinde yüksek düzeyde (yükseköğretim) ve nitelikli eğitim aldıkları görülmektedir. Türkiye’de okullaşma oranlarının yükseltilmesi adına okula erişim olanakları her iki cinsiyet (kadın ve erkek) için sağlanırken aynı zamanda nitelikli eğitim konusu üzerinde politikalar geliştirilip hayata geçirilmelidir.

Türkiye’de yükseköğrenime olan talep giderek artmaktadır (Kavak, 2011). Yükseköğrenimdeki öğrenci sayısının artması, girişimci bireylerin ortaya çıkması adına fırsat olabilir. Küresel girişimcilik ekosisteminin ve bakışının Türkiye’de güçlenebilmesi için televizyon, internet gibi basılı ve görsel-ışitsel sosyal medyada başarılı girişimcilerin haberleri ve paylaşımları bilinçli şekilde artırılmalı ve iyi örnekler paylaşılmalıdır. Böylece, başarılı girişimcilerin toplumdaki statüsü yükseltilmelidir.

Küresel girişimcilik ekosistemi, çok boyutlu bir olgudur. Bu nedenle, Türkiye’de girişimcilik olgusu okul öncesinden yükseköğretime kadar her kademede gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Küçük yaş gruplarında fiziksel ve sanal oyunlar aracılığıyla girişimci bireyler yetiştirilmelidir. Bu tarz uygulamaların, okul öncesi dönemde verildiği ilgili araştırmalarda görülmektedir (Ehrlin, Insulander & Sandberg, 2015). Aynı şekilde, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde simülasyonlar ve dijital teknolojiden yararlanarak eğitimler sunulmalıdır. Hollanda, Danimarka, Finlandiya ve Kanada gibi ülkelerde çok küçük yaş gruplarından itibaren bu tür eğitimlerin sunulduğu görülmektedir (Hatak & Reiner, 2011; Lackeus, 2015; Maya & Yılmaz, 2016; Reffstrup & Christiansen, 2017).

Girişimcilik olgusunu, yerel olarak düşünmek geleneksel bir yaklaşımdır. Artık, bu anlayıştan sıyrılarak girişimciliği küresel olarak düşünmek gerekmektedir. Küresel girişimcilik ekosistemi ise, on

dört boyutludur. Kaldı ki, karşılaştırmalı olarak yapılan ilgili araştırmalarda Türkiye kuruluş aşamasında olan, yeni iş sahibi girişimci bakımından Avrupa'da birinci sıradadır (Karadeniz, 2018). Türkiye'de küresel girişimcilik çok yeni bir olgudur (Bilginer, 2017). Küresel girişimciliğin her boyutunun Türkiye'de bireyin güçlenmesine ve ülke kalkınmasına olan katkıları olduğu düşünülürse, Türk eğitim sisteminde risk algısı, fırsat algısı, teknolojinin kullanımı, uluslararasılaşma ve dijitalleşme gibi konular eğitim sisteminin her kademesinde verilen eğitimlerle bütünleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Bilginer, F. G. (2017). Küresel girişimcilik endeksi çerçevesinde Türkiye'de küresel girişimciliğin gelişimi: Teorik bir bakış açısı. *Uluslararası Ticaret ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 29-46.
- Ehrlin, A., Insulander, E. & Sandberg, A. (2015). Perspectives on entrepreneurial learning in the early years of education. *Journal of Education and Human Development*, 4(3), 151-159.
- EU. (2007). *Key competences for lifelong learning: European reference framework*. European Communities, Belgium.
- EUROSTAT.(2017). *Unemployment statistics. Statistics explained.* <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained>.
- Farrell, J. P. (2013). Equality of education: Six decades of comparative evidence seen from a new millennium. *Comparative education. The dialectic of the global and the local*. (Edt: R. F. Arnove, C. A. Torres & S. Franz), s.149-175, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. ISBN: 978-1-4422-1775-1.
- GEDI. (2018). *Global Entrepreneurship Index 2018*. Washington, D.C., USA: The Global Entrepreneurship and Development Institute. GISEP. (2015). *Türkiye Girişimcilik Stratejisi ve Eylem Planı 2015-2018*. 18.07.2020. <http://www.sanayi.gov.tr>
- GEM, (2018). *The world's foremost study of entrepreneurship since 1999*. <https://www.gemconsortium.org>
- Hatak, I. & Reiner, E. (2011). Entrepreneurship education in secondary schools: Education systems, teaching methods and best practice -a survey of Austria, Finland, France, Germany, Italy, Spain, Sweden, in: *RiCC - Research Report 2011/1*, hrsg. v. RöBl Dietmar. Wien: RiCC Research Institute for Co-operation and Co-operatives.
- HDR. (2019). *Human Development Report*. <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf>.
- Karadeniz, E. E. (2018). *Türkiye'de girişimcilik ve uluslararası karşılaştırma 2018*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Yayınevi.
- Kavak, Y. (2010). *2050'ye doğru nüfusbilim ve yönetim: Eğitim sistemine bakış*. İstanbul: TÜSİAD.
- Kavak, Y. (2011). Türkiye'de yükseköğrenimin görünümü ve geleceğe bakış. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 55-58.
- Lackèus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf.
- Maya, İ. (2019). *Gelişmekte olan ülkelerde eğitim politikaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık. ISBN:978-605-2417-21-8.

- Maya, İ. & Yılmaz, A. (2016). Karşılaştırmalı eğitim bağlamında bazı AB ülkeleri ile Türkiye'nin girişimcilik eğitimi uygulamaları. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 13(1), 25-41.
- OECD. (2016). *OECD Economic surveys: Denmark 2016*. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-dnk-2016-en, 14.07.2017.
- OECD. (2018). *OECD Data*. <http://worlddata.info/dife-expectancy.phd>.
- Özdemir, L. (2015). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 41-65.
- Reffstrup, T. & Christiansen, S. K. (2017). *Nordic entrepreneurship islands: Status and potential mapping and forecasting- entrepreneurship education on seven selected Nordic island*, Nordic Council of Ministers, Denmark.
- Uygun, M. & Güner, E. (2016). Girişimcilik eğiliminin gelişmesinde girişimcilik eğitiminin rolü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(5), 37-57.
- Winter-Jensen, T. (2015). Denmark: History, reform and legislation, Trever Corner (Ed.), *Education in the European Union: pre-2003 members states*, London: Bloomsbury Academic Publishing,

ÇOCUKLARDA SINAV KAYGISI: ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ

İlknur MAYA⁶⁷

ÖZET

Türk eğitim sisteminde bazı ulusal sınavlar, çocukların bir sonraki eğitim fırsatlarını belirlemesi açısından büyük önem arz etmektedir. Bu süreçte, çocukların sınav kaygı durumları onların başarılarına etkileyen önemli bir unsur olarak görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, çocuklarda sınav kaygısının ne düzeyde olduğunu ve bu kaygının çocukların cinsiyetine, sınıf düzeyine ve okuduğu okul türüne göre önemli farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırma nicel paradigmada tasarlanmış olup tarama modelindedir. Araştırma grubunu, Çanakkale ili ortaokullarında öğrenim görmekte olan 5., 6., 7. ve 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem türü, ölçüt örneklemedir. Araştırma verilerinin toplanmasında, Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların sınav kaygı düzeyleri orta düzeydedir. Çocukların sınav kaygı düzeyleri onların cinsiyetine ve öğrenim gördüğü okul türüne göre önemli farklılık göstermemekte iken, çocukların okuduğu sınıf düzeyine göre önemli farklılık bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Ulusal Sınavlar, Sınav Kaygısı, Çocuklar

TEST ANXIETY IN CHILDREN: THE CASE OF ÇANAKKALE PROVINCE

ABSTRACT

In Turkish education system, some national tests are of great importance for children to determine their next educational opportunities. In this process, children's test anxiety situations are seen as an important element that affects their success. The aim of this study is to determine what level of test anxiety is in children and whether this anxiety differs significantly depending on children's gender, grade level and the type of school they are studying. The research is designed in the quantitative paradigm and is in the scanning model. The research group consists of 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying in Canakkale province secondary schools. The sample type of research is criterion sampling. In the collection of research data, the test anxiety scale in children was used. According to the results of the study, children's test anxiety levels are moderate. While children's test anxiety levels do not differ significantly depending on their gender and the type of school they study, there are significant differences depending on the grade level of that children study.

Keywords: National Tests, Test Anxiety, Children

⁶⁷ Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mayailknur@gmail.com

GİRİŞ

Problem Durumu

Sınav kaygısı, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri sınav esnasında doğru biçimde kullanmalarına engel olan bir olgudur (Larson ve diğerleri, 2010). Bu nedenle, birçok öğrencinin akademik başarıları, olumsuz olarak etkilenmektedir. Sınav kaygısı, hem öğrencilerin akademik başarısını olan olumsuz etkisi hem de onların ileriye dönük mesleki tercihlerinde kısıtlayıcı rol oynaması nedeniyle çok önemlidir.

Türk eğitim sisteminde bazı ulusal sınavlar, çocukların bir sonraki eğitim fırsatlarını belirlemesi açısından büyük önem arz etmektedir. Çünkü, iyi okul bir sonraki eğitim fırsatlarının kapılarını açmaktadır. Türkiye’de ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları sınavla öğrenci seçmektedir.

Özellikle Türkiye’de çocuklarda sınav kaygısını ortaya koyan araştırmalar yetersizdir. Bu araştırmaların daha çok üniversite ve lise düzeyinde olduğu görülmektedir. Ortaokul düzeyinde öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar ise, çok yetersizdir (Ergene, 2003; Demirci ve Erden, 2016; Uşaklı ve Yapıcı, 2001; Ünalın, Çifçili, Dinç, Akman & Topçuoğlu, 2017; Yıldırım, 2015).

Bu araştırmanın amacı, çocuklarda sınav kaygısının ne düzeyde olduğunu ve bu kaygının çocukların cinsiyetine, sınıf düzeyine ve okuduğu okul türüne göre önemli şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Problem Cümlesi

Çanakale ili ortaokullarında öğrenim görmekte olan çocuklarda sınav kaygısı ne düzeydedir? Çocukların sınav kaygı düzeyleri onların cinsiyetine, sınıf düzeyine ve öğrenim gördüğü okul türüne göre önemli farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

1. Çanakale ili ortaokullarında öğrenim görmekte olan çocuklarda sınav kaygısı ne düzeydedir?
2. Çocukların sınav kaygı düzeyleri, onların **cinsiyetine göre** önemli farklılık göstermekte midir?
3. Çocukların sınav kaygı düzeyleri, onların **sınıf düzeyine göre** önemli farklılık göstermekte midir?
4. Çocukların sınav kaygı düzeyleri, onların **öğrenim gördüğü okul türüne göre** önemli farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırma, nicel paradigma türünde olup tarama modelinde desenlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklem türü, ölçüt örneklemedir. Çanakkale ili merkez ortaokullarında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 8.073 öğrenci bulunmaktadır (Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019). Araştırmada örnekleme alınan öğrenci sayıları cinsiyet, sınıf düzeyine ve öğrenim gördüğü okul türüne göre şöyledir.

Tablo 1. Örnekleme Alınan Öğrenci Sayıları

Sınıf Düzeyi	Öğrenim Gördüğü Okul Türü	f	%	Cinsiyet	f	%
5	Devlet	54	48	Kız	55	49
	Özel	58	52	Erkek	57	51
	Toplam	112	100	Toplam	112	100
6	Devlet	53	54	Kız	50	51
	Özel	45	46	Erkek	48	49
	Toplam	98	100	Toplam	98	100
7	Devlet	51	50	Kız	49	49
	Özel	50	50	Erkek	52	51
	Toplam	101	100	Toplam	101	100
8	Devlet	57	59	Kız	48	49
	Özel	40	41	Erkek	49	51
	Toplam	97	100	Toplam	97	100
Toplam	Devlet	215	53	Kız	202	50
	Özel	193	47	Erkek	206	50
Toplam		408				

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Sınav kaygısı, çok boyutlu bir durumu ifade etmektedir. Bu nedenle, Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği çalışmada kullanılmıştır.

Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği

Sınav Kaygısı Ölçeği, öz bildirim tarzı bir ölçektir. Özgün Ölçek ve Türkçeye uyarlanan Ölçek 4'lü likert tipindedir. Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği, Wren ve Benson (2004) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Aydın ve Bulgan (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek, düşünceler, görev dışı davranışlar ve otonom tepkiler olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır: **Düşünceler**, sınavla ilgisi olmayan ancak bir öğrencinin kötü bir not alacağını düşünmesi veya anne-babasının ne diyeceğine ilişkin endişe veren düşüncelerini ifade etmektedir. **Görev dışı davranışlar**, bir öğrencinin kalemi ile oynaması veya yerinde durmakta zorlanması gibi dikkatsiz ve dalgın olduğunu gösteren davranışlarını işaret etmektedir. **Otonom tepkiler**, öğrencinin karnının veya başının ağrması, ateş basması gibi fizyolojik veya somatik belirtileri anlatmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları; **Düşünceler**, **Görev dışı davranışlar** ve **Otonom tepkiler** alt boyutları için sırasıyla .89, .78 ve .85 bulunmuştur. Tüm Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .92'dir.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 ve en yüksek puan 120'dir. Öğrencilerin düşük puan alması, kaygı düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Verilerin analizi, f, t testi, Varyans analizi ve Tukey anlamlılık testleri gibi istatistiksel testler yoluyla yapılmıştır. Verilerin yorumlanmasında likert 4'lü gösterge aralıkları kullanılmıştır.

BULGULAR

1.Çocuklarda Sınav Kaygı Düzeyi

Tablo 2 incelendiğinde, çocuklarda sınav kaygı düzeyinin "orta düzey" ($\bar{x}=63.91$) olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Çocukların Sınav Kaygı Düzeyleri

Değişken	n	\bar{x}	Ss
Sınav Kaygı Düzeyleri	408	63.91	15.91
Toplam			

2.Çocukların Cinsiyetine Göre Sınav Kaygı Düzeyleri

Tablo 3 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin kaygı düzeyleri benzerdir.

Tablo 3. Çocukların Cinsiyetine Göre Sınav Kaygı Düzeyleri

Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Kız	202	63.44	16.40	1.62	.12
Erkek	206	64.38	15.41		
Toplam	408				

3.Çocukların Sınıf Düzeyine Göre Sınav Kaygı Düzeyleri

Tablo 4 ve 5 birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin sınıf düzeyine göre sınav kaygı düzeyi önemli farklılık göstermektedir. Sınıf düzeyi büyüdükçe, sınav kaygı düzeylerinin artmakta olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Çocukların Sınıf Düzeyine Göre Sınav Kaygı Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	F	P
1. 5.sınıf	112	61.70	4.68	.01
2. 6.Sınıf	98	63.40		
3. 7.Sınıf	101	65.50		
4. 8.Sınıf	107	66.40		
Toplam	408			

Tablo 5. Tukey Anlamlılık Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	Fark
-------------------	-----------------	----	--------------	------

Gruplararası	179.07	2	88.50	1-4
Grupiçi	9334.92	433	20.11	2-4
Toplam		435		

4.Çocukların Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Sınav Kaygı Düzeyleri

Tablo 6 incelendiğinde, öğrenim gördüğü okul türüne göre çocukların sınav kaygı düzeyleri önemli farklılık göstermemektedir.

Tablo 6. Çocukların Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Sınav Kaygı Düzeyleri

Okul Türü	n	\bar{x}	Ss	t	p
Devlet	215	63.42	16.38	1.63	.21
Özel	193	64.42	15.39		
Toplam	408				

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuçlar

1. Çocukların sınav kaygı düzeyleri, orta düzeydedir.

2.Çocukların sınav kaygı düzeyleri onların cinsiyetine ve öğrenim gördüğü okul türüne göre önemli farklılık göstermemekte iken; çocukların okuduğu sınıf düzeyine göre önemli farklılık bulunmaktadır.

Tartışma ve Öneriler

Sınav kaygısı, çocukların kendine olan güvenini, öz-yeterliliklerini, akademik başarısını ve geleceğini etkilemesi bakımından çok önemli ve üzerinde çalışılması gereken bir olgudur. Bu nedenle, okullarda çocukların sınav durumları ile baş edebilmeleri için psiko-eğitimler, grupla psikolojik danışma, drama etkinlikleri ve nefes egzersizleri gibi çalışmalar yürütülmelidir (Barrows, Dunn & Llyod, 2013; Bedel, Ercan & Şahan, 2020; Demirci & Erden, 2016; Karataş & Tagay, 2019). Bunun yanında sınav kaygısı nedenleri ile yazma çalışmaları yapmaları önerilebilir. Çünkü ilgili araştırmalar, sınav kaygısının nedenlerine ilişkin yazma çalışmalarının öğrencilerin sınav kaygısını azalttığını göstermiştir (Ramirez & Beilock, 2011).

Önemli bir risk grubu olan ergenlik döneminde, okullarımızda okul ruh sağlığı hizmetlerinin yaygınlaştırılması, psikiyatri hemşirelerinin etkin rol oynaması önemlidir. Okullarda rehberlik hizmetlerinde sınav çalışma alışkanlıkları eğitimleri verilerek çocukların sınav kaygı durumlarını azaltmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Sınav kaygısının arzu edilen düzeyde olması için öğretmenlerin ve velilerin empati ve eğitim yoluyla bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır. İlgili araştırmalarda (Gökkaya, 2019; Yıldırım, Gençtanırım,

Yalçın & Baydan, 2008) öğretmenlerden ve arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin sınav kaygısının önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

KAYNAKÇA

- Aydın, U. & Bulgan, G. (2017). Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 16(2), 860-899.
- Barrows, J., Dunn, S. & Llyod, C. A. (2013). Anxiety, self-efficacy and college exam grades. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 204-208.
- Bedel, A., Ercan, A. B. & Şahan, B. (2020). Sınav kaygısı psikoeğitim programının sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlara etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(203), 275-286.
- Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü, (2019). *Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü verileri*.
- Demirci, İ. & Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8.sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 67-83.
- Ergene, T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 320-330
- Gökkaya, F. (2019). Altıncı sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile annelerinin sürekli kaygısı ve bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişki. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(9), 621-634.
- Kaçan Softa, H., Ulaş Karaahmetoğlu, G. & Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1481-1494.
- Karataş, Z. & Tagay, Ö. (2019). Yaratıcı drama temelli sınav kaygısı ile başatme çalışmasının özel/üstün yetenekli öğrencilerin sınav kaygısına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 97-107.
- Larson, H., Ramahi, M., Conn, S., Estes, L. & Ghibellini, A. (2010). Reducing test anxiety among third grade students through the implementation of relaxation techniques. *Journal of School Counseling*, 8, 1-19.
- Ramirez, G. & Beilock, S. L. (2011). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science*, 331, 211-213.
- Uşaklı, H. & Yapıcı, Ş. (2001). Grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisi üzerine öğrenci görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2, 101-14
- Ünalın, P. C., Çifçili, S., Dinç, D., Akman, M. & Topçuoğlu, V. (2017). Üniversite sınavına girecek olan öğrencilerde sınav kaygı düzeyi, sosyal etkinlikler ve rehberlik hizmetlerini kullanma durumu. *Nobel Med*, 13(1), 61-69.

Yıldırım, D., Gençtanırım, D., Yalçın, İ. & Baydan, Y. (2008). Academic achievement, perfectionism and social support as predictors of text anxiety. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 34, 287-296.

OKUL ÖNCESİ VELİLERİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNDEN ÖĞRETİME İLİŞKİN BEKLENTİLERİ

Hacer ŞENGÜL⁶⁸, Mehmet OKUTAN⁶⁹

ABSTRACT

'FROM THE PRESCHOOL TEACHER OF PRESCHOOL PARENTS EXPECTATIONS FOR TEACHING'

The quality of the education can be achieved by determining what the expectations of the families from the teachers and the effective, positive and productive school-family relationships. In order to the children can grow up as healthy individuals, it is necessary to make the school-family relations positive. The interests and needs of children, their abilities, family structures, teacher competencies and expectations of their families are too important in this context. By this research, a primary school in Manisa province center was included in the study of all 125 kindergarten student families in the 2017-2018 academic year.

With this research, it has tried to identify the expectations of the families from the teachers. Knowing the expectations of pre-school children, who have an important place in individual life, is proportional to providing healthy cooperation between child-family-teacher and educating healthy individuals. It is inevitable that teachers who consider these expectations, who care about them, and who are working to achieve them, must be successful in terms of universal thinking and the new world order being changed, with the positive steps they will take to secure a business alliance.

As a result of this research, it was determined that the expectations of the parents did not differ according to gender. The statistics according to the education level and occupation groups show that there is no difference in the parents and the expectation level is high in both men and women. So the teachers, more emphasis on on-the-job training programs for self-improvement and in-service training in communication, open-mindedness, positive understanding, educational and instructional leadership. It is suggested that teachers should receive in-service training in order to connect internets, communication, new teaching methods, educational leadership and effective feedback.

Keyword: Preschool, Parents, Teacher, Expectation

Ö Z E T

Ailelerin öğretmenlerden beklentilerinin neler olduğunun belirlenmesi, etkili, olumlu ve verimli okul-aile ilişkileri ile eğitimde gereken kalite yakalanabilir. Çocukların sağlıklı bireyler olarak yetişebilmeleri için okul-aile ilişkilerini olumlu hale getirmek gerekir. Çocukların ilgi ve ihtiyaçları, yetenekleri, aile yapıları, öğretmen yeterlilikleri ve ailelerin beklentileri bu bağlamda çok önemlidir. Araştırma ile Manisa il merkezinde bulunan bir ilkokulun 2017-2018 eğitim öğretim yılındaki 125 anasınıfı velisinin tamamı araştırma kapsamına alınmıştır. Bu araştırma ile ailelerin öğretmenden beklentileri saptanmaya çalışılmıştır. Birey yaşantısında önemli yeri olan okul öncesi dönemdeki çocuklarının velilerinin beklentilerini bilmek, çocuk-aile-öğretmen arasında sağlıklı bir iş birliği sağlamak ve sağlıklı bireyler yetiştirmekle doğru orantılıdır. Bu yöndeki beklentileri dikkate alan,

⁶⁸ Öğretmen, Eğitim Yönetimi Bilimi Uzmanı, Cumhuriyet İlkokulu, Yunusemre Manisa, hcrsnl@gmail.com

⁶⁹ Doç. Dr. Trabzon Üniversitesi Öğretim Üyesi, drokutanensar@hotmail.com

onları önemseyen ve gerçekleştirmek için çalışan öğretmenlerin, iş birliğini sağlama yolunda atacakları olumlu adımlar ile evrensel düşünme ve değişmekte olan yeni dünya düzenine uyma açısından başarılı olmaları kaçınılmazdır.

Bu araştırma sonucunda velilerin beklentilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrenim düzeyi ve meslek gruplarına göre yapılan istatistikler, velilerde farklılık olmadığı, beklenti düzeyinin hem bayan hem de erkek velilerde yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenler ise; kendilerini geliştirmeye yönelik işbaşı eğitim programlarına daha çok ağırlık verilmesi ve iletişim, açık fikirlilik, pozitif anlayış, eğitimsel ve öğretimsel liderlik konularında hizmet içi eğitim gereksinimleri olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yönelik insan ilişkileri, iletişim, yeni öğretim yaklaşımları, eğitim liderliği ve etkin geri bildirim verme konusunda hizmet içi eğitime alınmaları önerilmektedir.

Anahtar kelime: Okul Öncesi, Veli, Öğretmen, Beklenti

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

İnsanın insan olabilmesi ve insanca yaşayabilmesi eğitim sürecinden yararlanması ile mümkündür eğitim sürecinden faydalanmayan ve aldığı eğitimi yaşama aktarmayan hiçbir birey insan olamaz (Okutan 2008:29).

Eğitim, kültürün genç nesillere sistemli ve düzenli şekilde aktarılmasında rol oynayan kurumdur ve okullar, bu kurumun amaçlarının uygulanmaya geçildiği yerdir (Nural 2002:291).

Eğitim dolaysız olarak insanı hedef alan bir süreçtir. İnsan davranışları üzerinde kalıcı izli etkiler bırakarak yaşam boyu devam eder. Eğitim sadece hayata hazırlamak değil, aynı zamanda hayatı devam ettirmek, kaliteli bir yaşam içinde var olan bir süreçtir. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi; o ülkenin milli gelir artışının yanında, okullaşma oranları, kültürel tüketimi, toplum bireylerinin anlayış ve davranış düzeyleri ile ifade edilmektedir. Okulöncesi eğitimden başlayarak, diğer çağlardaki bireylerin okuma alışkanlığı, insanların birbirlerinin haklarına saygısı kadar çevre ve gelecek bilincine kadar ki sorumluluk ve şuur birikimleri kalkınmışlık veya medeniyet seviyelerini oluşturmaktadır (Konaklı 1993:30).

Yeni nesillerin daha nitelikli gelişmesi için eğitim sürecinin bugünün ve yarının gereksinim cevap verebilecek şekilde düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim sürecini temelini öğrenme oluşturur. Ve öğrenme süreci çocuğun doğumuyla birlikte ailede başlayıp planlı ve programlı bir şekilde okullarda devam ederek yaşam boyu süre. Hayatlarının ilk ve en önemli formal eğitim sürecine okul öncesi eğitimle başlayan çocuklar aile desteği ile hem akademik hem de sosyal olarak daha başarılı olabilirler.

Okul Öncesi Eğitim, çocuğun doğumundan itibaren ailede başlayan ve ilköğretime kadar olan süreçtir.Okul öncesi Eğitim kurumlarının çocukların gelişmelerini desteklemesinde etkin rolü vardır. Çocuğun sosyalleşmesi içinde bulunduğu kültürü kazanması, birinci derece aile kurumunda gerçekleşir. Bu süreç daha sonra, daha seçici ve kontrollü bir çevre olan eğitim kurumlarında devam eder. Eğitim kurumları, bireyler için bilginin temel kaynağı, onların ilgilerinin, tutumlarının, değerlerinin ve görüşlerinin geliştiği yerdir (Demirel 1999:100).

Okul Öncesi Eğitimden başlayarak çocuğun nitelikli yetiştirilmesi ve hayata hazırlanması temel amaçtır ve bu amaca ulaşmak için çocuklarının başarıları için çaba sarf eden aileler bu sürecin içine dâhil alınmalıdır. Okulda verilen eğitimi aile eğitiminden ayıran başlıca özellik, ailedeki eğitimin düzensiz ve gelişigüzel olmasına karşılık, okulda verilen eğitimin sistemli planlı olmasıdır (Çayırılı 1998:8)

Çocuğun okula uyumu ve başarısı ana babanın çocuğu yetiştirmesinde ki başarısının da bir

ölçütüdür. Çocukların deneyimlerine, olgunlaşma hızlarına, ilgi alanlarında, gereksinimlerinde öğrenme şekillerinde ve aile yapılarında büyük farklılıklar vardır.

Okul öncesi kurumları bir yandan çocuğun hayata hazırlanmasında ve sosyalleşme sürecinde önemli rol oynarken, aynı zamanda aile eğitimi konusunda da aileye yardımcı olmak zorundadır. Öğrenme hem zihinsel hem sosyal hem de duyuşsal yönleri içerdiğinden öğretmen ve ebeveynler arasındaki etkileşim, Çocuğun gelişimi içinde zorunludur (Yörükoğlu 1980:56).

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları ne denli olursa olsun aile tarafından desteklenmedikçe çocuklarda kalıcı davranış değişiklikleri sağlamak ve okulöncesi eğitimin hedeflerine ulaşmak mümkün olmayacaktır. Bu iş birliğinde her iki tarafında katılımının sağlanması gerekmektedir. Çocukların sağlıklı gelişimi ve eğitimi bütüncül olarak okul, aile ve toplum yaşamlarının bağlarını içinde düşünülmalıdır (Ömeroğlu 2005:12).

1.2 Eğitimde Ailenin Yeri

Aile, toplumun en küçük birimi olarak kabul edilir. Aile bireyleri arasındaki sağlıklı iletişim birbirlerine olan güven duygusu ve iş birliğinin yüksek olması topluma ve eğitime büyük katkı sağlar.

İnsan ilişkilerinin şekillenip, sorgulandığı ailedeki her kişinin bir rolünün olduğu bilinmektedir. Kişilerin aile içinde üstlendikleri roller kendine özgü kişilik davranışların gelişmesine neden olur. Bu kişilik ve davranış türlerinin bazıları kalıtsal olmakla bazıları ise yaşamdan ve çevreden edinilen alışkanlıklarla ilişkili olabilmektedir (Nural, Kurtuldu, Türüt 2008:66).

Etkili ve başarılı okul-aile işbirliğini yaratmak için, okul; ev ziyaretleri düzenleme, ana-babalar, öğretmenler ve çocukların katılacakları gezi, gözlem, konferans, gece gibi etkinlikler planlama, ana-babalardan sınıf-içi kaynak kişi olarak yararlanma, meslekî rehberlikte ana-babalardan yararlanma, velilerle görüşme toplantıları programlama ve ilân etme, ana-babalara okulun kaynaklarını kullanma fırsatları verme, velilerin okul hakkındaki görüşlerini almak için anket uygulama, önemli günlerin kutlanmasında velilere görev verme, velilerin, okul bültenine yazı yazmalarını sağlama, belirli aralıklarla sınıflarında gösteriler düzenleme ve velilerin bu yolla öğrenci performansı hakkında bilgilendirilmelerini sağlama, veliye örnek ders gösterisi yapma vb. etkinlikler düzenleyebilir. (Arslan ve Nural 2004)

Çocukların ilk eğitimcilerinin anne babaları olduğu görüşünden hareketle, ailelerin çocuklarının eğitimini desteklemesi ve katkıda bulunmasını sağlamak üzere, sistematik ve kurumsal bir eğitim veren okul ile evdeki eğitimi paralelleştirip bütünleştiren bir yaklaşım sergilenmelidir (Şahin ve Ünver, 2005).

1.2.1. Ailelerin Çocukların Eğitim Süreçlerine Katılımı

Aile katılımının eğitim öğretime etkisi oldukça fazladır. Ayrıca okul programlarının gelişimi içinde önemlidir. Aile katılımının belirli amaçlarından bahsedilebilir.

- Çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimini genişletmek
- Programın çocuk ve aile ihtiyaçlarına etkili şekilde cevap verdiğinden emin olmak
- Uzun vadede gelişimlerini korumak
- Ailelerin bilinçliliğini arttırmak ve çocukların hayatlarındaki önemlerinin farkına varmalarını sağlamak
- Problemlere önleyici farklı çözüm yolları bulmak
- Çocukların evdeki öğrenme ortamlarına deneyimlerine ilişkin bilgi sağlamaktır.

Aileyi eğitim kurumunun bir parçası olarak görmek ve aileyi eğitime katmak hem

çocuğa hem aileye hem de toplumsal hayatımıza katkı sağlar. Milli eğitim bakanlığı bu kapsamda okul ve aile ilişkilerini geliştirmek amacıyla 2005 yılında Okul Aile Birliği Yönetmeliğini değiştirmiş (Resmî Gazete, 2005). Daha sonra aynı yıl ilk orta öğretim okullarına gönderdiği bir

genelgede, Sözleşmenin amacının “Bireyin kendini gerçekleştirme, okulda demokrasi kültürünün yerleştirilmesi, okulun tüm imkanları ile çevreye açılması, veli ve öğrencinin beklentilerinin için sistematik bir düzenleme oluşturmak” olduğu belirtilmektedir. (MEB, 2006).

Kendine güvenen, kendisiyle barışık ve kendini ifade ederek kişiler arası ilişkilerde başarılı olan bireylerin yetişmesinde okul ile aile arasında iş birliği ve iletişim oldukça etkilidir. Okul aile iş birliğinde en önemli faktör ailenin eğitimin önemini kavraması ve hissetmesidir. Aile okulun uyumlu olmak ve birlikte çalışmak durumunda olduğu toplumsal öğelerinden en önemlilerinden biridir. Aileler ve okullar bireyler ve onların gelecekleri üzerinde çok etkilidir. Eğitim başarısı okul ile ailenin iş birliği ve ailenin okula katılımıyla sağlanabilir. Her iki tarafın amacı ortaktır. Öğrenci için çabalamaktadırlar bu nedenle okul ile aile arasında karşılıklı iyi niyet gözetilmesi gerekmektedir.

Arnold Gesell’e göre insan beyni okul öncesi dönemde hayatının hiçbir döneminde olmadığı kadar hızlı gelişmekte ve altı yaşa gelmeden olgunluk seviyesine ulaşmaktadır (Gürkan 1982:215)

Bloom (1974)’e göre okul öncesi dönemde çocuğa gösterilen sevgi ve güvenle birlikte zihinsel uyarılar, onun çok yönlü gelişimine temel oluşturur. İnsan yaşamının ilk dört yılı zihinsel gelişimin en kritik dönemi olup insan zekasının %50 ini 0-4 yaş arasında, %30 u 4-8 yaş arasında, %20 si de 8-17 yaş arasında gelişmektedir. Bloom hayatın ilk dört yılı içinde eğitimsel uyarıların çok önemli olduğu ve zekayı attırdığını ileri sürmektedir (Erkan 1993:107)

Bu sebeple okulöncesi dönemde çocuklara, gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını ve yetenek ve ilgilerini göz önüne alan bir eğitimin verilmesinin, onların sosyal-duygusal, sözel, zihinsel ve fiziksel gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir. Özellikle ilköğretim döneminde çocukları gösterdikleri başarılarında olumlu etkiler daha çok gözlemlenmektedir.

Okul öncesi eğitim sürecinde çocuğun kendi bireyselliği korunurken toplumla bir bütün halinde faydalı birey, sorumlu vatandaş olması da amaçlanmaktadır.

1.3 Okul Öncesi Eğitim

Milli eğitim temel kanunlarının 19. Maddesinde “Okul öncesi eğitimi, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar.” şeklinde söz edilmiştir.

XIV. Milli Eğitim Şurası’nda (1993: 3) okul öncesi eğitimin tanımı ve kapsamı şu şekilde ifade edilmiştir: “Okul öncesi eğitimi, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi’nin 7. maddesi “Çocuk eğitimle aynı amaçlara yönelik oyun ve eğlenme konusunda tüm olanaklarla donatılır, toplum ve kamu mekânları çocuğun bu haktan yararlanma olanaklarını arttırmaya çaba gösterir” demektedir (Tuğrul, 2005:62)

Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur. Bu nedenle çocuklar özellikle okul öncesi dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk altı yılında çok hızlı büyürler ve bu gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşirler. Böylece çocuğun kendi potansiyelini gerçekleştirmesinin ve toplumun üretken bir bireyi olabilmesinin yolu açılmış olur. Beyin okul öncesi dönem boyunca hızlı geliştiği için bu dönem, beynin çevresel etkilere en açık olduğu dönemdir. Bu kapsamda çevre, çocuğun gelişimini ve öğrenme motivasyonunu derinden etkiler. Çocuğun ne kadar keşfedebileceği, neler öğrenebileceği ve hangi hızla öğrenebileceği çocuğun çevresinin ne kadar destekleyici olduğuyla ve çocuğa ne gibi olanaklar sunulduğuyla yakından ilişkilidir.

1.3.1. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi

Türk tarihinde erken çocukluk eğitiminin Fatih Sultan Mehmet zamanında kurulan 'Sübyan Mektepleri'ne kadar dayandığı, dini ve temel sosyal bilgilerin verildiği bu kurumlarla birlikte 'Darüleytam' adı verilen kimsesiz çocukların barınma ve eğitim ihtiyaçlarının karşılandığı kurumların varlığından söz edilmekte, zorunlu olmayan bu okullara 5-6 yaşlarındaki kız ve erkek her çocuğun gidebileceği belirtilmektedir.

Cumhuriyetin ilan edildiği yıldan 1930'lara kadar 92 okulöncesi eğitim kurumu, 32 öğretmen ve 3895 öğrenci okul öncesi eğitim alabilmiştir. (Akyüz, 2008:345)

1952 yılında anaokulları eğitim Programı ile anaokullarına öğretmen yetiştirilmesi konusunda birçok yönetmelikler hazırlanmış, adımlar atılmaya çalışılmış ancak şartların yetersizliği dolayısıyla Okul öncesi eğitim alanında önemli denecek türden gelişmeler gerçekleşmemiştir. Ayrıca o yıllarda toplanan Milli Eğitim şuralarında da okul öncesi eğitime geniş yer verilmişse de uygulama alanında yine de amaçlanan hedefe ulaşamamıştır.

1960 yılında okulöncesi eğitim alanında öğretmen yetiştirmek amacıyla Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü açılmıştır.1961 yıllarında yürürlüğe "222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun da" Okulöncesi eğitim kurumlarına, zorunlu okul çağına gelmemiş çocukların eğitildiği ve isteğe bağlı bir ilköğretim kurumu olarak yer verilmesinden sonra, Okul öncesi eğitim ile ilgili çalışmalara hız verilmiştir.

1962 yılında "Anaokulları ve Anasınıfları yönetmeliği" çıkarılmıştır.

1973 yılında yürürlüğe giren "1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu" 'nda Türk Milli Eğitim Sisteminin genel yapısı içinde, okul öncesi eğitime, örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiştir.

1977 yılında ilk defa ilköğretim Genel müdürlüğü bünyesinde "Okul Öncesi Şubesi" kurulmuştur. İlk zamanlarda ilkokulların bünyesinde Ana sınıfların açılmasına hız verilmiş, var olan anaokullarının sayılarının artmasına çaba sarf edilmiş. Ülke genelinde 29 ilde pilot uygulama ya geçilmesi kararlaştırılmıştır.

1978 yılında Unesco Türkiye Millî Komisyonu'nun Ankara'da düzenlenmiş olduğu Okul Öncesi Eğitim semineridir.

1992 yılında "3797 sayılı kanunla" Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1993 yılında gerçekleşen 14.Milli Eğitim Şurasında iki temel gündem maddelerinden biri Okul Öncesi eğitime ayırmıştır.

2011 yılında Kanun Hükmünde Kararname ile 25/08/2011 tarihinde Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü, İlköğretim Genel Müdürlüğü ile Temel Eğitim Genel Müdürlüğü adı altında birleştirilmiştir. (14/09/2011 Resmî gazete)

Ülkemizde Kurumsallaşma olarak değerlendirdiğimizde; 2016- 2017 Millî Eğitim Bakanlığı Örgün eğitim istatistiklerine göre 2009-2010 Eğitim Öğretim döneminden bugüne kadar Okul Öncesi Eğitim alanında gerçekleşen Okullaşma oranı 2009-2010 yıllarında (3-5 yaş aralığında) %26,92, (4-5 yaş aralığında) %38,26 iken, 2016-2017 yıllarında (3-5 yaş aralığında) %41,16 (4-5 yaş aralığında) 52.8 (5 yaş gurubunda) 73,94'e ulaştığı görülmüştür.

Bireylerin erken çocukluk yaşları gelecekteki beceri gelişimi ve öğrenmeleri için çok önemli yerde olmasına rağmen Türkiye'de çok az sayıda birey erken çocukluk eğitimi almaktadır. OECD'nin 2 ile 5 yaş arası çocukların erken çocukluk eğitimi ve ilköğretime kayıt oranları (2015) kayıtlarına bakıldığında gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında Ülkemizin son sıralarda yer aldığı görülmektedir.

1.3.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak:

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanılmasını sağlamak
- Onları temel eğitime hazırlamak
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB OÖEP 2013:10)
Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak:
 - Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanılmasını sağlamak
 - Onları temel eğitime hazırlamak
 - Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak
 - Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB OÖEP 2013:10)

1.3.3. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri

Okul öncesi dönem, yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Her yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır. Okul öncesi eğitimi bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

- Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
- Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
- Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
- Çocuklarla iletişiminde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
- Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
- Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate

alınmalıdır.

- Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir (O.Ö.E.P. 2013:11).

1.3.4. Okul Öncesi Eğitimde Ailenin Önemi

Okulöncesi dönemde, çocuğa dış dünyayı tanıma olanağı veren, ona çeşitli alışkanlıklar kazandıran temel kurum ailedir. Çocuk, aile içinde temel öğrenme için gerekli deneyimleri kazanırken, olanaklar ölçüsünde gidebileceği okulöncesi eğitim kurumlarında bu deneyimleri pekiştirme ve zenginleştirme fırsatını bulur. Aile ile iş birliği veya daha yaygın kullanılan deyişle aile katılımı, okulöncesi eğitim programının önemli bir parçasını oluşturmali ve kurumda verilen eğitimin devamlılığı, ailenin çocuğunu daha iyi taniması, program konusunda bilgi sahibi olabilmesi vb. nedenlerle mutlaka planlı olarak yapılmalıdır (Oktay- Unutkan, 2003: 152).

Aile yaşantısı, çocuğun zamanının büyük bölümünü geçirdiği ve gelişimi açısından doğal yaşantıların paylaşıldığı temel etkileşim ortamıdır. Her çocuk, okula başladığı zaman, yetiştiği aile ortamında belirgin izler taşır. Okul, eğitim-öğretim görevini yerine getirirken aile ortamının çocuk üzerindeki etkisine dayanmak ve onlardan yola çıkarak hareket etmek zorundadır (Gürşimşek, 2003)

Çocuk eğitiminin öneminin artmasıyla birlikte evde de nitelikli bir eğitim verilmesi gerektiği bilincine varılmıştır (Zembat ve Unutkan 2001). Çocuk için gerekli olan etkin eğitim aile ve öğretmenin birlikte çalışmasıyla gerçekleşir (İşmen ve Yıldız, 1996).

Catron, ailelere çeşitli konularda eğitim vererek, onları okul öncesi eğitim programındaki aktivitelere dahil etmenin gerekliliğine ilişkin iki faktör öne sürmüştür: Birinci faktör, annelerin iş gücüne katılımının sayısının 1980'den beri düzgün bir şekilde artması ve buna bağlı olarak kreş ve anaokulu sayılarındaki artıştır. İkinci faktör ise, son otuz yılda yapılan araştırmaların, çocuğun eğitiminde ailenin katkısının değerini göstermesi ve erken çocukluk döneminde aile ve okulun kritik rollerinin ortaya koyulmasıdır (Unutkan,1998).

Ömeroğlu, Yazıcı ve Dere'ye göre (2003) ailenin okul öncesi eğitim sürecine katılmasıyla:

- Eğitim daha etkin hale gelir
- Katılımcı eğitim için aile özendirilir
- Çocuğun, bilişsel-dil, duyuşsal, sosyal gelişimi konusunda aile desteklenir
- Çocuğun evdeki ortamı zenginleşir
- Aile kendi çocuğunun yaşamındaki önemli rolünü kavrar.
- Aile çocuğun ev ortamında nasıl destekleneceği konusunda deneyim kazanır.

Sonuç olarak, anne-babanın erken dönemde çocuğun eğitiminde yer alması hem kendi çocuklarına olumlu yönden bakabilmelerini hem kendilerine daha çok güvenmelerini hem de toplumun çocuğa ve çocuğun eğitime bakış açısının değişmesini sağlar (Ömeroğlu, 1992).

Mağden (1993), aile katılımının amacını, anne babaya eğitim vererek, ailenin okul öncesi eğitime destek olmasını sağlamak böylece çocukların en iyi şekilde büyüme ve gelişmelerine yardımcı olmak ve daha sonraki dönemlerdeki okul başarısını olumsuz yönde etkileyebilecek etkenleri azaltmak olarak belirtmiştir.

PROBLEM CÜMLESİ

Okulöncesi velilerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Öğretime ilişkin beklentileri nelerdir?

ALT PROBLEMLER

- a. Okul öncesi velilerinin cinsiyetine göre öğretmenlerden beklentileri farklılık göstermekte midir?
- b. Öğrenim düzeyine göre okul öncesi velilerinin okulöncesi öğretmenlerinden beklentileri farklılık göstermekte midir?
- c. Meslek Guruplarına göre okul öncesi velilerinin okulöncesi öğretmenlerinden beklentileri Farklılık göstermekte midir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırmada toplumumuzun geleceği açısından eğitilmiş insan gücüne olan gereksinim en üst noktaya çıktığı günümüzde, eğitim, öğretmen çocuk ve veli arasındaki ilişki, ilişkinin sağlanması ve sürdürülmesinde velilerin beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri ele alınmıştır.

Okulöncesi velilerinin okulöncesi öğretmenlerinden beklentilerini görmek ve öğretmenlerin bu beklentilere cevap verip veremediklerini saptamaya yönelik olarak bu araştırma; Okul aile ilişkilerinde velilerin bilgilendirilmesine yönelik olarak öğretmenin yapacağı plan ve uygulamalara yardımcı olması açısından önemlidir.

Bu araştırma ile öğretmenlerin velilerle ilişkilerini daha da güçlendireceği, velileri daha iyi tanıyıp, anlayacağı, düşünülmektedir. Öğretmen – veli ilişkilerinin gelişip güçlenmesi ise eğitim-öğretimin kalitesini arttıracak gibi velilerin okul öncesi eğitime farklı yaklaşmasını da sağlayacaktır.

Okul öncesi eğitimin yeniden yapılanma sürecinde kuramsal ve uygulamaya yönelik yeni görüş getireceği ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin davranış becerilerini arttırmak isteyen kuruluşlarca yapılacak çalışmalara veri sağlama açısından, öğretmen veli ilişkilerine ilişkin yeni araştırmalara kaynak sağlanması açısından önemlidir.

SAYILTILAR

Kullanılan bilgi toplama aracı problem çözümüne uygundur.Bilgi toplama aracında yer alan sorulara katılımcıların vereceği yanıtlar içten ve samimidir.

Bu çalışma evreni Manisa Cumhuriyet İlkokulu Örneklem gurubu Anasınıfı Velileridir.

SINIRLILIKLARI

Bu araştırma, okulöncesi velilerinin anaokulu öğretmenlerinin yönetsel davranış beklentilerine ilişkin görüşüyle sınırlıdır.Bu çalışmada elde edilen veriler, örnekleme oluşturan velilerin bilgi toplama aracındaki sorulara verdikleri cevaplarla sınırlıdır.Yabancı Uyruklu veliler çalışma dışı bırakılmıştır.

YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında okuyan çocukların velilerin Okul Öncesi Velilerin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentilerinin Karşılama düzeyi olduğundan araca en uygun olan Tarama modeli kullanılmaktadır.

Tarama Modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme etkisi çabası gösterilmez. (Karasar 2005: 77).

Tarama Modelinin en önemli avantajlarından biri araştırma yapılan kurumda mevcut düzeni bozmadan ve kurum personeline zorluk çıkarmadan kullanılabilmesidir. (Kaptan 1999: 60).

2.2 Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni Manisa'daki Cumhuriyet İlkokulu Okul Öncesi öğrenci velilerinden oluşmaktadır.2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Manisa Yunusemre Cumhuriyet İlkokulu 125 okulöncesi velisi çalışma gurubuna dahil edilmiş, Ayrıca örneklem alınma yoluna gidilmemiştir.

2.3 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu çalışmada verilerin toplanması için temel araç olarak anket kullanılmıştır. Anketler iki bölümden oluşmaktadır.Birinci bölüm cinsiyet, meslek, gelir durumu çocuk sayısı, ev tipi ve mülkiyeti, oda sayısı ve öğrenim durumuna ilişkin sekiz sorudan oluşmaktadır.

İkinci bölüm velilerin beklentilerine ilişkin 25 sorudan oluşmaktadır.

Bu bölümlerin cevaplandırma yöntemi; (Her Zaman), (Genellikle), (Arasıra), (Nadiren), (Hiçbir Zaman) dereceleri bulunmakta, uygun dereceye (X) işareti koyma biçiminde olmuştur.

Nural tarafından yapılan ve 1987 yılında yüksek lisans çalışmasında kullanılan bu anket kendisinin izni doğrultusunda uygulandı.

2.4 Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ve Toplanması

Anketin uygulanması için gerekli izinler alındıktan sonra, araştırmacı kişisel bilgi formu ve velilerin beklentileri ve velilerin beklentilerine öğretmenlerin cevap verme sıklıklarından oluşan iki sayfalık veri toplama aracı çoğaltılarak evrendeki Okul Öncesi Eğitim kurumundaki velilere bizzat araştırmacı tarafından gidilerek gerekli açıklamalar yapılarak dağıtılmıştır.

Veri toplama araçları örneklem gurubundaki 125 okulöncesi velisine uygulanmış ve veri Toplama aracının tamamı doldurulmuştur. Bu araçların hepsi değerlendirilmeye alınmıştır.

BÖLÜM 3

Bu bölümde yapılan anket çalışmasının birinci bölümünü oluşturan ve veliler ile ilgili kişisel bilgi formundaki sorulara ilişkin betimsel istatistiki bilgiler paylaşılmıştır. Bağımsız değişkenlerin frekans ve yüzdelik değerleri ile ilgili genel bilgilere aşağıdaki tablo ve grafiklerde yer verilmiştir.

Tablo 1 : Velilerin cinsiyet parametresine göre dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	58	46,4
Erkek	67	53,6
Toplam	125	100,0

Velilerin cinsiyet parametresine göre dağılımında %46,4'ünün kadın, %53,6'sının ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2: Velilerin meslek grubu parametresine göre dağılımı

Meslek Grubu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğretmen	10	8,0
Mühendis	8	6,4
İşçi	68	54,4

Ev Hanımı	22	17,6
Diğer	17	13,6
Toplam	125	100,0

Velilerin meslek gurupları parametresine

göre dağılımında büyük çoğunluğunun (N=68, %54,4) işçi oldukları onu sırayla diğer meslekler (N=22, %17,6) ev hanımları, (N=17,%13,6) diğer meslek gurupları, (N=10, %8,0) öğretmenlerden, (N=8, %6,4) mühendislerden, oluştuğu anketlerden elde edilmiştir.

Tablo 3: Velilerin Gelir Durumu parametresine göre dağılımı

Gelir Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
0 - 2.000 TL	87	69,6
2.001 - 4.000 TL	22	17,6
4.001 - 6.000 TL	12	9,6
6.001 - 10.000 TL	4	3,2
Toplam	125	100,0

Velilerin gelir durumu parametresine göre dağılımında %69,6 (0-2.000 TL) geliri olduğu, en az (6.000- 10.000 TL) gelir durumuna sahip bir dilim olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Velilerin Oturduğu ev parametresine göre dağılımı

Oturduğu ev	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kira	42	33,6
Kendisinin	83	66,4
Toplam	125	100,0

Tablo 4 incelendiğinde Veli gurubunun %66 'sının ev sahibi olduğu, %34'ünün evlerinin kira olduğu görülmektedir.

Tablo 5 : Velilerin Oturduğu ev tipi parametresine göre dağılımı

Oturduğu ev tipi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Apartman	113	90,4
Müstakil	12	9,6
Toplam	125	100,0

Tablo 5 incelendiğinde Veli gurubunun %90 ı apartmanda oturmakta %10 u müstakil evde oturduğu görülmektedir.

Tablo 6: Velilerin Oturduğu evin oda sayısı parametresine göre dağılımı

Oturduğu evin oda sayısı	Frekans (f)	Yüzde (%)
2 Odalı	45	36,0
3 Odalı	73	58,4
4 Odalı	7	5,6
Toplam	125	100,0

Tablo 6 incelendiğinde Veli gurubunun %58'i (3 odalı bir evde) %36'sı, (2 odalı evde), %6'sının (4 odalı evde) yaşadığı görülmektedir.

Tablo 7: Velilerin Çocuk Sayısı parametresine göre dağılımı

a.Çocuk Sayısı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1 Çocuk	66	52,8
2 Çocuk	30	24,0
3 Çocuk	18	14,4
4 Çocuk	11	8,8
Toplam	125	100,0

Velilerin çocuk sayıları parametresine göre dağılımında büyük çoğunluğunun (N=66, %52,8) 1 çocuklu ailelerden oluştuğu, onu sırayla (N=30, %24,0) 2 çocuklu ailelerden, (N=18, %14,4) 3 çocuklu ailelerden, (N=11, %8,8) 4 çocuklu ailelerden oluştuğu gözlenmiştir.

Tablo 8: Velilerin Öğrenim Durumu parametresine göre dağılımı

Öğrenim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	18	14,4
Ortaokul	21	16,8
Lise	52	41,6
M.Y.O.	8	6,4
Lisans	24	19,2
Master / Doktora	2	1,6
Toplam	125	100,0

Velilerin öğrenim durumları parametresine göre dağılımında (N=52, %41,8) lise mezunlarının oluşturduğu, lisans mezunlarının (N=24, %19,2) ortaokul mezunlarının, (N=21, %16,8) ilkokul

mezunlarının, (N=18, %14,4) Meslek yüksek okulu mezunlarının, (N=8, %6,4) Master ve doktora mezunlarının, (N=2, %1,6) olduğu görülmektedir.

Betimleyici İstatistikler

	N	Ortalama (μ)	Standart Sapma (s)
Bölüm2Soru1	125	4,83	,435
Bölüm2Soru2	125	4,76	,530
Bölüm2Soru3	125	4,22	,848
Bölüm2Soru4	125	4,38	1,281
Bölüm2Soru5	125	3,89	1,109
Bölüm2Soru6	125	4,61	,621
Bölüm2Soru7	125	4,86	,470
Bölüm2Soru8	125	4,42	,826
Bölüm2Soru9	125	4,34	,872
Bölüm2Soru10	125	4,54	,701
Bölüm2Soru11	125	4,76	,429
Bölüm2Soru12	125	4,81	,395
Bölüm2Soru13	125	4,48	,736
Bölüm2Soru14	125	4,59	,763
Bölüm2Soru15	125	4,69	,601
Bölüm2Soru16	125	4,28	,829
Bölüm2Soru17	125	3,90	,987
Bölüm2Soru18	125	4,51	,736
Bölüm2Soru19	125	4,38	,939
Bölüm2Soru20	125	4,20	,942
Bölüm2Soru21	125	4,31	1,088
Bölüm2Soru22	125	4,18	1,132
Bölüm2Soru23	125	4,54	,768
Bölüm2Soru24	125	4,03	1,276
Bölüm2Soru25	125	4,74	,494
Okulöncesi_Ortalama	125	4,4499	,23706

Dağılım özelliklerinden anlaşıldığı üzere velilerin okulöncesi öğretmeninden beklentilerine ilişkin anket sonuçlarından elde edilen veriler normal dağılım özelliği göstermektedir, dolayısıyla çıkartımsal istatistiklerin (bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken olan sorularımızın) değerlendirilmesi uygun olacaktır.

Tablo 9: Cinsiyet Değişkenine göre velilerin okulöncesi öğretmeninden beklentilerini gösteren “t” testi sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma (Ss)	Ortalamanın Standart Hatası	t	Beklenti Düzeyi
Kadın	58	4,4310	,23730	,03116	0,544	Yüksek
Erkek	67	4,4663	,23742	,02900		

Tablo 9 İncelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından velilerin okulöncesi öğretmeninden beklentileri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t < 0,90$).

Diğer bir deyişle velilerin okulöncesi öğretmeninden beklentilerinde velilerin cinsiyeti istatistiki olarak belirleyici görülmemektedir. Bununla beraber velilerin beklentilerinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ailelerin eğitim-öğretim hayatında çocukları için en büyük desteği öğretmenden bekledikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 9'a göre okulöncesi velilerinin okulöncesi öğretmenlerinden;

- Benden istediklerini açıkça söylemesi
- Çocuğuma anlayış ve sevgi göstermesi
- Konuşmaları kişisel tartışmalara dökmemesini
- Verdikleri sözleri yerine getirmesi
- Çocuğuma ilgisiz bir veliysem beni uyarması
- Okulda öğretmen – çocuk – veli iş birliğinin yeterli düzeyde olmasını beklerim.
- Benimle doğrudan haberleşmesi
- Çocuğuma ve okuluna ait sorularını dikkatlice dinlemesi
- Önceden haber vermeden görüşmeye gittiğimde beni güler yüzle karşılamalarını, eğer vakti yoksa uygun bir dille belirterek tekrar görüşmek için randevu vermesi
- Okul ve/veya çocuğum ile ilgili sorunlarıma uygulanabilir çözüm yolları önermesi
- Durumumu göz önünde bulundurarak sabahçı, öğleci, tamgün şubelerini seçmemde yardımcı olması
- Okulun gerçekleştirdiği faaliyetlerden (özel günler, müsamereler, geziler, spor faaliyetleri vb.) beni haberdar etmesi gibi öncelikli olarak iletişimsel açıdan yeterliliklerine karşılık yüksek düzeyde beklentide oldukları söylenebilir.

Nural tarafından 1987 yılında geliştirilen farklı bir evrende yüksek lisans çalışmasında uygulanan bu çalışmada da kullanılan bilgi toplama aracı verilerine göre bayan velilerin çocuğuna ilişkin beklentilerin, erkek velilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak bu çalışmada erkek velilerin beklenti düzeyinin, bayan velilere göre daha yüksek çıkmıştır. Buradan 1987 yılından 2018 yılına kadar geçen süreçte veli beklentilerinin değişmesi, Türk Medeni kanundaki değişimlerin ataerkil aile yapısındaki farklılaşmalar, sanayileşmenin artması, kadının çalışma hayatında girmesi ve çocuk bakımı eğitimi gibi sorumluluklara erkek bireylerinde dâhil olması ve toplumda kadın erkek eşitliği üzerine oluşan gelişmelerden kaynaklandığı sonucuna varılabilir. (Nural 1987:214)

İletişim becerileri, birçok meslek alanında olduğu gibi eğitim alanında da eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi, bir öğrenme ortamı olan sınıfın iyi bir şekilde yönetilebilmesi ve öğrencinin daha iyi eğitimsel, bireysel gelişimi açısından okul ile aileler arasındaki ilişkilerin öğretmenlerin iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanmalarına bağlıdır. Öğrencilerin başarılı olmasında, öğrencilerle iyi iletişim kurabilen ve sınıfı iyi yönetebilen öğretmenlerin büyük payı vardır. Bu bağlamda Öğretmenin öğrencilerle iletişim kurabilmesi onlardan geri bildirim alması ve sınıfı iyi yönetebilmesi önem arz

etmektedir.

İletişim becerilerinin sosyal hayatın her alanında çok önemli olduğu günümüzde, Sınıfta iletişim becerisi gelişmemiş bireyler, sosyal hayatı hiçbir alanında da böyle bir beceriyi geliştiremez. Öncelikle öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirip öğretmenlik sanatını bu becerilerle donanmış hale getirmelerinin zorunlu olmasından, bu becerilerini geliştiremeyen öğretmenin ise öğrencilerini akademik başarılarında etkileyemeyeceğine dikkat çekmektedir. Okutan (2017:157-158)

Tablo 10 : Meslek Grubu Değişkenine Göre Velilerin Okulöncesi Öğretmeninden Beklentilerini Gösteren Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Meslek Grubu	N	Ortalama	Standart Sapma (Ss)	Standart Hata	F	P	Beklenti Düzeyi
Öğretmen	0	4,3640	,19996	,06323	1,874	,119	Yüksek
Mühendis		4,4800	,36285	,12829			
İşçi	8	4,4200	,22937	,02781			
Ev Hanımı	2	4,4764	,21127	,04504			
Diğer	7	4,5718	,22573	05475			
Toplam	25	4,4499	,23706	,02120			

Tablo 10 incelendiğinde meslek grubunun velilerin okulöncesi öğretmeninden beklentileri üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. (P=0,119; P>0,05)

Velilerin mesleği ne olursa olsun öğrencilerin eğitimleri konusunda okulöncesi öğretmeninden beklentileri yüksek düzeyde gerçekleşmektedir.

Tablo 11 : Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Velilerin Okulöncesi Öğretmeninden Beklentilerini Gösteren Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Öğrenim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma (Ss)	Standart Hata	F	P	Beklenti Düzeyi
İlkokul	18	4,4378	,19714	,04647	1,855	0,107	Yüksek
Ortaokul	21	4,4248	,18654	,04071			
Lise	52	4,4015	,25581	,03547			
M.Y.O.	8	4,5000	,34343	,12142			
Lisans	24	4,5500	,19956	,04074			

Master /Doktora	2	4,68	,16971	,12000			
Toplam	125	4,44	,23706	,02120			
		99					

Tablo 11 incelendiğinde öğrenim düzeyinin velilerin okulöncesi öğretmeninden beklentileri üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. (P=0,107; P>0,05)

Velilerin öğrenim düzeyi ne olursa olsun öğrencilerin eğitimleri konusunda okulöncesi öğretmeninden beklentileri yüksek düzeyde gerçekleşmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1 Sonuç

a. Cinsiyet değişkeni açısından velilerin anaokulu öğretmenlerinden beledikleri öğretimsel yeterlilik düzeyleri bakımından istatistiki olarak anlamlı bir fark yoktur. Kadın ve erkek velilerin öncelikli olarak iletişimsel açıdan yeterliliklerine karşılık yüksek düzeyde beklentide oldukları söylenebilir.

b. Cinsiyet değişkeni açısından okul öncesi velilerinin anaokulu öğretmenlerinden beklentilerinde anlamlı bir fark yoktur.

c. Öğrenim düzeyine göre okul öncesi velilerinin anaokulu öğretmenlerinden belediklerim öğretim sel yeterlilikleri karşılama düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Velilerin öğrenim düzeyleri ne olursa olsun öğrencilerin eğitimi konusunda okul öncesi öğretmeninden beklentileri yüksek düzeydedir.

4.2 Öneriler

a. Okul öncesi eğitim programları hazırlanırken anne-babaların beklentileri göz önünde bulundurulmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler çocuğu ev ortamında izleme amacıyla ev ziyaretlerine daha fazla yer vermeli, velilerin beklentilerine karşı daha duyarlı olmalıdır.

b. Okul öncesi çocuğu olan velilere okul öncesi eğitimi konusunda tanıtıcı bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.

c. Babaların da okul öncesi eğitimde çocuğunun eğitimine ve eğitim ortamına daha fazla katılımı sağlanmalıdır (BADEP-Baba Destek Eğitimi Programlarının yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.)

ç. Okul öncesi öğretmenle okul aile iş birliğinin kuramsal ve uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim düzenlenmeli ve okulun aile ile iş birliğini kurslar sağlayıcı etkinlikler düzenlemelerine yönelik bir stratejik plan yapılması Millî Eğitim Bakanlığınca desteklenmelidir.

d. Okul öncesi öğretmenlerinin çevredeki tüm kamu ve sivil toplum örgütleri ile iletişim kurması, iş birliği yapması ve etkileşim içerisinde olması desteklenmelidir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Y.(2008) **“Türk Eğitim Tarihi MÖ 1000 MS 2008”**, 12. Baskı Ankara :Pegem Akademi.
- Arslan, Ü. ve Nural, E. (2004). **“Okul Öncesi Eğitiminde Okul-Aile İş Birliğinin Önemi”**.
Millî Eğitim Dergisi, Sayı: 162. Çayırılı, E. (1998). **“İlköğretim I. Kademe Okul Aile İlişkisi İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri.”** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bolu.

Demirel, Ö.(1999). **“Öğretim İlke ve Yöntemleri.”** İstanbul: Millî Eğitim Yayınları

Erkan, S.(1993).”**Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Hizmetiçi Eğitim**”. 9.Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Ankara: Ya-Pa Yayınları

Gürkan, T (1982). “ **Neden Okul Öncesi Eğitim?**” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Ankara: Cilt15,Sayı:2.

Gürşimşek, I(2003). “**Okulöncesi Eğitime Aile Katılımı ve Psiko-sosyal Gelişim,**” Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt 3 (1).

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

Kaptan, S. (1999). “Bilimsel araştırma teknikleri.” Gazi Yayınları, Ankara

Konaklı, N.(1993) ‘ **Türkiye’de Okul ÖncesiEğitimin Yaygınlaştırılması Sorunları**”.

9.Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Mağden, D. (1993). “**Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yeni Yaklaşımlar.**” YA-PA 9.

Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.

Nural, E. (1987). “Velilerin Okul Yönetiminden Beklediği Davranışlar” (yüksek lisans tezi) Ankara : Hacettepe üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Nural, E.(2002). “**Okul ve Sınıf Ortamı.**” Ankara :Ütopya Yayınları.

Nural,E. Kurtuldu, S. Türüt, G. (2008). “**KTÜ.Öğretmen Adayı Üniversite Öğrencilerinin Yaşadıkları Aile İçi Şiddet Deneyimleri ve Bu konudaki Görüşleri**”, Aile Eğitimi ve Denetimli Serbestlik. İstanbul: Hegem Yayıncılık.

Okutan, M. (2017) “Türkiye de Öğretmenlik Sanatı” Ra kitapevi yayınları: Trabzon

Okutan, M (2008). ‘**Bir Öğrenme Mekanı Olarak Okul ve Sınıf.**’ Eğitim- Öğretim ve Bilim ve Araştırma Dergisi, Sayı:11.

Oktay, A. ve Unutkan,Ö (2003). “**Aile Katılımı**”, Erken ÇocukluktaGelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar,” İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Ömeroğlu, E. (1992). “**Ailenin Çocuğun Eğitimine Katılımı**”Okul Öncesi Eğitimi Dergisi ,Sayı: 39

Ömeroğlu, E. (2005). “**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitimine Katılımı.**”

Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim. Nisan 2005. Sayı 62

Şahin, F. T., & Ünver, N. (2005). “**Okul Öncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı.**”

Kastamonu Eğitim Dergisi, Sayı :13(1).

Tuğrul, B. (2005), “**Çocuk Gelişiminde Anaokulu Eğitiminin Önemi**”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Sayı:62.

Unutkan, Ö.P. (1998). “**5-6 Yaş Grubu Aile Katımlı Sosyalleşme Programı**” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yörükoğlu, A. (1980). “**Çocuk Ruh Sağlığı**” Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.

Zembat, R., Unutkan P.Ö. (2001). “**Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri**” (Aile Katılım Programı Uygulama Örnekleriyle). İstanbul: Ya-pa Yayınları(Erişim Tarihi 20.05.2018)

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/05/20050531-4.htm> (Erişim Tarihi 20.05.2018)

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> (Erişim Tarihi 20.05.2018)

http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf(Erişim Tarihi 20.05.2018)

<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish.pdf>

(Erişim Tarihi 25.05.2018)

<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>

ENDÜSTRİ 4.0 KAPSAMINDA ÖĞRETEN FABRİKA UYGULAMASININ MESLEKİ TEKNİK ANADOLU LİSELERİNDE ARAŞTIRILMASI

Ufuk ARSLAN⁷⁰ Nur Kuban TORUN⁷¹

ÖZET

Covid19 virüsü sebebiyle sanayi, üretim ve eğitim sektörlerinde uzun vadede planlanan dijital dönüşüm daha hızlı bir şekilde gerçekleşmiştir. Bu hızlı değişime sektörlerin adaptasyonuna yönelik sorunların eğitim yoluyla çözümlenmesi gereksinimi ortaya çıkmış, ayrıca mevcut yöntemlerin güncellenmesi ve yeni dünya düzenine uygun olarak geliştirilmesi ihtiyacı oluşmuştur. Bu sorunların çözümlenmesinde kullanılacak eğitime yönelik iki görüş bulunmaktadır: (1) beyin ve kas gücü becerilerinin tekrar birleştirilmesi, (2) beyin gücünü öne çıkaran yüksek seviyeli eğitim. Yüksek seviyeli eğitim ihtiyacı, eğitim sistemlerinin de yaşanan teknolojik ilerleme sürecinde değişimine, dönüşümüne ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda öğrencilerin erken yaşlarda yeni eğitim düzenine geçmeleri gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı nezdinde orta öğretim seviyesinde Mesleki Teknik Anadolu Liseleri'nin Bakanlık düzeyinde konuşlandırılması kalkınma planları, vizyon belgeleri, protokol vb. belgeler ile toplumun ve sanayinin kalkınması adına önemli olduğu bilinmektedir. Bu okulların Endüstri 4.0 kapsamında, daha da ileriye dönük hem algıların değişimi, hem de işgücü arz durumunu daha da geliştirmek adına Öğreten Fabrikalar olarak yeniden konumlandırılması önem arz etmektedir. Bu çalışma kapsamında en az 1 alan/dalda olmak üzere, sektörel değişime adaptasyonu destekleyici nitelikte ve yeni dünya düzenine uygun bir şekilde girişimcilik destekli fabrika temelli öğrenmenin uygulanması araştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Endüstri 4.0, Öğreten Fabrika, Eğitim

THE EXAMINE OF THE TEACHING FACTORY APPLICATION IN VOCATIONAL TECHNICAL ANATOLIAN HIGH SCHOOLS

ABSTRACT

Due to the world wide spread of the Covid19 virus, digitalization has placed to industry, manufacture and educational sectors rapidly that had planned in long term before. However, there are some problems for mentioned sectors in adaption to digital changes, updating operational process and arrange them through new world order, educational requirement has emerged. There are two approaches regarding to overcome the problems: (1) reuniting brain and muscle power skills,

⁷⁰ Y.L. Öğrencisi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, ufukarslan1705@hotmail.com

⁷¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi İ.İ.B.F. İşletme/Sayısal Yöntemler, nurkuban.akdemir@bilecik.edu.tr

(2) high-level training that distinguish brain power. High-level training demands have triggered the need of both change and transformation. Therefore, new educational system has to switch at students' early age. Under the supervising of the Ministry of National Education, secondary education vocational technical anatolian high schools have to positioning in Ministry level for development plans, vision documents, protocols, etc. These schools are important for future perception changes in the concept of Industry 4.0 and they will be sources of work force as teaching factories. In this research, at least 1 field/branch will properly be examined as the supportive tool of adaption and the application of entrepreneurship supported teaching factories will be investigated to create harmonious with new world order. With Industry 4.0, it is important to reposition these schools as teaching factories in order to change perceptions and further improve the labor supply. This study is underway, in at least 1 field / branch, an entrepreneurship-supported factory-based learning that supports adaptation to sectoral change and is suitable for the new world order will be investigated.

Keywords: Industry 4.0, Teaching Factory, Education

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan pandemi süreci nedeniyle sanayi, üretim ve eğitim sektörlerinde uzun vadede planlanan dijital dönüşüm daha hızlı gerçekleşmiştir. Bu hızlı değişime, sektörlerin adaptasyonuna yönelik sorunların eğitim yoluyla çözümlenmesi gereksinimi ortaya çıkmış, mevcut yöntemlerin güncellenmesi ve yeni dünya düzenine uygun olarak geliştirilmesi ihtiyacı oluşmuştur.

Genel eğitimin içinde değerlendirilen mesleki eğitim, yaşam becerilerinin aktarılmasından, çıraklık eğitimi, akademik eğitim ve çıraklık eğitiminin beraber değerlendirilmesi şeklinde farklı zamanlarda farklı şekillerde uygulanmıştır. Günümüzde teknolojinin çok hızlı ilerlemesi ve yaşanan dijital dönüşüm bireylerde olması gereken becerilerinde değişmesini gerektirecektir. Ancak dünyada ve ülkemizde eğitim ortamlarıyla teknoloji ve bu teknolojiyi kullanan endüstri birbirine tam olarak uyum sağlayamamıştır. Bu durum mesleki teknik eğitim açısından sektörün istediği beceriler ile eğitim sisteminin ürettiği becerilerin uyuşmaması sonucu mezunların istihdam edilememesine ve ülke ekonomisinin kaybına neden olmaktadır (MEB, 2018). Bu kaybı önlemek için mesleki ve teknik eğitimde eğitim ortamlarının çağın gereklerine uygun dizayn edilmesini gerektirmektedir. İlk çalışması Amerika Calpoly'de Alptekin ve arkadaşları (2001) tarafından yapılan, sonrasında Amerika'nın farklı eyaletleri ile Avrupa ve Uzak Doğu ülkelerinde temel yapılanması Öğreten Fabrika olarak yapılan araştırmalarda, sektör ve okul arasındaki etkileşimi artırma ve beceri uyumsuzluklarını giderme açısından olumlu sonuçlar vermiştir (Tittagala vd., 2008; Martawijaya,2015; Chryssolouris, 2016; Hasanah, 2018). Ayrıca Endüstri 4.0 bileşenleriyle birlikte değerlendirilerek Avrupa'da yapılan çalışmada öğrencilerde; gelecekte siber fiziksel sistemlerin hâkim olduğu üretim süreci aşamalarını daha iyi anlamaları, performanslarını iyi hale getirecekleri, eğitim ortamlarında ise Endüstri 4.0 ile ilgili uyumsuzluk problemlerinin aşılmasında etkili olacağı belirtilmiştir (Mourtzis, Vlachou, Dimitrakopoulos ve Zogopoulos, 2018).

Öğreten Fabrika uygulamasının ülkemizde uygulanması sonucu mesleki teknik eğitimdeki sorunlardan okul sektör etkileşimi ve beceri uyumsuzlukları açısından olumlu sonuçlar vereceği

düşünülmektedir. Çalışmanın bundan sonraki kısmında endüstri, eğitim, mesleki ve teknik eğitim süreçlerindeki değişimler incelendikten sonra öğretici fabrika uygulaması incelenecektir.

SANAYİ DEVRİMİNİN GELİŞİMİ

Sanayi devrimleri, tarihsel gelişimler, yeni icatların keşfi gibi tarihte iz bırakacak olaylar sonucu ortaya çıkmıştır. 1. Sanayi devrimi 1650 li yıllardan başlayarak 1760 ile 1840 yılları arasında gerçekleşmiştir(Hobsbawn,2008). İnsan gücünün ürün talebini karşılayamaması sonucunda, buhar gücünün makinelerde kullanılması ile bu talebin karşılanması 1. sanayi devrimini başlatmıştır. Buhar gücünün kullanılması ile üretim hacmi artmıştır. 18. yy sonlarında feodalitenin dağılmasıyla toprak mülkiyeti olmayan köylülerin endüstri merkezlerine doğru olan göç hareketi sanayi devriminin toplumu temelden sarsıcı etkilerinden olmuştur (Mahiroğulları, 2005). Köylerden şehirlere yerleşim artmış, artan kent nüfusuyla yerleşim alanları kaymaya başlamış, yeni oluşan yerleşim birimlerinde yeni bir toplumsal sınıf olarak işçi sınıfını oluşturmuştur. Emek arzı çoğunlukla bu yeni oluşan birimlerde yaşayan işçi sınıfından karşılanmış, emek talebinin azalmaya başlamasıyla da işsizlik oluşmaya başlamıştır. İşçi sınıfının da toplumsal ihtiyacı olarak eğitim doğmuştur. İşverenin şartlarını kabul etme durumunda olan işçiler, düzenlemeler yapılmaya kadar zor şartlarda çalışmaya devam etmişlerdir (Koca, 2020).

Takriben 1850-1914 yılları arasında gerçekleşen 2. sanayi devrimi Almanya ve ABD de gerçekleşmiştir. Dönemin etkinliği elektrik motoru, telefon, telgraf, içten yanmalı motor vb üzerine oluşmuştur (Günay, Öcal ve Öcalan, 2018). Buhar makinesinin etkinliği yerini petrol enerjisi ve elektriğe bırakmış, üretimdeki süreçleri de farklılaştırmıştır. Bu dönemde ABD de yönetimin aktif olduğu üretim sürecinde, işgücünün birbirinden ayrılarak tek bir çalışma alanında uzmanlaşma (taylorizm) (Sandrone, 2005); üretimde zaman kaybı ve verimliliğin düşmesine sebep olmuş, montaj hattı şeklinde yapılandırılmış yeni bir sistem ile üretimde verim artırılmıştır.

3.sanayi devrimi 1960-1990 yılları arasında ABD ve Doğu Asya ülkelerinde başlamıştır. Dönemin etkinliği bilgi, bilgisayar ve otomasyon üzerine gerçekleşmiştir. Bu dönemde günümüzde kullanılan yazılımların üretimi başlamış, bilginin dijitalleşmesi gerçekleşmiştir. Bu yazılımların kullanılarak hayata geçirilmesi ile yeni üretim araçları ve yeni nesil donanımlar kullanılmaya başlanmıştır (Özdoğan, 2018). Tarihi süreçte yaşanan sanayideki değişimlerden 1. ve 2. sanayi devrimleri ile 3. sanayi devriminin farkı mekanik ve elektrikli teknolojilerden internet, bilgi işleme teknikleri, dijital haberleşme, mikro elektronik olmuştur. Bu değişimler her defasında ürün arz miktarıyla birlikte müşterilerin taleplerine cevap verecek şekilde üretim şekillerinin revize edilmesiyle sonuçlanmış, arz edilen ürünlerin küresel düzeyde pazarları oluşmaya başlamıştır. Bundan dolayı fırsat ve zenginlikte önemli değişiklikler yaşanmıştır. Ayrıca sosyal bir devrim olan yerleşik hayata geçiş, tarım toplumu, sanayi devrimleri ile birlikte incelendiğinde kol-kas gücünün her değişim sürecinde azaldığı, beyin gücü diyebileceğimiz bilginin işlenmesi ve işleme süreci ve şeklinde de değişiklikler olduğu açık bir şekilde görünmektedir.

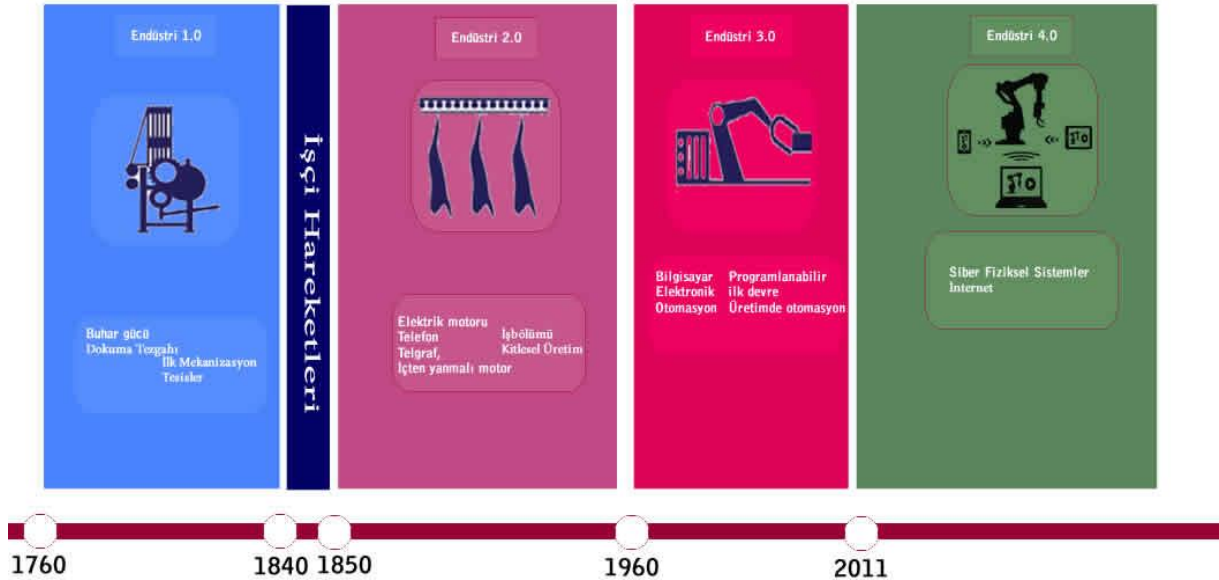
4. Sanayi devrimi, ilk defa 2006 da ABD de bahsedilmekle birlikte (Alçın, 2016) 2011 yılında Almanya'da organize edilen Hannover Fuarında dile getirilmiştir. Alman Ulusal Bilim ve Mühendislik

Akademisinin 2013 yılında yayınladığı bildiri sonrası Alman hükümeti tarafından da sanayi politikalarında uygulanacağı belirtilmiştir. Yayınlanan bildiri; Endüstri 4.0 ile ilgili, Vizyon, gelecek yeni iş fırsatları ve modelleri, işyerinde yeni sosyal altyapılar, siber fiziksel sistemler, Endüstri 4.0 a giden yol ve Almanya endüstrisi için bir yol haritası başlıklarından oluşmaktadır (National Academy of Science and Engineering, 2013). Dördüncü sanayi devrimi diğer sanayi devrimlerine kıyasla doğrusal değil, üstel bir hızla gelişen, bu durumun kullanılan teknolojilerin sürekli yeni teknolojilerin önünü açarak ilerlemesini “hız”, bu teknolojilerin toplumsal yapıda değişimlere neden olacak şekilde bir araya gelmesi “Genişlik ve derinlik” ve sektörlerin, şirketlerin ve dahi ülkelerin topyekûn dönüşümlerin sağlaması, “sistem etkisi” olmak üzere 3 etkenden oluştuğunu ifade edilmektedir (Schwab, 2016).

Önceki sanayi devrimleri süresince teknolojideki gelişim, tüm sektörlerde farklı meslekler ortaya çıkarmıştır. Son sanayi devrimi bileşenleri itibarıyla tüm sektörlerde yeni iş olanakları oluşturacağından yeni becerilerin belirlenmesi gerekecektir.

Banger (2017) bu becerileri şu şekilde kategorilerle ele almıştır. Teknik ve Kişisel gelişim Becerileri ile geleceğin fabrikasında işe girişte bulunması gereken ve sonrasında geliştirilmesi gereken bilgi ve becerilerdir. Öte yandan McAfee ve Brynjolfsson (2017) de dijital araçların insanın yaratıcılık becerisinin ikamesi olamayacağını ifade etmiştir. Üst düzey sosyal becerinin de ileri sayısal becerilerden önemli hale geleceği, bu iki beceriyi bir araya getirenlerin daha önem kazandığı bir dönem olacağı öngörülmektedir (McAfee ve Brynjolfsson, 2017).

SANAYİ DEVRİMİNİN GELİŞİMİ



Şekil 1. Sanayi Devriminin Gelişimi

EĞİTİM SÜREÇLERİNDEKİ DEĞİŞİMLER

Sanayideki yenilikler dönemler halinde incelendiğinde bilginin oluşması, aktarılması, değişim süreci teknolojiye etkili olmuştur. Teknolojinin ilerlemesi toplumun tüm dinamiklerini etkilemektedir. Bu yönden eğitim bu dinamiklerin içinde yer alan önemli faktörlerdendir. Sanayideki evrim eğitimin kurumsallaştığı dönemler itibarıyla beklentileri de etkilemekte ve değişim o yönde oluşmaktadır. Bu da eğitimde etkili olmuş ve olmaya devam eden kuramlar vasıtasıyla gerçekleşmiştir.

İnsanoğlunun tarihinde tarım toplumu ve öncesinde bilgi aktarımı usta-çırak ilişkisi içerisinde gerçekleşmiş, öğrenme öğretme süreci ise bilgi ve deneyimlerin paylaşımı ve tekrarı şeklinde aktarılmıştır.

Eğitim 1.0 döneminde davranışçı yaklaşım hakim olmuştur. Davranışçı yaklaşım, Öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağı ile açıklayan ve öğrenciyi kontrol edebilecek, şekillendirecek bir mekanizma olarak tanımlamıştır. Bilgiyi aktaran öğretmen, bilgiyi alan öğrencidir. Öğrenme sürecinin temelinde olan öğretmen, öğrenciyi ezberlemeye yöneltmektedir (Driel, Verloop, Werven & Dekkers, 1997). Bu dönemde okullarda yöntem olarak davranışçı yaklaşım benimsenerek, eğitim; dakiklik, talimat ve kurallara uyma, uzun süreli çalışmalara hoşgörü ve üst düzey okuma yazma yeteneği üzerine kurgulanmıştır (Gray, 2008).

İnsanlığın varlığıyla birlikte eğitim, sosyal bir gereklilik olarak hayatının içinde hep var olmuştur. Küçük yaşlardan itibaren öğrenme ihtiyacını karşılayan ve toplumun şekillenmesinde etkili olan eğitim öğretim süreci, toplumun emek arzının olduğu yöne doğru yönelmiştir. Dolayısıyla endüstriyel alanda gerçekleşen yenilikler eğitime de yön vermiştir. Eğitim 2.0 dönemi Pooworawan (2015) tarafından eğitim kurumlarının bir fabrika, öğrencilerin bu fabrikalarda üretilen ürün, eğitim içeriklerinin ise öğrencilerin temel niteliklerini belirlediği ifade edilmiştir. Ayrıca bu dönemde sınavlar sistemin kontrol mekanizması, diplomalarda garanti belgesi olarak görülmüştür (Bloom vd.,1964).

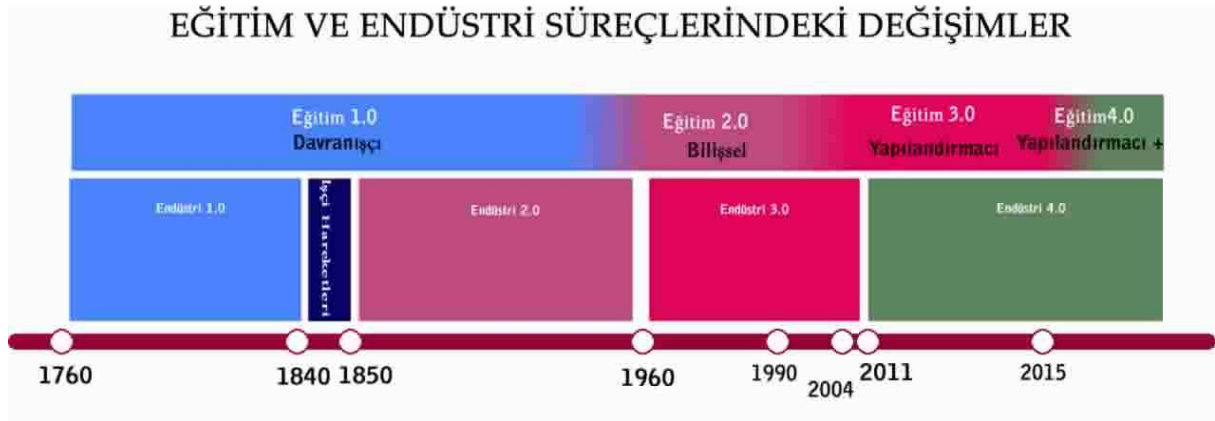
Öğrenmenin tarifini gözlenebilir davranış değişikliği olarak yapan davranışçı model 1950' lerin sonlarından itibaren etkisini yitirmiş, yerini bilişsel kurama bırakmıştır (Ertmer ve Newby, 1993) . Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme öğrencilerin kendilerine aktarılan bilgiyi edilgen değil, kendi durumlarına özgü etkin bir şekilde öğrenebilecekleri zihinsel süreçler ile önceki öğrenmelerinden ve bilgiyi işleme yöntemlerinden etkilenir (Açıkgöz, 2005). Zamansal olarak bakıldığında bilgisayarın kullanılmaya başlanmasıyla öğrenci tam olarak öğrenme etkinliklerinin merkezine girmemiş ancak, öğretmen yavaş yavaş etkinliğini internete devretmeye başlamıştır. Bu dönemde internet üzerinden etkileşimli bilgi sağlayan web platformları öğretmenin kullandığı dijital ortamlardır.

19. yy sonlarında teknoloji ilerlerken bilgi üretimi, aktarılması çok hızlı olarak gerçekleşmeye başlamıştır. Bilgi, teknoloji geliştikçe toplum ona göre farklılaşmaya devam etmiştir. Bruner' in 1960'larda sistematikleştirdiği yapılandırmacı öğrenme kuramı , Puncreobutr (2016) tarafından "teknoloji toplumu" olarak adlandırılan dönemin bilgi ihtiyacı ve aktarılması açısından önemlidir. Eğitim 3.0 döneminde etkili olarak kullanılan yapılandırmacı yaklaşım, bilginin yada anlamın dış dünyada bireyden bağımsız varolmadığı, edilgen olan bireyin zihnine dışarıdan aktarılmadığı, bunun aksine etkin olarak birey tarafından zihninde yapılandırıldığını savunur (Şimsek, 2001). Bu yaklaşımla öğrenci öğrenme ortamının merkezinde edilgenlikten etkili olmaya, öğretmen ise bilgiyi ve kuralları aktarmaktan yeni bilgilerin oluşturulmasının hızlanmasında sorumlu olması planlanmıştır.

Teknolojinin yoğun olduğu bu dönemde öğrenme yaklaşımlarına ait öğrenme ve öğretim tasarımlarına da yansımıştır. Eğitim programlarında, internet yaklaşımlarında meydana gelen değişimler öğrenme yaklaşım ve tasarımlarında köklü değişiklikler meydana getirmiştir. Dijital eğitim materyalleri, dijital ve sosyal medya, interaktif öğrenme, uzaktan öğrenmeye yönelim başlamış, ancak tam olarak uyum sağlanamamıştır. Puncreobutr (2016) Teknoloji toplumunda bireyler bilgiyi tüketen değil, kendi kendine öğrenerek üreten bireyler olması yönünde değişim gerçekleşmiştir.



Şekil 2. Eğitim Süreçlerindeki Değişimler



Şekil 3. Eğitim ve Endüstri Süreçlerindeki Değişimler

EĞİTİM 4.0 VE 21. YÜZYIL BECERİLERİ

Robinson (2008) değişimdeki hızı; “Geçmiş 3000 yılı bir saat olarak kabul ettiğimizde ve her bir 60 dakikanın 50 yıla denk geldiği düşünülürse üç dakika önce içten yanmalı motor; iki dakika önce motorlu araba; bir dakika önce roket gücü; 50 saniye önce uzay yolcuğu ve 10 saniye önce de yeniden kullanılabilir uzay mekiği icat edilmiştir.” şeklinde somutlaştırmıştır. Bu tarif endüstriyel teknoloji ile ilgili olsa da ekonomideki değişim toplumun tüm dinamiklerini etkilemektedir. Bu dinamiklerden olan eğitim, sanayiye emek arzının niteliğini belirlemesi açısından önemlidir. Emek arzının niteliği devletlerin rekabet avantajını ön plana çıkaracağından bu önem daha artmaktadır. Bundan dolayı var olan öğrenme ve bilgiyi yapılandırma süreçlerinin de Endüstri 4.0’a göre şekillenmesi gerekmektedir. Eğitim 4.0 olarak nitelendirilecek yeni dönemde, bireylerin Endüstri 4.0’ın getirdiği dijital dönüşümle uyum sağlayacak, inovasyon yapan, girişimci bireyler olması

amaçlanmalıdır. Yetiştirilmesi beklenen insan kaynağının önceki dönemlerin tersine yüksek standartlarda beceri sahibi olması gerekmektedir (Harkins, 2018).

Yeni dönemde bireylerin sadece bir alanda teknik bilgi ve beceri sahibi olması yeterli olmayacağı, belirli bir alanda bilgi ve deneyime sahip ancak bunu farklı alanlara aktaramayan I-tipi insanlardan daha çok, belirli bir alanda uzmanlaşan, ayrıca kendini farklı disiplinlerde de geliştiren T-tipi insanlara daha çok ihtiyaç olacağı belirtilmektedir (Stannard-Stockton, 2009).

Bilginin yapılandırılması konusunda belirli bir uygulama düzeyine gelen öğrenme yaklaşımları eğitim 4.0 ile biraz daha farklılaşarak aşağıda açıklanan 3 alana dayalı olacağı öngörülmektedir (Gomaratat (2015).

a-Anlamayı düzenleyen 3R: Hatırlama (Recalling), İlişkilendirme (Relating), Rafine etme (Refining).

b-Araştırmayı tetikleyen 3I: Sorgulama (Inquiring), Etkileşim (Interacting), Yorumlama (Interpreting)

c-Netice üretmeye dayalı 3P: Katılımcı olma (Participating), İşleme (Processing), Sunma (Presenting)

20. yy ortalarından itibaren eğitim OECD, IMF ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar tarafından belirlenmeye başlanmıştır. Bu standartlaşma; ülkelerin kalkınması için gereken nitelikli işgücünün yetiştirilmesi istenmesi ile eğitimde kalite ve verimliliğin artmasına bağlı olarak, kişi başına düşen milli gelirin (GSMH) arttırılmak istenmesi olarak tarif edilmiştir (Uçak ve Erdem, 2020). Buna bağlı olarak rekabet gücünü elinde bulundurmaya isteyen ülkeler uluslararası standartlara uyması gerekmektedir.

Bilgi, bilgi üretim süreçleri ve hızı değiştiği bu standartlarında değişim göstermiş, uluslararası alanda bu konuda çalışmalar farklı kuruluşlarca yapılmıştır. Bunların arasında OECD Dünya Ekonomik forumu gibi kuruluşlar ile birlikte birçok akademik çalışma bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıya sıralanmıştır (Cansoy, 2018):

a. OECD beceriler çerçevesi(Definition and Selection of Competencies [DeSeCo]),

b. ATSC21 beceriler çerçevesi(Assessment and Teaching of 21st Century Skills Framework [Cisco,İntel ve Microsoft un sponsorluğunda]),

c. 21. Yüzyıl öğrenme çerçevesi (Partnership for 21st Century Skills [P21], [Amerikada farklı şirket ve dernekler, Cisco,Apple, vs]),

d. Wagner'in beceriler çerçevesi,

e. NRC beceriler çerçevesi,

f. enGauge (NCREL) beceriler çerçevesi,

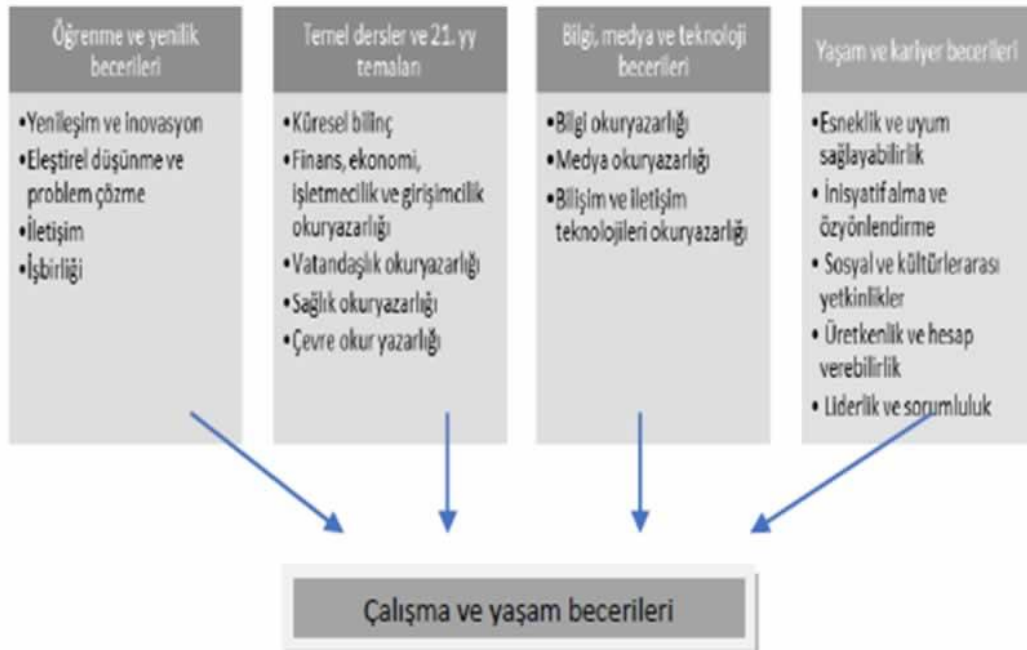
g. AACU beceriler çerçevesi,

h. ISTE beceriler çerçevesi,

i. Iowa beceriler çerçevesi,

j. Türkiye yeterlikler çerçevesi

Bu çerçevelerin içinde üzerinde en çok inceleme yapılan 21. Yüzyıl öğrenme çerçevesi (Partnership for 21st Century Skills [P21]), olarak nitelendirilen, Cisco, Apple, National Education Association gibi Amerika'da farklı şirket, dernek ve kuruluşun projesi olan çerçevedir.



Şekil 4. P21 Beceriler Çerçevesi

Kaynak: Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7 (4), 3112-3134.

Şekilde de görüldüğü gibi Partnership for 21st Century Skills (P21) ve eğitim ; endüstrinin geldiği nokta ile beraber incelendiğinde mesleki eğitimden beklenti artmaktadır.

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM

İlkel toplumlarda meslek eğitimi yaşam becerileri eğitimi ile birlikte organize olmamış bir şekilde ve deneme yanılma yoluyla başlamıştır. Doğu ve batı medeniyetleri ortaya çıktıktan sonra ise organize olmaya başlamıştır. Organize olmuş ilk meslek eğitimi denilebilecek çıraklık eğitimi Babillerde ortaya çıkmıştır. İlk batı medeniyetlerinde iş eğitimi denilebilecek mesleki eğitim, genel eğitimin dışında tutulmuş, çıraklık eğitimi iş hayatı için gerekli insan gücünün yetişmesinde etkili olmuştur. Ortaçağda kilisenin hükmü ve etkisinde yürütülen eğitimde mesleki eğitim yine dışarda kalmıştır. Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Dewey, Kerschensteiner ve Blonskij gibi eğitimciler çağdaş manadaki mesleki ve teknik eğitimin oluşmasında etkileri olmuştur (Sezgin, 1982).

Ülkemiz tarihindeki mesleki eğitim ise Selçuklularda Ahilik teşkilatı, Osmanlılarda ise Lonca teşkilatı aracılığıyla sağlanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu zamanında el sanatlarına dayalı üretim, gelişen endüstriye yenik düşünce, birçok alandaki yenilik çalışmaları kapsamında eğitim alanında ordu bünyesindeki eğitim kurumları kurulmaya başlanmıştır. Bu kurumlarda ordunun ihtiyacı olan teknik iş gücü ihtiyacı giderilmiştir. 19. yy da Mithat Paşa ve diğer ileri görüşlü devlet adamları tarafından kurulan eğitim kurumlarında fakir ve özel ilgi gerektiren öğrenciler de eğitilmiştir. Ancak çıraklık sistemi üzerine kurgulu bu sistem fazla sürdürülememiştir. Cumhuriyet döneminde ekonomik ve sosyal hayatın da geliştirilmesi açısından yapılan çalışmalar kapsamında mesleki eğitim adına A.B.D.'den John Dewey, Almanya'dan Kühne ve Belçika'dan Omer Buyse ile yurtiçinde İsmail Hakkı Baltacıoğlu İ. Hakkı Tonguç gibi uzmanların katkısıyla ciddi anlamda kurumsallaşma başlamıştır (Sezgin, 1982).

Mesleki eğitim bakanlık merkez teşkilatında İlköğretim dairesinde(1926), sonrasında yüksek öğretmen genel müdürlüğü bünyesinde(1927) değerlendirilirken 2287 sayılı kanunla Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Mesleki ve Teknik eğitim kurumlarının masrafları 2765 sayılı kanunla (1935) Devlet Bütçesinden karşılanmaya başlanmıştır. 1923 yılında yapılan İzmir İktisat kongresi mesleki eğitime kazandırılan misyon ve vizyon adına önemli mihenk taşlarından biridir.

Bu çalışmalardan başlayarak günümüze kadar gelen süreçte Milli Eğitim Şuraları, yurtiçi ve yurtdışı finansmanlı projeler, ve üst politika belgeleriyle dünyadaki öğrenme yaklaşımları da göz önünde bulundurularak mesleki eğitim misyonu ve vizyonu belirlenmiştir. Ancak Mesleki ve teknik eğitimin istihdam üzerindeki etkisi hep tartışma konusu olmuştur.

Mesleki eğitimin sorunları aşağıdaki gibi sıralanabilir (MEB, 2018).

- Meslekî eğitimin geliştirilmesi politikalarına sektörlerin katılımı
- Meslekî ve teknik eğitime ayrılan bütçenin artırılması
- Meslekî ve teknik eğitime karşı toplumsal önyargıların kırılması
- Meslekî ve teknik eğitimde döner sermaye faaliyetlerinin iyileştirilmesi
- Sektör ihtiyacı ile yetişen insan kaynağının veriye dayalı izlenmesi
- Meslekî ve teknik eğitim veren öğretmenlerin alan deneyimlerinin iyileştirilmesi
- Dünya Bankası, Avrupa Birliği ve yurtdışı bağlantılı projelerin geliştirilmesi
- Modüler sisteme geçilmesi
- Staj programlarının istenen yeterliliğe ulaşması
- Meslekî rehberlik ve danışma hizmetlerinin iyileştirilmesi
- Meslekî ve teknik eğitim çerçevesinde uzaktan eğitim ve hayat boyu eğitim süreçleri

Dünyada gelinen teknoloji itibarıyla Endüstri 4.0 için öğrencilere kazandırılması gereken beceriler ön plana çıkmaktadır. Mesleki ve teknik Eğitim açısından bakıldığında ise beceri setleri önem kazanmaktadır. Türkiye'nin ilk 500 firması içinde yer alan ve üst yöneticileri Endüstri 4.0'a hâkim, işletmelerle yapılan bir çalışmada aşağıdaki 5 beceri ön plana çıkmıştır (Koca,2020).

1. Yaratıcılık
2. Bilgi ve teknoloji becerileri
3. İş birliği ve iletişim
4. Girişimcilik ve inisiyatif alabilme yetkinliği ve öz-yönetim
5. Dijital okur-yazarlık.

Yeni bakış açısıyla değerlendirilirse eğitimde diplomaların yerini yetenekler, beceriler almaya başlayacaktır. Bu becerilerin arasında yer alan girişimcilik inovasyon içeriğiyle geleceği etkileyecektir.

GİRİŞİMCİLİK

TDK'nın sözlüğünde girişimci; "Üretim için bir işe girişen, kalkışan kimse, müteşebbis." ve "Ticaret, endüstri vb. alanlarda sermaye koyarak girişimde bulunan kimse, müteşebbis." anlamlarıyla, girişimci ise "Girişimci olma durumu." olarak tanımlanmaktadır. Girişimcilik pratikte insan hayatının içinde olagelmıştır. Üretimin gerçekleştiği durumlarda girişimcilikten bahsedilebilir.

İlkel toplumlarda tarım daha belirgin değildir, çobanlığa dayanan ev ekonomisi hâkimdir. Tarıma dayanan köy ekonomisi olarak nitelendirilen derebeylikler döneminde takas yaygın olduğundan, bireysel girişimcilikten söz edilememektedir. Küçük el sanatına dayanan kent ekonomisinde tarım ürünlerinin kentte satılması ve kente yapılan el sanatları ürünlerinin köylere satılmasıyla oluşan basit bir işbölümü ile ekonomi oluşmuştur. Bunda feodalitenin de etkisi olmuştur (Güran, 1991).

15. – 19. Yüzyıllar Arasında Avrupa'da Ortaya Çıkan İktisadi Düşünceler Çerçevesinde Girişimciliğin Gelişimi; bu dönemin sonlarına doğru feodalitenin ortadan kalkmasının da etkisiyle biraz daha gündeme gelmiştir. Girişimciliğin tanımları da farklılaşmaya başlamıştır. Avrupa devletlerinde ekonomi politikalarının birincisi ekonomik gücü kullanarak devleti güçlendirmek, ikincisi ise devletin gücünü kullanarak ekonomik gelişmeyi ve ülkenin gelişmesini sağlamaktır (Güran, 1991). Bu dönemde gerçekleşen özellikle de 18. yüzyılda feodalitenin kalkması ve yapılan yasal ve kurumsal değişiklikler girişimcilik ve inovasyonun önünü açmıştır. Şirketleşmelerin başlaması ve bankacılık sistemindeki gelişmeler buna göstergedir (Landström, 2005).

Girişimcilik 18. Ve 19. Yy da kullanılan klasik teori zamanında ilk defa Richard Cantillon'un eseriyle giriş yapmıştır (Brown ve Thornton, 2013). Bu tanımında yer alan toprak sahibi, girişimci ve ücretli işçinin merkezinde girişimci bulunmakta ve arz-talep arasındaki dengeyi sağlamaktadır (Van Praag, 1999). Bu tanımın yapılmasından sonra klasik iktisat döneminde Adam Smith tarafından

sermaye sahibi ile girişimci ayrı tutulmamıştır. Jean-Baptiste Say tarafından ise ayrıntılı bir şekilde tanımlayarak üretim ve dağıtım sürecinin merkezine koymuştur (Landström, 2005).

20. Yy başlarında girişimcilik arka planda kalmıştır. Bu dönemde daha çok müteşebbis anlamıyla şekillenmiş, müteşebbislikten inovasyon anlamı içermemiştir. Sanayileşme süreci bireyin niteliklerinde farklılıklar oluşturmaya başlamış, toplumdaki girişimci tanımında değişime uğramış, girişimci bireylerin toplumdaki önemi artmıştır. Schumpeter girişimcilik için inovasyon tanımı yapmış ve bunun için gerekli durum ve şartları ortaya koymuştur (Sledzik, 2013). Girişimciliğin gelişimi açısından dünya ekonomik bunalımının da etkisiyle 1960'lara kadar olan dönemde ilgi azalmıştır. Teknolojinin ilerlemesi ve üretilen ürünlerin uluslararası pazarlarda yer almasına bağlı olarak, girişimcinin inovasyon ağırlıklı tanımı öne çıkmıştır.

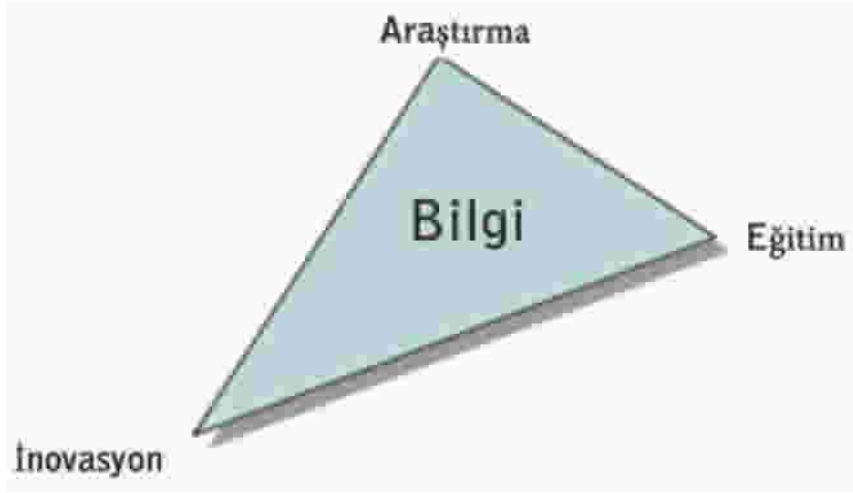
Günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle dijital dönüşümün yaşanması girişimcinin teknoloji yatırımı anlayışı, yeteneklerine olan yatırım anlayışı da değişmek zorunda kalacaktır. Girişimcinin yeteneklerine yapacağı yatırım ise eğitimle gerçekleştirilebilir.

GİRİŞİMCİLİK DESTEKLİ ÖĞRETEN FABRİKA MODELİNİN TEMELİ

Öğreten fabrika ya da öğretim fabrikası yaklaşımı dünya genelinde araştırılan ve üzerinde sıklıkla uygulama yapılarak sonuçları değerlendirilen bir öğretim yaklaşımıdır. Yaklaşımın temelleri tıp bilimleri disiplininde eğitim araştırma hastaneleri paradigmasına dayanmaktadır (Mavrikios, Papakostas, Mourtzis&Chryssolouris, 2011). Hastanelerle paralel olarak öğretim ortamı sağlayan tıp alanındaki okulların gerçekçi öğrenme ortamı hazırlaması şeklinde gerçekleşmektedir. Öğretim fabrikası da fabrikanın okula taşınmasını simüle ederek sektör ve okul arasındaki bağlantı probleminde aşması beklenmektedir. Mesleki eğitimdeki yeterliliklerin kalitesinin artmasıyla ülkenin insan kaynağı kalitesinde artış, dolaylı olarak toplumun refah düzeyindeki artışa yansıtacaktır. Ancak beceri arzı ve talebinin uyumsuzluğu mesleki eğitimin problemleri arasında yer almaktadır. Endüstri 4.0'ın dünya genelinde yaygınlaşmaya başlamasıyla bu uyumsuzluğun ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu da mesleki eğitimde uygulanan eğitim yaklaşımlarının da Endüstri 4.0'a uygun şekilde getirilmesiyle mümkün olacaktır.

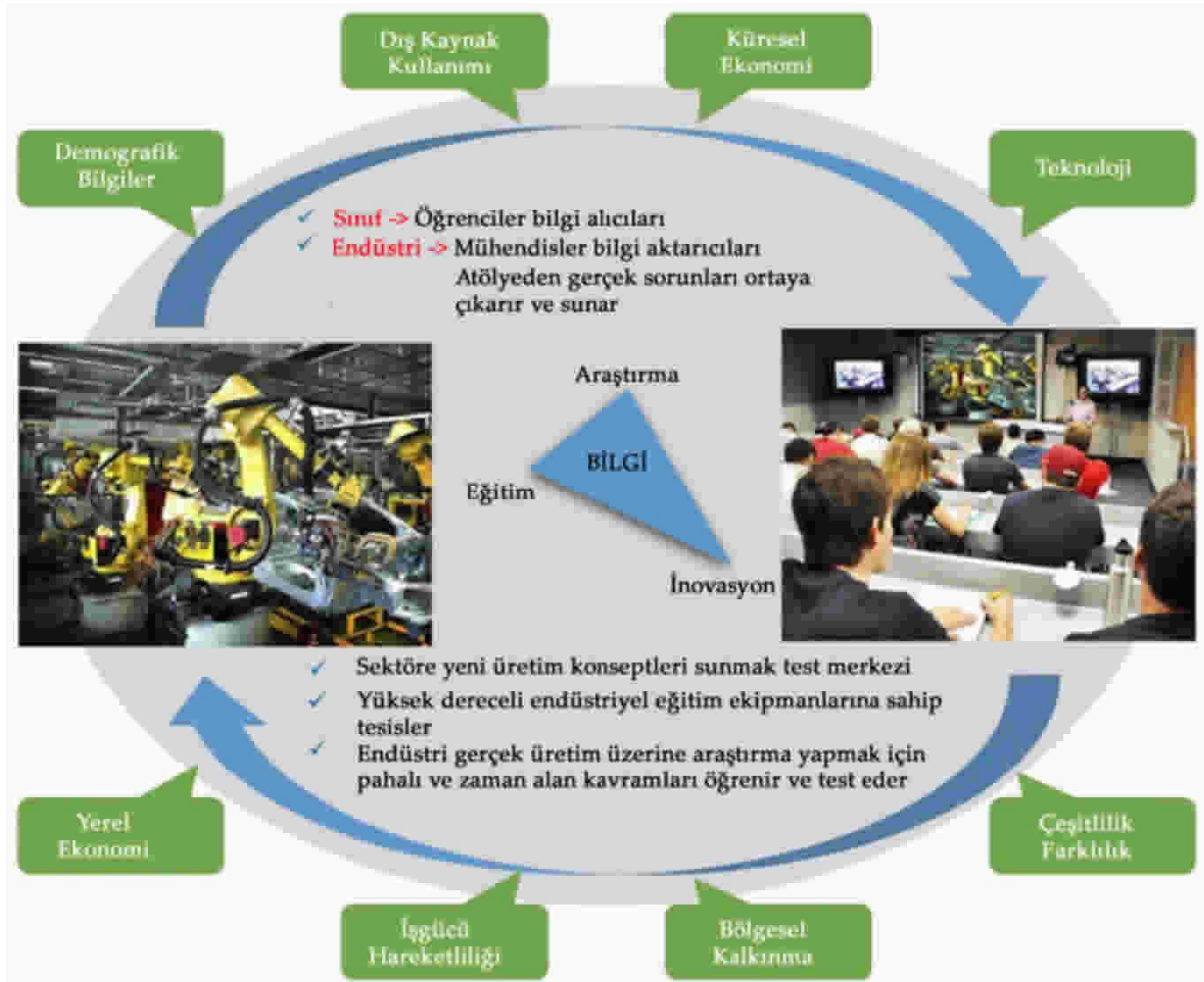
1995 yılında Cal Poly'de Alptekin ve arkadaşları tarafından uygulanan öğretim fabrikası çalışması özellikle ve öncelikle Amerika ve diğer ülkelerde uygulanmış ve araştırılmıştır (Mavrikios, Papakostas, Mourtzis&Chryssolouris, 2011). Fabrika temelli öğretim ile üretime yönelik sektör ve okul arasında karşılıklı fayda sağlayacak işbirliği mekanizması sağlanmış olacaktır (Alptekin ve diğerleri, 2001). Teknolojik konular öğreten fabrika faaliyetlerinden bağımsız olup bilgi temelini sağlamak amacıyla gerekli zamanlarda güncellenebilir. Bilgi aktarımı fikir ve çözüm alışverişi, bu fikir ve çözümleri test etmek için zaman ve maliyet dengesi ile üretim inovasyonu ya da yaşam problemleri yoluyla endüstri ve okul ilişkisini derinleştirir (Chryssolouris, Mavrikios, Rentzos,2016).

Kavramsal düzeyde, bilgi üçgeni kavramına göre kurgulanmış Öğreten Fabrika paradigmasının (Chryssolouris vd. 2006) amacı, bilgiye dayalı, rekabetçi ve sürdürülebilir bir üretim endüstrisinin gelecekteki perspektiflerini teşvik etmek için araştırma, inovasyon ve eğitim faaliyetlerini birbirine entegre etmektir (Mavrikios, vd., 2011).



Şekil 5. Üretimde bilgi üçgeni

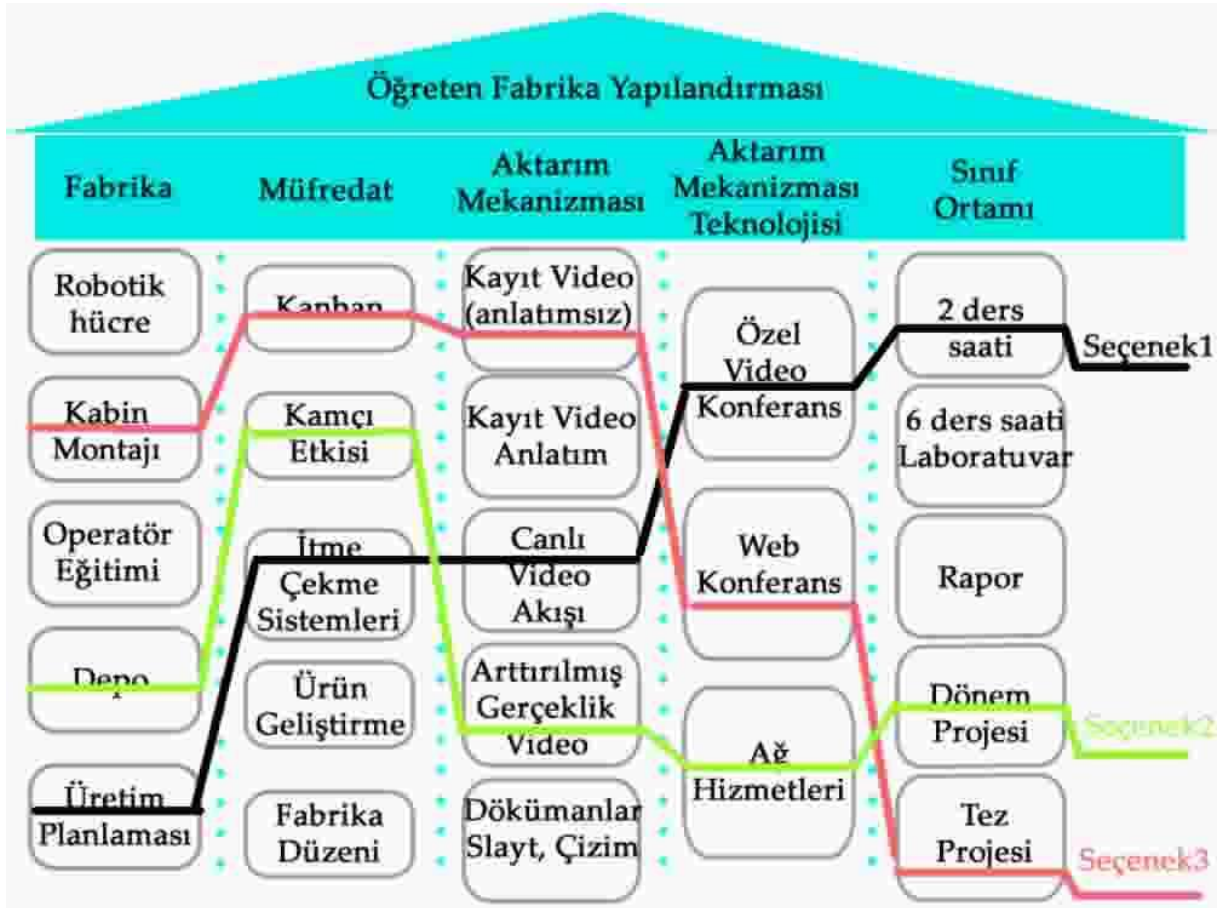
Endüstriyel öğrenmenin kapsamı Bloom (1964) un tutum bilgi ve beceriler olarak yapılandığı öğrenmeye, yetkinlik kavramının da eklenmesiyle bilginin yapılandırılış şekli de genişlemiş olacaktır (Mavrikios vd., 2011). Modelin eğitim içeriğinde becerilerin gelişmesi için tesis dışı ancak gerçeğe yakın ve güvenli ortam, tek ve çoklu kullanıcı(işbirlikçi) modül, deneme yanılma yaklaşımları ve uygulamalı faaliyetler ve bilgisayar tabanlı eğitim kullanımı bulunmaktadır.



Şekil 6. Öğreten Fabrika Konsepti

Kaynak: Chryssolouris, George & Mavrikios, Dimitris & Rentzos, Loukas. (2016). The Teaching Factory: A Manufacturing Education Paradigm. Procedia CIRP. 57. 44-48. 10.1016/j.procir.2016.11.009.

Uygulamada Fabrikadan sınıfa ve okuldan sektöre olmak üzere 2 konsept üzerinden bilgi aktarımı sağlanmaktadır. Fabrikadan sınıfa konsepti üretim ortamının sınıfa aktarılmasıyla gerçek üretim sahasının endüstriyel süreçlerinin okulda öğretim faaliyetlerine aktarılmasıyla gerçekleşmektedir. Uygulanan konsept sanal olarak verilen eğitimle sanal olarak oluşturulan sanal işletmeye yöneliktir. Öğrencilerin üretim ortamını tam olarak kavraması için gerekli sunum ve dokümanların iyi hazırlanması gerekmektedir. Oluşturulan ortamlar modüler olduğundan farklı şekillerde düzenlemeler yapılarak fabrikayla eşzamanlı birden çok eğitim ortamı ya da birden birçok fabrika ile eşzamanlı sanal ortam oluşturma imkanı da sağlanabilmektedir.



Şekil 7. Modüler Yapı Seçenekleri

Kaynak: Chryssolouris, George & Mavrikios, Dimitris & Rentzos, Loukas. (2016). The Teaching Factory: A Manufacturing Education Paradigm. *Procedia CIRP*. 57. 44-48. 10.1016/j.procir.2016.11.009.

Öğretim fabrikası fabrikadan okula konseptinde 4 kategoride sınıflandırılmış modüller bulunmaktadır. Bu modüller farklı şekillerde yapılandırılabilir. Birinci kategori "Fabrika" olarak adlandırılarak öğretim fabrikasındaki üretim alanlarını ve süreçlerini temsil etmektedir. İkinci kategori çalışma içeriği olarak adlandırılan müfredat olarak tanımlanır. Üçüncü kategori aktarım mekanizmalarıdır. Fabrika ve sınıf ortamları arasındaki bilgi ve etkileşimin aktarılmasını sağlamaktadır. Bilgi ve özellikle de yetkinlik bilgisayar teknolojisi altyapısı, materyal ve bunları aktaranlarla oluşturulur. Dördüncü kategori video konferans ve web hizmetleriyle oluşturulan bilgisayar teknolojileridir. Son olarak bunları bir araya getiren eğitim faaliyetleriyle gerçekleştirilmektedir. Modüllerin kullanımı zaman, maliyet ve altyapı açısından farklı seçenekler de göz önünde bulundurulabilir.

Okuldan sektöre konseptiyle ise bilginin eğitim ortamından sanayiye aktarılması amaçlanmaktadır. Eğitim tesislerindeki düzenlemelerle endüstriyel sınıf ya da eğitim ekipmanı yeni teknolojik değişimler ve kavramları için test merkezi ve bunların gösterimi için kullanılabilir. Üretilmesi planlanan ürünlerin fabrikada test edilemeyecek kadar maliyetli ve zaman alıcı olması,

öğreten fabrika içerisinde düzenlemeler yapılarak üretimdeki yenilik ve bu yeniliğin eğitimi konusunda boşluğu kapatmış, aynı zamanda üretimin validasyonu da sağlanmış olacaktır.

Tittagala vd. (2008), Martawijaya (2015), Chryssolouris (2016), Hasanah (2018) öğretim fabrikası araştırmalarında okul ile sektöre arasındaki işbirliği ve çift yönlü bilgi akışı, yeni beceriler kazandırma, yeterliliklerin artışı, yaratıcılık becerilerinin artışı konularında hemfikir olmuşlardır.

2018 yılında Öğreten fabrika Endüstri 4.0 teknolojilerine uyarlayarak yapılan çalışmada mmodüllerde gerekli düzenlemeler yapıldığında öğrencilerde; gelecekte siber fiziksel sistemlerin hakim olduğu üretim süreci aşamalarını daha iyi anlamaları, performanslarını iyi hale getirecekleri, eğitim ortamlarında ise Endüstri 4.0 ile ilgili uyumsuzluk problemlerinin aşılmasında etkili olacağı belirtilmiştir (Mourtzis, Vlachou, Dimitrakopoulos ve Zogopoulos, 2018).

SONUÇ

Sanayi devrimleri günümüze kadar incelendiğinde bilginin üretim hızıyla birlikte beyin ve kas gücünün kullanılması da oransal olarak değişime uğramıştır. 1. Sanayi devriminde ağırlıklı kullanılan kas gücü sonraki teknoloji kırılımlarında azalmaya, yerini beyin gücü olarak tanımlayabileceğimiz bilginin herkesçe üretilmesine, kullanılmasına bırakmıştır. Bu süreçle paralel olarak eğitim süreçleri de gelişmiş ve farklılaşmıştır.

1.ve 2. sanayi devriminin yaşandığı 1800 yıllardan 1960'lı yıllara kadar geçen zamanda kol kas gücü ağırlıklı kullanılmıştır. Eğitim ortamları davranışçı yaklaşım olarak tarif edilen öğretmenin aktif ve merkezde, öğrencinin pasif olduğu ve öğrenme etkinliklerinde ezberin hakim olduğu genel eğitimi eğitim 1.0 olarak nitelendirilmiştir.

1960 lı yıllarda gerçekleşen 3. sanayi devrimi otomasyon çağı olarak adlandırılmıştır. Bu dönemde genel eğitimde bilişsel yaklaşım hâkim olmuş, eğitim 2.0 dönemi olarak nitelendirilmiştir. Bu dönemde öğretmenin yoğun etkinliği ve mutlak hâkimiyeti yerini öğrencilerin öğretmenle olan iletişimi ile kendi aralarındaki iletişimi artmıştır.

Otomasyon çağı 21. YY başında gerçekleşen 4. Sanayi devrimiyle sonlanmış, dijital dönüşümün sınırları 2011 yılında Hannover fuarında belirlenmiş, Almanya hükümeti bu vizyon çerçevesinde politika belirleyeceğini bildirmiştir. 1990'lı yılların sonlarında da genel eğitimde yapılandırmacı yaklaşım ön plana çıkmış, eğitim ortamları bu yaklaşıma göre dizayn edilmeye başlanmış, bu dönem eğitim 3.0 olarak nitelendirilmiştir.

Endüstri ve genel eğitim süreci içinde mesleki eğitim farklı zamanlarda önemi değişmiş, yaşam becerileri ve mesleki becerilerinin aktarımı çıraklık eğitimi şeklinde gerçekleşmiştir. Öğretim yaklaşımlarının farklılaşmasıyla çıraklık eğitimi ve akademik eğitim birlikte yürütülmüştür. Ancak genel eğitimin içinde mesleki eğitimin aşamadığı sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de bulunmaktadır. Bu sorunlardan olan okul ile sektör arasındaki etkileşim ve beceri uyumsuzluğu önemli paya sahiptir. Bu sorunun çözümüne girişimcilik destekli öğreten fabrika uygulamasının araştırılması farklı bir bakış getirmesi beklenmektedir.

Yapılacak araştırmada dijital çağ gereksinimlerine uygun girişimcilik eğitim müfredatı öğrencilere uygulanması ve fabrika ortamının okulda teknolojik ortamda simüle edilmesi yoluyla nihai fiziki ürüne dönüştürülmesi araştırılacaktır. Araştırmada verilen eğitimlerden olan girişimcilik ile öğreten fabrika modelinin modüler yapısının birleştirilmesiyle öğrencilerin 21. Yy becerilerinde daha yetkin olması, sektör ile okul arasındaki beceri uyuzmazlığının giderilmesi amaçlanmaktadır.

KAYNAKÇA

Açıkğöz, K. Ü. (2005). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir, Eğitim Dünyası Yayınları.

Alçın, S., (2016), Endüstri 4.0 ve İnsan Kaynakları. Popüler Yönetim Dergisi, Sayı: 63, s. 47.

Alptekin, S. E., Pouraghabagher, R., McQuaid, P., & Waldorf, D. (2001). Teaching factory. In Proceedings of the 2001 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, American Society for Engineering Education

Banger. G. (2017). *Endüstri 4.0 ve Akıllı İşletme*, Ankara, Dorlion Yayınları.

Bloom B., B. Mesia, and D. Krathwohl (1964). Taxonomy of Educational Objectives (two vols: The Affective Domain & The Cognitive Domain). New York. David McKay.

Brown, C. & Thornton, M.. (2013). How entrepreneurship theory created economics. Quarterly Journal of Austrian Economics. 16. 401-419.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7 (4), 3112-3134.

Chryssolouris, George & Mavrikios, Dimitris & Rentzos, Loukas. (2016). The Teaching Factory: A Manufacturing Education Paradigm. Procedia CIRP. 57. 44-48. 10.1016/j.procir.2016.11.009.

Dembo, M. H. (1981). Teaching for Learning: Applying Educational Psychology in the Classroom. Santa Monica: Goodyear Publishing Company

Driel, J.H., Verloop, N., Van Werven, H. & Dekkers, H. (1997). Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. Higher Education, 34, 105-122.

Mavrikios, D & Papakostas, N. & Mourtzis, D. & Chryssolouris, G. (2013). On industrial learning and training for the factories of the future: A conceptual, cognitive and technology framework. Journal of Intelligent Manufacturing. 24. 10.1007/s10845-011-0590-9.

Ertmer, P. A., ve Newby, T. J. (1993). "Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective", Performance Improvement Quarterly, C.6, S.4, s. 50-72.

- Gomaratat, S. (2015). Subject: Learning Productivity, Stated in Sinlarat. P. (2015). 10 Ways of Progressive Learning Encouraging/Facilitating the Ability of the Learner of 21st Century. Bangkok: Education Science, Dhurakit Bandit University
- Gray, P. (2008). A brief history of education. 12 Ocak 2019 tarihinde <http://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200808/brief-history-education> adresinden alınmıştır.
- Günay, D., Öcal, A. ve Öcalan, K. (2018). Sanayi ve sanayi tarihi. Mimar ve Mühendis Dergisi, 31, 8-14 akt. Dördüncü sanayi devriminin emek piyasaları üzerindeki olası etkilerinin incelenmesi ve çözüm önerileri. Uluslararası Toplum Araştırması Dergisi, 2071.
- Güran, T. (1991). *İktisat Tarihi*, İstanbul, Acar Matbaacılık – Yayıncılık.
- Harkins, A. M. (2008, Mart). Leap frog principles and practices: Core components of education 3.0 and 4.0. Futures Research Quarterly draft VIII, 1-15.
- Hasanah, H. & Malik, M. (2018). Teaching Factory-Based for Entrepreneurship Learning Model in Vocational High Schools. 10.2991/aptekindo-18.2018.46.
- Hobsbawm, E. (2008). *Devrim Çağı*, Ankara, Dost Kitabevi.
- Koca D. (2020). Sanayi 4.0 Kapsamında Türkiye’de İşgücünün Yeni Becerilerinin Belirlenmesi Beceri Talebi Ve Arzının Karşılaştırılması, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Landström, Hans (2005). *Pioneers in entrepreneurship and small business research*, Boston, Springer.
- Mahiroğulları, A. (2005). Endüstri devrimi sonrasında emeğin istismarını belgeleyen iki eser: Germinal ve Dokumacılar, Sosyoloji Konferansları Dergisi, 32, 41-53.
- Martawijaya, M. (2015). Pengembangan Model Pembelajaran Fisika Untuk Meningkatkan Karakter Ilmiah Siswa Smp. Journal of Educational Science and Technology (EST). 1. 55. 10.26858/est.v1i1.1134.
- Mcafee, A, ve Brynjolfsson, E. (2017). *Makine platform kitle dijital geleceği kucaklamak*, İstanbul, Optimist Yayın Grubu.
- Meb, (2018), Türkiye’de Meslekî ve Teknik Eğitimin Görünümü, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:1,Kasım 2018, Ankara:Millî Eğitim Bakanlığı
- Mourtzis, D. & Vlachou, K. & Dimitrakopoulos, G. & Zogopoulos, V. (2018). Cyber- Physical Systems and Education 4.0 –The Teaching Factory 4.0 Concept. Procedia Manufacturing. 23. 129-134. 10.1016/j.promfg.2018.04.005.
- National Academy Of Science And Engineering. (2013). Recommendations for Implementing the Strategic Initiative Industrie 4.0. Final report of the Industrie 4.0 Working Group

- Özdoğan, O. (2018). *Endüstri 4.0: dördüncü sanayi devrimi ve endüstriyel dönüşümün anahtarları*, İstanbul, Pusula 20 Teknoloji ve A.Ş.
- Pooworawan, Y.(2015). Challenges of New Frontier in Learning: Education 4.0. Document by Innovative Learning Center, Chulalongkorn University, Bangkok
- Puncreobutr, V. (2016). Education4.0: new challenge of learning. St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences, 2(2), 92.
- Robinson, K. (2008). . (N. G. Koldaş, Çev.), *Yaratıcılık aklın sınırlarını aşmak*, İstanbul, Kitap.
- Sandrone, V. (2005). Frederick W. Taylor: Master of scientific management. 18.05.2019 tarihinde <http://www.skymark.com/resources/leaders/taylor.asp> sitesinden erişim sağlandı
- Schwab, K. (2016). Dördüncü sanayi devrimi, (çev.) Zülfü Dicleli, İstanbul: Optimist Yayınları.
- Sezgin, İ. (1982). Meslek Eğitimin Kapsam ve Gelişimi, Türkiye’de Meslek Eğitimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği VI. Eğitim toplantısı. Ankara 1982
- Simsek, N. (2001). Üçüncü paradigma: Yapıcı öğrenme ve öğretim. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, Basımda, Ankara
- Sledzik, Karol (2013). Schumpeter’sview on InnovationandEntrepreneurship, Stefan Hittmar (Ed.), Management Trends in TheoryandPractice, University of Zilina&Institute of Management byUniversity of Zilina
- Stannard-Stockton, S. (2009). T-shaped people & philanthropy. <http://www.ssireview.org/> adresinden 17.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tittagala, R., Bramhall, M., & Pettigrew, M. (2008). Teaching engineering in a simulated industrial learning environment: A case study in manufacturing engineering. In Proceedings of Engineering Education 2008, Loughborough, England, July 2008
- Uçak, S. ,Erdem, H. (2020). Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı Bağlamında “21. Yüzyıl Becerileri Ve Eğitim Felsefesi, Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(1), 76-93
- Van Praag, C.Mirjam (1999). SomeClassicalViews on Entrepreneurship, De Economist, 147(3), 311-335

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE AHLAKİ DAVRANIŞLARIN OLUŞMASINDA DUYGUSAL ZEKANIN GELİŞTİRİLMESİNİN ETKİSİ

Zehra GÖREN⁷²

ÖZET

Bu çalışma, erken çocukluk döneminde ahlaki davranışların oluşmasında duygusal zekanın geliştirilmesinin etkisine dikkat çekmektedir. “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer verilen Sosyal ve Duygusal Gelişim alanına ait kazanım ve göstergelerin tam anlamıyla kazandırılması, duygusal zekanın gelişmesine katkı sağlar mı?”, “Eğitimde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Programının uygulanması, sosyal ve duygusal gelişim alanına ait kazanım ve göstergelerin kazandırılmasını kolaylaştırabilir mi?” ve “Okul Öncesi Eğitimde Drama etkinlikleri, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Programının uygulanmasına nasıl etki eder?” sorularına bu bağlamda cevap aramaktadır.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitimde en önemli sorunların başında gerek alan öğretmenleri, gerekse aileler tarafından bu eğitimin amaçlarının tam olarak benimsenememesinin geldiği söylenebilir. Alan öğretmenlerinin günlük eğitim akışlarında daha çok bilişsel ve motor gelişim kazanımlarını içeren etkinlikleri ana etkinlik olarak aldıkları, sosyal ve duygusal gelişim kazanımlarına ise etkinliklerindeki yan amaçlar olarak yer verdikleri görülmektedir. Neredeyse hiçbir etkinlik, direkt olarak çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik olarak planlanmamaktadır. Öğretmenlerin günlük eğitim akışlarında her gün Türkçe, sanat, oyun ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verirken, drama, müzik, problem çözme ve ritim gibi sosyal ve duygusal gelişimi sağlayacak etkinliklere arada bir yer vermeleri, alan öğretmenlerinin bu alana yeterince önem vermediğini düşündürmektedir. Ayrıca yayınevleri tarafından hazırlanan günlük eğitim akışları incelendiğinde, onlarda da aynı yöntemin izlendiği gözlenmektedir. Bu durumun da ailelerin okul öncesi eğitimden beklentilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü aileler okul öncesi eğitimi çocuklarının yaptıkları somut çalışmalar ve öğrendikleri rakamlar, renkler, şekiller, şiirler, şarkılar, parmak oyunları, oyunlar ve tekerlemelerle değerlendirmektedir. Çocukların davranışlarındaki değişimlerle çok da ilgilenmemekte ya da bunu okulun bir başarısı olarak görmemektedirler.

Son yıllarda, 1990’lı yıllarda John Mayer ve Peter Salovey’in ilk kez dile getirdikleri bir kavram olan “Duygusal Zeka (EQ)”nın geliştirilmesi, bu kavramın IQ ile birlikte artık “zeka” tanımlarının içerisine alınması birçok araştırmacının ortak görüşü haline gelmiştir. Hatta, duygusal zekanın geliştirilebilmesi için “Sosyal ve Duygusal Öğrenim” programlarının eğitim müfredatlarına dahil edilmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca ahlak gelişimi, değerler eğitimi ve yeni nesil gençlerin ahlaki yönlerinin yetersizliği de son yıllarda üzerinde durulan sorunlardan biri haline gelmiştir (Goleman, 2016).

Erken yaşlardan itibaren kişide, merhamet, yardımlaşma, dayanışma, paylaşma, vefa, milli değerlerine sahip çıkma ve empati gibi ahlaki davranışların kalıcı olarak oluşturulmasının, ileride ortaya çıkması muhtemel ahlaki problemleri ve bireyseliği ortadan kaldırayabileceği düşünülmektedir. Tüm bu davranışların kişide kalıcı hale gelmesi de duygusal zeka kavramı içerisinde yer alan

⁷² Öğretmen, Nene Hatun Anaokulu, zehrayildiran@gmail.com

duygularının farkında olma, duygularla başa çıkabilme, kendini motive etme, empati kurabilme ve ilişkileri yönetebilme yeteneklerinin geliştirilmesiyle mümkün olabilecektir.

Daniel Goleman'ın "Duygusal Zeka" kitabının önsöz bölümünde belirttiği üzere pek çok ülkede "Sosyal ve Duygusal Öğretim" programları eğitim müfredatlarına dahil edilmiştir. Ve bu program karakter eğitimi, şiddeti engelleme, uyuşturucuya karşı önlem alma ve okul disiplini gibi programları bir araya getiren, örgütleyici bir şemsiye haline gelmiştir. Burada amaç, okul çocukları arasında bu sorunları azaltmanın yanı sıra, okul havasını ve sonuç olarak da öğrencilerin akademik performansını iyileştirmektir (Goleman, 2016).

Kısacası "Sosyal ve Duygusal Öğretim" programı ile kişi kendisinin ve karşısındaki kişinin duygularının farkına vararak, ilişkileri olumlu şekilde yönetmeyi öğrenmektedir. Bu nedenle ülkemizde de bu program üzerinde daha çok durulması gereken bir konu haline gelmelidir. Bu programın erken çocukluk döneminde drama etkinlikleriyle daha rahat uygulanabileceği düşünülmektedir.

Çalışmamızda önce okul öncesi çocuklarında sosyal ve duygusal gelişim ile ahlak gelişimi üzerinde durulacak, ardından duygusal zeka, sosyal ve duygusal öğrenim programı ve eğitimde drama kavramları açıklanacak, son olarak da duygusal zekanın geliştirilmesinin ahlaki davranışların kazanılmasında sağlayacağı faydalar tartışılacak ve bu konudaki önerilere yer verilecektir.

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARINDA SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM

Sosyal ve Duygusal gelişimin son yıllarda eğitimde belki en az üzerinde durduğumuz konulardan biri olduğu söylenebilir. Mevcut eğitim sisteminin çoktan seçmeli sınav odaklı olmasının eğitimcileri ve aileleri bilişsel gelişim üzerinde daha çok durmaya yönelttiği düşünülebilir. Bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren kişilerin davranışlarındaki değişimler yerine, bilişsel becerilerindeki gelişmeler üzerinde daha çok durulduğu dile getirilebilir.

Sosyal ve Duygusal gelişim, kişilerin doğumundan itibaren başlayan, kendi getirdiği kişilik özelliklerinin yanı sıra, çevreden etkilenerek ilerleyen ya da gerilen bir alandır.

Sosyal ve Duygusal gelişime geçmeden önce kişiliği kısaca tanımlamak faydalı olacaktır. "Kişilik, bireyi başkalarından ayıran biyolojik ve psikolojik özelliklerin bütünüdür. Allport'a göre ise kişilik, bireyin çevresine, kendine özgü bir biçimde uymasını sağlayan psikofizik güçlerin dinamik bir örüntüsüdür. Bu tanımlara göre bireyleri birbirinden ayıran iki temel özellik vardır: Birincisi biyolojik ya da fiziki farklılıklar (mizaç), ikincisi ise psikolojik farklılıklar (karakter/kişilik) (Aydın, 2003)".

İnsanı insan yapan en önemli unsurlardan biri olduğunu söylememizde bir sakınca görmediğimiz duygular, genelde kişinin büyüme ve gelişme aşamasında karşılaştığı durumlar karşısında kişilik özellikleri ve yetiştiği çevrenin etkisiyle gösterdiği tepkiler olarak ortaya çıkmaktadır. Durumlar karşısında gösterilen tepkiler, kişiden kişiye değişir. Her bireyin mutluluğunu, üzüntüsünü, kızgınlığını gösterme durumu farklıdır.

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar tepkilerini genelde modelleme yoluyla ortaya koyar. Örneğin, yaptığı hatalar karşısında ailesi tarafından sürekli yüksek sesle uyarılan bir çocuğun sınıf ortamında oyuncağı elinden alındığında arkadaşına göstereceği tepki büyük olurken, daha ılımlı bir ortamda yetişen çocuğun tepkisi ise daha yumuşak olabilir.

Araştırmacılara göre duygular ta bebeklik döneminden itibaren oluşmaya başlar. Bebeklik döneminde araştırmaların daha çok üç duygu üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir: Mutluluk, kızgınlık ve korku (Bayhan ve Artan, 2009).

“Çocuğun içinde bulunduğu toplumun inançlarını, tutumlarını ve kendisinden beklediği davranışları öğrenmesi” (Bayhan ve Artan, 2009) şeklinde tanımlanan sosyalleşme ise kişinin doğduğu andan itibaren içerisinde bulunduğu sosyal yaşama ayak uydurması olarak açıklanabilir. İlk doğduğu anda bakımı için çevresindekilere ihtiyacı olan bebeğin, kendisine bakan kişilerle kurduğu ilk ilişkiler sosyalleşmenin ilk adımlarıdır.

Bu kısa tanımlardan sonra bizim bu çalışmamızda asıl üzerinde durmak istediğimiz konuya, yani araştırmacıların son yıllarda “prososyal davranışlar” olarak adlandırdığı empati, işbirliği, paylaşma gibi diğer insanların mutluluğu ile ilgili ve diğer insanların yararına olan duyguların ve sosyal becerilerin erken çocukluk döneminde kazanılması üzerinde duracağız.

Prososyal davranış, baklalarının yararı için dışsal bir ödül beklemeden yapılan eylemlerdir. Prososyal davranışta bir bedel ödeme, fedakarlık veya risk söz konusudur. Örneğin; arkadaşlarından biri oyun hamuru küçük olduğu için ağlayan bir çocuğun kendiliğinden oyun hamurundan bir kısmını arkadaşına vermesi gibi. Burada herhangi bir ödül beklentisi yoktur. Tam tersine bir bedel ödeme, fedakarlık, risk söz konusudur. Prososyal davranış sadece bir sosyal beceriler grubu değildir. Tam anlamıyla geliştiği zaman dostluk, koruma, samimiyet ve empatiyi de içeren diğerlerinin duygularıyla ilgilenmek, ilgili olmaktır. Prososyal davranış yaklaşık olarak 2 yaş civarında sergilenmeye başlar. Küçük çocukların paylaşma ve işbirliği kapasiteleri sınırlıdır; bu nedenle prososyal davranışların gelişimi ergenlik ve ötesine kadar sürer (Bayhan ve Artan, 2009).

Okul öncesi dönem çocukları davranışlarının büyük kısmını modelleme yoluyla ve yaparak-yaşayarak öğrenir. Bu durumda çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde, özellikle de prososyal davranışları kazanmalarında ailesinin ve öğretmenlerinin büyük önemi vardır. Aile ve öğretmenler çocuğa doğru model olmalı, ayrıca öğretmenler ona yaparak-yaşayarak öğrenebileceği ortamlar sunmalıdır. Sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminde yaparak ve yaşayarak öğrenme imkanı sağlayacak en iyi yöntemlerden biri de ileride üzerinde duracağımız drama yöntemidir.

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARINDA AHLAKİ GELİŞİM

Ahlak, insanla başlayan devamında toplumu ilgilendiren ve insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemek için konmuş kurallar bütünü olarak tanımlanabilir (Güngör, 2000). Bu tanıma göre ahlak, öncelikle kişinin kendisi ile ilgilidir. Yani yine kişinin ahlaki davranışlarının yapısını kişilik özellikleri ve çevresinin etkisi şekillendirir. Ahlak tanımının içinde duygusal zeka da vardır. Çünkü kişinin sahip olduğu ve sergilediği ahlaki davranışlar insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemektedir. Bu durum da, kişide duygusal zekanın geliştirilmesi, ya da prososyal davranışların kazandırılmasının öncelikli amaçlarından biridir.

Bu bölümde, ahlaki gelişim konusunda en çok kabul gören yaklaşımlardan yararlanarak okul öncesi dönem çocuğunun ahlaki gelişimini kısaca açıklamaya çalışacağız. Ahlaki gelişimden en çok bilinen yaklaşımlar Psikoanalitik Yaklaşım (Freud), Bilişsel Gelişim Teorisi (Piaget) ve Sosyal Öğrenme Yaklaşımıdır (Kolberg).

Freud’a göre ahlak, bireyin içgüdüsel isteklerinin süpereo (vicdan) vasıtasıyla kontrol altına alınmasıdır. Toplumsal kurallar süpereo yoluyla kişiliğe mal edilir ve yaklaşık 4-6 yaşlarında kişilik ve ahlak gelişiminin ana hatları tamamlanır. Bu yaşlardan sonra da önemli başka bir gelişme olmaz.

Sosyal öğrenme modeli, toplumsal normların modelleme süreçleriyle öğrenilmesi esasına dayanır. Bilişsel gelişim teorisinde ise evrensel ahlaki gelişim basamaklarına uygun olarak gelişen ve belirli bir sıra ile hem bireyi hem de çevreyi karşılıklı etkileyen bir yapı söz konusudur (Oruç, 2010).

DUYGUSAL ZEKA

1990'lı yıllarda John Mayer ve Peter Salovey'in ilk kez dile getirdikleri bir kavram olan "Duygusal Zeka (EQ)", son yıllarda önemi daha çok anlaşılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Daniel Goleman'ın kaleme aldığı "Duygusal Zeka / Neden IQ'dan Daha Önemlidir?" adlı kitapla tüm dünyanın duyduğu bu kavramın IQ ile birlikte artık "zeka" tanımlarının içerisine alınması birçok araştırmacının ortak görüşüdür. Hatta, duygusal zekanın geliştirilebilmesi için "Sosyal ve Duygusal Öğrenim" programlarının eğitim müfredatlarına dahil edilmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

Araştırmacılar IQ'nun hayattaki başarıya katkısının en fazla yüzde yirmi olduğunu vurgulamakta; geri kalan yüzde sekseni belirleyen başka etkenler olduğuna dikkat çekmektedir. Bu durumda bir kişinin hayatta elde edeceği başarı ve başarısızlıklarını, toplum içerisindeki yerini belirleyen IQ dışında kalan pek çok etken bulunduğunu söyleyebiliriz.

"Neredeyse yüz yıldır, yüz binlerce kişi üzerinde yapılmış araştırmalara dayanan IQ'nun aksine, duygusal zeka yeni bir kavramdır. Hayat yolunda, kişiler arası farklılığın ne ölçüde bundan kaynaklandığı hakkında kesin bir şey söylemek henüz zor. Ancak eldeki veriler, oldukça güçlü hatta zaman zaman IQ'dan da güçlü bir belirleyici olduğunu gösteriyor (Goleman, 2016)."

Başarı için en az IQ kadar hatta belki de daha da önemli görünen Duygusal Zekaya ait bazı nitelikler bulunmaktadır. Bu nitelikleri Lawrence E. Shapiro, empati, duyguları ifade etme ve anlatım, mizacını kontrol etme, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, beğenilme, kişilerarası sorunları çözme, sebat, sevecenlik, nezaket ve saygı olarak belirtmiştir.

Daniel Goleman da, duygusal zeka kavramı içerisinde kazanılması gereken yetenekleri özbilinç, duyguları idare edebilme, kendini harekete geçirme, başkalarının duygularını anlama ve ilişkileri yönetebilme olmak üzere beş başlıkta toplamıştır.

1. Özbilinç / Kendini Tanıma

Bir duyguyu oluşurken fark edebilme, duygusal zekanın temelidir. Duyguların her an farkında olma yeteneği psikolojik sezgi ve kendini anlamak bakımından şarttır. Gerçek duygularımızı fark edememek bizi onların insafına bırakır. Duygularını tanıyan kişiler, hayatlarını daha iyi idare ederler. Kişisel karar gerektiren konularda ne düşündüklerinden çok daha emindirler.

2. Duyguları İdare Edebilmek

Duyguları uygun biçimde idare yeteneği, özbilinç temeli üstünde gelişir. Kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan, karamsarlıktan, alınganlıklardan kurtulma yeteneğini ve bu temel duygusal beceride başarısız olmanın sonuçlarını ele alıyor. Bu yeteneği zayıf olan kişiler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha kolay toparlayabilmektedir.

3. Kendini Harekete Geçirmek

Duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilmek, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme, kendine hakim olabilme ve yaratıcılık için gereklidir. Duygusal özdenetim – doyumunu erteleyebilme ve fevri davranışları zaptedebilme- her başarının altında yatan özelliktir. Tıkanıp kalmamak (akış haline girebilme) her tür yüksek performans mümkün kılar. Bu beceriye sahip kişiler, yaptıkları her işte daha üretken ve etkili olabilmektedir.

4. Başkalarının Duygularını Anlamak.

Duygusal öz bilinç temeli üzerinde gelişen diğer bir yetenek olan empati, insanlarla ilişki de temel beceridir. Empatinin köklerini, duygusal tonlara sağırlığın sosyal bedelini ve empatinin neden hayırseverlik hissini canlandırdığını inceliyor. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren belli belirsiz sosyal sinyallere karşı daha duyarlıdır. Bu da onları insan bakımıyla ilgili mesleklerde, öğretmenlik, satıcılık ve idarecilikte başarılı kılar.

5. İlişkileri Yürütebilmek.

İlişki sanatı, büyük ölçüde, başkalarının duygularını idare etme becerisidir. Sosyal yeterlilik ve yetersizliği, ayrıca hangi özgül becerilerin söz konusu olduğunu incelemektedir. Bu beceriler popüler olmanın, liderliğin, kişiler arası etkililiğin altında yatan unsurlardır. Bu becerilerini çok geliştirmiş kişiler, insanlarla sürtüşmesiz bir etkileşim sürdürmeye dayalı her alanda başarılı olur ve parlak bir sosyal yaşam sürdürürler (Goleman, 2016).

SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME PROGRAMI

Bu bölümde Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ) Programının ne olduğu ve neden önemli olduğu üzerinde durulacak.

SDÖ çalışmaları “Duygusal Zekâ” üzerine yapılan çalışmalarla başlamıştır. Elias ve Mocerri (2012) SDÖ’nün öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, sosyal yönetim ve sorumlu karar vermek olarak adlandırılan beş temel bileşenden oluştuğunu belirtmektedirler (Uşaklı, 2017).

Peki nedir bu sosyal ve duygusal öğrenme? SDÖ, güvenli ve sevecen olarak oluşturulmuş, iyi yönetilen öğrenme ortamlarında sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi olarak tanımlanabilir. Birey, kişisel farkındalığa sahip olursa kendisini yönetebilir. Sorumluluk almayı öğrenir ve karar verme becerisi gelişir. Sosyal farkındalığa sahip olur. Böylece empati becerisi gelişir ve başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilir. Tabi bütün bunları yapabilmesi için çocuğun duygusal gelişiminin şansa bırakılmaması, özel bir programla desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekir.

Bu eğitimin önemi nedir? Sorusuna Goleman’ın şu ifadeleriyle cevap verebiliriz:

“Günümüzde çocuklarımızın duygusal eğitimini şansa bırakıyoruz ve bunun sonuçları çok yıkıcı oluyor. Çözümlerden biri, okulların öğrenciyi sınıfta bir bütün olarak, aklı ve kalbi birleştirerek nasıl eğitebileceğine dair bir vizyon geliştirmektir (Goleman, 2016).”

Sosyal-duygusal öğrenme geliştiren kişiler;

- Olumlu bakış açısına sahip olurlar.
- Strese daha az maruz kaldıkları için daha sağlıklı yaşama sahiptirler.
- Çevresindeki kişilerle uyumlu olurlar.
- Hayatta başarılı bireyler olurlar (Madi, 2015)

EĞİTİMDE DRAMA

Drama kavramı, eğitici drama veya yaratıcı drama gibi farklı isimlerle anılabilir. Ancak temelde hepsinin aynı olduğu ve aynı şeyleri ifade etmeye çalıştığı söylenebilir.

Temelleri 19. Yüzyılın sonlarında klasik eğitim modelinin yerine daha çok deneyimlemenin kullanılması gerektiğini düşünen eğitimcilerin konuyu tartışmaya başlamasıyla atılmış olan drama üzerine çalışmalar, öncelikle İngiltere’de başlamış, 1900’lü yılların ikinci yarısından itibaren Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton gibi eğitimcilerin çabalarıyla geliştirilmiş ve günümüzde en etkili eğitim ve öğrenme yöntemi olarak tüm dünyada kabul görmüştür.

Çağdaş Drama Derneği Başkanı Ömer Adıgüzel'in "Eğitimde Yaratıcı Drama" kitabında yaptığı tanıma göre Yaratıcı Drama; bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/eğitmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe, şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama oyununun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır. Adıgüzel'in tanımından da anlaşılacağı üzere Yaratıcı Drama, ezbere dayalı ve biriktirme temelli bir eğitim sistemi değildir. Grupla birlikte çalışılır ve grup içindekilerin yaşam deneyimlerini ağırlıklı olarak kullanır, verilmek istenen bilginin, düşüncenin grubun algısına, bilgisine ve deneyimine göre alabilecekleri şekilde verilmesi sağlanır. Kısacası drama, eğitimde kalıcı öğrenmelerin sağlanması, olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir.

Duygusal Zeka ve Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin öncelikli hedefleri arasında yer alan kendilik kavramının gelişiminin de başlangıcı sayılabilecek kendilik algısının kazanılması sürecinde eğitici drama yaşantılarının büyük önemi olduğu belirtilmektedir. Kendilik algısının gelişimi için gerekli olan, diğer insanlarla (akran ve yetişkinler) ilişki kurma ve kendisi ile başkalarını karşılaştırma yoluyla kendini yapabildikleri ve yapamadıkları ile tanımlama, grupla yapılan drama etkinlikleri sırasında gerçekleşebilir (Önder, 2003).

DUYGUSAL ZEKANIN GELİŞTİRİLMESİNİN AHLAKİ DAVRANIŞLARIN KAZANILMASINDA SAĞLAYACAĞI FAYDALAR

Çalışmamızın bu bölümüne kadar duygusal zeka, sosyal ve duygusal öğrenme ve eğitimde drama kavramlarını kısaca tanıtmaya çalıştık. Okul öncesi çocuklarında sosyal ve duygusal gelişim ile ahlak gelişimi üzerinde durduk. Bu bölümde de okul öncesi eğitimde ihmal edildiğini düşündüğümüz sosyal ve duygusal gelişim alanı kazanım ve göstergelerini inceleyerek, duygusal zekanın geliştirilmesinin ahlaki davranışların kazanılmasında sağlayacağı faydaları tartışacağız.

Kur'an-ı Kerimde belirtilen evrensel ahlak ilkelerini, yani bütün insanların sahip olması gereken ahlaki davranışları iyilik, adalet, sevgi, barış, güven, paylaşım, ahde vefa, kadirşinaslık (değerbilirlik), alçakgönüllülük, iffet ve haya, sabır, emek ve çalışma, dostluk, doğruluk, şefkat ve merhamet olarak sıralayabiliriz. Daha mutlu ve daha sorunsuz bir toplum için kişilerde bu davranışların geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Peki tüm bu evrensel ilkelerin kalıcı davranış haline getirilmesi, bu alanda özel bir eğitim olmadan olabilir mi?

"Şüpheli kişiler çocuklara duygular hakkında eğitim vermenin neden gerekli olduğunu merak ederler. "Duygular çocuklarda doğuştan oluşmaz mı?" diye sorarlar. Cevabı "hayır"dır, artık böyle olmuyor. Duygularımız ilkel atalarımızın uyum sağlamalarına yaramış olsa da, çağdaş sanayi toplumunda hayat, doğanın önceden fark edememiş olduğu duygusal zorlukları da beraberinde getirmiştir. Çocuklarımızın daha uyumlu, daha kontrollü, açıkçası daha mutlu olmalarına yardımcı olarak, onlara kendi duygularının biyokimyasını değiştirmenin yollarını öğretebilirsiniz (Shapiro, 2017)."

Lawrance E. Shapiro'nun da belirttiği gibi, kişide sağlıklı bir duygusal gelişim tesadüflere bırakılmamalıdır. "Yüce Allah vahyini gönderirken, insanları öğretime ve eğitime tabi tutarken amaçlarından biri insanın davranışlarına şekil vermek, onları disipline etmek, onları faydalı hale getirmektir (Bayraklı, 2011)". Ve bu alanda verilecek olan eğitim, erken çocukluk döneminde başlamalıdır. Çünkü araştırmalara göre kişinin karakter gelişiminin yüzde 80'i, 7 yaşına kadar tamamlanmaktadır.

Aslında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitim Programı kitabında sosyal ve duygusal gelişimle ilgili 17 kazanım ve bu kazanımların altında 53 gösterge bulunmaktadır. Kazanımlar, çocuğun kendisine ait özellikleri tanımasıyla yani duygusal zekanın hedefleri arasında yer alan kendilik kavramıyla başlamaktadır. Ve kazanımlar arasında duygusal zekanın önemli kavramlarından biri olan empati becerisinin geliştirilmesine yönelik "Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar" ifadesi yer almaktadır. Yine "Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir", "Kendisinin ve başkalarının haklarını korur", "Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır", "Farklılıklara saygı gösterir", "Sorumluluklarını yerine getirir", "Estetik değerleri korur", "Sanat eserlerinin değerini fark eder", "Kendine güvenir" ifadeleriyle verilen kazanımların hem duygusal zekanın, hem sosyal ve duygusal öğretim programının, hem de evrensel ahlak ilkelerinin bileşenleriyle birebir örtüştüğü görülmektedir. Bu kazanımların ana amaç olarak alınacağı etkinliklerde sosyal ve duygusal öğrenme programının öz farkındalık, sosyal farkındalık ve öz yönetim bileşenlerine, duygusal zekanın özbilinç, duyguları idare etme, başkalarının duygularını anlama ve kendini harekete geçirme hedeflerine ve adalet, merhamet, ahde vefa, kadirşinaslık, iyilik gibi evrensel ahlak ilkelerine ulaşmak mümkün görünmektedir. Ayrıca "Başkalarıyla sorunlarını çözer" şeklindeki kazanım da ilişki sanatı, sosyal yönetim, güven ve paylaşma duygularına geliştirecek özelliktedir.

Daha önceki bölümlerde belirttiğimiz üzere Sosyal ve Duygusal Öğrenme'nin öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, sosyal yönetim ve sorumlu karar vermek olarak adlandırılan beş temel bileşeni bulunmaktadır. Duygusal zekanın Özbilinç (Kendini Tanıma), Duyguları İdare Edebilmek, Kendini Harekete Geçirmek, Başkalarının Duygularını Anlamak (Empati) ve İlişkileri Yürütebilmek (İlişki Sanatı) olmak üzere beş ayrı başlığı bulunmaktadır. Evrensel ahlak ilkelerine de bu bölümde değindik. Kısacası her üç alanda da amaçlar ve hedefler neredeyse aynıdır. Buradan SDÖ, duygusal zeka ve ahlak gelişiminin ayrı ayrı düşünülmemeyeceği ya da birlikte düşünüldüklerinde daha etkili olacakları sonucunu çıkarabiliriz.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüme Danial Goleman'ın Duygusal Zeka kitabında yer verdiği Howard Gardner'ın bir tespiti ile başlamak istiyoruz:

Artık yetenekler yelpazesi hakkındaki görüşümüzü genişletmenin zamanı geldi. Okulun, çocuğun gelişimine yapabileceği en büyük katkı, onu yetenekleri doğrultusunda en mutlu ve yeterli olabileceği bir alana yönlendirmektir. Biz bunu tamamen unuttuk. Bunun yerine herkesi, başarılı olursa en çok üniversite hocalığına uygun düşecek bir eğitime tabi tutup bu kısıtlı başarı standardına uyup uymadığına göre değerlendiriyoruz. Artık çocukları notlarına göre sıralamaya daha az; onların kendilerine özgü yetenek ve özelliklerini keşfetmelerine yardımcı olmaya ve bunları geliştirmeye ise daha çok zaman ayırmalıyız. Başarılı olmanın yüzlerce, binlerce yolu var ve hedefe ulaşmaya yardımcı olacak bir sürü değişik yetenek bulunuyor.

Düşüncelerimizin özeti niteliğindeki bu görüşlerden ve çalışmamız boyunca yararlandığımız kaynaklardan yola çıkacak olursak sonuç ve önerilerimizi şu şekilde sıralayabiliriz:

- 1- Duyguların eğitimi tesadüfe bırakılmamalı, özel bir programla yapılmalıdır.

- 2- Bu program oluşturulurken SDÖ Programı, Duygusal Zeka ve Evrensel Ahlak İlkeleri birarada değerlendirilmelidir.
- 3- Bu eğitim, okul öncesi dönemde başlamalıdır. Çünkü araştırmalar kişide karakter oluşumunun yüzde 80'inin 7 yaşına kadar tamamladığını göstermektedir.
- 4- Okul öncesi eğitim öğretmenleri, günlük eğitim akışlarında sosyal ve duygusal gelişim alanı kazanımlarına yönelik özel etkinlikler planlamalıdır. (Tıpkı motor alan, dil alanı ve bilişsel alan kazanımlarına yönelik planladıkları gibi).
- 5- Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanına yönelik olarak planlanacak etkinliklerde drama tekniklerinden yararlanılmalıdır.
- 6- Okul öncesi öğretmenleri drama tekniklerini ve uygulamalarını doğru olarak yapabilmek için bu alandaki eğitim eksikliklerini tamamlamalı, dramayı eğitimde nasıl kullanabileceklerini tam anlamıyla öğrenmelidirler.

KAYNAKÇA

BAYRAKLI, Bayraktar, *Kur'an'ı Ahlak*, Düşün Yayıncılık, İstanbul 2011.

GOLEMAN, Daniel, *Duygusal Zeka EQ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*, Banu Seçkin Yüksel (çev.), Varlık Yayınları, İstanbul 2016.

GÜNGÖR, Erol, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, Ötüken Neşriyat, İstanbul 2010.

GÜR, Çağla ve Nurcan Koçak, "5 Yaş (48 – 60 Ay) Çocukların Duygu Tanımlamaları ve Nedenleri Üzerine Bir Araştırma", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 8, İstanbul 2016.

MADI, Bülent, "Sosyal, Duygusal Öğrenme ve Beyin", *VI. Temel Eğitim Sempozyumu*, İstanbul 2015.

Okul Öncesi Eğitim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara 2013.

ORUÇ, Cemil, "Okul Öncesi Dönem Çocuğunda Ahlaki Değerler Eğitimi", *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 2, Muş 2010.

ÖNDER, Alev, *Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul 2003.

SAN BAYHAN, Pınar ve İsmihan Artan, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul 2009.

SHAPIRO, Lawrence, *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek*, Ümran Kartal (çev.), Varlık Yayınları, İstanbul 2017.

UŞAKLI, Hakan, "Sosyal Duygusal Öğrenme Nedir? Neden Önemlidir? (İnsan İlişkilerinde Beş Duygu Alanı)", *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 2, Sinop 2017.

ENDÜSTRİ 4.0 KAPSAMINDA ÖĞRETEN FABRİKA UYGULAMASININ MESLEKİ TEKNİK ANADOLU LİSELERİNDE ARAŞTIRILMASI

Ufuk ARSLAN⁷³ Nur Kuban TORUN⁷⁴

ÖZET

Covid19 virüsü sebebiyle sanayi, üretim ve eğitim sektörlerinde uzun vadede planlanan dijital dönüşüm daha hızlı bir şekilde gerçekleşmiştir. Bu hızlı değişime sektörlerin adaptasyonuna yönelik sorunların eğitim yoluyla çözümlenmesi gereksinimi ortaya çıkmış, ayrıca mevcut yöntemlerin güncellenmesi ve yeni dünya düzenine uygun olarak geliştirilmesi ihtiyacı oluşmuştur. Bu sorunların çözümlenmesinde kullanılacak eğitime yönelik iki görüş bulunmaktadır: (1) beyin ve kas gücü becerilerinin tekrar birleştirilmesi, (2) beyin gücünü öne çıkaran yüksek seviyeli eğitim. Yüksek seviyeli eğitim ihtiyacı, eğitim sistemlerinin de yaşanan teknolojik ilerleme sürecinde değişimine, dönüşümüne ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda öğrencilerin erken yaşlarda yeni eğitim düzenine geçmeleri gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı nezdinde orta öğretim seviyesinde Mesleki Teknik Anadolu Liseleri'nin Bakanlık düzeyinde konuşlandırılması kalkınma planları, vizyon belgeleri, protokol vb. belgeler ile toplumun ve sanayinin kalkınması adına önemli olduğu bilinmektedir. Bu okulların Endüstri 4.0 kapsamında, daha da ileriye dönük hem algıların değişimi, hem de işgücü arz durumunu daha da geliştirmek adına Öğreten Fabrikalar olarak yeniden konuşlandırılması önem arz etmektedir. Bu çalışma kapsamında en az 1 alan/dalda olmak üzere, sektörel değişime adaptasyonu destekleyici nitelikte ve yeni dünya düzenine uygun bir şekilde girişimcilik destekli fabrika temelli öğrenmenin uygulanması araştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Endüstri 4.0, Öğreten Fabrika, Eğitim

THE EXAMINE OF THE TEACHING FACTORY APPLICATION IN VOCATIONAL TECHNICAL ANATOLIAN HIGH SCHOOLS

ABSTRACT

Due to the world wide spread of the Covid19 virus, digitalization has placed to industry, manufacture and educational sectors rapidly that had planned in long term before. However, there are some problems for mentioned sectors in adaption to digital changes, updating operational process and arrange them through new world order, educational requirement has emerged. There

⁷³ Y.L. Öğrencisi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, ufukarslan1705@hotmail.com

⁷⁴ Dr. Öğr. Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi İ.İ.B.F. İşletme/Sayısal Yöntemler, nurkuban.akdemir@bilecik.edu.tr

are two approaches regarding to overcome the problems: (1) reuniting brain and muscle power skills, (2) high-level training that distinguish brain power. High-level training demands have triggered the need of both change and transformation. Therefore, new educational system has to switch at students' early age. Under the supervising of the Ministry of National Education, secondary education vocational technical anatolian high schools have to positioning in Ministry level for development plans, vision documents, protocols, etc. These schools are important for future perception changes in the concept of Industry 4.0 and they will be sources of work force as teaching factories. In this research, at least 1 field/branch will properly be examined as the supportive tool of adaption and the application of entrepreneurship supported teaching factories will be investigated to create harmonious with new world order. With Industry 4.0, it is important to reposition these schools as teaching factories in order to change perceptions and further improve the labor supply. This study is underway, in at least 1 field / branch, an entrepreneurship-supported factory-based learning that supports adaptation to sectoral change and is suitable for the new world order will be investigated.

Keywords: Industry 4.0, Teaching Factory, Education

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan pandemi süreci nedeniyle sanayi, üretim ve eğitim sektörlerinde uzun vadede planlanan dijital dönüşüm daha hızlı gerçekleşmiştir. Bu hızlı değişime, sektörlerin adaptasyonuna yönelik sorunların eğitim yoluyla çözümlenmesi gereksinimi ortaya çıkmış, mevcut yöntemlerin güncellenmesi ve yeni dünya düzenine uygun olarak geliştirilmesi ihtiyacı oluşmuştur.

Genel eğitimin içinde değerlendirilen mesleki eğitim, yaşam becerilerinin aktarılmasından, çıraklık eğitimi, akademik eğitim ve çıraklık eğitiminin beraber değerlendirilmesi şeklinde farklı zamanlarda farklı şekillerde uygulanmıştır. Günümüzde teknolojinin çok hızlı ilerlemesi ve yaşanan dijital dönüşüm bireylerde olması gereken becerilerinde değişmesini gerektirecektir. Ancak dünyada ve ülkemizde eğitim ortamlarıyla teknoloji ve bu teknolojiyi kullanan endüstri birbirine tam olarak uyum sağlayamamıştır. Bu durum mesleki teknik eğitim açısından sektörün istediği beceriler ile eğitim sisteminin ürettiği becerilerin uyuşmaması sonucu mezunların istihdam edilememesine ve ülke ekonomisinin kaybına neden olmaktadır (MEB, 2018). Bu kaybı önlemek için mesleki ve teknik eğitimde eğitim ortamlarının çağın gereklerine uygun dizayn edilmesini gerektirmektedir. İlk çalışması Amerika Calpoly'de Alptekin ve arkadaşları (2001) tarafından yapılan, sonrasında Amerika'nın farklı eyaletleri ile Avrupa ve Uzak Doğu ülkelerinde temel yapılanması Öğreten Fabrika olarak yapılan araştırmalarda, sektör ve okul arasındaki etkileşimi artırma ve beceri uyumsuzluklarını giderme açısından olumlu sonuçlar vermiştir (Tittagala vd., 2008; Martawijaya, 2015; Chryssolouris, 2016; Hasanah, 2018). Ayrıca Endüstri 4.0 bileşenleriyle birlikte değerlendirilerek Avrupa'da yapılan çalışmada öğrencilerde; gelecekte siber fiziksel sistemlerin hâkim olduğu üretim süreci aşamalarını daha iyi anlamaları, performanslarını iyi hale getirecekleri, eğitim ortamlarında ise Endüstri 4.0 ile ilgili uyumsuzluk problemlerinin aşılmasında etkili olacağı belirtilmiştir (Mourtzis, Vlachou, Dimitrakopoulos ve Zogopoulos, 2018).

Öğreten Fabrika uygulamasının ülkemizde uygulanması sonucu mesleki teknik eğitimdeki sorunlardan okul sektör etkileşimi ve beceri uyumsuzlukları açısından olumlu sonuçlar vereceği

düşünülmektedir. Çalışmanın bundan sonraki kısmında endüstri, eğitim, mesleki ve teknik eğitim süreçlerindeki değişimler incelendikten sonra öğretici fabrika uygulaması incelenecektir.

SANAYİ DEVRİMİNİN GELİŞİMİ

Sanayi devrimleri, tarihsel gelişimler, yeni icatların keşfi gibi tarihte iz bırakacak olaylar sonucu ortaya çıkmıştır. 1. Sanayi devrimi 1650 li yıllardan başlayarak 1760 ile 1840 yılları arasında gerçekleşmiştir(Hobsbawn,2008). İnsan gücünün ürün talebini karşılayamaması sonucunda, buhar gücünün makinelerde kullanılması ile bu talebin karşılanması 1. sanayi devrimini başlatmıştır. Buhar gücünün kullanılması ile üretim hacmi artmıştır. 18. yy sonlarında feodalitenin dağılmasıyla toprak mülkiyeti olmayan köylülerin endüstri merkezlerine doğru olan göç hareketi sanayi devriminin toplumu temelden sarsıcı etkilerinden olmuştur (Mahiroğulları, 2005). Köylerden şehirlere yerleşim artmış, artan kent nüfusuyla yerleşim alanları kaymaya başlamış, yeni oluşan yerleşim birimlerinde yeni bir toplumsal sınıf olarak işçi sınıfını oluşturmuştur. Emek arzı çoğunlukla bu yeni oluşan birimlerde yaşayan işçi sınıfından karşılanmış, emek talebinin azalmaya başlamasıyla da işsizlik oluşmaya başlamıştır. İşçi sınıfının da toplumsal ihtiyacı olarak eğitim doğmuştur. İşverenin şartlarını kabul etme durumunda olan işçiler, düzenlemeler yapılan kadar zor şartlarda çalışmaya devam etmişlerdir (Koca, 2020).

Takriben 1850-1914 yılları arasında gerçekleşen 2. sanayi devrimi Almanya ve ABD de gerçekleşmiştir. Dönemin etkinliği elektrik motoru, telefon, telgraf, içten yanmalı motor vb üzerine oluşmuştur (Günay, Öcal ve Öcalan, 2018). Buhar makinesinin etkinliği yerini petrol enerjisi ve elektriğe bırakmış, üretimdeki süreçleri de farklılaştırmıştır. Bu dönemde ABD de yönetimin aktif olduğu üretim sürecinde, işgücünün birbirinden ayrılarak tek bir çalışma alanında uzmanlaşma (taylorizm) (Sandrone, 2005); üretimde zaman kaybı ve verimliliğin düşmesine sebep olmuş, montaj hattı şeklinde yapılandırılmış yeni bir sistem ile üretimde verim artırılmıştır.

3.sanayi devrimi 1960-1990 yılları arasında ABD ve Doğu Asya ülkelerinde başlamıştır. Dönemin etkinliği bilgi, bilgisayar ve otomasyon üzerine gerçekleşmiştir. Bu dönemde günümüzde kullanılan yazılımların üretimi başlamış, bilginin dijitalleşmesi gerçekleşmiştir. Bu yazılımların kullanılarak hayata geçirilmesi ile yeni üretim araçları ve yeni nesil donanımlar kullanılmaya başlanmıştır (Özdoğan, 2018). Tarihi süreçte yaşanan sanayideki değişimlerden 1. ve 2. sanayi devrimleri ile 3. sanayi devriminin farkı mekanik ve elektrikli teknolojilerden internet, bilgi işleme teknikleri, dijital haberleşme, mikro elektronik olmuştur. Bu değişimler her defasında ürün arz miktarıyla birlikte müşterilerin taleplerine cevap verecek şekilde üretim şekillerinin revize edilmesiyle sonuçlanmış, arz edilen ürünlerin küresel düzeyde pazarları oluşmaya başlamıştır. Bundan dolayı fırsat ve zenginlikte önemli değişiklikler yaşanmıştır. Ayrıca sosyal bir devrim olan yerleşik hayata geçiş, tarım toplumu, sanayi devrimleri ile birlikte incelendiğinde kol-kas gücünün her değişim sürecinde azaldığı, beyin gücü diyebileceğimiz bilginin işlenmesi ve işlenme süreci ve şeklinde de değişiklikler olduğu açık bir şekilde görünmektedir.

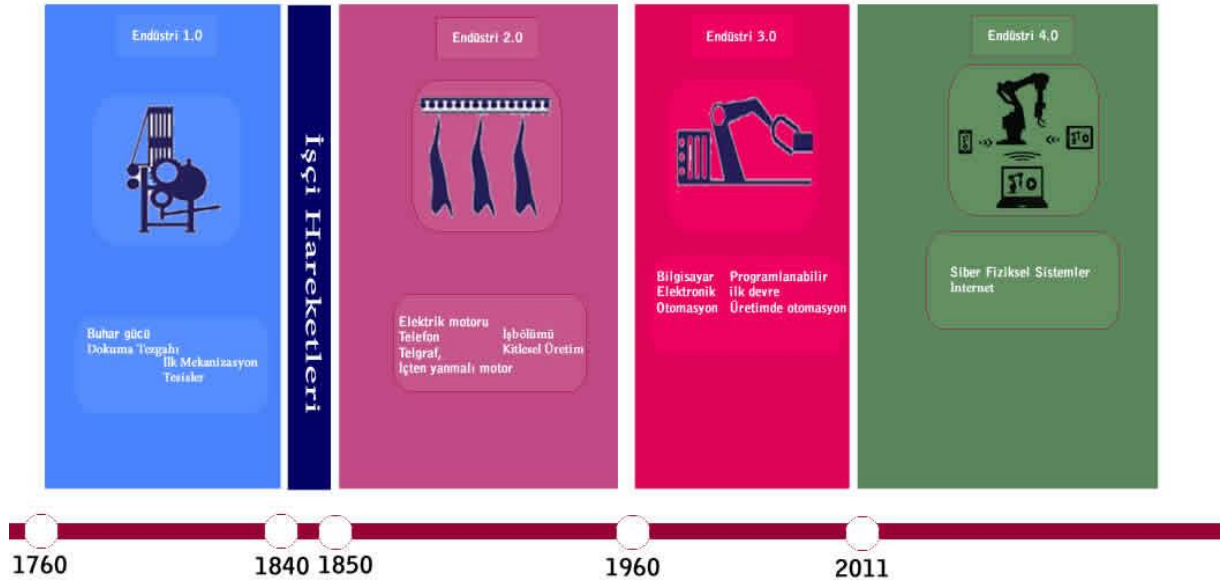
4. Sanayi devrimi, ilk defa 2006 da ABD de bahsedilmekle birlikte (Alçın, 2016) 2011 yılında Almanya'da organize edilen Hannover Fuarında dile getirilmiştir. Alman Ulusal Bilim ve Mühendislik

Akademisinin 2013 yılında yayınladığı bildiri sonrası Alman hükümeti tarafından da sanayi politikalarında uygulanacağı belirtilmiştir. Yayımlanan bildiri; Endüstri 4.0 ile ilgili, Vizyon, gelecek yeni iş fırsatları ve modelleri, işyerinde yeni sosyal altyapılar, siber fiziksel sistemler, Endüstri 4.0 a giden yol ve Almanya endüstrisi için bir yol haritası başlıklarından oluşmaktadır (National Academy of Science and Engineering, 2013). Dördüncü sanayi devrimi diğer sanayi devrimlerine kıyasla doğrusal değil, üstel bir hızla gelişen, bu durumun kullanılan teknolojilerin sürekli yeni teknolojilerin önünü açarak ilerlemesini “hız”, bu teknolojilerin toplumsal yapıda değişimlere neden olacak şekilde bir araya gelmesi “Genişlik ve derinlik” ve sektörlerin, şirketlerin ve dahi ülkelerin topyekûn dönüşümlerin sağlaması, “sistem etkisi” olmak üzere 3 etkenden oluştuğunu ifade edilmektedir (Schwab, 2016).

Önceki sanayi devrimleri süresince teknolojideki gelişim, tüm sektörlerde farklı meslekler ortaya çıkarmıştır. Son sanayi devrimi bileşenleri itibarıyla tüm sektörlerde yeni iş olanakları oluşturacağından yeni becerilerin belirlenmesi gerekecektir.

Banger (2017) bu becerileri şu şekilde kategorilerle ele almıştır. Teknik ve Kişisel gelişim Becerileri ile geleceğin fabrikasında işe girişte bulunması gereken ve sonrasında geliştirilmesi gereken bilgi ve becerilerdir. Öte yandan McAfee ve Brynjolfsson (2017) de dijital araçların insanın yaratıcılık becerisinin ikamesi olamayacağını ifade etmiştir. Üst düzey sosyal becerinin de ileri sayısal becerilerden önemli hale geleceği, bu iki beceriyi bir araya getirenlerin daha önem kazandığı bir dönem olacağı öngörülmektedir (McAfee ve Brynjolfsson, 2017).

SANAYİ DEVRİMİNİN GELİŞİMİ



Şekil 1. Sanayi Devriminin Gelişimi

EĞİTİM SÜREÇLERİNDEKİ DEĞİŞİMLER

Sanayideki yenilikler dönemler halinde incelendiğinde bilginin oluşması, aktarılması, değişim süreci teknolojiye etkili olmuştur. Teknolojinin ilerlemesi toplumun tüm dinamiklerini etkilemektedir. Bu yönden eğitim bu dinamiklerin içinde yer alan önemli faktörlerdendir. Sanayideki evrim eğitimin kurumsallaştığı dönemler itibarıyla beklentileri de etkilemekte ve değişim o yönde oluşmaktadır. Bu da eğitimde etkili olmuş ve olmaya devam eden kuramlar vasıtasıyla gerçekleşmiştir.

İnsanoğlunun tarihinde tarım toplumu ve öncesinde bilgi aktarımı usta-çırak ilişkisi içerisinde gerçekleşmiş, öğrenme öğretme süreci ise bilgi ve deneyimlerin paylaşımı ve tekrarı şeklinde aktarılmıştır.

Eğitim 1.0 döneminde davranışçı yaklaşım hakim olmuştur. Davranışçı yaklaşım, Öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağı ile açıklayan ve öğrenciyi kontrol edebilecek, şekillendirecek bir mekanizma olarak tanımlamıştır. Bilgiyi aktaran öğretmen, bilgiyi alan öğrencidir. Öğrenme sürecinin temelinde olan öğretmen, öğrenciyi ezberlemeye yöneltmektedir (Driel, Verloop, Werven & Dekkers, 1997). Bu dönemde okullarda yöntem olarak davranışçı yaklaşım benimsenerek, eğitim; dakiklik, talimat ve kurallara uyma, uzun süreli çalışmalara hoşgörü ve üst düzey okuma yazma yeteneği üzerine kurgulanmıştır (Gray, 2008).

İnsanlığın varlığıyla birlikte eğitim, sosyal bir gereklilik olarak hayatının içinde hep var olmuştur. Küçük yaşlardan itibaren öğrenme ihtiyacını karşılayan ve toplumun şekillenmesinde etkili olan eğitim öğretim süreci, toplumun emek arzının olduğu yöne doğru yönelmiştir. Dolayısıyla endüstriyel alanda gerçekleşen yenilikler eğitime de yön vermiştir. Eğitim 2.0 dönemi Pooworawan (2015) tarafından eğitim kurumlarının bir fabrika, öğrencilerin bu fabrikalarda üretilen ürün, eğitim içeriklerinin ise öğrencilerin temel niteliklerini belirlediği ifade edilmiştir. Ayrıca bu dönemde sınavlar sistemin kontrol mekanizması, diplomalarda garanti belgesi olarak görülmüştür (Bloom vd.,1964).

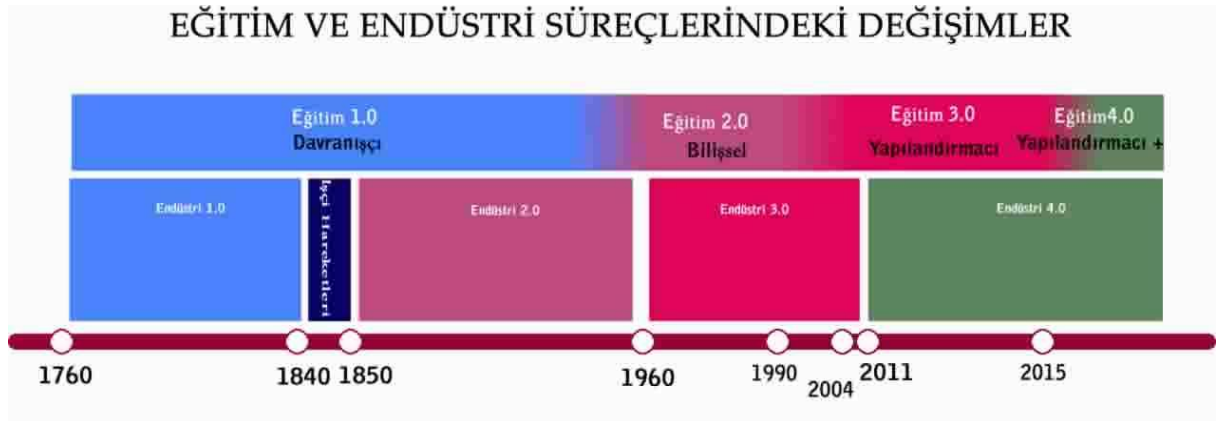
Öğrenmenin tarifini gözlenebilir davranış değişikliği olarak yapan davranışçı model 1950' lerin sonlarından itibaren etkisini yitirmiş, yerini bilişsel kurama bırakmıştır (Ertmer ve Newby, 1993) . Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme öğrencilerin kendilerine aktarılan bilgiyi edilgen değil, kendi durumlarına özgü etkin bir şekilde öğrenebilecekleri zihinsel süreçler ile önceki öğrenmelerinden ve bilgiyi işleme yöntemlerinden etkilenir (Açıkgöz, 2005). Zamansal olarak bakıldığında bilgisayarın kullanılmaya başlanmasıyla öğrenci tam olarak öğrenme etkinliklerinin merkezine girmemiş ancak, öğretmen yavaş yavaş etkinliğini internete devretmeye başlamıştır. Bu dönemde İnternet üzerinden etkileşimli bilgi sağlayan web platformları öğretmenin kullandığı dijital ortamlardır.

19. yy sonlarında teknoloji ilerlerken bilgi üretimi, aktarılması çok hızlı olarak gerçekleşmeye başlamıştır. Bilgi, teknoloji geliştikçe toplum ona göre farklılaşmaya devam etmiştir. Bruner' in 1960'larda sistematikleştirdiği yapılandırmacı öğrenme kuramı , Puncreobutr (2016) tarafından "teknoloji toplumu" olarak adlandırılan dönemin bilgi ihtiyacı ve aktarılması açısından önemlidir. Eğitim 3.0 döneminde etkili olarak kullanılan yapılandırmacı yaklaşım, bilginin yada anlamın dış dünyada bireyden bağımsız varolmadığı, edilgen olan bireyin zihnine dışarıdan aktarılmadığı, bunun aksine etkin olarak birey tarafından zihninde yapılandırıldığını savunur (Şimsek, 2001). Bu yaklaşımla öğrenci öğrenme ortamının merkezinde edilgenlikten etkili olmaya, öğretmen ise bilgiyi ve kuralları aktarmaktan yeni bilgilerin oluşturulmasının hızlanmasında sorumlu olması planlanmıştır.

Teknolojinin yoğun olduğu bu dönemde öğrenme yaklaşımlarına ait öğrenme ve öğretim tasarımlarına da yansımıştır. Eğitim programlarında, internet yaklaşımlarında meydana gelen değişimler öğrenme yaklaşım ve tasarımlarında köklü değişiklikler meydana getirmiştir. Dijital eğitim materyalleri, dijital ve sosyal medya, interaktif öğrenme, uzaktan öğrenmeye yönelim başlamış, ancak tam olarak uyum sağlanamamıştır. Puncreobutr (2016) Teknoloji toplumunda bireyler bilgiyi tüketen değil, kendi kendine öğrenerek üreten bireyler olması yönünde değişim gerçekleşmiştir.



Şekil 2. Eğitim Süreçlerindeki Değişimler



Şekil 3. Eğitim ve Endüstri Süreçlerindeki Değişimler

EĞİTİM 4.0 VE 21. YÜZYIL BECERİLERİ

Robinson (2008) değişimdeki hızı; “Geçmiş 3000 yılı bir saat olarak kabul ettiğimizde ve her bir 60 dakikanın 50 yıla denk geldiği düşünülürse üç dakika önce içten yanmalı motor; iki dakika önce motorlu araba; bir dakika önce roket gücü; 50 saniye önce uzay yolcuğu ve 10 saniye önce de yeniden kullanılabilir uzay mekiği icat edilmiştir.” şeklinde somutlaştırmıştır. Bu tarif endüstriyel teknoloji ile ilgili olsa da ekonomideki değişim toplumun tüm dinamiklerini etkilemektedir. Bu dinamiklerden olan eğitim, sanayiye emek arzının niteliğini belirlemesi açısından önemlidir. Emek arzının niteliği devletlerin rekabet avantajını ön plana çıkaracağından bu önem daha artmaktadır. Bundan dolayı var olan öğrenme ve bilgiyi yapılandırma süreçlerinin de Endüstri 4.0’a göre

şekillenmesi gerekmektedir. Eğitim 4.0 olarak nitelendirilecek yeni dönemde, bireylerin Endüstri 4.0'ın getirdiği dijital dönüşümle uyum sağlayacak, inovasyon yapan, girişimci bireyler olması amaçlanmalıdır. Yetiştirilmesi beklenen insan kaynağının önceki dönemlerin tersine yüksek standartlarda beceri sahibi olması gerekmektedir (Harkins, 2018).

Yeni dönemde bireylerin sadece bir alanda teknik bilgi ve beceri sahibi olması yeterli olmayacağı, belirli bir alanda bilgi ve deneyime sahip ancak bunu farklı alanlara aktaramayan I-tipi insanlardan daha çok, belirli bir alanda uzmanlaşan, ayrıca kendini farklı disiplinlerde de geliştiren T-tipi insanlara daha çok ihtiyaç olacağı belirtilmektedir (Stannard-Stockton, 2009).

Bilginin yapılandırılması konusunda belirli bir uygulama düzeyine gelen öğrenme yaklaşımları eğitim 4.0 ile biraz daha farklılaşarak aşağıda açıklanan 3 alana dayalı olacağı öngörülmektedir Gomaratat (2015).

a-Anlamayı düzenleyen 3R: Hatırlama (Recalling), İlişkilendirme (Relating), Rafine etme (Refining).

b-Araştırmayı tetikleyen 3I: Sorgulama (Inquiring), Etkileşim (Interacting), Yorumlama (Interpreting)

c-Netice üretmeye dayalı 3P: Katılımcı olma (Participating), İşleme (Processing), Sunma (Presenting)

20. yy ortalarından itibaren eğitim OECD, IMF ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar tarafından belirlenmeye başlanmıştır. Bu standartlaşma; ülkelerin kalkınması için gereken nitelikli işgücünün yetiştirilmesi istenmesi ile eğitimde kalite ve verimliliğin artmasına bağlı olarak, kişi başına düşen milli gelirin (GSMH) arttırılmak istenmesi olarak tarif edilmiştir (Uçak ve Erdem, 2020). Buna bağlı olarak rekabet gücünü elinde bulundurmak isteyen ülkeler uluslararası standartlara uyması gerekmektedir.

Bilgi, bilgi üretim süreçleri ve hızı değiştikçe bu standartlarında değişim göstermiş, uluslararası alanda bu konuda çalışmalar farklı kuruluşlarca yapılmıştır. Bunların arasında OECD Dünya Ekonomik forumu gibi kuruluşlar ile birlikte birçok akademik çalışma bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıya sıralanmıştır (Cansoy, 2018):

a. OECD beceriler çerçevesi(Definition and Selection of Competencies [DeSeCo]),

b. ATSC21 beceriler çerçevesi(Assessment and Teaching of 21st Century Skills Framework [Cisco,İntel ve Microsoft un sponsorluğunda]),

c. 21. Yüzyıl öğrenme çerçevesi (Partnership for 21st Century Skills [P21], [Amerikada farklı şirket ve dernekler, Cisco,Apple, vs]),

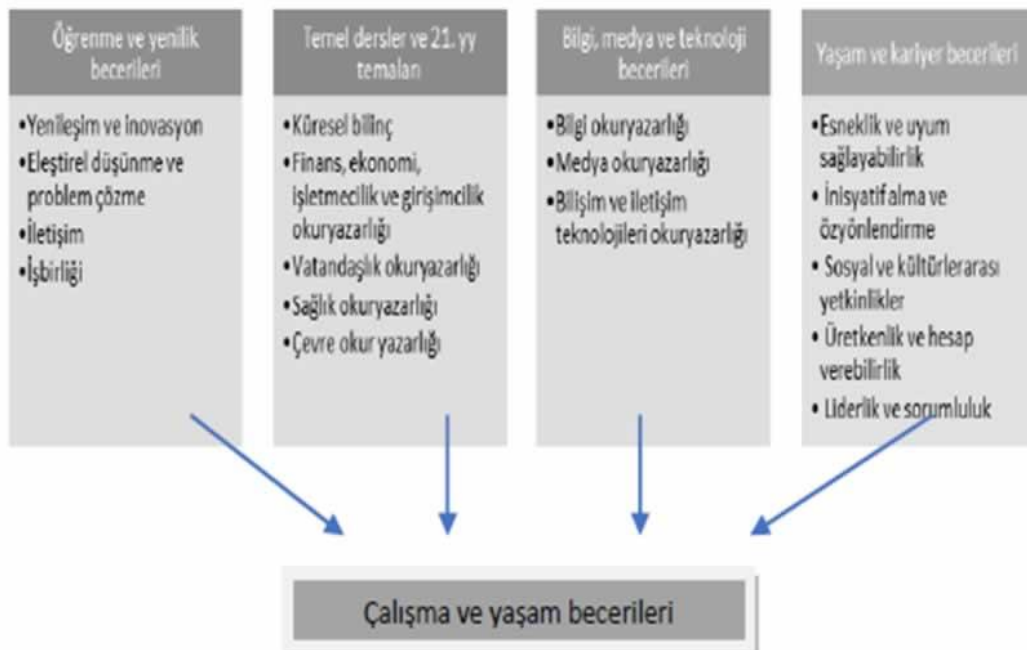
d. Wagner'in beceriler çerçevesi,

e. NRC beceriler çerçevesi,

f. enGauge (NCREL) beceriler çerçevesi,

- g. AACU beceriler çerçevesi,
- h. ISTE beceriler çerçevesi,
- i. Iowa beceriler çerçevesi,
- j. Türkiye yeterlikler çerçevesi

Bu çerçevelerin içinde üzerinde en çok inceleme yapılan 21. Yüzyıl öğrenme çerçevesi (Partnership for 21st Century Skills [P21]), olarak nitelendirilen, Cisco, Apple, National Education Association gibi Amerika'da farklı şirket, dernek ve kuruluşun projesi olan çerçevedir.



Şekil 4. P21 Beceriler Çerçevesi

Kaynak: Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7 (4), 3112-3134.

Şekilde de görüldüğü gibi Partnership for 21st Century Skills (P21) ve eğitim ; endüstrinin geldiği nokta ile beraber incelendiğinde mesleki eğitimden beklenti artmaktadır.

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM

İlkel toplumlarda meslek eğitimi yaşam becerileri eğitimi ile birlikte organize olmamış bir şekilde ve deneme yanılma yoluyla başlamıştır. Doğu ve batı medeniyetleri ortaya çıktıktan sonra ise organize olmaya başlamıştır. Organize olmuş ilk meslek eğitimi denilebilecek çıraklık eğitimi Babillerde ortaya çıkmıştır. İlk batı medeniyetlerinde iş eğitimi denilebilecek mesleki eğitim, genel eğitimin dışında tutulmuş, çıraklık eğitimi iş hayatı için gerekli insan gücünün yetişmesinde etkili olmuştur. Ortaçağda kilisenin hükmü ve etkisinde yürütülen eğitimde mesleki eğitim yine dışarda

kalmıştır. Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Dewey, Kerschensteiner ve Blonskij gibi eğitimciler çağdaş manadaki mesleki ve teknik eğitimin oluşmasında etkileri olmuştur (Sezgin, 1982).

Ülkemiz tarihindeki mesleki eğitim ise Selçuklularda Ahilik teşkilatı, Osmanlılarda ise Lonca teşkilatı aracılığıyla sağlanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu zamanında el sanatlarına dayalı üretim, gelişen endüstriye yenik düşünce, birçok alandaki yenilik çalışmaları kapsamında eğitim alanında ordu bünyesindeki eğitim kurumları kurulmaya başlanmıştır. Bu kurumlarda ordunun ihtiyacı olan teknik iş gücü ihtiyacı giderilmiştir. 19. yy da Mithat Paşa ve diğer ileri görüşlü devlet adamları tarafından kurulan eğitim kurumlarında fakir ve özel ilgi gerektiren öğrenciler de eğitilmiştir. Ancak çıraklık sistemi üzerine kurgulu bu sistem fazla sürdürülememiştir. Cumhuriyet döneminde ekonomik ve sosyal hayatın da geliştirilmesi açısından yapılan çalışmalar kapsamında mesleki eğitim adına A.B.D.'den John Dewey, Almanya'dan Kühne ve Belçika'dan Omer Buyse ile yurtiçinde İsmail Hakkı Baltacıoğlu İ. Hakkı Tonguç gibi uzmanların katkısıyla ciddi anlamda kurumsallaşma başlamıştır (Sezgin, 1982).

Mesleki eğitim bakanlık merkez teşkilatında İlköğretim dairesinde(1926), sonrasında yüksek öğretmen genel müdürlüğü bünyesinde(1927) değerlendirilirken 2287 sayılı kanunla Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Mesleki ve Teknik eğitim kurumlarının masrafları 2765 sayılı kanunla (1935) Devlet Bütçesinden karşılanmaya başlanmıştır. 1923 yılında yapılan İzmir İktisat kongresi mesleki eğitime kazandırılan misyon ve vizyon adına önemli mihenk taşlarındandır.

Bu çalışmalardan başlayarak günümüze kadar gelen süreçte Milli Eğitim Şuraları, yurtiçi ve yurtdışı finansmanlı projeler, ve üst politika belgeleriyle dünyadaki öğrenme yaklaşımları da göz önünde bulundurularak mesleki eğitim misyonu ve vizyonu belirlenmiştir. Ancak Mesleki ve teknik eğitimin istihdam üzerindeki etkisi hep tartışma konusu olmuştur.

Mesleki eğitimin sorunları aşağıdaki gibi sıralanabilir (MEB, 2018).

- Meslekî eğitimin geliştirilmesi politikalarına sektörlerin katılımı
- Meslekî ve teknik eğitime ayrılan bütçenin artırılması
- Meslekî ve teknik eğitime karşı toplumsal önyargıların kırılması
- Meslekî ve teknik eğitimde döner sermaye faaliyetlerinin iyileştirilmesi
- Sektör ihtiyacı ile yetişen insan kaynağının veriye dayalı izlenmesi
- Meslekî ve teknik eğitim veren öğretmenlerin alan deneyimlerinin iyileştirilmesi
- Dünya Bankası, Avrupa Birliği ve yurtdışı bağlantılı projelerin geliştirilmesi
- Modüler sisteme geçilmesi
- Staj programlarının istenen yeterliliğe ulaşması

- Meslekî rehberlik ve danışma hizmetlerinin iyileştirilmesi
- Meslekî ve teknik eğitim çerçevesinde uzaktan eğitim ve hayat boyu eğitim süreçleri

Dünyada gelinen teknoloji itibarıyla Endüstri 4.0 için öğrencilere kazandırılması gereken beceriler ön plana çıkmaktadır. Mesleki ve teknik Eğitim açısından bakıldığında ise beceri setleri önem kazanmaktadır. Türkiye'nin ilk 500 firması içinde yer alan ve üst yöneticileri Endüstri 4.0'a hâkim, işletmelerle yapılan bir çalışmada aşağıdaki 5 beceri ön plana çıkmıştır (Koca,2020).

1. Yaratıcılık
2. Bilgi ve teknoloji becerileri
3. İş birliği ve iletişim
4. Girişimcilik ve inisiyatif alabilme yetkinliği ve öz-yönetim
5. Dijital okur-yazarlık.

Yeni bakış açısıyla değerlendirilirse eğitimde diplomaların yerini yetenekler, beceriler almaya başlayacaktır. Bu becerilerin arasında yer alan girişimcilik inovasyon içeriğiyle geleceği etkileyecektir.

GİRİŞİMCİLİK

TDK'nın sözlüğünde girişimci; "Üretim için bir işe girişen, kalkışan kimse, müteşebbis." ve "Ticaret, endüstri vb. alanlarda sermaye koyarak girişimde bulunan kimse, müteşebbis." anlamlarıyla, girişimci ise "Girişimci olma durumu." olarak tanımlanmaktadır. Girişimcilik pratikte insan hayatının içinde olagelmıştır. Üretimin gerçekleştiği durumlarda girişimcilikten bahsedilebilir.

İlkel toplumlarda tarım daha belirgin değildir, çobanlığa dayanan ev ekonomisi hâkimdir. Tarıma dayanan köy ekonomisi olarak nitelendirilen derebeylikler döneminde takas yaygın olduğundan, bireysel girişimcilikten söz edilememektedir. Küçük el sanatına dayanan kent ekonomisinde tarım ürünlerinin kentte satılması ve kente yapılan el sanatları ürünlerinin köylere satılmasıyla oluşan basit bir işbölümü ile ekonomi oluşmuştur. Bunda feodalitenin de etkisi olmuştur (Güran, 1991).

15. – 19. Yüzyıllar Arasında Avrupa'da Ortaya Çıkan İktisadi Düşünceler Çerçevesinde Girişimciliğin Gelişimi; bu dönemin sonlarına doğru feodalitenin ortadan kalkmasının da etkisiyle biraz daha gündeme gelmiştir. Girişimciliğin tanımları da farklılaşmaya başlamıştır. Avrupa devletlerinde ekonomi politikalarının birincisi ekonomik gücü kullanarak devleti güçlendirmek, ikincisi ise devletin gücünü kullanarak ekonomik gelişmeyi ve ülkenin gelişmesini sağlamaktır (Güran, 1991). Bu dönemde gerçekleşen özellikle de 18. yüzyılda feodalitenin kalkması ve yapılan yasal ve kurumsal değişiklikler girişimcilik ve inovasyonun önünü açmıştır. Şirketleşmelerin başlaması ve bankacılık sistemindeki gelişmeler buna göstergedir (Landström, 2005).

Girişimcilik 18. Ve 19. Yy da kullanılan klasik teori zamanında ilk defa Richard Cantillon'un eseriyle giriş yapmıştır (Brown ve Thornton, 2013). Bu tanımda yer alan toprak sahibi, girişimci ve ücretli işçinin merkezinde girişimci bulunmakta ve arz-talep arasındaki dengeyi sağlamaktadır (Van Praag, 1999). Bu tanımın yapılmasından sonra klasik iktisat döneminde Adam Smith tarafından sermaye sahibi ile girişimci ayrı tutulmamıştır. Jean-Baptiste Say tarafından ise ayrıntılı bir şekilde tanımlayarak üretim ve dağıtım sürecinin merkezine koymuştur (Landström, 2005).

20. Yy başlarında girişimcilik arka planda kalmıştır. Bu dönemde daha çok müteşebbis anlamıyla şekillenmiş, müteşebbislikten inovasyon anlamı içermemiştir. Sanayileşme süreci bireyin niteliklerinde farklılıklar oluşturmaya başlamış, toplumdaki girişimci tanımında değişime uğramış, girişimci bireylerin toplumdaki önemi artmıştır. Schumpeter girişimcilik için inovasyon tanımı yapmış ve bunun için gerekli durum ve şartları ortaya koymuştur (Sledzik, 2013). Girişimciliğin gelişimi açısından dünya ekonomik bunalımının da etkisiyle 1960'lara kadar olan dönemde ilgi azalmıştır. Teknolojinin ilerlemesi ve üretilen ürünlerin uluslararası pazarlarda yer almasına bağlı olarak, girişimcinin inovasyon ağırlıklı tanımı öne çıkmıştır.

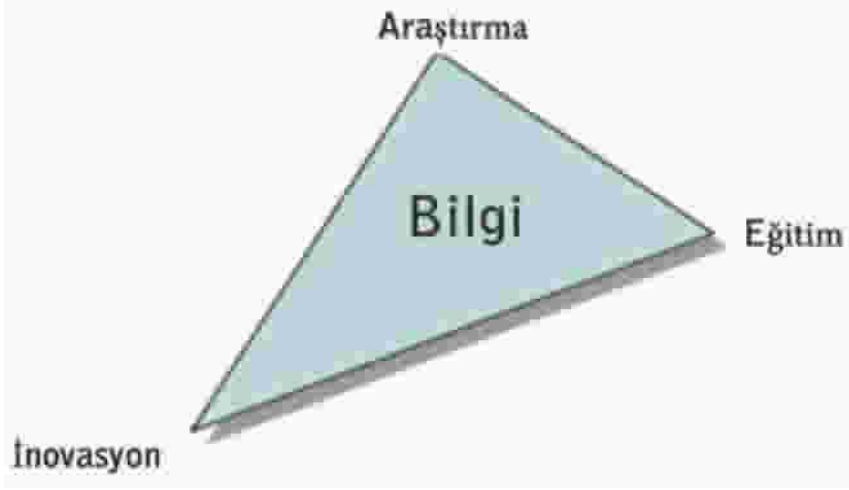
Günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle dijital dönüşümün yaşanması girişimcinin teknoloji yatırımı anlayışı, yeteneklerine olan yatırım anlayışı da değişmek zorunda kalacaktır. Girişimcinin yeteneklerine yapacağı yatırım ise eğitimle gerçekleşebilir.

GİRİŞİMCİLİK DESTEKLİ ÖĞRETEN FABRİKA MODELİNİN TEMELİ

Öğreten fabrika ya da öğretim fabrikası yaklaşımı dünya genelinde araştırılan ve üzerinde sıklıkla uygulama yapılarak sonuçları değerlendirilen bir öğretim yaklaşımıdır Yaklaşımın temelleri tıp bilimleri disiplininde eğitim araştırma hastaneleri paradigmasına dayanmaktadır (Mavrikios, Papakostas, Mourtzis&Chryssolouris, 2011). Hastanelerle paralel olarak öğretim ortamı sağlayan tıp alanındaki okulların gerçekçi öğrenme ortamı hazırlaması şeklinde gerçekleşmektedir. Öğretim fabrikası da fabrikanın okula taşınmasını simüle ederek sektör ve okul arasındaki bağlantı probleminde aşması beklenmektedir. Mesleki eğitimdeki yeterliliklerin kalitesinin artmasıyla ülkenin insan kaynağı kalitesinde artış, dolaylı olarak toplumun refah düzeyindeki artışa yansıtacaktır. Ancak beceri arzı ve talebinin uyumsuzluğu mesleki eğitimin problemleri arasında yer almaktadır. Endüstri 4.0'ın dünya genelinde yaygınlaşmaya başlamasıyla bu uyumsuzluğun ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu da mesleki eğitimde uygulanan eğitim yaklaşımlarının da Endüstri 4.0'a uygun şekle getirilmesiyle mümkün olacaktır.

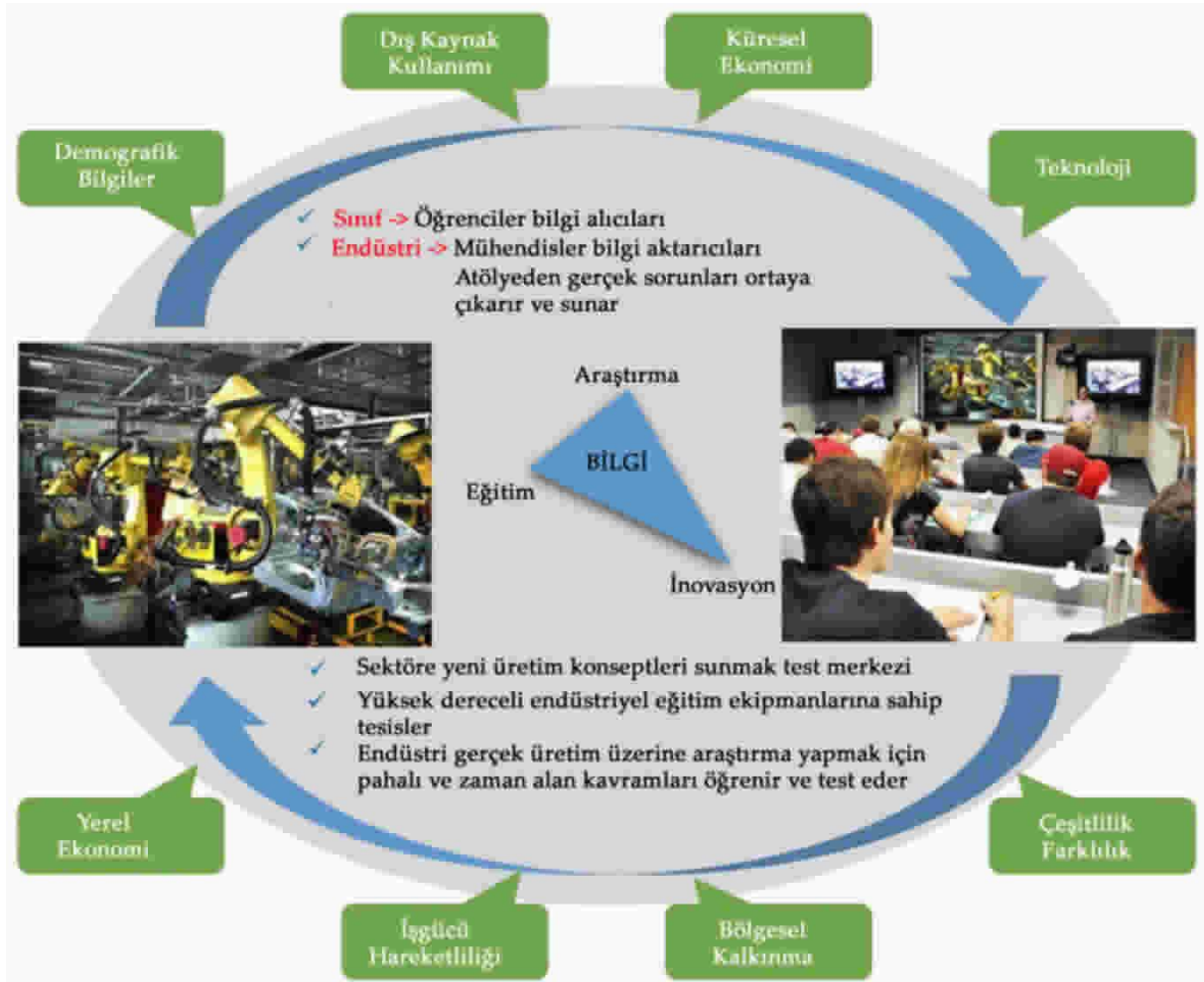
1995 yılında Cal Poly'de Alptekin ve arkadaşları tarafından uygulanan öğretim fabrikası çalışması özellikle ve öncelikle Amerika ve diğer ülkelerde uygulanmış ve araştırılmıştır (Mavrikios, Papakostas, Mourtzis&Chryssolouris, 2011). Fabrika temelli öğretim ile üretime yönelik sektör ve okul arasında karşılıklı fayda sağlayacak işbirliği mekanizması sağlanmış olacaktır (Alptekin ve diğerleri, 2001). Teknolojik konular öğrenen fabrika faaliyetlerinden bağımsız olup bilgi temelini sağlamak amacıyla gerekli zamanlarda güncellenebilir. Bilgi aktarımı fikir ve çözüm alışverişi, bu fikir ve çözümleri test etmek için zaman ve maliyet dengesi ile üretim inovasyonu ya da yaşam problemleri yoluyla endüstri ve okul ilişkisini derinleştirir (Chryssolouris, Mavrikios, Rentzos,2016).

Kavramsal düzeyde, bilgi üçgeni kavramına göre kurgulanmış Öğreten Fabrika paradigmasının (Chryssolouris vd. 2006) amacı, bilgiye dayalı, rekabetçi ve sürdürülebilir bir üretim endüstrisinin gelecekteki perspektiflerini teşvik etmek için araştırma, inovasyon ve eğitim faaliyetlerini birbirine entegre etmektir (Mavrikios, vd., 2011).



Şekil 5. Üretimde bilgi üçgeni

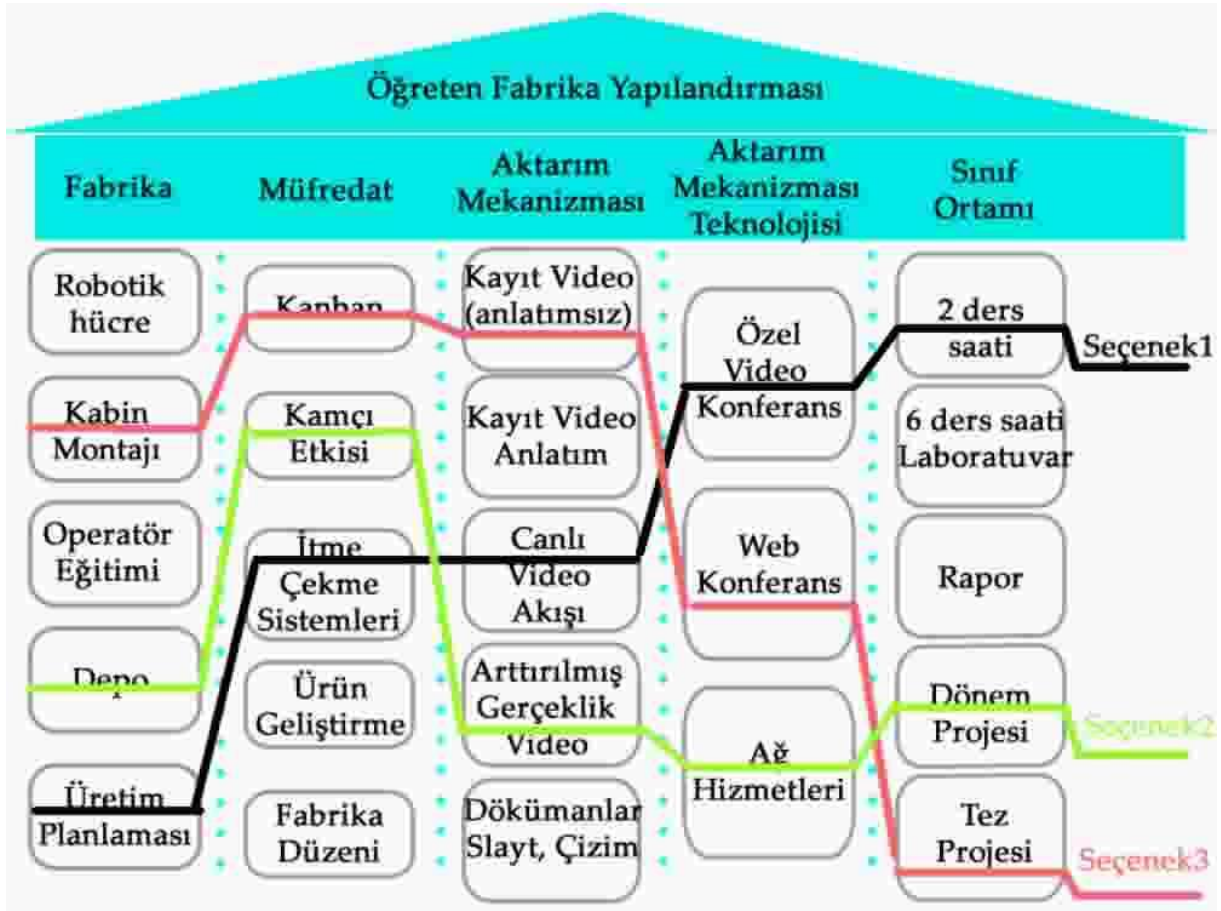
Endüstriyel öğrenmenin kapsamı Bloom (1964) un tutum bilgi ve beceriler olarak yapılandığı öğrenmeye, yetkinlik kavramının da eklenmesiyle bilginin yapılandırılış şekli de genişlemiş olacaktır (Mavrikios vd., 2011). Modelin eğitim içeriğinde becerilerin gelişmesi için tesis dışı ancak gerçeğe yakın ve güvenli ortam, tek ve çoklu kullanıcı(işbirlikçi) modül, deneme yanılma yaklaşımları ve uygulamalı faaliyetler ve bilgisayar tabanlı eğitim kullanımı bulunmaktadır.



Şekil 6. Öğreten Fabrika Konsepti

Kaynak: Chryssolouris, George & Mavrikios, Dimitris & Rentzos, Loukas. (2016). The Teaching Factory: A Manufacturing Education Paradigm. *Procedia CIRP*. 57. 44-48. 10.1016/j.procir.2016.11.009.

Uygulamada Fabrikadan sınıfa ve okuldan sektöre olmak üzere 2 konsept üzerinden bilgi aktarımı sağlanmaktadır. Fabrikadan sınıfa konsepti üretim ortamının sınıfa aktarılmasıyla gerçek üretim sahasının endüstriyel süreçlerinin okulda öğretim faaliyetlerine aktarılmasıyla gerçekleşmektedir. Uygulanan konsept sanal olarak verilen eğitimle sanal olarak oluşturulan sanal işletmeye yöneliktir. Öğrencilerin üretim ortamını tam olarak kavraması için gerekli sunum ve dokümanların iyi hazırlanması gerekmektedir. Oluşturulan ortamlar modüler olduğundan farklı şekillerde düzenlemeler yapılarak fabrikayla eşzamanlı birden çok eğitim ortamı ya da birden birçok fabrika ile eşzamanlı sanal ortam oluşturma imkanı da sağlanabilmektedir.



Şekil 7. Modüler Yapı Seçenekleri

Kaynak: Chryssolouris, George & Mavrikios, Dimitris & Rentzos, Loukas. (2016). The Teaching Factory: A Manufacturing Education Paradigm. *Procedia CIRP*. 57. 44-48. 10.1016/j.procir.2016.11.009.

Öğretim fabrikası fabrikadan okula konseptinde 4 kategoride sınıflandırılmış modüller bulunmaktadır. Bu modüller farklı şekillerde yapılandırılabilir. Birinci kategori "Fabrika" olarak adlandırılarak öğretim fabrikasındaki üretim alanlarını ve süreçlerini temsil etmektedir. İkinci kategori çalışma içeriği olarak adlandırılan müfredat olarak tanımlanır. Üçüncü kategori aktarım mekanizmalarıdır. Fabrika ve sınıf ortamları arasındaki bilgi ve etkileşimin aktarılmasını sağlamaktadır. Bilgi ve özellikle de yetkinlik bilgisayar teknolojisi altyapısı, materyal ve bunları aktaranlarla oluşturulur. Dördüncü kategori video konferans ve web hizmetleriyle oluşturulan bilgisayar teknolojileridir. Son olarak bunları bir araya getiren eğitim faaliyetleriyle gerçekleştirilmektedir. Modüllerin kullanımı zaman, maliyet ve altyapı açısından farklı seçenekler de göz önünde bulundurulabilir.

Okuldan sektöre konseptiyle ise bilginin eğitim ortamından sanayiye aktarılması amaçlanmaktadır. Eğitim tesislerindeki düzenlemelerle endüstriyel sınıf ya da eğitim ekipmanı yeni teknolojik değişimler ve kavramları için test merkezi ve bunların gösterimi için kullanılabilir. Üretilmesi planlanan ürünlerin fabrikada test edilemeyecek kadar maliyetli ve zaman alıcı olması,

öğreten fabrika içerisinde düzenlemeler yapılarak üretimdeki yenilik ve bu yeniliğin eğitimi konusunda boşluğu kapatmış, aynı zamanda üretimin validasyonu da sağlanmış olacaktır.

Tittagala vd. (2008), Martawijaya (2015), Chryssolouris (2016), Hasanah (2018) öğretim fabrikası araştırmalarında okul ile sektöre arasındaki işbirliği ve çift yönlü bilgi akışı, yeni beceriler kazandırma, yeterliliklerin artışı, yaratıcılık becerilerinin artışı konularında hemfikir olmuşlardır.

2018 yılında Öğreten fabrika Endüstri 4.0 teknolojilerine uyarlayarak yapılan çalışmada mmodüllerde gerekli düzenlemeler yapıldığında öğrencilerde; gelecekte siber fiziksel sistemlerin hakim olduğu üretim süreci aşamalarını daha iyi anlamaları, performanslarını iyi hale getirecekleri, eğitim ortamlarında ise Endüstri 4.0 ile ilgili uyumsuzluk problemlerinin aşılmasında etkili olacağı belirtilmiştir (Mourtzis, Vlachou, Dimitrakopoulos ve Zogopoulos, 2018).

SONUÇ

Sanayi devrimleri günümüze kadar incelendiğinde bilginin üretim hızıyla birlikte beyin ve kas gücünün kullanılması da oransal olarak değişime uğramıştır. 1. Sanayi devriminde ağırlıklı kullanılan kas gücü sonraki teknoloji kırılımlarında azalmaya, yerini beyin gücü olarak tanımlayabileceğimiz bilginin herkesçe üretilmesine, kullanılmasına bırakmıştır. Bu süreçle paralel olarak eğitim süreçleri de gelişmiş ve farklılaşmıştır.

1.ve 2. sanayi devriminin yaşandığı 1800 yıllardan 1960'lı yıllara kadar geçen zamanda kol kas gücü ağırlıklı kullanılmıştır. Eğitim ortamları davranışçı yaklaşım olarak tarif edilen öğretmenin aktif ve merkezde, öğrencinin pasif olduğu ve öğrenme etkinliklerinde ezberin hakim olduğu genel eğitimi eğitim 1.0 olarak nitelendirilmiştir.

1960 lı yıllarda gerçekleşen 3. sanayi devrimi otomasyon çağı olarak adlandırılmıştır. Bu dönemde genel eğitimde bilişsel yaklaşım hâkim olmuş, eğitim 2.0 dönemi olarak nitelendirilmiştir. Bu dönemde öğretmenin yoğun etkinliği ve mutlak hâkimiyeti yerini öğrencilerin öğretmenle olan iletişimi ile kendi aralarındaki iletişimi artmıştır.

Otomasyon çağı 21. YY başında gerçekleşen 4. Sanayi devrimiyle sonlanmış, dijital dönüşümün sınırları 2011 yılında Hannover fuarında belirlenmiş, Almanya hükümeti bu vizyon çerçevesinde politika belirleyeceğini bildirmiştir. 1990'lı yılların sonlarında da genel eğitimde yapılandırmacı yaklaşım ön plana çıkmış, eğitim ortamları bu yaklaşıma göre dizayn edilmeye başlanmış, bu dönem eğitim 3.0 olarak nitelendirilmiştir.

Endüstri ve genel eğitim süreci içinde mesleki eğitim farklı zamanlarda önemi değişmiş, yaşam becerileri ve mesleki becerilerinin aktarımı çıraklık eğitimi şeklinde gerçekleşmiştir. Öğretim yaklaşımlarının farklılaşmasıyla çıraklık eğitimi ve akademik eğitim birlikte yürütülmüştür. Ancak genel eğitimin içinde mesleki eğitimin aşamadığı sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de bulunmaktadır. Bu sorunlardan olan okul ile sektör arasındaki etkileşim ve beceri uyumsuzluğu önemli paya sahiptir. Bu sorunun çözümüne girişimcilik destekli öğreten fabrika uygulamasının araştırılması farklı bir bakış getirmesi beklenmektedir.

Yapılacak araştırmada dijital ağ gereksinimlerine uygun girişimcilik eğitim mufredatı öğrencilere uygulanması ve fabrika ortamının okulda teknolojik ortamda simule edilmesi yoluyla nihai fiziki ürüne dönüştürülmesi araştırılacaktır. Araştırmada verilen eğitimlerden olan girişimcilik ile öğreten fabrika modelinin modüler yapısının birleştirilmesiyle ğrencilerin 21. Yy becerilerinde daha yetkin olması, sektör ile okul arasındaki beceri uyumazlığının giderilmesi amaçlanmaktadır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. . (2005). *Etkili ğrenme ve ğretme*, İzmir, Eğitim Dünyası Yayınları.

Alçın, S., (2016), Endüstri 4.0 ve İnsan Kaynakları. Popüler Yönetim Dergisi, Sayı: 63, s. 47.

Alptekin, S. E., Pouraghabagher, R., McQuaid, P., & Waldorf, D. (2001). Teaching factory. In Proceedings of the 2001 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, American Society for Engineering Education

Banger, G. (2017). *Endüstri 4.0 ve Akıllı İşletme*, Ankara, Dorlion Yayınları.

Bloom B., B. Mesia, and D. Krathwohl (1964). Taxonomy of Educational Objectives (two vols: The Affective Domain & The Cognitive Domain). New York. David McKay.

Brown, C. & Thornton, M.. (2013). How entrepreneurship theory created economics. Quarterly Journal of Austrian Economics. 16. 401-419.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası erevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7 (4), 3112-3134.

Chryssolouris, George & Mavrikios, Dimitris & Rentzos, Loukas. (2016). The Teaching Factory: A Manufacturing Education Paradigm. Procedia CIRP. 57. 44-48. 10.1016/j.procir.2016.11.009.

Dembo, M. H. (1981). Teaching for Learning: Applying Educational Psychology in the Classroom. Santa Monica: Goodyear Publishing Company

Driel, J.H., Verloop, N., Van Werven, H. & Dekkers, H. (1997). Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. Higher Education, 34, 105-122.

Mavrikios, D & Papakostas, N. & Mourtzis, D. & Chryssolouris, G. (2013). On industrial learning and training for the factories of the future: A conceptual, cognitive and technology framework. Journal of Intelligent Manufacturing. 24. 10.1007/s10845-011-0590-9.

Ertmer, P. A., ve Newby, T. J. (1993). "Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective", Performance Improvement Quarterly, C.6, S.4, s. 50-72.

- Gomaratat, S. (2015). Subject: Learning Productivity, Stated in Sinlarat. P. (2015). 10 Ways of Progressive Learning Encouraging/Facilitating the Ability of the Learner of 21st Century. Bangkok: Education Science, Dhurakit Bandit University
- Gray, P. (2008). A brief history of education. 12 Ocak 2019 tarihinde <http://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200808/brief-history-education> adresinden alınmıştır.
- Günay, D., Öcal, A. ve Öcalan, K. (2018). Sanayi ve sanayi tarihi. Mimar ve Mühendis Dergisi, 31, 8-14 akt. Dördüncü sanayi devriminin emek piyasaları üzerindeki olası etkilerinin incelenmesi ve çözüm önerileri. Uluslararası Toplum Araştırması Dergisi, 2071.
- Güran, T. (1991). *İktisat Tarihi*, İstanbul, Acar Matbaacılık – Yayıncılık.
- Harkins, A. M. (2008, Mart). Leap frog principles and practices: Core components of education 3.0 and 4.0. Futures Research Quarterly draft VIII, 1-15.
- Hasanah, H. & Malik, M. (2018). Teaching Factory-Based for Entrepreneurship Learning Model in Vocational High Schools. 10.2991/aptekindo-18.2018.46.
- Hobsbawm, E. (2008). *Devrim Çağı*, Ankara, Dost Kitabevi.
- Koca D. (2020). Sanayi 4.0 Kapsamında Türkiye’de İşgücünün Yeni Becerilerinin Belirlenmesi Beceri Talebi Ve Arzının Karşılaştırılması, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Landström, Hans (2005). *Pioneers in entrepreneurship and small business research*, Boston, Springer.
- Mahiroğulları, A. (2005). Endüstri devrimi sonrasında emeğin istismarını belgeleyen iki eser: Germinal ve Dokumacılar, Sosyoloji Konferansları Dergisi, 32, 41-53.
- Martawijaya, M. (2015). Pengembangan Model Pembelajaran Fisika Untuk Meningkatkan Karakter Ilmiah Siswa Smp. Journal of Educational Science and Technology (EST). 1. 55. 10.26858/est.v1i1.1134.
- Mcafee, A, ve Brynjolfsson, E. (2017). *Makine platform kitle dijital geleceği kucaklamak*, İstanbul, Optimist Yayın Grubu.
- Meb, (2018), Türkiye’de Meslekî ve Teknik Eğitimin Görünümü, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:1,Kasım 2018, Ankara:Millî Eğitim Bakanlığı
- Mourtzis, D. & Vlachou, K. & Dimitrakopoulos, G. & Zogopoulos, V. (2018). Cyber- Physical Systems and Education 4.0 –The Teaching Factory 4.0 Concept. Procedia Manufacturing. 23. 129-134. 10.1016/j.promfg.2018.04.005.
- National Academy Of Science And Engineering. (2013). Recommendations for Implementing the Strategic Initiative Industrie 4.0. Final report of the Industrie 4.0 Working Group

- Özdoğan, O. (2018). *Endüstri 4.0: dördüncü sanayi devrimi ve endüstriyel dönüşümün anahtarları*, İstanbul, Pusula 20 Teknoloji ve A.Ş.
- Pooworawan, Y.(2015). Challenges of New Frontier in Learning: Education 4.0. Document by Innovative Learning Center, Chulalongkorn University, Bangkok
- Puncreobutr, V. (2016). Education4.0: new challenge of learning. St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences, 2(2), 92.
- Robinson, K. (2008). . (N. G. Koldaş, Çev.), *Yaratıcılık aklın sınırlarını aşmak*, İstanbul, Kitap.
- Sandrone, V. (2005). Frederick W. Taylor: Master of scientific management. 18.05.2019 tarihinde <http://www.skymark.com/resources/leaders/taylor.asp> sitesinden erişim sağlandı
- Schwab, K. (2016). Dördüncü sanayi devrimi, (çev.) Zülfü Dicleli, İstanbul: Optimist Yayınları.
- Sezgin, İ. (1982). Meslek Eğitimin Kapsam ve Gelişimi, Türkiye’de Meslek Eğitimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği VI. Eğitim toplantısı. Ankara 1982
- Simsek, N. (2001). Üçüncü paradigma: Yapıcı öğrenme ve öğretim. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, Basımda, Ankara
- Sledzik, Karol (2013). Schumpeter’sview on InnovationandEntrepreneurship, Stefan Hittmar (Ed.), Management Trends in TheoryandPractice, University of Zilina&Institute of Management byUniversity of Zilina
- Stannard-Stockton, S. (2009). T-shaped people & philanthropy. <http://www.ssireview.org/> adresinden 17.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tittagala, R., Bramhall, M., & Pettigrew, M. (2008). Teaching engineering in a simulated industrial learning environment: A case study in manufacturing engineering. In Proceedings of Engineering Education 2008, Loughborough, England, July 2008
- Uçak, S. ,Erdem, H. (2020). Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı Bağlamında “21. Yüzyıl Becerileri Ve Eğitim Felsefesi, Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(1), 76-93
- Van Praag, C.Mirjam (1999). SomeClassicalViews on Entrepreneurship, De Economist, 147(3), 311-335

Öğretmenlik Mesleği Ve Ahlâkı

ŞENOL KAYA

Özet

Meslek ahlakı belirli bir meslek grubunun ahlak ilkelerini meslek üyelerine emreden,onları belli kurallarla davranışa zorlayan,serbestliği sınırlayan,mesleki rekabeti düzenleyen ve mesleki idealleri oluşturan ilkelerdir. Eğitimde de meslek ahlâkı öğretmenlikten beklenen davranış ve tutumları belirleyen ilke ve standartlar bütünüdür. Öğretmenlik, niteliği ve işlevi bakımından toplumun ekonomik sosyal ve kültürel yönden gelişmelerinde etkisi son derece büyük, önemli bir meslektir.Eğitim-öğretim sürecinde beklenen davranışların kazandırılmasında, özellikle de ahlâksal gelişimde, öğretmenin rol modelliği küçümsenemeyecek derecede önemlidir .Bu makalede; öğretmenin bireyler için en önemli model olduğunu, öğretmenlik meslek ahlakı ve mesleki değerlerinin evrensel, milli ve kültürel değerlere göre şekillendiğini, insan gelişimine çok önemli katkıları olan öğretmenlerin mesleki ve kişisel niteliklerini tespit etmek ve öğretmen yetiştirilmesine temel teşkil eden içerik kategorilerini belirlemek, öğretmenlik mesleğinin önemini ve mesleki rollerini ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik,meslek ahlakı

Öğretmenlik Mesleği Ve Ahlâkı

ŞENOL KAYA

Meslek; “Belirli düzeyde kabiliyet, tecrübe, teorik-pratik-teknik bilgi, eğitim ve icazet (diploma) gerektiren, niteliği toplumdan topluma değişmekte beraber, yüksek statü, prestij ve gelir kazandıran iş” olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda meslek; “insanın bir aidiyet ve kimlik duygusu oluşturmalarını sağlayan, sosyal statü ve saygınlık kazandıran, insanın belirli bir sosyal düzen içinde yaşama ihtiyacına cevap veren, insanın bildiğini, zihni ve ruhi gücünün sürekli olarak aktif halde kalmasını sağlayan...” bir çalışma biçimi olarak da tanımlanmaktadır (Seyyar, 2015, s. 386-387). Bir meslek sahibi olarak öğretmen ise “mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallime” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.).

Ahlâk,bir toplumda bireylerin uymakla sorumlu oldukları davranış kuralları olarak tanımlanabilir. Ahlâk iyi ve doğru davranışlar bütünüdür. Bu tanımdan hareket edersek iyi ve doğru olanın ve olmayanın ne olduğunu ve ne olmadığını sorgulamalıyız. İyi ve kötü

davranışın ne olduğu hakkında kişiden kişiye göre değişen yargılar vardır. O halde ahlâka uygun olan nedir? Birey nasıl hareket ederse ahlâka uygun davranış olur? Birçok yazar ahlâkla ilgili konular üzerinde genel bir* anlaşmanın, iyi ve kötünün ne olduğu konusunda herkesin ortak olduğu bir temelin olmadığına işaret etmiştir, (Heimsoeth, 1975:14,49-Akarsu, 1970:1,4). Herkesin kendine göre bir ahlâk anlayışı olduğu gibi, ahlâklı davranış tarihin çeşitli dönemlerinde toplumdan topluma değişiklik göstermiştir

Öğretmen, toplumun eğitim hedefleri doğrultusunda bireylere eğitim ve öğretim sunmakla görevli kişiye verilen mesleki ünvanıdır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde, 'Mesleği bilgi öğretmek olan kimse' olarak tanımlanan öğretmenlik, alan eğitimi ve pedagojik formasyon gibi süreçlerin ardından edinilebilen bir meslektir.

Meslek Olarak Öğretmenlik

Öğretmenlik mesleğinin iki temel eylemi olan eğitime ve öğretme ilk insan- lara kadar tarihlendirilebilmektedir. İnsandan insana bilgi ve kültür aktarımı- nın olduğu her ortamda eğitime ve öğretme faaliyeti var olmuştur. Zamanla nüfusun artması; iş çeşitliliğinin ve yeni ihtiyaçların ortaya çıkması; bilgide karmaşıklığın, derinliğin ve uzmanlığın artması; teknoloji ve bilimde yaşa- nan gelişmeler gibi pek çok neden; ihtisaslaşmış, planlı, programlı bir eğitim anlayışıyla alanında uzman, nitelikli kişilerin yetiştirilmesini gerekli kılmıştır. Günümüz eğitim sisteminde öğretmenlik, bir ihtisas mesleği olarak görül- mektedir. Öğretmen olmak isteyen bireyler, öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olduktan sonra sınavla atanmaktadır. 1789 sayılı Millî Eğitim Temel Ka- nunu Madde 43'te öğretmenlik mesleği şöyle tanımlanmaktadır: "Öğretmen- lik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler." (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1980, s. 19).

Meslek Ahlâkı

Meslek ahlâkı, bir mesleğin doğru ve yanlış davranış biçimlerinin tümüdür. Doğru ile yanlışların sabit bir sınırı yoktur, toplumun ahlâki değerlerine göre şekil alır. Durkheim'e göre meslek ahlâkı, doğrudan o mesleği oluşturan kişilerin değer yargıları, kişisel eğilimleri, toplumun o mesleğe yüklediği sorumluluklar ile ilgili olup, meslekteki kişiler tarafından oluşturulur. Tüm meslekler kendine özgü ahlâki disipline sahiptirler (Durkheim, 1986, s. 11-13). Meslek ahlâkı, genelleşmiş kural ve kalıplar ile kısmen de yazılı metinleri kapsar. O meslekte olanlar bunlara uymak zorundadır. Aksi halde önceden belirlenmiş ceza ve yaptırımlara maruz kalacaklar, dışlanacaklardır. Meslek örgütü ne kadar sağlam ve düzenli ise o mesleğe ait meslek ahlâkı o oranda gelişir ve bu oranda vicdanlar üzerinde etkisi vardır. Esasen davranışların doğru olup olmadığına kişi kendisi karar verecektir. Vicdan muhasebesi yaptıktan sonra rahat olabiliyor ve mutlu olabiliyorsa meslek ahlâkına da uyuyor demektir(Yıldırım, 2005).

Öğretmen Meslek Ahlâkı

Eğitimde meslek ahlâkı öğretmenlikten beklenen davranış ve tutumları belirleyen ilke ve standartlar bütünüdür (Yıldırım, 2005). Çelikten, Şanal & Yeni (2005). her meslekte olduğu gibi gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlik mesleğinde de milli ve evrensel ahlâk kurallarının olması kaçınılmaz olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlik yapan bireylerin üzerinde birleşebilecekleri ahlâk ilkeleri verilen hizmetin kalitesini yükselteceği gibi, mesleki bilinci de arttıracaktır. Bu konuda önerilen temel ilkeler aşağıda sıralanmıştır.*

Profesyonellik: Öğretmenlik meslek etiğinden söz edebilmek için öncelikle, öğretmenin işinde profesyonel olması gerekir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri belirtilen standartlar içinde yapabilecek yeterlikte olmayan bir öğretmenin meslek etiği ilkelerinden söz etmek olanaksızdır.

Hizmette sorumluluk: En genel anlamda sorumluluk, belirli bir görevin istenilen nitelik ve nicelikte yerine getirilmesidir. Bu anlamda öğretmen bir kamu hizmeti olarak eğitimde üzerine düşen büyük sorumluluğun bilinci içinde olmalıdır

Adalet: Öğretmen, her türlü eyleminde adil olmak ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde de adaleti sağlamak sorumluluğuna sahiptir. Öğrencilere söz hakkının adil olarak paylaştırılmasından başlayıp, sınıf içi ve dışı etkinliklere katılıma kadar uzayan her türlü etkinlikte adaletin sağlanması son derecede önemlidir.

Eşitlik: Eşitlik, yararların, sıkıntıların, hizmetlerin dağıtılmasında uygulanacak sınırların belirlenmesini içerir.

Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması: Bir öğrencinin en temel haklarından biri, sağlıklı ve güvenli bir okul – sınıf ortamında bulunmaktır. Bu nedenle öğretmenlerin en temel etik sorumluluklarından biri de sınıf ortamında düzen ve disiplini sağlayarak, öğrenci sağlığını ve güvenliğini tehdit edecek her türlü unsurun ortadan kaldırılmasını sağlamaktır.

Yolsuzluk yapmamak: En genel anlamıyla yolsuzluk, bir çıkar karşılığında kamu yetkilerinin yasa dışı kullanımı olarak tanımlanabilir. Burada sağlanması amaçlanan kazançlar maddi kazançlar olabileceği gibi parasal olmayan özel amaçlara yönelik de olabilir.

Dürüstlük- doğruluk ve güven: Etik davranış, başkaları ile ilişkilerde dürüst olmayı ve içtenliği gerektirir. İçten ve dürüst davranmayan öğretmenler, ilişkilerde kendi sonlarını hazırlarlar ve güven ortamı ortadan kalkar.

Tarafsızlık: Tarafsızlık ya da nesnellik, insanın bireyleri ya da nesnelere oldukları gibi görebilmesi ve bu görüntüyü bireyin kendi istek ve korkuları ile oluşturduğu görüntüden ayırabilmesidir. Nesnel olabilmek kişinin duygularını değil, aklını kullanmasını gerektirir.

Mesleki bağlılık ve sürekli gelişme: Örgütsel bağlılık, işgörenlerin örgüt üyeliklerini

sürdüremeleri ve örgütte kalmak istemeleri olarak tanımlanabilir. Örgüte bağlı işgörenler, örgütten etkilenirler ve kendileri de ortak amaçların gerçekleştirilmesi için ortaklaşa bir çaba gösterirler.

Saygı: İnsan, her şeyden önce insan olduğu için değerlidir. İnsanın değeri ve onuru, insan ilişkilerinde köşe taşı niteliği taşır. İnsan canlı varlıklar içinde en gelişmiş olan, düşünen, akıl yürüten, iletişim kuran, gelecek için planlar yapan bir varlıktır ve bu yönleri ile saygıdeğerdir.

Kaynakların etkili kullanımı: Kurumsal ve kamusal kaynakların etkili kullanımı öğretmenlerden beklenen bir başka önemli etik davranıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, eğitimciler için belirlenen ve 24.06.2015 tarihli genelge ile eğitimcilere duyurulan mesleki etik ilkelerin tam metni Ek 1'de verilmiştir. Genelgeye göre eğitimcilerin uyması gereken etik ilkelerin madde başlıkları şöyledir:

- Öğrenciler ile ilişkilerde Etik İlkeler
- Sevgi ve saygı
- İyi örnek olma
- Anlayışlı ve hoşgörülü olma
- Adil ve eşit davranma
- Öğrencinin gelişimini gözetme
- Öğrenciye ait bilgileri saklama
- Menfi psikolojik durumları yansıtmama
- Kötü muameleden kaçınma
- Eğitim Mesleğine İlişkin Etik İlkeler
- Mesleki yeterlilik
- Sağlıklı ve güvenli eğitim ortamı sağlama
- Mesai ve ders saatlerine uyma
- Hediye alma
- Kişisel menfaat sağlama
- Özel ders verme
- Bağış ve yardım talebinde bulunma

Tüm bu maddelerde yer alan ilkeler hakkında öğretmenlerin nasıl bir tutum ve davranış yolu izlemesi gerektiği maddelerin Ek 1'de verilen içeriklerinde anlatılmaktadır. Ayrıca genelgede içeriği maddeler hâlinde ayrılmamış fakat toplu açıklamalar yapılmış üst başlıklar da vardır:

- Eğitimcilerle İlişkilerde Etik İlkeler
- Veliler ile İlişkilerde Etik İlkeler
- Okul Yönetimi ve Toplum ile İlişkilerde Etik İlkeler
- Okul Yöneticilerinin; Öğretmenler, Öğrenciler ve Veliler ile İlişkilerinde Etik İlkeler

Bu çalışmada; Gittikçe önemi artan eğitimin stratejik ögesi olan öğretmenin insanı ve insanlığı yücelttiği , bireylerin potansiyelinin keşfedilmesi ve kendilerini gerçekleştirmelerine destek olduğu,

öğretmenin bireyler için en önemli model olduğu; bu sebeple öğretmenlik meslek ahlâkı ve mesleki değerlerinin hukuksal ,evrensel, milli ve kültürel değerlere göre şekillen diğinin bilinmesi ve önemsenmesinin gerekliliği belirtilmiştir.

Kaynaklar

- Aktan, C. C. (1999). *Kirli Devletten Temiz Devlete*. Ankara: Yeni Türkiye. Arat, R. R. (1998). *Kutadgu Bilig*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Bacanlı, H. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pagem.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Durmuş Ali Özçelik (Çev.). Ankara: MEB.
- Brophy, J. (1981). Teacher Praise: A Functional Analysis. *Review of Educational Reserch*, 51 (1). 5-32.
- Çelikten, M. Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(19), 207-237.
- Dilaçar, A. (1988). *Kutadgu Bilig İncelemesi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu. Durkheim E. (1986). *Meslek Ahlâkı*. M. Kaplan (Çev.). İstanbul: MEB.
- EFQM Mükemmellik Modeli (2010). *Türkiye Kalite Derneği*.İstanbul: Kalder. Evin, İ. & Kafadar, O. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının ve Ders Kitaplarının Ulusal ve Evrensel Değerler Yönünden İçerik Çözümlemesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yaz 2 (3), 293–302.
- Feeney, S. & Freeman, N. K. (1999). *Ethics and The Early Childhood Educator: Using the NAEYC Code*, Washington, DC: Naeyc. Erişim <http://www.rshm.gov.tr/kres/etik.html>
- Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin Etik Davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(32), 83-99.
- Gültekin, F. (2011). Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlâki Yargı Yeteneklerinin İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 228-229.
- Güzel, A. (2005). *Birey Toplum Devlet İlişkisi ve Kutadgu Bilig*. İzmir: Kanyılmaz.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar: Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*. Ankara: Ütopya.
- Jorgensen, G. (2006). Kohlberg And Gilligan: Duet Or Duel? *Journal of Moral Education*, 35(2). 179-196.
- Kaçalın, M. S. (2008). *Yûsûf Hâs Hâcib*. Erişim <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/dosya/1-215461/h/yusufhashacibkutadgubiligmustafakacalin.pdf>
- MEB (1973). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. Erişim <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>
- MEB (2006). *2590 Sayılı Tebliğler Dergisi*. Erişim <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/2590.pdf>
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2008). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: MEB. Erişim
- Sümbül, M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(8). 597-608.
- Şen, M. L. (1998). *Kamu Yönetiminde Yozlaşmanın Önkenmesinde Yönetmelik Yaklaşımı*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir, Türkiye.

Akarsu, Bedia. **Ahlâk öğretileri I, Mutluluk Ahlâkı (Eudaimonism)**

İstanbul: İ.Ü., Edebiyat Fak, Yayım, 1970.

Çileli, Meral. **Ahlâk Psikolojisi ve Eğitimi**. Ankara: V Yayınları 1986.

Çileli, Meral. "**Ergenlikte Ahlak Gelişimi**" **Ergenlik Psikolojisi**,
(Ed.B.Onur). Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık, 1985.

Heimsoeth, Heinz. (Çev.N.Uygnr) **AKlak Denen Bilmece**, İstanbul, İ.U.
Edebiyat Fak. Yayını, 1978.

Kuzgun, Yıldız. **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: ÖSYM Eğitim
Yayınları: 9. 1988.

BİR SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMI OLAN REGGIO EMİLİA ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDEKİ YERİ

Büşra KELEŞ⁷⁵, Tuba Aydın GÜNGÖR⁷⁶, Çiğdem ÇAKIR⁷⁷

ÖZET

Kişinin bilişsel gelişiminin yüzde sekseninin sekiz yaşına kadar tamamlanması, kişilik, cinsiyet, sosyalleşme, iletişim becerilerinin temellerinin atılması, çevre etkisinin bireysel farklılıklara önemli ölçüde etki etmesi gibi faktörler ele alınırsa, erken çocukluk döneminin pek çok açıdan kritik bir dönem olduğu kabul edilebilir. Her çocuk öğrenme ve sorgulama yetisiyle doğar. Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim, motor gelişim, dil gelişimi ve öz bakım becerilerinin desteklenmesi için farklı eğitim yaklaşımları ortaya konulmuştur. Bunlardan bazıları Montessori, High/Scope, Bank Street, PYP, Proje Tabanlı Öğrenme, Ev Okulu yaklaşımlarıdır. Reggio Emilia da bu yaklaşımlardan biridir. 2. Dünya Savaşı sonrasında İtalya'da çocukların etkin, yetişkinlerin rehber olacağı şekilde öğrenme sürecinin şekillendiği bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada Reggio Emilia yaklaşımının erken çocukluk dönemindeki yeri ele alınmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması ile gerçekleştirilmiştir. İlgili alan yazın taranarak farklı ülkelerdeki okul öncesi öğretim sistemlerinin karşılaştırmaları yapılmış ve farklılıklar ortaya konmuştur. Böylelikle Reggio Emilia öğretim yaklaşımının okul öncesi öğrencilere yönelik nasıl olması gerektiği konusunda bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Alan yazında okulöncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırılması suretiyle, bu konuya yönelik olarak çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara alanla ilgili olarak eğitimsel alt yapı sağlaması nedeniyle bu öğretim yaklaşımın önemi vurgulanmış ve alandaki bu boşluğun doldurulması hedeflenmiştir.

Anahtar kelimeler: Reggio Emilia, erken çocukluk dönemi, Okul Öncesi Eğitim yaklaşımları, kritik dönem.

AS A CLASSROOM MANAGEMENT APPROACH "THE REGGIO EMILIA TEACHING METHOD" IN PRESCHOOL EDUCATION

Abstract

Early childhood can be considered as a critical period in many respects considering factors such as completing eighty percent of a person's cognitive development by the age of eight, personality, gender, socialization, laying the foundations of communication skills, and environmental impact significantly on individual differences. Every child is born with the ability to learn and questioning. Different educational approaches have been introduced to support cognitive development, social-emotional development, motor development, language development, and self-care skills in early childhood. Some of these are Montessori, High / Scope, Bank Street, PYP, Project Based Learning, Home Schooling approaches, and one of these approaches is Reggio Emilia. After World War II in Italy, it emerged as an approach in which the learning process takes shape in the way that children

⁷⁵ Öğretmen, Halk Eğitimi Merkezi, Artvin, busraa_keles@hotmail.com

⁷⁶ Dr. Öğretim Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, tuba.gngr@artvin.edu.tr

⁷⁷ Dr, MEB, Gaziantep, cigdemcakir1905@gmail.com

are effective and adults act as guiders. In this study, the place of Reggio Emilia approach in early childhood is discussed. The research was carried out by literature review, which is one of the qualitative research methods. By screening the relevant literature, comparisons of preschool education systems in different countries were made and differences were revealed. Thus, a framework was tried to be established on how the Reggio Emilia teaching approach should be for preschool students. By comparing preschool education systems in the literature, the importance of this teaching approach has been emphasized, and it is aimed to fill this gap in the field as it provides educational infrastructure for the researchers who want to work through on this subject.

Keywords: Reggio Emilia ,early childhood, Preschool Education approaches, critical period

GİRİŞ

Değişen dünyayla birlikte, bireyin gelişimi ve öğrenmesi açısından önemli olarak görülen okul öncesi döneme ilgi giderek artmaktadır.

Bireyin yaşantıları yoluyla istemli ve kasıtlı olarak davranışlarında değişme oluşturma sürecine eğitim denir (Ertürk,1974).

Çocuğun doğumdan sekiz yaşına kadar olan sürede onların gelişimi adına yapılan ve yapılması gereken tüm plan, program ve politikalara da erken çocukluk eğitimi denir. 0-72 Ay arasında bulunan çocuklara yönelik okul öncesi eğitim kurumlarında bu kurumların amaçlarını gerçekleştirmek için o amaçlar ışığında düzenlenen planlı, programlı sistemli çalışmalara Erken çocukluk eğitim programı denir(Aral, Kandır ve Yaşar, 2000).

Okul öncesi eğitim çocuğun doğumdan başlayarak ilköğretime başladığı döneme kadar geçirdiği süreç içinde ona topluma uyum sağlamayı, sorumluluğu öğretmek, kendine güvenen ve kendinin farkında üretken insanlar yetiştirmeyi amaç edinmiş eğitim süreci olarak ifade edilir. Aynı zamanda çocuklara üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri kazandırmak amaçlanmaktadır. Okul öncesi eğitimde hedeflenen amaçlara ulaşmak için eğitimin kalitesi de büyük önem taşımaktadır. Eğitimde bu kaliteye ulaşabilmek için etkin öğrenme, deneyimler yoluyla öğrenme, kavramsal öğrenme, anlamlı bağlamsal öğrenme, etkileşimli ve birlikte öğrenme, geleneksel konular ve temalarla ilişkili eğitim etkinlikleri uygulanmalıdır. Çocuğa eğitimi nasıl vereceğiz sorusundan çok neler verilmeli ne verilmeli ve ne zaman verilmeli gibi erken çocukluk eğitimi çalışmaları son yıllarda üzerine düşülen çalışmalardandır. Bu çalışmayla çocuğun ilgi, istek, yetenek ve kişilik özellikleri ve öğrenmelerinin ne şekilde olacağı aynı zamanda ailenin de sürece dahil edilmesi gibi konular önemli olmuştur (Sevinç, 2005).

Bazı eğitim teorileri kişinin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını önemsemektedir ve bunun sonucu olarak eğitim sistemini etkileyen yeni model ve yaklaşımlar oluşmuştur. Bütün yaklaşımlar birbirinden farklı öneri sunarlar fakat temelde hepsi çocukların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaktır.

Bu yaklaşımlar;

Head Start, High Scope, Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia' dır.

Reggio Emilia yaklaşımı da aynı şekilde çocukların var olan potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak isteyen bir erken çocukluk eğitim programıdır. Loris Malaguzzi Reggio Emilia yaklaşımının kurucusudur. Çocuğun doğumdan itibaren zeki, sosyal ve meraklı olduğunu savunmuş her çocuğun

diğerleriyle ilişkili, aynı zamanda aile, öğretmen, toplum ve çevresi ile karşılıklı ilişkide olduğu konusu üzerine odaklanmıştır (Aslan, 2005).

Yapılan bu çalışmada,

Okul öncesi eğitimde var olduğu düşünölen sistemsel ve yapısal boşluklardan yola çıkarak,

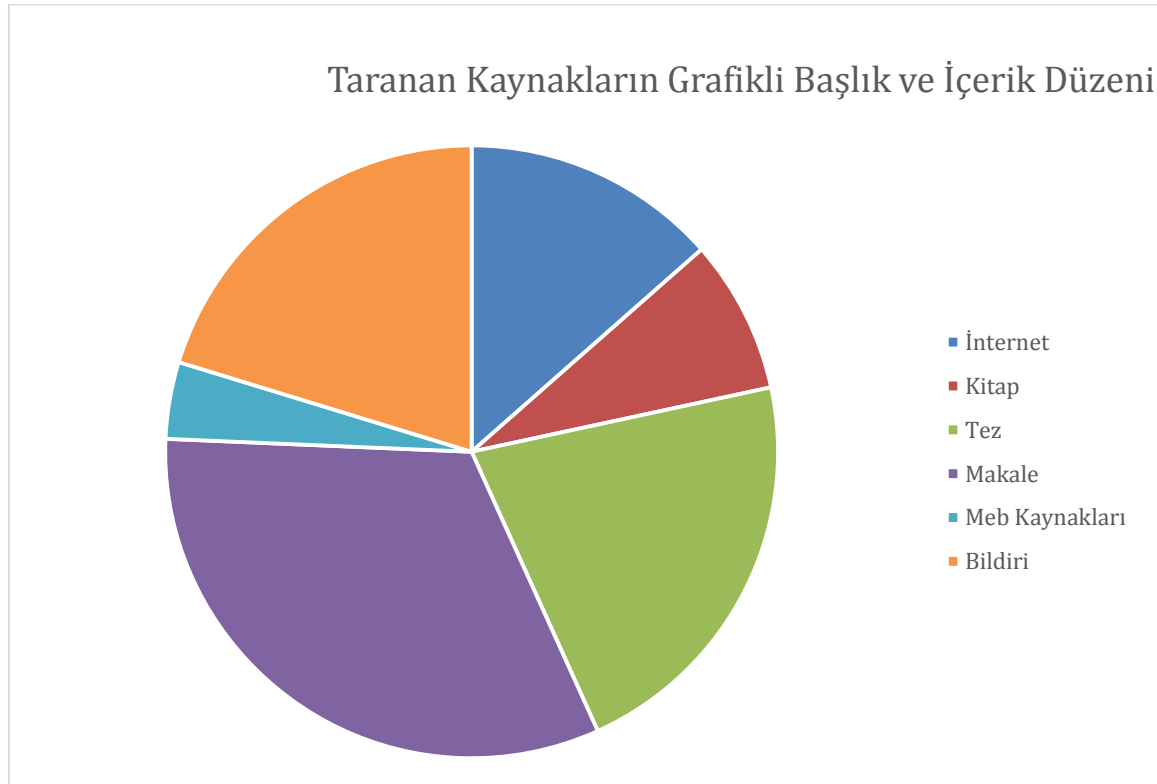
Çağdaş bir yaklaşım olan Reggio Emilia Yönteminin, ölkemizde uygulanabilirliği,

Diğer ölkelerdeki eğitim sistemlerinin karşılaştırılması ve incelenmesi,

Bu yaklaşımın okul öncesi eğitimdeki önemini incelemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, tarama modelinde nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu araştırma kapsamında Literatür taraması yapılarak Reggio Emilia yaklaşımının okul öncesi eğitimdeki önemi ve ölkeler arası eğitim sisteminin karşılaştırılması ve bu durumların okul öncesi eğitime yansımaları konusu anlatılmıştır. Literatür taraması mevcut olan kaynaklar arasından belirli bir konunun detaylı biçimde araştırılması ve o konuya ait verilerin sistemli biçimde toplanması sürecidir. Literatür taraması, araştırma probleminin seçilerek anlaşılmasına ve araştırmanın tarihsel bir perspektife oturtulmasına yardımcı olur (Balcı, 2018).



BULGULAR ve TARTIŞMA

Reggio Emilia çocuğu merkeze alan ve merakının peşinden gitmesine fırsat sunabilme felsefesine dayanan bir eğitim yaklaşımıdır. İsmi İtalya'da bir şehirden alan yaklaşım, 2. Dünya Savaşı sonrası bölgede yaşayan halkın talebi ve birlikte çalışmaları sonucunda Loris Malaguzzi önderliğinde kurulmuştur (Edwards, 2002).

Reggio Emilia okullarında eğitim programları yapılandırılmamıştır. Uygulanacak proje ve etkinliklerin amaçlarını ve yönergeleri öğretmenler hazırlamakta ve gerekli hazırlıkları yapmaktadırlar. Planlamalar yöntemler, kaynaklar, materyaller ve eğitim ortamı üzerine odaklanmıştır. Farklı yöntemlerin kullanıldığı proje türü çalışmalar tercih edilmektedir. Proje esnasında, çocukların ve yetişkinlerin süreç içindeki etkileşimlerine dikkat edilmelidir. Programın amacı, tamamen süreç boyunca araştırma üzerine belirlenmiştir. (Temel ve Dere, 1999).

Reggio Emilia okullarında çocukların var olan bilgiyle doğdukları düşünölmüş ve bu bilgileri doğru uyarıcılar ve ortamlar doğrultusunda ortaya çıkarabilecekleri kabul edilmektedir (Bennett, 2001).

Rölü Reggio Emilia yaklaşımında öğretmen ve çocuğun rolüne bakılacak olunursa en önemli özellik olarak öğretmenin öğrenen olarak görölməsi karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen, çocukların kendilerine yetecek şekilde hareket etmesi ve bilgileri ayırt etmesinde imkanları, şartları ve ortamı oluşturmaktadır. Öğrenme macerasında çocuklarla birlikte yer alıp kendini yol gösterici gibi yani pusula olarak görmektedir. Kaynak pozisyonunda olan öğretmen, çocuklara sorular sorup fikirlerini alırken gelişmelerini sağlamak adına farklı öğrenme ve öğretme çeşitlerini oluşturur. Öğrenmede kendini bir katılımcı olarak kabul eden öğretmen keşfetmenin ve öğrenmenin tadını çocuklarla beraber yaşamaktadır. (Temel ve Dere, 1999).

Öğretmenler ile çocuklar arasındaki ilişki saygı ve ortaklaşa işbirliğine dayandığında çocukların sosyal ve akademik gelişmelerinin çok daha iyi olacağı Reggio Emilia yaklaşımının temel öngörülerinden biri olarak kabul edilmektedir. Öğretmen çocukların sınıf ortamlarında olumlu ve pozitif hareket etmelerini sağlamak adına çocukların çoğu sorusuna olumlu karşılık verip ılımlı yaklaşımda bulunurlar. Öğretmenler grup çalışmalarında çocuklarla karşılıklı münazara ederek edip oluşan sorunların, problemlerin giderilmesini sağlamaktadır. Öğretmenler, sınıfın sosyal yapısının daha güçlü olması ve çocukların gelişimi için çocukların öğrenme süreçlerinin planlanmasında yardımcı olup aktif rol almaktadırlar (Edmiaston ve Fitzgerald, 2000).

Çocuklara oranla daha fazla imkanlara sahip olan öğretmenler çocukların yeni şeyler keşfetmelerinde ve sorunların çözümü noktasında aktif rol oynar. Bunu çoğunlukla çocuklarla gruplar halinde işbirliği çalışmaları ve münazaralarla oluşturmaktadır. Öğretmenler, çocukların geçmiş konuşma, eylem, düşünce ve fikirlerini hatırlamaları sağlanıp gelen öğrenme süreci ve gelişim gözle görölür şekilde ortaya konmasında etkin rol oynar (Edwards, 2002).

Reggio Emilia yaklaşımında çocuk, belli yeteneklere sahip, kendi kendini geliştirebilme, yetenekli ve zeki olarak kabul görmektedir. Çocuklar sahip oldukları bilgileri, kendilerinin ortaya koyduğu çaba ve etkileşimleriyle oluşturmaktadırlar. Çocukların birbirleriyle ve büyüklerle olan duygusal, sosyal ve zihinsel ilişkiler onların gelişim alanlarının temelini oluşturur. Reggio Emilia yaklaşımının öncüsü olan Malaguzzi bu durumu "çocukların yüz dili" olarak belirtmektedir. Bu durumda konuşma, yazma, dramatizasyon, şarkı söyleme ve hareketle yapılan etkinliklerle yapılmaktadır (Stager, 2002).

Bir okul müdüründen öğretmenine, memurundan tüm çalışanlarına bir bütündür. Bir sınıf sadece bir öğretmene ait değildir. Okul bir bütün olarak belli planlar yapar ve bu doğrultuda birlikte hareket edip çalışır. Görev ve çalışmalarda belli bir hiyerarşik yapı olmayıp çocuklarla ilgili çalışmalara herkesin katılması sağlanır. Farklı yaş grupları için iki öğretmen bulunmakla birlikte bazı yerlerde ise yirmi çocuktan oluşan karışık gruplar da olmaktadır. Sınıf ortamında özel ihtiyaçlara sahip çocuk bulunuyorsa, böyle durumlarda bir sınıfta iki çocuğa izin verilebiliyor, ki böyle durumda başka bir öğretmen dahil edilip sadece bu ayrıcalıklı çocuklarla değil sınıftaki bütün çocuklarla ilgilenip yardımcı oluyor. Reggio Emilia okullarında genel bir inanişaya göre çocuklar doğuştan dünya ile iletişim kurma becerisine sahip olduklarıdır. Durum böyle ise öğretmenin görevlerinin başında da çocuklardaki bu yeteneğin onların gelişimlerinde ve öğrenmelerinde yol gösterici ve imkan sağlayan olmalıdır. Bunu yapabilmelerinin yolu da öğretmenin gün içinde yapacakları çalışmaları, ulaşmak istedikleri sonuçları çocuklarla sabahları yapacakları sohbetlerle sağlayabilir. Yapılacak bu sohbetler çocukların farklı düşünce ve tercihlere saygı göstermelerini sağlamada önemli bir faktör olur. Çocukların öğrenmeleri sadece bilgi verilerek değil aynı zamanda öğrenme imkanlarının kolaylaştırılarak farklı biçimlerle sağlanması olduğunu savunan Reggio Emilia öğretmenleri, yapılan planlamalarda çok kolayca esnek davranışlar sağlama yoluna gidebilir. Öğretmenler yapılan çalışmalarda çocukların ilgi ve alakalarının neye yoğunlaştığına dikkat ederek çocukların bu çalışmayı yaparken kullandıkları materyalleri ve kullanma tarzlarını da takip ederler. (Bennett, 2001).

Reggio Emilia yaklaşımında çocuk, belli yeteneklere sahip, kendi kendini geliştirebilme, yetenekli ve zeki olarak kabul görmektedir. Çocuklar sahip oldukları bilgileri, kendilerinin ortaya koyduğu çaba ve etkileşimleriyle oluşturmaktadırlar. Çocukların birbirleriyle ve büyüklerle olan duygusal, sosyal ve zihinsel ilişkiler onların gelişim alanlarının temelini oluşturur. Reggio Emilia yaklaşımının öncüsü olan Malaguzzi bu durumu “çocukların yüz dili” olarak belirtmektedir. Bu durumda konuşma, yazma, dramatisasyon, şarkı söyleme ve hareketle yapılan etkinliklerle yapılmaktadır (Stager, 2002).

BAZI ÜLKELERİN EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI İLE İLGİLİ TABLO ŞU ŞEKİLDEDİR.

ÜLKELER	ZORUNLULUK	OKULA BAŞLAMAYA YAŞI	OKULTÜRLERİ	ÜCRET DURUMU
ALMANYA	Zorunlu Değil	4 Yaş	Kilise ,Belediye	
AVUSTURYA				
BELÇİKA	Zorunlu Değil	30 AY	İlköğretim Okulları	Ücretsiz
ÇİN	Zorunlu Değil	2 Yaş	Özel	Ücretli
DANİMARKA	Zorunlu Değil	6 Ay		
SİNGAPUR	Zorunlu Değil	3 Yaş	Devlet	Ücretsiz
FİNLANDİYA		1 Yaş	Devlet	Ücretsiz
FRANSA	Zorunlu Değil	2 Yaş	Devlet	Ücretsiz
HİNDİSTAN	Zorunlu Değil	4 Yaş	Devlet, Özel	
İSVEÇ	Zorunlu Değil	3 Yaş	Belediye	Kısmi Zamanlı Ücretsiz
İTALYA		3 Yaş		
İRLANDA	Zorunlu	4 Yaş	Devlet	Ücretsiz
LÜKSEMBURG	Zorunlu	4 Yaş	Devlet	Ücretsiz
RUSYA	Zorunlu Değil		Devlet, Özel Sektör	
TÜRKİYE	6 Yaş Zorunlu	3 Yaş	Devlet, Özel Sektör	Ücretsiz

Tabloya bakıldığında, Okul öncesi eğitim ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte genelde devlet kontrolünde tutulmuş olup, zorunluluk ve okula başlama yaşına bakıldığında ise birçok ülkede bu yaş grubunun okulla tanıştırılmasının önemsendiği görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Reggio Emilia okullarında çocuğun keşfetmesi ve ortamın çocuğun kendini keşfedilmesi için düzenlenmiş olması hedeflenmektedir. Doğal materyallerin kullanılması da çocuğun her ortamda ya da her nesneyle öğrenip yeni bir şeyler keşfedebileceğini savunduğunu gösterir.

Reggio Emilia ,

Türkiye 'de özel kurumlarda uygulanmaktadır. Devlet bünyesinde bu eğitim programının uygulanması; ortamın hazırlanabilmesi, öğretmenin konuyla ilgili uygulama ve donanımının tamamlanabilmesi halinde uygulanabilir.

Bu konuyu derinlemesine çalışmak isteyen araştırmacılar için önerilerimiz,

Okul öncesi eğitimde, Reggio Emilia modelinin uygulandığı ve Reggio Emilia modelinin uygulanmadığı kurumlar karşılaştırılarak, sisteme olan girdilerin ve çıktılarının sonucuna bakılarak olumlu ya da olumsuz etkisi üzerinde, sayısal verilerle sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKÇA

Aral N., Kandır A.ve Yaşar C. (2000). Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Aslan, D. (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 75-84.

Balcı, A. (2009) Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri, Ankara: Pegem A Yayıncılık

Bennett, T. (2001). Reactions to Visiting the Infant-Toddler and Preschool Centers in Reggio Emilia, Italy.

Edmiaston, R. K., & Fitzgerald, L. M. (2000). How Reggio Emilia Encourages Inclusion. *Educational Leadership*, 58(1), 66-69.

Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early childhood research & practice*, 4(1), n1.

Sevinç, M. (2005). Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Stager, G. (2002). The best kept secret this side of Italy. *District administration*, 38(8).

Temel, Z. F. ve Dere, H. 1999. "Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar". Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. Ya-Pa Yayın Paz. Tic. A.Ş. İstanbul.

<https://prezi.com/yyszbmshfgwn/fransa-egitim-sistemi/>

<https://prezi.com/rgmyumm45iiz/fransa-egitim-sistemi/>

<https://tr.educations.com/study-guides/asia/study-in-india/>

<https://egiticibilgi.tr.gg/Hollanda-E%26%23287%3Bitim-Sistemi.htm>

<https://pisaedu.com/italyada-egitim-sistemi/>

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

https://www.google.com/search?q=TEACHER&rlz=1C1SQJL_trTR880TR880&sxsrf=ACYBGNQE46hdWVXswx0jYL8TpDs6rL-

[dg:1576844246784&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjJhcjJmsTmAhhXOQRUIHQf0CVgQAUoAXoECA4QAw#imgsrc=J5kwtN7fbKqkWM](https://www.google.com/search?q=TEACHER&rlz=1C1SQJL_trTR880TR880&sxsrf=ACYBGNQE46hdWVXswx0jYL8TpDs6rL-dg:1576844246784&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjJhcjJmsTmAhhXOQRUIHQf0CVgQAUoAXoECA4QAw#imgsrc=J5kwtN7fbKqkWM)

https://www.google.com/search?q=TEACHER&rlz=1C1SQJL_trTR880TR880&sxsrf=ACYBGNQE46hdWVXswx0jYL8TpDs6rL-

[dg:1576844246784&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewjJhcjJmsTmAhXOQRUIHQf0CVgQAUoAXoECA4QAw#imgrc=J5kwtN7fbKqkWM](https://www.google.com/search?dg:1576844246784&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewjJhcjJmsTmAhXOQRUIHQf0CVgQAUoAXoECA4QAw#imgrc=J5kwtN7fbKqkWM)

TEMEL EĞİTİM DÖNEMİ ETKİNLİK TEMELLİ DOĞA ÖĞRETİM PROGRAMI

Dr. Gökhan KAYIR⁷⁸, Ersen YOLDAÇ⁷⁹

ÖZET

Temel eğitim dönemi, geleceğin vatandaşları olan çocukların sağlıklı bir toplumun parçası olabilmesi amacıyla eğitim ve öğretim kazanımlarının planlandığı, eğitim hayatının en kritik dönemidir. Günümüzde en önemli toplumsal sorunlardan birisi bireylerdeki çevre ve doğaya karşı duyarsızlıktır. Bu çalışmanın amacı, temel eğitim döneminde uygulanacak bir tamamlayıcı eğitim programının hazırlanmasıdır. Programın ihtiyaç analizi kapsamında, ilgili öğretim programları incelenmiş, yurtdışı uygulamalar araştırılmış ve çalışma grubunda yer alan öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda amaç ve kazanımların belirlenmesinin ardından, öğrenci merkezli ve etkinlik tabanlı içerik ve yöntemler geliştirilmiştir. 10 haftalık öğretim programı boyunca öğrencilerin, öğretmenleri ve aileleri ile birlikte yürütecekleri etkinlikler sürecinde çok boyutlu ve sürece dayalı değerlendirmeler yapılacaktır. Programın Eskişehir İl'inde uygulanmasının ardından yaygınlaştırılması planlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Doğa Eğitimi, Temel Eğitim Dönemi

BASIC EDUCATION PERIOD NATURE EDUCATION CURRICULUM

ABSTRACT

The basic education period is the most critical period of education life in which the education and training achievements are planned in order for children, who are the citizens of the future, to become part of a healthy society. Today, one of the most important social problems is the insensitivity of individuals to the environment and nature. The aim of this study is to prepare a supplementary education program to be applied in the basic education period. Within the scope of the needs analysis of the program, the relevant education programs were examined, foreign practices were researched, and semi-structured interviews were made with the teachers in the study group. In this direction, after determining the goals and achievements, student-centered and activity-based content and methods were developed. During the 10-week curriculum, multidimensional and process-based evaluations will be made during the activities that students will carry out with their teachers and families. It is planned to expand the program after its implementation in Eskişehir Province.

Keywords: Nature Education, Basic Education Period

GİRİŞ

⁷⁸ Dr., Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, gokhankayir@gmail.com

⁷⁹ Öğretmen, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, yoldacersen@gmail.com

Günümüzde insanoğlu gittikçe artan bir şekilde şehir hayatının içine girmekte ve doğadan uzaklaşmaktadır. Bunun iki türlü yansıması vardır. Bunlardan ilki, insanların çevreye karşı duyarsızlaşması iken ikinci boyutu okuldaki öğrenmelerin doğadaki karşılıklarının bilinmemesi nedeniyle yüzeysel kalmasıdır. Çevresel sorunların altında yatan en büyük sebep insanların çevreye karşı sorumsuzca hareket etmesidir. Bunun nedenini ise çevre eğitiminin okul çağında yeterince verilmemesi olarak düşünülebilir. Çevre eğitimini iyi almış birey, çevre okur yazarı olacaktır ve gelecekte içinde yaşadığı çevre ile barışık yaşayabilecektir. Böyle bir eğitimin verilmesi için uygun eğitim programlarının geliştirilmesi ve elverişli ortamlarda uygulamalı eğitimlerin yapılması gerekmektedir (Kıyıcı, Yiğit ve Darçın, 2014).

Doğa eğitim programlarının belirli bir sistematiği bulunmaktadır. Bu tarz programlar öğrencilere doğayı doğanın içinde tanıtmayı hedeflemektedir. Doğa burada eğitimin amacı, aracı ve değerlendirme materyali olarak öne çıkmaktadır (Keleş, Uzun ve Varnacı Uzun, 2010).

Okul çağındaki çocuklar çevresel mesajların verilmesi için öncelikli gruplar arasında yer almaktadır. Bunun nedeni öğrencilerin gelecekte farklı iş kollarında çalışacak çevre eğitimcileri olma potansiyeli ve formal eğitim programlarına uzanabilme becerileridir (Ballantyne & Packer, 2002). Öğretmenler resmi eğitim programlarını esnetebilmek amacıyla sık sık doğal alanlara geziler düzenlemektedir. Öğrencilerin doğada geçirdikleri zamana ilişkin deneyimleri onların okulda öğrendikleri bilgilerin doğadaki karşılıklarını bulmaları açısından önemlidir. Bu süreçte öğrenciler problem çözme gibi pek çok üst düzey düşünme becerisini geliştirme fırsatı bulmaktadır (Lai, 1999).

Hazırlanan bu program, temel eğitim dönemi öğrencilerinin; doğa hakkındaki bilgilerinin arttırılmasını, doğanın korunmasına karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve fen bilimleri hakkında olumlu tutum geliştirmelerini hedeflemektedir.

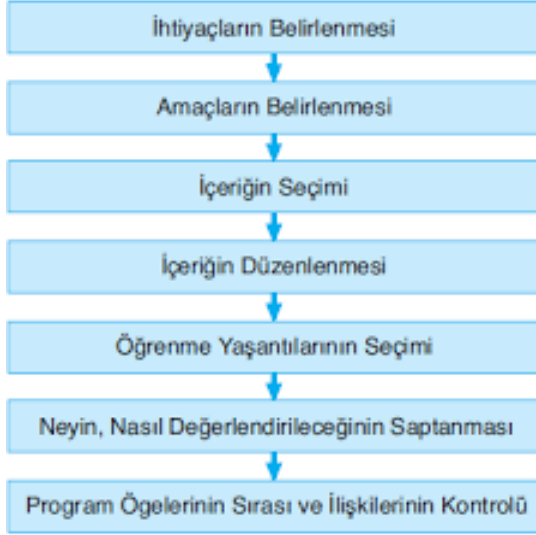
Program okul öncesi dönem seviyesi, 1-2. sınıflar seviyesi ve 3-4. sınıflar seviyesi olarak üç seviyede geliştirilmiştir. Okul öncesi seviyesinde öğrencilere doğanın korunması, temel doğa kavramlarının kazandırılması 1-2. sınıfta temel doğa yasalarının öğretimi ve 3-4. sınıfta doğal süreçlere müdahale ile deneysel süreçlerin eğitimi ana hedeflerini gütmektedir.

Program, her öğretim yılında 10 hafta uygulanacak haftalık 2 saatlik eğitim ve 3 alan gezisi şeklinde planlanmıştır. Program uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında program değerlendirme ve kazanım değerlendirme amaçlı çalışmalar yapılacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma bir program geliştirme çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu süreçte Taba tarafından geliştirilen ve alanda kullanılan Taba Program Geliştirme Modeli Kullanılmıştır. Bu modele ilişkin bilgiler Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1. Taba Program Geliştirme Modeli



Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda 20 öğretmen yer almaktadır. Bu 20 öğretmene ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Cinsiyeti		
	Erkek	8
	Kadın	12
Branşı		
	Sınıf Öğretmeni	10
	Okul Öncesi Öğretmeni	8
	Fen ve Teknoloji Öğretmeni	2
Mesleki Yılı		
	0-10 Yıl	4
	11-20 Yıl	13
	21 Yıl ve Üstü	3
Eğitim Durumu		
	Lisans	16
	Yüksek Lisans	4

Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bununla birlikte benzer öğretim programlarının incelenmesi amacıyla doküman analizi yöntemine başvurulmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin dökümleri daha sonra katılımcılara gösterilerek onayları alınmıştır. Doküman analizi amacıyla İngilizce, Almanca ve Fransızca literatürde yer alan farklı okul programları incelenmiştir.

Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Program geliştirme aşamaları dikkate alınarak belirlenen temalar altında öğretmen görüş ve önerileri ile doküman analizi bulguları toplanmıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

1. İhtiyaçların ve Amaçların Belirlenmesi:

Bu aşamada, öğretmenler ile yapılan görüşmelere göre, öğrencilere doğa bilinci kazandırılmasına yönelik mevcut durum ve öneriler değerlendirilmiştir. Literatür taraması yapılarak yurtdışı uygulamalar incelenmiştir. Okul öncesi eğitim programı ve ilkökul hayat bilgisi programı ile fen bilgisi programı incelenerek kazanımlar karşılaştırılmıştır.

Yapılan çalışmalar sonunda her ne kadar öğretim programlarında doğa ile ilgili içerikler yer alsada bunun sistematik ve disiplinlerarası ders dışı çalışmalar ile verilmesine, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak deneyimler ile çocuğun doğasına uygun bir programın hazırlanmasına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Programın amaç ve kazanımları yapılan analizler sonucu okul öncesi dönem için şu şekilde belirlenmiştir.

Amaç 1. Doğanın Korunması

Kazanım 1.1. Doğanın korunması gerektiğini bilir.

Kazanım 1.2. Geri dönüşümün önemini kavrar.

Kazanım 1.3. Doğal kaynakları koruma yönünde tutum geliştirir.

Amaç 2. Diğer Canlılara Saygı

Kazanım 2.1. Doğanın diğer canlılar için de yaşam alanı olduğunu bilir.

Kazanım 2.2. Canlıların yaşam alanlarına zarar vermez.

Kazanım 2.3. Canlıların doğal alanlarında korunması gerektiğini bilir.

Amaç 3. Doğal Süreçlerin Farkında Olma

Kazanım 3.1. Farklı bitkilerin yıl içerisinde farklı şekillere girebileceğini bilir.

Kazanım 3.2. Hayvanların gelişim süreçlerini kavrar.

Kazanım 3.3. Farklı doğa olaylarını ayırt eder.

2. Disiplinlerarası Program Tasarımı:

Program, disiplinlerarası bir özellik göstermektedir. Süreç içerisinde normal derslerde uygulanan çalışmaları sistemli bir şekilde diğer branş ve derslerle ilişkilendirmeyi hedeflemektedir.

Örneğin, okul öncesi dönemde çocuklar yuva tasarımı yaparken mühendislik alanında, doğadaki süreçleri hesaplarken matematik alanında, deney uygulamaları esnasında bilimsel alanda, süreçleri açıklarken kodlama alanında kendilerini geliştirmektedir.

3. Etkinliklerin Belirlenmesi

Temel Eğitim Dönemi Etkinlik Temelli Doğa Eğitim Programı öğrenci merkezli ve öğrencilerin aktif oldukları etkinlikleri içermektedir. Program dahilinde yer alan etkinlikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Drama: Öğrencilerin doğadaki olayları, yaratıcı drama etkinlikleri ile canlandırmaları, empati becerilerinin geliştirilmesi amacıyla programda yer almaktadır.

Doğa Polisi: Doğanın korunması ile ilgili farkındalık yaratılması amacıyla öğrencilere doğa polisi rozeti verilecek ve kısa süreli bir eğitim düzenlenecektir. Öğrencilerin doğaya ve çevreye zarar veren büyüklerini ve arkadaşlarını uyarmaları ve hatalarını onlara açıklamaları hedeflenmektedir.

Geri Dönüşümden Tasarımlar: Öğrenciler aileleri ile birlikte geri dönüşüm malzemelerinden tasarımlar yapacaklar ve bunlarla ilgili okul ve eğitim bölgesi çerçevesinde sergiler düzenlenecektir. Öğrencilerin geri dönüşümün öneminin farkına varması ve atık maddelerin tekrar nasıl kullanılabilmesine ilişkin bilinçlenmesi hedeflenmektedir.

Orman Sakinleri Gezi ve Gözlem Çalışmaları: İl genelindeki Kent Orman ve Milli Parklar ziyaret edilerek bu bölgede yaşayan canlıların kendilerini ve yaşam izlerini arayacaklardır. Gezilerden önce sınıfta öğrencilere karşılaşılabilecekleri muhtemel canlı türleri ile ilgili bilgi verilecektir.

Kodlama Çalışmaları: Orman ve milli parklardaki muhtemel gezi rotalarının çizilmesi ve canlıların süreç içerisindeki dönüşümlerine ilişkin mantık çerçevesinde kodlama çalışmaları öğrencilerle birlikte yapılacaktır.

Sergiler: Öğrencilerin gezi ve gözlem çalışmalarında topladıkları materyaller, yaptıkları tasarımlar ve çektikleri fotoğraf ve çizimleri dönem sonunda okulda sergilenecektir.

Aile Katılımlı Örnek Yuva İnşaatları: Bu çalışmanın amacı çevrede yaşayan evcil ve yabani canlıların yaşayabilmeleri için doğa dostu ve geri dönüşüm malzemeleri kullanılarak yuva tasarımlarının yapılmasıdır. Bu tasarımlar doğada uygun yerlere yerleştirilecek ve sonrasında tasarımlar il genelinde yarışma ve sergilerde değerlendirilecektir.

Poster Çalışmaları: Öğrenciler okullarına ve eğitim bölgelerine asılma amaçlı doğanın çevrenin ve hayvanların korunmasına ilişkin posterler hazırlayacaktır. Bu tasarımlar daha sonra sergilerde yer alacaktır.

Deneyler: Öğrenciler ve öğretmenler doğadaki çeşitli olayların nasıl olduğunu anlamak amacıyla sınıfta deneyler gerçekleştirecektir. Bu deneyler öğrenci seviyesine göre suyun buharlaşması, su kirliliği, çimlendirme çalışmaları vb. projeleri içerecektir.

4. Değerlendirme

Değerlendirme boyutu programların başarısının görülmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu program süreç odaklı ve çok boyutlu değerlendirmeyi hedeflemektedir. Programın değerlendirme boyutunda yer alacak değerlendirme şekilleri şunlardır:

Portfolyo/ e-portfolyo: Öğrencilerin süreç içerisinde yaptıkları çalışmalar öğretmenler tarafından kazanım bazlı saklanacaktır.

Davranış Çizelgesi: Veliler ve öğretmenler tarafından iki farklı davranış çizelgesi tutulacaktır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler: Öğrencilerin kazanımlar çerçevesindeki düşünceleri program öncesi ve sonrasında onlara yöneltilecek sorular ile ölçülecektir.

Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlemler: Öğrencilerin etkinlikler sürecindeki davranışları gözlem formları ile gözlemlenecektir.

Kontrol Listeleri: Öğrenciler tarafından öz-değerlendirme amacıyla tutulacaktır.

Akran değerlendirme: Öğrenciler oylama ile arkadaşlarına çeşitli rozetleri haftalık olarak vereceklerdir.

Sonuç

Temel eğitim dönemi, çocuklara doğa ve çevreyi koruma bilincinin kazandırılması açısından hayati bir öneme sahiptir. Bu amaçla öğrenci seviyelerine uygun kısa süreli etkinliklerin yer alacağı, proje tabanlı ve öğrenci merkezli etkinliklerin yer aldığı farklı ve tamamlayıcı bir programın hazırlanması Eskişehir İl'inde uygulanmak üzere tasarlanmıştır. Öğretim programının pilot uygulamalarından sonra yaygınlaştırılması planlanmaktadır.

KAYNAKÇA

- Keleş, Ö., Uzun, N. & Varnacı Uzun. F. (2010).Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci, Çevresel Tutum, Düşünce ve Davranışlarının Doğa Eğitim Projesine Bağlı Değişimi ve Kalıcılığının Değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 9:32 (384-401).
- Kıyıcı, F , Yiğit, E , Darçın, E . (2014). Doğa Eğitimi İle Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerindeki Değişimin ve Görüşlerinin İncelenmesi . Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 4 (1) , 17-27 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/21473/230150> adresinden ulaşılmıştır.
- Lai, K.C.(1999)Freedom to learn: Astudy ofthe experiences of secondary schoolteachers and students in a geography field trip.InternationalResearch in GeographicalandEnvironmental Education 8 (3), 239–55
- Roy Ballantyne & Jan Packer. (2002). Nature-based Excursions: School Students' Perceptions of Learning in Natural Environments, International Research in Geographical and Environmental Education, 11:3, 218-236, DOI: 10.1080/10382040208667488

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKULLARDA ÇOCUĞUN YÜKSEK YARARINA UYGUNLUĞUNUN GÖZETİLMESİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Pınar ARSLAN⁸⁰⁸¹

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin; ilkokul öğrencilerine yönelik öğrenci hizmetlerine ilişkin düzenleme ve uygulamalarda çocuğun yüksek yararı ilkesine uygunluğun gözetilmesine ilişkin görüşlerini, cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan fakülte ve çocuk hakları alanında eğitim alma değişkenlerine göre belirlemektir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın hedef evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde kamu ilkokullarında çalışan 13657 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise tabakalı örnekleme tekniğiyle seçilen 374 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “İlkokullarda Öğrenci Hizmetleri İle İlgili Düzenleme ve Uygulamaların Çocuğun Yüksek Yararı İlkesine Uygunluğu Ölçme Aracı” ile toplanmıştır. Veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Veriler betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma), anlam çıkarıcı istatistikler (t-testi, Mann Whitney U testi, ANOVA, Kruskal Wallis H testi) ile çözümlenmiştir. Anlamlılık testlerinde $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okula kayıt işlemlerinin yapılması ile ilgili düzenleme ve uygulamalar gerçekleştirilirken çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, kıdem değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir. öğrencilerin devamının izlenmesi ve davranışlarının değerlendirilmesi boyutu ile ilgili düzenleme ve uygulamaların çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilmesine ilişkin sınıf öğretmeni görüşleri cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin güvenliğinin sağlanması ile ilgili düzenleme ve uygulamaların gerçekleştirilmesinde çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri yaşa göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Mezun olunan fakülte ile çocuk hakları alanında eğitim alma değişkenleri hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

Anahtar kelimeler: Çocuğun yüksek yararı, Sınıf öğretmeni, ilkokul, Öğrenci hizmetleri

⁸⁰ Dr., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: pınararslan44@hotmail.com

⁸¹Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ'nin danışmanlığında Pınar ARSLAN tarafından hazırlanan “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öğrenci Hizmetleri Düzenleme ve Uygulamalarının Çocuğun Yüksek Yararı Bakımından Değerlendirilmesi” isimli doktora tezinden üretilen bu tam metin bildiri 17-21 Kasım 2020 tarihleri arasında EYFOR tarafından düzenlenen “Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu EYFOR XI” de bildiri olarak sunulmuş çalışmanın geliştirilmiş halidir.

ANALYSIS OF CLASSROOM TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE OBSERVANCE OF COMPLIANCE WITH THE PRINCIPLE OF BEST INTERESTS OF THE CHILD IN ELEMANTARY SCHOOLS ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES

ABSTRACT

The aim of this research is that classroom teachers; It is to determine their opinions on the observance of compliance with the principle of best interests of the child in regulations and practices regarding student- related services for elementary school students, according to the variables of gender, age, seniority, the faculty of graduation and having education in the field of children's rights. Quantitative method was used in the research. The target population of this study consists of 13657 classroom teachers employed in public schools during the 2016-2017 academic year in Ankara Province. 374 classroom teachers selected by stratified sampling technique constitute the sampling of the study. Data of the study were collected by the "Instrument for Evaluation of Compatibility of the Regulations and Practices about the Student-Related Services for Elementary School Students with the Principle of the Best Interest of the Child", a means developed by the researcher. The data were analyzed by use of SPSS. Data were analyzed using the descriptive statistics (arithmetic mean, standard deviation) and inferential statistics (t-test, Mann-Whitney U Test, ANOVA, Kruskal-Wallis H Test). As a significance level, $\alpha=.05$ was taken as a basis in tests of significance. Results of this research suggests that the opinions of classroom teachers regarding the observance of compliance with the best interests of the child while performing the regulations and practices regarding the registration of students to the school differ significantly according to the seniority variable. Classroom teachers' opinions on the observance of the compliance of regulations and practices with the best interests of the child regarding the dimension of supervision of the attendance and assessment of their behaviors differ significantly according to gender, age and seniority variables. The opinions of classroom teachers regarding the observance of compliance with the best interests of the child in the realization of regulations and practices with regards to ensuring the safety of students differ significantly according to age variable. The variables of graduation from the faculty and having education in the field of children's rights do not make a significant difference in any dimension.

Keywords: Best interest of the child, Classroom teacher, Elementary school, Student-related services

GİRİŞ

Biyolojik olarak çocuk, ergenlik döneminden önceki birey olarak tanımlanabilir (Yörükoğlu, 2000). Cılga (2001)' ya göre, 0-18 yaş arası olarak tanımlanan çocukluk, tüm yaşamı belirleyen temel oluşumların gerçekleştiği bir dönemdir. Toplumun çocuğa tanıdığı veya tanımadığı haklar, çocuktan beklentileri, çocuğa yüklediği sorumluluklar, çocuğa uyguladığı yaptırımlar ve ona verdiği eğitim biçimi gibi pek çok konu, toplumun çocuğu nasıl algıladığına göre belirlenir (Tan, 1989). Toplumların gelecekte sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürmeleri iyi yetiştirilmiş çocukların varlığına bağlıdır. Çocuk her yaşta ve her düzeyde korunması gereken toplumsal bir varlıktır. Tarihsel süreç içerisinde toplumların çocuk kavramının algılayışı biyolojik ve sosyolojik verilere göre veya pozitif hukuka göre şekillenmiştir. Çocuk tabirinden anlaşılması gereken yaş sınırları her üye ülkenin ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi ve hukuksal sistemlerine dayalı olarak farklılık göstermektedir (Kunt, 2003). Türkiye'de

tabi olunan uluslararası sözleşmeler ve yürürlükteki kanunlar çocuk olmayı on sekiz yaş kriterine göre belirler. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır.

Toplumların sosyo-kültürel gelişmişlik düzeyine, ekonomisine, örgütlenmesine ve toplum içindeki egemenlik şartlarına göre toplumdaki çocuk ilgisi farklılaşmıştır (İnan,1968). Bu kapsamda çocuk, her yaşta ve koşulda korunması gereken toplumsal bir varlık olmuştur. Bu nedenle çocuğun yüksek yararının dikkate alınması büyük ölçüde önem arz etmektedir. Çocuğun yüksek yararı kavramı "çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, ahlaki, sosyo-kültürel, hukuksal ve ekonomik açıdan sağlıklı, özgür ve dengeli yetiştirilmesi amacıyla korunup kollanması" anlamındadır. Çocuğun yararı ile diğer kişilerin yararlarının çatışması durumunda çocuğun yararına üstünlük tanınması gerekmektedir (Akyüz, 2013). Ülkelerde, çocuğun yararını belirlerken kendi toplumsal yapılarını ve sosyo-ekonomik koşullarını da dikkate almalıdır (Taşkın, 2006, 23).

Çocuğun yüksek yararı kavramı, çocuğun her açıdan sağlıklı, özgür ve dengeli yetiştirilmesi amacıyla korunup kollanması anlamına gelmektedir. Hayatlarının önemli bir kısmını okullarda geçiren çocukların, bu zaman içerisinde yüksek yararlarının gözetilmesinin gerekliliği her geçen yıl daha da önem kazanmaktadır. Özellikle kişiliğin temellerinin atıldığı ilkokullarda öğrenci hizmetlerinin sunumunda öğrencinin yüksek yararının dikkate alınmasının büyük önem arz ettiği söylenebilir. Bu sebeple bu araştırmanın amacı, ilkokullarda öğrenci hizmetlerinde, çocuğun yüksek yararı ilkesine uygunluğun gözetilmesine ilişkin sınıf öğretmeni görüşlerini, cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan fakülte ve çocuk hakları alanında eğitim alma değişkenlerine göre belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

1. Ankara ilinde kamu ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin;

Öğrenci hizmetlerinin;

a. Öğrencilerin okula kayıt işlemlerinin yapılması,

b. Öğrencilerin devamının izlenmesi ve davranışlarının değerlendirilmesi,

c. Öğrencilerin başarısının değerlendirilmesi,

d. Öğrencilerin sağlığının korunması,

e. Öğrencilerin güvenliğinin sağlanması,

f. Öğrencilere rehberlik hizmetleri ile sosyal etkinliklerin sunulması,

boyutlarındaki düzenlemelerde ve uygulamalarda çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilmesine ilişkin görüşleri; Cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan fakülte, çocuk hakları alanında eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İlkokullarda öğrenci hizmetlerinde, çocuğun yüksek yararı ilkesine uygunluğun gözetilmesine ilişkin sınıf öğretmeni görüşlerini, cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan fakülte ve çocuk hakları alanında eğitim alma değişkenlerine göre betimlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, geniş bir uygulama alanı olan ve birçok problem türünde kullanılabilen bir araştırma

yöntemidir. Bireylerin tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda tercih edilen bir yöntemdir (Christensen, Johnson, ve Turner, 2015, 370-371). Değişkenlerin tek tek tür ya da miktar oluşumlarının belirlenmesi maksadıyla yapılan tarama modelindeki araştırmalarda ilgilenilen olay, birey, kurum vb. birim ve duruma ait değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye veya tanıtılmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2009). Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır.

Evren Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde kamu ilkokullarında çalışan 13657 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise tabakalı örnekleme tekniğiyle seçilen 374 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “İlkokullarda Öğrenci Hizmetleri İle İlgili Düzenleme ve Uygulamaların Çocuğun Yüksek Yararı İlkesine Uygunluğu Ölçme Aracı” ile toplanmıştır. Veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Veriler betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma), anlam çıkarıcı istatistikler (t-testi, Mann Whitney U testi, ANOVA, Kruskal Wallis H testi) ile çözümlenmiştir. Anlamlılık testlerinde $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

BULGULAR

Bu başlık altında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin; “Öğrencilerin Okula Kayıt İşlemleri”, “Öğrencilerin Devamının İzlenmesi ve Davranışlarının Değerlendirilmesi”, “Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesi”, “Öğrencilerin Sağlığının Korunması”, “Öğrencilerin Güvenliğinin Sağlanması” ve “Öğrencilere Rehberlik Hizmetlerinin ve Sosyal Etkinliklerin Sunulması” boyutlarındaki düzenleme ve uygulamaların çocuğun yüksek yararına uygunluğunun gözetilmesine ilişkin görüşleri, cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan fakülte ve çocuk hakları alanında eğitim alma değişkenlerine göre incelenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin okula kayıt işlemleri, öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi, öğrencilerin sağlığının korunması, öğrencilerin güvenliğinin sağlanması ve öğrencilere rehberlik hizmetleri ve sosyal etkinliklerin sunulması boyutları ile ilgili düzenleme ve uygulamaların gerçekleştirilirken çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilme durumuna ilişkin görüşleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin devamının izlenmesi ve davranışlarının değerlendirilmesi boyutu ile ilgili düzenleme ve uygulamaların gerçekleştirilmesinde çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilmesine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan t-testi analiz sonuçları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.Öğrencilerin Devamının İzlenmesi ve Davranışlarının Değerlendirilmesinde Çocuğun Yüksek Yararının Gözetilmesine İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öğrencilerin Devamının İzlenmesi ve Davranışlarının Değerlendirilmesi	Erkek	96	21.57	.29	2.935	372	.004
	ve Kadın	278	22.47	.14			

p<.05

Tablo 1’den görüleceği üzere sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin devamının izlenmesi ve davranışlarının değerlendirilmesi boyutu ile ilgili düzenleme ve uygulamaların gerçekleştirilmesinde çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilmesine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($t(372) = 2.935$; $p < .05$). Buna göre kadın sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalamaları ($\bar{X} = 22.47$) erkek sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalamalarına ($\bar{X} = 21.57$) göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine oranla öğrencilerin devamının izlenmesi ve davranışlarının değerlendirilmesi ile ilgili düzenleme ve uygulamalar gerçekleştirilirken çocuğun yüksek yararının daha sık gözetildiğini belirttikleri söylenebilir.

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin okula kayıt işlemleri, öğrencilerin başarılarının değerlendirmesi, öğrencilerin sağlığının korunması ve öğrencilere rehberlik hizmetleri ve sosyal etkinliklerin sunulması boyutları ile ilgili düzenleme ve uygulamaların gerçekleştirilirken çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilme durumuna ilişkin görüşleri, yaş göre anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Öğrencilerin devamının izlenmesi ve davranışlarının değerlendirilmesi ile ilgili düzenleme ve uygulamalar gerçekleştirilirken çocuğun yüksek yararına uygunluğunun gözetilme durumuna ilişkin sınıf öğretmeni görüşlerinin, yaş değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo2’de verilmektedir.

Tablo 2.Öğrencilerin Devamının İzlenmesi ve Davranışların Değerlendirilmesinde Çocuğun Yüksek Yararının Gözetilmesine İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öğrencilerin Devamının İzlenmesi ve Davranışlarının Değerlendirilmesi	23-40	146	22.62	.18	2.257	372	.025
	ve 41-64	228	20.00	.18			

p<.05

Tablo 2’de görülebileceği gibi, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin devamının izlenmesi ve

davranışlarının değerlendirilmesi ile ilgili düzenleme ve uygulamalar gerçekleştirilirken çocuğun yüksek yararına uygunluğunun gözetilmesine ilişkin görüşleri yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($t(372) = 2.257; p < .05$). Bu sonuçlara göre 23-40 yaş arası sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 22.62$), 41-64 yaş arası sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 20.00$) göre ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla 23-40 yaş arası sınıf öğretmenlerinin, 41-64 yaş arası sınıf öğretmenlerine oranla daha fazla öğrencilerin devamının izlenmesi ve davranışlarının değerlendirilmesi ile ilgili düzenleme ve uygulamaları daha çok çocuğun yüksek yararına uygun buldukları söylenebilir. Öğrencilerin güvenliğinin sağlanması ile ilgili düzenleme ve uygulamaların gerçekleştirilmesinde çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin, yaş değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Güvenliğin Sağlanmasında Çocuğun Yüksek Yararının Gözetilmesine İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öğrencilerin Güvenliğinin Sağlanması	23-40	146	16.48	.33	3.186	372	.002
	41-64	228	17.86	.27			

$p < .05$

Tablo 3’de görüleceği üzere, öğrencilerin güvenliğinin sağlanması ile ilgili düzenleme ve uygulamaların gerçekleştirilmesinde çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri yaşa göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır ($t(372) = 3.186; p < .05$). Bu sonuçlara göre 41-64 yaş arası öğretmenlerin ($\bar{X} = 17.86$), 23-40 yaş arası sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 16.48$) göre ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre 41 yaş ve üzeri sınıf öğretmenler, ilkokullarda öğrencilerin güvenliğinin sağlanması ile ilgili düzenleme ve uygulamaların çocuğun yüksek yararına uygunluğunun, 23-40 yaş arası öğretmenlere oranla daha çok gözetildiğini belirtmişlerdir.

Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin başarılarının değerlendirmesi, öğrencilerin sağlığının korunması, öğrencilerin güvenliğinin sağlanması ve öğrencilere rehberlik hizmetleri ve sosyal etkinliklerin sunulması ile ilgili düzenleme ve uygulamaların gerçekleştirilirken çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilme durumuna ilişkin görüşlerinin, kıdeme göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin okula kayıt işlemlerinin yapılması ile ilgili düzenleme ve uygulamalar gerçekleştirilirken çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilme sıklığına ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Okula Kayıt İşlemlerinin Yapılmasında Çocuğun Yüksek Yararının Gözetilmesine İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Öğrencilerin Okula Kayıt İşlemlerinin Yapılması	(1) 1-15 yıl arası	118	13.23	3.36	2	3.452	.033	1-3
	(2) 16-30 yıl arası	222	13.40	3.27	371			
	(3) 31 yıl ve üzeri	34	11.79	3.94				

p<.05

Tablo 4’de görülebileceği gibi, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin okula kayıt işlemlerinin yapılması ile ilgili düzenleme ve uygulamalar gerçekleştirilirken çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilmesine ilişkin görüşleri, kıdem değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir (F(2-371)=3.452; p<.05). Söz konusu farklılığın kaynağını bulmak için Scheffe testi uygulanmıştır. Test sonucunda 1-15 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin (\bar{X} =13.23), 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} =11.79) göre öğrencilerin okula kayıt işlemlerinin yapılması ile ilgili düzenleme ve uygulamalarda çocuğun yüksek yararının çok daha fazla gözetildiği görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin devamının izlenmesi ve davranışların değerlendirilmesi ile ilgili düzenleme ve uygulamaların gerçekleştirilmesinde çocuğun yüksek yararına uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5’de görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Devamının İzlenmesi ve Davranışların Değerlendirilmesinde Çocuğun Yüksek Yararının Gözetilmesine İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Öğrencilerin Devamının İzlenmesi Davranışların Değerlendirilmesi	1-15 yıl arası	118	22.43	2.32	2	3.243	.040	(1-3), (2-3)
	16-30 yıl arası	222	22.31	2.55	371			
	31 yıl ve üzeri	34	21.17	3.63				

p<.05

Tablo 5’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin devamının izlenmesi ve davranışların değerlendirilmesi ile ilgili düzenleme ve uygulamaların gerçekleştirilmesinde çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilmesine ilişkin görüşleri, kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır [F(2-371)=3.452; p<.05]. Farklılığın kaynağını bulmak için Scheffe testi uygulanmıştır. Test sonucunda 1-15 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenler (\bar{X} =22.43) ile 16-30 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin (\bar{X} =22.31) 30 yıl ve üzeri meslek yaşamına sahip öğretmenlere (\bar{X} =21.17) göre ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak, 1-15 ile 16-20 yıllık kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip meslektaşlarına göre öğrencilerin devamının izlenmesi ve davranışlarının değerlendirilmesi ile ilgili düzenleme ve uygulamaların çocuğun yüksek

yararına uygunluğunun daha çok gözetildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Fazlıoğlu'nun (2007) öğretmenlerin meslekteki çalışma süreleri, yıpranma payları çocuklara bakış açısını olumsuz yönde değiştirdiği ve öğretmenlerin kıdemleri arttıkça çocuk haklarına verilen değerin düşmekte olduğu bulgusuyla örtüşmektedir.

Mezun Olunan Fakülte ve Çocuk Hakları Alanında Eğitim Alma Değişkenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Mezun olunan fakülte ve çocuk hakları alanında eğitim alma değişkenleri hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Diğer bir ifadeyle mezun oldukları fakültenin ve çocuk hakları alanında eğitim almalarının sınıf öğretmenlerinin öğrenci hizmetlerine yönelik düzenleme ve uygulamaların çocuğun yüksek yararına uygunluğunun gözetilmesine ilişkin görüşlerini etkilemediği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin okula kayıt işlemleri, öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi öğrencilerin sağlığının korunması ve öğrencilere rehberlik hizmetleri ve sosyal etkinliklerin sunulması ile ilgili düzenleme ve uygulamaların gerçekleştirilirken çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilme durumuna ilişkin görüşlerinin, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin devamının izlenmesi ve davranışlarının değerlendirilmesi boyutu ile ilgili düzenleme ve uygulamaların gerçekleştirilmesinde çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilmesine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine oranla öğrencilerin devamının izlenmesi ve davranışlarının değerlendirilmesi ile ilgili düzenleme ve uygulamalar gerçekleştirilirken çocuğun yüksek yararının daha sık gözetildiğini belirttikleri söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin güvenliğinin sağlanması ile ilgili düzenleme ve uygulamaların gerçekleştirilmesinde çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilmesine ilişkin görüşlerinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Araştırmanın bu bulgusuna benzer olarak Can'ın (2014) çalışmasında, lisede görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okul güvenliğine ilişkin algılarının toplam puan ve alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu bulguların aksine Perone (1998) öğrencilerin ve öğretmenlerin okul güvenliği ve iklimine ilişkin algılarını, bu algıların cinsiyet, etnik köken ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve okul güvenliğini etkileyen önemli iklim unsurlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonucuna göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre kendilerini okulda daha güvende hissetmektedirler.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin okula kayıt işlemleri, öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi, öğrencilerin sağlığının korunması ve öğrencilere rehberlik hizmetleri ve sosyal etkinliklerin sunulması ile ilgili düzenleme ve uygulamaların gerçekleştirilirken çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilme durumuna ilişkin görüşlerinin, yaş göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin devamının izlenmesi ve davranışlarının değerlendirilmesi ve öğrencilerin güvenliğinin sağlanması ile ilgili düzenleme ve uygulamalar gerçekleştirilirken çocuğun yüksek yararına uygunluğunun gözetilmesine ilişkin görüşleri yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi, öğrencilerin sağlığının korunması, öğrencilerin güvenliğinin sağlanması ve

öğrencilere rehberlik hizmetleri ve sosyal etkinliklerin sunulması ile ilgili düzenleme ve uygulamaların gerçekleştirilirken çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilme durumuna ilişkin görüşlerinin, kıdeme göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin okula kayıt işlemlerinin yapılması ve öğrencilerin devamının izlenmesi ve davranışların değerlendirilmesi ile ilgili düzenleme ve uygulamaların gerçekleştirilmesinde çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilmesine ilişkin görüşleri, kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin, mezun oldukları fakülte ve çocuk hakları alanında eğitim alma değişkenleri hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan çocuk hakları alanında eğitim alma değişkeninin hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Bu durumda çocuk hakları alanında verilen eğitimlerin yeterli ve istenilen seviyede olmadığı düşünülebilir. Öğretmen yetiştirme sistemi içinde yer alan eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve milli eğitim uzmanlarının çocuk haklarına ilişkin görüşlerini veya farkındalık düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarda katılımcıların; Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okumadıkları, çocuk haklarının önemini kavramış olmasına karşın uygulamaların henüz istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin belirlediği yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarının eğitim politikalarına yansımaları konusunda görüş farklılığı olduğu ortaya konulmuştur (Fazlıoğlu, 2007; Tunç, 2008; Uçuş, 2009).

Uçuş ve Şahin'in (2012) Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin okullarda uygulanması ve yaşatılmasına ilişkin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin, çocuk haklarının nasıl uygulanacağı ve öğretileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Neslitürk ve Ersoy'un (2007) okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretilmesine ilişkin görüşlerini belirlemek için yaptığı araştırmada, öğretmen adayları çocuk hakları öğretiminde çoğunlukla drama, anadili ve oyun etkinliklerinden yararlanmışlardır.

Okullarda, çocuklara haklarını öğretmenin en etkili yolu, onlara Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni tanıtmaktır. Sınıflarda, öğrencilerin, sözleşmeyi sınıfta okumaları ve tartışmaları sağlanmalıdır (Karaman Kepenekci, 2000:133). Bazı öğretmenler çocuklara hakları öğretildiğinde sınıf içinde bir kaos ortamı oluşacağını düşünmektedirler. Çocuk haklarının doğasının yanlış anlaşılması veya eğitimciler tarafından tam olarak kavranmamasından dolayı pek çok öğretmen, çocuklara haklarından önce sorumluluklarının öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır (Covell ve Howe, 2012, 55-68). Uçuş ve Şahin (2012) öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yönetim ve disiplin açısından bilgi ve beceri eksikliklerinin olmasının, çocuk hakları konusunda olumsuz tutumlara sahip olmalarına neden olacağını belirtmiş ve çocuklara haklar ve sorumlulukların uygulamalı olarak ve birlikte öğretildiği takdirde çocuk hakları eğitiminde bir sorunun yaşanmayacağını ifade etmiştir. Araştırma bulguları sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Eğitimcilerin ve eğitim bilimleri alanındaki araştırmacıların "çocuğun yüksek yararı" kavramına ve bu kavramın özüne ilişkin farkındalığı ve ilgiyi artıran eğitsel ve sosyal etkinlikler düzenlenmelidir.
2. Öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve öğrencilere çocuk hakları ve sorumlulukları uygulamalı bir şekilde öğretilmelidir.
3. Bu çalışma ilkokullarda gerçekleştirilmiştir. Ortaokul ve liselerde öğrenci hizmetleri ile ilgili düzenlemelerin ve uygulamaların çocuğun yüksek yararı ilkesine uygunluğu

araştırılmalıdır. Başta okullar olmak üzere toplumun her alanında çocuğun yüksek yararına uygunluğun gözetilme durumunu ortaya koyan araştırmalar desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

Akyüz, E. (2013). *Çocuk hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, E. (2014). *Liselerde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul güvenliği konusundaki görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Cılga, A. (2001). Çocuk hakları ve eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:151

Christensen, L., Johnson, B. and Turner L. (2014). Araştırma yöntemleri desen ve analiz (A. Aypay, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık. (2015).

Covell, K., ve Howe, R.B. (2012). Developmental considerations in teaching children's rights. In C. Butler (Ed.), *Children's Rights: The Movement and the International Law*, Indianapolis: Purdue University Press.

Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk hakları sözleşmesinde yayınlanmamış yer alan çocuk hakları konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul.

Karaman Kepenekci, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı), Ankara, Nobel Dağıtım.

Kunt, V. (2003). Suç ve çocuk. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Antropoloji Ana Bilim Dalı.

İnan, A. N. (1968).Çocuk hakları beyannamesi ilkelerinin Türk hukuk sistemine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 207.

Neslitürk, S.; Ersoy, F. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretime yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 245–257

Perone, D.C., (1998). "*The relationship between school climate and school safety :perception of urban middle school students and teachers*", Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia.

Tan, M. (1989). Çağlar boyunca çocukluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 71-88.

Taşkın, Ö.Ö. (2006). *Velayette çocuğun yüksek yararı*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir.

Tunç, Ç., D.(2008). *Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin eğitim politikalarına yansımaları konusunda Milli Eğitim Bakanlığı uzmanlarının görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uçuş, Ş. (2009). *Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ilköğretim programlarındaki yeri ve sözleşme'ye yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri*.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara.

Uçuş, Ş., Şahin, A., E., (2012). Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 25-41

Yörükoğlu, A. (2000). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınları.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE AKIL VE ZEKA OYUNLARININ BÜTÜNLEŞTİRME YOLU İLE ÇALIŞILMASI

Meltem KESKİN¹ Seçil CEYLAN²

ÖZET

Zeka Oyunları (ZO) ise bireylerin kendi potansiyellerinin farkına varabilmeleri, hızlı ve doğru karar verebilmeleri, problemler karşısında kendilerine özgü çözüm yolları üretebilmeleri ve en önemlisi de kendilerini sürekli yenileyebilmeleri için sunulan etkinlikler olarak tanımlanabilir

Oyun, çocuğun eğitimi için oldukça önemlidir. Özellikle okul öncesi çağı çocuklarımıza yeni bilgiler öğretirken bilgilerin kalıcılığı için oyun kullanılır. Çocuklar oyunlar sayesinde eğlenirken aynı zamanda bilişsel, motor, sosyal, dil gelişimleri de desteklenir. Oyunun çocuğun hayatındaki önemi kadar oyuncakların da önemi büyüktür. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda seçmeli ders olarak işlenen zekâ ve akıl oyunları giderek küçük yaş grubuna doğru yönelmektedir. Buradan yola çıkarak, akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerimize kazandırdığı yetenek ve becerilerden, sınıf ortamında faydalanarak daha kaliteli ve etkin bir eğitim öğretim ortamı sağlamayı amaçlanmıştır.

Çalışmadaki katılımcılar Manisa ilinde Yunusemre ilçesindeki Vilayetler Birliği Anaokulu ve Hasan Fırat Anaokulunda görev yapan okul yöneticileri, okul öncesi öğretmenleri, öğrenci ve velilerinden oluşmaktadır. Yapılan çalışmada verilerin elde edilmesinde fotoğraf ve kamera kullanılmıştır. Akıl ve zekâ oyunlarında “Tik-Tak”, “Bom” ve “Hikâye Küpleri” oyunları öğretilmiştir. Bu proje ile öğrencilerimizin zekâ potansiyellerinin geliştiği, dikkat ve algıladıklarını hatırlama sürelerinin arttığı ve daha iyi odaklandıkları, problemlere farklı ve yaratıcı çözüm yolları bulurken hızlı ve doğru kararlar verdikleri, özgün stratejiler geliştirdikleri gözlenmiştir. Ayrıca sözcük dağarcıkları geliştirilerek iletişim (diksiyon ve ses tonunu kullanma) becerilerinin de arttığı izlenmiştir. Oyunlar süresince görsel materyalleri (simgelerle tanıma) okumayı da öğrenmişlerdir. Bütün bu becerilerinin ileriki yaşantılarında onlara yol gösterici olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : #zekaoyunları , #okuloncesi #ıyornekler

WORKING BY INTEGRATING MIND AND INTELLIGENCE GAMES IN PRESCHOOL EDUCATION

ABSTRACT

Intelligence games can be explained like: individuals people to become aware of their potential, to be able to make quick and correct decisions, finding specific solutions for the problem and most importantly, the activities offered for their renewal.

Games are very important for a child's education. While learning new information especially for preschool children, games are used for the retention of information. While children are having fun with games, their cognitive, social, motor and language development is also supported. Toys are as important as the place of play in a child's life. Intelligence games, which are taught as an elective course in schools affiliated to the Ministry of National Education, are gradually turning towards the younger age group. Based on this, we aimed to provide a better quality and effective education area by taking advantage of the abilities and skills that intelligence games bring to our students in the classroom environment. Participants in the study consisted of school administrators, pre-school teachers, students and parents working in Vilayetler Birliği Anaokulu and Hasan Fırat Anaokulu in Yunusemre district in Manisa. Photographs and cameras were used to obtain data in the studies. "Tik-Tak" , "Boom" and "Hikaye Küpleri" games were taught in intelligence games. With this project, it was observed that our students developed their intelligence potential, focused on attention and remembering their perceptions increased, they made fast and correct decisions while finding different and creative solutions to problems, and developed original strategies. It was also observed that their vocabulary improved and their communication skills increased. They also learned to read visual materials during the games. All these skills are expected to guide them in their future life.

GİRİŞ

Kavramları ve algıları kullanarak soyut ya da somut nesnelere arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, akıl yürütme ve bu zihinsel faaliyetleri bir amaca yönelik olarak kullanabilme yetenekleri zekâ olarak adlandırılır.

Zeka Oyunları ise bireylerin kendi potansiyellerinin farkına varabilmeleri, hızlı ve doğru karar verebilmeleri, problemler karşısında kendilerine özgü çözüm yolları üretebilmeleri ve en önemlisi de kendilerini sürekli yenileyebilmeleri için sunulan etkinlikler olarak tanımlanabilir.

Oyun, çocuğun eğitimi için oldukça önemlidir. Özellikle okul öncesi çağı çocuklarımıza yeni bilgiler öğretirken bilgilerin kalıcılığı için oyun kullanılır. Çocuklar oyunlar sayesinde eğlenirken aynı zamanda bilişsel, motor, sosyal, dil gelişimleri de desteklenir. Oyunun çocuğun hayatındaki önemi kadar oyuncakların da önemi büyüktür.

Geleceğin öğretim yöntemi olarak kabul edilen akıl ve zekâ oyunları son zamanlarda pek çok öğretmen, eğitimci ve araştırmacının dikkatini çekmiş, çocuklar tarafından çok tercih edilen oyunlar arasına girmiştir.

Bu yönüyle Zeka Oyunları bireylerin sadece matematik alanındaki gelişmelerini değil, işlem ve strateji gücünü geliştirecek oyunlar yoluyla mantık, sözel ve görsel zeka, problem çözme, çözüm yolları üretme, üç boyutlu düşünme, kendine özgü yaklaşım geliştirme, tasarım yapma, şekil oluşturma, taktik geliştirme gibi eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini de geliştirecek oyunları kapsamaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmanın evreni Manisa il merkezi Yunusemre ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Hasan Fırat Anaokulu ve Vilayetler Birliği Anaokulu 5 yaş çocukları ve öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Hasan Fırat Anaokulundan 50 kız 49 erkek olmak üzere 99 öğrenci katılırken, Vilayetler Birliği Anaokulundan ise 47 kız 70 erkek olmak üzere 117 öğrenci katılmıştır. Toplamda 216 öğrenci ile çalışma yapılmıştır.

Yaş cinsiyet ve okula devam sürelerine bakıldığında çocukların %44'ünü Kızlar, %56'sını Erkekler oluşturmaktadır. Yaş durumlarına göre bakıldığında ise %100'ünü 5 yaş grubu oluşturmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Yaş ve Cinsiyet Özelliklerine Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçeli Yüzde	Toplam Yüzde
Cinsiyetiniz	Erkek	119	55,1	55,1	55,1
	Kız	97	44,9	44,9	44,9
Yaş	5	216	100	100	100
Toplam		216	100.0	100.0	100.0

Tablo 2. Öğretmen ve İdarecilerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçeli Yüzde	Toplam Yüzde
Cinsiyetiniz	Erkek	3	15	15	15
	Kadın	16	85	85	85
Öğrenim durumunuz	Lisans	19	100	100	100
Branşınız	Okul Öncesi Öğretmeni	19	100	100	100
	0-10 Yıl	7	37	37	37
Mesleki kıdeminiz	11-20 Yıl	10	53	53	53
	21 Yıl ve Üstü	2	10	10	10
	Toplam	19	100.0	100.0	100.0

Bu çalışmada Akıl ve zekâ oyunlarında “Tik-Tak, Bom” ve “Hikâye Küpleri” oyunları öğretilmiştir.

Öncelikle ısınma oyunu olarak “Tik-Tak, Bom” oyunu ile başlanır. Çocuklar çember şeklinde oturtulur, ortadaki masada bulunan kartlardan bir tanesi seçilerek üzerinde yazan öğretmen tarafından okunur, üzerindeki yönergedeki sorunun cevabını düşünmeleri için süre tanınır. Daha sonra öğretmen elinde tiktak ile oyunu başlatır, her çocuk cevap verdikten sonra yanındaki arkadaşına tiktakı verir. Tiktak süresi bitince patlama sesi duyulur, elinde iken patlama sesi gelen çocuk oyundan çıkar, en son kalan çocuk oyunu kazanmış olur

İkinci olarak “Hikâye Küpleri(Story Cubes)”oyununa geçilir. İlk oyunda oyunu kazanan çocuğun elinde bulunan 9 tane hikaye küpü masaya atılır, her yüzünde farklı resimler olan küplerden bir hikaye

oluşturur birkaç cümle kurulduktan sonra yanındaki arkadaşı hikayeye devam eder tüm çocuklar ile birlikte hikaye oluşturulduktan sonra çocuklardan bu hikayeyi resmetmeleri istenir.

Çocuklar resimlerini bitirdikten sonra hikâyenin canlandırılmasına geçilir.

Bu çalışmada drama yöntemi, hikâyeleştirme, resim yapma, beyin fırtınası gibi farklı yöntemler kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışma ile farklı yöntem ve teknikler kullanılarak, yenilikçi yaklaşımlarla modern eğitim ortamları oluşturulmuş,akıl ve zeka Oyunlarına daha fazla ilgi gösterilmesi sağlanmıştır.Akıl ve Zeka Oyunları kurumumuzda aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır.

SONUÇ

Akıl ve Zeka Oyunları bütünleştirme çalışmaları ile öğrencilerimizin bilişsel alan ve dil gelişimi üzerinde ilerlemeler gösterdikleri, dikkat ve algıladıklarını hatırlama sürelerinin arttığı ve daha iyi odaklandıkları, problemlere farklı ve yaratıcı çözüm yolları bulurken hızlı ve doğru kararlar verdikleri, özgün stratejiler geliştirdikleri gözlenmiştir

KAYNAKÇA

Karaman, S. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Matematik Becerileri İle Sosyo-dramatik Oyunun Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitimi Programı.(2013)

Oruç,Ş. (2019). Zeka ve Akıl Oyunlarının Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarına Etkisi. Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi .FBA-2017-3084 nolu Araştırma projesi.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARİH KAVRAMLARINA YÖNELİK YANILGILARININ TESPİT EDİLEBİLMESİ AMACIYLA ÜÇ AŞAMALI TEŞHİS TESTİ GELİŞTİRİLMESİ⁸²

Hatice ÖZKAN⁸³, Mustafa AKKAYA⁸⁴

ÖZET

Kavramlar iletişimdeki temel unsurlardandır; ancak genellikle bireyler tarafından bilimsellikten uzak olarak kullanılıp yanlış içerebilmektedirler. Bu kavram yanlışları ile gündelik hayatta olduğu gibi eğitim ve öğretim ortamlarında da sıklıkla karşılaşılabilmektedir. Eğitim ve öğretimde karşılaşılan kavram yanlışlarının kaynağı olarak öğretmen, öğrenci, çevre gibi faktörler etkilidir. Bu çalışmada kavram yanlışlarını tespit etmeye yönelik sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabında yer alan tarih kavramları kullanılarak üç aşamalı teşhis testi geliştirilmiştir. Üç aşamalı teşhis testleri, kavram yanlışlarını tespit etmeye yarayan klasik çoktan seçmeli testlerin geliştirilmiş halidir. Buna göre her bir kavram için oluşturulan klasik çoktan seçmeli bir soru sorulduktan sonra, yine aynı kavrama yönelik, sorulan soruya verilen yanıtın sebebinin öğrenmek için ikinci bir soru sorulur. Ardından yukarıda sorulan aynı kavrama ait iki adet soruya verilen cevaptan emin olup olmama durumunu belirleyen bir soru daha eklenir. Her bir kavram için oluşturulan bu üç soruya verilen yanıtların kombinasyonuna göre kavram yanlışlığı olup olmadığı değerlendirilebilir. Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih disiplinine ait kavramlara yönelik yanlış durumunu tespit etmeye yönelik test geliştirme çalışmasıdır.

Üç aşamalı teşhis testini geliştirebilmek amacıyla 27 adet tarih kavramı belirlenmiştir. Uzman görüşleri alınarak oluşturulan sorular, sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı 1, 2, 3 ve 4. sınıfta okuyan 296 adet öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında gerçekleştirilen madde analizine göre bazı sorular testten çıkarılmış ve 19 kavramı kapsayan 57 maddelik testin güvenirliliği hesaplanmıştır. Birinci aşama soruları için hesaplanan KR-20 güvenirlilik katsayısı 0,733; ikinci aşama için ise 0,806 olup testin güvenirliliği sağlanmıştır. Geçerlik çalışması sonucunda ise kapsam ve yapı geçerliğine sahip olduğu tespit edilen testin, güvenilir ve geçerli bir test olduğu görülmüştür.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Kavram Yanlışları, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Tarih Kavramları, Üç Aşamalı Teşhis Testi

⁸² Bu çalışma "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Kavramlarına İlişkin Kavram Yanlışlarının Tespiti" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

⁸³ Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, 1453haticeozkan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0330-8065>

⁸⁴ Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, makkaya55@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-4726-062X>

DEVELOPING A THREE-STAGE DIAGNOSTIC TEST FOR THE DETERMINATION OF SOCIAL STUDIES TEACHERS' HISTORICAL CONCEPTS

ABSTRACT

Concepts are one of the basic elements in communication; however, they can often be misused by individuals and contain misconceptions. These misconceptions can often be encountered in education and training environments as well as in everyday life. Factors such as teacher, student and environment are effective as the sources of misconceptions encountered in education and training. In this study, a three-stage diagnostic test was developed by using the concepts of history in the social studies 7th grade textbook to detect misconceptions. Three-stage diagnostic tests are the classic multiple-choice tests developed to detect misconceptions. Accordingly, after asking a classical multiple choice question created for each concept, a second question is asked to find out the reason for the answer given to the same concept. Then another question is added, which determines whether or not the answer given to two questions belonging to the same concept asked above is uncertain. According to the combination of the answers given to these three questions created for each concept, it can be evaluated whether there is a misconception or not. This study is a test development study to determine the error of social studies teacher candidates towards the concepts of history discipline.

In order to develop the three-stage diagnostic test, 27 history concepts have been identified. The questions created by taking the opinions of experts were piloted to 296 students studying in the social studies teaching undergraduate program in 1st, 2nd, 3rd and 4th grades. According to the item analysis conducted within the scope of the reliability study, some questions were removed from the test and the reliability of the 57-item test including 19 concepts was calculated. The KR-20 reliability coefficient calculated for the first stage questions is 0.733; for the second stage, it is 0,806 and the reliability of the test has been ensured. As a result of the validity study, it was found that the test, which was found to have scope and structure validity, was reliable and valid.

KEYWORDS: Misconceptions, Social Studies Education, History Concepts, Three-Stage Diagnostic Test

GİRİŞ

Bireylerin düşünebilmesini, çevrelerinde olup bitenleri anlama ve algılamalarını, iletişim kurabilmelerini sağlayan kavramlar, pek çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Kaptan, 1998; Ülgen, 2001; Cin, 2004; Alkış ve Güleç, 2006; Malatyalı ve Yılmaz, 2010; Kayacan, 2010). Kavram yanlışları ise; bilgi eksikliği veya bir hata nedeniyle verilen yanlış cevaplar olmayıp (Borazan, 2008); bireylerin, bu kavramları anladığı şeklin, genel olarak kabul edilen bilimsel anlamından farklılık göstermesi olarak adlandırılabilir (Aydoğan vd., 2003). Eğitim ve öğretim çalışmalarında, öğrencilerde var olan pek çok kavram yanlışısı tespit edilebilmektedir. Kavram yanlışılarını tespit etmenin nitel ve nicel olmak üzere çok sayıda yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntemlerden bazıları şunlardır; çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, açık uçlu sorular, ev ödevleri verilerek kontrolünün sağlanması, soru-cevap tekniği, görüşme ve mülakatlar, yapılandırılmış grid, kavram haritaları, kelime ilişkilendirme testleri, kavramsal testler, bilgisayar destekli öğretim, tahmin et-gözle-açıkla, V diyagramları, eğitsel oyunlar, iki ve üç aşamalı teşhis testleri (Uzunkaya, 2007; Malatyalı ve Yılmaz, 2010; Genç vd., 2012; Gürçay ve Gülbaş, 2016; Tamkavas vd., 2016).

Bu yöntemlerden biri olan klasik çoktan seçmeli testlerde, öğrencinin verdiği cevabın sebebi bilinemediği gibi, soruyu bilerek mi yoksa şans eseri olarak mı doğru cevapladığı tam olarak anlaşılamamaktadır. İki aşamalı teşhis testleri ise bu sorunu ortadan kaldırarak kavram yanlışlarının tespitini kolaylaştırmış ve klasik çoktan seçmeli testlere alternatif olarak geliştirilerek pek çok araştırmada kullanılmaya başlanmıştır (Peterson vd., 1986; Treagust 1988). İki aşamalı teşhis testlerinin ilk aşamasında klasik çoktan seçmeli soru, ikinci aşamasında ise birinci aşamadaki soruya verilen yanıtın sebebinin sorulduğu başka bir soru yer almaktadır. Bu şekilde öğrenci, cevabını verdiği sorunun sebebinin de belirtmiş olmakta ve öğretmenin kavram yanlışlığının olup olmadığını değerlendirmesi daha kolay hale gelebilmektedir. İki aşamalı teşhis testleri, klasik çoktan seçmeli testlerdeki şans faktörünü büyük oranda düşürdüğünden ölçmenin geçerlik ve güvenilirliğini artırmaktadır (Çakır ve Aldemir, 2011). İki aşamalı testler, klasik çoktan seçmeli testlere göre yanlış durumunu ölçmede daha sağlıklı sonuçlar verse de, bu testler ile yanlışların, gerçekten yanlış kavramsallaştırma dolayısıyla mı yoksa bilgi eksikliği dolayısıyla mı oluştuğu tam olarak bilinemeyebilir. Bu durumda üç aşamalı teşhis testleri, bu sorunu ortadan kaldırmak için yardımcı olabilmektedir. Üç aşamalı testlerin ilk iki aşaması iki aşamalı testlerde olduğu gibidir. Buna ek olarak üçüncü aşamada, ilk iki aşamada verilen cevaptan emin olup olmama durumu sorgulanmaktadır (Aykutlu ve Şen, 2012). Eğer öğrenci ilk iki aşamada yanlış yanıt verip üçüncü aşamada verdiği yanıtta emin olduğunu belirtmiş ise, bu öğrencide kavram yanlışlığının varlığı ortaya çıkmaktadır. Öğrenci ilk iki soruda verdiği yanıtların doğruluğundan emin olmayıp yanlış cevap vermişse bu defa kavram yanlışlığı şeklinde değerlendirilmez, öğrencide bilgi eksikliği olduğu ortaya çıkar. İki aşamalı testlerde ortaya çıkarılan kavram yanlışlığının sebebinin bilgi eksikliği dolayısıyla olup olmadığı bilinemediği için üç aşamalı teşhis testleri kullanılabilir (Kaltakçı vd., 2015; Şen vd., 2018).

Literatüre bakıldığında iki ve üç aşamalı testlerin matematik ve fen eğitimi alanlarında sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Haslam ve Treagust, 1987; Odam ve Barrow, 1995; Lin, 2004; Aydın, 2007; Demirci ve Efe, 2007; Caleon ve Subramaniam, 2010; Cheong vd., 2010; Ayyıldız, 2010; Uysal Bilgin, 2010; Peşman ve Eryılmaz, 2010; Demirci, 2011; Kızılcık ve Güneş, 2011; Avcı vd., 2012; Kaltakçı, 2012; Kaçmaz, 2014; Kılıç Alemisoğlu, 2014; Demirel, 2015; Gürçay ve Gülbaş, 2015; Wijaya vd., 2016; Taşlıdere, 2016; Gürçay ve Gülbaş, 2016; Palabıyık, 2016; Özkan, 2017; Görkemli Taban, 2017; Kılınc, 2017; Zengin, 2018; Irwansyah vd., 2018). Sosyal bilgilerin alt disiplinlerinden olan coğrafya alanında da kullanıldığı görülen üç aşamalı testin (Çiğdemoğlu ve Arslan, 2017), tarih alanında kullanıldığına dair herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce sosyal bilgilerin alt disiplinlerinden olan tarih alanındaki kavramlara yönelik yanlış durumunun ölçülebilmesini sağlayacak olan üç aşamalı teşhis testinin geliştirilmesidir.

YÖNTEM

Son dönemlerde eğitim öğretim temelli çalışmalarda iki ve üç aşamalı kavram yanlışlığı testleri yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (Kaçmaz, 2014; Özkan, 2017; Zengin, 2018). Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan lisans öğrencilerinin tarih kavramlarıyla ilgili yanlışlıklarını ölçebilmek için üç aşamalı teşhis testi geliştirilmiştir. Geliştirilen teste Tarih Kavramları Yanlışlığı Testi (TKYT) adı verilmiştir. TKYT'nin geliştirilmesinde kullanılan adımlar şunlardır;

TKYT'nin İçeriğinin Belirlenmesi

Birinci adım: Sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabının ünite başlarında yer alan tarih alt disiplinine ait *Ahilik, Aydınlanma, Baharat Yolu, Buhara, Debbağ, Dirlik, Endüljans, Feodalite, Harezmi, İbn Sina, İskan, Kayı, Reform, Kil Tablet, Kubbealtı, Kurtuba, Lonca, Matbaa, Piri Reis, Pisagor, Pusula, Rönesans, Seyyah, Skolastik, Tımar, Türkmen* ve *Vakıf* kavramlarıyla ilgili önermeler hazırlandı. Ayrıca bu 27 adet kavramla ilgili alanyazındaki kavram yanılgıları araştırıldı.

İkinci adım: Bu kavramların her birine yönelik birer adet çoktan seçmeli olmak üzere beş seçeneği soru hazırlandı ve soruların uygun olup olmadığının kontrolünü sağlamak için 3 tarih, 1 ölçme ve değerlendirme, 1 sosyal bilgiler, 1 dil bilgisi alanında olmak üzere toplamda 6 adet uzmandan görüş alındı. Uzmanların yönlendirmesi üzerine sorular düzenlendi. Her sorunun altına yukarıdaki soruya verilen yanıtı yazma nedeninin sorulduğu bir tane açık uçlu soru eklendi. Sorular bu şekilde 50 kadar sosyal bilgiler lisans öğrencisine uygulanarak gelen yanıtlar doğrultusunda ikinci aşama soruları da çoktan seçmeli hale getirildi. Testin uygulamasına geçilmeden önce tekrar uzman görüşü alınarak sorular düzenlendi.

Üçüncü adım: İlk uygulama sonuçlarından ve literatürdeki yanılgılardan faydalanarak ikinci aşaması da çoktan seçmeli hale getirilen teste, ilk iki soruya verilen yanıttan emin olup olmama durumunu belirten üçüncü aşama sorusu eklendi. Soruların uygunluğu için 6 uzmandan tekrar görüş alındı ve gerekli düzenlemeler yapıldı.

Çalışma Grubu ve Veri Toplama İşlemi

Dördüncü adım: 27 adet asıl sorudan ve çoktan seçmeli olarak düzenlenen ikinci ve üçüncü aşamaların da eklendiği toplamda 81 adet sorudan oluşan TKYT, 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde iki devlet üniversitesinde eğitim görmekte olan 1, 2, 3 ve 4. sınıftaki 296 tane sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencisine pilot olarak uygulandı. Veri toplama işlemi bizzat araştırmacının gözetiminde gerçekleştirildi.

Tablo 1. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı

Çalışma Grubu	Sınıf	Öğrenci Sayısı
	1	63
	2	87
	3	83
	4	63
	Toplam	296

Verilerin Analizi

Beşinci adım: 296 adet öğrencinin TKYT'ye verdikleri yanıtlar MS Excel ve SPSS programları yardımıyla düzenlendi ve testin güvenilirliğini hesaplamak için madde analizi yapıldı. Madde analizinde soruların (maddelerin) güçlük indeksi ve ayırt edicilik indeksi hesaplandı. Ardından ayırt edicilik indeksi 0.30'un altında olan ve 7 adet kavramı kapsayan 21 soru (madde) testten çıkarıldı. Buna ek olarak yanlış bir bilgi barındırdığı gerekçesiyle hatalı olarak oluşturulan ve 1 adet kavramı kapsayan 3 soru da testten çıkarılmış olup toplamda 8 adet kavramı kapsayan 24 soruya nihai testte yer

verilmemiştir. Sonuçta 19 adet kavramı kapsayan ve 57 sorudan (madde) oluşan TKYT'nin geçerlik analizi yapılarak kapsam ve yapı geçerliği kontrol edilmiştir. Uzmanların değerlendirmesi sonucunda kapsam geçerliği bulunan TKYT'nin yapı geçerliğine sahip olup olmadığının kontrolünü sağlamak amacıyla da bağımsız gruplar t testi uygulanarak birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin verdiği cevaplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Bağımsız gruplar t testi neticesinde, dördüncü sınıfların puan ortalamaları birinci sınıflarından daha yüksek çıkmış olup iki grubun puanları arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Böylece hazırlanan üç aşamalı TKYT'nin (Ek) kapsam geçerliğinden sonra yapı geçerliğine de sahip olduğu gözlenmiştir.

BULGULAR

TKYT'nin Güvenirliği

Güvenirlik; bir ölçeğin tutarlılığını gösteren ve ölçeğin her ölçümde aynı sonucu vereceğini belirten ifadedir. Eğer bir ölçeğin güvenilirliği sağlanmışsa ölçülmek istenen özellikleri tutarlı şekilde ölçer. Buradan hareketle güvenilirlik, ölçeğin her ölçümde birbirine yakın sonuç vermesidir. Ayrıca geçerliğin ön koşullarından biri de güvenirliliktir (Balci, 2016: 113). Araştırmada geliştirilen TKYT'nin güvenilir bir test olup olmadığının tespiti için iki devlet üniversitesinde eğitim görmekte olan toplamda 296 sosyal bilgiler lisans öğrencisi ile pilot uygulama yapıldı. Bu uygulama sonucunda maddelerin/soruların hem *güçlük* hem de *ayırt edicilik* indeksleri hesaplanarak madde analizi yapıldı. Herhangi bir testi yanıtlayan öğrenciler arasında bilen ve bilmeyeni ayırt etmek için madde analizi yapmak önem teşkil etmektedir. Ayrıca madde analizi sonucunda kaliteli soruların seçilerek nihai teste koyulmasıyla, geliştirilen testin güvenilirliğini artırmak hedeflenmektedir. Bu nedenle, özellikle test geliştirmeye yönelik araştırmalarda madde analizi yapılmaktadır (Demirel, 2015; Zengin, 2018).

Madde güçlüğü indeksi (p); testteki maddeleri doğru ve yanlış yanıtlayan öğrencilerin puanları baz alınarak belirlenen, maddenin zorluk veyahut kolaylık değerinin tespit edilmesini sağlayan indekstir. Madde ayıricılık indeksi (r) ise; bilen öğrenciler ile bilmeyen öğrencileri ayırt etme konusunda kaliteli veya kalitesiz olan maddelerin tespit edilmesini sağlayan indekstir. Kaliteli bir testin geliştirilmesi için, genel olarak madde güçlük indeksinin orta olması gerekirken ayıricılık indeksinin yüksek olduğu maddelerin teste dahil edilmesi gerekmektedir (Erkan ve Gömleksiz, 2008: 62).

Bu çalışmada madde analizinin gerçekleştirilmesi amacıyla testte doğru olarak yanıtlanan sorulara 1, yanlış veya boş olarak yanıtlanan sorulara 0 puan verilmiştir. Madde güçlük indeksi, 0 ve 1 arasında değerler alır. Güçlük katsayısı 1'e yakın olan maddeler kolay olarak değerlendirilirken 0'a yakın olan maddeler ise zor olarak değerlendirir. 0,50 civarındaki maddeler ise orta güçlüktedir. Madde ayıricılık indeksi, -1 ve +1 arasında değerler almaktadır. Buna göre 0,40 ve daha yüksek ayıricılık katsayısına sahip olan maddelerin ayıricılığının çok iyi; 0,30 - 0,39 değerindeki katsayıya sahip olan maddelerin oldukça iyi; 0,20 - 0,29 değerindeki katsayıya sahip olan maddelerin düzeltilmesi gerektiği; 0,19 ve daha düşük ayıricılık katsayısına sahip olan maddelerin ise testten çıkarılması gerektiğine ilişkin bilgiler alanyazındaki yerini almıştır (Erkan ve Gömleksiz, 2008: 282-284). Çakır ve Aldemir (2011) ise çalışmalarında bir test maddesinin 0,40 ve üzeri ayıricılık katsayısına sahip olmasının o maddenin ayırt edicilik gücüne sahip olduğunu; 0,30 üzeri ayıricılık katsayısına sahip

maddelerin ise testte kullanılabilceğini belirtmiştir. TKYT'nin birinci ve ikinci aşamasına verilen cevaplar kullanılarak yapılan analiz sonucunda nihai testte yer almaması gereken maddeler belirlenerek testten çıkarılmıştır.

Tablo 2. Birinci aşama sorularının madde analizi: güçlük ve ayırıcılık indeksleri

Madde Sıra Sayısı	Ölçülen Kavram	1.Aşama Soruları Madde Güçlük Katsayısı (p)	1.Aşama Soruları Madde Ayırıcılık Katsayısı (r)
1	Reform	0,67	0,62
2	Tımar	0,87	0,34
3	Kubbealtı	0,30	0,37
4	Baharat Yolu	0,63	0,34
5	Kil tablet	0,39	0,46
6	Lonca	0,80	0,51
7	Pusula	0,85	0,42
8	Rönesans	0,80	0,59
9	Seyyah	0,19	0,27*
10	Kayı	0,61	0,63
11	Feodalite	0,75	0,39
12	Skolastik	0,56	0,39
13	İskan	0,32	0,17*
14	Aydınlanma	0,84	0,43
15	Dirlik	0,51	0,44
16	Endüljans	0,76	0,58
17	Türkmen	0,14	0,26*
18	Ahilik	0,44	0,49
19	Vakıf	0,37	0,37
20	Debbağ	0,19	0,26*
21	Matbaa	0,69	0,64
22	Harezmi	0,74	0,46
23	İbn Sina	0,61	0,50
24	Piri Reis	0,17	0,09*
25	Pisagor	0,30	0,40
26	Buhara	0,14	0,09*

27	Kurtuba	0,54	0,51
----	---------	------	------

*Madde ayırıcılık indeksi 0,30'un altında olup nihai teste alınmayan kavramlar.

Birinci aşama sorularına ait madde analizinin yer aldığı Tablo 2'de madde güçlüğü katsayısına göre kolay ve zor soruların yer aldığı görülmektedir. Kaliteli bir testte hem kolay hem de zor maddeler olması gerektiğinden madde güçlük indeksi dikkate alınarak sorularda düzeltme veya testten çıkarma işlemi yapılmamıştır. %27'lik alt ve üst gruplar dikkate alınarak hesaplanan madde ayırt edicilik indeksine göre ise 0,30'un altında değere sahip olan 9, 13, 17, 20, 24 ve 26 numaralı maddeler testten çıkarılmıştır. Ayrıca 11 numaralı maddenin de hatalı olduğu anlaşıldığından dolayı testten çıkarılmıştır. Birinci aşama soruları TKYT'den çıkarılan kavramların ikinci aşama soruları da kendi başlarına herhangi bir anlam ifade etmeyecektir. Dolayısıyla bu kavramlara ait ikinci aşama soruları da testten çıkarılmıştır. Ardından ikinci aşama maddelerinin analizine geçilmiştir. Ancak ikinci aşama sorularının madde analizi yapılırken birinci aşamaları testten çıkarılan 9, 13, 17, 20, 24, 26 ve 11 numaralı maddelerin analizi yapılmamıştır.

Tablo 3. İkinci aşama sorularının madde analizi: güçlük ve ayırıcılık indeksleri

Madde Sıra Sayısı	Ölçülen Kavram	2.Aşama Soruları Güçlük Katsayısı (p)	Madde 2.Aşama Soruları Madde Ayırıcılık Katsayısı (r)
1	Reform	0,68	0,61
2	Tımar	0,83	0,29*
3	Kubbealtı	0,29	0,32
4	Baharat Yolu	0,62	0,30
5	Kil tablet	0,36	0,37
6	Lonca	0,79	0,51
7	Pusula	0,84	0,34
8	Rönesans	0,80	0,57
10	Kayı	0,60	0,60
12	Skolastik	0,55	0,41
14	Aydınlanma	0,83	0,43
15	Dirlik	0,49	0,38
16	Endüljans	0,75	0,59
18	Ahilik	0,43	0,46
19	Vakıf	0,36	0,39
21	Matbaa	0,68	0,61
22	Harezmi	0,72	0,43

23	İbn Sina	0,59	0,54
25	Pisagor	0,28	0,40
27	Kurtuba	0,53	0,45

* Madde ayırıcılık indeksi 0,30'un altında olup nihai teste alınmayan kavramlar.

Tablo 3'te yer verilen ikinci aşama sorularının madde analizine göre ayırt edicilik katsayısı 0,30'dan küçük olan 2 numaralı soru da testten çıkarılmıştır. Madde analizine göre 2, 9, 11, 13, 17, 20, 24 ve 26 numaralı sorularla beraber *Tımar*, *Seyyah*, *Feodalite*, *İskan*, *Türkmen*, *Debbağ*, *Piri Reis* ve *Buhara* kavramları da testten çıkarılmıştır. Böylece nihai testte 19 adet madde/soru ile ölçülen 19 adet kavrama yer verilmiştir.

Testin tamamının güvenilirliğinin hesaplanmasında Kuder Richardson-20 (KR 20) formülü kullanılmıştır. Madde analizi sonucunda maddelerin düzeltilmesi ya da testten çıkarılması uygulamalarının ardından bahsi geçen testin bir kez uygulanmış olması sebebiyle nihai teste seçilen maddeler kullanılarak KR-20 formülü dikkate alınarak testin iç tutarlılığı hesaplanır (Erkan ve Gömleksiz, 2008: 300). Hesaplama sonucunda testin birinci aşama soruları için KR-20 güvenilirlik katsayısının 0,733; ikinci aşama soruları için 0,806 olduğu ve geliştirilen TKYT'nin güvenilir bir test olduğu görülmüştür. Güvenirlik analizi sonucu nihai testte yer almasına karar verilen madde/soru ve kavram bilgisi Tablo 4'te gösterilmiştir ve geçerlik çalışmalarına başlanmıştır.

Tablo 4. Nihai testte yer alan madde sıra sayısı ve ölçülen kavramlar

Madde Sıra Sayısı	Ölçülen Kavram
1	Reform
2	Kubbealtı
3	Baharat Yolu
4	Kil tablet
5	Lonca
6	Pusula
7	Rönesans
8	Kayı
9	Skolastik
10	Aydınlanma
11	Dirlik
12	Endüljans
13	Ahilik
14	Vakıf
15	Matbaa
16	Harezmi

17	İbn Sina
18	Pisagor
19	Kurtuba

TKYT'nin Geçerliği

Geçerlik; ölçęin, ölçülmesini hedeflediği özelliği başka herhangi bir özellikle karıştırmadan doğru bir şekilde ölçebilme derecesidir (Karasar, 2016: 194). Bu çalışmada geliştirilen TKYT için kapsam ve yapı geçerliği olmak üzere iki farklı geçerlik analizi yapılmıştır:

Kapsam geçerliği: Uzman görüşü almak, kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için başvuru yollarından birisidir. Uzmanlar ölçme aracının uygunluğuna ilişkin görüş bildirirler (Büyüköztürk, 2006: 168). TKYT'de yer alan maddeler/sorular 3 tarih, 1 ölçme ve değerlendirme, 1 sosyal bilgiler ve 1 dil bilgisi branşında olmak üzere toplamda 6 uzman tarafından incelenmiş ve görüşleri alınmıştır. Görüşü alınan uzmanlar, TKYT'nin tarih kavramlarına ilişkin yanılgıları ölçmek için yeterli düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Yapı geçerliği: Herhangi bir testin yapı geçerliğini sağlayıp sağlamadığının kontrol edilebilmesi için hipotez testi, iç tutarlılık analizi ya da faktör analizi tekniklerinden faydalanılabilmektedir. Hipotez testinde, özelliği bilinen birbirinden farklı iki grubun test puanları arasındaki farkın anlamlılığına bakılır. Bu grupların testten aldıkları ortalama puanları arasındaki fark ise, bağımsız gruplar t testi (ilişkisiz t testi) ile kontrol edilebilmektedir (Büyüköztürk, 2006: 168-169). Birbirinden farklı iki grubun özellikleri arasındaki farkı ölçmek amacıyla t testinin kullanıldığı örnek çalışmalar alanyazında mevcuttur (Şengül ve Ekinözü, 2006; Zeren Özer ve Özkan, 2011; Koparan ve Güven, 2013). Geliştirilen testin yapı geçerliğini sağlayıp sağlamadığını kontrol etmek amacıyla pilot uygulamada verilerini topladığımız 4. sınıf ile 1.sınıf öğrencilerinin testten aldıkları puanlar arasındaki farka bakılacaktır. Lisans eğitimi süresince testte yer alan kavramların işlendiği tarih derslerini alan 4. sınıfların puanlarının ortalamasının, bu dersleri henüz almayan 1. sınıfların puanlarının ortalamasından daha yüksek olması beklenmektedir.

Bağımsız gruplar t testinin yapılabilmesi için bağımlı değişkene yönelik gerçekleştirilen ölçümlerin her iki grupta da normal dağılıma sahip olduğu varsayıldığından (Büyüköztürk, 2006), öncelikle her iki grubun puanlarının normal dağılıma sahip olup olmadığı test edilecektir. 4. ve 1. sınıfların ortalama puanlarının hesaplanabilmesi amacıyla öncelikle testte doğru yanıtlanan sorular 1 olarak, yanlış yanıtlanan veya boş bırakılan sorular ise 0 olarak kodlanmıştır. Daha sonraki süreçte testin hem birinci hem de ikinci aşamasına doğru cevap verilmiş ise 1, herhangi birine ya da her iki aşamasına yanlış cevap verilmiş ise 0 şeklinde kodlama yapılmıştır. Buna göre 19 sorudan oluşan TKYT'den alınabilecek en yüksek puan 19 iken en düşük puan 0 olacaktır. 4. ve 1. sınıflara ait puanların normallik testi yapılmış olup betimsel istatistik sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

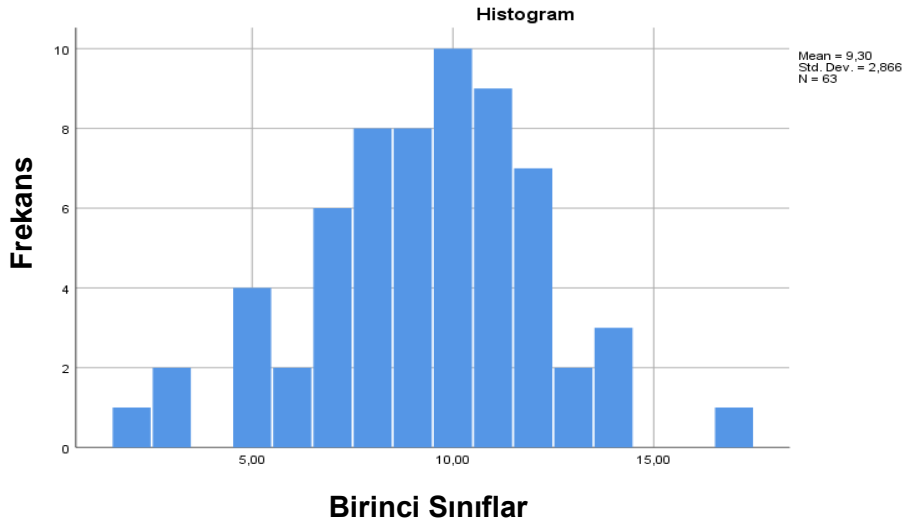
Tablo 5. Birinci ve dördüncü sınıfların TKYT puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

İstatistikler	1.Sınıf	4.Sınıf
N	63	63

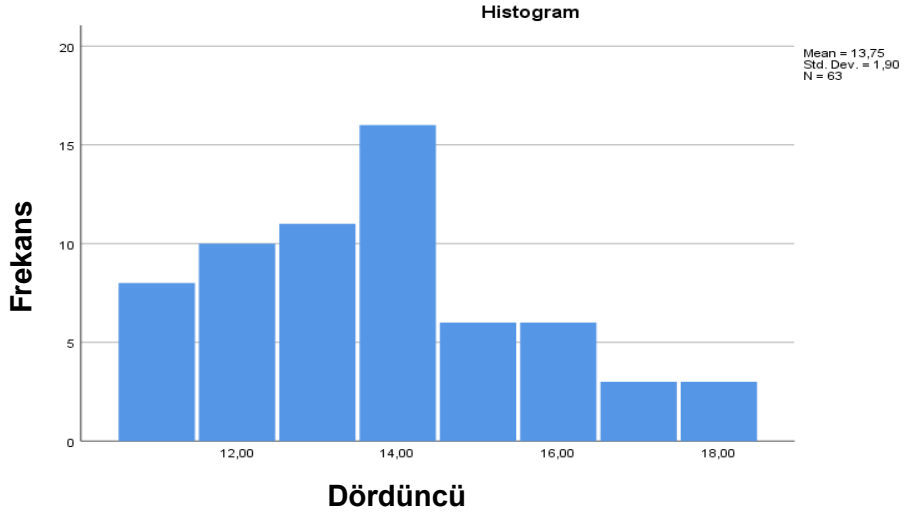
Ortalama	9,3016	13,7460
Standart Sapma	2,86601	1,90049
Çarpıklık	-0,225	0,465
Basıklık	0,429	-0,373
En düşük puan	2	11
En yüksek puan	17	18

Betimsel istatistik sonuçlarına göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 sınırları içerisinde olması puanların dağılımının normal dağılıma uygun olduğunu gösterir. Tablo 5'te hem 4. hem de 1. sınıfların puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının belirtilen değerler arasında olduğu görülmektedir. Ancak yalnızca betimsel istatistik sonuçlarına bakılarak normallik kararı vermek yeterli değildir. Dağılımın normalliği hakkında daha geçerli bir yorum yapılabilmesi için betimsel istatistik sonuçlarının yanında grafiklerin de incelenmesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2006; Demir vd., 2016). Bu nedenle aşağıda iki guruba ait puanların *histogram* ve *normal Q-Q grafikleri* verilmiştir.

Histogram grafiklerinde puanlar normal dağılıma sahip ise çan eğrisi şeklinde bir görüntü elde edilmektedir (Demir vd., 2016).



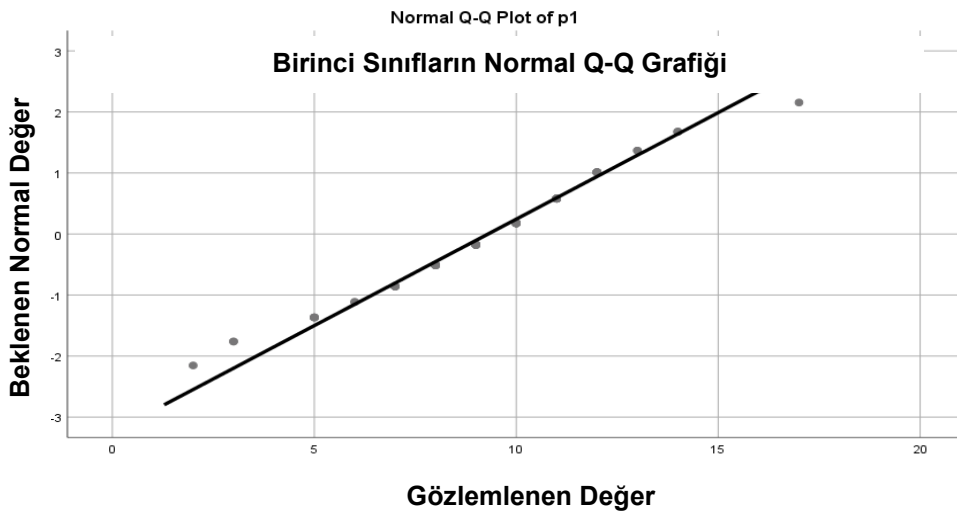
Grafik 1. Birinci Sınıfların TKYT Puanlarına Ait Histogram Grafiği



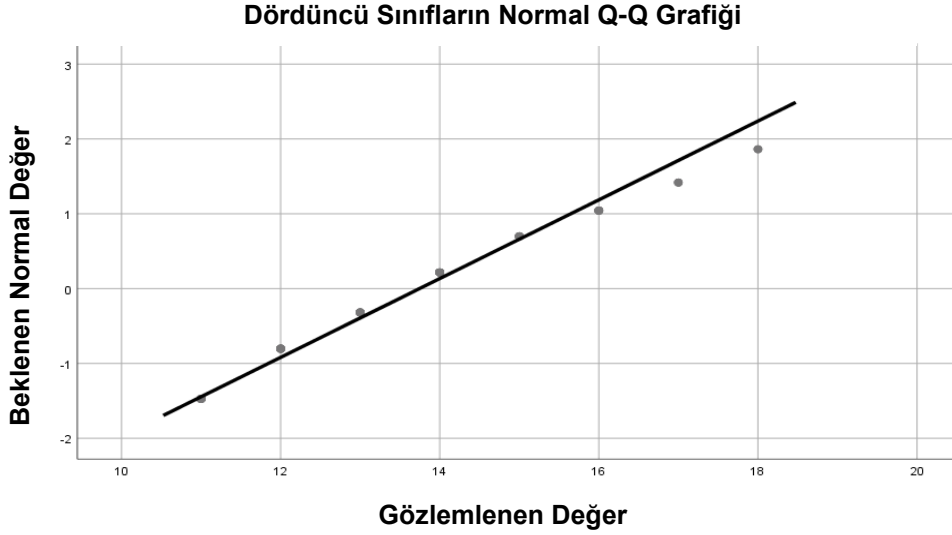
Grafik 2. Dördüncü Sınıfların TKYT Puanlarına Ait Histogram Grafiği

Yukarıda Grafik 1 ve Grafik 2’de 4. ve 1. sınıfların histogram grafiklerine yer verilmiş ve her iki grubun puan dağılımında da çan eğrisi şeklinde bir görüntünün elde edildiği görülmektedir. Dolayısıyla *puanların normal dağılıma uygun olduğuna* ilişkin yorum yapılabilmektedir.

Q-Q grafiklerinde ise görselde yer alan noktaların 45 derecelik doğru üzerinde veya bu doğruya yakın mesafede bulunması, dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2006: 40).



Grafik 3. Birinci Sınıfların TKYT Puanlarına Ait Normal Q-Q Grafiği



Grafik 4. Dördüncü Sınıfların TKYT Puanlarına Ait Normal Q-Q Grafiği

1. ve 4. sınıfların TKYT puanlarına yönelik dağılımın Q-Q grafiklerine Grafik 3 ve Grafik 4'te yer verilmiştir. Bu grafiklere göre yine her iki grubun puanları normal dağılmaktadır.

Alanyazına göre normal dağılıma karar vermede betimsel ve grafiksel analizler birlikte gerçekleştirildiğinde daha sağlıklı sonuçlar elde edilmektedir. Bu çalışmada da her iki analiz yöntemi kullanılmış olup grupların puanlarının normal dağıldığı görülmüştür. Grupların puanlarının normal dağılıma sahip olduğu anlaşıldığından 1. ve 4. sınıfların puanları arasındaki ilişkiyi test edebilmek için *bağımsız gruplar t testi* kullanılmıştır.

Her iki grubun testten aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, 4. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olması beklenmektedir. TKYT'de yer alan kavramları üniversite eğitimleri süresince öğrenmiş olan 4. sınıfların puan ortalamalarının, bu kavramlara ilişkin dersleri henüz almamış olan 1. sınıfların puan ortalamalarından anlamlı şekilde farklılık göstermesi, TKYT'nin yapı geçerliğine sahip olduğu anlamına gelecektir. Yapı geçerliğini sağlayan TKYT puanlarının bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda elde edilen değerlere Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Birinci ve Dördüncü Sınıfların TKYT Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Puanlar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
1.sınıf	63	9,301	2,866			
4.sınıf	63	13,746	1,900	107,691	-10,258	0,000*

*p<0,05

Tablo 6'ya göre; 1. ve 4. sınıfların TKYT'den aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur (*p<0,05). 1. sınıfların puanlarının ortalaması (\bar{X}) 9,301, 4. sınıfların puanlarının ortalaması (\bar{X}) 13,746'dır. 4. sınıfların puanları, lisans eğitimi süresince bu kavramları öğrenmiş olmaları sebebiyle 1. sınıfların puanlarından daha yüksektir. Dolayısıyla TKYT yapı geçerliğine sahiptir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, araştırmacı tarafından üç aşamalı olarak geliştirilen ve 19 kavramı kapsayan 57 adet sorudan oluşan Tarih Kavramları Yanılgı Testi (TKYT)'nin güvenilir ve geçerli bir test olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kavram yanılgılarının varlığı ya da yokluğu hakkında klasik çoktan seçmeli testlere göre daha sağlıklı sonuçlar veren iki aşamalı teşhis testlerinin bir sonraki basamağı olan üç aşamalı teşhis testleri ise, kavram yanılgısının varlığı ve yokluğu hakkında bilgi vermesinin yanında, öğrencide bilgi eksikliği olup olmadığı hakkında da bilgi vermektedir. Her bir kavramla ilgili birinci ve ikinci aşamaya doğru cevap verip üçüncü aşamada da verdiği cevaptan emin olduğunu bildiren bir öğrenci için o kavramla ilgili 'kavram yanılgısı yoktur' şeklinde değerlendirme yapılabilir. Ancak birinci ya da ikinci aşamaya veya her ikisine birden yanlış cevap verip verdiği cevaptan emin olan bir öğrenci için ise o kavramla ilgili 'kavram yanılgısı vardır' denilebilir. Bununla birlikte birinci ve ikinci aşamada öğrencinin verdiği yanıtların doğruluğu ya da yanlışlığına bakılmaksızın üçüncü aşamada verilen cevaptan emin olmama durumu var ise, öğrencide bu kavramla ilgili 'bilgi eksikliği vardır' şeklinde bir değerlendirme yapılabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih kavramlarına yönelik yanılgılarının ölçülebilmesi amacıyla geliştirilen TKYT, gerek sosyal bilgiler lisans öğrencilerine gerek tarih bölümü öğrencilerine gerekse meslekte aktif olarak görev yapan öğretmenlere uygulanabilir. Ayrıca TKYT aynı öğrencilere belirli aralıklarla uygulanarak öğrencilerdeki kavram yanılgılarının gidişatı üzerine değerlendirmelerde bulunulabilir. Uygulanan testten elde edilen sonuçlara göre öğrencilerdeki kavram yanılgıları hakkında bilgi sahibi olunduktan sonra öğretim programlarında kavram öğretimine yönelik düzenleme ve iyileştirmeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alkış, S., & Güleç, S. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Bulut Kavramını Algılamaları Üzerine Bir Araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 3, 113-124.
- Avcı, D., E., Kara, İ. & Karaca, D. (2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İş Konusundaki Kavram Yanılgıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 27-39.
- Aydın, S. (2007). *Geometrik Optik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Kavramsal Değişim Metinleri İle Giderilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aydoğan, S., Güneş, B. & Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve Sıcaklık Konusunda Kavram Yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 111-124.
- Aykutlu, I. & Şen, A., İ. (2012). Üç Aşamalı Test, Kavram Haritası ve Analoji Kullanılarak Lise Öğrencilerinin Elektrik Akımı Konusundaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(166), 275-288.
- Ayyıldız, N. (2010). *6. Sınıf Matematik Dersi Geometriye Merhaba Ünitesine İlişkin Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Öğrenme Günlüklerinin Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (On İkinci Baskı). Pegem Akademi.

- Borazan, İ. (2008). *Kavram Yanılgısı ve Çoklu Zeka Alanlarının İlişkilendirilmesine Dayalı Bir Öğretimin Kavram Yanılgılarının Giderilmesindeki Etkisinin İncelenmesi: "Dolaşım Sistemi" Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (Altıncı Baskı). Pegem Akademi.
- Caleon, I. & Subramaniam, R. (2010). Development and Application of A Three-Tier Diagnostic Test to Assess Secondary Students' Understanding of Waves. *International Journal of Science Education*, 32(7), 939-961.
- Cheong, I. P., Treagust, D., Kyeleve, I. J. & Oh, P. (2010). Evaluation of Students' Conceptual Understanding of Malaria. *International Journal of Science Education*, 32(18), 2497-2519.
- Cin, M. (2004). İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Deniz Kavramını Algılamaları Üzerine Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 7-23.
- Çakır, M. & Aldemir, B. (2011). İki Aşamalı Genetik Kavramlar Tanı Testi Geliştirme ve Geçerlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 335-353.
- Çiğdemöğlü, C. & Arslan, H. Ö. (2017). Atmosfer ile İlgili Çevre Problemleri Konularında Kavram Yanılgılarını Tespit Eden Üç Aşamalı Tanı Testinin Türkçeye Uyarlanması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, 14(1), 671-699.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. & İmrol, F. (2016). Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi. *Current Research in Education Dergisi*, 2(3), 130-148.
- Demirci, N. & Efe, S. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Ses Konusundaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 23-56.
- Demirci, Ö. (2011). *8. Sınıf Öğrencilerinin Asitler ve Bazlar Konusuyla İlgili Yanılgılarını Gidermede Animasyon Destekli Kavramsal Değişim Metinlerinin Etkililiğinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Demirel, E. (2015). *İş Konusundaki Kavram Yanılgılarını Ortaya Çıkaran 2- Aşamalı Kavram Testi Geliştirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkan, S. & Gömleksiz, M. (Editörler). (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Birinci Baskı). Nobel Yayınları.
- Genç, M., Genç, T. & Yüzüak, A., V. (2012). Kavram Yanılgılarının Oyunlarla Tespiti: Tabu Oyunu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 581-591.
- Görkemli Taban, T. (2017). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sıvı Basıncı Konusundaki Kavram Yanılgılarının Dört Aşamalı Tanı Testi İle Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gürçay, D. & Gülbaş, E. (2015). Development of Three-Tier Heat, Temperature and Internal Energy Diagnostic Test. *Research in Science & Technological Education*, 33(2), 197-217.
- Gürçay, D. & Gülbaş, E. (2016). Fizik Öğretmen Adaylarının Isı, Sıcaklık ve İç Enerji İle İlgili Kavram Yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 461-474.

- Haslam, F. & Treagust, D., F. (1987). Diagnosing Secondary Students' Misconceptions Of Photosynthesis and Respiration In Plants Using A Two-Tier Multiple Choice Instrument. *Journal Of Biological Education*, 21(3), 203-211.
- Irwansyah, Sukarmin & Harjana. (2018). Development Of Three-Tier Diagnostics Instruments On Students Misconception Test In Fluid Concept. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Fisika Al-BiRuNi*, 07(2), 207-217.
- Kaçmaz, H. (2014). *11. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersi Öğretim Programındaki Temel Kimya Kavramlarını Anlama Düzeyleri İle Kimya ve Çevreye Karşı Tutumlarının Tespiti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaptan, F. (1998). Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99.
- Kaltakçı, D. (2012). *Development And Application Of A Four-Tier Test To Assess Pre-Service Physics Teachers' Misconceptions About Geometrical Optics*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaltakçı Gürel, D., Eryılmaz, A. & McDermott, L., C. (2015). A Review and Comparison of Diagnostic Instruments to Identify Students' Misconceptions in Science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(5), 989-1008.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (İkinci Yazım ve Otuzuncu Basım). Nobel Yayınları.
- Kayacan, Z. (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Coğrafi Koordinatlarla İlgili Kavram Yanılgıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kılıç Alemisoğlu, Ö. (2014). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Karışımlar Konusundaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi ve Giderilmesinde Kavram Değişim Metinlerinin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kılınç, S. (2017). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yoğunluk Konusundaki Kavram Yanılgılarının Dört Aşamalı Tanı Testi İle Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kızılıçık, H., Ş. & Güneş, B. (2011). Düzgün Dairesel Hareket Konusunda Üç Aşamalı Kavram Yanılgısı Testi Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 278-292.
- Koparan, T. & Güven, B. (2013). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Örneklem Kavramına Yönelik İstatistiksel Okuryazarlık Seviyesine Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 185-196.
- Lin, S., W. (2004). Development and Application Of A Two-Tier Diagnostic Test For High School Students' Understanding Of Flowering Plant Growth and Development. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 175-199.
- Malatyalı, E. & Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Sürecinde Kavramlar ve Önemi: Kavramların Pedagojik Açından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 320-332.

- Odam, A., L. & Barrow, L., H. (1995). Development and Application Of A Two-Tier Diagnostic Test Measuring College Biology Students' Understanding Of Diffusion and Osmosis After A Course Of Instruction. *The Journal Of Research In Science Teaching*, 32(1), 45-61.
- Özkan. F. (2017). *7. Sınıf Sindirim Sistemi Konusunda İki Aşamalı Test Geliştirilerek Kavram Yanılgılarının Tespit Edilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Palabıyık, E. (2016). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Ondalık Sayılar Konusunda Hata ve Kavram Yanılgılarının Tespiti ve Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Peterson, R., Treagust, D. & Garnett, P. (1986). Identification of Secondary Students' Misconceptions of Covalent Bonding and Structure Concepts Using A Diagnostic Instrument. *Research in Science Education*, 16, 40-48.
- Peşman, H. & Eryılmaz, A. (2010). Development of a Three-Tier Test to Assess Misconceptions About Simple Electric Circuits. *The Journal of Educational Research*, 103, 208-222.
- Şen, Ş., Yılmaz, A. & Geban, Ö. (2018). Üç Aşamalı Elektrokimya Kavram Testinin Geliştirilmesi. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 8(1), 324-330.
- Şengül, S. & Ekinöz, İ. (2006). Canlandırma Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutumuna Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 517-526.
- Tamkavas, Ç., Kiray, A., Koçak, A. & Koçak, N. (2016). 2005-2015 Yılları Arasında Türkiye'de Isı ve Sıcaklık Hakkındaki Kavram Yanılgılarıyla İlgili Yapılan Çalışmalar: Bir İçerik Analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 426-446.
- Taşlıdere, E. (2016). Development and Use of A Three-Tier Diagnostic Test To Assess High School Students' Misconceptions About The Photoelectric Effect. *Research in Science & Technological Education*, 34(2), 164-186.
- Treagust, D. F. (1988). Development and Use of Diagnostic Tests to Evaluate Students' Misconceptions in Science. *International Journal of Science Education*, 10(2), 159-169.
- Uysal Bilgin, E. (2010). *11 ve 12. Sınıf Öğrencilerinin "Kimyasal Tepkimelerde Hız" Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzunkaya, A. (2007). *"Kavram Yanılgısı ve Çoklu Zeka Alanlarının İlişkilendirilmesine Dayalı Bir Öğretimin Kavram Yanılgılarının Giderilmesindeki Etkisinin İncelenmesi" "Mikroorganizmalar?.."*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram Geliştirme Kuramları ve Uygulamalar* (Üçüncü Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Wijaya, C., P., Supriyona, K., H. & Muhandjito. (2016). The Diagnosis Of Senior High School Class X Mia B Students Misconceptions About Hidrostatic Pressure Concept Using Three-Tier. *Journal Pendidikan IPA Indonesia*, 5(1), 14-21.

- Zengin, Y. (2018). *9. Sınıf Kuvvet ve Hareket Konusu İle İlgili 3 Aşamalı Kavram Testi Geliştirilmesi ve Kavramsal Değişim Metinlerinin Oluşturulması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Zeren Özer, D. & Özkan, M. (2011). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının Biyoloji Konularındaki Akademik Başarılarına Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 181-207.

**Examining The Relationship Between Organizational Culture
Model and Management Practices**

Keywords: [Culture, Model, Management, Practice, Relationship]

Corresponding Author information:

[Vicdan Altınok], [Doç.Dr.], [Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi]

[Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Beşevler/Ankara], [Türkiye], [06560]

[altinokvicdan@gmail.com], Phone: [0505 316 63 79], Fax: [Fax number]

Author Bio: [The author graduated from Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Administration. He completed his master's degree in Konya Selçuk University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences and his PhD in Gazi University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences. Since 2017, he has been teaching as an Associate Professor at Gazi Education Faculty, Department of Educational Sciences]

JELPS Submission 12/11/20 15:12:46 AM

INTRODUCTION

Educational institutions are the most effective social structures that bring the standards of the society, their beliefs and knowledge of life to individuals. Employees create a perception of

organizational culture in line with the behavior of the manager in the organization, the way they make decisions, the methods of implementing their decisions and the goals they want to realize. Culture is the values shared by the employees within the organization. The definition of the concept of organizational culture is diverse (Can, Aşan ve Aydın, 2006). Culture, "How are things done here?" in expresses the question (Cameron & Quinn, 2006; Lumpkin, 2014). Deal and Kennedy (2000) organizational culture; has defined as the way everything done in the organization is done. Schein (2002) said that organizational culture is "a set of assumptions that its employees learn, develop and accept in order to integrate with the organization and solve adaptation problems". As the importance of organizations increased with the development of societies in human life, employees have started to spend a large part of their time in these organizations. In this respect, it has become important to understand what organizational life is in the cultural dimension and what employees think, feel and behave in an organization (Alvesson, 2002; 3).

Organizational culture can be considered as a set of collective values that direct people in the organization (Derin, 2008). The relationships between the cultural characteristics of organizations and their organizational outcomes are considered as organizational culture types (Doğan, 2007). There are various classifications regarding organizational culture types in the literature. One of these is the AGIL Model developed by the American sociologist Talcot Parsons (1991). According to the model, it was stated that in every social system, four functions should be fulfilled in order to ensure the continuity of the system: adaptation, aim acquisition and aim achievement, integration and legitimacy. Another is Quinn and Cameron's Competitive Values Model. 4 types of culture have been defined in this model. These are the clan; this type of organization is family type organizations. Adhocracy; is that this culture tries to obtain growth and new resources for success and efficiency (Cameron & Quinn, 1992). Hierarchy; It is a type of organizational culture that includes hierarchical structuring and rational work. Market; It is a culture that sees productivity, efficiency and performance as important criteria (Cameron & Quinn, 1992). Harrison and Handy classified organizational culture as power culture, role culture, task culture and individual culture (Şişman, 2007; Çelik, 2007). Schneider, örgütsel kültür sınıflaması konusunda Harrison ve Handy'nin çalışmalarını temel alarak, kontrol kültürü, işbirliği kültürü, yetenek kültürü ve gelişme kültürü olmak üzere dört tür örgüt kültürü sınıflaması yapmıştır (Terzi, 2000; 28). Another classification is the organizational model created by Wallach (1983). In this model, Wallach discussed organizational culture in three sub-dimensions as innovative, bureaucratic and supportive culture. These;

Bureaucratic Culture: Power and control, responsibility and authority are clearly defined and positioned around a systematic structure and formality. There are rational and legal structures in organizations that have this role culture that is described as "classical bureaucracy" (Wallach, 1983; Sönmez, 2006).

Supportive Culture: The supportive organizational culture reveals an understanding that includes a harmonious, reliable and collaborative understanding among employees, offering them encouraging and attractive work opportunities. It is an organizational environment that knows how employees should behave towards their jobs and each other, and managers can provide every opportunity to improve their employees (Wallach, 1983; Song, 2009).

Innovative Culture: It is a culture model consisting of values that give importance to development, taking risks, being open to new ideas, adapting to new competition conditions and growth. In the innovative culture model, organization managers tend to produce new services, enter new working areas and take risks (Lumpkin, 2014; Jerome, 2013).

Culture in educational institutions affects the behavior of all groups in a school such as

administrators, teachers, other employees, students and parents (Demirtaş & Ersözlü, 2007). A school administrator has important responsibilities in creating the school culture. In order to create a strong and efficient school culture, the school administrator must have the qualifications to lead in terms of culture. School culture has an important place in determining the priorities in the school management. In this context, the way administrators in schools implement their decisions and practices play an important role in shaping the culture in their schools. Especially in the scale of management practices developed by Yukl, Gordon and Taber (2002) to describe the behaviors of managers in management practices manager behaviors are structured as task-oriented, relationship-oriented and change-oriented behaviors. The main purpose of task-oriented behavior; to increase efficiency in the use to of personnel and resources, and to ensure the reliability of initiatives and services. The purpose of relationship oriented behaviors; high commitment to the institution and its mission, is creating cooperation and trust among members. Finally, the purpose of change-oriented behaviors is; It includes adaptation to innovative developments and changes, including processes, products and services. According to this;

Task-Oriented Behaviors: Planning, establishing duties and responsibilities, following studies and performance.

Change-oriented behaviors: To observe, creating an innovative strategy and vision, encouraging, risk taking.

Relationship-Oriented Behaviors: Motivating employees, providing resources, encouraging them, self-confidence of employees, increasing their talents and skills, explaining the work and responsibilities of employees, ensuring that employees take responsibility in the problem-solving process.

Management practices, which are a part of organizational culture, are necessary to create a successful and qualified organizational environment. Organizations implement management practices with a number of decisions that directly affect their employees and the work done. Organizations implement management practices with a number of decisions that directly affect their employees and the work done. These decisions; is task, relationship and change oriented. Namely, planning, monitoring, supporting, empowering, vision setting, encouragement etc. (Yukl, 2006; Yukl, 2008; Lunenburg & Ornstein, 2013; Eren 2014). Organizational culture, which ensures cooperation by bringing employees together within the framework of common goals, directs the organizational structure, fulfills the executive function by activating the workforce and provides control by shaping the behavior of the employee is an important factor affecting the decisions regarding management practices (Hayton & Macchitella, 2013). In this context; management practices; Issues such as planning, determining responsibilities, monitoring work and performance, an innovative strategy, development, achievement, awareness, ensuring that members take initiative in problem solving are directly under the influence of organizational culture. Therefore, it can be said that management practices are also shaped by organizational culture values. It is inevitable that different organizational culture models (Doğan, 2007), which give organizations a personality and distinguish them from others, will reflect on the management strategies in organizations. In this respect, in research, Wallach's (1983) management practices in line with innovative, bureaucratic and supportive culture types it has been discussed.

Organizational culture is an important factor affecting the behavior of employees in organizations. Therefore, different organizational cultures behaviors and attitudes of the employees differ in (İşcan & Timuroğlu, 2007). Management practices in the organization can also emerge as a part of the organizational culture (Morrison & Milliken, 2000). In this context, in research, based on

the assumption that researching organizational culture is important in terms of managing many organizational outputs, this research aims to determine the relationship between organizational culture types and management practices in line with teachers' opinions in educational institutions. In this direction;

1- Do the averages show a difference in terms of management practices according to the demographic characteristics of the teachers?

2- Do the averages show a difference in terms of the organizational culture model according to the demographic characteristics of the teachers?

3- Is there a relationship between Organizational Culture and Management Practices? Answers to their questions have been sought.

METHOD

Research model

In this study, relational scanning design, one of the quantitative research designs, was used. In relational survey studies, relationships between two or more variables are generally tried to be revealed (Gürbüz & Şahin, 2016). Accordingly, an explanatory factor analysis was performed for all variables in the research model, and correlation analysis was performed to determine the association between variables. Multiple regression analysis was used to test the research hypotheses. Hypotheses of the research:

H 1: Bureaucratic organizational culture style positively affects management practices focused on task, relationship and change.

H 2: Supportive organizational culture style positively affects management practices focused on task, relationship and change.

H 3: Innovative organizational culture style positively affects management practices focused on task, relationship and change.

Working Group

The sample of the study was conducted using the random convenient sample method. In this method, the sample is selected from easily accessible units in order to prevent loss of time, money and labor (Büyüköztürk, 2018). The sample of this study was carried out in 8 out of 16 state Anatolian high schools located in Yenimahalle, one of the central districts of Ankara. Data were collected from 389 of a total of 506 teachers in the high schools where the study was conducted. The sample distribution according to the schools within the scope of the research is given in Table 1.

Table 1. Distribution of the Sampling According to the Schools Covered in the Study

School Names	Total number of teachers	Number of teachers participating in the study	Percent
Alparslan Anatolian High School	73	58	14.91
Celal Yardımcı Anatolian High School	61	43	11.05
Gazi Anatolian High School	75	62	15.94
Gazi Çiftliği Anatolian High School	52	29	7.46
Mehmet Akif Ersoy Anatolian High School	56	37	9.51
Mustafa Kemal Anatolian	72	67	17.22

High School					
Selçuklu	Anatolian	High	56	53	13.62
School					
Yahya	Kemal	Beyatlı	61	40	10.29
Anatolian High School					
Toplam			506	389	100

In this study, it was accepted that teachers in schools had information about their environment and were sincere in their responses to the data collection tool.

Data Collection Tools

The "Organizational Culture" scale adapted from a study of Wallach (1983) and the "Management Practices Scale" developed by Yukl, Gordon and Taber (2002) regarding school management practices were used as data collection tools in the study.

Organizational culture scale consists of three sub-dimensions as bureaucratic, innovative and supportive. There are a total of 24 expressions, eight expressions in each dimension. The scale was adapted to Turkish by Yahyagil (2004).

The scale used for school management practices is the "Managerial Practices Survey" developed by Yukl, Gordon and Taber (2002). It was adapted to Turkish by Tuncer Bülbül et al. (2015). The original form of the scale consists of three factors and 45 items in total. These three factors; task-oriented behaviors are explained as relationship-oriented behaviors and change-oriented behaviors. In addition, each factor consists of 15 items.

Expressions in the organizational culture scale; "1: I totally disagree"; "2: I agree little"; "3: I agree moderately"; It is a 5-point Likert scale scored as "4: I strongly agree" and "5: I totally agree". The scale of management applications is 6-point Likert type. It is rated as "0-No Opinion, 1-Not at all, 2-Slightly Agree, 3-Moderately Agree, 4-Strongly Agree, 5- Completely Agree" (Yukl, Gordon & Taber, 2002). The high score to be obtained from each subscale, which includes task-oriented, relationship-oriented and change-oriented behaviors, reveals the effectiveness of executive behavior in achieving organizational goals.

Analysis of Data

SPSS 20.00 program was used to analyze the data obtained from data collection tools. The construct validity of the scales was determined by factor analysis. Table of factor loadings related to organizational culture scale is shown below.

Table 2.Organizational Culture Model Scale Factor Loads

Organizational ingredients	Culture	Bureaucratic organizational culture	Supportive organizational culture	Innovative organizational culture
Supporting its employees by giving instructions, having a prescriptive structure		0.645		
Having more structural (bureaucratic) aspect		0.601		
With a hierarchical structure		0.585		
Have authoritarian		0.472		

management structure		
Have a strict management structure	0.452	
Paying importance to formalities	0.428	
Treating its employees fairly	0.413	
Acting prudently in business activities	0.658	
Giving individual freedom to its employees		0.678
Establishing social relations with their employees		0.647
Encouraging employees to be successful in their jobs		0.630
Trusting its employees		0.595
Collaborating with all employees		0.590
Who want to conclude business processes by giving importance to their employees		0.468
Sociable, ambitious in business activities		0.466
Its the giver trust employees		0.731
Has an entrepreneurial nature		0.647
Progressive and brave in business activities		0.610
Valuing creativity and innovation		0.582
Can take risks in business activities		0.564
Adding vitality and excitement to business life		0.657
Carrying out business processes by giving importance to the result of work rather than employees		0.430
Putting pressure on employees in terms of workload and time to get things done		0.406

The Cronbach Alpha coefficient was used to determine the internal consistency of the scale. Cronbach's Alpha coefficient was calculated separately for the whole scale and for each factor in the scale.

Table 3. Organizational Culture Scale Cronbach Alpha Values

Organizational Culture Scale sub-dimensions	Cronbach Alpha value
Bureaucratic	0.902
Supportive	0.776
Innovator	0.829
General	0.874

It is a highly reliable scale since it is 0.80 Alpha $\alpha < 1.00$, depending on the alpha coefficient of the Cronbach Alpha value, which is "0.874" in the reliability test of the 24-question scale of organizational culture (Özdamar, 2004). In addition, Cronbach's alpha coefficients for each dimension of the scale are also found to be reliable. While the "bureaucratic organizational culture" dimension explains the variability the highest (37.210%), the "innovative organizational culture" dimension explains the variability (19.408%) and the "supportive organizational culture" dimension explains the variability at the lowest level (17.625%). It explains the total variability of the organizational culture scale, %74.243.

Item factor loadings of the factor analysis results of the Management Practices scale are as follows.

Table 4. Factor Loads of Management Practices Scale

Scale of management practices	Task oriented	Relationship Oriented	Change Oriented
Develops innovative strategies linked to the school's vision	0.778		
Encourages employees to implement new strategies and prepares the necessary environment	0.722		
Convince employees to approve the change.	0.710		
Creates working groups to guide change practices	0.659		
Makes symbolic changes consistent with the new vision or strategy	0.623		
Plans and designs exciting new possibilities for the institution	0.559		
Manager tries new approaches		0.742	
Encourages entrepreneurial and innovative ideas, prepares the environment for the development of these ideas		0.709	

Announces and celebrates developments that support change	0.657
Encourages employees to address issues from different angles and try different ways	0.654
Promotes individual learning and team learning	0.586
It realizes job distribution (sharing) among individuals or groups	0.775
Describes the duties of the employees and what is expected of them	0.763
Describes rules, policies and standard operating procedures	0.753
Manages and coordinates the activities of the unit	0.753
Plans short term activities	0.752
Organizes activities to increase efficiency	0.732
Establishes relationships with employees regarding issues outside of work	0.712
Informs them about activities that affect employees	0.689
Consults them when making decisions that affect employees	0.671
Appreciates the contributions and achievements of employees	0.665
Helps employees resolve disputes, conflicts, disputes	0.633

Since the scale consisting of 45 questions including management practices was designed for enterprises, the data obtained by applying it to 208 teachers by making minor changes in the expressions to make it suitable for the education management field were analyzed. As a result of the analysis, some of the 15 expressions in each sub-dimension had to be removed. Thus, there were 6 statements in the task-oriented dimension, 5 in the relationship-oriented dimension and 11 statements in the change-oriented dimension of the scale. Thus, the scale consists of 22 statements in total.

Table 5. Management Practices Scale Cronbach Alpha Values

Management Practices Scale sub-dimensions	Cronbach Alpha value
Task	0.842
Relationship	0.857

Change	0.948
General	0.861

Cronbach's alpha values for the whole scale (0.882) and its sub-factors are found to be 0.948, 0.857 and 0.842 Accordingly, it can be concluded that the obtained values are high and the data obtained from the scale are reliable.

FINDINGS

The frequency and percentage distribution of the demographic characteristics of the teachers working in the schools participating in the study are given in Table 6.

Table 6. Distribution of Participants by Demographic Characteristics

Variables	Groups	Number	Rate
Gender	Female	181	46.53
	Male	208	53.47
	Total	389	100
Age	20-30	73	18.77
	31-40	142	36.50
	41-50	136	34.96
	51- 60	38	9.77
	Total	389	100
Working time at the school	From 0-3 years	102	26.22
	From 4-6 years	180	46.27
	From 7-9 years	77	19.80
	10 years and above	30	7.71
	Toplam	389	100
Seniority	From 0-3 years	64	16.45
	From 4-6 years	142	36.50
	From 7-9 years	141	36.25
	10 years and above	42	10.80
	Total	389	100

Female teachers are %46.53 and male teachers are %. 53.47. Teachers are observed to be between the ages of 31-40 with at the rate of %36.50. The lowest is 51 and above with at the rate of %9.77. Considering the total working time of the teachers at the school where they are, % 46.27 and 4-6 years are predominant, It is seen that there are teachers of 10 years or more with %9.77. It can be said that the rate of teachers between 4-6 and 7-9 years is the same with% 36.50 -%36.25 according to the current seniority. These results support that the higher the seniority of the high school teachers, the less their place changes.

1- Findings Regarding the Comparison of the Averages in terms of Management Practices by the Demographic Characteristics of Teachers

T test and Anova test results for comparing the averages of management practices in terms of demographic characteristics are given in table 7.

Table 7. Analysis Regarding the Comparison of the Averages in terms of Management Practices by the Demographic Characteristics of Teachers

Management practices			Task oriented			Relationship oriented			Focused on change		
Variables	Groups	Number	\bar{x}	ss	test	\bar{x}	ss	test	\bar{x}	ss	test
Gender	Female	181	3.86	0.52	P=0.033 T=1.746	3.75	0.58	P=0.615 T=0.504	3.20	0.35	P=0.014 T=2.491
	Male	208	3.77	0.60		3.80	0.65		3.41	0.61	
Age	20-30	73	3.51	0.68	P=0.001* F=3.737	3.68	0.57	P=0.000* F=15.73	3.51	0.81	P=0.000* F=7.533
	31-40	142	3.78	0.49		3.88	0.62		3.75	1.1	
	41-50	136	3.78	0.49		3.72	0.55		3.79	0.55	
	51-60	38	3.71	0.62		3.85	0.51		3.94	0.65	
						4.10				0.50	
Working time at school	0-3 year	102	4.27	0.50	P=0.000* F=35.67	3.89	0.65	P=0.000* F=9.334	3.78	0.54	P=0.000* F=10.319
	4-6 year	180	3.16	0.88		3.80	0.43		3.60	0.88	
	7-9 year	77	3.66	0.88		3.80	0.49		3.82	0.66	
	10 - above	30	3.60	0.86		3.59	0.55		3.94	0.66	
						3.85				0.55	
Seniority	0-3 year	64	3.98	0.49	P=0.063 F=9.013	3.80	0.47	P=0.070 F=7.116	3.98	0.49	P=0.122 F=8.121
	4-6 year	142	3.96	0.51		3.88	0.47		4.00	0.55	
	7-9 year	141	3.66	0.61		4.04	0.58		3.65	0.77	
	10- above	42	3.64	0.65		3.76	0.76		4.03	0.63	
						3.88				0.77	

*p<0.05

As seen in Table 7, the averages of the participants regarding their of task, relationship and change-oriented management practices perceptions, While it does not differ according to gender and seniority demographic variables, other demographic variables differ in terms of age and duration of work at the school they are in ($P = 0.000 < 0.05$). As a result of Tukey HSD test; teachers who are between 20-30 years old have the lowest perception (mean 3.56) about the sub-variables of management practices. It was determined that teachers between the ages of 51-60 have higher perceptions of management practices (average 4.16) in all three sub-dimensions. In addition, considering the working time of the teachers in the school they are in, it is seen that those who have the lowest perception of the behavior of the management in the dimension of task and change (average 3.16 and 3.60) are between 4-6 years those who have the lowest relationship dimension (average 3.59) are between 7-9 years. Teachers who have worked at the school for 4-6 years stated that the management's duty and change-oriented practices are insufficient. For objective analysis of management practices in school, it can be said that working time at school has a certain effect on variables. It is observed that the longer the duration and the new recruits perceive the management practices more positively. It is observed that especially between 0-3 years, they perceive the behaviors of the management in the dimension of duty and relationship at a high level, and in the dimension of change, they perceive their effectiveness at a medium level. Another group that positively evaluates the practices of management as focused on task, relationship and change is seen to be teachers who have worked for 10 years or more. In this case, it can be said that staying in a place for more than 10 years is due to the individual seeing himself / herself as a part of the school. In the study, it can be said that the more positive perceptions of high age teachers about the management's duty, relationship and change practices increase the awareness of on this issue as their working time at school increases.

2- Findings Regarding the Comparison of the Averages of the Organizational Culture Model According to the Demographic Characteristics of the Teachers

T test and Anova test analysis regarding the comparison of the averages of the organizational culture model in terms of demographic characteristics are shown in Table 8.

Table 8. Findings Regarding the Comparison of the Means of Demographic Characteristics in Terms of Organizational Culture Model

Organizational culture mode			Bureaucratic organizational culture			Supportive organizational culture			Innovative organizational		
Variables	Group s	Num ber	\bar{x}	ss	test	\bar{x}	ss	test	\bar{x}	ss	test
Gender	Femal e	181	3.7	0.52		3.8	0.6		3.9	0.5	
		208			P=0.150 T=2.070	3	6	P=0.005* T=11.303	7	6	P=0.171 T=1.867
	Male		3.7			3.9	0.5		3.8	0.6	
			1			4	5		4	0	
Age	20-30	73	3.5	1.18		3.5	0.8		3.5	1.3	
					P=0.136 F=2.380	1	1	P=0.001* F=7.624	3	0	P=0.140 F=2.367
	31-40	142		0.40							
			3.6			3.7	0.5		3.7	0.4	

	41-50	136	8	0.53		5	5		3	7	
	51-60	38	3.7	0.67		3.7	0.6		3.7	0.6	
			0			9	5		9	0	
			4.2			3.9	0.5		4.0	0.6	
			8			4	0		0	7	
	0-3	102	3.7	0.59		3.6	0.5		3.7	0.5	
	year		2			2	1		1	5	
	4-6	180		0.60	P=0.116			P=0.000*			P=0.182
	year		3.7		F=7.783	3.7	0.5	F=7.886	3.7	0.5	F=10.27
Working time at school	7-9	77	6	0.69		2	2		3	6	
	year										
	10 -	30	3.8	0.44		3.7	0.6		3.8	0.7	
	above		9			1	1		9	1	
			4.0			4.0	0.4		4.0	0.4	
			9			0	7		0	5	
	0-3	64	3.6	0.60		3.5	0.6		3.6	0.4	
	year		3			9	5		9	8	
	4-6	142		0.56	P=0.000			P=0.002*			P=0.112
	year		3.7		*	3.6	0.4	F=3.738	3.6	0.5	F=6.649
Seniority	7-9	141	3	0.62	F=12.00	0	3		3	0	
	year										
	10 -	42	3.8	0.45		3.7	0.5		3.7	0.6	
	above		5			8	4		8	0	
			4.1			3.8	0.8		3.8	0.6	
			4			0	6		2	1	

*p<0.05

In Table 8, it is seen that the average perception of the innovative organizational culture model of the participants does not differ according to any demographic variable, while the bureaucratic organizational culture model perception differs according to the seniority of the employees (P = 0.000 <0.05). As a result of Tukey HSD test; Bureaucratic organizational culture perception of those with a seniority of 0-3 years (average 3.63) is the lowest. Bureaucratic organizational culture perception of those with 10 years or more (average 4.14) was found to be the highest. This situation reveals that as the working time increases, teachers think that a bureaucratic culture is dominant in schools. In addition, another point that draws attention in the table is that the perception of supportive organizational culture differs according to all variables. Especially the gender variable it is observed that male teachers, , have a higher perception of supportive organizational culture than female teachers. This situation creates the idea that male teachers may consider every practice of the management as a supportive activity for them.

In addition, it was determined that there was a difference in the perceptions of the supportive organizational culture according to the variables of teachers' age, working time at school and seniority. In the Tukey HSD test for these variables, the 20-30 age group (average 3.51) has the lowest perception of supportive organizational culture While it was observed that they have the highest perception with 51-60 years old (average 3.94). Young teachers who have just started working at the school stated that the management cannot create a supportive organizational culture the reason for this is that the management does not give importance to the opinions and thoughts of the young teachers. In the study, it is seen that teachers with higher age have more supportive culture perceptions. In terms of working time at the school, it is understood that the longer the time is, the higher the teachers' perceptions of supportive organizational culture. This situation can be considered as the advantage of staying in an institution for a long time. It can be said that those who work together for a certain period of time in business life create a binding, supportive culture perception among themselves. At this point, it is seen that teachers who are new to school have the lowest level of supportive organizational culture perception (average 3.62). With teachers who are between 0-3 years and 4-6 years in terms of seniority, It is seen that the perceptions of the supportive organization of the teachers between 7-9 years and 10 years and above are close to each other. It is observed that those who have just been appointed to the school (0-3 years) and those with a service period of 4-6 years share the same view. This situation reveals that teachers do not have a supportive organizational culture perception until they spend a certain time at school. As can be seen from the table, it is seen that those with 10 years and more seniority (average 3.80) have the highest supportive organizational culture perception.

3- Correlation Analysis Findings Regarding Organizational Culture Models and Management Practices

The correlation matrix between organizational culture and perception of management practices is given in Table 9. In the relations of all variables, $p = 0.000 < 0.001 = \alpha$ test result was obtained. Accordingly, it is seen that all Pearson correlation coefficients are important.

Table 9. Correlation Analysis Between Management Practices and Organizational Culture Models

Organizational Culture Model		Management practices
Bureaucratic	PearsonCorrelation	-0.229
	Sig. (2-tailed)	0.000
Supporting	PearsonCorrelation	0.398
	Sig. (2-tailed)	0.000
Innovator	PearsonCorrelation	0.447
	Sig. (2-tailed)	0.000

Table 9 shows that there is a significant relationship between management practices and innovative culture ($r = 0.447$) and supportive culture ($r = 0.398$). This relationship is positive and intermediate. The relationship between management practices and bureaucratic organizational culture ($r = -0.229$) is negative and weak ($p = 0.000$). In these results, the H1 hypothesis was rejected, but the H2 and H3 hypotheses were supported.

3.1. Regression Analysis Findings Regarding Management Practices and Organizational Culture Models

In this research, bureaucratic, supportive and innovative organizational culture models are put forward as an explanatory variable in explaining management practices. Multiple regression analysis was conducted to determine these effects. Table 10 shows the regression analysis results.

Table 10. Regression Analysis Results Regarding the Relationship between Organizational Culture Models and Management Practices

Independent variables	Beta	Standard Error	Standart Beta	t test	Test	R square
(Constant) (β_0)	2.002	0.142		13.878		
Bureaucratic (β_1)	-0.211	0.090	-0.197	-2.305	F=56.925	0.207
Innovator (β_2)	0.415	0.097	0.421	4.223	P=0.000	
Supporter (β_3)	0.157	0.091	0.164	1.718		

Dependent Variable Management applications

Management practices = 2.002 - 0.211 (Bureaucratic ÖK) + 0.157 (Supporting ÖK) + 0.415 (Innovative ÖK).

According to the results, the relationship between the multiple linear regression model and management practices and bureaucratic, innovative and supportive organizational culture models was found to be significant ($F = 56.925$; $p < 0.001$). Accordingly, it is seen that the regression coefficients found are significant and not equal to zero for the multiple linear regression model. That is, at least one regression coefficient is non-zero for the model. Also; bureaucratic, innovative, supportive organizational culture types (independent variables) explain 24.75% of the changes in management practices (dependent variable). While the coefficients in supportive and innovative culture are positive, the bureaucratic culture coefficient is negative. While the innovative and supportive organizational culture model positively affects the management practices (task, relationship, change focused), the bureaucratic organizational culture model affects the management practices negatively.

DISCUSSION, RESULT AND SUGGESTIONS

When the opinions of the teachers participating in the study on management practices are evaluated in general, they are above the middle level. As a result, task-oriented, such as planning, determining responsibilities, monitoring performance in the process of management practices, change-oriented such as observing the external environment, determining an innovative strategy and vision, encouraging innovative thinking, taking the necessary risks for change, such as being supportive and encouraging, developing, increasing the self-confidence and abilities of the employees, raising awareness of the success and contribution of the employees, including employees in the decision-making mechanism, ensuring that the members take initiative in problem solving. It can be said that management practices are effectively implemented by school administrators. It can be said that the schools subject to the study are in the center and have a number of facilities, which confirms the importance they give to management practices.

Multiple regression analyzes were conducted to determine the validity of certain organizational culture models in explaining management practices in schools. According to these results, it was determined that bureaucratic organizational culture, one of the organizational culture models, negatively affected the management practices. Therefore, the hypothesis that "the bureaucratic organizational culture model positively affects management practices" was rejected. It is stated that management practices, which have a hierarchical structure, are applied more easily in institutions (Güney, 2001; Demir, 2011). Regression analysis revealed that the supportive

organizational culture model positively affected management practices. It is stated in the literature that supportive cultures are a structure that includes a harmonious, reliable and collaborative understanding among employees, and offers them encouraging and attractive work opportunities. Research results also support this.

In addition, "Innovative organizational culture model positively affects management practices" it has been determined that the hypothesis is valid. In the literature (Güneş, 2011; Faiz, 2012; Eren, 2013), they stated that it is possible to see the effective functioning of the management's duty, relationship and change-oriented practices in innovative culture types that emphasize continuous renewal and change. These explanations support the result of the research positively. It is seen that the researches on organizational culture are evaluated within the framework of leadership behaviors. Considering the practices related to the work of the management included in this study in the dimension of executive behavior, it is seen that the establishment, management and change of organizational culture is closely related to the leadership behaviors of the organization's top managers (Çelik, 2002; Dalgıç, 2015; Şahin, 2003). Among them, Dalgıç (2015) states that there is a positive and moderately significant relationship between school principals 'perceived leadership styles and teachers' perceptions of school culture. Şahin (2003) revealed that there is a positive relationship between the transformational leadership styles of teachers and the collaborative, educational development and social-educational dimensions of the school culture. As it is known, the transformational leader has an innovative strategy, a visionary, encouragement of its employees for innovation, and behaviors that can take risks for change. Transformational leader behavior includes change-oriented management practices in this study. It has been determined that there are studies that yield different results from the results of these studies. These studies, contrary to the research results of Dalgıç (2015) and Şahin (2003), revealed that school principals are insufficient to fully fulfill the leadership behaviors expected from them in terms of creating, managing and changing school culture (Özdemir, 2006; Simitçioğlu, 2009; Mayadağlı, 2015). In her research, Ayık (2007) found that there is a high level of positive relationship between school culture and the effectiveness of schools. It is seen that schools with a strong organizational culture show higher performance. The reason for this is that strong culture positively affects the dimensions of organizational behavior such as cooperation, solidarity and commitment among employees, and these increase the performance of the organization (Erdem & İşbaşı, 2001, Nelson & Campbell, 1997). According to the results of this research, supportive and innovative culture model positively affects management practices. In this case, it shows that administrators in schools with an innovative and supportive culture will make a positive contribution to school performance, as they will perform their task, relationship and change-oriented behaviors more effectively. In Şimşek (2003), with he related research, concluded that the communication skills of school principals are important in creating a strong school culture. In this result, it can be stated that the relationship-oriented behaviors in the management practices of the research, namely, the school administrator's practices of encouragement, development, recognition, counseling and empowerment of the employees positively affect the school culture. In the study conducted by Koşar (2011), it was determined that legal power and coercive power are significant predictors of organizational culture at school on bureaucratic culture. The research conducted by Uğuz (1999) reveals that it is difficult for teachers to be creative and innovative in schools where legal and coercive power is used. In Alamur's (2005) research, states that it is impossible for those working in bureaucratic cultures to try something new because there is no delegation of authority. These results also support the negative and weak relationship results of the bureaucratic organizational culture on management practices.

Within the framework of these results; Management practices in schools should cover all employees and should be supported by the school administration. Within the framework of management practices, it should be clarified about what the employees in schools will do, and they should be encouraged to use the knowledge, skills and experiences expected from employees. Thus, employees will create a more supportive understanding of culture for the set goals. It is important for the school administrator to inform teachers about management practices (planning, strategy, vision, etc.). Schools are a supportive organizational culture that provides development opportunities for their employees in order to realize an effective management practice, where employees contribute to each other, especially where managers and employees trust each other with an innovative organization that is open to new ideas, embraces values such as excitement and dynamism and attaches importance to it should be close to cultural models. This will contribute positively to teachers' motivation and increase the effectiveness and efficiency of the school. In addition, managers who include employees in the decision-making mechanism in relationship-oriented practices and ensure that members take initiative in problem solving will contribute to the emergence of a supportive organizational culture with a supportive and transparent management approach. Managers should be able to act as a person that employees can trust, who is open to innovation, and who can accommodate employees' requests and problems. In addition, it is known that there are many individual, organizational, managerial and social factors in the emergence of executive behaviors. Conducting research on the management practices associated with these variables will contribute to the decision makers at the management level to make the right decisions, implement and create a successful working process in increasing the service and production quality offered to employees, corporate objectives and the environment.

REFERENCES

- Akbolat, M. (2013), Dönüşümcü Liderlik Davranışının Motivasyon Ve Duygusal Bağlılığa Etkisi, *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 6(11)-s.4
- Alamur, B. (2005). Örgüt kültürü ve örgüte bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, s.598.
- Alvesson, M.(2002). Understanding Organizational Culture. London: Sage. s.3.
- Ayık, A. (2007). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. (Erzurum ili örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, s.94.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, PEGEM yayınları 25.baskı, .95.
- Cameron, K. S., and Quinn, E. R. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture*. Revised Edition, San Francisco: Jossey-Bass, 16.
- Cameron, K. S. and Quinn R. S. (1992). *Diagnosing and Changing Organizational Culture*. Addison Wesley, Massachusetts, 32-37.
- Can, H., Aşan, Ö. A. ve Aydın, M. E. (2006). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım, 476.
- Çelik, M. (2007). Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum, 38-43.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 67

- Dalgıç, E. (2015). Okul yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin çok boyutlu incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 40.
- Demir, F.(2011). Bürokratik Kültür, Süleyman Demirel Üniversitesi, *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C.16, S.2, 153-178.
- Deal, T., & Kennedy, A. (2000). *Corporate Cultures*. Perseus Publishing. https://changingminds.org/explanations/culture/deal_kennedy_culture.htm
- Demirtaş, Z. ve Ersözlü, A. (2007). Okul Kültürü ile Öğrencilerin Sıddete Basurma Davranışları Arasındaki İlişkiler, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 178-189
- Derin, N. (2008). Çalışanların Algılamalarına Göre Yalın Yönetimin İç İmaja Etkisi: Türkiye'deki Özel Hastanelerde Bir Araştırma. Yayınlanmamış doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Malatya, 126.
- Doğan, B. (2007). *Örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Yayınları, 123.
- Erdem, F. ve İşbaşı J. Ö. (2001). Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları, *Akdeniz İİBF Dergisi*, 1(36), 33-57
- Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (13. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın,490-526
- Eren, S.S., Gül, H., ve Tokgöz, E. (2013). Küçük ve orta boy işletmelerde (KOBİ) örgütsel öğrenme ve yenilik performansı ilişkisinin genel performansa etkileri. E.Yaşar Üniversitesi, 2872-4895.
- Faiz, E. (2012). Öğrenen örgütlerde yenilikçilik ve proaktiflik üzerine kavramsal bir çalışma. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,2, 1-21.
- Gürbüz, S., Şahin, F. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, 109.
- Güneş, H. (2011). Öğrencilerin üniversite örgüt kültürü algılamaları: Gazi üniversitesi İİBF'de bir araştırma. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yayınlanmış Yüksek lisans Tezi, 51.
- Güney,S.(2001). *Bireylerarası iletişim*, Yönetim ve Organizasyon. Nobel Yayın, Ankara, 195-204.
- Harrison R. and Stokes, H. (1992). *Diagnosing organization culture*. San Diego: Pfeiffer and Company.
- Handy, C. (1993). *Understanding organizations*. UK: Penguin.
- Hayton, J. and Macchitella, U. (2013). HRM Organizational Culture and Entrepreneurial Capabilities: The role of Individual and Collective Knowledge Processes, *ERC Research Paper*. No. 5, June, 14.
- İşcan, Ö. F. ve Timuroğlu M. K. (2007). Örgüt Kültürünün İş Tatmini Üzerindeki Etkisi ve Bir Uygulama, Atatürk Üniversitesi, *İ.İ.B. Dergisi*, 21(1), 119-135.
- Jerome, N. (2013). Empirical Investigation of the Impact of Organizational Culture on Human Management, *International Journal of Business and Social Science*, 4(5), 84-93.
- Koşar, S. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetimde Gücü Kullanma Stilleri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki, *Educational Administration: Theory and Practice*, Vol. 17, Issue 4, 581- 603
- Lumpkin, A. (2014). The Role of Organizational Culture on and Career Stages of Faculty. *The Educational Forum*, 78(2): 196-205.
- Lunenburg, F. C. and Ornstein, A. C. (2013). *Educational administration educational management translation* (6th ed.). (Editor: Gökhan Arastaman). Ankara: Nobel Publications, 55-62.
- Mayadağlı, Eser F. (2015). Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okul kültürünün değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 108
- Morrison, E. W. and Milliken F. J. (2000). Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World, *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.

- Nelson, D. L. and Campbell J. Q. (1997). *Organizational behavior*, West Publishing Company, Canada, 84
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433
- Özdamar, K. (2015). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*, Nisan Kitapevi, 10.baskı, Eskişehir, 169-170.
- Parsons, T.(1991). *The Social System*, Routledge Press, London, 37.
- Şahin, S. (2003). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir,s.162-164.
- Schein, H. E.(2002). *Organizational Culture* (Ed) Edgar H. Schein, American Psychologist Published, 1990, Vol. 45, No. 2, 109-119.dan Çev: Atilla AKBABA. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 4, Sayı:3, 1
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 80-163.
- Simitçioğlu, Y. (2009). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar (Bayrampaşa ilçesi örneği).Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 82.
- Song, J.H. (2009). The Integrative Structure of Employee Commitment: The Influential Relations of Individuals' Characteristics in a Supportive Learning Culture, *Leadership & Organization Development Journal*, 30(3), 240-255.
- Sönmez, M.A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisi*, 45, .85-108.
- Şimşek, Y.(2003).Okul Müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki(Eskişehir ili örneği), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, (yayınlanmış doktora tezi),
- Terzi, A. R. (2000). Örgüt Kültürü. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Sti., 28
- Tuncer B., Meltem, A.G., Binali, T. ve Güven, Ö. (2015).Yönetim uygulamaları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, *Sakarya Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, (292), 121-141
- Uğuz, S. S. (1999). Örgüt kültürünün yönetim ve organizasyon yapısına etkileri ve örgüt kültürü ile ilgili bir araştırma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, 602.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (6th ed). UpperSaddle River, NJ: Prentice Hall, 191.
- Yukl, G. (2008). The importance, assessment, and development of flexible leadership, In Robert B.Kaiser (Chair), practitioner forum presented at the 23rd annual conference of the Society for Industrial-Organizational Psychology, San Francisco, CA. April, 75-91.
- Yukl, G., Gordon, A. and Taber, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behavior: Integrating a half century of behavior research. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 15-32.
- Wallach, Ellen J. (1983). Individuals and Organizations: The Cultural Match, *Training and Development Journal*, 29-36.

AÇIK LİSEDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Çetin ÖMEROĞLU⁸⁵

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, açık lisede okuyan öğrencilerin yaşadığı sorunları, kayıt, sınav hizmetleri, öğretim materyalleri ve rehberlik hizmetleri boyutunda incelemek ve yaşanan sorunlara karşı çözüm önerilerinin sunulmasıdır.

Tarama modelinde olan araştırmanın çalışma grubunu İzmir İli Bornova ilçesinde bulunan Halk Eğitim Merkezlerinde kayıtlı olup öğrenim gören açık lise öğrencileridir. Araştırmanın Çalışma Grubu 117 kişiden oluşturulmuştur.

Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde ilgili literatür taraması, araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, önemi ve temel kavramların tanımları, ikinci bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunu, 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, araştırmacı tarafından ikinci el kaynaklardan oluşturulan “Açık Lisede Okuyan Öğrencilerin Sorunları Anketi” ile toplanmıştır. Veriler, SPSS 15,0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin görüşlerine göre, çözümlenmelerde ve değerlendirilmesinde frekans (f), ve yüzde (%) ve aritmetik ortalama (X) istatistiklerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları sorunların; yaşa, Cinsiyete, ücret karşılığı bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için ise t testi, Varyans Analizi ve ANOVA analizi uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, Sınavlarda çıkan sorular ile ders kitapları ve ders notları içerik açısından uyumu, Verilen derslerin, gelişime olumlu katkı sağlaması, Açık Öğretim Lisesinin web sayfası (aol.meb.gov.tr), de liseyle ilgili her türlü bilgiye ulaşımında yetersiz kalması, Öğrencileri ilgilendiren duyuruların, yenilikler ve sistemde yapılan değişikliklerin, mesaj yoluyla veya web sayfasında zamanında öğrenciye iletilmemesi ve Ders kitaplarındaki ünitelerin sonunda, öğrenme düzeyini kontrol etme amaçlı yeterli sayıda soruya yer verilmemesi sorunlarının en fazla sorun olarak algılanmaktadır. Yaşa ve cinsiyete göre sorun algısı farklılaşmazken, ücret karşılığı işte çalışanların daha fazla sorun yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Açık Öğretim, Açık Lise, Öğrenci, Sorun

THE PROBLEMS AND SOLUTION PROPOSALS OF THE STUDENTS WHO STUDY AT DISTANCE HIGH SCHOOL

ABSTRACT

⁸⁵ Okul Müdürü, Güzelbahçe Yaşar Eğitim ve Kültür Vakfı Özel Eğitim Uygulama Okulu, İzmir, cetinomeroglu@gmail.com

The main purpose of this research is to examine problems faced by students who study open high schools in terms of registration, examination services, teaching materials and guidance services, and propose solutions to living problems.

The study group of the research model in the screening model is open high school students enrolled in the Public Education Centers located in the province of Bornova, İzmir. The Working Group of the Study was created from 117 individuals.

The research consists of four parts. In the first part of the study, the method section, which includes the related literature review, the problem of the research, the purpose of the research, the definitions of the basic concepts, the concept of the research in the second part, the study group, the data collection tools, the analysis of the obtained data and the interpretation of the results; Findings and interpretations obtained in the third section; The fourth section presents conclusions and suggestions.

The data of the study were collected by the researcher with the questionnaire "Questionnaire for Students Reading Open High Schools" which was formed from second hand sources. The data were analyzed using the SPSS 15.0 statistical package program. According to the opinions of the students, the frequencies (f) and percent (%) and the arithmetic mean (X) statistics were used in the analyzes and evaluations. Problems experienced by students; T-test, variance analysis and ANOVA analysis were used to determine whether there was any difference in age, gender, and wage-earner employment status.

According to the results of the research, the questions which are given in the examinations, the textbooks and the lecture notes are in harmony with the content, the lectures given, the positive contribution of the improvement, the web page of the lecturer's lecture (mail.meb.gov.tr) The most problems are perceived as the problem of not having adequate number of questions in order to control the level of learning at the end of the units in the textbooks and not passing the announcements related to the students, innovations and system changes in a timely manner via message or web page. While the perception of the problem is not different according to age and sex, salary compensation is the result of the employees having more problems.

Keywords: Open Education, Open High School, Student, Problem

GİRİŞ

Türkiye'deki eğitim sistemi incelendiğinde yurdun birçok yerinde ki; özellikle kırsal kesimdeki gençlerin, ilköğretimi bitirdikten sonra pek çok nedenden dolayı eğitim öğretim hayatlarını tamamlamadan yarım bıraktıkları gözlemlenmektedir. Bu öğrenciler yaşam boyu eğitime imkân veren açık öğretim lisesi sayesinde eğitim hayatlarına kaldıkları yerden devam edebilmektedirler. Fakat yaşadığı zorluklar nedeniyle okula devam edemeyen öğrenciler, açık öğretim lisesi ile devam etmeyi planlarken karşılıklarına çıkan sorunlar nedeniyle açık öğretim lisesine sadece kayıt yaptırıp, yıllarca pasif durumda beklemektedirler.

Açık lise öğrencilerinin bir hevesle girdiği eğitime devam edebilme serüveninin yarıda kalmasına neden olan sebepler nelerdir? Bu sebeplerin araştırılması her şeyden önce sosyal bir sorumluluktur. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıktığı ve ülkenin eğitim seviyesinin artırılmasının planlandığı bir ortamda; açık lise öğrencilerinin eğitime devam etmelerini kolaylaştıramamak ve yaşadıkları

sorunları görmezden gelmek bir çelişki değil midir?

Gerek kayıt aşamasında, gerek kayıttan sonra öğrenim süreci aşamasında, açık lisede öğrencileri bir takım problemlerle karşı karşıya bırakılmaktadırlar. Yapılan araştırmalar, bankaya kayıt yenileme ücretini yatırmak ve banka dekontu almak için sıra beklemek istemeyen ve bundan dolayı kayıt yaptırmayan öğrencilerin bile sayısının azımsanmayacak kadar fazla olduğunu göstermektedir. Unutulmaması gerek şudur ki; açık lise öğrencileri bir tercih olarak açık liseyi seçmemişlerdir. Yaşadıkları problemler nedeniyle ya ortaokul sonrası liseye devam edemeyip veya lisede tasdikname alarak açık öğretim sistemine dâhil olmuşlardır. Hal böyle iken açık öğretim öğrencileri birtakım prosedürler dolayısıyla daha kayıt aşamasındayken sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

“Ortaokulu bitirdikten sonra açık liseye kayıt yaptıran 31 bin 148, böylece lise çağında olup açık lisede okuyan 89 bin 283 kişi var. Açık mesleki lisede ise ara sınıflardan açık mesleki liseye geçen 13 bin 642, ortaokullardan doğrudan açık meslek liselerine kayıt olanlar 7 bin 2, dolayısıyla lise çağında olup açık meslek lisesinde olan 20 bin 644 kişi var. Toplamda ise lise çağında olup açık lisede okuyan öğrenci sayısı 109 bin 927 (Avcı, 2013).”

Yukarıda ki veride de görüldüğü gibi açık lisede okuyan öğrenci sayısı hiç de küçümsenecek bir rakam değildir. Bu bağlamda bu araştırma açık lisede okuyan öğrencilerin sorunlarını tespit edecek ve çözüm önerileri sunacaktır.

1.Problem Durumu

Giderek artan bireysel ve toplumsal eğitim talebi, sosyal maliyeti durmadan yükselen eğitim harcamalarına yol açmış, ancak bu harcamaların verimsizlik ve etkisizliğinin büyük boyutlara ulaşması eğitim alanında ciddi tartışmaları da beraberinde getirmiştir (Özdil, 1986, 1). Eğitime bilimsel ve teknolojik bir nitelik kazandırmak için, uzmanlaşmak ve yeni teknolojilerden yararlanmak gerekir. Yeni teknoloji yaklaşımı bireyin bizzat kendi yaşamı ile bağdaştırılarak verildiğinde etkili olmaktadır (Odabaşı, 2000).

Eğitim hizmetlerini daha geniş öğrenci kitlelerine, daha kaliteli biçimde götürebilmek için çağdaş eğitim teknolojisinin tüm olanaklarından yararlanmak gerekmektedir. Eğitim teknolojisi, genelde eğitime, özelde öğrenme durumuna egemen olabilmek için, bilgi ve becerilerin ise koşullamasıyla öğrenme ya da eğitim süreçlerinin işlevsel olarak yapılandırılmasıdır (Alkan, 1997). Bu bağlamda bu araştırmanın problemi açık lisede okuyan öğrencilerin sorunlarıdır. Bu sorunlar tespit edecek ve çözüm önerileri sunacaktır.

Bu araştırmanın problem cümlesi; Açık Lisede öğrenim gören öğrencilerin, kayıt aşamasında, kitap alım aşamasında, AÖL sisteminin kullanımı ve online hizmetlerin sunumu aşamasında yaşadığı sorunlar nelerdir?

1. 1.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, açık lisede okuyan öğrencilerin yaşadığı sorunları, kayıt, sınav hizmetleri, öğretim materyalleri ve rehberlik hizmetleri boyutunda incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1- Açık Lisede okuyan öğrencilerin Yeni Kayıt ve Kayıt Yenileme aşamasında yaşadığı sorunlar nelerdir?

- 2- Açık Lisede okuyan öğrencilerin Öğretim materyallerine (ders kitapları, ders notları, cd,) ulaşma ve kullanımları aşamasında yaşadığı sorunlar nelerdir?
- 3- Açık Lisede okuyan öğrencilerin sınav hizmetlerine ilişkin yaşadığı sorunlar nelerdir?
- 4- Açık Lisede okuyan öğrencilerin Halk Eğitim Müdürlüklerinde, destek hizmetlerine ilişkin yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 5- Açık Lisede okuyan öğrencilerin AÖL sisteminin kullanımı ve sistemin anlaşılabilirliği konusunda sorunlar nelerdir?
- 6- Açık lise öğrencilerin açık lise sürecinde en çok karşılaştığı sorunlar nelerdir?
- 7- Açık Lise öğrencilerinin yaşadığı sorunlar:
 1. Cinsiyete
 2. Yaşa
 3. Ücret Karşılığı bir işte çalışıp çalışmamalarına göre farklılık göstermekte midir?

1.2.Araştırmanın Önemi

Açık liseye devam etmek zorunda kalan öğrencilerin yaşadığı sorunları çözmek eğitim sisteminin sağlıklı işlemesi ve fırsat eşitliğinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın önemi, açık lisede öğrenim gören öğrencilerin sorunlarına ışık tutarak, problem sahalarının tespit edilmesi ve yaşanan sorunların çözüme ulaştırılmasıdır.

Eğitim sorunlarının artması ve eğitim niteliğinin düşmesiyle çözüm arayışları başlamıştır. Geleneksel yaklaşımlarla eğitim sorunlarının çözülemeyince, geleneksel yaklaşımların yerine yeni yaklaşımların ortaya çıkması gereksinimi duyulmuştur. Dünyada eğitim isteminde bulunan nüfusun hızla çoğaldığını ve hangi koşullar içinde olursa olsunlar bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamanın hemen tüm dünya uluslarınca benimsenmiş ortak istek olduğunu göz önünde bulundurursak, uzaktan öğretimin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Günümüzde öğretme-öğrenme sistemlerinde başlıca iki gelişme dikkati çekmektedir. Bunlardan birincisi eğitimde kitle iletişim araçlarından yararlanma yoluna gidildiği, ikincisi ise öğretme-öğrenme etkinliklerinin bireyselleştirilmesi ve kendi kendine öğrenmeye ağırlık verilmek istendiğidir. Eğitim teknolojisinin uygulama yöntemlerine baktığımız zaman, sadece uzaktan öğretim yönteminde hem kitle hem de kendi kendine öğrenme yaklaşımlarının uygulamaya çalışıldığı görülmektedir (Hızal, 1983). Uzaktan eğitim sistemleri aracılığıyla eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunların birçoğuna çözüm bulunabilmektedir. Bunlar içerisinde örgün eğitim dışında kalan öğrenci ve yetişkinlerin eğitim eksikliklerini gidererek fırsat eşitliğini sağlaması ön sıradadır (Kaya, 2002; Taşçı, 1996; Verduin ve Clark, 1994).

Günümüzde önem kazanan, daha çok kişiye ucuz ve daha iyi eğitim sağlamanın amaçlandığı uzaktan eğitimde, bu amacın gerçekleşmesi için, sistemin hem iyi yapılandırılması, hem uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Odabaşı ve Sayın, 1997; Kaya, 1997). Bu araştırmanın bulguları açık öğretim lisesine kayıt yaptıracak ve devam eden öğrenciler için anlam ifade etmektedir.

Açık liseye devam etmek zorunda kalan öğrencilerin yaşadığı sorunları çözmek eğitim sisteminin sağlıklı işlemesi ve fırsat eşitliğinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın önemi, açık lisede öğrenim gören öğrencilerin sorunlarına ışık tutarak,

problem sahalarının tespit edilmesi ve yaşanan sorunların çözüme ulaştırılmasıdır. Bu araştırmanın bulguları açık öğretim lisesine kayıt yaptıracak ve devam eden öğrenciler için anlam ifade etmektedir.

1.3.Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Bu araştırma İzmir İli Bornova İlçesi Halk eğitim Müdürlüğü bünyesinde öğrenim gören açık lise öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Veri toplamada kullanılan anket maddeleri ile sınırlıdır.
3. Bu nedenden dolayı, araştırma bulgularının yorumunda ve sonuçların genellemesinde bu sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gereklidir.

1.4.Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Bilişim teknolojileri kullanılarak belirli bir mekândan bağımsız olarak yapılan öğretimdir.

Açık Öğretim Lisesi: Lise öğrenimine devam edemeyen ve devam etmek isteyen herkese, uzaktan öğretim teknolojilerini kullanarak lise öğrenimi veren Açık öğretim kurumudur. (Erbil ve diğerleri, 2006).

Eğitim Teknolojisi: Uygun teknolojik kaynak ve süreçleri oluşturmak, kullanmak ve yönetmek suretiyle öğrenmeyi ve geliştirme performansını kolaylaştırma çabası ve etik uygulamalarıdır. (AECT, 2004).

Merkezi Sistem Sınavı: Açık Lise programların da yer alan ortak ve alan derslerinin sınavlarının bir merkezden yapılmasını ifade eder (Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği).

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubuna ait genel bilgiler, yararlanılan veri toplama araçları, veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, veri toplama aracının uygulanması, ulaşılan verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması açıklanmıştır.

2.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada açık lisede okuyan öğrencilerin sorunlarının tespiti için tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (1999) göre tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu İzmir ili Bornova İlçesinde bulunan Halk Eğitim Merkezlerinde kayıtlı olup öğrenin gören açık lise öğrencileridir. Araştırmanın Çalışma Grubu 117 kişiden oluşturulmuştur.

2.3.Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Anket oluşturulurken tezler makaleler, araştırma raporları vb. kaynaklar taranmıştır.

İncelenen kaynaklardan yararlanılarak maddeler yazılmış ve bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler anket haline getirilmiştir.

2.3.1 Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Anketin Uygulanması

Anket çalışma grubunda yer alan öğrencilere yüz yüze, internet ve telefon vasıtasıyla uygulanmıştır. Anketin Kişisel Bilgiler-Demografik faktörler ve Açık İse Öğrencilerinin Sorunları Anketi olmak üzere 2 ana bölümden oluşturulması planlanmaktadır. İkinci Bölüm olan Açık Lise Öğrencilerinin Sorunlarını Değerlendirme Anketi; 33 sorudan oluşturulmuştur.

2.3.2 Kişisel Bilgiler ve Demografik faktörler

Bu bölümde ankete katılan öğrencilerin kimlik bilgileri, cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları ve açık öğretimi tercih etme nedenlerine göre sınıflandırma yapılacaktır.

2.3.3 Açık Lisede Okuyan Öğrencilerin Sorunları Anketi

Bu bölümde ankete katılanlara araştırmacı tarafından hazırlanan ankette bulunan 41 soru yöneltilecektir. Ölçme aracı 5'li likert tipinde olduğu Açık Lisede Okuyan Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar Değerlendirme Anketine dair görüşler, "Kesinlikle Katılıyorum" (5), "Katılıyorum" (4), "Kararsızım" (3), "Katılmıyorum" (2), "Kesinlikle Katılmıyorum" (1) şeklinde puanlanacaktır.

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
"Kesinlikle Katılmıyorum"	1	1,00 - 1,79
"Katılmıyorum"	2	1,80 - 2,59
"Kararsızım"	3	2,60 - 3,39
"Katılıyorum"	4	3,40 - 4,19
"Kesinlikle Katılıyorum"	5	4,20 - 5,00

Likert tipi beşli derecelendirmenin kullanıldığı bir tutum ölçeğinin güvenilirliği için Cronbach tarafından geliştirilmiş olan alfa(α) katsayısı kullanılır (Tavşancıl, 2006. 152).

"Açık Lisede Okuyan Öğrencilerin Sorunları Anketi" ne ilişkin hesaplanan güvenilirlik katsayısı değeri ve maddelerin Cronbach's Alpha değeri aşağıda verilmiştir.

Tablo 2: Açık Lisede Okuyan Öğrencilerin Sorunları Anketi Güvenilirlik Katsayısı

Cronbach's Alpha	N of Items
,828	33

Tablo 3: "Açık Lisede Okuyan Öğrencilerin Sorunları Anketi" Maddelerin Katsayıları

Item-Total	Scale Mean if	Scale Variance if	Corrected Item-	Cronbach's
------------	---------------	-------------------	-----------------	------------

Statistics	Item Deleted	Item Deleted	Total Correlation	Alpha if Item Deleted
M1	114,786	171,652	0,250	0,826
M2	114,530	166,906	0,374	0,822
M3	114,632	160,131	0,643	0,812
M4	114,120	170,520	0,378	0,822
M5	116,265	175,524	0,060	0,834
M6	114,812	162,844	0,495	0,817
M7	114,667	164,224	0,486	0,818
M8	114,607	166,482	0,396	0,821
M9	114,188	170,430	0,314	0,824
M10	114,000	169,621	0,485	0,820
M11	114,291	168,570	0,364	0,822
M12	115,350	174,385	0,093	0,833
M13	115,632	168,907	0,232	0,828
M14	114,308	162,232	0,541	0,816
M15	114,282	166,170	0,490	0,818
M16	114,632	165,769	0,581	0,817
M17	114,521	167,993	0,416	0,821
M18	115,197	182,797	-0,152	0,842
M19	116,795	183,975	-0,255	0,837
M20	115,487	175,545	0,090	0,831
M21	114,188	172,706	0,367	0,823
M22	114,000	169,379	0,395	0,822
M23	114,872	163,785	0,544	0,816
M24	114,299	170,315	0,426	0,821
M25	114,342	168,106	0,502	0,819
M26	114,880	166,813	0,438	0,820
M27	114,769	163,334	0,641	0,814
M28	114,171	167,815	0,529	0,819
M29	114,667	164,414	0,471	0,818
M30	114,530	166,941	0,485	0,819

M31	114,795	168,992	0,333	0,823
M32	115,855	179,005	-0,040	0,837
M33	115,838	174,396	0,083	0,834

Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterleri incelendiğinde (Özdamar, 1999: 522);

$0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ ise oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Hesaplanan değer $0.80 \leq 0,828 \leq 1.00$ olduğundan dolayı anket yüksek derecede güvenilirdir.

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veriler kullanılabilirlik denetiminden geçirildikten sonra bilgisayara aktarılmış ve çözümler için gerekli tüm hesaplamalar "SPSS 15.0 (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 aritmetik ortalama (X) istatistiklerinden yararlanılmıştır. Açık lise öğrencilerinin sorunlarını değerlendirme anketi konusundaki düşüncelerinin; yaşa, Cinsiyete, ücret karşılığı bir işte çalışıp çalışılmamasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için ise t testi, Varyans Analizi ve ANOVA analizi uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Çalışma Grubuna Ait Bulgular

Bu bölümde, Anket uygulanan açık lise öğrencilerine ait kişisel bilgiler ve demografik faktörlerine göre elde edilen bulgular, frekans ve yüzdelerle verilmiştir.

Tablo 4: Çalışma grubunu oluşturan Açık Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Erkek	90	76,9	76,9	76,9
	Kız	27	23,1	23,1	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çalışma grubunu oluşturan Açık Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı incelendiğinde toplam 117 Açık Lise Öğrencisinin 90'ının (%70,9) Erkek, 27'sinin (%23,1) Kız öğrenci olduğu görülmüştür. Bu durum araştırma grubu içerisinde Kadınların sayısının erkeklerin sayısına göre daha az olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5: Çalışma grubunu oluşturan Açık Lise Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18-21 Yaş	82	70,1	70,1	70,1
	22-25 Yaş	30	25,6	25,6	95,7
	26-29 Yaş	5	4,3	4,3	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çalışma grubunu oluşturan Açık Lise Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Dağılımı incelendiğinde toplam 117 Açık Lise Öğrencilerinin 82'sinin (%70,1) 18-21 yaş, 30'unun (%25,6) 22-25 yaş ve 5'inin (%4,3) 26-29 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Bu dağılım, yaş değişkeni bakımından alt gruplar içerisinde en kalabalık grubu 18–21 yaş grubunun oluşturduğunu gözlemlenmiştir.

Tablo 6: Çalışma grubunu oluşturan Açık Lise Öğrencilerinin Açık Liseye Giriş Zamanlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mezuniyetten 1-5 yıl sonra	48	41,0	41,0	41,0
	Mezuniyetten 6-10 yıl sonra	59	50,4	50,4	91,5
	Mezuniyetten 11-15 yıl sonra	5	4,3	4,3	95,7
	Mezuniyetten 16-20 yıl sonra	5	4,3	4,3	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çalışma grubunu oluşturan Açık Lise Öğrencilerinin Açık Liseye Giriş Zamanlarına Göre Dağılımı incelendiğinde toplam 117 Açık Lise Öğrencisinin 48'inin (% 41,0) 1-5 yıl, 59'nun (%50,4) 6–10 yıl, 5'inin (%4,3) 11–15 yıl ve 5'inin (%4,3) 16–20 yıldan sonra açık liseye devam etikleri görülmektedir.

Yine bu değişkene göre ortaya çıkan dağılımlarda, 6 – 10 yıl sonra açık liseye devam eden grubun sayıca en büyük çoğunluğu oluşturduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7: Çalışma grubunu oluşturan Açık Lise Öğrencilerinin Ücret Karşılığı Bir İşte Çalışıp Çalışmamalarına Göre Dağılımı

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Evet	80	68,4	68,4	68,4
	Hayır	37	31,6	31,6	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çalışma grubunu oluşturan Açık Lise Öğrencilerinin Ücret Karşılığı Bir İşte Çalışıp Çalışmamalarına Göre Dağılımı incelendiğinde toplam 117 Açık Lise Öğrencisinin 80'inin (%68,4) ücret karşılığı bir işte çalıştığı ve 37'sinin (%31,6) ücret karşılığı bir işte çalışmadığı gözlemlenmiştir.

Bu değişkene göre ortaya çıkan dağılımlarda, ücret karşılığı bir işte çalışanların oranının en büyük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8: Çalışma Grubunu Oluşturan Açık Lise Öğrencilerinin Çalıştığı İş Durumuna Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Memur	16	13,7	13,7	13,7
	İşçi	34	29,1	29,1	42,7
	Serbest	30	25,6	25,6	68,4
	Çalışmıyorum	37	31,6	31,6	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çalışma grubunu oluşturan Açık Lise Öğrencilerinin Çalıştığı İş Durumuna Göre Dağılımı incelendiğinde toplam 117 Açık Lise Öğrencisinin 16'sının (%13,7) Memur, 34'ünün (%29,1) İşçi ve 37'sinin (%31,6) Serbest çalışan olduğu görülmüştür. Bu değişkene göre ortaya çıkan dağılımlarda çalışmayanlardan sonra işçi sayısının çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9: Çalışma Grubunu Oluşturan Açık Lise Öğrencilerinin Açık Liseyi Tercih Nedenlerine Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yarım kalan eğitimimi tamamlamak	16	13,7	13,7	13,7
	Bir lise diplomasına sahip olmak	36	30,8	30,8	44,4
	Yükseköğrenime devam etmek	26	22,2	22,2	66,7
	İş imkânlarımı artırmak	18	15,4	15,4	82,1
	Çalıştığım işte ilerlemek	6	5,1	5,1	87,2
	Bilgi ve kültürümü	5	4,3	4,3	91,5

	artırmak				
	Askerliği ertelemek	10	8,5	8,5	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çalışma grubunu oluşturan Açık Lise Öğrencilerinin Açık Liseyi Tercih Nedenlerine Göre Dağılımı incelendiğinde toplam 117 Açık Lise Öğrencilerinin 16'sının (%13,7) "Yarım kalan eğitimimi tamamlamak", Lisans mezunu, 36'sının (%30,8) "Bir lise diplomasına sahip olmak", 26'sının (%22,2) "Yükseköğrenime devam etmek", 18'inin(%15,4) "İş imkânlarımı artırmak", 6'sı (%5,1) "Çalıştığım işte ilerlemek", 5'inin (%4,3) "Bilgi ve kültürümü artırmak" ve 10'unun (%8,5) "Askerliği ertelemek" cevabı verdiği görülmektedir.

Ortaya çıkan dağılımlarda en büyük orana (%22,2) ile "Bir lise diplomasına sahip olmak" isteyenlerin sahip olduğu görülmüştür.

3.2. Açık Lise Öğrencilerinin Sorunları Anketine İlişkin Bulgular

Bu bölümde anketin ikinci bölümünde yer alan 33 soruya verilen cevapların bulguları analiz edilerek yüzde (%) ve frekans (f) istatistik yöntemiyle verilecektir.

3.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Açık Lisede Okuyan öğrencilerin Sorunları Anketinin 1, 2 ve 3.sorularına verilen cevaplar araştırmanın birinci alt problemi olan "Açık Lisede okuyan öğrencilerin Yeni Kayıt ve Kayıt Yenileme aşamasında yaşadığı sorunlar nelerdir?" sorusunun cevabıdır. Alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 10: Açık Lise Öğrencilerinin "Kayıt için ayrılan süre yeterlidir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,7	1,7	1,7
	Katılmıyorum	20	17,1	17,1	18,8
	Kararsızım	19	16,2	16,2	35,0
	Katılıyorum	58	49,6	49,6	84,6
	Kesinlikle Katılıyorum	18	15,4	15,4	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Kayıt için ayrılan süre yeterlidir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 49,6 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin, kayıt için ayrılan süreyi yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 11: Açık Lise Öğrencilerinin "Kayıt ücreti uygundur" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	6	5,1	5,1	5,1
	Katılmıyorum	14	12,0	12,0	17,1
	Kararsızım	7	6,0	6,0	23,1
	Katılıyorum	54	46,2	46,2	69,2
	Kesinlikle Katılıyorum	36	30,8	30,8	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Kayıt ücreti uygundur" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı % 46,2 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. . Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin, kayıt ücretini uygun gördükleri anlaşılmalıdır.

Tablo 12: Açık Lise Öğrencilerinin "Kayıt ve kayıt yenileme işlemleri internetten kolayca yapılabilir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Katılmıyorum	24	20,5	20,5	20,5
	Kararsızım	16	13,7	13,7	34,2
	Katılıyorum	42	35,9	35,9	70,1
	Kesinlikle Katılıyorum	35	29,9	29,9	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Kayıt ve kayıt yenileme işlemleri internetten kolayca yapılabilir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı % 35,9 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin, kayıt ve kayıt yenileme işlemleri internetten kolayca yapabildiği anlaşılmalıdır.

3.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Açık Lisede Okuyan öğrencilerin Sorunları Anketinin 4-14.sorularına verilen cevaplar araştırmanın ikinci alt problemi olan "Açık Lisede okuyan öğrencilerin Öğretim materyallerine (ders kitapları, ders notları, cd,) ulaşma ve kullanımları aşamasında yaşadığı sorunlar nelerdir?" sorusunun cevabını vermektedir. İkinci Alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 13: Açık Lise Öğrencilerinin "Verilen eğitimin içeriği yeterlidir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Katılmıyorum	7	6,0	6,0	6,0
	Kararsızım	6	5,1	5,1	11,1
	Katılıyorum	53	45,3	45,3	56,4
	Kesinlikle Katılıyorum	51	43,6	43,6	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Verilen eğitimin içeriği yeterlidir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 45,3 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin, verilen eğitimin içeriğini yeterli bulduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 14: Açık Lise Öğrencilerinin "Verilen dersler, gelişimime olumlu katkılar sağlar" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	50	42,7	42,7	42,7
	Katılmıyorum	32	27,4	27,4	70,1
	Kararsızım	16	13,7	13,7	83,8
	Katılıyorum	9	7,7	7,7	91,5
	Kesinlikle Katılıyorum	10	8,5	8,5	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Verilen dersler, gelişimime olumlu katkılar sağlar" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 42,7 ile Kesinlikle Katılmıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerine verilen derslerin, öğrencilerin gelişimine olumlu katkılar sağladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 15: Açık Lise Öğrencilerinin "Kitaplarda yer alan bilgiler günceldir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	9	7,7	7,7	7,7
	Katılmıyorum	14	12,0	12,0	19,7

	Kararsızım	21	17,9	17,9	37,6
	Katılıyorum	47	40,2	40,2	77,8
	Kesinlikle Katılıyorum	26	22,2	22,2	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Kitaplarda yer alan bilgiler günceldir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 40,2 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin, kitaplarda yer alan bilgilerin güncel olduğuna inandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 16: Açık Lise Öğrencilerinin "Ders kitaplarında ünitelerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak görsel öğelere yer verilmektedir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	5	4,3	4,3	4,3
	Katılmıyorum	13	11,1	11,1	15,4
	Kararsızım	23	19,7	19,7	35,0
	Katılıyorum	45	38,5	38,5	73,5
	Kesinlikle Katılıyorum	31	26,5	26,5	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre "Ders kitaplarında ünitelerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak görsel öğelere yer verilmektedir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 38,5 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin, ders kitaplarında ünitelerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak görsel öğelere yer verilmesi gerektiği konusunda hemfikir olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 17: Açık Lise Öğrencilerinin "Kitapların sayfa düzeni ve baskısı rahat okumayı sağlamaktadır" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	5	4,3	4,3	4,3
	Katılmıyorum	13	11,1	11,1	15,4
	Kararsızım	20	17,1	17,1	32,5

	Katılıyorum	44	37,6	37,6	70,1
	Kesinlikle Katılıyorum	35	29,9	29,9	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Kitapların sayfa düzeni ve baskısı rahat okumayı sağlamaktadır" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 37,6 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin, kitapların sayfa düzeni ve baskısının rahat okumayı sağladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 18: Açık Lise Öğrencilerinin "Ders kitapları konu kapsamı bakımından yeterlidir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,7	1,7	1,7
	Katılmıyorum	6	5,1	5,1	6,8
	Kararsızım	14	12,0	12,0	18,8
	Katılıyorum	40	34,2	34,2	53,0
	Kesinlikle Katılıyorum	55	47,0	47,0	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Ders kitapları konu kapsamı bakımından yeterlidir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 47,0 ile Kesinlikle Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin ders kitaplarının konu kapsamı bakımından yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 19: Açık Lise Öğrencilerinin "Ders kitaplarında konularla ilgili örneklemler, konuları açıklamakta yeterlidir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Katılmıyorum	2	1,7	1,7	1,7
	Kararsızım	10	8,5	8,5	10,3
	Katılıyorum	46	39,3	39,3	49,6
	Kesinlikle Katılıyorum	59	50,4	50,4	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Ders kitaplarında konularla ilgili örneklemler, konuları açıklamakta yeterlidir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı % 50,4 ile Kesinlikle Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Açık Lise Öğrencilerinin "Ders kitaplarında konularla ilgili örneklemler, konuları açıklamakta yeterlidir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı incelendiğinde toplam 117 kişinin 59'unun (%50,4) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 46'sının (%39,3) Katılıyorum cevabı verdiği ve 10'unun (%8,5) Kararsızım cevabı verdiği, 2'sinin (%1,7) Katılmıyorum cevabı verdiği görölmüştür. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin, ders kitaplarında konularla ilgili örneklemlerin, konuları açıklamakta yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 20: Açık Lise Öğrencilerinin "Ders kitaplarındaki ünitelerin anlatımı öğrenme seviyeme uygundur" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	3	2,6	2,6	2,6
	Katılmıyorum	8	6,8	6,8	9,4
	Kararsızım	13	11,1	11,1	20,5
	Katılıyorum	44	37,6	37,6	58,1
	Kesinlikle Katılıyorum	49	41,9	41,9	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Ders kitaplarındaki ünitelerin anlatımı öğrenme seviyeme uygundur" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı % 41,9 ile Kesinlikle Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin, ders kitaplarındaki ünitelerin anlatımının öğrenme seviyelerine uygun olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 21: Açık Lise Öğrencilerinin "Ders kitaplarında kullanılan dil, sade ve anlaşılır niteliktedir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	17	14,5	14,5	14,5
	Katılmıyorum	29	24,8	24,8	39,3
	Kararsızım	18	15,4	15,4	54,7
	Katılıyorum	39	33,3	33,3	88,0
	Kesinlikle Katılıyorum	14	12,0	12,0	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Ders kitaplarında kullanılan dil, sade ve anlaşılır niteliktedir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı % 33,3 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin, ders kitaplarında kullanılan dilin, sade ve anlaşılır niteliktedir olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 22: Açık Lise Öğrencilerinin "Ders kitaplarındaki ünitelerin sonunda, öğrenme düzeyini kontrol etme amaçlı yeterli sayıda soruya yer verilmektedir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	25	21,4	21,4	21,4
	Katılmıyorum	38	32,5	32,5	53,8
	Kararsızım	12	10,3	10,3	64,1
	Katılıyorum	25	21,4	21,4	85,5
	Kesinlikle Katılıyorum	17	14,5	14,5	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Ders kitaplarındaki ünitelerin sonunda, öğrenme düzeyini kontrol etme amaçlı yeterli sayıda soruya yer verilmektedir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı % 32,5 ile Katılmıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin, ders kitaplarında ünitelerin sonunda, öğrenme düzeyini kontrol etme amaçlı yeterli sayıda soruya yer verilmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 23: Açık Lise Öğrencilerinin "Kitap ihtiyaçları zamanında karşılanmaktadır" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	5	4,3	4,3	4,3
	Katılmıyorum	11	9,4	9,4	13,7
	Kararsızım	8	6,8	6,8	20,5
	Katılıyorum	39	33,3	33,3	53,8
	Kesinlikle Katılıyorum	54	46,2	46,2	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Kitap ihtiyaçları zamanında karşılanmaktadır" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı % 46,2 ile Kesinlikle Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin, kitap ihtiyaçlarının zamanında karşılandığı anlaşılmaktadır.

3.2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Açık Lisede Okuyan Öğrencilerin Sorunları Anketinin 15-22.sorularına verilen cevaplar araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Açık Lisede okuyan öğrencilerin sınav hizmetlerine ilişkin yaşadığı sorunlar nelerdir?" sorusunun cevabını vermektedir. Üçüncü Alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 24: Açık Lise Öğrencilerinin "Sınava giriş belgelerine internetten kolayca ulaşılabilir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Katılmıyorum	10	8,5	8,5	8,5
	Kararsızım	18	15,4	15,4	23,9
	Katılıyorum	39	33,3	33,3	57,3
	Kesinlikle Katılıyorum	50	42,7	42,7	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Sınava giriş belgelerine internetten kolayca ulaşılabilir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 42,7 ile Kesinlikle Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin, sınava giriş belgelerine internetten kolayca ulaşılabilir oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 25: Açık Lise Öğrencilerinin "Sınav yerleri belirlenirken ulaşım kolaylığı dikkate alınmaktadır" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Katılmıyorum	7	6,0	6,0	6,0
	Kararsızım	39	33,3	33,3	39,3
	Katılıyorum	47	40,2	40,2	79,5
	Kesinlikle Katılıyorum	24	20,5	20,5	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Sınav yerleri belirlenirken ulaşım kolaylığı dikkate alınmaktadır" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 40,2 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin, sınav yerleri belirlenirken ulaşım kolaylığının dikkate alındığı anlaşılmaktadır.

Tablo 26: Açık Lise Öğrencilerinin "Sınava girilen derslikler uygundur" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,7	1,7	1,7
	Katılmıyorum	10	8,5	8,5	10,3
	Kararsızım	20	17,1	17,1	27,4
	Katılıyorum	55	47,0	47,0	74,4
	Kesinlikle Katılıyorum	30	25,6	25,6	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Sınava girilen derslikler uygundur" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı % 47,0 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin, sınava girdikleri dersliklerin uygun olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 27: Açık Lise Öğrencilerinin "Sınav salonlarındaki öğrenci sayısı uygundur" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	18	15,4	15,4	15,4
	Katılmıyorum	15	12,8	12,8	28,2
	Kararsızım	25	21,4	21,4	49,6
	Katılıyorum	45	38,5	38,5	88,0
	Kesinlikle Katılıyorum	14	12,0	12,0	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Sınav salonlarındaki öğrenci sayısı uygundur" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı % 38,5 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin sınav salonlarındaki öğrenci sayısının uygun olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 28: Açık Lise Öğrencilerinin "Sınavlarda çıkan sorular ile ders kitapları ve ders notları içerik açısından uyumludur" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	63	53,8	53,8	53,8

	Katılmıyorum	45	38,5	38,5	92,3
	Kararsızım	3	2,6	2,6	94,9
	Katılıyorum	6	5,1	5,1	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Sınavlarda çıkan sorular ile ders kitapları ve ders notları içerik açısından uyumludur" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı % 53,8 ile Kesinlikle Katılmıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin sınavlarında çıkan sorular ile ders kitapları ve ders notları içerik açısından uyumlu olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 29: Açık Lise Öğrencilerinin "Sınavlarda her ders için verilen süre yeterlidir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	13	11,1	11,1	11,1
	Katılmıyorum	27	23,1	23,1	34,2
	Kararsızım	42	35,9	35,9	70,1
	Katılıyorum	29	24,8	24,8	94,9
	Kesinlikle Katılıyorum	6	5,1	5,1	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Sınavlarda her ders için verilen süre yeterlidir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı % 35,9 ile Kararsızım cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin sınavlarında her ders için verilen sürenin yeterli olması konusunda kararsız oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 30: Açık Lise Öğrencilerinin "Sınav soruları sayı bakımından yeterlidir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kararsızım	14	12,0	12,0	12,0
	Katılıyorum	66	56,4	56,4	68,4
	Kesinlikle Katılıyorum	37	31,6	31,6	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Sınav soruları sayı bakımından yeterlidir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı % 56,4 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin sınavlarındaki soruların sayı bakımından yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 31: Açık Lise Öğrencilerinin "Sınav sorularının zorluk derecesi seviyeme uygundur" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,7	1,7	1,7
	Katılmıyorum	3	2,6	2,6	4,3
	Kararsızım	10	8,5	8,5	12,8
	Katılıyorum	35	29,9	29,9	42,7
	Kesinlikle Katılıyorum	67	57,3	57,3	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Sınav sorularının zorluk derecesi seviyeme uygundur" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı % 57,3 ile Kesinlikle Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin sınavlarındaki sorularının zorluk derecesinin seviyelerine uygun olduğu anlaşılmaktadır.

3.2.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Açık Lisede Okuyan Öğrencilerin Sorunları Anketinin 23-29. sorularına verilen cevaplar araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Açık Lisede okuyan öğrencilerin Halk Eğitim Müdürlüklerinde, destek hizmetlerine ilişkin yaşadıkları sorunlar nelerdir?" sorusunun cevabını vermektedir. Dördüncü Alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 32: Açık Lise Öğrencilerinin "Öğrenci belgesi, çıkma belgesi, tasdikname, diploma vb. belgelere ihtiyaç duyulduğunda, Açık Öğretim Lisesi'nden istenilen zamanda temin edilebilmektedir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımlı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,7	1,7	1,7
	Katılmıyorum	23	19,7	19,7	21,4
	Kararsızım	23	19,7	19,7	41,0
	Katılıyorum	51	43,6	43,6	84,6
	Kesinlikle Katılıyorum	18	15,4	15,4	100,0

Total	117	100,0	100,0	
-------	-----	-------	-------	--

Çözömlenen verilere göre "Öğrenci belgesi, çıkma belgesi, tasdikname, diploma vb. belgelere ihtiyaç duyulduğunda, Açık Öğretim Lisesi'nden istenilen zamanda temin edilebilmektedir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 43,6 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin öğrenci belgesi, çıkma belgesi, tasdikname, diploma vb. belgelere ihtiyaç duyulduğunda, Açık Öğretim Lisesi'nden istenilen zamanda temin edilebildikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 33: Açık Lise Öğrencilerinin "Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda, Halk Eğitim Merkezi'ndeki görevlilere kolayca ulaşabilmektedir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Katılmıyorum	2	1,7	1,7	1,7
	Kararsızım	22	18,8	18,8	20,5
	Katılıyorum	57	48,7	48,7	69,2
	Kesinlikle Katılıyorum	36	30,8	30,8	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Açık Lise Öğrencilerinin "Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda, Halk Eğitim Merkezi'ndeki görevlilere kolayca ulaşabilmektedir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı incelendiğinde toplam 117 kişinin 36'sının (%30,8) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 57'sinin (%48,7) Katılıyorum cevabı verdiği ve 22'sinin (%18,8) Kararsızım cevabı verdiği, 2'sinin (%1,7) Katılmıyorum cevabı verdiği görölmüştür. Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda, Halk Eğitim Merkezi'ndeki görevlilere kolayca ulaşabilmektedir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 48,7 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin ihtiyaç duyduklarında, Halk Eğitim Merkezi'ndeki görevlilere kolayca ulaşabildikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 34: Açık Lise Öğrencilerinin "Halk Eğitim Merkezi'ndeki yetkililerin davranışları yol göstericidir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Katılmıyorum	5	4,3	4,3	4,3
	Kararsızım	20	17,1	17,1	21,4
	Katılıyorum	57	48,7	48,7	70,1
	Kesinlikle Katılıyorum	35	29,9	29,9	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Halk Eğitim Merkezi'ndeki yetkililerin davranışları yol göstericidir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 48,7 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan, Halk Eğitim Merkezi'ndeki yetkililerin davranışlarının yol gösterici olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 35: Açık Lise Öğrencilerinin "Halk Eğitim Merkezi'ne iletilen sorunlar, dikkatle dinlenmekte ve sorunun çözümüne caba gösterilmektedir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle Katılmıyorum	5	4,3	4,3	4,3
Katılmıyorum	12	10,3	10,3	14,5
Kararsızım	36	30,8	30,8	45,3
Katılıyorum	47	40,2	40,2	85,5
Kesinlikle Katılıyorum	17	14,5	14,5	100,0
Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Halk Eğitim Merkezi'ne iletilen sorunlar, dikkatle dinlenmekte ve sorunun çözümüne caba gösterilmektedir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 40,2 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin Halk Eğitim Merkezi'ne iletilen sorunlarının dikkatle dinlendiği ve sorunun çözümüne caba gösterildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 36: Açık Lise Öğrencilerinin "Halk Eğitim Merkezi tarafından düzenlenen belgelere ihtiyaç duyulduğunda, bu merkezlerden zamanında temin edilebilmektedir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Katılmıyorum	18	15,4	15,4	15,4
Kararsızım	26	22,2	22,2	37,6
Katılıyorum	56	47,9	47,9	85,5
Kesinlikle Katılıyorum	17	14,5	14,5	100,0
Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Halk Eğitim Merkezi tarafından dözömlenen belgelere ihtiyaç duyulduğunda, bu merkezlerden zamanında temin edilebilmektedir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 47,9 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Lise Öğrencilerinin Halk Eğitim Merkezi tarafından dözömlenen belgelere ihtiyaç duyulduğunda, bu merkezlerden zamanında temin edilebildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 37: Açık Lise Öğrencilerinin "Açık Öğretim Lisesinin çağrı merkezi öğrencilerin sorularına cevap vermede yeterlidir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Katılmıyorum	3	2,6	2,6	2,6
	Kararsızım	17	14,5	14,5	17,1
	Katılıyorum	49	41,9	41,9	59,0
	Kesinlikle Katılıyorum	48	41,0	41,0	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Açık Öğretim Lisesinin çağrı merkezi öğrencilerin sorularına cevap vermede yeterlidir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 41,9 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Öğretim Lisesinin çağrı merkezinin, öğrencilerin sorularına cevap vermede yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 38: Açık Lise Öğrencilerinin "Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda lisede görevli personele kolayca ulaşabilmektedir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	5	4,3	4,3	4,3
	Katılmıyorum	12	10,3	10,3	14,5
	Kararsızım	28	23,9	23,9	38,5
	Katılıyorum	38	32,5	32,5	70,9
	Kesinlikle Katılıyorum	34	29,1	29,1	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda lisede görevli personele kolayca ulaşabilmektedir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 32,5 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Öğretim Lisesi öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında lisede görevli personele kolayca ulaşabildiği anlaşılmaktadır.

3.2.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Açık Lisede Okuyan Öğrencilerin Sorunları Anketinin 30-33. sorularına verilen cevaplar araştırmanın beşinci alt problemi olan "Açık Lisede okuyan öğrencilerin AÖL sisteminin kullanımı ve sistemin anlaşılabilirliği konusunda sorunlar nelerdir?" sorusunun cevabını vermektedir. Beşinci Alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 39: Açık Lise Öğrencilerinin "Bilgi Edinme Birimi (BİMER), öğrencilerin ihtiyaçlarına ve sorularına cevap vermede yeterlidir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Katılmıyorum	10	8,5	8,5	8,5
	Kararsızım	28	23,9	23,9	32,5
	Katılıyorum	48	41,0	41,0	73,5
	Kesinlikle Katılıyorum	31	26,5	26,5	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Bilgi Edinme Birimi (BİMER), öğrencilerin ihtiyaçlarına ve sorularına cevap vermede yeterlidir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 41,0 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin Bilgi Edinme Biriminin (BİMER), öğrencilerin ihtiyaçlarına ve sorularına cevap vermede yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 40: Açık Lise Öğrencilerinin "Açık Öğretim Lisesini tanıtıcı doküman ve materyaller (afiş, broşür, kayıt kavuzu, bülten vb.) yeterlidir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,7	1,7	1,7
	Katılmıyorum	22	18,8	18,8	20,5
	Kararsızım	20	17,1	17,1	37,6
	Katılıyorum	51	43,6	43,6	81,2
	Kesinlikle Katılıyorum	22	18,8	18,8	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Açık Öğretim Lisesini tanıtıcı doküman ve materyaller (afis, broşür, kayıt kavuzu, bülten vb.) yeterlidir" İfadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 43,6 ile Katılıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Öğretim Lisesini tanıtıcı doküman ve materyallerin (afis, broşür, kayıt kavuzu, bülten vb.) yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 41: Açık Lise Öğrencilerinin "Açık Öğretim Lisesinin web sayfası (aol.meb.gov.tr), Liseyle ilgili her türlü bilgiye ulaşmak için yeterlidir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	27	23,1	23,1	23,1
	Katılmıyorum	39	33,3	33,3	56,4
	Kararsızım	20	17,1	17,1	73,5
	Katılıyorum	24	20,5	20,5	94,0
	Kesinlikle Katılıyorum	7	6,0	6,0	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Açık Öğretim Lisesinin web sayfası (aol.meb.gov.tr), Liseyle ilgili her türlü bilgiye ulaşmak için yeterlidir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 33,3 ile Katılmıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Açık Öğretim Lisesinin web sayfasının (aol.meb.gov.tr), Liseyle ilgili her türlü bilgiye ulaşmak için yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 42: Açık Lise Öğrencilerinin "Öğrencileri ilgilendiren duyurular, yenilikler ve sistemde yapılan değişiklikler, mesaj yoluyla veya web sayfasında zamanında öğrenciye iletilmektedir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	31	26,5	26,5	26,5
	Katılmıyorum	37	31,6	31,6	58,1
	Kararsızım	18	15,4	15,4	73,5
	Katılıyorum	16	13,7	13,7	87,2
	Kesinlikle Katılıyorum	15	12,8	12,8	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Çözömlenen verilere göre Açık Lise Öğrencilerinin "Öğrencileri ilgilendiren duyurular, yenilikler ve sistemde yapılan değişiklikler, mesaj yoluyla veya web sayfasında zamanında öğrenciye iletilmektedir" ifadesine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı % 31,6 ile Katılmıyorum cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplardan Öğrencileri ilgilendiren duyurular, yenilikler ve sistemde yapılan değişikliklerin, mesaj yoluyla veya web sayfasında zamanında öğrenciye iletilmediği anlaşılmaktadır.

3.2.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Açık lise öğrencilerin açık lise sürecinde en çok karşılaştığı sorunlar nelerdir?” sorusuna cevap olarak, Açık Lisede Okuyan Öğrencilerin Sorunları Anketinde bulunan ifadelerin ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 43: Açık Lise Öğrencilerinin Yaşadıkları Problem Ortalamaları

İFADELER	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
"Sınavlarda çıkan sorular ile ders kitapları ve ders notları içerik açısından uyumludur"	117	1,00	4,00	1,59	0,78
"Verilen dersler, gelişimime olumlu katkılar sağlar"	117	1,00	5,00	2,12	1,28
"Açık Öğretim Lisesinin web sayfası (mail.meb.gov.tr), Liseyle ilgili her türlü bilgiye ulamsak için yeterlidir"	117	1,00	5,00	2,53	1,22
"Öğrencileri ilgilendiren duyurular, yenilikler ve sistemde yapılan değişiklikler, mesaj yoluyla veya web sayfasında zamanında öğrenciye iletilmektedir"	117	1,00	5,00	2,55	1,36
"Ders kitaplarındaki ünitelerin sonunda, öğrenme düzeyini kontrol etme amaçlı yeterli sayıda soruya yer verilmektedir"	117	1,00	5,00	2,75	1,39
"Sınavlarda her ders için verilen süre yeterlidir"	117	1,00	5,00	2,90	1,06
"Ders kitaplarında kullanılan dil, sade ve anlaşılır niteliktedir"	117	1,00	5,00	3,03	1,29
"Sınav salonlarındaki öğrenci sayısı uygundur"	117	1,00	5,00	3,19	1,26
"Halk Eğitim Merkezi'ne iletilen sorunlar, dikkatle dinlenmekte ve sorunun çözümüne caba gösterilmektedir"	117	1,00	5,00	3,50	1,01
"Öğrenci belgesi, çıkma belgesi, tasdikname, diploma vb. belgelere ihtiyaç duyulduğunda, Açık Öğretim Lisesi'nden istenilen zamanda temin edilebilmektedir"	117	1,00	5,00	3,51	1,03
"Kitaplarda yer alan bilgiler günceldir"	117	1,00	5,00	3,57	1,18
"Açık Öğretim Lisesini tanıtıcı doküman ve materyaller (afis, broşür, kayıt kavuzu, bülten vb.) yeterlidir"	117	1,00	5,00	3,59	1,05
"Kayıt için ayrılan süre yeterlidir"	117	1,00	5,00	3,60	1,00

"Halk Eğitim Merkezi tarafından düzenlenen belgelere ihtiyaç duyulduğunda, bu merkezlerden zamanında temin edilebilmektedir"	117	2,00	5,00	3,62	0,92
"Ders kitaplarında ünitelerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak görsel öğelere(resim, şekil, sema, grafik, tablo vb.) yer verilmektedir"	117	1,00	5,00	3,72	1,11
"Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda lisede görevli personele kolayca ulaşabilmektedir"	117	1,00	5,00	3,72	1,12
"Kayıt ve kayıt yenileme işlemleri internetten kolayca yapılabilmektedir"	117	2,00	5,00	3,75	1,10
"Sınav yerleri belirlenirken ulaşım kolaylığı dikkate alınmaktadır"	117	2,00	5,00	3,75	0,85
"Kitapların sayfa düzeni ve baskısı rahat okumayı sağlamaktadır"	117	1,00	5,00	3,78	1,12
"Kayıt ücreti uygundur"	117	1,00	5,00	3,85	1,14
"Bilgi Edinme Birimi (BİMER), öğrencilerin ihtiyaçlarına ve sorularına cevap vermede yeterlidir"	117	2,00	5,00	3,85	0,91
"Sınava girilen derslikler uygundur"	117	1,00	5,00	3,86	0,96
"Halk Eğitim Merkezi'ndeki yetkililerin davranışları yol göstericidir"	117	2,00	5,00	4,04	0,80
"Kitap ihtiyaçları zamanında karşılanmaktadır"	117	1,00	5,00	4,08	1,14
"Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda, Halk Eğitim Merkezi'ndeki görevlilere kolayca ulaşabilmektedir."	117	2,00	5,00	4,09	0,75
"Ders kitaplarındaki ünitelerin anlatımı öğrenme seviyeme uygundur"	117	1,00	5,00	4,09	1,02
"Sınava giriş belgelerine internetten kolayca ulaşılabilir"	117	2,00	5,00	4,10	0,96
"Ders kitapları konu kapsamı bakımından yeterlidir"	117	1,00	5,00	4,20	0,96
"Sınav soruları sayı bakımından yeterlidir"	117	3,00	5,00	4,20	0,63
"Açık Öğretim Lisesinin çağrı merkezi öğrencilerin sorularına cevap vermede yeterlidir"	117	2,00	5,00	4,21	0,79
"Verilen eğitimin içeriği yeterlidir"	117	2,00	5,00	4,26	0,81

"Sınav sorularının zorluk derecesi seviyeme uygundur"	117	1,00	5,00	4,38	0,88
"Ders kitaplarında konularla ilgili örneklemeler, konuları açıklamakta yeterlidir"	117	2,00	5,00	4,38	0,72

Açık lisede okuyan öğrencilerin, sorunlarına ilişkin ortalamalar hesaplanırken sorular olumlu sorulduğundan problem algılarına ilişkin değer hesaplamaları için en büyük sorun, en küçük değer baz alınarak verilmiştir.

Açık lise Öğrencilerinin en çok yaşadığı sorunlar incelendiğinde "Sınavlarda çıkan sorular ile ders kitapları ve ders notları içerik açısından uyumu" ($\bar{X}=1,59$), "Verilen derslerin, gelişime olumlu katkı sağlaması" ($\bar{X}=2,12$), "Açık Öğretim Lisesinin web sayfası (mail.meb.gov.tr), de liseyle ilgili her türlü bilgiye ulaşma yeterlidir" ($\bar{X}=2,53$), "Öğrencileri ilgilendiren duyuruların, yenilikler ve sistemde yapılan değişikliklerin, mesaj yoluyla veya web sayfasında zamanında öğrenciye iletilmesi" ($\bar{X}=2,55$) ve "Ders kitaplarındaki ünitelerin sonunda, öğrenme düzeyini kontrol etme amaçlı yeterli sayıda soruya yer verilmemesi" ($\bar{X}=2,75$) ilk 5 sırayı alan sorunlardır.

3.2.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan Açık Lise Öğrencilerinin yaşadığı sorunların, yaşa, cinsiyete, medeni duruma ve ücret karşılığı bir işte çalışıp çalışmamasına göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için yapılan t- testi ANOVA analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 44: Yaşa Göre Farklılaşma

ANOVA SONUÇLARI (YAŞ)		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık Düzeyi
"Kayıt için ayrılan süre yeterlidir"	Between Groups	1,163	2	0,581	0,577	0,563	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	114,957	114	1,008			
	Total	116,120	116				
"Kayıt ücreti uygundur"	Between Groups	6,332	2	3,166	2,503	0,086	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	144,198	114	1,265			
	Total	150,530	116				
"Kayıt ve kayıt yenileme işlemleri internetten kolayca yapılabilmektedir"	Between Groups	4,297	2	2,148	1,807	0,169	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	135,515	114	1,189			

	Total	139,812	116				
"Verilen eğitimin içeriği yeterlidir"	Between Groups	0,989	2	0,494	0,744	0,478	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	75,798	114	0,665			
	Total	76,786	116				
"Verilen dersler, gelişimime olumlu katkılar sağlar"	Between Groups	3,246	2	1,623	0,989	0,375	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	187,079	114	1,641			
	Total	190,325	116				
"Kitaplarda yer alan bilgiler günceldir"	Between Groups	0,715	2	0,357	0,252	0,778	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	161,918	114	1,420			
	Total	162,632	116				
"Ders kitaplarında ünitelerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak görsel öğelere(resim, sekil, sema, grafik, tablo vb.) yer verilmektedir"	Between Groups	0,077	2	0,038	0,031	0,970	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	141,615	114	1,242			
	Total	141,692	116				
"Kitapların sayfa düzeni ve baskısı rahat okumayı sağlamaktadır"	Between Groups	2,298	2	1,149	0,910	0,405	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	143,924	114	1,262			
	Total	146,222	116				
"Ders kitapları konu kapsamı bakımından yeterlidir"	Between Groups	0,973	2	0,486	0,526	0,593	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	105,506	114	0,925			
	Total	106,479	116				
"Ders kitaplarında konularla ilgili örneklemeler, konuları açıklamakta yeterlidir"	Between Groups	0,101	2	0,051	0,097	0,908	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	59,591	114	0,523			

	Total	59,692	116				
"Ders kitaplarındaki ünitelerin anlatımı öğrenme seviyeme uygundur"	Between Groups	1,563	2	0,782	0,753	0,473	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	118,402	114	1,039			
	Total	119,966	116				
"Ders kitaplarında kullanılan dil, sade ve anlaşılır niteliktedir"	Between Groups	0,397	2	0,198	0,118	0,889	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	191,467	114	1,680			
	Total	191,863	116				
"Ders kitaplarındaki ünitelerin sonunda, öğrenme düzeyini kontrol etme amaçlı yeterli sayıda soruya yer verilmektedir"	Between Groups	2,214	2	1,107	0,570	0,567	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	221,598	114	1,944			
	Total	223,812	116				
"Kitap ihtiyaçları zamanında karşılanmaktadır"	Between Groups	1,613	2	0,806	0,618	0,541	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	148,695	114	1,304			
	Total	150,308	116				
"Sınava giriş belgelerine internetten kolayca ulaşılabilir"	Between Groups	4,590	2	2,295	2,561	0,082	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	102,179	114	0,896			
	Total	106,769	116				
"Sınav yerleri belirlenirken ulaşım kolaylığı dikkate alınmaktadır"	Between Groups	0,390	2	0,195	0,266	0,767	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	83,422	114	0,732			
	Total	83,812	116				
"Sınava girilen derslikler uygundur"	Between Groups	1,492	2	0,746	0,815	0,445	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	104,320	114	0,915			
	Total	105,812	116				

"Sınava girilen derslikler uygundur"	Between Groups	5,587	2	2,793	1,786	0,172	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	178,276	114	1,564			
	Total	183,863	116				
"Sınavlarda çıkan sorular ile ders kitapları ve ders notları içerik açısından uyumludur"	Between Groups	1,147	2	0,573	0,945	0,392	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	69,161	114	0,607			
	Total	70,308	116				
"Sınavlarda her ders için verilen süre yeterlidir"	Between Groups	4,805	2	2,403	2,174	0,118	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	125,964	114	1,105			
	Total	130,769	116				
"Sınav soruları sayı bakımından yeterlidir"	Between Groups	0,001	2	0,000	0,001	0,999	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	46,478	114	0,408			
	Total	46,479	116				
"Sınav sorularının zorluk derecesi seviyeme uygundur"	Between Groups	1,065	2	0,532	0,685	0,506	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	88,628	114	0,777			
	Total	89,692	116				
"Öğrenci belgesi, çıkma belgesi, tasdikname, diploma vb. belgelere ihtiyaç duyulduğunda, Açık Öğretim Lisesi'nden istenilen zamanda temin edilebilmektedir"	Between Groups	0,513	2	0,256	0,238	0,788	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	122,718	114	1,076			
	Total	123,231	116				
"Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda, Halk Eğitim Merkezi'ndeki görevlilere kolayca ulaşabilmektedir."	Between Groups	0,466	2	0,233	0,411	0,664	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	64,679	114	0,567			
	Total	65,145	116				

"Halk Eğitim Merkezi'ndeki yetkililerin davranışları yol göstericidir"	Between Groups	0,129	2	0,065	0,099	0,906	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	74,657	114	0,655			
	Total	74,786	116				
"Halk Eğitim Merkezi'ne iletilen sorunlar, dikkatle dinlenmekte ve sorunun çözümüne caba gösterilmektedir"	Between Groups	0,460	2	0,230	0,225	0,799	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	116,788	114	1,024			
	Total	117,248	116				
"Halk Eğitim Merkezi tarafından düzenlenen belgelere ihtiyaç duyulduğunda, bu merkezlerden zamanında temin edilebilmektedir"	Between Groups	2,031	2	1,016	1,210	0,302	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	95,661	114	0,839			
	Total	97,692	116				
"Açık Öğretim Lisesinin çağrı merkezi öğrencilerin sorularına cevap vermede yeterlidir"	Between Groups	0,009	2	0,005	0,007	0,993	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	71,649	114	0,628			
	Total	71,658	116				
"Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda lisede görevli personele kolayca ulaşabilmektedir"	Between Groups	4,013	2	2,007	1,615	0,203	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	141,679	114	1,243			
	Total	145,692	116				
"Bilgi Edinme Birimi (CİMER), öğrencilerin ihtiyaçlarına ve sorularına cevap vermede yeterlidir"	Between Groups	3,408	2	1,704	2,086	0,129	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	93,122	114	0,817			
	Total	96,530	116				
"Açık Öğretim Lisesini tanıtıcı doküman ve materyaller (afis, broşür, kayıt kavuzu, bülten vb.) yeterlidir"	Between Groups	0,346	2	0,173	0,154	0,857	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	127,962	114	1,122			
	Total	128,308	116				

"Açık Öğretim Lisesinin web sayfası (aol.meb.gov.tr), Liseyle ilgili her türlü bilgiye ulaşmak için yeterlidir"	Between Groups	4,188	2	2,094	1,413	0,248	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	168,957	114	1,482			
	Total	173,145	116				
"Öğrencileri ilgilendiren duyurular, yenilikler ve sistemde yapılan değişiklikler, mesaj yoluyla veya web sayfasında zamanında öğrenciye iletilmektedir"	Between Groups	0,096	2	0,048	0,026	0,975	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	212,895	114	1,868			
	Total	212,991	116				

Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre, Açık Lise Öğrencilerinin yaşadığı sorunlar, yaş değişkenine göre incelendiğinde **P<0,05** düzeyinde anlamlı fark göstermediği gözlemlenmiştir.

Tablo 45: Cinsiyete Göre Farklılaşma

İFADELER	CİNSİYET	N (Sayı)	Mean (Ortalama)	Std. Deviation (Standart sapma)	Std. Error Mean (Standart sapma)	t	p	Anlamlılık Düzeyi
"Kayıt için ayrılan süre yeterlidir"	Erkek	90	3,578	1,027	0,108	-0,403	0,687	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	3,667	0,920	0,177	-0,428		
"Kayıt ücreti uygundur"	Erkek	90	3,889	1,096	0,116	0,591	0,556	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	3,741	1,289	0,248	0,541		
"Kayıt ve kayıt yenileme işlemleri internetten kolayca yapılabilmektedir"	Erkek	90	3,722	1,122	0,118	-0,536	0,593	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	3,852	1,027	0,198	-0,563		
"Verilen eğitimin içeriği yeterlidir"	Erkek	90	4,244	0,825	0,087	-0,496	0,621	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	4,333	0,784	0,151	-0,510		
"Verilen dersler, gelişimime olumlu"	Erkek	90	2,033	1,222	0,129	-1,335	0,184	P > 0,05 Anlamlı

katkılar sağlar"	Kız	27	2,407	1,448	0,279	- 1,218		değil
"Kitaplarda yer alan bilgiler günceldir"	Erkek	90	3,556	1,162	0,123	- 0,284	0,777	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	3,630	1,275	0,245	- 0,270		
"Ders kitaplarında ünitelerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak görsel öğelere(resim, sekil, sema, grafik, tablo vb.) yer verilmektedir"	Erkek	90	3,644	1,125	0,119	- 1,318	0,190	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	3,963	1,018	0,196	- 1,391		
"Kitapların sayfa düzeni ve baskısı rahat okumayı sağlamaktadır"	Erkek	90	3,778	1,139	0,120	0,000	1,000	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	3,778	1,086	0,209	0,000		
"Ders kitapları konu kapsamı bakımından yeterlidir"	Erkek	90	4,211	0,942	0,099	0,298	0,766	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	4,148	1,027	0,198	0,285		
"Ders kitaplarında konularla ilgili örneklemeler, konuları açıklamakta yeterlidir"	Erkek	90	4,389	0,714	0,075	0,117	0,907	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	4,370	0,742	0,143	0,115		
"Ders kitaplarındaki ünitelerin anlatımı öğrenme seviyeme uygundur"	Erkek	90	4,067	1,079	0,114	- 0,529	0,597	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	4,185	0,786	0,151	- 0,626		
"Ders kitaplarında kullanılan dil, sade ve anlaşılır niteliktedir"	Erkek	90	2,967	1,267	0,134	- 1,037	0,302	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	3,259	1,347	0,259	- 1,003		
"Ders kitaplarındaki	Erkek	90	2,744	1,403	0,148	- 0,109	0,913	P > 0,05 Anlamlı

ünitelerin sonunda, öğrenme düzeyini kontrol etme amaçlı yeterli sayıda soruya yer verilmektedir"	Kız								değil
		27	2,778	1,368	0,263	-	0,110		
"Kitap ihtiyaçları zamanında karşılanmaktadır"	Erkek	90	4,078	1,134	0,120	0,015	0,988	P > 0,05 Anlamlı değil	
	Kız	27	4,074	1,174	0,226	0,014			
"Sınava giriş belgelerine internetten kolayca ulaşılabilmektedir"	Erkek	90	4,100	0,995	0,105	-	0,958	P > 0,05 Anlamlı değil	
	Kız	27	4,111	0,847	0,163	-			
"Sınav yerleri belirlenirken ulaşım kolaylığı dikkate alınmaktadır"	Erkek	90	3,733	0,872	0,092	-	0,664	P > 0,05 Anlamlı değil	
	Kız	27	3,815	0,786	0,151	-			
"Sınava girilen derslikler uygundur"	Erkek	90	3,911	0,979	0,103	0,990	0,324	P > 0,05 Anlamlı değil	
	Kız	27	3,704	0,869	0,167	1,056			
"Sınava girilen derslikler uygundur"	Erkek	90	3,156	1,253	0,132	-	0,613	P > 0,05 Anlamlı değil	
	Kız	27	3,296	1,295	0,249	-			
"Sınavlarda çıkan sorular ile ders kitapları ve ders notları içerik açısından uyumludur"	Erkek	90	1,567	0,765	0,081	-	0,561	P > 0,05 Anlamlı değil	
	Kız	27	1,667	0,832	0,160	-			
"Sınavlarda her ders için verilen süre yeterlidir"	Erkek	90	2,933	1,058	0,112	0,666	0,507	P > 0,05 Anlamlı değil	
	Kız	27	2,778	1,086	0,209	0,657			
"Sınav soruları sayı bakımından yeterlidir"	Erkek	90	4,189	0,669	0,070	-	0,812	P > 0,05 Anlamlı değil	
	Kız	27	4,222	0,506	0,097	-			

"Sınav sorularının zorluk derecesi seviyeme uygundur"	Erkek	90	4,333	0,936	0,099	- 1,153	0,251	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	4,556	0,641	0,123	- 1,407		
"Öğrenci belgesi, çıkma belgesi, tasdikname, diploma vb. belgelere ihtiyaç duyulduğunda, Açık Öğretim Lisesi'nden istenilen zamanda temin edilebilmektedir"	Erkek	90	3,522	1,019	0,107	0,179	0,858	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	3,481	1,087	0,209	0,173		
"Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda, Halk Eğitim Merkezi'ndeki görevlilere kolayca ulaşabilmektedir."	Erkek	90	4,100	0,750	0,079	0,381	0,704	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	4,037	0,759	0,146	0,379		
"Halk Eğitim Merkezi'ndeki yetkililerin davranışları yol göstericidir"	Erkek	90	4,078	0,838	0,088	0,861	0,391	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	3,926	0,675	0,130	0,967		
"Halk Eğitim Merkezi'ne iletilen sorunlar, dikkatle dinlenmekte ve sorunun çözümüne caba gösterilmektedir"	Erkek	90	3,511	1,030	0,109	0,134	0,894	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	3,481	0,935	0,180	0,141		
"Halk Eğitim Merkezi tarafından düzenlenen belgelere ihtiyaç duyulduğunda, bu merkezlerden zamanında temin edilebilmektedir"	Erkek	90	3,600	0,958	0,101	- 0,330	0,742	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	3,667	0,784	0,151	- 0,367		

"Açık Öğretim Lisesinin çağrı merkezi öğrencilerin sorularına cevap vermede yeterlidir"	Erkek	90	4,178	0,829	0,087	-	0,369	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	4,333	0,620	0,119	-		
"Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda lisede görevli personele kolayca ulaşabilmektedir"	Erkek	90	3,789	1,137	0,120	1,253	0,213	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	3,481	1,051	0,202	1,307		
"Bilgi Edinme Birimi (CİMER), öğrencilerin ihtiyaçlarına ve sorularına cevap vermede yeterlidir"	Erkek	90	3,911	0,920	0,097	1,224	0,224	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	3,667	0,877	0,169	1,256		
"Açık Öğretim Lisesini tanıtıcı doküman ve materyaller (afis, broşür, kayıt kavuzu, bülten vb.) yeterlidir"	Erkek	90	3,556	1,072	0,113	-	0,523	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	3,704	0,993	0,191	-		
"Açık Öğretim Lisesinin web sayfası (aol.meb.gov.tr), Liseyle ilgili her türlü bilgiye ulaşmak için yeterlidir"	Erkek	90	2,511	1,238	0,131	-	0,763	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	2,593	1,185	0,228	-		
"Öğrencileri ilgilendiren duyurular, yenilikler ve sistemde yapılan değişiklikler, mesaj yoluyla veya web sayfasında zamanında"	Erkek	90	2,578	1,374	0,145	0,447	0,656	P > 0,05 Anlamlı değil
	Kız	27	2,444	1,311	0,252	0,458		

öğrenciye iletilmektedir"								
------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Yapılan t-testi sonucuna göre, Açık Lise Öğrencilerinin yaşadığı sorunlar, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde **P<0,05** düzeyinde anlamlı fark göstermediği gözlemlenmiştir.

Tablo 46: Ücretli İşte Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Farklılaşma

İFADELER	CİNSİYET	N (Sayı)	Mean (Ortalama)	Std. Deviation (Standart sapma)	Std. Error Mean (Standart sapma)	t	p	Anlamlılık Düzeyi
"Kayıt için ayrılan süre yeterlidir"	Çalışıyor	80	3,550	1,078	0,121	-0,766	0,445	P > 0,05 Anlamlı değil
	Çalışmıyor	37	3,703	0,812	0,133	-0,849		
"Kayıt ücreti uygundur"	Çalışıyor	80	3,900	1,063	0,119	0,631	0,529	P > 0,05 Anlamlı değil
	Çalışmıyor	37	3,757	1,300	0,214	0,586		
"Kayıt ve kayıt yenileme işlemleri internetten kolayca yapılabilmektedir"	Çalışıyor	80	3,775	1,113	0,124	0,330	0,742	P > 0,05 Anlamlı değil
	Çalışmıyor	37	3,703	1,077	0,177	0,334		
"Verilen eğitimin içeriği yeterlidir"	Çalışıyor	80	4,375	0,644	0,072	2,186	0,031	(*) P<0,05 ANLAML
	Çalışmıyor	37	4,027	1,067	0,175	1,835		
"Verilen dersler, gelişimime olumlu katkılar sağlar"	Çalışıyor	80	2,175	1,348	0,151	0,686	0,494	P > 0,05 Anlamlı değil
	Çalışmıyor	37	2,000	1,130	0,186	0,731		
"Kitaplarda yer alan bilgiler günceldir"	Çalışıyor	80	3,613	1,164	0,130	0,534	0,595	P > 0,05 Anlamlı değil
	Çalışmıyor	37	3,486	1,239	0,204	0,521		

"Ders kitaplarında ünitelerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak görsel öğelere(resim, sekil, sema, grafik, tablo vb.) yer verilmektedir"	Çalışıyor	80	3,800	1,072	0,120	1,183	0,239	P > 0,05 Anlamli değil
	Çalışmıyor	37	3,541	1,169	0,192	1,146		
"Kitapların sayfa düzeni ve baskısı rahat okumayı sağlamaktadır"	Çalışıyor	80	3,863	1,016	0,114	1,203	0,232	P > 0,05 Anlamli değil
	Çalışmıyor	37	3,595	1,322	0,217	1,093		
"Ders kitapları konu kapsamı bakımından yeterlidir"	Çalışıyor	80	4,188	0,969	0,108	-0,150	0,881	P > 0,05 Anlamli değil
	Çalışmıyor	37	4,216	0,947	0,156	-0,151		
"Ders kitaplarında konularla ilgili örneklemeler, konuları açıklamakta yeterlidir"	Çalışıyor	80	4,450	0,593	0,066	1,457	0,148	P > 0,05 Anlamli değil
	Çalışmıyor	37	4,243	0,925	0,152	1,246		
"Ders kitaplarındaki ünitelerin anlatımı öğrenme seviyeme uygundur"	Çalışıyor	80	4,200	0,877	0,098	1,670	0,098	P > 0,05 Anlamli değil
	Çalışmıyor	37	3,865	1,251	0,206	1,471		
"Ders kitaplarında kullanılan dil, sade ve anlaşılır niteliktedir"	Çalışıyor	80	3,150	1,284	0,144	1,439	0,153	P > 0,05 Anlamli değil
	Çalışmıyor	37	2,784	1,272	0,209	1,444		
"Ders kitaplarındaki ünitelerin sonunda, öğrenme düzeyini kontrol etme amaçlı yeterli sayıda soruya yer verilmektedir"	Çalışıyor	80	2,663	1,377	0,154	-1,027	0,307	P > 0,05 Anlamli değil
	Çalışmıyor	37	2,946	1,413	0,232	-1,017		
"Kitap ihtiyaçları"	Çalışıyor	80	4,138	1,076	0,120	0,84	0,40	P > 0,05

zamanında karşılanmaktadır"						5	0	Anlamli değil
	Çalışmıyor	37	3,946	1,268	0,208	0,796		
"Sınava giriş belgelerine internetten kolayca ulaşılabilir" "	Çalışıyor	80	4,163	0,878	0,098	0,994	0,323	P > 0,05 Anlamli değil
	Çalışmıyor	37	3,973	1,118	0,184	0,910		
"Sınav yerleri belirlenirken ulaşım kolaylığı dikkate alınmaktadır"	Çalışıyor	80	3,725	0,842	0,094	-0,506	0,614	P > 0,05 Anlamli değil
	Çalışmıyor	37	3,811	0,877	0,144	-0,499		
"Sınava girilen derslikler uygundur"	Çalışıyor	80	3,850	0,995	0,111	-0,220	0,826	P > 0,05 Anlamli değil
	Çalışmıyor	37	3,892	0,875	0,144	-0,230		
"Sınava girilen derslikler uygundur"	Çalışıyor	80	3,263	1,270	0,142	0,940	0,349	P > 0,05 Anlamli değil
	Çalışmıyor	37	3,027	1,236	0,203	0,950		
"Sınavlarda çıkan sorular ile ders kitapları ve ders notları içerik açısından uyumludur"	Çalışıyor	80	1,663	0,871	0,097	1,494	0,138	P > 0,05 Anlamli değil
	Çalışmıyor	37	1,432	0,502	0,083	1,802		
"Sınavlarda her ders için verilen süre yeterlidir"	Çalışıyor	80	2,813	1,068	0,119	-1,276	0,205	P > 0,05 Anlamli değil
	Çalışmıyor	37	3,081	1,038	0,171	-1,290		
"Sınav soruları sayı bakımından yeterlidir"	Çalışıyor	80	4,188	0,618	0,069	-0,227	0,821	P > 0,05 Anlamli değil

	Çalışmıyor	37	4,216	0,672	0,111	- 0,22 0		
"Sınav sorularının zorluk derecesi seviyeme uygundur"	Çalışıyor	80	4,463	0,762	0,085	1,41 5	0,16 0	P > 0,05 Anlamlı değil
	Çalışmıyor	37	4,216	1,084	0,178	1,24 7		
"Öğrenci belgesi, çıkma belgesi, tasdikname, diploma vb. belgelere ihtiyaç duyulduğunda, Açık Öğretim Lisesi'nden istenilen zamanda temin edilebilmektedir"	Çalışıyor	80	3,675	0,911	0,102	2,56 2	0,01 2	(*) P<0,05 ANLAMLI I
	Çalışmıyor	37	3,162	1,191	0,196	2,32 4		
"Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda, Halk Eğitim Merkezi'ndeki görevlilere kolayca ulaşabilmektedir."	Çalışıyor	80	4,100	0,686	0,077	0,30 7	0,75 9	P > 0,05 Anlamlı değil
	Çalışmıyor	37	4,054	0,880	0,145	0,28 1		
"Halk Eğitim Merkezi'ndeki yetkililerin davranışları yol göstericidir"	Çalışıyor	80	4,113	0,763	0,085	1,38 7	0,16 8	P > 0,05 Anlamlı değil
	Çalışmıyor	37	3,892	0,875	0,144	1,31 9		
"Halk Eğitim Merkezi'ne iletilen sorunlar, dikkatle dinlenmekte ve sorunun çözümüne caba gösterilmektedir"	Çalışıyor	80	3,575	1,028	0,115	1,12 0	0,26 5	P > 0,05 Anlamlı değil
	Çalışmıyor	37	3,351	0,949	0,156	1,15 4		
"Halk Eğitim Merkezi tarafından düzenlenen belgelere ihtiyaç duyulduğunda, bu merkezlerden"	Çalışıyor	80	3,638	0,945	0,106	0,38 2	0,70 3	P > 0,05 Anlamlı değil
	Çalışmıyor	37	3,568	0,867	0,143	0,39 4		

zamanında temin edilebilmektedir"								
"Açık Öğretim Lisesinin çağrı merkezi öğrencilerin sorularına cevap vermede yeterlidir"	Çalışıyor	80	4,213	0,822	0,092	-0,024	0,981	P > 0,05 Anlamlı değil
	Çalışmıyor	37	4,216	0,712	0,117	-0,025		
"Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda lisede görevli personele kolayca ulaşabilmektedir"	Çalışıyor	80	3,813	1,068	0,119	1,347	0,181	P > 0,05 Anlamlı değil
	Çalışmıyor	37	3,514	1,216	0,200	1,284		
"Bilgi Edinme Birimi (CİMER), öğrencilerin ihtiyaçlarına ve sorularına cevap vermede yeterlidir"	Çalışıyor	80	3,838	0,934	0,104	-0,299	0,766	P > 0,05 Anlamlı değil
	Çalışmıyor	37	3,892	0,875	0,144	-0,306		
"Açık Öğretim Lisesini tanıtıcı doküman ve materyaller (afis, broşür, kayıt kavuzu, bülten vb.) yeterlidir"	Çalışıyor	80	3,575	1,016	0,114	-0,222	0,825	P > 0,05 Anlamlı değil
	Çalışmıyor	37	3,622	1,139	0,187	-0,213		
"Açık Öğretim Lisesinin web sayfası (aol.meb.gov.tr), Liseyle ilgili her türlü bilgiye ulaşmak için yeterlidir"	Çalışıyor	80	2,575	1,199	0,134	0,585	0,560	P > 0,05 Anlamlı değil
	Çalışmıyor	37	2,432	1,281	0,211	0,571		
"Öğrencileri ilgilendiren duyurular, yenilikler ve sistemde yapılan değişiklikler, mesaj yoluyla veya web"	Çalışıyor	80	2,513	1,302	0,146	-0,404	0,687	P > 0,05 Anlamlı değil
	Çalışmıyor	37	2,622	1,479	0,243	-0,385		

sayfasında zamanında öğrenciye iletilmektedir"								
---	--	--	--	--	--	--	--	--

Yapılan t-testi sonucuna göre, Açık Lise Öğrencilerinin yaşadığı sorunlar, ücretli işte çalışıp çalışmama durumuna $P<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılık gösteren ifadelerin (*) anlamlılık sütunlarının incelenmesi sonucu, ücret karşılığı işte çalışanların daha fazla sorunla karşılaştığı görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma İzmir ili Bornova İlçesinde Halk Eğitim Müdürlüğü bünyesinde öğrenim gören açık lise öğrencilerini örneklem olarak yaşadıkları sorunlar belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde araştırmayla ilgili bilgiler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler bulunmaktadır.

4.1. Sonuçlar

Çalışma grubunun kişisel bilgilerine ilişkin sonuçlar ve alt problemlere ilişkin sonuçlar sırasıyla ele alınacaktır.

4.1.1 Çalışma Grubunun Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Açık Lise Öğrencilerinin kişisel bilgileri ve demografik faktörlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, Kadınların sayısının erkeklerin sayısına göre daha az olduğu, en kalabalık grubu 18–21 yaş grubunun oluşturduğu, 6 – 10 yıl sonra açık liseye devam eden grubun sayıca en büyük çoğunluğu oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Ücret karşılığı bir işte çalışanların oranının en büyük olduğu ve çalışanların çoğunun işçi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin açık lise gitme nedenleri farklılık gösterse de en büyük çoğunluk bir lise diplomasına sahip olmak için gitmektedir.

4.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan; Açık Lisede okuyan öğrencilerin Yeni Kayıt ve Kayıt Yenileme aşamasında yaşadığı sorunlara ait bulguları incelendiğinde;

Öğrencilerin yarısına yakınının kayıt için sürenin yeterli olduğunu, diğer kısmın ise yeterli olmadığını savunduğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamına yakını ücretlerin uygun olduğu kanısındadır. Grubun sadece yarısından az bir kısmın internetten kayıt yapma zorluğu yaşadığı görülmektedir.

4.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan; Açık Lisede okuyan öğrencilerin Öğretim materyallerine ulaşma ve kullanımları aşamasında yaşadığı sorunlara ait bulguları incelendiğinde;

Grubun tamamına yakını içeriğin yeterli olduğunu belirtmektedir. Grubun tamamına yakın bir kısmı verilen derslerin gelişime olumlu katkı sağlamadığını ifade etmektedirler. Grubun yarısına yakını kitapların güncel olmadığını ve görsel öğelerin azlığını sorun olarak görmekteirler. Grubun

yansı tarafından yakını kitapların anlatım seviyesinin ise uygun ve dilinin sade olarak değerlendirildiği sonucuna varılmıştır. Grubun dörtte üçlük bir kısmı kitap dağıtımında ve teminde zorluk yaşamadıklarını belirtmektedirler.

4.1.4.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan; Açık Lisede okuyan öğrencilerin sınav hizmetlerine ilişkin yaşadığı sorunlara ait bulguları incelendiğinde;

Sınav giriş belgelerine internetten ulaşmada zorluk çeken kısmın dörtte birlik bir kısım olduğu görülmektedir. Grubun tamamına yakını, sınav yerlerinin belirlenirken yerleşim yerlerinin dikkate alınmasını istemektedir. Sınav derslikleri hakkında ve sınavdaki mevcut yoğunluğu hakkında problem yaşayan oran sadece dörtte birlik kısımdır.

Grubun yarısından fazlası, sınavda çıkan sorularla kitap içeriklerinin uyumadığını belirtmekte ve sınav süresinin yetersiz olduğunu ifade etmektedirler. Sınav sorularının seviyesi ise uygun olarak görülmektedir.

4.1.5.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan; Açık Lisede okuyan öğrencilerin Halk Eğitim Müdürlüklerinde, destek hizmetlerine ilişkin yaşadıkları sorunlara ait bulguları incelendiğinde;

Sadece grubun yarısından az bir kısım memnuniyet belirtmekte çoğu memnuniyetsizliğini ifade etmektedir. Halk Eğitim Müdürlüğü görevlilerinin ilgisizliğinden şikâyetçi olan oran grubun neredeyse yarısıdır.

4.1.6.Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi olan; Açık Lisede okuyan öğrencilerin AÖL sisteminin kullanımı ve sistemin anlaşılabilirliği konusunda yaşadıkları sorunlara ait bulguları incelendiğinde;

Grubun yarısından az bir kısmı CİMER faaliyetlerinden memnuniyet bildirmektedir. Yarıya yakın bir bölüm internet dokümanlarından yararlanabildiği görülmektedir. Grubun yarısından fazlasının web sitesinin yetersizliğinden ve site hakkında yeniliklerin iletilmediğinden şikâyetçi olduğu görülmektedir.

4.1.7.Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi olan; Açık lise öğrencilerin açık lise sürecinde en çok karşılaştığı sorunlara ait bulguları incelendiğinde;

Sınavlarda çıkan sorular ile ders kitapları ve ders notları içerik açısından uyumu, Verilen derslerin, gelişime olumlu katkı sağlaması, Açık Öğretim Lisesinin web sayfası (aol.meb.gov.tr), de liseyle ilgili her türlü bilgiye ulaşmada yetersiz kalması, Öğrencileri ilgilendiren duyuruların, yenilikler ve sistemde yapılan değişikliklerin, mesaj yoluyla veya web sayfasında zamanında öğrenciye iletilmemesi ve Ders kitaplarındaki ünitelerin sonunda, öğrenme düzeyini kontrol etme amaçlı yeterli sayıda soruya yer verilmemesi sorunlarının en fazla sorun olarak algılandığı sonucuna varılmıştır.

4.1.8.Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemi olan Açık Lise Öğrencilerinin yaşadığı sorunların, yaşa, cinsiyete, medeni duruma ve ücret karşılığı bir işte çalışıp çalışmamasına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular incelendiğinde, yaşa ve cinsiyete göre farklılaşma olmadığı, ücretli işte

çalışanların ise en çok sorun yaşadığı sonucuna varılmıştır. Bu durumun hem okumak hem de çalışmanın gösterdiği meşakkatten kaynaklandığı kuvvetle muhtemeldir.

4.2 Öneriler

Araştırma kapsamında aşağıda ki öneriler getirilmiştir:

- Öğrencilerin maddi durumu kötü olanlardan kayıt ücreti alınmamalıdır.
- Kayıt yenileme ortadan kaldırılmalı, okullaşmayı sağlamak için kayıtlar otomatik olarak yapılmalıdır.
- Halk Eğitim Müdürlüğü çalışanlarına halkla ilişkiler ve iletişim hizmet içi eğitimi verilmelidir.
- Halk Eğitim Müdürlüklerince açık lise öğrencilerin AÖL web sitesi kullanma kursları açılmalıdır.
- Sınav sorularının kitap içeriği haricinde çıkamaması için çaba gösterilmelidir.
- Öğrencilerin cep telefon numaraları güncel tutulmalı ve sms ile haberler bildirilmelidir.
- Ders kitapları sonundaki değerlendirme soruları daha geniş kapsamlı olmalıdır. Gerekirse ilave soru kitapçıkları eklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akgünler, S. (2007). *Meslek Liseleri Bilişim Teknolojileri Derslerinin Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akyürek, S. (1998). *Açık öğretim Lisesi Öğrencilerinin Öğretime İlişkin Sorunlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ada, S. (2001). Türk Eğitim Sistemi. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Editör: Ö. Demirel ve Z. Kaya). Ankara: Peçem A Yayıncılık.
- Akar, H. (2003). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler. Sınıf Yönetimi. (Ed: Z. Kaya). Ankara: Peçem A Yayıncılık.
- Aksız, Z. (2001). Yeniden Üretim Kuramı Açısından Dershanedeki Farklılaşmalar. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü
- Alkan, C. (12-15 Kasım 1996). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi. *Türkiye I. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiriler*. Ankara.
- Avcı, N. (1984). *Uzaktan Eğitimde Yazılı Malzeme*. Eskişehir.
- Aydın, C. H. (2003). Uzaktan Eğitimin Geleceğine İlişkin Eğilimler. *Elektrik Mühendisliği Dergisi*.
- Göçmenler, G. (1996). AÖL Uygulamasında Basılı Materyaller (Matematik Kitapları Örneği). Türkiye I. Uluslar Arası Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildirileri. FRTEB. Ankara.
- Gündoğan, A. (2002). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar (Denizli _lif Örneği). (Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Denizli: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Hakan, A. Söker, E. Kaya, Z. Güntekin, M. Ve Anıl H. (1997). Açık öğretim Lisesi Uygulamasının Değerlendirilmesi. Eskişehir: MEB Yayınları.
- Çiçek, S. (2005). *Kız Meslek Lisesi Açık Lise Programı Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm*

- Önerileri (Elazığ, Malatya ve Diyarbakır İlleri Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çiftçi, S. (2006). *Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Ders Çalışma Etkinliklerinin Loğ Verileri Analiz Edilerek İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirkırın, V., Silahtar oğlu, G. (2008). Uzaktan Eğitim; Ne Zaman, Nasıl? *Uzaktan Eğitim Portalı*. <http://uzaktan eğitim.istanbul.edu.tr/index.php/component/content/article> adresinden 18 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.
- Dere, S. (2002). *Açık öğretim Lisesine Kayıtlı Engelli Öğrencilerin Sisteme İlişkin Görüş ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hakan, A. (1991). *Eğitim Sorunlarının Çözümünde Açık öğretim Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler*. Eskişehir.
- Hakan, A. Soner, E. Kaya, Z. Gültekin, M. Anıl, H. (1997). *Açık Öğretim Lisesi Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Eskişehir.
- Hısal, A. (1983). *Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler*. Ankara.
- Hısal, A. (1983). Eğitim Teknolojisinden Yararlanmak Eğitim Teknolojisi midir?. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Ankara.
- MEB.(1995). *Açık öğretim Lisesi Öğrencilerine Sunulan Hizmetleri Değerlendirme Araştırması Ankara Örneği*. Milli Eğitim Bakanlığı Film Radyo Televizyonla Eğitim Başkanlığı (FRTEB) Araştırma Planlama ve Değerlendirme Dairesi Başkanlığı (Hizmete Özel- Çoğaltma, Hazırlayan: Ali AĞIN), Ankara.
- Ozerbas, M. A. (1996). *Açık öğretim Lisesi Televizyon Ders Programlarının Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Erzurum İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkahveci, O. (2001). *AOL Mesleki Açık öğretim Programı Öğrencileri ile Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Akademik başarılarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Teker, N. (1996). *Uzaktan Öğretim Açık öğretim Lisesi Örneği*. Yayımlanmamış Araştırma. Ankara.
- Tuncer, M. (2006). Dünyada Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*.
- Ulun, F. (1995). *Ortaöğretimde Uzaktan Öğretim İçin Model Arayışı*. *Uzaktan Eğitim*. Ankara.

BİR ÖRNEK OLAY İNCELEMESİ: MESLEKİ EĞİTİMDE MİMARİ TAŞ OYMACILIĞI PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ (ARSCAP)

Aygül AYKUT⁸⁶, İsmail KÜÇÜK⁸⁷

ÖZET

Erasmus+ Programı Mesleki Eğitim için Stratejik Ortaklıklar faaliyeti (KA202) yenilikçi uygulamaların geliştirilmesi, transferi ve/veya uygulanmasının yanı sıra Avrupa seviyesinde işbirliğini, karşılıklı öğrenmeyi ve deneyimlerin paylaşılmasını teşvik eden ortak girişimleri desteklemeyi amaçlar. Bu bağlamda bir olgu olarak ele alınan ARSCAP proje geliştirme faaliyetlerine odaklanan bu çalışma işbirlikçi öğrenmenin doğasına ilişkin yeterlikleri mercek altına alır ve eğitim alanında proje geliştirme potansiyelinin artırılması için gereken koşulları incelemeyi amaçlar.

Bu amaçlar doğrultusunda araştırma da (ARSCAP) 2019 yılı teklif çağrısı dönemi, Erasmus+ Mesleki Eğitim Stratejik Ortaklıklar(KA202) faaliyeti kapsamında sunulan ve AB tarafından desteklenmeye değer bulunan Mimari Taş Oymacılığı Programı” “Architectural Stone Carving Programme” (ARSCAP) proje başvurusu ve ortaklık süreci bir örnek olay çalışması olarak irdelenmiştir. Süreçteki veriler tam katılımlı eylem araştırması yöntemiyle elde edilmiş ve geliştirilen gözlem ve odak gurup çalışması verileri ilk elden içerik analizine tabi tutulmuştur. Dolayısıyla çalışmamız nitel araştırmanın doğasına göre ilerlemiştir.

Elde edilen sonuçlara göre özetle, kurumlarda proje geliştirme potansiyellerinin harekete geçirilmesi için proje anlayışının fark edilmesi, kurumsal açıdan motivasyon ve işbirliğinin sağlanması ile takım çalışması ilkelerinin benimsenmesinde bireysel özelliklerin dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca sürecin belirli uzmanlık alanlarındaki bilgi üretme yöntemleri ve tekniklerinin sürekli yapılandırmakta olduğu düşünüldüğünde böyle bir faaliyetin eylem içinde öğrenmeyi mümkün kıldığı da görülmüştür. Son olarak proje geliştirme faaliyetleri dinamik ve yaratıcı bir öğrenme ortamında, eğitimciler ve yöneticilerin kapasitelerini geliştirme de, disiplinlerarası bilgi akışını güçlendirme de ve transdisipliner bakış açılarını geliştirerek kurumsal niteliği artırıcı etkiler sağlayabilecek potansiyel taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Erasmus, Takım Çalışması, Eylem ARAŞTIRMASI, İşbirlikçi Öğrenme.

A CASE STUDY: DEVELOPMENT OF THE ARCHITECTURAL STONE CARVING PROGRAM IN VOCATIONAL EDUCATION (ARSCAP)

The Erasmus+ Program Strategic Partnerships for Vocational Education (KA202) aims to support the development, transfer and / or implementation of innovative practices as well as joint initiatives promoting cooperation, mutual learning and sharing experiences at the European level. This study, which focuses on ARSCAP project development activities, which is considered as a phenomenon in this context, examines the competencies related to the nature of collaborative

⁸⁶ Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, aygul.aykut@gmail.com

⁸⁷ Müdür, Kayseri Olgunlaşma Enstitüsü, Kayseri.

learning and aims to examine the conditions required for increasing the project development potential in the field of education.

In line with these purposes, the Architectural Stone Carving Program (ARSCAP), which is offered within the scope of the Erasmus + Vocational Education Strategic Partnerships (KA202) activity and is worth supporting by the EU, is the project application and partnership process. It has been scrutinized as a case study. The data in the process were obtained through the action research method with full participation and the developed observation and focus group study data were subjected to first-hand content analysis. Therefore, our study progressed according to the nature of qualitative research.

According to the obtained results, in order to activate the project development potentials in the institutions, individual characteristics should be taken into account in the realization of the project approach, ensuring motivation and cooperation from the institutional point of view and adopting the principles of teamwork. In addition, considering that the process is constantly structuring knowledge generation methods and techniques in certain areas of expertise, it is seen that such an activity enables learning in action. Finally, project development activities have the potential to improve the capacities of educators and administrators in a dynamic and creative learning environment, to strengthen interdisciplinary information flow and to increase institutional quality by improving transdisciplinary perspectives.

Keywords: Erasmus, Teamwork, Action Research, Collaborative Learning.

GİRİŞ

Erasmus+ Programı Mesleki Eğitim için Stratejik Ortaklıklar faaliyeti (KA202) yenilikçi uygulamaların geliştirilmesi, transferi ve/veya uygulanmasının yanı sıra Avrupa seviyesinde işbirliğini, karşılıklı öğrenmeyi ve deneyimlerin paylaşılmasını teşvik eden ortak girişimleri desteklemeyi amaçlar. Bu bağlamda bir olgu olarak ele alınan ARSCAP proje geliştirme faaliyetlerine odaklanan bu çalışma işbirlikçi öğrenmenin doğasına ilişkin yeterlikleri mercek altına alır ve eğitim alanında proje geliştirme potansiyelinin artırılması için gereken koşulları incelemeyi amaçlar.

“Mimari Taş Oymacılığı Programı” Projesinin içeriği ve amaçları kısaca şöyledir. Günümüz koşullarını incelediğimizde Türkiye’de köklü bir tarihe sahip olmasına rağmen, Mimari Taş Oymacılığı programı sadece bir üniversitede yerel bazda verilmektedir. Ancak bu program istenilen düzeyde ulusal sektöre katkı sağlamamaktadır. Mevcut müfredatın günümüz taş sektöründeki ihtiyaçları karşılamak için yetersiz olduğu görülmüştür.

Ayrıca, teknik materyaller, fiziksel alanların ve deneyimli personelin eksikliği, programın yetersiz olmasının bir başka nedenidir. Projenin amacı Mimari Taş Oymacılığı eğitimi için yeni, güncellenmiş bir müfredat ve eğitim materyalleri tasarlamaktır. Hedef ise, Anadolu ve Dünya kültürel mirasından tarihi dokuları atölye çalışmalarına yansıtabilen ve mimari taş oymacılığı ustasını eğiten, kalifiye ve profesyonel mesleki eğitim öğretmenlerinin sayısını artırmaktır. Projemiz, 4 farklı Avrupa ülkesinden ve 6 ayrı kurumdan oluşan uluslararası bir konsorsiyum tarafından gerçekleştirilmektedir.

Proje Koordinatörü:

KAYSERİ OLGUNLAŞMA ENSTİTÜSÜ

Projenin Türkiye Ortakları:

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ (Kayseri)

EMRETAŞ VE MADENCİLİK A.Ş. (Kayseri)

Projenin Yabancı Ortakları:

1. UNITUS – Università Degli Studi Della Tuscia (İtalya-Viterbo)
2. EASD – Escuela de Arte de Merida (İspanya- Merida)
3. SSW COLLEGIUM BALTICUM- (Polonya – Szczecin)

Hedef Kitlemiz Eğitimciler, Olgunlaşma Enstitüleri, Meslek Yüksek Okulları, Mesleki Eğitim Merkezleri, Halk Eğitimi Merkezleri, Taş Oymacılığı ve Maden Sektör Temsilcileri, sektörde kendilerini geliştirmek isteyen ve sektörün ihtiyaçları doğrultusunda daha yetkin olmak isteyen bireylerdir.

Projemizin Yenilikçi Tarafı, Sektörel ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanmış «taş oymacılığı» müfredatı. «Klasik Taş Oymacılığı Terminolojisi» adı altında alanında ilk ve tek olacak bir terminoloji kitabı, Videolar ile zenginleştirilmiş web tabanlı içerik, Ücretsiz, isteyen herkesin erişimine açık online eğitim platformu, Müfredatın test edileceği Pilot eğitim uygulaması, Kendi stil ve tasarımını ekleyerek geçmişin unutulmuş örneklerini günümüze uyarlayabilecek taş ustacılığı olarak belirlenmiştir.

Projenin Hedeflenen Sonuçları, İşgücü piyasasının ihtiyacı olan eğitim sistemi ile piyasa arasındaki boşluğun analizi gerçekleştirilmesi, Sektörün ihtiyacına cevap verecek yeni ve güncellenmiş bir müfredat geliştirilmesi, Güncel, sürdürülebilir ve yenilikçi eğitim materyalleri hazırlanması; Moodle.org online eğitim platformu sayesinde proje eğitiminin video formatında ve pdf formatında ücretsiz paylaşımı sağlanması öngörülmektedir.

Proje Sonrasında Sürdürülebilirlik Açısından Yapılması Planlananlar ise, Proje tamamlandıktan sonra hazırlanan müfredat teklifleri Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğrenim Kurumuna sunulacaktır.

Proje hazırlanma süresi 10 haftadır. Projenin çerçevesinin belirlenmesi ve konuya karar verilmesi ile proje yazma sürecinde aşamalarında üç kişi görev almıştır.

Proje yazma sürecinde yer alan Kişilerin Demografik özellikleri şunlardır. İki kadın bir erkek, yaş dağılımları iki kişi 40 bir kişi 50 yaşındadır. Alanları ise, bir kişi İngilizce bölümü lisans programını bitirmiş, 10 yıldır öğretmenlik yapıyor, bir kişi güzel sanatlar fakültesi heykel bölümünde lisans derecesine ve sanat tarihi alanında yüksek lisans derecesine sahip ve 3 yıldır öğretmen, diğer kişi ise sanat eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora derecelerine sahip ve 15 yıldır akademisyen. Mesleki alanda üç kişide pedagojik formasyonunu tamamlamıştır. İki Kayseri Olgunlaşma Enstitüsü öğretmeni biri üniversitede öğretim üyesidir. Proje hazırlama deneyimleri; katılımcılardan üçü de en az iki proje de çeşitli görevlerde yer almıştır.

YÖNTEM

Günümüzde hayatımızın büyük oranda bilimsel ve teknolojik bir içerikle örüldüğü ve bu içeriğin doğru algılanabilmesinin ve değerlendirilmesinin bilimsel bir altyapı gerektirdiği açıktır. Toplumun sağlıklı bir algılama ve değerlendirme yetisine sahip olabilmesi için bireylerin küçük yaşlardan itibaren veri toplama ve ilişkilendirme, neden ve sonuç bağı kurabilme, yöntem ve model

kullanıp geliştirebilme gibi konularda yeterli eğitimi alması, bilgiye dayalı karar alabilmesi ve eleştirel bir bakış açısı geliştirebilmesi gerekmektedir.

Eğitim alanında çalışanların (öğretmen, yönetici, uzman vb.) kendi durumlarına özgü sorunlara çözüm bulmak veya gelişimlerini sağlamak için kullanabilecekleri araştırma yöntemlerinden biri de eylem araştırmadır. Eylem araştırmaları nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak da kabul edilmektedir. Eylem araştırmaları, günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümüne odaklanması, küçük gruplar üzerinde uygulanabilmesi ve sorunu yaşayanın araştırmacı olabilmesi gibi nedenlerden dolayı başta öğretmenler olmak üzere birçok eğitim çalışanının kullanabileceği özel bir araştırma yöntemidir. Watts'a (1985) göre eylem araştırması, katılımcıların (öğretmen ve eğitim yöneticilerinin) araştırma tekniklerini kullanarak kendi eğitim uygulamalarını sistematik olarak dikkatle gözden geçirmesi sürecidir (Akt. Ferrance, 2000, 1).

Eylem araştırması; katılımcı eylem araştırması (participatory research), işbirlikçi araştırma (collaborative inquiry), özgürlükçü araştırma (emancipatory research), eylem öğrenme (action learning), bağlamsal eylem araştırması (contextual action research) gibi isimlerle de bilinmektedir (O'Brien, 2001, 3). Bu araştırma türünü, "öğretmenin araştırma sürecinde araştırmacı rolünü üstlenmesinden dolayı" (Köklü, 2001), literatürde öğretmen araştırması olarak da görmek de mümkündür.

Bu amaçlar doğrultusunda araştırma da (ARSCAP) 2019 yılı teklif çağrısı dönemi, Erasmus+ Mesleki Eğitim Stratejik Ortaklıklar(KA202) faaliyeti kapsamında sunulan ve AB tarafından desteklenmeye değer bulunan Mimari Taş Oymacılığı Programı" "Architectural Stone Carving Programme" (ARSCAP) proje başvurusu ve ortaklık süreci bir örnek olay çalışması olarak irdelenmiştir. Araştırmanın Örneklemine Proje hazırlama grubuna dahil olan 3 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama süreci ise 10 haftadır. Araştırma verileri süreç gözlem formu ve süreç izleme günlükleri ve odak grup çalışması kayıtlarından elde edilmiştir. Süreçteki veriler tam katılımlı eylem araştırması yöntemiyle elde edilmiş geliştirilen gözlem formu ve süreç değerlendirme günlüğü ve süreçteki odak gurup çalışması verileri ilk elden içerik analizine tabi tutulmuştur. Ortaya çıkan temalar sınıflanmıştır. Araştırmada eylem araştırmasının dört aşaması bu döngüde sürecin boyutları olarak belirlenerek veriler incelenmiştir. Bunlar, planlama, uygulama, gözleme ve yansıtma şeklindedir (Carson et al., 1999).

Bu sınıflama Tablo 1 de görülebilir. Tabloda yer alan temalar süreç ve boyutlar ekseninde içerik analizi yoluyla görsel rubrik sistemine göre tasnif edilmiştir. Dolayısıyla çalışmamız nitel araştırmanın doğasına göre ilerlemiştir.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada gözlem formu, süreç değerlendirme günlüğü ve odak grup çalışması verileri birlikte analiz edilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Proje yazma Gözlem formu, süreç değerlendirme günlüğü ve odak grup çalışmasında sürece ilişkin beliren temalar şunlardır;

- İşbirliği Sürecindeki **etkileşim**
- Projede çalışanların **öz eleştiri** yapması
- **Sistematik öğrenme** sürecinde kalma
- Çalışanların yaptıkları **iş hakkında düşüncelerini sınımaları,**

- **Açık fikirlilik,**
- İş deneyimleri hakkında tutulan **kişisel günlük**
- **Politika geliştirmeye** yönelik süreç
- İş yerinin **eleştirel analizi**
- **Özellikler vurgusu**
- Küçük grupla işbirliği içinde **çalışma potansiyeli**
- **İş uygulamalarının gerekçelendirilmesi.**

Tüm yöneticiler çalışanlarının bir bütün olarak, belirli bir ritimle çalışmalarını bekler. Bu dinamiğin kendiliğinden oluşması pek mümkün olmadığı gibi bazı durumlarda ise dışarıdan her ne kadar bir takım görünümü olsa da dinamik oluşmamış olabilir. Bu nedenle takım çalışmasının ilkelerinin dikkate alınıp alınmadığını incelemek oldukça önemlidir.

Proje yazma Gözlem formu, süreç değerlendirme günlüğü ve odak grup çalışmasında sürece ilişkin Takım çalışması ilkelerinin işletilmesine ilişkin veriler;

1. Bir grup insanın 0'dan 100'e birbirine güvenmesi ve aynı ritimde çalışabilmesi, bir takım olabilmesi zaman alan bir süreçtir. Ki bu süreçte odak grup içinde tartışmaların olması çok normaldir, önemli olan sizin bunun farkında olup olmadığınızdır. Yoksa bu süreçteki tartışmaları ve gerilimleri kişisel meseleler haline mi dönüştürüp dönüştürmeyeceğiniz size bağlıdır. Bu tarz yaklaşımlar, oluşma sürecindeki takımı olumsuz etkileyebilir ve bu durum istenen atmosferin sağlanamamasına neden olacaktır. Takımların oluşum evrelerini bilmeleri bu sürecin sorunsuz geçmesini sağlamak için etkili olacaktır.













































2. Bir takımın oluşum evreleri ne kadar önemliyse takımın amaçlarından haberdar olmaları da takım için o kadar önemlidir. Takımın, ne amaçla bir araya geldiği/getirildiği ya da hedeflerinin neler olduğunu açıkça bilmemesi, hedef yoksunluğu, grubun gerekliliğinin sorgulanmasına ve iç çatışmalara sebep olacaktır. Bunun önüne geçmek için hedeflerin ve amaçların açıkça belirtilmesi dinamiğin sağlanmasında çok önemlidir. Herkesin net belirlenmiş ortak bir amaç için çalışması ve bu yönde birlikte olmak dinamiği arttıracaktır.

3. Ortak bir iş yapan farklı insanların süreç boyunca hiç bir sorun yaşamayacağını düşünmek hayalperestlik olacaktır. Elbette bu işte beraber çalışan insanlar problemler yaşayacaklardır ve elbette zaman zaman gerilimler olacaktır. Bu problemlerin ve gerilimlerin nasıl çözülebileceği konusunda takımın tüm üyelerinin ortak bir düşüncesi var mı? Hangi çözüm yollarını izleyeceklerini biliyorlar mı? Bu yöntemleri izledikleri zaman, problem çözülmüyorsa nasıl destek ve yardım alabilirler? Problem çözümü, kriz yönetimi gibi konularda takımın tüm üyeleri yetkin mi? Bu konularda bu kişilerin gelişmelerini ve ekibin problemlerini hızlı ve etkili çözümler geliştirmesi için nasıl destekleyebileceğimizi önceden belirleyerek tüm takım ile paylaşmalı ve bildiğimiz uygulamalar konusunda yeterince deneyimleme şansımız olacağından emin olmalıyız.

4. Takımı oluşumunda yönetici ya da lider takım üyeleri birbirlerinin yeteneklerinden haberdar mı? Takımı doğru yönetmek ve liderlik tamamen farklı bir konu da olsa yanlış kişilere verilen yanlış görevler bu kişilerin aidiyetlerini sorgulamasına ve takıma karşı güvensizlik duymasına sebep olabilir. Bu yüzden takımdaki herkesi aynı görmek yerine hepsinin farklı kişilikleri ve yetenekleri olduğunu kabul edip, bunları detaylı bir şekilde öğrenmek ve takım içerisindeki rolleri bu özelliklere göre dağıtmak aidiyeti arttıracaktır. Farklılıkların yaratıcılığı ve inovasyonu arttırdığına dair yapılan

çalışmaları takip edebilir ve bu çalışmaların etkilerini ekip ile paylaşarak farklılıkları takımın avantajına çevirebilirsiniz.

Tablo 1. Takım Çalışması Değerlendirme Ölçeği

Süreç / Boyut	PLANLAMA Tanışma Takım çalışması Dinamikleri devrede, Takım Çalışması Aşamaları: Oluşma, Boğuşma, Buluşma, Ulaşma)	UYGULAMA Takım tipi Ortak kavramların oluşturulması	GÖZLEMLEME Geri bildirim Takıma Katkılarının Değerlendirildiği Bir Bireysel Performans Değerlendirme Sistemi	YANSITMA Takip Geribildirim seanslarının ardından takım gelişimine yönelik uygulama yol haritası paylaşılır ve takip edilir.
İşbirliği Süreci				
Çalışanların öz eleştiri yapması				
Sistematik bir öğrenme süreci				
Çalışanların yaptıkları iş hakkında düşüncelerini sınamaları,				
Açık fikirlilik,				
İş deneyimleri hakkında tutulan kişisel günlük,				
Politika geliştirmeye yönelik süreç,				
İş yerinin eleştirel analizi,				
Özellikler vurgusu,				
Küçük grupların işbirliği içinde çalışması,				
İş uygulamalarının gerekçelendirilmesi.				

Çok iyi 🧐

İyi 😊

Orta 🤔

Zayıf 😞

Tablo 1 den elde edilen sonuçlara göre özetle, işbirliği süreci planlama, uygulama ve yansıtma sürecinde çok iyi işletilmesine rağmen gözlemlene yani geri bildirim sürecinde takıma katkıların değerlendirildiği bir bireysel performans değerlendirme sistemi oluşturma açısından orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışanların öz eleştiri yapması boyutunda da aynı durum gözlenmektedir.

Sistematik bir öğrenme süreci oluşturma boyutunda ise grup, planlama ve yansıtma sürecinde çok iyi uygulama ve gözlemlenmede iyi bir performans göstermiştir.

Çalışanların yaptıkları iş hakkında düşüncelerini sınamaları boyutunda grup üyeleri planlama, uygulama ve yansıtma sürecinde çok iyi gözlemlene sürecinde ise iyi bir performansa sahip olarak görülmektedir.

Açık fikirlilik boyutunda grup planlama aşamasında iyi, diğer süreçlerde çok iyi performans sergilemiştir.

İş deneyimleri hakkında tutulan kişisel günlük boyutunda ise grup planlama, uygulama, gözlemlene ve yansıtma sürecinde orta derecede performans sergilemiştir.

Politika geliştirmeye yönelik sürecin işletilmesi boyutunda grup, planlama aşamasında iyi, uygulama, gözlemlene ve yansıtma sürecinde zayıf derecede performans sergilemiştir.

İş yerinin eleştirel analizi boyutunda grup, planlama, gözlemlene ve yansıtma sürecinde orta, uygulama aşamasında zayıf derecede performans sergilemiştir.

Özellikler vurgusu boyutunda grup, planlama ve uygulama aşamasında iyi, gözlemlene ve yansıtma aşamasında çok iyi derecede performans sergilemiştir.

Küçük grupların işbirliği içinde çalışması boyutunda grup, tüm aşamalarda çok iyi derecede performans sergilemiştir.

İş uygulamalarının gerekçelendirilmesi boyutunda grup, tüm aşamalarda çok iyi derecede performans sergilemiştir.

Özele sonuç olarak kurumlarda proje geliştirme potansiyellerinin harekete geçirilmesi için proje anlayışının fark edilmesi, kurumsal açıdan motivasyon ve işbirliğinin sağlanması ile takım çalışması ilkelerinin benimsenmesinde bireysel özelliklerin dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca sürecin belirli uzmanlık alanlarındaki bilgi üretme yöntemleri ve tekniklerinin sürekli yapılandırmakta olduğu düşünüldüğünde böyle bir faaliyetin eylem içinde öğrenmeyi mümkün kıldığı da görülmüştür. Son olarak proje geliştirme faaliyetleri dinamik ve yaratıcı bir öğrenme ortamında, eğitimciler ve yöneticilerin kapasitelerini geliştirme de, disiplinlerarası bilgi akışını güçlendirme de ve transdisipliner bakış açılarını geliştirerek kurumsal niteliği arttırıcı etkiler sağlayabilecek potansiyel taşımaktadır.

KAYNAKÇA

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/174005>

https://www.researchgate.net/publication/248203402_Understanding_Institutional_Designs_Within_Marketing_Value_Systems

[https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=h6MKj0T1Lr8C&oi=fnd&pg=PR4&dq=\(carson+et+al.,+1999\).+action+research&ots=1gzGShGQ-](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=h6MKj0T1Lr8C&oi=fnd&pg=PR4&dq=(carson+et+al.,+1999).+action+research&ots=1gzGShGQ-)

[R&sig=p2O28Y6tujKKBNB0ZXCIhNOCJkA&redir_esc=y#v=onepage&q=\(carson%20et%20al.%2C%201999\).%20action%20research&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=h6MKj0T1Lr8C&oi=fnd&pg=PR4&dq=(carson+et+al.,+1999).+action+research&ots=1gzGShGQ-R&sig=p2O28Y6tujKKBNB0ZXCIhNOCJkA&redir_esc=y#v=onepage&q=(carson%20et%20al.%2C%201999).%20action%20research&f=false)

OKUL ÖNCESİ ÇOCUĞUNDA SOSYAL SORUMLULUK BİLİNCİ GELİŞTİRME

Seçil CEYLAN¹, Meltem KESKİN²

ÖZET

Okul öncesi dönem insan hayatının temelini oluşturur, bu dönemde kişilik gelişiminin büyük bir kısmı tamamlanmaktadır. Çocuğun sosyal gelişim basamaklarından biri olan sorumluluk alma ve sorumluluk bilincinin geliştirilmesi için bu dönem kritik bir dönemdir. Bu dönemdeki tüm yaşantılar çocuğun gelecekteki hayatını önemli ölçüde etkiler. Çocuklar okul öncesi kurumlarına başladıklarında ailelerinden bağımsız yeni bir sosyal grubun üyesi olurken; kendinden farklı insanlarla tanışmak, onlarla arkadaşlık kurmak ve paylaşım içinde olmak, sosyal gelişimine büyük destek sağlar. Bu çalışmanın amacı 5-6 yaş çocuklarının, çevresine ve çevresindeki insanların farklılıklarına saygı gösteren, hoşgörülü, anlayışlı, problemlere çözüm üretebilen, ayrımcılığa ve önyargılara karşı çıkan bireyler olmalarını sağlamaktır. Çalışmadaki katılımcılar Manisa ilinde Yunusemre ilçesindeki Vilayetler Birliği Anaokulu ve Hasan Fırat Anaokulunda görev yapan okul yöneticileri, okul öncesi öğretmenleri, öğrenci ve velilerinden oluşmaktadır. Yapılan çalışmada verilerin elde edilmesinde fotoğraf ve kamera kullanılmıştır.

Bu proje; öğrencilerin farklılıklara saygı gösteren, hoşgörülü, paylaşımcı, kendilerinin ve diğer insanların birbirinden farklı kişilik ve fiziksel özellikleri olduğunu fark eden, sosyal sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlayan bireyler olmalarına destek olmuştur. Proje sonrasında öğrencilerimizde sosyal sorumluluk bilincinin pekiştiği gözlenmiş, ebeveynlerden alınan geri bildirimlerde, öğrencilerin okul dışı ortamlarda da yardımsever, çözüm odaklı hoşgörülü davranışlar sergilediği ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Farklılıklara Saygı, Sosyal Sorumluluk

DEVELOPING SOCIAL RESPONSIBILITY AWARENESS IN PRESCHOOL CHILDREN

ABSTRACT

Preschool period forms the basis of human life, a large part of the development of this transformation is completed. This period is a critical period to control the responsibility and

responsibility awareness, which is one of the social development steps of the child. All experiences in this period significantly affect your past life. When children start preschool, they become members of a new social group independent of their families; meeting people different from yourself, making friends and sharing with them provides great support to their social development. The aim of this study is to ensure that children aged 5-6 are individuals who respect their environment and the differences of the people around them, are tolerant, understanding, able to solve problems, oppose discrimination and prejudices. Participants in the study consisted of school administrators, pre-school teachers, students and parents who worked at the Vilayetler Birliği Kindergarden and Hasan Fırat Kindergarden in Yunusemre district in Manisa province. Photographs and cameras were used to obtain data in the study.

This Project; it has supported students to be individuals who respect differences, are tolerant, sharing, realize that they and other people have different personal and physical characteristics and contribute to the development of social responsibility awareness. After the project, it was observed that the awareness of social responsibility was reinforced in our students and in the feedback received from the parents, it was stated that the students also exhibit benevolent, solution-oriented tolerant behaviors outside of school.

Keywords: Preschool Period, Respect for Diversity, Social Responsibility

GİRİŞ

Okulöncesi dönem insan hayatının temelini oluşturur. Bu döneme kadar çocuğun anne ve babasıyla sağlıklı bir ortamda büyümesi, sevilmesi ve temel ihtiyaçlarının karşılanması çok önemlidir. Bu nedenle ailenin rolü çok büyüktür. Çocuğun 3 yaş ile 6 yaş arası dönemini kapsayan okul öncesi dönem, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin hızlı olduğu, kişilik yapısının biçimlendiği, temel alışkanlıkların çocuğa kazandırıldığı önemli bir dönemdir. (Razon, 1987) Bu yıllarda çocuğa sağlanacak nitelikli bir okul öncesi eğitim; onun tüm yaşamını olumlu yönde etkileyecektir.

Okul öncesi dönemde çocuk, içinde yaşadığı toplumla bütünleşebilmek için çaba gösterir ve bu amaçla temel alışkanlıklar ve sosyal davranışlar kazanmaya çalışır. (Yaşar, 2000) Çocuklar okul öncesi kurumlarına başladıklarında ailelerinden bağımsız yeni bir sosyal grubun üyesi olurken; kendini ifade etmek, kendinden farklı insanlarla tanışmak, onlarla arkadaşlık kurmak ve paylaşım içinde olmak, işbirliği yapmak, sırasını beklemek, sınıf ve okul düzenine uymak, kendi ve başkalarının hakkını gözetmek, yaşlıları ve yetişkinlerle olumlu ilişki kurabilmek sosyal gelişimine büyük destek sağlar.(Oktay, 1999) Çocuğun sosyal gelişim basamaklarından biri olan sorumluluk alma ve sorumluluk bilincinin geliştirilmesi için bu dönem kritik bir dönemdir. Bu çalışmanın okul öncesi dönem çocuklarına; farklılıklara saygı gösteren, hoşgörölü, anlayışlı, problemlere çözüm üretebilen, ayrımcılığa ve önyargılara karşı çıkan bireyler olmaları yönünden katkı sunması beklenmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada; 5-6 yaş çocuklarının, çevresine ve çevresindeki insanların farklılıklarına saygı gösteren, hoşgörölü, anlayışlı, problemlere çözüm üretebilen, ayrımcılığa ve önyargılara karşı çıkan bireyler olmalarını sağlamak amacıyla, Manisa ilinin Yunusemre ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Vilayetler Birliği Anaokulu ve Hasan Fırat Anaokulu öğrencileri olan 4-5 yaş çocukları, öğretmenleri ve velileri ile çalışılmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin Yaş ve Cinsiyet Özelliklerine Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçeli Yüzde	Toplam Yüzde
Cinsiyetiniz	Erkek	167	55	55	55
	Kız	141	45	45	45
Yaş	4	92	29	29	29
Yaş	5	216	71	71	71
	Toplam	308	100.0	100.0	100.0

Tablo 2. Öğretmen ve İdarecilerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçeli Yüzde	Toplam Yüzde
Cinsiyetiniz	Erkek	3	15	15	15
	Kadın	16	85	85	85
Öğrenim durumunuz	Lisans	19	100	100	100
Branşınız	Okul Öncesi Öğretmeni	19	100	100	100
Mesleki kıdeminiz	0-10 Yıl	7	37	37	37
	11-20 Yıl	10	53	53	53
	21 Yıl ve Üstü	2	10	10	10
	Toplam	19	100.0	100.0	100.0

Projemize başlarken ilk olarak öğretmenler kurulunda oluşturulan proje yürütme ekibi ile toplantı yapıldı ve "Bir Kitapta Sen Koy" projemiz doğdu. Projemizi önce öğretmenlerimize tanıttık daha sonrada öğretmenlerimiz aracılığı ile her çocuğun ailesi ile bir kitap seçip okula getirmesini, öğrencilerin okula getirdikleri kitapların okulumuzun bahçesinde sergilenerek her sınıftan seçilen öğrencilerin öğretmenleri ile birlikte hazırlanan stantlarda görev alacağını, seçtikleri kitapları incelemelerine fırsat verilerek beğendikleri kitapları satın alıp aileleri ile paylaşacağını belirterek velilerimizin bu projeden haberdar olmalarını sağladık.

İkinci olarak okulumuz öğretmenleri arasından kitap seçim komisyonu oluşturduk. Velilerimizden gelen kitaplarımızı seçim komisyonu tarafından değerlendirmeye alarak okul öncesi yaş gelişimine uygun olan kitapları öğrencilerimizin seçimine sunduk, yaş grubunun üzerinde olan kitapları, kitap ihtiyacı olan köy okullarına bağışladık. Bu proje sürecini Kütüphaneler Haftasının olduğu zaman diliminde yapmış olmamız çocuklarımızın kitap sevgisini ve kitabın önemini kavramalarına yardımcı olmuştur.

Çocukların getirdikleri kitaplar okulumuzun bahçesinde çocukların rahatça kitapları incelemesi için düzenlenmiştir. Çocukların seçtikleri kitapları incelemeleri için oturma alanları hazırlanmıştır. Çocuklar sınıf öğretmenleri ile birlikte kitapların olduğu alana gelerek kitapları incelemişler istedikleri kitapları seçmişlerdir. Çocuklar seçtikleri kitapları inceleyip beğendikten sonra satın almışlar sınıflarında inceleyip birbirleriyle kitapları hakkında sohbet etmişler, kitapları evlerine götürerek aileleri ile paylaşmış ve ilgiyle anlatılan hikayeleri dinlemişlerdir.

Proje ekibimiz ilçemizde bulunan orta ve ağır düzeyde zihinsel engelli ve otizmli öğrencilere akademik ve mesleki eğitim veren milli eğitim bakanlığına bağlı resmi bir kurum olan Manisa Özel Eğitim Uygulama Okulunu ziyaret ederek okul idaresi ve okul aile birliği ile görüşmüş okuldaki öğrencilerin ihtiyaçları belirlenmiştir. Bu okulda eğitim alan öğrenciler içerisinde zihinsel engelin yanında ikinci engeli olan bedensel engelli öğrencilerin okulda kullanmak üzere tekerlekli sandalye ihtiyacı tespit edilmiştir. Toplanan ücretlerle tekerlekli sandalye alınmış, velilerimiz ve öğrencilerimizle birlikte okul ziyaret edilerek öğrencilere hediye edilmiştir. Yapılan çalışmalar kamera ve fotoğraf çekimleri ile kayıt altına alınmış olup, çocuklar gözlemlenmiştir.

BULGULAR

Bu proje ile öğrencilerimizin farklılıklara saygı gösteren, hoşgörülü, paylaşımcı, kendilerinin ve diğer insanların birbirinden farklı kişilik ve fiziksel özellikleri olduğunu fark eden, sosyal sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlayan bireyler olmalarına destek olunmuştur.

Proje sonrasında öğrencilerimizde sosyal sorumluluk bilincinin pekiştirilmesi için projenin devamı olarak LÖSEV'le iletişime geçilmiş ihtiyaçları dahilinde kıyafet, nevresim takımı yardımı yapılmıştır. Öğrencilerimizde aileleri ile birlikte gidip ziyaretlerde bulunmuşlardır.

Çocuklar huzurevi ziyareti yaparak oradaki dede ve ninelerle sohbet etmişler onlara şarkılar söylemişler ve çeşitli hediyeler götürmüşlerdir.

Çocuklar sokak hayvanları için beslenme ve bakım faaliyetleri gerçekleştirmişlerdir.

SONUÇ

Ebeveynlerden alınan geri bildirimlerde, öğrencilerin okul dışı ortamlarda da yardımsever, çözüm odaklı hoşgörülü davranışlar sergilediği ifade edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Oktay, A. (1999). *“Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem”*. İstanbul Epsilon Yayıncılık
- Rozan.N. (1987). *“Okul Öncesi Çocukta Sık Rastlanan Uyum ve Davranış Sorunlarından Bazıları ve Anaokulunda Çözüm”*. 5. YA-PA Okul Öncesi Yaygınlaştırma Seminer Notları
- Yaşar, Ş. (2000). *“Okul Öncesi Eğitiminde Temel Alışkanlıklar ve Sosyal Davranışların Kazandırılması. Okul Öncesi Eğitimde İlke ve Yöntemler”*. Eskişehir: AÖF Yayınları

ŞİDDET SIFIR ÖĞRETMENLER PEKİYİ

Hasibe AVŞAR

ÖZET

24 Kasım 2019'da Milli Eğitim Bakanı Ziya SELÇUK yaptığı paylaşımda "Öğretmenlerimize, eğitim çalışanlarımıza karşı, her türlü şiddete veya tehdide başvuran kişilere yönelik Türk Ceza Kanununda ve ilgili mevzuatta yeni yasal düzenleme yapılması için bakanlıklar arası işbirliği başlattık." Ayrıca "Hediyeden, çiçekten çok daha evla olan bir şey var ki, o da sevgi ve saygıdır. Eğer bir kutlama yapacaksanız, bu hareketin bir parçası olarak, bu ülkenin öğretmenlerinin yanında durarak siz de Şiddete Sıfır Öğretmene Pekiyi diyiniz." Sloganıyla toplumsal bir mesaj vermiştir. Bu araştırmanın amacı günümüz toplumsal sorunlarıyla baş etmek durumunda kalan eğitim çalışanlarının şiddet veya tehdit algısını metafor aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Sonunda yaşanan problem durumuna karşın, önleyici toplumsal farkındalık oluşturmak ve mesleki bilinç sağlamak hedeflenmiştir.

Araştırmanın verileri birbirinden farklı kurum, kademe ve branşta 100 Eğitim çalışanına 7 soruluk kişisel bilgi formu sonrası, 3 adet açık uçlu soru sorulacak, ardından metafor uygulanacaktır. "Öğretmene yapılan şiddet ve tehdit gibidir. Çünkü " ifadelerini tamamlaması istenecektir.

Toplanan nitel verilerin frekans ve yüzde değerleri hesaplanacaktır. Bu araştırma, yarı yapılandırılmış şekilde yaş, mesleki kıdem, cinsiyet, medeni durum, kanun, sendika gibi algıyı etkileyen unsurlar kategorize edilerek incelenerek, mevcut durum içerik analizi tekniği ve tümevarım yöntemiyle yorumlanacaktır.

Anahtar kelimeler: Şiddet, Tehdit, Öğretmen, Metafor.

GİRİŞ

Hızlı gelişim ve değişim çağı olan 21. yüzyılda tüm ulusların en büyük çabası, bu değişim sürecine ayak uydurabilecek yeterliklerle donatılmış, nitelikli bireyler yetiştirmektir. Bir ülkenin zenginliği, o ülke halkının doğuştan gelen yeteneklerinin etkili bir biçimde kullanılmasına ve geliştirilmesine bağlıdır (Kuran,2002). Kamran'a göre, insanın içindeki cevher, kıymet kendiliğinden dışa vurmaz, eğitim gerektirir. İnsanın ham maddesini yüksek kaliteli atölyelerde işlemek şarttır (Karaçam,2002).

Eğitim, insanı diğer canlılardan ayıran en temel süreçlerden biridir. Toplumsal bir varlık olan ve bazı yeterliklerle dünyaya gelen insan bulunduğu toplumun değerlerini, bulunduğu topluma uyumu, hatta hayatını sürdürebilmek için gerekli bilgi ve beceriyi eğitim yoluyla kazanır. Kant'a göre: "İnsan ancak eğitim sayesinde insan olur. İnsanda önceden mevcut olmayan bu niteliği, eğitim gerçekleştirir. Çünkü insanın doğal yeteneklerinin gelişmesi kendiliğinden olup bitmez, doğa insana hazır yetenekler vermemiştir. Doğa insanı, sahip olduğu yeteneklerin, olanakların çekirdekleri ile donatmış, onları geliştirmeyi de insanın kendisine bırakmıştır" (Oktay,2007).

Bir milletin, sahip olduğu yaşayış ve düşünüşüne ait bütün değerlerini tarihi seyri içinde nesilden nesle aktararak ve geliştirerek sürdürdüğü en büyük çalışmalar eğitim çalışmasıdır. Eğitim nesiller arasındaki anlayış yakınlığını ve ahengi koruyarak tarih boyunca milli şuurun devamını ve gelişmesini sağlamayı hedef alır. Eğitim yalnız kültürün nesilden nesillere aktarımını değil aynı zamanda her alanda donanmış, kültürel ve bilimsel yönden üretken, toplum değerleriyle çelişmeyen bir nesil yetiştirmeyi sağlar (Ayhan,1995).

Toplumun öğretmenlerle ilgili değer algısı göz önünde bulundurulduğunda ise, yıllar boyunca yaşanan tarihsel değişimin etkisi göze çarpmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında, hedeflenen köklü değişimlerin eğitim sistemi yoluyla gerçekleştirilmesi, tek seçenek olarak görülmekteydi. Bu sebeple, yeni toplumsal düzenin oluşturulmasında en büyük rol öğretmenlere düşmekteydi. İlerleyen yıllarda ise, Köy Enstitüleri gibi uygulamalarla öğretmenlerin rolü dönüştü. Gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi, ülkemizde de devlet memuru olmaya yüklenen anlam pek çok kesimdeki ailenin toplumsal sınıf değiştirme yolundaki seçeneğini öğretmenlik üzerinden şekillendirmiştir. 1990'lı yılların başına kadar nüfusu büyük oranda kırsalda ve küçük yerleşim birimlerinde yaşayan toplumun öğretmenlik mesleğine erişim ve ilgi yakınlığı, mesleğin koşullarının görece rahat olarak algılanması nedeniyle bazı mesleki seçim değerlerini beraberinde getirmiştir. Böylece, diğer pek çok mesleğe kıyasla daha kısa yoldan meslek sahibi olmak isteyenler, daha fazla kamu istihdamı talep edenler, kadınlar öğretmenlik mesleğini oransal olarak daha fazla tercih etmiştir. Bu durum, zaman içinde öğretmenliğin daha çok kadın mesleği olarak algılanmasıyla da sonuçlanmıştır.

Öğretmenlik yakın tarihe kadar istihdam edilebilirliğin en yüksek olduğu meslekler arasında yer almaktadır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin değişmeyen iki ögesinden biri olan öğretmenler üzerine kurgulanmış pek çok bilimsel araştırma mevcuttur.

Varkey GEMS Vakfı (2013) öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik çeşitli değişkenleri kapsayan bir indeks tanımlamıştır. Öğretmenlik mesleğinin statüsü, toplumun mesleğe yönelik tutumundan sağlanan eğitimin kalitesine, öğretmenlerin aldıkları maaşlara kadar çeşitli değişkenler çerçevesinde incelenmiştir. 21 ülkenin dâhil edildiği ve her ülkeden 1000 kişiye uygulanan parametreler Türkiye özelinde değerlendirildiğinde;

- ✓ Türkiye; Çin ve Yunanistan'dan sonra en yüksek öğretmen statüsü puanına sahiptir. Diğer bir deyişle Türkiye, öğretmenlere en çok saygı duyulan ülkeler arasında yer almaktadır.
- ✓ Türkiye'de ilkökul öğretmenleri en çok saygı duyulan öğretmenlerdir.
- ✓ Ailelerin çocuklarını öğretmen olmaları için teşvik etme düzeylerine göre Türkiye üst sıralarda yer almaktadır.
- ✓ Öğretmenler sosyal statü açısından kütüphanecilere denk görülmektedir.
- ✓ Türkiye'deki katılımcıların %46'sı, öğrencilerin öğretmenlere saygı gösterdiğine inanmaktadır. Bu oran Avrupa genelinde %27'dir.
- ✓ Katılımcıların %80'i, öğretmenlerin performanslarına göre maaş almaları gerektiğini düşünmektedir.
- ✓ Katılımcılar öğretmen maaşlarının %30 oranında artması gerektiğine ilişkin görüşe sahiptir.
- ✓ Türkiye, öğretmen sendikalarının etkisinin en az olduğu ülkeler arasında yer almaktadır.
- ✓ Katılımcılar eğitim sistemine 10 üzerinden 4,7 puan vermişlerdir.

Farklılaşan bu tür değerler, kültür, aşırı yaklaşımdan kaynaklanan sosyolojik normatiflikle ilgilidir. Mesleki önem görece olarak; mesleklerin üretim ve yaşam döngüsündeki toplumsal hiyerarşisi, kendisine atfedilen kutsal meslek gibi tanımlamalar, gelir düzeyi, kariyer seçenekleri, iş yükü, çalışma koşulları/ortamı ve mesleği yürütmek için gerekli performans gibi değişkenlerden etkilenmektedir.

Kısacası, bir ülkede en iyi algılanan ilk on meslek içindeki onuncu mesleğin değeri ile başka bir kültürde en iyi algılanan onuncu mesleğe yönelik değer ataması "eşit şiddette" değildir. Bu durum, toplumların meslek-değer eşleştirmesindeki normatiflikten etkilenir. Yine de bu tür karşılaştırmalar, ülkenin kendi içindeki değerlendirmelere referans olmak ve uluslararası farklılık ve benzeşmeleri saptamak için kaçırılmaması gereken bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

Ülkemizde 24 Kasım 2019'da Milli Eğitim Bakanı Ziya SELÇUK yaptığı paylaşımında "Öğretmenlerimize, eğitim çalışanlarımıza karşı, her türlü şiddete veya tehdide başvuran kişilere yönelik Türk Ceza Kanununda ve ilgili mevzuatta yeni yasal düzenleme yapılması için bakanlıklar arası işbirliği başlattık." Ayrıca "Hediyeden, çiçekten çok daha evla olan bir şey var ki, o da sevgi ve saygıdır. Eğer bir kutlama yapacaksanız, bu hareketin bir parçası olarak, bu ülkenin öğretmenlerinin yanında durarak siz de Şiddete Sıfır Öğretmene Pekiye deyiniz." Sloganıyla toplumsal bir mesaj vermiştir.

Türk Ceza Kanunu

Şeref, bir insanın kendine yönelik beslediği iyi duygu (iç şeref) ve diğer kişilerin o insana verdiği değer ve saygı (dış şeref) şeklinde karma bir özellik göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında Türk Ceza Kanunu, "onur, şeref ve saygınlık" terimlerinden bahsetmek suretiyle hem iç hem de dış şerefi korumayı amaçlar.

Hakaret suçu ile korunan hukuki değer; onur, şeref ve saygınlıktır.

TCK MADDE 125;

(1) Bir kimseye onur, şeref ve saygınlığını rencide edebilecek nitelikte somut bir fiil veya olgu isnat eden veya sövmek suretiyle bir kimsenin onur, şeref ve saygınlığına saldıran kişi, üç aydan iki yıla kadar hapis veya adli para cezası ile cezalandırılır.

(2) Fiilin yaptırıma bağlanmasıyla kişilerin şeref, haysiyet ve namusu, toplum içindeki itibarı, diğer fertler nezdindeki saygınlığının korunmasının amaçlandığı belirtilir.

Yapılan fiil için TCK Madde 125'te "kişi" terimi kullanılarak faile yönelik bir sınırlama getirilmez. Bu durum gerçek kişiyi kapsar ancak tüzel kişiyi kapsamaz.

Bir kimsenin isminin sadece baş harflerinin veya herkesçe bilinen bir sıfat veya lakabının zikredilmesi durumunda mağdurun belirlenmiş olduğu kabul edilir.

Bir topluluğa hakaret edilmesi durumunda suçun oluşabilmesi için ilgili kişi, fiil belirli ve teşhis edilebilir kişilerle ilişkilendirilmelidir.

Türk Ceza Kanunu "tanımlar" başlıklı 6. maddesinin birinci fıkrasının (c) bendinde "kamu görevlisi; kamusal faaliyetin yürütülmesine atama veya seçilme yoluyla ya da herhangi bir surette sürekli, süreli veya geçici olarak katılan kişi" olarak belirtilir.

Suçun mağdurunun kamu görevlisi olması durumunda görevinden dolayı işlenen hariç; hakaret suçunun soruşturulması ve kovuşturulması, mağdurun şikâyetine bağlıdır. (TCK m. 131/1)

TCK MADDE 123;

(1) Sırf huzur ve sükûnunu bozmak maksadıyla bir kimseye ısrarla; telefon edilmesi, gürültü yapılması ya da aynı maksatla hukuka aykırı başka bir davranışta bulunulması halinde, mağdurun şikâyeti üzerine faile üç aydan bir yıla kadar hapis cezası verilir.

TCK MADDE 96;

(1) Bir kimsenin eziyet çekmesine yol açacak davranışları gerçekleştiren kişi hakkında iki yıldan beş yıla kadar hapis cezasına hükmolunur.

657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu

İsnat ve iftiralara karşı koruma:

Madde 25 – Devlet memurları hakkındaki ihbar ve şikâyetler, garaz veya mücerret hakaret için, uydurma bir suç isnadı suretiyle yapıldığı ve soruşturma veya yargılamanın tabi olduğu kanuni işlem sonucunda bu isnat sabit olmadığı takdirde, merkezde bu memurun en büyük amiri, illerde valiler, isnatta bulunanlar hakkında kamu davası açılmasını Cumhuriyet Savcılığından isterler.

Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuatı

Olası kamu kurumunda gerçekleşecek fiilden oluşan zarar üzerine MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Madde 65, MEB Ortaöğretim Kurumları yönetmeliği Madde 174 Zararın ödetilmesi kapsamında bilgilendirme yapar.

(1) Okulun ve öğrencilerin mallarına verilen maddi zararlar, o öğrencinin velisine ödettirilir.

(2) Zararın ödenmesinde zorluk çıkaran veliler hakkında, 27/9/2006 tarihli ve 2006/ 11058 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla yürürlüğe konulan Kamu Zararlarının Tahsiline İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik hükümlerine göre işlem yapılır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada toplumsal olgu ve etkileşimle baş etme durumunda kalan eğitim çalışanlarının şiddet veya tehdit algısını karşın, önleyici toplumsal farkındalık oluşturmak ve mesleki bilinç sağlamak hedeflenmiştir.

Araştırmanın genel amacına yönelik olarak aşağıdaki soruya cevap aranmıştır.

"Öğretmene yapılan şiddet ve tehdit gibidir. Çünkü " ifadelerini tamamlaması istendi.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi ile hazırlanmıştır. Nicel araştırmalar, araştırmanın başında oluşturulmuş olan hipotezleri sınamak amacıyla geniş çaplı örneklemelerden nicel veriler toplayan, bu verileri istatistiksel olarak çözümleyen ve bulgularını genelleme amacı taşıyan araştırmalardır (Şavran,2012).

Kişisel bilgi formu kısmında toplanan nitel verilerin frekans ve yüzde değerleri hesaplandı. Bu araştırma, yarı yapılandırılmış şekilde yaş, mesleki kıdem, cinsiyet, medeni durum, kanun, sendika gibi algıyı etkileyen unsurlar kategorize edilerek incelendi, mevcut durum içerik analizi tekniği ve tümevarım yöntemiyle yorumlandı.

Çalışma Grubu

Öğretmenlerin veli ve öğrenci kaynaklı şiddete yönelik algılarını "metafor" aracılığı ile tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu Şubat 2020 yılında ülkemiz resmi okullarında eğitim veren, birbirinden farklı kademe ve branşlardaki 100 öğretmen oluşturmuştur. 60 Öğretmen ile internet ortamından iletişime geçilmiş, 40 Öğretmen ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Sonuç olarak 100 Öğretmen'den elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde cinsiyet eşitliği gözetilerek, birbirinden farklı branş ve kademelerde görev alan öğretmenler gönüllülük esasına göre araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Cinsiyet	Frekans(f)	Yüzde(%)
Kadın	50	50,00
Erkek	50	50,00
Toplam	100	100,00

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %50,00 'sinin (50) kadın ve %50,00'sinin (50) erkek olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verilerinin toplanma süreci iki şekilde olmuştur. İnternet aracılığı uzaktan ve yüz yüze görüşme yapılarak sorulara yanıt alınmıştır. Kişisel verileri toplama ardından, yarı yapılandırılmış son soru ile form oluşturulmuştur.

Araştırmanın verileri birbirinden farklı kurum, kademe ve branşta 100 Eğitim çalışanına 7 soruluk kişisel bilgi formu sonrası, 3 adet açık uçlu soru sorulup, ardından metafor uygulanmıştır.

Bu formda görev yılı, kurum, cinsiyet, medeni durum, sendikal yapı, geçmiş yaşantı gibi etkenlerin tespiti için 10 adet soru ardından, metaforu ve gerekçesini belirlemek amacıyla “Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) benzer. Çünkü” kalıp sorusuna yer verilmiştir. Ayrıca her bir katılımcının sadece bir tane metafor geliştirmesi ayarlanmış/istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri setini oluşturan formlar öncelikli olarak incelenmiş, eksik ve hatalı verilerin olup olmadığı belirlenmiştir.

Google form aracılığıyla oluşturulan ve uzaktan doldurulan 73 formdan 13 tanesi eksik bilgi nedeniyle araştırmaya dâhil edilememiştir. Toplamda 60 adet form uzaktan link bağlantısı verilerek işlenmiştir, ayrıca yüz yüze yapılan 40 adet görüşme formlarının asılları muhafaza edilerek Google formlar üzerine işlenmiştir. Toplamda 100 adet formun sistem kaydı alınmıştır.

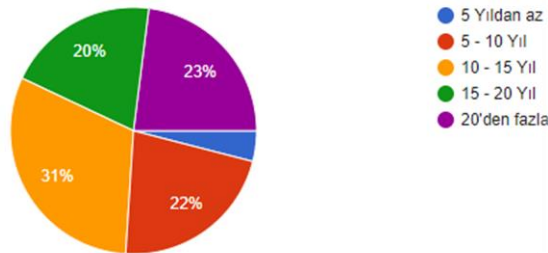
Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süreleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süresi

2. Mesleğinizde geçirdiğiniz toplam hizmet sürenize uygun olanı seçiniz.

100 yanıt



Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin %96’sının 5 yıldan fazla mesleki tecrübe edinmiş oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki alan dağılımları Tablo 3’te verilmiştir.

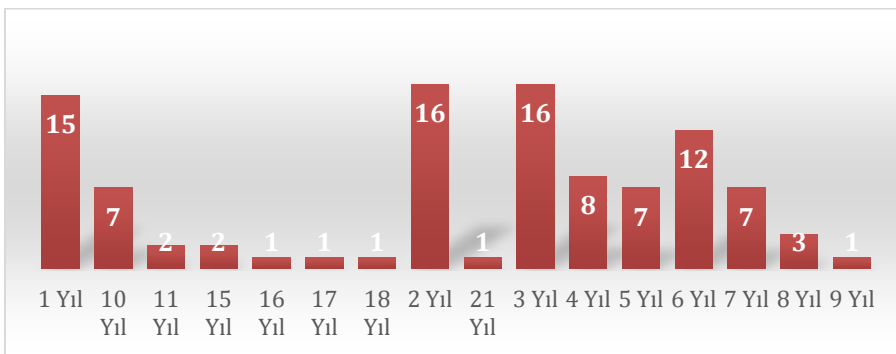
Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki alan dağılımları

Sıra No	Branş	Kişi
1	Sınıf Öğretmeni	26 Öğretmen
2	İngilizce	12 Öğretmen
3	Bilişim Teknolojileri	7 Öğretmen
4	Matematik	6 Öğretmen
5	Türkçe	6 Öğretmen
6	Özel Eğitim	5 Öğretmen
7	Biyoloji	4 Öğretmen
8	Fen Bilimleri	4 Öğretmen
9	Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen	4 Öğretmen
10	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	3 Öğretmen
11	Sosyal Bilgiler	2 Öğretmen
12	Okul Öncesi	2 Öğretmen
13	Türk Dili ve Edebiyatı	2 Öğretmen
14	İlköğretim Matematik	2 Öğretmen
15	Felsefe	2 Öğretmen
16	Meslek	2 Öğretmen
17	Muhasebe Finansman	2 Öğretmen
18	Beden Eğitimi	1 Öğretmen
19	Fizik	1 Öğretmen
20	Aile ve Tüketici Hizmetleri	1 Öğretmen
21	Almanca	1 Öğretmen
22	Kimya	1 Öğretmen
23	Biyomedikal	1 Öğretmen
24	Tarih	1 Öğretmen
25	Görsel Sanatlar	1 Öğretmen
26	Sosyoloji	1 Öğretmen
Toplam		100 Öğretmen

Tablo 3 incelendiğinde, birbirinden farklı 26 Branşta öğretmen olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bulunduğu kurumda geçirdiği hizmet süresi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bulunduğu kurumda geçirdiği hizmet yılı



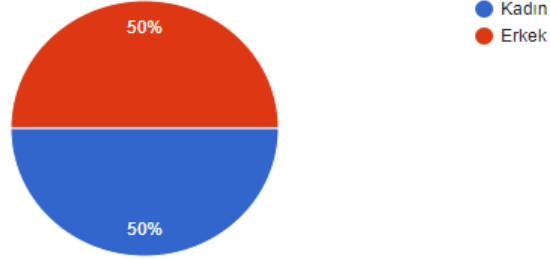
Tablo 4 incelendiğinde, araştırma sırasında öğretmenlerin kurumda buldukları sürenin 3 yıl ve daha az olanların toplamının %47 ağırlıklı oranda olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı

5. Cinsiyetiniz

100 yanıt



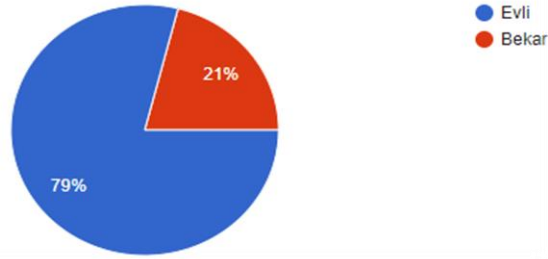
Tablo 5 incelendiğinde, %50 Kadın-Erkek oranının cinsiyet eşitliği görülmektedir.

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum dağılımı verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumu

6. Medeni haliniz

100 yanıt



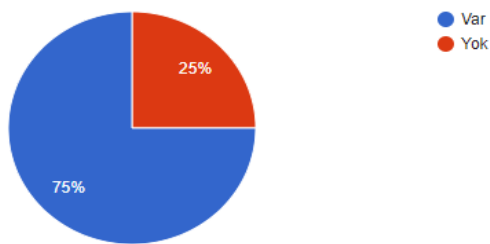
Tablo 6 incelendiğinde, %79 oranında ağırlıklı dağılımın evli olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sendikal üyelik durumu Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sendikal üyelik durumu

7. Sendikal üyeliğiniz

100 yanıt

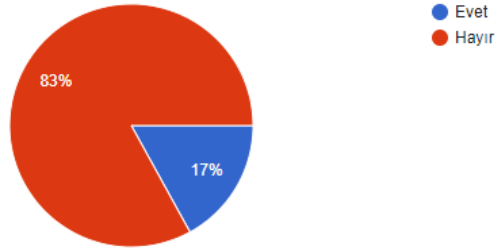


Tablo 7 incelendiğinde, %75 oranında ağırlıklı dağılımın sendikal yapı içerisinde üyeliği bulunduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin veli ve öğrenci esaslı yaşanan şiddet durumu Tablo 8-9'da verilmiştir.

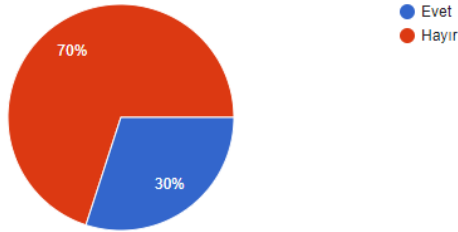
Tablo 8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci esaslı yaşanan şiddet durumu

8. Eğitim hizmeti verirken kurum içinde ya da dışında öğrenci tarafından şiddet (zorbalık) yaşadınız mı?
100 yanıt



Tablo 9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin veli esaslı yaşanan şiddet durumu

9. Eğitim hizmeti verirken kurum içinde ya da dışında veli tarafından şiddet (zorbalık) yaşadınız mı?
100 yanıt



Tablo 8 ve 9 incelendiğinde, velide gözlenen şiddet geçmişinin öğrenciye oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin katılan öğretmenlerin veli-öğrenci kaynaklı olası şiddet hareketine karşın eylem tahmin durumu Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin veli-öğrenci kaynaklı olası şiddet hareketine karşın eylem tahmin durumu.

Sıra No	Eylem	Kişi
1	Kestiremiyorum	1 Kişi
2	Bağırırım	1 Kişi
3	Hiçbir şey yapmam	5 Kişi
4	Emniyet güçlerini çağırırım	10 Kişi
5	Konuşurum	13 Kişi
6	Okul Yönetimini bilgilendiririm	16 Kişi
7	Kendimi savunurum	23 Kişi
8	Resmiyetteki adımları takip ederim	31 Kişi
Toplam		100

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenler arasında en çok Resmiyetteki adımların takip edilmesi eylemi 31 kişinin eylem stratejisi olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin veli ve öğrenci kaynaklı şiddet algılarına yönelik belirttikleri metafor durumu tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Araştırmaya katılan öğretmenlerin veli ve öğrenci kaynaklı şiddet algılarına yönelik belirttikleri metafor durumu

Sıra No	Metafor	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)	Yüzde (%)
1	Bumerang	4	6	10	10,00
2	Bindiği dalı kesmek	2	4	6	6,00
3	Terörizm	1	2	3	3,00
4	Ölüm	1	1	2	2,00
5	Deprem	1	1	2	2,00
6	Nankör kedi	1	1	2	2,00
7	Yemek yenilen kaba pislemek	1	1	2	2,00
8	Kanser	2	-	2	2,00
9	Asalak böcek	2	-	2	2,00
10	Mumu söndürmek	-	2	2	2,00
11	Vida	1	1	2	2,00
12	Atom bombası	-	1	1	1,00
13	Radyasyon	1	-	1	1,00
14	Hava kirliliği	1	-	1	1,00
15	Veba	-	1	1	1,00
16	Corona virüs	-	1	1	1,00
17	Kuduz hastalığı	-	1	1	1,00
18	Hastalık	1	-	1	1,00
19	Kronik bir hastalık	-	1	1	1,00
20	Küf	1	-	1	1,00
21	Çürüme	1	-	1	1,00
22	Reflü	-	1	1	1,00
23	Sigara	1	-	1	1,00
24	İntihar	-	1	1	1,00
25	Kimyasal tepkime	1	-	1	1,00
26	Pişmiş aşı soğuk su katmak	1	-	1	1,00
27	Gülün dikenli	-	1	1	1,00
28	Dikenli yiyecek	-	1	1	1,00
29	Fidana	-	1	1	1,00
30	Meyve vermekte olan ağacı baltalamak	1	-	1	1,00
31	Çiçek bahçesini sulayan besleyen kaynağı kurutmak	1	-	1	1,00
32	Tohumu ezilen çiçek	1	-	1	1,00
33	Yanlış tarım	1	-	1	1,00
34	Kendilerine yaptıkları zarar	-	1	1	1,00
35	Kendini, toplumu dövme	-	1	1	1,00

36	Kendi kolunu kırmak	1	-	1	1,00
37	Kendi ayağına kurşun sıkamak	-	1	1	1,00
38	Yemek yediği sofrayı, masa örtüsünden tutup fırlatmak	1	-	1	1,00
39	Öfke canavarı	1	-	1	1,00
40	Doğmak üzere olan çocuğu öldürmek	1	-	1	1,00
41	Evladına yapılan zorbalık	-	1	1	1,00
42	Geleceğe yapılan	-	1	1	1,00
43	Kadına yapılan	1	-	1	1,00
44	Doktora uygulanan şiddet	-	1	1	1,00
45	Tecavüz	-	1	1	1,00
46	Helâli olmayan bir nesneye sahiplenmek	-	1	1	1,00
47	Menfaat	1	-	1	1,00
48	Hor görmek		1	1	1,00
49	İç dünya	1	-	1	1,00
50	Cahil	-	1	1	1,00
51	Türünün dışındaki davranış	-	1	1	1,00
52	Çamaşır suyu izi	-	1	1	1,00
53	Kalıcı ruj	1	-	1	1,00
54	Akan dolmakalem	-	1	1	1,00
55	Resme	1	-	1	1,00
56	Evin temelini çürük atma	-	1	1	1,00
57	Köprüyü yıkmak	-	1	1	1,00
58	Hızla giden treni durdurmak	-	1	1	1,00
59	Balon patlatma	1	-	1	1,00
60	Kitabı yırtmak	1	-	1	1,00
61	Cam	1	-	1	1,00
62	Kalem kırmak	1	-	1	1,00
63	Yaydan çıkmış ok	1	-	1	1,00
64	Balçık	1	-	1	1,00
65	Dalga	-	1	1	1,00
66	Dolu	1	-	1	1,00
67	Ateş	-	1	1	1,00
68	Yanık	1	-	1	1,00
69	Gece	1	-	1	1,00
70	Karanlığa	1	-	1	1,00
71	Elektriğin kesilmesi	-	1	1	1,00
72	Kırılan testere	1	-	1	1,00
73	Kırık bir dişli	-	1	1	1,00
74	Sopa	-	1	1	1,00
75	İhanet	1	-	1	1,00
76	Tükenmeyen enerji kaynağı	1	-	1	1,00
Toplam		50	50	100	100,00

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 76 farklı olmak üzere 100 metafor geliştirdiği görülmektedir. Bu metaforlar içerisinde en fazla frekansa sahip olan metaforlar; bumerang (10), bindiği dalı kesmek (6), terörizm (3) %5’lik değer üzerinde gözlenmiştir. Araştırmada gelişen diğer metaforlar ise ölüm, depresyon, nankör kedi, yemek yenilen kaba pislemek, kanser, asalak böcek, mumu söndürmek, veda, atom bombası, radyasyon, hava kirliliği, veba, corona virüs, kuduz hastalığı, hastalık, kronik bir hastalık, küf, çürüme, reflü, sigara, intihar, kimyasal tepkime, pişmiş aşa soğuk su katmak, gülün dikenini, dikenli yiyecek, fidana, meyve vermekte olan ağacı baltalamak, çiçek bahçesini sulayan besleyen kaynağı kurutmak, tohumu ezilen çiçek, yanlış tarım, kendilerine yaptıkları zarar, kendini-toplumunu dövme, kendi kolunu kırmak, kendi ayağına kurşun sıkmak, yemek yediği sofrayı masa örtüsünden tutup fırlatmak, öfke canavarı, doğmak üzere olan çocuğu öldürmek, evladına yapılan zorbalık, geleceğe yapılan, kadına yapılan, doktora uygulanan şiddet, tecavüz, helâli olmayan bir nesneye sahiplenmek, menfaat, hor görmek, iç dünya, cahil, türünün dışındaki davranış, çamaşır suyu izi, kalıcı ruj, akan dolmakalem, resme, evin temelini çürük atma, köprüyü yıkmak, hızla giden treni durdurmak, balon patlatma, kitabı yırtmak, cam, kalem kırmak, yaydan çıkmış ok, balçık, dalga, dolu, ateş, yanık, gece, karanlığa, elektriğin kesilmesi, kırılan testere, kırık bir dişli, sopa, ihanet, tükenmeyen enerji kaynağı şeklindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin geliştirdiği metaforların kategorilere göre dağılımı Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *Öğretmenlerin belirledikleri metaforların kategorilere göre dağılımı*

Sıra No	Kategori	Metafor Sayısı	Toplam Metafor Sayısı	Yüzde (%)
1	Engelleyen Yapı Olarak ÖŞA	14	15	15,00
2	Bulaşıcı ve Yayılan Yapı Olarak ÖŞA	11	11	11,00
3	Değer Gözetmeyen Yapı Olarak ÖŞA	20	28	28,00
4	Etkileşen Yapı Olarak ÖŞA	10	20	20,00
5	Yok Eden Yapı Olarak ÖŞA	21	26	26,00
Toplam		76	100	100,00

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenleri veli-öğrenci kaynaklı şiddet algılarına yönelik geliştirdikleri metaforların 5 kategoride toplandığı görülmektedir. Bunlar Engelleyen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algıları (15), Bulaşıcı ve Yayılan Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algıları (11), Değer Gözetmeyen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı (28), Etkileşen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algıları (21), Yok Eden Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algıları (25)’dir.

Her bir kategoriye ait metaforlar ve örnek ifadeler kategori başlıkları altında verilmiştir.

Engelleyen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı kategorisinde yer alan metafor Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. *“Engelleyen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı” kategorisinde yer alan metaforlar*

Kategori	Metafor	Metafor Sayısı	Toplam Metafor Sayısı
----------	---------	----------------	-----------------------

Engelleyen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı

Mumu söndürme (2), pişmiş aşı soğuk su katmak, dikenli yiyecek, çiçek bahçesini sulayan besleyen kaynağı kurutmak, meyve vermekte olan ağacı baltalamak, tohumu ezilen çiçek, karanlığa, hızla giden treni durdurmak, dolu, sopa, kırık bir dişli, gece, yanlış tarım, elektriğin kesilmesi. 14 15

Tablo 13 incelendiğinde, Engelleyen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı kategorisine ait 14 farklı olmak üzere 15 metaforun geliştirildiği görülmektedir. Bunlar, Mumu söndürme (2), pişmiş aşı soğuk su katmak, dikenli yiyecek, çiçek bahçesini sulayan besleyen kaynağı kurutmak, meyve vermekte olan ağacı baltalamak, tohumu ezilen çiçek, karanlığa, hızla giden treni durdurmak, dolu, sopa, kırık bir dişli, gece, yanlış tarım, elektriğin kesilmesi şeklindedir. Bu metaforlara ait örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

E. 26: Karanlıkta mumu söndürmeye benzer. Çünkü mum sönerse karanlıkta ilerleyemezsiniz.

E. 27: Yanan mumu/ Dışarıdan olumsuz ve haksız müdahale geleceğimizi karanlığa gömer.

K.1: Öğretmene yapılan şiddet, pişmiş aşı soğuk su katmak gibidir. Çünkü tavına gelebilecek bir unsuru gerçekleştirilen tek bir olumsuzlukla mahveder.

E.3: Dikenli yiyeceğe benzer. Yersen kanatır.

K.6: Öğretmene yapılan zorbalık çiçek bahçesini sulayan besleyen kaynağı kurutmaya benzer. Çünkü onlar bizim yavrularımızı yetiştiren geliştiren en önemli kaynaklarımızdır.

K.9: Öğretmene yapılan zorbalık meyve vermekte olan ağacı baltalamaya benzer. Çünkü bir kere şevkini ve idealleri yok ettiğinizde ondan alabileceğiniz tek şey mekanik bir bilgi aktarımıdır.

K. 16: Öğretmene yapılan şiddet tohumu ezilen çiçeğe benzer. Çünkü yetiştirecek gücü tüketir.

K. 53: Öğretmene yapılan zorbalık karanlığa benzer çünkü bizleri aydınlatan ışıklarımız söndürülmüş olur.

E. 66: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) hızla giden treni durdurmaya benzer. Çünkü engel koyarsan tren devrilir ve sonuçları daha ağır olduğundan dolayı.

K. 75: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) cama vuran doluya benzer. Çünkü direk sana gelmez ıslatmaz ancak sesi rahatsız eder.

E. 83: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) sopaya benzer. Çünkü şiddet aracı olmasından dolayı.

E. 84: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) kırık bir dişliye benzer. Çünkü çark tam işleviyle dönmez.

K. 85: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) geceye benzer. Çünkü karanlığı temsil ettiğinden dolayı.

K. 86: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) yanlış tarım yöntemine benzer. Çünkü sonrasında ne yaparsan yap iyi hasat alamazsın.

E. 91: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) karanlıkta elektriğin kesilmesine benzer. Çünkü bilginin kaynağının kesilmesi gibidir.

Bulaşıcı ve Yayılan Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı kategorisinde yer alan metafor Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. “Bulaşıcı ve Yayılan Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı” kategorisinde yer alan metaforlar.

Kategori	Metafor	Metafor Sayısı	Toplam Metafor Sayısı
Bulaşıcı ve Yayılan Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı	Hava kirliliği, iç dünya, çürüme, reflü, corona virüs, kuduz hastalığı, küf, radyasyon, balçık, ateş, hastalık	11	11

Tablo 14 incelendiğinde, Bulaşıcı ve Yayılan Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı kategorisine ait 11 farklı olmak üzere 11 metaforun geliştirildiği görülmektedir. Bunlar, hava kirliliği, iç dünya, çürüme, reflü, corona virüs, kuduz hastalığı, küf, radyasyon, balçık, ateş, hastalık şeklindedir. Bu metaforlara ait örnekler aşağıda verilmiştir:

K. 13: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) hava kirliliğine benzer. Çünkü eğitim olmazsa nefessiz kalınacağından dolayı.

K. 15: Öğretmene yapılan zorbalık kişinin iç dünyasına benzer. Çünkü karşısındakine verdiği değer ve saygının ölçütüdür.

K. 18: Çürümeye benzer. Çünkü eğitimin her zaman sağlıklı olması gerekir.

E. 19: Reflüye benzer. Çünkü şişkinen rahatsızlık verdiği için dolayı.

E. 45: Öğretmene yapılan şiddet corona virüse benzer. Çünkü hem bulaşıcılığı fazladır hem de çoğu şeyi (öğretmenin öğrenciye bakışını, meslek aşkını, azmini, idealizmini, çalışmasını vs) öldürür.

E. 56: Kuduz hastalığına benzer. Çünkü mantık dışıdır.

K. 59: Öğretmene yapılan zorbalık küfe benzer. Çünkü kimse bunu önlemek için ortam şartlarının temizliğini sağlamamıştır.

K.69: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) radyasyona benzer. Çünkü etki alanından dolayı.

K. 70: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) balçığa benzer. Çünkü Güneş balçık ile sıvanamayacağından dolayı.

E. 92: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) ateşe benzer. Çünkü ülkeyi yakacağından dolayı.

K. 97: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) hastalığa benzer. Çünkü virüs/bakteri’ den dolayı.

Değer Gözetmeyen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı kategorisinde yer alan metafor Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. “Değer Gözetmeyen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı” kategorisinde yer alan metaforlar.

Kategori	Metafor	Metafor Sayısı	Toplam Metafor Sayısı
Değer Gözetmeyen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı	Bindiği dalı kesmek (6), yemek yenilen kaba pislemek (2), nankör kedi (2), asalak böcek (2), hor görmek, menfaat, kendi ayağına kurşun sıkmak, helâli olmayan bir nesneye	20	28

sahiplenmek, yemek yediği sofrayı masa örtüsünden tutup fırlatmak, kadına yapılan, geleceğe yapılan, tecavüz, kendini-toplumu dövme, kendilerine yaptıkları zarar, doktora uygulanan şiddet, türünün dışındaki davranış, evladına yapılan zorbalık, cahil, kendi kolunu kırmak, ihanet

Tablo 15 incelendiğinde, Değer Gözetmeyen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı kategorisine ait 20 farklı olmak üzere 28 metaforun geliştirildiği görülmektedir. Bunlar, bindiği dalı kesmek (6), yemek yenilen kaba pislemek (2), nankör kedi (2), asalak böcek (2), hor görmek, menfaat, kendi ayağına kurşun sıkmak, helâli olmayan bir nesneye sahiplenmek, yemek yediği sofrayı masa örtüsünden tutup fırlatmak, kadına yapılan, geleceğe yapılan, tecavüz, kendini-toplumu dövme, kendilerine yaptıkları zarar, doktora uygulanan şiddet, türünün dışındaki davranış, evladına yapılan zorbalık, cahil, kendi kolunu kırmak, ihanet şeklindedir. Bu metaforlara ait örnekler aşağıda verilmiştir:

E. 17: Bindiği dalı kesmeye benzer. Çünkü öğretmenin verimini düşürür.

E. 34: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) bindiğin ağacı kesmeye benzer. Çünkü şiddetin etkisi gün gelir seni bulur ondan dolayı.

E.35: Öğretmene yapılan zorbalık bindiğin dalı kesmeye benzer. Çünkü geleceğini kararttığından dolayı.

K. 46: Öğretmene yapılan şiddet bindiğin dalı kırmaya benzer. Çünkü daldan meyve almak dururken taşlamak niye?

K. 60: Öğretmene yapılan zorbalık bindiğin dalı kesmeye benzer. Çünkü kaybeden her yönden sen olursun.

E. 99: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) bindiği dalı kesmeye benzer. Çünkü kendisine, çocuğuna, insanlığa zararından dolayı.

K. 2: Öğretmene yapılan zorbalık yemek yenilen kaba pislemeye benzer. Çünkü eğitim ve eğitimciler toplumsal gelişimin temel taşıdır, ihanet edilirse gelişim körelir.

E. 47: Öğretmene yapılan zorbalık yemek yediğin kaba tükürmeye benzer. Çünkü insanoğlunun inşasında temeli oluşturan her zaman öğretmendir.

E. 20: Öğretmene yapılan zorbalık nankör kediye benzer. Çünkü yemek yediği çanağa pisler.

K. 76: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) nankör kediye benzer. Çünkü yediğin kaba pislemek olduğundan dolayı

K. 23: Asalak böceğe benzer. Çünkü yararlandığı kişiye zarar vermekten çekinmez.

K: 57: Öğretmene yapılan zorbalık parazit yaşama benzer. Çünkü parazitler fayda gördüğü canlıya zarar verir.

E. 4: Öğretmene yapılan şiddet hor görmeden ve küçümsemeden doğar. Çünkü toplumda öğretmenlik algısı düşürülmüştür.

K. 7: Menfaate dayanır. Çocuğu ön plandadır. Öğrencinin ne yaptığı önemli değildir onun için. Çünkü sistem öğretmenin elini kolunu bağlayıp öğrenci ve veli odaklıdır. Veli ya da öğrenciler de öğretmene saygıyı kaybetmektedirler.

E. 8: Toplumun kendi ayağına kurşun sıkmasına. Çünkü öğretmen toplumun mimarıdır.

E 20: Öğretmene yapılan şiddet, helâli olmayan bir nesneye sahiplenmeye benzer. Çünkü o nesneyi elde edersin ancak, uykundan huzurundan mutluluğundan olursun.

K. 29: Öğretmene yapılan zorbalık yemek yediği sofrayı masa örtüsünden tutup fırlatmaya benzer.

K. 31: Öğretmene yapılan şiddet kadına yapıldığına benzer. Çünkü öğretmen çocuklar için bir koruyucudur.

E. 32: Geleceğe yapıldığına benzer. Çünkü öğretmen çocukları yani geleceği eğitir.

E. 33: Tecavüze benzer. Çünkü kötü ve saygısız oluşundan dolayı.

E. 39: Öğretmene yapılan zorbalık kendini-toplumunu dövmeye benzer. Çünkü öğretmen toplumu eğitir.

E. 48: İnsanların kendilerine yaptıkları zarara benzer.

E. 52: Öğretmene yapılan zorbalık sizi iyileştirmeye çalışan doktora uygulanan şiddet ile aynıdır. Ama maalesef öğretmen değil de doktor daha değerlidir.

E. 61: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) Türünün dışındaki davranışa benzer. Çünkü eğitimden mahrumluğundan dolayı.

E. 67: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) evladına yapılan zorbalığa benzer. Çünkü çocuğa eğitimi öğretmen verdiğinden dolayı.

E. 72: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) cahile benzer. Çünkü insani değerlerden yoksunluğundan dolayı.

K. 73: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) insanın kendi kolunu kırmasına benzer. Çünkü eğitim bir toplumun en önemli yapısı olduğundan dolayı.

K. 93: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) ihanete benzer. Çünkü ihanet hainliktir.

Etkileşen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı kategorisinde yer alan metafor Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. "Etkileşen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı" kategorisinde yer alan metaforlar.

Kategori	Metafor	Metafor Sayısı	Toplam Metafor Sayısı
Etkileşen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı	Bumerang (10), vida (2), çamaşır suyu izi, gülün dikenini, kimyasal tepkime, kalıcı ruj, yanık, tükenmeyen enerji kaynağı, yaydan çıkmış ok, akan dolmakalem	10	20

Tablo 16 incelendiğinde, Etkileşen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı kategorisine ait 10 farklı olmak üzere 21 metaforun geliştirildiği görülmektedir. Bunlar, bumerang (10), vida (2), çamaşır suyu izi, gülün dikenini, kimyasal tepkime, kalıcı ruj, yanık, tükenmeyen enerji kaynağı, yaydan çıkmış ok, akan dolmakalem şeklindedir. Bu metaforlara ait örnekler aşağıda verilmiştir:

K. 12: Öğretmene yapılan zorbalık bumeranga benzer. Çünkü şiddet, şiddet doğurur.

E. 24: Öğretmene yapılan zorbalık bumeranga benzer. Çünkü er geç döner sizi vurur.

K. 36: Öğretmene yapılan zorbalık bumerang gibidir. Çünkü döner sizi bizi toplumu etkilerde ondan.

K. 37: Öğretmene şiddet bumeranga benzer. Çünkü size geri dönebilir.

E. 42: Öğretmene yapılan zorbalık bumeranga benzer. Çünkü gün gelir kendisini bulur.

E. 68: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) bumeranga benzer. Çünkü o zorbalığı yapanı eninde sonunda bulur.

E. 77: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) bumeranga benzer, yine gelir sizi bulur.

E. 78: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) bumeranga benzer. Çünkü ya döner kişinin kendisine çarpar ya da meslek tutumuna zarar verilmiş öğretmenin eğitimine yansır dolayısıyla sınıfta eğitim bekleyen çocuklara bir şekilde dolaşır döner geri gelir.

E. 94: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) bumeranga benzer. Çünkü işlevinden dolayı.

K. 95: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) bumeranga benzer. Çünkü etkisinden dolayı.

K. 63: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) vidanın yalama olmasına benzer. Çünkü sürekli yerine oturtmak gerektiğinden dolayı.

E. 98: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) vidaya benzer. Çünkü sürekli baskı görmesinden dolayı.

E. 28: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) çamaşır suyu izine benzer. Çünkü velilere olan güven ve bakış açısı asla eskisi gibi olmayacağından dolayı.

E. 43: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) gülün dikenine benzer. Çünkü gülden güzellik de vardır. Güzel koku da vardır. Güzel renk de vardır. Gülün dikenini de vardır.

K. 74: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) kimyasal tepkimeye benzer. Çünkü fiziksel yollarla geri dönüşü olmadığından dolayı.

K. 79: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) kalıcı ruj lekesine benzer. Çünkü izi kalır.

K. 80: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) Yanığa benzer. Çünkü yanık izi kalır tamamen iyileşmez.

K. 81: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) tükenmeyen enerji kaynağına benzer. Çünkü biri bitse diğeri başlar.

K. 90: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) yaydan çıkmış oka benzer. Çünkü yapılan bir hata geri gelmeyeceği için.

E. 100: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) akan dolmakaleme benzer. Çünkü bir anda eline, her yere bulaştığından dolayı.

Yok Eden Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı kategorisinde yer alan metafor Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. "Yok Eden Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı" kategorisinde yer alan metaforlar.

Kategori	Metafor	Metafor Sayısı	Toplam Metafor Sayısı
Yok Eden Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı	Terör (3), ölüm (2), deprem (2), kanser (2), veba, sigara, evin temelini çürük atma, resme, intihar, atom bombası, öfke canavarı, dalga, kronik bir hastalık, kitabı yırtmak, doğmak üzere olan çocuğu öldürmek, köprüyü yıkmak, balon patlatma, fidana, cam, kalem kırmak, kırılan testere	21	26

Tablo 17 incelendiğinde, Yok Eden Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı kategorisine ait 21 farklı olmak üzere 25 metaforun geliştirildiği görülmektedir. Bunlar, terör (3), ölüm (2), deprem (2), kanser (2), veba, sigara, evin temelini çürük atma, resme, intihar, atom bombası, öfke canavarı, dalga, kronik bir hastalık, kitabı yırtmak, doğmak üzere olan çocuğu öldürmek, köprüyü yıkmak, balon patlatma, fidana, cam, kalem kırmak, kırılan testere şeklindedir. Bu metaforlara ait örnekler aşağıda verilmiştir:

E. 10: Tüm İnsanlığa karşı yapılmıştır. Çünkü bütün insanlığın eğiticisi öğretmenlerdir.

E. 30: Terörizme- Vatan hizmeti olduğundan.

K. 58: Öğretmene yapılan zorbalık teröre benzer. Çünkü güvende hissetmeyen eğitimci vatana hizmet edemez.

K. 5: Öğretmene yapılan zorbalık birinin ölümüne benzer. Çünkü insanlığın umutsuzluğuna sevk eder.

E. 54: Öğretmene yapılan zorbalık geleceğimizi öldürmeye benzer. Çünkü eğitim tüm ülkenin geleceğidir.

E. 14: Depreme benzer. Çünkü her sarsıntıda eğitim yıkılır.

K. 25: Öğretmene yapılan şiddet depreme benzer. Çünkü gençleri yok eder.

K. 22: Kansere benzer. Çünkü sinsice bütün sistemi sarar ve işlemez hale gelir.

K. 88: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) Kanser hücrelerine benzer. Çünkü hayati organlara isabet ettiğinde geri dönüşü olmayan yola girer.

E. 11: Öğretmene yapılan şiddet vebaya benzer. Çünkü çok çabuk yayılır.

K. 38: Öğretmene yapılan şiddet sigaraya benzer. Çünkü her zaman size zarar verir.

E. 40: Öğretmene yapılan zorbalık evin temelini çürük atmaya benzer. Çünkü öğretmene gösterilemeyen saygı toplumun yapı taşlarını bozar.

K. 41: Resme benzer. Çünkü güzel olması için uğraşsınız ama bir su bardağı su döküldüğünde resim batar.

E. 44: İntihara.... Çünkü öğretmen toplumun ruhudur.

E. 49: Öğretmene yapılan zorbalık atom bombasına benzer tüm güzellikleri yok eder.

K. 50: İçindeki öfke canavarına benzer. Çünkü eğitim ve bilime olan inançsızlığından.

E. 52: Öğretmene yapılan zorbalık dalgaya benzer. Çünkü kıyıyı aşındırıcı olur.

E. 55: Zorbalığa uğramak kronik bir hastalığa yakalanmaya benzer. Çünkü yakalanan insan bunu bir türlü atlatamaz.

K. 62: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) kitabı yırtmaya benzer. Çünkü alabileceği eğitimi, şefkati, bilgiyi, desteği yıpratmaktan dolayı.

K. 64: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) Doğmak üzere olan çocuğu öldürmeye benzer. Çünkü eğitilecek birisini yok etmekten dolayı.

E. 65: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) Köprüyü yıkmaya benzer. Çünkü birleştirici unsurdur. Hedefe ulaşmada kullanılan araç olduğundan dolayı.

K. 71: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) balon patlatmaya benzer. Çünkü bir daha eski haline dönemeyeceğinden dolayı.

E. 82: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) fidana benzer. Çünkü ileride büyüüp yetişip meyvelerin olmasını önler.

K. 87: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) cama benzer. Çünkü kırılır ne öğretmen ne de mesleğe bağlılığı ve inancı eskisi gibi olmaz.

K. 89: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) kalem kırmaya benzer. Çünkü elinde sana katkı sağlayacak değerli bir kişiye zararından dolayı.

K. 96: Öğretmene yapılan zorbalık (şiddet ve tehdit) kırılan testereye benzer. Çünkü bir daha kolay eski haline gelmez.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet faktöründe türettiği şiddet algısı Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet faktöründe türettiği şiddet algısı

	Engelleyen Yapı Olarak ÖAŞ	Bulaşıcı ve Yayılan Yapı Olarak ÖŞA	Değer Gözetmeyen Yapı Olarak ÖŞA	Etkileşen Yapı Olarak ÖŞA	Yok Edilen Yapı Olarak ÖŞA
Kadın	8	7	11	10	<u>14</u>
Erkek	7	4	<u>17</u>	10	12
Toplam	15	11	28	20	26

Tablo 18 incelendiğinde, erkek öğretmenlerin en çok 17 Kişi olarak “Değer Gözetmeyen Yapıda” şiddet algısı türettiği, kadın öğretmenlerin en çok 14 Kişi olarak “Yok Eden Yapıda” şiddet algısı türettiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum faktöründe türettiği şiddet algısı Tablo 19’de verilmiştir.

Tablo 19. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum faktöründe türettiği şiddet algısı

	Engelleyen Yapı Olarak ÖAŞ	Bulaşıcı ve Yayılan Yapı Olarak ÖŞA	Değer Gözetmeyen Yapı Olarak ÖŞA	Etkileşen Yapı Olarak ÖŞA	Yok Edilen Yapı Olarak ÖŞA
Bekâr	3	3	<u>8</u>	3	4
Evli	12	8	20	17	<u>22</u>
Toplam	11	11	28	20	26

Tablo 19 incelendiğinde, bekâr öğretmenlerin en çok 8 Kişi olarak “Değer Gözetmeyen Yapıda” şiddet algısı türettiği, evli öğretmenlerin en çok 22 Kişi olarak “Yok Eden Yapıda” şiddet algısı türettiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet-medeni durum-sendikal üyelik bileşenleri temelinde türettiği şiddet algısı Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet-medeni durum-sendikal üyelik bileşenleri temelinde türettiği şiddet algısı

Sendikal Üyelik	Medeni Durum	Cinsiyet	Engelleyen Yapı Olarak ÖAŞ	Bulaşıcı ve Yayılan Yapı Olarak ÖŞA	Değer Gözetmeyen Yapı Olarak ÖŞA	Etkileşen Yapı Olarak ÖŞA	Yok Eden Yapı Olarak ÖŞA
Var	Evli	Kadın	4	3	7	6	8
		Erkek	7	1	9	6	10
	Bekâr	Kadın	1	1	2	1	2
		Erkek	-	1	4	1	1
Yok	Evli	Kadın	1	4	1	2	3
		Erkek	-	-	3	3	1
	Bekâr	Kadın	2	1	1	1	1
		Erkek	-	-	1	-	-
Toplam			15	11	28	20	26

Tablo 20 incelendiğinde, erkek cinsiyetinde en çok 10 Kişi olarak evli ve sendikal üyeliği bulunan öğretmenler ile kadın cinsiyetinde en çok 8 Kişi olarak evli ve sendikal üyeliği bulunan öğretmenlerin “Yok Eden Yapıda” şiddet algısı türettiği görülmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin %50 kadın, erkek dağılım olduğu görülmektedir.
- Öğretmenlerin %96’sı 5 yıldan fazla mesleki tecrübe sahibidir.
- Birbirinden farklı 26 Branşta öğretmen olduğu görülmektedir.
- Araştırma sırasında öğretmenlerin aynı kurumda buldukları sürenin 3 yıl ve daha az olanların toplamının %47 ağırlıklı oranda olduğu görülmektedir.
- %79 oranında dağılımın evli olduğu görülmektedir.
- %75 oranında ağırlıklı dağılımın sendikal yapı içerisinde üyeliği bulunduğu görülmektedir.
- Veli tarafından gerçekleştirilen şiddetin öğrenci tarafından yapılan oranla daha fazla olduğu gözlenmiştir.
- Öğretmenler arasında en çok Resmiyetteki adımların takip edilmesi eylemi 31 kişinin eylem stratejisi olarak görülmektedir.
- Öğretmenleri veli-öğrenci kaynaklı şiddet algılarına yönelik geliştirdikleri metaforlar en çok olandan en az olana oranla sıralandığında;
 - Değer Gözetmeyen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algıladıkları
 - Yok Eden Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algıladıkları

- Etkileşen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algıladıkları
- Engellenen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algıladıkları
- Bulaşıcı ve Yayılan Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algıladıkları gözlenmiştir

Cezai yaptırımını nedeniyle geçmişte bir şekilde eğitimin dokusuna bulaşan şiddet için; bir zamanlar sıra dayağı yaşamanın sıradanlığıyla mezun olmuş bir neslin; hem kendisinin hem de büyüttüğü çocukların, karşılaştıkları problemleri öncelikle şiddet meyliyle çözmelerini beklemek kadar olağan bir durum yok gibi...

Burada toplumun genel sorunu esasında sadece eğitim sektöründe öğretmen şiddetiyle sınırlı değil.

Y kuşağı ve ebeveynleri kadına, doktora, hayvana şiddet başta olmak üzere şiddetle, cehaletten doğan gücün baskın olduğu tüm sahaları işgal etmiş durumdadır.

Ne yazık ki Z kuşağı ise sanal simülasyonlarda beyin yakan görsellerle büyümekte.

Beraber büyüdüğü akranı, arkadaşı, akrabasının canına kast ettiği duyulan haberlerle, daha çocuk yaşında kendi canına dahi kıydıracak intihar vakalarından sonra aslında toplum olarak şiddet eşliğinde geldiğimiz noktayı bizlere bir daha sorgulatmaktadır.

Öğretmenlerin olası süreç öncesi, olay anı ve olay sonrası için sağduyulu bir şekilde durumu yönetebilmeleri ve resmi prosedür hakkında güncel bilgi sahibi olmaları açısından. Temsil ettikleri kurum-kuruluşa aidiyet duygusu ve onursal bütünlük açısından, değer gördüklerini hissetmeleri için mesleki gelişimde isteğe bağlı, hizmet içi eğitimler açılması önerilir.

Eğitim öğretim yılı içinde her yıl kurumlarca gerçekleştirilen Okul Aile Birliği Toplantısında mutlaka gündem maddelerinden biri olarak yer verilip aile bilgilendirmesi yapılması önerilir.

Ayrıca her yıl 24 Kasım Haftası Mesleki Kamu Spotu çalışmalarıyla basın, yayın organları ve sosyal ağlar aracılığı ile öğrenci, veli, toplum bilinci geliştirilebilir.

Her bir okulun bünyesinde güvenlik tedbirleri maksatlı görüntü-ses kayıt donanımları bulunması, en yakın karakola doğrudan sinyal verecek acil durum butonu konması, kuruma özel; Güvenlik Personeli ya da Mahalle Bekçisi görevlendirilmesi önerilir.

TABLULAR

- Tablo 1.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri.
- Tablo 2.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süresi.
- Tablo 3.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki alan dağılımları.
- Tablo 4.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin bulunduğu kurumda geçirdiği hizmet yılı.
- Tablo 5.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı.
- Tablo 6.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumu.
- Tablo 7.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin sendikal üyelik durumu.
- Tablo 8.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci esaslı yaşanan şiddet durumu.
- Tablo 9.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin veli esaslı yaşanan şiddet durumu.
- Tablo 10.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin veli-öğrenci kaynaklı olası şiddet hareketine karşın eylem tahmin durumu.
- Tablo 11.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin veli ve öğrenci kaynaklı şiddet algılarına yönelik belirttikleri metafor durumu.
- Tablo 12.** Öğretmenlerin belirledikleri metaforların kategorilere göre dağılımı.
- Tablo 13.** “Engelleyen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı” kategorisinde yer alan metaforlar.
- Tablo 14.** “Bulaşıcı ve Yayılan Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı” kategorisinde yer alan metaforlar.
- Tablo 15.** “Değer Gözetmeyen Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı” kategorisinde yer alan metaforlar.
- Tablo 16.** “Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı” kategorisinde yer alan metaforlar.
- Tablo 17.** “Yapı Olarak Öğretmenlerin Şiddet Algısı” kategorisinde yer alan metaforlar.
- Tablo 18.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet faktöründe türettiği şiddet algısı.
- Tablo 19.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum faktöründe türettiği şiddet algısı.
- Tablo 20.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet-medeni durum-sendikal üyelik bileşenleri temelinde türettiği şiddet algısı

KAYNAKÇA

- ❖ Türk Ceza Kanunu, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237.pdf> , 12/10/2004 Tarih ve 25611 Sayılı kararı, 5 Tertip, 43 Cilt ve 5237 Numaralı kanun, Erişim tarihi (18/11/2020)
- ❖ Devlet Memurları Kanunu, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf> , 23/07/1965 Tarih ve 12056 Sayılı kararı, 5 Tertip, 4 Cilt ve 3044 Sayfa, 657 Sayılı Kanunu, Erişim Tarihi (18/11/2020)

- ❖ Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf , Erişim Tarihi (18/11/2020)
- ❖ Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> , Erişim Tarihi (18/11/2020)
- ❖ C. Ahmet ve E. Mehmet, Bireyin Şerefine Karşı Suçlar, (2007) TBB Dergisi Sayı 68, <http://tbbdergisi.barobirlik.org.tr/m2007-68-286> , Erişim Tarihi (18/11/2020)
- ❖ G. Alparslan, Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açılı, (2015), <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210718> , Erişim Tarihi (18/11/2020)
- ❖ Z. Sevgi, (2016), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Metaforik Algıları, <http://usos2016.com/usos2016-tam-metin-bildiriler.pdf> , Erişim Tarihi (18/11/2020)7
- ❖ Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği Türk Eğitim Dergisi, (2013) Ankara, http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ogretmen_gozuyle_ogretmenlik_meslegi.pdf , Erişim Tarihi (18/11/2020)
- ❖ K. Zülal, (2015) Okulda Psikolojik Tacizin Türk Ceza Hukuku ve Toplumsal Açından Değerlendirilmesi, <http://www.umut.org.tr/userfiles/files/PDFler/Zulal-Kasparoglu.pdf> , Erişim Tarihi (18/11/2020)
- ❖ Şiddet Sıfır Öğretmenler Peki, (2020), 100 Kişi Öğretmenlerin Şiddet Algıları Araştırma Yanıtları, <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1sSbqgdiUIQtW8r6viKyQXOnAhW-84-w7YkED4swreLY/edit?usp=sharing> , Erişim Tarihi (18/11/2020)

İLKOKULLARDA VELİLERİN ÖĞRETMEN SEÇME NEDENLERİ

Zekeriya DİKAL⁸⁸

ÖZET

21.yüzyıl; sürekli olarak değişimlerin yaşandığı, gelenek ve göreneklerde ortaya çıkan farklılaşmalar, küresel etkileşim araçları ile bilgi teknolojileri bireyleri ve toplumları değişime zorlamaktadır. Günümüzde ebeveynler, bu değişim olgusundan en çok faydayı sağlamak ve çocuklarının gelecekte iyi bir hayat sürmeleri, maddi zorluk yaşamamaları ve saygın bir statü sahibi olmalarını, bunun yanı sıra olumlu davranışlar ve alışkanlıklar kazanmalarını istemektedirler. Bunu başarmanın tek yolunun da eğitimden geçtiğini düşünen veliler imkânları ölçüsünde çocuklarına en iyi şartları sunmaya çalışmakta, onları kendilerine göre en doğru en güvenilir öğretmenlere emanet etmeyi istemektedirler.

Bu çalışmada, velilerin ilkokullarda öğretmen seçme nedenlerini etkileyen faktörler, öğretmenlerden istenen ve beklenen davranışlar belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (phenomology) deseni kullanılmıştır. Araştırma, İstanbul ili Kartal ilçesindeki değişik okullarda 25 veli ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, velilerin birçok nedenden dolayı öğretmen seçme davranışlarında buldukları görülmüştür. Başlıca öğretmen seçme nedenleri arasında; öğretmenlerin alan bilgisi, mesleğini ve çocukları sevmeleri, iletişim kurma becerileri, siyasi görüşleri, kişilik özellikleri, sabırlı ve hoşgörülü olmaları, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaları, teknolojiyi doğru ve etkili kullanma becerileri, sosyal yönden güçlü olmaları, vatanseverlik, anaçlık ve cinsiyetleri olarak sıralanmaktadır. Araştırma sonucunda; velilerin, öğretmenlerde aradığı bu özelliklerin, öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri konusunda önem taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: İdeal Öğretmen, Öğretmen seçme, Veli

THE REASONS OF PARENTS' CHOOSING TEACHER AT PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

In 21st century, with continuous changes and differentiations in traditions and customs, global interaction tools and information technologies force individuals and societies to change. Today, parents want to benefit most from this case of change and want their children to have a good life and a respected status, no financial difficulties in the future. In addition, they want their children to gain positive behaviors and habits. Parents, who think that the only way to achieve this is through education, try to offer their children the best possible conditions and to entrust their children to the most accurate and reliable teachers.

⁸⁸ Müdür Yardımcısı, Kartal Atatürk İlkokulu, zekeryadikal@gmail.com

In this study, the factors affecting the reasons of parents choice of teachers in primary schools, the desired and expected behaviors of teachers were tried to be determined. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the study. The research was conducted with 25 parents in various schools in Kartal, Istanbul. As a result of the research, it was observed that parents were involved in teacher selection behaviors for many reasons. Teacher's knowledge of the field, loving of their profession and children, communication skills, political views, personality traits, being patient and tolerant, applying modern teaching methods and techniques, ability to use technology correctly and effectively, being socially strong, the patriotism, the motherhood and the gender of the teachers are listed among the reasons for choosing primary teachers. As a result of the research, these characteristics of the parents are very important for teacher training and teacher development.

Keywords: Ideal teacher, choosing teacher, parent

GİRİŞ

Bir toplumun refah düzeyinin artması, kalkınması ve gelişmesi için öncelikle iyi eğitilmiş insanlara gerek vardır. Bu insanları eğitecek ve yetiştirecek olan ise önce aile sonra okullardır. Okullar toplumun her kesiminin önemseydiği, önemsemesi gereken kurumlar olmalıdır. Çünkü okullar; topluma yeni katılacak bireylere, toplumun değerlerini ve toplumsal normlarını, birlikte yaşamının gerektirdiği davranış hassasiyetini öğretecek, bir üyesi olduğu topluma katkı sağlayacak, sosyal ilişkileri ve çevre bilinci gibi kavramları zihinlerine yerleştirecek en önemli kurumdur.

Okulların bu işlevini etkin hale getirecek kişi ise öğretmenlerdir. Öğretmenleri hem göreve başlamadan önceki üniversite eğitimlerinde hem de göreve başladıktan sonra iyi eğitmek, onları ihtiyaç duyacakları bilgilerle donatmak verecekleri eğitimin kalitesini de o oranda artırmaya fayda sağlayacaktır.

Seferoğlu (2001), öğretmenin kendisini kişisel ve mesleki açıdan geliştirebilmesi için kendisine yardımcı olunması gerektiğini belirtmekte; Özden (1999) ise, ülkenin kalkınmasında ihtiyaç duyulan nitelikli kişilerin yetiştirilmesinde ve toplumun kültürel değerlerini yeni nesillere aktaracak en önemli öznenin öğretmenler olduğunu söylemektedir.

Günümüzde ebeveynler, çocuklarının gelecekte iyi bir hayat sürmeleri, maddi zorluk yaşamamaları ve saygın bir statü sahibi olmalarını istemekte; bunun yanı sıra olumlu davranışlar ve alışkanlıklar kazanmalarını istemektedirler. Bunu başarmanın tek yolunun da eğitimden geçtiğini düşünen veliler imkânları ölçüsünde çocuklarına en iyi şartları sunmaya çalışmakta, onları kendilerine göre en doğru en güvenilir öğretmenlere emanet etmeyi istemektedirler.

Bu sebeple ilkokullarda velilerin öğretmen seçme nedenlerinin neler olduğu, çocuklarının eğitiminde öğretmenlerden beklentileri araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın amacı, ülkemizde son yıllarda giderek yaygınlaşan ilkokullarda velilerin öğretmen seçme nedenlerini araştırmak ve bu seçimi yaparken öğretmenlerde ne tür özellikler aradıklarını belirlemektir. Araştırmanın söz konusu bu temel amacına yönelik olarak aşağıdaki alt amaçlarına yanıtlar aranmıştır.

1. Sizin için ideal bir öğretmende hangi özellikler bulunmalıdır?
2. Sizi öğretmen seçmeye iten sebepler nelerdir?
3. Sizin gözünüzde seçtiğiniz öğretmeni diğer öğretmenlerden farklı yapan özellikleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

İlkokullarda velilerin öğretmen seçme davranışlarının araştırıldığı bu çalışma, çocuklarının eğitim hayatlarında başarılı olmaları, doğru davranışları kazanmaları noktasında kaygı duyan velilerin; öğretmenlerde ne tür özellikler aradıklarını, hangi ölçütlere göre öğretmen seçtiklerini belirlemesi bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın, üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarına, göreve başladıklarında, eğitimin en önemli paydaşlarından olan velilerin bir öğretmen olarak kendilerinden neler beklediklerini bilmeleri açısından yardımcı olması beklenmektedir. Ayrıca hali hazırda görev başında olan öğretmenlerin ise velilerin çocukları için duydukları kaygıyı, doğru ve etkili iletişimin önemini anlayabilmeleri, ideal öğretmen kavramının neleri barındırdığı, mesleki bilgi ve işini severek yapma gibi konularında kendilerine ipuçları verebilmesi bakımından öğretmenlere öz değerlendirme yapma imkânı sunmaktadır.

Bu araştırma aynı zamanda MEB tarafından düzenlenebilecek olan hizmet içi eğitimlere kaynak olabilmesi bakımından da önem arz etmektedir.

Ayrıca bu araştırma sonuçlarının bu alanda çalışma yapacak diğer araştırmacılara yarar sağlayacağı ve yeni tartışma olanakları oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sayıtları

Katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları ve yöneltilen tüm sorulara verebilecekleri en detaylı ve en samimi cevapları verdikleri varsayılmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların çocuklarının eğitimi konusunda duyarlı oldukları, kendi ölçütleri doğrultusunda belirledikleri öğretmen için okula bağlıta bulunma, adreslerinden taşınma gibi birçok fedakârlıkta bulunabilecekleri varsayılmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların yöneltilen görüşme sorularını doğru anlayıp, soruları hiçbir baskı altında kalmadan cevapladıkları varsayılmıştır.

Katılımcıların arasında sosyal çevre ve eğitim düzeyi bakımında anlamlı bir fark olmadığı varsayılmıştır.

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevapların farklı okul türlerinde ve sosyal çevrelerde farklılık gösterebileceği dolayısıyla benzer başka araştırmalarda edinilebilecek bulguların da farklı değerlendirilebileceği varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma kapsamına alınan veliler, İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan çeşitli resmi ilkokullara çocuklarını öğretmen seçerek kaydettiren veliler ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma 2010-2018 yılları arasında çocuklarını ilkokullara kaydettiren velilerin algılarıyla sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Öğretmen: Bu araştırmada geçen öğretmen kavramı İstanbul ili Kartal ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerini tanımlamaktadır.

Alan Bilgisi: Bu araştırmada geçen alan bilgisi kavramı eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünü tanımlamaktadır.

Veli: Bu araştırmada geçen veli kavramı İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda çocuğu kayıtlı olan ebeveynleri tanımlamaktadır.

TDK: Bu araştırmada geçen TDK kavramı Türk Dil Kurumu'nu tanımlamaktadır.

MEB: Bu araştırmada geçen MEB kavramı Milli Eğitim Bakanlığı'nı tanımlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Bu çalışmada; nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (phenomology) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular; olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Balyer'e göre (2016) bu tür araştırmalar, çalışma grubunda yer alan katılımcıların yarı yapılandırılmış sorulara dair fikirlerini en ince detaylarına kadar ifade edebilmelerine imkân sağlamaktadır. Bogdan ve Biklen (2003) ise, bu görüşme yöntemiyle katılımcıların görüşlerini özgürce açıklayabildiklerini belirtmektedirler.

Bu tür araştırmalarda görüşmenin ana hatlarını, görüşme formunun hazırlanması, test edilmesi, görüşmelerin planlanması, hazırlıkların yapılması ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi

oluşturur(Yıldırım ve Şimşek, 2003). Yıldırım ve Şimşek'e göre (2003) görüşmede sorulacak soruların açıkça ifade edilmesi ve gayet anlaşılır olması gerekir.

Bu çalışmada temel olarak şu soruların yanıtı bulunmaya çalışılmıştır:

1. Sizin için ideal bir öğretmende hangi özellikler bulunmalıdır?
2. Sizi öğretmen seçmeye iten sebepler nelerdir?
3. Sizin gözünüzde seçtiğiniz öğretmeni diğer öğretmenlerden farklı yapan özellikleri nelerdir? Sizin gözünüzde seçtiğiniz öğretmeni diğer öğretmenlerden farklı yapan özellikleri nelerdir?

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan devlet ilkokullarına, çocuklarını, öğretmen seçerek kaydettiren 25 veli oluşturmaktadır. Bu veliler amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmişlerdir.

Amaçlı örneklem yöntemi, belirli bir grup katılımcıyı incelemeyi amaçlar ve araştırmacının, katılımcıların evren hakkında ön bir bilgiye sahip olmasıdır (Bailey,1994). Bu yolla araştırmanın geliştirilmesi amaçlanır.

Bu araştırma kapsamında görüşülen kişiler, çocuklarının kura ile rastgele bir öğretmenin sınıfına kaydolmasını istemeyen ve çocukları için istedikleri eğitimin kendilerince oluşturdukları çeşitli ölçütlerce veya çevrelerindeki kişilerin yönlendirmeleriyle belirledikleri öğretmenler tarafından verilebileceğini düşünen velilerden seçilmişlerdir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özelliklerine göre dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Cinsiyetiniz	Erkek	9	36	36	36
	Kadın	16	64	64	64
	Toplam	25	100.0	100.0	100.0
Öğrenim durumunuz	Yüksek Lisans	4	16	16	16
	Lisans	9	36	36	36
	Yüksekokul	3	12	12	12
	Lise	5	20	20	20
	İlköğretim	4	16	16	16
	Toplam	25	100.0	100.0	100.0
Yaşınız	30-35	1	4	4	4
	35-40	11	44	44	44
	40-45	9	36	36	36
	45-50	4	16	16	16

	Toplam	25	100.0	100.0	100.0
Mesleğiniz	Öğretmen	10	40	40	40
	Ev Hanımı	4	16	16	16
	Devlet Memuru	2	8	8	8
	Doktor	2	8	8	8
	Hemşire	1	4	4	4
	Erkek Berberi	1	4	4	4
	Muhasebeci	1	4	4	4
	Teknisyen	1	4	4	4
	Aşçı	1	4	4	4
	İşçi	2	8	8	8
	Toplam	25	100.0	100.0	100.0

3.2. Verilerin Toplanması

Belirlenen araştırma konusu kapsamında, geniş bir yazın taraması yapılarak kullanılacak sorular belirlenerek velilerin, ilkokullarda öğretmen seçme nedenleri ile ilgili görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan Ek-1görüşme formu uygulanmıştır. Mevcut çalışmada veriler sırasıyla şu şekilde toplanmıştır. İlk olarak sözkonusu velilere araştırmanın amacı anlatılmış ve gönüllü olarak bu araştırma sürecinde yer almak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Katılımcılara, elde edilecek verilerin güvenilirliği, bilgilerin ve kimliklerinin saklı tutulacağı, ne kendilerinin ne de diğer kişi ve kurumların isimlerinin belirtilmeyeceğine dair güvence verildikten sonra görüşmeyi kabul eden velilerle yaklaşık 20 dakika süren yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla tek tek ve bir kez görüşülmüş, görüşmeler sırasında kişilerin kendilerini daha rahat hissedebilmeleri için ses kayıt cihazı kullanılmamış, görüşme esnasında araştırmacı tarafından el yazısıyla notlar tutulmuştur.

3.3. Verilerin Analizi

Araştırmada bulguların değerlendirilmesinde, içerik analizi kullanılmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen veriler soru bazında ayrı ayrı analiz edilmiştir. Her soruya ilişkin verilen yanıtlar öncelikle kendi içinde anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölüm kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği belirlendikten sonra isimlendirilerek kodlanmıştır.

İçerik analizi, metinden çıkarılan geçerli yorumların bir takım düzenlemeler ve sınıflamalar sonunda ortaya konulduğu bir araştırma tekniğidir. Bu yorumlar, mesajın göndereni, mesajın kendisi ve mesajın alıcısı ile ilgilidir(Weber, 1989). İçerik analizi elde edilen veriden hareketle onun içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarabilmeye yarayan bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 1980). Nitel veriler belli işlemler neticesinde sayısallaştırılarak verilerin güvenilirliği arttırılmaya çalışılmış ve böylece veriler arasında anlamlı bir karşılaştırma imkânı sağlanır(Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Nitel araştırmada geçerlik, bilimsel verilerin doğruluğu; güvenirlik ise bu verilerin tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmanın i geçerliğini artırmak için görüşme esnasında kişilerin verdiği ifadeler araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiş ve ilgili kişilerce onaylanması istenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2005), görüşülen katılımcılardan doğrudan ve olduğu gibi aktarımlar yaparak sonuçlar açıklamak geçerlilik için önemlidir. Bu araştırmada kodların ve kategorilerin elde edildiği veli görüşlerinden doğrudan ve birebir alıntı yapılarak geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak, birbiriyle ilişkili olabilecek kodlar birleŐtirilerek çeşitli temalar oluşturulmuş, açık ifadelerle düzenlenerek raporlaŐtırılmıŐtır.

Bu araştırmada toplam frekansın katılımcı sayısından fazla çıkmasının nedeni, verilen cevapların birden fazla tema altına girebilmesinden ve aynı soruya katılımcıların ortak cevaplar vermelerinden kaynaklanmaktadır(Çelebi ve Kaya, 2014)

Çalışmada kodlama tekniği kullanılmış olup; kadınlar (K), erkekler (E) olarak kodlanmış, görüşme sırasına göre K1, K2, K3... K16 ve E1, E2, E3...E9 Şeklinde kodlama yapılmıştır.

BULGULAR

Velilerin, ilkokullarda ğretmen Őeme nedenlerinin ortaya çıkartılması amacıyla yürütülen çalışmada, ideal öğretmende bulunması gereken özellikler, velileri ğretmen Őemeye iten nedenler ile öğretmenleri diğer meslektaŐlarından farklı yapan özellikleri konularında bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bölümde, bu sonuçlara yer verilmektedir.

İdeal ğretmende Bulunması Gereken zellikler

Bu bölümde, ilkokullarda Velilerin ğretmen Őeme Nedenleri Görüşme Formunda katılımcılara yöneltilen **“Sizin için ideal bir öğretmende hangi özellikler bulunmalıdır?”** sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda ortaya çıkan ana tema ve alt temalara yer verilmiştir.

Tablo 2: İdeal ğretmende bulunması gereken zellikler

Ana Tema	Alt Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
İdeal ğretmende Bulunması Gereken zellikler	Mesleki bilgi ve deneyim	13	18
	Sabırlı ve ve hoŐgrl olma	11	15
	Mesleğini ve çocukları sevmesi	11	15
	Vatansever ve Atatrk Olma	7	10
	Yeniliklere açık olma	6	8
	İdealistlik ve alıŐkanlık	5	7
	İletişim becerisi ve duygudaşlık yeteneği	5	7

Davranışlarıyla rol model olma	5	7
Adil olma	5	7
Sosyal yönden güçlü olma	2	3
Cinsiyeti ve medeni hali	2	3
Toplam	72	100

Tablo 2 'de katılımcıların verdikleri cevaplara göre ideal öğretmende bulunması gereken özellikler ile ilgili ortaya çıkan ana tema ve alt temalara yer verilmiştir.

Araştırmanın bu kısmında ideal öğretmende bulunması gereken özelliklerle ilgili katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyimlerinin önemine dikkat çeken bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Benim için ideal bir öğretmenin, bilgisi tam ve güncel olmalıdır. Öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmelidir.”(K4)

“Benim için ideal öğretmen, öğrencilerinin akademik becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak özellikte ve deneyimde olmalıdır”(K8)

“Benim için ideal bir öğretmen tecrübeli, sabırlı ve sevgi dolu olmalıdır.”(K10)

“Benim için ideal öğretmen, öncelikle eğitimini görev yaptığı alanda almış ve alanına hâkim olmalıdır. Başka bölümlerden veya fakültelerden mezun olup, öğretmenlik yapmalarını doğru bulmuyorum.”(K14)

“Benim için ideal öğretmen sınıf içi etkinliklerde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak değişik öğretim yollarını ve tekniklerini uygulayabilmelidir.”(E8)

Yukarıdaki ifadelerden çıkarımlarda bulunmak gerekirse; katılımcılar ilkökul öğretmenlerinin, eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği alanından mezun olmalarını, alan bilgilerinin tam ve güncel olmasını, deneyimleriyle öğrencilerinin akademik başarılarına katkı sağlamalarını, sınıf ortamında bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalarını ve değişik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarını önemsemektedirler.

Sabırlı ve hoşgörülü olma konusuna değinen bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Bana göre ideal öğretmen, sevecen, yerine göre hoşgörülü ve çok sabırlı olmalıdır.”(K15)

“Benim için ideal öğretmen, eleştiriyi kabul edebilen, sabırlı ve anlayışlı olmalıdır.(K1)

“Özellikle ilkokullarda öğretmenlerin daha sabırlı, daha şefkatli olmaları gerektiğini düşünüyorum.”(E2)

“Bana göre ideal öğretmen sabırlı, yumuşak bir üsluba sahip olmalıdır.”(K13)

“Kendi öğrencilik yıllarımı düşündüğümde bana göre ideal öğretmen sakin ve güler yüzlü olmalıdır.”(K12)

“İdeal öğretmen sakin, öfke kontrolü olan çözüm odaklı ve sevgi dolu olmalıdır.”(K6)

Yukarıdaki ifadelerle göre katılımcılar; öğretmenlerin, sabırlı, şefkatli, eleştiriyi kabul edebilen, öfke kontrolü olan, hoşgörülü kişiler olmalarını beklemektedirler.

İdeal öğretmen mesleğini ve çocukları sevmeleridir diyen bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“ İdeal bir öğretmen öncelikle mesleğine âşık olmalıdır. Mesleğine âşık olmayan, işini severek yapmayan hiç kimsenin başarılı ve faydalı olacağına inanmıyorum.”(E2)

“Benim için çocuklara sevgi ve hoşgörüyle yaklaşan işine ve mesleğine âşık, çalışmayı seven, sorumluluktan kaçmayan biri olmalıdır.”(E3)

“Öncelikle mesleğini isteyerek seçmiş ve sevgi odaklı olmalıdır.”(E6)

“Benim için ideal öğretmenin çocuğu anlaması, sevmesi ve çocuğa değer vermesi gerekir.(K2)

Yukarıdaki ifadelerle göre katılımcılar; öğretmenlerin mesleklerini ve çocukları sevmelerini başarılabilmelerinin ön şartı olarak görmektedirler.

Yeniliklere açık olma konusunda değerlendirme yapan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Bu konuda *“İdeal öğretmen, teknolojik yeniliklere açık olarak eğitim öğretim faaliyetlerini bu doğrultuda yapmalı. Yaparak, yaşayarak öğrenme kuramlarını odağa alan eğitim yapmalıdır.”(E6)*

“...Gelişime ve değişime açık, günceli takip eden, teknolojiyi iyi kullanabilen, öğrencinin özgüvenini arttıracak yöntemleri kullanabilen özellikler taşımalıdır.(E8)

“...Öğretmen kendini sürekli geliştirmeli, yeniliklere açık olmalıdır. Çağın gerisinde kalmamalı, eğitim teknolojilerini kullanabilmelidir.(E5)

Yukarıdaki ifadelerle göre katılımcılar; öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemeleri gerektiğini, eğitim teknolojilerini kullanmada çağın gerisinde kalmamalarını düşünmektedirler.

İdealistlik ve çalışkanlık ile ilgili değerlendirme yapan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...Düşünceleriyle adaletli ve idealist olduğunu belli etmeli, çalışkan ve kibar olmalıdır.”(K9)

“Benim için ideal öğretmen öncelikle mesleğini sevmeli, idealist ve cumhuriyetçi olmalıdır. Yöneticilerin ve eğitim sisteminin getirdiği baskılara boyun eğmeyip kendi doğrularına göre çalışmalıdır. (E9)

“Bana göre bir öğretmen öncelikle idealist olmalıdır.”(K13)

Yukarıdaki ifadelerle göre katılımcılar, öğretmenlerin idealist olmalarını, doğru olduğuna inanmadıkları konuda baskılara boyun eğmemelerini istemekte, çalışkan olmalarını beklemektedirler.

İletişim becerisi ve empati (duygudaşlık) yeteneği konusunda değerlendirme yapan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenimizin öncelikle çocuğumu ve bir ebeveyn gözüyle beni anlayabilmesini isterim. Bunun için bekâr bir öğretmene sıcak bakmam.”(K1)

“...bunun yanı sıra diksiyonu düzgün, hitap etme yeteneği olmalıdır.”(K14)

“Benim için ideal bir öğretmenin iletişim yönü kuvvetli olmalıdır. Öğrencileri, velileri ve meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmelidir. Öğrencileriyle sevgi bağı kurabilmeli ve duygudaşlık yeteneğine sahip sorumluluk bilincinde yüksek düzeyde taşıyor olmalıdır.”(K5)

Yukarıdaki ifadelerle göre katılımcılar, öğretmenlerin bir ebeveyn gözüyle onları anlamalarını beklemekte, çocuklarının güçlü ve zayıf yönlerini kendilerine anlatacak, onları yönlendirebilecek kişiler olmalarını önemsemektedirler.

Öğretmen davranışlarıyla rol model olmalıdır diyen bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Benim için ideal öğretmen, kişilik özellikleri ve davranışlarıyla çevresine örnek olmalıdır.”(K11)

“21.yüzyıl bilgi çağıdır. Çocuklarımız doğruya ve yanlışa kolayca ulaşabiliyor. Bu nedenle çocuklarımızı emanet ettiğimiz kişilerin onları doğru yönlendirmesi, iyi örnekler olmaları gerekir.”(E2)

Yukarıdaki ifadelerle göre katılımcılar, çocuklarını emanet ettikleri öğretmenlerin, davranışlarıyla örnek olmalarını beklemektedirler.

Öğretmenlerin adil olmaları gerektiğine vurgu yapan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“İdeal öğretmen öğrencilerinin ve velilerinin arasında ayırım yapmadan bağ kuran, ödül ve cezayı doğru bir şekilde veren ve kendini geliştiren biri olmalıdır.”(K3)

“Benim için ideal öğretmen, adaletli, vatansever ve hümanist olmalıdır.”(K12)

“İdeal öğretmen mesleğini sevmenin yanı sıra, öğrenciler arasında ayırım yapmamalı, demokratik olmalıdır.”(E7)

“...Öğrencilerini tarafsız değerlendirmeli, açık görüşlü, objektif ve iyimser olmalıdır.”(K11)

Yukarıdaki ifadelerle göre katılımcılar, öğretmenlerden öğrenciler ve veliler arasında ayırım yapmamalarını, kararlarında ve uygulamalarında adil davranmalarını, tarafsız bir gözle değerlendirmelerini önemsemektedirler.

Vatanseverlik ve Atatürkçü olma konusunda değerlendirme yapan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“... Öğretmen, devletine ve vatanına bağlı olmalıdır. Ne yazık ki halen bu duyguyu sergilemeyen ve öğrencilerine geçiremeyen öğretmenler olduğunu görüyorum.”(E5)

“...Vatansever, aynı zamanda ahlaki değer yargıları sağlam olmalıdır. Çocuklara her yönüyle örnek olabilen bir model olmalıdır.”(K5)

“... Vatansever, Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı olmalıdır.”(K13)

Yukarıdaki ifadelerle göre katılımcılar, öğretmenlerin vatansever ve Atatürkçü olmalarını ve bu duyguyu öğrencilerine geçirebilmeleri gerektiğine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin sosyal yönden güçlü olmalarını önemseyen bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...Sadece akademik yönden değil sosyal yönden de çocukları geliştirmeli, öğrenme ortamlarını eğlenceli hale getirmeli, çocuk oyunlarını iyi bilmelidir.”(E1)

“Öncelikle mesleğini ve çocukları sevmeli, yeri geldiğinde onlarla şakalaşabilmeli, eğitim öğretimi eğlenceli hale getirerek dersin stresinden ve sıkıcılığında kurtarabilmelidir.”(E4)

“Bana göre ideal öğretmen, çocukların duygularına, sosyal etkinliklere ve insani değerlere önem vermelidir.”(K15)

Yukarıdaki ifadelerle göre katılımcılar, öğretmenlerin sadece akademik çalışmalar yapmalarını yetersiz görmekte, sosyal etkinliklere ve oyunlara da yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ve medeni halleri konusunda değerlendirme yapan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...Çevremdeki erkek öğretmenlerin sert ve disiplinli tavırlarından dolayı özellikle ilkokulda annelik duygularından dolayı kadın öğretmenlerin daha sabırlı ve şefkatli olduklarını düşünüyorum. Bu nedenle çoğumun öğretmeninin kadın olmasını tercih ederim.(E2)

“Öğretmenimizin öncelikle çocuğumu ve bir ebeveyn gözüyle beni anlayabilmesini isterim. Bunun için bekâr bir öğretmene sıcak bakmam.”(K1)

Yukarıdaki ifadelere göre katılımcılar, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha şefkatli ve anaç olduklarını düşünmektedirler. Erkek öğretmenlerin ilkokullarda sert ve disiplinli olmalarını istememekte ve veliler çocuk sahibi olan öğretmenlerin kendilerini daha iyi anlayabileceğini düşünmektedirler.

Velileri Öğretmen Seçmeye İten Sebepler

Bu bölümde, ilkokullarda Velilerin Öğretmen Seçme Nedenleri Görüşme Formunda katılımcılara yöneltilen *“Sizi öğretmen seçmeye iten sebepler nelerdir?”* sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda ortaya çıkan ana tema ve alt temalara yer verilmiştir.

Tablo 3: Velileri öğretmen seçmeye iten sebepler

Ana Tema	Alt Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Velileri öğretmen seçmeye iten sebepler	Çocukları için duydukları gelecek kaygısı	7	18
	Davranışlarıyla çevresine rol model olabilen öğretmen arayışı	6	16
	Mesleğini severek yapan öğretmen arayışı	6	16
	Kendileriyle özdeşleşen öğretmen arayışı	5	13
	Öğretmen ile rahat iletişim kurabilme isteği	4	11
	Sosyal yönü güçlü birey yetiştirme isteği	4	11
	Değerler eğitimini önemseyen öğretmen arayışı	3	8
	Çocuklara adaletli davranacak öğretmen arayışı	2	5

Sınıftaki diğer çocukların sosyoekonomik düzeyleri	1	2
	Toplam	38

Tablo 3'te katılımcıların verdikleri cevaplara göre velileri öğretmen seçmeye iten nedenler ile ilgili ortaya çıkan ana tema ve alt temalara yer verilmiştir.

Araştırmanın bu kısmında katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Çocuklarının geleceği konusunda kaygı duyan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“En önemli sebepim, çocuğumdaki gelecek kaygısıdır. Çocuğumun gelişimine, engel olacak, onun öğrenme şevkini kıracak bir öğretmene denk gelmesini istemediğim için bildiğim, tanıdığım bir öğretmen seçtim.”(E1)

“Aslında öğretmen seçiminden yana değildim hatta doğru olmadığını düşünüyordum. Ancak büyük çocuğumuzun ilkokul yıllarında yaşadığımız kötü tecrübeden dolayı, beklentilerimizi karşılayacak, çocuğumuza okulu ve öğrenmeyi sevdirecek bir öğretmen tercih etmek durumunda kaldık”(E4)

“Çocuğumun iyi bir eğitim almasını istemem beni çocuğumu sevecek, onu dışlamayacak bir öğretmen seçimi yapmaya yöneltti.”(K2)

“Çocuklarımız bizim herşeyimizdir. Onlara her şeyin en iyisini sunmak bizim görevimizdir diye düşünüyorum. Bunun için onları her yönüyle geleceğe hazırlayacak kişiliğe emanet etmek istedik.”(K9)

Katılımcıların görüşlerine göre; veliler, çocuklarının geleceklerini önemsemekte, öğretmenlerin yanlış uygulamalarından kaynaklı çocuklarının eğitim yaşamlarının olumsuz etkilenmesini istememekte ve bundan dolayı endişe duymaktadırlar. Gerek akademik gerekse de doğru davranışların kazandırılması yönünde bu kaygılarını en aza indirecek, güven duyacakları bir öğretmen seçme eğilimi göstermektedirler.

Davranışlarıyla çevresine rol model olabilen öğretmen arayan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Şunu belirtmeliyim ki, çocuklar zaman içerisinde öğretmenlerine benzemektedirler. Bunun için öğretmenin örnek olması gerektiğini düşünüyorum. Bu sebeple, çocuğumu, psikolojik, sosyal ve akademik olarak hayata hazırlayacak bir öğretmene teslim etmek istediğim için öğretmen seçtim.”(K14)

“Çocuklarımız ailelerinden sonra öğretmenlerini örnek aldığı için ahlaki yönden doğru ve güzel davranışlar sergileyen aile yaşantısı ve bilinci olan bir öğretmen seçmek istedim.”(E2)

Yukarıdaki ifadelerle göre veliler; çocuklarının gelişiminde, öğretmenlerin davranışlarının çok önemli bir yer tuttuğunu düşünmekte bu sebeple de çocuklarını davranışlarıyla ve yaşam tarzıyla örnek olabileceğine inandıkları bir öğretmene emanet etmek istemektedirler.

Mesleğini severek yapan öğretmen arayışında olan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Benim için işini seven birisi aynı zamanda çocukları da sever. En iyiyi, en güzeli öğretmek için çabalar. Öğretmen olmam sebebiyle, meslektaşlarının birçoğunun bıkkın, mutsuz, sadece maaş alma kaygısıyla işe geliyor olmalarına, sıkıcı eğitim ortamlarına, çocuklardan bahsederken hoş olmayan sıfatlar, yakıştırmalar yapmalarına, tembel ve sıradan oluşlarına çok kez tanık olmam beni öğretmen seçimi yapmaya mecbur etti.”(E3)

“Çalıştığımız kurumlarda gördüğümüz kötü örnek teşkil eden öğretmenler ve çocuklar ile olan olumsuz iletişimleri nedeniyle çocuğumun kişiliğine katkı sağlayacak ve saygı duyacak, onu samimi bir şekilde sevecek, okulda var olma sebebinin farkında olan bir öğretmen seçmek zorunda kaldım.”(E8)

“Ülkemizde eğitim sisteminin denetimsiz olması, öğretmenlerin vicdanlarına göre çalışmalarına sebep oluyor. Öğretmenlerin birçoğunun sanki bir amacı yokmuşçasına düz bir memur gibi çalıştıklarını, öğretme heveslerinin olmadığını görüyorum. Bu nedenle işini severek yapan bir öğretmen seçtim.”(K1)

Katılımcılar, öğretmenlerin arasında sadece maaş almak amacıyla işe gelen, mesleklerinin amacını ve okullarda var olma sebeplerini unutmuş, mutsuz, bıkkın birçok kişi olduğunu belirtmektedirler. Çocuklarını bu şekilde görev yapan bir öğretmene teslim etmek istememekte, öğretmenlerin mesleklerini severek yapmalarını çok önemsemektedirler.

Kendileriyle özdeşleşen öğretmen arayan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Eşimin siyasi görüşü etkili olmuştur. Kendi siyasi görüşüyle aynı olan bir öğretmen seçtik.”(K8)

“Çevremizdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin siyasi görüşlerini ön plana çıkararak eğitim verdiklerini düşünüyorum. Bu sebeple ben de kendi siyasi görüşüme uygun, cumhuriyetçi bir öğretmen seçtim.”(E9)

“Biz vatansever insanlarız bunun için öğretmenimizin de devletine ve vatanına bağlı olmasını istedik. Çünkü halen bu ölçütleri ve milli duruş sergilemeyen öğretmenler olduğunu düşünüyorum.”(E5)

“Dünya görüşü ve kendi aile ilişkilerinin bizim aile yapımıza uygun olması ve daha önceden mezun ettiği öğrencilerin başarılı olması öğretmen seçmemizde etkili oldu. Çünkü öğretmen ve aile aynı dili konuşursa çocuğun eğitimi konusunda daha etkili olur düşünüyordum.”(K13)

Katılımcıların, öğretmenlerin siyasi görüşlerini, inançlarını, özel yaşamlarını kendileriyle özdeşleştirmekte ve öğretmen seçimi konusunda göz önünde bulundurdıkları görülmektedir.

Öğretmen ile rahat iletişim kurabilmeyi isteyen bazı katılımcılar şunları söylemiştir.

“Her anne baba çocuğunun iyi bir öğretmenle yetişmesini ister. Çocuğumun güçlü ve zayıf yönlerini kendisine anlatacak, yönlendirecek bir öğretmen ister. Ben de bu nedenden dolayı kolay iletişim kurabileceğim kendi değer yargılarıma uygun gerek akademik gerekse de duygusal zekâsına güvendiğim, çocuğumu gönül rahatlığıyla emanet edebileceğim bir öğretmen seçtim.”(K5)

“Kendi öğrencilik yıllarımdan yaşayarak öğrendiğim üzere, öğretmenin hayatınıza dokunan, eğitim hedefinize ilk adımını attıran ve yol gösteren en önemli aktörlerden birisidir. Bu yüzden bizi yönlendirecek, kolay iletişim kuracağımız öğretmeni araştırıp çocuklarımı ona emanet etmek istedim.”(K6)

Yukarıdaki ifadelerle göre katılımcılar, öğretmenleriyle kolay iletişim kurmayı, çocuklarının güçlü ve zayıf yönlerinin anlatılmasını, öğretmenlerin onlara rehberlik etmesini beklemektedir.

Çocuklarını sosyal yönü güçlü birey olarak yetiştirmek isteyen bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Çocuğum sosyal yönü güçlü, dışadönük bir çocuk. Çocuğumun bu yönünü destekleyecek ve geliştirecek benzer özellikte bir öğretmen seçmek istedim.”(E1)

“Benim çocuğum sessiz, kendini ifade edemeyen biri olduğu için onu anlayıp bu yönde kişiliğini geliştirecek, onu sosyaleştirecek öğretmen aradım.”(E5)

Katılımcıların ifadelerine göre, veliler çocuklarının sosyal yönden güçlü, insan ilişkileri iyi olan bireyler olarak yetişmesini önemsemekte ve çocuklarının bu yönlerini geliştireceklerine inandıkları öğretmenleri tercih etmektedirler.

Değerler eğitimi önemseyen adaletli öğretmen arayan bazı katılımcıların ifadelerine bakalım;

“Çocuğumun ilköğretim çağına sağlam bir temel alarak, sonraki eğitim yıllarında bocalamaması, ayrıca davranış ve ahlaki değerlerinin de eğitim faaliyetleriyle beraber gelişimi gibi sebepleri sayabilirim.”(E6)

“Ben, çocukların duygularına önem verilmesi gerekliliğine inanan, sosyal etkinliklerin ve insani değerlerin verilmesi gibi kavramları ön planda tutan birisiyim. Bunları sağlamamda bana yardımcı olabilecek bir öğretmen tercih ettim.”(K15)

“Kişilik olarak adaleti eşitliği savunan birisiyimdir. Bu sebeple her öğrenciye ve veliye eşit mesafede davranacak bir öğretmen araştırdım ve tercih ettim.”(K12)

Yukarıdaki ifadelerle göre katılımcılar, öğretmenlerin sınıftaki her öğrenciye ve veliye eşit davranmalarını istemekte, çocuklarının ahlaken de iyi bir eğitim almalarını, insani değerleri kazanmalarını önemsemektedirler.

Sınıftaki diğer çocukların sosyoekonomik düzeylerini önemseyen bir katılımcının ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Ben velilerin de öğretmenin başarısında pay sahibi olduğuna inanıyorum. Çocuğumun beraber olacağı sınıftaki diğer çocukların ailelerinin eğitime bakışlarının ve benzer sosyoekonomik düzeyde olmanın önemli olduğunu düşündüğüm için meslekteki başarısını bildiğim böyle bir öğretmen ve sınıf seçtim.”(K16)

Yukarıdaki ifadeye göre veliler yalnızca öğretmenin değil çocuklarının beraber okuyacağı arkadaşlarının ailelerinin de başarıda önemli olduğunu söylemekte ve buna göre bir eğilim göstermektedirler.

Öğretmenleri Diğer Öğretmenlerden Ayıran Özellikler

Bu bölümde, ilköğretimde Velilerin Öğretmen Seçme Nedenleri Görüşme Formunda katılımcılara yöneltilen *“Seçtiğiniz öğretmeni diğer öğretmenlerden farklı yapan özellikleri nelerdir?”* sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda ortaya çıkan ana tema ve alt temalara yer verilmiştir.

Tablo 4: Tercih edilen öğretmenleri, diğer öğretmenlerden farklı yapan özellikleri

Ana Tema	Alt Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
	Mesleğini ve çocukları sevmesi	14	27
	Çevredeki kişilerin tavsiyesi	8	15

Tercih edilen öğretmenleri, diğer öğretmenlerden farklı yapan özellikleri	Adil ve demokratik olması	7	14
	İletişim kurma becerisi	6	12
	Bireysel farklılıklara önem vermesi	5	10
	Disiplinli ve başarılı olması	5	10
	Anaç ve sabırlı olması	3	6
	Deneyimli olması	3	6
Toplam		51	100

Tablo 4'te katılımcıların verdikleri cevaplara göre tercih edilen öğretmenleri diğer öğretmenlerden farklı yapan nedenler ile ilgili ortaya çıkan ana tema ve alt temalara yer verilmiştir.

Araştırmanın bu kısmında katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin mesleğini ve çocukları sevmesini fark yaratan bir özellik olduğunu ortaya koyan bazı katılımcıların ifadelerine bakalım.

“Öğretmenlik mesleğini severek yapıyor olması, çocuklarla iyi iletişim kurabilmesi diğer öğretmenlerden farklı yapıyor.”(K16)

“Mesleğini sevgiyle yapması, çocuklarına başarı aşılaması, onu benim gözümde farklı yaptı.”(K11)

“Mesleğine olan bağlılığı, doğrularına göre yaşaması, disiplinli ve başarılı olmasının yanı sıra siyasi görüşlerini bir kenara bırakıp sadece işine odaklanması onu farklı yaptı.”(E9)

“Mesleğine duyduğu saygı, öğrenci ve velileriyle kurduğu doğru iletişim onu farklı yaptı.”(E8)

“İşini severek yapıyor olması ve çalışkanlığı onu farklı yaptı.”(E3)

Öğretmen seçiminde çevredeki kişilerin tavsiyesine göre hareket eden bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Öncelikle öğretmenimiz hakkında aldığımız olumlu duyular neticesinde seçim yaptık.”(E6)

“Daha önceki velilerin tavsiyeleri, mezun ettiği öğrencilerin başarılı olmaları etkili oldu.”(K13)

“Kayıt esnasında idarecilerin tavsiyesi üzerine tercih ettik.”(K10)

Öğretmenlerin adil ve demokratik davranış sergilemelerini beğenen bazı katılımcıların görüşlerine bakalım;

“Adil, duyguları önemseyen, sınırları doğru çizebilen eğiten ve öğretene biri olması onu benim gözümde farklı yaptı.”(K15)

“Öğrencileri arasında ayrımcılık yapmaması, hepsine eşit davranması onu farklı yapıyor.”(K8)

“Öncelikle demokratik olması ve ayırım yapmaması onu farklı yaptı.”(E7)

“Adaletli ve demokratik olmasının yanında öğrencilerinin her yönden gelişimini önemsemesi ve takip etmesi onu farklı yaptı.”(K3)

Öğretmenleriyle iyi ve rahat iletişim kurmak isteyen veliler bu becerisi ön plana çıkan öğretmenleri tercih etmişler ve aşağıdaki gibi görüşlerini bildirmişlerdir.

“Çocuğumu anlaması ve benim beklentilerimi karşılaması, iletişim kurabilmemiz onu farklı yaptı diyebilirim.”(K14)

“Bana ve çocuğuma yakın karakterde olması nedeniyle rahat iletişim kurabileceğimizi düşündüğüm için farklı yaptı.”(K6)

Her çocuğun farklı yeteneklere sahip olduğunu düşünen ve bireysel farklılıklara önem veren, çocukların güçlü yönlerini geliştirebilen öğretmenlerin bu yönleriyle farklı olduğunu belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Çocuğumu anlayabilen, onun duygusal dünyasına hitap eden, etkinlik çeşitliliğiyle farklı öğrenme ortamları oluşturan, akademik bilgisi yerinde olan biri olması aynı zamanda eğitim fakültesinden mezun olması onu farklı yaptı.”(K5)

“Akademik yönden donanımlı olması ve bireysel farklılıklara saygı göstererek çocukları oldukları gibi kabul etmesi, değiştirmeye çalışmaması yani yeteneğini köreltip çocuğumu sıradanlaştırmaması onu farklı yaptı.”(K4)

Öğretmenin disiplinli ve başarılı olmasının çocuklarının eğitim hayatlarına katkı sağlayacak, onlara sağlam bir temel oluşturacağını düşünen katılımcılar öğretmenin bu yönünü farklı bulmuş ve şunları söylemişlerdir:

“Öğrencilerine faydalı olma isteği, mezun ettiği öğrencilerin başarılı olması ve çocukların kendisini sevmesi, sosyal etkinliklere katılması onu farklı yapıyor.”(E4)

“Adaletli ve disiplinli oluşunun yanında yetiştirdiği öğrencilerin başarı düzeylerinin iyi olması, güleryüzlü oluşu diğer öğretmenlerden farklı yaptı.”(K12)

İlkokul eğitiminde öğretmenlerin anaç, babacan ve sabırlı olması gerektiğine inanan katılımcılar kişilik özellikleri böyle olan öğretmenleri farklı bulduklarını şu ifadelerle açıklamışlardır:

“Anaç olmasının yanında disiplinli olması, milli ve vatansever olması, sosyal etkinlikleri önemsemesi gibi özellikleri ekleyebilirim.”(K1)

“Değerli ve hoşgörülü olması hem öğretmen hem anne olması, bizimle yani ailesiyle görüşerek sorunları çözme isteği farklı yapıyor.”(K2)

Öğretmenlerin deneyimli olmalarının olası problemleri önlemede ve çözümede önemli bir faktör olduğunu düşünen katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Tecrübesi yani mesleki kıdemli olması, her ne kadar genç öğretmenler idealist ve enerjik olarak göreve başlasalarda benim için tecrübe daha önde gelir.”(E2)

“Diğer öğretmenlerle herhangi bir karşılaştırma yapmadık ama tecrübeli olması bizim için en önemli kıstas idi. Bu yönüyle farklı yaptı diyebilirim.”(K10)

TARTIŞMA VE SONUÇ

İlkokullarda velilerin öğretmen seçme nedenlerinin araştırıldığı çalışma da üç alt amaç üzerinde durulmuş ve araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı olan ideal öğretmende bulunması gereken özellikler konusunda velilerin görüşleri incelendiğinde; tecrübeli, güler yüzlü, iletişimi güçlü, mesleğini ve çocukları seven, vatansever ve Atatürkçü olan, yeniliklere açık ve kendilerini geliştiren, idealistlik ve çalışkanlık gibi özelliklerin olduğu görülmüştür. Ayrıca davranışlarıyla rol model olabilen, öğrencilerine karşı adaletli davranan, eğitim ortamlarında fırsat eşitliğini sağlayan, sosyal yönden güçlü, çocuklarını emanet ettikleri öğretmenlerin güvenilir olmaları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Diğer yandan öğretmen nitelikleri ve yeterlikleriyle ilgili olarak geçmiş araştırmalarda benzer sonuçlar çıktığını görmekteyiz.

1999 yılında MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi “Çağdaş Öğretmen Profili” adlı raporda öğretmene ilişkin nitelikleri belirlemiştir. Belirtilen çalışma öğretmeni, günümüz eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek 21.yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek yeterlikte;

- Kendi konu alanına hâkim,
- Öğrenciyi tanıma becerisine sahip,
- Ders etkinliklerini planlayabilen,
- Öğreteceği konunun özelliğine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilen,
- Öğrenciler ile sağlıklı iletişim kurabilen,
- Öğrenme ortamını öğrencilerin ve konuların özelliklerine uygun hale getirebilen,
- Derse aktif katılımı sağlayabilen,
- Meslekî gelişmede çağdaş öğretmen sorumluluklarını ve özlük haklarını, mesleği ile ilgili kanun, yönetmelik ve tüzükleri, bilgi toplumu içindeki yerini ve önemini bilen kişiler olarak tanımlanmaktadır.

Yine bu çalışmada, çağdaş öğretmenin ayrıca; sosyal ve çevresel boyutla ilgili olarak sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin hazırlanmasında etkin rol almalı, okul ve diğer kurumlar arasında koordinasyonu sağlamalıdır. Eğitim sistemindeki aksaklıkları belirleyerek çözüm yolları önerebilmesi, giyim kuşamına dikkat etmesi, yeni fikirler üretebilmesi, ön yargılı olmaması, kendini sürekli geliştirmesi, mesleğini ve çocukları sevmesi beklenmektedir. Yine 21. yüzyılda çağdaş öğretmen; demokratik değerlere ve insan haklarına saygılı olmalıdır ifadelerine de yer verilmektedir (MEB, 1999, Sayan, H. ,2015).

Akyüz'e göre, (2003) Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmen yetiştirme de sık sık gündeme gelen değişik uygulamaların bu alanda standartlaşma konusundaki sıkıntılara sebep olmaktadır.

ATE (Association of Teacher Educators) standartlarına göre öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler arasında öğretme becerisi, mesleki bilgi ve gelişim, halkla ilişkiler, işbirliği yapabilme, kültürel zenginlik, kendini geliştirme, vizyon sahibi olma başlıkları altında ayrıntılanmaktadır (ATE, 2008, Sayan, H. 2015).

Türkiye’ de Milli Eğitim Bakanlığı’nın beklediği ve üniversitelerin yetiştirdiği öğretmen tipi arasındaki farklılıklar bu durumun gözden geçirilmesine gerek duyulmasına neden olmuştur. (Tezbaşaran, 2001: 37-51)

Çelikten, Şanal ve Yeni’nin 2005 yılında Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri başlıklı araştırmalarında iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikler şöyle sıralanmıştır.

- Sabırlı davranır.
- Farklı inanç, görüşlere karşı hoşgörülü bir tutum sergiler.
- Kılık kıyafetine ve kişisel bakımına önem verir.
- Kendini geliştirmeye ve eleştirilere karşı açık bir duruş sergiler.
- Kişisel sorunlarını işine karıştırmaz ve kendi içinde çözer.
- Öğrencilerini öğremeye karşı heveslendiricidir.
- Başarıyı ister ve destekler.
- Düşünce ve davranışlarıyla çevredekiler için modeldir.
- Öğrencilere karşı, dürüst, objektif ,güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecendir.
- Eğitim öğretim işlerini yapıcı ve eğitsel bir disiplin ile yürütür.
- Öğrencilerine, velilerine ve çevredekilere liderlik edebilir,onlar üzerinde etkili olmada başarılıdır.
- Sorunlardan yakınmak yerine çözüm yolları bulmaya çalışır.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan velileri öğretmen seçmeye iten sebepler noktasında ise aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Çocukları için duydukları gelecek kaygısı
- Davranışlarıyla çevresine rol model olabilen öğretmen arayışı
- Mesleğini severek yapan öğretmen arayışı
- Kendileriyle özdeşleşen öğretmen arayışı
- Öğretmen ile rahat iletişim kurabilme isteği
- Sosyal yönü güçlü birey yetiştirme isteği
- Değerler eğitimini önemseyen öğretmen arayışı
- Çocuklara adaletli davranacak öğretmen arayışı
- Sınıftaki diğer çocukların sosyoekonomik düzeyleri

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan seçtiğiniz öğretmeni diğer öğretmenlerden farklı yapan özellikleri konusunda ise aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Mesleğini ve çocukları sevmesi

- Çevredeki kişilerin tavsiyesi
- Adil ve demokratik olması
- İletişim kurma becerisi
- Bireysel farklılıklara önem vermesi
- Disiplinli ve başarılı olması
- Anaç ve sabırlı olması

ÖNERİLER

Bu araştırma ve bu alanda yapılmış diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlar ülkemizde öğretmen yetiştirme konusunda çok büyük sıkıntılar olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu araştırmaya konu olan velilerin öğretmenlerden beklentileri Milli Eğitim Bakanlığı'nın Çağdaş Öğretmen Profili ile birebir örtüştüğünü görmekte, toplumun nasıl öğretmen istediği konusunda doğru teşhis ettiğini söyleyebiliriz.

Bir problemin çözümünde teşhis doğruysa, o zaman çözüm yollarını ve uygulamaları irdelemek lazımdır. Tüm bu araştırmaların ışığında şu öneriler geliştirilebilir.

1. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme konusunda buldukları şehirlerde MEB ile işbirliği yaparak eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilere daha uzun süre uygulama (staj) imkânı sağlamalıdır. Böylelikle mesleğini sevmeye, okulun işleyişini öğrenme, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılama ve velilerin beklentilerini anlayabilme konusunda önlemler alınabilir.
2. Eğitimin en önemli paydaşlarından birisi olan velileri; planlama, iş birliği, denetleme ve değerlendirme gibi eğitim süreçlerine dâhil etmek etkili olabilir.
3. Çocuğu en iyi tanıyan, okul dışında ki yaşamı hakkında en doğru bilgiyi verebilecek kişiler ailesidir. Bu sebeple öğretmenlerin velilerle daha iyi iletişim kurabilmeleri hem sorunların çözümünde hem de önlenmesinde faydalı olabilir.
4. Öğretmenlerin mesleki bilgilerini sürekli güncellemeleri, yeniliklere açık, eğitim teknolojilerinden faydalanabilen, ders içi etkinliklerde öğrencilerin aktif olmalarını sağlayacak, çağdaş öğretim tekniklerini uygulamaları öğrenmeyi daha kalıcı hale getireceği gibi öğrenme ortamına eğlence de katacağı düşünülmelidir.
5. Öğretmenler yetiştirdiği öğrencilere ve çevresine rol model olacak örnek davranışlar sergilemeli, siyasi görüşleri veya toplumun ortak değerlerine aykırı söz ve davranışlarla gündeme gelmemelidir.
6. Öğretmenlerden, sadece öğrencilere bilgi aktarımı yapması değil, insani değerleri öğreten ve onları sosyal bir birey olarak hayata hazırlamaları, topluma kazandırmaları da beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilere karşı daha sabırlı, hoşgörülü, onların duygularını önemseyen, öğrencilerin ve velilerin hatalı davranışlarının cesurca üstüne gidebilen, doğruya yönlendirebilen, kararlarında adaletli, öğrencileri ve velileri arasında ayırım yapmayan, güvenilir biri olması, öğretmenleri toplumda daha saygın kişiler yapmakla birlikte azami düzeyde toplumsal fayda da sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (1989). Özel ve devlet liselerinde veli beklentilerinin örgütsel ve yönetsel boyutları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(4).
- Akyüz, Y. (2003). Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları (sayfa: 4866). Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme sempozyumu. Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Albayrak, M. (2016) , Platon ve Eğitim. www.academia.edu/3334915/Platon_ve_Egitim Erişim zamanı: 04/ 01/ 2019 22.38
- Alkan, C. (1992). Ders Notları.
- Alkan, C. (2000). Meslek ve Öğretmenlik Mesleği, Öğretmenlik mesleğine giriş, 191-230.
- Australian Government Report (2000). Department of Education. Teacher's for the 21st Century: Making the Difference.
- ATE (2008). Standards for Teacher Educators the Association of Teacher Educators.
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin rolleri, Eğitim Sosyolojisi, Ankara.
- Balyer, A.(2016). Okul Yılları ve Okul Dışındaki Sosyal İlişkilerin Kadın Liderlerin Liderlik Gelişimindeki Rolü, Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi; s.77-127 .
- Bakır, K.(2007). J.J.Rousseau'nun Naturalist Eğitim Anlayışı, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi
- Başaran, İ.E. , (1994). Eğitime Giriş. Ankara.
- Bailey, K. D. (1994). Methods of social research (4. baskı). New York: The Free Press.
- Battal, N. (2003). Cumhuriyet Üniversitesi'nin Açılışında Yaptığı Konuşma, Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas, ss.13-14.
- Bender, M.T.(2005). John Dewey'nin Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, Cilt 6, Sayı 1,(2005), 13-19
- Biler, K. (1997). "Sosyal Felsefeci Olarak 21. Yüzyılın Öğretmenleri", Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- Birkök, M. C. (2013). Eğitim Sosyolojisine Kuramsal Yaklaşımlar, Eğitim Sosyolojisi, Ed. M. Türkkahraman ve İ. Keskin. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2003). Qualitative research for education: an introduction to theories and methods (4. baskı). New York: Pearson Education.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. ve Muşta M.C. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri), Konya: Mikro Yayınları: No.07.
- Can, İ. (2010).Velilerin İlköğretimden Beklentileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ,Konya
- Creswell, J. W. (2002). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and, qualitative research. Upper Saddle Creek, NJ: Pearson Education.

- Çelebi, N. ve Kaya G.(2014). Öğretmenlerin Maruz Kaldığı Mobbing, Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi Cilt No: 5, Sayı: 9, s.43-66
- Çelikten, M. , Şanal, M. , Yeni Y.(2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı:19 s.207-237.
- Çilenti, K. (1988). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Darling, L., Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence, 1999. Education Policy Analysis Archive,
- Demirel, Ö. (1999). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Ankara: Pegem A.
- Demirel, O. (2003). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. 3. Baskı, PegemYayincılık, İstanbul, 187-188.
- Durkheim, E. (2016). Sosyolojik yöntemin kuralları (Ö. Doğan, Çev.). Ankara: Doğubatı.
- Erden, M. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Alkım Yayınları
- Ergün, M. (1997). Eğitim sosyolojisi. Türkiye Sanal Eğitim Bil. Kütüphanesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi. Erişim adresi: <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun8>. Erişim Tarihi: 15.12. 2018
- Ertürk, S. (1998). Eğitimde Program Geliştirme, 10. Baskı. Ankara: Meteksan AŞ.
- European Parliament (2008). European Parliament Resolution of 23 September 2008 on improving quality of teacher education, 2008/2068 (INI).
- Fidan, N. ve Erden, M. , (1994). Eğitime Giriş, Ankara: Meteksan.
- Gökçe, E. (2003). Gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, 21-23 Mayıs.
- Gökçe, E. (2000).“İlköğretimde Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi”, IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 15-16 Ekim 1998, Pamukkale Üniversitesi Denizli, PAÜ. Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı : 7
- Grant, E. H. (1964). Okul Aile İşbirliği Nedir ve Nasıl Sağlanıyor? (Çev.: İbrahim Yurt) Güzel Sanatlar Basımevi, Ankara.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). Öğretmenlik Uygulamaları, Ankara: Alkım Yayınları.
- Kanad, F. , (1948) , Pedagoji Tarihi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim Sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış, Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, ss.10-12.
- Kavcar, C, (1998). "Edebiyat ve Güzel Sanatlar Eğitimi", Türkiye'de Eğitim Yönetimi. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı'Yayını.
- Kesici, A. (2018). Durkheim'in Görüşleri Doğrultusunda Küreselleşme Olgusu ve Eğitimin Küresel İşlevi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Haziran 2018 22(2): 977-988
- Kıncal, R. Y. (1991). “Okul Aile Birliğinin Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeyi”, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Krippendorff K (1980) Content Analysis: An Introduction to is Methodology, Sage, Beverly Hills.

Mahiroğlu, A. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri Bakımından Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerini Yetiştirme Düzeyleri. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi: Bildiriler (Cilt-I), s. 435-465. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.), (1973). Resmi Gazete, 14574, Haziran. Oğuzkan, A. R, (1981). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

MEB (2001). Çağdaş Öğretmen Profili. MEB:EARGED.MEB Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002). Öğretmen yeterlilikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Nartgün, Ş. , Kaya, A. (2016). Özel Okul Velilerinin Beklentileri Doğrultusunda Okul İmajı Oluşturma, Journal of Research in Education Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 17 ISSN: 2146-9199

NBPTS (2004). National Board for Professional Teaching Standards: The Initial Thoughts on the Reauthorization of the no Child Left Behind, (Center on Education Policy). <http://www.cep.dc.org/pubs/nclb-full-report-jan.2003pdf>.

Özden, Y. (1999). Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler, Ankara: Pegem A Yayınları.

Platon. *The Republic*. Çev: Benjamin Jowett, Airmont Books 1968,

Türkçe Çev: Albayrak, M., Platon ve Eğitim Çevrim-içi: https://www.academia.edu/3334915/Platon_ve_Egitim, Erişim tarihi: 04 Ocak 2019 22:28

Rauth, M., & Bowers, G. R. (1986). Reactions to induction articles. Journal of Teacher Education, 37(1), 38-41.

Sayan, H. (2015).Eğitim ve Öğretmen, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi; s.585-596

Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. Milli Eğitim Dergisi, Ocak-Şubat-Mart 2001, (149), 12-18

Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII, s. 149-167. Seferoğlu

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 131-140

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58, 40-45.

Şişman, M. (1999:1). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tanilli, S. , (2007). Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz? Alkım Yayınevi, İstanbul

Taymaz, H. , (1984), "Hizmet İçi Eğitim Elemanı Yetiştirme", Eğitim Bilimleri Sempozyumu (5-6 Nisan) (Yayına Hazırlayan: Cavit Kavcar) Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Tezbaşaran, A. (2001). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Paneli. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 185, Ankara, 37-53.

Tezcan, M. , (1997). Türk Kişiliği ve Kültür-Kişiliği İlişkileri. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını, 1997

Weber R P (1989) Basic Content Analysis, Sage, London.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Ek.1-İlkokullarda Velilerin Öğretmen Seçme Nedenleri Görüşme Formu

Bu araştırmanın amacı, **ilkokullarda velilerin öğretmen seçme nedenleri** konusundaki görüşlerinizi öğrenmektir. Bu görüşme, tamamen gizli ve bu görüşmeyle ilgili sizin izniniz olmadan hiç kimse ile bir bilgi paylaşılmayacaktır. Bu görüşmede kendinizi rahat hissetmeniz için ses kaydı tutulmayacak olup; notların çözümü yapıldıktan sonra size gösterilecek ve onayınız alındıktan sonra kullanılacaktır. Her ne sebeple olursa olsun onaylamadığınız kısım çıkartılacaktır. Bütün bilgiler özel olarak araştırmacıda kalacak ve sizin kurumunuz da dâhil hiçbir kurumla paylaşılmayacaktır. Görüşme yaklaşık 20 dakika sürecektir. Herhangi bir soruya yanıt vermeme hakkınız bulunmaktadır. İzninizle ilk sorumu sorarak başlamak istiyorum.

Görüşülen Kişinin				
Kodu	Cinsiyeti	Yaşı	Mezuniyeti	Mesleği

1. Sizin için ideal bir öğretmende hangi özellikler bulunmalıdır?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Sizi öğretmen seçmeye iten sebepler nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Sizin gözünüzde seçtiğiniz öğretmeni diğer öğretmenlerden farklı yapan özellikleri nelerdir?

.....
.....
.....
.....
.....

Vakit ayırdığınız ve sorularıma verdiğiniz samimi cevaplar için çok teşekkür ederim.

Zekeriya DİKAL

Kartal Atatürk İlkokulu

Müdür Yardımcısı

MUHAKKİKLIK GÖREVİ YAPAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Muhittin KANMAZ⁸⁹, Necmiye KÜÇÜKYAĞCI KANMAZ⁹⁰

ÖZET

Değişen ve gelişen dünyada lider ülke olma yolunda ilerleyen devletler şüphesiz eğitim sistemini geliştirerek çağa uygun hale getirmelidir. Ülkemizin eğitim sistemindeki gelişim topyekûn olmadığı zaman sistemi oluşturan bileşenlerin uyumunda zamanla sorunlar çıkmaktadır. Denetim sisteminin personel yetersizliği muhakkiklik görevini yöneticilerin yapmasına yol açıyor. Araştırmada muhakkiklik yapmış anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 20 yöneticiye, 8 ucu açık soru sorulmuştur. Katılım formu ile etik sözleşmesi imzalatılmıştır. Elde edilen verilerle içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Muhakkikler bu görevler hakkında ; eğitim almadıklarını, angarya olduğunu , soruşturmada yetkin olmadıklarını, kanun ve yönetmeliklere hakim olmadıklarından stres yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Süreci yönetirken her türlü güç odağına karşı direnmeleri gerektiğini, sendikaların ve siyasetin her daim işe karışabileceğini göz önünde bulundurup gerçek amaçtan ziyade sıfır risksiz bir soruşturma yürüttüklerini söylediler. Muhakkiklik için maddi manevi güdülemenin olmayışı, muhakkiklere ekstra yük bindirmesi görüşülecek kişinin başka ilde olması, görüşme yapılacak kişinin randevuya gelmemesi, geç gelmesi, görüşülecek yer ve mekanın uygun olmaması problemlerdendir. Resmi olup etik olmayan ile etik olup resmi olmayan arasında kalınmaktadır. Yine meslektaşların meslektaşlarını kayırmacılığı , diğer hemşericilik vb. durumların ön plana çıkması bir başka sorundur.Özellikle görüşme yapılan birçok yönetici görev almak istemediğini, görevlerin zorla verildiğini dile getirmiştir. Hizmetiçilerle bu konuda alanında uzman personel yetiştirilmesi gerekmektedir. Bir ödemenin olmaması ve diğer görevlerden muaflik tutulmadığı için istekli yoktur. Yine araştırma ve zahmetten sonra gerçekten suçlu bulunanlara teklif edilen cezaların da verilmemesi üzücüdür. Verilen cevaplar tablolaştırılarak özet haline getirilmiştir. Okul yöneticileri bu görev karşılığında ücret veya harcırah almaları gerektiğini düşünmektedir.

Anahtar kelimeler: Muhakkikler, Soruşturma, Öğretmen, Denetim.

⁸⁹ Öğretmen., Şehit FATİH SATIR Bilim ve Sanat Merkezi, muhittinkanmaz@gmail.com

⁹⁰ Öğretmen, Kaptan Altay ALTUĞ İLKOKULU, egenesrinege@gmail.com

OPINIONS OF SCHOOL MANAGERS WHO WORK AS JUDGMENT

ABSTRACT

States that are changing and progressing towards becoming a leader country in the world should undoubtedly develop the education system and make it suitable for the age. In time, problems arise in the harmony of the overall components in the education system of our country. The inadequacy of the control system causes the manager to perform the duty of auditing. In the study, 20 administrators working in kindergarten, primary school, secondary school and high school who were investigators were asked 8 open-ended questions. An ethics agreement was signed with the participation form. When the content analysis was analyzed with the data obtained, it was examined. Investigations about these tasks; They stated that they did not receive training, that they were drudgery, that they were not competent in investigations, and that they were stressed because they did not have full knowledge of laws and lawsuits. They said that while managing resistances against any focus of power, they were conducting an investigation with no risk, rather than with the real purpose, considering their own interference. Lack of material and moral motivation for judgment, failure to come to the appointment to be interviewed in another province, which will put an extra burden on the residents, may come late, the place to be combined and the appropriate loading of the family are among the problems. It is formal, between unethical and unethical and informal. Again, nepotism of colleagues to colleagues, other citizenship and so on. The emergence of situations is another problem. Especially during the interview, many executives stated that they did not want to take office and that the duties were given by force. It is necessary to train experts in the field with in-service personnel. It is not willing as a payment is not received and is not exempted from other duties. Again, it is a pity that the penalties offered to those who are presented guilty after research and effort are not given. The answers given were tabulated and summarized. School administrators consider getting a wage or per diem for this task.

Keywords: Investigations, Investigation, Teacher, Control.

GİRİŞ

Değişen ve gelişen dünyada lider ülke olma yolunda ilerleyen devletler şüphesiz eğitim sistemini geliştirerek çağa uygun hale getirmelidir. Bu düşünceler ülkemizin sürekli gündeminde olsa da başka engellerle sürekli geride kalmaktayız. Ülkemizin eğitim sistemindeki gelişim devam etmesi ve alt sistemlerin aynı düzey ve kalitede gelişmemesi alt sistemlerin kendi arasında, sistemi oluşturan bileşenlerin uyumunda zaman zaman sorunlar çıkmasına sebep olmaktadır. Okul yöneticiliği konularında oturmuş bir atama sisteminin eksikliği kurumlarda yönetici öğretmen, öğretmen öğretmen , öğretmen veli çatışmalarını daha da çetrefilli hale getirmektedir. Yetkin yöneticilerin eksikliği ve sistemdeki denetim mekanizmasının personel yetersizliği muhakkiklik görevini okul yöneticilerinin yapmasına yol açıyor. Bu sorunları ve çözüm önerilerini araştırmak için toplamda 20 muhakkiklik yapmış ilkökul ortaokul lise ve anaokulunda görev yapmış yöneticiye 8 tane ucu açık soru sorulmuştur. Bu görüşmeler yazılı olarak kayıt altına alınmış ve imzalatılmıştır. Görüşme yapılan muhakkiklik yapmış yöneticilerin samimi bir ortamda fikirleri alınarak sorunlara çözümleri de talep edilmiştir. Okul yöneticilerimize muhakkiklik görevine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla katılım formu ile etik sözleşmesi imzalatılmıştır. Elde edilen verilerle içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirmede bulunulmuştur. Muhakkikler bu görevle ilgili eğitim almadıklarını, muhakkikliğin angarya yük olduğunu , soruşturma konusunda yetkin olmadıkları için kişilerin adaletsizlikle karşı karşıya kalabileceğini , kanun ve yönetmelikleri öğrenmemekten ileride doğabilecek sorunlardan dolayı stres yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Süreci yönetirken her türlü güç odağına karşı direnmeleri gerektiğini, sendikaların ve siyasetin her daim işe karışabileceğini göz önünde bulundurup gerçek amaçtan ziyade sıfır risksiz bir soruşturma yürütüldüğü görülmektedir. Muhakkiklik yapmak için hiçbir güdüleyici, destekleyici maddi manevi güdülemenin olmayışı, muhakkiklere ekstra yük bindirmesi isteksizliğin başlıca sebepleridir. Ayrıca oluşturulan kişinin görev yeri değişmişse yeni evrak yükleri oluştuğu ve başka okullar, ilçeler hatta iller arası yazışmalara gerek duyulduğu söylenmiştir. Görüşme yapılacak kişinin randevuya gelmemesi, geç gelmesi, görüşülecek yer ve mekanın uygun olmaması hepsi bir problem oluşturabilmektedir. Kişilerin bakış açılarının farklılığı kimin haklı olduğuna dair somut bir bulgu bulmayı zorlaştırmaktadır. Resmi olup etik olmayan ile etik olup resmi olmayan arasında kalınmaktadır. Yine meslektaşların meslektaşlarını kayırmacılığı , diğer hemşericilik vb. durumların ön plana çıkması bir başka sorundur. Bütün bu işlerin okul işlerini aksatması başka

sorunları ortaya çıkarmaktadır. Özellikle görüşme yapılan birçok yönetici görev almak istemediğini, görevlerin zorla verildiğini dile getirmiştir. Görev verilen çoğu personelin bu konuda eğitim almadığı ama eğitim almak istediği cevabı verdikleri görülmüştür. Hizmetiçilerle bu konuda alanında uzman personel yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu işlerin muhakkiklik alanında uzmanlaşmış kişilerce yapılması ki gerekli ise böyle bir kadro ihdası yapılarak yetersiz müfettiş sayısına ek personel görevlendirilebilir. Hukuki olarak bir ödemenin olmaması ve bu görevi yaparken diğer görevlerden muaflik gibi bir durumda olmayışı istekli bulmakta zorlanmaya yol açmaktadır. Okul müdürlerinin okullarda öğretmen, personel, temizlik, toplum yararına çalışanlar ,sigortalı ,ek dersler ,maaş, iş güvenliği ,faturalar ,raporlar ,sınavlar, yarışmalar ,belirli gün ve haftalar gibi bir çok iş yükü varken bir de bunlara ek ciddi efor gerektiren bu işlerle görevlendirilmeleri tepkiyle karşılanmaktadır. Uzak mesafeler, anlayışsız personel, maddi tatminsizlik yapılan işin sevilmemesine sebep olmaktadır. Bir insan sevmediği ya da istemediği bir konuyu veya işi kaliteli bir şekilde yapamaz. Bu iş yüklerinin yanında cazibesi olacak hiçbir şeyin olmadığı gibi soruşturmalar verilirken tanıdık olması durumu başka konuların ortaya çıkmasına, zıtlamalara ve küslüklere kadar gidebilmektedir. Bütün bunlar işlerin küçük yerlerden daha büyük olaylara sebebiyet vereceği gerçeğinden daha da isteksizliğe sebep olmaktadır. Diğer bir sorun bu kadar araştırma ve zahmetten sonra gerçekten suçlu bulunanlara teklif edilen cezaların da verilmemesi üzücüdür. Görüşmeler anket tarzında yüz yüze görüşme ile olmuştur. Verilen cevaplar tablolaştırılarak özet haline getirilmiştir. Okul yöneticileri bu görev karşılığında ücret veya harcırah almaları gerektiğini düşünmektedir.

Problem cümlesi olarak; Okul yöneticilerinin muhakkiklik görevlerine yönelik görüşleri nelerdir? ; **alt problemler ise** ; Okul yöneticilerini muhakkiklik görevine istekli mi katılmaktadır? Muhakkiklik görevinin etkili olması için neler yapılmalıdır? Okul yöneticilerinin muhakkiklik görevine yönelik gelişim önerileri nelerdir? olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma nitel model araştırmasıdır. Araştırma için yapılan görüşmelerde açık uçlu sorular sorulmuştur. Katılımcılara gönüllü katılımcı formu ve etik sözleşme imzalatılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluştururken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çeşitliliği maksimum düzeyde tutmak için 20 farklı kişi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liseden toplamda 20 kişi ile görüşülmüştür. Katılımcılara etik sözleşmesi ve gönüllü katılımcılık formu imzalatılmıştır. Araştırmadaki nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Formumuzda 8 soru bulunmaktadır. Görüşmeler randevu alınarak iş yerine gidilerek yapılmıştır. Temize geçirilen formlar imzalatılarak analize alınmıştır. Araştırmada görüşmeler yapılırken konuşulanlar yazıya dökülmüştür. Betimsel analiz yapılarak yorumlanmıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tablo 1. Muhakkikliğin avantajları ve dezavantajları.

Sadece iş yükü	13
Bedava işçiyiz	11
Eğitim almadık.	7
Aynı statüdekilerin birbirlerini soruşturması doğru değil	4
Kendi Arkadaşın ve aynı ilçedekileri soruşturmak hoş olmuyor.	17

Diğer okullardakiler tarafından antipati ile karşılanıyoruz	15
Tanıdık kimseleri soruşturmak objektiflikten uzaklaştırır	11
Okullara iş yükü, birbiri arasında sorun olan yöneticiler için sorun	20
Hukuki süreçten korkudan objektif karar veremiyoruz.	8
Cezalar uygulanmıyor	3
Diğer okullardakiler tarafından antipati ile karşılanıyoruz	9
Ekstra iş yükü,üzerimize fazladan sorumluluk	14
Okul işleri aksiyor, kendi okul işlerimizden zamanımız kalmıyor	15
Gereksiz şikayetler ve okul işlerinin aksaması	5
Çevrenin tanıdık olması ile karar vermede zorlanmaktayız	7

Araştırmamıza katılan yirmi kişiden 17 kişi bu görevi istemeyerek aldığını dile getirmiştir. Bu kişilerin isteksiz olmalarına rağmen görev verilmesi yapılan soruşturmaların güvenilirliğini ve geçerliliğini zayıflatmaktadır. İsteksizce yapıldığından çok büyük önem verilmediğini dile getiren katılımcılar, gerçekten ceza verilmesi gereken durumlarda mahkemelerde sıkıntı yaşamı korkusuyla çekimser davrandıklarını dile getirmişlerdir. Yine katılımcılardan 13 kişi hiç muhakkiklik üzerine eğitim almadıklarını dile getirirken, 7 kişi eğitim aldığını ama bu kadar kısa sürede verilen eğitimin pek bir yararı olmayacağını dile getirmektedirler. Katılımcılar istisnası iş yükü olduğunu ve kendi yapmak zorunda oldukları işleri yapamadıklarını dile getirdiler. Bu kadar iş yüküne ek olarak empati kurabildikleri için öğretmenlerin haklarını savunmada, meslektaşlarını anlamada daha iyi oldukları söyleyerek başka meslekten kişilerin veya hukukçuların bu işi yaptığında insanların basit konulardan ceza alabilirler. Yine küçük yerlerde herkesin birbirini tanıması hem avantaj hem de dezavantaj doğurmaktadır. Meslektaşların bu konuda koruyucu davranması, genel olarak öğretmenleri tanıması avantaj iken, verilen kararlarla günlük hayatta karşılaşıldığında oluşabilecek zıtlamalara sebep olacaktır. Yine kişileri tanımak objektif davranışları zorlaştırırken sonuçlara hata katılmasına sebep olmaktadır. Okul yöneticilerinin mevzuata hakim oluşu işleri kolaylaştırırken liyakatsiz yöneticiler ise dönülmesi zor hatalar yapmaktadır. Yine aynı statüdeki kişilerin birbirini soruşturması doğru değildir diyerek resmi çakışmaları ön plana çıkarmışlardır. Kendi arkadaşlarını soruşturmak zorunda kalmak daha vahim durumlar arasında sayılmaktadır. Soruşturmaya gidilen okullarda antipati ile karşılaşılması, tepki görülmesi zoraki yapılan işleri daha çekilmez hale getirmektedir. Bütün bu handikaplara rağmen yapılan görevler sonunda gerçekten verilmesi gereken cezaların teklif edilmesi ve sonunda cezaların başka sebeplerden dolayı uygulanmayışı boşa çaba olarak görülmektedir. Tüm bunlar tablo halinde aşağıdadır.

Tablo 2: Muhakkikliği yaparken karşılaşılan problemler nelerdir?

Çevremdeki dostlarla böyle karşılaşmak
Üzerimizdeki sorumlulukla meslektaşımız arasında kalıyoruz
Eğitimler yetersiz güncel kanun yönetmelikler zorlanıyoruz
Randevu saatlerine uyulmuyor
Herkes kendi açısına göre haklı
Objektif davranmanın zorluğu
tarafaların dinlenme aşaması

evrakların fazlalığı presödür fazlalığı
görev yeri değişene daha çok evrak yükü
Tanıdık
Zaman
Zıtlaşmalar
Yasal prosedürler

Soruşturma sonucunda alınan kararları açıklamak veya bildirmek bile yeri geldiğinde sıkıntı yaratmaktadır. Meslektaşımıza yapacağımız açıklama için stres yaşıyor ve tedirgin oluyoruz denilmektedir. Soruşturmaya gidilen okullarda idarecilerin olumsuz tavırları başka bir handikaptır. Soruşturma zihinlerde hep kötüye yorulan bir kavram olduğundan herkeste tepkiye neden olmaktadır. Belki de bu kavramın adaleti tesis için hak arama yolu olarak iyice topluma aşılması gerekmektedir. Soruşturmaya konu olan tarafların hepsi haklı çıkmak istemektedir. Bu da haklı haksız ayrımını yapmada muhakkikin işlerini iyice zorlaştıran sebeplerdendir. Zaman kısıtlaması muhakkikler tarafından olumsuzluk olarak algılansa da sorunların çözümü için iyi bir şey olduğu kesindir. Süre içerisinde dosyaların tamamlanmaması , olayların bütünlük içerisinde değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Okullardaki iş yoğunluğu süresinde dosya tamamlanmasını engellemektedir. Özellikle küçük yerlerde yapılan soruşturmalarda tanıdıkların soruşturması sorun çıkarmakta ve gerekli ceza teklif edilememektedir. Gereksiz şikayetlerin ise yapılması sonucunda ortaya başka iş yükü ve iş gücü kaybının herhangi bir şikayetçiye çıkmaması devlette bürokrasi denen canavarı büyütülmektedir. Şikayetçilerin şikayeti asılsız çıktığı anda gerekli düzenleme yapılsa iftira ve diğer karalama durumları ortaya çıkmayacaktır.

Tablo 3: Muhakkiklik görevinin geliştirilmesi için önerileriniz nedir?

Hizmet içi eğitimler sarmal olarak
Ücret verilsin
Okul yöneticileri yapmasın
Bu işi yapacak kadro ihdas edilsin(Muhakkik ünvanlı)
Gereksiz dilekçeler elensin
Özel bir birim ve odalar oluşsun. Orada bu işlerin arşivi ve işlemleri yürüsün. İfadeler orada alınsın.

Katılımcılar bu işlerin zaman aldığı ve işleri hızlandırmak için belirli bir meslek gurubu oluşturularak muhakkikliğin meslek haline gelmesi gerektiğini vurguladılar. Bu iş için ücretin olmayışı, yasal sorumluluk taşınması ve informal olarakta insanların hedefi haline gelmesi isteksizlik oluşturmaktadır. Ücret verilmesi veya meslek haline gelmesi talebi artırabilir ve insanlar kendilerini mevzuat ve resmîyet açısından geliştirir. Her dilekçenin işleme alınması anayasal bir zorunluluktur ancak bazı dilekçeleri ilgililere bile sormadan cevap yazılabileceği, çözüme kavuşturulabileceği dile getirilmiştir. Tüm bu işlerin okullardan ziyade ilçede bir yerde muhakkiklik binası odası vb. isimle oluşturularak çözümün hızlanması sağlanabilir.

Tablo 6: Muhakkiklik görevini yerine getirirken yapabileceğiniz hatalardan kaynaklı üzerinizde baskı oluşuyor mu?(Yasal sorumluluk , cezaya mahkmeden itiraz veya illegal uyarı sistemleri)

Yasal baskılardan dolayı hep bir alt cezayı teklif etmekteyim.
Sendikalar ve tanıdıklar , sokakta karşılaşmalar.
Mahkeme riski
Haksızlıktan dolayı vicdan azabından korkuyorum.
Ceza alırsak bizi koruyan olmaz korkusu her daim var
Cezaların uygulanmaması
Maddi tazminat davaları.
Mevzuattaki tutarsızlıklardan kaynaklı hatalardan gelecek cezalar.
Yakın arkadaş baskısı
Yasal baskı, yanlışlıkla ceza alırım korkusu
Mahalle baskısı

Mahalle baskısı şeklinde kendimizi rahat hissetmediklerini dile getirerek yasal baskılardan korkuyorlar. Cezaların uygulanmaması ise yapılan işin ne kadar boşa gittiğini göstermektedir. İleride mahkemelerde yapılan bir mevzuat hatasının karşısına çıkacağını dile getirenler, bu korkudan daha alt cezalar teklif ettiklerini, ileride sorun yaşamak istemediklerini dile getirmektedirler. Yakın arkadaşların olması, ortak arkadaşların çıkması başka zorlayıcı sebeplerdendir. Mevzuattaki tutarsızlıkların oluşturacağı sorunlar ileride maddi ve yasal cezalarla karşılaşılmasına sebep olacaktır.

Tablo 5: Muhakkiklik görevi yapan yöneticiler için ne gibi motive araçları kullanılabilir?

Ücret	15
Ödül	16
Ek hizmet puanı	11

Araştırmaya katılan yöneticiler muhakkikliğin dezavantajlı ve avantajlı yanlarını sayarken soruşturmanın avantajını mesleki tecrübe edinmesi soruşturmanın avantajını empati kurabilir, birbirini tanır, öğretmene koruyucu yaklaşır, olaylara objektif bakar, mesleki tecrübe , konulardan az da olsa haberdar, meslektaşından dolayı rahatlaması olarak saymıştır. Soruşturmanın dezavantajlarını genelde iş yükü ve risk olarak görürken sayarken soruşturmanın dezavantajını artniyetlilik, haksızlığa maruz kalmak, objektif olamamak olarak saymıştır.

Yöneticilerin çoğunluğu bu görevi istememektedir. Motive edecek hiçbir yanının olmadığını, daha cazip hale gelmesi için motive araçları eklenmesi ve ya meslek haline getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Dosyaların peş peşe verilmesi, sürenin azlığı, çok fazla formalitenin oluşu, dosyaların aslında küçük şeyler oluşu gibi nedenler bu işte gönülsüzlüğü arttırmaktadır. İleriki dönemde karşılaşılabilecek mahkeme tehlikeleri , yasal süreçler, sivil toplum kuruluşları ve siyasetin etkisinde kalınarak verilen emeğin boşa gitmesi, teklif edilen cezanın verilmemesi veya değiştirilmesi vb. sorunlar her gün daha da talebi azaltmaktadır. Alınan dosyanın hazırlanmasındaki süreç, ifade alınacak kişilerin zamanında gelmemesi, ulaşılamaması, tepki vermesi, baskılar, tanıdıklar aracılığıyla mahalle baskıları, başka yere tayin olmuş personele ulaşma sorununun yanında yeni evrak gerekliliği,

bilgi ve belgelerin toplanmasında yaşanan idari ve personellerin ortaya koyduğu zorluklar, küçük yerlerdeki tanidiklarla sokakta karşılaşmak ve verilen dosya sayısındaki adaletsizlikler tepkilerin başlıcalarıdır.

Bizim araştırmamızda ortaya çıkan dosyaların peş peşe verilmesi, sürenin azlığı, çok fazla formalitenin oluşu, dosyaların aslında küçük şeyler oluşu gibi nedenler bu işte gönülsüzlüğü arttırmaktadır. İleriki dönemde karşılaşılabilecek mahkeme tehlikeleri , yasal süreçler, sivil toplum kuruluşları ve siyasetin etkisinde kalınarak verilen emeğin boşa gitmesi, teklif edilen cezanın verilmemesi veya değiştirilmesi, Alınan dosyanın hazırlanmasındaki süreç, ifade alınacak kişilerin zamanında gelmemesi, ulaşamaması, tepki vermesi, baskılar, tanidiklar aracılığıyla mahalle baskıları, başka yere tayin olmuş personele ulaşma sorununun yanında yeni evrak gerekliliği, bilgi ve belgelerin toplanmasında yaşanan idari ve personellerin ortaya koyduğu zorluklar, küçük yerlerdeki tanidiklarla sokakta karşılaşmak ve verilen dosya sayısındaki adaletsizliklerken Özmen ve Şahin (2010)'in yapmış olduğu araştırmada müfettişlerin yapmış olduğu soruşturmalarda en büyük sorunun görev alanının genişliği ve sürenin azlığı olarak görülmektedir. Araştırmaların sonuçları örtüşmektedir.

Özden ve Albay ve Çelik (2012) " Eğitim denetmenlerinin soruşturma sürecinde göstermiş oldukları davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri " adlı çalışmada öğretmenler müfettişler için randevuya uymadıkları, sorunun çözümü için gerekli çalışmaya uymadıkları gibi doğru soruların sorulmadığı, tarafsız olmadıkları görülmüştür. Bizim araştırmada da objektif olmadıkları, siyasi ve sivil otoritelerin etkisinde kaldığı gibi cevaplar verilmiştir. Bizde yapmış olduğumuz araştırmada muhakkiklerin en çok yaşadığı sorunlar meslektaşına kararı açıklayamıyoruz, tedirginlik yaşıyoruz, idareciler olumsuz bakıyor, tarafların haklılık istekleri, zaman, süre içinde dosya tamamlama ,çevremdeki dostlarla böyle karşılaşmak, üzerimizdeki sorumlulukla meslektaşımız arasında kalıyoruz, eğitimler yetersiz güncel kanun yönetmelikler zorlanıyoruz, randevu saatlerine uyulmuyor, herkes kendi açısına göre haklı, objektif davranmanın zorluğu, tarafların dinlenme aşaması, evrakların fazlalığı prosedür fazlalığı, görev yeri değişene daha çok evrak yükü,zıtlasmalar,yasal presödörler olarak sıralanmıştır. Bir çok madde örtüşmektedir.

Muhakkikler en çok prosedürden , siyasi ve sivil toplum kuruluşları baskısı, mahalle baskısında zorlandıklarını dile getirirken KARAGÖZOĞLU (1977) yaptığı "ilköğretimde teftiş uygulamaları) adlı çalışmasında Müfettişler , görevlerini yaparken en zor kısmın soruşturma işleri olduğunu, bu süreçlerde sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu araştırmada da sorunlar örtüşmektedir.

KAYNAKÇA

Karagözoğlu, G. (1977). *İlköğretimde teftiş uygulamaları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Özdem, G., Albay, T. ve Çelik, İ. (2012). Eğitim denetmenlerinin soruşturma sürecinde göstermiş oldukları davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (9)2,1591-1618.

Özmen, F., Şahin, Ş. (2010). İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 92-109.

Ağaoğlu,E. ,Gültekin ,M.,&Çubukçu,Z.(2002). Okul yöneticisi yeterliklerine dayalı eğitim programı önerisi:Hizmet öncesi-hizmet içi eğitim (Ed.C.Elma ve Ş.Çınkır).21. Yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu:16-17 Mayıs 2002-Ankara: bildiriler(s.145-146).Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Ak,M.(2006).“İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri (Uşak ili örneği)”. Yüksek lisans. Afyon Kocatepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, AFYON KARAHİSAR.
- Aksoy,Ş.(2012).“İlköğretim okul yöneticilerinin yeterlikleri ile eğitim-öğretim süreci arasındaki ilişki.’ Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslanargun ,E.(2007).Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve post modern eğitim yönetimi.Kuram ve uygulamada eğitim Yönetimi.Vol.13, Sayı 50,195,212.
- Asar,Ç.(2014) .’ ‘İlkokul yöneticilerinin yeterliliklerine ve iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi’’. Yüksek lisans. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Avcı,M.(2015). ‘Öğretmen görüşlerine göre lise yöneticilerinin yöneticilik beceri düzeylerinin incelenmesi.’ Yüksek lisans. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın,M. (2014).Eğitim Yönetimi.Ankara:Gazi kitapevi.
- Barut,E.(2007). İlköğretim okullarına sınavla atanan yöneticilerle, sınavsız atanan yöneticilerin yönetim süreçlerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi: Sakarya ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bursalioğlu,Z.(2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.11. Basım. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Çelik,V.(1993). “ Eğitim yönetiminde örgütsel kültür ve önemi.”Amme idaresi dergisi,26 (2),144.
- Çelik, V. (2002). Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler. Ankara Üniversitesi 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara.
- Çelik,V.(2009)Okul kültürü ve yönetimi. Ankara. Pegem yayınları.
- Çiftli,S.(2013).“Öğretmenlerin, ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin algıları (Samsun ili örneği).” Yüksek lisans . On dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ergişi,K.(2005).“Bilgi teknolojilerinin okulda etkin kullanımı ile ilgili okul yöneticilerinin teknolojik yeterliklerinin belirlenmesi.” Yüksek lisans. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Giray,Nesrin.(2006). “Okul yöneticilerinin yönetsel karar verme / problem çözme yeterliliği”.Yüksek lisans Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.
- Işık, H., Akçay, R. C., Başar, M. A., ve Aypay, A. (2000). The effectiveness of in-service training programs for school principals in Turkey. The University Council for Educational Administration (UCEA) yıllık kongresi. 3-5 Kasım 2000, Albuquerque, New Mexico, USA. Ankara Üniversitesi 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara.
- Kalyoncu,K.(2008). “İlköğretim okulu yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri”.Yüksek lisans.Yeditepe Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.
- Kocadağ,A.S.(2010).’ İlköğretim okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlilikleri.’ Yüksek lisans. Maltepe Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.
- Okutan,M. (1988).“ Ortadereceli okul yöneticilerinin insan ilişkileri yeterlikleri.”Yüksek lisans. Hacettepe Üniversitesi ,Sosyal Bilimler Enstitüsü,Ankara.
- Sakızlı, İ.(2007). Okul müdürü öğretmen çatışması ve okul yöneticilerinin bu çatışmayı yönetme yeterlilikleri. Yüksek lisans. Yeditepe Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.
- Sarpkaya,R., A.R.ERDEM, H.DEMİRTAŞ vd(2014).Türk Eğitim Sisteminde Okul Yönetimi.Ankara:Anı yayıncılık.
- Şener,S.(2004). “İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetici yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları (Buca ilçesi örneği)”. Yüksek lisans.,Dokuz Eylül Üniversitesi,Sosyal bilimler enstitüsü,İzmir.

- Şişik,K.Ş.(2015). "Öğretmen perspektifinden okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışlarının değerlendirilmesi". Yüksek lisans. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.
- Tan, Ö.(2010). " İlköğretim okul yöneticilerinin yeterlilikleri (İstanbul ili örneği)". Yüksek lisans.,Maltepe Üniversitesi,Sosyal bilimler enstitüsü,İstanbul.
- Taymaz,H.(2003).İlköğretim Ve Ortaöğretim okul yöneticileri için okul yönetimi. 7.Baskı.Ankara.Pegema Yayıncılık.
- Taymaz,H.(1986).Okul yönetimi.Ankara:Pegem yayınevi.
- Topluer, A. (2008)." İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma düzeyi arasındaki ilişki(Malatya ili örneği)." Yüksek lisans. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

KADROSUZ USTA ÖĞRETİCİLERİN PROFESYONELLİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Erdem DAĞHAN⁹¹

ÖZET

Günümüzde birçok ülkede olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de eğitim bütçesinin büyük bir kısmına eşit olan personel giderlerinin düşürülmesi kamu düşünce yapısını yansıması olarak görülmektedir. Bu nedenle var olan ve ilerisi için hesaplanan öğretmen ihtiyacı, yüksek maliyetli atama yerine sözleşmeli öğretmen, vekil, ücretli öğretmen, kadrosuz usta öğretici ile karşılanmaya çalışılmaktadır (Kuşaksız, 2011). Bununla birlikte örgün eğitimden farklı olarak yetişkin eğitiminde görev yapan kadrosuz personel oranı daha fazla olmaktadır. Bunun sebebi olarak yetişkin eğitiminde kursiyer sayısının sürekli olarak değişkenlik göstermesi kabul edilebilir. Yetişkin eğitimi istenen şekilde kursiyer sayısı artmasına rağmen gerçekleşen öğrenmenin niteliği aynı oranda olmamaktadır. Kısır döngü içerisinde gerçekleşen eğitimin çalışmalarının hayat boyu öğrenme sürecinde yaygın eğitimin insanlar tarafından algılanan sertifika odağında kalması sorgulanmalıdır (Kaya, 2015). Bu çalışmada 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Tokat ilinde hayat boyu öğrenme Kurumlarında görev yapan kadrosuz usta-öğreticilerin profesyonellik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Betimsel tarama modeli modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın evrenini Tokat Merkez ve 11 ilçesinde bulunan halk eğitimi merkezleri ve Olgunlaşma Enstitüsü oluşturmaktadır. Bu evren içinden “Tabakalı Örneklem” yöntemi kullanılarak 250 kadrosuz usta öğretici çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada kişisel bilgi formu ve İlhan, Aslanargün ve Shaukat (2015) tarafından geliştirilen Öğretmenlik mesleği profesyonellik ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 9 boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçek verileri usta öğreticilere uygulandıktan sonra, veriler kontrol edilerek dijital ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 24.0 programında analiz edilmiş olup değişkenler arasında ne düzeyde anlamlılık olduğuna bakılmıştır İstatiksel işlemlerin uygulanması aşamasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlik mesleği profesyonellik ölçeği toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=3.91$ olduğu saptanmıştır. Bu sonuç ölçeğin değerlendirme sistemine göre “Büyük ölçüde” sınırları içindedir. Bu doğrultuda kadrosuz usta öğreticilerin yüksek düzeyde profesyonellik algısı olduğu söylenebilir. Kadrosuz usta öğreticilerin profesyonellik düzeyi ölçek toplam ortalamasında kadın-erkek arasında fark bulunmamıştır. Ancak Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet ile Mesleki Bağlılık alt boyutlarında kadın usta öğreticilerin lehine farklılık görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Usta öğretici, profesyonellik, öğretmen.

⁹¹Öğretmen, Halka eğitimi Merkezi ve ASO, Tokat, erdemdaghan@gmail.com

INVESTIGATION OF PROFESSIONALITY LEVELS OF NON-STAFFED MASTER INSTRUCTORS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

Today, as in many countries, the reduction of personnel expenses, which are equal to a large part of the education budget in the Turkish education system, is seen as a reflection of the public thought system. For this reason, the existing and future teacher needs are tried to be completed by contracted teachers, deputies, paid teachers and non-staffed master trainers instead of high-cost appointments. (Kuşaksız, 2011). However, contrary to formal education, the rate of non-staffed personnel working in adult education is higher. The reason for this is that the number of courses in adult education is constantly changing. Although the number of courses increases as desired in adult education, the quality of real learning is not at the same rate. In the lifelong learning process of educational activities that take place in the vicious circle, the fact that non-formal education remains in the focus of certification by people should be questioned. (Kaya, 2015). In this study, it is aimed to be researched the professionalism level of the non-staffed master instructors who work in Lifelong Learning Institutions in Tokat in the 2019-2020 academic year. The population of the research carried out with the descriptive scanning model consists of public education centers and Maturation Institute located in Tokat Center and 11 districts. In this population, 250 non-staffed master instructors using the "Stratified Sampling" method were included in the study. The personal information form and the professional teaching scale developed by İlhan, Aslanargün and Shaukat (2015) were used in the study. The scale consists of 9 dimensions and 46 items. After being applied the scale data used in the research to the master instructors, the data were checked and transferred to the digital platform. The obtained data were analyzed in SPSS 24.0 program and the level of significance between variables was analyzed. During the application of statistical processes, the level of significance was accepted as 0.05. As a result of the analysis, the arithmetic average of the total scores of the professional teaching scale was stated to be $\bar{X} = 3.91$. This result is within the "large scale" limits according to the evaluation system of the scale. With respect to this, it can be said that non-staffed master instructors have a high level of professionalism perception. There was no difference between male and female in terms of professionalism level of non-staffed master instructors in the total average of the scale. However, in the sub-dimensions of Teacher Quality, Professional Sensitivity and Professional Devotion, there is a difference in favor of female master instructors.

Keywords: non-staffed master trainers, professionalism, teacher

GİRİŞ

Birçok toplumsal değişim süreci gibi öğretmenlik mesleğinin profesyonel kimlik kazanması ve bu şekilde tanımlanması zaman alan bir süreçtir (Güven, 2015). Bu bağlamda profesyonelliğe öğretmenlikten daha fazla gereksinim duyan başka bir meslek alanı yok denebilir. Fakat Türk eğitim sistemi içerisinde öğretmenlik mesleği profesyonel davranış göstermeyi olanaksızlığını yaşayan tek meslek alanıdır. Farklı alanlarda uzman olan doktorların bir diğerinin alanında çalıştığı görülmemesine karşın öğretmenlik mesleğinde, herkes öğretmenlik yapabileceği düşüncesi hala varlığını sürdürmektedir. Bununla birlikte eğitim fakültesi öğretim üyelerinin birçoğunun alan uzmanı olmadığı ve yönetici olarak görev yaptığını unutmamak gerekmektedir (Altan, 2017).

Bir işin özelliği ve standartları yükseltildiğinde ancak profesyonel olarak yapıldığı kabul edilebilir. Bir baka deyişle öğretmenlerin profesyonel olması mesleklerini ne kadar iyi yaptıkları ile

ilgilidir. Bu nedenle öğretmenler mesleki ve kişisel olarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Hargreaves, 2000). Bu bağlamda öğretmenlik meslek sorunları ele alındığında öğretmenlerin kendilerinden beklenene görevleri yerine getirebilme potansiyellerini etkileyen en önemli olguların mesleği sevme, mesleğe saygı ve benimseme niteliklerini içine alan tutumların incelenmesi gerektiği düşünülmektedir (Pehlivan, 2008). Öğretmenlerin meslek örgütlenmesi noktasında sendikalar dışında öğretmenleri temsil edecek büyük bir örgütsel sistem bulunmamaktadır. Bu durum mesleki standartların oluşma sürecinin sınırlı koşullarda gerçekleşmesine sebep olmaktadır. Eğitim bütçesinin yeterli düzeye gelmemesi ve öğretmenlerin istihdam süreci toplumun mesleğe yönelik profesyonellik algısını etkilemektedir. Aynı zamanda meslekte bulunan sivil örgütlerin yetkilerinin sınırlı olması alınan kararların merkezi organ tarafından alınması ve denetlenmesi sonucunu çıkarmakta, bu nedenle öğretmenlik bir meslek olarak görülmemektedir. Bu durumda öğretmenler sistem uygulayıcısı teknisyen olarak algılanmaktadır (Güven, 2015). Bununla birlikte aynı okulda görev yapan öğretmenlerin farklı çalışma yöntemleri de karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Tokat ilinde Hayat Boyu Öğrenme Kurumlarında görev yapan Kadrosuz usta-öğreticilerin profesyonellik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kadrosuz Usta öğreticilerin profesyonellik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık gösterir mi?
2. Kadrosuz Usta öğreticilerin profesyonellik düzeyleri medeni durumlarına göre farklılık gösterir mi?
3. Kadrosuz Usta öğreticilerin profesyonellik düzeyleri öğrenim durumlarına göre farklılık gösterir mi?
4. Kadrosuz Usta öğreticilerin profesyonellik düzeyleri kıdemlerine göre farklılık gösterir mi?
5. Kadrosuz Usta öğreticilerin profesyonellik düzeyleri yaşlarına göre farklılık gösterir mi?
6. Kadrosuz Usta öğreticilerin profesyonellik düzeyleri çalıştıkları alana göre farklılık gösterir mi?

YÖNTEM

Bu çalışma Betimsel tarama modeli modeliyle gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2007).

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Tokat Merkez ve 11 ilçesinde bulunan halk eğitimi merkezleri ve Olgunlaşma Enstitüsü oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, tabakalı örnekleme yöntemi ile merkez ve ilçelerde seçilen 250 kadrosuz usta öğreticiden oluşmaktadır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örneklemedir (Balcı, 2007).

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada kişisel bilgi formu ve İlhan, Aslanargün ve Shaukat (2015) tarafından geliştirilen Öğretmenlik mesleği profesyonellik ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 9 boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi, öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği ölçeğinin 9 boyuttan oluşabileceğini ve boyutların açıkladığı varyansın ise % 58,96 olduğunu ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizi makul düzeylerde uyum indeksleri vermiştir. Profesyonellik ölçeğinin Alpha

güvenirlik katsayı ,93 şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu sonuca bakılarak ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada kullanılan ölçek verileri usta öğretmenlere uyguladıktan sonra, veriler kontrol edilerek dijital ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar frekans, ortalama değer ve standart sapma ile gösterilmiştir. Veri analizinde betimsel istatistiklerden, normal dağılım durumuna uygun olması nedeniyle (boyutlar arası çarpıklık basıklık değerlerinin +1... -1 arasında olması) bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizinden yararlanılmıştır. Ölçeklere, usta öğretmenler tarafından verilen yanıtlara göre elde ettikleri puanların cinsiyet ve medeni durum özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için t-testi kullanılmıştır. Yaş, kıdem, öğrenim durumu ve alan özelliklerinden elde edilen puanların alt boyutlara göre farklılık gösterip göstermediği ise One–Way ANOVA ile test edilmiştir.

BULGULAR

Usta öğretmenlerin yanıtlarından elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmaktadır. Verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Profesyonellik Düzeyleri

Boyutlar	N	\bar{X}	Ss	Madde Sayısı
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	250	4,15	,54	13
Kamuoyunun ve Üst yönetimin Mesleki Algısı	250	3,61	,70	9
Mesleki Bağlılık	250	3,44	,46	5
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	250	4,01	,60	3
Mesleki Disiplin	250	4,14	,61	4
Mesleki Gelişim	250	4,05	,66	3
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	250	4,18	,57	3
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	250	4,12	,64	3
Mesleki Özerklik	250	3,56	,81	3
Toplam	250	3,91	,45	46

Tablo 1 incelendiğinde usta öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri "Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet" alt boyutunda \bar{X} =4.15; "Kamuoyunun ve Üst yönetimin Mesleki Algısı" alt boyutunda \bar{X} =3.61; "Mesleki Bağlılık" alt boyutunda \bar{X} =3.44; " Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma" alt boyutunda \bar{X} =4.01; " Mesleki Disiplin " alt boyutunda \bar{X} =4.14; "Mesleki Gelişim" alt boyutunda \bar{X} =4.05; "Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven" alt boyutunda \bar{X} =4.18; "Mesleğin Önemine İlişkin Algı" alt boyutunda \bar{X} =4.12;" Mesleki Özerklik" alt boyutunda \bar{X} =3.56; tüm ölçek için profesyonellik düzeylerinin \bar{X} = 3,91 olduğu saptanmıştır. Buna göre, usta öğretmenlerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri en yüksek ortalama \bar{X} =4.18 kamuoyunun mesleğe duyduğu güven alt boyutunda "Tamamen" gerçekleşmiştir. En düşük ortalama \bar{X} =3.44 "Mesleki Bağlılık" alt boyutunda "Tamamen" düzeyindedir. Usta Öğreticilerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri toplamda ise (\bar{X} =3,91) "Tamamen" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Kadrosuz Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Profesyonellik Düzeyleri

Cinsiyet	N	Mean	t	sd	p
----------	---	------	---	----	---

Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	Kadın	213	4,18	2,14	248	,033
	Erkek	37	3,97			
Kamuoyunun ve Üst yönetimin Mesleki Algısı	Kadın	213	3,68	3,69	248	,000
	Erkek	37	3,22			
Mesleki Bağlılık	Kadın	213	3,46	2,19	248	,029
	Erkek	37	3,28			
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	Kadın	213	4,02	1,19	248	,235
	Erkek	37	3,90			
Mesleki Disiplin	Kadın	213	4,16	,85	248	,391
	Erkek	37	4,06			
Mesleki Gelişim	Kadın	213	4,06	,73	248	,464
	Erkek	37	3,98			
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Kadın	213	4,21	2,00	248	,046
	Erkek	37	4,00			
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	Kadın	213	4,11	-,74	248	,455
	Erkek	37	4,19			
Mesleki Özerklik	Kadın	213	3,63	3,35	248	,001
	Erkek	37	3,15			
Toplam	Kadın	213	3,94	2,88	248	,004
	Erkek	37	3,72			

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre kadrosuz usta öğreticilerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri öğretmen kalitesi ve mesleki hassasiyet, kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı ve mesleki özerklik alt boyutlarında kadın usta öğreticilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Ölçeğin diğer boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 3. Medeni Durum Değişkenine Göre Kadrosuz Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Profesyonellik Düzeyleri

	Medeni Durum	N	\bar{X}	t	Sd	p
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	Bekar	92	4,10	-1,012	248	0,31
	Evli	158	4,17			
Kamuoyunun ve Üst yönetimin Mesleki Algısı	Bekar	92	3,49	-2,019	248	0,04
	Evli	158	3,68			
Mesleki Bağlılık	Bekar	92	3,41	-,644	248	0,52
	Evli	158	3,45			
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	Bekar	92	3,92	-1,654	248	0,09
	Evli	158	4,05			
Mesleki Disiplin	Bekar	92	4,09	-,981	248	0,33
	Evli	158	4,17			
Mesleki Gelişim	Bekar	92	4,06	,101	248	0,92
	Evli	158	4,05			
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Bekar	92	4,07	-2,195	248	0,03
	Evli	158	4,24			

Mesleğin Önemine İlişkin Algı	Bekar	92	4,13	,164	248	0,87
	Evli	158	4,12			
Mesleki Özerklik	Bekar	92	3,44	-1,754	248	0,08
	Evli	158	3,62			

Tablo 3 incelendiğinde medeni durum değişkenine göre kadrosuz usta öğretmenlerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı ile kamuoyunun mesleğe duyduğu güven alt boyutlarında evli usta öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Ölçeğin diğer boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kadrosuz Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Profesyonellik Düzeyleri

		N	x	ss	df	F	Sig.	Post Hoc
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	1-İlkokul	19	4,38	,40	4	3,331	0,011	5<1
	2-Ortaokul	17	4,13	,58	245			5<3
	3-Lise	76	4,21	,53	249			
	4-önlisans	74	4,19	,53				
	5-Lisans	64	3,96	,59				
Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı	1-İlkokul	19	3,93	,54	4	14,787	0,000	5<1
	2-Ortaokul	17	3,79	,64	245			5<2
	3-Lise	76	3,82	,59	249			5<3
	4-önlisans	74	3,72	,69				5<4
	5-Lisans	64	3,09	,67				
Mesleki Bağlılık	1-İlkokul	19	3,61	,40	4	6,230	0,000	5<1
	2-Ortaokul	17	3,37	,37	245			
	3-Lise	76	3,61	,59	249			
	4-önlisans	74	3,37	,37				4<3
	5-Lisans	64	3,27	,33				5<3
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	1-İlkokul	19	4,12	,62	4	3,010	0,019	5<3
	2-Ortaokul	17	3,92	,55	245			
	3-Lise	76	4,15	,61	249			
	4-önlisans	74	4,02	,60				
	5-Lisans	64	3,81	,60				
Mesleki Disiplin	1-İlkokul	19	4,52	,61	4	4,177	0,003	5<1
	2-Ortaokul	17	4,41	,37	245			
	3-Lise	76	4,20	,66	249			
	4-önlisans	74	4,05	,58				4<1
	5-Lisans	64	4,00	,60				
Mesleki Gelişim	1-İlkokul	19	4,08	,77	4	3,059	0,017	5<2
	2-Ortaokul	17	4,43	,50	245			
	3-Lise	76	4,16	,65	249			
	4-önlisans	74	3,99	,61				
	5-Lisans	64	3,89	,70				

Kamuoyunun Duyduğu Güven	Mesleğe	1-İlkokul	19	4,43	,40	4	10,304	0,000	5<1
		2-Ortaokul	17	4,54	,31	245			5<2
		3-Lise	76	4,32	,52	249			5<3
		4-önlisans	74	4,17	,57				5<4
		5-Lisans	64	3,85	,61				
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	İlişkin	1-İlkokul	19	4,31	,75	4	0,95	0,432	-
		2-Ortaokul	17	4,27	,44	245			
		3-Lise	76	4,04	,63	249			
		4-önlisans	74	4,12	,70				
		5-Lisans	64	4,13	,60				
Mesleki Özerklik		1-İlkokul	19	3,98	,50	4	10,02	0,000	5<1
		2-Ortaokul	17	3,78	,73	245			5<2
		3-Lise	76	3,71	,77	249			5<3
		4-önlisans	74	3,67	,74				5<4
		5-Lisans	64	3,05	,85				

Tablo 4 incelendiğinde öğrenim durumu değişkenine göre kadrosuz usta öğretmenlerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda mesleğin önemine ilişkin algı boyutu dışında bütün boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Tukey testine göre öğretmen kalitesi ve mesleki hassasiyet boyutunda ilkokul ($\bar{X}=4,38$) ve lise ($\bar{X}=4,21$) mezunlarının Öğretmenlik profesyonellik düzeyleri lisans mezunlarına ($\bar{X}=3,96$) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p>0.05$). Kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı, kamuoyunun mesleğe duyduğu güven ve mesleki özerklik boyutlarında lisans mezunlarının puan ortalamasının diğer gruplardan daha düşük olduğu görülmüştür. Mesleki bağlılık boyutunda lisans mezunlarının ($\bar{X}=3,27$) puan ortalamasının ilkokul ($\bar{X}=3,61$) ve lise ($\bar{X}=3,61$) mezunlarına göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Üst düzey bilgi ve beceriye sahip olma boyutunda lise mezunlarının ($\bar{X}=3,27$) lisans mezunlarına göre daha yüksek profesyonellik düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Mesleki disiplin boyutunda ilkokul mezunlarının profesyonellik düzeyi ($\bar{X}=4,52$) önlisans ($\bar{X}=4,05$) ve lisans ($\bar{X}=4,00$) mezunlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Mesleki gelişim boyutunda ortaokul ($\bar{X}=4,43$) mezunlarının lisans ($\bar{X}=3,89$) mezunlarına göre profesyonellik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Kıdem Değişkenine Göre Kadrosuz Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Profesyonellik Düzeyleri

		Kıdem	N	Mean	SS	df	F	Sig.	Post Hoc
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet		1- 0-4 yıl	146	4,13	,58	4	1,66	0,16	
		2- 5-9 yıl	46	4,19	,44	245			
		3- 10-14 yıl	25	3,97	,60	249			
		4- 15-19 yıl	21	4,31	,48				
		5- 20-24 yıl	12	4,37	,43				
Kamuoyunun ve Üst yönetimin Mesleki Algısı		1- 0-4 yıl	146	3,57	,71	4	1,27	0,28	
		2- 5-9 yıl	46	3,72	,66	245			
		3- 10-14 yıl	25	3,48	,69	249			
		4- 15-19 yıl	21	3,67	,73				

	5- 20-24 yıl	12	3,93	,81				
Mesleki Bağlılık	1- 0-4 yıl	146	3,43	,48	4	0,25	0,91	
	2- 5-9 yıl	46	3,48	,46	245			
	3- 10-14 yıl	25	3,38	,27	249			
	4- 15-19 yıl	21	3,49	,45				
	5- 20-24 yıl	12	3,47	,62				
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	1- 0-4 yıl	146	3,98	,62	4	0,64	0,63	
	2- 5-9 yıl	46	4,07	,62	245			
	3- 10-14 yıl	25	3,95	,56	249			
	4- 15-19 yıl	21	4,10	,53				
	5- 20-24 yıl	12	4,19	,64				
Mesleki Disiplin	1- 0-4 yıl	146	4,09	,65	4	1,80	0,13	
	2- 5-9 yıl	46	4,15	,60	245			
	3- 10-14 yıl	25	4,11	,57	249			
	4- 15-19 yıl	21	4,42	,50				
	5- 20-24 yıl	12	4,40	,41				
Mesleki Gelişim	1- 0-4 yıl	146	4,00	,71	4	1,85	0,12	
	2- 5-9 yıl	46	4,01	,64	245			
	3- 10-14 yıl	25	4,12	,47	249			
	4- 15-19 yıl	21	4,40	,54				
	5- 20-24 yıl	12	4,17	,63				
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	1- 0-4 yıl	146	4,16	,59	4	2,91	0,02	1<5
	2- 5-9 yıl	46	4,22	,57	245			3<5
	3- 10-14 yıl	25	3,99	,49	249			
	4- 15-19 yıl	21	4,27	,59				
	5- 20-24 yıl	12	4,64	,30				
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	1- 0-4 yıl	146	4,11	,67	4	1,92	0,11	
	2- 5-9 yıl	46	4,07	,59	245			
	3- 10-14 yıl	25	3,99	,70	249			
	4- 15-19 yıl	21	4,32	,53				
	5- 20-24 yıl	12	4,50	,41				
Mesleki Özerklik	1- 0-4 yıl	146	3,55	,82	4	0,43	0,79	
	2- 5-9 yıl	46	3,62	,82	245			
	3- 10-14 yıl	25	3,39	,79	249			
	4- 15-19 yıl	21	3,62	,87				
	5- 20-24 yıl	12	3,67	,79				

Tablo 5 incelendiğinde kıdem değişkenine göre kadrosuz usta öğretmenlerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven boyutu dışında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven boyutunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre (0-4 yıl) ($\bar{X}=4,16$) ve (10-14 yıl) kıdeme ($\bar{X}=3,99$) sahip olan usta öğretmenlerin ve (20-24 yıl) kıdeme ($\bar{X}=4,64$) sahip olan usta öğretmenlere göre profesyonellik düzeylerinin daha düşük bulunmuştur.

Tablo 6. Yaş Değişkenine Göre Kadrosuz Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Profesyonellik Düzeyleri

	Yaş	N	Mean	Ss	df	F	p	Post Hoc
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	1-18-24 Yaş	29	4,15	,71	6	1,046	0,396	-
	2-25-29 Yaş	53	4,13	,55	243			
	3-30-34 Yaş	38	4,09	,57	249			
	4-35-39 Yaş	44	4,20	,49				
	5-40-44 Yaş	38	4,05	,57				
	6-45-49 Yaş	28	4,16	,51				
	7-50-54 Yaş	20	4,40	,40				
Kamuoyunun ve Üst yönetimin Mesleki Algısı	1-18-24 Yaş	29	3,68	,93	6	1,203	0,305	-
	2-25-29 Yaş	53	3,52	,74	243			
	3-30-34 Yaş	38	3,66	,57	249			
	4-35-39 Yaş	44	3,62	,80				
	5-40-44 Yaş	38	3,47	,62				
	6-45-49 Yaş	28	3,61	,62				
	7-50-54 Yaş	20	3,94	,48				
Mesleki Bağlılık	1-18-24 Yaş	29	3,53	,63	6	0,634	0,703	-
	2-25-29 Yaş	53	3,48	,54	243			
	3-30-34 Yaş	38	3,38	,44	249			
	4-35-39 Yaş	44	3,37	,36				
	5-40-44 Yaş	38	3,40	,39				
	6-45-49 Yaş	28	3,51	,39				
	7-50-54 Yaş	20	3,44	,47				
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	1-18-24 Yaş	29	4,07	,76	6	0,349	0,910	-
	2-25-29 Yaş	53	4,01	,67	243			
	3-30-34 Yaş	38	3,95	,64	249			
	4-35-39 Yaş	44	4,04	,51				
	5-40-44 Yaş	38	3,92	,57				
	6-45-49 Yaş	28	4,05	,48				
	7-50-54 Yaş	20	4,10	,62				
Mesleki Disiplin	1-18-24 Yaş	29	4,07	,73	6	2,894	0,010	2<7
	2-25-29 Yaş	53	3,92	,68	243			
	3-30-34 Yaş	38	4,26	,57	249			
	4-35-39 Yaş	44	4,24	,51				
	5-40-44 Yaş	38	4,06	,74				
	6-45-49 Yaş	28	4,26	,34				
	7-50-54 Yaş	20	4,45	,39				
Mesleki Gelişim	1-18-24 Yaş	29	3,97	,77	6	1,494	0,181	-
	2-25-29 Yaş	53	3,89	,71	243			
	3-30-34 Yaş	38	4,11	,58	249			
	4-35-39 Yaş	44	4,09	,64				
	5-40-44 Yaş	38	4,04	,67				

		6-45-49 Yaş	28	4,15	,52				
		7-50-54 Yaş	20	4,35	,70				
Kamuoyunun Duyduğu Güven	Mesleğe	1-18-24 Yaş	29	4,20	,65	6	1,290	0,263	-
		2-25-29 Yaş	53	4,06	,67	243			
		3-30-34 Yaş	38	4,09	,58	249			
		4-35-39 Yaş	44	4,25	,55				
		5-40-44 Yaş	38	4,18	,54				
		6-45-49 Yaş	28	4,30	,49				
		7-50-54 Yaş	20	4,38	,38				
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	İlişkin	1-18-24 Yaş	29	4,25	,62	6	3,698	0,002	5<6
		2-25-29 Yaş	53	3,96	,72	243			5<7
		3-30-34 Yaş	38	4,17	,67	249			
		4-35-39 Yaş	44	4,19	,57				
		5-40-44 Yaş	38	3,82	,59				
		6-45-49 Yaş	28	4,38	,47				
		7-50-54 Yaş	20	4,37	,58				
Mesleki Özerklik		1-18-24 Yaş	29	3,69	,87	6	0,591	0,737	-
		2-25-29 Yaş	53	3,50	,86	243			
		3-30-34 Yaş	38	3,48	,87	249			
		4-35-39 Yaş	44	3,60	,78				
		5-40-44 Yaş	38	3,43	,83				
		6-45-49 Yaş	28	3,65	,79				
		7-50-54 Yaş	20	3,72	,56				

Tablo 6 incelendiğinde yaş değişkenine göre kadrosuz usta öğretmenlerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda mesleki disiplin ve mesleğin önemine ilişkin algı boyutları dışında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre mesleki disiplin boyutunda 50-54 arası yaşında olan usta öğretmenlerin ($\bar{X}=4,45$), 25-29 yaş arası usta öğretmenlere ($\bar{X}=3,92$) göre daha yüksek puan ortalaması olduğu görülmüştür. Mesleğin önemine ilişkin algı boyutunda 40-44 yaş arası usta öğretmenlerin ($\bar{X}=3,82$) 45-49 yaş arası ($\bar{X}=4,38$) ve 50-54 yaş arası ($\bar{X}=4,37$) usta öğretmenlere göre profesyonellik düzeyleri düşük olduğu saptanmıştır.

Tablo 7. Branş Değişkenine Göre Kadrosuz Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Profesyonellik Düzeyleri

		Branş	N	Mean	SS	df	F	Sig.	Post Hoc
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	1-Mesleki	113	4,25	,50	3	2,289	0,079		
	2-Genel	76	4,10	,52	246				
	3-Sanat	28	3,99	,65	249				
	4-Spor	33	4,08	,64					
Kamuoyunun ve Üst yönetimin Mesleki Algısı	1-Mesleki	113	3,74	,62	3	4,376	0,005	3<1	
	2-Genel	76	3,57	,78	246				
	3-Sanat	28	3,22	,71	249				
	4-Spor	33	3,60	,69					

Mesleki Bağlılık	1-Mesleki	113	3,50	,48	3	1,395	0,245	
	2-Genel	76	3,42	,43	246			
	3-Sanat	28	3,31	,48	249			
	4-Spor	33	3,41	,46				
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	1-Mesleki	113	4,05	,60	3	1,729	0,162	
	2-Genel	76	4,07	,58	246			
	3-Sanat	28	3,85	,68	249			
	4-Spor	33	3,87	,63				
Mesleki Disiplin	1-Mesleki	113	4,25	,60	3	3,168	0,025	3<1
	2-Genel	76	4,10	,54	246			
	3-Sanat	28	3,88	,75	249			
	4-Spor	33	4,14	,64				
Mesleki Gelişim	1-Mesleki	113	4,14	,64	3	2,574	0,055	
	2-Genel	76	3,93	,64	246			
	3-Sanat	28	3,90	,83	249			
	4-Spor	33	4,18	,60				
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	1-Mesleki	113	4,31	,54	3	5,639	0,001	3<1
	2-Genel	76	4,18	,52	246			3<2
	3-Sanat	28	3,85	,76	249			
	4-Spor	33	4,07	,54				
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	1-Mesleki	113	4,14	,64	3	0,800	0,495	
	2-Genel	76	4,17	,60	246			
	3-Sanat	28	3,95	,67	249			
	4-Spor	33	4,13	,72				
Mesleki Özerklik	1-Mesleki	113	3,68	,77	3	1,885	0,133	
	2-Genel	76	3,52	,85	246			
	3-Sanat	28	3,45	,79	249			
	4-Spor	33	3,33	,88				

Tablo 8 incelendiğinde branş değişkenine göre kadrosuz usta öğretmenlerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı, mesleki disiplin ve Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven boyutları dışında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı boyutunda mesleki alanda görev yapan usta öğretmenlerin ($\bar{X}= 3,74$) öğretmenlik profesyonellik düzeyleri sanat alanında görev alan usta öğretmenlere göre ($\bar{X}= 3,22$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Mesleki Disiplin boyutunda mesleki alanda görev yapan usta öğretmenlerin ($\bar{X}= 4,25$) öğretmenlik profesyonellik düzeyleri sanat alanında görev alan usta öğretmenlere göre ($\bar{X}= 3,88$) daha yüksek bulunmuştur. Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven boyutunda ise sanat alanında görev yapan usta öğretmenlerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri ($\bar{X}= 3,85$) mesleki ($\bar{X}= 4,31$) ve genel ($\bar{X}= 4,18$) alanda görev yapan usta öğretmenlere göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları incelendiğinde usta öğretmenlerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri

toplamda ise “Tamamen” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç usta öğreticilerin profesyonel olarak mesleklerini sürdürdüklerine yönelik olarak düşündüklerini göstermektedir. Çelik Yılmaz (2017) yaptığı çalışmada Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Kadrosuz usta öğreticilerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından öğretmen kalitesi ve mesleki hassasiyet, kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı ve mesleki özerklik alt boyutlarında kadın usta öğreticilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Yılmaz ve Altinkurt (2015) yaptıkları çalışmada katılımcıların mesleki profesyonellik alt boyutlarından, kişisel gelişim ve kuruma katkı ile ilgili görüşleri cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine farklılık göstermektedir. Bu araştırma sonuçlarını kısmen desteklemektedir. Kadrosuz usta öğreticilerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri medeni durum değişkenine göre yalnızca kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı ile kamuoyunun mesleğe duyduğu güven alt boyutlarında evli usta öğreticilerin lehine farklılık göstermektedir. Fakılı (2019) öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının profesyonellik ölçeğinin toplamında ve tüm alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucunu kısmen desteklemektedir.

Kadrosuz usta öğreticilerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri öğrenim durumu değişkenine göre mesleğin önemine ilişkin algı boyutu dışında gruplar arasında farklılık saptanmıştır. Çelik Yılmaz (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri ile öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kadrosuz usta öğreticilerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri yaş değişkeni açısından Çelik (2015) yaş değişkeni ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kadrosuz usta öğreticilerin mesleki yeterlilikleri ve öğretim becerilerinin artırılması için onlara sistemli çalışma olanağı sunulmalıdır. Böylelikle mesleki bağlılık düzeyleri yükselecek olup profesyonelliklerine katkı sağlayacaktır.

Hayat boyu öğrenme kurumlarının çalışma sistemleri şeffaflandırılmalıdır. Usta öğreticilerin eğitimci olabilme koşullarının standartları yükseltilmelidir. Bu konuda mesleki eğitim merkezleri kanun ve yönetmelikleri gözden geçirilmelidir. Ayrıca usta öğreticilerin dönem ortasında hizmet içi eğitimden geçirilmeli ve bu dönemde de ücretleri ödenmelidir. Böylelikle kurslar arası oluşan farklı ve eksik öğrenmelerin önüne geçilecektir.

Mesleki disiplini sağlama noktasında denetim görevlilerine nitelikleri ölçebilen, adil standart formlar verilmelidir. Bu şekilde mesleki özerklik tanınan usta öğreticilerin değerlendirilmeleri sağlanacaktır.

Bu çalışmada kadrosuz usta öğreticilerin profesyonellik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu konulara ilişkin nitel uygulamalar yapılarak öğretmen görüşleri detaylı bir şekilde ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

Altan, M. Z. (2017). Profesyonel öğretmenliğe doğru. Ankara:Pegem Yayıncılık

Altinkurt, Y, Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. Sakarya University Journal of Education , 4 (2) , 57-71

- Balcı, A.(2007). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara:Pegem Akademi.
- Çelik Yılmaz, D. (2017). Mesleki Profesyonellik ile Öğretmen Liderliğine Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Çelik, M. (2015). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Fakılı, A. (2019). Mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27(2), 13-21.
- Hargreaves, A. 2000. Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching* 6: 151–82.
- İlgan, A., Aslanargün, E., ve Shaukat, S. (2015). Developing teacher professionalism scale: Validation and reliability study/Öğretmenlik mesleği profesyonellik ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1454-1474.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Kaya, H. E. (2015). Türkiye’de halk eğitimi merkezleri. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(Special Issue 3), 268-277.
- Kuşaksız, A. (2011). Kadrosuz usta öğreticilerin sosyal güvenlik hakları. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 23-35.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.

MESLEK LİSELERİNDE DİSİPLİN SORUNLARI

Önder DURMUŞ⁹²

ÖZET

Fransızcadan dilimize geçmiş olan disiplin kelimesi “Bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyması durumu” olarak tanımlanmaktadır. (TDK, 2014) Okullarda yaşanan ve problem olarak ifade edilen davranışlar “disiplin sorunları” olarak ifade edilmektedir. Okullardaki bu disiplin sorunları ve görülme sıklığı öğrenme ve öğretme sürecini etkilemektedir. (Sezginsoy, 2004:1) Meslek liselerinde disiplin sorunları diğer türdeki liselere göre çok daha fazladır. Bunun ilk sebebi meslek liselerine devam eden öğrencilerin ortalama olarak genel liselere devam eden öğrencilere göre sosyo-ekonomik düzeyi daha düşük olan ailelerden gelmeleridir. Bu durum doğrudan ve dolaylı olarak gençte bazı uyum sorunlarının ortaya çıkmasına uygun bir ortam hazırlamaktadır. Ayrıca meslek derslerine yoğunlaşan öğrencilerin kültür derslerine gereken önemi vermemesi de meslek liselerindeki disiplin sorunlarının nedenlerindedir.

Bu çalışmanın amacı Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi örneğinde meslek liselerinde karşılaşılan disiplin sorunlarını tespit etmek ve bunlara çözüm önerileri getirebilmektir. Çalışmada “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” kullanılmıştır. Görüşme, sosyal bilim araştırmalarında en çok kullanılan tekniklerden biridir. Bunun nedeni görüşme yönteminin, bireylerle ilgili tutum, duygu, düşünce ve inançlarına ait bilgileri elde etmede etkili bir yöntem olmasıdır. (Erbakırcı, 2005:2) “Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde Disiplin Sorunları Görüşme Formu” isimli görüşme formu hazırlanarak, bu form doğrultusunda gerekli görüşmeler yapılmıştır. Bu form vasıtasıyla okulumuzdaki çeşitli bölümlerden 5 teknik öğretmen ve çeşitli branşlardan 5 kültür dersi öğretmeni ile görüşülmüş ve okulumuzdaki disiplin sorunları ile ilgili fikirleri alınmıştır.

Sonuç olarak okulumuzda varolan disiplin sorunları belirlenmiş, bu sorunlara öğretmenlerin getirdiği çözüm yöntemleri tespit edilmiştir. Sorunları çözmek için okul idaresi, öğretmen ve velilerin fikir birliği içinde olması, ortak tepkiler göstermesi gerekmektedir. Bu çalışmada görüşme formları tablolara dönüştürülerek çözümlenmiş ve üzerinde en çok durulan sorunlar tespit edilerek çözüm önerileri sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Disiplin, Meslek Lisesi, Öğretmen, Öğrenci

GİRİŞ

⁹² Okul Müdürü, Gazi Mustafa Kemal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Yalova, onderdurmus74@hotmail.com

İnsanlar topluluk halinde yaşayan varlıklardır. Topluluk halinde yaşamak belirli kurallar çerçevesinde olur. Bu kurallara uymak ile disiplin kavramı arasında yakın ilişki vardır. Disiplin belli bir eğitim sonucunda oluşur. O halde eğitim ile disiplin arasında da yakın ilişki vardır. Günümüzde disiplin sözcüğü herhangi bir kurumun, kuruluşun kendine özgü kuralları ve düzeni sağlama aracı olarak kullanılmaktadır. Öğrencilerin okul ortamında hangi davranışları sergilemesi gerektiğini onlara öğretmek, onların bu davranışları sergileyip sergilemediğini kontrol etmek, sergilemeyenleri uyarmak veya cezalandırmak eğitimde disiplinin sağlanması için yapılması gerekenlerdir. O halde disiplini “bir topluluğun yazılı, yazısız kurallarına titizlik ile uymak” şeklinde tanımlayabiliriz.(TDK 2014) Peki disiplin kelimesini duyunca neden aklımıza ceza gelmektedir? Ceza disiplini sağlamak için uygulanan yöntemlerden sadece bir tanesidir. Disiplin denince cezanın aklımıza gelmesi günümüze kadar uygulanan yöntemlerin yanlışlığını göstermektedir. Demek ki disiplini sağlamak için yalnızca cezalandırma tercih edilmiş, en azından böylece disiplinin daha hızlı sağlanacağı düşünülmüştür. Bu yanlışlık sadece okullarda değil, ailelerde, işyerlerinde v.b. devam etmiştir. Topluluklarda işlerin belli bir düzende gitmesi isteneceğine göre, disiplin, bu düzeni sağlamak için de gereklidir. Hatta disiplin yerine düzen kavramını da kullanabiliriz. Aslında bütün yapılmak istenen, öğrencinin öğretilmek istenenleri öğrenmesi için gerekli ortam ve davranış tarzlarının öğrenciye kabul ettirilmesidir. Bu ortam ve davranış şekilleri sağlanınca öğrenci daha kolay öğrenecektir. Eğitimde disiplin sağlamak için ne kadar zaman harcanırsa öğretim için o kadar az zaman kalmış demektir. Bu durumda öğrenci vakit kaybetmeden öğrenmeye hazır hale getirilmelidir.

Öğrenciden beklenen davranışlar toplumların özelliklerine ve kültürlerine göre farklılık gösterebilir. Farklı aile yapısı ve kültürlerden gelen öğrencilerin oluşturduğu heterojen yapı nedeniyle okullarda disiplin problemleri oluşmakta ve artmaktadır. Sürekli artan bu disiplin problemleri sadece eğitimciler için değil aileler ve toplum için de endişe kaynağı olmaktadır. Okullarda disiplini sağlamak konusunda her zaman en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Çünkü derslerde öğrencilerle en fazla beraber olan öğretmenlerdir. Öğretmenler derslerini yaparken sürekli öğrencilerin davranışlarını gözlemlemekte, derse devam, sınavlara katılım, ödevler, hal ve hareketler v.b. konularda onları etkileyebilmektedirler, Öğretmenlerin disiplini sağlamak konusunda çeşitli tarzları olabilir. Bu tarzlarda onların kişilik özellikleri, toplumsal kültür ve mesleki anlayışları etkilidir. Baskıcı ve tavizkar yaklaşımların en çok kullanılan, fakat olumsuz sonuçlar veren disiplin anlayışları olduğu görülmektedir. Günümüzde sınıfta demokratik ortamın sağlandığı ve öğrencinin kendi kendini disipline ettiği yaklaşımlar üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen baskı göstermez, taviz vermez, öğrenciyle sağlıklı bir ilişki kurar. Öğrenci gerektiğinde desteklenir, istekler karşılıklı olarak ifade edilir. Öğretmen kuralları baştan koyar. Ne istediğini ve ne istemediğini açık bir şekilde ifade eder. Bu durumda güvenli bir ortam oluşur. İlerleyen süreçte hangi davranış karşılığında hangi tepkinin uygulanacağı nettir. Sürekli öğretmen denetimi yerine öğrencinin kendi kendini denetlemesi sağlanabilirse, öğretmenin de disiplini sağlamak için sürekli zaman harcamasına gerek kalmaz. Öğretmen bu zamanı daha faydalı öğretim için ve öğrenciye yeni şeyler öğretebilmek için kullanır. O zaman çağımızda disiplin denildiğinde amacımız öz disiplini sağlamak olmalıdır. Eğitimin olduğu yerde öz disiplin kesinlikle olmalıdır. Disiplin istenmeyen davranışları önleme biçimi olduğuna göre, disiplin sorunu da istenmeyen davranış, öğrencinin öğretme ve öğrenmeyi aksatan herhangi bir etkinliğidir. (Giancola&Banicky 1998).

Disiplin sorunlarının oluşmasında tek sorumlu öğrenci midir? Pek çok örnek tek sorumlunun

öğrenci olmadığını göstermektedir. Disiplin çeşitli bileşenlerden oluşur. Öğrenci bunlardan bir tanesidir. Öğrencinin düşünce ve davranışlarını kişiliği, yaşadığı çevrenin özellikleri ve bulunduğu yaşın psikolojik özellikleri belirler. Ayrıca öğrenci kendi yaşam çevresinde farklı, sınıf ortamında farklı davranışlar gösterebilir. Zaten pek çok velinin çocuğunun yaptığı yanlış davranışları söyleyen öğretmene “Benim çocuğum böyle şeyler yapmaz” diyerek cevap vermesi veya söylenenlere inanmaması da bu durumun göstergesidir. Ayrıca fiziksel gelişimin hızlı olduğu ortaöğretim döneminde öğrenci inatçılık ve söylenenin tersini yapma gibi davranışlar gösterebilir. Kendini fark ettirmek de öğrenci için bir ihtiyaçtır. Derste başarılı olamayan öğrenci kendini fark ettirmek için olumsuz davranışlara yönelebilir. Her öğrenciden aynı başarıyı bekleyemeyiz. Derste başarılı olma umudu olmayan öğrenci, aptal olarak görünmektense, sorunlu biri olarak görünmenin daha iyi bir durum olacağına karar verebilir. O yüzden dersteki başarı çizgisi her öğrencinin çalışırsa ulaşabileceği bir çizgi olmalı, öğretmen farkında olmadan öğrencinin kendisini yetersiz hissetmesine neden olmamalıdır. Diğer bir durum da öğrencilerin birbirini taklit etmesidir. Olumsuz davranışlarıyla kötü yönlü bir popülerlik kazanan öğrenciyi, dikkat çekmek isteyen diğer öğrenciler de taklit edebilir. Öğrencilerin davranışları yaşamlarındaki önemli yetişkinlerin davranışlarını örnek alarak gelişir. Öğretmenler de bu yetişkinlerdendir. O yüzden öğretmenin görevi sadece sınıf içi ile sınırlı değildir. Öğretmenin

tüm hareketleri öğrenci tarafından izlenmekte ve örnek alınmaktadır. Öğretmen bu durumu bilerek hareket etmelidir. Hareketlerinin ve söylediği sözlerin öğrencinin belleğinden yıllarca silinmeyeceğini unutmamalıdır. Hatta bununla yetinmemeli, öğrencinin etki altında bulunduğu örneğin ailedeki öğrenme yaşantısını da elinden geldiğince yönlendirmelidir. Okulun fiziksel şartları, öğrenci-öğretmen sayısı, laboratuvarlar, atölyeler ve derslikler öğrenci davranışlarını etkileyebilir. Okul müdürünün yöneticilik tarzı da çok önemlidir. Okul müdürünün sorunlara karşı tavrı, gösterdiği liderlik özellikleri diğer çalışanları etkiler. Öğretmenlerin ve diğer çalışanların motivasyonunu düşüren en önemli etkenlerden biri, yöneticilerin dürüstlüğünden ve tarafsızlığından şüphe edilmesidir. Öğretmen kendisine haksızlık yapıldığını ve önyargılı davranıldığını düşünüyorsa verimli çalışamaz. Başarılı okul müdürü demokratik ve kararlarını verirken paylaşımcı olmalıdır. Doğru bir disiplin politikası sağlanırsa, okul da daha etkili yönetilir. Aile öğrencinin hayatta karşılaştığı ilk kurumdur. Disiplini sağlamak için aile ile iletişim kurmak kesinlikle gereklidir. Aile öğrenciye sunduğu olanaklar ile eğitime verdiği önem ile genetik özellikler ile disiplini sağlamada en önemli etkenlerdendir. Eğitim ailede başlar. Aileden destek almak, aileyi yönlendirmek, öğrencinin günlük hayatında neler yaptığını ve hangi davranışları gösterdiğini öğrenmek disiplin için gereklidir.

Öğrencilerin derslere olan ilgisi her geçen eğitim-öğretim yılında azalır. İlgii canlı tutabilmek için öğrencinin önüne bir hedef koyulabilmeli, hedefler öğrencinin ilgisine göre şekillenmeli ve başarıya ulaştığında elde edebilecekleri, öğrenciye anlatılarak motive edilmelidir. Bunun için öğretmen ve velinin de işin içinde olduğu bir ekip çalışması gerekir. Özgüven fazlalığı olan bir öğrenci kendini olduğundan üstün bir kişiymiş gibi göstermeye çalışır. Aile çocuktan yapamayacağı şeyleri beklerse, çocuk aileyi memnun etmeye çalışır, rol yapmaya başlar. Mutlu değildir. Ayrıca gereksiz övgüler çocuğun kendini geliştirmesine engel olur. Çocuğun sadece yaptığı iyi şeyler övülmelidir. Ters bir durumda çocuk hatalarını kabul etmeyebilir. Öğrencinin yaşadığı duygusal olaylara duyarlı olarak davranılmalıdır. Öğrenci sinirli davranışlar gösteriyorsa, öncelikle aile ve öğretmen sinirli davranışlarla kötü örnek olmamalı, onun enerjisi spor ve sosyal faaliyetlere yönlendirilmelidir. Öğrencilerin çok çeşitli ortamlarda bulundurulması çok önemlidir. Bu öğrencinin sosyal ortamlarda sıkıntıya düşmesini engeller. Fakat aile arkadaş seçimi konusunda çocuğa daha küçük yaşlardan itibaren birtakım prensipleri kabul ettirmelidir. Öğrencinin fiziksel özellikleri ile ilgili olumlu veya olumsuz eleştirilerin

abartılması öğrencinin problemleri davranışlara yönelmesine sebep olur. Veliler disiplin ve çocuk psikolojisi konusunda kesinlikle bilgilendirilmeli, gerekirse bu konuda seminerler düzenlenmelidir. Çünkü ailenin çocuğa karşı olumsuz tavırları, öğrencinin olumsuz davranışlarını daha da artırmaktadır. Öğrencinin asosyal davranışlar sergilemesi engellenmeye çalışılmalıdır. Öğrencilerin umutsuzluğa ve karamsarlığa kapıldığı durumlarda onlara kısa vadeli hedefler sunulmalıdır.

Okul müdürü disiplin kuruluna müdahale etmemelidir. Bu durum okulda çalışma barışını bozabilir. Okul müdürü okula yenilikler getirebilmeli ve etkili biçimde yönetme becerilerine sahip olmalıdır. Okulda değişimlerin amacına ulaşabilmesi için, okulun bir vizyonu olmalı ve bu vizyon okulun bütün üyelerince paylaşılmalıdır. Okul müdürü okuldaki disiplin olaylarını geçiştirmemelidir. Okul yöneticileri çalışanların fikirlerine saygı göstermeli, alçakgönüllü olmalı, hoşgörüsüz ve aşırı otoriter olmamalıdır. Okul yöneticilerinin sayısı yeterli olmalı, iş dağılımı dengeli olmalıdır. Okul yöneticisi odasında büro işleri ile meşgul olursa öğrencilerle istediği gibi ilgilenemeyebilir. Okul yöneticileri boş vermişlik hali sergilerse okulda çeşitli krizler çıkabilir. Okul yöneticileri arasında ek ders konusunda farklılıklar varsa bu durum bazı kurumlarda yönetsel çatışmalara sebep olabilir. Yönetim kadrosunun ileri yaş grubunda olması mesleki tükenmişlik haline girmelerine ve boş vermişlik tavrı göstermelerine sebep olabilir. İstekli ve verimli çalışan öğretmenle isteksiz yönetici arasında çekişme olabileceği gibi tersi durum da söz konusu olabilir.

Öğrencinin aile hayatı, onun okuldaki davranışlarını fazlasıyla etkiler. Ailenin öğrenciye zaman ayıramaması durumunda, öğrenci beklediği şefkati öğretmeninde arayabilir. Ancak kötü davranış gösterdiğinde, kendisiyle ilgilenildiğini gören çocuk, okulda da aynı yöntemi kullanmaya çalışır. Ayrıca, ailede boşanma veya yoksulluk gibi problemlere tanık olan çocuk, yeteneklerinin gelişmemesi gibi bir sonuçla karşılaşabilir. Evdeki aşırı kontrol isyana, içe kapanıklık ve çekingenliğe yol açarken, aşırı koruyucu tutumlar da pasifliğe ve sosyal ilişkilerde başarısızlığa yol açmaktadır. Ailesinin kültür düzeyi yüksek olan öğrenciler, ailesinin kültür düzeyi düşük olan öğrencilere göre her zaman daha başarılıdır. Bunun sebeplerinden birisi ailesinin kültür düzeyi düşük olan öğrencilerin dil gelişiminde sorunlar olmasıdır. Dil gelişimi düşük olan öğrenci, okuduklarını anlamakta sorun yaşar. Ailenin yaşadığı bazı kötü olaylar da çocuklarda çekingenliğe yol açmaktadır. Velinin öğretmenle kuracağı iletişim çok önemlidir. Veli okula ilgisizse bu ilgisizliğin sebepleri araştırılmalıdır. Öğretmenin çocuklara davranış şekli, çocuğun okula yönelik tutumunu belirler. Olumsuz kişilik özelliklerine sahip öğretmen çocuğun okuldan uzaklaşmasına neden olabilir. Öğretmenin çocuk üzerinde aşırı kontrol uygulaması, istenmeyen öğrenci davranışına sebep olur. Öğretmenin öğretmen becerileri yeterli olmalıdır. Öğrenciye ulaşma, öğretimi planlama, öğrencilerin zeka türlerini belirleme gibi konularda yeterli Eski tip öğretmen merkezli eğitimde sınıf yönetimi anlayışı farklıydı. Öğrenci merkezli yeni anlayışta pozitif disiplin vardır. Pozitif disiplin öğrencilere rehberlik etmeyi amaçlar. Öğretmen öğrencisini dinleyerek onun neler hissettiğini öğrenmelidir. Öğretmen etkin dinleme yaparak öğrencilerin sorunlarını öğrenir ve onların ruhsal olarak rahatlamasını sağlar. Çocuk kendine değer verildiğini hisseder, rahatça konuşmaya alışır. Öğretmenle öğrenci arasında karşılıklı önem verme, saygı gösterme ve sevme ilişkisi gelişirse disiplin sorunu azalır. Böylece disipline harcanan zaman öğretmeye ve öğrenmeye kalır (Gordon, 1993). Öğretmen öğrencisine karşı yeterince ilgi göstermezse sınıfında disiplini sağlayamaz. Öğretmen öğrenme materyallerini kullanmada yeterli olmalıdır. Öğrenci ihtiyaçlarına uygun tepkiler vermelidir. Öğretmen kişisel anlayış özelliğine sahip olmalı, öğrenci ile iletişimi iyi

sağlamalı, böylece onun motivasyonunu artırmalıdır. Öğretmen öğrencilerini kesinlikle kıyaslamamalıdır. Öğrenci, kıyaslama yapan kişiye öfke besleyebilir. Etkili motive olan öğrenci aktif ve başarılı olur. Öğretmen başarılı öğrenci kadar başarısız öğrencisine de zaman ayırmalıdır. Öğrenci seviyesine göre ders anlatmalıdır. Öğretmen şahsi problemlerini sınıfa taşırsa, öğrencinin öğretmene karşı saygısı azalabilir. Sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf ortamında olumsuz davranışları engellemesi, derse devam etmeyenleri belirlemesi, ödevleri kontrol etmesi, sınıf içi etkinlikleri düzenlemesi-denetlemesi, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmesi, dersin kesintisiz devamını sağlaması ve en önemlisi bunları yapabilmek için sınıfta liderliğini kabul ettirmesidir. Amaç öğrencide istenen değişiklikleri gerçekleştirmek için uygun ortamı oluşturmaktır. Öğrenci kuralları doğru anlarsa ve kabullenirse o kurallara uyar. Önemli olan, dersin önemli bir kısmının öğrenmeye ayrılmış olmasıdır. Bu sağlanırsa disiplin sorunları da en aza iner. Öğrencinin derse katılımı yüksek ise, öğrenciler derste başarılı ise, derste boş zaman ve düzensizlik yoksa, öğrenci ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişim varsa, sınıf yönetimi başarılıdır. Peki öğretmen sınıf yönetimini nasıl sağlayabilir? Öğretmen eğer uzman yardımı gerektiren sorunlarla karşı karşıya değilse istenmeyen davranışlarla mücadele edebilir. Öğretmen öğrenciye hissettirerek fakat ona odaklanmadan hareketinden hoşlanmadığını gösterebilir.(Masaya vurma, sesini yükseltme) Öğretmen öğrenci ile göz kontağı kurarak ona hareketinin bitmesini beklediği mesajını verebilir. Bunların yetmediği durumlarda öğrenciyle iletişime geçerek, rahatsızlığını gösterebilir. Örneğin öğrencinin ismi kullanabilir. Mizah kullanabilir. Sınıftaki bir takım kuralları değiştirebilir. Öğrencinin olumsuz davranışını sürdürmesi halinde ne gibi yaptırımlarla karşılaşabileceği hatırlatılabilir. Eğer olumsuz davranış düzeni bozmayacaksa görmezden gelinebilir. Ama sorunlar bu yöntemlerle çözülemiyorsa daha ciddi yöntemler uygulanabilir. Ciddi yöntemler uygulanmadan önce yaptırımlar öğrencilere anlatılmalıdır. Yaptırımlar uygulanırken sakın olunmalıdır. Yaptırım uygulandıktan sonra öğrenci ile iletişimin iyileştirilmesine çalışılmalıdır. Bu ciddi yöntemlerden birisi öğrenciyi arkadaşlarından izole etmektir. Öğrenci bir süreliğine tek başına bırakılır. Öğrencinin istediği etkinliklerden mahrum bırakılması, işini bitirene kadar sınıfta kalmasını sağlamak, idareciye yönlendirme, aileleriyle görüşme, başka sınıfa gönderme de diğer yöntemlerdir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın temel amacı Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi örneğini baz alarak meslek liselerinde yaşanan disiplin sorunlarını tespit etmek ve bu sorunlara çözüm önerileri getirebilmektir. Ek olarak meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin var olan disiplin sorunlarıyla ilgili görüşlerini, bu disiplin sorunlarının çözümü için kendilerinin neler yaptıklarını, idarecilerin neler yaptıklarını ve bu yapılanların başarılı sonuçlar verip vermediğini nitel çalışma yaparak saptamaktır. Öğretmenlerin disiplin sorunları hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'ndeki disiplin sorunlarına ilişkin okul öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesinde nitel araştırma tezinin kullanılmasının temel amacı, araştırma konusuna ilişkin derinlemesine bir bakış sağlamak, katılımcıların konu hakkında ne düşündüklerini ve böyle düşünmelerine neden olan etmenleri belirlemektir. Katılımcıların bireysel özellikleri, deneyimleri ve yorumları konuya ilişkin gerçekçi ve derinlemesine bilgi elde edilmesini kolaylaştırması ve inceleme esnekliği sağlaması nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler “Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde Disiplin Sorunları Görüşme Formu” kullanılarak yapılmış ve açık uçlu sorularla görüşlerin derinlemesine alınması sağlanmıştır.

Daha sonra bu formlar tablolara dönüştürülerek çözümlü yapılmıştır. Çalışmaya katılan 10 öğretmen Y1,Y2,Y3..... olarak kodlanmıştır. Araştırmamızda evren Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'ndeki 150 öğretmenden örneklem olarak 10 öğretmen ile görüşülerek evrene ait bulgulara erişilmeye çalışılmıştır. Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde Disiplin Sorunları ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmelerin çözümlü yapıldıktan sonra verilerin kodlanması aşamasına geçilmiştir. Elde edilen verilerin incelenmesi, anlamlı bölümlere ayrılması ve her bölümün kavramsal olarak neyi ifade ettiğinin anlamlı veri birimlerine (cümle) dönüştürülmesi ve kodlanmasından sonra taslak temalar-kategoriler altında düzenlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2000; Tavşancıl ve Aslan, 2001).Temalar kategoriler arası ilişkiler belirlenmiş, araştırma amaçları doğrultusunda düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda; kaba konuşma ve kavga etme, derse hazırlıksız gelme, törenlerde konuşma ve gürültü yapma, derse geç kalma, kopya çekme, kılık-kıyafet kurallarına uymama, okul içerisinde sigara içme, söz almadan konuşma, ders sırasında cep telefonu kullanma konularıyla ilgili görüşleri incelenmiştir.

Kaba konuşma ve kavga etme

Kaba konuşma ve kavga etme gibi davranışların sebepleri konusunda genel olarak diziler, sosyal çevre, başarısızlığı örtme, ailenin eğitsel, kültürel özelliği ve yetersiz eğitimden bahsedilmiş. Çözüm konusunda eğitim sistemimizin öğretim odaklı olduğu, eğitime daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiş. Okulda sosyal faaliyetlerin ve hobi alanlarının artırılması en fazla vurgu yapılan çözüm önerisi. Öğretmenler nasihatle bulduklarını, daha sonra uyardıklarını ve kesinlikle tolerans göstermediklerini belirtmişler. Bu konuda özellikle televizyon olmak üzere tüm kitle iletişim araçlarının yanlış modelleri vurgulamaları kesinlikle önlenmelidir. Öğrenci sorunları kavga ederek çözüme alışkanlığından vazgeçirilmelidir. Tabii ki kavga etme konusunda toplumda da çok fazla örnek vardır. Öğrenci hakkını kavga ederek aramakta ve belki de bunun olması gereken yöntem olduğunu içselleştirmektedir. Öncelikle toplumun örnek insanları kesinlikle kavgadan uzak durmalıdır. Medyada kavga ederek hakkını arayan veya kavga ederek haklıyı savunan karakterlerin bulunduğu dizi ve filmler kontrollü bir şekilde yayınlanmalı mümkünse yayınlanmamalıdır. Bu tür dizi ve filmlerde kavga eden sürekli yüceltilmektedir. Öğrenci bu kültürle yetişmektedir. Eğer ailede de kavga varsa öğrencinin kavga etmesini önlemek oldukça zordur. Aile ile mümkün olduğu kadar iletişim kurulmalıdır. Ailede ortamında gerçekleşebilecek şiddet gösterilerinin çocuğun gelişimini çok olumsuz etkileyeceği aileye kabul ettirilmelidir. Öğrenciye adaletin hangi ortamlarda, kimlerle ve nasıl sağlanabileceği eksiksiz öğretilmelidir. £ Öğrenciye doğru hak arama yöntemleri etkili bir şekilde kabul ettirilmelidir. Kaba konuşma konusunda ise yine aileden başlayarak kötü örneklerin azaltılması gereklidir. Okulda hiçbir şekilde kaba konuşma olmamalıdır. Öğretmenler bu konuda çok dikkatli olmalı, konuşmalarına çok dikkat etmelidirler. Öğrenciye kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kesinlikle kazandırılmalıdır. Okulda sosyal faaliyetlerin sayısı olabildiğince artırılmalıdır. Atölyelerde yapılan uygulamaların düzenli bir şekilde sürdürülmesi, öğrencilerin kendi alan-bölümlerinde projelere yönlendirilmesi önemlidir.

Bir işi sonuçlandırmanın vereceği haz öğrencilerin olumlu davranışlar sergilemesine yol açacak, onların okulda mutlu olmasını sağlayacaktır.

Derse hazırlıksız gelme

Derse hazırlıksız gelme gibi davranışların sebepleri konusunda öğretmenler öğrencilerin hedeflerinin olmamasına, umursamazlığa, her durumda sınıfı geçeceklerine inanmalarına ve dersleri önemsememelerine vurgu yapmışlar. Öğretimden ziyade eğitime önem verilmesi, nasihat ve uyarı en fazla uygulanan çözüm yöntemi. Her öğretmenin ortak hareket etmesi gerektiği vurgulanmış. Araç-gereç konusunda “Kaynak, araç-gereç kontrol formu” kullanan bölümler var. Tahmin edilebileceği gibi bu sorunla kültür derslerinde daha fazla karşılaşmaktadır. Öğrenciler kültür derslerini önemsememektedirler. Derse hazırlıksız gelen öğrenci dersle de ilgilenmemekte, diğer öğrencileri de rahatsız etmektedirler. Böyle ders ortamlarında öğretmene saygısızlık da artmaktadır. Öncelikle ders geçme sistemini gözden geçirmek gerekir. Ders geçme sistemi meslek derslerinde başarılı olan öğrencilerin üst sınıfa geçmesine izin verdiği için (Türk Dili ve Edebiyatı dersi hariç) meslek lisesindeki öğrenci kültür derslerini meslek dersleri kadar önemsememektedir. Çünkü meslek derslerinden aldığı yüksek puanlarla 50 olan yılsonu başarı puanına ulaşabilmekte ve kültür derslerine çalışmaya gerek duymamaktadır. Ayrıca kültür dersi öğretmenlerini meslek dersi öğretmenleri kadar önemsememektedir. Sadece bu sebep bile meslek liselerinde disiplinsizliğe yol açmaktadır. O halde her dersten başarılı olmanın gerektiği bir sistem bu sorunu azaltabilir. Öğrenci her dersten başarılı olması gerektiğini bilir ve bütün derslerine aynı önemi verir. Mevcut durumda öğrenci kendisini ve meslek öğretmenlerini okulun gerçek sahipleri olarak görmekte, kültür dersi öğretmenlerini ise misafir olarak kabul etmektedir. Kültür ve meslek dersi öğretmenlerine karşı tavırları da bu yönde olmaktadır. Meslek dersi öğretmenleri de öğrencilerin bu tavırlarını desteklememelidirler. Öğrenci meslek dersi öğretmenini diğer ders öğretmenlerine göre çok daha fazla görmektedir. Meslek dersi öğretmeni öğrencileri daha iyi tanıma şansına sahiptir. O halde öğrencileri bu konuda daha doğru yönlendirebilirler.

Ders sırasında cep telefonu kullanma

Ders sırasında cep telefonu kullanmanın sebepleri konusunda öğretmenler öğrencilerin dersten sıkılmasına, dersle ilgilenmek istememesine, telefonları ile bütünleşmiş olmalarına vurgu yapmışlar. Çözüm olarak derste kullanılan telefonun alınarak idareciye verilmesi en çok uygulanan yöntem. Okuldaki bütün atölyelerde ve sınıfların önünde cep telefonu koymak için dolapların yapılması gerekli. Sabah ders başlayınca sınıf başkanı cep telefonlarını toplayarak sınıflarına ait olan dolaba koyar. Dolabın anahtarı sadece sınıf başkanında vardır. Öğle tatilinde başkan isteyen öğrencinin cep telefonunu kendisine verir. Öğleden sonra bu işlem tekrarlanır. Bu yöntem pek çok okulda sorunsuz uygulanmaktadır. Öğrenci okula kayıt olurken bu durum öğrenci-veli-okul sözleşmesine yazılarak velinin bu yöntemi kabul etmiş olması sağlanır. Ders sırasında öğrencinin üzerinde cep telefonu bulunması pek çok soruna neden olmaktadır. Öğrenci dersle ilgilenmemekte, ders sırasında çalan telefondan dolayı dersin düzeni bozulmaktadır. Ayrıca ses kaydı yapabilen telefonlar ve fotoğraf çekebilen telefonlar kullanılarak, ders sırasında bir takım kayıtlar yapılmakta, bu durum sıkıntılı sonuçlara sebep olmaktadır. Öğrenci cep telefonunu kullanarak kopya çekebilmektedir. Öğrenci herhangi bir öğrenci arkadaşı ile tartışmasını ders sırasında mesajla okul dışındaki bir takım şahıslara iletebilmektedir. Bütün bu sebeplerden dolayı ders sırasında öğrencinin

üzerinde telefon bulunması doğru değildir. Bazı öğretmenler ders sırasında cep telefonunu kullanan öğrencinin cep telefonuna el koyarak okul idarecisine teslim etmektedirler. Okul idarecisi cep telefonunu üç gün sonra öğrenci velisine teslim etmektedir. Veli toplantılarına katılmayan velilerin, öğrencilerinin cep telefonunu almaya hiç düşünmeden geldikleri görülmektedir. Eğer cep telefonları için dolaplar yapılırsa bütün bu sorunların önüne geçilebilecektir.

Törenlerde konuşma ve gürültü yapma

Törenlerde konuşma gibi davranışların sebepleri konusunda öğretmenler törenlerin sıkıcı Olmasına, bazı ahlaki değerlerin öğrenciler tarafından önemsenmemesine, okul idaresinin gerekli tedbirleri almamasına vurgu yapmışlar. Törenlerin dikkat çekici olması, öğretmenlerin sınıflarının başında durması ve gerekli uyarıların yapılması en çok vurgu yapılan çözüm yöntemleri. Özellikle okul bahçesinde her sabah yapılan sıra gereksiz görülmekte. Okul bahçesinde Bayrak Töreni, diğer törenler ve programlar için toplanılabilir. Meslek liselerinde geleneksel olarak yapılan atölye önünde sıra oluşturma sistemi okulumuzda uygulanmamakta. Oysa bu sistemin pek çok faydası var. Okul bahçesinde 1500 öğrenciyi her sabah sıraya sokup bir düzen halinde sınıf ve atölyelerine göndermek için gereksiz bir efor sarfedilmekte. Üstelik bu şekilde öğrenci de gerektiği gibi kontrol edilememekte. Bayrak Töreni'nde öğrenci okul bahçesinde İstiklal Marşı'nı söylemek için toplandığını biliyor. Ama diğer toplanmaların amacı belli değil. Öğrencilerin kendi atölyeleri önünde sıraya geçmesi sisteminde atölye öğretmeni hem kendi öğrencisini kılık-kıyafet bakımından kontrol edebiliyor, hem de o gün yapılacak uygulama ile ilgili gerekli talimatları öğrencilere verebiliyor. Atölyelerde iş güvenliği önemli olduğu için öğrenciler atölye öğretmenin konuşmasından sonra daha dikkatli olarak atölyelerine girebiliyorlar. Atölyelerde çalışan makineler olabileceği için atölye giriş-çıkışları iş güvenliği açısından önemli. Bu sistemde öğrencinin atölyeye dikkatsiz ve korunmasız girmesi de engelleniyor. Böylece öğrencinin gereksiz toplanmalardan sıkılması da engellenmiş oluyor. Törenlerde gürültü yapma konusunda da törenlerin gereksiz yere uzatılmadan, dikkat çekici ve akıcı olması önemli. Yıllarca tekrar eden gösteriler ve programların yerine, daha yeni, daha ilgi çekici program ve gösterilerin yapılması, öğrencilerin daha fazla katılımının sağlanması törenlerde gürültü yapmayı önleyebilir. Tören ve programlarda mümkün olan en fazla sayıda öğrenciye görev vermek, onların bu etkinlikleri sahiplenmesine neden olacağı için olumsuz davranışları engelleyebilir. Ayrıca tören ve programların zamanlamasında dikkatli olmak, öğrencilerin yorgun olduğu geç saatleri veya yemek saatinden önceki zaman dilimlerini kullanmamak, törenlerdeki gürültü ve isteksizliği önleyebilir. Ayrıca törenlerde öğretmenlerin öğrencilerin arasında olması çok önemli. Yanında öğretmeni gören öğrenci töreni daha ciddiye alıyor.

Derse geç kalma

Derse geç kalmanın sebepleri konusunda öğretmenler o öğrencilerin sorumsuzluğuna, disiplin cezası eksikliğine, öğrencilerin bu durumu alışkanlık haline getirmesine vurgu yapmışlar. Yoklamaların düzgün tutulması, öğrenciye taviz verilmemesi, belirlenen süreden sonra gelen öğrencinin yoklamada "yok" gösterilmesi belirlenen çözüm yöntemleri. Derse geç kalmayı önlemek için öğrenciyi geç kaldığı ders saatinde yok yazmak gerekir. Yok yazıldığını gören öğrenci bir dahaki derse vaktinde gelmek için çaba sarfeder. Ders yılı başında öğretmenler kurulunca geç gelen öğrencinin derse alınma şekli ve süresi şöyle belirlenebilir: Öğrenci belirli bir geç kalma süresine kadar derse alınır. Örneğin öğrenci dersin ilk 15 dakikasına kadar derse alınır ve yok yazılmaz ama geç kaldığı kayıt altına alınır. Öğrencinin geç kaldığı zaman okul idarecisine gidip "Derse Kabul Kağıdı" olarak derse girmesi de bir yöntemdir. Bu yöntemin de bir zaman sınırlaması vardır. Bu yöntemler ve süre, ders yılı başında

öğretmenler kurulunca kararlaştırılır. Ama ders yılı başında belirlenen süre sonrasında gelen öğrenci derste yok kabul edilir. Ancak bu durumda öğrenci geç kalmamaya dikkat eder. Pek çok okulda alınan kararla öğrenci ilk 5 dakikaya kadar derse alınmakta, sonrasında derste yok yazılmaktadır. Öğrenciyi derse zamanında gelmeye zorlayan en etkili yöntem budur. Bu şekilde hem dersin bütünlüğü bozulmamakta, hem de öğrencide sorumluluk bilinci oluşmaktadır.

Kopya çekme

Kopya çekme gibi davranışların sebepleri konusunda öğretmenler öğrencinin hedefsizliğine, tembelliğine, bazı öğrencilerin utanmayı bilmemesine ve öğrencinin kolayca alışmasına vurgu yapmışlar. Sınavların gruplu olarak hazırlanması en fazla uygulanan çözüm yöntemi. Öğrenci neden kopya çeker? Bir kere kopya çekmek toplumda çok ayıplanan bir davranış değil. Hatta hoş görüldüğü bile söylenebilir. Ayrıca kolaycılık da önemli bir sebep. Öğrenci emek sarfetmeden yüksek not alma peşinde. Toplumda var olan her şeyi kısa yoldan elde etme alışkanlığı kopyaya yol açabiliyor. Öncelikle değer yargılarının nottan daha önemli olduğunu öğrencinin kavraması gerekli. Ne yazık ki toplumda varolmayan bir anlayışı öğrenciden beklemek zor. Her yaş grubundan, her sosyal sınıftan insan, girdiği sınavlarda kopya çekme fırsatını yakaladığında bu fırsatı değerlendirebiliyor. Ayrıca kopyaya göz yuman öğretmen sayısı da fazla. Özellikle sınav tekrarı yapmaktan istemeyen öğretmenler öğrencinin kopya çekmesine göz yummakta. Kopya çekilmesini engellemek için sınavlar iki gruplu hatta dört gruplu yapılabilir. Günümüzde pek çok okulda uygulanan “Kelebek Yöntemi” de bir çözüm olabilir. Öğrencinin gerçekten kendisinin yapabileceği, uygulamaya yönelik performans çalışmaları ve öğrencinin bilgisini sözlü olarak yoklamak, yapılabileceklerden bir kaç. Hepsinden önemlisi her şeyin para olmadığı gibi, her şeyin not olmadığını öğrenciye kavratılabilmek. Derse devam etmenin, derste aktif olmanın, öğrenme isteğinin, nottan çok daha önemli olduğunu, öğrenci öğretmen arasındaki sevginin, saygının ve güvenin nottan daha önemli olduğunu öğrencinin içselleştirmesi gerekli. Bir sınavdan düşük not almanın hayatın sonu olmadığını, sadece o dersi iyi öğrenemediğinin göstergesi olduğunu, düşük not alınca kimsenin onun zekasından şüphe etmeyeceğini, öğrencinin bilmesi gerekli. Öğrenci düşük not alırsa ailesinin ve sevdiklerinin gözünde değersizleşeceğini de düşünebilir. Bu durumda önce aile bilinçlendirilmeli, öğrenciyi baskı altına almaları engellenmelidir. Öğrencinin hedefsiz olması da kopyanın sebeplerinden biridir. Öğrenciye hedefleyeceği bir gelecek gösterilmelidir. Öğrenci o hedefe ilerlerken kopya ile değil gerçekten öğrenerek ilerleyebileceğini bilmelidir.

Kılık-kıyafet kurallarına uymama

Kılık-kıyafet kurallarına uymama gibi davranışların sebepleri konusunda öğretmenler öğrencinin dikkat çekme isteğine, kendini ifade etme isteğine, farklı olmak istemesine vurgu yapmışlar. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012-2013 öğretim yılında uygulamaya başladığı serbest kıyafet uygulamasının kafaları karıştırdığını, bu durumun kötü etkilerinin hala devam ettiğini belirtmişler. Okula, okul kıyafeti olmadan gelen öğrencinin velisine haber verilerek, okul kıyafeti giymesinin sağlanması en çok başvurulan çözüm yöntemi. “Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmeliği” nin 3.maddesi şöyle demektedir: Öğrenciler, okul, sınıf ve şubelerde tek tip kıyafet giymeye zorlanamaz. Ancak, okul yönetimi ve okul-aile birliğinin koordinatörlüğünde, 4 üncü maddede yer alan sınırlamalara aykırı olmamak kaydıyla, velilerin yüzde ellisinden fazlasının muvafakati alınarak ilgili eğitim-öğretim yılı için okul kıyafeti veya kıyafetleri belirlenebilir. Bu fıkranın uygulanmasına dair usul ve esaslar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yönerge ile belirlenir. Yönetmelik maddesi açıktır. Fakat bu madde 25/07/2013 tarihinde

son halini almıştır. Son halini alana kadar yapılan düzenlemeler kaosa yol açmıştır. Okul idarecileri kıyafet konusunda zor durumda kalmışlardır. Öğrenci kıyafeti konusunda, velilerin yüzde ellisinden fazlasının isteğiyle okul kıyafetinin belirlenebilecek olması, sorunu çözmüş gibi görünse de bu anketin her sene yapılacak olması yeni belirsizliklere sebep olabilecektir. Ayrıca günümüzde öğretmen sendikalarının çoğunluğu süresiz serbest kıyafet eylemi kararı almıştır. Öğretmenlerin yarıya yakını okula serbest kıyafetle gelmektedir. Okul idarecileri bu konuda etkisizdir. Bu durumu fırsat bilen öğrenci de öğretmenleri örnek göstererek okula istediği kıyafetle gelmek istemektedir. Öğretmen kılık-kıyafeti konusunda görünen, fiili olarak kılık-kıyafet serbestliğinin başladığıdır. Bu konuda geri dönüş olmayacağı görülmektedir. Bu durum işleri iyice içinden çıkılmaz bir hale sokmuştur. Bakanlığın bu konuda gerekli yönetmeliği bir an önce çıkarması gerekmektedir. Eğer öğretmenler kılık-kıyafet konusunda serbest bırakıldılar ise bunun bir yönetmeliğe dayanması gerekmektedir. Mevcut durumda okul idarecileri çok güç durumda kalmaktadır. Öğretmen kılık-kıyafetinin bir takım sınırlamalarla düzenlenmesi mesleğe olan saygının devamı için gereklidir. Ancak bu durumda öğrenciden de kılık-kıyafet kurallarına uymasını isteyebiliriz.

Okul içerisinde sigara içme

Okul içerisinde sigara içmenin sebepleri konusunda öğretmenler, özentî, uygunsuz modeller, çevre ve arkadaş etkisi gibi etmenlere vurgu yapmışlar. Öğrencinin okul içerisinde sigara içmesini engellemek için uygulanan en etkili yöntem disiplin cezası. Bu cezanın ayrıca maliyeye bildirilerek, öğrencinin veya ailesinin idari para cezası alması da uygulanan yöntemler arasında. M.E.B. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 164. Maddesine göre kınama cezasını gerektiren davranış ve fiillerden biri de “ç” bendindeki “Tütün ve tütün mamullerini bulundurmamak veya içmek”tir. O halde okulda sigara içmenin cezası kınamadır. Ayrıca okul içinde sigara içmenin idari para cezası da bulunmakta. Öğrencinin sigara içmesini engellemek için her ortamda iyi modeller gerekli. Yani medyada örnek modeller olmalı, ailede iyi örnekler olmalı, okulda iyi örnekler olmalı, arkadaş çevresinde iyi örnekler olmalı v.s. Günümüzde ise öğrencinin sigara içiyor olması çok önemli bir mesele olarak görülmüyor. Çünkü öğrencinin yakın çevresinde muhakkak birileri sigara içiyor. Sigara toplumsal kültürümüze de fazlasıyla girmiş durumda. Şarkılarımızda, türkülerimizde sigara var. Pek çok öğretmenin ve doktorun sigara içiyor olması sigarayla mücadeleyi oldukça zorlaştırıyor. 26/05/2014 tarihinde, okulumuzun bodrum katındaki yoğun sigara dumanından dolayı yangın alarm sisteminin çalışması durumunun vehametini göstermekte. Öğrencileri sportif faaliyetlere yönlendirmenin pozitif katkı sağlayacağı bir gerçek. Okul idarecileri ve öğretmenleri öğrencileri ne kadar iyi takip ederse etsin, öğrencinin okul içerisinde sigara içmesini tamamen engellemek mümkün görünmüyor. Sigaranın tuvaletlerde içiliyor olması tespiti zorlaştıran etmenlerden bir tanesi. Özellikle ders esnasında tuvalet içinde sigara tüketimi fazla. Bu yüzden ders esnasında hiçbir öğrencinin dışarı çıkmasına izin verilmemeli. İşin üzücü tarafı sigara içerken yakalanan öğrencinin velisine haber verildiğinde, velinin bu durumu fazla ciddiye almaması. Hatta öğrencinin sigara içiyor olması bazı velilerin hoşuna gidiyor. Kısacası öğrencinin sigara içiyor olması çok önemli bir sorun olarak görülmüyor. Bazı öğretmenlerin de sorunu böyle gördüğü ve öğrencilerin okul içerisinde sigara içmesine duyarsız kaldığı bir gerçek. Çoğu öğrenci sigara içerken yakalandığında, alacağı kınama cezası ile değil, evine tebliğ edilecek idari para cezası ile ilgileniyor. İdari para cezasının kesilmemesi için okula bağış yapmayı teklif eden öğrenci sayısı fazla.

Söz almadan konuşma

Söz almadan konuşma davranışının sebepleri konusunda öğretmenler öğrencinin aileden veya ilköğretim kurumlarından söz almadan konuşmamayı öğrenememesine vurgu yapmışlar. Ayrıca bu davranışın toplumun genel rahatsızlığı olduğunu belirten de var. Çözüm olarak sürekli uyararak öğrencilerin bu davranışı öğrenebileceğinin umut edildiği vurgulanmış. Öğrenciye etkinliklerde fazlaca rol vermek yapılabileceklerin en iyisi. Öğrenciler bu konuda da toplumun aynası. Toplumun genelinde dinlemeyi bilmeme sorunu var. Televizyonlarda izlediğimiz tartışma programlarında bile fazlasıyla kültürlü insanların birbirlerini dinlemediklerini görüyoruz. Derslerde öğretmenler genelde söz almadan konuşmaya çalışan öğrenciyi dinlemeyerek, söz almaya çalışan öğrenciyi dinleyerek tepkilerini gösterirler. Bu davranışın tekrarında yılmadan aynı yöntemi uygulamak gereklidir. Münazara türü etkinlikler bu konuda oldukça etkilidir. Öğretmen düz anlatım yöntemini çok kullanıyorsa, söz almadan konuşma davranışı ile karşılaşması kaçınılmazdır. Ayrıca sınıflardaki öğrenci sayısı fazla ise yine öğrencinin kendini göstermek için söz almadan konuşması beklenebilir. Söz almadan konuşma davranışının demokrasiyi öğrenmek ve yaşamak ile direkt ilgisi vardır. Demokrasiyi özümsemek bu tür durumlarda karşılıklı iletişimin kalitesini de artıracaktır. O halde küçük yaşlarda birbirini dinlemeyi öğrenen bireyler, demokrasiyi yaşamak konusunda bir adım atmış olacaklardır. Öğrencide hoşgörü de böyle gelişecektir. Belki de sadece bu davranışı doğru öğrenmek bile pek çok disiplin sorununun önüne geçecektir. Örneğin dinlemeyi öğrenen öğrenci kavga etmeyecektir. Derslerinde daha fazla başarılı olacaktır. O yüzden dinlemeyi öğrenmenin, söz almadan konuşmamanın, demokrasiyi öğrenmenin ilk aşamaları olduğu düşünülerek, gereken önem verilmelidir.

Ders sırasında cep telefonu kullanma

Ders sırasında cep telefonu kullanmanın sebepleri konusunda öğretmenler öğrencilerin dersten sıkılmasına, dersle ilgilenmek istememesine, telefonları ile bütünleşmiş olmalarına vurgu yapmışlar. Çözüm olarak derste kullanılan telefonun alınarak idareciye verilmesi en çok uygulanan yöntem. Okuldaki bütün atölyelerde ve sınıfların önünde cep telefonu koymak için dolapların yapılması gerekli. Sabah ders başlayınca sınıf başkanı cep telefonlarını toplayarak sınıflarına ait olan dolaba koyar. Dolabın anahtarı sadece sınıf başkanında vardır. Öğle tatilinde başkan isteyen öğrencinin cep telefonunu kendisine verir. Öğleden sonra bu işlem tekrarlanır. Bu yöntem pek çok okulda sorunsuz uygulanmaktadır. Öğrenci okula kayıt olurken bu durum öğrenci-veli-okul sözleşmesine yazılarak velinin bu yöntemi kabul etmiş olması sağlanır. Ders sırasında öğrencinin üzerinde cep telefonu bulunması pek çok soruna neden olmaktadır. Öğrenci dersle ilgilenmemekte, ders sırasında çalan telefondan dolayı dersin düzeni bozulmaktadır. Ayrıca ses kaydı yapabilen telefonlar ve fotoğraf çekebilen telefonlar kullanılarak, ders sırasında bir takım kayıtlar yapılmakta, bu durum sıkıntılı sonuçlara sebep olmaktadır. Öğrenci cep telefonunu kullanarak kopya çekebilmektedir. Öğrenci herhangi bir öğrenci arkadaşı ile tartışmasını ders sırasında mesajla okul dışındaki bir takım şahıslara iletebilmektedir. Bütün bu sebeplerden dolayı ders sırasında öğrencinin üzerinde telefon bulunması doğru değildir. Bazı öğretmenler ders sırasında cep telefonunu kullanan öğrencinin cep telefonuna el koyarak okul idaresine teslim etmektedirler. Okul idarecisi cep telefonunu üç gün sonra öğrenci velisine teslim etmektedir. Veli toplantılarına katılmayan velilerin, öğrencilerinin cep telefonunu almaya hiç düşünmeden geldikleri görülmektedir. Eğer cep telefonları için dolaplar yapılırsa bütün bu sorunların önüne geçilebilecektir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde varolan disiplin sorunları, bu sorunların sebepleri ve çözüm yollarının neler olabileceği incelenmiştir. Okulda görev yapan farklı bölümlerden 5 teknik öğretmen ve farklı branşlardan 5 kültür dersi öğretmeni ile görüşme yapılmış ve bu görüşmelerin sonucunda şu değerlendirmelerin yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur:

Öncelikle ülke genelinde meslek liselerinin ortak sorunları ve bunların çözüm yolları hakkında değerlendirme yapmak gerekir. Mevcut sistemde meslek lisesine başlayan öğrenci 1. Sınıfta (9.sınıfta) mesleki eğitim konusunda ders görmemekte ve şletmelere çoğunlukla son sınıfta gidebilmektedir. Bu çağlarda her gencin rüyası bir üniversiteyi kazanmak, iyi biri iş sahibi olmak kısacası hayatını kurtarmaktır. Öğrenci ne yazık ki her ikisinden de olmaktadır. Meslek liselerinde 9. sınıfın varlık sebebi gözden geçirilmelidir. 9.sınıf eğer devam ederse müfredatına temel mesleki yeterlilikler teorik ve uygulamalı olarak konularak bu yıla mesleki eğitim açısından anlam kazandırılması gerekmektedir. şletmede meslek eğitimi 10.sınıfta 1 gün, 11.sınıfta 2 gün, 12.sınıfta 3 gün olmalıdır. Meslek sevilmeden, iş yeri havası teneffüs edilmeden öğrenilmez, meslekte başarılı olunamaz. Meslek liselerinin misyonu nedir? Vizyonu ne olmalıdır? Bu okullar neden kuruldu? Meslek liseleri üniversiteye öğrenci yerleştirmek için değil, nitelikli, rekabet edebilir üretim yapabilen meslek adamı yetiştirmek için kurulmuştur. Gençler meslek lisesine kaydedilmekte sonra da dersanelere gönderilmektedir. Sonuçta öğrenci her ikisinden de olmakta, ne mesleğiyle ilgili bir şletmede çalışmakta ne de iyi bir üniversite kazanabilmektedir. 9.sınıfta okuyan öğrenci atölye disiplini alamamaktadır. Okul içerisinde daha en baştan bir disiplinsizlik ortamı doğmaktadır. Ayrıca 9.sınıflar önemli bir derslik kapasitesini doldurmakta, o 10.sınıfa devam devam etmeyecek pek çok öğrencinin varlığı sıkıntı yaratmaktadır. Gelelim Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'ndeki disiplin sorunlarına. Bilindiği gibi ortaöğretim kurumlarında bu konuda okul-aile ilişkileri, rehberlik hizmetleri ve disiplin uygulamaları olmak üzere başlıca üç yaklaşım izlenir. Bu üç yaklaşımın eksiksiz uygulanması gerekmektedir. Diğer taraftan sorunları aşmak için şu somut önlemler alınmalıdır:

Öncelikle öğrencinin derse zamanında gelmesi sağlanmalıdır. Sabah saat 08:20'de ilk zil çalmakta ve öğrenciler okul bahçesinde sıraya girmektedir. Daha sonra sıra ile sınıflarına geçmektedirler. Saat 08:30'da ders başlamaktadır. Ama buna rağmen saat 09:00' a kadar öğrenci girişi devam etmektedir. Ders öğretmeninin 15 dakika tolerans göstermesi(Öğretmenler Kurulu kararı ile) bazı öğrenciler tarafından kötü amaçlı kullanılmaktadır. Yoklama fişlerine bakıldığında 15-20 dakika geç kalan öğrencilerin yok yazılmadığı gibi fişe "GEÇ" ibaresi konulması gerekirken onun da yapılmadığı tespit edilmiştir. Saat 08:20'de bahçede sıraya geçen öğrenciyle saat 08:45'te derse giren öğrenci devamsızlık açısından aynı şekilde mi değerlendirilecektir? İlkokul öğrencileri bile saat 07:20'de derse başlarken bir lise öğrencisinden saat 08:30'da derste olmasını istemek ondan çok şey istemek midir? Sonuç olarak saat 08:20'de bahçede sıraya geçildiğine göre 08:30'daki öğretmen zilinden sonra derse giren öğrenci ilk derste yok yazılmalıdır. Ayrıca okul girişine kartlı geçiş sistemi ve geçiş kontrol sistemi yapılmalı, girişe bağlantılı bir nöbetçi idareci odası bulunmalı ve bir güvenlik görevlisi çalıştırılmalıdır. Bu şekilde öğrenci giriş-çıkışı kontrol edilebildiği gibi okula güvenlik açısından tehlikeli alet sokulması önlenmelidir. Ayrıca öğrenci haricindeki kişiler veya veliler nöbetçi idareci odasında gerekli kimselerle görüştürülerek, okula kontrolsüz şekilde giriş-çıkış engellenmiş olur. Derslerde cep telefonu kullanılması önlenmelidir. Öğrencinin cep telefonunu koyabileceği dolaplar yapılmalı, öğrenci öğle tatillerinde veya gerçekten gerekli olduğunda telefonunu bu dolaplardan alarak kullanabilmelidir.

Ders sırasında cep telefonunu kullanan öğrenciden telefon alınarak ilgili idareciye verilmeli ve telefon alınacak karar göre mesela 3 gün sonra öğrenci velisine teslim edilmelidir. Öğrenci bu kuralı benimsemeli ve bu kurala uyması gerektiğini kabullenmelidir. Okul içerisinde sigara içmek yasaktır. Öğrenci bunu bildiği halde tuvalet ve atölye binalarının arkalarında sigara içmektedir. Daha da acı olan öğrencilerden bezmiş olan öğretmenlerin sigara içilmesine göz yummalarıdır. Sigara içerken yakalanan öğrenciye gerekli disiplin ve para cezaları tavizsiz uygulanmalıdır. Öğrenci yaptığı eylemin sonucuna katlanması gerektiğini öğrenmelidir. 15 yaşına kadar olan kişilere idari para cezası kesilememektedir. 15-18 yaş arası olan kişilere para cezası 1/3 indirimli olarak ve velisine uygulanabilmektedir. Bugüne kadar bu cezaların uygulanmamış olması, sadece rehberlikle yetinilmesi sorunun katlanarak büyümesine yol açmıştır. Öğrencinin okula okul kıyafeti ile gelmesi sağlanmalıdır. Geçtiğimiz yıllarda getirilmeye çalışılan serbest kıyafet uygulaması ne öğrenci velisini ne de okul yönetimlerini memnun etmiştir. Komik olan özel okullar öğrencilerine kendi üniformalarını giydirirken, devlet okullarının bu konuda tam bir başı-boşluğun içine düşmesi, okullara kimin girip çıktığının belli olmaması ve devlet okullarında tam bir karmaşanın yaşanmasıdır. Bu konuda bakanlık fikir değiştirmiş ve velilerle yapılacak anket sonucu %50 üniforma istenirse, okulların öğrencilerine üniforma giydirebileceği benimsenmiştir. Devlet okullarında veliler genellikle üniformadan yana tavır almaktadır. Çünkü bu durum veliyi öğrenciye her gün ayrı kıyafet hazırlama zorluğundan kurtarmaktadır. Meslek liselerindeki öğrenci profili belli olduğuna göre doğru olan tek-tip kıyafet uygulamasıdır. Okulumuzda da sene başı yapılan anket sonucu tek-tip kıyafet yönünde çıkmasına rağmen bazı öğrencilerin serbest kıyafet giymekte ısrar etmeleri disiplinsizliğe yol açmaktadır. Bu konuda da taviz verilmemeli, serbest kıyafet giymekte ısrar eden öğrenci velisiyle iletişime geçilerek ona okul kıyafeti giydirilmesi sağlanmalıdır. Çünkü kılık-kıyafet yönetmeliği bellidir. Bu yönetmeliğe uymamakta ısrar eden öğrenciye gerekli disiplin cezası verilmelidir. Kopya çekme konusunda da taviz verilmemelidir. Fakat ilginç olan bazı öğretmenlerin sınav tekrarı yapmama adına kopya çekilmesine göz yummalarıdır. Bu durumu tespit edilen öğretmenler uyarılmalıdır. Dersini iyi öğretmek öğretmenin görevidir. Kopya çekilmesine göz yummak etik olmadığı gibi öğrenciye de yanlış davranış öğretmektedir. Kaba konuşma, kavga etme, gürültü yapma, söz almadan konuşma gibi problemlerin çözümü için önce biz öğretmenlerin iyi birer örnek olması gerekmektedir. Bütün derslerde rehberlik etmek için zamanımız vardır. Türkçeyi güzel kullanma konusunda önce bizler iyi örnek olmalıyız. Öğrenciler kitap okuma saatlerinde öğretmenleri ile beraber kitap okumaktadırlar. Kitap okumayı alışkanlık haline getirmeleri için velilerinden de destek istenmelidir. Sosyal faaliyetler öğrencileri iyi davranışlara sevk eden etkinliklerdir. Bu faaliyetlerin sayısının da artırılması sorunların çözümünde etkili olacaktır. Bu araştırma farklı illerdeki meslek liselerinde yapıldığında, daha belirgin sonuçların alınması ve genel durum hakkında daha sağlıklı bilgilerin elde edilmesi mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

Akpınar B, Özdaş F.(2013) Lise Disiplin Sorunlarının Sınıf Değişkeni Açısından İncelenmesi. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi.(Cilt 21, Sayı 4)

Başaran, İ.E. (1996). Eğitim Yönetimi. Ankara Yargıcı Matbaası

Cemaloğlu, N.(2007). Disiplin ile İlgili Kavramlar, İlkeler ve Uygulamalar. Milli Eğitim

Çelik, V.(2005).Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Demirel, Ö.(2010).Eğitim Sözlüğü. Ankara: Pegem Akademi

Erbakırcı, M.(2005). Görüşme Tekniği. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Hesapçıoğlu, M.(1998).Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

M.E.B. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği

Pişkin M, Öğülmüş S, B0ysan M.(2011) Güvenli Okul Oluşturma. TÜBİTAK Ankara Üniversitesi, Liselerde Şiddetin Saptanması ve Okul Temelli Şiddeti Önleme Programının Geliştirilmesi Projesi.

Sarpkaya, P.(2005) Resmi Liselerde Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların Yaklaşımları

Yıldırım B, Sezginsoy B.(2004) Liselerde Öğrencilerin Disiplinsiz Davranışları ve Sebepleri. XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya

ETKİLİ BİR ALAN ARAŞTIRMA PROJESİ GELİŞTİRME OLANAKLARI ÇANKIRI - YAPRAKLI İLÇESİ ÖRNEĞİ*

Hasan COŞKUN⁹³

ÖZET

Çankırı'nın Yapraklı ilçesi; coğrafi konumu, tarihsel geçmişi ve bugünkü gelişmişlik düzeyi ile eğitim kurumlarında yapılan alan araştırmaları için özgün bir yere sahiptir. Yörede bulunan gizilgücün, başka bir deyişle gelişme potansiyelinin ortaya çıkarılmasında alan araştırma projeleri önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü yörede yaşayanlar ya da yöre ile bir bağı bulunanlar; alan araştırma projelerinin uygulama sürecinde, geçmişi, güncel durumu ve geleceği irdelemeye başlarlar. Ayrıca yerel gelişmelerin irdelenmesinde kurum, kuruluş ve kişiler arası işbirliği, büyük bir rol oynamaktadır. Etkin bir işbirliği ile yürütülen alan araştırmalarında, toplumda var olan gizilgücü ortaya çıkarma ve bu gizilgücü bireyler yararına kullanma olanağı bulunmaktadır. Belli bir yöre için geliştirilen alan araştırma planını başka yörelere uyarlama olanağı bulunmaktadır. Bundan dolayı alan araştırma planları, bir ülkenin toplumsal gelişmişlik düzeyini ortaya koymada da kullanılmaktadır. Alan araştırma çalışmalarının amacı, bireyin yöredeki gelişmeleri irdelemesi, isteklerini dile getirmesi ve isteklerinin gerçekleşmesi için gerekli olan stratejileri geliştirmesinde destek olmaktır. Bu çalışma nitel araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Alan araştırma yöntemi, daha önce değişik ilçelerde uygulanmıştır. Beşinci alan araştırma projesi ise Konrad-Adenauer-Stiftung'un destekleriyle Çankırı'nın Yapraklı ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Bu projede edinilen sonuçların, Türkiye'de 2023, 2053 ve 2071 tarihleriyle ilgili yapılmakta olan çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: yerel gelişme, alan araştırması, gereksinim, strateji

POSSIBILITIES FOR THE DEVELOPMENT OF AN EFFECTIVE FIELD RESEARCH PROJECT

AT CANKIRI YAPRAKLI EXAMPLE

ABSTRACT

The Yapraklı county of Çankırı holds a unique place due to its geographical location, historical past, and its current level of development, for the field research by the educational institutions. The field research projects play an important role in discovering the important strength, in other words, the secret power and the

⁹³ Prof. Dr. Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü,
hcoskun1952@gmail.com

* Bu tam metin Konrad-Adenauer-Stiftung tarafından desteklenen ve Çankırı Yapraklı ilçesinde gerçekleştirilen

Yerel Geliştirmeleri Araştırma Planı ve Eğitsel Uygulama Örnekleri adlı çalışmadan derlenmiştir.

potential found in the region for development. Because the people living in the region or the individuals related with the region begin to examine the past, the current status and the future during the implementation of the field research throughout the process. Cooperation between the agencies, organizations and the individuals plays an important role in the examination of the community developments. Effective cooperation in the execution of the field research brings out the dormant power in the public and to use this dormant power for the benefit of the public. It is possible to implement the field research plan developed for a specific region in other regions as well. This is why the field research plans may be used to determine the social development status of the public. The purpose of the environment examination studies is to examine the development of the individuals in the region, for them to express their desires, and to support the necessary strategies for the fulfillment of such desires. This study was conducted as quality project. The document analysis technique was used throughout the research process. The field research method was previously used in different other counties. The fifth field research project was conducted in the Yapraklı county of Çankırı. It is contemplated to use the results to be obtained from this project to shed light on the projects to be conducted in Turkey for the years in 2023, 2053, and 2071.

Keywords: community development, field research, need, strategy.

GİRİŞ

Bu makalenin giriş kısmı, aşağıda gösterildiği gibi beş alt başlık altında ele alınmıştır.

1. Alan Araştırmalarının Eğitim Kurumları Açısından Önemi

Gerek yurtdışında gerekse Türkiye’de alinyazında çevre incelemesi; çevre araştırması, alan araştırması, çevrebilim araştırması ve çevre eğitimi kavramları kullanılmaktadır. Bu makalede ağırlıklı olarak alan araştırması tanımı kullanılmıştır. Alan araştırması, bir öğrencinin ya da bir öğrenci kümesinin kendilerini kuşatan doğal ve toplumsal çevreyi incelemesi, çözümlenmesi işidir (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976: 50). Alan araştırması, eğitim ve öğretim kurumlarında işe koşulan önemli bir yöntemdir. Bu yöntem özellikle Almanca, İngilizce ve Fransızca dillerinde yer alan kaynaklardan Türkçeye kazandırılmıştır. Bu tür alan araştırmalarının proje temelinde yürütülmesi önerilmektedir.

Club of Rome, 20. yüzyılda yaşanabilecek ekolojik krizler konusunda araştırmalar yapmaktadır. Bu araştırmaların sonucunda çevre eğitimi, 70’li yıllarda eğitim bilim bağlamında ortaya çıkmıştır (bkz. Ehrlich & Ehrlich). Çevre eğitimi, günümüzde 17 yaşındaki İsveçli iklim aktivisti (eylemcisi) Greta Thunberg’in uluslararası etkinlikleri ile daha da önem kazanmıştır. Türkiye’de ise Maden Arama ve Hidroelektrik Santral (HES) eylemcileri ile ilgili etkinlikler ve eylemler gündemden düşmemektedir.

Günümüzde çevre eğitimi, çevrenin doğal ve toplumsal yaşamını ilgi odağı yaparak onu düzenli bir biçimde inceleyen ve okul programlarında hayat bilgisi, toplumsal incelemeler ya da toplumsal bilgiler gibi adlar altında okutulan dersin

adıdır. Çevre eğitimi dersi, geleneksel programlara bilim dallarının küçük birer örneği biçiminde giren ders türlerine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu derste, çevrede yılın akışına göre ortaya çıkan yerel doğa ve toplumsal olaylar, güncelliği kaybolmadan ve çocukların kavrayacağı biçimde ele alınır. Bu ders ayrıca kaynak taraması, söyleşiler, geziler gözlemler, deneyler ve yukarıda belirtildiği gibi özellikle projelerle işlenir. Anılan ders, hem bir program ve proje hazırlama hem de öğretim yöntemi açısından önem taşımaktadır. Söz konusu ders, aynı zamanda öğretimde yerellik ilkesi ile yurt sevgisinin temellerinin oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Günümüzde toplumsal gelişmelerin küreselleşme bağlamında irdelenmesi kaçınılmaz bir olgudur (bkz. Fischer-Bollin, 2020: 6-15). Bu nedenle yurt sevgisi evren sevgisine dönüşmelidir.

Öğrencilerin yakın çevre içindeki yaşantılarının çok önemli olduğu öteden beri savunulmaktadır. Comenius, Rousseau ve Pestalozzi gibi tanınmış eğitimciler bu görüşü desteklemişlerdir. Özellikle 20. yüzyılın başında ruhbilim (psikoloji) ve eğitim uzmanlarınca çevre eğitiminin önemi kanıtlanmıştır. Çevre eğitimi, önce ilköğretim okullarında, son yıllarda ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında ele alınmaya başlamıştır. Çevre eğitiminin bütünleştirilmiş ya da toplulaştırılmış programlar ile yakın ilişkisi bulunmaktadır (Öncül, 2010: 234 – 235).

2. Alan Araştırmaları Konusunda Edinilen Deneyimler

Çankırı Yapraklı ilçesindeki alan araştırmasından önce yazar tarafından Ankara'nın Çankaya, Hasanoğlan – Elmadağ ve Bala ilçeleri ile Urfa'nın Birecik ilçelerinde Bosch firmasının destekleriyle projeler gerçekleştirildi ve araştırmaların sonuçları yayına dönüştürüldü. Ortaya çıkan yayınlar ilgililerle paylaşıldı. Beşinci proje ise Konrad-Adenauer-Stiftung'un Türkiye temsilcisi Walter Glos ve proje yöneticisi Bekir Öncel'in destekleriyle Çankırı iline bağlı Yapraklı ilçesinde gerçekleştirildi. Anılan araştırmaya geniş bir katılımın sağlanması için Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı Valiliği, Yapraklı İlçesi Kaymakamlığı ve Belediye yetkililerinden destek alındı. Görüşmeler devam etmektedir. Bu araştırmanın birinci aşamasında edinilen veriler kitaplaştırıldı. İkinci yayın ile ilgili çalışmalar devam etmektedir. Hazırlanmakta olan ikinci yayının 2021 yılında ilgililerle paylaşılacağı düşünülmektedir.

3. Alan Araştırmalarının Ülke Gelişimi Açısından Önemi

Türkiye'nin önemli hedeflerinden biri, dünyada gelişmiş 10 ülke arasında yer almaktır. Önemli amaçlardan biri, bulunduğu coğrafyada söz sahibi olmak, diğer ülkelerin serbest insan ve ürün dolaşımı bağlamında Türkiye'ye kapılarını açmalarınıdır. Her ülkede kültürel, sosyal, ekonomik, teknolojik kalkınma elbette yerel, ulusal ve uluslararası düzeydeki siyasi gelişmelerin bir yansımasıdır. Yerel alandaki gelişme, özellikle gelişmekte olan ülkeler için önemlidir. Çünkü kırsal kesim ile kent arasında bir çok açıdan büyük farklılıklar oluşmaktadır. Bu farklılıklar her şeyden önce kırsaldan büyük kentlere ya da doğrudan yurtdışına göç etmeye neden olabilmektedir. Göç; işsizlik, yetersiz altyapı, gecekonduların ortaya çıkması, gettolaşma gibi sorunları beraberinde getirebilmektedir.

Türkiye 2023, 2053 ve 2071 yılları ile ilgili toplumsal kalkınma konusunda öngörülerde bulunmayı planlamaktadır. Bu yılların kuşkusuz Türkiye ve bulunduğu coğrafya için tarihsel önemi bulunmakta ve bu nedenle düzenli olarak

kutlanmaktadır. Anılan tarihler özellikle sosyal bilgiler derslerinde ve yabancılara şöyle anlatılmaktadır: Türkiye Cumhuriyeti 1923 yılında Atatürk tarafından ilan edildi. Konstantinopolis 1453 yılında Osmanlı Sultanı II. Mehmed'in önderliğinde fethedildi ve Bizans İmparatorluğu ortadan kalktı. Anadolu'ya 1071 yılından itibaren Orta Asya'dan gelen Türk boyları yerleştiler.

4. Yapraklı Alan Araştırmasının Amacı

Yapraklı ilçesinde gerçekleştirilen alan araştırmasının amaçları;

1. Yerel gelişmeleri tarihsel geçmişi, bugünkü durumu ve gelecekte ulaşılması hedeflenen gelişmişlik düzeyini incelemek,
2. Ortaya çıkan sonuçları yörede yaşayanlarla, yöre halkı tarafından seçilenler, karar vericiler, öğrenciler ve akademisyenlerle tartışmak,
3. Paydaşlarca dile getirilen sorunlara yönelik çözüm stratejileri geliştirmek,
4. Çözüm stratejilerinin yaşama geçirilmesi için önerilerde bulunmak,
5. Erişilen verileri yayınlanabilir duruma getirmek ve
6. Ortaya çıkacak eseri ilgililere ulaştırmaktır.

Bu hedeflere kuşkusuz ayrıntılı hazırlanmış bir proje ile ulaşılabilir. Bu proje; Yapraklılar, seçilmişler, karar vericiler, ilçede daha önce eğitim görmüş, çalışmış ve şimdi eğitim gören, çalışanlar, yaşayanlar ve akademisyenlerle yapılan çok yönlü işbirliği ile yürütüldü. Aynı zamanda projeyi destekleyen Konrad-Adenauer-Stiftung'un bünyesinde çalışanların deneyimlerinden ve ayrıca Yapraklı ilçesi ile duygusal bağı olanların katkılarından yararlandı. Gerekli çalışmalar; uygulamalı eğitim bilimleri ışığında planlandı, uygulandı, değerlendirildi ve çalışmaların sonuçları, yukarıda belirtildiği gibi bir yayın yoluyla ilgililerle paylaşıldı.

Araştırmada temel alınan bazı konular şunlardır:

- a) Coğrafi konumu, iklimi, ulaşım olanakları
- b) Tarihsel gelişmeler
- c) Demografik yapı
- ç) Çocuk, genç ve ebeveynlere yönelik uygulamalar
- d) Eğitim, kültür, edebiyat, sanat, spor, turizm, ibadet yerleri
- e) Kentsel (ilçesel) gelişim
- f) Yerel üretim tesisleri, çalışma olanakları, göç
- g) Sürdürülebilir tarım ve hayvancılık
- ğ) Teknoloji kullanımı.

5. Alan Araştırmasının Yararları

Bu alan araştırmasının olası yararları aşağıda listelenmiştir:

1. İlgili yöre sakinlerine, seçilmişlere ve karar vericilere, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerine, öğretmenlere, genç akademisyenlere yörede bir sinerji oluşturma olanağının verilmesi,
2. Anılan paydaşların Yapraklı ilçesindeki gelişmeleri geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman bağlamında ele almaları, olumlu gelişmeleri, sorunları, talepleri, çözüm olanaklarını formüle etmeleri, stratejiler geliştirmeleri ve geliştirilen stratejilerin yaşama geçirilmesi
3. İlçenin gelişme potansiyelinin bir sinerjiye dönüştürülmesi
4. Yapraklı ilçesi sakinlerinin, ilçede görevli öğretmenlerin, Çankırı Karatekin Üniversitesindeki genç akademisyenlerin, üniversite öğrencilerinin araştırma yapmaya ve sistemli çalışmaya özendirilmesi
5. Yapraklı ilçesinde ya da dışında yaşayanlar için iletişim olanaklarının desteklenmesi
6. Türkiye'de 2023, 2053 ve 2071 yıllarına yönelik toplumsal gelişmelerle ilgili planlanan araştırmalara bir katkıda bulunulması
7. Benzer araştırmalar yapmak isteyenler için uygulanabilir örnek bir alan araştırması yaklaşımının oluşturulması
8. Yapraklı'da Panayır adlı eğitsel bir oyununun tasarlanması, üretilmesi (çoğaltılması), uygulanması değerlendirilmesi, gerekli düzeltmelerin yapılması ve yaygınlaştırılması (Çünkü Yapraklı ilçesi, tarihte önemli bir panayır yeri olarak bilinmektedir.)

YÖNTEM

Yapraklı projesi alan araştırması olarak gerçekleştirildi. Projede yer alanlar, verileri toplamada, verileri işlemede, raporlar yazmada, talepleri formüle etmede, stratejiler geliştirmede etkin rol üstlendiler. Proje bir bakıma olgu bilim araştırması olarak yürütüldü. Olgu (fact), olayların dayandığı neden ya da bu nedenlerin yol açtığı sonuçlar olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2016: 1116). Olgu bilim (phenomenology / fenomenoloji) ise aynı kaynakta derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanan nitel araştırma deseni olarak belirtilmiştir. Verilerin toplanmasında, görüşme formları kullanıldı, literatür ve arşiv taraması, gözlemler ile fotoğraf çekimleri yapıldı.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, zamansal olarak 2020 ve konu bağlamında Çankırı Yapraklı ilçesinin coğrafi, tarihi, sosyal, ekonomik, eğitsel, yönetsel, kültürel özellikleri, sorunları ve çözüm önerileri ile sınırlıdır.

Araştırmanın Türü

Gerçekleştirilen çalışma nitel araştırma modelidir. Yapraklı ilçesi alan araştırması kapsamında literatür taraması ve görüşme yöntemi ile veriler toplandı ve doküman analizi uygulandı.

Verilerin Çözülmesi

Elde edilen veriler, genelde nitel araştırma veri özellikleri gösterdiğinden dolayı betimsel ya da içerik analizi yöntemiyle çözümlendi.

YAPRAKLI İLÇESİNE GENEL BAKIŞ

Makalenin bu bölümünde Yapraklı ile ilgili genel bilgiler 18 alt başlık altında verilmiştir.

1. Coğrafi Konumu

Yapraklı ilçesi İç Anadolu'nun Kuzeyi ile Batı Karadeniz'in kesiştiği noktada yer almaktadır. Yükselti ortalaması 1.000 metrenin üzerinde olan Yapraklı ilçesinin kuzeyinde Ilgaz ve Tosya ilçeleri, güneybatısında Çankırı merkez ilçesi, doğusunda ise Bayat ilçesi yer almaktadır. Çıplak ve meyilli Acıçay vadisi dışında ilçe arazisi genellikle engebelidir. İlçede yer yer ormanlar bulunmaktadır. Kuzeydeki Yapraklı dağı ile güneydoğudaki Erikli, Sarıkaya ve Engine Dağları orman alanlarıdır. (<https://tinyurl.com/y6vwsdhy> Erişim tarihi: 11.04.2020).

Yazları sıcak ve kurak kışları ise soğuk ve yağışlı olan Yapraklı ilçesinde tipik İç Anadolu'nun karasal iklimi ile Karadeniz iklimi egemendir. Yapraklı'da yazın kuruyan ve Sularını Acıçay'a taşıyan Çakırlar Çayı, Kullar Çayı, Ulu Dere, Kızıl Çay, Değirmen Deresi gibi irili ufaklı dereler ile Kuzeydoğu-Güneybatı yönünde akan Acıçay ve Kuzeybatı-Güneydoğu yönünde akan Büyükdere adıyla iki akarsu vardır.

İbn-i Haldun, coğrafyanın kader olduğunu söylemektedir. Çankırı il merkezine 32 km uzaklıkta olan Yapraklı ise bu konuda şanslıdır. Çünkü Yapraklı, iki coğrafi bölgenin arasında yer almaktadır. İlçe, Ankara gibi büyük bir kente yakın ve birçok kente komşudur. Aslında geçmişte olduğu gibi ilçenin ekonomik, ticari, kültürel vb. birçok alanda gelişme olanağı bulunmaktadır. Ancak Yapraklı ilçesi günümüzde uygun bir coğrafi konuma sahip olmasına karşın istenilen düzeyde gelişmemiştir. İlçenin temel geçim kaynağı tarım, hayvancılık ve hizmet sektörüdür. İlçenin tarihinden, coğrafi konumundan ve yapısından daha iyi yararlanmak için genel eğitim ile mesleki eğitime önem verilmeli ve turizm gibi sektörlerde uygun projeler geliştirilip uygulanmalıdır. Bu konuda atananlardan, seçilenlerden ve Yapraklılı iş insanlarından destek alınmalıdır. (Büşra Kiray ve Ramazan Tavukçu'nun raporlarından derlenmiştir.)

2. Tarihi

Yapraklı ilçesi, Milattan Önceki tarihlerden beri bilinen bir yerleşim yeridir. Yapraklı ilçesinin tarihi; Hititler, Frigyalılar, Persler, Makedonyalılar, Küçük Paphlagonyalılar ve Romalılarından izler taşımaktadır (Demirezen, 2020: 346 – 3369). Bu nedenle Yapraklı yöresinin birçok uygarlığa ev sahipliği yaptığı söylenmektedir. Emir Karatekin tarafından fethedilen bölge içerisinde kalan ilçe, bir süre sonra Bizanslıların egemenliği altına girse de Anadolu Selçukluları, Candaroğulları ve en sonunda da Osmanlı egemenliği altına girmiştir (Çetinel, 2013: 12). İlçenin ismi tarihi kaynaklarının bir kısmında "Tuht" olarak geçmektedir. Çankırı tarihçisi olan A. Kemal Üçok, "Tuht" sözcüğünü "Tohtamış" adıyla ilişkilendirmektedir (Duran, 2012). İlçenin

adı, Katip Çelebi'nin Cihannüma adlı eserinde de geçmektedir. Yapraklı ilçesi, 1137 yılında Anadolu Selçuklu Sultanı II. Mesut tarafından yeniden fethinin ardından hep Türk yurdu olarak kalmıştır.

Tarihi ve arkeolojik araştırmalara göre; Yapraklı'da M.Ö. 2000'li yıllara ait Etiler dönemi bulgularına rastlanmıştır. Etiler ve Anadolu'da kurulmuş diğer uygarlıkların ortadan kalkmasının ardından Roma İmparatorluğu bölgede hüküm sürmüştür. Yapraklı ilçesi, Roma İmparatorluğunun ardından gelen Selçuklu, Candaroğulları ve Osmanlı İmparatorluğu egemenliğinde dönemin önemli yerleşim ve ticaret merkezi olmuştur. Osmanlı kayıtlarında ilçe, "Tuht Nahiyesi" olarak anılmaktadır (Bayhan, Salman ve Çelik, 2016: 3-5).

3. İklimi, Bitki Örtüsü ve Yabani Hayat

Daha öncede belirtildiği gibi Yapraklı ilçesi, İç Anadolu'nun karasal iklimiyle Karadeniz iklimi arasında geçiş özelliği göstermektedir. Yapraklı ilçesinde kışlar serin, yazlar ılık geçmektedir. Yapraklı, Çankırı ilinin en fazla yağış alan ilçesidir. Yapraklı'da hemen hemen her mevsim yağış gözlemlenir. İlçe merkezinden, güneye doğru gidildikçe iklim ve bitki örtüsünde değişiklik ve zayıflama görülmektedir. Yörenin 2-3 yüzyıl öncesine kadar, bazı tuzlu bölgeler hariç, ormanlarla kaplı olduğu bilinmektedir. Zamanla tarla açmak ve hayvan otlatmak için ormanlardan yararlanılmaya çalışılmış. Bu amaçla yapılan bilinçsiz kesimler nedeniyle ormanların büyük bir kısmı yok olmuştur. Ayrıca ormanların yok oluşunda yangınlar da etkili olmuştur.

İğne yapraklı ağaçlar, özellikle de karaçam, sarıçam, ardıç, meşe, ladin ve köknar gibi orman ağaçlarının yanında ahlat ve kızılıçık ağaçları yöredeki bitki örtüsünün üst florasını oluşturmaktadır. Bitki örtüsünün alt florasında ise hububat, yemlik ve yemeklik baklagiller ile ayırıkotu, devedikeni ve yumak gibi bitkiler bulunmaktadır. Yörede akarsu yataklarında söğüt ve kavak ağaçları ile zengin meyve bahçelerine de rastlanmaktadır.

Yörede rastlanan başlıca av hayvanları, kurt, tilki, tavşan ve sincaptır. Uzun yıllar düzenli mücadele edilmediği için, yaban domuzu sayısından belirgin bir artış olmuştur. Fakat son yıllarda yapılan etkin mücadele nedeniyle, yaban domuzu sayısında belirgin bir azalma sağlanmıştır (<https://bit.ly/2DbWaS2> Erişim tarihi: 30.08.2020). Yöredeki halk ormanlık alanlarının korunmasını sık sık dile getirmektedir. Bunun için yetkili kurumlar gerek sanayi tesisleri gerekse kentsel yapılaşma bağlamında izin verirken doğanın korunmasına özen göstermelidirler. (Büşra Çil'in raporundan derlenmiştir.)

4. Demografik Yapısı

Yapraklı çokkültürlü ve çok dinli bir yapıya sahiptir. Müslüman ve Hıristiyan aileler uyum içinde birlikte yaşıyorlardı. Yapraklı ilçesi nahiye iken Hz. Muhammed'din soyundan geldikleri bilinen seyyid ailelerinin yerleştirildiği ve onlar adına kurulmuş medreseler ve eklentilerin olduğu bilinmektedir. Edinilen bilgilere göre ilçede halen Arap kökenli bireyler yaşamaktadır. Türk nüfusla beraber yaşayan Hıristiyan Rumlar, Lozan Antlaşması gereğince mübadeleden sonra nahiyeden ayrılmışlar (Bayhan,

Salman ve Çelik, 2016: 3 - 5). (Bu bilgiler kısmen Hasan Emin Çelik'in raporundan derlenmiştir.)

Yapraklı ilçesinin nüfusu mevsimlik olarak değişkenlik gösteren bir yapıya sahiptir. Bununla beraber Türkiye genelinde yaşanan iç göç sorunu, özellikle son 20 yılda Yapraklı'da da etkili olmuş ve yoğun bir nüfus kaybı yaşanmıştır. İlçenin başlıca göç verdiği yerler Antalya, Ankara, Kırıkkale, İstanbul ve yurtdışı olarak da Paris kentidir. Tarım, hayvancılık ve hizmet sektöründe çalışılmaktadır. İlçe genelinde göç sorununun ana nedenini işsizlik oluşturmaktadır. Yaşanan yoğun göç nedeniyle ilçe nüfusunun büyük çoğunluğunu 50 yaş üzeri olanlar oluşturmaktadır (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Yapraklı%C4%B1> Erişim tarihi: 30.08.2020).

Veriler, Yapraklı ilçesinde nüfusun 47 yılda yaklaşık %50 oranında azaldığını göstermektedir. Nüfusun daha da azalmaması için yörede öncelikle iş olanakları artırılmalıdır. Aynı zamanda sürdürülebilir projeler geliştirilmeli ve bu projelerin başarıyla gerçekleştirilmesi için kaymakamlık ile belediyeden gerekli destek alınmalıdır (<https://bit.ly/2DbY7xQ> Erişim tarihi: 5.4.2020;

<https://www.nufusu.com/yaprakli-cankiri-mahalleleri-nufusu> Erişim tarihi: 5.4.2020). (Bu veriler kısmen İsmail Kaya'nın raporundan derlenmiştir.)

5. Siyasi Partiler ve Seçilenler

Yapraklı 1955 yılından beri belediyedir. Yapraklı 1958 yılında 7033 Sayılı Yasa ile ilçe statüsüne kavuşmuştur. Yapraklı, Çankırı iline bağlı önemli bir ilçedir. İlçe, merkez belediyesi dışında 38 köy ve 6 mahalleden oluşmaktadır. Yapraklı ilçesinde il genel meclisi üyeleri seçimi yapılmaktadır. Yapraklı ilçesini Çankırı ilinde temsil edecek 2 üyenin seçimi yerel seçimlerde yapılmaktadır. Bu seçilen 2 üye İl Genel Meclisinde Yapraklı ilçesini temsil etmektedir. Bunun dışında mahallelerde ve köylerde muhtarlık seçimleri yapılmaktadır. Seçilen muhtarlar görevleri boyunca mahallelerinin ya da köylerinin sorunları ile ilgilenmektedirler.

Yapraklı ilçesinin belediye başkanlığını 2019 yılından beri Ömer Güngör yürütmektedir. İlçe halkının oyları ile seçilen toplam 9 belediye meclis üyesi bulunmaktadır. İlçedeki son dört seçimin yapıldığı 2004 yılında AK Parti, 2009 yılında MHP, 2014 yılında AK Parti ve 2019 yılında MHP belediye başkanlığı seçimlerini kazanmıştır. Seçim sonuçları Yapraklı ilçesinde AK Parti ve MHP olmak üzere iki partinin etkin olduğunu göstermektedir. (<https://tinyurl.com/y8wj3udn> Erişim tarihi: 20.04.2020). (Bu veriler kısmen Büşra Güler'in dosyasından uyarlanmıştır.)

6. Kentleşme

Kent nüfusu aynı zamanda bir bölgedeki kentleşmenin de göstergesidir. Yapraklı'da kent nüfusu, Yapraklı'nın toplam nüfusunun yaklaşık %18'i kadardır. Bu orana göre Yapraklı'daki kentleşme, Çankırı ve TR82 ortalamasının oldukça altındadır. Yapraklı kent nüfusu %18, kır nüfusu %82, Çankırı kent nüfusu %64, kır nüfusu %36, TR82 kent nüfusu %56, kır nüfusu ise %44 olarak gösterilmektedir

(<https://bit.ly/2Gdgaob> Erişim tarihi: 31.08.2020). TR82 Düzey 2 Bölgesi; Kastamonu, Çankırı ve Sinop illerini kapsamaktadır.

Yapraklı'da sanayileşme olmadığından son yirmi yılda kentleşme konusunda önemli bir gelişme yaşanmamıştır. Fakat Çankırı il merkezinde son 10 yıl içinde dikey yapılaşma nedeniyle Çankırı'da yaşayanların yakın ve doğası bozulmamış ilçelere yönelecekleri varsayılmaktadır. Ayrıca Yapraklıda resmî olarak açılan yüksekokul öğrenci almaya başladığında kentleşmede yeni gelişmeler yaşanabilir. Edinilen bilgilere göre Çankırı kent merkezlerinde çok katlı binalarda oturanlar, yakın ilçelerde bahçeli evlere yönelmektedirler. Bu ailelerin bir kısmı Yapraklı'da oturmayı düşünülebilir. Yapraklıda hobi bahçelerinin alındığı edinilen bilgiler arasında yer almaktadır.

Yapraklıda, gelecek yıllarda doğa bozulmadan kentleşmenin bilinçli yönlendirilmesi için gerekli önlemler şimdiden alınmalıdır. Bunda yöre sakinleriyle bilgilendirme toplantılarının önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Çevre düzenlemesi konusunda Çankırı Karatekin Üniversitesi ile işbirliğinin yapılması önerilmektedir. (Bu bilgiler kısmen Merve Özge Özcan'ın raporundan uyarlanmıştır.)

7. Ağaçlandırma

Aşağıdaki alıntıdan da anlaşıldığı gibi “modern” kentsel gelişme ile ağaçlandırma arasında önemli bir bağ bulunmaktadır.

“Ağaçlandırma ya daha önce ormanlık olan alanların yeniden ağaçlandırılması, canlandırılması ya da daha önce ormanlık olmayan geniş düzlüklerde, arazilerde sıfırdan ağaçlandırma çalışmaları biçiminde gerçekleştirilir. Ağaçlandırma etkinliği esasen ekosistemde önemli işlevleri olan, havadaki oksijen-karbon gibi gazların dönüşümünde birinci dereceden etkin doğal bitki örtüsü ve ormanların yok oluşlarıyla ya da alanlarının gittikçe azalmasıyla ön plana çıkan bir yaklaşımdır. Var olan doğal, bitki ve hayvan türlerinin çeşitliliğiyle özgün bir habitat sunan doğal ormanların korunmasının yanı sıra ağaçlandırma çalışmaları küresel iklim değişiklikleri gibi küresel bazı felaketlerin etkilerinin azaltılması ve kâğıt, mobilya gibi sanayi ürünlerinin kullanımında doğal ormanlık alanları yerine kullanılması açısından uygulanan önleme çalışmaları arasında yer almaktadır.” (<https://bit.ly/2ExQwKR> Erişim tarihi: 31.08.2020).

Yapraklı ilçe merkezi, Ilgaz Sıradağlarının ikinci sırasında bulunan Yapraklı Dağı'nın eteğinde kurulmuştur. Özellikle ilçenin kuzeyinde bulunan ünlü Yapraklı Büyük Yaylası ve Küçük Yaylası sarıçam, karaçam, köknar ve ardıç gibi zengin bitki örtüsü ile kayda değer bir orman varlığına sahiptir. Ağaçlıklar arasında otlak olarak kullanılan dağ çayırlarıyla kaplı boşluklar yer almaktadır. Ayrıca Çankırı il merkezinden Yapraklı ilçe merkezine kadar olan bölgede hemen hemen yeşillik bulunmamaktadır. Yeşillik Yapraklı ilçe merkezinden başlayıp kuzeye doğru devam etmektedir. Yapraklı ilçesinde ağaçlandırma çalışmaları, Tarım ve Orman Bakanlığı'na bağlı Çölleşme ve Erozyonla Mücadele Genel Müdürlüğü ile eşgüdüm içinde yürütülmelidir. Sivil toplum kuruluşlarının ve çevre derneklerinin de ağaçlandırma ile ilgilenmeleri sağlanmalıdır (<https://bit.ly/3baQR1TAI> Erişim tarihi: 31.08.2020). Böyle bir projeye Çankırı Karatekin Üniversitesi Orman Fakültesinin de katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Çankırı ile Yapraklı arasındaki bölgenin ağaçlandırılması, il ve ilçe arasındaki bütünleşmeyi sağlayacaktır. (Bu veriler kısmen Ali Aslanel'in raporundan derlenmiştir.)

8. Eğitim Durumu

Yapraklı ilçesinin eğitim düzeyi 2010-2011 yıllarında, açılımı Kuzey Anadolu Kalkınma Ajansı olan KUZKA'nın yaptırmış olduğu araştırma sonucunda Çankırı ili ve Türkiye geneli eğitim düzeyiyle benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Yoğun göçten dolayı köylerde öğrenci sayısı çok düşmüştür. Köy okulları kapatılmış ve var olan öğrenciler de merkez okullara taşınmaktadır. (Bu bilgiler kısmen Yılmaz Sağlık'ın raporundan derlenmiştir.)

İlçe Milli Eğitim Müdürü Hüseyin Balta, kendisiyle yapılan bir söyleşide, ilçedeki eğitimin durumun şöyle özetlemektedir: "20 yıl önce 50 ilkokul, 5 Ortaokul açıktı. Şimdi ise 2 ilkokul ve 2 Ortaokul kaldı. Öğrenci sayısı 2000'lerden 400'e kadar düştü. Gelecek yıllarda nüfus olmadığından bu okulların kapanma tehlikesi var." (Hamalı, 2020: 314).

Eğitim düzeyinin yükseltilmesi için alınabilecek bazı önlemler şunlardır:

1. Ailelerin yazın ve kışın Yapraklı'da kalmaları için enerji sorunu çözümlenmelidir.
2. Kapalı köy okulları uygulamalı eğitim merkezleri olarak yeniden açılmalıdır.
3. Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü ile işbirliğine gidilmelidir.
4. Anılan bölümde yüksek lisans yapan öğrenciler, araştırmalarını önerilen uygulamalı eğitim merkezlerinin işlevselliği konusunda yapmalıdırlar.
5. Önerilen uygulamalı eğitim merkezlerinde yeterli düzeyde okuma-yazma öğrenmemiş yetişkinler için kurslar düzenlenmelidir.
6. Kız ve erkek öğrenciler meslek öğrenmeye yönlendirilmelidirler.

Yapraklı ilçesinde okulöncesi eğitim, ilkokul bünyesinde bulunan anasınıfları aracılığıyla yapılmaktadır. Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre 2000 yılında; Yapraklı İlköğretim Okulu'nda 16 öğrenci, Tatlıpınar İlköğretim Okulu'nda 10 öğrenci ve İkizören İlköğretim Okulu'nda 11 öğrenci anasınıfına devam ederken kadrolu öğretmenleri yoktu. 2020 yılı verilerine bakıldığında ise; Yapraklı İlkokulu'nda 20 öğrenci, Yukarıöz İlkokulu'nda 15 öğrencinin anasınıfına kadrolu öğretmenleri ile birlikte devam ettikleri bilgisine ulaşılmıştır. Kapatılan köy okulları, uygulamalı eğitim merkezleri olarak açılırsa bu merkezlerde okulöncesi yaş grubunda olanlara eğitici etkinlikler düzenlenebilir. (Bu bilgiler kısmen Nil Gülnar, Elif Tabak ve Hilal Korkmaz'ın raporundan derlenmiştir.)

Yapraklı ilçesindeki lise öğrencilerinin üniversite sınavlarına hazırlanma konusunda oldukça şanslı oldukları düşünülmektedir. Ulaşım sıkıntısı olan köylerde kalanlar için yatılı okuma olanağı bulunan Yapraklı Çok Programlı Anadolu Lisesi, öğrencilere her türlü desteği sağlamaktadır.

Yapraklı ilçesinde de kardeş okul çalışmaları yapılmaktadır. Özellikle ilçeye bağlı köy okulları, gerek ilçe merkezindeki okullarla gerekse il genelindeki bazı okullarla kardeş okul protokolü yapmaktadır. Bu okullar birlikte ortak etkinlikler düzenlemektedir. Özellikle kırtasiye ile oyuncak desteği sağlama ve tiyatro gösterimi gibi birlikte eğlenceli zaman geçirme etkinlikleri düzenlenmektedir. Yabancı ülkelerde kardeş okullar bulma konusunda da çalışılmalıdır. Kardeş okul konusunda, göç bağlamında Fransa ile olan ilişkilerden yararlanma olanağı bulunmaktadır. (Bu bilgiler kısmen Çelebi Çağlayan'ın raporundan derlenmiştir.)

9. Bağımlılıkla Mücadele

Yapraklı ilçesinde bağımlılıkla mücadele çalışmaları sadece gençlere yönelik değil tüm kamu çalışanlarını da kapsayacak biçimde gerçekleştirilmektedir. Edinilen bilgilere göre örneğin 2019-2020 yıllarında Narkotik Şube Müdürlüğü tarafından ilçede öğretmenler ve kamu çalışanlarına yönelik uyuşturucuyla mücadele eğitimi; Toplum Sağlığı Merkezi tarafından ortaöğretim öğrencilerine ve kamu görevlilerine yönelik bağımlılıkla mücadele eğitimleri verilmiştir. Yapraklı'da sigara, içki, madde kullanımı gibi konularla ilgili resmî veri bulunmamaktadır. Yapraklı'da İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında bir rehber öğretmen bulunmaktaydı. Fakat bu rehber öğretmen okulda idari görevde çalışmaktadır. Bu nedenle okullardaki rehberlik eğitimleri emniyet ve toplum sağlığı merkezi gibi diğer paydaşlar tarafından seminer ya da konferans biçiminde verilmekteydi. Fakat 2020 yılı içinde ilçeye ikinci bir rehber öğretmen atanmıştır. (Bu bilgiler kısmen Gökhan Gülnar'ın raporundan derlenmiştir.)

10. Göç

Yapraklı ilçesinde tarım, hayvancılık ve hizmet sektörü önemli meslek gruplarını oluşturmaktadır. İlçenin köylerinde yaşayanlar, genellikle tarım, hayvancılık ve hizmet sektöründe çalışmaktadırlar. Yapraklı ilçesi merkezi ve köyleri iç ve dış göç vermektedir. Yapraklı ilçe merkezi başta olmak üzere köy ve mahallelerinde yaşlı nüfus oranı çok fazladır. Yapraklı mevsimlik olarak da nüfus yoğunluğunun yüksek olduğu bir ilçedir. Bu nedenle köylerde bahar ve yaz aylarında nüfus artmaktadır. Yapraklı ilçesinin bu kadar göç vermesinde iklimi, bitki örtüsü, iş olanakları, coğrafi yapısı gibi etkenler bulunmaktadır. Göçün önlenmesi ve hatta tersine dönüştürülmesi amacıyla, öncelikle genel eğitim, mesleki eğitim, sağlık, istihdam, enerji, teknoloji, kentleşme gibi konularda gerekli önlemler alınmalıdır. (Bu bilgiler kısmen Mehmet Ali Taştan'ın raporundan derlenmiştir.)

11. Mutfak Kültürü

Yemek kültürü, yörenin toplumsal değerlerini ortaya çıkarma açısından önemli bir etkidir. Çankırı ve yöresinde yemeğin sadece beslenme gereksinimini giderme işlevi bulunmamaktadır. Yemek aynı zamanda toplumdaki sevgiyi, saygıyı, dayanışmayı, birlik ve beraberlik içinde kaynaşmayı sağlayan kültürel bir etmendir. Bazı yemekler özel günler için, bazıları bir mesajı iletmek, bazıları da yardımlaşma amacıyla yapılır. Düğün evi için yapılan yemekler; sevinç ve mutluluğu artırırken, cenaze evine götürülmek amacıyla hazırlanan yemekler acıları azaltır. Acıyı yaşayan aile dostlarının getirdikleri yemeklerle sadece karın doyurulmaz. Bu yemek ikramı ile

aile bireyleri aynı zamanda yalnız olmadıklarını, zor günlerde sevenlerinin onları yalnız bırakmadıklarını hissederler. Cenaze evi için yemek yapanlar, acı içindeki dostlarına mutluluk ve huzur verdiklerini görürler. Çevredeki hüzünlü hava yerini umuda bırakır. Ayrıca iftar yemekleri de verilmektedir. Yapraklı mutfağında; et, tahıl ve sebze yemekleri gibi hamur işleri de önemli bir yer tutmaktadır.

Yapraklı ilçesinde en yaygın yemekler, tatlılar, marmelatlar, turşular ve içecekler şunlardır:

Yemekler: toyga aşı, etli pilav, pirinç pilavı, sütlü çorba, tarhana çorbası, Toyga çorbası, Yaren güveci, etli ya da zeytinyağlı yaprak dolması, hameyli, kurutulmuş asma yaprağı salamurası, taze fasulye, patlıcan, biber, domates ve biber salçası, ev makarnası (erişte), tutmaç, cimcik hamuru, kıyma ve kuşbaşı kavurma, sızgıç, küpecik peyniri, bulgur, yarma, buğday kavurgası, fasulye kavurması, keşkek, un çorbası, nohut kavurması, pıhtı, kazanda keşkek, mantar

Hamur işleri: Bazlama, ince ekmek, ince ekmek muskası, iri hamur, külçe, tava çöreği, yazma çöreği, cızlama, içi yağlı çörek, gözleme

Tatlılar: baklava, helva, kesme kadayıf

Marmelatlar: ahlat kavutu, kuşburnu marmelatı

Turşular: çördük, yabancı armut, kelek, maydanoz, dereotu, kadın parmağı, vişne şurubu

Garnitür: nane, maydanoz, dereotu, kadın parmağı, vişne şurubu, kızılık ekşisi, yelmik, madımak, kıvşayık

İçecekler: çay, ayran, hoşaf, kızılık şurubu, erik pestili

Tuz: kaya tuzu

Aydın Demiröz: Çankırı'da Sofra Adabı ve Yemek Kültürü

<http://www.dogruiyolgazetesi.com/cankiri-da-sofra-adabi-ve-yemek-kulturu/2674/>

Erişim tarihi: 31.08.2020.

Yapraklı ilçesi zengin bir mutfağa sahiptir. Yapraklı mutfağının ulusal ve uluslar düzeyde tanınması için Çankırı Karatekin Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Gıda Mühendisliği Bölümü ve Turizm ve Otelcilik Yüksekokulu ile işbirliği yapılması önerilmektedir. (Bu bilgiler kısmen Kadife Ersan'ın raporundan derlenmiştir.)

12. Ulaşım

İnsan için bir yerden başka bir yere gitmek vazgeçilmez bir gereksinimdir. Ulaşım insanlık tarihi ile birlikte ele alınması gereken bir kavramdır. Ulaşımın tarihi hayvanların evcilleştirilmesi, tekerleğin buluşu kadar eskidir. İnsanoğlu yükü, önce sırtında daha sonra hayvan sırtında ve yaptığı basit arabalarla taşımaya başlamıştır. En kısa yoldan gideceği yere varmak istemiş. Patika yollar kendiliğinden oluşmuştur. Zamanla uygarlıklar kurulmuş, ulaşım uygarlıkların temelini oluşturmuştur. Kentleşme ve sanayileşme ulaşımı devlet politikası haline dönüştürmüştür. Bir yörenin gelişimi ulaşımıyla doğru orantılıdır. Kolay ulaşım sağlanan yerleşim yerleri her türlü olanaklardan daha hızlı yararlanır.

Yapraklı ilçesi, Çankırı Merkeze yaklaşık 32 km uzaklıktadır. Yapraklı'nın karayolu bağlantısı bulunmaktadır. Çankırı'dan gelen karayolu doğrudan Karadeniz'e kadar uzanmamaktadır. Yapraklı ilçesinin bulunduğu bölgeden geçen Ankara Zonguldak Demiryolu ise yük taşımacılığında kullanılmaktadır. Yapraklı'dan il merkezine toplu taşıma araçları ile ulaşım sağlanmaktadır. Yapraklı'nın diğer illerle doğrudan bağlantısı bulunmamaktadır. Bu nedenle diğer illere ulaşım, il merkezi üzerinden sağlanmaktadır. Yapraklı ilçesinde toplam karayolu uzunluğu 53 kilometredir. Yapraklılar, Yapraklı'nın istenilen düzeyde gelişemediğini, Yapraklı ile Karadeniz illeri arasında uygun bir ulaşım bağlantısının olmamasından kaynaklandığını ileri sürmektedirler. (Bu bilgiler kısmen Şaban Doğan'ın raporundan derlenmiştir.)

13. İş Olanakları

Yukarıda belirtildiği gibi Yapraklı ilçesinin önemli çalışma alanları hayvancılık, tarım ve hizmet sektörüdür. Bölgeye ait işyeri ve çalışma verileri Yapraklı, Çankırı ve TR82 olarak aşağıda gösterilmiştir. Tabloya göre Yapraklı'da 1-9 işçi çalıştıran işyeri sayısı ve çalışan sayısı sırasıyla 6 ve 15'tir. 10 ve üstü işçi çalıştıran işyeri sayısı ve çalışan sayısı yine sırasıyla 2 ve 61'dir. 2011 yılı verilerine göre Yapraklı ilçe nüfusu Çankırı nüfusunun % 5'ini oluşturmaktadır. Çankırı ilindeki toplam çalışanların %0,7'si Yapraklı ilçesindedir (Çetinel, 2013: 14).

Eğer gençlerin Yapraklı ilçesinde kalması isteniliyorsa, işyeri sayısı artırılmalıdır. Bu sayının artırılması için önlemler alınmalıdır. Son yıllarda Yapraklı ilçesinde özellikle hayvancılık sektöründe yeni işletmelerin kurulduğu izlenmektedir. İş olanaklarının artması için Belediye Başkanı Ömer Güngör'ün hayata geçirmeyi düşündüğü projeler desteklenmelidir. Ayrıca gençler arasında girişimcilik desteklenmelidir.

14. Enerji Kaynakları

Yapraklı ilçesi özellikle endüstriyel hammadde açısından oldukça çeşitli ve zengin bir potansiyele sahiptir. Güneş ve rüzgâr enerjisinden yararlanma olanakları bulunmaktadır. Enerji kaynakları ile ilgili olarak Yapraklı ilçesine 10 km uzaklıkta GES Projesi devam etmektedir. Güneş enerjisi sistemiyle oluşturabilecek yenilenebilir enerji kaynağından üretilen elektrik enerjisi ile yüksek bir gelir elde edileceği varsayılmaktadır (<https://www.cankiri.bel.tr //GES Projesi 29.09.2020>). (Bu bilgiler kısmen Fatma Şefika Karakaya'nın raporundan alındı.)

15. Kadının Toplumdaki Yeri

Yapraklı ilçesinde kadın sayısı erkek sayısından fazladır. Bunun nedeni ilçede çalışma olanaklarının kısıtlı olması ve ilk aşamada erkeklerin göç etmesidir. Erkeğin ilçeden göç etmesiyle birlikte kadının yükü de artmaktadır. Kadınların okuma yazma oranı istenilen düzeyde değildir. Türkiye genelinde okumaya yazma bilmeyen kadın oranı %5.5 iken Yapraklı ilçesinde yaklaşık %18 olarak gösterilmektedir. Bu önemsenmesi gereken bir orandır.

Türkiye'nin diğer bölgelerinde olduğu gibi Yapraklı ilçesinde de aile yapısı ataerkidir. Toplumun kadınlara yüklediği bazı sorumluluklar bulunmaktadır. Erkek genelde dışarıda para kazanırken kadın ev işleri ve çocuklarla ilgilenmektedir. Büyük

bir olasılıkla sanayileşmekle, başka bir deyişle yaşam koşullarının değişmesiyle birlikte, Yapraklı'da da kadının rolü değişecektir. Sivil toplum kuruluşları, dernekler, eğitim kurumları Yapraklı ilçesinde yaşayan kadınların çağımızın gerektirdiği donanımına sahip olmaları için gerekli desteği vermelidirler. (Bu bilgiler kısmen Azize Özdere'nin raporundan derlenmiştir.)

16. Turizm

Yapraklı ilçesi; anıtları ziyaret etme, yayla turizmi alternatifleri, bisiklete binme, doğa yürüyüşü yapma gibi olanaklar sunmaktadır. Yaylaların sahip olduğu potansiyeli en iyi biçimde sergilemek adına ilçede her yıl geleneksel olarak "Yapraklı Yayla Kültür Turizm ve Yağlı Güreş Festivali" düzenlenmektedir. Özellikle kuzeyde bulunan Yapraklı Büyük Yaylası ve Küçük Yaylası; sarıçam, karaçam, köknar ve ardıç gibi zengin bitki örtüsü ile kayda değer bir orman varlığına sahiptir. İlçenin kendine has doğa güzellikleri bulunmaktadır. Bunlar zengin orman örtüsü, yaylalar, şifalı sular ve göletlerdir. Yapraklı Belediyesi, 2018 yılında Hazım Dağlı Tabiat Parkında yaptığı bungalov evler ile ziyaretçilere konaklama olanağı da sağlamaktadır. (Bu bilgiler kısmen Yasemin Şahin'in raporundan derlenmiştir.)

17. Yâren Kültürü

Yâren sözlük anlamı olarak dost, arkadaş demektir. 24 yârenin bir araya gelerek oluşturdukları topluluğa ise yâran denilmektedir. Temeli Ahilik müessesesine dayanan ve yörenin sosyo-kültürel yapısına yön veren Yâran geleneği günümüzde kış mevsiminde erkekler arasında yapılan sohbet toplantılarıyla aslına sadık kalınarak yaşatılmaktadır (<http://www.cankiri.gov.tr/yaran> Erişim tarihi: 6.12.2020).

Yaren geleneği, Türk kültürü içinde erkeklerin katılımıyla oluşan grup merkezli geleneksel toplantı ve eğlence örneklerinden biridir. Yapraklı ilçesi, Yaren kültürü geleneksel kültürün sürdürüldüğü ve korunduğu yörelerden biridir. Yapraklı halkını bir araya getiren ve Ahi Evran geleneğinin bir devamı olan Yaren kültürü, Yapraklı merkez ve köylerinde en önemli sosyal ve kültürel etkinliklerden biridir. Türk Oğuz boylarından gelen Yaren kültürü, 24 yarenden oluşur. Bir büyük baş ağa, bir küçük baş ağa, bir reis ve yirmi bir yaren ağadan oluşan guruptur. Gelen misafirlerle selamlaşırlar ve kendilerine Yaren hakkında bilgiler verirler. Yöreye ait Yaren halk oyunları oynanır. Eğlenceler gecenin ilerleyen saatlerine kadar devam eder. Gecenin sonunda misafirler kapıda birer, birer uğurlanır. Yaren kültürü Yapraklı ilçesinde gençler için sosyal ve kültürel bir aktivite olarak günümüzde de devam etmektedir (<https://www.pinterest.co.uk/pin/402509285442239964/> Erişim tarihi: 10.03.2020).

18. İbadet Yerleri

Yapraklı tarihi camiler, medreseler, türbeler, tekkeler ve eskiden kiliselerle ünlü bir ilçedir. Bu çalışmada örnek olarak üç camiye ve bir türbeye yer verilmiştir.

Hacı Mustafa Efendi Cami

Hacı Mustafa Efendi Cami, Yapraklı ilçe merkezine 17, Çankırı'ya 25 km. uzaklıktadır. 1905 yılında yapıldığı tahmin edilmektedir. Vakıflar Genel Müdürlüğü'nün mülkiyetinde olan caminin su basmanı kesme taş üzeri ahşap çatkıdır.

Ahşap çatki (ahşapların uç uca çatılması) tuğla ve taşla doldurulmuş, üzeri kırma çatı üstü kiremitle örtülmüştür. Çift sıralı olan pencereler, alt sırada dikdörtgen, üst sırada ise yuvarlak kemerlidir.

Müsellim Cami

Müsellim Cami, Yapraklı ilçe merkezine 31, Çankırı'ya 49 km. uzaklıktadır. Caminin yapım tarihi bilinmiyor. Ahşap malzemedan yapılmış olan cami 9,90 m x 7.80 boyutundadır. Beden duvarı kalınlığı 90 cm. Cami içi dini motifli yazı ve resimlerle süslenmiştir. Ana mekân içinde baş kısımları süslemeli tahta direkler bulunur.

Tatlıpınar Cami

Tatlıpınar, Yapraklı ilçe merkezine 18, Çankırı'ya 29 km uzaklıktadır. Tatlıpınar Cami yapım tarihi; H. 1301, M. 1884 olup ayrıca caminin dışında, cami duvarına yerleştirilen mermerde ise 1301 tarihi kayıtlıdır. Yanında yeni yapılan cami bulunmakta ve eski cami metruk durumdadır. Çevresi 60 cm taş duvarla örülmüş avlu içindedir.

İsmail Rumi Tekkesi

İsmail Rumi Tekkesi, Sazcağız köyünün karşısında Yapraklı'ya giden yolun sol tarafında, hafif meyilli bir arazide kurulmuştur. Kesin yapım tarihi bilinmemekle beraber XVI. yüzyılda yapılmış olabileceği tahmin edilmektedir. Oldukça bakımlı bir binadır. İçeride binanın kuzey tarafında yer alan yarım asma katta değişik boyutlarda küçük çilehaneler yer alır. Yeşildirek Tekkesi giriş kapısı binanın doğusunda, uzunlamasına doğu-batı yönünde dikdörtgen planlıdır. Çatı ahşap üstü kiremit örtüldür (<https://bit.ly/3bbIZ0Z> Erişim tarihi: 30.08.2020).

Yapraklı ilçesinde, merkezde ve köylerde, tarihi camiler, medreseler, türbeler, tekkeler ve kilise kalıntıları bulunmaktadır. Bunların restore edilip turizme açılması için projeler geliştirilmelidir. Kiliselerin restorasyon çalışmaları için Avrupa Birliği fonlarından destek almak için gerekli girişimler önerilmektedir. Yapraklı'nın bu kültürel zenginliği ile "küçük Harran" olarak adlandırılmasının doğru olacağını düşünüyorum (<https://bit.ly/3bbIZ0Z> Erişim tarihi: 30.08.2020). (Bu bilgiler kısmen Cansu Güneştekin'in raporundan uyarlanmıştır.)

BULGULAR VE TARTIŞMA

Yapraklı ilçesine yönelik yürütülen bu alan araştırmasının altı çizilmesi gereken iki önemli hedefi bulunmaktadır. Birinci hedef, Yapraklı ilçesindeki gelişmeleri ayrıntılarıyla ortaya koyan bir eserin hazırlanması, ikinci hedef ise Türkiye'de yürütülen ya da yürütülecek alan araştırmaları için uygulamalı eğitim bilimleri temelinde bir örneğin oluşturulmasıdır. Yapraklı ilçesinde gerçekleştirilen çalışmanın araştırma planında 40 konuya yer verilmiştir.

Yapraklı ilçesi ile ilgili yapılan bu çalışma 165 kişilik bir grup ile gerçekleştirildi. Konrad-Adenauer-Stiftung'dan, Çankırı Valiliğinden, Çankırı Karatekin Üniversitesinden, Yapraklı Kaymakamlığından, Yapraklı Belediyesinden ve kaynak kişilerden gerekli destek alındı. Paydaşlardan gelen bu yoğun destek tasarlanan projenin kabul edilebilirliğini ve ülkenin gelişmişlik düzeyinin ortaya

konmasına yoğun bir ilginin bulunduğunu göstermektedir. Araştırma sürecinde 107 rapordan oluşan 2.200 sayfalık bir doküman ortaya çıktı. Bu raporların bir kısmı kullanılarak önsöz ve girişten başka sekiz bölümden oluşan bir eser ortaya çıktı. Yukarıda da belirttiği gibi ikinci bir kitabın hazırlık çalışmaları başlatıldı.

Ortaya çıkan yayın, makale türü çalışmalardan başka yazarın geliştirdiği örnek ders planı konseptine (anlayışına) göre 11 modülü içermektedir. Bu modül sayısı “Yapraklı Örneğinde Kırsalda Fen Eğitimi” (Bezci ve Bircan, 2020: 288 – 297) adlı çalışma ile 12’ye çıkarıldı. Bu örnek çalışmalarda, uygulamalı eğitim bilimlerinden yola çıkılarak proje yöneticisi tarafından geliştirilen bir konsept (örnek ders planı hazırlama anlayışı) kullanıldı. Anılan konseptin amacı, öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte yerel gelişmeleri ilgilendiren konuları ele almalarıdır. Bu yöntem ile geniş bir kitlenin yerel gelişme konusunda çalışması sağlanmaktadır. Çünkü anılan modüllerin tasarlanmasında, yazılmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde izlenen yol; her şeyden önce öğrencilere verilen görevlerle, yetişkinlerle yerel gelişmeleri tartışmaları, tespit edilen sorunların çözümü için öneriler geliştirmeleri ve önerilerin gerçekleştirilmesi için yetkililerle görüşmeleri teşvik edilmektedir.

Özellikle araştırma sürecinde ve halen devam eden pandemi nedeniyle, okulların kapalı olması ve derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi, öğretmenin ders tasarımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmasının önemli olduğunu göstermiştir. Derslerin uygulamalı olması ve ders içeriklerinin kalıcı olması için anılan ders tasarımı modelinde eğitsel oyunlara da yer verilmektedir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye teşvik edilmesi ve dil becerilerini geliştirmek için seçilen her konuda bir anahtar sözcükten başka konu ile ilgili 24 sözcüğe yer verilmektedir. Yabancı dil öğrenmeyi desteklemek için her modülde üç dilde hazırlanmış metinlere ve sözcük listeleri hazırlanmaktadır. Yabancı dil sözcük listeleri ile metinlerin hazırlanmasında araştırmacıların bir yandan teknolojiden (Google Translate) yararlandıkları diğer yandan yurtdışındaki tanıdık ve akrabalarından destek aldıkları izlenmiştir. Böylece Yapraklı ilçesi ile ilgili alan araştırması üzerinden Türkiye dışında da ilgililerle diyaloglar kuruldu. Araştırma sürecinde örneğin Almanya’nın Nürnberg, Berlin, Bremen ve ayrıca Sırbistan’ın başkenti Belgrad kentindeki Goethe-Enstitüsünde görevli Almanca öğretmeninden de destek alındı.

Araştırma planı hazırlanırken yabancı dilde sözcük listelerinin hazırlanması ve metinlerin yazılmasında, araştırmacıların bu denli yurtdışında destek alacakları ve bu destek almanın Yapraklı ilçesinin yurtdışında da tanıtılmasına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmemişti. Eserde yer alan modülleri hazırlama ve uygulama aşamalarında lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin gerekli bilgi ve becerileri kazandıkları düşünülmektedir. Edinilen deneyimlere göre, modüllerin sayısı arttırılmalı ve ilgi duyanlarla paylaşılmalı.

Özellikle koronavirüsün etkili olduğu günlerde ders sorumlusu ve yüksek lisans öğrencilerinin grup liderleri arasındaki yapıcı iletişim önemli bir rol oynadı. Yüksek lisans öğrencilerinin araştırmaya olan ilgileri çok yüksekti. Bunun eğitimsel

bir konsepti uygulamaları, bir yörenin gelişmesine katkıda bulunmaları ve özgün bir yayın yapma olanağına sahip olmaları gibi nedenleri vardı. Pedagojik Formasyon Sertifika Programında verdiğim Özel Öğretim Yöntemleri dersime katılan öğrenciler de aynı biçimde Yapraklı ilçesi ile ilgili çalışmalar yaptılar. Araştırmaya ayrıca Sudanlı bir misafir öğretim üyesi, Azerbaycanlı 5, Iraklı bir ve Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinden üç yüksek lisans öğrencisi de katıldı.

Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümünde verdiğim Sivil Toplum Kuruluşlarında Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde de Yapraklı ilçesinde yürütülen araştırmanın konuları tartışıldı. Bu derse katılan öğrenciler, koronavirüsü bağlamında özellikle kırsal kesimde öğrencilere ve yaşlılara yardımcı olma gibi önemli projeler geliştirdiler ve uyguladılar. Katılımcıların göstermiş oldukları özveri, uygulamalı eğitim bilimlerinin bir yörenin kalkınması için ne kadar önemli olduğunun önemli bir kanıtı olarak yorumlanabilir. Almanya başta olmak üzere son yirmi yıldan beri eğitim ve öğretim alanında sosyal hizmet uzmanları ve sosyal pedagoglar da istihdam edilmektedir. Sosyal hizmet uzmanları ve sosyal pedagoglar aynı zamanda gençlere mesleki yönlendirme de de yardımcı olmaktadır. Gelecek yıllarda toplumsal sorunlar artmaya devam ederse Türkiye’de de sosyal hizmet uzmanları ve sosyal pedagogların eğitim kurumlarında görevlendirilmeye başlanacağı düşünülebilir.

Bu araştırma, bireysel ve kurumsal desteklerle gerçekleştirildi. Ortaya çıkan eserin Yapraklı ve benzeri yerleşim birimlerinde araştırma yapacak öğrencilere, öğretmenlere, akademisyenlere ve bağımsız araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bakırcıoğlu’nun (2020: 105-122) çalışmasında vurguladığı gibi, günümüzde dünyada yeni bir eğitim anlayışı üzerinde çalışılmaktadır. Bu anlayışın temelini bireyselleştirilmiş ve dijitalleştirilmiş eğitimin alacağı öngörülmektedir. Bu anlayıştan, Türkiye’nin kırsal kesiminin de yararlanabilmesi için yetkili ve sorumlular, öğretmeni de işe katarak bir planlama yapmalı ve bunu ivedilikle uygulamaya koymalıdır. Ortaya çıkan eserin kırsal kesime özgü eğitimin tasarlanmasında önemli bir kaynak olacağı varsayılmaktadır. Araştırmaya katılanlarla diyalog devam etmektedir. Kendilerine, geliştirdikleri modülleri öğrencileriyle uzaktan eğitim bağlamında paylaşımları önerilmektedir.

Araştırma sonuçları, Türkiye’de de etkili bir alan araştırma projesini geliştirme olanaklarının bulunduğunu göstermektedir. Çalışmanın temel aldığı proje taslağı anılan eserde yer almaktadır (Coşkun, 2020: 35 – 104).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sürecinde kendileriyle söyleşi yapılan Kaymakam Mustafa Emre Kılıç, Belediye Başkanı Ömer Güngör, İl Milli Eğitim Müdürü Muammer Öztürk, İlçe Milli Eğitim Müdürü Hüseyin Balta Çankırı Karatekin Üniversitesinden Abdurrahman Dolaş, Hüseyin Durmaz gibi kaynak kişiler ve ayrıca Halk Eğitim Merkezi müdürü, Çok Programlı Anadolu Lisesindeki öğretmenler ve yöre sakinleri, ilçenin gelişimi için etkili yatırımların önemini sık sık vurguladılar. Özellikle Belediye Başkanı Ömer Güngör, seçimlere ayrıntılı bir proje kataloğu ile katıldığını belirtti. Bu katalogta gelecek yıllarda yapılması gereken projeler listelenmiştir. Yapılan söyleşilerden, bu

projelerin gerçekleştirilmesi için yöre sakinlerinin; seçilenler ile atananlardan stratejiler geliştirmelerini ve uygulamalarını bekledikleri anlaşılmaktadır. Araştırma sürecinde edinilen gözlemler ve bilgiler ışığında ön plana çıkan bazı öneriler sıralanmıştır (Coşkun, 2020: 373 – 377). Burada ilk 20 öneriye yer verildi.

01. Yöre sakinlerinin yöreye ilgi duyanlar, atananlar, seçilenler ve girişimcilerle iletişimi sürdürülebilir olmalıdır.
02. Yörenin sorunları ve çözüm önerileri paydaşlarla birlikte belirlenmeli ve uygulama süreçleri birlikte izlenmelidir.
03. Göçün durdurulması, hatta tersine dönüştürülmesi için istihdam, genel eğitim, mesleki eğitim, girişimcilik, sağlık, kentleşme gibi konularda gerekli önlemler alınmalıdır.
04. Köylerde kapatılan okullar, uygulamalı eğitim merkezlerine (kırsalda eğitsel destek noktalarına) dönüştürülmelidir.
05. Deneyimli ve yörede uzun süre kalacak öğretmenlerin görevlendirilmesi için yetkililerle görüşülmelidir.
06. Çocuk ve gençler için boş zamanları değerlendirme etkinlikleri düzenlemelidir.
07. Yetişkin eğitimi özellikle Halk Eğitim Merkezinin etkinlikleri bağlamında desteklenmelidir.
08. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeleri ve yabancı kültürlerle tanışmaları için öğrenci değişimi yapılabilecek kardeş okullarla projeler geliştirilmelidir.
09. Fransa'da Fransızca öğrenmiş ve eğitim almış gençlere iletişim araçları üzerinden, örneğin çağrı merkezlerinde (call center) çalışmak gibi istihdam olanakları araştırılmalıdır.
10. Çocuk ve gençlerin sigara, alkol, uyuşturucu ve teknoloji bağımlılığı gibi istenmeyen alışkanlıklar edinmemeleri için zamanında gerekli önleyici rehberlik hizmetleri sunulmalıdır.
11. Rehber öğretmenin etkin rehberlik hizmetleri vermesi için gerekli ortam sağlanmalıdır.
12. Genç kızlar ve kadınlar meslek öğrenmeye özendirilmelidirler.
13. Gençlerin yerel ağı ve aynı zamanda güncel Türkçeyi öğrenmeleri desteklenmelidir.
14. Yaşlıların kışın da ilçede kalmaları için enerji sorunu çözülmelidir.
15. Sanayi tesisleri kurulurken çevre koruma kurallarına uyulmalıdır.
16. Yapraklı ilçesinin diğer ilçe ve illerle uygun bağlantısı sağlanmalıdır.
17. Tarım, hayvancılık ve hizmet sektörü desteklenmelidir.
18. Karadeniz ve İç Anadolu arasında hizmet verecek demiryoluna işlerlik kazandırılmalıdır.

19. Belediye başkanının sunduğu projelerin yaşama geçirilmesi için gerekli finansman sağlanmalıdır.
20. Yöresel kültürün korunması ve geliştirilmesi için dernekler desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, F. (1968). Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü. İstanbul: Arif Bolat

Kitabevi.

Bakırcıoğlu, R. (2016). Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü. Genişletilmiş 2. Baskı.

Ankara: Anı Yayıncılık.

Bayhan, A. A. / Salman, F. ve Çelik, A. (2016). Tarihi ve Kültürel Değerleri ile Yapraklı.

Çankırı ili Yapraklı ilçesi Belediye Başkanlığı.

Bezci, F. ve Bircan, H. (2020). Yapraklı Örneğinde Kırsalda Fen Eğitimi. In: Hasan Coşkun. Çankırı Yapraklı Yerel Gelişmeleri Araştırma Planı ve Eğitsel Uygulama Örnekleri. Berlin, Konrad-Adenauer-Stiftung.

Coşkun, H. (2020). Çankırı Yapraklı Yerel Gelişmeleri Araştırma Planı ve Eğitsel Uygulama Örnekleri. Berlin, Konrad-Adenauer-Stiftung.

Çetinel, Seniha (2013). Yapraklı İlçesi Analizi. Kuzey Anadolu Kalkınma Ajansı.

Fischer-Bollin, P. (2020). Globale Herausforderungen global angehen. In:

Multilateralismus –Steht die internationale Ordnung vor der Zerreißprobe?
Konrad-Adenauer-Stiftung. Auslandsinformationen 3/2020. Berlin.

Hamalı, S. (2020). Yapraklı İlçe Milli Eğitim Müdürü Hüseyin Balta İle Yapılan Söyleşi. In: Hasan Coşkun. Çankırı Yapraklı Yerel Gelişmeleri Araştırma Planı ve Eğitsel Uygulama Örnekleri. Berlin, Konrad-Adenauer-Stiftung.

Öncül, R. (2000). Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü. Sözlük Dizisi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

www.kuzka.gov.tr_17_IJ1U61OV_yaprakli_ilce_analizi Erişim tarihi: 25.11.2019.

<https://www.pinterest.co.uk/pin/402509285442239964/> Erişim tarihi: 10.03.2020

<https://bit.ly/2DbY7xQ> Erişim tarihi: 5.4.2020.

<https://www.nufusu.com/yaprakli-cankiri-mahalleleri-nufusu> Erişim tarihi: 5.4.2020.

<https://tinyurl.com/y6vwsdhy> Erişim tarihi: 11.04.2020.

<https://tinyurl.com/y8wj3udn> Erişim tarihi: 20.04.2020.

<https://bit.ly/2ERyin5> Erişim tarihi: 30.08.2020.

<https://bit.ly/2Qzh40w> Erişim tarihi: 30.08.2020.

<https://bit.ly/2DbWaS2> Erişim tarihi: 30.08.2020.

<https://tr.wikipedia.org/wiki/Yapraklı%C4%B1> Erişim tarihi: 30.08.2020.

<https://bit.ly/2GdgaoB> Erişim tarihi: 31.08.2020.

<https://bit.ly/2ExQwKR> Erişim tarihi: 31.08.2020.

<https://bit.ly/3baQR1TAl> Erişim tarihi: 31.08.2020

<https://www.cankiri.bel.tr> //GES Projesi 29.09.2020

<https://bit.ly/3bbLZ0Z> Erişim tarihi: 30.08.2020

<http://www.cankiri.gov.tr/yaran> Erişim tarihi: 6.12.2020

<https://bit.ly/3bnoa1F> Çankırı Araştırmaları Cansaati (Duran, 2012)

Aydın Demiröz: Çankırı'da Sofra Adabı ve Yemek Kültürü

<http://www.dogrueyolgazetesi.com/cankiri-da-sofra-adabi-ve-yemek-kulturu/2674/>

Erişim tarihi: 31.08.2020

ELEKTRİKLİ VE HİBRİT OTOMOBİL TEKNOLOJİLERİNİN AVRUPA'DAKİ İLHAM VERİCİ ÖRNEKLERİ

Tamer KARAKUŞ⁹⁴ Sema KARAKUŞ⁹⁵

ÖZET

Bugün dünya enerji ihtiyacının büyük çoğunluğu fosil yakıtlardan karşılanmaktadır. Bu enerjinin de %26'sı ulaşımda kullanılmaktadır. Dolayısıyla doğaya salınan CO₂ miktarının %26'sının sebebi ulaşım sektöründeki araçlardır. Dünyadaki birçok ülke CO₂ oranlarını düşürmek için çeşitli politikalar yürütmektedir. AB ülkeleri de 1990 yılında baz aldığı sera gazı salınımlarını, 2020 yılına kadar %20 oranında azaltmayı planlamıştır.

Sera gazı salınımlarını azaltmanın en etkin yollarından biri de içten yanmalı klasik motorlu araçlar yerine elektrikli araçların kullanımınıdır. Bu nedenle birçok ülke elektrikli otomobillerin kullanımını teşvik etmiş ve bu araçların üretimine ağırlık vermiştir. Hatta Avrupa'daki bazı şehirlere CO₂ emisyonu yüksek olan araçların girmesi yasaklanmıştır.

Türkiye gerek sera gazı oranlarını azaltmak gerekse dünya otomobil sektöründe söz sahibi olmak için elektrikli otomobil üretmek için gerekli çalışmalara başlamıştır. İlk örnekleri üretilen araçlar tüm dünyada merakla beklenmektedir. Bu araçların üretimiyle birlikte tamir ve bakımları konusunda bir işgücü açığı ortaya çıkacağı açıktır. Meslek liselerimizdeki öğrencilerimizin elektrikli otomobillerin bakım ve onarımı konusunda tecrübe kazanmaları, gelecekte oluşabilecek işgücü açığı konusunda önem arz etmektedir.

Anahtar kelimeler: Elektrikli otomobiller, Mesleki eğitim, Staj.

INSPIRING EXAMPLES IN EUROPE OF ELECTRIC AND HYBRID AUTOMOBILE TECHNOLOGIES

ABSTRACT

Today, most of the world's energy requirements are met from fossil fuels. 26% of this energy is used in transportation. Therefore, 26% of the CO₂ emission to the nature arise from motot vehicles in the transportation sector. Many countries around the world are implementing various policies to reduce their CO₂ emissions. EU countries also planned to reduce their greenhouse gas emissions by 20% until 2020, against a base year of 1990 levels.

One of the most effective ways to reduce greenhouse gas emissions is to use electric vehicles instead of conventional engine vehicles with internal combustion. For this reason, many countries have encouraged the use of electric cars and focused on the production of these vehicles. Even vehicles with high CO₂ emitting cars are prohibited to enter some cities in Europe.

⁹⁴ Öğretmen-Alan Şefi, Edirne Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Edirne, tamerkarakus@trakya.edu.tr

⁹⁵ Öğretmen, İlhami Ertem Anadolu Lisesi, Edirne, semakarakus22@hotmail.com

Turkey initiated the groundwork to produce electrical cars both in order to reduce greenhouse gas emission rates and to be among world peers in the automobile industry. Vehicles whose first samples are eagerly awaited all over the world. It is clear that a labor shortage will arise in terms of repair and maintenance with the production of these vehicles. It is important that our students in our vocational high schools gain experience in the maintenance and repair of electric cars, in terms of the labor shortage that may occur in future

Keywords: Electric cars, Vocational training, Internship.

GİRİŞ

1. ELEKTRİKLİ OTOMOBİLLERİN TARİHÇESİ

Otomobil sektörü, yakın zamanda fosil yakıtların tükeneyecek olmasından dolayı elektrikli araçlara doğru yönelmiştir. Bugünlerde gündemde olan araçların tarihçesi 1800'lü yıllara kadar uzanmaktadır. 1870'li yıllardan itibaren elektrik motoru ile çalışan araçlar görülmektedir. Bu yıllarda uzun karayollarının bulunmaması sebebiyle elektrikli araçların menzilleri de yeterli geliyordu. Bu nedenle elektrikli araçlar oldukça yaygındı.

Elektrikli araçlar için 1900-1912 yılları arasında altın çağını yaşadı denilebilir. Buna rağmen 1912 yılında Amerika yollarındaki elektrikli araç sayısı içten yanmalı motorlu araç sayısının ancak 1/3'üne ulaşabilmiştir (Westbrook M. 2005).

Ancak 1909 yılında Ford firması tarafından seri üretime geçen içten yanmalı motorlu araçların yaygınlaşması elektrikli araçlar için sonun başlangıcı olmuştur (<https://line.do/tr/elektrikli-arabanin-150-yillik-tarihi>). Çünkü, elektrikli araçların maliyetinin diğer araçlara göre 3 kat pahalı olması, yeni karayollarının yapılması ile uzak mesafelere seyahatin gerekmesi, yakıt ikmalinin hızlı yapılamaması ve diğer araçlara göre yüksek hızlara ulaşamaması gibi sebeplerden dolayı elektrikli araçlar içten yanmalı motorlu araçların gölgesinde kalmıştır. Bunun sonucu olarak 1960'lı yıllara kadar elektrikli araçlar karayolu taşımacılığında unutulmuştur (Kocabey S. 2018).

1960'larda hava kirliliği ve fosil yakıtların zararları tartışılmaya başlanmış ama elektrikli araçlarla ilgili çalışmalar yetersiz kalmıştır. 1975'lerde yaşanan petrol kriziyle birlikte birçok ülke elektrikli araçlarla ilgili çalışmalara hız vermiştir. 1980'lerde de çoğu ülke elektrikli araçlara teşvikler vererek yayılmasını sağlamıştır. Elektrikli araçlarda esas gelişim 1990 yılından sonra batarya teknolojilerindeki gelişmelerle, dolayısıyla araçların menzillerinin artmasıyla olmuştur. Günümüzde de Türkiye'nin de içinde olduğu birçok ülke bu alandaki çalışmalarını yoğun olarak sürdürmektedir.

2. Elektrikli Araç Çeşitleri

Yapısı bakımından günümüzdeki elektrikli araçlar dört farklı sınıfta toplanabilir.

2.1 Hibrit Elektrikli Araç (Hybrid Electric Vehicle/ HEV)

Hibrit Elektrikli Araç (HEV); geleneksel içten yanmalı motor (benzinli) ile birlikte bunu destekleyen bir elektrik motoru barındırır (Liao, Molin, & van Wee, 2017). Rejeneratif fren sistemi ile aküyü kendi kendine şarj eder ve dışarıdan bir dolun gerektirmez (Toyota, y.y.-a). Türkiye'de ilk olarak Toyota Prius modeli ile satışlara başlamış, ardından diğer modellerinde hibrit seçeneği sunmuştur (Toyota, yayınları).

2.2 Fişli Hibrit Elektrikli Araç (Plug-in Hybrid Electric Vehicle/ PHEV)

Fişli Hibrit Elektrikli Araç (PHEV); Bu araçların bataryası HEV'den daha büyük ve dışardan şarj ünitesiyle birlikte menziline artış sağlanmıştır. Hibritlerde olduğu gibi batarya içten yanmalı motorla etkileşim halinde çalışmaktadır. Pilin azalması durumunda benzin ile çalışmaya devam edebildiği için uzun mesafelerde kolaylık sağlamaktadır. Dışarıdan şarj edilebilmesi sayesinde yakıt tasarrufu tam hibritlere göre daha avantajlıdır (Egbue ve Long, 2012).

2.3. Akülü Elektrikli Araç (Battery-Electric Vehicle/ BEV)

Akülü Elektrikli Araç (BEV); içten yanmalı motora ve yakıt deposuna ihtiyaç duymayan ve bataryanın dışarıdan şarj edilmesi ile çalışan elektrikli araçlarda elektrik motoru doğrudan tekerlekleri döndürecek şekilde tasarlanmıştır (Egbue ve Long, 2012). Elektrikli otomobil teknolojisi bu araçlar üzerinden hızla gelişmektedir. Çünkü ilave parçalara ihtiyaç duymadıklarından ekonomik ve arıza yapma olasılığı azdır. Şimdilik tek sorun batarya teknolojisindeki altyapı eksikliğidir.

2.4. Yakıt Hücreli Araçlar (Fuel-cell Electric Vehicle/ FCEV)

Yakıt Hücreli Araçlarda; yakıt hücresi teknolojisi elektroliz yöntemi ile hidrojen elde ettiği enerjiyi bataryayı şarj etmek için kullanır ve içten yanmalı bir motora ihtiyaç duymaz (Kerem, 2014). Şu günlerde batarya teknolojisindeki gelişmelere paralel olarak popülerliğini kaybetmekle birlikte gelişen altyapı teknolojisiyle ve kullanım alışkanlıklarıyla yaygınlaşması beklenmektedir. Bu tür araçların üretiminde birçok otomobil firması yoğun olarak çalışmaktadır.

3. Edirne ilinde Elektrikli Otomobiller Konusunda Mesleki Eğitimin İhtiyaçları

Tüm dünyada, elektrikli araçların geliştirilmesi ile ilgili araştırmalar son hızla devam etmektedir. Avrupa'da yaygın olarak kullanımına başlanan, elektrikli otomobillerin kullanımı ülkemizde daha yenidir. Ülkemizde yerli elektrikli otomobil üretimi ile ilgili büyük projeler hayata geçirilmiştir. Gelecekteki planlar ve potansiyel düşünülürse, bu uyuyan dev bir ekonomik sektördür.

Ancak ülkemizde elektrikli ve hibrit otomobillerin bakım ve tamiri konusunda yeterince, yetişmiş kaliteli eleman bulunmamaktadır. Açıkça görülüyor ki bu otomobillerin bakım ve tamirata konusunda mesleki eğitimimizi şekillendirmemiz gereklidir. Ülkemizin Avrupa'ya açılan kapısı olan Edirne'de, öğrencilerimizin yurt dışındaki stajları yoluyla bu bilgi ve becerileri edinmesi elzemdir. İlimizdeki otomobil firmalarında birçok hibrit ve elektrikli araç satılmaktadır. Ancak staj çalışmalarında öğrencilerimiz yetersiz kalmakta olup, karşılaştığı sorunlar ve ihtiyaçları şöyledir:

- 1- İlimizdeki meslek liselerinin müfredatında elektrikli ve hibrit araçların bakımıyla ilgili herhangi bir eğitim verilmemektedir.
- 2- İlimizdeki otomobil yetkili servisleri bu alanda yetişmiş eleman bulamamaktadır.
- 3- Staj sırasında öğrencilerimiz elektrikli otomobillerin bakımı konusunda yetersiz kalmaktadır.
- 4- Elektrikli otomobillerin bakım ve tamirata konusunda meslek liselerimizin atölyelerindeki ekipmanlar yeterli değildir.
- 5- Yeni öğrenme yöntemleri veya araçları ile öğrencilerimiz mesleki kapasitelerini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır.
- 6- Öğrencilerimizin Avrupa dillerini kullanarak, öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır.
- 7-Avrupalılık kültürü tanıyıp, iyi örnekleri hayatlarında uygulamaya koymaya ihtiyacı vardır.
- 8- Konsorsiyum okullarımızın Avrupa'daki kurumlarla işbirliği ve yönetim tecrübesini geliştirerek,

organizasyonun Avrupalılık boyutunu tecrübe etmeye gereksinim duymaktadır.

Tüm bu gereksinimlere cevap vermek amacıyla;

2018-1-TR01-KA102-049879 numaralı, “Elektrikli ve Hibrit Otomobil Teknolojileri Stajı” isimli Erasmus+ KA102 tipinde Avrupa Birliği projesi tarafımdan yazılmış ve Edirne-Havsa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü adına yürütülmüştür. Proje bütçesi 44,478 EUR’dur.

Konsorsiyumu oluşturan okullar:

- Edirne Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- Havsa ŞÖMB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- Uzunköprü Mimar Müslihiddin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’dir.

YÖNTEM

İhtiyaçlarımıza çözüm bulmak; öğrencilerimizin mesleki becerilerini Avrupa’da staj eğitimi ile geliştirmek amacıyla, Edirne’deki 3 meslek lisesinin elektrik-elektronik, motor ve makine bölümlerinde okuyan öğrenciler, Almanya ve İsveç’te elektrikli ve hibrit otomobil teknolojileri alanında staj eğitimi almışlardır. Bu stajlar Erasmus+ AB projeleri kapsamında yapılmıştır. Dokuz öğrenci ve üç öğretmen Almanya’da, dokuz öğrenci ve üç öğretmen İsveç’te stajlarını tamamlamışlardır. Bu stajlar sonunda elde edilen kazanımlar sonucu, proje final raporu oluşturulmak üzere katılımcılara onlarca test-anket uygulanmıştır.

Bu kapsamda öğrencilerin mesleki becerilerinin ve istihdam edilebilme oranının arttığı sayısal verilerle saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil becerileri gelişerek, değişik kültür ve farklılıklara karşı önyargıları azalmıştır. Dokuz öğrenci ve üç öğretmen Almanya’da, dokuz öğrenci ve üç öğretmen İsveç’te stajlarını tamamlamışlardır. Bu stajlar sonunda elde edilen kazanımlar sonucu, proje final raporu oluşturulmak üzere katılımcılara onlarca test-anket uygulanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin mesleki becerilerinin ve istihdam edilebilme oranının arttığı sayısal verilerle saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil becerileri gelişerek, değişik kültür ve farklılıklara karşı önyargıları azalmıştır.

Almanya ve İsveç’te staj yapan gruplar karşılaştırıldığında ise;

Almanya’ya gidenlerde belirgin oranda mesleki becerilerin geliştiği ve proje amaçlarına ulaşmada başarı sağlandığı görülmüştür. İsveç’te ise bu oranlar Almanya’ya göre biraz daha azdır. Bunun sebebi ise Almanya’daki stajların yoğun olarak uygulamalı yapılması, İsveç’teki stajların ise iş güvenliği kaygılarıyla teorisi fazla ancak uygulaması daha az olarak yapılmasıdır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Avrupa’nın iki ülkesinde yapılan stajların ve hareketliliklerin katılımcı gruplar ve konsorsiyum okulları üzerindeki etkileri ve bulguları şöyledir.

1. Katılımcıların mesleki eğitimi üzerindeki etkileri:

- Elektrikli ve hibrit otomobillerin bakımı ve tamiri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmuşlardır.
- Mezun olduklarında istihdam edilebilirliği artmıştır
- Çevreye saygılı, karbon ayak izi oranını düşürmek için uğraşan kimseler olarak farkındalık kazanmışlardır.

-Roman ve dezavantajlı katılımcılarımız mezun olduklarında daha kolay işe yerleşmiş, kendi çevresinde rol model olmuş, diğer roman öğrencilere ilham kaynağı olarak yetişmişlerdir.

2. Katılımcıların davranış açısından geliştirdiği beceriler:

- Yabancı dil öğreniminin gerekliliğinin farkına varmışlardır
- Farklı kültür ve insanlara karşı hoşgörülü olarak yetişmişlerdir
- Grup uyumunun önemini kavrayarak başkalarının özgürlüklerine saygı duymaktadırlar
- Avrupa vatandaşı olma bilincini yerinde gözlemleyip bunu benimsemişlerdir
- Okul ortamında ve meslek hayatında iş ahlakı ile donanmış disiplinli bireyler olarak yetişmişlerdir
- Sosyal projelerde görev alan, çevreye, yardımseverliğe, hayvan haklarına saygı duyan bireyler olmuşlardır
- Karbon emisyonu konusunda bilinçli, ulaşımda bisiklet veya toplu taşımayı kullanan, yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanan bireyler olarak yetişmişlerdir.

3. Konsorsiyum ortaklarının kazanımları:

- Kurumlar, kurumsal ve uluslararasılaşma kapasitelerini güçlendirmişlerdir
- Konsorsiyum ortaklarımız, iş piyasasındaki sektörün nitelikli iş gücü ihtiyaçlarını karşılayan bireyler yetiştirme konusunda yetkinlik kazanmıştır.
- Refakatçi öğretmenlerimizin yaptığı bilgi transferleri sayesinde, okullarımızda yeni eğitim metotları kullanılarak eğitimin kalitesi artmıştır.

Katılımcılara şu konularda testler uygulanmıştır:

- Dil becerilerindeki gelişmeler,
- Katılımcıların memnuniyeti,
- Katılımcıların öz değerlendirmeleri

Tablo 1. Dil becerilerindeki gelişmeler, Karakuş T. (2018)

Gösterge:	Olumlu yanıt veren öğrenci yüzdesi:
-Hareketlilik faaliyetiniz sırasında kullanılan yabancı dilde becerilerinizi geliştirdiğinizi düşünüyor musunuz?	% 94,44

Tablo 2. Katılımcıların memnuniyeti, Karakuş T. (2018)

Gösterge:	Olumlu yanıt veren öğrenci yüzdesi:
-Yurtdışı kurumlardaki eğitim içeriğinin kalitesini nasıl değerlendirirsiniz?	%88,89
-Yurtdışındaki eğitimlerin ve gönderen kurumdaki müfredatın uyumundan ne kadar memnun kaldınız?	%100,00
-Yurtdışı kurumdaki öğretim yöntemlerinin kalitesini nasıl değerlendirirsiniz?	% 94,44
-Çalışma / eğitim süresinden ne kadar	% 100,00

memnun kaldınız?	
-Konaklama ve seyahat düzenlemelerinizden ne kadar memnun kaldınız?	% 94,44
-Erasmus + hareketlilik deneyiminizden genel olarak ne kadar memnunsunuz?	% 88,89

Tablo 3. Katılımcıların öz değerlendirmeleri, Karakuş T. (2018)

Gösterge:	Olumlu yanıt veren öğrenci yüzdesi:
-Yeni veya daha iyi bir iş bulma şansımın arttığına inanıyorum.	%100
-Teknik / profesyonel becerilerimi ve yetkinliklerimi geliştirdim.	%100
-Daha kendime güveniyorum ve yeteneklerime ikna oldum.	%100
-Diğer geçmişlerden ve kültürlerden insanlarla daha fazla işbirliği yapabiliyorum.	%100

Sonuç olarak, yapılan stajlarda hem katılımcı öğrenciler hem konsorsiyum okulları önemli ölçüde olumlu olarak kazanımlar sağlamıştır. Hatta otomobil firmaları bu öğrencilerin istihdamına öncelik verecek ve bu kişilerin deneyimlerinden faydalanacaktır. Bu kazanımlar diğer illerdeki mesleki kurumlara da ilham olacaktır.

Dünyada hızla gelişen elektrikli ve hibrit otomobil teknolojilerinin yanında mesleki eğitimimizi de bu alandaki ihtiyaçlara göre şekillendirmeliyiz. Ülkemizin birçok meslek lisesinde ve meslek yüksekokulunda elektrikli araçlar konusunda teorik ve uygulamalı eğitimlere yer vermeliyiz. Aksi halde elektrikli araçların tamir ve bakımı konusunda işgücü açığı kaçınılmaz olacaktır.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada benim hazırladığım ve yönettiğim 2018-1-TR01-KA102-049879 numaralı, Erasmus+ KA102 tipinde Avrupa Birliği projesinden yararlanılmıştır. Proje sahibi kurum olan Havsa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, İlçe Milli Eğitim müdürümüz Özkan FİDAN'a ve proje irtibat kişisi Oktay AKIN'a desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

KAYNAKÇA

Egbue, O., & Long, S. (2012). Barriers to widespread adoption of electric vehicles: An analysis of consumer attitudes and perceptions. *Energy Policy*, 48(2012), 717–729.

Gürbüz Y, Kulaksız A, (2016) Elektrikli Araçlar ile Klasik İçten Yanmalı Motorlu Araçların Çeşitli Yönlere Karşılaştırılması GÜFBED/GUSTIJ (2016) 6 (2): 117-125

<https://line.do/tr/elektrikli-arabanin-150-yillik-tarihi/lbw/vertical> erişim tarihi: 06.10.2020

Karakuş T. (2018), Elektrikli ve Hibrit Otomobil Teknolojileri Stajı, 2018-1-TR01-KA102-049879

Karamehmet B, Esmâ Morgül E, (2018), Tüketicilerin Elektrikli Araç Tercihleri: Literatür Taraması Ve Türkiye’de Tanıtımına Yönelik Öneriler, Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi (2018), p. (246-260)

Kerem, A. (2014). Elektrikli Araç Teknolojisinin Gelişimi ve Gelecek Beklentileri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5(1), 1–13.

Kocabey S. (2018), Elektrikli Otomobillerin Dünü, Bugünü Ve Geleceği 1(2018), 16 – 23

Liao, F., Molin, E., & van Wee, B. (2017). Consumer preferences for electric vehicles: a literature review. Transport Reviews, 37(3), 252–275.

Toyota.(y.y.-a)."Hibrit Nedir?". <https://www.toyota.com.tr/hybrid-innovation/what-is-hybrid.json>

Westbrook, M. H. (2001). The Electric Car:development and future of battery, hybrid and fuel-cell cars. IET Power and Energy Series 38.

KADROSUZ USTA ÖĞRETİCİLERİN PROFESYONELLİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Erdem DAĞHAN⁹⁶

ÖZET

Günümüzde birçok ülkede olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de eğitim bütçesinin büyük bir kısmına eşit olan personel giderlerinin düşürülmesi kamu düşünce yapısını yansıması olarak görülmektedir. Bu nedenle var olan ve ilerisi için hesaplanan öğretmen ihtiyacı, yüksek maliyetli atama yerine sözleşmeli öğretmen, vekil, ücretli öğretmen, kadrosuz usta öğretici ile karşılanmaya çalışılmaktadır (Kuşaksız, 2011). Bununla birlikte örgün eğitimden farklı olarak yetişkin eğitiminde görev yapan kadrosuz personel oranı daha fazla olmaktadır. Bunun sebebi olarak yetişkin eğitiminde kursiyer sayısının sürekli olarak değişkenlik göstermesi kabul edilebilir. Yetişkin eğitimi istenen şekilde kursiyer sayısı artmasına rağmen gerçekleşen öğrenmenin niteliği aynı oranda olmamaktadır. Kısır döngü içerisinde gerçekleşen eğitimin çalışmalarının hayat boyu öğrenme sürecinde yaygın eğitimin insanlar tarafından algılanan sertifika odağında kalması sorgulanmalıdır (Kaya, 2015). Bu çalışmada 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Tokat ilinde hayat boyu öğrenme Kurumlarında görev yapan kadrosuz usta-öğreticilerin profesyonellik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Betimsel tarama modeli modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın evrenini Tokat Merkez ve 11 ilçesinde bulunan halk eğitimi merkezleri ve Olgunlaşma Enstitüsü oluşturmaktadır. Bu evren içinden “Tabakalı Örneklem” yöntemi kullanılarak 250 kadrosuz usta öğretici çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada kişisel bilgi formu ve İlhan, Aslanargün ve Shaukat (2015) tarafından geliştirilen Öğretmenlik mesleği profesyonellik ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 9 boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçek verileri usta öğreticilere uygulandıktan sonra, veriler kontrol edilerek dijital ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 24.0 programında analiz edilmiş olup değişkenler arasında ne düzeyde anlamlılık olduğuna bakılmıştır İstatiksel işlemlerin uygulanması aşamasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlik mesleği profesyonellik ölçeği toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=3.91$ olduğu saptanmıştır. Bu sonuç ölçeğin değerlendirme sistemine göre “Büyük ölçüde” sınırları içindedir. Bu doğrultuda kadrosuz usta öğreticilerin yüksek düzeyde profesyonellik algısı olduğu söylenebilir. Kadrosuz usta öğreticilerin profesyonellik düzeyi ölçek toplam ortalamasında kadın-erkek arasında fark bulunmamıştır. Ancak Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet ile Mesleki Bağlılık alt boyutlarında kadın usta öğreticilerin lehine farklılık görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Usta öğretici, profesyonellik, öğretmen.

⁹⁶Öğretmen, Halka eğitimi Merkezi ve ASO, Tokat, erdemdaghan@gmail.com

INVESTIGATION OF PROFESSIONALITY LEVELS OF NON-STAFFED MASTER INSTRUCTORS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

Today, as in many countries, the reduction of personnel expenses, which are equal to a large part of the education budget in the Turkish education system, is seen as a reflection of the public thought system. For this reason, the existing and future teacher needs are tried to be completed by contracted teachers, deputies, paid teachers and non-staffed master trainers instead of high-cost appointments. (Kuşaksız, 2011). However, contrary to formal education, the rate of non-staffed personnel working in adult education is higher. The reason for this is that the number of courses in adult education is constantly changing. Although the number of courses increases as desired in adult education, the quality of real learning is not at the same rate. In the lifelong learning process of educational activities that take place in the vicious circle, the fact that non-formal education remains in the focus of certification by people should be questioned. (Kaya, 2015). In this study, it is aimed to be researched the professionalism level of the non-staffed master instructors who work in Lifelong Learning Institutions in Tokat in the 2019-2020 academic year. The population of the research carried out with the descriptive scanning model consists of public education centers and Maturation Institute located in Tokat Center and 11 districts. In this population, 250 non-staffed master instructors using the "Stratified Sampling" method were included in the study. The personal information form and the professional teaching scale developed by İlhan, Aslanargün and Shaukat (2015) were used in the study. The scale consists of 9 dimensions and 46 items. After being applied the scale data used in the research to the master instructors, the data were checked and transferred to the digital platform. The obtained data were analyzed in SPSS 24.0 program and the level of significance between variables was analyzed. During the application of statistical processes, the level of significance was accepted as 0.05. As a result of the analysis, the arithmetic average of the total scores of the professional teaching scale was stated to be $\bar{X} = 3.91$. This result is within the "large scale" limits according to the evaluation system of the scale. With respect to this, it can be said that non-staffed master instructors have a high level of professionalism perception. There was no difference between male and female in terms of professionalism level of non-staffed master instructors in the total average of the scale. However, in the sub-dimensions of Teacher Quality, Professional Sensitivity and Professional Devotion, there is a difference in favor of female master instructors.

Keywords: non-staffed master trainers, professionalism, teacher

GİRİŞ

Birçok toplumsal değişim süreci gibi öğretmenlik mesleğinin profesyonel kimlik kazanması ve bu şekilde tanımlanması zaman alan bir süreçtir (Güven, 2015). Bu bağlamda profesyonelliğe öğretmenlikten daha fazla gereksinim duyan başka bir meslek alanı yok denebilir. Fakat Türk eğitim sistemi içerisinde öğretmenlik mesleği profesyonel davranış göstermeyi olanaksızlığını yaşayan tek meslek alanıdır. Farklı alanlarda uzman olan doktorların bir diğerinin alanında çalıştığı görülmemesine karşın öğretmenlik mesleğinde, herkes öğretmenlik yapabileceği düşüncesi hala varlığını sürdürmektedir. Bununla birlikte eğitim fakültesi öğretim üyelerinin birçoğunun alan uzmanı olmadığı ve yönetici olarak görev yaptığını unutmamak gerekmektedir (Altan, 2017).

Bir işin özelliği ve standartları yükseltildiğinde ancak profesyonel olarak yapıldığı kabul edilebilir. Bir baka deyişle öğretmenlerin profesyonel olması mesleklerini ne kadar iyi yaptıkları ile

ilgilidir. Bu nedenle öğretmenler mesleki ve kişisel olarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Hargreaves, 2000). Bu bağlamda öğretmenlik meslek sorunları ele alındığında öğretmenlerin kendilerinden beklenene görevleri yerine getirebilme potansiyellerini etkileyen en önemli olguların mesleği sevme, mesleğe saygı ve benimseme niteliklerini içine alan tutumların incelenmesi gerektiği düşünülmektedir (Pehlivan, 2008). Öğretmenlerin meslek örgütlenmesi noktasında sendikalar dışında öğretmenleri temsil edecek büyük bir örgütsel sistem bulunmamaktadır. Bu durum mesleki standartların oluşma sürecinin sınırlı koşullarda gerçekleşmesine sebep olmaktadır. Eğitim bütçesinin yeterli düzeye gelmemesi ve öğretmenlerin istihdam süreci toplumun mesleğe yönelik profesyonellik algısını etkilemektedir. Aynı zamanda meslekte bulunan sivil örgütlerin yetkilerinin sınırlı olması alınan kararların merkezi organ tarafından alınması ve denetlenmesi sonucunu çıkarmakta, bu nedenle öğretmenlik bir meslek olarak görülmemektedir. Bu durumda öğretmenler sistem uygulayıcısı teknisyen olarak algılanmaktadır (Güven, 2015). Bununla birlikte aynı okulda görev yapan öğretmenlerin farklı çalışma yöntemleri de karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Tokat ilinde Hayat Boyu Öğrenme Kurumlarında görev yapan Kadrosuz usta-öğreticilerin profesyonellik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kadrosuz Usta öğreticilerin profesyonellik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık gösterir mi?
2. Kadrosuz Usta öğreticilerin profesyonellik düzeyleri medeni durumlarına göre farklılık gösterir mi?
3. Kadrosuz Usta öğreticilerin profesyonellik düzeyleri öğrenim durumlarına göre farklılık gösterir mi?
4. Kadrosuz Usta öğreticilerin profesyonellik düzeyleri kıdemlerine göre farklılık gösterir mi?
5. Kadrosuz Usta öğreticilerin profesyonellik düzeyleri yaşlarına göre farklılık gösterir mi?
6. Kadrosuz Usta öğreticilerin profesyonellik düzeyleri çalıştıkları alana göre farklılık gösterir mi?

YÖNTEM

Bu çalışma Betimsel tarama modeli modeliyle gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2007).

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Tokat Merkez ve 11 ilçesinde bulunan halk eğitimi merkezleri ve Olgunlaşma Enstitüsü oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, tabakalı örnekleme yöntemi ile merkez ve ilçelerde seçilen 250 kadrosuz usta öğreticiden oluşmaktadır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örneklemedir (Balcı, 2007).

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada kişisel bilgi formu ve İlhan, Aslanargün ve Shaukat (2015) tarafından geliştirilen Öğretmenlik mesleği profesyonellik ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 9 boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi, öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği ölçeğinin 9 boyuttan oluşabileceğini ve boyutların açıkladığı varyansın ise % 58,96 olduğunu ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizi makul düzeylerde uyum indeksleri vermiştir. Profesyonellik ölçeğinin Alpha

güvenirlik katsayı ,93 şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu sonuca bakılarak ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada kullanılan ölçek verileri usta öğretmenlere uyguladıktan sonra, veriler kontrol edilerek dijital ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar frekans, ortalama değer ve standart sapma ile gösterilmiştir. Veri analizinde betimsel istatistiklerden, normal dağılım durumuna uygun olması nedeniyle (boyutlar arası çarpıklık basıklık değerlerinin +1... -1 arasında olması) bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizinden yararlanılmıştır. Ölçeklere, usta öğretmenler tarafından verilen yanıtlara göre elde ettikleri puanların cinsiyet ve medeni durum özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için t-testi kullanılmıştır. Yaş, kıdem, öğrenim durumu ve alan özelliklerinden elde edilen puanların alt boyutlara göre farklılık gösterip göstermediği ise One–Way ANOVA ile test edilmiştir.

BULGULAR

Usta öğretmenlerin yanıtlarından elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmaktadır. Verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Kadrosuz Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Profesyonellik Düzeyleri

Boyutlar	N	\bar{X}	Ss	Madde Sayısı
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	250	4,15	,54	13
Kamuoyunun ve Üst yönetimin Mesleki Algısı	250	3,61	,70	9
Mesleki Bağlılık	250	3,44	,46	5
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	250	4,01	,60	3
Mesleki Disiplin	250	4,14	,61	4
Mesleki Gelişim	250	4,05	,66	3
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	250	4,18	,57	3
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	250	4,12	,64	3
Mesleki Özerklik	250	3,56	,81	3
Toplam	250	3,91	,45	46

Tablo 1 incelendiğinde usta öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri "Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet" alt boyutunda \bar{X} =4.15; "Kamuoyunun ve Üst yönetimin Mesleki Algısı" alt boyutunda \bar{X} =3.61; "Mesleki Bağlılık" alt boyutunda \bar{X} =3.44; " Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma" alt boyutunda \bar{X} =4.01; " Mesleki Disiplin " alt boyutunda \bar{X} =4.14; "Mesleki Gelişim" alt boyutunda \bar{X} =4.05; "Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven" alt boyutunda \bar{X} =4.18; "Mesleğin Önemine İlişkin Algı" alt boyutunda \bar{X} =4.12;" Mesleki Özerklik" alt boyutunda \bar{X} =3.56; tüm ölçek için profesyonellik düzeylerinin \bar{X} = 3,91 olduğu saptanmıştır. Buna göre, usta öğretmenlerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri en yüksek ortalama \bar{X} =4.18 kamuoyunun mesleğe duyduğu güven alt boyutunda "Tamamen" gerçekleşmiştir. En düşük ortalama \bar{X} =3.44 "Mesleki Bağlılık" alt boyutunda "Tamamen" düzeyindedir. Usta Öğreticilerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri toplamda ise (\bar{X} =3,91) "Tamamen" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Kadrosuz Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Profesyonellik Düzeyleri

Cinsiyet	N	Mean	t	sd	p
----------	---	------	---	----	---

Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	Kadın	213	4,18	2,14	248	,033
	Erkek	37	3,97			
Kamuoyunun ve Üst yönetimin Mesleki Algısı	Kadın	213	3,68	3,69	248	,000
	Erkek	37	3,22			
Mesleki Bağlılık	Kadın	213	3,46	2,19	248	,029
	Erkek	37	3,28			
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	Kadın	213	4,02	1,19	248	,235
	Erkek	37	3,90			
Mesleki Disiplin	Kadın	213	4,16	,85	248	,391
	Erkek	37	4,06			
Mesleki Gelişim	Kadın	213	4,06	,73	248	,464
	Erkek	37	3,98			
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Kadın	213	4,21	2,00	248	,046
	Erkek	37	4,00			
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	Kadın	213	4,11	-,74	248	,455
	Erkek	37	4,19			
Mesleki Özerklik	Kadın	213	3,63	3,35	248	,001
	Erkek	37	3,15			
Toplam	Kadın	213	3,94	2,88	248	,004
	Erkek	37	3,72			

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre kadrosuz usta öğreticilerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri öğretmen kalitesi ve mesleki hassasiyet, kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı ve mesleki özerklik alt boyutlarında kadın usta öğreticilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Ölçeğin diğer boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 3. Medeni Durum Değişkenine Göre Kadrosuz Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Profesyonellik Düzeyleri

	Medeni Durum	N	\bar{X}	t	Sd	p
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	Bekar	92	4,10	-1,012	248	0,31
	Evli	158	4,17			
Kamuoyunun ve Üst yönetimin Mesleki Algısı	Bekar	92	3,49	-2,019	248	0,04
	Evli	158	3,68			
Mesleki Bağlılık	Bekar	92	3,41	-,644	248	0,52
	Evli	158	3,45			
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	Bekar	92	3,92	-1,654	248	0,09
	Evli	158	4,05			
Mesleki Disiplin	Bekar	92	4,09	-,981	248	0,33
	Evli	158	4,17			
Mesleki Gelişim	Bekar	92	4,06	,101	248	0,92
	Evli	158	4,05			
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Bekar	92	4,07	-2,195	248	0,03
	Evli	158	4,24			

Mesleğin Önemine İlişkin Algı	Bekar	92	4,13	,164	248	0,87
	Evli	158	4,12			
Mesleki Özerklik	Bekar	92	3,44	-1,754	248	0,08
	Evli	158	3,62			

Tablo 3 incelendiğinde medeni durum değişkenine göre kadrosuz usta öğretmenlerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı ile kamuoyunun mesleğe duyduğu güven alt boyutlarında evli usta öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Ölçeğin diğer boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kadrosuz Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Profesyonellik Düzeyleri

		N	x	ss	df	F	Sig.	Post Hoc
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	1-İlkokul	19	4,38	,40	4	3,331	0,011	5<1
	2-Ortaokul	17	4,13	,58	245			5<3
	3-Lise	76	4,21	,53	249			
	4-önlisans	74	4,19	,53				
	5-Lisans	64	3,96	,59				
Kamuoyunun ve Üst yönetimin Mesleki Algısı	1-İlkokul	19	3,93	,54	4	14,787	0,000	5<1
	2-Ortaokul	17	3,79	,64	245			5<2
	3-Lise	76	3,82	,59	249			5<3
	4-önlisans	74	3,72	,69				5<4
	5-Lisans	64	3,09	,67				
Mesleki Bağlılık	1-İlkokul	19	3,61	,40	4	6,230	0,000	5<1
	2-Ortaokul	17	3,37	,37	245			
	3-Lise	76	3,61	,59	249			
	4-önlisans	74	3,37	,37				4<3
	5-Lisans	64	3,27	,33				5<3
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	1-İlkokul	19	4,12	,62	4	3,010	0,019	5<3
	2-Ortaokul	17	3,92	,55	245			
	3-Lise	76	4,15	,61	249			
	4-önlisans	74	4,02	,60				
	5-Lisans	64	3,81	,60				
Mesleki Disiplin	1-İlkokul	19	4,52	,61	4	4,177	0,003	5<1
	2-Ortaokul	17	4,41	,37	245			
	3-Lise	76	4,20	,66	249			
	4-önlisans	74	4,05	,58				4<1
	5-Lisans	64	4,00	,60				
Mesleki Gelişim	1-İlkokul	19	4,08	,77	4	3,059	0,017	5<2
	2-Ortaokul	17	4,43	,50	245			
	3-Lise	76	4,16	,65	249			
	4-önlisans	74	3,99	,61				
	5-Lisans	64	3,89	,70				

Kamuoyunun Duyduğu Güven	Mesleğe	1-İlkokul	19	4,43	,40	4	10,304	0,000	5<1
		2-Ortaokul	17	4,54	,31	245			5<2
		3-Lise	76	4,32	,52	249			5<3
		4-önlisans	74	4,17	,57				5<4
		5-Lisans	64	3,85	,61				
Mesleğin Önemine İlişkin Algı		1-İlkokul	19	4,31	,75	4	0,95	0,432	-
		2-Ortaokul	17	4,27	,44	245			
		3-Lise	76	4,04	,63	249			
		4-önlisans	74	4,12	,70				
		5-Lisans	64	4,13	,60				
Mesleki Özerklik		1-İlkokul	19	3,98	,50	4	10,02	0,000	5<1
		2-Ortaokul	17	3,78	,73	245			5<2
		3-Lise	76	3,71	,77	249			5<3
		4-önlisans	74	3,67	,74				5<4
		5-Lisans	64	3,05	,85				

Tablo 4 incelendiğinde öğrenim durumu değişkenine göre kadrosuz usta öğretmenlerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda mesleğin önemine ilişkin algı boyutu dışında bütün boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Tukey testine göre öğretmen kalitesi ve mesleki hassasiyet boyutunda ilkokul ($\bar{X}=4,38$) ve lise ($\bar{X}=4,21$) mezunlarının Öğretmenlik profesyonellik düzeyleri lisans mezunlarına ($\bar{X}=3,96$) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p>0.05$). Kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı, kamuoyunun mesleğe duyduğu güven ve mesleki özerklik boyutlarında lisans mezunlarının puan ortalamasının diğer gruplardan daha düşük olduğu görülmüştür. Mesleki bağlılık boyutunda lisans mezunlarının ($\bar{X}=3,27$) puan ortalamasının ilkokul ($\bar{X}=3,61$) ve lise ($\bar{X}=3,61$) mezunlarına göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Üst düzey bilgi ve beceriye sahip olma boyutunda lise mezunlarının ($\bar{X}=3,27$) lisans mezunlarına göre daha yüksek profesyonellik düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Mesleki disiplin boyutunda ilkokul mezunlarının profesyonellik düzeyi ($\bar{X}=4,52$) önlisans ($\bar{X}=4,05$) ve lisans ($\bar{X}=4,00$) mezunlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Mesleki gelişim boyutunda ortaokul ($\bar{X}=4,43$) mezunlarının lisans ($\bar{X}=3,89$) mezunlarına göre profesyonellik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Kıdem Değişkenine Göre Kadrosuz Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Profesyonellik Düzeyleri

		Kıdem	N	Mean	SS	df	F	Sig.	Post Hoc
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet		1- 0-4 yıl	146	4,13	,58	4	1,66	0,16	
		2- 5-9 yıl	46	4,19	,44	245			
		3- 10-14 yıl	25	3,97	,60	249			
		4- 15-19 yıl	21	4,31	,48				
		5- 20-24 yıl	12	4,37	,43				
Kamuoyunun ve Üst yönetimin Mesleki Algısı		1- 0-4 yıl	146	3,57	,71	4	1,27	0,28	
		2- 5-9 yıl	46	3,72	,66	245			
		3- 10-14 yıl	25	3,48	,69	249			
		4- 15-19 yıl	21	3,67	,73				

	5- 20-24 yıl	12	3,93	,81				
Mesleki Bağlılık	1- 0-4 yıl	146	3,43	,48	4	0,25	0,91	
	2- 5-9 yıl	46	3,48	,46	245			
	3- 10-14 yıl	25	3,38	,27	249			
	4- 15-19 yıl	21	3,49	,45				
	5- 20-24 yıl	12	3,47	,62				
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	1- 0-4 yıl	146	3,98	,62	4	0,64	0,63	
	2- 5-9 yıl	46	4,07	,62	245			
	3- 10-14 yıl	25	3,95	,56	249			
	4- 15-19 yıl	21	4,10	,53				
	5- 20-24 yıl	12	4,19	,64				
Mesleki Disiplin	1- 0-4 yıl	146	4,09	,65	4	1,80	0,13	
	2- 5-9 yıl	46	4,15	,60	245			
	3- 10-14 yıl	25	4,11	,57	249			
	4- 15-19 yıl	21	4,42	,50				
	5- 20-24 yıl	12	4,40	,41				
Mesleki Gelişim	1- 0-4 yıl	146	4,00	,71	4	1,85	0,12	
	2- 5-9 yıl	46	4,01	,64	245			
	3- 10-14 yıl	25	4,12	,47	249			
	4- 15-19 yıl	21	4,40	,54				
	5- 20-24 yıl	12	4,17	,63				
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	1- 0-4 yıl	146	4,16	,59	4	2,91	0,02	1<5
	2- 5-9 yıl	46	4,22	,57	245			3<5
	3- 10-14 yıl	25	3,99	,49	249			
	4- 15-19 yıl	21	4,27	,59				
	5- 20-24 yıl	12	4,64	,30				
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	1- 0-4 yıl	146	4,11	,67	4	1,92	0,11	
	2- 5-9 yıl	46	4,07	,59	245			
	3- 10-14 yıl	25	3,99	,70	249			
	4- 15-19 yıl	21	4,32	,53				
	5- 20-24 yıl	12	4,50	,41				
Mesleki Özerklik	1- 0-4 yıl	146	3,55	,82	4	0,43	0,79	
	2- 5-9 yıl	46	3,62	,82	245			
	3- 10-14 yıl	25	3,39	,79	249			
	4- 15-19 yıl	21	3,62	,87				
	5- 20-24 yıl	12	3,67	,79				

Tablo 5 incelendiğinde kıdem değişkenine göre kadrosuz usta öğretmenlerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven boyutu dışında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven boyutunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre (0-4 yıl) ($\bar{X}=4,16$) ve (10-14 yıl) kıdeme ($\bar{X}=3,99$) sahip olan usta öğretmenlerin ve (20-24 yıl) kıdeme ($\bar{X}=4,64$) sahip olan usta öğretmenlere göre profesyonellik düzeylerinin daha düşük bulunmuştur.

Tablo 6. Yaş Değişkenine Göre Kadrosuz Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Profesyonellik Düzeyleri

	Yaş	N	Mean	Ss	df	F	p	Post Hoc
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	1-18-24 Yaş	29	4,15	,71	6	1,046	0,396	-
	2-25-29 Yaş	53	4,13	,55	243			
	3-30-34 Yaş	38	4,09	,57	249			
	4-35-39 Yaş	44	4,20	,49				
	5-40-44 Yaş	38	4,05	,57				
	6-45-49 Yaş	28	4,16	,51				
	7-50-54 Yaş	20	4,40	,40				
Kamuoyunun ve Üst yönetimin Mesleki Algısı	1-18-24 Yaş	29	3,68	,93	6	1,203	0,305	-
	2-25-29 Yaş	53	3,52	,74	243			
	3-30-34 Yaş	38	3,66	,57	249			
	4-35-39 Yaş	44	3,62	,80				
	5-40-44 Yaş	38	3,47	,62				
	6-45-49 Yaş	28	3,61	,62				
	7-50-54 Yaş	20	3,94	,48				
Mesleki Bağlılık	1-18-24 Yaş	29	3,53	,63	6	0,634	0,703	-
	2-25-29 Yaş	53	3,48	,54	243			
	3-30-34 Yaş	38	3,38	,44	249			
	4-35-39 Yaş	44	3,37	,36				
	5-40-44 Yaş	38	3,40	,39				
	6-45-49 Yaş	28	3,51	,39				
	7-50-54 Yaş	20	3,44	,47				
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	1-18-24 Yaş	29	4,07	,76	6	0,349	0,910	-
	2-25-29 Yaş	53	4,01	,67	243			
	3-30-34 Yaş	38	3,95	,64	249			
	4-35-39 Yaş	44	4,04	,51				
	5-40-44 Yaş	38	3,92	,57				
	6-45-49 Yaş	28	4,05	,48				
	7-50-54 Yaş	20	4,10	,62				
Mesleki Disiplin	1-18-24 Yaş	29	4,07	,73	6	2,894	0,010	2<7
	2-25-29 Yaş	53	3,92	,68	243			
	3-30-34 Yaş	38	4,26	,57	249			
	4-35-39 Yaş	44	4,24	,51				
	5-40-44 Yaş	38	4,06	,74				
	6-45-49 Yaş	28	4,26	,34				
	7-50-54 Yaş	20	4,45	,39				
Mesleki Gelişim	1-18-24 Yaş	29	3,97	,77	6	1,494	0,181	-
	2-25-29 Yaş	53	3,89	,71	243			
	3-30-34 Yaş	38	4,11	,58	249			
	4-35-39 Yaş	44	4,09	,64				
	5-40-44 Yaş	38	4,04	,67				

		6-45-49 Yaş	28	4,15	,52				
		7-50-54 Yaş	20	4,35	,70				
Kamuoyunun Duyduğu Güven	Mesleğe	1-18-24 Yaş	29	4,20	,65	6	1,290	0,263	-
		2-25-29 Yaş	53	4,06	,67	243			
		3-30-34 Yaş	38	4,09	,58	249			
		4-35-39 Yaş	44	4,25	,55				
		5-40-44 Yaş	38	4,18	,54				
		6-45-49 Yaş	28	4,30	,49				
		7-50-54 Yaş	20	4,38	,38				
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	İlişkin	1-18-24 Yaş	29	4,25	,62	6	3,698	0,002	5<6
		2-25-29 Yaş	53	3,96	,72	243			5<7
		3-30-34 Yaş	38	4,17	,67	249			
		4-35-39 Yaş	44	4,19	,57				
		5-40-44 Yaş	38	3,82	,59				
		6-45-49 Yaş	28	4,38	,47				
		7-50-54 Yaş	20	4,37	,58				
Mesleki Özerklik		1-18-24 Yaş	29	3,69	,87	6	0,591	0,737	-
		2-25-29 Yaş	53	3,50	,86	243			
		3-30-34 Yaş	38	3,48	,87	249			
		4-35-39 Yaş	44	3,60	,78				
		5-40-44 Yaş	38	3,43	,83				
		6-45-49 Yaş	28	3,65	,79				
		7-50-54 Yaş	20	3,72	,56				

Tablo 6 incelendiğinde yaş değişkenine göre kadrosuz usta öğretmenlerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda mesleki disiplin ve mesleğin önemine ilişkin algı boyutları dışında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre mesleki disiplin boyutunda 50-54 arası yaşında olan usta öğretmenlerin ($\bar{X}=4,45$), 25-29 yaş arası usta öğretmenlere ($\bar{X}=3,92$) göre daha yüksek puan ortalaması olduğu görülmüştür. Mesleğin önemine ilişkin algı boyutunda 40-44 yaş arası usta öğretmenlerin ($\bar{X}=3,82$) 45-49 yaş arası ($\bar{X}=4,38$) ve 50-54 yaş arası ($\bar{X}=4,37$) usta öğretmenlere göre profesyonellik düzeyleri düşük olduğu saptanmıştır.

Tablo 7. Branş Değişkenine Göre Kadrosuz Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Profesyonellik Düzeyleri

		Branş	N	Mean	SS	df	F	Sig.	Post Hoc
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	1-Mesleki	113	4,25	,50	3	2,289	0,079		
	2-Genel	76	4,10	,52	246				
	3-Sanat	28	3,99	,65	249				
	4-Spor	33	4,08	,64					
Kamuoyunun ve Üst yönetimin Mesleki Algısı	1-Mesleki	113	3,74	,62	3	4,376	0,005	3<1	
	2-Genel	76	3,57	,78	246				
	3-Sanat	28	3,22	,71	249				
	4-Spor	33	3,60	,69					

Mesleki Bağlılık	1-Mesleki	113	3,50	,48	3	1,395	0,245	
	2-Genel	76	3,42	,43	246			
	3-Sanat	28	3,31	,48	249			
	4-Spor	33	3,41	,46				
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	1-Mesleki	113	4,05	,60	3	1,729	0,162	
	2-Genel	76	4,07	,58	246			
	3-Sanat	28	3,85	,68	249			
	4-Spor	33	3,87	,63				
Mesleki Disiplin	1-Mesleki	113	4,25	,60	3	3,168	0,025	3<1
	2-Genel	76	4,10	,54	246			
	3-Sanat	28	3,88	,75	249			
	4-Spor	33	4,14	,64				
Mesleki Gelişim	1-Mesleki	113	4,14	,64	3	2,574	0,055	
	2-Genel	76	3,93	,64	246			
	3-Sanat	28	3,90	,83	249			
	4-Spor	33	4,18	,60				
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	1-Mesleki	113	4,31	,54	3	5,639	0,001	3<1
	2-Genel	76	4,18	,52	246			3<2
	3-Sanat	28	3,85	,76	249			
	4-Spor	33	4,07	,54				
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	1-Mesleki	113	4,14	,64	3	0,800	0,495	
	2-Genel	76	4,17	,60	246			
	3-Sanat	28	3,95	,67	249			
	4-Spor	33	4,13	,72				
Mesleki Özerklik	1-Mesleki	113	3,68	,77	3	1,885	0,133	
	2-Genel	76	3,52	,85	246			
	3-Sanat	28	3,45	,79	249			
	4-Spor	33	3,33	,88				

Tablo 8 incelendiğinde branş değişkenine göre kadrosuz usta öğretmenlerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı, mesleki disiplin ve Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven boyutları dışında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı boyutunda mesleki alanda görev yapan usta öğretmenlerin ($\bar{X}= 3,74$) öğretmenlik profesyonellik düzeyleri sanat alanında görev alan usta öğretmenlere göre ($\bar{X}= 3,22$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Mesleki Disiplin boyutunda mesleki alanda görev yapan usta öğretmenlerin ($\bar{X}= 4,25$) öğretmenlik profesyonellik düzeyleri sanat alanında görev alan usta öğretmenlere göre ($\bar{X}= 3,88$) daha yüksek bulunmuştur. Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven boyutunda ise sanat alanında görev yapan usta öğretmenlerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri ($\bar{X}= 3,85$) mesleki ($\bar{X}= 4,31$) ve genel ($\bar{X}= 4,18$) alanda görev yapan usta öğretmenlere göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları incelendiğinde usta öğretmenlerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri

toplamda ise “Tamamen” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç usta öğreticilerin profesyonel olarak mesleklerini sürdürdüklerine yönelik olarak düşündüklerini göstermektedir. Çelik Yılmaz (2017) yaptığı çalışmada Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Kadrosuz usta öğreticilerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından öğretmen kalitesi ve mesleki hassasiyet, kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı ve mesleki özerklik alt boyutlarında kadın usta öğreticilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Yılmaz ve Altinkurt (2015) yaptıkları çalışmada katılımcıların mesleki profesyonellik alt boyutlarından, kişisel gelişim ve kuruma katkı ile ilgili görüşleri cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine farklılık göstermektedir. Bu araştırma sonuçlarını kısmen desteklemektedir. Kadrosuz usta öğreticilerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri medeni durum değişkenine göre yalnızca kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı ile kamuoyunun mesleğe duyduğu güven alt boyutlarında evli usta öğreticilerin lehine farklılık göstermektedir. Fakılı (2019) öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının profesyonellik ölçeğinin toplamında ve tüm alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucunu kısmen desteklemektedir.

Kadrosuz usta öğreticilerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri öğrenim durumu değişkenine göre mesleğin önemine ilişkin algı boyutu dışında gruplar arasında farklılık saptanmıştır. Çelik Yılmaz (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri ile öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kadrosuz usta öğreticilerin öğretmenlik profesyonellik düzeyleri yaş değişkeni açısından Çelik (2015) yaş değişkeni ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kadrosuz usta öğreticilerin mesleki yeterlilikleri ve öğretim becerilerinin artırılması için onlara sistemli çalışma olanağı sunulmalıdır. Böylelikle mesleki bağlılık düzeyleri yükselecek olup profesyonelliklerine katkı sağlayacaktır.

Hayat boyu öğrenme kurumlarının çalışma sistemleri şeffaflandırılmalıdır. Usta öğreticilerin eğitimci olabilme koşullarının standartları yükseltilmelidir. Bu konuda mesleki eğitim merkezleri kanun ve yönetmelikleri gözden geçirilmelidir. Ayrıca usta öğreticilerin dönem ortasında hizmet içi eğitimden geçirilmeli ve bu dönemde de ücretleri ödenmelidir. Böylelikle kurslar arası oluşan farklı ve eksik öğrenmelerin önüne geçilecektir.

Mesleki disiplini sağlama noktasında denetim görevlilerine nitelikleri ölçabilen, adil standart formlar verilmelidir. Bu şekilde mesleki özerklik tanınan usta öğreticilerin değerlendirilmeleri sağlanacaktır.

Bu çalışmada kadrosuz usta öğreticilerin profesyonellik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu konulara ilişkin nitel uygulamalar yapılarak öğretmen görüşleri detaylı bir şekilde ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

Altan, M. Z. (2017). Profesyonel öğretmenliğe doğru. Ankara:Pegem Yayıncılık

Altinkurt, Y, Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. Sakarya University Journal of Education , 4 (2) , 57-71

- Balcı, A.(2007). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara:Pegem Akademi.
- Çelik Yılmaz, D. (2017). Mesleki Profesyonellik ile Öğretmen Liderliğine Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Çelik, M. (2015). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Fakılı, A. (2019). Mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27(2), 13-21.
- Hargreaves, A. 2000. Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching* 6: 151–82.
- İlgan, A., Aslanargün, E., ve Shaukat, S. (2015). Developing teacher professionalism scale: Validation and reliability study/Öğretmenlik mesleği profesyonellik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1454-1474.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Kaya, H. E. (2015). Türkiye’de halk eğitimi merkezleri. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(Special Issue 3), 268-277.
- Kuşaksız, A. (2011). Kadrosuz usta öğreticilerin sosyal güvenlik hakları. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 23-35.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.

UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN HAZIRLANAN EYLEM PLANININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yusuf ALTUNHAN⁹⁷, Ramazan ÖZKUL⁹⁸, Dilek KIRNIK⁹⁹

ÖZET

Ülkemizdeki salgın nedeniyle tüm eğitim kurumları uzaktan eğitim sistemine geçmiştir. Bakanlığımız EBA TV kanalları ve EBA dijital platformunu öğrencilerimizin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak kısa sürede yapılandırmış ve öğrencilerin erişimine açmıştır. Tüm eğitim camiasının virüsün neden olduğu sosyal ve psikolojik sorunlarla mücadele etmesi, iyi olma halini devam ettirmesi, dijital araçlarla öğrenme ihtiyacının karşılanması amacıyla Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Salgın Eylem Planı hazırlanmıştır. Bu plan; öğrenci, öğretmen, veli, eğitim yönetimi odağında tüm eğitim kurumlarımızda (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, halk eğitim, mesleki eğitim, özel eğitim) uzaktan eğitim uygulamalarının nitelikli olarak devam etmesi yönünde birçok konuyu açıklamakta ve önemli noktalarda öneriler sunmaktadır. Eylem planında, öğrencilerin uzaktan eğitim aracılığıyla akademik öğrenmeleri yanında, alan uzmanları tarafından belirlenen sanatsal, sportif, kültürel etkinliklere ve rehberlik çalışmalarına katılmalarına yönelik çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı; uzaktan eğitim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi için öğretmenlerimizin süreç boyunca dikkat etmeleri gereken konuları “iletişim ve erişim, ders anlatım ve aktarım, ölçme ve değerlendirme, geri bildirim ve takip” boyutlarında belirtmektir. Çalışma kapsamında görüşme ve doküman analizi yöntemleri kullanılmış, elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Öğretmenlerin “İnternet ve Erişim” boyutunda internet kullanım durumu olmayan öğrencilerin eğitime entegrasyonun sağlanması, sistemsel yoğunluktan dolayı sorun yaşayan öğrencilere teknik destek sağlanması, derse katılım sağlayamayan öğrencilerin tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması; ders anlatım ve aktarım boyutunda öğretmenlerin öğrencilerin tüm online öğrenme sürecinde diyalog esasına dayalı etkileşimli bir yolu kullanmaları; ölçme ve değerlendirme boyutunda farklı yaş gruplarında alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılarak öğrencilerin performanslarını sergilemeleri için fırsat verilmesi; geri bildirim ve takip boyutunda uzaktan eğitim sürecinin tamamının gözlemlenmesi için öğrenme yaşantıları dışında kendilerindeki gelişim sürecinin de farkında olmaları önemsenmiştir.

Anahtar kelimeler: Uzaktan Eğitim, Eylem Planı, EBA.

ANALYSIS of the ACTION PLAN PREPARED for DISTANCE EDUCATION APPLICATIONS in terms of DIFFERENT VARIABLES

ABSTRACT

Due to the epidemic in our country, all educational institutions have switched to the distance education system. Our Ministry has structured the EBATV channels and the EBA digital platform in a short time in accordance with the learning needs of our students and made them accessible to

⁹⁷Öğretmen, MEB, Malatya yusufaltunhan@gmail.com

⁹⁸Uzm.Öğretmen, MEB, Malatya, ramazanozkul4427@gmail.com

⁹⁹ Dr. Öğretmen, MEB, Malatya, dlkkrnk@gmail.com

students. The Outbreak Action Plan was prepared by the Malatya Provincial Directorate of National Education in order to ensure that the entire education community struggles with the social and psychological problems caused by the virus, maintains its well-being, and meets the need for learning with digital tools. This plan; Student, teacher, parent, education management focus, explains many issues regarding the continuation of distance education practices in all our educational institutions (pre-school, primary school, secondary school, high school, public education, vocational education, special education) and offers suggestions on important points. In the action plan, besides the academic learning of students through distance education, there are activities aimed at participating in artistic, sports, cultural activities and guidance activities determined by field experts. The aim of this study is; To specify the issues that our teachers should pay attention to throughout the process in order to conduct distance education activities effectively in the dimensions of "communication and access, lecture and transfer, measurement and evaluation, feedback and follow-up". Interview and document analysis methods were used within the scope of the study, and the data obtained were interpreted with content analysis. Ensuring the integration of students who do not have internet usage in the "Internet and Access" dimension of teachers to education, providing technical support to students who have problems due to systemic intensity, identifying students who cannot participate in the course and taking necessary measures; teachers' use of an interactive way based on dialogue in the entire online learning process of the students in terms of lecture and transfer; giving opportunities for students to demonstrate their performance by using alternative assessment methods in different age groups in terms of assessment and evaluation; In order to observe the whole distance education process in the feedback and follow-up dimension, it is important to be aware of their own development process as well as their learning experiences.

Keywords: Distance Education, Action Plan, EBA

GİRİŞ

Dünyayı tehdit eden salgın, geçmişten günümüze kadar gelen sınıf içi ve sınıf/okul dışı yapılan eğitsel uygulamaların dijital ortama taşınma oranının artmasına sebep olmuştur. Virüsün yayılma hızını düşürmek, eğitim çağındaki öğrencilerimizin ve eğitimcilerimizin hayatını tehlikeye atmamak gibi önceliklerimiz, okullarda yüz yüze verilen eğitimin uzaktan öğretim sistemiyle yapılmasını zorunlu hale getirmiştir. Eğitim uygulamaları, zaman ve mekân sınırlaması olmadan öğrencilerin ve öğretmenlerin okula gelme zorunluluğunu ortadan kaldıran bir uygulama olan uzaktan eğitim aracılığıyla yapılmaktadır. Uzaktan eğitim; teknolojik araçların etkin kullanımıyla çeşitli eğitimsel yöntemler ve teknikler aracılığı ile zaman ve mekân zorunluluğu olmadan senkron ya da asenkron olarak eğitim faaliyetlerinin yürütülmesidir (Akdemir, 2011; Bozkurt, 2017; İşman, 2011; Özbay, 2015; Özyürek vd. 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan EbaTv, Eba İnternet Platformu ulusal boyutta öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Ancak erişim imkânlarına bağlı olarak yaşanan sistemsel sorunlar, öğrenme durumlarındaki bireysel farklılıklar, öğrencilerle birebir ilgilenme fırsatının olmayışı gibi nedenler, ulusal düzeyde uygulanan uzaktan eğitim uygulamaları ile birlikte yerel düzeyde de bir uygulamayı gerekli kılmıştır. Bu kapsamda akademik çalışmalarla öğrencilerin öğrenmelerine devam etmelerini sağlamak, rehberlik çalışmalarıyla var olan kaygının azaltılması ile birlikte motivasyonu arttırmak ve mesleki çalışmalarla eğitimcilerin öğretme durumlarındaki öğrenme eksikliklerinin giderilmesi noktasında etki düzeyini arttırmak hedeflenmiştir.

İçinde bulunduğumuz salgın sürecinde, uzaktan eğitim ile öğrencimizin buldukları dönem itibari ile öğrenme kazanmalarını sağlamak, öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak birbirlerinden uzak olduğu ortamlarda öğrencilerin izole olmuşluk duygusunu azaltmak, etkileşimi ve iletişimi arttırarak sosyal bulunuşluk ve aidiyet duygularını artırmak oldukça önemlidir. Öğrenciler ve öğretmenler fiziksel olarak uzakta oldukları için kendilerini izole olmuş hissetmektedirler. Uzaktan eğitim ile sunulacak destek hizmetleri öğrencilere ihtiyaç duydukları zaman, ihtiyaç duydukları yerde destek sağlayarak izole olmuşluk duygusunu gidermeye yardımcı olacaktır. Bu bakımdan öğrenci kendini sisteme ait hissettiği sürece motivasyonu artacaktır.

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan EBA Canlı ders, EBA TV ve diğer dijital araçların daha etkin kullanılmasını sağlamak ve öğrenme süreçlerinin daha etkileşimli hale getirilmesi amacıyla "Salgın Süreci Eylem Planı" geliştirilmiştir. Temel eğitim ve ortaöğretimdeki tüm öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitim metotlarını etkili kullanmasını sağlamak, var olan şartlarda nitelikli eğitim süreçlerinin planlaması ve uygulaması için imkân ve ortam oluşturmak, eylem adımlarının takip edilmesiyle öğrenmeye engel olacak tüm sorunları çözmek amacıyla yapılan eylem planı; planın gerekçesi, kapsamı, görev ve sorumlulukları, izleme bölümü ve destekleyici unsurlar başlıklarında beş bölümden oluşmaktadır.

Uzaktan eğitimde öğretmenlerin süreç boyunca dikkat etmeleri gereken konuları belirlemek, yaşanabilecek olumsuz durumlar ve riskler, bu sorunlar ve risk durumlarının yaşanması durumunda çözüm önerisi geliştirmek amacıyla "İletişim ve Erişim", "Ders Anlatım ve Aktarım", "Ölçme-Değerlendirme", "Geri Bildirim ve Takip" olmak üzere dört başlık ele alınmıştır. Bu çalışmanın amacı; uzaktan eğitim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi için öğretmenlerin online öğrenme süreci boyunca dikkat etmeleri gereken konuları "iletişim ve erişim, ders anlatım ve aktarım, ölçme ve değerlendirme, geri bildirim ve takip" boyutlarında belirtmektir.

YÖNTEM

Çalışma kapsamında uzaktan eğitimin özellikleri ve uygulama ilkelerine ilişkin doküman analizi yapılmıştır. Var olan sorunların tespit edilmesi ve eylem planının oluşturulması için farklı kademelerde çalışan farklı branşlardan öğretmenlerle online görüşmeler yapılmış, Ar-Ge online sistemden veriler çekilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2013, 259) belirttiği gibi araştırma kapsamında birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar kapsamında bir araya getirilerek düzenlenip var olan durum daha anlaşılır hale getirilmiştir.

BULGULAR

İletişim ve Erişim Boyutu İle İlgili Bulgular

Online işlemler bünyesinde oluşturulan veritabanı ile tüm okullarda erişim sağlayamayan öğrenciler ve nedenlerini içeren veriler yorumlandığında erişim sağlayamayan öğrencilerin EBA canlı ders ve EBA TV ye erişimlerini sağlamak için aşağıdaki tedbirlerin alınması önemli görülmektedir.

1. Okullarda maddi imkanı olmayan, sınırlı erişime sahip olan çocuklar tespit edilmelidir.
2. Erişim sağlayacak aygıtı bulunmayan öğrencilere milli eğitim müdürlüğü bünyesinden sağlanacak tablet, TV ve uydu cihazıyla destek sunulmalıdır.
3. İnternet erişimi için öncelikle ikamet edilen evin bulunduğu yakın alandan başlayarak aynı binada internet erişimi olan başka bir evin paylaşımı ile sınırsız erişim sağlanmalıdır.

4. Okulların internet erişimleri kablosuz erişime açılarak yakın çevrede yer alan ailelerin erişimi sağlanmalıdır. (İhtiyaç duyulan okullarda daha geniş alana kablosuz erişimi sağlayacak teknik altyapı kurulmalıdır.)
5. Yerel belediyelerin sağladığı kablosuz alan oluşturma cihazları erişime ihtiyaç duyulan en yoğun yerlere kurulmalıdır.
6. İmkânı kısıtlı olan aileler tespit edilerek salgın dönemi kapsamında okul aile birlikleri, hayırsever destekleri ve sponsorlar aracılığı ile internet abonelikleri yapılmalıdır.
7. EBA canlı ders esnasında yoğunluk sebebi ile yapılamayan derslerin işlenmesi için öğretmenlerin diğer uzaktan konferans ve ders imkanı sunan (Zoom, Google Meet, Adobe Connect gibi) platformlar etkin kullanılarak eksik kalan dersler tamamlanmalıdır.
8. Sınıf düzeyinde online derse katılan ve katılmayan öğrenciler takip edilerek var olan durum hakkında veliler bilgilendirilmelidir.

Erişime bağlı sorunların en aza indirilmesi ve mevcut durumda kullanılan online ve mobil iletişim araçlarının aktif ve verimli kullanımı için öğrenciler ile kurulacak iletişimde farklı içeriklerde öneriler geliştirilmiştir. Bunlar:

İletişim Kurma ve Erişim Sağlamada Araçlar	Yaşanabilecek Riskler	Aksaklıklar / Çözüm Önerisi
EBA	EBA sisteminin çok yoğun olmasından dolayı erişim sıkıntısı yaşanabilir.	EBA kullanıcı sayfasından öğrencilere mesaj ve bildirim yoluyla iletişim kurulabilir. Böylece öğrencilerin EBA üzerindeki kişisel sayfalarının aktif kullanımı sağlanabilir. Ayrıca öğretmen, öğrenci ve velilerin sistem kullanım saatlerine riayet ederek ders takibini yapması gerekebilir.
Whatsapp, Viber, Google Hangouts gibi anlık mesajlaşma araçları	Bu uygulamalar mobil cihaz gerektirdiğinden şahsi telefonu olmayan öğrencilere erişim sürecinde etkili olmayabilir.	Veli telefonuna ilgili duyurular gönderilerek öğrenciye iletimi konusunda teyit almak gerekir.
Zoom, Adobe Connect, Instagram ve youtube canlı yayın	*Öğrenci ve öğretmenler erişim sorunu yaşayabilirler. *Öğrenci, öğretmen veya veli internet araçlarını etkili kullanamayabilirler. *İnternet paketi yeterli olmayabilir. *İnternet araçlarını kesinlikle	*Öğrenciler ve öğretmenlerin erişim sorunları belirlenerek teknik destek eğitimi verilmelidir. Canlı yayına katılamayanlar için kayıt yapılarak, paylaşım sağlanmalıdır. *Eğitimin tüm bileşenlerinin

kullanamayacak aileler olabilir. etkili kullanabileceği web
*Ücretsiz uygulamaların reklam tabanlı iletişim araçları tercih
içermesi ve bu reklamlar edilmelidir. Ayrıca araçların
yoluyla istenmeyen durumların kullanımını açıklayan rehberler
oluşmasına neden olunabilir hazırlanabilir.
(dolandırıcılık, kişisel verilerin * EBA kullanımı için verilen 8
ele geçirilmesi v.b.) GB göz önünde bulundurulmalı
veya hiç imkanı olmayan
*Havaların ısınmasıyla birlikte veya hiç imkanı olmayan
özellikle tarımsal üretim çocuklar için okul aile birliği
faaliyetlerinde bulunan aracılığı ile ek paket alınmalıdır.
ailelerinin çocuklarını tarlada *Maddi zorluklar yaşayan
çalıştırması derse katılımı aileler tespit edilerek okul
düşürebilir. yönetimine bildirilmeli, ilçe
MEM veya İl MEM aracılığı ile
*Okul ve öğretmen tarafından süre boyunca temin edilecek
önerilen web sayfalarının tablet sağlanmalıdır.
yasaklı, ücretli vb. gibi her türlü * Öğretmen, öğrenci ve velilere
sorunlar okul ve öğretmene ait gerekli bilgilendirmeler
olacağı için dikkat edilmelidir. yapılarak kişisel bilgilerin
paylaşılması özellikle
vurgulanmalı, programların
veya internet sağlayıcının aile
modu özelliği
aktifleştirilmelidir.
*Çalışma zorunda olan öğrenciler için erişim saati
öğrencilerin özelliklerine göre ayarlanmalıdır.
*Öğrenci ve velilere önerilecek web sayfalarının yasaklı, ücretli
olmadığından emin
olunmalıdır.

Mail aracılığı ile iletişim kurulması	Öğrenciler aktif olarak mail hesaplarını kontrol etmeyebilir. Öğrencilerin mail hesabı olmayabilir.	Öğrencilere gerekli bilgilendirmenin mail üzerinden yapılacağı duyurusu veli aracılığı veya anlık mesajlaşma uygulamalarından yapılmalıdır. Mail hesabı kullanmayan öğrencilerin tespiti yapılarak mail hesabı oluşturulmalıdır. Ayrıca mail kullanımı ile ilgili bilgilendirici doküman gönderilmelidir.
---------------------------------------	---	---

Ders Anlatım ve Aktarım

Uzaktan eğitimde, eğitim-öğretim süreçleri diyalog esasına dayalı olarak etkileşimli uygulanmalıdır. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrenci merkezli dijital öğrenme durumlarını planlanmasında uygulaması gereken adımlar şunlardır:

1- Öğretmenler öğretim öncesinde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek için ölçme yapmalıdır. Ölçme sonucunda ön öğrenme eksikliği olan öğrencilere yönelik asenkron video, çalışma kağıdı, etkinlikler hazırlanarak ya da mevcut dokümanlar önererek öğrencilerin eksikliklerini giderilmesine destek sağlanmalıdır.

3- Öğretmenler yeni işlenecek konu ile ilgili mümkünse grupla yapılabilecek araştırma görevi ya da konu ile bağlantı kurulabilecek günlük hayattan bir durum içeren video ya da farklı dokümanları öğrenciler ile paylaşılmalıdır.

4. Senkron dersten önce öğrenciler yapacakları etkinlikler ile ilgili geri bildirim almalıdırlar. Ardından anlatılacak konu asenkron olarak video veya farklı bir etkinlikle aktarılmalıdır (Hazırlanacak bilgi paketiyle öğrencilerden konu ile ilgili notlar alarak canlı derse hazırlık yapmaları istenmelidir.). Ders mümkün olduğunca öğrencileri düşünmeye sevk edecek bir kaç soruyla bitirilmelidir. Öğrenciler anlamadıkları ya da merak ettikleri noktaları öğretmene senkron dersten önce iletmelidir. Ardından ölçme aracı hazırlanmalı ve öğrenci cevapları alınmalıdır.

4-Dersler senkron olarak da yapılabilir. Senkron derste öncelikle öğretmen ve öğrenciler bir kaç dakika sohbet edebilirler. Sonrasında asenkron dersten sonra öğrencilerinden gelen sorular öğretmen tarafından yanıtlanır. Yapılan ölçmenin sonucunda kazanımın anlaşılmayan yönlerine yönelik etkinlikler yapılmalıdır. O esnada öğrencilerden gelen sorular yanıtlanmalıdır. Asenkron dersin sonunda sorulan sorular hakkında konuşulmalı ve bu sorular yanıtlanmalıdır. Ders, bir sonraki konuyla ilgili sorular sorularak bitirilmelidir.

5- Canlı dersin sonunda tekrar ölçme işlemi yapılarak öğrencilere ve ailelere geri bildirim verilmelidir. Bu adımlar izlenirken dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

- Paylaşılan içerikler öğrencileri yıldıracak kadar zor olmamalıdır.
- Paylaşılan ders videoların süresi çok uzun olmamalıdır.
- Senkron dersin süresi çok uzun olmamalıdır.
- Akış öğrenciler tarafından kolay takip edilebilmelidir.
- Yönergeler çok net olmalıdır.
- Senkron derste malzeme gerektiren bir etkinlik yapılacaksa malzeme listesi önceden öğrencilerle paylaşılmalıdır.
- Senkron derste soru cevap, tartışma ortamları yaratmak önemlidir. Öğrencilerin problem çözüm yolları ve kendi fikirleri üzerine kurulu tartışmalar yapmaları için ortam hazırlanmalıdır.
- Senkron derste anında geri bildirim sağlayacak, kavram haritası üzerinden konu bütünlüğünü öğrencinin görmesine imkan tanıyacak, öğrencilerin birbirleri arasında etkileşimi destekleyecek çeşitli web 2.0 araçları etkin kullanılmalıdır.
- Web araçlarının öğrenciler tarafından kolay bir şekilde kullanılması için gerekli bilgilendirmeler ders öncesinde sağlanmalıdır.
- Öğretim sürecinde farklı öğrenme biçimlerine sahip çok sayıda öğrencinin bulunduğu dikkate alınmalı ve bu nedenle kullanılan öğretim yöntemleri çeşitlendirilmeli, bilginin sunumunda farklı eğitim ortamlarından yararlanılmalı ve kavramsal ve deneyimsel bilginin dengelenmesini önerilmektedir.

- Senkron dersten sonra öğrencinin pekiştirme yapması amacıyla asenkron çalışma yapılması önerilmektedir. Bu çalışma, kitap veya çalışma kağıdı üstünde bir çalışma da olabilir. Kitap ve çalışma kağıtlarının çözümü de mutlaka asenkron sistemde olmalıdır. Pratik yapmak için web tabanlı oyunlar paylaşılabilir.
 - Farklı seviyedeki öğrenciler için asenkron içerikler zenginleştirilmelidir. Tüm çalışmalar gönüllülük esasına dayalı olmalı ve çalışmalar öğrencileri aşırı zorlayacak ve süreçten uzaklaştıracak türden olmamalı, müfredatın yetiştirilme kaygısından uzakta kazanımı pekiştirecek temel düzeyde çalışmalara yer verilmelidir.
 - Müfredat konuları olabildiğince özü kapsayacak şekilde ele alınmalıdır. Kazanımların kritik olması, önem derecesi, ard arda olması gibi farklı açılardan değerlendirilerek yeni bir kazanım akışı hazırlanmalıdır.
 - Tek branş çalışmaları ile birlikte disiplinlerarası öğretim de tasarlanabilir. Birden fazla branş öğretmeni bir araya gelerek belirli kazanımlar için öğretimi birlikte tasarlayabilir. Etkinlikler asekon hazırlanıp çeşitli branş öğretmenleri senkron dersi birlikte yapabilir.
- Ders anlatım ve aktarım boyutuna ilişkin eğitim sürecinde etkin kullanılabilir öneriler sunulmuştur. Bunlar:

Ders Anlatım ve Aktarım Yöntemi	Yaşanabilecek Aksaklıklar	Çözüm Önerisi
Dijital araçlarla düz anlatım yönteminin etkin kullanılması	Düz anlatım yöntemi ekran süresi uzadıkça öğrenci dikkat süresini azaltacağından etkileşim düzeyini düşürür. Bu durum da öğrenmenin gerçekleşmemesine neden olabilir.	*Öğretmen uzaktan eğitim sürecinde kısa zaman dilimlerinde farklı yöntem ve teknikleri kullanmalıdır. *Öğretmenin bilişim araçları ile yönetilen derslerde (ders öncesi materyal paylaşımı yapmak, Eba tv anlatımına bağlı olarak dersleri planlamak gibi çalışmalarla) anlatımını kısa tutarak işbirlikçi öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Konuşularak, tartışarak ve uygulayarak öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımları sağlanmalıdır.
Derslerin anlatımında öğrencinin keşfederek eğlenceli öğrenme süreci yaşaması için grup odaklı aktivitelere, oyun içerikli uygulamalara, drama çalışmalarına yer verilmesi	İnternet uygulamalı çalışmalarda bu süreçlerin sergilenmesi zaman ve emek noktasında zor olabilir.	Öğrencilere verilecek aile destekli çalışmalar ile öğrenme yaşantısı eğlenceli olacaktır. Kullanılacak platformlarda öğrencileri gruplara ayırarak etkinlik tasarımı yapılabilir. Bu alanda çalışmalar yapılabilecek birçok mobil uygulama ve web

			2.0 aracı bulunmaktadır.
Gerçek zamanlı ders uygulaması	*Eba Tv ile birlikte çok fazla ders yükü oluşabilir. *Öğrenme durumlarının her yönünün ekranda gerçekleşmesi zor olabilir.	Çevrimiçi çalışma olanağı sunulmalıdır. Etkileşimli metinsel ileti gönderme ve sohbet etkileşimi sağlanabilir. Öğrencilerin önemli noktaları hatırlayabilmelerine yardımcı olmak için tekrar ve özet yapılması sağlanabilir.	
Ertelenmiş (eş zamansız) zamanlı ders uygulaması	Öğrencilerin teknoloji kullanım düzeyinin yeterli olmaması teknik sorunlara yol açabilir.	Yapılan ders kayıtlarında code sorunu olmayacak ve her video oynatıcısında açılabilir nitelikte kaydedilmelidir. Video boyutları olabildiğince küçük tutulmalı, öğrencinin internet kotası göz önünde bulundurulmalıdır. Ders videoları drive gibi bulut alanlarına atılarak paylaşım sağlanabilir.	
İnternet telefon teknolojisini kullanarak ders yapılması	Herkesin telefon ve internete erişimde sıkıntı yaşaması kaynaklı sorunlar oluşabilir. Konuşmanın uzaması ders sıkıcı hale getirebilir. Öğrenciler ailesinin telefonunu kullanıyorsa uzun süre meşgul edebilir.	Kısa zamanlı etkinlik uygulamalarında tercih edilmeli, saati ve süresi önceden tanımlanmalı, öğrenci ve velilere önceden duyurulmalıdır. Her öğrencinin internet erişimi olduğu durumlarda kullanıma uygundur. Discord uygulaması kullanılarak gerçekleştirilebilir.	
Canlı Yayın ders uygulamaları	Herhangi bir zaman dilimi süresince, kötü bir görüntü kalitesiyle, ekranında konuşan kişiyi dinlemek ve izlemek yorucu olabilir. İnternet erişimi kısıtlı kullanıcılar için güç olabilir. Ev ortamın ders dinlemeye müsait olmayabilir.	Veli bilgilendirmesinin ders öncesinde yapılması, bu durumda olan öğrencilerin anlayışla karşılanması, böyle durumlarda öğrencilerin mikروفon ve kamera kapatmasına olanak tanınmalıdır.	
Bulut teknolojisi kullanılarak	Öğrenciler ve veliler bulut	Öğrencilere veya velilere gmail	

tüm ders içerikleri öğrencilerin teknolojisini hakkında bilgi sahibi hesabı açarak, google drive ulaşabileceği alana koyulması olmayabilir. içerisine ders içerikleri eklenebilir.

Ölçme/Değerlendirme;

Ölçme ve değerlendirme çalışmaları; öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi, program hedeflerinin değerlendirilmesi, kuralların değerlendirilmesi, organizasyonun değerlendirilmesi ve etkinliğin değerlendirilmesi amacıyla öğretim öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere sürekli yapılmalıdır. Bu kapsamda aşağıdaki ilkeler göz önünde tutulmalıdır (Duran ve Öztürk, 2019; McMillan, 2015)

- Öğrenme faaliyetlerinin etkili bir şekilde devam etmesi ve öğrencilerinin gelişim durumlarının tespit edilmesi amacıyla okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede tüm öğrenme alanlarına özgü (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) ölçme ve değerlendirme yöntemleri/araçları kullanılmalıdır.
- Okulöncesi eğitim düzeyinde süreç temelli yaklaşımla veli desteği alınarak ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmalıdır. Bu kapsamda beceri temelli etkinlikler, öğrenci performanslarının veli ile gözlemlenmesi yapılabilir.
- İlkokulda bilişsel alan kazanımlarına yönelik; etkinlik bazlı erişim düzeyi belirleme, ödev takip çizelgesi verileri, sözlü uygulamalar, proje çalışmaları, elektronik portfolyo, kontrol listeleri, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu ve öğrenme günlükleri kullanılabilir.
- Ortaokul düzeyinde bilişsel alan kazanımlarına yönelik; başarı düzeyini belirlemek için yazılı yoklama, sözlü sınavlar, kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, performans değerlendirme, proje çalışmaları, e-portfolyo, kontrol listeleri, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, grup değerlendirme, öğrenme günlükleri ve drama kullanılabilir.
- Lise düzeyinde ise ortaokul düzeyindeki araçların kullanımı yanında forum-tartışma kullanılabilir.
- Her düzeydeki öğrencilerin duyuşsal alan kazanımları için gözlem, anket, ölçek, kontrol listeleri; psikomotor kazanımları için drama, okuma ve şiir dinletileri, sergi, konser, uygulama videolarının paylaşımı ve sunum kullanılabilir.
- Bilişsel alandaki gelişim düzeyini belirlemek için ilkokullarda etkinlik bazlı düzey belirleme çalışması ile birlikte öğrencinin düzeyi hakkında öğretmen ve veli görüşleri alınabilir; ortaokul ve liselere yönelik başarı test uygulanabilir. Duyuşsal alandaki gelişim düzeyi için her öğrenci kademesine uygun olarak seçilen beklenti ve memnuniyet ölçekleri, tutum ölçekleri kullanılabilir.
- Bakanlığımızın resmi yazısında belirtildiği gibi yaşanan süreçte öğrencilerin hak kaybına uğramaması için her öğrenci bir üst kademeye geçecektir. Ancak öğrencilerin bir üst sınıfa geçmedeki başarı düzeyini eğitim kurumları belirleyecektir. Bu kapsamda öğrencilerin birinci dönemdeki gelişim düzeyleri/başarı seviyeleri ile birlikte öğrencinin derse(sisteme) girme sıklığı, sanal derste aktif olma durumu, verilen sorumlulukları yerine getirme düzeyi, düzey belirleme araçlarındaki gelişim durumu kriterleri göz önüne alınabilir.

Uzaktan eğitim sürecinde uygulanabilecek ölçme araçları ve olası durumlara ilişkin aşağıda öneriler verilmiştir. Bunlar:

Ölçme-Değerlendirme

Yaşanabilecek Aksaklıklar

Çözüm Önerisi

Yöntemi

Portfolyo değerlendirme uygulaması Öğrencilerin gerçek gelişimini ve öğrenmelerini aktif olarak izlenemeyebilir. Öğrenciler kendilerine verilen performans çalışmalarını başkalarına yaptırabilirler. Öğrenciler bazı testlerde öz değerlendirmelerini doğru yansıtmayabilirler

Öğrenciler, dokümanlarını çoklu ortam unsurlarından yararlanarak çeşitli formatların kullanımını (resimler, grafikler, sesler, filmler, metinler vb.) sunarak devamlı gelişimi ve değişimi yansıtmalıdır. Portfolyoya ilişkin genel performansı (portfolyonun yapısı, öğrencinin içerisinde bulunduğu gelişim süreci ve performansta en son ulaşılan düzey) değerlendirme sürecine yönelik bir dereceli puanlama anahtarı tasarlanmalıdır. Bu dereceli puanlama anahtarı öğrencilere de bildirilmelidir. EBA da her öğrenci için portfolyo oluşturulabilmektedir. Öğretmenlerin bu alanı etkin kullanmaları özendirilmelidir.

Yazılı Sınavlar E-öğrenme için iyi bir değerlendirme süreci olmayabilir.

Yazılı sınavların internet ortamında cevabının alınabilmesi için açık uçlu soru ya da çoktan seçmeli testler kullanılabilir. Öğrenciden gelen cevaplar bir veritabanı veya dosyada tutulabilir. Öğrenciler EBA üzerinden yaprak testler gönderilmek suretiyle performans değerlendirmeleri yapılabilmektedir.

Akran Değerlendirme Öğretmenin süreç dışında olması değerlendirmede sorunlar oluşturabilir.

Öğrenci tarafından hazırlanan araştırma, ödev ve proje gibi çalışmaların kendi arkadaşları tarafından değerlendirilmesine imkan sağlanmalıdır. Öğrenciler akran değerlendirme yaparken, arkadaşlarının yapmış olduğu çalışmalarını kendi çalışmalarını ile

kıyaslayarak ve alternatif bir bakış açısı kazanmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin arkadaşları tarafından değerlendirilmesi ve geribildirim alması öğrencinin öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayabilir.

Dijital araçlar etkin kullanılarak Öğrenciler farklı kaynakların ders sonu veya konu sonunda desteği ile değerlendirmeyi değerlendirme yapılması doğru yansıtamayabilir.

Kahoot, mentimeter, wordcloud gibi web 2.0 araçları etkin kullanılarak süreçte daha etkili bir şekilde ölçme etkinliği yapılmalıdır.

Geri Bildirim ve Takip

Uzaktan eğitim sürecinde geri bildirim sürecinin verimliliği açısından önemlidir. Geri bildirim verilmesinin ilkeleri şunlardır (Kayalı vd., 2019):

- Öğrencilere verilecek geri bildirim anlaşılmaması kolay olmalıdır.
- Uzaktan öğrenme sürecinde ders aktarım ya da sonraki ödevlerin takipleri süresince verilen geri bildirim öğrenmenin tüm yönlerini kapsamaludur.
- Geri bildirim öğrencilerin bir sonraki durumda kendilerini nasıl geliştirebilecekleri ile ilgili ipuçlarını içermelidir.
- Öğrencilere verilecek geri bildirim, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama için yapıcı ve kişiye özel olmalıdır.
- Süreçte verilecek geri bildirimler, öğrencilerin yanlışları ile ilgili açıklamaları ayrıntılı olarak sunmalıdır.
- Geri bildirim, öğrencilerin performanslarını nasıl geliştirebileceklerine ilişkin net bir rehberlik sunmalıdır.
- Geri bildirim zamanında öğrenciye sunulmalıdır.

Uzaktan eğitim sürecinde geri bildirim ve takip boyutuna ilişkin aşağıda öneriler verilmiştir. Bunlar:

Geribildirim Alma - Takip Yaşanabilecek Aksaklıklar Çözüm Önerisi

Talimat geliştirme

Öğrencilerin gerekli olan her bir hedef ve kazanımı öğrenememiş olmalarından kaynaklı sorunlar yaşanabilir.

Öğrenciler yalnızca yeterince ulaşamadığı hedefleri destekleyen öğrenme kaynaklarına yönlendirilmeli ve her öğrencinin çalışma yapması gereken süre kısaltılmalıdır.

Ölçme

Online derslerin takip edilememesinden veya dersin anlaşılmasından kaynaklı

Öğrencilere online platformlar üzerinden o hafta izlenen derslerle ilgili ölçme aracı

	ölçme işlemi etkili olarak uygulanması ve geribildirim yapılamayabilir.	uygulanması ve geribildirim sağlanmalıdır.
Öğrenme Günlüğü	Öğrenciler aktif olarak derse katılmadıklarında günlük tutamayabilir ya da günlük tutmak istemeyebilirler.	Öğretmenler, öğrencilerini izlediği derslerle ilgili notlar tutmaları ve bu notları paylaşmaları konusunda cesaretlendirmelidir.
Telekonferans	Her öğrencinin bireysel olarak farklı öğrenme süreçlerinden kaynaklı öğrenme eksiklikleri olabilir.	Telekonferans yöntemi ile grup sinerjisi oluşturabilir ve küçük gruplar halinde kısa süreli oturumlar daha etkili olabilir.
Öğrencilere yönelik online ortamdan yazılı olarak (kısa cevaplı, açık uçlu, çoktan seçmeli) ölçme araçlarının geliştirilmesi	Öğrenciler ölçme araçlarını kullanamayabilir ya da ölçme kriterleri yeterince karşılanmamış olabilir.	Ders içeriklerine yönelik ölçme araçları konusunda öğrenciler bilgilendirilmeli, yeterince başarı elde edilemeyen kazanımlar tekrar ele alınmalıdır.
Öğrencilerle gelişimleri hakkında canlı görüşmeler yapılması	Her öğrencinin bireysel olarak farklı öğrenme eksiklikleri olabilir ya da canlı paylaşım yapmak konusunda çekimser kalabilirler.	Telekonferans yöntemi hem bireysel hem de grup olarak birlik beraberlik hissi oluşturulmalı ve öz ve akran değerlendirme yapılmalıdır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma verilerine göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiş, alan çalışmaları ile tartışılmış ve gerekli öneriler geliştirilmiştir.

- Tüm okullarda erişim sağlayamayan öğrenciler için; maddi sıkıntıları olan öğrencilere elektronik araçların temin edilmesi, sınırsız internet erişim imkanının sağlanması, EBA dışında diğer online platformların etkin kullanılması gibi tespitler yapılmıştır. Özyürek vd. (2016) yaptığı araştırmasında ders takibine engel olan en önemli sebebin internet bağlantısının kesilmesi olduğunu belirlemiştir. Bu konuda internet altyapısı ile ilgili gerekli çalışmalar yapılarak tüm bireylerin internet alt yapısı ile eğitimlere erişimlerinin sağlanmasına imkan tanınmalıdır.
- Ders anlatım ve aktarım sürecinde; öğretmenlerin öğrenci merkezli dijital öğrenme durumlarını planlanması, sekron veya asekon biçimde dersleri etkin şekilde tasarlaması, ölçme değerlendirme işlemlerini verimli yapması, müfredat konuları olabildiğince amaca uygun olarak sadeleştirilmesi ve tek branş çalışmaları ile birlikte disiplinlerarası öğretim tasarlanmasına ilişkin tespitler yapılmıştır. Akdemir (2011) öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermek üzere, tamamen veya kısmen internet üzerinden verilen eğitimin belli bir standart düzeyine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Bozkurt (2017) yeni teknolojilerin uzaktan eğitim süreçlerine entegrasyonu ile öğrenme içerik ve süreçlerinin daha da zenginleşmesi gerektiğini

ifade etmiştir. Özbay (2015) uzaktan eğitim sürecinde sadece metin tabanlı içerikler (elektronik kitap, ders notu vb.) değil, görsel ve işitsel olarak öğrencilerin ilgisine çekebilecek içeriklerde (video, ses, animasyon, simülasyon vb.) geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu kapsamda içerik geliştirmek amacıyla eğitimcilerle e-içerik geliştirme eğitimleri verilmeli ve ders anlatım süreci zenginleştirilmelidir.

- Ölçme ve değerlendirme çalışmaları kapsamında; öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi, program hedeflerinin değerlendirilmesi, ders uygulama kurallarının değerlendirilmesi, organizasyonun değerlendirilmesi ve etkililiğin değerlendirilmesi amacıyla öğretim öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere sürekli yapılması ve bilişsel, duyuşsal, psikomotor yönlerde gelişim durumlarının tespit edilmesine ilişkin ölçme ve değerlendirme yöntemleri/araçları kullanılması yönünde tespitler yapılmıştır. Anderson & Dron (2011) bireysel ya da grupla öğrenmede birey “öğrenme etkililiği” üzerine kendini değerlendirdiğinde ve “nasıl daha etkili öğrenebileceğine” ilişkin uygulama adımları geliştirdiğinde bilişselci, davranışçı, yapılandırmacı ve bağlantısalcı teorilerin de yardımı ile uzaktan eğitime ilişkin anlayışını büyük ölçüde artırılabilir. Bu bağlamda öncelikler öğrencilerin kendi öğrenme gelişimleri hakkında düşünmeleri, öğretmenlerin farklı zamanlarda farklı içeriklerde değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaları önerilmektedir.
- Geri bildirim ve takip boyutunda; geri bildirim vermenin ilkeleri açıklanarak talimat geliştirme, alternatif ölçme işlemlerinin yapılması, öğrenme günlüğü hazırlama ve online platformları etkin kullanma başlıklarında tespitler yapılarak öğrencinin gelişimine açık alanlarının desteklemesi için tespitler yapılmıştır. Zawacki-Richter (2009) yaptığı çalışmada uzaktan eğitimde öncelikli dikkat gerektiren öğrenci destek hizmetleri, eşitlik ve erişim, etkileşimli multimedya gibi sekiz araştırma alanlarından biri olarak değerlendirmeyi vurgulamıştır. Uzaktan eğitim faaliyetleri, gelişen dünyadaki küresel sistemde önemli bir yer tutmakta, değişen ve sürekli gelişen alanlarda uzaktan eğitimin rolü, öğrenci destek hizmetleri, değerlendirme, eğitim teknolojileri ve öğretim tasarımı gibi konulara yönelik “katılımcılık ve kapsayıcılık” ilkesi gereği etkili uygulamalar planlanmalıdır. Çetin vd. (2004) internet destekli öğretimi tartışma tabanlı, esnek, sonuca yönelik ve süreçte öğrencilerin bağımsız olması yönleri ile etkili bulmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin bağımsız öğrenmelerine yönelik bilgilendirme notları hazırlanarak gelişimleri takip edilmelidir.

KAYNAKÇA

Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Journal of Higher Education and Science*, 1(2), 69-71.

Anderson, T., & Dron, J. (2010). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.

Covid 19 Salgın Süreci Eylem Planı (2020)
https://malatya.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_05/06201320_Eylem_planY_05.05.2020.pdf

Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C. ve Ekiz, H. (2004). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve internet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *The Turkish Journal of Educational Technology*, 3(3), 144-147.

- Duran, E. ve Öztürk, E. (2019). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme, H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi*. (263-286), Ankara: Pegema Yayıncılık.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kayalı, B., Balat, Ş., Kurşun, E. ve Karaman, S. (2019). Lisansüstü eğitimde etkili ve nitelikli geribildirim. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 8(1), 10-20.
- McMillan, J.H. (2015). *Sınıf İçi Değerlendirme* (Çev. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394.
- Özyürek, A., Bedge, Z., Yavuz, N.F. ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 595-605.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zawacki-Richter, O. (2009). Research Areas in Distance Education: A Delphi Study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/674>

REKABET ORTAMININ ÖĞRETMENLERİN DAVRANIŞSAL VE DUYGUSAL DURUMLARINA ETKİSİ

Türkan ARGON¹⁰⁰, Deniz SARIBUDAK¹⁰¹

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, rekabet ortamında çalışmanın lise öğretmenleri üzerindeki davranışsal ve duygusal etkilerini belirlemektir. Nitel araştırma deseniyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki Anadolu liselerinde çalışan 32 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, içerik ve betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonuçları şu şekildedir: Rekabet ortamı öğretmenlerde hem olumlu hem de olumsuz etkiler ortaya çıkarmaktadır. Rekabet, eğitim ortamında gelişimi destekleyip, harekete geçirici etkiler oluşturduğu kadar olumsuz hisler oluşturma, değerleri zedeleme, bireyselleşme gibi olumsuz yaklaşım biçimlerinin de ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bireysel anlamda rekabet, kişide güdülenme, olumlu hissetme gibi pozitif sonuçlar kadar gergin olma, kişisel uzaklaşma gibi negatif sonuçlar da oluşturabilmektedir. Rekabet karşı tarafı tetikleyip üretken olmasını sağlayabildiği gibi olumsuz algılandığında kişisel ilişkileri bozup, verimsizleştirebilmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda; öğretmenlerin rekabet ortamına ilişkin algılarını olumlu yönde değiştirebilmek ve farkındalık yaratmak için kişisel gelişim etkinlikleri düzenleme, okulun başarısını artırmada rekabeti fırsata dönüştürmek için öğretmenleri tetikleyici çalışmalar başlatma ve farklı projeler tasarlama önerileri geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Rekabet ortamı, lise, öğretmen.

THE EFFECT OF THE COMPETITIVE ENVIRONMENT ON THE BEHAVIORAL AND EMOTIONAL POSITION OF THE TEACHERS

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the behavioral and emotional effects of working in a competitive environment on high school teachers. The study group of the research conducted with a qualitative research design consists of 32 teachers working in Anatolian high schools in Uskudar county of Istanbul in the 2019-2020 academic year. The data were collected with a semi-structured interview form, and content and descriptive analysis were made. The results of the research are as follows: The competitive environment creates both positive and negative effects on teachers. Competition supports development in the educational environment and creates stimulating effects. At the same time, it causes the emergence of negative approaches such as creating negative feelings, damaging values, and individualization. Individual competition creates positive results such as motivation and feeling positive. However, it can also create negative consequences such as being nervous and personal alienation. Competition can trigger the colleague and make them productive, however when perceived negatively, it can disrupt personal relationships and make them inefficient. Some of the suggestions developed in line with the results; organizing personal development activities in order to positively change teachers' perceptions of the competitive environment and to raise awareness, to initiate triggering activities for teachers to turn competition into an opportunity

¹⁰⁰ Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, turkanargon@hotmail.com

¹⁰¹ Doktora Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, detsaribudak@gmail.com

to increase the success of the school, and to design different projects.

Keywords: Competitive environment, high school, teacher.

GİRİŞ

Yüksek performans sağlamanın etkili yollarından biri olan rekabet (Pınar, 1998), kavram olarak, yetersiz kaynakların ödül odaklı olarak paylaşımına sunulduğu bir ortamda, herhangi bir kayırmacılığa girilmeden, birtakım kurallara dayalı olarak çalışanların oynadığı bir oyun olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2008). Bireysel olarak oynanabildiği gibi en iyiyi ve güzeli ortaya çıkarmak amacıyla birlikteliğe dayalı bir yarışma olarak düşünülebilir. Rekabet bir oyun olarak düşünüldüğünde, oyunu meydana getiren parçaların yerini değiştirmek gerekecektir. Zira gerçek anlamda bir başarı elde etmenin yolu, oyunu istenildiği biçimde şekillendirmede yatmaktadır (Brandenburger, 2015). İş dünyasında kendiliğinden ortaya çıkan ve yoğun olarak yaşanan rekabet, günümüzde eğitim kurumlarında da varlığını göstermektedir. Özel sektörde daha yoğun yaşandığı söylene de devlet güvencesinde çalışmanın verdiği rahatlığa sahip olan kamu çalışanlarının da, eğitim ortamında işbirliğine dayalı bir rekabet içinde olduklarını söylemek mümkündür. Kurumlarda rekabet, çalışanlar arasındaki ilişkiler ve çalışma performansını artırabileceği gibi, beklenen işbirliği de rekabeti doğurabilmektedir. Bu durumun altında yatan temel nedenlerden biri örgütlerde performansa dayalı ödüllendirmenin ayak seslerinin duyulmaya başlamasıyla birlikte, bireysel olarak başarı gösteren kişinin, kendine düşen payı elde etmek için rekabeti iç güdüsel olarak hissediyor olmasıdır. Ayrıca kurum içinde rekabet ortamında yer alan çalışanların ister istemez kendilerini yenileme gereği duymak zorunda kalmaları, bugün rekabetin olduğu ortamlara da dikkat kesilmeyi gerekli kılmaktadır (Yurttaş, 2015). Çünkü rekabet olumlu olduğu kadar olumsuz sonuçları da beraberinde getirebilmektedir.

Varoluşun ayrılmaz bir parçası olan rekabet, bir mücadele olarak ortaya çıkmakta ve çekişmeyi yaşayan bireylerden ayak uyduramayanın kaybetmesine neden olmaktadır. Kişiler arası bir çatışma yaşandığında ise rekabette bu durum kendisini daha çok göstermektedir. Ayrıca sınırsız rekabet ortamı yaratma mümkün değildir. Çünkü bu ortam birey açısından özgürlük anlamına gelse de toplumsal açıdan pragmatik bir değişim içermektedir. Rekabetin üstün yönü bireysel özgürlük, özgün olma, girişimci bir ruh ve güvence sağlarken, bireyin enerjisini de ortaya çıkarmaktadır. Olumlu gibi görünse de bu durumun toplumun çıkarlarına nasıl hizmet edeceği, bir problemi ifade etmektedir (Park, 2017). Etkili rekabet yöntemlerini kullanan örgütler bugün daha başarılı olup (Petek, 2018), varlıklarını daha kolay devam ettirebilmektedir. Bu bakımdan ele alınış ve uygulanış şekline göre avantaj ve dezavantajları olan rekabet sürecine hem örgütsel hem de bireysel olarak önem vermek gerekmektedir.

Toplumun hemen hemen her bireyini ilgilendiren ve her köşesinde bulunan eğitim kurumlarının ise yaşanan değişimden ve rekabet ortamından etkilenmemesi mümkün değildir ve bu durumun göstergeleri yoğun olarak yaşanmaktadır. Ebeveynlerin okullardan ve öğretmenlerden beklentilerinin artması, en iyi okul ve en iyi öğretmen arayışları, şartlarını zorlayarak çocuklarını özel okullara gönderme oranlarındaki artış, sınav sistemi ve okulların sınavlar aracılığıyla öğrencilerini en yüksek puanla okullara yerleştirme çabaları, Pisa gibi uluslararası sınavlar ve bu sınavlarda yapılan sıralamalarda üst sıralarda yer almaya yönelik kaygı ve tartışmalar yaşanan rekabetin hem gizli hem

de açıkta olan göstergeleri kabul edilebilir. Okul çalışanları olan öğretmenler ise bilerek ya da bilmeyerek birbirleriyle rekabete girebilmekte, bu durum bazen avantaj sağlarken bazen de birtakım olumsuzlukların yaşanmasına neden olup, okul iklimini bozabilmektedir. Özel okullarda olduğu düşünülen rekabetin bugün kamu okullarında da olduğunun göz önünde bulundurulması, genellikle olumsuz anlam yüklenebilen bu kavramın süreç olarak doğru algılanıp yönetilmesinin okullara sağlayacağı artıların farkında olunması, beklentilere uygun nesillerin de yetiştirilmesine ivme kazandıracaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise öğretmenlerinin görüşleri ışığında rekabet ortamında çalışmanın davranışsal ve duygusal etkilerini belirleyerek mevcut durumu ortaya koymak ve olumlu ya da olumsuz durumlara ışık tutarak gerekli önerilerde bulunmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırmalar modellerinden olgubilim deseniyle yürütülmüştür. Fenomenolojik yaklaşım olarak da ifade edilen bu yöntemde, yaşama dair günlük deneyimleri tanımlayan, olaya dair olguları görünür kılmaya çabalayan tanımlayıcı fenomenleri seçip görme, inanma, hissetme, karar verme ve değerlendirme yapma söz konusudur (Alacapınar ve Sönmez, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Üsküdar ilçesindeki Anadolu liselerinde görev yapan 32 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcıların seçimi, araştırmacının yargısına bırakılan kasti örnekleme ile oluşturulmuştur (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Bu doğrultuda üniversiteye öğrenci yerleştirme açısından rekabet ortamının olduğu düşünülen Anadolu Liselerindeki öğretmenlere ulaşılmıştır. Gerekli açıklamalar yapılarak, bu öğretmenlerin rekabet ortamından etkilenmeleri dikkate alınmış ve gönüllü öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Öğretmenlerin 23'ü kadın, 9'u erkektir. 15'i sözel, 13'ü sayısal, 4'ü ise yetenek ve beceri derslerine giren öğretmenler olup, kıdem bakımından 1'i 1-5 yıl arası, 7'si 5-10 yıl arası, 19'u 10-20 yıl arası, 5'i 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin mesleki rekabete yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür taranarak kavramsal çatı doğrultusunda sorular oluşturulmuş, iç geçerliliği için uzman görüşlerine başvurularak hazırlanan form ile iki öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Anlaşılmayan sorular tespit edilerek, form yeniden düzenlenmiştir. Ardından tekrar eğitim yönetimi alanından bir öğretim görevlisi, bir araştırma görevlisi ile lisede görevli bir öğretmenden görüşler alınarak, forma son şekli verilmiş ve görüşme soruları katılımcılara sunulmuştur. Gönüllü katılım sağlayan lise öğretmenlerinden, formlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Ardından araştırmacılar tarafından görüşme formları incelenerek görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlar belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın önerdiği P (Uzlaşma yüzdesi) = $(N_a (\text{Görüş Birliği}) / N_a (\text{Görüş Birliği}) + N_d (\text{Görüş Ayrılığı})) \times 100$ güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Görüş ayrılığı çıkan kodlar üzerinde uzlaşmaya

gidilmiş, % 100 görüş birliği sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme formunda öğretmenlere rekabet ortamıyla ilgili temel iki soru sorulmuştur. Bu sorular şu şekildedir: 1. Eğitim ortamında rekabetin, olumlu ve olumsuz sonuçları olduğunu düşünüyor musunuz? Bu sonuçlar neler olabilir? 2. Rekabet ortamında çalışmak, sizi ve karşınızdaki kişiyi nasıl etkiliyor, açıklar mısınız?

Verilerin Analizi

Araştırma verileri betimsel analiz ve içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, verilerin sistematik olarak düzenlenmesi sonucu, temalara bölünerek çarpıcı bir biçimde sunulduğu ve açıklık ilkesi temelinde yorumlandığı nitel araştırma yöntemi olup, oluşturulan çerçevede tematik olarak işlenen bulgular, tanımlanarak yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Temel ilkesi araştırma sorusuna yönelik hareket etmeye dayanan içerik analizi ise amaçlar dahilinde analiz etmeyi sağlayıp, araştırmada neyin ele alınması gerektiğini belirlemektedir (Gökçe, 2006). Bu kapsamda araştırmada analizler 4 aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir. Sürece yazılı formların çözümlenmesiyle başlanıp katılımcı görüşleri analiz edilmiş, benzer ifadeler gruplanmıştır. Ortak görüşler, tablolarda görüş sıklıkları doğrultusunda oluşturulan temalar altında gösterilmiş, ayrıca katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilerek oluşturulan kodlar desteklenmiştir. Tablolarda bir katılımcı birden fazla görüş belirttiğinden toplam görüş sayısı alınmamıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı yürütülmüş, etik açıdan öğretmen kimliklerinin belli olmaması için ALÖ1...ALÖX şeklinde kodlar kullanılmıştır.

BULGULAR

Eğitim Ortamında Rekabetin Olumlu Sonuçları

Tablo 1: Eğitim Ortamında Rekabetin Olumlu Sonuçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Gelişim	n=18	Harekete Geçme	n=8
Mesleki yenilenme	12	Motivasyon	5
Daha üretken olma	6	Dinamizm	3

(Cevapsız: 6)

Tablo 1 öğretmenlerin eğitim ortamında rekabetin olumlu sonuçlarına ilişkin görüşlerini incelendiğinde gelişim ve harekete geçme olmak üzere iki temaya ulaşıldığı görülmektedir. Gelişim temasında mesleki yenilenme (n=12) ve daha üretken olma (n=6), harekete geçme temasında motivasyon (n=5) ve dinamizm (n=3) kodlarına ulaşılmıştır. 6 öğretmen ise görüş sunmamıştır. Ulaşılan kodlara yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Kişinin kendini geliştirmesini sağlayabilir ve bir motivasyon kaynağı olabilir (ALÖ4)”, “Gelişme ve yeni şeyler görmek insanı çalışmaya teşvik ve bir şeyler yapma isteği doğurur (ALÖ11)”, “Öğretmeni sürekli aktif tutabilir (ALÖ13)”, “Kısa sürede iş verimini artırabilir (ALÖ18)”, “Pozitif olarak herkes daha iyisini yapma konusunda kendini güdüleyeceğinden mevcut durumdan daha iyisine erişilebilir. Örneğin öğrencilerin ders notları yükselir (ALÖ21)”, “Doğru yönlendirilebilirse, katkıları olabilir. Mesleki gelişmeyi, yenilenmeyi sağlayabilir (ALÖ25)”, “Sana yeni bakış açısı kazandırıyor, seni kalıplardan çıkarabiliyorsa olumludur (ALÖ24)”, “Pozitif yönleri, daha araştırmacı bir eğitimci olmaya teşvik edebilir (ALÖ28)”, “Karşı tarafı daha çok çalışmak açısından güdüleyebilir (ALÖ29)”.

Eğitim Ortamında Rekabetin Olumsuz Sonuçları

Tablo 2: Eğitim Ortamında Rekabetin Olumsuz Sonuçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yaklaşım biçimi	n=19	Bakış açısı	n=11
Olumsuz hisler oluşturma	13	Kişilerarası ilişkileri bozma	5
Olumsuz davranışlar yaratma	6	Değerleri zedeleme	3
		Bireyselleşme	3

(Cevapsız: 2)

Tablo 2’de öğretmenlerin, eğitim ortamında rekabetin olumsuz sonuçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde yaklaşım biçimi ve bakış açısı olmak üzere iki temaya ulaşıldığı görülmektedir. Yaklaşım biçimi temasında olumsuz hisler oluşturma (n=13), olumsuz davranışlar yaratma (n=6); bakış açısı temasında kişilerarası ilişkileri bozma (n=5), değerleri zedeleme (n=3) ve bireyselleşme sağlama (n=3) kodları belirlenmiştir. 2 katılımcı görüş belirtmemiştir. Rekabetin negatif sonuçlara yönelik ulaşılan kodları belirten katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Rekabet ederken asıl hedef kişinin kendi gelişimini sağlaması olmalı. Başkalarından daha iyi olayım onlar benim altımda ezilsin yaklaşımı kişiler arası ilişkileri olumsuz etkiler (ALÖ2)”, “Egolar ön plana çıkar (ALÖ3)”, “Bireyselliğe ve duygusallığa dönüp mesleki gelişim ve faydalılık odak noktasından kayabilir (ALÖ4)”, “Ortamda gerginlikler ve tartışmalar olabilir. İnsan ilişkilerini bozar (ALÖ5)”, “Dozu kaçarsa, kıskançlık, fesatlık, dedikodu ortaya çıkabilir. Öne geçme çabaları sonucu öğretmenler diğerinin kaybetmesi fırsatını kollayabilir (ALÖ10)”, “İlkel bir duygu olan kıskançlık ve öğretmenlerin saygısız davranmaları ve karşıdaki insanı kırmanın çok normal olduğu eğitimci kimliğinden uzaklaşıp farklı boyuta geçmeleri (ALÖ11)”, “Geri çekilme, küsme (ALÖ12)”, “Öğretmeni bir zaman sonra yetersiz hissettirebilir (ALÖ13)”, “Stres ve kaygılı çalışma ortamı mutsuz öğretmen demek. Bu da mutsuz öğrenciler anlamına gelir (ALÖ18)”, “Sürekli olarak biri ile yarışmak yorucu ve yıpratıcı olurdu (ALÖ20)”, “Abartılırsa düşman gibi görmeye sebep olabilir (ALÖ23)”.

Rekabet Ortamında Çalışmanın Kişinin Kendi Üzerindeki Etkileri

Tablo 3: Rekabet Ortamında Çalışmanın Öğretmenlerin Kendilerine Etkilerine İlişkin Görüşler

Pozitif Yönde Etkileme	n=7	Negatif Yönde Etkileme	n=20
Çok yönlü güdülenme	5	Gergin olma	5
Olumlu hissetme	2	Stresli olma	5
		Rahatsızlık duyma	4
		Kişisel uzaklaşma	4
		Olumsuz hissetme	2

(Cevapsız: 1, Etkilenmeyen: 2, Rekabet ortamı olmadığını belirten: 2)

Tablo 3’te rekabet ortamında çalışmanın öğretmenlerin kendilerine yönelik etkileri incelendiğinde, rekabetin pozitif ve negatif etkileri olduğuna yönelik görüş belirtildiği görülmektedir. Olumsuz etkilenenlerin sayısı, olumlu etkilenenlerden oldukça fazladır. Pozitif yönden etkilendiğini belirten öğretmenler çok yönlü güdülendiklerini (n=5) ve olumlu hissettiklerini (n=2) belirtirken, negatif yönden etkilendiğini belirten öğretmenler gergin (n=5) ve stresli olduklarını (n=5), rahatsızlık duyduklarını (n=4), kişisel olarak uzaklaştıklarını (n=4) ve olumsuz hissettiklerini (n=2) belirtmişlerdir.

Rekabet ortamından olumlu etkilendiğini belirten öğretmen görüşlerine örnek olarak; “Benim ortamımda çok dozunda olduğundan olumsuz etkilenmiyorum. Aksine daha orijinal fikirler üretmemi sağlıyor. Bir de daha iyisini yapınca mutlu oluyorum (ALÖ10)”, “İyi anlamda etkiliyor. Arkadaşım ne yapmaya çalışırsa ben de onun yaptığını yapmaya çalışırım (ALÖ13)”, “Kendime daha fazla şey katmak için tetikleyici bir ortam olabilir, kendimi başarılı hissettiğim bir ortam ya da başarısız hissettiğim bir ortam olabilir (ALÖ16)”, “Kendimi geliştiriyorum (ALÖ19)”, “Zaman zaman güdüleyici

olabilir (ALÖ29)” görüşleri gösterilebilir. Olumsuz etkilendiğini belirten öğretmen görüşlerine örnek ise; “İnsanların birbirleriyle olan samimiyetini etkiler (ALÖ7)”, “Rekabet ortamı eğer üretim yoksa insanı yoruyor çünkü sürekli özgün yaptıklarınız engellenmek isteniyor. İnsan belli bir yaşa gelince ilkokul çocuğu gibi rakip değil de sadece kıskanma ile harekete geçmesi bence ilkel bir duygu (ALÖ11)”, “Sürekli gözlendiğimi düşünür ve tedirgin olurum (ALÖ14)”, “En son böyle bir şey yaşadığım kişiyle şu an konuşmuyorum. Gergin yapıyor, iletişimi düşürüyor, yanlış anlaşılmalara sebep olabiliyor (ALÖ15)”, “Beni negatif etkiler, kendimi baskı ve stres altında hissederim. Motivasyonum düşer (ALÖ21)”, “Beni geriyor. Rekabete gelemiyorum (ALÖ27)”, “Hırslı insanlar görüyor olmaktan rahatsızım (ALÖ31)” şeklindedir.

Rekabet Ortamında Çalışmanın Öğretmenin Meslektaşları Üzerindeki Etkileri

Tablo 4: Rekabet Ortamında Çalışmanın Meslektaş Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Meslektaşı Pozitif Yönde Etkileme	n=8	Meslektaşı Negatif Yönde Etkileme	n=21
Tetiklenme	4	Gergin olma	6
Üretken olma	3	Olumsuz hisler uyandırma	4
İyi yönde etkileme	1	Olumsuz davranış oluşturma	3
		Kişisel ilişkilerini bozma	3
		Verimsizleştirme	3
		Yanlış iş tutumları oluşturma	2

(Bilmiyorum: 1; Karaktere göre değişir: 1; Cevapsız:1)

Tablo 4’de rekabet ortamında çalışmanın öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik etkileri incelendiğinde, pozitif ve negatif yönden etkileri olduğuna yönelik görüş belirtildiği görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerine yönelik etkilerinde olduğu gibi meslektaşının da olumsuz etkilendiğini belirten öğretmen sayısı, olumlu etkilendiğini belirten öğretmen sayısından oldukça fazladır. Meslektaşının pozitif yönden etkilendiğini belirten öğretmenler rekabetin diğer öğretmenlerde tetiklenme (n=4), üretken olma (n=3), iyi yönde etkilemeye (n=1) neden olduğunu belirtirken; negatif yönden etkilendiğini belirten öğretmenler rekabetin karşı tarafta gerginlik (n=6), olumsuz hisler (n=4) ve olumsuz davranış oluşturduğunu (n=3), kişisel ilişkileri bozduğunu (n=3), verimsizleştirdiğini (n=3) ve yanlış iş tutumları oluşturduğunu (n=2) belirtmişlerdir.

Rekabet ortamında meslektaşının olumlu etkilendiğini belirten öğretmen görüşlerine örnek olarak; “Daha fazla üretkendir (ALÖ1)”, “Belki biraz kıskançlık oluyor ama onlar da farklı şeyler üretme gereği duyuyor (ALÖ10)”, “Yenilik ve farklılık arayan öğretmene heyecan oluyor (ALÖ12)”, “Benim gibi düşündüklerini düşünürüm; yani daha fazla gayret için tetikleniyorlardır (ALÖ16)”, “Bence onlar da çabalıyor, üretiyor (ALÖ19)” görüşleri gösterilebilir. Olumsuz etkilendiğini belirten öğretmen görüşlerine örnek olarak ise “Karşılıklı olarak samimi olunmuyor (ALÖ7)”, “Karşımdaki kişi sırf yapmak için bir şeyleri yapan birisi ise yapılanlar sadece başkalarının taklitleri oluyor ve sürekli seni gözlem yapıyor. Bu gözlem yapılan kişiyi daha çok yorar onlar sadece hazıra konarlar (ALÖ11)”, “Çalışmayı, işini sevmeyen bir öğretmene ızdırap (ALÖ12)”, “Yıpratıcı olacağını düşünüyorum (ALÖ17)”, “Karşımdaki kişiyi de negatif etkileyeceğini düşünüyorum. Çünkü yarışma ortamında insan ilişkileri bozulabilir (ALÖ21)”, “Ezebilir, itici gelebilir (ALÖ23)”, “Stres yarattığını düşünüyorum. Olumsuz davranış ve ilişki biçimlerine neden olur (ALÖ25)”, “Karşımdaki insanı da kıskanç, agresif ve saldırganlaştırıyor (ALÖ27)”, “Karşıdakini olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum. Sürekli kazanılması

gereken bir yarış pistindeymişiz gibi hisseder insan (ALÖ24)", "Herkes birbirine karşı tahammülsüz ve nefret dolu (ALÖ31)", "Gerginliğini artırdığını düşünüyorum (ALÖ32)" gösterilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma, eğitim ortamında rekabet etmenin öğretmenlerde hem olumlu hem de olumsuz açıdan iki yönlü sonuçları olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde olumsuz sonuçlara yönelik belirtilen görüşlerin, olumlu görüşlerden daha fazla ve kapsamlı olduğu görülmüştür. Bu da rekabet kavramının öğretmenlerce daha çok negatif anlam yüklenen bir kavram olduğunu gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Rekabete ve ortamına yönelik algılamanın daha çok olumsuz etkiler üzerinde yoğunlaşılması, öğretmenlerin buldukları ortamda karşılaştıkları rekabet biçiminin, olumsuz düşünce ve davranışları temel alan bir rekabet sürecine dayalı gelişmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu da öğretmenlerin, rekabete yönelik daha çok olumsuz tecrübeler edindiklerini göstermektedir. Zira kurum içindeki rekabetçi davranış ve tutumların yönü, rekabet ortamına dair algıyı değiştirebilmektedir. Diğer yandan araştırma yapılan kurum bazında değerlendirildiğinde, Anadolu Liselerinde rekabet ortamı kişisel çatışmalara bağlı olarak gelişebildiği gibi savunmacı bir rekabet tutumunun olduğu da söylenebilir. Çünkü öğretmenlerden, öğrencilere üniversite sınavında yüksek puan aldirmaları beklenmektedir. Öğretmenin bu süreci başarması, imajını olumlu kıldığı gibi reklamını yapmakta, arandığı öğretmen olmasını sağlamaktadır. Bu süreç ise öğretmenler arasında rekabetin ötesinde hırsı tetiklemede, ardından kişisel çatışmaları oluşturmada, öğretmeni kendini savunma davranışına iterek, rekabeti bertaraf etmeye çabalamasına neden olmaktadır. Bu tür baskı ise öğretmenlerin buldukları ortamda yaşadıkları rekabet biçimine ilişkin yorumlarını etkileyebilmektedir. Birey kendi içinde birlik duygusuna sahip olsa bile, rekabet ortamında maddi ya da etik unsurlara uyum sağlamaktan ziyade birtakım çelişkiler yaşayabilmekte, bu da davranışlarına ve duygularına yansiyabilmektedir. Okullarda öğretmenlerden beklentilere yönelik baskının sürekli artması bu duyguyu daha çok tetikleyebiliyor. Diğer yandan sürecin olumlu yönetilmesi ortaya çıkan olumsuz ya da karşılıklı mücadeleye dayalı rekabetten olumlu yararlanılabilir. Çünkü öğretmenlerin tamamen beraberlik içinde olması ampirik bir olgu değildir. Eğer öyle olsaydı toplumun ya da toplumu oluşturan kurumların yaşaması ve canlı kalması söz konusu olmazdı. Toplumsal gruplar zıtlıklardan var olmakta ve bu gibi zıtlıklar grup için olumlu sonuçları da beraberinde getirebilmektedir (Park, 2018). Okullar toplumsal gruplar olarak kişisel farklılıkların olduğu, bireysel çekişmelerin yaşandığı ortamlardır ve rekabetin oluşması kaçınılmazdır. Yaşanan mücadele, olumsuz olarak algılsa da olumlu gelişmeler sağlayabilir. Kişiler arası yarışta, bu faktörün göz önüne alınması önemlidir. Zira rekabet etme olgusu, kişisel olarak her ne kadar negatif sonuçlara sebep olsa da ortaya konulacak ürünün iyi olması için gösterilen çabanın artmasına da neden olabilmektedir. Diğer yandan araştırmada öğretmenlerin bir bölümünün okul ortamındaki rekabetin negatif sonuçlar doğuracağı düşüncesinde olmaları, bu gibi karşıtlıkların oluşturacağı yarış göze almamalarıyla ilgili olabilir. Zira kişi, bireysel özellikleri doğrultusunda diğerleriyle yarışa girmekten çekinebilir.

Araştırmaya göre öğretmenlerin rekabetin pozitif sonuçlarına ilişkin görüşleri gelişim ve harekete geçme olmak üzere iki noktada toplanmıştır. Öğretmenlere göre rekabet gelişim odaklı mesleki yenilenme ve daha üretken olmayı sağlarken, motivasyon ve dinamizm sağlayarak öğretmenleri harekete geçirmektedir. Pozitif yönde rekabetçi davranışlar, öğretmenlerin çalışma performanslarını da olumlu yönde etkilemektedir. Bu yönüyle rekabet ortamının okulları da stratejik rekabete davet ettiği söylenebilir. Rekabetin öğretmenleri motivasyon sağlayarak dinamik kılması, mesleki yenilenme ve daha üretken olmaya yönlendirmesi okullar için de olumlu bir katkıdır. İlgili

literatürde de örgütlerde rekabet sağlayan faktörler arasında motivasyon ve farkındalık belirtilmesi (Ağraş 2013), çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Kartal'ın (2018) da rekabetçi tutumun akademik başarıyı anlamlı etkilediği sonucu, öğretmenlerin rekabetin olumlu sonuçlarına ait düşüncelerini desteklemektedir. Bu da okullarda istenilen ve beklenen bir durumdur. Zira öğretmenler rekabet ortamının etkisiyle daha üretken olarak aktif çalışabilir, bu durum onların çalışma performansına yansiyabilir ve böylece okul başarısı artırılabilir. Bu başarı, öğrencinin akademik başarısıyla doğru orantılı olacaktır. Ortaya çıkan sonuçlar öğretmenin çalışma azmi ve iç motivasyonunu daha da yükseltecek, öğretmen bir taraftan bu dinamiği yakalarken aynı zamanda mesleki olarak da adım adım ilerleyecektir.

Araştırmaya göre rekabet ortamında çalışmak olumlu olduğu kadar olumsuz özellikleri içeren yaklaşım biçimi ve bakış açısını da içermektedir. Öğretmenlere göre rekabet olumsuz davranışları ve hisleri içeren yaklaşım biçimi ortaya çıkarırken, bu ortam bakış açısını da olumsuz etkileyip kişisel ilişkileri bozup değerleri zedelemekte ve bireyselleşmeyi beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin, rekabetin negatif açıdan değerleri zedeleyip bireysellik anlayışını getirdiğini belirtmeleri, okullarındaki rekabet anlayışının yalnızlaştırıcı yönde olduğunun bir göstergesi sayılabilir. Karşılaştıkları rekabetçi davranışlar, kendileriyle rekabet edenlerin daha çok olumsuz ve sarsıcı bir tavır içinde olmalarından kaynaklanabildiği gibi, öne geçme kaygısı, aşırılığa dönüşerek hırsla, diğerlerini dışlama davranışına dönüşebilmektedir. Diğer yandan okullarda gruplaşmayı oluşturan faktörlerden birinin de rekabet olduğu göz önüne alınmalıdır. Grup içinde yaşananlar, rekabette daha çok ortaya çıkıp kendini gösterebilmektedir. Zira günümüzde grupların ya da bireylerin yarışı, yerini rekabete bırakmıştır. Genelde statü ya da saygınlık mücadelesinden ileri gelen rekabet ve çekişme, kişileri olumsuz yarışa iten bir faktöre dönüşebilmektedir (Park 2018). Öğretmenlerin de bir kısmının, rekabetin olumsuz sonuçlar ortaya çıkaracağı endişeleri, rekabetten çok kişisel çekişmeleri rekabet olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Diğer yandan öğretmenler okullarda yakın ilişkiler içindedirler. Bu durum onları, birbirlerinden etkilenererek her an alevlendirip rekabete sevkdebilmektedir. Öğretmenin bilincinde haset, kıskançlık gibi olumsuz duyguların varlığı gruptakilere ya da diğerlerine zarar verme eğilimini ortaya çıkarabilmektedir. Her ne kadar geleneksel sevgi anlayışı ve samimi ilişkilerde rekabet söz konusu edilemese de insan doğasında olan en iyi olma dürtüsü hemen hemen herkeste var olan bir dürtüdür. Bu durumda rekabet etme duygusu davranışa dönüştürürken bireyin kendi özellikleri doğrultusunda kişisel gelişimine yarar da zarar da verebilmektedir. Bu dürtünün olumlu yönde kanalize edilmesi, enerjisini de yararlı bir duruma çevirebilmektedir (Navaro, 2011). Dolayısıyla rekabet ortamı kişisel çabalar ve kendini geliştirme odaklı olması durumunda kişinin kendi ilerlemesi açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir.

Araştırma rekabet ortamında çalışmanın hem öğretmenler hem de meslektaşları üzerinde olumlu ve olumsuz etkiler yaratacağını ortaya koymuştur. Rekabet ortamı, öğretmenin kendisinde olumlu duygular hissettirip güdülenmesini sağlarken; gerginlik, stres, rahatsızlık, kişisel uzaklaşma ve olumsuz duyguları da hissettirebilmektedir. Rekabet dürtüsüyle eyleme geçen kişinin güdülenerek kendi özleştirisini yapması beklenen bir harekettir. Kişiyi harekete geçiren rekabet dürtüsü, mükemmel olma isteğinin bir yansıması olarak kabul edildiğinde, günlük yaşamda görülebildiği gibi diğerlerini geride bırakmayı içeren bir yaklaşıma da dönüşebilmektedir ve bu durum eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu durum göreceli olarak fazladan çalışma ve arkada bırakma isteğini de uyandırmaktadır (Akbayırılı ve Aydın, 2000). Sürecin olumlu yönetilmesi, kişinin geliştikçe ve başarı hazzını tattıkça olumlu duygulardan beslenmesini sağlayacaktır. Mükemmel olma duygusu ise eğitim alanında, tatmin olan ve tatmin eden bir öğretmen modelini oluşturabilir. Dolayısıyla eğitim

etkinliklerinin ve öğretmenin bu duygudan pay alması söz konusudur. Diğer taraftan kişiyi olumlu yönden besleyecek rekabet etme dürtüsü, ortamın havasına ve rengine bağlı olarak olumsuzluğa da dönüşebilmektedir. Bireylerde duygunun etkisiyle saldırganlık oluşabilmekte, gizil bir duygu ile hareket eden bireyler dışlanma davranışı görebilmektedir. Bu durum ise bazılarında ruhsal bir travma bile yaratabilmektedir (Yurttaş, 2015). Rekabet ortamında bulunmak hisler ve davranışlar yönünden rahatsız edici durumlar da oluşturabilmekte, öğretmenin zaman zaman stres yaşamasına, gerginlik hissetmesine ve hatta iletişimsiz kalma sürecine girmesine de sebep olabilmektedir. Örneğin rekabetin haset duygusuna dönüşmesi, birey için olumsuz duyguları çoğaltacaktır. Kişide küçük düşme, değersizlik, içlerleme, öfke, hırs gibi negatif duyguları ortaya çıkarabilme ihtimali bulunmaktadır. Nitekim rekabetin kazan kaybet temeline dayalı ele alınması, diğer tarafın kaybetmesine bağlı bir kazanım elde edilmek istenmesi, kişiler arasında yaşanması olası bir durumdur (Navaro, 2011). Bu bakımdan, eğitim ortamında var olan rekabetin fesatlık içeren bir duyguya dönüşmemesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Diğer yandan insan olarak öğretmenlerin buldukları ortamda da yaşanan rekabet çeşidinin, çizginin dışına çıkma ihtimali taşıdığı göz önüne alınmalıdır. Gerekli zemin hazırlanırsa olumsuz rekabet ortamının önüne geçilebilir, kişinin motivasyonu artırılarak, üretken kılınabilir ve olumlu duygular oluşturulabilir.

Araştırma, rekabet ortamında çalışmanın sadece öğretmen değil meslektaşları üzerinde de hem olumlu hem de olumsuz etkiler bıraktığını ortaya koymuştur. Rekabet meslektaşları üzerinde olumlu yönde tetiklenme ve üretkenliği sağlarken, olumsuz hisler ve davranışlar oluşturarak kişisel ilişkileri bozabilmekte, yanlış iş tutumları ve verimsizliğe de neden olabilmektedir. İnsanlar genel olarak kişisel yeteneklerini geliştirme isteğini taşıırken, çabalarının engellerle karşılaşması sorunları ortaya çıkarabilmektedir. Negatif dışsal etkenler dışlanma, huzursuzluk gibi olumsuz duygulara sebep olabilmektedir. Ortam uygunsuzluğu arttığında, kendine yabancılaşma hatta daha nevroitik durumların da ortaya çıkabilme ihtimali bulunmaktadır. Çünkü bu tür ortamlarda meydana gelebilecek bir izolasyon, kişinin hırslanmasını tetiklemektedir. Gergin bir rekabet ortamı ise kıyaslama ve düşmanlığı doğurabilmektedir (Horney, 1994; Akt: Polat, 2019). Diğer bir ifade ile rekabet ortamının olumsuz hisler üzerine kurulması, öğretmenleri duygusal yönden incitebilmektedir. Ne yazık ki araştırmada rekabete yönelik daha çok olumsuz anlamda görüşlerin belirtilmesi, okullarda öğretmenlerin yarışma amacıyla olmalarından çok, karşıdakini ezme tutumu içinde buldukları düşüncesini de aklı getirmektedir. İlgili literatür de rekabete dayalı eğitim anlayışında yapılan bilgi yarışmalarının öğrenciler üzerinde kendini kanıtlama çabası ve başarıya kaygısı ortaya çıkardığını, bencillik yarattığını; başarının birlik ve güven duygusuyla zamanla ilerleme gibi değerler oluşturacağını göstermektedir (Ökmen, Şahin, Boyacı ve Kılıç, 2019). Bu öğrencileri yetiştirenlerin de eğitim sisteminde olan öğretmenler olduğu düşünüldüğünde benzer sonuçları öğretmenlere de yansıtma mümkündür. Araştırmanın meslektaşları üzerine ortaya koyduğu olumsuz davranışlar, kişisel ilişkilerin bozulması ile yanlış iş tutumları bu düşünceyi desteklemektedir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde rekabetin eğitim kurumlarında var olduğu gerçeği ortaya çıkmıştır. Evrensel anlamda değişimi önceleyen örgütler açısından önem kazanan rekabet, fark yaratabilmek ve üretkenlik açısından önemlidir. Geleceği yakalayabilmenin yolu da farkı ortaya koyacak stratejiler geliştirmek, çözümler üretmekten geçmektedir (Çavuşoğlu, 2007). Rekabet olumlu olarak sürdürülebildiğinde tetikleyici etkisi ile olumlu yönde ilerleme kaçınılmaz olacaktır. Üretkenlik ve fark yaratma, kendiliğinden oluşacaktır. Farklı birey ya da grupların bir araya gelmesiyle oluşan rekabet, örgütlerde başarıyı sağlamak amacıyla olabildiğince stratejik düşünmeyi ve doğru planlamayı gerektirmektedir. Bu noktalara dikkat edildiğinde rekabet, geliştirici ve yenileyici

yönde etkili olacaktır (Petek, 2018). Okullar ise bireysel ve toplumsal dönüşüm açısından bu örgütler içinde en önemlisidir. Bireysel anlamda farklı yetenekli öğretmenlerin, birbirlerinden esinlenerek ortak iş üretmeleri, rekabetin pozitif yönlü etkilerindedir. Dolayısıyla grupları farklılaştıran, bireylerin kişisel donanımları olduğu söylenebilir. Bu durumda farklılıkları bir araya getirmek üzere yapılacak iyi bir planlama ve stratejik hareket, rekabetin olumlulaştırıcı gücüyle sağlanabilir. Bu süreçte, gelişen ve yenilenen bir eğitim ortamının oluşması muhtemeldir. Nitekim Güçlü (2018) de eğitime bütüncül bir bakış açısıyla bakarak, küresel ortamda rekabetin önemli olduğuna vurgu yapmış ve ülkemizin dünya ile yarışmasında, rekabetin öncülüklerden biri olduğunu belirtmiştir. Bu durumda hemen tüm örgütlere sirayet eden ve evrensel bazda ele alınması gereken rekabetin avantajları ciddi anlamda düşünülmalıdır. Hemen hemen bütün ülkelerin olmazsa olmazı haline gelen rekabet, eğitim ortamına katma değer kattığı gibi eğitim seviyesi yüksek toplumların öne geçmesini de sağlamaktadır. Zarar vermeden yapıcı ve ılımlı rekabet ortamı oluşturmak, bir taraftan üretmeyi örgüte hareket katmayı sağlarken, diğer taraftan da küresel eğitim yarışında öne geçmeyi beraberinde getirecektir. Bununla birlikte kurum içinde rekabete yönelik gerçekleşen faaliyetler, süreci etkilemekte bu durum hem bir fırsat hem de bir tehdit olabilmektedir. Eğer tehdit olarak görülüyorsa ve bu algı değiştirilemiyorsa, önlem alınması gerekmektedir.

Rekabet, kişileri değişime yönlendirmekte, eski ve geleneksel olanı ister istemez yenilenme ihtiyacına itmektir (Kaplan, 2010). Bu açıdan bakıldığında eğitim ortamındaki rekabetin öğretmenlerde harekete geçirici etkisi büyüktür. Süreçte rekabetin ortamsal faktörlerden etkilendiği kadar kişilikle ilgili olduğu da unutulmamalıdır. Zira kişilerin hepsi aynı özellikte değil, bireysel farklılıklara sahiptir. Bu da rekabetin olumlu sonuçlar kadar negatif etkilerinin olacağını, herhangi bir bireyin rekabet duygusunu kişisel çatışma veya çıkar amaçlı kullanabileceğini de göstermektedir. Çalışanlar buldukları ortamdan beslenirler. Bu ortam durağan ise kişi de durağanlaşacak; dinamik ise bu defa çabalama gereği duyacaktır. Zaman zaman rastlanan idealist duyguların, çevresel etkenler sebebiyle körelmesi durumu, buna güzel bir örnektir. Dolayısıyla bireyin içindeki başarı azmi, ortamın havasına göre şekillenecektir. Bu duygu, ortama göre ya sönecek ya da üst seviyelere ulaşacaktır. Bu açıdan öğretmen, yenilik yapabilme yeteneğine bağlı olarak işbirlikçi olduğu kadar savunmacı bir rekabet anlayışı da geliştirebilecektir. Öğretmenin rekabet etmesini tetikleyen duygularının farkında olmak, olumlu duygular kazanması için işbirliğine dayalı olumlu bir rekabet anlayışı geliştirmek bu süreci doğru yönetmede etkili olacaktır.

Görüldüğü gibi rekabet ortamında çalışmak, öğretmenlerde ve meslektaşlarında duygusal ve davranışsal boyutta olumlu ve olumsuz sonuçlar ortaya koymaktadır. Dolayısıyla araştırma, rekabet ortamında çalışmanın duruma ve kişilere göre, olumlu olabileceği gibi olumsuz sonuçlarının da olabileceğini göstermektedir.

Elde edilen sonuçlara bağlı araştırmada şu öneriler geliştirilmiştir:

1- Öğretmenlerin rekabet ortamına ilişkin algılarını olumlu yönde değiştirebilmek ve farkındalık yaratmak gerekmektedir. Bu kapsamda kişisel gelişim etkinlikleri ile kişinin bilincindeki rekabet duygusunun mesleki gelişime odaklanması için rekabeti doğru yönlendirme konulu çalışmalar planlanabilir. Bu konuda farkındalık oluşturmak, rekabetin olumlu olarak nasıl sağlanacağına dair bilgiler vermek amacıyla MEB, psikoloji ve pedagoji alan uzmanlarından yararlanarak öğretmen ve yöneticilere kısa süreli eğitim programı hazırlayabilir.

2- Rekabeti, okulun başarısını artırmaya yönelik fırsata dönüştürmek için yöneticiler, öğretmenleri tetikleyici çalışmalar başlatarak bunun için gerekli ortamlar oluşturabilir, farklı projeler

tasarlayabilirler. Projelerin bireysel yetenek odaklı olmaktan çok dönüşümü sağlama odaklı olması, rekabet oluşturmadaki temel amacı doğru bir şekilde açıklaması, oluşacak olumsuz duyguların önüne geçebilir.

3- Okul başarısının düşük olduğu bölgelerden bir lise seçilerek, olumlu rekabeti sağlamaya yönelik pilot bir uygulama başlatılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağraş, S. (2013). *Rekabetçi davranışların oluşmasında örgütsel yeteneklerin etkileri; Türkiye'deki otel işletmelerine yönelik bir çalışma*, Yayınlanmamış doktora tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Akbayırılı, Y. & Aydın, B. (2000). Bir ölçek geliştirme çalışması: Rekabetçi tutum ölçeği (RTÖ) geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliliği, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 9-24.
- Brandenburger, M. A. & Nalebuff, J. B. (2015). *Oyun teorisi ve ortaklaşa rekabet* (Çev: L. Cinemre), İstanbul, Scala Yayıncılık,.
- Çavuşoğlu, D. (2007). *Küresel rekabet ortamında örgütlerde yaratıcılık kültürü ve yaratıcılık yönetimine ilişkin tutumların değerlendirilmesi (Okullarda araştırma)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güçlü, A. (2018). *Eğitimde küresel rekabete hazır mıyız?* Abbas Güçlü ile Eğitim Ajansı. <https://www.egitimajansi.com/abbas-guclu/egitimde-kuresel-rekabete-hazir-miyiz-kose-yazisi-1618y.html>. adresinden 12 Şubat 2020 tarihinde indirilmiştir.
- Kaplan, M. (2010). *Küresel rekabet ortamında iç-girişimciliğin turizm işletmelerinde uygulanmasına yönelik bir model önerisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kartal, B. Ş. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde akademik başarısının rekabetçi tutum ve problem çözme becerileri açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Korkmaz, S., Ç. (2008). *Rekabetçi önceliklerin imalat stratejilerine etkileri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Navaro, L. (2008). *Haset ve rekabet kendi kuyruğunu yiyen yılan*, İstanbul, Remzi Kitabevi,
- Ökmen, B., Şahin, Ş., Boyacı, Z. ve Kılıç, A. (2019). Rekabete dayalı eğitim anlayışı bağlamında bilgi yarışmalarına bakış, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(3), 253-266.
- Park, E. R. (2017). *Rekabet ve çatışma sosyoloji bilimine giriş-III*. (Çev. G. İ. Yağlı), İstanbul, Pinhan Yayıncılık,
- Petek, L. (2018). *Rekabet stratejileri ve eğitim sektöründe bir uygulama*,. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Dış Ticaret Enstitüsü, İstanbul.
- Pınar, H. A. (1998). *Rekabet yönetimi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Polat, E. (2019). *11-14 Yaş ortaokul öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve rekabetçi tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Sönmez, V. & Alacapınar, G. F. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara, Anı Yayıncılık,.
- Yurttaş, H. (2015). *Bireysel düzlemde örgüt içi ortaklaşa rekabetin çalışanın kariyer planlamasına etkisi kamu kurumu üzerine araştırma*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yakındoğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lefkoşa.

MESLEK LİSELERİNDE DİSİPLİN SORUNLARI

Önder DURMUŞ¹⁰²

ÖZET

Fransızcadan dilimize geçmiş olan disiplin kelimesi “Bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyması durumu” olarak tanımlanmaktadır. (TDK, 2014) Okullarda yaşanan ve problem olarak ifade edilen davranışlar “disiplin sorunları” olarak ifade edilmektedir. Okullardaki bu disiplin sorunları ve görülme sıklığı öğrenme ve öğretme sürecini etkilemektedir. (Sezginsoy, 2004:1) Meslek liselerinde disiplin sorunları diğer türdeki liselere göre çok daha fazladır. Bunun ilk sebebi meslek liselerine devam eden öğrencilerin ortalama olarak genel liselere devam eden öğrencilere göre sosyo-ekonomik düzeyi daha düşük olan ailelerden gelmeleridir. Bu durum doğrudan ve dolaylı olarak gençte bazı uyum sorunlarının ortaya çıkmasına uygun bir ortam hazırlamaktadır. Ayrıca meslek derslerine yoğunlaşan öğrencilerin kültür derslerine gereken önemi vermemesi de meslek liselerindeki disiplin sorunlarının nedenlerindedir.

Bu çalışmanın amacı Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi örneğinde meslek liselerinde karşılaşılan disiplin sorunlarını tespit etmek ve bunlara çözüm önerileri getirebilmektir. Çalışmada “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” kullanılmıştır. Görüşme, sosyal bilim araştırmalarında en çok kullanılan tekniklerden biridir. Bunun nedeni görüşme yönteminin, bireylerle ilgili tutum, duygu, düşünce ve inançlarına ait bilgileri elde etmede etkili bir yöntem olmasıdır. (Erbakırcı, 2005:2) “Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde Disiplin Sorunları Görüşme Formu” isimli görüşme formu hazırlanarak, bu form doğrultusunda gerekli görüşmeler yapılmıştır. Bu form vasıtasıyla okulumuzdaki çeşitli bölümlerden 5 teknik öğretmen ve çeşitli branşlardan 5 kültür dersi öğretmeni ile görüşülmüş ve okulumuzdaki disiplin sorunları ile ilgili fikirleri alınmıştır.

Sonuç olarak okulumuzda varolan disiplin sorunları belirlenmiş, bu sorunlara öğretmenlerin getirdiği çözüm yöntemleri tespit edilmiştir. Sorunları çözmek için okul idaresi, öğretmen ve velilerin fikir birliği içinde olması, ortak tepkiler göstermesi gerekmektedir. Bu çalışmada görüşme formları tablolara dönüştürülerek çözümlenmiş ve üzerinde en çok durulan sorunlar tespit edilerek çözüm önerileri sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Disiplin, Meslek Lisesi, Öğretmen, Öğrenci

GİRİŞ

¹⁰² Okul Müdürü, Gazi Mustafa Kemal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Yalova, onderdurmus74@hotmail.com

İnsanlar topluluk halinde yaşayan varlıklardır. Topluluk halinde yaşamak belirli kurallar çerçevesinde olur. Bu kurallara uymak ile disiplin kavramı arasında yakın ilişki vardır. Disiplin belli bir eğitim sonucunda oluşur. O halde eğitim ile disiplin arasında da yakın ilişki vardır. Günümüzde disiplin sözcüğü herhangi bir kurumun, kuruluşun kendine özgü kuralları ve düzeni sağlama aracı olarak kullanılmaktadır. Öğrencilerin okul ortamında hangi davranışları sergilemesi gerektiğini onlara öğretmek, onların bu davranışları sergileyip sergilemediğini kontrol etmek, sergilemeyenleri uyarmak veya cezalandırmak eğitimde disiplinin sağlanması için yapılması gerekenlerdir. O halde disiplini “bir topluluğun yazılı, yazısız kurallarına titizlikle uymak” şeklinde tanımlayabiliriz. (TDK 2014) Peki disiplin kelimesini duyunca neden aklımıza ceza gelmektedir? Ceza disiplini sağlamak için uygulanan yöntemlerden sadece bir tanesidir. Disiplin denince cezanın aklımıza gelmesi günümüze kadar uygulanan yöntemlerin yanlışlığını göstermektedir. Demek ki disiplini sağlamak için yalnızca cezalandırma tercih edilmiş, en azından böylece disiplinin daha hızlı sağlanacağı düşünülmüştür. Bu yanlışlık sadece okullarda değil, ailelerde, işyerlerinde v.b. devam etmiştir. Topluluklarda işlerin belli bir düzende gitmesi isteneceğine göre, disiplin, bu düzeni sağlamak için de gereklidir. Hatta disiplin yerine düzen kavramını da kullanabiliriz. Aslında bütün yapılmak istenen, öğrencinin öğretilmek istenenleri öğrenmesi için gerekli ortam ve davranış tarzlarının öğrenciye kabul ettirilmesidir. Bu ortam ve davranış şekilleri sağlanınca öğrenci daha kolay öğrenecektir. Eğitimde disiplin sağlamak için ne kadar zaman harcanırsa öğretim için o kadar az zaman kalmış demektir. Bu durumda öğrenci vakit kaybetmeden öğrenmeye hazır hale getirilmelidir.

Öğrenciden beklenen davranışlar toplumların özelliklerine ve kültürlerine göre farklılık gösterebilir. Farklı aile yapısı ve kültürlerden gelen öğrencilerin oluşturduğu heterojen yapı nedeniyle okullarda disiplin problemleri oluşmakta ve artmaktadır. Sürekli artan bu disiplin problemleri sadece eğitimciler için değil aileler ve toplum için de endişe kaynağı olmaktadır. Okullarda disiplini sağlamak konusunda her zaman en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Çünkü derslerde öğrencilerle en fazla beraber olan öğretmenlerdir. Öğretmenler derslerini yaparken sürekli öğrencilerin davranışlarını gözlemlemekte, derse devam, sınavlara katılım, ödevler, hal ve hareketler v.b. konularda onları etkileyebilmektedirler, Öğretmenlerin disiplini sağlamak konusunda çeşitli tarzları olabilir. Bu tarzlarda onların kişilik özellikleri, toplumsal kültür ve mesleki anlayışları etkilidir. Baskıcı ve tavizkar yaklaşımların en çok kullanılan, fakat olumsuz sonuçlar veren disiplin anlayışları olduğu görülmektedir. Günümüzde sınıfta demokratik ortamın sağlandığı ve öğrencinin kendi kendini disipline ettiği yaklaşımlar üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen baskı göstermez, taviz vermez, öğrenciyle sağlıklı bir ilişki kurar. Öğrenci gerektiğinde desteklenir, istekler karşılıklı olarak ifade edilir. Öğretmen kuralları baştan koyar. Ne istediğini ve ne istemediğini açık bir şekilde ifade eder. Bu durumda güvenli bir ortam oluşur. İlerleyen süreçte hangi davranış karşılığında hangi tepkinin uygulanacağı nettir. Sürekli öğretmen denetimi yerine öğrencinin kendi kendini denetlemesi sağlanabilirse, öğretmenin de disiplini sağlamak için sürekli zaman harcamasına gerek kalmaz. Öğretmen bu zamanı daha faydalı öğretim için ve öğrenciye yeni şeyler öğretebilmek için kullanır. O zaman çağımızda disiplin denildiğinde amacımız öz disiplini sağlamak olmalıdır. Eğitimin olduğu yerde öz disiplin kesinlikle olmalıdır. Disiplin istenmeyen davranışları önleme biçimi olduğuna göre, disiplin sorunu da istenmeyen davranış, öğrencinin öğretme ve öğrenmeyi aksatan herhangi bir etkinliğidir. (Giancola&Banicky 1998).

Disiplin sorunlarının oluşmasında tek sorumlu öğrenci midir? Pek çok örnek tek sorumlunun

öğrenci olmadığını göstermektedir. Disiplin çeşitli bileşenlerden oluşur. Öğrenci bunlardan bir tanesidir. Öğrencinin düşünce ve davranışlarını kişiliği, yaşadığı çevrenin özellikleri ve bulunduğu yaşın psikolojik özellikleri belirler. Ayrıca öğrenci kendi yaşam çevresinde farklı, sınıf ortamında farklı davranışlar gösterebilir. Zaten pek çok velinin çocuğunun yaptığı yanlış davranışları söyleyen öğretmene “Benim çocuğum böyle şeyler yapmaz” diyerek cevap vermesi veya söylenenlere inanmaması da bu durumun göstergesidir. Ayrıca fiziksel gelişimin hızlı olduğu ortaöğretim döneminde öğrenci inatçılık ve söylenenin tersini yapma gibi davranışlar gösterebilir. Kendini fark ettirmek de öğrenci için bir ihtiyaçtır. Derste başarılı olamayan öğrenci kendini fark ettirmek için olumsuz davranışlara yönelebilir. Her öğrenciden aynı başarıyı bekleyemeyiz. Derste başarılı olma umudu olmayan öğrenci, aptal olarak görünmektense, sorunlu biri olarak görünmenin daha iyi bir durum olacağına karar verebilir. O yüzden dersteki başarı çizgisi her öğrencinin çalışırsa ulaşabileceği bir çizgi olmalı, öğretmen farkında olmadan öğrencinin kendisini yetersiz hissetmesine neden olmamalıdır. Diğer bir durum da öğrencilerin birbirini taklit etmesidir. Olumsuz davranışlarıyla kötü yönlü bir popülerlik kazanan öğrenciyi, dikkat çekmek isteyen diğer öğrenciler de taklit edebilir. Öğrencilerin davranışları yaşamlarındaki önemli yetişkinlerin davranışlarını örnek alarak gelişir. Öğretmenler de bu yetişkinlerdendir. O yüzden öğretmenin görevi sadece sınıf içi ile sınırlı değildir. Öğretmenin

tüm hareketleri öğrenci tarafından izlenmekte ve örnek alınmaktadır. Öğretmen bu durumu bilerek hareket etmelidir. Hareketlerinin ve söylediği sözlerin öğrencinin belleğinden yıllarca silinmeyeceğini unutmamalıdır. Hatta bununla yetinmemeli, öğrencinin etki altında bulunduğu örneğin ailedeki öğrenme yaşantısını da elinden geldiğince yönlendirmelidir. Okulun fiziksel şartları, öğrenci-öğretmen sayısı, laboratuvarlar, atölyeler ve derslikler öğrenci davranışlarını etkileyebilir. Okul müdürünün yöneticilik tarzı da çok önemlidir. Okul müdürünün sorunlara karşı tavrı, gösterdiği liderlik özellikleri diğer çalışanları etkiler. Öğretmenlerin ve diğer çalışanların motivasyonunu düşüren en önemli etkenlerden biri, yöneticilerin dürüstlüğünden ve tarafsızlığından şüphe edilmesidir. Öğretmen kendisine haksızlık yapıldığını ve önyargılı davranıldığını düşünüyorsa verimli çalışamaz. Başarılı okul müdürü demokratik ve kararlarını verirken paylaşımcı olmalıdır. Doğru bir disiplin politikası sağlanırsa, okul da daha etkili yönetilir. Aile öğrencinin hayatta karşılaştığı ilk kurumdur. Disiplini sağlamak için aile ile iletişim kurmak kesinlikle gereklidir. Aile öğrenciye sunduğu olanaklar ile eğitime verdiği önem ile genetik özellikler ile disiplini sağlamada en önemli etkenlerdendir. Eğitim ailede başlar. Aileden destek almak, aileyi yönlendirmek, öğrencinin günlük hayatında neler yaptığını ve hangi davranışları gösterdiğini öğrenmek disiplin için gereklidir.

Öğrencilerin derslere olan ilgisi her geçen eğitim-öğretim yılında azalır. İlgii canlı tutabilmek için öğrencinin önüne bir hedef koyulabilmeli, hedefler öğrencinin ilgisine göre şekillenmeli ve başarıya ulaştığında elde edebilecekleri, öğrenciye anlatılarak motive edilmelidir. Bunun için öğretmen ve velinin de işin içinde olduğu bir ekip çalışması gerekir. Özgüven fazlalığı olan bir öğrenci kendini olduğundan üstün bir kişiymiş gibi göstermeye çalışır. Aile çocuktan yapamayacağı şeyleri beklerse, çocuk aileyi memnun etmeye çalışır, rol yapmaya başlar. Mutlu değildir. Ayrıca gereksiz övgüler çocuğun kendini geliştirmesine engel olur. Çocuğun sadece yaptığı iyi şeyler övülmelidir. Ters bir durumda çocuk hatalarını kabul etmeyebilir. Öğrencinin yaşadığı duygusal olaylara duyarlı olarak davranılmalıdır. Öğrenci sinirli davranışlar gösteriyorsa, öncelikle aile ve öğretmen sinirli davranışlarla kötü örnek olmamalı, onun enerjisi spor ve sosyal faaliyetlere yönlendirilmelidir. Öğrencilerin çok çeşitli ortamlarda bulundurulması çok önemlidir. Bu öğrencinin sosyal ortamlarda sıkıntıya düşmesini engeller. Fakat aile arkadaş seçimi konusunda çocuğa daha küçük yaşlardan itibaren birtakım prensipleri kabul ettirmelidir. Öğrencinin fiziksel özellikleri ile ilgili olumlu veya olumsuz eleştirilerin

abartılması öğrencinin problemleri davranışlara yönelmesine sebep olur. Veliler disiplin ve çocuk psikolojisi konusunda kesinlikle bilgilendirilmeli, gerekirse bu konuda seminerler düzenlenmelidir. Çünkü ailenin çocuğa karşı olumsuz tavırları, öğrencinin olumsuz davranışlarını daha da artırmaktadır. Öğrencinin asosyal davranışlar sergilemesi engellenmeye çalışılmalıdır. Öğrencilerin umutsuzluğa ve karamsarlığa kapıldığı durumlarda onlara kısa vadeli hedefler sunulmalıdır.

Okul müdürü disiplin kuruluna müdahale etmemelidir. Bu durum okulda çalışma barışını bozabilir. Okul müdürü okula yenilikler getirebilmeli ve etkili biçimde yönetme becerilerine sahip olmalıdır. Okulda değişimlerin amacına ulaşabilmesi için, okulun bir vizyonu olmalı ve bu vizyon okulun bütün üyelerince paylaşılmalıdır. Okul müdürü okuldaki disiplin olaylarını geçiştirmemelidir. Okul yöneticileri çalışanların fikirlerine saygı göstermeli, alçakgönüllü olmalı, hoşgörüsüz ve aşırı otoriter olmamalıdır. Okul yöneticilerinin sayısı yeterli olmalı, iş dağılımı dengeli olmalıdır. Okul yöneticisi odasında büro işleri ile meşgul olursa öğrencilerle istediği gibi ilgilenemeyebilir. Okul yöneticileri boş vermişlik hali sergilerse okulda çeşitli krizler çıkabilir. Okul yöneticileri arasında ek ders konusunda farklılıklar varsa bu durum bazı kurumlarda yönetsel çatışmalara sebep olabilir. Yönetim kadrosunun ileri yaş grubunda olması mesleki tükenmişlik haline girmelerine ve boş vermişlik tavrı göstermelerine sebep olabilir. İstekli ve verimli çalışan öğretmenle isteksiz yönetici arasında çekişme olabileceği gibi tersi durum da söz konusu olabilir.

Öğrencinin aile hayatı, onun okuldaki davranışlarını fazlasıyla etkiler. Ailenin öğrenciye zaman ayıramaması durumunda, öğrenci beklediği şefkati öğretmeninde arayabilir. Ancak kötü davranış gösterdiğinde, kendisiyle ilgilenildiğini gören çocuk, okulda da aynı yöntemi kullanmaya çalışır. Ayrıca, ailede boşanma veya yoksulluk gibi problemlere tanık olan çocuk, yeteneklerinin gelişmemesi gibi bir sonuçla karşılaşabilir. Evdeki aşırı kontrol isyana, içe kapanıklık ve çekingenliğe yol açarken, aşırı koruyucu tutumlar da pasifliğe ve sosyal ilişkilerde başarısızlığa yol açmaktadır. Ailesinin kültür düzeyi yüksek olan öğrenciler, ailesinin kültür düzeyi düşük olan öğrencilere göre her zaman daha başarılıdır. Bunun sebeplerinden birisi ailesinin kültür düzeyi düşük olan öğrencilerin dil gelişiminde sorunlar olmasıdır. Dil gelişimi düşük olan öğrenci, okuduklarını anlamakta sorun yaşar. Ailenin yaşadığı bazı kötü olaylar da çocuklarda çekingenliğe yol açmaktadır. Velinin öğretmenle kuracağı iletişim çok önemlidir. Veli okula ilgisizse bu ilgisizliğin sebepleri araştırılmalıdır. Öğretmenin çocuklara davranış şekli, çocuğun okula yönelik tutumunu belirler. Olumsuz kişilik özelliklerine sahip öğretmen çocuğun okuldan uzaklaşmasına neden olabilir. Öğretmenin çocuk üzerinde aşırı kontrol uygulaması, istenmeyen öğrenci davranışına sebep olur. Öğretmenin öğretmen becerileri yeterli olmalıdır. Öğrenciye ulaşma, öğretimi planlama, öğrencilerin zeka türlerini belirleme gibi konularda yeterli Eski tip öğretmen merkezli eğitimde sınıf yönetimi anlayışı farklıydı. Öğrenci merkezli yeni anlayışta pozitif disiplin vardır. Pozitif disiplin öğrencilere rehberlik etmeyi amaçlar. Öğretmen öğrencisini dinleyerek onun neler hissettiğini öğrenmelidir. Öğretmen etkin dinleme yaparak öğrencilerin sorunlarını öğrenir ve onların ruhsal olarak rahatlamasını sağlar. Çocuk kendine değer verildiğini hisseder, rahatça konuşmaya alışır. Öğretmenle öğrenci arasında karşılıklı önem verme, saygı gösterme ve sevme ilişkisi gelişirse disiplin sorunu azalır. Böylece disipline harcanan zaman öğretmeye ve öğrenmeye kalır (Gordon, 1993). Öğretmen öğrencisine karşı yeterince ilgi göstermezse sınıfında disiplini sağlayamaz. Öğretmen öğrenme materyallerini kullanmada yeterli olmalıdır. Öğrenci ihtiyaçlarına uygun tepkiler vermelidir. Öğretmen kişisel anlayış özelliğine sahip olmalı, öğrenci ile iletişimi iyi

sağlamalı, böylece onun motivasyonunu artırmalıdır. Öğretmen öğrencilerini kesinlikle kıyaslamamalıdır. Öğrenci, kıyaslama yapan kişiye öfke besleyebilir. Etkili motive olan öğrenci aktif ve başarılı olur. Öğretmen başarılı öğrenci kadar başarısız öğrencisine de zaman ayırmalıdır. Öğrenci seviyesine göre ders anlatmalıdır. Öğretmen şahsi problemlerini sınıfa taşırsa, öğrencinin öğretmene karşı saygısı azalabilir. Sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf ortamında olumsuz davranışları engellemesi, derse devam etmeyenleri belirlemesi, ödevleri kontrol etmesi, sınıf içi etkinlikleri düzenlemesi-denetlemesi, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmesi, dersin kesintisiz devamını sağlaması ve en önemlisi bunları yapabilmek için sınıfta liderliğini kabul ettirmesidir. Amaç öğrencide istenen değişiklikleri gerçekleştirmek için uygun ortamı oluşturmaktır. Öğrenci kuralları doğru anlarsa ve kabullenirse o kurallara uyar. Önemli olan, dersin önemli bir kısmının öğrenmeye ayrılmış olmasıdır. Bu sağlanırsa disiplin sorunları da en aza iner. Öğrencinin derse katılımı yüksek ise, öğrenciler derste başarılı ise, derste boş zaman ve düzensizlik yoksa, öğrenci ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişim varsa, sınıf yönetimi başarılıdır. Peki öğretmen sınıf yönetimini nasıl sağlayabilir? Öğretmen eğer uzman yardımı gerektiren sorunlarla karşı karşıya değilse istenmeyen davranışlarla mücadele edebilir. Öğretmen öğrenciye hissettirerek fakat ona odaklanmadan hareketinden hoşlanmadığını gösterebilir.(Masaya vurma, sesini yükseltme) Öğretmen öğrenci ile göz kontağı kurarak ona hareketinin bitmesini beklediği mesajını verebilir. Bunların yetmediği durumlarda öğrenciyle iletişime geçerek, rahatsızlığını gösterebilir. Örneğin öğrencinin ismi kullanabilir. Mizah kullanabilir. Sınıftaki bir takım kuralları değiştirebilir. Öğrencinin olumsuz davranışını sürdürmesi halinde ne gibi yaptırımlarla karşılaşabileceği hatırlatılabilir. Eğer olumsuz davranış düzeni bozmayacaksa görmezden gelinebilir. Ama sorunlar bu yöntemlerle çözülemiyorsa daha ciddi yöntemler uygulanabilir. Ciddi yöntemler uygulanmadan önce yaptırımlar öğrencilere anlatılmalıdır. Yaptırımlar uygulanırken sakın olunmalıdır. Yaptırım uygulandıktan sonra öğrenci ile iletişimin iyileştirilmesine çalışılmalıdır. Bu ciddi yöntemlerden birisi öğrenciyi arkadaşlarından izole etmektir. Öğrenci bir süreliğine tek başına bırakılır. Öğrencinin istediği etkinliklerden mahrum bırakılması, işini bitirene kadar sınıfta kalmasını sağlamak, idareciye yönlendirme, aileleriyle görüşme, başka sınıfa gönderme de diğer yöntemlerdir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın temel amacı Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi örneğini baz alarak meslek liselerinde yaşanan disiplin sorunlarını tespit etmek ve bu sorunlara çözüm önerileri getirebilmektir. Ek olarak meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin var olan disiplin sorunlarıyla ilgili görüşlerini, bu disiplin sorunlarının çözümü için kendilerinin neler yaptıklarını, idarecilerin neler yaptıklarını ve bu yapılanların başarılı sonuçlar verip vermediğini nitel çalışma yaparak saptamaktır. Öğretmenlerin disiplin sorunları hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'ndeki disiplin sorunlarına ilişkin okul öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesinde nitel araştırma tezinin kullanılmasının temel amacı, araştırma konusuna ilişkin derinlemesine bir bakış sağlamak, katılımcıların konu hakkında ne düşündüklerini ve böyle düşünmelerine neden olan etmenleri belirlemektir. Katılımcıların bireysel özellikleri, deneyimleri ve yorumları konuya ilişkin gerçekçi ve derinlemesine bilgi elde edilmesini kolaylaştırması ve inceleme esnekliği sağlaması nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler “Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde Disiplin Sorunları Görüşme Formu” kullanılarak yapılmış ve açık uçlu sorularla görüşlerin derinlemesine alınması sağlanmıştır.

Daha sonra bu formlar tablolara dönüştürülerek çözümlü yapılmıştır. Çalışmaya katılan 10 öğretmen Y1,Y2,Y3..... olarak kodlanmıştır. Araştırmamızda evren Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'ndeki 150 öğretmenden örneklem olarak 10 öğretmen ile görüşülerek evrene ait bulgulara erişilmeye çalışılmıştır. Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde Disiplin Sorunları ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmelerin çözümlü yapıldıktan sonra verilerin kodlanması aşamasına geçilmiştir. Elde edilen verilerin incelenmesi, anlamlı bölümlere ayrılması ve her bölümün kavramsal olarak neyi ifade ettiğinin anlamlı veri birimlerine (cümle) dönüştürülmesi ve kodlanmasından sonra taslak temalar-kategoriler altında düzenlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2000; Tavşancıl ve Aslan, 2001).Temalar kategoriler arası ilişkiler belirlenmiş, araştırma amaçları doğrultusunda düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda; kaba konuşma ve kavga etme, derse hazırlıksız gelme, törenlerde konuşma ve gürültü yapma, derse geç kalma, kopya çekme, kılık-kıyafet kurallarına uymama, okul içerisinde sigara içme, söz almadan konuşma, ders sırasında cep telefonu kullanma konularıyla ilgili görüşleri incelenmiştir.

Kaba konuşma ve kavga etme

Kaba konuşma ve kavga etme gibi davranışların sebepleri konusunda genel olarak diziler, sosyal çevre, başarısızlığı örtme, ailenin eğitsel, kültürel özelliği ve yetersiz eğitimden bahsedilmiş. Çözüm konusunda eğitim sistemimizin öğretim odaklı olduğu, eğitime daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiş. Okulda sosyal faaliyetlerin ve hobi alanlarının artırılması en fazla vurgu yapılan çözüm önerisi. Öğretmenler nasihatle bulduklarını, daha sonra uyardıklarını ve kesinlikle tolerans göstermediklerini belirtmişler. Bu konuda özellikle televizyon olmak üzere tüm kitle iletişim araçlarının yanlış modelleri vurgulamaları kesinlikle önlenmelidir. Öğrenci sorunları kavga ederek çözüme alışkanlığından vazgeçirilmelidir. Tabii ki kavga etme konusunda toplumda da çok fazla örnek vardır. Öğrenci hakkını kavga ederek aramakta ve belki de bunun olması gereken yöntem olduğunu içselleştirmektedir. Öncelikle toplumun örnek insanları kesinlikle kavgadan uzak durmalıdır. Medyada kavga ederek hakkını arayan veya kavga ederek haklıyı savunan karakterlerin bulunduğu dizi ve filmler kontrollü bir şekilde yayınlanmalı mümkünse yayınlanmamalıdır. Bu tür dizi ve filmlerde kavga eden sürekli yüceltilmektedir. Öğrenci bu kültürle yetişmektedir. Eğer ailede de kavga varsa öğrencinin kavga etmesini önlemek oldukça zordur. Aile ile mümkün olduğu kadar iletişim kurulmalıdır. Ailede ortamında gerçekleşebilecek şiddet gösterilerinin çocuğun gelişimini çok olumsuz etkileyeceği aileye kabul ettirilmelidir. Öğrenciye adaletin hangi ortamlarda, kimlerle ve nasıl sağlanabileceği eksiksiz öğretilmelidir. £ Öğrenciye doğru hak arama yöntemleri etkili bir şekilde kabul ettirilmelidir. Kaba konuşma konusunda ise yine aileden başlayarak kötü örneklerin azaltılması gereklidir. Okulda hiçbir şekilde kaba konuşma olmamalıdır. Öğretmenler bu konuda çok dikkatli olmalı, konuşmalarına çok dikkat etmelidirler. Öğrenciye kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kesinlikle kazandırılmalıdır. Okulda sosyal faaliyetlerin sayısı olabildiğince artırılmalıdır. Atölyelerde yapılan uygulamaların düzenli bir şekilde sürdürülmesi, öğrencilerin kendi alan-bölümlerinde projelere yönlendirilmesi önemlidir.

Bir işi sonuçlandırmanın vereceği haz öğrencilerin olumlu davranışlar sergilemesine yol açacak, onların okulda mutlu olmasını sağlayacaktır.

Derse hazırlıksız gelme

Derse hazırlıksız gelme gibi davranışların sebepleri konusunda öğretmenler öğrencilerin hedeflerinin olmamasına, umursamazlığa, her durumda sınıfı geçeceklerine inanmalarına ve dersleri önemsememelerine vurgu yapmışlar. Öğretimden ziyade eğitime önem verilmesi, nasihat ve uyarı en fazla uygulanan çözüm yöntemi. Her öğretmenin ortak hareket etmesi gerektiği vurgulanmış. Araç-gereç konusunda “Kaynak, araç-gereç kontrol formu” kullanan bölümler var. Tahmin edilebileceği gibi bu sorunla kültür derslerinde daha fazla karşılaşılmaktadır. Öğrenciler kültür derslerini önemsememektedirler. Derse hazırlıksız gelen öğrenci dersle de ilgilenmemekte, diğer öğrencileri de rahatsız etmektedirler. Böyle ders ortamlarında öğretmene saygısızlık da artmaktadır. Öncelikle ders geçme sistemini gözden geçirmek gerekir. Ders geçme sistemi meslek derslerinde başarılı olan öğrencilerin üst sınıfa geçmesine izin verdiği için (Türk Dili ve Edebiyatı dersi hariç) meslek lisesindeki öğrenci kültür derslerini meslek dersleri kadar önemsememektedir. Çünkü meslek derslerinden aldığı yüksek puanlarla 50 olan yılsonu başarı puanına ulaşabilmekte ve kültür derslerine çalışmaya gerek duymamaktadır. Ayrıca kültür dersi öğretmenlerini meslek dersi öğretmenleri kadar önemsememektedir. Sadece bu sebep bile meslek liselerinde disiplinsizliğe yol açmaktadır. O halde her dersten başarılı olmanın gerektiği bir sistem bu sorunu azaltabilir. Öğrenci her dersten başarılı olması gerektiğini bilir ve bütün derslerine aynı önemi verir. Mevcut durumda öğrenci kendisini ve meslek öğretmenlerini okulun gerçek sahipleri olarak görmekte, kültür dersi öğretmenlerini ise misafir olarak kabul etmektedir. Kültür ve meslek dersi öğretmenlerine karşı tavırları da bu yönde olmaktadır. Meslek dersi öğretmenleri de öğrencilerin bu tavırlarını desteklememelidirler. Öğrenci meslek dersi öğretmenini diğer ders öğretmenlerine göre çok daha fazla görmektedir. Meslek dersi öğretmeni öğrencileri daha iyi tanıma şansına sahiptir. O halde öğrencileri bu konuda daha doğru yönlendirebilirler.

Ders sırasında cep telefonu kullanma

Ders sırasında cep telefonu kullanmanın sebepleri konusunda öğretmenler öğrencilerin dersten sıkılmasına, dersle ilgilenmek istememesine, telefonları ile bütünleşmiş olmalarına vurgu yapmışlar. Çözüm olarak derste kullanılan telefonun alınarak idareciye verilmesi en çok uygulanan yöntem. Okuldaki bütün atölyelerde ve sınıfların önünde cep telefonu koymak için dolapların yapılması gerekli. Sabah ders başlayınca sınıf başkanı cep telefonlarını toplayarak sınıflarına ait olan dolaba koyar. Dolabın anahtarı sadece sınıf başkanında vardır. Öğle tatilinde başkan isteyen öğrencinin cep telefonunu kendisine verir. Öğleden sonra bu işlem tekrarlanır. Bu yöntem pek çok okulda sorunsuz uygulanmaktadır. Öğrenci okula kayıt olurken bu durum öğrenci-veli-okul sözleşmesine yazılarak velinin bu yöntemi kabul etmiş olması sağlanır. Ders sırasında öğrencinin üzerinde cep telefonu bulunması pek çok soruna neden olmaktadır. Öğrenci dersle ilgilenmemekte, ders sırasında çalan telefonda dolayı dersin düzeni bozulmaktadır. Ayrıca ses kaydı yapabilen telefonlar ve fotoğraf çekebilen telefonlar kullanılarak, ders sırasında bir takım kayıtlar yapılmakta, bu durum sıkıntılı sonuçlara sebep olmaktadır. Öğrenci cep telefonunu kullanarak kopya çekebilmektedir. Öğrenci herhangi bir öğrenci arkadaşı ile tartışmasını ders sırasında mesajla okul dışındaki bir takım şahıslara iletebilmektedir. Bütün bu sebeplerden dolayı ders sırasında öğrencinin

üzerinde telefon bulunması doğru değildir. Bazı öğretmenler ders sırasında cep telefonunu kullanan öğrencinin cep telefonuna el koyarak okul idarecisine teslim etmektedirler. Okul idarecisi cep telefonunu üç gün sonra öğrenci velisine teslim etmektedir. Veli toplantılarına katılmayan velilerin, öğrencilerinin cep telefonunu almaya hiç düşünmeden geldikleri görülmektedir. Eğer cep telefonları için dolaplar yapılırsa bütün bu sorunların önüne geçilebilecektir.

Törenlerde konuşma ve gürültü yapma

Törenlerde konuşma gibi davranışların sebepleri konusunda öğretmenler törenlerin sıkıcı Olmasına, bazı ahlaki değerlerin öğrenciler tarafından önemsenmemesine, okul idaresinin gerekli tedbirleri almamasına vurgu yapmışlar. Törenlerin dikkat çekici olması, öğretmenlerin sınıflarının başında durması ve gerekli uyarıların yapılması en çok vurgu yapılan çözüm yöntemleri. Özellikle okul bahçesinde her sabah yapılan sıra gereksiz görülmekte. Okul bahçesinde Bayrak Töreni, diğer törenler ve programlar için toplanılabilir. Meslek liselerinde geleneksel olarak yapılan atölye önünde sıra oluşturma sistemi okulumuzda uygulanmamakta. Oysa bu sistemin pek çok faydası var. Okul bahçesinde 1500 öğrenciyi her sabah sıraya sokup bir düzen halinde sınıf ve atölyelerine göndermek için gereksiz bir efor sarfedilmekte. Üstelik bu şekilde öğrenci de gerektiği gibi kontrol edilememekte. Bayrak Töreni'nde öğrenci okul bahçesinde İstiklal Marşı'nı söylemek için toplandığını biliyor. Ama diğer toplanmaların amacı belli değil. Öğrencilerin kendi atölyeleri önünde sıraya geçmesi sisteminde atölye öğretmeni hem kendi öğrencisini kılık-kıyafet bakımından kontrol edebiliyor, hem de o gün yapılacak uygulama ile ilgili gerekli talimatları öğrencilere verebiliyor. Atölyelerde iş güvenliği önemli olduğu için öğrenciler atölye öğretmenin konuşmasından sonra daha dikkatli olarak atölyelerine girebiliyorlar. Atölyelerde çalışan makineler olabileceği için atölye giriş-çıkışları iş güvenliği açısından önemli. Bu sistemde öğrencinin atölyeye dikkatsiz ve korunmasız girmesi de engelleniyor. Böylece öğrencinin gereksiz toplanmalardan sıkılması da engellenmiş oluyor. Törenlerde gürültü yapma konusunda da törenlerin gereksiz yere uzatılmadan, dikkat çekici ve akıcı olması önemli. Yıllarca tekrar eden gösteriler ve programların yerine, daha yeni, daha ilgi çekici program ve gösterilerin yapılması, öğrencilerin daha fazla katılımının sağlanması törenlerde gürültü yapmayı önleyebilir. Tören ve programlarda mümkün olan en fazla sayıda öğrenciye görev vermek, onların bu etkinlikleri sahiplenmesine neden olacağı için olumsuz davranışları engelleyebilir. Ayrıca tören ve programların zamanlamasında dikkatli olmak, öğrencilerin yorgun olduğu geç saatleri veya yemek saatinden önceki zaman dilimlerini kullanmamak, törenlerdeki gürültü ve isteksizliği önleyebilir. Ayrıca törenlerde öğretmenlerin öğrencilerin arasında olması çok önemli. Yanında öğretmeni gören öğrenci töreni daha ciddiye alıyor.

Derse geç kalma

Derse geç kalmanın sebepleri konusunda öğretmenler o öğrencilerin sorumsuzluğuna, disiplin cezası eksikliğine, öğrencilerin bu durumu alışkanlık haline getirmesine vurgu yapmışlar. Yoklamaların düzgün tutulması, öğrenciye taviz verilmemesi, belirlenen süreden sonra gelen öğrencinin yoklamada "yok" gösterilmesi belirlenen çözüm yöntemleri. Derse geç kalmayı önlemek için öğrenciyi geç kaldığı ders saatinde yok yazmak gerekir. Yok yazıldığını gören öğrenci bir dahaki derse vaktinde gelmek için çaba sarfeder. Ders yılı başında öğretmenler kurulunca geç gelen öğrencinin derse alınma şekli ve süresi şöyle belirlenebilir: Öğrenci belirli bir geç kalma süresine kadar derse alınır. Örneğin öğrenci dersin ilk 15 dakikasına kadar derse alınır ve yok yazılmaz ama geç kaldığı kayıt altına alınır. Öğrencinin geç kaldığı zaman okul idarecisine gidip "Derse Kabul Kağıdı" olarak derse girmesi de bir yöntemdir. Bu yöntemin de bir zaman sınırlaması vardır. Bu yöntemler ve süre, ders yılı başında

öğretmenler kurulunca kararlaştırılır. Ama ders yılı başında belirlenen süre sonrasında gelen öğrenci derste yok kabul edilir. Ancak bu durumda öğrenci geç kalmamaya dikkat eder. Pek çok okulda alınan kararla öğrenci ilk 5 dakikaya kadar derse alınmakta, sonrasında derste yok yazılmaktadır. Öğrenciyi derse zamanında gelmeye zorlayan en etkili yöntem budur. Bu şekilde hem dersin bütünlüğü bozulmamakta, hem de öğrencide sorumluluk bilinci oluşmaktadır.

Kopya çekme

Kopya çekme gibi davranışların sebepleri konusunda öğretmenler öğrencinin hedefsizliğine, tembelliğine, bazı öğrencilerin utanmayı bilmemesine ve öğrencinin kolayca alışmasına vurgu yapmışlar. Sınavların gruplu olarak hazırlanması en fazla uygulanan çözüm yöntemi. Öğrenci neden kopya çeker? Bir kere kopya çekmek toplumda çok ayıplanan bir davranış değil. Hatta hoş görüldüğü bile söylenebilir. Ayrıca kolaycılık da önemli bir sebep. Öğrenci emek sarfetmeden yüksek not alma peşinde. Toplumda var olan her şeyi kısa yoldan elde etme alışkanlığı kopyaya yol açabiliyor. Öncelikle değer yargılarının nottan daha önemli olduğunu öğrencinin kavraması gerekli. Ne yazık ki toplumda varolmayan bir anlayışı öğrenciden beklemek zor. Her yaş grubundan, her sosyal sınıftan insan, girdiği sınavlarda kopya çekme fırsatını yakaladığında bu fırsatı değerlendirebiliyor. Ayrıca kopyaya göz yuman öğretmen sayısı da fazla. Özellikle sınav tekrarı yapmaktan istemeyen öğretmenler öğrencinin kopya çekmesine göz yummakta. Kopya çekilmesini engellemek için sınavlar iki gruplu hatta dört gruplu yapılabilir. Günümüzde pek çok okulda uygulanan “Kelebek Yöntemi” de bir çözüm olabilir. Öğrencinin gerçekten kendisinin yapabileceği, uygulamaya yönelik performans çalışmaları ve öğrencinin bilgisini sözlü olarak yoklamak, yapılabileceklerden bir kaç. Hepsinden önemlisi her şeyin para olmadığı gibi, her şeyin not olmadığını öğrenciye kavratılabilmek. Derse devam etmenin, derste aktif olmanın, öğrenme isteğinin, nottan çok daha önemli olduğunu, öğrenci öğretmen arasındaki sevginin, saygının ve güvenin nottan daha önemli olduğunu öğrencinin içselleştirmesi gerekli. Bir sınavdan düşük not almanın hayatın sonu olmadığını, sadece o dersi iyi öğrenemediğinin göstergesi olduğunu, düşük not alınca kimsenin onun zekasından şüphe etmeyeceğini, öğrencinin bilmesi gerekli. Öğrenci düşük not alırsa ailesinin ve sevdiklerinin gözünde değersizleşeceğini de düşünebilir. Bu durumda önce aile bilinçlendirilmeli, öğrenciyi baskı altına almaları engellenmelidir. Öğrencinin hedefsiz olması da kopyanın sebeplerinden biridir. Öğrenciye hedefleyeceği bir gelecek gösterilmelidir. Öğrenci o hedefe ilerlerken kopya ile değil gerçekten öğrenerek ilerleyebileceğini bilmelidir.

Kılık-kıyafet kurallarına uymama

Kılık-kıyafet kurallarına uymama gibi davranışların sebepleri konusunda öğretmenler öğrencinin dikkat çekme isteğine, kendini ifade etme isteğine, farklı olmak istemesine vurgu yapmışlar. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012-2013 öğretim yılında uygulamaya başladığı serbest kıyafet uygulamasının kafaları karıştırdığını, bu durumun kötü etkilerinin hala devam ettiğini belirtmişler. Okula, okul kıyafeti olmadan gelen öğrencinin velisine haber verilerek, okul kıyafeti giymesinin sağlanması en çok başvurulan çözüm yöntemi. “Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmeliği”nin 3.maddesi şöyle demektedir: Öğrenciler, okul, sınıf ve şubelerde tek tip kıyafet giymeye zorlanamaz. Ancak, okul yönetimi ve okul-aile birliğinin koordinatörlüğünde, 4 üncü maddede yer alan sınırlamalara aykırı olmamak kaydıyla, velilerin yüzde ellisinden fazlasının muvafakati alınarak ilgili eğitim-öğretim yılı için okul kıyafeti veya kıyafetleri belirlenebilir. Bu fıkranın uygulanmasına dair usul ve esaslar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yönerge ile belirlenir. Yönetmelik maddesi açıktır. Fakat bu madde 25/07/2013 tarihinde son halini almıştır. Son halini alana

kadar yapılan düzenlemeler kaosa yol açmıştır. Okul idarecileri kıyafet konusunda zor durumda kalmışlardır. Öğrenci kıyafeti konusunda, velilerin yüzde ellisinden fazlasının isteğiyle okul kıyafetinin belirlenebilecek olması, sorunu çözmüş gibi görünse de bu anketin her sene yapılacak olması yeni belirsizliklere sebep olabilecektir. Ayrıca günümüzde öğretmen sendikalarının çoğunluğu süresiz serbest kıyafet eylemi kararı almıştır. Öğretmenlerin yarıya yakını okula serbest kıyafetle gelmektedir. Okul idarecileri bu konuda etkisizdir. Bu durumu fırsat bilen öğrenci de öğretmenleri örnek göstererek okula istediği kıyafetle gelmek istemektedir. Öğretmen kılık-kıyafeti konusunda görünen, fiili olarak kılık-kıyafet serbestliğinin başladığıdır. Bu konuda geri dönüş olmayacağı görülmektedir. Bu durum işleri iyice içinden çıkılmaz bir hale sokmuştur. Bakanlığın bu konuda gerekli yönetmeliği bir an önce çıkarması gerekmektedir. Eğer öğretmenler kılık-kıyafet konusunda serbest bırakıldılar ise bunun bir yönetmeliğe dayanması gerekmektedir. Mevcut durumda okul idarecileri çok güç durumda kalmaktadır. Öğretmen kılık-kıyafetinin bir takım sınırlamalarla düzenlenmesi mesleğe olan saygının devamı için gereklidir. Ancak bu durumda öğrenciden de kılık-kıyafet kurallarına uymasını isteyebiliriz.

Okul içerisinde sigara içme

Okul içerisinde sigara içmenin sebepleri konusunda öğretmenler, özentî, uygunsuz modeller, çevre ve arkadaş etkisi gibi etmenlere vurgu yapmışlar. Öğrencinin okul içerisinde sigara içmesini engellemek için uygulanan en etkili yöntem disiplin cezası. Bu cezanın ayrıca maliyeye bildirilerek, öğrencinin veya ailesinin idari para cezası alması da uygulanan yöntemler arasında. M.E.B. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 164. Maddesine göre kınama cezasını gerektiren davranış ve fiillerden biri de "ç" bendindeki "Tütün ve tütün mamullerini bulundurmamak veya içmek"tir. O halde okulda sigara içmenin cezası kınamadır. Ayrıca okul içinde sigara içmenin idari para cezası da bulunmakta. Öğrencinin sigara içmesini engellemek için her ortamda iyi modeller gerekli. Yani medyada örnek modeller olmalı, ailede iyi örnekler olmalı, okulda iyi örnekler olmalı, arkadaş çevresinde iyi örnekler olmalı v.s. Günümüzde ise öğrencinin sigara içiyor olması çok önemli bir mesele olarak görülmüyor. Çünkü öğrencinin yakın çevresinde muhakkak birileri sigara içiyor. Sigara toplumsal kültürümüze de fazlasıyla girmiş durumda. Şarkılarımızda, türkülerimizde sigara var. Pek çok öğretmenin ve doktorun sigara içiyor olması sigarayla mücadeleyi oldukça zorlaştırıyor. 26/05/2014 tarihinde, okulumuzun bodrum katındaki yoğun sigara dumanından dolayı yangın alarm sisteminin çalışması durumun vehametini göstermekte. Öğrencileri sportif faaliyetlere yönlendirmenin pozitif katkı sağlayacağı bir gerçek. Okul idarecileri ve öğretmenleri öğrencileri ne kadar iyi takip ederse etsin, öğrencinin okul içerisinde sigara içmesini tamamen engellemek mümkün görünmüyor. Sigaranın tuvaletlerde içiliyor olması tespiti zorlaştıran etmenlerden bir tanesi. Özellikle ders esnasında tuvalet içinde sigara tüketimi fazla. Bu yüzden ders esnasında hiçbir öğrencinin dışarı çıkmasına izin verilmemeli. İşin üzücü tarafı sigara içerken yakalanan öğrencinin velisine haber verildiğinde, velinin bu durumu fazla ciddiye almaması. Hatta öğrencinin sigara içiyor olması bazı velilerin hoşuna gidiyor. Kısacası öğrencinin sigara içiyor olması çok önemli bir sorun olarak görülmüyor. Bazı öğretmenlerin de sorunu böyle gördüğü ve öğrencilerin okul içerisinde sigara içmesine duyarsız kaldığı bir gerçek. Çoğu öğrenci sigara içerken yakalandığında, alacağı kınama cezası ile değil, evine tebliğ edilecek idari para cezası ile ilgileniyor. İdari para cezasının kesilmemesi için okula bağış yapmayı teklif eden öğrenci sayısı fazla.

Söz almadan konuşma

Söz almadan konuşma davranışının sebepleri konusunda öğretmenler öğrencinin aileden veya ilköğretim kurumlarından söz almadan konuşmamayı öğrenememesine vurgu yapmışlar. Ayrıca bu davranışın toplumun genel rahatsızlığı olduğunu belirten de var. Çözüm olarak sürekli uyararak öğrencilerin bu davranışı öğrenebileceğinin umut edildiği vurgulanmış. Öğrenciye etkinliklerde fazlaca rol vermek yapılabileceklerin en iyisi. Öğrenciler bu konuda da toplumun aynası. Toplumun genelinde dinlemeyi bilmeme sorunu var. Televizyonlarda izlediğimiz tartışma programlarında bile fazlasıyla kültürlü insanların birbirlerini dinlemediklerini görüyoruz. Derslerde öğretmenler genelde söz almadan konuşmaya çalışan öğrenciyi dinlemeyerek, söz almaya çalışan öğrenciyi dinleyerek tepkilerini gösterirler. Bu davranışın tekrarında yılmadan aynı yöntemi uygulamak gereklidir. Münazara türü etkinlikler bu konuda oldukça etkilidir. Öğretmen düz anlatım yöntemini çok kullanıyorsa, söz almadan konuşma davranışı ile karşılaşması kaçınılmazdır. Ayrıca sınıflardaki öğrenci sayısı fazla ise yine öğrencinin kendini göstermek için söz almadan konuşması beklenebilir. Söz almadan konuşma davranışının demokrasiyi öğrenmek ve yaşamak ile direkt ilgisi vardır. Demokrasiyi özümsemek bu tür durumlarda karşılıklı iletişimin kalitesini de artıracaktır. O halde küçük yaşlarda birbirini dinlemeyi öğrenen bireyler, demokrasiyi yaşamak konusunda bir adım atmış olacaklardır. Öğrencide hoşgörü de böyle gelişecektir. Belki de sadece bu davranışı doğru öğrenmek bile pek çok disiplin sorununun önüne geçecektir. Örneğin dinlemeyi öğrenen öğrenci kavga etmeyecektir. Derslerinde daha fazla başarılı olacaktır. O yüzden dinlemeyi öğrenmenin, söz almadan konuşmamanın, demokrasiyi öğrenmenin ilk aşamaları olduğu düşünülerek, gereken önem verilmelidir.

Ders sırasında cep telefonu kullanma

Ders sırasında cep telefonu kullanmanın sebepleri konusunda öğretmenler öğrencilerin dersten sıkılmasına, dersle ilgilenmek istememesine, telefonları ile bütünleşmiş olmalarına vurgu yapmışlar. Çözüm olarak derste kullanılan telefonun alınarak idareciye verilmesi en çok uygulanan yöntem. Okuldaki bütün atölyelerde ve sınıfların önünde cep telefonu koymak için dolapların yapılması gerekli. Sabah ders başlayınca sınıf başkanı cep telefonlarını toplayarak sınıflarına ait olan dolaba koyar. Dolabın anahtarı sadece sınıf başkanında vardır. Öğle tatilinde başkan isteyen öğrencinin cep telefonunu kendisine verir. Öğleden sonra bu işlem tekrarlanır. Bu yöntem pek çok okulda sorunsuz uygulanmaktadır. Öğrenci okula kayıt olurken bu durum öğrenci-veli-okul sözleşmesine yazılarak velinin bu yöntemi kabul etmiş olması sağlanır. Ders sırasında öğrencinin üzerinde cep telefonu bulunması pek çok soruna neden olmaktadır. Öğrenci dersle ilgilenmemekte, ders sırasında çalan telefonda dolayı dersin düzeni bozulmaktadır. Ayrıca ses kaydı yapabilen telefonlar ve fotoğraf çekebilen telefonlar kullanılarak, ders sırasında bir takım kayıtlar yapılmakta, bu durum sıkıntılı sonuçlara sebep olmaktadır. Öğrenci cep telefonunu kullanarak kopya çekebilmektedir. Öğrenci herhangi bir öğrenci arkadaşı ile tartışmasını ders sırasında mesajla okul dışındaki bir takım şahıslara iletebilmektedir. Bütün bu sebeplerden dolayı ders sırasında öğrencinin üzerinde telefon bulunması doğru değildir. Bazı öğretmenler ders sırasında cep telefonunu kullanan öğrencinin cep telefonuna el koyarak okul idaresine teslim etmektedirler. Okul idarecisi cep telefonunu üç gün sonra öğrenci velisine teslim etmektedir. Veli toplantılarına katılmayan velilerin, öğrencilerinin cep telefonunu almaya hiç düşünmeden geldikleri görülmektedir. Eğer cep telefonları için dolaplar yapılırsa bütün bu sorunların önüne geçilebilecektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde varolan disiplin sorunları, bu sorunların sebepleri ve çözüm yollarının neler olabileceği incelenmiştir. Okulda görev yapan farklı bölümlerden 5 teknik öğretmen ve farklı branşlardan 5 kültür dersi öğretmeni ile görüşme yapılmış ve bu görüşmelerin sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öncelikle ülke genelinde meslek liselerinin ortak sorunları ve bunların çözüm yolları hakkında değerlendirme yapmak gerekir. Mevcut sistemde meslek lisesine başlayan öğrenci 1. Sınıfta (9.sınıfta) mesleki eğitim konusunda ders görmemekte ve işletmelere çoğunlukla son sınıfta gidebilmektedir. Bu çağlarda her gencin rüyası bir üniversiteyi kazanmak, iyi biri iş sahibi olmak kısacası hayatını kurtarmaktır. Öğrenci ne yazık ki her ikisinden de olmaktadır. Meslek liselerinde 9. sınıfın varlık sebebi gözden geçirilmelidir. 9.sınıf eğer devam ederse müfredatına temel mesleki yeterlilikler teorik ve uygulamalı olarak konularak bu yıla mesleki eğitim açısından anlam kazandırılması gerekmektedir. İşletmede meslek eğitimi 10.sınıfta 1 gün, 11.sınıfta 2 gün, 12.sınıfta 3 gün olmalıdır. Meslek sevilmeden, iş yeri havası teneffüs edilmeden öğrenilmez, meslekte başarılı olunamaz. Meslek liselerinin misyonu nedir? Vizyonu ne olmalıdır? Bu okullar neden kuruldu? Meslek liseleri üniversiteye öğrenci yerleştirmek için değil, nitelikli, rekabet edebilir üretim yapabilen meslek adamı yetiştirmek için kurulmuştur. Gençler meslek lisesine kaydedilmekte sonra da dersanelere gönderilmektedir. Sonuçta öğrenci her ikisinden de olmakta, ne mesleğiyle ilgili bir işletmede çalışmakta ne de iyi bir üniversite kazanabilmektedir. 9.sınıfta okuyan öğrenci atölye disiplini alamamaktadır. Okul içerisinde daha en baştan bir disiplinsizlik ortamı doğmaktadır. Ayrıca 9.sınıflar önemli bir derslik kapasitesini doldurmakta, o 10.sınıfa devam devam etmeyecek pek çok öğrencinin varlığı sıkıntı yaratmaktadır. Gelelim Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'ndeki disiplin sorunlarına. Bilindiği gibi ortaöğretim kurumlarında bu konuda okul-aile ilişkileri, rehberlik hizmetleri ve disiplin uygulamaları olmak üzere başlıca üç yaklaşım izlenir. Bu üç yaklaşımın eksiksiz uygulanması gerekmektedir. Diğer taraftan sorunları aşmak için şu somut önlemler alınmalıdır:

Öncelikle öğrencinin derse zamanında gelmesi sağlanmalıdır. Sabah saat 08:20'de ilk zil çalmakta ve öğrenciler okul bahçesinde sıraya girmektedir. Daha sonra sıra ile sınıflarına geçmektedirler. Saat 08:30'da ders başlamaktadır. Ama buna rağmen saat 09:00' a kadar öğrenci girişi devam etmektedir. Ders öğretmeninin 15 dakika tolerans göstermesi(Öğretmenler Kurulu kararı ile) bazı öğrenciler tarafından kötü amaçlı kullanılmaktadır. Yoklama fişlerine bakıldığında 15-20 dakika geç kalan öğrencilerin yok yazılmadığı gibi fişe"GEÇ" ibaresi konulması gerekirken onun da yapılmadığı tespit edilmiştir. Saat 08:20'de bahçede sıraya geçen öğrenciyle saat 08:45'te derse giren öğrenci devamsızlık açısından aynı şekilde mi değerlendirilecektir? İlkokul öğrencileri bile saat 07:20'de derse başlarken bir lise öğrencisinden saat 08:30'da derste olmasını istemek ondan çok şey istemek midir? Sonuç olarak saat 08:20'de bahçede sıraya geçildiğine göre 08:30'daki öğretmen zilinden sonra derse giren öğrenci ilk derste yok yazılmalıdır. Ayrıca okul girişine kartlı geçiş sistemi ve geçiş kontrol sistemi yapılmalı, girişe bağlantılı bir nöbetçi idareci odası bulunmalı ve bir güvenlik görevlisi çalıştırılmalıdır. Bu şekilde öğrenci giriş-çıkışı kontrol edilebildiği gibi okula güvenlik açısından tehlikeli alet sokulması önlenmelidir. Ayrıca öğrenci haricindeki kişiler veya veliler nöbetçi idareci odasında gerekli kimselerle görüştürülerek, okula kontrolsüz şekilde giriş-çıkış engellenmiş olur. Derslerde cep telefonu kullanılması önlenmelidir. Öğrencinin cep telefonunu koyabileceği dolaplar yapılmalı, öğrenci öğle tatillerinde veya gerçekten gerekli olduğunda telefonunu bu dolaplardan alarak kullanabilmelidir.

Ders sırasında cep telefonunu kullanan öğrenciden telefon alınarak ilgili idareciye verilmeli ve telefon alınacak karar göre mesela 3 gün sonra öğrenci velisine teslim edilmelidir. Öğrenci bu kuralı benimsemeli ve bu kurala uyması gerektiğini kabullenmelidir. Okul içerisinde sigara içmek yasaktır. Öğrenci bunu bildiği halde tuvalet ve atölye binalarının arkalarında sigara içmektedir. Daha da acı olan öğrencilerden bezmiş olan öğretmenlerin sigara içilmesine göz yummalarıdır. Sigara içerken yakalanan öğrenciye gerekli disiplin ve para cezaları tavizsiz uygulanmalıdır. Öğrenci yaptığı eylemin sonucuna katlanması gerektiğini öğrenmelidir. 15 yaşına kadar olan kişilere idari para cezası kesilememektedir. 15-18 yaş arası olan kişilere para cezası 1/3 indirimli olarak ve velisine uygulanabilmektedir. Bugüne kadar bu cezaların uygulanmamış olması, sadece rehberlikle yetinilmesi sorunun katlanarak büyümesine yol açmıştır. Öğrencinin okula okul kıyafeti ile gelmesi sağlanmalıdır. Geçtiğimiz yıllarda getirilmeye çalışılan serbest kıyafet uygulaması ne öğrenci velisini ne de okul yönetimlerini memnun etmiştir. Komik olan özel okullar öğrencilerine kendi üniformalarını giydirirken, devlet okullarının bu konuda tam bir başı-boşluğun içine düşmesi, okullara kimin girip çıktığının belli olmaması ve devlet okullarında tam bir karmaşanın yaşanmasıdır. Bu konuda bakanlık fikir değiştirmiş ve velilerle yapılacak anket sonucu %50 üniforma istenirse, okulların öğrencilerine üniforma giydirebileceği benimsenmiştir. Devlet okullarında veliler genellikle üniformadan yana tavır almaktadır. Çünkü bu durum veliyi öğrenciye her gün ayrı kıyafet hazırlama zorluğundan kurtarmaktadır. Meslek liselerindeki öğrenci profili belli olduğuna göre doğru olan tek-tip kıyafet uygulamasıdır. Okulumuzda da sene başı yapılan anket sonucu tek-tip kıyafet yönünde çıkmasına rağmen bazı öğrencilerin serbest kıyafet giymekte ısrar etmeleri disiplinsizliğe yol açmaktadır. Bu konuda da taviz verilmemeli, serbest kıyafet giymekte ısrar eden öğrenci velisiyle iletişime geçilerek ona okul kıyafeti giydirilmesi sağlanmalıdır. Çünkü kılık-kıyafet yönetmeliği bellidir. Bu yönetmeliğe uymamakta ısrar eden öğrenciye gerekli disiplin cezası verilmelidir. Kopya çekme konusunda da taviz verilmemelidir. Fakat ilginç olan bazı öğretmenlerin sınav tekrarı yapmama adına kopya çekilmesine göz yummalarıdır. Bu durumu tespit edilen öğretmenler uyarılmalıdır. Dersini iyi öğretmek öğretmenin görevidir. Kopya çekilmesine göz yummak etik olmadığı gibi öğrenciye de yanlış davranış öğretmektedir. Kaba konuşma, kavga etme, gürültü yapma, söz almadan konuşma gibi problemlerin çözümü için önce biz öğretmenlerin iyi birer örnek olması gerekmektedir. Bütün derslerde rehberlik etmek için zamanımız vardır. Türkçeyi güzel kullanma konusunda önce bizler iyi örnek olmalıyız. Öğrenciler kitap okuma saatlerinde öğretmenleri ile beraber kitap okumaktadırlar. Kitap okumayı alışkanlık haline getirmeleri için velilerinden de destek istenmelidir. Sosyal faaliyetler öğrencileri iyi davranışlara sevk eden etkinliklerdir. Bu faaliyetlerin sayısının da artırılması sorunların çözümünde etkili olacaktır. Bu araştırma farklı illerdeki meslek liselerinde yapıldığında, daha belirgin sonuçların alınması ve genel durum hakkında daha sağlıklı bilgilerin elde edilmesi mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

AKPINAR B, ÖZDAŞ F.(2013) Lise Disiplin Sorunlarının Sınıf Değişkeni Açısından İncelenmesi. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi.(Cilt 21, Sayı 4) BAŞARAN, İLE. (1996). Eğitim Yönetimi. Ankara Yargı Matbaası

CEMALOĞLU, N.(2007). Disiplin ile İlgili Kavramlar, İlkeler ve Uygulamalar. Milli Eğitim

ÇELİK, V.(2005).Sınıf Yönetimi.Ankara:Nobel Yayın Dağıtım

DEMİREL, Ö.(2010).Eğitim Sözlüğü.Ankara:Pegem Akademi

ERBAKIRCI, M.(2005). Görüşme Tekniği. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

HESAPÇIOĞLU, M.(1998).Öğretim İlke ve Yöntemleri.Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

M.E.B. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği

PIŞKIN M, ÖĞÜLMÜŞ S, BOYSAN M.(2011) Güvenli Okul Oluşturma. TUBİTAK Ankara Üniversitesi, Liselerde Şiddetin Saptanması ve Okul Temelli Şiddeti Önleme Programının Geliştirilmesi Projesi.

SARPKAYA, P.(2005) Resmi Liselerde Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların Yaklaşımları

YILDIRIM B, SEZGİNSOY B.(2004) Liselerde Öğrencilerin Disiplinsiz Davranışları ve Sebepleri. XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya

OKULLARDAKİ BASKIN ÖRGÜT KÜLTÜRÜ İLE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)¹⁰³

Mehmet Ali ERDEMOĞLU¹⁰⁴, Mehmet KORKMAZ¹⁰⁵

ÖZET

Bu araştırma, nicel bir araştırma olarak ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmış olup, okullarda baskın olan örgüt kültürünü betimlemeyi ve örgüt kültürü tiplerinin örgütsel öğrenme ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini, Ankara merkez ilçelerdeki devlet ortaokullarında görev yapan 16061 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenden örnekleme belirlemek amacıyla seçkisiz örnekleme yöntemlerinden Tabakalı Örnekleme yöntemi kullanılmış, tabaka olarak Ankara'nın merkez ilçeleri belirlenmiş ve merkez ilçelerdeki okul ve öğretmen sayısına göre 437 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik ve geçerlik analizleri için daha önce 202 öğretmene ulaşılmış, toplanan veriler analiz edilmiş ve ölçeklerin Ankara örnekleminde güvenilir ve geçerli sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Araştırmadaki betimsel istatistik ve anlamlı farklılık testleri sonuçlarına göre, Ankara merkez ilçelerdeki ortaokullar genelinde klan kültürü ve hiyerarşi kültürünün ön plana çıktığı, ilçeler bazında baskın örgüt kültürlerinin farklılık gösterdiği, örgüt kültürü bazında ilçelerin farklılaştığı ve öğretmenlerin örgütsel öğrenme algı düzeylerinin ortalama bir değerde olduğu görülmüştür. Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin incelendiği analizlerde ise örgütsel öğrenmenin klan kültürü ile pozitif yönde yüksek düzeyde; adokrazi kültürü ile pozitif yönde orta düzeyde; pazar kültürü ile pozitif yönde düşük düzeyde; hiyerarşi kültürü ile negatif yönde düşük düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sadece klan kültüründen oluşan bir model örgütsel öğrenmenin %57'sini, klan kültürü ve adokrazi kültüründen oluşan ayrı bir modelin ise örgütsel öğrenmenin %58'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, örgüt kültürünün örgütsel öğrenmeyle ilişkisi ve örgütsel öğrenmeyi nasıl etkilediği tartışılmış; uygulayıcılar, araştırmacılar ve politika yapıcılar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Örgüt, Örgüt Kültürü, Örgütsel Öğrenme, Rekabetçi Değerler Modeli

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PROMINENT ORGANIZATIONAL CULTURE IN SCHOOLS AND THE ORGANIZATIONAL LEARNING (THE CASE OF ANKARA PROVINCE)

ABSTRACT

This research designed in relational survey model as a quantitative research aims to describe the prominent organizational culture in schools and to determine their relationship with organizational learning. The population of the study consists of 16061 teachers working in public secondary schools in Ankara central districts. Stratified Sampling method, one of the random sampling methods, was used to determine the sample from the population; central districts of

¹⁰³ Bu çalışma, Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ'ın danışmanlığında yürütülen "Okulların Örgüt Kültürü Profilleri ile Örgütsel Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin Analizi" adlı yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

¹⁰⁴ Öğretmen, Şehit Savaş Batu Ortaokulu, Ankara, mehmetali.erdemoglu@gmail.com

¹⁰⁵ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, korkmaz@gazi.edu.tr

Ankara were determined as stratum, and 437 teachers were reached according to the number of schools and teachers in central districts. For the reliability and validity analysis of the scales used in the study, 202 teachers were reached before, the collected data were analyzed, and it was determined that the scales gave reliable and valid results in the Ankara sample. According to the results of the descriptive statistics and the tests showing significant differences in the study, it was observed that clan culture and hierarchy culture became prominent in the secondary schools in central districts of Ankara; prominent organizational cultures differ on the basis of districts; districts differ on the basis of organizational culture, and teachers' organizational learning perception levels were at an average value. In the analyzes examining the relationship between organizational culture types and organizational learning, it has been determined that organizational learning has a high level of positive correlation with clan culture; a medium level of positive correlation with adhocracy culture; a low level of positive correlation with market culture; and a low level of negative correlation with hierarchy culture. In addition, it was concluded that a model consisting only of clan culture explains % 58 of organizational learning, and another model consisting of clan culture and adhocracy culture explains % 58 of organizational learning. Based on the results of the research, the relationship of organizational culture with organizational learning and how it affects organizational learning is discussed; recommendations have been made for practitioners, researchers and policy makers.

Keywords: Organization, Organizational Culture, Organizational Learning, Competing Values Framework

GİRİŞ

Öğrenme ve kültür kavramları günlük hayatta birçok tartışmanın ve konuşmanın konusu olarak karşımıza çıkabilmektedir. Aynı zamanda bilim dünyasının da yakından ilgilendiği ve araştırmalara konu olan kavramlardır. Örgüt boyutunda öğrenme ve kültür kavramları kamu yönetimi alanında, özellikle de eğitim yönetimi alanında sıkça tartışılan ve araştırılan konulardır.

Örgütsel öğrenme, örgüt çalışanlarının memnuniyetini temin edecek şekilde örgütün devamlı olarak gelişimini temele alan bir yönetim anlayışıyla birey, grup ve örgüt düzeyinde öğrenme süreçlerinin bilinçli kullanımı şeklinde ifade edilmektedir (Dixon, 1999). Örgüt, bireylerin ve grupların örgüt adına sorgulamalar yapıp sistemin içine yeni değerler, anlamlar ve uygulamalar getirmesiyle öğrenir (Collinson ve Cook, 2016). Dolayısıyla bireyin olduğu her ortamda öğrenmenin gerçekleştiği savunulabilir. Okullarda eğitim programlarının hazırlanması, politikalarda değişiklikler yapılması, yöneticilerin ve öğretmenlerin yeni fikirleri, yaklaşımları ve uygulamaları konuşması örgütsel öğrenmenin gerçekleştiğinin bir kanıtıdır.

Çağımızın hızla değişen koşullarında, örgütlerin uzun süre varlıklarını devam ettirebilmeleri için, öğrenme kapasitelerini arttırmaları gerekmektedir. Örgütün, başarısını sürekli kılabilmesi için eski bilgilerinin yenilemesi ve bunlara olan bağımlılığını azaltması gerekmektedir. Bilgi zamanla birikecek ve çevre koşulları ve fırsatlar değiştiğinde mevcut bilgi eskiyerek geçerliliğini kaybedecektir. İşte tam da bu noktada bir dengeleme eylemi olan örgütsel öğrenme, bireysel ve bağımsız öğrenmeler ile kolektif ve bağımlı öğrenmeler arasında ihtiyaç duyulan dengeyi ve uyumu sağlar. (Collinson ve Cook, 2016).

Ortaya çıkabilecek yeni şartlara karşı hazırlıklı olmak, sürekli gelişmeyi sağlamak ve değer yaratmak için örgütlerin öğrenmeye ve yeniliklere açık olmaları gerekmektedir. Ancak, örgütler için

geleneksel çalışma kültüründen örgütsel öğrenmeye geçmek, hızlı ve kolay başarılacak bir süreç değildir. Bunu başarabilmek için, değişime önem verilmesi, takım çalışmalarını ve birlikte öğrenmeyi destekleyici ödüllendirme politikalarının olması ve en iyi uygulamaların örgütte paylaşılması gerekmektedir (Çemberci, 2013). Bu bakış açısıyla örgütte örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmeye uygun bir örgüt kültürünün oluşturulması gerektiği savunulabilir.

Her örgüt, kendi kimliğini yansıtan, davranış ve dünya görüşlerini etkileyen kendine özgü bir kültür barındırır. Öğrenmenin kendisi de içinde gerçekleştiği örgütün kültüründen etkilenmektedir. Bu sebeple örgüt kültürünün, örgütün günlük faaliyetleriyle bütünleşmiş, öğrenme fırsatlarının sunulduğu ve güvenin hâkim olduğu bir yapıda olması gerekmektedir (Güney, 2017).

Örgütler için kültür kavramı 1980'li yıllarda literatüre girmiş ve yönetim bilimi alanında kullanılan önemli bir kavram haline almıştır. Bu kavramla ilgili bilim insanları henüz ortak bir tanıma ulaşmış değillerdir. Örgüt kültürü konusunda bir konsensüs olmasa da bu kavramın paylaşılmış değerler ve normlardan oluştuğu söylenebilir (Hofstede, Neuijen, Ohavy ve Sanders, 1990; Terzi, 2000). Örgüt kültürü farklı araştırmacılar tarafından farklı yaklaşım ve metodlarla ele alınmış; bu nedenle de her araştırmacı, kavramı ele alış biçimine göre tanımlamalar yapmışlardır.

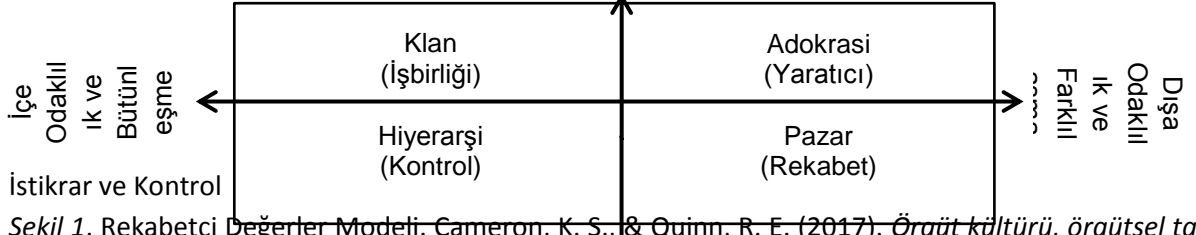
Pettigrew (1979) örgüt kültürünü, belirli bir grubun belirli bir zamanda, birlikte ve toplu olarak kabul ettiği anlamlar sistemi şeklinde tanımlarken Hofstede (1980), bir grubu diğer gruplardan ayıracak şekilde aklın işbirlikçi olarak kullanılması şeklinde tanımlamaktadır. Peters ve Waterman (1982) açısından örgüt kültürü, örgütte paylaşılan değerlerle ortaya çıkan ve örgüt üyelerine sembolik anlamlarla yansıyan örgüte ait hikâyeler, inançlar, sloganlar ve masallardan meydana gelen yapıdır. Kozlu (1986) ise paylaşılmış değerler, inançlar, kahramanlar, merasimler, efsaneler ve öyküler olarak tanımlamaktadır. Armstrong (1990), örgüt içerisinde eylem ve etkileşim biçimlerini şekillendiren ve işlerin nasıl yapıldığını gösteren paylaşılmış inançlar, beklentiler ve varsayımlar örüntüsü şeklinde tanımlamaktadır (Aktaran Güney, 2017; Aktaran Özkalp ve Kirel, 2016; Aktaran Yazıcı, 2001). Tüm bu tanımlamalardan hareketle örgüt kültürünün, örgütü örgüt yapan ve örgütün geçmişinden geleceğine uzanan değerler, inançlar, davranış kalıpları, beklentiler ve sayılılar olduğunu söylemek mümkündür.

Örgütler, geçmişlerine, liderlerinin özelliklerine, büyüklüklerine, amaçlarına, çalışan özelliklerine ve yapısal birçok özelliklerine göre farklı kültür tiplerine sahiptirler. Dolayısıyla bu farklılaşma örgüt kültürü kavramının farklı modeller adı altında ele alınması ile sonuçlanmıştır. Bu araştırmaya konu olan örgüt kültürü modeli ise Rekabetçi Değerler Modelidir.

Rekabetçi Değerler Modeli, temelde örgütlerin etkililiği üzerine yapılan çalışmalardan ortaya çıkmış, örgüt kültüründe değişimin tanımlanması, yönlendirilmesi ve kolaylaştırılmasında tercih edilen bir modeldir. Rekabetçi Değerler Modelinde etkililik ölçütü iki farklı boyutta ele alınmıştır. Bunlardan ilki, esneklik, inisiyatif ve dinamizmi vurgulayan etkililik ölçütünü; ikincisi ise içe odaklılık, bütünleşme ve birliği vurgulayan etkililik ölçütünü ifade eder. Bu boyutlara karşıt olarak da sırasıyla durağanlık, düzen ve kontrol; dışa odaklılık, farklılaşma ve rekabet boyutları ortaya koyulmaktadır. Etkililik ölçütünün bu iki boyutu ve onların karşıt boyutları bir araya gelerek dört bölümden oluşan Rekabetçi Değerler Modelini oluşturur. (Cameron ve Quinn, 2017).

Şekil 1.'deki boyutlar ve bölümler farklı bakış açılarını ve insan davranışlarını tanımlayan rekabetçi değerleri göstermektedir. Şekildeki her bir bölüm, bir kültür tipi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle, her bir bölüm aynı zamanda örgüt kültürünü oluşturan temel varsayımları, normları, yönelimleri ve değerleri temsil etmektedir.

Esneklik ve İnisiyatif Verme



Şekil 1. Rekabetçi Değerler Modeli. Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2017). *Örgüt kültürü, örgütsel tanı ve değişim: Rekabetçi değerler modeli*. (M. G. Gökcan ve N. Cemaloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Pegem kaynağından alınmıştır.

Hiyerarşi (Kontrol) kültürün özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Cameron ve Quinn, 2017):

- Örgüt fazlaca biçimsel ve yapılandırılmış bir yerdir.
- Bireylerin görevleri, kurallar ve prosedürlerle tanımlanmıştır.
- Örgüt lideri, liyakat odaklı, iyi bir koordinatör ve idareci olmakla övünür.
- Resmi kurallar ve politikalar örgütü ayakta tutar.
- Temel değer olarak verimlilik, güvenilirlik, hızlı ve sorunsuz iş temini merkeze alınır.
- Çalışanların yönetiminde güvenceli iş ve öngörülebilirlik esas alınır.
- Raporlar, yazışmalar ve kırtasiye işleri önemlidir.
- Alt ve üst yönetim birimleri vardır ve aralarında dikey iletişim hakimdir.
- Karar alma sürecinde çalışanlar dahil edilmez.
- Çalışanlar, kurallar ve prosedürlerle test edilirler.
- Terfi, belli basamaklar izler ve çalışanların terfi edebilmesi kural ve politika bilmelerine de bağlıdır.

Pazar (rekabet) kültürü Cameron ve Quinn (2017) tarafından şu özelliklerle ele alınmıştır:

- Örgüt, sonuç odaklı bir yapıdadır.
- Örgütte temel endişe işin yapılıp yapılmadığıdır.
- Örgütte insanlar rekabetçi ve amaç odaklıdır.
- Örgütte liderler, sıkı, üretici ve yarışçıdır.
- Örgütte yönetici sert ve istekçidir.
- Örgütü bir arada tutan, kazanmaya olan vurgudur.
- Örgütte ün ve başarı temel endişeleridir.
- Örgütte başarı, pazar payı ve etki olarak tanımlanır.
- Örgütte rekabetçi ücretlendirme ve pazar liderliği önemlidir.
- Örgütte örgütlenme sıkı rekabete dayalıdır

- Örgütte finansal etmenler örgütü yönetir.
- Örgütte bütün konularda ekonomik temelli kararlar alınır.
- Örgütte temel hedeflere odaklanılır.
- Örgütte çalışanların para kazanması gerektiğine vurgu yapılır.
- Örgütün uzun vadedeki odağı, rekabetçi eylemlerin ve ölçülebilir hedef ve amaçların başarılmasıdır.

Cameron ve Quinn (2017) Klan (işbirliği) kültürünü şu şekilde açıklamaktadır:

- Örgüt, insanların kendilerinden pek çok şeyi paylaştığı yerdir
- Örgüt, çalışmak için çok dostane bir yerdir.
- Örgüt, geniş bir aileye benzer.
- Örgütte yönetici, mentor olarak görülür.
- Örgüt, sadakat ve gelenek sayesinde bir arada tutulur.
- Örgütte, bağlılık yüksektir.
- Örgütte başarı, duyarlılık ve insanlara ilgi olarak tanımlanır.
- Örgüt, takım çalışmasına, katılıma ve mutabakata önem verir.
- Örgütte çalışanların ihtiyaçları dikkate alınır.
- Örgütte takım çalışması ve katılım desteklenir.
- Örgütte çalışanlar yetkilendirilir.
- Örgütte güven düzeyi yüksektir.
- Örgütte çalışanlarla yakından ilgilenilir.
- Örgütte, insan kaynakları gelişimine, tutarlılık ve maneviyata büyük önem verilir.

Adokrazi (yaratıcı) kültür şu özelliklerle açıklanabilir (Cameron ve Quinn, 2017):

- Örgüt, çalışmak için dinamik, girişimci ve yaratıcı bir yerdir.
- Örgütte insanlar kendilerini tehlikeye atıp riske girerler.
- Örgütte liderler yenilikçi ve risk alıcı olarak görülürler.
- Örgütü bir arada tutan şey deneyelemeye bağlılık ve yeniliktir.
- Örgütte önemli olan en ileri noktada olmaktır.
- Örgüt, uzun vadede gelişme ve yeni kaynaklar edinmeye önem verir.
- Örgütte başarı, yeni ve eşsiz ürün ve hizmetler edinmek anlamına gelmektedir.
- Örgütte ürün veya hizmet lideri olmak önemlidir.
- Örgüt, bireysel girişimcilğe ve özgürlüğe teşvik etmektedir.
- Örgütte dinamik bir hava vardır.
- Örgütte risk almak desteklenir.

- Örgütte yenilikçilik ve yaratıcılık desteklenir.
- Örgütte değişim beklenti değil gereklilik olarak görülür.
- Örgütte örgüt geleceği tasarlayan bir yapıdadır.
- Örgütte yenilikçilik bir programa bağlıdır.

Eğitim kurumları için öğrenmeyi destekleyen örgüt kültürüne sahip olabilmek önemli bir husustur. Örgüt kültürü; değerlerin, inançların ve tecrübelerin paylaşılmasına ortam hazırlayarak ve çalışanlar arasındaki güven ve bağlılığı arttırarak örgütsel öğrenme için gerekli olan bilgilerin örgüte yayılmasına destek olabilir. Güçlü ve dinamik kültür yapısına sahip örgütler, çevrelerini daha doğru bir şekilde analiz ederek eksik ve üstün yönlerini net bir şekilde belirleyebilirler (Güney, 2017; Terzi, 2000). Örgüt kültürü sayesinde, tüm örgüt üyeleri aynı değerler ve normlar etrafında toplanabilir ve örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken öğrenme istek ve arzusu da oluşturulabilirler. Bu nedenle örgüt kültürünün, örgütsel öğrenmeyi etkileyen en temel faktör olduğu savunulabilir.

Bu varsayımdan hareketle bu araştırmada, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okulların örgüt kültürü profillerini belirlemek ve örgüt kültürünün örgütsel öğrenme ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Ankara ili Merkez ilçeler genelindeki ortaokullarda örgüt kültürü nasıldır?
2. Ankara ili Merkez ilçeler bazında ortaokullarda örgüt kültürü nasıldır?
3. Ankara merkez ilçeleri örgüt kültürü bakımından farklılaşmakta mıdır?
4. Ankara merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri nasıldır?
5. Ankara merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri ile örgüt kültürleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
6. Ankara merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin ilçeleri bazında örgütsel öğrenme düzeyleri ile örgüt kültürleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
7. Ankara merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürleri örgütsel öğrenmeyi ne düzeyde açıklamaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Ankara ilinin merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okulların bulunduğu ilçelerin örgüt kültürü profillerinin ve öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi; ilçelerde hâkim olan örgüt kültürünün örgütsel öğrenme üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelinde amaç, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini (Karasar, 2018) herhangi bir müdahalede bulunmadan (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017)

incelemektir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerdeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler, örneklemini ise 437 öğretmen oluşturmaktadır. İlçelerdeki ortaokul ve öğretmen sayılarına ait veriler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın "2018-2019 yılı Eğitim İstatistikleri" raporundan elde edilmiştir. Bu verilere göre Ankara'nın merkez ilçelerinde bulunan 419 devlet ortaokulunda 16061 öğretmen görev yapmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Evrenden örneklem sayısı belirlenirken Çıngı (1994) tarafından ortaya koyulan aşağıdaki tablo kullanılmıştır.

Tablo 1

Evren ve Örneklem Sayıları

N	SAPMA MİKTARI				
	.01	.02	.03	.04	.05
500					218
1000				375	278
3000		1334	787	500	341
5000		1622	880	536	357
10000	4899	1936	964	566	370
50000	8057	2291	1045	593	381
100000	8763	2345	1056	597	383
500000	9423	2390	1065	600	384

Not. Çıngı, H. (1994). *Örnekleme Kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi kitabından uyarlanmıştır.

Tablo 1'de yer alan bilgiler incelendiğinde en az 370-381 öğretmenin evrendeki öğretmenleri temsil ettiği görülmektedir. Araştırma kapsamında 437 öğretmene ulaşılmış ve öğretmen sayısının niceliksel olarak evreni temsil ettiği belirlenmiştir. Örneklemin evreni niteliksel olarak temsil etmesi amacıyla da amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemine dayalı olarak örneklem seçimi yapılmıştır. Tabaka olarak Ankara'nın merkez ilçeleri belirlenmiş ve merkez ilçelerdeki okul ve öğretmen sayısına göre araştırmada öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ilçelerine göre dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlçelerine Göre Dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	f	%
İlçe	Altındağ	40	9,2
	Çankaya	64	14,6
	Etimesgut	49	11,2
	Gölbaşı	20	4,6
	Keçiören	79	18,1
	Mamak	46	10,5
	Pursaklar	25	5,7
	Sincan	57	13,0
	Yenimahalle	57	13,0

Tablo 2’de yer alan bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin %9,2’sinin (n=40) Altındağ’da, %14,6’sının (n=64) Çankaya’da, %11,2’sinin (n=49) Etimesgut’ta, %4,6’sının (n=20) Gölbaşı’da, %18,1’inin (n=79) Keçiören’de, %10,5’sinin (n=46) Mamak’ta, %5,7’sinin (n=25) Pursaklar’da, %13,0’ünün (n=57) Sincan’da, %13,0’ünün (n=57) Yenimahalle’de görev yaptıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bazı Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	302	69,1
	Erkek	135	30,9
Eğitim durumu	Lisans	144	33,0
	Lisansüstü	293	67,0
Yaş	21-30	72	16,5
	31-40	179	41,0
	41-50	155	35,5
	50+	31	7,1
	Branş	Türkçe	58
	Matematik	50	11,4
	Fen Bilimleri	54	12,4
	Sosyal Bilgiler	41	9,4
	İngilizce	59	13,5
	Din Kültürü	30	6,9
	Teknoloji Tasarım	25	5,7
	Bilişim	17	3,9
	Görsel Sanatlar	21	4,8
	Müzik	13	3,0
	Beden Eğitimi	32	7,3
	Rehberlik	37	8,5

Tablo 3

incelendiğinde, öğretmenlerin %69,1’inin (n=302) kadın, %30,9’unun (n=135) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %33,0’ünün (n=144) lisans, %67’sinin (n=293) lisansüstü eğitime sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %16,5’inin (n=72) 21-30 yaşında, %41,0’inin (n=179) 31-40, %35,5’inin (n=155) 41-50 yaşında, %7,1’inin (n=31) 50 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %13,3’ünün (n=58) Türkçe, %11,4’ünün (n=50) matematik, %12,4’ünün (n=54) fen bilimleri, %9,4’ünün (n=41) sosyal bilgiler, %13,5’ünün (n=59) İngilizce, %6,9’unun (n=30) din kültürü, %5,7’sinin (n=25) teknoloji tasarımı, %3,9’unun (n=17) bilişim, %4,8’inin (n=21) görsel sanatlar, %3,0’ünün (n=13) müzik, %7,3’ünün (n=32) beden eğitimi, %8,5’inin (n=37) rehberlik branşında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 4 yıl ile 40 yıl arasında değişiklik gösterdiği, öğretmenlerin ortalama 13,95 yıl kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlere ayrıca mevcut okullarında ne kadar süredir görev yaptıkları sorulmuş, öğretmenlerin 1 ile 35 yıl arasında görev yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okulda ortalama görev yapma süreleri 4,90 yıldır.

Araştırmanın bulgularının dışında veri toplama araçlarının geçerlik-güvenirlik çalışmaları için ayrıca Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan toplam 202 öğretmene ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri; “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği” ve “Örgütsel Öğrenme Ölçeği” ile toplanmıştır.

Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, okullarında görev yaptıkları süreye, branşlarına ve görev yaptıkları ilçeye yönelik bilgiler yer almaktadır.

Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği, Cameron & Quinn (2017) tarafından geliştirilmiş, M. G. Gülcan ve N. Cemaloğlu tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Ölçekte klan, adokrasi, hiyerarşi ve pazar olmak üzere dört örgüt kültürüne ilişkin toplam 24 madde yer almaktadır. Her bir örgüt kültüründe 5’li Likert tipinde derecelendirilen 6 madde bulunmaktadır. Örgüt kültürleri birbirinden farklı özellikler gösterdiği için ölçekte toplam puan alınmamaktadır.

Ölçeğin Ankara örnekleminde geçerli ve güvenilir sonuç verip vermediğini belirlemek amacıyla araştırma kapsamında öncelikle ölçek 202 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen cevaplar doğrultusunda güvenilirlik analizi için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Örgüt Kültürü Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Örgüt kültürü	Madde sayısı	Ön Uygulama		Asıl Uygulama	
		N	Cronbach α	N	Cronbach α
Klan	6	202	0,966	437	0,934
Adokrasi	6	202	0,944	437	0,901
Hiyerarşi	6	202	0,847	437	0,811
Pazar	6	202	0,952	437	0,909

Kalaycı (2009), alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliğinin şu şekilde yorumlanabileceğini belirtmektedir:

* $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

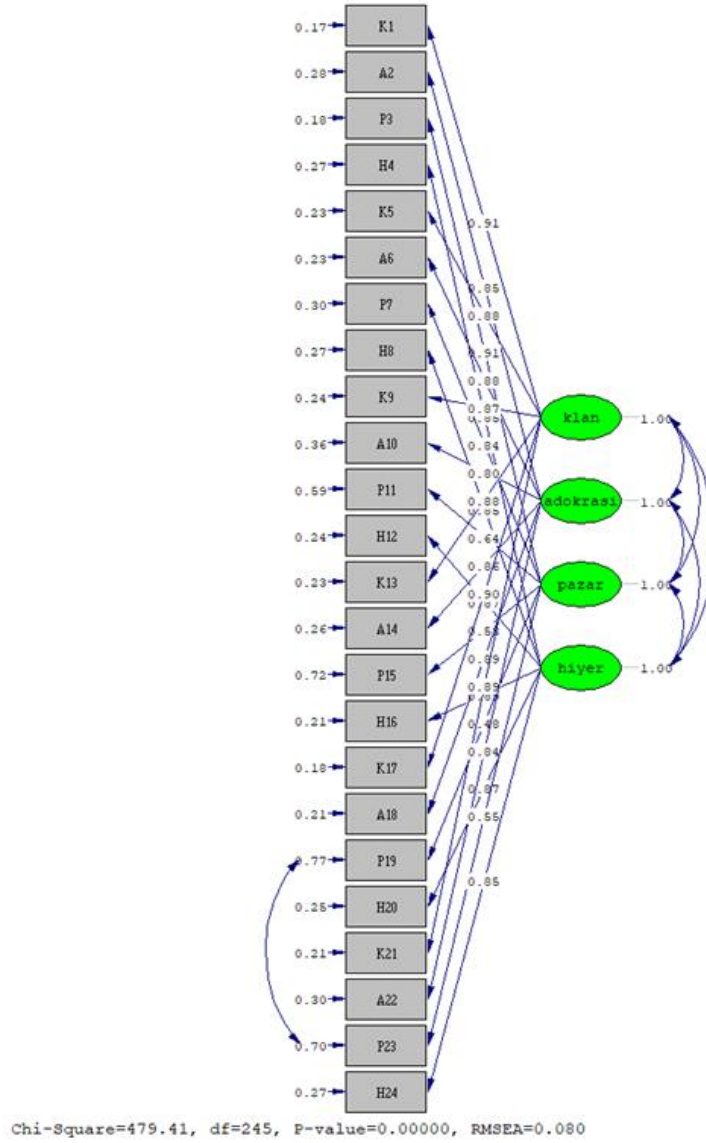
* $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek güvenilirliği düşüktür.

* $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

* $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Bu doğrultuda Tablo 4’te yer alan bilgiler incelendiğinde, hem ön uygulama hem de asıl uygulama çalışmalarına katılan öğretmenlerin örgüt kültürü değerlendirme ölçeğine vermiş oldukları cevapların güvenilir oldukları görülmektedir.

Geçerlik çalışması için öğretmenlerden elde edilen cevaplar doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonrasında ölçekteki her bir maddenin ait olduğu boyutun anlamlı bir açıklayıcısı olduğu, başka bir anlatımla anlamlı t değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Analiz sonrasında oluşturulan path diyagramı Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Ankara ili merkez ilçelerdeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerinin cevapları doğrultusunda hesaplanan DFA path analizi-standartlaştırılmış katsayılar.

DFA’da model parametrelerinin hesaplanmasının ardından model-veri uyum indeksleri hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeğinin DFA Sonrası Hesaplanan Model Uyum Değerleri

N	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	CFI	IFI	NFI
202	479,41	275	1,74	0,080	0,97	0,97	0,95

Tablo 5’teki bilgiler incelendiğinde örgüt kültürü değerlendirme ölçeğinin dört boyutlu yapısının Ankara ili merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle doğrulandığı görülmektedir. Başka bir anlatımla ölçeğin söz konusu örnekleme geçerli ve güvenilir sonuçlar ürettiği belirlenmiştir.

Örgütsel Öğrenme Ölçeği, Silins, Mulford, & Zarins (1999) tarafından geliştirilmiş, Korkmaz (2006) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Ölçekte güven ve işbirlikçi iklim, paylaşılan ve gözlenen vizyon, inisiyatif/risk almak, devam eden birbiriyle ilişkili meslek gelişimi olmak üzere dört boyut bulunmaktadır. Ölçekte yer alan 26 madde 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekteki maddeler toplanarak örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin toplam puan elde edilmektedir.

Örgütsel öğrenme ölçeğinin de Ankara örnekleminde geçerli ve güvenilir sonuç verip vermediğini belirlemek amacıyla araştırma kapsamında öncelikle ölçek 202 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen cevaplar doğrultusunda güvenilirlik analizi için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Örgütsel Öğrenme Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Örgüt kültürü	Madde sayısı	Ön Uygulama		Asıl Uygulama	
		N	Cronbach α	N	Cronbach α
İnisiyatif/Risk Almak	6	202	0,968	437	0,928
Devam Eden Birbiriyle İlişkili Mesleki Gelişim	6	202	0,953	437	0,934
Güven ve İşbirlikçi İklim	7	202	0,961	437	0,948
Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon	7	202	0,934	437	0,913
Örgütsel Öğrenme (toplam)	26	202	0,973	437	0,969

Tablo 6'daki sonuçlar incelendiğinde, hem ön uygulama hem de asıl uygulama çalışmalarına katılan öğretmenlerin örgütsel öğrenme ölçeğine vermiş oldukları cevapların güvenilir oldukları görülmektedir.

Ölçeğin örnekleme geçerli sonuçlar verip vermediğini test etmek amacıyla öğretmenlerden elde edilen cevaplar doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonrasında ölçekteki her bir maddenin ait olduğu boyutun anlamlı bir açıklayıcısı olduğu, başka bir anlatımla anlamlı t değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Analiz sonrasında oluşturulan path diyagramı Şekil 3'te gösterilmiştir.

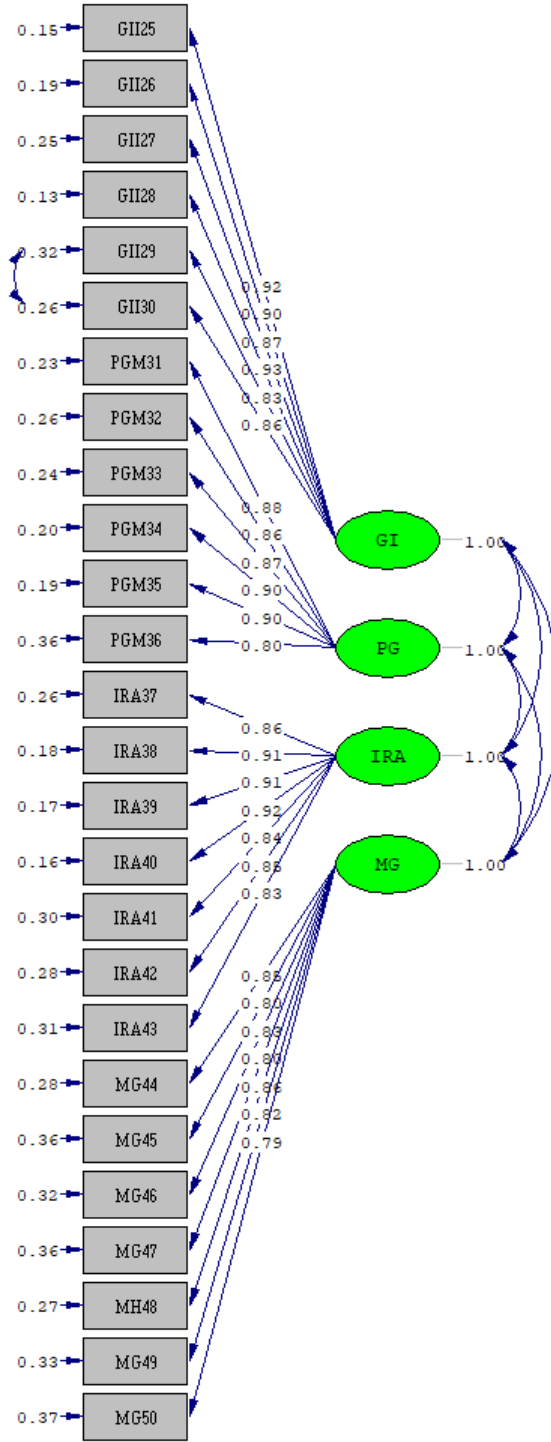
DFA'da model parametrelerinin hesaplanmasının ardından model-veri uyum indeksleri hesaplanmış, sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin DFA Sonrası Hesaplanan Model Uyum Değerleri

N	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	CFI	IFI	NFI
202	686,01	292	2,35	0,082	0,98	0,98	0,97

Tablo 7'de görüldüğü gibi örgütsel öğrenme ölçeğinin 26 maddeli 4 boyutlu yapısı, Ankara ili merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle doğrulanmaktadır. Başka bir ifadeyle ölçeğin söz konusu örnekleme geçerli ve güvenilir sonuçlar ürettiği belirlenmiştir.



Chi-Square=686.01, df=292, P-value=0.00000, RMSEA=0.082

Şekil 3. Ankara ili merkez ilçelerdeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerinin cevapları doğrultusunda hesaplanan DFA path analizi-standartlaştırılmış katsayılar.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler öncelikle SPSS 23.0 programına aktarılmıştır. Ardından eksik veri girişi olup olmadığı kontrol edilmiştir. Minimum-maksimum değerleri hesaplanarak hatalı veri girişi incelenmiştir. Veri girişi kontrol edildikten sonra ölçeklerin alt boyut puanları ve örgütsel öğrenme ölçeğine yönelik toplam puan hesaplanmıştır. Puanlara ilişkin öncelikle uç değer incelemesi amacıyla z istatistiği hesaplanmış ve z değerlerinin ± 3 arasında değer

aldığı belirlenmiştir. Ayrıca oluşturulan kutu grafikleri incelemelerinde uç değer olmadığı görülmüştür. Puanların dağılım şeklinin incelenmesi amacıyla da çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan değerlerin ± 1 arasında olduğu, sadece klan kültürü puanlarının çarpıklık değerinin -1,062; basıklık değerinin 0,390 olduğu belirlenmiştir. Histogram incelemeleri sonucunda ise puanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Verilerin incelenmesinin ardından veri çözümlemesi amacıyla öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından ilçeler bazında örgüt kültürlerine ilişkin puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve ilçeler bazında varyansların homojen olmadığı belirlenmiş, karşılaştırma için Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Anlamlılık değeri $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. İlçelerin örgüt kültürleri ile örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı; örgüt kültürlerinin örgütsel öğrenme üzerindeki etkisinin belirlenmesi için de aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Örgütsel öğrenme ölçeğinin toplam puanı ile alt boyutları arasında yüksek düzeyde ilişkiler olduğu için çoklu bağlantı problemi olmaması amacıyla analize sadece toplam puan dâhil edilmiştir. Örgüt kültürleri de aynı ölçeğin boyutları olduğundan ve paylaşılan varyansları bulunduğu için regresyon analizi aşamalı (step-wise) olarak yapılmıştır. Sonuçlar tablollaştırılarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Merkez ilçeler genelinde Ankara ilinde baskın olan örgüt kültürünün belirlenmesi amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Örgüt Kültür Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Örgüt kültürü	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	S_x
Klan	437	6,00	30,00	21,69	5,74
Hiyerarşi	437	6,00	30,00	20,74	5,34
Adokrasi	437	6,00	30,00	20,10	5,10
Pazar	437	6,00	30,00	19,56	4,04

Tekin (2002) likert tipi ölçeklerde puanların yorumlanabilmesi için "ranj/kategori sayısı" eşitliğini önermektedir. Bu doğrultuda düşük-orta-yüksek kategori elde edebilmek için her biri 6 maddeden oluşan örgüt kültürlerinden alınan;

- 6-14 arası puan düşük;
- 14-22 arası orta;
- 22-30 arası yüksek

örgüt kültürüne işaret etmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin klan (21,69 \pm 5,74), adokrasi (20,10 \pm 5,10), pazar (19,56 \pm 4,04) ve hiyerarşi (20,74 \pm 5,34) örgütsel kültürlerine orta düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin en yüksek örgüt kültürü puanlarının klan ve hiyerarşi kültürüne ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin adokrasi ve pazar kültürü düzeylerinin ise diğer kültürlere kıyasla görece daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Ankara merkez ilçelerinde baskın olan örgüt kültürünün belirlenmesi amacıyla öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından ilçelerde hangi örgüt kültürlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Repeated-Measured ANOVA hesaplanmıştır. Hesaplama öncesinde varyansların homojenliği test edilmiş, tüm ilçelerin analize uygun olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

İlçeler Bazında Örgüt Kültür Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

İlçe	Örgüt kültürü	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	S_x	Anlamlı fark
Altındağ	Klan	40	7	30	22,00	6,28	
	Adokrasi	40	8	28	19,43	5,61	Klan>Adokrasi
	Hiyerarşi	40	9	29	18,85	5,38	Klan>Pazar
	Pazar	40	9	26	17,80	4,27	
Çankaya	Klan	64	8	30	23,63	4,02	
	Hiyerarşi	64	7	30	21,34	5,22	Klan>Diğerleri
	Adokrasi	64	8	29	20,73	4,46	Hiyerarşi>Pazar
	Pazar	64	10	29	19,89	4,40	
Etimesgut	Klan	49	7	30	20,27	6,65	
	Adokrasi	49	7	30	20,22	5,29	
	Pazar	49	11	30	19,55	4,11	---
	Hiyerarşi	49	8	30	19,08	6,48	
Gölbaşı	Klan	20	7	28	22,80	4,27	Klan>Diğerleri
	Adokrasi	20	10	27	21,35	3,99	Adokrasi>Pazar,
	Pazar	20	13	22	18,40	3,38	Hiyerarşi
	Hiyerarşi	20	9	27	15,60	5,81	Pazar>Hiyerarşi
Keçiören	Hiyerarşi	79	6	30	23,30	3,77	Hiyerarşi>Adokrasi,
	Klan	79	6	30	23,14	5,21	Pazar
	Adokrasi	79	6	30	20,82	5,21	Klan>Adokrasi,
	Pazar	79	6	30	20,66	4,25	Pazar
Mamak	Klan	46	9	30	22,00	5,34	
	Hiyerarşi	46	14	30	21,91	4,17	Klan>Adokrasi,
	Adokrasi	46	7	30	20,26	5,03	Pazar
	Pazar	46	14	30	20,02	3,46	Hiyerarşi>Pazar
Pursaklar	Klan	25	7	27	21,32	4,89	
	Adokrasi	25	8	27	19,12	5,16	Klan>Adokrasi,
	Pazar	25	12	23	18,08	3,97	Hiyerarşi
	Hiyerarşi	25	7	28	15,88	6,35	Pazar>Hiyerarşi
Sincan	Hiyerarşi	57	10	28	21,70	4,13	Hiyerarşi>Diğerleri
	Klan	57	7	30	19,77	6,30	Klan>Adokrasi
	Pazar	57	8	27	19,02	3,89	
	Adokrasi	57	6	27	18,49	5,37	
	Hiyerarşi	57	12	28	21,32	4,27	
	Adokrasi	57	7	29	20,19	5,05	Hiyerarşi>Pazar

Yenimahalle	Pazar	57	13	27	20,11	3,39
	Klan	57	7	30	19,98	6,28

Tablo 9’da yer alan bilgiler incelendiğinde, Altındağ ilçesi devlet ortaokullarındaki en baskın kültürün klan kültürü olduğu görülmektedir ($\bar{x}=22,00$). Altındağ’da klan kültürünün istatistikî olarak adokrazi ve pazar kültürlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çankaya ilçesinde de devlet ortaokullarında klan kültürünün öne çıktığı belirlenmiştir ($\bar{x}=23,63$). Çankaya’daki klan kültürü ortalamasının istatistikî olarak diğer tüm kültürlerden yüksek olduğu; ayrıca hiyerarşi kültürünün de pazar kültüründen anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Etimesgut ilçesinde klan kültürü diğer kültür tiplerine kıyasla öne çıkmaktadır ($\bar{x}=20,27$). Ancak Etimesgut ilçesinde örgüt kültür puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, öğretmenlerin tüm örgüt kültür tiplerini benzer şekilde benimsedikleri belirlenmiştir.

Gölbaşı ilçesi devlet ortaokullarında klan örgüt kültürünün en yüksek değer alan örgüt kültürü tipi olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x}=22,80$). İlçenin klan kültürü ortalamasının istatistikî olarak diğer tüm kültürlerden yüksek olduğu ve anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca ilçede adokrazi kültürünün, hiyerarşi ve pazar kültürlerinden; pazar kültürünün de hiyerarşi kültüründen anlamlı bir şekilde yüksek olduğu saptanmıştır.

Keçiören ilçesinde devlet ortaokullarında ise hiyerarşi kültürünün en baskın kültür tipi olduğu saptanmıştır ($\bar{x}=23,30$). İlçenin hiyerarşi kültürü ortalamasının adokrazi ve pazar kültürlerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde klan kültürü ile adokrazi ve pazar kültürleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Mamak ilçesinde baskın olan örgüt kültürü tipinin klan kültürü olduğu görülmektedir ($\bar{x}=22,00$). İlçedeki klan kültürü değerinin adokrazi ve pazar kültürü değerlerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca hiyerarşi kültürü değerlerinin de pazar kültüründen anlamlı bir şekilde yüksek olduğu saptanmıştır.

Pursaklar ilçesinde de benzer şekilde klan kültürü öne çıkmaktadır ($\bar{x}=21,32$). İlçedeki devlet ortaokullarının klan kültürü ortalamasının adokrazi ve hiyerarşi kültürlerinden istatistikî olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna ek olarak, ilçede pazar kültürünün hiyerarşi kültüründen anlamlı bir şekilde yüksek olduğu saptanmıştır.

Sincan ilçesinde hiyerarşi kültürünün baskın olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x}=21,70$). İlçenin hiyerarşi kültürü değerlerinin istatistikî olarak diğer tüm kültürlerden yüksek olduğu; ayrıca klan kültürünün de adokrazi kültürlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Son olarak Yenimahalle ilçesinde de yine hiyerarşi kültürünün öne çıktığı görülmektedir ($\bar{x}=21,32$). İlçedeki hiyerarşi kültürü ortalamasının pazar kültürü değerlerinden istatistikî olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada ele alınan ilçelerin örgüt kültürleri bakımından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Daha sonra ilçeler arası karşılaştırma yapmak için varyansların homojenliği test edilmiştir. Varyanslar homojen olmadığı için karşılaştırma yapmak amacıyla Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Örgüt Kültürü Bazında İlçelerin Örgüt Kültür Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Örgüt kültürü	İlçe	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	S_x	Anlamlı fark
Klan	Çankaya	64	8	30	23,63	4,02	Çankaya>Sincan,
	Keçiören	79	6	30	23,14	5,21	Yenimahalle,
	Gölbaşı	20	7	28	22,80	4,27	Etimesgut, Mamak
	Altındağ	40	7	30	22,00	6,28	Keçiören>Sincan,
	Mamak	46	9	30	22,00	5,34	Yenimahalle,
	Pursaklar	25	7	27	21,32	4,89	Etimesgut, Pursaklar,
	Etimesgut	49	7	30	20,27	6,65	Mamak
	Yenimahalle	57	7	30	19,98	6,28	Altındağ>Sincan,
	Sincan	57	7	30	19,77	6,30	Yenimahalle
Adokrasi	Gölbaşı	20	10	27	21,35	3,99	
	Keçiören	79	6	30	20,82	5,21	
	Çankaya	64	8	29	20,73	4,46	----
	Mamak	46	7	30	20,26	5,03	
	Etimesgut	49	7	30	20,22	5,29	
	Yenimahalle	57	7	29	20,19	5,05	
	Altındağ	40	8	28	19,43	5,61	
	Pursaklar	25	8	27	19,12	5,16	
	Sincan	57	6	27	18,49	5,37	
Pazar	Keçiören	79	6	30	20,66	4,25	
	Yenimahalle	57	13	27	20,11	3,39	Keçiören>Altındağ,
	Mamak	46	14	30	20,02	3,46	Pursaklar, Gölbaşı,
	Çankaya	64	10	29	19,89	4,40	Sincan
	Etimesgut	49	11	30	19,55	4,11	Yenimahalle>Altındağ,
	Sincan	57	8	27	19,02	3,89	Pursaklar
	Gölbaşı	20	13	22	18,40	3,38	Mamak>Altındağ
	Pursaklar	25	12	23	18,08	3,97	Çankaya>Altındağ
	Altındağ	40	9	26	17,80	4,27	
Hiyerarşi	Keçiören	79	6	30	23,30	3,77	Keçiören>Gölbaşı,
	Mamak	46	14	30	21,91	4,17	Pursaklar, Altındağ,
	Sincan	57	10	28	21,70	4,13	Etimesgut,
	Çankaya	64	7	30	21,34	5,22	Yenimahalle, Çankaya
	Yenimahalle	57	12	28	21,32	4,27	Mamak>Gölbaşı,
	Etimesgut	49	8	30	19,08	6,48	Pursaklar, Altındağ
	Altındağ	40	9	29	18,85	5,38	Sincan>Gölbaşı,
	Pursaklar	25	7	28	15,88	6,35	Altındağ
	Gölbaşı	20	9	27	15,60	5,81	Çankaya> Gölbaşı, Pursaklar, Altındağ Yenimahalle> Gölbaşı,

Tablo 10 incelendiğinde, klan kültürü değerleri en yüksek olan ilçeler Çankaya ($\bar{x}=23.63$) ve Keçiören ($\bar{x}=23.14$); en düşük ilçeler ise Sincan ($\bar{x}=19.77$) ve Yenimahalle'dir ($\bar{x}=19.98$). İlçelere göre klan kültürü değerleri Düzeltilmiş Mann Whitney U testi ile incelendiğinde Çankaya'da görev yapan öğretmenlerin klan kültürü değerlerinin Sincan, Yenimahalle, Etimesgut ve Mamak ilçelerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Keçiören ilçesinin klan kültürü değerlerinin Sincan, Yenimahalle, Etimesgut, Pursaklar ve Mamak'tan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda Altındağ'da da klan kültürünün Sincan ve Yenimahalle'ye göre istatistikî olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Adokrazi kültürü değerlerinin en yüksek olduğu ilçeler Gölbaşı ($\bar{x}=21.35$) ve Keçiören ($\bar{x}=20.82$); en düşük ilçeler ise Sincan ($\bar{x}=18.49$) ve Pursaklar ($\bar{x}=19.12$) olarak belirlenmiştir. İlçelerin, adokrazi kültürü bakımından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Pazar kültürü ortalamasının en yüksek olduğu ilçe Keçiören ($\bar{x}=20.66$) ve Yenimahalle ($\bar{x}=20.11$); en düşük olduğu ilçe ise Altındağ ($\bar{x}=17.80$) ve Pursaklar ($\bar{x}=18.08$) olarak tespit edilmiştir. İlçelerin pazar kültürü bakımından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. İnceleme sonucunda Keçiören'de pazar kültürünün; Altındağ, Pursaklar, Gölbaşı ve Sincan'dan istatistikî olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Yenimahalle'nin pazar kültürü değerleri, Altındağ ve Pursaklar'dan; Mamak ve Çankaya'nın pazar kültürü değerleri Altındağ'dan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Tablo 10'da son olarak hiyerarşi kültürünün ilçelerdeki değerleri görülmektedir. Ankara'nın merkez ilçeleri içinde hiyerarşi kültürünün en yüksek değer aldığı ilçeler Keçiören ($\bar{x}=23.30$) ve Mamak ($\bar{x}=21.91$); en düşük değer alan ilçeler ise Gölbaşı ($\bar{x}=15.60$) ve Pursaklar ($\bar{x}=15.88$) olarak tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık testi sonucunda Keçiören'nin hiyerarşi kültürü değerlerinin Gölbaşı, Pursaklar, Altındağ, Etimesgut, Yenimahalle ve Çankaya'dan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Mamak ilçesi Gölbaşı, Pursaklar ve Altındağ'dan; Sincan ilçesi Gölbaşı ve Altındağ'dan; Çankaya ilçesi Gölbaşı, Pursaklar ve Altındağ'dan; Yenimahalle ilçesi Gölbaşı, Pursaklar ve Altındağ'dan; Etimesgut ilçesi ise Gölbaşı ve Pursaklar'dan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Ankara merkez ilçelerdeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Örgütsel öğrenme	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	S_x	1-5 ranjında
İnisiyatif/Risk Almak	437	7,00	35,00	21,61	6,88	3,1
Devam Eden Birbiriyle İlişkili Mesleki Gelişim	437	7,00	35,00	21,51	5,86	3,1
Güven ve İşbirlikçi İklim	437	6,00	30,00	20,91	5,67	3,5

Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon	437	6,00	30,00	19,83	5,61	3,3
Örgütsel öğrenme (toplam)	437	26,00	130,00	83,86	21,17	3,2

Tablo 11’de yer alan bilgiler incelendiğinde, Ankara merkez ilçelerindeki ortaokul öğretmenlerinin okulundaki inisiyatif/risk alma boyutuna ilişkin puanları 7,00 ile 35,00 arasında değişmektedir, ortalaması 21,61 ($\pm 6,88$)’dir. Öğretmenlerin devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim boyutuna ilişkin puanlarının 7,00 ile 35,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 21,51 ($\pm 5,86$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin güven ve işbirlikçi iklim boyutundaki puanlarının 6,00 ile 30,00 arasında değiştiği, ortalamasının 20,91 ($\pm 5,67$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin paylaşılan ve gözlenen vizyon boyutundaki puanlarının da 6,00 ile 30,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 19,83 ($\pm 5,61$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Tablo’da son olarak öğretmenlerin örgütsel öğrenme ortamına yönelik puanlarının 26,00 ile 130,00 arasında farklılık gösterdiği görülmektedir, ortalama puanı ise 83,86 ($\pm 21,17$) olarak hesaplanmıştır.

Örgütsel öğrenme ölçeğindeki boyutlarda yer alan madde sayısı farklı olduğu için tüm boyutları ve toplam puanı aynı ölçek düzeyine getirmek amacıyla “ortalama puan/madde sayısı” eşitliği kullanılarak tüm ortalama değerler 1-5 ranjına getirilmiştir. Hesaplanan değerler incelendiğinde öğretmenlerin okullarında en çok güven ve işbirlikçi iklim boyutunun sağlandığına yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Daha sonra sırasıyla paylaşılan ve gözlenen vizyon, inisiyatif/risk alma ve devam eden birbiriyle ilişkili mesleki gelişim boyutlarının sağlandığına yönelik görüş belirttiği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeylerinin hem genel olarak hem de tüm boyutlarda orta düzeyde (1,3-3,7 arasında yer aldığı için) olduğu görülmektedir.

Ankara merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri ile örgüt kültürleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Ortamı ile Örgüt Kültürleri Arasındaki İlişkiler

Örgütsel öğrenme	Değerler	Klan	Adokrasi	Pazar	Hiyerarşi
Örgütsel öğrenme (toplam)	p	,756**	,629**	,125**	-,127**
	r	0,000	0,000	0,009	0,008
	N	437	437	437	437

*p<0,05; **p<0,01

Pearson Korelasyon Katsayısı değerinden .00 değeri ilişkisizliği, .01-.29 arası değerler düşük ilişkiyi, .30-.70 arası değerler orta düzeyde ilişkiyi, .71-.99 arası değerler yüksek ilişkiyi, 1.00 değeri mükemmel ilişkiyi temsil etmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013).

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel öğrenme ortamları ile klan kültürü arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,756$; $p<0,01$). Başka bir anlatımla örgütsel öğrenme ortamları ve klan kültürü arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 12’deki verilere göre, öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri ile adokrasi kültürü arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,629$; $p<0,01$). Benzer şekilde

öğretmenlerin örgütsel öğrenme ortamları ve adokrazi kültürü arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme değerleri ile pazar kültürü arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,125$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ortamları ile pazar kültürleri arasında doğru orantılı bir ilişki bulursa da ilişki zayıf düzeydedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri ile hiyerarşi kültürü arasında negatif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,127$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ortamları ile hiyerarşi kültürleri arasında ters orantılı bir ilişki bulursa da ilişki zayıf düzeydedir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleriyle örgüt kültürleri arasındaki ilişkilerin görev yaptıkları ilçeler bazında belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçeler Bazında Örgütsel Öğrenme Düzeyleri ile Örgüt Kültürleri Arasındaki İlişkiler

Örgütsel öğrenme	İlçeler	N	Klan	Adokrazi	Pazar	Hiyerarşi
Örgütsel öğrenme (toplam)	Altındağ	40	,771**	,584**	-,352*	-,598**
	Çankaya	64	,710**	,733**	,506**	0,244
	Etimesgut	49	,798**	,547**	-0,122	-,577**
	Gölbaşı	20	,612**	,767**	0,083	-0,092
	Keçiören	79	,799**	,773**	,394**	,344**
	Mamak	46	,901**	,780**	0,052	-0,206
	Pursaklar	25	,800**	,410*	-,486*	-,734**
	Sincan	57	,630**	,622**	,361**	0,200
	Yenimahalle	57	,644**	,427**	-0,084	-,335*

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Tablo 13'teki bilgiler incelendiğinde, Ankara merkez ilçelerdeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmeyle ilgili algılarının klan kültürü ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. İlçeler bazında örgütsel öğrenme düzeyleri ve klan kültürü arasındaki en kuvvetli ilişki Mamak ilçesinde görev yapan öğretmenlerde hesaplanmıştır ($r=0,901$; $p<0,01$). Daha sonra sırasıyla Pursaklar ($r=0,800$; $p<0,01$), Keçiören ($r=0,799$; $p<0,01$), Etimesgut ($r=0,798$; $p<0,01$), Altındağ ($r=0,771$; $p<0,01$) ve Çankaya ($r=0,710$; $p<0,01$) ilçelerindeki öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri ile klan kültürü arasındaki ilişkinin pozitif ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yine sırasıyla Yenimahalle ($r=0,644$; $p<0,01$), Sincan ($r=0,630$; $p<0,01$) ve Gölbaşı'nda ($r=0,612$; $p<0,01$) görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri ve klan kültürü arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri ile adokrazi kültürü arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ankara'nın merkez ilçeleri arasında örgütsel öğrenme düzeyi ile adokrazi kültürü arasındaki en kuvvetli ilişki Mamak ilçesinde görev yapan öğretmenlerle hesaplanmıştır ($r=0,780$; $p<0,01$). Daha sonra sırasıyla Keçiören ($r=0,773$; $p<0,01$), Gölbaşı ($r=0,767$; $p<0,01$) ve Çankaya ($r=0,733$; $p<0,01$) ilçelerindeki öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri ile

adokrasi kültürü arasındaki ilişkinin pozitif ve yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde sırasıyla Sincan ($r=0,622$; $p<0,01$), Altındağ ($r=0,584$; $p<0,01$), Etimesgut ($r=0,547$; $p<0,01$), Yenimahalle ($r=0,427$; $p<0,01$) ve Pursaklar'da ($r=0,410$; $p<0,05$) görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri ve adokrasi kültürü arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Ankara merkez ilçelerdeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri ile pazar kültürü arasında ilçeler bazında pozitif yönde ve negatif yönde ilişkiler olduğu gibi ilişkisizlik durumları da söz konusudur. Çankaya ($r=0,506$; $p<0,01$), Keçiören ($r=0,394$; $p<0,01$) ve Sincan ($r=0,361$; $p<0,01$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri ile pazar kültürü arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Pursaklar ($r=-0,486$; $p<0,01$) ve Altındağ ($r=-0,352$; $p<0,01$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri ile pazar kültürü arasında negatif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Gölbaşı ($r=0,083$), Mamak ($r=0,052$), Yenimahalle ($r=-0,084$) ve Etimesgut ($r=-0,122$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri ile pazar kültürü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 13'te son olarak ilçeler bazında öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri ile hiyerarşi kültürü arasındaki ilişkiler görülmektedir. Sadece Keçiören ilçesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmeleri ile hiyerarşi kültürleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Söz konusu ilişki orta düzeydedir ($r=0,344$; $p<0,1$). Bununla birlikte Pursaklar ilçesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmeleri ile hiyerarşi kültürleri arasında negatif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-0,734$; $p<0,01$). Altındağ ($r=-0,598$; $p<0,01$), Etimesgut ($r=0,577$; $p<0,01$) ve Yenimahalle ($r=-0,335$; $p<0,01$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmeleri ile hiyerarşi kültürleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Çankaya ($r=0,244$), Sincan ($r=0,200$), Gölbaşı ($r=-0,092$) ve Mamak ($r=-0,206$) ilçelerindeki öğretmenlerin örgütsel öğrenmeleri ile hiyerarşi kültürleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Ankara merkez ilçelerinin örgüt kültürü alt boyutları değerlerinin örgütsel öğrenmeyi ne düzeyde açıkladığının tespiti amacıyla aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Örgütsel Kültürü Alt Boyutlarının Örgütsel Öğrenmeyi Açıklama Düzeyine Yönelik Hesaplanan Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	R	R ²	Uyarlanmış R ²	Standart Hata	β	t
1	(Sabit)	0,756	0,572	0,571	13,87		
	klan					0,756	24,096
2	(Sabit)	0,766	0,587	0,585	13,63		
	Klan					0,628	14,196
	adokrasi					0,179	4,054

Tablo 14 incelendiğinde, Ankara merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeylerini açıklamak üzere iki modelin kurulduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla örgüt kültürleri alt boyutlarından sadece iki örgüt kültürünün örgütsel öğrenme üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Model 1'in klan kültürü ile oluşturulduğu görülmektedir. Klan örgüt kültürü tek başına örgütsel öğrenme ortamındaki değişkenliğin %57'sine açıklık getirmektedir. Klan kültürü ile örgütsel öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\beta=0,756$; $p<0,01$). Başka bir anlatımla ilçelerde klan kültürünün baskınlığı artış gösterdikçe örgütsel öğrenme düzeylerinin de olumlu bir şekilde artış göstereceği anlaşılmaktadır.

Model 2'de klan örgüt kültürüne ek olarak örgütsel öğrenmeyi açıklamaya %1'lik bir katkı getiren adokrazi kültürünün katıldığı görülmektedir. Klan kültürü ile adokrazi kültürü birlikte örgütsel öğrenme ortamındaki değişkenliğin %58'ini açıklamaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin adokrazi kültürü ile örgütsel öğrenmeleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır ($\beta=0,179$; $p<0,01$). Başka bir anlatımla, ilçelerdeki ortaokullarda klan kültürü ile birlikte adokrazi kültürü öne çıktıkça örgütsel öğrenmenin olumlu bir şekilde artış göstereceği belirlenmiştir.

TARTIŞMA

Türkiye'deki merkez teşkilat yapılarının yer aldığı Ankara ilinde merkez ilçelerdeki örgüt kültürü yapısını, örgütsel öğrenmeyi ve her iki kavram arasındaki ilişkiyi ele alan bu araştırma, ilçeler arasında örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme bağlamında bazı farklılıkların ve benzerliklerin olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın en belirgin bulgularından biri, Ankara ili merkez ilçeleri genelinde devlet ortaokullarında klan kültürü ve hiyerarşi kültürü özelliklerinin diğer iki kültür boyutuna göre öne çıkmasıdır. Klan kültürü, güven ve bağlılık düzeyinin yüksek olduğu, takım çalışmasının ve katılımın değer bulduğu, takım içi ve takımlar arası çalışmalarda destek faktörünün temele alındığı bir kültür tipidir. Hiyerarşi kültürü ise biçimselleştirilmiş ve yapılandırılmış kültürleri ifade eder. Bu örgütlerde insanların yaptıkları işler kontrol altındadır ve bu örgütün lideri koordinasyonda başarılıdır. Örgütün sorunsuz işlemesi, istikrar, öngörülebilirlik, kurallar ve politikalar bu kültürde önem arz etmektedir (Cameron & Quinn, 2017).

Klan kültürü ve hiyerarşi kültürü özellikleri bağlamında değerlendirildiğinde örgüt kültürü üzerine eğitim örgütlerinde yapılan bazı araştırmaların, bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlar verdiği görülmektedir.

Gümüş'ün (2011) ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada destek kültürü baskın kültür olarak ortaya çıkmıştır. Destek kültürü klan kültürü ile benzer özellikler göstermektedir. Aslan'ın (2008) ortaöğretim kademesinde yürüttüğü araştırmada, okul kültürü boyutlarından en yüksek puan 'bütünleşme ve aidiyet' boyutunda gözlemlenmiştir. Şişman (1993), ilkokullarda yaptığı araştırmada örgüt kültürünün işbirliği, dostluk, güven, yardımlaşma, destekleme gibi toplumcu özellikler gösterdiğini tespit etmiştir. Meslek liselerinde yapılan bir araştırmada ise yine baskın kültür olarak destek kültürü tespit edilmiştir (Çit, 2012). Uğur'un (2006) ilköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi (TKY) ile örgüt kültürü ilişkisini incelemek üzere yaptığı araştırmada, TKY uygulamalarında başarılı olan okullarda klan kültürünün öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu araştırmalar, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda klan kültürü özelliklerinin öne çıktığını göstermektedir; ki bu sonuç, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Fırat Üniversitesinde yapılan bir araştırmada ise hiyerarşi kültürünün en yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Erdem, Adıgüzel ve Kaya, 2010). Benzer şekilde Özcan, Karataş, Çağlar ve Polat (2014), eğitim fakültelerinde hiyerarşi kültürünün baskın olduğunu ve bunun nedeninin ise yöneticilerin güç kullanma biçimlerinin olduğunu bulmuşlardır. Köse'nin (2017) araştırmasında da Ankara'daki dört devlet üniversitesinde öne çıkan kültürün hiyerarşi kültürü olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Üniversitelerde yapılan araştırma sonuçlarının, bu araştırmanın bulgusuyla benzerliği düşünöldüğünde örgüt kültüründeki farklılaşmalarda eğitim kademesinin farklı olmasının etkili olabileceği yorumu yapılabilir.

Bu araştırma, Ankara ili merkez ilçeler genelindeki ortaokullarda yapılandırılmış ve biçimsel yönetim anlayışından bazı özelliklerin bulunmasına rağmen bu okullarda katılımcı ve bireyci yönetim anlayışının özelliklerinin öne çıktığını ortaya koymaktadır. 1960'lar ile 1990'lı yıllar arasında Türkiye'de askeri yönetim kademesinin kamu kurumlarında öne koştuğu kültürün hiyerarşı kültürü olduğu göz önünde bulundurulduğunda, kamu kurumlarından olan eğitim kurumlarının kültür yapılarının günümüzde bir takım değişikliğe uğradığı sonucuna varılabilir. Klan kültürünün yükselişte, hiyerarşı kültürünün düşüşte olduğu örgütlerde yönetim süreçlerine katılımın, takım çalışmalarının, yatay iletişimin ve bağlılığın artacağı savunulabilir.

Araştırma Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Mamak ve Pursaklar ilçelerinin belirli düzeyde ve birbirine yakın klan kültürü özellikleri gösterdiğini; Keçiören, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinin ise belirli düzeyde hiyerarşı kültürü özellikleri gösterdiğini ortaya koymaktadır. Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde hiyerarşı kültürü ortalama puanı ile klan kültürü ortalama puanı birbirine çok yakın değerler göstermiş ve bu ilçelerde iki kültür tipi arasında anlamlı bir farklılık görölmemiştir. Ancak Sincan ilçesi hiyerarşı kültürünün bariz şekilde öne çıktığı tek ilçedir. Etimesgut ilçesinde ise klan kültürü en yüksek değere sahip olsa da kültür tipleri arasında anlamlı bir farklılık görölmemiştir. Bir diğer ifadeyle ilçeye tek bir kültür tipinin egemen olduğunu savunmak güçtür.

Araştırmada Çankaya ve Gölbaşı ilçelerinde klan kültürünün diğer kültür tiplerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı görölmüştür. Başka bir ifadeyle bu iki ilçede klan kültürünün hâkim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü 2019-2023 Stratejik Planında, ilçede yeni fikir ve farklı görüşlerin desteklendiği, yetkililere rahatlıkla ulaşılabildiği, kurumun amaçlarını bilen ve benimseyen personellerin varlığı ve takım ruhu ile çalışıldığı belirtilmiştir (Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019). Klan kültürünün özelliklerini yansıtan bu anlayış araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca bu ilçede görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun mesleki kıdemlerinin yüksek olduğu görölmüştür. Örgüt kültürü üzerine yapılan bazı araştırmalarda mesleki kıdemi düşük olan öğretmen ve yöneticilerin birlikte öğrenme ve sosyalleşmeye yönelik okul kültürü algılarının, kıdemi yüksek olan gruplardan daha az olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Ayık, 2007; Şahin, 2004; Sönmez, 2006). Bu durum klan kültürü açısından araştırmadaki bulguyu destekler niteliktedir.

Gölbaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü 2019-2023 Stratejik Planının kurum kültürü analiz sonuçlarına göre, bilginin ilgili çalışanlara ya da birimlere zamanında iletilmesi, iletişim mekanizmalarının katılım ve iş birliğini desteklemesi, hizmetlerin sunumunda ve karar alma süreçlerinde ilgili paydaşların sürece dâhil edilmesi, çalışanların yöneticilerine ulaşmada açık iletişim kanallarından yararlanması, iş birliği mekanizmalarının yeterlilik ve etkililik göstermesi gibi klan kültürü özelliklerini yansıtan özellikler kurumun güçlü olduğu alanlar içerisinde bulunmaktadır (Gölbaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019). Stratejik plandaki analiz sonuçları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Sincan, tek bir kültür tipinin diğer kültür tiplerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı bir diğer ilçedir. Hiyerarşı kültürünün egemen olduğu Sincan ilçesinin 2019-2023 Stratejik Planı incelendiğinde, ilçede hizmetlerin mevzuata, mesleki değerlere, kurumsal ilkelere, talimatlara, genelgelere ve denetim sonuçlarına göre yürütöldüğu dile getirilmektedir (Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019).

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün hazırladığı stratejik planın araştırmanın sonucunu desteklediği açıkça görülmektedir.

Araştırmada Etimesgut ilçesinde baskın bir kültür tipinin görülmediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2019-2023 Stratejik Planı incelenmiştir. Stratejik planın kurum kültürü analizi bölümünde, personelin hizmetiçi eğitimine verilen önemden, yönetim kademesinde ve alt birimlerde yapılan toplantılardan, kanun ve yönetmeliklerde yapılan değişikliklerin takibi ve uygulanmasından ve kalite işleyişi üzerine iyileştirme çalışmalarından bahsedilmektedir (Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019). Açıkça görülmektedir ki klan, adokrazi, pazar ve hiyerarşi kültürlerinden herhangi birini ilçede baskın kılacak bir kurum kültürü analizi sonucu yoktur. Bu durum, araştırmanın Etimesgut ilçesinde kültür tipleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre Altındağ, Mamak ve Pursaklar ilçelerinde klan kültürü diğer kültür tiplerine kıyasla ön plana çıkmıştır. Altındağ ve Mamak ilçelerinde klan kültürü adokrazi ve pazar kültüründen, Pursaklar ilçesinde ise adokrazi ve hiyerarşi kültüründen anlamlı farklılık göstermektedir. İlçelerin stratejik planları incelendiğinde kurum kültürü analizi sonuçlarında klan kültürünün özelliklerinin baskın olduğu ancak diğer kültür tiplerinin özelliklerinin de kısmen yer aldığı görülmektedir (Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019; Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019; Pursaklar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019). Stratejik planlarda yer alan kültür analizleri araştırmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir.

Araştırmadaki bulgular, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde hiyerarşi kültürü özelliklerinin diğer kültür tiplerine göre yüksek değerlere sahip olduğunu göstermiştir. İlçelerin stratejik planlarında kurum kültürlerinin güçlü yanları olarak klan kültürü özelliklerini yansıtan ifadelerin çoğunlukta olduğu; fakat hiyerarşi kültürünün koordinasyon, kontrol ve verimlilik özelliklerine yönelik ifadelerin de yer aldığı görülmektedir (Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019; Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019). Araştırma bulgularının iki ilçede de hiyerarşi kültürü ile klan kültürü arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermesi ve ilçelerin stratejik planlarının iki kültürün özelliklerini de barındırıyor olması bu araştırmanın bulgularını kısmen desteklemektedir.

Araştırma bulguları, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların biçimselleştirilmiş ve yapılandırılmış bir örgüt yapısına sahipmiş gibi görünmesine rağmen Ankara ili genelinde ve merkez ilçeler genelinde katılımcı, bireyciliğin ve takım çalışmalarının temele alındığı bir aile ortamı kültürünün oluştuğunu göstermektedir. Bu bağlamda, klan kültürü değerlerinin ilçeler bazında nasıl farklılaştığının incelenmesi önemli olabilir. Örgüt kültürü değerlerinin ilçeler düzeyindeki farklılaşmalarıyla ilgili araştırma bulguları klan kültürü bazında incelendiğinde sırasıyla Çankaya, Keçiören ve Gölbaşı ilçelerinin en yüksek ortalama puana sahip olduğu ve Çankaya ilçesinin Sincan, Yenimahalle, Etimesgut ve Mamak'tan; Keçiören ilçesinin Sincan, Yenimahalle, Etimesgut, Pursaklar ve Mamak'tan; Altındağ ilçesinin ise Sincan ve Yenimahalle'den anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, Ankara ili genelinde öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve en çok güven ve işbirlikçi iklim boyutunun okullarda sağlandığı görülmektedir. Tibet (2015) araştırmasında, Ankara ili ilk ve orta dereceli okullardaki öğretmenlerin, okullarının örgütsel öğrenme kapasitelerini ortalamanın üzerinde gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Uşak ilinde yapılan bir araştırmaya göre de öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Gürler, 2020). Kütahya ilinde yapılan bir başka araştırmada da

öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin uygulanmasına yönelik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Demirbaş, 2020). Çankırı ilindeki ilköğretim kurumlarında yapılan bir araştırmada da örgütsel öğrenme düzeyinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Karabağ Köse, 2013). Tüm bu araştırma sonuçları Ankara ili merkez ilçeler genelinde yapılan bu araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Sonuçların farklı olması araştırmaların yapıldığı illerin ve eğitim kademelerinin farklı olmasından kaynaklanabilir.

Ankara merkez ilçelerdeki ortaokullar genelinde örgütsel öğrenme ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiye yönelik araştırma bulgularına göre klan kültürü ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Adokrasi kültürü ile örgütsel öğrenme arasında yine pozitif yönlü ancak orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Pazar kültürü ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki ise pozitif yönlü ama düşük seviyede iken hiyerarşi kültürü ile örgütsel öğrenme ilişkisi negatif yönlü ve düşük seviyededir. Ayrıca ilçeler bazında ayrı ayrı örgütsel öğrenme ve örgüt kültürü ilişkisi incelendiğinde de sonucun tüm ilçelerde benzer olduğu görülmüştür. İlçelerde klan kültürü ve adokrasi kültürü ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönlü yüksek veya orta düzey ilişki olduğu tespit edilirken pazar kültürü ve hiyerarşi kültürü ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki analizinde pozitif ve negatif yönlü düşük düzey ilişkiler olduğu gibi ilişkisizlik durumu da söz konusudur. Araştırma bulguları alan yazında yer alan örgütsel öğrenme, klan kültürü ve adokrasi kültürü özellikleri ile doğrudan benzerlikler göstermektedir.

Şöyle ki, pazar kültürünün rekabet yaklaşımı ve hiyerarşi kültürünün kural ve prosedürleri yerine klan kültüründe takım çalışması, çalışanların katılımı ve örgüte bağlılık, adokrasi kültüründe ise girişimcilik, yaratıcılık ve yenilikçilik yer almaktadır (Cameron ve Quinn, 2017). Bir örgütte, örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve geliştirilmesi, o örgütte farklı bakış açılarına verilen öneme, katılımcı yönetim anlayışına, esneklik sağlayan stratejilerin geliştirilmesine, yeniliklerin ve değişimlerin takip edilmesine ve paylaşılan bir vizyonun oluşturulmasına bağlıdır (Senge, 2018; Güney, 2017; Çam, 2002; Yazıcı 2001; Lambert, 2003).

Ankara ilinde yapılan bir araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, okul yönetiminin öğretmenlerin görüş ve önerilerine açık olmasını, okulda destekleyici bir rol üstlenilmesini, okul çalışanları için uygun öğrenme ortamları oluşturulmasını, karar verme sürecinde ilgili paydaşların sürece dâhil edilmesini, okul çalışanlarının bilgi, beceri ve deneyimlerini birbirileri ile paylaşmalarını ve işbirliği yapmalarını örgütsel öğrenmeyi destekleyen faktörler olarak görmektedirler (Şahin, 2014). Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ile ilgili görüşlerinin klan kültürünü doğrudan yansıttığı görülmektedir. Bu da araştırmanın örgütsel öğrenme ve örgüt kültürü ilişkisi sonuçlarının alan yazın ve yapılan araştırmalar ile de desteklendiğini ortaya koymaktadır.

Örgüt kültürünün hangi alt boyutlarının örgütsel öğrenmeyi açıkladığı yönündeki bulgular iki model sunmaktadır. Model 1’de, klan kültürünün örgütlerde baskınlık düzeyi arttıkça örgütsel öğrenmenin de artacağı tespit edilmiştir. Model 2’de ise klan kültürü ile adokrasi kültürünün birleşiminden oluşan bir kültür yapısının örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesinde ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı ortaya koyulmuştur. Bu konu üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu klan kültürünün ve klan kültürü özellikleri ile benzerlik gösteren diğer yaklaşımların örgütsel öğrenme üzerinde yordayıcı bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır (Alpkan, 2019; Flores, Zheng, Rau ve Thomas, 2012; Joseph ve Dai, 2009; Jung ve Takeuchi, 2010; López, Peón ve Ordás, 2004; Oh ve Han, 2018).

Okullar bilginin işlendiği ve dağıtıldığı eğitim ortamlarıdır. Bu eğitim ortamları için özellikle de girdisi ve çıktısı insan olduğundan çağımızın sürekli yenilenen ve değişen şartlarına uyum göstermek

yönetilmesi zor bir süreçtir. Her bir sürecinde insanın yer aldığı okullarda, örgütsel öğrenme bu değişimlere ve yeniliklere uyum sağlamada aracı olarak görülebilir.

Ortaya çıkabilecek yeni şartlara karşı hazırlıklı olmak, sürekli gelişmeyi sağlamak ve değer yaratmak için örgütlerin öğrenmeye ve yeniliklere açık olmaları gerekmektedir. Bu nedenle örgütler, bilgiyi tanımlamalı, yaratmalı, işletmeli ve sürekli bir şekilde yönetmelidirler. Bu süreçler bireysel boyutta başlayıp devam edebileceği gibi örgütsel boyutta da gerçekleşebilir. Örgütsel boyutta başlayan bir bilgi üretme ve işleme süreci, örgütü iç ve dış çevredeki değişimlere daha kolay ayak uydurabilir ve erişebilir kılacağı savunulabilir.

Ancak örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve geliştirilebilmesi örgütlerdeki kültür faktörüne de bağlıdır. Örgütlerde bilinçli ve belirli temellere dayanarak inşa edilmiş bir kültür örgüte yüksek çalışan performansı, sürdürülebilirlik ve yenilikçilik (değişim) sağlayacaktır (Balci, 2008; Güney, 2017; Şişman, 2007).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Araştırmada Ankara ili merkez ilçelerdeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre ilde ve ilçelerde egemen olan örgüt kültürü profillerinin ve örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi, daha sonra örgüt kültürü profilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda özetle şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Araştırma bulgularına göre, örnekleme oluşturan devlet ortaokullarında tüm kültür tipleri orta düzeyde değerler göstermiş, ancak öne çıkan örgüt kültürü tipi klan kültürü olmuştur. Ankara ili genelindeki ortaokullarda her ne kadar biçimsel örgüt yapısı özellikleri yer alsa da öğretmenlerin algıları, aile ortamını andıran, birlikteliği ve takım çalışmalarını teşvik eden bir örgüt kültürünün var olduğunu ortaya koymaktadır.
2. İlçeler bazında örgüt kültürü puanları incelendiğinde Keçiören, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde hiyerarşi kültürünün öne çıktığı; diğer ilçelerde ise klan kültürünün ön planda olduğu görülmektedir. Etimesgut ilçesi dışındaki tüm ilçelerde örgüt kültürü tiplerinin kendi aralarında anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Sincan ilçesinde ise açık bir şekilde hiyerarşi kültürünün egemen olduğu belirlenmiştir.
3. Örgüt kültürü bazında ilçeler arası farklılaşmaların olup olmadığına yönelik elde edilen araştırma bulguları klan kültüründe Çankaya, Keçiören ve Gölbaşı ilçelerinin en yüksek değerlere sahip olduğunu ancak Çankaya, Keçiören ve Altındağ ilçelerinin diğer bazı ilçelerden anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Adokrasi kültürü ilçeler düzeyinde farklılık göstermezken pazar kültürü Keçiören, Yenimahalle, Mamak ve Çankaya ilçelerinde özellikle Altındağ ilçesine göre farklılık göstermiştir. Keçiören, Mamak ve Çankaya ilçelerinde klan kültürünün baskınlığının yanında pazar kültürünün de rekabet anlayışının yer aldığı söylenebilir. Hiyerarşi kültürünün öne çıktığı Yenimahalle ilçesinde de benzer şekilde rekabet unsurunun bulunduğu yorumu yapılabilir. Son olarak hiyerarşi kültüründe Keçiören, Sincan, Yenimahalle, Mamak ve Çankaya ilçelerinin özellikle Gölbaşı ve Altındağ ilçelerinden; Etimesgut ilçesinin ise Gölbaşı ve Pursaklar ilçelerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.
4. Ankara merkez ilçeler genelindeki ortaokullarda örgütsel öğrenmenin orta düzeyde olduğu ve okullarda en çok güven ve işbirlikçi iklime önem verildiği belirlenmiştir. Bu bulgu, il genelinde

baskın olan klan kültürünün takım çalışmasına, güven ortamına ve katılıma verdiği önemi destekler niteliktedir.

5. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda yapılan ilişki analizlerinde, merkez ilçeler genelindeki ortaokullarda örgütsel öğrenme ile klan kültürü arasında pozitif yönlü yüksek ilişki, örgütsel öğrenme ile adokrazi kültürü arasında ise yine pozitif yönlü ama orta düzey ilişki ortaya çıkmıştır. Pazar kültürü de örgütsel öğrenme ile pozitif yönlü bir ilişki göstermiş ancak bu ilişki düşük düzeydedir. Hiyerarşi kültürü ile örgütsel öğrenme arasında ise negatif yönlü düşük ilişki tespit edilmiştir.
6. İlçeler bazında yapılan ilişki analizlerinde;
 - a. Klan kültürü ile örgütsel öğrenme arasında tüm ilçelerde pozitif yönlü ilişki olduğu; bu ilişkinin Mamak, Pursaklar, Keçiören, Etimesgut, Altındağ ve Çankaya ilçelerinde yüksek düzeyde olduğu, Yenimahalle Sincan ve Gölbaşı'nda ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.
 - b. Benzer şekilde Adokrazi kültürü ile örgütsel öğrenme arasında tüm ilçelerde pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişki Mamak, Keçiören, Gölbaşı ve Çankaya ilçelerinde yüksek düzeyde; Sincan, Altındağ, Etimesgut, Yenimahalle ve Pursaklar ilçelerinde ise orta düzeyde tespit edilmiştir.
 - c. İlçeler düzeyinde Pazar kültürü ile örgütsel öğrenme arasında pozitif ve negatif yönde ilişkiler olduğu gibi ilişkisizliklerin de olduğu görülmüştür. Çankaya, Keçiören ve Sincan ilçelerinde pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu; Pursaklar ve Altındağ ilçelerinde negatif yönde orta düzeyde ilişki olduğu ve Gölbaşı, Mamak, Yenimahalle ve Etimesgut ilçelerinde ise herhangi bir ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir.
 - ç. Son olarak hiyerarşi kültürü ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin ilçeler bazındaki bulguları, pozitif ve negatif yönlü ilişkiler ve ilişkisizlikler olduğunu göstermiştir. Pozitif yönlü olan tek ilişki Keçiören ilçesinde görülmüş; söz konusu ilişkinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Pursaklar ilçesinde negatif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Altındağ, Etimesgut ve Yenimahalle ilçelerinde negatif yönde orta düzeyde ilişki bulunurken Çankaya, Sincan, Gölbaşı ve Mamak ilçelerinde herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.
7. Örgüt kültürü tiplerinin örgütsel öğrenme üzerindeki etkisi incelendiğinde, iki model oluşmuş ve bu iki modelin örgütsel öğrenmeyi anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür.
 - a. Model 1'de klan kültürü tek başına örgütsel öğrenmeyi %57 oranında açıklamaktadır. Örgütlerde klan kültürü özellikleri arttıkça örgütsel öğrenme de artacaktır yorumu yapılabilir.
 - b. Model 2'de ise klan kültürüyle birlikte adokrazi kültürü %1'lik bir payla örgütsel öğrenmeyi %58 oranında açıklamaktadır. Klan kültürü özelliklerine ek olarak adokrazi kültürünün özellikleri de örgütsel öğrenmede etkili bir rol üstlenmektedir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, Ankara ili genelindeki ortaokullarda çoğunlukla aile ortamına benzer bir kültürün yaşatıldığı görülmektedir. Elbette bu, kamu kurumlarının işleyişindeki ast-üst ilişkisinin, biçimsel yapının, kuralların ve prosedürlerin tamamen olmadığı anlamına gelmemektedir. Böylesi bir örgüt kültürü ve yapısı, Türkiye'nin işleyen örgüt yapısına uzak bir düzen olduğu araştırma sonuçlarından da anlaşılmaktadır. Çünkü Ankara ili merkez ilçeler genelindeki ortaokullarda örgüt kültürü tiplerinin her birinin orta düzeyde görüldüğü ancak klan kültürünün diğerlerine göre daha egemen olduğu görülmüştür.

İlçeler bazında yönetsel olarak farklılaşmalardan kaynaklı farklı hedeflerin ve kültür yapılanının bulunduğu, ilçelerin stratejik planlarında da görülmektedir. Araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi ilçelerde egemen olan veya öne çıkan kültür tipleri, o ilçedeki farklı değişkenleri farklı şekilde etkileyebilmektedir. Bu araştırmada örgüt kültürünün örgütsel öğrenme değişkeni ile ilişkisi ve örgütsel öğrenme üzerindeki etkisi incelenmiş ve sonuçlar, örgüt kültürünün örgütsel öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Elbette örgütsel öğrenme üzerinde etkili olan tek değişken örgüt kültürü değildir. Bu bağlamda araştırmamızın sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılar olarak yöneticilere ve öğretmenlere; ayrıca araştırmacılara ve politika yapıcılara öneriler sunulmuştur.

Öneriler

1. Ankara merkez ilçeler genelinde her ne kadar klan kültürünün baskınlığı gözlemlense de diğer üç kültür tipinin de yakın değerlerde algılanması dolayısıyla, ortaokullara net bir kültür tanımlaması yapmak mümkün değildir. Ancak araştırma sonuçlarından hareketle, örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve geliştirilmesi sürecinde, örgütlerde klan kültürü özelliklerinin yükselişte olması ve bu kültüre ek olarak adokrasi kültüründen de özelliklerin barındırılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda yöneticiler ve politika yapıcılar okullardaki her tür ve düzeydeki planlamada, çalışan ihtiyaçlarına önem verilmesi, takım çalışmasının ve katılımın desteklenmesi, çalışanların yetkilendirilmesi, güven ve bağlılık düzeyinin yükseltilmesi, insan kaynaklarının gelişimine önem verilmesi, yöneticilerin ve liderlerin mentorluk becerilerinin geliştirilmesi, yenilikçiliğin ve yaratıcılığın desteklenmesi, ortak bir vizyonun oluşturulması, risk almanın ve alan kişilerin desteklenmesi gibi faktörlere fazlasıyla yer vermelidirler.

Klan ve adokrasi kültürü özelliklerinin artış gösterip hiyerarşi ve pazar kültürü özelliklerinin düşüş göstermesi disiplinin ve düzenin ortadan kalkması, farklı grupların güç ve çıkar ilişkisi içerisine girmesi, sorumluluk almadan hak ve özgürlük talep edilmesi, hiçbir kural tanımadan örgütü yönetmek veya hesapsız ve gereksiz risk almak anlamına gelmemelidir. Tam bu noktada örgütsel öğrenmenin dengeleyici rolü örgütte anahtar görevi üstlenmelidir.

2. Araştırma sonuçlarından hareketle, örgütlerde tek bir kültür tipinin egemenliğinin kabul edilebilir bir varsayım olmadığı görülmüştür. Politika yapıcıların, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, okulun iç ve dış çevresinin ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak örgütsel öğrenmeye en uygun kültür yapısını oluşturması gerekir. Dolayısıyla örgütsel öğrenme bağlamında bir değerlendirme yapılacak olursa, bu kavrama en müsait kültür tipinin klan kültürü ve adokrasi kültürünün ağır bastığı eklektik bir kültür tipi olduğu söylenebilir.
3. Bu araştırma, Ankara ili merkez ilçeler genelindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda araştırmacılar farklı eğitim kademelerinde, farklı illerde ve farklı örneklem kitleleri ile çalışmalar yapabilirler. Ayrıca araştırma sonucunda örgüt kültürünün örgütsel öğrenmeyi %58 oranında yordadığı görülmüştür. Örgütsel öğrenme ile ilgili çalışmalarda araştırmacılar, %42'lik oranın içerisinde yer alan diğer değişkenleri ele alabilirler.

KAYNAKÇA

Alpkan, A. (2019). *Örgüt kültürü değerleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *2019-2023 Stratejik Planı*. <https://altindag.meb.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Aslan, D. (2008). *Liselerde örgüt kültürü (Sincan örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Balcı, A. (2008). *Örgüt mecazları*. Ankara: Ekinoks.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Çakmak, E., Demirel, F. & Karadeniz, Ş. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Çam, S. (2002). *Öğrenen organizasyon ve rekabet üstünlüğü*. İstanbul: Papatya.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2017). *Örgüt kültürü, örgütsel tanı ve değişim: Rekabetçi değerler modeli*. (M. G. Gülcan ve N. Cemaloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *2019-2023 Stratejik Planı*. <http://cankaya.meb.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Çemberci, M. (2013). Örgütsel öğrenmenin ar-ge takımlarının performansı üzerine etkileri. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 57, s. 77-94.
- Çingı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Çit, G. (2012). *İstanbul ili Avrupa yakası endüstri meslek liselerinde çalışan meslek grubu öğretmenlerinin yönetime katılma düzeyleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Collinson, V., & Cook, T. F. (2016). *Örgütsel öğrenme* (M. G. Gülcan, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Demirbaş, F. (2020). *Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Dixon, N. M. (1999). *Organizational learning cycle: How we can learn collectively*. United Kingdom: Gower.
- Erdem, R., Adigüzel, O., & Kaya, A. (2010). Akademik personelin kurumlarına ilişkin algıladıkları ve tercih ettikleri örgüt kültürü tipleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36, 73-88.
- Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *2019-2023 Stratejik Planı*. <https://etimesgut.meb.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Flores, L., Zheng, W., Rau, D., & Thomas, C. (2012). Organisational learning: Sub-process identification, construct validation, and an empirical test of cultural antecedents. *Journal of Management*, 38(2), 640-667.
- Gölbaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *2019-2023 Stratejik Planı*. <https://golbasi06.meb.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Gümüş, A. E. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yönetime katılma düzeyleri ile örgüt kültürü ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, S. (2017). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel.
- Gürler, E. (2020). *Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286-316.

- Joseph, K. E., & Dai, C. (2009). The influence of organizational culture on organizational learning, worker involvement and worker productivity. *International Journal of Business and Management*, 4(9), 243-250.
- Jung, Y., & Takeuchi, N. (2010). Performance implications for the relationships among top management leadership, organizational culture, and appraisal practice: Testing two theory-based models of organizational learning theory in Japan. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(11), 1931-1950.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamaları çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Karabağ Köse, E. (2013). *İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karara katılımın aracı etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *2019-2023 Stratejik Planı*. <http://kecioren.meb.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Korkmaz, M. (2006). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 503-529.
- Köse, M. F. (2017). *Üniversitelerde örgüt kültürü ile akademik performans arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- López, S. P., Peón, J. M., & Ordás, C. J. (2004). Managing knowledge: The link between culture and organizational learning. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 93-104.
- Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *2019-2023 Stratejik Planı*. <https://mamak.meb.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Oh, S. Y., & Han, H. S. (2018). Facilitating organisational learning activities: Types of organisational culture and their influence on organisational learning and performance. *Knowledge Management Research & Practice*, 1-15, <https://doi.org/10.1080/14778238.2018.1538668>.
- Özcan, K., Karataş, İ. H., Çağlar, Ç., & Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi yöneticilerinin güç kullanma biçimlerinin örgüt kültürüne etkisi: Bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 545-569.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2016). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ekin.
- Pursaklar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *2019-2023 Stratejik Planı*. <https://pursaklar.meb.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Şahin, F. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenmeyi destekleyici ve engelleyici faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, S. (2004). Okul müdürü ve öğretmenler ile okulun bazı özellikleri açısından okul kültürü üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(3), 458-474.
- Senge, P. M. (2018). *Beşinci disiplin* (A. İldeniz, A. Doğukan & B. Pala, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, W. (1999). *Leadership for organizational learning and student outcomes: The LOLSO project*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Montreal, Canada.

- Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *2019-2023 Stratejik Planı*. <http://sincan.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M. (1993). *İlkokullarda örgüt kültürü (Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma)*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 85-108.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara:Yargı.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel.
- Tibet, B. (2015). *Örgütsel öğrenmenin yordayıcıları olarak örgüte bağlılık, çalışan bağlılığı ve tam benlik değerlendirmesi*. Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uğur, D. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt kültürü ile toplam kalite yönetiminin ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Alfa.
- Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *2019-2023 Stratejik Planı*. <http://yenimahalle.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

EKONOMİDE KADIN

Özlem KUTLUANA¹⁰⁶ Gülsün ŞAHAN¹⁰⁷

ÖZET

Kadın; hayatın her döneminde dünya üzerinde herkes için büyük bir öneme sahiptir. Dünya nüfusunun neredeyse yarısını oluşturan kadınlar; eğitim, çalışma hayatı ve ekonomiye katılma anlamında erkeklerin çok gerisinde kalmaktadırlar. Ülkelerin gelişebilmesi için kadınların istihdam edilmesi oldukça önemlidir. Kadının ekonomideki yerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma kadın ve istihdam ilişkisini, Dünya’da ve Türkiye’de kadınların işgücüne katılma durumunu, kadınların ekonomide var olamama nedenlerini, kadınların iş gücü piyasasına girmelerini kolaylaştıran ya da kadın istihdamı için yapılan düzenlemeleri ve kadınların ekonomide var olmaları için yapılabilecek düzenleme ve önerileri içermektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yoluyla yapılan bu çalışmada konuyla ilgili yapılmış makale, tez ve dijital yayınlar incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise kadınların; yeterince eğitim alamamaları, ataerkil toplum yapısı, istihdama yönelik toplumsal sorunlar, cinsiyet eşitsizlikleri gibi sebeplerden dolayı çalışma hayatında yani ekonomide yeterince yer alamadıkları anlaşılmıştır. Kadınların ekonomik yaşama dahil olabilmeleri için; anne ve kız çocuklarının eğitilmesi, çocuk yetiştirmede ebeveynlerin ve öğretmenlerin cinsiyetçilikten uzak çocuk yetiştirmeleri, kadınların hayat döngülerine uygun esnek çalışma düzenlemelerinin yapılması, özgüvenli kız çocuklarının ve saygılı erkek çocuklarının yetiştirilmesi sunulan öneriler arasındadır.

Anahtar kelimeler: Ekonomide Kadın, Kadın İstihdamı, Kadın eğitimi

WOMAN IN ECONOMY

ABSTRACT

Woman; It is of great importance for everyone in the world in every period of life. Women who make up almost half of the world's population; they fall far behind men in terms of education, working life and participation in the economy. It is very important to employ women for the development of countries. Women made in order to determine its place in the economy, this study of women and the employment relationship in the world and the status of women's participation in the labor force in Turkey, the reasons for inability to have women in the economy, facilitating the entry of women in the labor market or to the arrangements made and the existence of women in the economy for female employment It includes regulations and suggestions that can be made. In this study conducted through document analysis, one of the qualitative research methods, articles, theses and digital publications on the subject were examined. As a result of the research, women; It

¹⁰⁶ Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, ozlemyuksel22@hotmail.com

¹⁰⁷ Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, gsahan@bartin.edu.tr

has been understood that due to reasons such as not getting enough education, patriarchal social structure, social problems regarding employment, gender inequalities, they cannot take a place in the working life, ie in the economy. For women to be included in economic life; Among the suggestions offered are the education of mothers and daughters, parents and teachers to raise children away from sexism in child-rearing, flexible working arrangements suitable for women's life cycles, and raising self-confident girls and respectful boys.

Keywords: Women in Economy, Women's Employment, Education for Women

GİRİŞ

Kadın; hayatın her döneminde dünya üzerinde herkes için büyük bir öneme sahiptir. Dünya nüfusunun neredeyse yarısını oluşturan kadınlar; eğitim, çalışma hayatı ve ekonomiye katılma anlamında erkeklerin çok gerisinde kalmaktadırlar. Toplumun gelişmesi ve ilerlemesinde temel unsur olan kadınlar; ekonomik kalkınmaya katılım ve bu kalkınmadan yararlanma oranları ile nüfus oranları aynı değildir (Işık, 2015). Devamlı büyüme ve kalkınma tüm ülkelerin ilk hedeflerindedir. Devamlı büyüme ve ekonomik kalkınma; sınırlı kaynakların verimli kullanımı, sermaye artırım ve birikimi, teknolojik gelişme ve yenilikler, insan kaynaklarına yatırım gerektirmektedir. Teknolojik gelişme ve üretimi sağlayan insan olduğundan, insan kaynaklarına yapılacak yatırım verimliliği arttıracaktır. İnsan nüfusunun yarısını da kadınların oluşturduğu göz önüne alınırsa ekonomik kalkınma da kadınların rolünün önemi anlaşılmaktadır (Tutar ve Yetişen, 2009). Cinsiyete bağlı iş bölümü, kadınlarla erkekleri farklılaştırmakla beraber, aynı zamanda toplumsal kaynaklara ulaşımı da etkiler ve eşitsizlik doğurur. Bu eşitsizlikler cinsiyet kaynaklı tüm eşitsizlikleri besleyerek ve güçlendirir ve toplumsal güçlenme ve kalkınma bakımından sadece kadınları değil tüm toplumu etkiler. Türkiye’de cinsiyete dayalı ayrımcılık ve eşitsizlikler; eğitim, sağlık, karar verme mekanizmaları, çalışma hayatına katılım gibi birçok alanda kendisini göstermektedir. Tüm bunlar kadınları etkilemekle kalmayıp ülkenin demokratikleşme, özgürleşme ve ekonomik büyüme gibi konularda geri kalmasına sebep olmaktadır (Özaydınlık, 2014).

KALKINMA VE KADIN İLİŞKİSİ

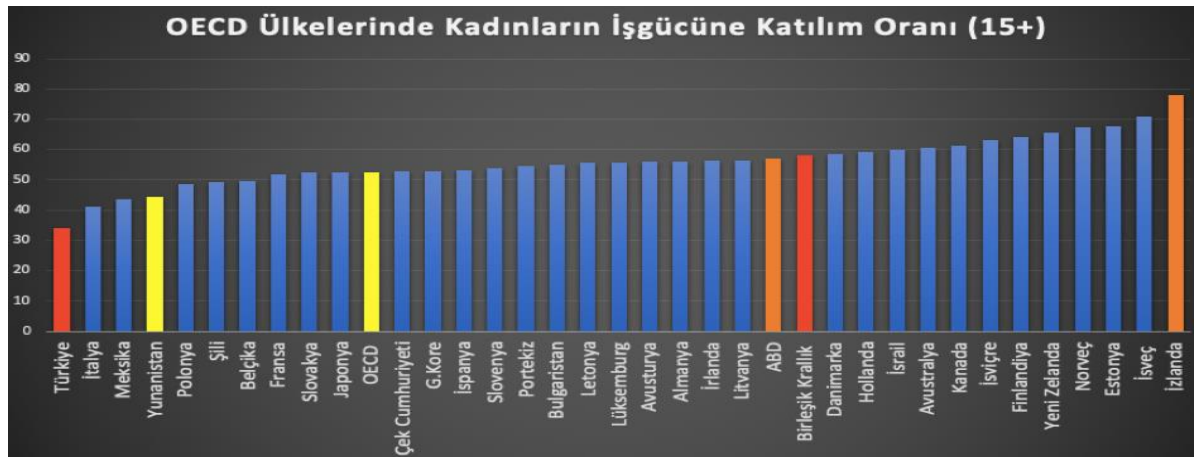
Kadınların hem ekonomik hem de sosyal ve toplumsal anlamda daha güçlü olmaları ekonomik kalkınmanın artmasına neden olacaktır (Şimşek, 2008). Kadının ekonomik hayata katkısı arttıkça, aynı zamanda ekonomik bakımdan güçlenecek ve kendi ayakları üzerinde durabilecektir. Bu ise kadına hem aile içinde hem de toplumda daha itibarlı bir statü kazandıracaktır (Şahin, 2009). Kadınların sosyal ve ekonomik kalkınmadan faydalanmaları toplumların gelişmişlik derecesine göre değişiklik göstermektedir. Özellikle eğitim, sağlık, istihdam, çalışma hayatı alanlarındaki göstergeler gelişmekte olan ülkelerde kadınların erkeklerin gerisinde kaldıklarını göstermektedir. Kalkınmadan sadece kadın yararlanmaz hem kadın hem erkek kalkınmadan fayda sağlamalı, katılmalı ve karar verici olmalıdır. Kalkınma kadın için sadece savunmasız bir grubu korumak anlamında değildir. Kadının yetenekleri tecrübesi ve becerisini kullanmakla da ilgilenmektedir. (Gönüllü ve İçli, 2002). Kadınlar, tarihin ilk yıllarından itibaren, ekonomik hayatın aktif birer ögesidirler. Ancak kadınların faaliyetleri, önceleri savaş zamanları haricinde tarım kesiminde, çoğunlukla da kendi işletmeleri ile sınırlı kalmıştır. Kadına toplumsal yapı içinde biçilen temel görevler üreme ile ev ve ailenin bakım işleridir. Kadınlar tarihin her döneminde ekonomik etkinliklere katılmışlardır. Fakat onların ücretli olarak iş hayatında yer bulmasında sanayi devriminin önemli bir katkısı olmuştur. II. Dünya savaşı sonrasında kamu ve hizmet

sektöründeki büyüme kadınların toplam işgücündeki oranının artmasına neden olmuştur (Doğramacı, 1993).

DÜNYA'DA VE TÜRKİYE'DE KADINLARIN İŞGÜCÜNE KATILMA DURUMU

Karabıyık (2012)'in yaptığı çalışmaya göre 'iş gücüne katılma oranı' belli bir yaş aralığında olan insanların çalışma hayatına katılma oran ve durumlarını gösteren kavramdır. Tarihi sürece bakıldığında tarımla uğraşan toplumlarda kadınların iş gücüne katılım oranı yüksek, sanayileşen toplumda ise önce bu oran düşük daha sonraları kadın eğitim seviyesinin artışına paralel olarak iş gücüne katılım oranları da artış göstermiştir. OECD ülkelerinde kadınların işgücüne katılım oranları Grafik 1' de yer almaktadır.

Grafik 1: OECD Ülkelerinde Kadınların İşgücüne Katılım Oranı (15+)



Kaynak: OECD (2017)

Grafik 1'e bakıldığında OECD ülkeleri içerisinde 15 yaş üstü 'kadınların işgücüne katılım oranları' verilmiştir. Türkiye bu ülkeler içerisinde kadın işgücüne katılım oranı bakımından %34 gibi bir oranla maalesef en sonda yer almaktadır. İzlanda %78 oranıyla listenin en başında yer almaktadır. Türkiye'den sonra en son sıralarda olan 3 ülke sırasıyla; İtalya, Meksika ve Yunanistan'dır. İzlanda'dan ardından gelen en iyi orana sahip 3 ülke ise; İsveç, Estonya ve Norveç'tir.

Tutar ve Yetişen (2009)'in yaptıkları çalışmada ekonomi alanında cinsiyete bağlı eşitsizlikleri şu şekilde sınıflandırmışlardır.

- Düşük ücretli ve kötü şartlara sahip işlerde çalışma ve pazarlık hakkından yoksun bırakılma.
- Kayıt dışı sektörlerde çalışma, geçici, gündelik ve yarı zamanlı çalışma, sözleşmeli ve evde çalışma, standart dışı işlerde çalışma.
- İşe alınmada, iş ücreti almada ve işte yükselmelerde ayrımcılığa uğrama.
- Para karşılığı olamayan işlerde çalışma (aile işçiliği)
- Ev içinde yapılan işlerde toplumsal ilişkilere bağlı eşitsizliklerin olması. Türkiye'de İşgücünün Cinsiyete Göre Dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Türkiye’de İşgücünün Cinsiyete Göre Dağılımı (Bin)

Yıllar	Kadın İşgücü	Erkek İşgücü	Toplam
2000	6,188	16,890	23,078
2005	5,750	17,704	22,454
2010	7,383	18,257	25,640
2015	9,225	20,453	29,678
2016	9,637	20,899	30,536
2017	10,159	21,484	31,643
2018	10,473	21,801	32,274
2019	10,686	21,863	32,549

Kaynak: TÜİK (2020)

Tablo 1 incelendiğinde kadın işgücünün ilerleyen yıllarla arttığını görmekteyiz. Ancak bu artış hala son yıllara bakıldığında bile toplam iş gücünün 3’ te 1’ini oluşturduğunu ve erkeklere oranla erkek işgücünün ancak yarısını oluşturduğu görülmektedir. Türkiye’de kadın ve erkek işgücü her geçen yıl artsa da kadın erkek arasındaki farkın hala çok fazla olduğu görülmektedir. Türkiye’de Cinsiyete Göre İşgücüne Katılım Oranları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Türkiye’de Cinsiyete Göre İşgücüne Katılım Oranları (%)

Yıllar	Kadınların İşgücüne Katılım Oranları (%)	Erkeklerin İşgücüne Katılım Oranları (%)	Toplam (%)
2000	26,6	73,7	50,1
2001	27,1	72,9	50
2002	27,9	71,6	59,7
2003	26,6	70,4	48,5
2004	23,3	70,3	46,8
2005	23,3	70,6	46,9
2006	23,6	69,9	46,7
2007	23,6	69,8	46,7
2008	24,5	70,1	47,3
2009	26	70,5	48,2
2010	27,6	70,8	49,2
2011	28,8	71,7	50,2
2012	29,5	71	50,2
2013	30,8	71,5	51,1
2014	30,3	71,3	50,8
2015	31,5	71,6	51,3

2016	32,5	72	52
2017	33,6	72,5	52,8
2018	34,2	72,7	53,2
2019	34,4	72	53

Kaynak: TÜİK (2020)

Tablo 2 incelendiğinde ise kadınların iş gücüne katılım oranlarının çok düşük olduğu görülmektedir. 2019 yılı verileri baz alındığında mevcut kadın iş gücü nüfusunun üçte biri çalışma hayatında yer almaktadır. Erkeklerin ise büyük bölümü çalışma hayatında yer almaktadır.

Gündoğdu (2018)'ya göre; kadınlar ve erkekler ve erkekler arasındaki farkın bu denli fazla olmasının sebepleri arasında kadınların işgücüne talebinin az olması ve cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Ayrıca kadınların ekonomik anlamda zayıf olduklarını da belirtmiştir. Türkiye'de Kadın İşgücünün Sektörel Dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Türkiye'de Kadın İşgücünün Sektörel Dağılımı (Bin)

Yıllar	Tarım	Sanayi	İnşaat	Hizmetler	Toplam
2004	2565	784	26	1672	5047
2005	2367	819	28	1895	5109
2006	2295	823	37	2104	5259
2007	2288	824	36	2208	5356
2008	2354	834	42	2366	5596
2009	2445	857	40	2530	5872
2010	2724	966	56	2680	6426
2011	2944	1003	54	2973	6974
2012	2872	1031	57	3350	7310
2013	2826	1109	62	3645	7642
2014	2533	1235	79	3839	7886
2015	2527	1230	71	4231	8059
2016	2384	1239	83	4006	7712

Kaynak: TÜİK (2017)

Tablo 3 incelendiğinde kadınların tarım sektöründe yıllara göre düzensiz iniş çıkışlar yaşandığı, sanayi, inşaat ve hizmet sektöründe çalışan kadınların sayısının ise oldukça arttığı görülmektedir. Kadınların sayısı son yıllarda özel sektör alanında artarken kamu kuruluşlarına artış gözlenememiştir. Avukatlık, öğretmenlik ve akademisyenlik mesleklerinde çalışan kadın sayısının ülkemizde çok iyi durumda olmasına karşın, idari ve yönetim alanlarında halen yeteri sayıda kadın çalışan bulunmamaktadır. Bu da karar mekanizmalarında kadınların söz sahibi olamamasına neden olmaktadır (Gündoğdu, 2018).

KADINLARIN EKONOMİDE DÜŞÜK ORANDA YER ALMA NEDENLERİ

Kadınlar birçok sebeple iş dünyasından hep uzak kalmış ya da iş dünyasına girdikten bir süre sonra çeşitli sebeplerle işten ayrılmak durumunda kalmışlardır. Alan yazın incelendiğinde araştırmacılar kadınların ekonomide var olamama sebeplerini çalışmalarında ele almışlardır. Bu

çalışmalardan bazılarını şu şekilde açıklayabiliriz. Çakır (2008) yaptığı çalışmada kadınların iş gücüne dahil olamama sebeplerinin ana nedeninin dışlanma olduğunu ve dışlanmanın sebep olduğu unsurları şu maddelerle sıralamıştır.

- Umudunu kaybeden insanların iş aramaktan vazgeçmesi
- Ücretlerin düşük olması sebebiyle evde kalarak ev işleri ve çocuk bakmayı tercih etmeleri
- Kayıt dışı istihdamın çok olması sebebiyle sigortasız çalışmak istememeleri.
- Köyden kente göçlerin olması sebebiyle kadınların işten uzaklaşmaları.
- Eğitim düzeyinin düşük olması Adak (2007) yaptığı çalışmada ise kadınların çalışma hayatına girememesi sebeplerini; eğitimsizlik, toplumsal değer ve yargılar ve cinsiyet eşitsizlikleri olduğunu belirtmiştir. Tutar ve Yetişen (2009) yaptıkları çalışmada ise kadınların işgücüne katılım oranının düşük olma sebebinin şu maddelerle açıkladıklarıdır;
- Nüfus artış hızının yükselmesi
- Toplumun ataerkil zihniyet yapısı
- Çalışma çağındaki nüfus artış hızının o yıl yeni yapılacak iş imkanlarının hızından yüksek olması.
- Kadınların eğitim imkanlarından yeterince yararlanmamaları
- Tarımsal istihdamın azalması ve kente göç olması
- Ülkemizde eğitim süresinin uzaması
- Erken emeklilik ve kayıt dışı ekonominin varlığı
- Sermaye birikiminin yetersizliği.

Kadınların ekonomide var olamama sebeplerinin başında eğitimsiz olmaları ya da yeterince eğitim almamaları gelmektedir. Bu konuyla ilgili Türkiye’de bitirilen okul ve cinsiyete göre istihdam oranları aşağıdaki Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4: Türkiye’de Son Bitirilen Eğitim Kademesi ve Cinsiyete Göre istihdam Oranları (2019)

Son Bitirilen Eğitim Kademesi	Kadın (%)	Erkek (%)	Toplam (%)
Okur-Yazar Olmayanlar	15,4	32,1	18,2
Lise Altı Eğitimliler	28,0	68,1	48,3
Lise	34,1	71,3	54,2
Mesleki veya Teknik Lise	42,2	80,8	65,1
Yüksek Öğretim	71,5	85,8	79,3

Kaynak: TÜİK (2020)

Tablo 4 incelendiğinde bitirilen eğitim kademesi arttıkça yani alınan eğitimin seviyesi arttıkça kadınlar ve erkeklerin istihdam oranı artmaktadır. Ancak eşit eğitim seviyesi farklı cinsiyetler açısından duruma bakıldığında, ülkemizde kadın istihdamı erkek istihdamının hep gerisinde kalmaktadır. Okur yazar olmayan kadınlar %15,4 oranında istihdam edilirken üniversite mezunu kadınlar %71,5 oranında istihdama katılmaktadır. Üst düzeyde eğitim alma kadının iş hayatında yer almasını büyük ölçüde etkilemektedir. Kadınların medeni durumları da istihdama katılma durumları ve oranlarını etkilemektedir. Hiç evlenmemiş ya da boşanmış kadınların istihdama katılım oranları evli ya da eşi ölmüş kadınlara oranla oldukça yüksektir (Karabıyık, 2012). Türkiye’de kamu ve özel sektöre bakıldığında karar alma mekanizmalarında görev almakta olan kadın sayısı da çok düşük seviyededir. Bunun sebebi; kadına biçilmiş anne ve eş rolüne sahip ataerkil toplum yapısı, kadının başarısız ve güçsüz olacağına dair önyargılardır. Bu önyargılar yüzünden örgütsel veya toplumsal önyargılar

tarafından oluşturulmuş görölmez duvarlara sahip ve kadınların yönetici pozisyonlarına gelmesine engel olan sisteme cam tavan sendromu denilmektedir (Besler ve Oruç, 2010).

KADIN İSTİHDAMI İÇİN YAPILAN DÜZENLEMELER

- *“Avrupa Birliği’ne aday ülke olması itibarıyla Türkiye’nin Avrupa İstihdam Stratejisi’nde belirlenen hedeflere ulaşması önemli bulunmaktadır. AB’nin 20-64 yaş arasındaki kadınlar ve erkekler için belirlenen istihdam hedefi 2020 yılı için %75’tir (Avrupa Komisyonu, 2016). 2016 yılı itibarıyla, AB-28’de 20-64 yaş aralığında toplam istihdam oranı %71, kadın istihdam oranı %65,3 iken, Türkiye’de bu oranlar sırasıyla %54,4 ve %33,2’dir.”* Bu oranlara göre Türkiye Avrupa Birliğine girme çabaları olmasına rağmen kadın istihdamı konusunda Avrupa’nın çok gerisinde kalmaktadır.
- *“Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi’ni (CEDAW) imzalamış bulunan Türkiye, sözleşmenin 11’inci maddesi gereğince kadınların çalışma haklarını güvence altına almak için her türlü önlemi almakla yükümlüdür. Bunun yanında, kadın istihdamını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) Sözleşmesi ve Avrupa Sosyal Şartı’nı da kabul etmiştir.”*

Bu kanunlarla Türkiye kadınların çalışma haklarını güvence altına almaya çalışmasına rağmen kadınların çalışma hayatında çok az yer aldıkları görülmektedir.

- *“4857 sayılı İş Kanunu ile işverenin genel anlamda eşit davranma yükümlülüğü ile bazı ayrımcılık yasakları özel olarak düzenlenmiştir. Cinsiyet veya gebelik nedeniyle ayrımcılık yasaklanmış, aynı veya eşit değerde bir iş için cinsiyet nedeniyle daha düşük ücret kararlaştırılmayacağı ve işçinin cinsiyeti nedeniyle özel koruyucu hükümlerin uygulanmasının, daha düşük bir ücretin uygulanmasını haklı kılmayacağı düzenlenmiştir.”* Her ne kadar cinsiyete bağlı eşitsizlikler kanunlarla kaldırılmaya çalışılsa da halen cinsiyet eşitsizlikleri görülmektedir. Türkiye’de cinsiyete dayalı ayrımcılık ve eşitsizlikler; eğitim, sağlık, karar verme mekanizmaları, çalışma hayatına katılım gibi birçok alanda kendisini göstermektedir. Tüm bunlar kadınları etkilemekle kalmayıp ülkenin demokratikleşme, özgürleşme ve ekonomik büyüme gibi konularda geri kalmasına sebep olmaktadır (Özaydınlık, 2014).
- *“6552 sayılı Kanun ile doğum borçlanması kapsamı genişletilerek, daha önce iki çocuk için geçerli olan doğum borçlanması üçe çıkarılmıştır (Eylül 2014).”*
- *“6745 sayılı Yatırımların Proje Bazında Desteklenmesi ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile açılış iznini Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’ndan (ASPB) alan özel kreş ve gündüz bakımevlerinin beş vergilendirme dönemi boyunca gelir ve kurumlar vergisinden muaf tutulması sağlanmıştır.”*
- *“6098 sayılı Borçlar Kanunu ile işverene, işçilerini mobbinge (psikolojik tacize) ve cinsel tacize karşı koruma yükümlülüğü getirilmiştir. İşyerinde cinsel taciz ayrıca Türk Ceza Kanunu’nda da suç olarak düzenlenmiştir. Bununla birlikte 2011/2 sayılı “İşyerlerinde Psikolojik Tacizin (Mobbing) Önlenmesi” konulu Başbakanlık Genelgesi yürürlüğe girmiştir”. Tüm bu kanunlara rağmen kadın çalışanlar mobbinge maruz kalmaktadır. Araştırmalara göre iş yerinde mobbinge uğrayanların neredeyse tamamı kadınlardan oluşmakta olup buna maruz bırakanların çoğunluğu da erkeklerden oluşmaktadır (Aşkın, E.Ö., Aşkın, U. 2018).*

- *“Kadınların el emeğinin değerlendirilmesi konusunda da yasal düzenlemeler getirilmiştir. 2007 yılında Gelir Vergisi Kanunu’nda yapılan değişikliklerle; hane içinde kadınlar tarafından üretilen ürünlerin düzenlenen kermes, festival, panayır ile kamu kurum ve kuruluşlarınca geçici olarak belirlenen yerlerde satılması sonucu kadınların elde ettikleri gelirler vergiden muaf tutulmuştur.”*
- *“Kadın istihdamının artırılması için kadınlara pozitif ayrımcılık amacıyla, bu kapsamda, 2011 yılı şubat ayında yürürlüğe giren 6111 Sayılı Kanun ile kadınlara yeni istihdam imkânlarının sağlanması için 18 yaşından büyük kadınların istihdam edilmesi halinde belli koşullara göre 12 ila 54 ay süresince sigorta primlerinin işveren hisselerinin İşsizlik Sigortası Fonundan karşılanacağı hususları düzenlenmiştir. Sözü edilen Kanun ile 4857 sayılı İş Kanunu’na göre kısmi süreli iş sözleşmesiyle çalışanlar ile ev hizmetlerinde sürekli çalışması nedeniyle 5510 sayılı Kanun kapsamında olan ve 30 günden az süreyle çalışanların, isteğe bağlı sigortalı olabilmeleri için kolaylıklar sağlanmıştır.”*
- *“6111 sayılı Kanun ile ayrıca, 4857 sayılı İş Kanunu’nda ve 657 Devlet Memurları Kanunu’nda değişiklikler yapılarak doğum ve ebeveyn izinlerine ve 2015 yılı Nisan ayında yürürlüğe giren 6645 sayılı Kanun ile 4857 sayılı İş Kanunu’nda yapılan düzenleme ile işçilerin ücretli babalık iznine sahip olmasına ilişkin değişiklik yapılmıştır.”*
- *“2014/6058 Sayılı “Yatırımlarda Devlet Yardımları Hakkında Kararda Değişiklik Yapılmasına Dair Karar” ile özel sektör tarafından kreş ve gündüz bakım evleri ile okul öncesi eğitim için gerçekleştirilecek en az 500 bin liralık yatırımlarının bölgesel desteklerden faydalanması imkânı getirilmiştir. Yasal düzenlemelere ek olarak kamu kurum ve kuruluşları başta olmak üzere özel sektör, sivil toplum kuruluşları ve ilgili taraflar ile iş birliği içerisinde birçok çalışma yürütmektedir.” Çalışmanın genel olarak incelendiğinde yapılan kanun ve yasaların kadın istihdam oranını az da olsa artırdığını fakat yeterli düzeye çıkaramadığı anlaşılmaktadır.*

SONUÇ

Yaratılmış her iki insandan biri olan kadın, dünya üzerinde sadece sayısal varlık olarak eşitliği sağlayabilmiştir. Yaşam şartları, toplumda edindikleri yer ve saygınlık, hak ettikleri konum bakımından hep toplumun gerisinde kalmıştır. Toplumun yanlış tutum ve inanışları, yetersiz ekonomik imkanlar ve şartlar kadının yeterince eğitim almasına ve kendisini geliştirmesine engel olmaktadır. Kadının eğitimsiz kalması hem kendi yaşamını hem içinde bulunduğu toplumu hem de kendisinden sonra gelecek kuşakları olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitimden yoksun kalan kadın iş yaşamında kendine yer bulamamakta dolayısıyla da ekonomik özgürlüğe sahip olamamaktadır. Ekonomik özgürlüğü olmayan kadın yaşamını sürdürebilmek için hep başkasına ihtiyaç duyarak birilerinin desteğine bağımlı hale gelmektedir. Dünyada da ülkemizde de görüldüğü gibi yaşamını sürdürmek için başkasına bağımlı olan kadınlar her türlü şiddet, aşağılanma, küçümsenme, haklarından yosun bırakılma, hak ettiği saygınlığı görememe hatta cinayetlere maruz kalmaktadırlar. Kadınların ekonomik hayata girme oranı arttıkça ülke ekonomisine ve geleceğine katkısı da artacaktır. Ekonomik yönden güçlenen kadın kendi ayakları üzerinde durmaya başlayacak ve bu sayede hem aile de hem de toplumda itibarı artarak statü kazanmış olacaktır. Bir toplumun gelişmişlik düzeyi o ülkede kadına verilen önemle ilişkilidir. Çalışma hayatında yer alan insanlar arasındaki cinsiyet eşitsizlikleri en çok ücretler, çalışma süresi ve şartları konularında görülmektedir (Tutar ve Yetişen, 2009).

ÖNERİLER

- ✓ Okullarda ailelere toplantı ve seminerler yapılarak; kız çocuklarının ve annelerin eğitilmesinin önemine vurgu yapılmalıdır.
- ✓ Evde anne babalar, okullarda ise öğretmenler çocukları yetiştirirken cinsiyetçilikten uzak eşit rollere sahip çocuklar yetiştirmelidirler.
- ✓ Kadınların iş dünyasında aktif olmaları için hayat döngülerine uygun (doğum, emzirme, çocuk bakımı vb.) esnek çalışma düzenlemeleri yapılmalıdır.
- ✓ Öğretmen ve anneler; özgüvenli ve eğitilmiş kız çocukları ve kadına saygılı erkek çocuklar yetiştirilmelidir.
- ✓ Erkeklerin aile hayatında daha aktif rol oynadığı, aile yaşamındaki işlerin ortaklaşa yapılması sağlanmalıdır.
- ✓ Kadın iş gücünün daha az görüldüğü sektörlerle yönelik üniversite ve meslek eğitimi olmak üzere eğitimin yeniden yapılandırılmalıdır.
- ✓ Toplumda çalışmalarını ve eğitimiyle üst konumlara gelmiş başarılı kadınlarla görüşülerek; kadınlara topluca ulaşılabilecek okul toplantıları gibi ortamlarda ailelerle görüşmeleri sağlanarak onlara hem kendileri hem de kız çocukları için rol model olmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adak, N. (2007). *Kadınların İnkilemi: İş ve Aile Yaşamı*. Akdeniz Üniversitesi. Sosyoloji Dergisi Ülgen Oskay'a Armağanı Özel Sayısı (Hakemsiz). Sayı 17.
- Aşkın, E.Ö. ve Aşkın, U. (2018). *Çalışma Yaşamında Kadına Yönelik Mobbing: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma*. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi Cilt: 9, Sayı: 24.
- Besler, S. ve Oruç, İ. (2010). *Türkiye’de ve Yazılı Basında Kadın Yöneticiler*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt:10. No:1:17–38.
- Çakır, Ö. (2008). *Türkiye’de Kadının Çalışma Yaşamından Dışlanması*. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. Sayı: 31. ss.25-47
- Doğramacı, E. (1993). *Atatürk’ten Günümüze Sosyal Değişmede Türk Kadını*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi. Ankara 1993
- Gündoğdu, A. (2018). *Kadınların İşgücüne Katılımını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Türkiye Uygulaması*. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi).
- Gönüllü, M. ve İçli, G. (2001). *Çalışma Yaşamında Kadınlar: Aile ve İş İlişkileri*. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 25 No: 1 81-100
- Işık, F. (2015). *Kadınların Ekonomideki Yeri ve Önemi. Türkiye Cumhuriyeti Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı*. Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi. Sayı 315.
- Karabıyık, İ. (2012). *Türkiye’de Çalışma Hayatında Kadın İstihdamı*. Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi. Cilt XXXII, SAYI I, S. 231-260.
- OECD, (2017). OECD işgücü istatistikleri veri tabanı. <https://data.oecd.org/>
- Özaydınlık, K. (2014). *Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim*. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi. Sayı 33. SS: 93-112 ISSN: 2148-9424

TÜİK, (2020). Türkiye İstatistik Kurumu. Nüfusun İlgücü durumu. <https://data.tuik.gov.tr/>

TÜİK, (2020). Türkiye İstatistik Kurumu. Türkiye’de İlgücünün Cinsiyete Göre Dağılımı. <https://data.tuik.gov.tr/>

TÜİK, (2017). Türkiye İstatistik Kurumu. Türkiye’de Kadın İlgücünün Sektörel Dağılımı. <https://data.tuik.gov.tr/>

Tutar, F. ve Yetişen, H. (2009). *Türkiye’de Kadının Ekonomik Kalkınmadaki Rolü*. Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi. Cilt 2, No. 2, s.116-131

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PANDEMİ DÖNEMİNDE UZAKTAN EĞİTİM ÇALIŞMALARINDA KARŞILAŞTIĞI ZORLUKLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahmet UÇAN¹⁰⁸

ÖZET

Koronavirüsün (Covid-19) dünyaya yayılarak pandemiye dönüşmesi sonrasında virüsün yayılmasını kısıtlamak için yüz yüze eğitime ara verilerek tüm kademelerdeki okullar kapatıldı. Okulların kapatılması ile birlikte, çocukların eğitimden uzak kalmaması için online eğitim süreçleri devreye girdi. Ülkelerin mevcut teknolojik imkânlarına, öğretmenlerin teknoloji kullanma becerilerine ve çocukların internete erişim düzeylerine bağlı olarak senkron (eşzamanlı) ve senkron olmayan şekilde uzaktan eğitim süreçleri başlatıldı. Eğitim süreçlerinde öğretmenler ile öğrencilerin etkileşim hâlinde olmalarına ve birlikte çalışabilmelerine imkân sunan çeşitli uzaktan eğitim platformları ve hızla geliştirilen ulusal televizyon programları aracılığıyla uzaktan eğitimler sürdürüldü. Bu süreçte uzaktan eğitimin ne kadar başarılı yürüdüğü, eksiklikleri ve geliştirilmesi gereken yönlerin tespitine ilişkin ilkökullarda görev yapan toplam 50 Sınıf Öğretmenin katıldığı çalışma grubu oluşturulup yönlendirici olmayan sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Veri analiz sürecinde içerik analizi tekniği kullanılarak Sınıf Öğretmenlerinin görüşleri kategorilere ve alt kategorilere ayrılarak frekans ve yüzde şeklinde tanımlayıcı istatistikler ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hemen hemen hepsinin uzaktan eğitim faaliyetlerini EBA(Eğitim Bilişim Ağı) ve Zoom platformlarını kullanarak gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin her gün düzenli bir şekilde derslerine devam etmesine rağmen öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun teknolojik araç ve alt yapı yetersizliklerinden dolayı uzaktan eğitimden yararlanamadıkları görülmüştür. Fiziksel teması önlemesi, dikkat çekiciliği, istatistik bilgilere ulaşma kolaylığı, teknolojik becerileri geliştirme, mekandan bağımsızlık, esneklik, tekrar olanağı sunma, denetlenebilirliği artırma, öğrencilerin derslere olan ilgisini diri tutma ve velilerin sürece etkin katılımları uzaktan eğitimin olumlu yönleri olarak belirlenirken; teknolojik alet ve alt yapı yetersizlikleri, sürekli bağlantı kopmaları, öğrenci ve velilerin teknoloji kullanımı yetersizlikleri, beceri ve ifade gerektiren derslerin uzaktan yapılamayışı, gürültülü ev ortamı ve sürekli veli müdahalesi, çalışmak zorunda olan ailelerin bakıcı sorunları,ekran bağımlılığı, öğrencilerin dikkatini toplama zorluğu, ödev kontrolü zorluğu ve etkileşim azlığı kaynaklı öğrencinin dersi anlama durumunun tam olarak ölçülemeyişi uzaktan eğitim ile ilgili olumsuz faktörler olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak uzaktan eğitimin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için teknolojiye ulaşmada fırsat eşitliğinin sağlanması ve dejavantajlı kesimin sürece katılımını arttırmak için etkin çalışmalar yapılması önem arz etmektedir.

¹⁰⁸Öğretmen, Kaptan-ı Derya İlkokulu, İstanbul, ahmetucan@hotmail.com

Anahtar Sözcükler: Pandemi, uzaktan eğitim, teknolojik altyapı yeterliliği, öğretmen, öğrenci, veli

EVALUATION OF THE CHALLENGES THAT CLASS TEACHERS ENCOUNTERED IN DISTANCE EDUCATION STUDIES DURING THE PANDEMIC PERIOD

ABSTRACT

After the coronavirus (Covid-19) spread to the world and turned into a pandemic, all levels of education were interrupted face-to-face in order to restrict the spread of the virus. With the closure of schools, online education processes have been put into use to prevent children from staying away from education. Synchronous and asynchronous distance education processes were initiated depending on the existing technological opportunities of the countries, the technology use skills of teachers and the internet access levels of children. Distance education was continued through various distance education platforms that allow teachers and students to interact and work together during the education process and through rapidly developed national television programs. In this process, a working group was formed in which a total of 50 Classroom Teachers from Primary Schools participated in determining how well distance education is running, its deficiencies and the aspects that need improvement, and teachers' opinions were taken using a semi-structured interview form consisting of non-directive questions. In the data analysis process, the opinions of the Classroom Teachers were divided into categories and sub-categories using the content analysis technique and analyzed with descriptive statistics in the form of frequency and percentage. As a result of the research, it was determined that almost all of the teachers carried out their distance education activities using EBA (Education Information Network) and Zoom platforms. Although teachers attend their classes regularly every day, it has been observed that most of the students cannot benefit from distance education due to the lack of technological tools and infrastructure. Avoiding contact, attracting attention, easy access to statistical information, developing technological skills, independence from space, flexibility, offering the opportunity to repeat, increasing controllability, keeping students' interest in the lessons alive and active participation of parents in the process were determined as positive aspects. Technological device and infrastructure inadequacies, continuous disconnection, inability of students and parents to use technology, inability to take lessons that require skills and expression from a distance, noisy home environment and constant parent intervention, caregiver problems of families who have to work, screen addiction, difficulty concentrating students, homework Difficulty of control and the inability to fully measure the student's understanding of the lesson were determined as negative factors related to distance education. As a result, it is important to carry out effective studies in order to ensure the equality of opportunity in access to technology and to increase the participation of the disadvantaged population in order to sustain distance education successfully.

Keywords: Pandemic, distance education, technological infrastructure adequacy, teacher, student, parent

1.GİRİŞ

İlk defa Çin'in Wuhan kentinde görülen koronavirüs(Covid-19) salgını kısa bir süre içerisinde dünyayı etkileyen bir pandemi halini aldı. Bu kadar kısa sürede büyük kitlelere bulaşan bu salgın hayatlarımızı etkileyerek birçok alanda alışkanlıklarımızın değişmesine sebep oldu. Büyük değişim

yaşayan alanlardan bir tanesi olan eğitim alanı açısından tüm dünyada alınan ilk önlem, okulların kapatılarak eğitime ara verilmesi oldu. Ancak koronavirüsün etkileri görüldükçe eğitime ara vermenin yeterli olmadığı anlaşılmış, uzaktan eğitim olanaklarıyla eğitimin yürütülmesi yönünde çalışmalar başlatılmıştır. “Tüm dünyada beklenmedik bir şekilde eğitim kurumlarının kapatılması ve karantina günleri nedeniyle evde dijital platformlardan eğitim sürdürülmeye ve desteklenmeye başlanması doğal olarak ülkeleri hazırlıksız yakalamıştır. Çoğu ülke bu şekilde kitlesel bir uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanırken ülkelerdeki mevcut farklı sosyoekonomik gruplar arasındaki imkân farkları ve dijital okuryazarlık farkları da uzaktan eğitimin uzun vadeli sonuçlarını tartışmaya açmıştır” (Özer, 2020). Dünya genelindeki uzaktan eğitim çalışmalarına baktığımızda:

Çin’de Eğitim Bakanlığı ile Sanayi ve Enformasyon Teknolojisi Bakanlığınca ortak yürütülen uzaktan eğitim programına, China Telecom, China Mobile, China Unicom, Alibaba, Baidu ve Huawei gibi telekomünikasyon ve internet şirketleri destek verdi. Geliştirilen bulut öğrenim sisteminde aynı anda 50 milyon öğrencinin ders görebildiği Çin’de, televizyon kanallarından da ilk ve orta dereceli okullar için dersler yayınlanıyor. Mayıs ayının ilk haftası itibariyle okullar kademeli olarak yeniden açılmaya başlanıp 2020/2021 eğitim öğretim yılı itibariyle tam olarak yüz yüzü eğitime geçildi

Avustralya’da Ocak ayının sonunda başlayan ve dört dönemden oluşan eğitim yılının ikinci dönemi, 13 Nisan’da internet üzerinden başladı, dersler öğrencilerin olmadığı sınıflardan çevrimiçi verildi. Özel ve devlet okullarından bazılarında Zoom, Webex, Microsoft Teams ve Google Meet gibi yaygın video konferans uygulamaları üzerinden, bazılarında ise Education Perfect ve Compass gibi çevrimiçi eğitim platformları kullanılarak eğitime başlandı. 2020/2021 eğitim öğretim yılı itibariyle yüz yüzü eğitime geçildi.

İsveç ve İzlanda sosyal mesafe kurallarını muhafaza ederek okulları açık tutmakta ısrarcı oldu.

Belçika’da özellikle devlet okulları Covid-19 karşısında ortak bir uzaktan eğitim sistemine geçemedi. Okulların 13 Mart’ta tatil edilmesinin ardından "interaktif" bir eğitim sistemi oluşturamayan Belçika’da ilk, orta ve yükseköğretimde öğretmenler öğrencilere ödevlerini elektronik posta yoluyla göndermeye başladı. Yeni konulara girilmeyen ödevlerde bir önceki dönemin özeti geçilirken, öğrencilerin arkadaşları ya da öğretmenleriyle sanal ortamda irtibat kurması ya da konu anlatımı için herhangi bir platform oluşturmak üzere hükümet nezdinde bir girişimde bulunulmadı. 2020/2021 eğitim öğretim yılı itibariyle yüz yüzü eğitime geçildi

Fransa’da öğretmenlerin öğrencilere ödev verdiği bir sistem benimsendi. Ülkede 16 Mart itibariyle Üniversiteler dahil tüm okulların kapatılmasıyla uzaktan eğitime geçilmesine rağmen Eğitim Bakanlığı, öğretmenlere derslerini sürdürebilmeleri için kapsamlı dijital programlar temin edemedi. Bakanlık "Sınıfım evde" uygulaması geliştirse de araştırmalar öğretmenlerin sadece 4’te 1’inin bu uygulamayı kullandığını ortaya koydu. Fransız basınında yer alan haberlerde, ülkedeki 800 bin öğretmenin kendi imkânlarıyla öğrencilerin eğitimlerini devam ettirmeye çalıştıkları vurgulandı. 2020/2021 eğitim öğretim yılı itibariyle yüz yüze eğitime geçildi.

Almanya’da her eyalet eğitim politikasını kendisi belirlediği için Covid-19 döneminde farklı uygulamalar ortaya çıktı. Ülkede okulların 4 Mayıs’tan itibaren kademeli olarak açılması kararı verilmesine rağmen bazı eyaletler okulları kısmi açma kararı aldı. 4 Mayıs’a kadar lise bitirme sınavı olarak bilinen "Abitur" sınavlarının ise tüm eyaletlerde yapılabilmesi kararlaştırıldı. Diğer taraftan, evde kalmak zorunda kalan öğrencilere uzaktan eğitimin nasıl sağlanacağı konusunda her eyalet ve okulda farklı bir yol izleniyor. Bu uygulamalar arasında, elektronik postayla öğrencilere haftalık veya birkaç gün için ödev verilmesi, öğretmenlerin video konferans yoluyla ders anlatması ve öğrencilerin internet üzerinden oluşturulan sayfalara ödevleri yüklemesi gibi örnekler yer alıyor. Mayıs ayının ilk

haftası itibariyle okullar kademeli olarak yeniden açılmaya başlanıp 2020/2021 eğitim öğretim yılı itibariyle tam olarak yüz yüze eğitime geçildi.

İspanya’da 14 Mart’ta tüm okullar ve üniversiteler kapatıldı. İlk ve orta dereceli okullarda eğitime çok kısıtlı imkanlarla internet üzerinden devam ediliyor. 2020/2021 eğitim öğretim yılı itibariyle yüz yüze eğitime geçildi.

İngiltere’de okulların 20 Mart’ta tatil edilmesiyle özel okullar video konferans programları üzerinden derslere devam etmeye başlasa da devlet okullarında eğitim-öğretim gören öğrenciler, bir ay ders yapamadı. Bu sırada BBC, müfredata uygun olarak 14 haftalık ders içeriği üretti. 2020/2021 eğitim öğretim yılı itibariyle yüz yüze eğitime geçildi.

İsviçre Türkiye benzeri bir sistemi uygulamaya koydu. Tüm okullar 16 Mart’ta OHAL uygulamasıyla kapatıldı. Öğrenciler, internet üzerinden oluşturulan sınıflarda eğitime devam ediyor. 2020/2021 eğitim öğretim yılı itibariyle yüz yüze eğitime geçildi.

ABD’de her eyalet ve eğitim bölgesi farklı müfredat takip ettiğinden, uzaktan eğitim uygulamaları da ülke genelinde değişiklik gösterdi. Öğretmenlerin hâlihazırdaki teknolojik ortamları tercih ettiği bu dönemde en çok kullanılan uygulamalar Zoom, Skype ve Google Classroom gibi çoklu görüntülü konuşma imkanı sunan programlar oldu. ABD basınında çıkan birçok haberde, öğretmenlerin bu tarz bir eğitim sistemini sağlıklı şekilde yürütmek için yeterli altyapıya sahip olmadığı belirtildi. Ayrıca, her öğrencinin eşit derecede internet erişimi ve teknolojik cihaz imkanının bulunmaması da ayrı bir tartışma konusu yarattı. 2020/2021 eğitim öğretim yılı itibariyle yüz yüze eğitime geçildi.

Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Covid-19 ile mücadelede diğer ülkelere göre daha hızlı tepki geliştirdi. Okullar kapatıldıktan sonra hem internet üzerinden hem de internet erişiminde sıkıntı çeken öğrenciler için televizyon üzerinden uzaktan eğitim desteğini hemen hizmete sundu. İlk olarak EBA TV ulusal düzeyde yayın yapmaya başladı. Uzaktan eğitimde ihtiyaç duyulan ders içerikleri tüm kademeler için hızla üretildi ve EBA TV’ye yüklendi. İkinci olarak, asenkron(çevrim dışı) eğitim modeli ile öğrenciler EBA portalını internet üzerinden kullanabildiler sonrasında senkron(eş zamanlı) eğitim modeli ile de EBA canlı sınıf üzerinden öğretmenleri ile canlı ders yapma imkanı elde ettiler. Son olarak ise uzaktan eğitim faaliyetlerinde EBA üzerinden sağlanan alt yapının yanı sıra açık kaynaklı diğer güvenilir platformlar da kullanılabilir. Tüm kademelerde eğitim uzaktan eğitimle sürdürülürken her hafta uzaktan eğitimdeki çeşitlilik de arttırılmaya devam etti. Okullarda EBA destek noktaları açıldı, televizyon yayınları sonraki günlerde hafta sonlarına da yayıldı ve hafta sonları liseye geçiş sistemi kapsamındaki merkezi sınav ve üniversiteye geçiş kapsamındaki yükseköğretim kurumları sınavına hazırlanan öğrencilere destek olmak üzere yayına başladı. Yaz aylarında da EBA TV yayın yapmaya devam etti. Özel eğitim ve rehberlik alanında da öğrenci, veli ve vatandaşlara destek olmak için çok sayıda psikososyal destek paketi geliştirildi ve hızla uygulamaya alındı. Ülkemizde pandemi döneminde eğitime yönelik bu denli etkili adımlar atılmasına rağmen maalesef sunulan eğitime erişimde sıkıntıların yaşandığı görülmüştür. Öğrencilerin EBA TV’yi izleme ve öğretmenleri ile canlı dersle etkileşim kurma durumları önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bir tarafta evinde biden fazla bilgisayar, tablet, telefon ve sınırsız internete sahip olanlar varken, diğer tarafta ise hiç bir iletişim aracına sahip olmayan ya da sadece ebeveylelerinin cep telefonları üzerinden birden fazla kardeşin sınırlı internet imkanı ile eğitim almaya çalıştığı durumlar söz konusudur. Özellikle göçmen kökenliler başta olmak üzere sosyo ekonomik olarak dezavantajlı olan öğrenciler eğitime erişim noktasında daha ciddi sorunlar yaşamış güçlü bir aile etkisi ve denetimden mahrum oldukları için birçoğu EBA TV’yi takip etmemiş, edenlerin çoğu da ebeveyn desteği olmadığı için dersi öğrenme amaçlı takip etmemiştir. Uzaktan eğitimde yaşanan bu fırsat eşitsizliklerinden hareketle, Ülkemizde Pandemi

döneminde Sınıf Öğretmenleri tarafından uygulanan uzaktan eğitim faaliyetlerinin değerlendirildiği bu çalışmada, uzaktan eğitimin verimliliği ve süreçte karşılaşılan zorluklar değerlendirilmiştir.

2.YÖNTEM

Sınıf Öğretmenlerinin görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan zorlukların belirlendiği ve uzaktan eğitimin verimliliğinin değerlendirildiği bu çalışma nitel olup durum çalışması yaklaşımına göre desenlemiştir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve uzaktan eğitimin verimliliğine yönelik görüşler yönlendirici olmayan sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile alınmıştır. Görüşme formunda kişisel bilgilerin bulunduğu sorular ve araştırma verilerine yönelik 4 soru bulunmaktadır. Veri analiz sürecinde içerik analizi tekniği kullanılmış olup Sınıf Öğretmenlerinin görüşleri kategorilere ve alt kategorilere ayrılarak frekans ve yüzde şeklinde tablolaştırılmaktadır. Bulgular veri analiz sürecinin sonlanması ile birlikte yorumlanacaktır.

2.1. Araştırmanın Amacı

Yapılan bu çalışmanın amacı, Sınıf Öğretmenlerinin görüşlerine göre Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan zorlukları belirlemek ve uzaktan eğitimin verimliliğini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- ✓ Uzaktan eğitimde kullandığınız sistemler/uygulamalar nelerdir?
- ✓ Uzaktan eğitimin verimli bulduğunuz yanları nelerdir? Belirtiniz.
- ✓ Uzaktan eğitim süresince karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Belirtiniz
- ✓ Uzaktan eğitim sürecinin eksik gördüğünüz, bu da olsaydı daha iyi olurdu dediğiniz noktaları nelerdir? Belirtiniz.

2.2 Araştırma Grubu

Yapılan çalışmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul'un Sultanbeyli ilçesindeki Kaptan-ı Derya İlkokulu, Çağdaş Yaşam Türkan Tutumluer İlkokulu ve Nene Hatun İlkokulunda görev yapan toplam 50 Öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir. Çalışma grubuna ait özellikler Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Özellik	F(Frekans)	%(Yüzde)	
Cisiyet	Erkek	17	34
	Kadın	33	66
Kıdem	1-5 Yıl	10	20
	6-10 Yıl	24	48
	11-15 Yıl	10	20
	16-20 Yıl	5	10
	21 ve Üzeri	1	2
Yöneticilik	Var	12	24
Deneyimi	Yok	38	76
Eğitim Durumu	Ön Lisans	0	0
	Lisans	43	86

	Yüksek Lisans	7	14
	Doktora	0	0
Branş	Sınıf Öğretmeni	48	96
	Diğer	2	4

Tablo 1’de özellikleri verilen çalışma grubu üyelerinin %66’sı kadın, %34’ü erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki özelliklerinden öne çıkan hususlara bakıldığında Öğretmenlerin %48’inin 6-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu, %76’sının yöneticilik deneyiminin bulunmadığı, %86’sının Lisans mezunu olduğu ve %96’sının Sınıf Öğretmeni olduğu görülmektedir.

3.BULGULAR

Yapılan çalışmada, çalışma konusuna ilişkin öğretmen görüşleri içerik analizine tabi tutularak belirlenmiştir. Çalışma bulguları dört başlık altında değerlendirilmiştir.

3.1. Uzaktan eğitimde kullanılan sistemler/uygulamalar

Yapılan çalışmada, verileri elde etmek amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yöneltilen “Uzaktan eğitimde kullandığınız sistemler/uygulamalar nelerdir?” şeklindeki soruya, katılımcı öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar içerik analizi tekniğiyle analiz edildikten sonra ulaşılan bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kullanılan Sistemler/Uygulamalar

Uzaktan eğitimde kullandığınız sistemler/uygulamalar nelerdir?		F(Frekans)	
% (Yüzde)			
	Eba	50	100
	Zoom	50	100
Sistem/Uygulama	Ders Destek Platformları (Morpha Kampüs vb.)	16	32
	Whatsapp	15	30
	Taranmış Dökümanlar(PDF)	15	30
	Z Kitaplar	10	20
	Konu Anlatım Videosu	7	14

Tablo 2’de elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcı Öğretmenlerin hepsinin uzaktan eğitim yaparken EBA ve Zoom uygulamalarını kullandıkları görülmektedir. Tabloda belirtilen diğer uygulamaların ise daha çok dersin işlenişi sırasında kaynak olarak tercih edildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Whatsapp uygulamasının kullanımına bakılarak konu anlatım videolarının anlatılan dersleri

pekiştirmek, taranmış PDF dökümanlarının da ödev amaçlı gönderildiği söylenebilir. Bulgulara kaynak teşkil eden iki katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmektedir.

“Uzaktan eğitimi EBA üzerinden Zoom’a bağlanarak gerçekleştirmekteyim. Kitap PDFleri, okulistik, Morpha Kampüs gibi uygulamaları kullanıyorum.”(Katılımcı 2)

“Zoom ve EBA kullandım. Zaman zaman Whatsap uygulamasından videolar çekip gönderdim.”(Katılımcı 3)

3.2. Uzaktan eğitimin verimli bulunan yanları

Çalışma grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlere sorulan,“ Uzaktan eğitimin verimli bulduğunuz yanları nelerdir? Belirtiniz.” şeklindeki soruya verilen cevaplar, içerik analizi tekniğiyle araştırmacılar tarafından analiz edilerek, ulaşılan cevaplar alt temalar şeklinde Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Verimli bulunan yanlar

Uzaktan eğitimin verimli bulduğunuz yanları nelerdir?	F(Frekans)	
	% (Yüzde)	
*Fiziksel teması önlemesi	30	60
*Öğrencilere bol kaynak ve bol tekrar olanağı sağlıyor.	22	44
* Mekandan ve zamandan bağımsızlık, esneklik ve rahatlık sağlıyor.	19	38
*Velilerin sürece aktif olarak katılmasını sağlıyor.	15	30
*Öğrenci ve Öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerini artırıyor.	10	20
*Disiplinli çalışmayı ve denetlenebilirliği sağlıyor.	8	16
*Öğrencilerin okula ve derse olan ilgilerinin diri kalmasını sağlıyor.	7	14
*Dikkat çekici olması	6	12

Çalışmaya katılan Öğretmenlerin uzaktan eğitimin verimli bulunan yanlarını belirlemeye yönelik verdikleri cevaplar tablo’3 te görülmektedir. Tablo 3’te en fazla öne çıkan maddeye bakıldığında öğretmenlerin yarıdan fazlasının(%60) fiziksel teması önlemesi cevabını verdikleri görülmektedir. Bu maddeden öğretmenlerin salgının yayılım hızının azaltılması açısından uzaktan eğitimin gerekli olduğu düşüncesinde oldukları anlaşılmaktadır. Diğer maddelere bakıldığında öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitimin verimlilik durumuna ilişkin çeşitli düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Verimlilik durumunu 7 farklı maddede açıkladıkları görülmektedir.

Bunlardan %44 orana sahip “Öğrencilere bol kaynak ve bol tekrar olanağı sağlıyor.” %38 orana sahip “Mekandan ve zamandan bağımsızlık, esneklik ve rahatlık sağlıyor.” ve %30 orana sahip “Velilerin sürece aktif olarak katılmasını sağlıyor.” maddeleri ön plana çıkmaktadır. Öte yandan 10 öğretmen uzaktan eğitim sürecinin öğrenci ve öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerini artırdığını, 8 öğretmen disiplinli çalışmayı sağladığını, 7 öğretmen öğrencilerin okula ve derslere olan ilgilerinin diri kalmasını sağladığını ve 6 öğretmen de uzaktan eğitimi dikkat çekici bulduğunu söylemiştir.

3.3. Uzaktan eğitim süresince karşılaşılan zorluklar.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlere yöneltilen “Uzaktan eğitim süresince karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Belirtiniz.” şeklindeki soruya verilen cevaplardan hareketle elde edilen bulgular tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Karşılaşılan zorluklar

Uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir? %(Yüzde)	F(Frekans)	
*Çoğu öğrencinin evinde internet olmaması	50	100
*Bilgisayar, tablet vb. İletişim araçlarının yetersizliği	50	100
*Büyük bir öğrenci kitlesinin uzaktan eğitime katılamaması	50	100
*Ders esnasında yaşanan bağlantı kopmaları	36	72
Zorluklar *Öğrenci ve velilerin teknoloji kullanımındaki yetersizlikleri	19	38
*Öğrencilerde yaşanan dikkat dağınıklıkları başka işlerle uğraşma	16	32
*Ev ortamındaki gürültü	15	30
*Veli müdahaleleri	15	30
*Ödev kontrolünün zorluğu ve ölçme değerlendirme yetersizlikleri	12	24
*Sürekli ekran karşısında durmanın fiziksel rahatsızlıklara sebep olması	9	18
*Beceri ve ifade gerektiren derslerin Uzaktan yapılamayışı	8	16

Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklar ve yetersizlikler konusunda çalışmaya katılan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde bütün öğretmenlerin fırsat eşitsizliğinden muzdarip olduğu ve kendilerine yöneltilen soruya internet, telefon-tablet-bilgisayar yetersizlikleri ve bu yetersizlikler sebebiyle büyük bir öğrenci kitlesinin derse katılamaması cevabını verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar göstermektedir ki özellikle dejavantajlı toplumsal kesimlerden gelen çocukların bilgisayar ve

diğer cihazlara erişimlerinde ve internet bağlantılarında önemli sorunlar olabilmektedir. Diğer yandan internet bağlantısı olmasına rağmen uzaktan eğitim programlarının sunucu performansının düşüklüğü veya internet alt yapısının yeterince hızlı olmaması kaynaklı derslerde bağlantı kopmalarının çok yaşandığı %72 lik bir kesim tarafından söylenmektedir. Bu hiç te küçümsenemeyecek bir oran olmakla birlikte uzaktan eğitimin verimliliğini önemli ölçüde düşürmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %38’lik kısmı Öğrenci ve velilerin teknoloji kullanımındaki yetersizliklerinden söz etmektedir. Bu cevap bizlere birçok ailenin çocuklarının eğitimine nasıl destek olacağı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını eğitim sürecinin verimliliğinin büyük ölçüde öğretmene bırakıldığını göstermektedir. Diğer maddeler incelendiğinde ise uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin uzun süre ekran başında kaldıklarından dolayı dikkat dağınıklığı yaşadıkları ilgilerinin başka işlere kaydığı(%32), derslerin ev ortamında işlenmesinden dolayı çok gürültü olduğu(%30), dersin işlenişine ve öğrencilere veli müdahalelerinin olduğu(%30), ölçme değerlendirme de yetersizlikler yaşandığı(%24), fazla hareketsiz kalmanın fiziksel rahatsızlıklara yol açtığını(%18) ve beceri ifade gerektiren derslerin uzaktan eğitimle yapılmasında zorluklar yaşandığı(%16) tespit edilmiştir.

3.4. Uzaktan eğitime ilişkin öneriler.

“Uzaktan eğitim sürecinin eksik gördüğünüz, bu da olsaydı daha iyi olurdu dediğiniz noktaları nelerdir? Belirtiniz.” şeklinde sorulan soruya çalışma grubunda yer alan katılımcı öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar ışığında ulaşılan bulgular tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Uzaktan eğitime ilişkin öneriler

Uzaktan eğitime ilişkin önerileriniz nelerdir.	F(Frekans)	%(Yüzde)
*Teknolojiye ulaşmada fırsat eşitliğinin sağlanması	50	100
*Ailelere teknoloji kullanımı konusunda eğitim verilmesi	32	64
*EBA sınıf seviyelerine uygun zengin içerikle desteklenmeli	24	48
*Günlük ders saati düşürülmeli	27	54
*Okulların internet altyapı eksikliklerinin giderilmesi	15	30

Yapılan çalışmada pandemi döneminde Türkiye’de uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin katılımcı öğretmenlerin algılarından hareketle elde edilen öneriler alt temalar şeklinde tablo 5’te verilmiştir. Tabloya göre teknolojiye ulaşmada öğrenciler arasında fırsat eşitliğinin sağlanması(%100) en büyük öneri olarak yerini almaktadır. Özellikle yoksul bölgelerde yaşayan öğrencilere bilgisayar ya da tablet desteği verilerek internete erişimleri sağlanmalıdır. Diğer bir öneri ise ailelere teknoloji kullanımı konusunda eğitim desteği verilmesidir.(%64) Birçok aile çocuklarının eğitimine nasıl destek olacağı konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Bunun için ailelere çevrimiçi pedagojik ve teknik destek sağlanabilir. Öğretmenlerin %48’lik bölümü uzaktan eğitim amaçlı kullandıkları EBA platformunun zengin içeriklerle desteklenmesi gerektiğini savunmuştur. EBA, özellikle ilkökul kademesinde de öğrencilerin ve öğretmenlerin pek çok ihtiyacına karşılık verebilecek şekilde eğitici etkinlikler, ders anlatım videoları, konu kavrama testleri, deneme sınavları, eğlenceli uygulamalar ve

çalışma yaprakları yönünden zenginleştirilmelidir. Son olarak öğretmenlerin %54 lük kısmı uzaktan eğitim günlük ders saati sayısının düşürülmesi gerektiğini %30'luk bir kısmı ise okulların internet altyapılarının güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

4.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilen Covid-19'un yarattığı olumsuz etki tüm dünya ülkeleri gibi Türkiye'nin de eğitim konusunda yeni adımlar atmasını zorunlu kılmıştır. Pandemi ile diğer ülkelere kıyasla daha geç ve hazır bir şekilde karşılaşan ülkemizde, yaygın bir şekilde kullanılmayan uzaktan eğitim sistemine bütün kurumlarda hızlı bir geçiş yapılmıştır. Pandemi sürecindeki eğitim tecrübesine bakıldığında Ülkemizde üç temel bileşen karşımıza çıkmaktadır. Televizyon yayınları, eğitim bilişim ağı(EBA) içerikleri ve öğretmenlerin öğrencileri ile çeşitli uzaktan eğitim platformları yolu ile çevrimiçi olarak sürdürdükleri eğitimler. Öğretmenlerin uzaktan eğitim dönemi boyunca bireysel çalışmalarına baktığımızda çevrimiçi ders işleme ve whatsapp, e-posta gibi uygulamalarla öğrencilerine ödevler göndererek eğitim faaliyetlerini sürdürdükleri görülmektedir.

Yapılan araştırmanın bulguları Öğretmenlerin uzaktan eğitim platformu olarak EBA ya da Zoom uygulamasını kullandığını, ders anlatırken z kitaplar, konu anlatım videoları ve okulistik-morpha kampüs gibi dijital içerik platformlarından yararlandığını sonrasında hazırladığı taranmış PDF dökümanlarını Whatsapp ve eposta yardımıyla öğrencilerine gönderdiğini göstermektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında özellikle teknoloji ile eğitimin bütünleştiği düşünüldüğünde işleyiş olarak uzaktan eğitimin neredeyse yüz yüze eğitimin özelliklerini taşıdığı aralarında fiziki bir mekan haricinde belirgin bir farkın olmadığı görülmektedir.Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitime ilişkin katılımcıların olumlu görüşlerinin yer aldığı tablo 3'teki bulgulardır. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun salgından korunmada uzaktan eğitimi en güvenli seçenek olarak gördüklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilere bol kaynak ve bol tekrar olanağı sağlaması, mekanda ve zamanda bağımsızlık kazandırması, Velileri sürece dahil etmesi, Öğrenci ve Öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerini artırması, disiplinli çalışmayı ve denetlenebilirliği sağlaması, öğrencilerin okula ve derse olan ilgilerinin diri tutması ve dikkat çekici olması bakımından uzaktan eğitimi yeterli ve faydalı bulmaktadırlar. Bunun yanı sıra ulaşılan bulgularda uzaktan eğitimin içerik açısından ne kadar nitelikli ve faydalı olduğu bir yana, öğrencilerin eğitime ulaşmaları açısından büyük sorunlar karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizdeki öğrencilerin EBA TV'leri izleme ve öğretmenleri ile etkileşim kurma durumları önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bir tarafta evlerinde birden fazla telefon, tablet, bilgisayar ve sınırsız internete sahip olanlar varken, diğer tarafta ise sadece ebeveynlerinin cep telefonu üzerinden birden fazla çocuğun sınırlı internet imkânı ile eğitim almaya çalıştığı durumlar söz konusudur. Özellikle göçmen kökenliler başta olmak üzere sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olan çeşitli gruplar internete erişim konusunda daha ciddi sorun yaşamaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden öğrencilerin çoğunun evinde internet, bilgisayar, tablet veya telefon olmadığı için eğitime katılamadıkları, katılan öğrencilerden birçoğunun ise yaşanan bağlantı kopmalarından dolayı verimli bir ders işleyemediği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenci ve velilerin birçoğunun teknoloji kullanımındaki yetersizliği, öğrencilerin ders esnasında dikkatlerinin çabuk dağılması, ev ortamındaki gereksiz gürültü, ölçme değerlendirme yetersizliği, süreklilik karşısında hareketsiz oturma fiziksel rahatsızlıklara sebep olması, beceri ve ifade gerektiren derslerin uzaktan eğitimle yapılamayışı uzaktan eğitimin öğretmenler tarafından dile getirilen olumsuz tarafları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında içinde bulunulan dönemin olağanüstü bir dönem olması ve bu zorlu dönemde öğrencilerin okuldan, derslerden ayrı kalmadan eğitimlerine devam edebilmeleri, bunu yaparken de kendilerini güvende hissetmeleri uzaktan eğitimin hayati önemini göstermektedir. Bakanlığımız bu denli önemli adımlar atarken fırsat eşitsizliklerini de ortadan kaldırmaya yönelik adımlar atmalıdır. Bu bağlamda:

***Eğitim politikaları hiçbir öğrenen geride bırakılmayacak şekilde yapılandırılmalı, kapsayıcı olmalı, fırsat eşitliği ve sosyal adaleti sağlamalıdır. Normal gereksinimli öğrenenlerin yanında özel gereksinimli öğrencilerin de ihtiyaçları gözetilerek eğitimde evrensel tasarım ilkelerinin işe koşulmasına ihtiyaç vardır.

***Uzaktan eğitime erişemeyen, erişme imkânı olsa bile içinde bulunduğu koşullar nedeniyle uzaktan eğitim araçlarını etkin izleyemeyen öğrencilerin izlenmesi ve telafi eğitimi benzeri uygulamalarla desteklenmesi sağlanmalı.

***EBA TV dışındaki uzaktan eğitim platformlarına erişimin özellikle belirli bölgeler ve risk altındaki bazı gruplar (Roman çocuklar, mevsimlik gezici tarım işçisi ailelerin çocukları, sosyoekonomik düzeyi farklı çocuklar, mülteci çocuklar vb.) için daha zor olduğu düşünüldüğünde bu kapsamdaki öğrencilerin teknolojiye ulaşabilmeleri için gerekli önlemler alınmalı.

***Dijital beceriler, dijital yeterlilikler ve dijital okuryazarlık bilgisi içinde bulunduğumuz çağın gerekliliklerindedir ve öncelikle odaklanılması gereken konulardandır. Dijital öğrenme ve çevrimiçi uzaktan eğitimin sıklıkla gündemde olacağı yeni dönemde sadece öğrenen ve öğretmenlerin değil, genel bir bakış açısıyla tüm vatandaşların bu becerileri edinmesi, pandemiyle ortaya çıkan krizi atlatmak kadar topyekün gelişim için de gereklidir bu amaçla ailelere gerekli eğitimler verilmelidir.

*** Ortaokul ve Lise kademelerinde gayet yeterli olan EBA içerikleri ilkökul kademesinde de öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık verebilecek şekilde eğitici etkinlikler, ders anlatım videoları, konu kavrama testleri, deneme sınavları, eğlenceli uygulamalar ve çalışma yaprakları yönünden zenginleştirilmelidir.

*** Uzaktan eğitimde içeriğin eğitim teknolojileriyle sunumu kadar ölçme-değerlendirme süreçlerine de önem verilmelidir. Yeni dönemde özellikle bu konulara odaklanılmalı ve eğitim sisteminin yüz yıllardır kanayan yaralarından birisi olan salt sonuç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra süreç odaklı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının da kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

***Süreçte bir çok okulun internet alt yapı eksikliğinden dolayı uzaktan eğitim yaparken bağlantı kopmaları yaşadığı, kırsal bölgedeki birçok okulda ise internetin olmadığı görülmüştür. Bu eksiklikler bir an önce giderilmelidir.

5.KAYNAKÇA

Alkan, C. (1998). Uzaktan eğitimde gelişim. Kocaeli Uzaktan Eğitim Semineri (4-6 Ekim 1997). (Editör: Çetin Baytekin). İzmit: Kocaeli Üniversitesi Basımevi.

Çelik Z.(2020). Pandemi Sonrası Dünyada ve Türkiye’de Eğitim. Erişim adresi: <https://www.perspektif.online/pandemi-sonrasi-dunyada-ve-turkiyede-egitim/>

Gelişli, Y.(2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: tarihçe ve gelişim. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(3), 313-321.

Kaplan P.(2020). Uzaktan Eğitim: Hangi Ülke Nasıl Eğitim Veriyor? Erişim Adresi: <http://www.pervinkaplan.com/detay/uzaktan-egitim-hangi-ulke-nasil-egitim-veriyor/11374>

Özbay, Ö.(2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394.

Özer, M. (2020). Covid-19 Salgını Sonrası Dünyada Eğitim. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/covid-19-salgini-sonrasi-dunyada-egitim/haber/20936/tr>

Yalın H.İ.(2001). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

EĞİTİM KURUMLARINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK Mİ ETKİNLİK Mİ?

Özet

İlgili alanyazında etkililik ve etkinlik kavramları çoğu zaman karıştırılmakla birlikte birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Etkililik çok boyutlu bir kavramdır. Etkililik ve etkili okul kavramlarına zemin oluşturabilecek birçok model geliştirilmiştir. Bunların tamamı örgütsel etkililik için en uygun kuramsal çerçeve olabilecek niteliktedir. Belki de bu modellerin bir sentezi daha isabetli bir etkililik tanımını mümkün kılacaktır. Etkili okulla ilgili araştırmaları 1970 Öncesi Araştırmalar ve sonrası olmak üzere iki dönemde incelemek mümkündür. Etkili okulun ilişkide bulunduğu değişkenler (correlates), etkili okulla ilgili literatür ve araştırmaların bir özeti niteliğindedir. Hemen hemen tüm etkili okul araştırma ve literatüründe, yönetim stili, öğretimin vurgulanması, okulun iklimi, öğretmenlerin akademik beklentileri iletmeleri, etkili okulda program değerlendirmesine temel olarak öğrenci başarı verileri kullanılması temel değişkenler vurgulanan temel değişkenler olarak ifade edilebilir. Etkili okul anlayışının temelinde tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve tüm öğretmenlerin de öğretebileceği varsayımı yatmaktadır. Diğer bir ifadeyle etkili okulların öğrencilerin öğretmenlerinde bir farklılığa yol açacağı kabul edilmektedir.

1970 öncesine karşılık 1970 sonrası çalışmalar, etkili okulda en önemli etkenin okul personeli olduğunu ortaya koymuştur. Bu dönemdeki araştırmalar göstermiştir ki, etkili okulda temel iki etken okul yöneticisi ve öğretmendir. Yönetici öğrenmeyi kolaylaştıran gerekli koşulları yaratmakla, öğretmen de özellikle öğrencilere akademik beklentileri ileten davranışları ile iyi öğrenmeye katkıda bulunurlar. Ancak etkili okuldaki öğretimin tüm öğrenim ilgililerinin -veli, yönetici, öğretmen vs. - koordineli ve etkili çabalarının ortak ürünü olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu sonuçların ortaya koyduğu en önemli ima (implication), etkili okula ulaşılacak isteniyorsa başta okul yöneticileri olmak üzere tüm okul personelinin bu doğrultuda eğitilmelerinin gerekliliğidir. Diğer bir anlatımla etkili okul yöneticisi ve öğretmenlerden bazı özel davranışlar beklemektedir. Bu davranışlar bu iki meslek grubuna kazandırılmalıdır. Okulla ilgili diğer grupların ise bir okul – toplum ilişkileri programı çerçevesinde etkili okulla ilgili kavramlarda aydınlatılması gereklidir.

YÖNTEM

Aşağıda araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin çözümlenmesi, veri toplama aracı ve verilerin toplanması yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında (ilkokul-ortaokul lise) görev yapan öğretmenlerin örgütsel etkililik ve etkinlik üzerine görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi herhangi bir konuda derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde bilgi toplamaya olanak veren, sınırlı sayıda kişinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalar insan davranışlarını bulunduğu ortam içinde esnek ve bütüncül bir yaklaşımla araştırmaya imkân verir (Patton, 2014; Yıldırım &

Şimşek, 2013). Araştırmada nitel araştırma yöntemi durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Durum çalışması güncel bir olguyu gerçek yaşam çerçevesi içinde ele alan, olgu ve içerik arasındaki sınırların belirsiz olduğu, çok sayıda delil veya veri kaynağının bulunduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma desendir (Yin, 1984; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından araştırmanın problemi ve alt problemleri göz önünde bulundurularak, alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan bu taslak görüşme formunun uygulama öncesinde uzman görüşlerinin alınmış olması formun geçerlilik sorunlarını gidermeyi amaçlamıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara konunun ana çerçevesini belirleyip kendi konuları kapsamında soru sorma olanağı verirken, aynı zamanda görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni durumlara göre sorular eklemeye fırsat veren esnek bir yapı sunmaktadır (Dicicco-Bloom & Crabtree, 2006; Dinç, 2015).

Araştırmacı tarafından kuramsal bilgiler derinlemesine incelenerek araştırmanın problemine uygun verilerin toplanabilmesi için bir görüşme formu geliştirilmiştir. Hazırlanan görüşme formunun amaca ne derece hizmet ettiği, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla 1 Türkçe Eğitimi alan uzmanı 2 eğitim yönetimi alan uzmanı ve ölçme değerlendirme alan uzmanı olmak üzere 4 uzman görüşüne sunulmuş, bu doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir. İkinci aşamada görüşme sorularının uygun ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek için bir öğretmen ile ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşme sonrası anlaşılamayan, ya da eklenebilecek araştırma problemine uygun nitelikte diğer soru önerileri uzman görüşleri de dikkate alınarak araştırmacı tarafından görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırma verileri, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu ile ilgili araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanınması bakımından amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik durum örnekleme tercih edilmiştir. Bu çerçevede şehir merkezinde görece geneli yansıtabilecek, sorulara içtenlikle cevap verebilecek okullara gidilerek kurum yöneticilerine araştırma konusunda bilgilendirme yapılmıştır ve kurumun onayı alınmıştır. İzin ve onay sonrası gönüllü öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler katılımcılar için uygun olan zamanlara randevu alınarak ayarlanmıştır. Daha sonra öğretmenler ile uygun gün ve saatlerde çalışılan kurumda bir araya gelinmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, gizliliği konularında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Görüşmeler 2020 yılı ocak ayı içerisinde gerçekleşmiştir. Görüşmelerin tamamı, belirlenen tarihlerde araştırmacı tarafından yüz yüze bireysel olarak yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri sessiz ve sakin olan bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları her bir katılımcıya, aynı sözcüklerle ve aynı anlamı çağrıştıracak tonlamalarla yöneltilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında öğretmenlerden izin alınarak cep telefonlarının ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazına ek olarak görüşmeler sırasında önemli görülen kısımlar not edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler hiçbir zorunluluk altında tutulmamış; gönüllülük ilkesine riayet edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmacılar tarafından veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra veriler herhangi bir değişiklik yapılmadan transkript edilmiştir. Araştırmacı, verilerin tamamını kendisi transkript etmiş; böylece katılımcıların söylediklerine aşina olmuştur. Araştırmacı son olarak verileri tekrar okumuş ve veri analizi aşamasına geçmiştir. Veri analizi NVIVO 12 bilgisayar yazılımı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir

metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, tekrarlanabilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Araştırma sürecinin herhangi bir evresinde verilen kararlar onun ilk evrelerinde verilen kararlardan bağımsız değildir. Bir başka deyişle, araştırma sorusu açıkça tanımlandığı anda örneklem tasarımı kısmen belirlenmiş olacaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde sınıflandırmak ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır. Frekans analizi, içerik analizinin bir ögesidir ve frekans analizi ile bulunan temalara bağlı alt temalar, önemlilik derecesine ve sıklığına göre sınıflanmaya tabi tutulur (Holsti,1969: 87;Yıldırım&Şimşek,2013;Bilgin,2006).

Bu araştırmada frekans analizi kullanılmış; görüşme yapılan katılımcıların yanıtları sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Benzer mana ifade eden görüşler aynı kod altında toplanarak kodların tekrarlanma sayıları (frekans) belirlenmiştir. Ayrıca bu temalar, katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenerek araştırmanın inandırıcılığı yükseltilmeye çalışılmıştır. Nicel ve nitel araştırmada kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramları birbirinden farklıdır. Nicel araştırmada kullanılan, “iç geçerlik”, “dış geçerlik”, “iç güvenilirlik” ve “dış güvenilirlik” kavramları yerine; nitel araştırmada, “inandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “tutarlılık” ve “teyit edilebilirlik” gibi kavramlar kullanılmaktadır (Linkoln & Guba, 1985; Ulubey, 2015). Araştırmada uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve katılımcılarla yapılan görüşmelerin süreleri uzun tutularak uzun süreli etkileşim yollarıyla iç geçerlik (inandırıcılık) sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılan işlemler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde aktarılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı, Antalya ili merkez ilçelerinde (Kepez-Konyaaltı-Muratpaşa) Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan okullarda görevli, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 20 öğretmen oluşturmaktadır. Kodlama yapılırken katılımcı öğretmenlerin isimleri verilmemiş; 20 (yirmi) gönüllü öğretmen katılmıştır. Katılımcılar görüşme sırasına göre Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20 kodlanmıştır. **Öğrenim durumuna göre öğretmenlerin %15'i ön lisans, %75'i lisans, %10'u da yüksek lisans mezunudur. Katılımcı öğretmenlerden doktora yapan bulunmamaktadır. Öğretmenlerin mesleki eğitim süresine bakıldığında on iki öğretmenin 6 ila 15 yıl arasında mesleki deneyimi bulunmaktadır. Öğretmenlerin kurumdaki çalışma süreleri incelendiğinde ise 1-3 yıl arasında çalışan dokuz öğretmen, 4-7 arasında çalışan sekiz öğretmen, 8 yıl ve üstünde çalışan ise üç öğretmen şeklindedir. Branş olarak ise on dört farklı branştan öğretmenler görüşlerini bildirmişlerdir. Bunlardan sınıf öğretmenleri ve türkçe öğretmenleri üçer kişi, matematik ve fen bilimleri öğretmenleri ikişer kişi, İngilizce, sosyal bilgiler, görsel sanatlar, özel eğitim, müzik, okul öncesi, bilişim teknolojileri, rehberlik, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği ise birer kişidir.**

Bulgular ve Sonuç

Sanıldığı aksine fiziksel imkanlar, sınıf büyüklüğü, program ve öğretim stratejileri ikincil kaynaklar olarak saptandı. Bunların öğrenmedeki rolü, öğretmen ve öğrenci davranışlarını etkilemeleri idi. Bu çalışma, öğrencinin öğrenmesinde etkili olan öğretmen özelliklerinin şunlar olduğunu ortaya koydu : (a) Sözel yetenek testiyle ölçülen zihinsel beceri, (b) devam edilen fakültenin niteliği, (c) öğretme tecrübesi, (d) öğrenciler için yüksek beklentiler içinde olma,

(e) lisansüstü öğretime gönüllü katılım. Kısaca bu araştırma öğrencinin öğrenmesinde okulun değil de öğretmenin farklılık yapabileceğini ortaya koydu.

Lezotto'nun da vurguladığı bu konu etkili okulla ilgili bu araştırma ve literatürden aşağıdaki önermeler geliştirilmiş bulunmaktadır.

a — Eğitimin temel amacı öğrencileri alternatif tercihlerle güçlendirmektir. Öğrencilerin yapmak istedikleri şeyler için çeşitli tercihleri olabilmelidir.

b — Okulların temel işlevi, öğretim ve öğrenimdir. Okullar bunu sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.

c — Bir okulun etkililiğini gösteren temel kanıt öğrenci olan ürünlerindedir. Bu nedenle okulun görev ve işlevleri doğrultusunda öğrencilerden beklenenler açık ve spesifik olarak ortaya konmalıdır.

d — Etkili okul, tüm öğrencilerine temel becerileri öğretmekte başarılı olan bir okuldur. Etkili okulun odağında nitelik ve eşitlik vardır.

Bu dört önerme, okullara görevlerini açıklığa kavuşturma ve program önceliklerini belirlemede bir çerçeve teşkil edebilir.

Diğer yandan Clark ve diğerleri etkili okulla ilgili araştırma ve literatürden etkili okulla ilgili bilinenleri şu önermelerde topladılar:

a — Okullar etkililikte farklılaşırlar. Okullar tüm çocuklarda bir farklılık yaratabilirler, dezavantajlılarda ise yarattıkları farklılık daha da çoktur.

b — Etkili okullarda personel daha çok önem taşır, öğretmenler öğrencinin öğrenmesini öğrenci performansına ilişkin beklentilerle etkilerler, ayrıca da kendi öğretim performans beklentileri ile de etkili olurlar, öğrenciler birbirlerini başarı düzeyleri, davranış standartları ve beklentileriyle etkilerler. Okul yöneticileri ise öğretimi, destekleyici bir iklim yaratmak suretiyle etkilerler.

c — Öğrenmede farklılık yapan okullar şöylece karakterize edilirler : 1) öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yoğunlaşma, 2) öğrenci başarısı için yüksek beklentileri olma, 3) akademik öğrenme zamanını etkili ve etkin bir şekilde tahsis etme ve kullanma, 4) düzenli ve destekçi bir okul iklimine sahip olma, 5) öğretmen ve öğrenciler için öğrenme imkânları sağlama ve 6) düzenli değerlendirme programları kullanma ve sonuçları öğrencilere ulaştırma.

d — Niçin etkili okul var? Belli değil. Okullar ve sistemler etkili okulların yaratılmasına yardımcı olurlar. Etkili okullarda anahtar role sahip olanlar bu okullarda etkileşen personeldir. Okulların mükemmelliğinin araştırılması, aslında insanların mükemmelliğinin araştırılmasıdır.

Etkili okulun ilişkide bulunduğu değişkenler (correlates), etkili okulla ilgili literatür ve araştırmaların bir özeti niteliğindedir. Burada yer verilmeyen bazı değişkenler de bulunmaktadır. Onlara yer verilmemesinin nedeni önemli olmamalarıdır. Hemen tüm etkili okul araştırma ve literatüründe vurgulanan temel değişkenler şunlardır (OSE, 1935) :

a — Yönetim stili: Etkili okulun yöneticisi zamanının çoğunu sınıflarda ve öteki öğretim ortamlarında öğretim sorunlarıyla ilgilenerek harcar. Temel ilgi alanı öğretim sorunlarıdır. Okul yöneticisi bir öğretim lideridir. Öğretim liderliğinin bir göstergesi de, tüm okul etkinliklerinin öğretim ve öğrenim geliştirilmesine dönük bütünleşmesidir.

b — Öğretimin vurgulanması: Burada temel amaç şu soruya cevap bulmaktır. Okulun bir bütün olarak temel amacı ve ilgi odağı nedir? Okulla ilgili tüm gruplar yani veliler, öğretmenler ve öteki toplum üyeleri bu sorunun cevabını bilmelidir. Okulun tüm ilgililere temel amaç ve ilgi odağını tanıtmayı, duyurması gerekir. Bunun bir programa bağlanması yararlı olabilir.

c — Okulun iklimi; Öğrencinin öğrenmesine etkisi açısından okulun havası hesaba katılmalıdır. Etkili bir okul görece olarak düzenli, güvenli, temiz ve uygun ve destekçi olmalı ki temel amaçları gerçekleşsin. Etkili okulda eğitici ve eğitici olmayan personel arasında karşılıklı bir bağımlılık

vardır. Çünkü bu tip okullarda etkili öğretim ve öğrenime yol açan bir iklimin yaratılmasında tüm personelin vazgeçilmez bir rolü vardır.

d — Öğretmenlerin akademik beklentileri iletmeleri: Bu iki türlü olur: (1) Öğretmenler çeşitli derecedeki sınıflar için gerekli minimum bilgi ve becerileri betimlerler ve bunları duyururlar. Bunlar her öğrenci için aynıdır. Ancak bazı öğrenciler bu minimum düzeyi ileri geçebilirler. (2) Öğretmen davranışı tüm öğrencilerin minimum bilgi ve becerileri kazanmaları gerektiğini iletir. Gözlenmiş öğretmen davranışı şu izlenimi taşır. Öğretmenlerin öğrencilerin kazanmaları gerekli minimum düzeyde tüm öğrencilerden beklentileri bir üst dereceye - sınıfa geçebilmek için temel önkoşuldur. Bu konuda önemli öğretmen davranışları şunları içerir: Ödev verme, öğrencilerin ödev ve öteki yazılı işlerine nitelikli tepki gösterme, eşitlikçi disiplin davranışı vs. öğretmen tüm bu davranışları ile öğrencilere en az neyi kazanmaları gerektiğini iletir.

e — Etkili okulda program değerlendirmesine temel olarak öğrenci başarı verileri kullanılması: Bu demektir ki standart başarı testleri ile saptanan öğrenci başarısını arttırmayan hiç bir program ya da etkinlik bu okullarda sürdürülemez. Etkili okullarda başarının ölçülmesinde standart testlerle elde edilen sonuçlar, referanslı sınıftaki diğer öğrencilerin başarılarını esas alan sonuçlara tercih edilir. Bu durum, öğrenci gelişiminin bireysel analizine imkan verir. Bunun anlamı şudur: Öğrenciler birbirleriyle karşılaştırılarak değil de tüm öğrenciler için aynı olan minimum başarı standartlarına göre değerlendirilmelidir.

TIMMS Matematik Başarı Durumunun Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Düzeyine Göre İncelenmesi

Senem ÖNTÜRK¹⁰⁹, Saadet KONUK¹¹⁰

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin TIMMS sınavlarındaki başarı durumlarına , öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılma düzeylerinin etkisinin araştırılmasıdır. Bu bağlamda TIMSS matematik başarı durumlarına göre matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmalarına katılım durumlarının yıllara göre değişimi incelenmiş,ortaokul matematik öğretmenlerinin mesleki hizmet içi eğitim faaliyetlerinden beklentileriyle aralarındaki ilişki araştırılmıştır. Elde edilen verilerde MEB TIMMS ulusal raporlarından ve MEB Hizmet İçi Eğitim istatistiklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada betimsel modelden faydalanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda matematik öğretmenlerinin her geçen yıl mesleki gelişim faaliyetlerine daha fazla katıldığı ancak tespit edilen tüm ihtiyaç alanlarında katılımcı ülkelerin ortalamasından geride olduğu görülmüştür. Raporlardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde , matematik öğretmenlerinin matematik dersinde yeni programa uyum, etkili sınıf yönetimi ve bilişim teknolojilerinin kullanımına yönelik eğitim ihtiyacı ortak nokta olarak belirgin şekilde göze çarpmaktadır. FATİH projesi ile Milli Eğitim Bakanlığının, eğitim öğretim faaliyetlerine teknolojinin entegrasyonuna verdiği önem bilinmekte, bu doğrultuda uzaktan eğitimle birlikte eğitim öğretimde teknolojinin aktif kullanımı zaruri ihtiyaç haline gelmişken matematik öğretmenlerinin beklentisini karşılamaya yönelik faaliyetlerin düzenlenmesi ihtiyacı gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Matematik,TIMSS, Hizmet İçi Eğitim, Bilişim Teknolojileri.

Analysis Of TIMMS Math Success Status According To The Level Of Participation In Professional Development Activities Of Mathematics Teachers

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effect of teachers 'participation in professional development studies on students' success in TIMMS exams. In this context, according to TIMSS mathematics achievement status, the change of mathematics teachers' participation in professional development studies by years was examined, and the relationship between them and their expectations from vocational in-service training activities was investigated. In the data obtained, MEB TIMMS national reports and MEB In-Service Training statistics were used. The descriptive model was used in the research. In line with the findings obtained, it has been observed that mathematics teachers participate more in professional development activities every year, but it is behind the

¹⁰⁹ Öğretmen, Şehitler Ortaokulu,Manisa, senemonturk3545@gmail.com

¹¹⁰ Öğretmen, Atatürk Ortaokulu,Manisa, saadetkonuk45@gmail.com

average of participating countries in all identified areas of need. When the results obtained from the reports are examined, the need for mathematics teachers to adapt to the new program in mathematics lesson, effective classroom management and the use of information technologies stands out as a common point. With the FATİH project, it is known that the Ministry of National Education attaches importance to the integration of technology into educational activities, and in this direction, the active use of technology in education has become an indispensable need with distance education, and the need to organize activities to meet the expectations of mathematics teachers has been observed.

Keywords: Mathematics, TIMSS, In-Service Training, Information Technologies.

GİRİŞ

Matematik okuryazarlığı bireylerin karşılaştıkları günlük yaşam problem durumlarını formüle etme, yorumlama analiz ve sentez süzgecinden geçirip matematiksel bakış açısıyla yorumlama (Özgen ve Bindak, 2008) sürecidir. Eğitim sistemimizin en büyük sıkıntılarında birisi matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmekte çiktiğimiz güçlük ve akabinde matematik başarısının istenilen düzeye ulaşamamış olmasıdır. Bir başka deyişle Matematik okuryazarı bireyler yetiştirememektir. Gerek ulusal sınavlar (LGS,YKS vb.) gerekse uluslararası alanda uygulanan PISA ,TIMMS gibi sınavlarda elde edilen matematik performansı istenilen seviyenin ve ortalama düzeyin altında (MEB 2015) kalmaktadır. TIMSS sınavına ülkemiz 1999 yılından beri katılmaktadır. TIMSS-(Trends in International Mathematics and Science Study) Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması adıyla bilinen sınav 4 yılda bir katılımcı ülkelerin 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve matematik alanlarındaki başarılarının ölçülmesi amacıyla uygulanmaktadır (MEB 1999)

TIMMS sınavının oluşturulması ve uygulanması dört aşamada gerçekleşmektedir (MEB 2015) ;

1. Hazırlık Süreci : Test maddelerinin geliştirilmesi , Taslak maddelerin Ulusal Araştırma Komiteleri tarafından gözden geçirilmesi , Ölçme araçlarının uygulanacak dile çevrilmesi

2. Pilot uygulama : Pilot uygulamanın yapılması ,Analizlerin yapılması ve ölçme araçlarına son şeklin verilmesi

3. Nihai Uygulama: Son şekli verilmiş ölçme araçlarının çevirilerinin ve uyarlamasının yapılması , Nihai uygulamanın yapılması

4. Raporlaştırma : Uluslararası Çalışma Komitesi tarafında uluslar arası raporun yayınlanması , Ülke raporunun Ulusal Araştırma Komitelerince yayımlanması

Ülkemizin TIMMS matematik ortalamasının her sınıf seviyesinde yıllara göre yükseldiği görülmektedir. Bu yükselişte güncellenen müfredatlardan, evdeki eğitim olanaklarına; okul öncesi eğitim durumlarından , sosyo- ekonomik yapıya kadar pek çok faktör etki etmektedir.

Bu araştırma ile öğrencilerin TIMMS sınavlarındaki başarı durumlarına , öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılma düzeylerinin etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır . Buna

yönelik olarak MEB TIMMS ulusal raporları incelenip TIMSS matematik başarı durumlarına göre matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmalarına katılım durumlarının yıllara göre değişimi arasındaki ilişkiye odaklanılmış, ortaokul matematik öğretmenlerinin mesleki hizmet içi eğitim faaliyetlerinden beklentileriyle aralarındaki ilişki araştırılmıştır.

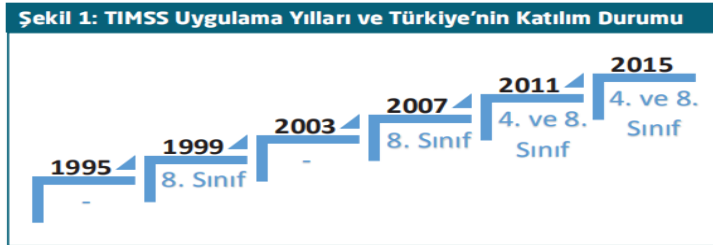
YÖNTEM

Araştırmada betimsel modelden faydalanılmıştır. Döküman incelemesi yöntemiyle yapılan araştırmada elde edilen verilerde MEB TIMMS ulusal raporlarından ve MEB Hizmet İçi Eğitim istatistiklerinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumlarının öğrencilerin TIMMS başarısına etkisi incelendiği için 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarı durumlarının incelenmesiyle sınırlı kalmıştır.

BULGULAR

Ülkemiz ilk kez 1999 yılında olmak üzere 1999, 2007, 2011 ve 2015 yıllarında TIMMS sınavına katılmıştır. (MEB 2015)

Şekil -1 : Türkiye'nin Yıllara Göre TIMMS Sınavlarına Katılım Durumu



Yıllara göre TIMMS Matematik 8. sınıf düzeyinde elde edilen sonuçlarla ilgili aşağıdaki tablo incelendiğinde, katılım sağlanan tüm yıllarda katılımcı ülke ortalamasının sıralama bazlı ve puan bazlı olarak gerisinde kaldığı, ancak yıllara göre ülke ortalamasının her uygulamada bir öncekine göre yükseldiği gözlenmektedir.

Tablo -1 : Yıllara Göre Türkiye'nin TIMMS Sıralaması ve Puan Durumu

Yıllar	Toplam katılımcı ülke sayısı	Türkiye TIMMS sıralaması	TIMMS	
			sınavı ortalama puanı	Türkiye puan ortalaması

1999	39	32	487	429
2007	51	39	500	432
2011	42	24	500	452
2015	39	24	500	458

Yıllara göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde , sıralama bazında küçük çaplı ilerlemeler kaydedilirken, ülke puan ortalamasında bir önceki uygulamaya göre devamlı bir yükseliş gözlenmektedir. TIMMS nihai raporları incelendiğinde başarıya etki eden faktörlerden bazıları belirtilen başlıklar altında detaylı şekilde incelenmiştir. Bu başlıklar;

Evdeki Eğitim Olanaklarına Göre Türkiye'nin Durumu

İlkokuldan Önce Erken Okuma Yazma ve Sayısal İşlem Yapma Aktiviteleri

Okul Öncesi Eğitime Katılımı

Öğrencilerinin Ekonomik Durumuna Göre Okulun Yapısı

Sınıf ve Matematik Öğretmenlerinin İş Doyumuna Göre Öğrencilerin Matematik Başarıları

4. Sınıf ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okula Aidiyet Duygusuna Göre Öğrencilerin Matematik Başarıları

4. Sınıf ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Uğrama Düzeylerine Göre Matematik Başarı Düzeyleri

Matematik Öğretmenlerinin Formal Eğitim Durumuna Göre Türkiye'nin Durumu

Matematik Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Türkiye'nin Durumu

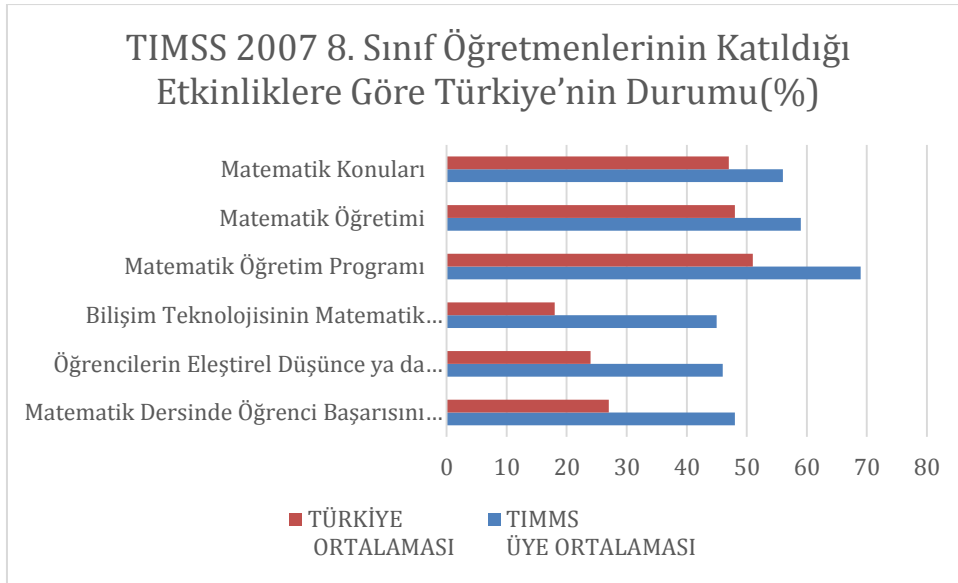
Matematik Öğretmenlerinin Son İki Yıl İçinde Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılımına Göre Türkiye'nin Durumudur. Yıllara göre gerçekleşen yükselişte bu faktörlerin etkisinden söz edilebilir.

TIMMS ulusal raporlarından elde edilen veriler ışığında, Türkiye'deki matematik öğretmenlerinin son 2 yıl içinde hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma durumlarının , katılımcı ülkelerin durumuyla karşılaştırılması yıllar bazında tablo ve grafiklerde gösterildiği gibidir.

Tablo -2 : 2007 Yılı 8.Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Faaliyetlerine Katılma Durumu

				TIMMS ÜYE ORTALAMASI	TÜRKİYE ORTALAMASI
2007 yılı					
Matematik Değerlendirme	Dersinde	Öğrenci	Başarısını	48	27

Öğrencilerin Eleştirel Düşünce ya da Problem Çözme Becerilerini Geliştirme	46	24
Bilişim Teknolojisinin Matematik Dersinde Kullanımı	45	18
Matematik Öğretim Programı	69	51
Matematik Öğretimi	59	48
Matematik Konuları	56	47



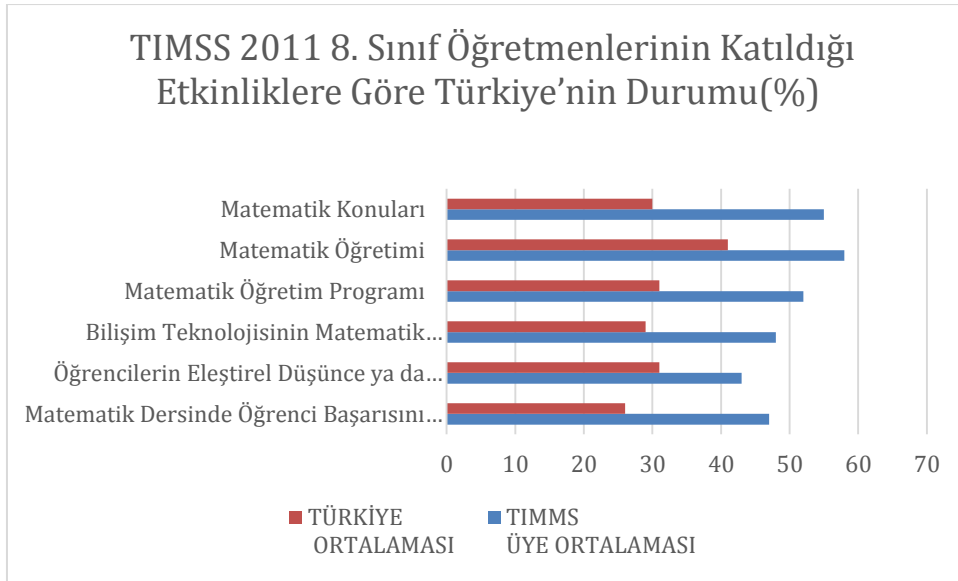
Grafik :1 :2007 Yılı 8.Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Faaliyetlerine Katılma Durumu

2007 yılına ait veriler incelendiğinde tespit edilen 6 Hizmet İçi Eğitim başlığında Türkiye'deki matematik öğretmenlerinin faaliyetlere katılım durumlarının , TIMMS katılımcı ülkelerinin ortalamasının altında kaldığı görülmektedir.

Tablo -3 : 2011 Yılı 8.Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Faaliyetlerine Katılma Durumu

2011 yılı	TIMMS ÜYE ORTALAMASI	TÜRKİYE ORTALAMASI
Matematik Dersinde Öğrenci Başarısını Değerlendirme	47	26

Öğrencilerin Eleştirel Düşünce ya da Problem Çözme Becerilerini Geliştirme	43	31
Bilişim Teknolojisinin Matematik Dersinde Kullanımı	48	29
Matematik Öğretim Programı	52	31
Matematik Öğretimi	58	41
Matematik Konuları	55	30



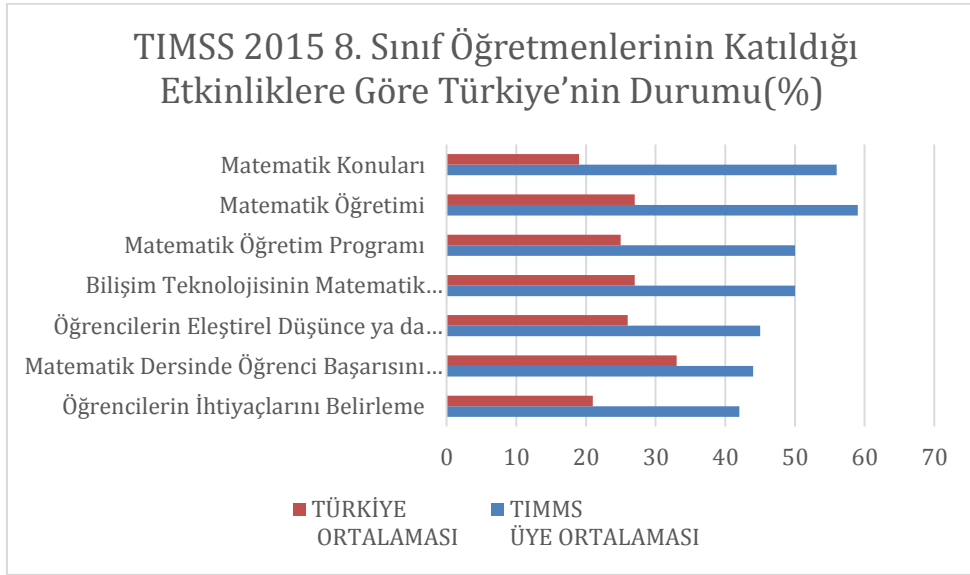
Grafik -2 : 2011 Yılı 8.Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Faaliyetlerine Katılma Durumu

2011 yılına ait tablo ve grafik incelendiğinde ise , yine 2007 yılında olduğu gibi tüm eğitim faaliyet alanlarında katılımcı ülkelerin ortalamasının altında kalınmakla beraber Öğrencilerin Eleştirel Düşünce ya da Problem Çözme Becerilerini Geliştirme ile Bilişim Teknolojisinin Matematik Dersinde Kullanımı başlıklarında geçmiş uygulama dönemine ait oranlara kıyasla yükseliş gözlenmiştir. Bu yükselişte Milli Eğitim Bakanlığının FATİH projesiyle ilgili faaliyetlerin hayata geçirilmesinin etkisinden söz edilebilir.

Tablo -4 : 2015 Yılı 8.Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Faaliyetlerine Katılma Durumu

2015 yılı	TIMMS ÜYE ORTALAMASI	TÜRKİYE ORTALAMASI

Öğrencilerin İhtiyaçlarını Belirleme	42	21
Matematik Dersinde Öğrenci Başarısını Değerlendirme	44	33
Öğrencilerin Eleştirel Düşünce ya da Problem Çözme Becerilerini Geliştirme	45	26
Bilişim Teknolojisinin Matematik Dersinde Kullanımı	50	27
Matematik Öğretim Programı	50	25
Matematik Öğretimi	59	27
Matematik Konuları	56	19



Grafik -3 : 2015 Yılı 8.Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Faaliyetlerine Katılma Durumu

2015 yılında faaliyet alanlarına öğrenci ihtiyaçlarını belirleme başlığı eklenmiş, toplam yedi başlık üzerinde Türkiye ortalamasının katılımcı ülke ortalamasının altında olduğu görülmekle beraber Matematik Dersinde Öğrenci Başarısını Değerlendirme alanında bir yükseliş gözlenmiştir.

2019 yılında yapılan TIMMS uygulamasına ait rapor henüz yayımlanmadığı için araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Üç farklı TIMMS uygulamasına ait rapor sonuçları incelendiğinde yıllara göre düzenli bir artış görülmemekle beraber, tüm uygulama dönemlerinde matematik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımlarının TIMMS katılımcı ülke ortalamasının tüm alanlarda gerisinde kaldığı görülmektedir. Bununla beraber alandaki ihtiyacın tespiti ve giderilmesine yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığının Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri istatistiklerine dayalı 2012 yılına ait "Dünden Bugüne

Hizmet İçi Eğitim” adlı e- kitabında İlköğretim matematik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyet ihtiyaçlarına yönelik araştırma sonuçları şöyledir (MEB 20102) ;

1. İlköğretim matematik öğretmenlerinin meslekteki kıdem yılına göre daha önce herhangi bir hizmet içi eğitim faaliyetine katılıp katılmama durumları nasıldır?

2. Matematik öğretmenleri yeni matematik öğretim programıyla ilgili hangi konularda hizmet içi eğitim faaliyetlerine ihtiyaç duymaktadır?

3. Matematik öğretmenleri öğretmenlik meslek bilgisi boyutunda hangi konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır?

4. Matematik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları öğretmenlerin kıdem yılına göre hangi konularda yoğunlaşmaktadır?

Türkiye genelinde 18977 ilköğretim matematik öğretmenine uygulanan araştırma sonunda öncelik sırasına göre ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim faaliyetleri şu başlıklarda sıralanmıştır.

Tablo -5 : Öncelik Sırasına Göre İhtiyaç Duyulan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri

EĞİTİM BAŞLIKLARI	Talep Yüzdesi
Proje Hazırlama ve Yürütme	82,9
Matematik Yeni Öğretim Programı	81,1
Matematik Öğretiminde Özel Gereksinimi Olan Öğrencilere Yönelik Uygulamalar	80,6
Örüntü , Süsleme ve Dönüşüm Geometrisi Uygulamaları	74
Matematik Biliminin Gelişimi ile Güncel Uygulamalar	72,9
Öğrencilerin Sayısal Tahmin Stratejilerini Geliştirme	58,3
Geometrik Cisimler ve Özelliklerine Yönelik Etkinlikler	58,3
Öğrencilerin Aritmetik İşlem ve Problem Çözme Becerilerini Geliştirme	58,3
Cebirsel İfadelere Yönelik Etkinlikler	58,3
Veri Toplama ve Yorumlama Becerisi	56,7
Problem Çözme Stratejisi	56,5

İhtiyaca yönelik çözüm önerileri başlığında ise özellikle dikkat çeken noktalar ise etkili zaman ve sınıf yönetimi , bilgisayar teknolojilerinin öğretim ortamlarında kullanımı , özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimi vb. başlıklardır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Raporlardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde , matematik öğretmenlerinin matematik dersinde bilişim teknolojilerinin kullanımına yönelik eğitim ihtiyacı ortak nota olarak belirgin şekilde göze çarpmaktadır. Türkiye’de matematik öğretmenlerinin son iki yıl içinde mesleki gelişim faaliyetlerine katılma oranları incelendiğinde bilişim teknolojilerinin matematik dersi ile birleştirilmesi konusunda 2005’te %18 , 2011’de %28 ve 2015’te %26’lık katılım oranları gözlenmiştir. MEB 2012 yılı Hizmet İçi Eğitim İhtiyaç Analizi verileri incelendiğinde matematik öğretmenlerinin %67 oranında matematik dersinde bilişim teknolojilerinin kullanımına yönelik eğitim almak istedikleri görülmüştür. Arz-talep arasındaki bu anlamlı fark ciddi bir eğitim ihtiyacı olduğunu göstermektedir

ÖNERİLER

Pandemi süreciyle birlikte her türlü uzaktan eğitim faaliyetinin yaşantımıza aktif olarak girdiği günümüzde, matematik öğretmenlerinin ilgi ve istekleri doğrultusunda kişisel gelişim , mesleki gelişim , matematik yazılımlarının kullanımı (cabri , geogebra, scrtach vb.) alanlarında uzaktan eğitim faaliyetleri hem zaman hem mekan hem de katılımcı sayısı açısından verimli çözüm önerisi olabilir. Milli Eğitim Bakanlığının pandemi süreciyle birlikte halihazırda EBA üzerinden öğretmenlerin erişimine sunduğu zeka Oyunları , Proje Yönetimi , Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri , Masal Anlatıcılığı vb. kurs ve seminer faaliyetlerinin benzerleri matematik öğretmenlerinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda sunulabilir.

KAYNAKÇA

Özgen, K. ve Bindak, R. (2008). *Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeğini geliştirilmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2), 517-528.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1999). TIMMS 1999 ulusal nihai raporu. Ankara: MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2007). TIMMS 2007 ulusal nihai raporu. Ankara: MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). TIMMS 2011 ulusal nihai raporu. Ankara: MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). TIMMS 2015 ulusal nihai raporu. Ankara: MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (201). Dünden Bugüne Hizmet İçi Eğitim. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

MEB , Milli Eğitim Bakanlığı ,” TIMMS Türkiye “.Erişim 4 Aralık 2020

<https://timss.meb.gov.tr/>

DEVLET ANAOKULU, İLKOKULU VE ORTAOKULLARINDA GÖREV YAPAN KADIN YÖNETİCİLERİN İLETİŞİM BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ^[111]

Ali Rıza ERDEM ^[112] Gamze ALKAN ^[113]

ÖZET

İnsanlar, sosyal etkileşim içerisinde olduğu çevresiyle olan ilişkisini sürdürebilmek için iletişimi kullanmaktadır. Değere dayalı olan eğitim örgütlerinin odağında insan olduğundan, iletişim okuldaki tüm süreçlerde hayati önem taşımaktadır. İletişim becerileri, okul yöneticilerinin sahip olması gereken temel becerilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı devlet anaokulu, ilkokulu ve ortaokullarında görev yapan kadın yöneticilerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini araştırmaktır. Araştırmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Aydın ili Efeler ilçesindeki devlet anaokulu, ilkokulu ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden %5 hata esas alınarak küme örnekleme yöntemiyle 404 öğretmen seçilmiştir. Araştırmada Aydoğan ve Kaşkaya (2010) tarafından geliştirilen “*okul yöneticilerinin iletişim becerileri*” ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada ölçeğe ait Cronbach’s alpha katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Araştırmada veriler normal dağılım göstermediğinden (K-s)-z =3,458 p=0,000) non-parametrik testlerden Mann-Whitney-U ve Kruskal Wallis Testleri kullanılmıştır. Araştırma bulgusuna göre devlet anaokulu, ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler kadın okul yöneticilerin iletişim becerilerine “*çok yüksek düzeyde*” sahip olduğunu belirtmektedir. Devlet anaokulu, ilkokulu ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilerin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinde cinsiyete, yaşa, branşa, mesleki kıdeme ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Anahtar kelimeler: İletişim, devlet okulu, kadın okul yöneticisi, öğretmen, görüş.

TEACHER OPINIONS ON COMMUNICATION SKILLS OF FEMALE MANAGERS WHO WORK IN STATE KINDERGARTEN, PRIMARY SCHOOL AND SECONDARY SCHOOLS

ABSTRACT

People use communication to maintain their social interaction with their environment. Communication is of vital importance in all processes at school, as the focus of value-based educational organizations is human. Communication skills emerge as one of the basic skills that school administrators should have. The aim of this study is to investigate the opinions of teachers about the communication skills of female administrators working in public kindergarten, primary and secondary schools. In the research, general scanning model was used. Based on 5% error, 404 teachers were selected from the teachers working in the state kindergarten, primary school and secondary schools in Efeler district of Aydın province by cluster sampling method. In the study, the

^[111] Bu çalışma, Prof. Dr. Ali Rıza Erdem danışmanlığında yapılan “Devlet anaokulu, ilkokulu ve ortaokullarında görev yapan kadın yöneticilerin ve öğretmenlerin kadın yöneticilerin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri” adlı tezsiz yüksek lisans projesinin bir bölümüdür.

^[112] Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. E-mail: arerdem@adu.edu.tr

^[113] Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı. E-mail: alkangamze@gmail.com

"communication skills of school administrators" scale developed by Aydoğan and Kaşkaya (2010) was used as a data collection tool. In the research, the Cronbach's alpha coefficient of the scale was found as 0.96. The data in the study did not show normal distribution (K-s) -z = 3.458 p = 0.000) non-parametric tests Mann-Whitney-U and Kruskal Wallis Tests were used. According to the findings of the research, teachers working in public kindergarten, primary and secondary schools state that female school administrators have "very high level" communication skills. There was no significant difference in the opinions of teachers working in public kindergartens, primary schools and secondary schools regarding the communication skills of female administrators according to gender, age, branch, professional seniority and education level.

Keywords: Communication, public school, female school administrator, teacher, opinion.

GİRİŞ

İnsanlar, sosyal etkileşim içerisinde olduğu çevresiyle olan ilişkisini sürdürüebilmek, kendisini ifade edebilmek, karşısındaki anlamak ve etkileşimin devamlılığını sağlamak için iletişimi kullanmaktadır. İnsanlar, sözlü iletişim olarak ifade edilebilen konuşma ve dinleme ve sözsüz iletişim olarak da ifade edilebilen tüm beden katılımlarıyla etkileşimini gerçekleştirmektedir. İnsanlar, iletişim aracılığıyla edindiği bilgi, değerler ve kuralları yeni nesillere kazandırarak katkı sunmaktadır (Korkut, 1996; Gürgen, 1997; Çalışkan vd., 2006).

21. yüzyıl becerisi olarak iletişim becerileri

İletişim sözcüğünün kökeni, "ortak" anlamına gelen Latince "communis" kelimesine dayanmaktadır. İletişimin önemi, ilk insandan bugüne insanın sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaını sağladığından dolayı giderek artmıştır. İnsan hayatının olmazsa olmazı olan iletişim çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Theodorson & Theodorson'a (1969) göre "iletişim simgeler yardımı ile kişi yâda kişilerden diğer kişi ya da kişilere bilginin, davranış ya da duyguların iletilmesi"dir (akt. Aziz, 2013). Çetinkanat'a (1996: 18) göre iletişim "kaynak ve hedef arasında davranış değişikliği oluşturmak amacıyla bilgi, tutum, duygu ve becerilerin anlamlarının ortak kılınması, paylaşılması için gerçekleştirilen etkileşim süreci"dir. Arıcan'a (2005: 16) göre iletişim "insanlar arasında manaları ortak kılma"dır. Eroğlu'na (2013: 7) göre iletişim "tafların bilgi/sembol üretmek birbirlerine iletme ve bu iletileri anlama, yorumlama süreci"dir. İletişimle ilgili tanımlarda iletişimin bir etkileşim olduğu vurgulanmaktadır. İletişim toplumda yaşayan bireylerin var olan değerleri, inançları, kuralları, duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını; birbirlerini anlamalarını sağlamaktadır. İletişim becerisi, sağlıklı ve etkili bir biçimde gerçekleştirildiğinde, bireyin diğer bireylerle etkileşim içerisinde olmasını ve yaşadığı sorunları çözebilmesini sağlamaktadır. Sağlıklı ve etkili iletişim, ancak iletişimde bulunan bireylerin birbirlerini doğru anlayıp bunu birbirlerine iletmeleri, birbirlerine saygılı davranması, anladıklarını ve anlaşıldıklarını hissetmeleriyle mümkündür (Korkut Owen & Bugay, 2014; Karagöz & Kösterelioğlu, 2008; Akduman vd., 2018).

İletişimin sağlıklı ve etkili gerçekleştirilebilmesi için, bireylerin iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir. İletişim becerileri, diğer insanlarla olan etkileşimde "sözel olan ve olmayan mesajlara duyarlılık," "etkili olarak dinleme" ve "etkili olarak tepki verme"dir. Baker & Shaw'a (1987) göre

iletişim becerileri “sözel olan ve olmayan mesajlara duyarlılık, etkili olarak dinleme ve etkili olarak tepki verme biçimi”dir (akt. Korkut, 2005; Okçu vd., 2016). İletişim becerileri, bireylerin sözlü, sözsüz yâda yazılı olarak aralarında kurulan ilişkinin doğru bir şekilde oluşmasını sağlamaktadır. Bireyin “etkin dinlemesi”, “empati kurması”, “etkili tepki vermesi”, “suçlamaması”, “karşısındaki olduğu gibi kabul etmesi ve saygı duyması”, “ben dilini kullanması”, “ sözel ve sözel olmayan mesajları uyumlu kullanması” iletişim becerilerinin kritik öğeleridir. Literatürde iletişim becerilerinin öğrenilebilir ve öğretilebilir olduğuna ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. İletişim becerilerini bireye kazandırmada ve geliştirmede eğitim etkili bir araç olarak işe koşulmaktadır. İletişim becerileri eğitimiyle, bireylere diğer insanlar nasıl iletişim kurmaları gerektiğinin yansıra iletişimde yaptığı hataları görebilmesi ve düzeltebilmesi de kazandırılabilir (Korkut, 2005; Öztekin, 2016; Milli & Yağcı, 2017; Akduman vd., 2018; Çalışkan & Dağistan, 2018).

İletişim, içinde yaşadığımız 21. yüzyılda, gittikçe karmaşıklaşan toplum yapısının getirdiği sorunlar arasında sıkışıp kalan insanın nefes almasını sağlamada etkili bir araç olduğundan, hayati bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. İletişim becerisi, 21. yüzyıl becerileri içerisinde “*öğrenme ve yenilik becerileri*” kategorisinde yer almaktadır. 21. yüzyıl becerisi olarak iletişim becerisi; sözlü, yazılı ve sözsüz iletişim becerilerini çeşitli biçimlerde ve bağlamlarda etkin biçimde kullanarak düşünce ve fikirleri ifade etme, etkin bir dinleyici olma ve farklı ortamlarda (çok dilli dâhil) etkin bir şekilde iletişim kurma olarak ifade edilmektedir (Cansoy, 2018; Yalçın, 2018).

Okul yöneticilerinin iletişim becerileri

İletişim, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde stratejik öneme sahiptir. Örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayan örgütsel etkinliklerin temelinde iletişim süreci bulunmaktadır. Steers’a (1981) göre iletişim, örgütlerin işleyişini sağlayan hayati süreçlerden birisidir (akt. Şahin, 2010). Örgütsel etkinliklerin amaca uygun gerçekleştirilmesi, iletişimin sağlıklı ve etkili işleyişiyle sağlanabilir. Değere dayalı olan eğitim örgütlerinin odağında insan olduğundan, iletişim okuldaki tüm süreçlerde hayati önem taşımaktadır. Hoy ve Miskel’e (1991) göre iletişim, hedefleri davranışa dönüştürmek için kullanılan yöneticinin önemli bir görevidir (akt. Kaymak & Keskinliç Kara, 2016). Okulda verilen eğitim hizmetinin daha nitelikli olması için işe koşulan okul yönetimi, iletişim süreciyle işlemektedir. Bu nedenle okul yöneticisinin sağlıklı ve etkili bir iletişim için iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir. Hoy ve Miskel’e (2010) göre iletişim becerileri, etkili bir yönetici için gerekli bir araçtır (akt. Uzun & Ayık, 2016). Okul yöneticileri, iletişim becerilerini işe koşarak okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Hargie’ye (2011) göre yönetici açısından iletişim becerileri, “*insanlarla etkileşim içindeyken, onları çalıştırma becerileri*”dir (akt. Fidan & Küçükali, 2014). Okul yöneticileri, okul amaçlarını daha üst düzeyde gerçekleştirmek için yaptığı etkinliklerde zamanının çoğunu iletişim sürecine ayırmaktadır. Baker’a (2011) göre örgütlerde yöneticiler genelde zamanlarının dörtte üçünü kişilerarası olaylar ve iletişimin farklı formlarıyla geçirmektedir (akt. Memduhoğlu, 2015). Lunenburg ve Ornstein’e (2013) göre, okul yöneticileri zamanlarının %70’ten fazlasını iletişim için harcamaktadır (akt. Uzun & Ayık, 2016). Okulda iletişim, okul içi demokratik havanın oluşturulmasında ve okul amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirilmesinde etkili bir araçtır. Çelik (2007, 3), okul müdürlerinin okulun amaçlarını gerçekleştirebilmek için iş yaptırabilmesinin ancak iletişim becerileriyle mümkün olabileceğini vurgulamaktadır. Okul yöneticisinin, öğretmenlerle

iletişiminin sağlıklı ve etkili olabilmesi için iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir (Celep, 1992; Şahin, 2010; Açıklın & Turan, 2015).

İletişim becerileri, okul yöneticilerinin sahip olması gereken temel becerilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Şahin'e (2000: 257) göre ilköğretim okul müdürlerinin sahip olması gereken temel yeterliklerden birisi de iletişim yeterliğidir. İlköğretim okul müdürleri, iletişimde ana dilini doğru ve güzel kullanma, dinleme becerisine sahip olma, kişiler arası ilişkilerde etkili olma, ikna gücüne sahip olma, uygun, açık, öz bir yazılı ve sözlü iletişim becerilerine sahip olma, ikna gücüne sahip olma, birey ve grupları anlama becerilerine sahip olması gerekmektedir. Elekoğlu & Demirdağ'a (2020: 113) göre anasınıfı, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri okul müdürlerinin iletişim becerilerine "yüksek" düzeyde sahip olduklarını belirtmektedir.

Öğretmenler tarafından okul yöneticilerinin iletişim becerilerini etkili bir biçimde kullandığını gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır. Açıkl'e (2010: 69-70) göre ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenler yöneticilerin kendilerine karşı incitici sözler söylemediğini, kendileri ile devamlı iyi ilişkiler kurup, güven verdiğini, çatışmaları çözerken yıkıcı değil yapıcı davranışlarda bulunduğunu belirtmiştir. Doğan vd.'ne (2014: 45) göre okullarda görevli yönetici ve öğretmenler yüz yüze iletişimi önemsemekte, formal ve informal iletişim kanallarını açık tutmakta, sağlıklı bir yatay iletişimde bulunmaktadır. Doğan vd.'ne (2016: 78) göre ortaokul öğretmenleri okul yöneticilerinin iletişim becerilerine çok yüksek düzeyde sahip olduklarını belirtmektedir.

Öğretmenler tarafından okul yöneticilerinin iletişim becerilerini etkili bir biçimde kullan(a)madığını gösteren araştırma bulguları da bulunmaktadır. Kurt'a (2015: 89) göre okulöncesi öğretmenleri yöneticilerini güven verici, sempatik, personelle iletişim kuran gibi kişisel özellikler konusunda genelde yeterli bulurken; işbirliği içinde çalışma ortamı oluşturma, birey ve grupları destekleme, personelle sorumluluğu paylaşma ve güven verme, problem çözme sürecine katma ve okulda güçlü imaj oluşturma konularında yeterli bulmamaktadır. Ada vd.'ne (2015: 111) ve Kaymak & Keskinliç Kara'ya (2016) göre ilkokul ve ortaokul öğretmenleri okul yöneticilerinin iletişim becerilerini güçlü fakat geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu çalışmanın amacı devlet anaokulu, ilkokulu ve ortaokullarında görev yapan kadın yöneticilerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini araştırmaktır. Bu bağlamda ele alınan alt problemler şunlardır:

1. Devlet anaokulu, ilkokulu ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilerin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Devlet anaokulu, ilkokulu ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilerin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri a) cinsiyet, b) yaş, c) branş, d) görev yaptığı okul e) kıdem, f) eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan meydana gelen bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2018). Araştırmanın evrenini Aydın ili Efeler ilçesi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet anaokulu, ilkokulu ve ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Aydın ili Efeler ilçesindeki devlet anaokulu, ilkokulu ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden %5 hata, %95 güven esas alınarak küme örnekleme yöntemiyle 404 öğretmen seçilmiştir.

Araştırmada, Aydoğan ve Kaşkaya (2010) tarafından geliştirilen “okul yöneticilerinin iletişim becerileri” ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek 34 maddeden ve “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde 5’li likert seçeneklerinden oluşmaktadır. Aydoğan ve Kaşkaya (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin faktör analizi sonucunda tüm maddelerin kabul edilebilir sınır olan 0,35’in üzerinde olması ve ölçeğin faktör öz değerinin 17,7; açıkladığı toplam varyansın %53 olarak bulunması maddelerin ayırt edicilik güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0,97 olması, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmada ölçeğe ait Cronbach’s alpha katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur.

Araştırmada veriler normal dağılım göstermediğinden (K-s)-z =3,458 p=0,000) non-parametrik testlerden Mann-Whitney-U ve Kruskal Wallis Testleri kullanılmıştır. Elde edilen bu verilerin istatistiksel çözümlenmesinin yorumunda, aralık sayısının seçenek sayısına bölünmüş (4:5= 0.80), elde edilen 0,80 sayısı, olumsuz seçenektan itibaren her bir seçeneğin kodlamasında kullanılan sayıya ilave edilmiştir. Çözümlenen verilerde 1,00-1,80 aralığı “Çok düşük düzeyde”, 1,81-2,60 aralığı “düşük düzeyde”, 2,61-3,40 aralığı “orta düzeyde”, 3,41-4,20 aralığı “yüksek düzeyde”, 4,21-5,00 aralığı “çok yüksek düzeyde” şeklinde yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma bulgusuna göre devlet anaokulu, ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler, kadın okul yöneticilerin iletişim becerilerine “çok yüksek düzeyde” sahip olduğunu belirtmektedir. Devlet anaokulu, ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilerin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Devlet anaokulu, ilkokulu ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilerin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri

Madde no	Ölçek maddesi	n	\bar{x}	Ss	Katılım düzeyi	
					Çok	yüksek düzeyde
19	Karşısındaki sözlerini kesmeden dinler	404	4,57	1,59	Çok	yüksek
34	Güçlü bir imaj yaratabilmektedir	404	4,57	3,06	düzye	
2	Yönetici makamlar kadar bireyler ve gruplar arası iletişimin önemli olduğunu bilir	404	4,50	0,75		
3	Okul iklimini çalışanların uygulamalarına engel olmayacak şekilde oluşturulmasına çalışır	404	4,47	0,75		
32	Teşvik edici bir ifade tarzı kullanmaktadır	404	4,46	0,73		
17	Güven yaratmaktadır	404	4,45	0,74		
18	Jest ve mimiklerini amacına uygun kullanır	404	4,44	0,70		
23	Yapılacak görevlerin gerekçeleri hakkında bilgi verir	404	4,43	0,77		
31	Düşüncelerini açıkça belirtmektedir	404	4,43	0,78		
14	Çalışanların okulla ilgili şikayetlerine gereken önemi verir	404	4,43	0,79		
4	Bilgi ve deneyimlerini çalışanlarıyla paylaşır	404	4,42	0,83		
25	Personelle ilişkilerinde içten davranmaktadır	404	4,42	0,78		
8	İşbirliği içinde çalışma ortamı yaratmaktadır	404	4,41	0,83		

9	Formal ve informal iletişime önem verir	403	4,39	0,78	
15	Ortak amaç ve biz duygusu oluşturmada yeterlidir	403	4,38	0,82	
13	Sık aralıklarla bütün personelle iletişim kurar	404	4,37	0,80	
12	Personelle sorumluluğu paylaşır	404	4,37	0,76	
1	Yönetici sempatiktir	404	4,37	0,83	
30	Demokratik ve moral etik otoriteyi benimser	403	4,36	0,81	
16	Çalışanlarıyla ilişkilerinde yargılayıcı tavır takınmaz	404	4,35	0,86	
11	İletişimi örgüt amaçlarına ulaşmada bir araç olarak kullanabilir	402	4,34	0,79	
10	Personeli problem çözme sürecine katmaktadır	404	4,34	0,82	
26	Okul yönetiminde hiyerarşik yapıya bağlı kalır	403	4,34	0,82	
7	Motivasyonu yüksek olan personeli yönlendirir	404	4,33	0,85	
24	Her şeyde ve her zaman açık davranır	404	4,32	0,83	
33	İletişim engellerini giderici önlemler alabilmektedir	404	4,32	0,80	
29	Bireylere ve gruplara destek sağlamada itirazları ciddiye alır	403	4,32	0,79	
20	İletişimi önce başlatmaya çalışandır	404	4,31	0,79	
5	Karar alma sürecinde çalışanların görüşlerine önem verir	404	4,31	0,89	
27	Çalışanlarla olumlu bir şekilde tartışabilmektedir	404	4,31	0,80	
22	Kişisel duygularını işin dışında tutabilir	403	4,26	0,87	
21	En olumsuz durumlarda hoşgörülüdür	404	4,22	0,90	
6	Eleştirilere açıktır	404	4,20	0,97	Yüksek düzeyde
28	Çalışanlar arasında ast-üst ilişkilerini belirgin olarak tanımlar	403	4,15	0,86	

Tablo 1'e göre devlet anaokulu, ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler kadın yöneticilerin iletişim becerilerine ilişkin en fazla katılım gösterdikleri "*Karşısındakinin sözlerini kesmeden dinler*" ölçek maddesine ($\bar{x}=4,57$) aritmetik ortalama ile "*çok yüksek düzeyde*" olarak görüş bildirirken; en az katılım gösterdikleri "*Çalışanlar arasında ast-üst ilişkilerini belirgin olarak tanımlar*" ölçek maddesine ($\bar{x}= 4,15$) ortalama ile "*yüksek düzeyde*" olarak görüş bildirmiştir.

Devlet anaokulu, ilkokulu ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilerin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinde cinsiyete, yaşa, branşa, mesleki kıdeme ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma bulgusuna göre devlet anaokulu, ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler kadın okul yöneticilerin iletişim becerilerine "*çok yüksek düzeyde*" sahip olduğunu belirtmektedir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin kadınların da içinde bulunduğu okul yöneticilerinin iletişim becerilerine "*çok yüksek*" ve "*yüksek*" düzeyde sahip olduğunu belirttiği araştırma bulgularıyla (Açıkel, 2010; Doğan vd., 2014; Fidan & Küçükali, 2014; Memduhoğlu, 2015; Doğan vd., 2016) örtüşmekte; yeterli düzeyde bulunmayan ve geliştirilmesi gerektiğini ifade eden araştırma bulgularıyla (Ada vd., 2015; Kurt, 2015; Kaymak & Keskinliç Kara, 2016) örtüşmemektedir.

Devlet anaokulu, ilkokulu ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilerin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinde cinsiyete, yaşa, branşa, mesleki kıdeme ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Araştırma bulgusu, kadınların da içinde bulunduğu okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme, eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını belirten araştırma bulgularıyla (Kurt, 2015; Memduhoğlu, 2015) örtüşmekte; cinsiyete, branşa, mesleki kıdeme, yaşa, eğitim düzeyine göre farklılaştığını belirten araştırma bulgularıyla (Önsal, 2012; Doğan vd., 2016) örtüşmemektedir.

Araştırmanın bulgularına göre şunlar önerilebilir: (i) Araştırmada devlet anaokulu, ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler kadın okul yöneticilerini iletişim becerilerini yeterli görmektedir. Okul müdürlerinin değişen ve gelişen okul şartlarına etkili cevap verebilmesi için, iletişim becerilerini sürekli geliştirilebilmesi teşvik edilmeli, ortam ve olanak sağlanmalıdır. (ii) Araştırmada devlet anaokulu, ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler, kadın okul yöneticilerinin hem informal hem de formal iletişime çok yüksek düzeyde önem verdiğini belirtmiştir. Değere dayalı okullarda informal iletişim daha önemli olduğundan, kadın okul yöneticileri informal iletişim becerilerini daha fazla işe koşabilmelidir. Kadın okul yöneticileri, okulda iletişimde buldukları insanları bir birey olarak kabul edebilmeli, onlarla sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabilmeli ve gerektiğinde problemlerinin çözümünde yardımcı olabilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. & Turan, S. (2015). *Bir anlam köprüsü inşa etme aracı olarak okullarda etkili iletişim*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Açıkel, G. (2010). Ortaöğretim kurumlarında yönetici öğretmen iletişimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ada, Ş., Çelik, Z., Küçükali, R. & Manafzadehtabriz, S. (2015). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algılama düzeyleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 101-114.
- Akduman, G., Karahan, G. & Solmaz, M. S. (2018). İletişim becerileri üstünde empati ve psikolojik sağlamlığın etkisi: Sivil havacılık kabin hizmetleri ve deniz ulaştırma işletme mühendisliği öğrencileriyle karşılaştırmalı bir araştırma. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(4), 765-775. DOI: 10.29106/fesa.494713.
- Arıcan, K. (2005). İlköğretim okullarında sınıf içi iletişimde rol oynayan öğretmen davranışları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aydoğan, İ., & Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-16.
- Aziz, A. (2013). *İletişime giriş*. 5. Baskı, İstanbul, Hiperlink Yayınları.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3113-3134.

- Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 301-316.
- Çalışkan, N. & Dağıstan, A. (2018). İletişim becerileri üzerine bir araştırma "öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşünce eğilimleri". *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 122-133.
- Çalışkan, N., Karadağ, E., & Çalışkan, F. (2006). *Eğitim, iletişim ve öğretmenin beden dili*. Ankara: Kök Yayınları.
- Çelik, Ç. (2007). İlköğretim okulu müdürler iletişim becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çetinkanat, C. (1996). İnsan ilişkilerinde etkili iletişim. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 21(223), 18-20.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., Yıldırım, T. & Karabulut, E. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 34-47.
- Doğan, S., Çetin, Ş. & Koşak, O. (2016). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(1), 57-84. DOI: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.9594>.
- Elekoğlu, F. & Demirdağ, S. (2020). Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stillerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8, 101-117.
- Eroğlu, E. (2013). Etkili iletişim ve doğru anlamak. Editörler: Erhan Eroğlu & A. Haluk Yüksel, *Etkili iletişim teknikleri* içinde (ss. 2-18). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Fidan, M. & Küçükali, R. (2014). İlköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel değerler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 317-334.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Karagöz, Y. & Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-98.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaymak, M. S. & Keskinkılıç Kara, S. B. (2016). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(12), 349-364.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Korkut Owen F. & Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51- 64.
- Kurt, S. (2015). Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin iletişim becerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale

- Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Memduhoğlu, H. B. (2015). Öğretmen ve yönetici algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 271-284.
- Milli, M. S. & Yağcı, U. (2017). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 286-298.
- Okçu, V., Doğan, E. & Dayanan, İ. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 217-244. DOI: 10.14527/kuey.
- Önsal, A. (2012). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (İstanbul ili Anadolu yakası örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztekin, H. (2016). *Zor insanlar ile anlaşmak: Karşımıza kim çıkarsa çıksın anlaşmak zorundayız*. Antalya: Nokta e Kitap.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2, 243-260.
- Şahin, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 188, 125-143.
- Uzun, T. & Ayık, A. (2016). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 672-688.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201. DOI:10.30964/auebfd.405860.

KÜLTÜREL LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

Selma ÜNAL

Özet: Bu çalışmanın amacı, kültürel liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin literatür taraması yapılarak ortaya konulmasıdır. Örgütlerdeki bağlılığın artırılması açısından kültürel liderliğin etkisi, literatür taraması yoluyla belirlenmek istenmektedir. Kültürel liderliğin uyum, özdeşleşme, içselleştirme yoluyla örgütsel bağlılığı sağladığı az sayıda da olsa alan araştırmalarında ifade edilmiştir. Geçmiş yıllarda yurt içinde ve yurt dışında az sayıda ve dar alanlarda yapılmış araştırmalardan çıkarılan sonuçlara göre kültürel liderlik ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Literatür incelemesiyle elde edilen sonuçlara göre örgütsel bağlılığın sağlanmasında kültürel liderliğin etkisinin önemi anlaşılmakta ve örgütsel başarı için kullanılmasının yararlı olacağı önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Kültürel Liderlik, Örgütsel Bağlılık

GİRİŞ

Liderlik, günümüzde önemli bir kavramdır. Literatürde liderlik kavramını açıklayan yüzlerce tanım bulunmaktadır. (Baloğlu ve Karadağ, 2009: 168). Liderlik; yönlendirme, yol gösterme, öncülük etme gibi anlamlar ifade etmektedir.

Liderlik, grup tarafından seçilen kişiye, yine grup tarafından verilen bir niteliktir. Lider ise grubun yaşantılarını değerlendirip düzenleyen ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanan kimsedir (Bursalıoğlu, 2005: 204-206). Liderlik; görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (akt. Çelik, 2000: 50; Bennis&Naus, 1985: 6 3).

Liderlikle ilgili tanımlar incelendiğinde dört unsur ortaya konulur: Birincisi amaçtır. İnsanların bir grup oluşturabilmeleri için ortak amaçların, olması gerekir. İkincisi liderdir. Grup üyeleri amaçları gerçekleştirecek bir liderin çevresinde toplanırlar. Üçüncüsü ise izleyenlerdir. Grup üyeleri, liderin kendilerine yaptığı etkiyi benimsediklerinde, liderin izleyenleri olurlar. Dördüncüsü ise ortamdır. Liderlik, ancak kümenin amaçlarını gerçekleştireceği ortam elverişli olduğunda ortaya çıkar (Başaran, 2004: 74).

Liderlik, özelliklerine göre çeşitlendirilmiş ve 1980'li yıllarda örgüt kültürü üzerine yapılan araştırmalarda "*kültürel liderlik*" kavramı ortaya çıkmıştır. Kültürel lider, kültürel değerlerin beşçiliğini yapar, önemli kültürel anlamları açıklar(akt. Çelik, 2000: 51; Sergiovanni&Starratt, 1988: 197). Kültürel liderlik, etkili bir örgüt kültürü oluşturma ve geliştirmeyi temel alan liderlik biçimi olarak tanımlanabilir (Çelik, 2008: 90). Kültürel liderlik; örgütte kültürel değerler oluşturma, geliştirme, koruma ve kültürel anlam çıkarma sürecini içeren bir iklim yapısında kilit değerleri örgüt ortamında canlı tutarak örgütsel misyonu bu yolla getirmeyi amaçlamaktadır (akt. Baloğlu ve Karadağ: 170; Sergiovanni&Starratt, 1988). Kültürel lider, örgüt kültürüne yeni değer ve semboller katarak yeni gelenekler oluşturur. Etkili kültürel liderler örgütün iç çevresinde olduğu kadar dış çevresindeki gelişmelerden de haberdar olan liderdir (Çelik, 2000: 69).

Örgüt kültürü, çalışanların davranışlarını ve örgütün genel görüntüsünü şekillendiren, semboller yardımıyla öğrenilen ve diğer çalışanlara aktarılabilen, değişebilen nitelikteki değer, düşünce ve normlardan oluşan bütünsel bir sistemdir (Ataman, 2002 akt. Gülava, 2012:3). Örgüt kültürünün unsurları, genelde literatürde yer alan; inançlar, değerler, normlar, dil, semboller ve törenler, mitler ve öyküler, kahramanlar ile ideoloji başlıkları altında toplanabilmektedir. Bursalıoğlu'na (2000a) göre örgüt bir yapıdır. Bu yapının iyi kurulabilmesi, iyi bir modele dayanmasıyla olanaklıdır. Başka bir deyişle örgüt, üyeleri arasındaki ilişkinin bir örgüsüdür.

Becker (1960)'a göre örgütsel bağlılık, bireyin yan fayda sağlayarak ilgi alanları ile tutarlı aktiviteleri birbirine bağlaması ile olgunlaşır. Yan fayda, çalışanların bakış açısında değerli olan herhangi bir şey olabilir. Emekli aylığı, kıdem, tatil, para ve örgütsel arkadaşlık gibi (Bozkurt, 2007:13).

Örgütsel bağlılık, çalışanın psikolojik bir sözleşmeyle işe girmesiyle başlar ve örgütte, örgütün değer, norm ve amaçlarına ilişkin daha fazla bilgi edinmesiyle; bireyin kendi amaçları ile örgütün amaçları arasında benzerlikler bulması ve örgütün amaçlarını içselleştirmesiyle gelişir (Karaca, 2001:49). İş görenin çalıştığı örgüt ile bir kimlik birliğine giderek oluşturduğu güç birliğidir (Gül, 2002:38).

Örgütsel bağlılık, bireyin örgütle özdeşleşmesi ve ona katılmasının göreceli gücüdür. Örgütsel bağlılığın üç faktörle karakterize edildiği görülmektedir (Balci, 2003:27): Örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir inanç ve kabul gösterme, örgüt adına anlamlı çaba göstermeye isteklilik, örgütte üyeliğin sürdürülmesine dair güçlü bir arzu duymadır. Örgütsel bağlılığı bireysel ve örgütsel faktörler etkilemektedir. Meyer ve Allen'e(1990; akt. Gülava vd., 2012:) göre örgütsel faktörler duygusal bağlılığı etkileyen önemli faktörlerdir.

Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık, hem örgütler hem de çalışanlar için önemlidir. Balay'a göre (2000:98) örgüt kültürü çalışanların öncelikleri ile örgütün hedefleri arasında bir köprü işlevi görerek örgütsel bağlılığı etkiler. Çalışanların örgüte duydukları güçlü bağlılık, aynı zamanda güçlü bir örgüt kültürünün göstergesidir (Demirgil, 2008:60). Örgüt kültürü, çalışanlar arasında ortak değerler ve inançlar oluşmasına yardımcı olur. Örgüt kültürü "sosyal bir yapıdır" (Karaca, 2001:65-67).

Kültürel liderlik ve örgütsel bağlılıkla ilgili literatürde çalışma az ve sınırlıdır. Kültürel liderlik ayrı, örgütsel bağlılık genel olarak ayrı ayrı incelenmiş ve araştırmalar yapılmıştır. Her ikisi de örgüt başarısını ve faydasını sağlamaktadır. Kültürel liderlik ve örgütsel bağlılık adıyla genel bir çalışma şeklinde değil de daha dar kapsamlı, küçük örgütlere ve değişik iş alanlarına dair çalışmalar az sayıda da olsa mevcuttur. Bu çalışmaların sonucu da kültürel liderliğin örgütsel bağlılık için önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

AMAÇ

Araştırmada, "Kültürel liderlikle örgütsel bağlılık düzeyi artırılabilir mi? Kültürel liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili literatürde yeterli çalışma var mıdır? Eğitim yöneticiliğinde örgütsel bağlılık ve örgütsel başarı için kültürel liderlik kullanılmalı mıdır?" Sorularının cevabı aranmıştır.

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 (Balci, 2015, s. 75).

BULGULAR (Konu İle İlgili Araştırmalar)

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelenerek özetle sırasıyla aşağıda verilmiştir:

Bektaş vd. (2014) "ğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleriyle ğretmenlerin rgtsel Bağlılıkları Arasındaki İlişinin Belirlenmesi" adlı çalışmada rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen 296 öğretmeninden seçilmiş ve veriler toplanarak değerlendirilmiştir. Bulgular sonucunda liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya çıkmıştır.

Acar (2013) "Farklı rgt Kültürü Tipleri ve Liderlik Tarzları ile rgtsel Bağlılık Arasındaki İlişki:Lojistik İşletmelerinde Bir Araştırma" adlı çalışmasında amaç, örgütsel davranış araştırmalarında ihmal edilmiş bulunan lojistik sektöründeki işletmelerde çalışanların örgütsel bağlılıklarının sağlanması farklı örgüt kültürü tipleri ile liderlik tarzlarının etkilerini ortaya koymaktır. Bu maksatla 39 lojistik işletmesinden elde edilen 448 anket analiz edilmiştir. Analiz sonuçları liderlik tarzları ve örgüt kültürünün bazı boyutlarının örgütsel bağlılık üzerindeki pozitif etkilerini ortaya koymaktadır.

şağban (2012) tarafından yapılan tez çalışmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi üzerine etkisini incelenmiştir. Ayrıca çalışmada cinsiyet, görev, hizmet yılı, eğitim durumu ve okul türü değişkenlerinin, katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyi ve kültürel liderlikle ilgili görüşlerine etkisi incelenmiştir. Örneklem olarak Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki okul müdürleri, okul müdür yardımcıları ve öğretmenler ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin artırılmasında okul yöneticisinin kültürel liderlik rollerinin etkili olduğu görülmektedir. Yani kültürel liderlikle örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Göksel vd. (2012) "Lider-ye Etkileşimi Düzeyinin rgtsel Bağlılık zerine Etkisi" adlı makalede liderlik stilini kullanmayıp, her bir astı için ayrı bir ilişki stili geliştirdiğini belirtmektedir. Ankara ilinde bulunan Gazi Üniversitesi Hastanesinde alışan tüm başhemişlere ulaşılarak ileri sürülen hipotezler doğrusal regresyon modelleri ile test edilmiştir. Lider-ye etkileşimi düzeyinin örgütsel bağlılığı pozitif olarak etkilediğini çalışma göstermektedir.

Erkmen vd. (2011) "rgt Kültürü ve rgtsel Bağlılık İlişisinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma" adlı çalışmasında çalışanların örgüt kültürü ve boyutlarına yönelik algılamaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada sağlık ve telekomünikasyon sektörlerindeki çalışanlara yönelik uygulanan anket sonucunda, çalışanların örgüt kültürü ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Çalışanların demografik özelliklerine göre; örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık değişkenlerinin herhangi bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Uygur vd. (2011) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerini gerçekleştirme Düzeyleri ile öğretmenlerin rgtsel Bağlılığı Arasındaki İlişki" adlı makalede araştırma sonucu ulaşılan bulgulara göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığının uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir.

Sönmez (2008) yaptığı araştırmada ortaöğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin değişime olan direnci üzerine çalışmış ve İstanbul ili Anadolu yakasındaki bazı ilçelerde uygulanan anket sonucunda elde edilen bulgular, okul yöneticilerin öğretmenlere göre değişime daha yatkın olduğu ve daha pozitif duygular içinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Değirmenci (2006) yaptığı çalışmada lise yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin, öğretmenlerin iş doyumuna etkisini kıdem, branş, cinsiyet, okul kurumu, öğrenim durumu, yaş değişkenleri açısından araştırmıştır. Yöneticilerin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine

ilişkin öğretmen görüşlerini yaş faktörü etkilerken; kıdem, branş, öğrenim durumu faktörlerinin etkilemediği belirlenmiştir. Sonuç olarak okul liderlerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğretmen iş doyumuna ilişkin görüşler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Sezer (2005) "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi" adlı araştırmasının sonuçlarına göre öğretmenler okula en fazla içselleştirme boyutu ile bağlanmıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılığın "özdeşleşme" ve "içselleştirme" alt boyutlarında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Liderlik, kültürel liderlik, örgütsel bağlılıkla ilgili çeşitli çalışmalar incelenmiş ve konumuza en uygun olanlar kısaca özetlenerek aktarılmıştır.

Shirbagi,(2007;akt.Sağban,2011:84) "Örgütsel Bağlılığın Liderlik Teorileri Çerçevesinde İncelenmesi" adlı çalışmada fakülte başkanları ve fakülte çalışanları arasında liderlik davranışlarıyla beraber örgütsel bağlılık üzerine bir araştırma yapılmış ve İran - Hindistan yüksek öğretim kurumlarında uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre her iki ülkede liderlik davranışları neredeyse aynı iken, çalışanlarda farklı örgütsel bağlılık düzeyleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada farklı liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki görülmekte ve örgütsel bağlılığın fakültelelere göre değişiklik gösterdiği belirtilmektedir.

Lok (1999; Akt. Yıldırım, 2001: 156) "Örgütsel Kültürün, Alt Kültürün, Liderlik Biçiminin ve İş Doyumunun Örgütsel Bağlılığa Etkisi" adında bir araştırma yapmış ve araştırmada örgütsel alt kültürlerin, örgütsel bağlılık üzerinde örgütsel kültürden daha etkili olduğu belirlenmiştir. Destekleyici ve yenilikçi alt kültürlerin olumlu yönde, bürokratik alt kültürlerin olumsuz yönde örgütsel bağlılığı etkilediği belirlenmiştir. Çalışmada liderlik biçimlerinin de örgütsel bağlılık üzerinde önemli etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. İş doyumunun etkileşim, uzmanlık boyutunda önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir.

Everett(1992; Akt. Balay, 2000: 105) tarafından yapılan okul, öğretmen ve yönetici liderin bir işlevi olarak öğretmenlerin tutumsal bağlılığı konusundaki araştırma, öğretmenlerin, okullarına ve öğretime olan tutumsal bağlılıklarını ölçmeyi amaçlamış ve araştırma sonuçları, yöneticilerin, öğretmenin okula ve öğretime bağlılığını sağlamada önemli bir faktör olarak algılandığını, örgütsel bağlılık çalışmasında liderliğin etkili bir değişken olduğunu göstermiştir.

TARTIŞMA (Sonuç Ve Öneriler)

Sonuçlar

Gerek ülkemizde yapılan, gerekse diğer dünya ülkelerinde yapılan liderlik, kültürel liderlik, örgütsel bağlılıkla ilgili çalışmaların genel sonucu olarak kültürel liderlik ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde sonuçlar ortaya çıkmış olduğu literatür taraması sonucunda görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle diyebiliriz ki kültürel liderlik örgütsel bağlılık için önemli bir etkidir. Ancak kültürel liderlik ve örgütsel bağlılık adıyla çalışma sayısı çok az ve alan olarak da yeteri kadar geniş kitle ve örgütleri kapsamamaktadır. Araştırmalar ya örgütsel bağlılığı ya da liderlik özelliklerini ayrı ele almışlar ve de çok az çalışmada her ikisi birlikte ele alınarak ölçülmüş ve değerlendirilmiştir. Literatürde bu araştırma sonuçları birbiriyle örtüşmektedir ve kültürel liderliğin örgütsel bağlılığı artırdığı şeklindedir. Konu hakkında çalışma sayısı az olsa da elde edilen sonuçlar birbirini desteklemektedir.

Gelişen dünyanın insanlara kazandırdığı önemli şeylerin başında kültür ve kültür değişimi geldiğine ve hayatın kendisi kültürden oluştuğuna göre kültürü yönetebilmek ve geliştirebilmek, örgütsel bağlılık, başarı, fayda için kullanmak liderlik açısından önemlidir. Günümüzde örgüt kültürü, örgüt iklimi, kültürel liderliği önemli kılmaktadır. Lider, kültürü yönetebildiği, yeni kültür yaratabildiği ve örgütsel bağlılığı sağlayabildiği kadar başarılıdır. Özellikle örgütsel bağlılık verimli ve mutlu örgüt iklimi için önemlidir. Mademki kültürel liderlik, örgütsel bağlılık için önemlidir o zaman kültürel liderliği başarıyla sergileyecek yönetici liderler yetiştirilmelidir. Örgütlerin daha başarılı olabilmesi için iyi eğitilmiş, profesyonel ve kültürel liderlik rollerini sergileyebilen lider yöneticilere ihtiyaç olduğu yerli ve yabancı yazında yapılan incelemeleri ve sonuçlarıyla anlaşılmaktadır.

Öneriler

Kültürel liderlik ve örgütsel bağlılık konusunda hizmet içi çalışmalar yöneticilere verilerek konunun bilincine varılması ve daha etkin kullanılması sağlanabilir. Kültürel liderlik konusunda başarılı uygulamalar öne çıkarılarak örnek alınması sağlanabilir. Yönetici yetiştirmede kültürel liderlik konularına yer verilebilir. Yöneticiler seçilirken kültürel liderlik konusunda yeterlilikleri de ölçülerek değerlendirme yapılabilir. Kültürel liderlik rolünü başarıyla sergileyen yöneticiler daha üst pozisyonlarda değerlendirilebilir. Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolleri ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar yapılabilir. Diğer liderlik çeşitleriyle kültürel liderlik arasında karşılaştırma yapılabilir. Yöneticilerin kültürel liderlik rolleriyle çalışanların örgütsel başarısı arasındaki ilişkiyi ölçen çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Acar, A.Z. (2013). Farklı Örgüt Kültürü Tipleri ve Liderlik Tarzları ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki:Lojistik İşletmelerinde Bir Araştırma, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, C:3 s:2 , 4-28.
- Açıkalın, A. (1998). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altınbaş, B. (2008) Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki ve bir uygulama, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sos. Bil. Ens. İstanbul.
- Aslan, Ş. (2008). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Örgütsel Bağlılık ve Mesleğe Bağlılık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, C:15 S:2.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Balay, R. (2000) *Yönetici ve Öğretmenlerle Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baloğlu, N. Karadağ,E. (2009) Ruhsal Liderlik Üzerine Teorik Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, C:15, S: 58, 165-190.
- Başaran, E. B. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ.E., (2000). *Örgütsel davranış: insanın üretim gücü*, Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bektaş, F.,Çoğaltay, N., Sökmen, Y. (2014). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleriyle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Boylu, Y., Pelit, E., Güçer, E.(2007). Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 44(511).
- Bozkurt, F. (2007). Denizcilik sektöründe çalışan gemi adamlarının demografik özellikleri ile örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve algılanan örgütsel destek düzeyi arasındaki ilişkiyi 23

incelemeye yönelik bir araştırma, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Ün. Sos.Bil.Ens., Manisa.

Buluç, B. (2009). İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki, *Eğitim ve Bilim*, 34, 152.

Bursalıoğlu, Z. (2000a). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2000b). *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümleme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (13. Baskı.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 73-112.

Çakır, A. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelik, V. (2008). *Yönetim ve Liderlik Kuramları, V. Çelik (Editör). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Akademi. (s.90).

Çetin, M. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayınları.

Değirmenci, S. (2006). Lise Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Demirgil, A. (2008). İşletmelerde Mobbing Uygulamaları İle Örgütsel Bağlılık İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sos. Bil. Ens., İstanbul.

Demir, N., (2007). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini*, İstanbul:Türkmen Kitabevi.

Doğan, S., Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Temmuz -Aralık, Sayı: 29.

Doğan, A. (2008). İlköğretim Kurumlarında Örgütsel Adaletin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Durgun, S.,(2006). Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim fakültesi Dergisi*, C: 3, S: 2, s.112-132.

Erdaş, Y. (2009). Denizli İl Merkezinde Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Eren, E., (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, Ankara: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Eren, E. (2008). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım.

Erkmen, T., Bozkurt, S. (2011). Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma, Marmara Üniversitesi, *İ.İ.B.F. Dergisi* , C: 31, S: 2, 197-228.

Göksel A.,Aydıntan, B. (2012). Lider-Üye Etkileşimi Düzeyinin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C:17, S:2, .247-271.

Gül, H., (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi, *Ege Üniversitesi Ege Akademik Bakış Dergisi*, Cilt:2 Sayı:1. 24

Gülova, A.A., Demirsoy, Ö. (2012). Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Hizmet Sektörü Çalışanları Üzerinde Ampirik Bir Araştırma, *Business and Economics Research Journal*, s.49-76.

Güngör, E. (1996). *Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik* (10. Basım). İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Güney, S.(2007). *Yönetim ve organizasyon*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma. Örgütsel Bağlılık*, Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

- Karaca, B. S. (2001). İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve bir uygulama, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sos. Bil. Ens., Denizli.
- Karagöz, A. (2008). İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Etik Liderlik Rollerini İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki (Bursa İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, S., Ünal, A. (2003). *Farklı Toplumsal Kültürler, Örgüt Yapıları ve Liderlik Davranışları*, İzmir: Güven Kitabevi.
- Mercan, M. (2006). Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Özcan, O. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Özdeşim, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklene ve Onlarda Gözlemlenen Davranışlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz, 4, 411-433.
- Özkan, Y. (2005). Örgütsel Sosyalleşme Sürecinin Öğretmenlerin Örgüte Bağlılıklarına Etkisi (Ordu İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paşa, S. F. (2000). Türkiye Ortamında Liderlik Özellikleri. Aycan Z. (Ed.) *Akademisyenler Ve Profesyoneller Bakış Açısıyla Türkiye'de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları*, (225-242). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. Tüz, M., (2005). *Örgütsel psikoloji*, Bursa: Alfa Aktüel Basım Yayım.
- Sağban, Ş. (2011). Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerinin, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Üzerine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Samadov, S. (2006). İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık: Özel Sektörde bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sezer, F. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. 25
- Sezgin, F. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Bireysel ve Örgütsel Değerlerinin Uyumu, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sönmez, N. (2008). Orta Öğretim Okulu Yöneticilerin Kültürel Liderlik Rollerinin, Değişime Olan Direnç Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sözer, Z. (2006). Örgüt Kültürünün İş gören motivasyonu ile ilişkisi ve bir uygulama, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tiryaki, T. (2005). Örgütsel Kültürün Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Uyguç, N. ve Çımrın, D. (2004). Dokuz Eylül Üniversitesi Araştırma Ve Uygulama Hastanesi Merkez Laboratuvarı Çalışanlarının Örgüte Bağlılıklarını ve İşten 200 Ayrılma Niyetini Etkileyen Faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C:19,(11) 91-99.
- Uygur, M. Yıldırım, A. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerini gerçekleştirme Düzeyleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 27, 72-81.

Uygur, M. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerini gerçekleştirme Düzeyleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, B. (2001). Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Yılmaz, K. (2008). *Eğitim Yönetiminde Değerler*. Ankara: Pegem Akademi.

Zeren,H.(2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ile Bu Okullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki (Ş.urfa Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

ÖĞRENME STILLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Avni AYTEKİN

Muğla S.K. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
e-posta: avfizikci@gmail.com

Çağdaş eğitim anlayışı, öğrenme-öğretme sürecinde her bir bireyin kıymetli ve öğrenmeye açık, yeterli zekaya sahip olduğunu, tercihlerini yapabildiği ve kapasitesi yeterli düzeyde olduğu felsefesini benimser. Önemli olan öğretmenin, öğrenme sürecindeki etkinlikleri, öğrenme stillerini kabul ederek tercihleri paralelinde düzenler. Bu paralellik başarıyı, anlayışı ve uyumu artırır(Duman, 2015).

İnsanlar öğrenme yetenekleri açısından benzer olsalar da öğrenme tarzları farklılık gösterir. Bu farklılıklar dikkate alınmadan planlanan eğitim faaliyetlerinden bütün öğrencilerin eşit oranda yararlanması beklenemez. Öğrencilerin ne tür öğrenme biçimine sahip olduğunun bilinmesi eğitimde uygun yöntem, strateji, teknik araç-gereç ve materyal seçimine yardımcı olur. Öğrenme ve öğretmede yeni bilgilerin herkes tarafından aynı hız ve öğrenme türüne sahip olmadığı, kapasitelerinin farklı olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek bireyin olmadığını ortaya koymaktadır(Oral, 2014).

Öğrenme biçimi, bireyin kendisini çevreleyen uyarıcıları algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki tutarlı ve karakteristik bir yaklaşımdır. Bundan dolayı bireysel farklılıkların ortaya çıkması ve öğrenmenin biçiminde nitel bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme biçimi veya stilleri olarak algıladığımız süreç genel olarak öğrenmeyi etkilediği ve bazı öğrenme biçimlerinin belirli türdeki öğrenme ürünlerinin kazanılmasını kolaylaştırdığı bilinmektedir(Şimşek, 2004).

Her öğrencinin bilgiyi alması ve işlemesi sürecinde farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar ile öğrenme sürecindeki her öğrenci, farklı öğrenme stiline sahiptir. Bazı öğrenciler olgulara, verilere, odaklanma eğilimindeyken: bazıları da kuramlar ve matematik modellerde daha rahattırlar. Bazıları daha aktif ve etkileşimli bir şekilde öğrenmeyi tercih eder.

Kavrama, anlaşılır olma ve bunun önemli olması, öğrencide akademik ve psikolojik benlik anlayışını olumlu düzeyde artırmaktadır. Her bir öğrencinin öğrenme stili kendine özgüdür. Bundan dolayı hiçbir düşünce biçimi diğerinden üstün görülmez.

İnsanların belli tercihlerle yani kalıtsal özelliklerle doğması, onların bu tercihlerinden dolayı karşılaştıkları ödül ve tercihlerle şekillenir. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılığını dikkate almadan tek tip düşünme biçimini benimseyip diğer düşünme ve öğrenme modellerini terk etmesi yada ihmal etmesi öğrencilerin var olan zihinsel kapasitelerinin bir kısmını kullanamaz ve atıl durumda bırakma sonucunu ortaya çıkarır(Taşpınar, 2018). Oysaki her beyin eşsizdir ve tüm bireylerin öğrenme tercihlerinin ön planda olduğu, işitsel, görsel ve kinestetik uyarıcılarla zenginleştirilmiş yöntemlerin uygulanması gerekir.

Öğrenme sürecinin tüm bireyler için aynı olmadığını, öğrenmeyi yönlendiren fiziksel yapıların her birey için değişen dirençlerin oluşmasına yol açmaktadır. Dewey'e göre bir birey; konu düşünen, arzu ve beklentileri olan kendi başına bir bütündür. Bu bağlamda, psikolojik tür ve stiller değişmez kişilik özellikleri değil sadece kalıcı durumlar olarak düşünülmektedir.

Öğrenme Stili: Bireyin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiğini, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşimde olduğunu, nasıl tepkiler verdiğini ortaya koyan bireysel nitelikler olarak tanımlanır(Taşpınar, 2018). Öğrenmenin etkili olabilmesi için öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin bilinmesi çok önemlidir. Öğrenme stilleri ile öğrencilerin öğrenmelerinin çeşitliliğini ve farklı öğretim stratejilerinin kullanılmasını gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğrenme stili teorisi Carl Jung ile başlar. Carl Jung; İnsanın anlama, karar verme ve etkileşim sürecinde etki ya da tepkilerdeki önemli farklılıklara dikkat çekmektedir. Öğrenme stilleri kavramını farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Keefe öğrenme stillerini; Bir öğrencinin nispeten istikrarlı göstergeleri olan öğrenme çevresini nasıl algıladığı ve bu çevreyle nasıl etkileşim kurduğunu, nasıl tepkide bulunduğu hizmet eden, bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerinin bir bileşkesi olarak tanımlar.

Dunn ve Dunn(1986)' a Öğrenme stili: Sınıf içinde her bir öğrencinin yeni bir öğrenme gerçekleştirirken veya öğrendiği bir bilgiyi hatırlamaya çalışırken kendine özgü yollar kullanmasıdır. Diğer bir tanımda; Öğrencilerin öğrenme ortamlarını nasıl algıladığı ve bu çevreyle nasıl tepki verdiklerini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler olarak ta tanımlanabilir. Hooney ve Mumford ise bireyin öğrenme faaliyetinin türündeki tercihlerini açıklar.

Kolb ise yaşantısal öğrenme modelinde bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi açıklar. Bir başka ifade ile Kolb 'e göre öğrenme stili; Bilgiyi algılama ve işleme sürecinde kişisel olarak tercih edilen yöntemdir. Bu anlamda öğrenme stili bir yönüyle duyuşsal diğer yönüyle zihinseldir.

Yapılan bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi öğrenme stili kavramı; Bireyin öğrenme sürecinde çevresini nasıl algıladığı, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşime girdiği; edindiği bilgileri nasıl işlediği ve nasıl tepkide bulunduğu ile ilgilidir. Öğrenme stili, bireyin fiziksel ve duyuşsal ihtiyaçlarını etkileyen, çevresel ve algısal tercihlerin oluşturduğu bir bütündür. Nasıl ki her bireyin kişilik özellikleri, ihtiyaçları ve tercihleri birbirinden farklı ve kişiye özgü ise öğrenme stilleri de kişiye özgü özelliklerdir. Ayrıca hiçbirinin birbirinde üstünlüğü de yoktur.

Oral (2014)' e göre öğrencilerin öğrenme stilini bilmenin öğretmene yararları şunlardır.

- Bireylerin öğrenme döngüsündeki güçlü ve zayıf yönlerinin bilinmesini sağlar.
- Zayıf yönlerin geliştirilmesi için önlemler alınmasına olanak sağlar.
- Birlikte çalışmaya en uygun bireylerin bir araya getirilmesine olanak sağlar.
- Sınıflardaki çeşitliliğin gözetilmesine olanak sağlar.
- Öğrencilerin başarı, ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecek öğrenme ortamlarının ve eğitim programlarının hazırlanmasına olanak sağlar.

Öğrenme Stilinin Belirlenmesinden ve Bilinmesinden sonra nasıl bir Öğretim yapılmalıdır?(Duman, 2015)

Yapılan çalışmalardan çıkan sonuçları iki temel eksen etrafında değerlendirebiliriz.

- 1- Bireysel farklılıklara dayalı öğretim gerçekleştirilmeli
- 2- Çok yönlü öğrenme modeline dayalı öğretim gerçekleştirilmeli.

Birinci yaklaşıma dayalı olarak, birçok araştırmacının öğrencilerin öğrenme stiline ait temel öğelerin belirlenmesi ve bu öğelere dönük bireysel farklılıklar için hazırlanacak materyallerle öğretim yapılmasını gerektiğini vurgulamaktadır(Dunn ve Dunn, 1992).

Bu bağlamda öğrencilerin başarısını artırmaya çalışılmaktadır.

İkinci yaklaşıma dayalı olarak da Kolb (1984) ve diğer araştırmacılar ise ; Bireylerin farklı biçimlerde öğrendikleri bilindiğinde, çok yönlü öğretim modellerinin kullanılmasını önermektedirler.

Öğretim etkinliklerini belirlemede öğretmen, öncelikle öğrencinin bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal özelliklerinin önemli bir yer tuttuğu gibi, konunun, dersin sınıf ortamının araç gereçlerin, çevresel

faktörlerin etkisini de dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin başarıları büyük ölçüde, kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine bağlıdır. Bu durum, öğrencilere öğrenme ve çalışma yöntemlerinin temelinde, öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır(Senemoğlu, 2002).

Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ile elde edilen bilgiler eğitimcilere, yetişkinler için düzenlenecek öğrenme-öğretme ortamlarında nasıl bir yöntem geliştireceği konusunda yardımcı olabilir(Akkoyunlu, 1995).

Öğrenme stillerinin en bileneni Kolb'un yaptığı sınıflamadır. Kolb, kişinin öğrenmesini iki eksenin uçlarındaki dört ayrı tercih noktası ile açıklamaktadır. Kolb tarafından yapılan sınıflamaya göre, öğrenme stilleri dört grupta toplanmaktadır(Demirel, 2012).

a- Somut Yaşantı (Concrete experience- CE- feeling); Öğrencilerin bizzat olayların içinde olup, öğrenmeye katılım sağladığı, sorunlara ve sezgilere dayalı kararlar verir. Bireysel yaşantılar, iletişim kurma, hislere ve kişilere karşı duyarlılık artar. Hislerin öğrenmeye etkisi ön plandadır.

b- Yansıtıcı Gözlem (reflektive observation-RO- watching); Öğrenciler uygulamalarda yer almak yerine sezgilerle, kendi düşüncelerini ön planda tutarlar. Karar verme yetilerini ön planda tutarlar. Olayları ve düşünceleri dikkatlice gözlemleyerek, araştırarak olayları farklı görüş açılarına göre değerlendirirler. Öğrenmede öncelik izleme ve değerlendirmedir.

c- Soyut Kavramsallaştırma(abstract conceptualization-AC- thinking); Duygulardan çok mantık ve kavramlar önemlidir. Bilimsel yaklaşım esas alınıp düşünme ve olayların mantıksal analizi yapılarak harekete geçilir. Düşünerek öğrenmeyi esas alır.

d- Aktif Yaşantı (active experianenttation- AE- doing); Öğrenci olayı izlemek yerine aktif olarak yapar. Risk alıp problemlerin çözümünde aktif olur. Yaparak öğrenmeyi tercih eder. Uygulama ağırlıklı etkinlik bazlı ve tartışma ortamlarını kapsayan eğitim durumlarını ön plana alır.

Ayrıca Barch'ın öğrenme stilleri envanteri'ne göre öğrenciler üç grupta toplanmaktadır.

a- Görsel tip öğrenciler; Bakarak öğrenen, yazılı ödevleri daha çok tercih eden, resim, grafik ve fotoğraflarla daha iyi öğrenirler.

b- İşitsel tip öğrenciler; Duyarak öğrenen, sözlü tartışmayı seven, dinleyerek daha iyi öğrenen, işitsel araçlara ilgi duyan öğrencilerdir.

c- Devinişsel öğrenciler; Dokunarak ve hissederek öğrenen, somut araçları kullanmayı, gösteri yapmayı seven öğrencilerdir.

Öğrenme stillerinin belirlenmiş olması ile eğitim-öğretim ortamının da bunlara göre düzenlenmesini gerektirir. Bu öğrenme çevrelerinin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun biçimde düzenlenmesinin sağladığı bazı yararları şunlardır(Given, 1996).

- Ortamın kendi özelliklerine, beklentilerine uygun olduğunu fark eden öğrenciler öğrenmeye ilgi duyacaklar ve öğrencilerin başarısı artacaktır.

- Öğretmenin öğretme biçimi ile öğrencinin öğrenme stili arasında uyum sağlanırsa, öğrenmenin kalitesi açısından olumlu sonuçlar alınır. Bu uyumun akademik başarıyı artırmanın yanında, öğrenme motivasyonu, derse katılım ve tutumları da olumlu etkilediği söylenebilir.

- Öğrenme güçlüğü olduğu sanılan bazı öğrencilerin sanılanın aksine uygun ortam olmadığı için bu tür bir olumsuz davranış gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle öğretme biçimi ile öğrenme stilleri arasında uyum önemlidir.

Öğrenme stillerinin bilinmesinin öğrenci başarısına etkisi üzerine yapılan çalışmalar;

Güneş ve Gökçek'in 2012'de K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon derslerini alan 133 öğrenciye Myers-Brigs Tip belirleyicisi (MBTI) ile veriler toplanmıştır. Yapılan çalışmada elde edilen

veriler ışığında öğrenme stillerinin öğrenmeyi kolaylaştıran etkili bir yol olarak dikkat çekmekte olduğunu ifade etmişlerdir.

Kaya ve Akçin (2002)'in Öğrenme Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi ile ilgili çalışmasında; Etkin öğrenmeyi sağlayacak eğitim programlarının hazırlanmasında bireyin öğrenme biçiminin dikkate alınması ve öğrenenin öğrenme stillerini belirleyerek bu veriler ışığında öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenerek hemşirelik eğitimi açısından önemi üzerinde durulmaktadır.

Şahin ve Kışla (2013)'nin Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları: Literatür incelemesi çalışmasında; Öğrenenlerin kendi öğrenme stillerinde ve hızlarında öğrenme imkanı sunan Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamlarının artırılmasının önemine vurgu yapılmıştır. Bu kapsamda literatür taraması sonucunda yapılan çalışmaları üç başlık altında sınıflandırıldığı görülmektedir.

İlk başlık; olarak Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamı tasarlanan ve tasarlanan sistemin tanıtıldığı çalışmalar yer almaktadır.

İkinci başlık: Kişiselleştirilebilir ortamı tasarlanan ortamının üzerinde deney ve kontrol grubu çalışmalarıdır.

Üçüncü başlık: Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamlarının nasıl olması gerektiği ve hangi özelliklerini taşıması gerektiği gibi konular hakkında bilgi veren çalışmalardır.

Hasırcı (2006)'nın Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova Üniversitesi örneğindeki çalışmasında; Öğrenme stillerini ele alan bir çok öğrenme stili modelinden biri olan Kolb'un öğrenme stili modelindeki; Ayrıştıran, Değiştiren, Özümseyen ve Yerleştiren olmak üzere dört temel öğrenme stilinden söz edilmekte olduğu ve bu çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek ve sınıf düzeyine göre farklılaşma olup olmadığını saptamak üzere yürütülmüştür. Bulgular ışığında öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf düzeyinde farklılaşma göstermediğini ortaya koymuşlardır.

Kavalcı ve Ünal(2016)'ın Y ve Z Kuşaklarının öğrenme stilleri ve tüketici karar verme tarzları açısından karşılaştırılması başlıklı makalesinde; Karar verme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmış olup, Y ve Z kuşaklarının öğrenme stilleri açısından aralarında farklılıklar olup olmadığı incelendiğinde; Ortaya çıkan sonuçlara göre, öğrenme stilleri ve karar verme tarzları arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Sır , Karataş ve Çeliköz(2015)'in Öğretmen adaylarının öğrenme stili tercihlerine ilişkin bir inceleme çalışmasında; Lisans düzeyinde 590 kişiden oluşan bir örneklem ile belirlenmeyi amaçlayan betimsel nitelikli araştırma sonucunu içeren öğrenme stili envanteri kullanılarak öğrencilerin öğrenme stillerini ortaya koymaktadırlar.

Kösece, Üredi ve Akbaşlı(2015)'nin Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kişilik tipleriyle öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında; Öğretmen adaylarının baskın öğrenme stillerini cinsiyet ve kişilik özellikleri değişkenleri açısından incelemiş, yapılan çalışmada, 205 öğretmen adayından elde edilen bulgularda; katılımcıların çoğunluğunun değiştiren, öğrenme stiline sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit edilmiştir.

Dikmen(2015)'nin Kolb'un öğrenme stilleri modeline göre hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi üzerine yapılan çalışmasında; Hemşirelik öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stillerinin belirlenerek, bu durumu etkileyebilecek bazı değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre; Hemşirelik eğitim programının düzenlenmesinde öğrencilerin öğrenme stiline belirlenmesi ve tüm öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir.

Deniz (2012)'nin Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öz-yeterlik algı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi başlıklı makalesinde; Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkileri incelemektedir. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Fen-Edebiyat öğrencilerinden formasyon programına devam eden öğretmen adayları ile Eğitim Fakültesi formasyon programına devam eden öğretmen adaylarından oluşan 369 kişilik bir grup öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmen öz-yeterlik algılarını ölçmek için uygulanan testlerde; Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, devam ettikleri fakülte ve sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejilerine göre farklılık göstermektedir.

Yapılan çalışmalardan da görüldüğü gibi öğrenme stili; bireyin fiziksel ve duyuşsal ihtiyaçlarını etkileyen, çevresel ve algısal tercihlerinin oluşturduğu bir bütündür. Nasıl ki her bireyin kişilik özellikleri, tercihleri ve ihtiyaçları birbirinden farklı ise öğrenme stilleri de kişiye özgüdür. Ayrıca hiçbirinin birbirinden üstünlüğü yoktur(Oral, 2014).

Öğrenme stilleri öğrencinin başarısında önemli bir etkidir. Öğrenme stili, bireyin öğrenme koşulları ve öğrenme sürecindeki tercihleri ile ilgilidir. Öğrencilerin öğrenme stilleri tespit edildiğinde, öğretim ortamlarının öğretim sürecinde kullanılabilir, uygun öğretim materyalleri daha kolay bir şekilde tasarlanabilecektir. Böyle öğretmenler öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim ortamları düzenleyerek onların akademik başarılarının artmasına katkıda bulunabileceklerdir. Bundan dolayı öğrenme stillerinin bilinmesi öğrenci öğrenmelerine etkileyen ve uygun ortamlar oluşturularak çeşitliliği zenginleştirerek öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaşacaktır.

Alanyazında ve yapılan çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlar;

- 1- İnsanoğlunun belirli kalıtsal özelliklerle doğması ve akademik düşüncelerinin farklı olması, bilgiyi alması ve işlemesi sürecinin farklılığına dikkat çekmektedir.
- 2- Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılığını kabul edip tek tip düşünme biçimini tercih etmesi öğrencilerin bazılarında zihinsel kapasitelerinin atıl kalmasına sebebiyet verdiğini ortaya koymaktadırlar.
- 3- Her beynin eşsiz olduğunu ve her öğrencinin öğrenebileceğini ve onun öğrenme stiline bilinmesiyle sürece aktif katılımının sağlayacağı ön görülmektedir.
- 4- Öğrenme sürecinin tüm bireyler için aynı olmadığını öğrenmeyi yönlendiren fiziksel yapılan her bireyde farklılık gösterdiğinin, bununda öğrenci öğrenmelerini etkilediğini ortaya koymaktadırlar.
- 5- Öğrenmenin etkili olabilmesi için öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin bilinmesi gerektiğini ortaya koymaktadırlar.
- 6- Öğrencilerin öğrenme stiline ait temel öğelerin belirlenmesi ve bu öğelerin belirlenmesi ve bu öğelere dönük bireysel farklılıklar için hazırlanacak materyallerle öğretim yapılması gerektiğini ortaya koymaktadırlar.
- 7- Sınıf içindeki öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı olduğunu kabul ederek, çok yönlü öğretim modellerinin kullanılmasını önermektedirler.

Öğrenme sürecinin her birey için farklı olması, öğrenmeyi yönlendiren fiziksel yapılar, her birey için değişebilen süreçlerin oluşmasına yol açmaktadır. Bu da öğrenmenin sağlıklı olabilmesi için bireysel farklılıklar için öğretmenlerin bireysel farklılıklar için hazırlanacak materyallerle öğretim yapılması gerektiğini ortaya koymaktadırlar.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B. (1995), "Kolb Öğrenme Stili Envanteri" Eğitim Ve Bilim Sayı: 87 Syf: 37-47
- Ataseven, N. (2015) " *Tüküyede Öğrenme stilleri Konusunda yapılan Tezlerin İncelenmesi*" Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi, Sayı: 3 syf: 7-9

- Aykaç, N. " Öğretim İlke ve Yöntemleri" Ankara. Pegem Akademi, 2014
- Cüceloğlu, D. İnsan ve davranışı. İtanbul: Remzi Kitabevi, 2000.
- Deniz, S. (2012) "Öğrtmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Bazı değişkenler açısından İncelenmesi; International Online Journal Of Educationl Science, ISSN; 1309-2707
- Duman, B. "Neden Beyin Temelli Öğrenme" Ankara, Pegem Akademi, 2016.
- Given, B.K. (1996). Learning Styles,: A Synthesized Model. Journal of Accelereted Learnin and Teaching 21(1-2)
- Güneş, G. ve Gökçek, T. (2012). " Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi, Sayı: 4 syf: 3-5
- Hasırcı, Ö. (2006) "Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Öğrenme Silleri: Çukurova Üniversitesi Örneği" Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 2(1) S: 15-25
- Kavalcı K.ve Ünal S. (2016) "Y ve z Kuşaklarının Öğrenme Stilleri ve Tüketici Karar Verme Tarzları Açısından Karşılaştırılması. A. Ü. Sosyal Bilimler Derg. S. 20(3); Syf: 1033-1050
- Kaya, H. ve Akçin, E. (2002) "Öğrenme Stilleri/Biçimleri ve Hemşirelik Eğitimi". Hemşirelik Bilim Dergisi, Sayı:6 Syf: 2
- Kösece, P. Üredi, L. ve Akbaşlı S. (2015). "Eğitim fakültesi Sınıf öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Kişilik Tipleri ve Öğrenme stilleri arasındaki İlişki" Inter. Priod. For The Lenguage . Spring 2015 p: 675-688
- Oral, B. "Öğrenme-Öğretme Kavram ve Yaklaşımlar" Ankara. Pegem Akademi 2014.
- Senemoğlu, N. (2002) " Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Ankara: Gazi Kitapevi.
- Şimşek, A. "Öğrenme Biçimi. Eğitimde Bireysel Farklılıklar" Ankara; Nobel Yayınları.2004
- Taşpınar, M. "Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri" Ankara. Pegem Akademi. 2018.

T.C.

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTITÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI



EPÖ (6527) PROGRAM GELİŞTİRMEDE MODELLER VE YENİ YÖNELİMLER

FİNAL SINAVI

Öğrenci: Avni AYTEKİN

No: 184330004

1. Soru; Program geliştirmede Modeller ve yeni yaklaşımlar dersinde incelenen 'Yeni yönelimlerde' birini seçerek 21. yy. becerileri ile program geliştirme bağlantısını kurup gerekçelendirerek açıklama;

Yaratıcı Düşünme: Yaratıcılık, bireylere çekici gelen, sihir, deha, üstün yeteneklilik gibi çoklu kavramları çağrıştıran bir kişilik özelliği olarak bilinmektedir(Demirel, 2012). Ancak yaratıcılık konusunda bilimsel çalışmalar oldukça yenidir.

Doğuştan getirilmiş olan yaratıcılık her çocukta bulunabilir. yaratıcılığın sürekliliği gelişimi ,derecesi ve ortaya çıkması kişiden kişiye değişir. yaratıcılıkta en önemli özellik özgünlük ve yeniliktir. Yaratıcılık kendine özgün ürün ortaya çıkarma, çözüm yolları bulma ve bir senteze ulaşma olarak tanımlanabilir.(Demirel, 2012). Yaratıcı düşünmeyi eğitim ortamında gerçekleştirmek için öncelikle öğrencilerin kendini özgür his edebilecekleri bir öğrenme-öğretme ortamında olmalıdırlar.

Yaratıcılık 2 ile 7 yaş arasında yaratıcı drama ve rol yapma gibi teknikler ile geliştirilebilir. Öğrencilerin 11-15 yaşlarında soyut işlemler döneminde şiir, öykü, anı yazma gibi bilimsel düşünceler kurma gibi etkinliklere yer verilmektedir. Bireyin yaratıcılığı çocukluk ve gençlik yaşlarında olaylara ve nesnelere ve olgulara ilişkin soru sormaları ve dış dünya ile kendi duygu ve düşüncelerini etkileşime sokmaları ile gelişir. Yaratıcı bir zihin yapısına sahip kişiler orta yaş döneminde bu yeteneklerinin en üst düzeyinde olurlar. ancak Yaratıcılık için kesin bir yaş sınırı ortaya koymak güçtür.

Yaratıcılık her düzeyde var olan insan yaşamının her evresinde ortaya bir yeti gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan alanda yapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçlerin bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir. Yaratıcılık eş ve zıt anlamları birlikte düşünme vardır. Verileri akıllıca düzenleme, esnek yaklaşımlarla problemi çözme ve ortaya özgün bir ürün koyma yaratıcılıktır. Genel olarak yaratıcılık sorunlara, aksaklıklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğrencilere, uyumsuzluğa karşı bulunma olarak tanımlanmaktadır.

21. Yüzyıl becerilerinden yaratıcı düşünme ile program geliştirme; Araştırmalar, Yaratıcı insanların motivasyonel açıdan hırslı, başarıya yönelmiş, olduklarını göstermektedir. Onlar heyecansal bakımdan olgun, tehlikeyi göze alan kendi kendine yeterli, duygusal ve güzelliklere karşı duyarlı kişilerdir. Yaratıcı kişilerin kendileri hakkındaki imajları, buluşçu, kararlı, çalışkan ve bağımsız bireyler şeklinde tanımlanmaktadır.

Olayların iç yüzünü araştırmaya meraklı, geleneksele az bağımlı ve daha az biçimseldirler. Bilgileri geniş, ilgi alanları çeşitlidir. Çok yönlü düşünme biçiminin geliştirilmesi gerekir. Söylenmeyi söylemek, yapılmayı yapabilmek ve buna uygun öğrenme organizasyonları yapmaktır(Taşpınar, 2018). Öğrenme-öğretme ortamlarının tasarımı eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, yansıtıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme gibi becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmelidir.

Nieto (2000)'ya göre, eğitim programlarını yenileme çalışmalarında en öncelikli olarak öğrenci ihtiyaçları temele alınmalı ve öğretmen eğitimi programları da bu doğrultuda yenilenmelidir.

Bu görüş doğrultusunda, 21. yüzyılda eğitim programlarındaki ana hedefin, dünya çocuklarını ve gençlerini, küreselleşmeden kaynaklanan politik, ekonomik, sosyal ve küresel değişikliklere hazırlamaya yönelik olduğu söylenebilir.

Program geliştirmede 21. yüzyıl becerilerine yer verilmesinin ile;

- 1- Gelişen teknolojinin yaşamın her alanında kullanımı,
- 2- Çoğulculuk anlayışının yaygınlaşması,
- 3- Bilim insanları tarafından eğitim programlarının, yapılandırmacı öğrenme kuramı ilkelerine göre düzenlenmesinin vurgulanmasıdır.

Eğitim başlangıcı ve sonu olan bir süreç değildir. Bu nedenle, 21. yüzyıl eğitim programları bu ihtiyaçlar üzerine şöyle sıralanabilir:

1- Bireysel ihtiyaçlar:

- a- Geleceğe hazır olma, b- Birlikte hareket etmeye inanış, c- Güçlü irade, d- Yaratıcılık,

2- Mesleki ihtiyaçlar;

- a- Geleceğin sorunlarının çözümüne yönelik eylem planları oluşturmada etkili iletişim becerisi, yetki sahibi olma ve yardım alabilme,
- b- Mesleki gelişim sürdürmede liderlik özelliğine sahip olma ve olanakları değerlendirebilme ve etkili zaman yönetimi. arı geçmişin işlevsel ilkelerini içermeli ve geleceğin ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmalıdır.

2. soru; Program geliştirme modellerinin özelliklerini dikkate alarak ve gerekçelendirerek sınıflandırınız

Program Geliştirme Modelleri; Model;"gerçek bir durumun temsil edilmesi" olarak tanımlanabilir. Modeller cisimlerin en iyi temsil edildiği taklitlerdir. Program geliştirme faaliyetleri açısından bakıldığında ise model, "eğitim felsefeleri ve program geliştirme yaklaşımlarından hareketle bir eğitim programı türü önerme" şeklinde ifade edilebilir. Program geliştirmenin planlanması ve yürütülmesinde günümüze kadar çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır;

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1. Tyler Modeli, | 6. Wheeler Modeli, |
| 2. Taba Modeli, | 7. Tanner ve Tanner Modeli, |
| 3. Taba-Tyler Modeli, | 8. Kerr Modeli, |
| 4. Saylor, Alexander &
Levvis Modeli, | 9. Wulf and Schawe Modeli, |
| 5. Hunkins Modeli, | 10. Yeterliğe Dayalı P.G.M |
| | 11. Mesleki ve Teknik Eğitimde P.G.M. |

Program geliştirme modellerini 4 grupta toplayabiliriz;

1-Rasyonel planlama modeli; Rasyonel planlama olarak da bilinen bu model Taba-Tyler modellerinin ortak yönleri ele alınarak geliştirilmiştir. Türk eğitim sisteminde program geliştirme modeli nasıl olmalıdır sorusuna cevap aramak için yapılan bir araştırma sonucunda bu yaklaşıma uygun bir model önerisi ortaya çıkmıştır. Demirel'in yönetiminde Özgen ve Gönentürk tarafından gerçekleştirilen ve program geliştirme uzmanlarının görüşleri alınarak yapılan araştırma sonuçları şöyle açıklanmıştır (Demirel 1994)

Programın öğretme-öğrenme süreci boyutunun merkezinde öğrencinin bulunması gerektiği, süreçte işe koşulan değişkenlerin pekiştirici, ipucu, dönüt-düzeltilme, öğrenci katılımı, motivasyon; hazır bulunuşluk, öğretim yöntem ve teknikleri ile araç-gereç ve zamanlama olduğu ifade edilmiştir. Bu sonuçlara göre Türkiye'de program geliştirme alanındaki uzmanların Taba-Tyler modelinin etkisi altında kaldıkları ifade edilmiştir.

2- Sistem Yaklaşımına Dayalı Program Geliştirme Modeli; Wulf ve Schave (1984) tarafından sistem yaklaşımı benimsenerek geliştirilmişlerdir. Bu model, öğretmenlerin de program geliştirebileceği ve grup etkileşiminin eğitimdeki gelişmeleri olumlu yönde etkileyebileceği görüşünü savunur. Model güçlü felsefi temeller üzerine oturtulmuştur.

Birinci aşamada problemin tanımlanması yapılırken seçilen komisyon üyelerinin belirlediği ihtiyaçlar ile program içeriği arasındaki ilişki önemli görülmektedir. Modelin ikinci aşaması ; değişme bölümünde program geliştirme sürecinde gerekli görülen altı alt boyut ele alınmaktadır. Öncelikle programın içeriği belirlenmekte bunun için de dört farklı yaklaşımın izlenmesi önerilmektedir. a- Araştırma yapma b- uzman görüşü alma c- komisyon üyelerini görüşlerini belirleme d- İhtiyaç değerlendirmesi yapma

c- Yeterliğe Dayalı Program Geliştirme Modeli; Yeterliğe dayalı olarak geliştirilen program geliştirme sisteminin temel öğelerini girdi, süreç, çıktı ve geri besleme oluşturmaktadır

Geliştirilen model beş safhadan oluşmaktadır. Bunlar; analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirmedir. Modelde her bir sahanın işlemesi bir önceki sahanın başarısına bağlıdır. Model, öğrenci ve iş hayatının ihtiyaçlarının belirlenmesi ile başlar ve öğrenci başarısının kontrolü ile sona erer. Başlangıç aşamasında ihtiyaçların gerçekçi biçimde tespit edilmesi modelin etkinliği yönünden büyük önem taşımaktadır.

d- Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme Modeli; Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme sürecinin başlangıç noktası iş tanıımıdır, iş tanımlarında programı başarı ile bitiren öğrencinin yapacağı iş veya görevin ne olduğu açıkça belirlenir.

Sezgin (1994) tarafından şöyle açıklanmaktadır; iş veya görev analizleri meslekî ve teknik eğitim program geliştirme sürecinin en önemli basamaklarından biridir. İşin öğretim amacı ile sistematik analizi, işin etkinlikle yapılabilmesi için gerekli bilme, iş alışkanlıklarıyla ilgili temel öğretim elemanlarını göstermesi bakımından önemlidir. Analizler programın içeriğinin belirlenmesinde en güvenilir yaklaşımdır

Mesleki ve teknik eğitim programlarının geliştirilmesinde kullanılmak amacıyla hazırlanan diğer bir model ise, 1994 yılında Mahiroğlu tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen model mesleki ve teknik eğitim programlarına yönelik olmasına rağmen, diğer kurumlara yönelik eğitim programlarının da geliştirilmesinde kullanılabilecek niteliktedir.

Program geliştirme modellerinin yapılan sınıflandırılması yukarıda belirtildiği gibi Modellerin en çok kullanılanı Tyle modeli ve bu model tüm modellerin en üstü olarak kabul edilir.

Ayrıca kullanılan ve sisteme dayalı model olarak kabul gören Wulf and Schawe modeli Öğretmenlerin yaptığı ve 'öğretmenlerde model geliştirebilir sayıltısı üzerine kurulmuş modeldir. Tyler modelinden bağımsız olarak üç aşamalı program geliştirme modeli

Ayrıca Yeterliğe dayalı olarak geliştirilen program geliştirme sisteminin temel öğelerini girdi, süreç, çıktı ve geri besleme oluşturmaktadır olarak ortaya çıkmaktadır. Model, öğrenci ve iş hayatının ihtiyaçlarının belirlenmesi ile başlar ve öğrenci başarısının kontrolü ile sona erer Model direk piyasa şartlarına göre ortaya çıkan ve piyasa ihtiyacına göre program geliştirme sürecidir. Değişken ve işe göre esnek programdır.

Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme sürecinin başlangıç noktası iş tanımıdır, iş tanımlarında programı başarı ile bitiren öğrencinin yapacağı iş veya görevin ne olduğu açıkça belirlenir. Bu programda mesleki ve teknik okulların kuruluşlar için gerekli ve programı başarı ile bitiren öğrencilerin istihdamına yönelik programdır.

3- Sorunun Cevabı; Beyin temelli Öğrenme yaklaşımına dayalı öğrenme ders planı;

Dersin Adı: Fizik

Sınıfı: 11-A

Temanın Adı: Vektörler

Kazanım: 1. Kazanım; Vektörlerin özelliklerini öğreneceğiz

2. Kazanım; Bileşke Vektör ve Vektörlerde toplama işlemini öğreneceğiz

Önerilen Süre : 40+40 dk.

Kazanımın Kavramları: Vektörler, Vektör nedir? , Vektörlerde işlemler,

Öğretim Yöntem Ve Teknikleri: Beyin Temelli Öğrenmeye Dayalı Yöntem ve Teknikler

Kullanılan Araç-Gereçler: Vektörlerin gösterimi için Ok , Zihin haritası

Derse Giriş:

Giriş Etkinliği

Elimde 3 tane ok ile sınıfa girerek sınıfta öğrencilerin dikkatinin oklara yönlendirilerek merak uyandırılır.

Daha sonra oklar ile ilgili birşeyler söylemeden Öyküleme yaparak "Atalarımız Osmanlı Devletinin kuruluşunda vatan toprağına sahip çıkabilmek için ve fetihler yapmak için nice savaşlar verildi. bu savaşlarda kullanılan öne önemli silah **Ok** idi."

Yukarıda olay öğrencilere anlatılarak Öğrencilerden bu olaya ilişkin, ön bilgilerden yararlanarak Vektörlerin kullanılan oklarla ilgisinin ve ortak yönlerinin olup olmadığı soruldu. Öğrencilere fikirlerini deftere yazmaları istenir.

Geliştirme Etkinlikleri

Etkinlik 1; Bu aşamada Vektörler ile ilgili öğrencilerin ön bilgisi devreye girecektir. Verilen örnek olay ile yaşanabilecek çelişkiler öğrencilerde vektörler konusuyla ilgili soru işaretleri oluşturarak, öğrencilerde alternatif tanımları ortaya çıkartmaktadır..

Öğrencilerin konu ile ilgili önceki bilgilerini yakalayan bağlantılar kurmasını sağlayan ve içeriğe anlam ve ilgi sağlayan bir bilme ihtiyacı yaratmak için onlara dersi tanıtan bir deneyim ya da aktiviteden bahsedilir. Bu aşamada; "takım ve grup faaliyetleri ile simülasyonlar, zihin haritaları, mecazi anlatımlar kullanılabilir.

Etkinlik 2 ; Tahtada çizilen vektör ile elimizde getirdiğimiz savaş okları arasında ilişki kurar.

Okun atılma anı ile yönü ve başlangıç noktası ile vektörlerde yön ve doğrultusu arasındaki benzerlikleri açıklar.

Etkinliğe başlarken tüm öğrencilerin izlediği film müziği çalınır. Eğitim ortamında öğrencilerin zihinsel durumları değiştirilir ve bu olay öğrenmeyi destekler. (Zihinde canlandırma ve çağrışım).

1. adım: Öğrencilere Vektörler hakkında ne bildikleri sorulur? Bu konuda beyin fırtınası yaptırılır.

2. adım: Vektörle ile savaşta kullanılan ok arasındaki benzerliği zihinde canlandırılması istenir.

3. adım: Öğrencilerin Vektörlerin toplanması ve Okların ve uc uca eklenmesi arasındaki benzerliklere uygun yapılır.

4. adım: Vektörlerin toplanması ile okların uc uca eklenmesi arasındaki ilişki sınıfta tartışılır.

Etkinlik 3: Bu aşamada takım çalışması, video çekimleri oyunları ve grafik çizimleri kullanılır.

1- Vektörlerin uc uca eklenerek toplandığında vektörlerde toplama işleminin olduğunu gösterir.

2- Zıt yönlü vektörlerin birbirinin ucuna eklediğimizde Vektörlerde çıkartma işleminin olduğunu öğrenci öğrenir.

Araç-Gereçler: 3 tane ok, renkli kalemler, cetvel.

1.adım: Sınıf üçerli gruba ayrılır. Herbir öğrenciye 1 tane ok verilir.

2 adım: Öğrenciler ile birlikte okların yönü aynı olacak şekilde öğrenciler okları birleştirir. Okların aynı yönlü oldukları için başlangıç noktasından son okun ucu cetvelle ölçülerek vektörlerde toplama işlemine örnek verilir. Aynı olay 2 okun aynı yönlü 1 okun ters yönlü olarak uc uca eklenmesi yapılır. yapılan bu eklemede vektörlerin çıkarması işlemine örnek olarak yapılır ve okların başlangıç noktası ile bitiş noktası arasındaki mesafe cetvelle ölçülür.

Sonuç Etkinliği;

Yapılan ölçümler sonucu ile aynı olay tahtada farklı renkte çizilen vektörlerin toplama ve çıkartma işlemi sonuçları karşılaştırılır ve sonucun aynı çıktığını öğrenciler hep birlikte gözlemler.

4- Soru; Yaşam Boyu öğrenme yaklaşımı nedir? Program geliştirme ile bağlantısını kurarak açıklama;

Yaşam Boyu öğrenmenin kapsamında neler yer almaktadır? Bu sorulara şu yanıtlar verilebilir; Yaşam boyu öğrenme dünyayı ve kendini anlama demektir. Yeni bilgi, beceri ve güç kazanma-asla kaybetmeyeceğin gerek değer demektir. Kendine yatırım yapmak demektir. yaşam boyu öğrenme bir şeyler yaratma ve dünyadaki yeni güzelliklerin farkına varma demektir. yaşam boyu öğrenme bir öğrenme alışkanlığı, davranış biçimidir.

Yaşam boyu öğrenme; Örgün ve yaygın eğitimi kapsamaktadır. Yaşam boyu eğitim, bireyin kişilik, sosyal ve mesleki alanda gelişimini amaçlayan tüm yaşam sürecinde devam eden çok geniş bir kavramdır. Program geliştirme ile bağlantısı: Pek çok iş hızlı teknolojik gelişmeler nedeniyle değişmekte ya da kaybolmaktadır. Bireylerin yeni bilgilere ve becerilere ulaşma ve sürekli değişime ayak uydurması gerekir. Hızlı değişikliklere ayak uydurmak için becerilerin kazandırılması gerekiyor. Yaşam boyu eğitime yapılacak kamu yatırımının yanı sıra özel sektör ve kişisel yatırım teşvik edilmelidir.

Yaşam boyu öğrenme veya yetişkin eğitimi olarak isimlendirilen yeni kapsamlı eğitimin yetişkin eğitimi mi yaşam boyu öğrenme için mi olduğu çok net değildir. Ancak bir yandan yetişkin eğitiminin yaratıcılıkla, güdülemeyle; şirketler, sendikalar, müzakereler, mesleki ve serbest eğitim için amaçlanan kar amacı güden etkinlikler yoluyla endüstride girişimlerle ilerlemesi söz konusuysa, öte yandan planlamada, eğitim politikalarının uygulanması ve yönetiminde yeni kriterler ortaya çıkmaktadır.

Örneğin; temel ve sürekli eğitim arasındaki bağ, yaygın eğitime yapılan yatırım, işyerinde kurslar yoluyla verilen eğitim ve iş arasındaki yakın ilişki, okullardaki üretken işler, doğrudan öğretim yapmayan eğitimciler ve kendi kendine öğrenme bunlardan bazılarıdır.

Program geliştirme sürecinde; Eğitim öğretmen merkezli değil, öğrenen merkezli olmalıdır. Öğrenenler; hedefleri saptama, eğitim programını tasarlama, öğrenme yöntemlerini seçme, öğrenmeyi değerlendirme gibi eğitim sürecinin tüm aşamalarını etkin katılım gerektirir. Öğrenme içeriği ve yöntemler bireylerin yaşamına ve iş deneyimlerine uygun olarak belirlenmelidir. her bireyin bir öğrenme stili olduğunun farkına varılmalıdır. öğretmenlerin yönlendirici rolü olmalıdır.

Yaşam Boyu öğrenme süreci okul ile başlar ve kişinin kendi yaşamı boyunca devam eden süreç olduğundan programın her kademesine dahil bir süreçtir. Program geliştirme sürecinin merkezinde her türden gruplardan oluşur. Eğitimde yaş sınırının olmaması ve eğitimin yaşam biçimi olması, öğrenin hayatın merkezine olduğu bir süreçte program geliştirme sürecinde her yönüyle içinde bir süreçtir.

5. Soru; Program geliştirmede Yeni yönelimleri temele alarak, Ülkemizin Program Geliştirme Sürecindeki ilke ve Yöntemlerine ilişkin soruları e çözüm önerilerine yönelik makale;

Türkiye de program Geliştirme çalışmalarının öncülerinden Varış(1994) Eğitim programını "Bir eğitim kurumunun, çocukları, gençleri ve yetişkinler için sağladığı Milli Eğitim ve kurumlarını amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetlerini kapsar" şeklinde tanımlamaktadır.

Ertürk(1982) ise Eğitim programlarının yetişek olarak nitelemekte ve geçerli öğrenme yaşantılarının düzeni olarak tanımlanmaktadır. Ertürk' e göre yetişek, olarak öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir.

Demirel(1997) e göre Eğitim programı :Öğrenme, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanır. Eğitim programlarını geliştirme ise Demirel e göre; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik

ilişkiler bütünü olarak tanımlamak, uygun görülmektedir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi eğitim programının 4 temel ögesi olduğu vurgusu yapılmaktadır. Hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar da yer almaktadır. İçerik ögesi ile eğitim programlarında hedefe uygun düşecek konular bütünü düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntem ve tekniklerinin seçileceği belirtilmektedir.

Ölçme-değerlendirme ögesinde hedef-davranışlarının ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır. Bütün bu ögeler arasındaki ilişkilerin dinamik olması ve bu yolla ögelerin birbirini etkilediği ve bu etkileşimin de sistem yaklaşımında olduğu gibi sistemin bir ögesinde olan değişme, sistemin tümünü etkiler noktasından hareketle eğitim programının bir ögesinde yapılacak değişimin programın tümünü etkileyeceği varsayımı temele alınmıştır. Program ögeleri o kadar birbirine bağlıdır ki programın ölçme-değerlendirme yapılacak bir değişiklik programın hedeflerini, içeriğini ve öğrenme-öğretme sürecini tümüyle etkileyebilir.

Örneğin; Türkiye'de üniversite ve liselere öğrenci seçme sınavında uygulanan çoktan soru seçmeli soru tiplerinden dolayı eğitim programındaki içerik boyutunu etkileyerek, sınava dayalı ve amaçlardan uzaklaşan bir durum ortaya koymaktadırlar. Buna bağlı olarak ilgili hedef ve davranışlar da değişime uğramaktadırlar. Buna benzer örnekler çoğaltılarak eğitim programının ögeleri arasındaki ilişkilerden oluştuğu açıklanabilir.

Program geliştirme alanında son yıllarda ortaya çıkan yeni yönelimler Program geliştirme konusunda öğretim sürecini aktif hale getirmede etkili olmuşlardır. Bilginin hızla çoğaldığı ve yeni bilgilere ulaşma sayesinde aldığı bir dönemde dünyamızda, program geliştirme alanında yeni düşünceler ortaya atılmakta ve bunlara uygun yeni eğilimler ve yeni yönelimler kuramdan uygulamaya doğru çalışılmaktadır. program uygulamalarına bu yeniliklerin yansıması, yeni düşüncelerin ortaya atılması kadar hızlı ve etkili olmamaktadır. Örneğin çoklu zeka kuramı uygulamada yaygınlaşmadan yeni bir kuram ya da eğitim düşüncesi ortaya atılmakta ve güncel olarak eğitim kamu oyunda yerini almaya çalışmaktadır.

Günümüzde ortaya çıkan son gelişmeler ve düşünceler daha önceden düşünülmüş, gündeme getirilmeye çalışılmış eski düşüncelerin çağdaş bir yorumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bundan dolayıdır ki bu veriler ışığında ister örgün eğitimde isterse yaygın eğitimde olsun, eğitimde nicelikten çok nitelikten söz etmek gerektiğinde eğitimdeki Program geliştirmede yeni yönelimlerle ilgili kavramlar gündeme gelmekte ve bu kavramların eğitimde program geliştirme çalışmalarında doğrudan etkili olduğu ortaya konulmaktadır. Bu yeni yönelimlerin bazıları şunlardır. 'Çoklu Zeka Kuramı, Etkin öğrenme, Yaratıcı düşünme , Eleştirel düşünme, Yapılandırıcılık, Yansıtıcı düşünme, Proje tabanlı öğrenme, Beyin temelli öğrenme, İşbirliğine dayalı öğrenme' öğrenmedir.

Program geliştirme çalışmalarında eğitim durumlarını ve öğrenme ortamlarını düzenlerken, bu temel kavramlardan her birini süreç boyutunda farklı şekillerde etkilemektedir. Program geliştirmede yeni yönelimlerin program geliştirme sürecinde ilke ve yöntemlerine ilişkin çözüm önerileri olarak, sürece etkileri yönünden farklılıkları temelini daha iyi nasıl öğretebiliriz ve daha ii nasıl öğrenirlerin ön planda olmasına dayanır.

Öğretmen merkezli öğretim süreçlerinden vazgeçip öğrencinin aktif olduğu ve öğrenme süreçlerinde merkezde öğrencinin olduğu bir ortamın oluşturulması için eğitim ortamlarının buna bağlı olarak düzenlenmesi gerekir.

SALMAN KHAN'IN "DÜNYA OKULU - EĞİTİMİ YENİDEN DÜŞÜNMEK" İSİMLİ KİTABI ÜZERİNE COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE EĞİTİM AÇISINDAN BİR İNCELEME

Cumhur GÜNGÖR¹¹⁴, Aylin SALTÜRK¹¹⁵

ÖZET

Tüm dünyayı birkaç ay içinde etkisi altına alarak yüz yüze eğitimi sekteye uğratan Covid 19 salgını eğitimde yeni arayış ve alternatif uygulamaları da beraberinde getirmiştir. Bu açıdan mevcut ve yaygın eğitim sistemlerine eleştirel yaklaşımların dikkatle incelenmesi, klasik eğitim uygulamalarının yerini tutacak eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde ve hayata geçirilmesinde faydalı olabilir. Bu kapsamda, bu çalışmanın amacı Salman Khan'ın "Dünya Okulu - Eğitimi Yeniden Düşünmek" isimli kitabının mevcut eğitim sistemine yönelik eleştirilerinin incelenmesi ve özetlenmesidir. Kitabında yazar, geleneksel sistemi; bölünmüş sınıf düzeni, ünitelere ayrılmış öğretim programı, yaratıcılıktan öte ezbere dayalı öğretim anlayışı, anlatıcı öğretmen pasif ve dinleyici öğrenen profili, genellikle nicel ve teste dayalı değerlendirme sistemi üzerinden eleştirmektedir. Yazara göre, mevcut sistem ilk ortaya çıktığı tarihte bile ideal değilken, bugün hala uygulanıyor olması anlaşılması güç bir durumdur. Yazar, Khan Akademi'de eğitimi kategorilere ayırmadan, öğrencileri pasifleştirip sınıf duvarları arasına sıkıştırmadan, yaratıcı, teknolojik imkânları kullanarak her yerde ve her an sürdürülebilir bir eğitim sistemini hayata geçirmeye çalıştığını söylemektedir. Covid 19 salgını ile birlikte ara verilen yüz yüze sınıf eğitimine başta uzaktan eğitim olmak üzere alternatif yollara başvurulduğu bugünlerde Khan'ın mevcut eğitim sistemi üzerine eleştirileri "eğitimi yeniden düşünmek" açısından değerli katkılar sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Covid-19, Uzaktan eğitim, Dünya Okulu.

A REVIEW ON SALMAN KHAN'S "THE ONE WORLD SCHOOL HOUSE - EDUCATION REIMAGINED" FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATION IN THE COVID-19 PANDEMIC PERIOD

ABSTRACT

The Covid 19 epidemic, which affected the whole world in a few months and disrupted face-to-face education, brought new searches and alternative applications in education. In this respect, careful examination of critical approaches to existing and non-formal education systems may be useful in the development and implementation of education systems that will replace classical education practices. In this context, the purpose of this study is to examine and summarize the criticisms of Salman Khan's book "The One World School House - Education Reimagined" towards the current education system. The author in his book, the traditional system; Classroom system divided into units, teaching program divided into units, understanding of teaching based on memorization rather than creativity, narrator teacher passive and listener learner profile generally criticizes through quantitative and test-based evaluation system. According to the author, while the current

¹¹⁴ Dr. Öğrt. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, cgungor@aku.edu.tr

¹¹⁵ Araş. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi, asalurk@aku.edu.tr

system was not ideal even when it first emerged, it is difficult to understand that it is still applied today. The author says that in Khan Academy, he tries to implement an education system that can be sustained anywhere and anytime by using creative and technological possibilities without categorizing education, pacifying students and squeezing them between classroom walls. Nowadays, when face-to-face classroom education, which was interrupted with the Covid 19 epidemic, is resorted to alternative ways, especially distance education, Khan's criticism of the current education system provides valuable contributions in terms of "reimagining education".

Keywords: Education, Covid-19, Distance education, World School House.

GİRİŞ

Covid-19 salgını sebebiyle 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında 194 ülkede okullar ülke genelinde kapatıldı. Türkiye’de de Mart ayının ikinci haftasında okullarda eğitime ara verildi. Okullarda eğitime ara verilmesinin hemen ardından acil olarak uzaktan öğrenme araçları ve imkanları kullanılarak öğrenmenin sürekliliği sağlanmaya çalışıldı. Ülke genelinde tüm kurumların altyapı ve imkânları salgının önlenmesi, salgın devam ederken öğrenme kayıplarının asgari düzeye indirilmesi ve öğrenmenin sürekliliğinin sağlanması için seferber edildi (TEDMEM, 2020). Covid-19 virüsünün dünyada bir pandemi haline dönüşmesi, salgının yaşandığı tüm ülkelerde, eğitim ve yükseköğretim sistemlerini etkilemiş ve eğitim yapılarında bu salgının yavaşlatılmasını sağlamak amacıyla yüz yüze eğitime ara vererek tüm kademelerdeki okulları kapatma kararı alınmasına ve devletlerin desteğiyle uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim yerine kullanılmasına yol açmıştır. Dünya genelinde başlangıçta okulların kısa süreliğine kapatılması öngörülürken, virüsün yayılması istenilen düzeyde yavaşlamaması nedeniyle okulların açılması daha sonraki tarihlere ertelendi. Bazı ülkelerde ise virüsün yayılım hızının yavaşlaması ile birlikte okulları yeniden açma kararı alındı.

Sağlık sektöründen sonra bu durumdan en çok etkilenen sektörlerin başında eğitim sektörü gelmiştir. Birleşmiş Milletlerden son edinilen verilere göre dünyada 770 milyon kişilik öğrenen kitle (öğrenci vb), okul ve üniversitelerin kapanmasından etkilenmiştir (Zhong, 2020). Bu anlamda olur mu, olmaz mı, uygulanır mı, işe yarar mı tartışmalarını içeren uzaktan öğretim yaklaşımı, tüm dünya ölçeğinde yayılan virüsün etkisiyle eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak açısından en kolay ve uygulanabilir çözüm olarak devreye alınmıştır (Telli ve Altun, 2020). Okulların kapatılması ile birlikte, çocukların eğitimden uzak kalmaması için online eğitim süreçleri gündeme geldi. Ülkelerin mevcut teknolojik imkânlarına, öğretmenlerin teknoloji kullanma becerilerine ve çocukların internete erişim düzeylerine bağlı olarak senkron (eşzamanlı) ve senkron olmayan şekilde uzaktan/online eğitim süreçleri başlatıldı. Eğitim süreçlerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşim hâlinde olmalarına ve birlikte çalışabilmelerine imkân sunan çeşitli e-öğrenme platformları, hızla geliştirilen ulusal televizyon programları veya sosyal medya platformları aracılığıyla uzaktan eğitimler sürdürüldü. Buna ilaveten, bazı ülkelerde okuldan alınan ya da okullar tarafından ailelere gönderilen kitaplar ve öğretim materyalleri aracılığıyla eğitimler devam ettirildi (Çelik, 2020).

Bugün uzaktan eğitim ile öğrencilerin okul dışında da öğrenmelerini sağlamak ve sürdürmek için alınan kararlar ve yapılan yatırımların öğrenmenin gerçekleştiği mekân ve zamanı okulda ve okul dışında olmak üzere harmanlayacağı bir normal oluşturması bekleniyor. Dolayısıyla ülkeler yeni bir kriz ihtimaline karşı hazırlıklı olabilmek için eğitimin her zaman her yerde olabilmesi esnekliğini de göz önünde bulundurarak yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimi harmanlayan karma öğrenme modelleri üzerinde durmaya başladı (TEDMEM, 2020). Tüm dünyayı birkaç ay içinde etkisi altına alarak yüz yüze

eğitimi sekteye uğratan Covid 19 salgını eğitimde yeni arayış ve alternatif uygulamaları da beraberinde getirmiştir. Bu açıdan mevcut ve yaygın eğitim sistemlerine eleştirel yaklaşımların dikkatle incelenmesi, klasik eğitim uygulamalarının yerini tutacak eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde ve hayata geçirilmesinde faydalı olabilir. Bu kapsamda, bu çalışmanın amacı Salman Khan'ın "Dünya Okulu - Eğitimi Yeniden Düşünmek" isimli kitabının mevcut eğitim sistemine yönelik eleştirilerinin incelenmesi ve özetlenmesidir.

BULGULAR

Kitabın giriş sayfasında yazarın hayatı kısaca şu şekilde anlatılmıştır: Salman Khan Metairie Louisiana, ABD'de doğup büyüdü; anne babası Hindistan ve Bangladeş'ten gelmiş göçmenlerdi. Khan Academy'yi kurmadan önce serbest yatırım fonu analisti olarak çalışıyordu. Ayrıca Oracle'da ve Silikon Vadisi'ndeki çeşitli yeni girişimlerde yatırım sermayesi ve mühendislik alanlarında çalıştı. Khan'ın, sınıfının başkanı olarak mezun olduğu Harvard Üniversitesi'nden MBA derecesi, MIT'den de üç derecesi var.

Eserin orijinal adı 'The One World School House – Education Reimagined'dır. Giriş ve Sonuç kısımları hariç, Öğretmeyi Öğrenmek, Parçalanmış Model, Gerçek Dünyada ve Dünya Okulu başlıklı dört bölümden oluşan eser 216 sayfadır. Giriş kısmı önsöz niteliğinde olup kitap yaklaşık bir sayfalık teşekkür yazısıyla bitmektedir. Akıcı, sade ve anlaşılır bir dille Türkçeye çevrilmiştir.

Yazar eserin Giriş kısmında bu eseri yazma nedenini öğretme ve öğrenme biçimlerimizin bin yılda bir karşımıza çıkacak bir dönüm noktasına gelmiş olduğuna olan inancıyla açıklamaktadır (Khan, 2016:9). Yazara göre (Khan, 2016:9) edilgen bir öğrenme biçimi olan eski sınıf modeli değişen gereksinimlere uymamakta, değişen dünya ise bilginin giderek daha etkin bir şekilde işlenmesini gerektirmektedir. Yazar geleneksel sisteme olan eleştirisini mevcut sistemin yüz yıl önce dahi en iyi sistem olma açısından tartışılabilir olduğuna noktasından sürdürmektedir (Khan, 2016:9). Yazar, bir eğitimci olarak amacının; herkese, her yerde ve dünya standartlarında bedelsiz eğitim sağlamak (Khan, 2016:14) olduğunu belirtmektedir.

1.Bölüm: Öğretmeyi Öğrenmek

Eserin Öğretmeyi Öğrenmek isimli 1.Bölümünde yazar, öğrencilerin dikkat süresi ve öğrenme biçimleri üzerine değerlendirmelerinden bahsetmektedir (Khan, 2016:32). Teknolojiyle beraber hızlı bilgi akışının hayatımıza bu kadar etki etmediği dönemlerde bile yapılan araştırmaların öğrencilerin dikkat süresinin kısa oluşuna vurgu yaptığını ve bugün bu sürenin çok daha kısa olduğunu iddia etmektedir (Khan, 2016:33). Yazar bu noktadan hareketle, öğrencilerin kısa dikkat süresine uygun olarak ders içeriğinin de kısa ve öz olması gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda öğrenme biçimi bilgi aktarımından öte vaka analizi ve tartışma şeklinde olmalıdır. "Harvard İşletme Okulu bundan yüz yıl kadar önce vaka temelli öğrenimin öncülüğünü yaptı. Zamanla pek çok başka işletme okulu da onu takip etti. Burada hiç ders anlatımı yok. Muhasebe ya da finans konularında bile. Öğrenciler ders dışı zamanlarında, belirli bir şirketin ya da kişinin durumunu anlatan 10-20 sayfalık bir tanıtımı –buna vaka deniyor- okuyor, sonra da (devam zorunluluğu olan) ders sırasında bunu tartışıyor" (Khan, 2016:34).

Yazarın bilgi ağırlıklı öğretme yöntemine olan eleştirel yaklaşımı, eğitimde teknoloji kullanımı konusunda da kendini göstermektedir: "Eğitim söz konusu olduğunda teknolojiden korkmamak, onu kucaklamak gerek; akıllı ve duyarlı bir şekilde kullanıldığında, bilgisayar temelli dersler aslında öğretmenlere daha fazla öğretme fırsatı sunuyor, sınıfta edilgen oturma yeri olmaktan çıkıp karşılıklı yardımlaşma atölyesine dönüşüyor" (Khan, 2016:17). Öğretme yöntemi, dikkat süresi ve eğitimde

teknoloji kullanımı konularının bir amaç dahilinde ele alındığı söylenebilir: tam öğrenmenin gerçekleşmesi. “Her durumda tam öğrenme kavramı, eğitim ortodoksisinin büyük ağırlığı altında ezilmiş benziyor; 1960’larda ortaya çıkan bir sonraki ilerici dönemde Benjamin Bloom adında gelişimci bir psikolog ve önde gelen öğrencisi James Block tarafından bazı değişikliklerle yeniden canlandırılana kadar da o halde kaldı. Bloom ve Block, sınav yöntemlerinde ve geri bildirim sunumunda bazı ilerlemeler önerdi ama temel ilkeleri doğrudan Winnetka Planı’ndan alınmıştı. Öğrenciler kendilerine en uygun hızda öğreniyor, bir sonraki kavrama bir önceki kavramı belirlenmiş düzeyde öğrendiklerinde geçebiliyorlardı. Öğretmenler ders anlatmaktan çok rehberlik ve akıl hocalığı yapıyordu. Sınıf arkadaşları arasında etkileşim destekleniyordu. Arkadaşların birbirlerine yardım etmeleri akademik açıdan yararlı olmakla kalmıyor, karakter gelişimine de katkıda bulunuyordu” (Khan, 2016:40-41). Bu yaklaşımla öğrenmenin bir sorumluluk haline gelebileceğini vurgulayan yazar daha ileri giderek “Eğitimin sorumluluğunu üstlenmek eğitimin ta kendisi; öğrenme sorumluluğunu üstlenmek zaten öğrenmek demek. Öğrenci açısından bakıldığında ancak sorumluluk alındığında gerçek öğrenme mümkün olabilir” (Khan, 2016:43) iddia etmektedir.

Tam öğrenmeyi eğitimin olmazsa olmazı olarak ele alan yazar daha sonra bunun nasıl gerçekleşeceği üzerinde duruyor: “Nobel ödüllü nörolog Eric R. Kandel, çok önemli kitabı *In Search of Memory*’de (Belleğin Peşinde), öğrenmenin beynimizi oluşturan sinir hücrelerinde teker teker meydana gelen bir dizi değişimden ne fazlası ne de azı olduğunu öne sürüyor” (Khan, 2016:45). “Kandel ve diğer nörologların bulguları, gerçekte nasıl öğrendiğimiz hakkında çok şey söylüyor; ne yazık ki standart sınıf modeli bu temel biyolojik gerçekleri görmezden geliyor ve hatta aksini yapıyor. Etkin öğrenme yerine pasifliği vurgulaması bu hatalardan biri. Aynı derecede önemli bir başka hata da standart eğitimin çağrışımıyla öğrenme (yeni öğrenilen bir şeyi daha önceden bilinen bir şeyle ilişkilendirerek daha derinden anlama, daha kalıcı hatırlamanın mümkün kılınması) konusunda beyin kapasitesini en üst düzeye çıkaramaması” (Khan, 2016:46). Hem tam öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceğini hem de geleneksel öğrenme yönteminin bunu neden sağlayamadığını aynı bağlamda anlatan yazar tam öğrenme için kısa süreli hafızanın uzun süreli hafızaya dönüşme sürecinden (konsolidasyon, pekiştirme) bahsediyor. “Bir anının süregelen olabilmesi için gelen bilginin tam anlamıyla ve derinlemesine işlenmesi gerekir. Bu da ancak bilgiyle yakından ilgilenerek ve hafızada daha önce yer etmiş bilgiyle anlamlı ve sistematik bir biçimde ilişkilendirerek başarılabilir” (Khan, 2016:46).

Tam öğrenmenin gerçekleşmesi durumunda kavram ve olaylar arasındaki bağlantılarında kesin ve doğru biçimde kurulacağını belirten yazar iddiasını şu örnekle desteklemektedir: “Sınav için formül ezberleyip bir ay sonra unutan öğrenciler ile kavramları içselleştiren ve on yıl sonra ihtiyaçları olduğunda bunları uygulayabilen öğrencileri birbirinden ayıran şey, kavramlar arasındaki bağlantıların varlığı ya da yokluğudur” (Khan, 2016:48). Bu noktadan hareketle yazar, öğrenme sürecinin parçalara ya da kategorilere ayırarak değil bütünü esas alarak yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. “Öğretme konusunda kendi yaklaşımımı yavaş yavaş gerçekleştirirken, temel hedeflerimden biri bu parçalara ayırma eğilimi tersine çevirmektir. Bence hiçbir konu asla bitmez. Hiçbir kavram diğer kavramlardan kopuk değildir. Bilgi süreğendir; fikirler akar” (Khan, 2016:49).

2.Bölüm: Parçalanmış Model

Eserin Parçalanmış Model isimli 2.Bölümünde yazar, geleneksel eğitim modelinin tek tip ve monoton anlayışını eleştirmektedir. “Standart eğitim modelinin temelleri kayda değer ölçüde inatçı ve tek tip: Sabah yedi ya da sekizde okul binasına git; 40-60 dakikalık bir dizi ders boyunca otur,

öğretmenler daha çok konuşsun, öğrenciler de daha çok dinlesin; öğle yemeği ve bedensel egzersiz için biraz zaman ayır; eve gidip ödev yap. Standart müfredatta, insan düşüncesinin çok güzel ve engin alanları “konu” adı verilen yönetmesi kolay bölümlere yapay biçimde ayrılmış durumda. Okyanus akıntıları gibi birbirinin içine akması gereken kavramlar, “ünite”lerde biriktiriliyor” (Khan, 2016:62). Yazar ‘standart model’ olarak tanımladığı mevcut eğitim sisteminin içinde bulunduğu parçalanmışlığı, öğretme kavramının köküne inerek ve insan doğasına aykırı olduğunu vurgulamak suretiyle ifade etmektedir. “Öğretme ve öğrenmenin ilk biçimleri temelde maymun gibi taklit etmeye dayalıydı. Tarih öncesi avcı-toplayıcı toplumlarında ebeveynler çocuklarına temel hayatta kalma becerilerini bizzat kendileri uygulayarak ve mümkün olduğunda bu sürece bir oyun unsuru katarak öğretiyordu. Bu öğretme biçimi, diğer hayvanların kendi yavrularına öğretme biçimlerinin bir uzantısıydı. İnsan dili geliştikçe toplumlar daha karmaşık bir hale geldi ve uzmanlaştı, sonunda da ebeveynlerin kendi başlarına öğretemeyeceği beceri ve bilgi alanları ortaya çıktı. Bu da çeşitli dönemlerde ve çeşitli biçimlerde çıraklık sistemini doğurdu. Çıraklık sistemi, insanlık tarihinde ilk kez eğitimin ana sorumluluğunu aileden uzaklaştırdı” (Khan, 2016:63).

Çocukların eğitiminin adım adım aileden çıkarak kurumsal bir hal almaya başladığını ifade eden yazar çıraklık eğitiminin mantığına değinmektedir. “Çıraklık aktif öğrenmeye dayanıyordu; yaparak öğreniliyordu. Çırak ustanın teknik ve stratejilerini gözlemliyordu; bu açıdan bir ebeveyni taklit ederek öğrenmenin mantıksal devamıydı. Çıraklık sistemi aynı zamanda dünyadaki ilk meslek okuluymdu. Burada bir meslek öğreniliyordu; ama bazı durumlarda bu meslek son derece seçkin olabiliyordu (Khan, 2016:64).

Eğitim salt işlevsel ve hayatta kalmaya dönük bu tarihi gelişimine katılmadığını ifade eden yazar, öğrenmenin arzu ve merakla ilişkili yönlerini vurgulamaktadır. “Gorgia adlı diyalogunda Platon, kendi alter egosu ve ideal insanı Sokrates’e şöyle dedirtir: ‘Dünyanın hedeflediği onurlar benim için birer hiç; ben yalnızca hakikati bilmek istiyorum.’ Aristoteles ‘Bütün insanlar doğal olarak bilgiyi arzular.’ diyor. Pazarlanabilir beceriler demiyor. İşe girmek için geçerli referanslar demiyor. Öğrenmek için öğrenmekten söz ediyor ve bunu insan olmanın tanımında yer alan bir itki olarak gösteriyor” (Khan, 2016:64). Yazar öğrenmenin sadece pratik hayatta başarılı olma ve meslek sahibi olma ile ilgili değil, aslında daha çok insan olmanın getirdiği merak ve istek ile ilgili olduğunu düşünmektedir.

Yazar, geleneksel eğitim sistemine yönelik eleştirel yaklaşımını mevcut sınıf modeli üzerinden sürdürmektedir. “Prusya sınıf modelimizin (K-12 modeli) icat edildiği yerdir. Zorunlu ve vergilerle karşılanan kamusal eğitim hem siyasi hem de pedagojik bir araç olarak görülmüştü. Burada istenen bağımsız düşünen bireyler üretmek değil, ebeveynlerin, öğretmenlerin, Kilise’nin ve son olarak da kralın otoritesine boyun eğmenin değerini öğrenecek, sadık ve güdülebilir vatandaşlar üretmekti. Prusyalı felsefeci ve siyaset kuramcısı Johann G. Fichte, bu sistemin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamıştı. ‘Bir insanı etkilemek istiyorsanız, onunla yalnızca konuşmaktan fazlasını yapmanız gerekir. Onu biçimlendirmeniz gerekir, öyle bir biçimlendirmelisiniz ki istemesini istediğiniz şeyler dışında hiçbir şey istemesin.’” (Khan, 2016:71). Diğer taraftan, yazar o dönemde bu modelin gerekliliğini ve mantığını açıklamaktadır. “Kendi dönemine göre yenilikçi ve eşitlikçi pek çok yönü de vardı. Hatta evrensel, vergilerle desteklenen, zorunlu kitle eğitimi sistemi fikrinin kendisi bile devrimciydi. Milyonlarca insanı orta sınıfa yükseltti ve Almanya’nın endüstriyel bir güç olarak yükselişinde hiç de küçümsenmeyecek bir rol oynadı. O günü teknolojisi göz önünde bulundurulduğunda, herkese eğitim götürmenin en ekonomik yolu da Prusya modeli olabilirdi” (Khan, 2016:72). Yazar sistemin o dönemde anlaşılabilir olduğunu, bugün için ise teknolojik gelişmeler sayesinde herkese her yerde eğitim vermenin sınıf modeliyle rasyonel olmadığını vurgulamaktadır.

Yazar, günümüzde özellikle gelişmekte olan ve genç nüfus potansiyelinin yüksek olduğu ülkelerdeki eğitim sistemlerinin açmazlarından biri olan test yöntemiyle değerlendirme anlayışını da eleştirmektedir. “Testler bir dersin belirli bir alt başlığına dair bir öğrencinin hafızasının ve belki kavrayışının belirli bir andaki yaklaşık durumunu ölçer; bu ölçümün de, sorulan sorulara bağlı olarak çok büyük ölçüde ve rastlantısal biçimde değişebileceğini göz önünde bulundurmak gerekir” (Khan, 2016:83). Bu noktadan hareketle yazar, test yönteminin seçilmesinde okullarda yaratıcılığın yeterince önemsenmemesini göstermektedir. “Yaratıcılığın okullarımızda inanılmaz ölçüde gözden kaçtığı ve hatta elenme sebebi olduğu, eğitimcilerin çoğunun matematik, bilim ve mühendisliği yaratıcı alanlar olarak görmediği açıktır” (Khan, 2016:88).

Ev ödevi konusu günümüzde artık eğitim sisteminin konusu olmaktan öte ailelerin de gündeminde önemli bir yer işgal eder hale gelmişti. Yazar eve ödevine karşı olmadığını, sorunun aslında ev ödevi değil de bunun yöntem ve niteliği ile ilgili olduğunu belirtmektedir. “Peki, o zaman neden okullarımızın çoğu ödevin niteliğine değil, niceliğine bakıyor? Bunun nedenlerinden biri, niceliğin tanımı gereği daha kolay ölçülmesi; nitelik çok daha ince bir kavram. Çocukları eve dört saatlik bir ödevle gönderirseniz en azından çok sıkı bir okul gibi görünürsünüz. 20.yüzyılın başlarında ev ödevini amacının şehirleşme ve ofis işleri trendinin gerekli kıldığı, daha çok masa başı ve tekrara dayalı işler için zihinsel hazırlık sağlamak olduğu düşünülüyordu. İleriki yıllarda buna bir tepki doğdu, ezberin modası geçti, yaratıcı problem çözme ve kendini ifade onun yerini aldı. 1950’lerde uzay yarışında Sovyet Rusya’nın öne geçmesi Amerika’da Rus çocuklar iki kat daha fazla matematik ve fen ödevi yapıyorlar mantığıyla eğitim sisteminde ödevle yapılan vurguyu artırdı. 1960’ların ortalarında ev ödevi yeniden, öğrenciler üzerindeki aşırı baskının bir semptomu olarak görülmeye başlandı. Öğrenme kuramları ev ödevinin değerini bir kez daha sorguladı ve akıl sağlığı konusundaki olası zararlı sonuçlarını gündeme taşıdı” (Khan, 2016:95-97). Yazar ev ödevine verilen önemin değişen dönemlerde bir sarkaç gibi gidip geldiğini 1980 ve 90’lı yıllara ilişkin örneklerle devam ettirerek sorunun ödevin niteliğine değil de niceliğine vurgu yapılması olduğunu belirtmektedir.

Bu noktadan hareketle yazar, “Ev ödevinin gerekliliği neden bu kadar uzun süre boyunca sorgulanmadı?” sorusunu soruyor ve cevap veriyor, “Okul günü esnasında yeterince öğrenilmediği için gerekli hale geliyor. Tam da bu amaç (öğrenme) için tasarlanmış zamanlarda neden yeterince öğrenilmiyor? Çünkü sınıfa yönelik olan ve aynı hızda ilerlemesi gereken ders anlatma yöntemi –yani standart sınıf modelinin özünü oluşturan teknik– öğretmek ve öğrenmek için çok verimsiz” (Khan, 2016:101). Yazarın, sınıf modelinin yetersizliğinden kaynaklandığını iddia ettiği ev ödevi sorununu, daha önceki bölümlerde ele aldığı tam öğrenmenin öğrenme esnasında gerçekleşeceği bir eğitim modeliyle aşılabileceğini düşündüğü söylenebilir.

Yazar, kitabın ikinci bölümünü ele aldığı sorunların yeni yöntemlerin sadece eğitimde teknoloji kullanımıyla aşılamayacağına yönelik görüşleriyle bitirmektedir. “Teknolojiyle desteklenmiş öğretimin ve öğrenimin, hesaplı ve eşitlikçi bir eğitim geleceği için elimizdeki en iyi fırsatı sunduğuna inanıyorum elbette. Ama buradaki ana mesele teknolojinin nasıl kullanıldığı. Sınıflara bilgisayar ve akıllı tahta koymak yeterli değil. Teknolojiyi öğretme ve öğrenme biçimlerimizle iç içe geçirmemiz gerekiyor. Anlamlı ve yaratıcı bir iç içelik sağlanamazsa, sınıftaki teknolojinin pahalı bir oyuncaktan farkı kalmaz. Duke Üniversitesi profesörlerinden Cathy N. Davidson, ‘teknolojiyi değiştirip öğrenme yöntemini aynı tutarsanız, kötü uygulamaya iyi para harcıyorsunuz demektir. Ölçümlerin, yöntemlerin, hedeflerin ve değerlendirmelerin hepsinin değişmesi gerekiyor” (Khan, 2016:108).

3.Bölüm: Gerçek Dünyada

Yazar, eserin Gerçek Dünyada isimli 3.Bölümünde kendi kurduğu ve geliştirdiği Khan Akademi'nin kuruluş ve gelişimini anlatmaktadır. Bu bölümde, kuruluş mantığı, edinilen deneyimler ve yaşanan ilginç olaylar ile akademinin ilk günlerinden itibaren karşılaşılan zorluklar ve sorunlar ayrıntılı olarak anlatılmaktadır (Khan, 2016:113-153).

4.Bölüm: Dünya Okulu

Eserin Dünya Okulu isimli 4.Bölümüne yazar, “Dünyada bu yıl ilkokula başlayan çocukların %65’i henüz icat edilmemiş işlerde çalışacak” (Khan, 2016:157) yorumuyla başlamak suretiyle daha ortaya bile çıkmamış işlerde çalışacak çocukların mevcut eğitim sistemi içine hapsedilmesine eleştirel yaklaşmakta ve geleceğe yönelik bu belirsizliğin ancak yaratıcı, esnek, sınırlanmamış ve kategorize edilmemiş bir eğitim ve sınıf ortamıyla aşacağını düşünmektedir. “Buradaki en önemli şey, bütün öğrenciler için ucu açık düşünme ve yaratıcılığa dönük yer ve zaman sağlanması. Günümüz okullarında, çoğu zaman ihmal edilmiş, yanlış anlaşılmış, yabancılaşmış ya da standart müfredatın katılığı nedeniyle geride kalmış ‘farklı düşünen’ öğrenciler bulmak hiç de zor değil. Bunlar çoğu zaman dünyamıza önemli katkılar yapan meraklı, gizemli ve özgün beyinler; ama tam potansiyellerine erişebilmek için kendi ayrık, standart dışı yollarını izleyebilecek özgürlüğe ihtiyaçları var. Bu özgürlük de herkesin tamamıyla aynı dersi yapmak zorunda olduğu, “farklılık”ın genellikle olumsuz bir anlamda kullanıldığı, geleneksel kutu biçimli dersliklerde ender olarak bulunuyor. Bu öğrenciler kendilerinin Prusya Modeline göre şekillendirilmesine izin vermemişler. Öğrencilerin temel ders konularını bir ya da iki saatte işleyebileceği, sonra destekleyici bir ortamda kendi çalışmalarını yapabileceği –saat başı zillerle bölünmeyecek– zamanı ve mekânı sunan bir okul, çocukların çoğunun akademik ve yaratıcılık açısından da duygusal olarak da gelişmesini sağlar” (Khan, 2016:175-176).

Geleneksel eğitim sisteminin tarihten kalma uygulamalarının eğitime engel olduğunu vurgulayan yazar, bu düşüncesini ‘yaz tatili’ ile ilgili görüşleriyle desteklemektedir. “Çağdaş eğitimi verimsiz ve ihtiyaçlarımızla uyumsuz hale getiren bütün modası geçmiş fikir ve adetler arasında en kötüsü yaz tatili. 1730’larda insanların çoğunun çiftliklerde bunun bir mantığı vardı. Aileler çocuklarının nasıl bir eğitim alacağını düşünmeden önce ne yiyeceklerini düşünmek zorundaydı; her iki cinsiyetten çocukların tarlada yardım etmesi bekleniyordu. Şu anki haliyle yaz tatili devasa bir zaman ve para kaybı. Bütün dünyada o hatta yüz milyarlarca dolarlık eğitim altyapısı –okul binaları, laboratuvarlar, spor salonları– boş duruyor ya da çok az kullanılıyor. Öğretmenler öğretmiyor. Yöneticiler yönetmiyor. En kötüsü, öğrenciler de öğrenmiyor” (Khan, 2016:177). Bu noktadan hareketle yazar, öğrenme sürecinin aksamasıyla ‘öğrendiğini unutma’ sürecinin başladığını belirtmektedir. “Öğrendiğini unutma dediğimiz şey, eskiden var olan sinir hücresi bağlantılarının bozulmasından ibaret. Bir çocuk okuldan on hafta uzak kaldığında, cebirle ilgili bildiği şeylerden bazıları beyninde yok oluyor” (Khan, 2016:178).

Yazar, karne, not ve test sistemiyle ilgili eleştirilerini, bunların potansiyel ve karakteri değerlendiremediği noktasından hareketle temellendirmektedir. “İyi tasarlanmış testler bir öğrencinin ne öğrendiği hakkında oldukça sağlam bir fikir verebilir ancak ne öğrenebileceğini ancak çok kabaca gösterebilir. Ayrıca istedikleri kadar kesin ve kapsamlı görünmeye çalışsınlar, test skorları nadiren gerçekten kayda değer beceriyi saptayabilir” (Khan, 2016:182). Yazar bunların yerine değerlendirmenin “bir öğrencinin yalnızca ne öğrendiğini değil, nasıl öğrendiğini de gösteren; süregelen ve yıllara yayılmış bir anlatı; bir de öğrencinin yaratıcı işlerinden oluşan bir portfolyo” (Khan, 2016:184) yapılabileceğini düşünmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak yazar, geleneksel sistemi; bölünmüş sınıf düzeni, ünitelere ayrılmış öğretim programı, yaratıcılıktan öte ezber dayalı öğretim anlayışı, anlatıcı öğretmen pasif ve dinleyici öğrenen profili, genellikle nicel ve teste dayalı değerlendirme sistemi üzerinden eleştirmektedir. Yazara göre, mevcut sistem ilk ortaya çıktığı tarihte bile ideal değilken, bugün hala uygulanıyor olması anlaşılması güç bir durumdur. Yazar, Khan Akademisi’de eğitimi kategorilere ayırmadan, öğrencileri pasifleştirip sınıf duvarları arasına sıkıştırmadan, yaratıcı, teknolojik imkânları kullanarak her yerde ve her an sürdürülebilir bir eğitim sistemini hayata geçirmeye çalıştığını söylemektedir.

OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) Covid-19 salgınına karşı dünyanın 98 ülkesinde eğitim alanında alınan tedbirlerden yola çıkarak hazırladığı raporda (OECD, 2020) bu dönemde öğrencilerin öğrenme fırsatlarını korumak adına etkili ve bilinçli stratejiler geliştirilmediği sürece öğrencilerin ciddi öğrenme kayıplarına uğrayacağı dile getirilmektedir. Sosyal izolasyonun zorunlu olduğu günlerde eğitim sistemlerinin ve kurum liderlerinin eğitimin devamı adına alternatif planlar geliştirmeleri gerekliliği vurgulanmaktadır.

TEDMEM’in (Türk Eğitim Derneği MEM) Covid-19 salgını sürecinde eğitime yönelik değerlendirmeleri içeren rapor da mevcut eğitim sisteminin bu gibi gelişmelere cevap veremediğini ortaya koymaktadır. Raporda (TEDMEM, 2020); Covid-19 krizinin okulun sağladığı fiziksel alanın önemini yanı sıra eğitimin gerçekleştiği tek yerin okul olmadığı gerçeğini de gün yüzüne çıkardığı, eğitim sistemlerinin Covid-19 krizine uzaktan eğitim ile acil durum müdahalesinde bulunurken, aslında bir yandan da sistemin iyileşmesi, esnekliği ve yeniden yapılandırılması için geleceğe dönük tohumlar atıldığı belirtilmektedir.

TÜBA’nın (Türkiye Bilimler Akademisi) Pandemi Değerlendirme Raporuna göre (TÜBA, 2020) diğer bazı sektörlerle birlikte eğitim ve araştırma sektöründeki en önemli yapısal değişim elektronik sistemle uzaktan eğitimin giderek önemi artacak ve fiziki yüz yüze eğitim ve araştırma yerine evden bilgisayar ortamında çalışma sistemlerinin ön plana geçeceği belirtilmektedir. Ayrıca Covid-19 salgını Türkiye’yi içeren bir şekilde tüm dünyaya alternatif eğitim imkanlarının yaratılmasının önemini açık bir şekilde göstermektedir. Eğitim teknolojilerinde gelinen nokta etkileşimin çok sınırlı olduğu eski açık öğretim modelinden farklı olarak eş zamanlı ve etkileşimli kaliteli eğitim imkanı sunmakta ve oldukça yol alınmaktadır. Covid-19 salgını sebebiyle tüm ön yargılar ve kaygılar aşılmış olup sanal eğitim imkanları artık tüm paydaşlar tarafından kullanılmaktadır. Bu çok önemli bir fırsat alanı sunmaktadır (SETA, 2020).

Covid 19 salgını ile birlikte ara verilen yüz yüze sınıf eğitimine başta uzaktan eğitim olmak üzere alternatif yollara başvurulduğu bugünlerde Khan’ın mevcut eğitim sistemi üzerine eleştirileri “eğitimi yeniden düşünmek” açısından değerli katkılar sunmaktadır. Yazarın bir eğitimci olarak herkese, her yerde ve dünya standartlarında bedelsiz eğitim sağlamak (Khan, 2016:14) amacının; salgın sonrası eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam edebilmesi için tüm eğitim otoritelerinin de amacı haline geldiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Çelik, Z. (12.05.2020). Pandemi Sonrası Dünyada ve Türkiye’de Eğitim. <https://www.perspektif.online/pandemi-sonrasi-dunyada-ve-turkiyede-egitim/> Erişim tarihi 10.08.2020.
- Khan, S. (2016). Dünya Okulu - Eğitimi Yeniden Düşünmek, 6.Baskı, (Çev. Cem Akaş), YKY, İstanbul.
- OECD (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020, OECD Library. https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf Erişim tarihi 10.08.2020.
- SETA (2020). Koronavirüs Sonrası Eğitim. <https://www.setav.org/koronavirus-sonrasi-egitim/> Erişim tarihi 10.08.2020.
- TEDMEM (2020). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/yayinlar#> Erişim tarihi 10.08.2020.
- Telli, S. & Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. Üniversite Araştırmaları Dergisi , 3 (1).
- TÜBA (2020). Covid-19 Pandemi Değerlendirme Raporu. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, TÜBA Raporları No: 34. <http://www.tuba.gov.tr/files/images/2020/kovidraporu/Covid-19%20Raporu-Final+.pdf> Erişim tarihi 10.08.2020.
- Zhong, R. (2020). The Coronavirus Exposes Education’s Digital Divide. nytimes.com. <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html> Erişim tarihi 10.08.2020.

OKUL ETKİLİLİĞİ İLE İŞTEN AYRILMA NİYETİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN FARKLI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Gökçe ÖZDEMİR¹¹⁶, Salih BİLDİRİCİ¹¹⁷

Özet

Araştırmanın amacı, öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaokullarda okul etkililiğinin işten ayrılma niyeti üzerine etkisini farklı demografik değişkenler açısından incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2018–2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde görev yapan 648 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri, Kişisel Bilgi Formu, Okul Etkililiği Ölçeği ve İşten Ayrılma Niyeti Ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistiklerin yanı sıra normallik testleri, korelasyon analizi, bağımsız örneklem t-testi analizi, Cohen's *d* formülü, tek yönlü varyans analizi ve eta-kare (η^2) formülünden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul etkililiği ile işten ayrılma niyetleri arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla beraber cinsiyet değişkenine göre; öğretmenlerin okul etkililiği algıları ile işten ayrılma niyetlerinde meydana gelen etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul etkililiğine ilişkin algılarda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları, işten ayrılma niyetlerinde ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucunda ise mesleki kıdeme göre öğretmenlerin okul etkililiği algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda mesleki kıdeme göre öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, okulun bulunduğu eğitim bölgesine göre öğretmenlerin okul etkililiği algıları ile işten ayrılma niyetlerinde önemli bir farklılık görülmemiştir. Sonuç olarak bu çalışma ile okul etkililiği ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide bazı demografik değişkenlerin etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu yönüyle çalışmanın alan yazına ve araştırmacılara ortaokullarda işten ayrılma niyetini azaltma hususunda önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Okul Etkililiği, İşten Ayrılma Niyeti, Demografik Değişkenler.

¹¹⁶ Dr. Öğretim Üyesi Gökçe ÖZDEMİR, Gaziantep Üniversitesi, gozdemir382@gmail.com

¹¹⁷ Okul Müdürü Salih BİLDİRİCİ, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü, salihbildirici@hotmail.com

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL EFFECTIVENESS AND THE INTENTION TO LEAVE IN TERMS OF DIFFERENT DEMOGRAPHIC VARIABLES

Abstract

The aim of the study is to examine the effect of school effectiveness on the intention to quit in secondary schools in terms of different demographic variables in line with teachers' opinions. The research was carried out in relational scanning model. The sample of the research consists of 648 teachers working in Gaziantep in the 2018-2019 academic year. The research data were collected using the Personal Information Form, the School Effectiveness Scale and the Intention to Leave Scales. In the analysis of data, besides descriptive statistics, normality tests, correlation analysis, independent sample t-test analysis, Cohen's d formula, one-way variance analysis and eta-square (η^2) formula were used. As a result of the research, it was concluded that there is a negative, moderate and significant relationship between teachers' school effectiveness and their intention to quit. However, according to gender variable; It was concluded that the effect size occurred in teachers' perceptions of school effectiveness and their intention to quit was small. In addition, it has been observed that male teachers have a higher perception than female teachers in perceptions of school effectiveness, and female teachers have a higher perception than male teachers in their intention to quit. In another result of the study, it was concluded that there is a significant difference between teachers' perceptions of school effectiveness according to professional seniority and the effect size is medium. At the same time, it was found that there is a significant difference between the turnover intention of teachers according to professional seniority and the effect size is small. In addition, there was no significant difference between the teachers' perceptions of school effectiveness and their intention to quit according to the educational area where the school is located. As a result, it has been determined that some demographic variables have an effect on the relationship between school effectiveness and the intention to quit. In this respect, it is thought that the study will make an important contribution to the literature and researchers in reducing the intention to quit in secondary schools.

Keywords: School Effectiveness, Turnover Intention, Demographic Variables.

GİRİŞ

Eğitimin genel amacı öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaktır. Öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretmenler kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri öğrenci öğrenmelerinin önündeki en büyük engellerden bir tanesidir. Öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini azaltmanın yollarından birisi de okul etkililiği özelliklerinin yaygınlaştırılmasıdır. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin işten ayrılma niyetini ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi farklı demografik değişkenler bakımından inceleyerek, alanyazına katkı sağlamaktır.

Etkili okullar, öğrencilerin tamamının öğrenebileceği düşüncesinin hâkim olduğu ve öğrencilerin öğrenebilmeleri için onlara kaliteli ortamların sunulduğu okullardır (Arslan vd., 2006). Okul etkililiğinin özellikleri eğitimin niteliği ile yakından ilişkilidir. Etkili okullarda, açık ve net bir

şekilde belirlenmiş misyonun varlığı, okul çevresinin güvenli ve düzenli olduğu, öğrencilerden yüksek başarının beklendiği, öğrenme imkânlarının etkili ve zamanın verimli kullanıldığı, öğrencilerin gelişim sürecinin sürekli takip edildiği, okul-aile işbirliğinin etkin olarak sağlandığı, öğretimsel liderlik özelliklerinin belirgin olduğu gözlemlenmektedir (Lezotte, 1991).

İşten ayrılma niyeti, çalışanların çalıştıkları kurumdan ayrılma konusunda kasıtlı bir kararı ya da niyeti olarak ifade edilebilir (Gürbüz ve Bekmezci, 2012). Okullarda öğretmenlerin işten ayrılmalarının ya da işten ayrılma niyetinde olmalarının birçok sebepleri olabilir. Öğretmenlerin ilgileri, yaşı, cinsiyeti, mesleki kıdemi, beklentileri; idarecilerle, meslektaşlarıyla, öğrencileriyle ve velilerle ilişki ve iletişim şekli ve düzeyi; çalıştığı okulun fiziki şartları, mesleğin sosyal ve ekonomik boyutu bu sebepler arasında gösterilebilir.

Okullarda idarecilerin öğretmenlere yeterli desteği vermemesi, sorunlu öğrencilerin fazlalığı, liderliğin paylaşılmaması, sosyo-ekonomik sorunlar öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri ile yakından ilgilidir (Ingersoll, 2001). Cotton ve Tuttle (1986), araştırmalarında işten ayrılma niyetini etkileyen nedenleri kişinin kendisi ile ilgili olanlar (yaş, cinsiyet, kıdem vb.), işin niteliği ile ilgili olanlar (iş doyumunu, iş tatmini, yükselme, ücret vb.) ve dışarıdan gelen nedenler (çalışanın algısı, işsizlik oranı vb.) olmak üzere üçe ayırmışlardır (Akt; Tuna ve Yeşiltaş, 2014).

Öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri okullarda etkili ve verimli eğitim-öğretim hizmeti vermelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun yanı sıra kuruma olan bağlılıklarını kaybetmelerine de neden olabileceği söylenebilir. Bu durum da okullarda yıkıcı etkiler yaratabilmektedir. Çünkü başarılı öğretmenlerin işten ayrılmaları okullarda eğitimin kalitesinin düşmesi gibi büyük sorunları beraberinde getirmektedir (Liu, 2012).

İşten ayrılma ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, okul etkililiği ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat alanyazında iş tatmini, örgüte bağlılık, liderlik, mesleki bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır (Saridede, 2004; Aydoğdu, 2009; Gürbüz ve Bekmezci, 2012; Çekmecelioğlu, 2014; Keskin, 2014; Sen ve Conley, 2014; Kosi vd., 2015; Janik ve Rothmann, 2015; Güner, 2016). Ayrıca alanyazındaki araştırmalarda işten ayrılma niyetinin iş tatmini ve örgüte bağlılık ile anlamlı ve negatif bir ilişkisi olduğu bulunmuştur (Aydoğdu, 2009).

Bir okulun etkili olabilmesi demek, önceden belirlenmiş olan amaçlarını gerçekleştirebilmesi demektir. Bunun için de yeterli okul olması gerekir. Yeterliğin en önemli göstergelerinden bir tanesi ise çalışanların iş devamlılığını sağlama yetisidir. Kurumlar ayakta kalabilmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için ilk olarak iş görenlerin kişisel beklentilerine cevap verebilmeli, işten ayrılmalarını önlemeli ve kuruma bağlılığını arttırmalıdır (Tanrıöğen, 2010).

Alanyazında daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmaların ağırlıklı olarak ilkökul kademesinde (Arslan vd., 2006; Şahin, 2006; Tarhan, 2008; Aydoğan ve Helvacı, 2011; Uştı, 2014; Gümüşsoy, 2014; Şenel ve Buluç, 2016; Jamil, 2017) yapıldığı görülmektedir. Ortaokul ve lise kademesinde ise ilkökullara göre daha az çalışmanın yapıldığı göze çarpmaktadır. Yukarıda belirtilen görüş ve araştırmalardan yola çıkarak bu çalışmada, okul etkililiği ile öğretmenlerin işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi demografik değişkenler bakımından incelemek hedeflenmiştir.

Okul Etkililiği

İnsanlar yaşadıkları süre içerisinde sürekli olarak bir şeyler öğrenme çabası içerisindeyler. Bundan dolayı, toplumlar ekonomik, sosyal ve politik nedenlerle bireylerin öğrenmelerini istedik öğrenmeler haline getirmek istemişlerdir. Bu istedik öğrenmeleri kazandırmak amacıyla da okullar

oluşturulmuştur. Okullarda gerçekleştirilen faaliyetler ile bireylere bilgi öğretilmesinin yanında istendik davranış değişiklikleriyle yaşam becerileri kazandırmak da amaçlanmaktadır.

Eğitim sistemimiz geleceğin mimarı olan çocukları bedensel, bilişsel ve duygusal yönden yarınlarına hazırlayabilmek için okullara sosyal, kültürel, akademik vb. yönlerden birçok sorumluluklar yüklemektedir. Böylesine ağır bir sorumluluk yüklenmiş olan okulların amaçlarını gerçekleştirebilmesi ancak etkili okul özelliklerini yerine getirmesiyle mümkün olabilecektir. Alanyazında okul etkililiği ile ilgili birçok kaynakta farklı tanımlar yapılmakla birlikte öğrencilerin bilişsel, duygusal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin sağlandığı en uygun öğrenme çevresinin yaratıldığı yer okul olarak tanımlanabilir (Balcı, 2002).

Okul etkililiği çalışmaları, maddi durumu yeterli olmayan öğrenciler üzerinde okulun herhangi bir etkisinin olmadığını savunan araştırmalara tepki olarak başlamıştır. Bu alanda en bilinen araştırma, öğrenciler arasında herhangi bir ayırım yapılmamasıyla yani eğitimde fırsat eşitliğinin olmasıyla ilgili yapılmış olan Coleman Raporudur (Coleman vd., 1966). Coleman ve arkadaşları bu raporda öğrenci başarısının gittikleri okuldan daha çok aile, öğrencinin özel durumu ve dış etkenler ile ilgili olduğunu savunmuşlar ve okulların farklı bölgelerde bulmasının öğrenci başarısını etkilemediğini belirtmişlerdir. Okul etkililiği ile ilgili çalışmaların temelini her ne kadar Coleman ve arkadaşlarının yaptığı çalışma oluşturuyor olsa da, dezavantajlı bölgelerde başarılı olan öğrencileri etkileyen faktörler ile ilgili farklı çalışmalar da yapılmıştır (Edmonds, 1979; Brookover ve Lezotte, 1978; Brookover vd., 1977).

Coleman raporunun yayınlanmasından sonra dünyanın farklı yerlerinde, araştırmacılar okulların öğrenci başarısını önemli oranda etkilediğini göstermek için birçok çalışma yapmışlardır. Teddlie ve Reynolds (2000), okul etkililiği paradigmasının bu çalışmaların sonucu olarak ortaya çıktığını savunmuşlardır. Buradan hareketle, okul etkililiği paradigması bir okulun neyi “iyi” yaptığına ve daha fazla okulun nasıl “iyi” yapılabileceğine dair iki temel soruya odaklanmıştır (Reynolds, Sammons, De Fraine, Van Damme, Townsend, Teddlie ve Stringfield, 2014). Bu soruların cevabını arayan araştırmacılar eğitimi ilgilendiren birçok faktörün okulların akademik ya da sosyal değişkenleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Ayrıca 1980’lerden itibaren ortaya çıkan metodolojik gelişmeler ile birlikte okul etkililiği paradigması ilerleme göstermiştir (Luyten, 2005). Bu gelişmeler okul etkililiği ile ilgili araştırma yapanların okul etkililiğinin istikrarını, değişkenlerinin tutarlılığını, etkilerinin boyutunu ve uzun vadede etkilerinin neler olabileceğini anlamada etkili olmuştur. Çok seviyeli analizlerin bu dönem içerisinde ortaya çıkması da alan için önemli bir ilerleme olmuştur (Reynolds vd., 2014).

Okul etkililiği değişkenleri, öğrenci başarısını arttırmak için araştırmacılar tarafından ortaya konulan ölçütler olarak tanımlanabilir. Okul etkililiği değişkenleri belirlenirken bazı araştırmacılar akademik başarıyı attırmaya yönelik beceriler üzerinde yoğunlaşırken, bazı araştırmacılar ise davranış ve tutum gibi sosyal ve duygusal beceriler üzerine odaklanmışlardır (Dodson, 2005). Ülkemizde de okul etkililiği değişkenleri ile ilgili farklı araştırmalar yapılmıştır. Şişman (1996), araştırmasında okul etkililiği değişkenlerini 6 faktöre ayırmıştır. Bu faktörler; “*okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim – öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler*” olarak ifade edilmiştir. Balcı (2002), etkili okul değişkenlerini okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler olarak 5 kategoriye ayırmıştır. Alanyazında Edmonds (1982) tarafından ortaya konulan beş değişkene ilaveten güncel araştırma bulgularınaiki değişken daha ekleyerek okul etkililiğini yedi değişken olarak ifade eden Lezotte (1991), bu değişkenleri şu şekilde sıralamıştır: “*güvenli ve düzenli*

okul çevresi, yüksek beklenti iklimi, açık ve odaklanmış misyon, öğrenme fırsatları ve zamanın etkili kullanımı, öğrenci gelişiminin sürekli gözlenmesi, okul-aile ilişkileri ve öğretimsel liderlik.”

İşten Ayrılma Niyeti

Bir iş yerinde verimliliğin en önemli faktörlerinden bir tanesi deneyimli personeldir. Hangi iş olursa olsun mutlaka bir acemilik ya da stajyerlik dönemi olmaktadır. İşveren personelinden asıl verimi iş ile ilgili tecrübeyi kazandıktan sonra alabilmektedir. Bu nedenle personelin yetişmesinin yani deneyim kazanmasının her iş yerine bir maliyeti vardır.

Önceki dönemlerde insanlar genelde bir iş yerinde ya da okulda uzun yıllar çalışırdı. Fakat bu durum son yıllarda değişmeye başladı. Keser (2011), yaptığı araştırmada günümüzde iş değiştirmenin çok sık rastlanan bir durum olduğunu vurgulamaktadır. Çalışanların iş yerinden ayrılmalarını kontrol altında tutabilmek için iş yerinden ayrılmalarına neden olan sebeplerin önceden tespit edilip bu sebeplerin ortadan kaldırılması gerekir. Bu nedenle öncelikle kişinin işten ayrılma niyetinin sebepleri belirlenmelidir.

Mobley vd., (1979), araştırmalarında bir işteki tatmin düzeyinin kişinin işten ayrılma niyeti üzerinde doğrudan etkili olduğunu savunmaktadırlar. Keser (2011), ise iş tatminin düşük düzeyde olduğu durumlarda işten ayrılma niyetinin oluşacağını ve bu durumda çalışanın iş bırakma ya da iş değiştirme yolunu seçeceğini, eğer bunlar mümkün değilse mevcut durumu değiştirmek için farklı davranışlar içine gireceğini belirtmektedir. Çalışanın işe devamsızlık yapması ya da sık geç kalma gibi davranışlar içerisinde olması işten ayrılma niyeti olduğu hakkında fikir vermektedir.

Deneyimli bir personelin işten ayrılması kurumun bilgi birikimi kaybına neden olabileceği gibi kurum kültürünü de olumsuz olarak etkileyecektir. Bu nedenle işten ayrılma niyetinin önceden tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması oldukça önemlidir. İşten ayrılma niyetinin tespit edilmesini önemli kılan bir diğer önemli faktör ise işten ayrılma niyeti olup ama çalışmaya devam eden çalışanların düşük performansıdır. Çalışanların işten ayrılma niyeti üzerindeki en önemli faktör kişisel nedenlerdir. Çünkü kişisel nedenler kendisini, çalışma arkadaşlarını ve ailesini etkilemektedir. Ökten (2008) kişisel nedenleri çalışanın cinsiyet, kıdem, iş durumu gibi demografik özellikleri ile beraber yaşam şartlarının zorlukları, farklı bir iş yapma isteği, mesleki gelişim ihtiyacı, ailesel nedenler, yaş sorunu, beklentilerin gerçekleşmemesi olarak sıralamaktadır.

YÖNTEM

Ortaokullarda okul etkililiğinin işten ayrılma niyeti üzerine etkisinin farklı demografik değişkenler açısından incelendiği bu çalışma ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında bir ilişkinin olup olmadığını, ilişki varsa bu ilişkinin yönünün ne olduğunu tespit etmek amacıyla uygulanan modeldir (Karasar, 2012). Araştırmanın modeli Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Araştırma modeli

Araştırmada bu modele bağlı olarak şu hipotezler oluşturulmuştur:

H₁: Okul etkililiği ve işten ayrılma niyeti algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₂: Okul etkililiği işten ayrılma niyeti üzerinde azaltıcı bir etkiye sahiptir.

Çalışma Grubu

Araştırmının evrenini Gaziantep ilinin 9 ilçesinde 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesinden alınan verilere göre 386 resmi ortaokulda 8.662 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmının örnek grubu basit tesadüfi örnekleme yöntemine seçilmiş ve evrenin içerisindeki ± 0.05 örnekleme hatası göz önüne alınarak belirlenmiş 648 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmadaki katılımcıların 324’ü (%50) erkek, 324’ü (%50) kadındır. Katılımcıların 152’si (%23.5) 1 yıl ve daha az, 374’ü (%57.7) 2 – 5 yıl arası, 94’ü (%4.5) 6 – 10 yıl arası, 28’i (%4.3) 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip iken, katılımcıların, 456’sı (%70.4) il merkezinde, 132’si (%20.4) ilçe merkezinde, 60’ı (%9.3) köy ve kasaba gibi yerleşim yerlerinde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, ortaokullarda okul etkililiğinin işten ayrılma niyeti üzerine etkisi farklı demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Bu amaçla, araştırmının verilerini toplamak amacıyla oluşturulan ölçek 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümde “Okul Etkililiği Ölçeği”, üçüncü bölümde ise “İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği” yer almaktadır. Ayrıca araştırmının amacının belirtildiği, araştırmacıların tanıtıldığı ve öğretmenlerin ölçeği nasıl cevaplayacağına dair bilgilerin yer aldığı kapak sayfası ölçek ile birlikte verilmiştir.

Okul Etkililiği Ölçeği: Çobanoğlu (2008), tarafından araştırma yapılan okullarda okul etkililiğinin düzeyinin tespit edilmesi için 6 boyut ve 61 maddeden oluşan bir ölçektir. OEÖ “Hiç” ile “Pek çok” arasında değer alan 5 dereceli likert tipinde bir veri toplama aracıdır. Çobanoğlu’nun geliştirmiş olduğu ölçeğin Cronbach alfa değeri .76 ile .97 arasında değişmektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda ise Cronbach alfa değerleri .91 ile .93 arasında bulunmuştur. Okul Etkililiği Ölçeğinin yapı geçerliliğine ilişkin model ile veri uyumunu test etmek amacıyla, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Okul Etkililiği Ölçeği’nin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, $\chi^2/df = 2.89$, RMSEA= 0.5, CFI ve GFI değerlerinin ise .98 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hesaplanan değerlere bağlı olarak, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği: Araştırmada, Cammann vd. (1979)’nin geliştirdikleri, Keskin (2014)’in, Türkçeye uyarladığı “İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek tek boyutlu olup, “Kısmen Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” arasında değer alan beşli likert tipindedir. Keskin (2014) ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını .83 olarak bulmuştur. Bu araştırma kapsamında

yapılan analizler sonucunda ise ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin ile veri uyumunu test etmek amacıyla, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin uyum indeksi değerlerinin; $\chi^2/df = 2.48$, RMSEA= 0.5, CFI=.95 ve GFI değerinin ise .88 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği'nin yeterli düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

Veri Analizi

Araştırma verilerini analiz etmek için SPSS 24.0 (Statistical Package for Social Sciences) yazılımı kullanılmıştır. İlk olarak örnekleme oluşturan katılımcıların profillerinin ortaya çıkarılabilmesi için sayısal verilerin derlenmesi, tanımlanması ve sunulmasında kullanılan betimsel istatistiklerden yararlanılmış olup bu kapsamda çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerinin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Aykırı değer analizi için hem Mahalanobis uzaklık değerine bakılmış hem de katılımcıların Z puanlarına bakılarak uç değere sahip verilerin (outliers) temizlenme işlemini yapılarak üç ölçekte ortak görülen 61 uç değer temizlenmiştir.

Ölçeklerin güvenilirlikleri ölçek geneli ve varsa alt boyut bazında hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik değerleriyle gerçekleştirilmiştir. Yordayan ve yordanan değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediklerinin kontrolü için merkezi eğilim ölçüleri ile çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan değişkenlerin çarpıklık katsayı değerlerinin -.468 ile .272 arasında, basıklık katsayı değerlerinin ise -.013 ile -1.508 arasında olduğu analiz edilmiştir. Sadece bir değişkenin basıklık değerinin -1'in az miktar altında olması, diğer tüm değerlerin +1 ile -1 arasında olması normal dağılımdan çok fazla bir sapma olmadığını göstermektedir. Huck (2012), çalışmasında çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında olmasının birçok araştırmacı tarafından verilerin normal dağılımının göstergesi olarak kabul edilmesine karşın, değerlerin dağılımının normalden çok fazla sapma göstermediğini ifade etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri için tam olarak belirlenmiş bir kesme noktasının olmadığını savunmaktadır. Ulaşılan sonuçlar %95 ($p < 0.05$) anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin okul etkililiği ve alt boyutları ile işten ayrılma niyeti algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiği ve alt boyutları ile işten ayrılma niyeti algılarına ait bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Okul Etkililiği ve İşten Ayrılma Düzeyleri İle Gözlenen Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve İkili Korelasyon Matrisi

	\bar{X}	SS	1	2	3	4	5	6	7	8
1- Güvenli ve Düzenli Çevre	3.50	.85	1	.81	.79	.60	.57	.68	.84	-.45
2- Açık Okul Misyonu ve Amaçları	3.59	.90	.81	1	.86	.62	.52	.78	.90	-.44
3- Okul Zamanının Etkili Kullanımıyla	3.68	.81	.79	.86	1	.71	.64	.73	.93	-.41

Etkili Öğrenme Fırsatları Sağlama ve Öğrenci Gelişiminin Gözlenmesi											
4- Okul-Aile İlişkileri	2.99	.93	.60	.62	.71	1	.76	.61	.82	-	.40
5- Yüksek Beklentiler	3.20	.84	.57	.59	.64	.76	1	.64	.78	-	.32
6- Öğretimsel Liderlik	3.70	.98	.68	.78	.73	.61	.64	1	.88	-	.45
7- Okul Etkililiği (Genel)	3.49	.77	.84	.90	.93	.82	.78	.88	1	-	.48
8- İşten Ayrılma Niyeti (Genel)	2.60	1.10	-.45	-.44	-.41	-.40	-.32	-.45	-.48	1	

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

Tablo 1 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin okul etkililiği ile alt boyutları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Özellikle en yüksek ilişkinin okul etkililiği ile okul zamanının etkili kullanımıyla etkili öğrenme fırsatları sağlama ve öğrenci gelişiminin gözlenmesi boyutu arasında (.93) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul etkililiği algıları ile işten ayrılma niyetleri arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki (-.48) olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiği alt boyutları ile işten ayrılma niyetleri arasında ise genel olarak negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlara nazaran sadece yüksek beklenti boyutu ile işten ayrılma niyeti arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki (-.32) olduğu görülmektedir.

Cinsiyet Değişkenine göre Değişkenlerin Dağılımı

Araştırmada öğretmenlerinin okul etkililiği ve işten ayrılma niyeti algılarının cinsiyet değişkenine göre fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul etkililiği ve işten ayrılma niyeti algılarına ait bulgular Tablo 2 'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Okul Etkililiği ve İşten Ayrılma Niyeti Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p	d
Okul Etkililiği	Erkek	324	3.56	.77	-3.74	.00	.30
	Kadın	324	3.33	.75			
İşten Ayrılma	Erkek	324	2.55	1.03	2.75	.01	.22
	Kadın	324	2.80	1.23			

* $p < 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde, yapılan bağımsız örneklem t-testi bulgularına göre ortaokul öğretmenlerinin, cinsiyet değişkenine göre okul etkililiği ($t = -3.74$, $p > 0.05$) ve işten ayrılma niyeti ($t = 2.75$, $p > 0.05$) algıları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Bu sonuç istatistik anlamda bir farklılık olduğunu göstermekle birlikte meydana gelen farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bağımsız örneklem t-testi için etki büyüklüğü Cohen's d formülü ile hesaplanmıştır. Green ve Salkind (2005), d değerinin alabileceği değerlerin .02 - .05 arasında olursa küçük etki, .05 - .08 arasında olursa orta büyüklükte bir etki, .08 ve üzeri olursa yüksek düzeyde bir etki olduğunu belirtmişlerdir. Bu ifadeden hareketle, cinsiyet değişkenine göre okul etkililiğinde meydana gelen etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu ($d = .30$), işten ayrılma niyeti algısında meydana gelen etkinin de küçük etki düzeyinde olduğu ($d = .22$) sonucuna ulaşılmıştır. Ortalama puanlar incelendiğinde; okul etkililiğine ilişkin algılarda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları, işten ayrılma niyetine ilişkin algılarında ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmektedir.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değişkenlerin Dağılımı

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin okul etkililiği ve işten ayrılma niyeti algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre okul etkililiği ve işten ayrılma niyeti algılarına ait bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Okul Etkililiği ve İşten Ayrılma Niyeti Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) Sonuçları

Değişken	Mesleki Kıdem	N	Ort.	Ss	df	F	p	Fark	η^2
Okul Etkililiği	1 Yıl ve Daha Az	42	3.28	.75	3	6.75	.00	B-D	.73
	2 – 5 Yıl	178	3.30	.78					
	6 – 10 Yıl	146	3.39	.62					
	11 Yıl ve Üzeri	282	3.60	.81					
	Toplam	648	3.45	.77					
İşten Ayrılma Niyeti	1 Yıl ve Daha Az	42	2.73	1.03	3	6.45	.00	B-D	.33
	2 – 5 Yıl	178	2.90	1.22					
	6 – 10 Yıl	146	2.80	1.08					
	11 Yıl ve Üzeri	282	2.46	1.10					

Toplam	648	2.68	1.14
A: 1 Yıl ve Daha Az ve Üzeri	B: 2 – 5 Yıl	C: 6 – 10 Yıl	D: 11 Yıl

* $p < 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiği algıları ($F=6.75$, $p>0.05$) ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Okul etkililiğinde mesleki kıdem yılına göre ortalamalar incelendiğinde, en yüksek ortalamanın 11 yıl ve üzeri çalışanlara ($\bar{X}=3.60$), en düşük ortalamanın 1 yıl ve daha az ($\bar{X}=3.28$) çalışanlara ait olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre okul etkililiğinde hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu bulmak için ise Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testine göre 2 – 5 yıl çalışanların ortalaması ($\bar{X}=3.30$) ile 11 yıl ve üzeri çalışanların ortalaması ($\bar{X}=3.60$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul etkililiği algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki tek yönlü varyans analizinde istatistiki anlamda ortaya çıkan farkın etki büyüklüğü eta-kare (η^2) formülü ile hesaplanmaktadır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın orta düzeyde ($\eta^2=.73$) olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin işten ayrılma niyeti algıları ($F=6.45$, $p>0.05$) ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. İşten ayrılma niyetinin mesleki kıdem yılına göre ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın 2 – 5 yıl arası çalışanlara ($\bar{X}=2.90$), en düşük ortalamanın 11 yıl ve üzeri ($\bar{X}=2.46$) çalışanlara ait olduğu görülmektedir. İşten ayrılma niyetinde hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu bulmak için ise Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testine göre 2 – 5 yıl arası çalışanların ortalaması ($\bar{X}=2.90$) ile 11 yıl ve üzeri çalışanların ortalaması ($\bar{X}=2.46$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca 6 – 10 yıl arası çalışanların ortalaması ($\bar{X}=2.80$) ile 11 yıl ve üzeri çalışanların ortalaması ($\bar{X}=2.46$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin işten ayrılma niyeti algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki tek yönlü varyans analizinde istatistiki anlamda ortaya çıkan farkın etki büyüklüğü eta-kare (η^2) formülü ile hesaplanmaktadır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın küçük düzeyde ($\eta^2=.33$) olduğunu göstermektedir.

Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Değişkenlerin Dağılımı

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin okul etkililiği ve işten ayrılma niyeti algılarının okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkenine göre okul etkililiği ve işten ayrılma niyeti algılarına ait bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Öğretmenlerin Okul Etkililiği ve İşten Ayrılma Niyeti Görüşlerinin Eğitim Bölgesi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Eğitim Bölgesi	N	Ort.	Ss	df	F	p
Okul	İl Merkezi	456	3.42	.80			
	İlçe Merkezi	132	3.45	.70			

Etkililiği	Diğer	60	3.63	.72	2	1.98	.14
	Toplam	648	3.44	.77			
<hr/>							
İşten Ayrılma Niyeti	İl Merkezi	456	2.70	1.15			
	İlçe Merkezi	132	2.55	1.18	2	.02	.36
	Diğer (Köy, Kasaba, vd.)	60	2.77	1.97			
	Toplam	648	2.68	1.14			
<hr/>							
		A: İl Merkezi	B: İlçe Merkezi		C: Diğer		
<hr/>							

* $p < 0.05$

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiği algıları ($F=1.98$, $p>0.05$) ile okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Okul etkililiğinin okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkenine göre ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın il ve ilçe merkezi dışındaki diğer eğitim bölgesi ($\bar{X}=3.63$), en düşük ortalamanın il merkezi ($\bar{X}=3.28$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin işten ayrılma niyeti algıları ($F=1.02$, $p>0.05$) ile okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. İşten ayrılma niyetinin okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkenine göre ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın il ve ilçe merkezi dışındaki diğer eğitim bölgesi ($\bar{X}=2.77$), en düşük ortalamanın ilçe merkezi ($\bar{X}=2.55$) olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin okul etkililiği algılarında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu çalışmada okul etkililiğine ilişkin algılarda erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde Yılmaz (2006), Akan (2007) ve Kuşaksız (2010), cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul etkililiği algılarında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte bu çalışmalarda, okul etkililiği özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu sonuçlardan farklı olarak Keleş (2006) ve Tarhan (2008), çalışmalarında cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul etkililiği algılarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Küçük (2020), araştırmasında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul etkililiği algılarında anlamlı bir fark görülmediği, bununla beraber kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlerin ortalamalarından az da olsa yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma yapılan öğretmenlerin çoğunluğunun dezavantajlı ve ataerkil yapının baskın olduğu bölgelerde görev yapmasının, sınıf ve okul yönetiminde erkek öğretmenleri daha avantajlı duruma getirdiği, bu durumun da erkek öğretmenlerin okul etkililiği algısını daha fazla etkilediği düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlarda ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre işten ayrılma niyeti değişkeninin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. İşten ayrılma niyetine ilişkin genel algıda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir algıya sahip olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde Campbell (2003), Uştu (2014), Öztürk Çiftçi vd. (2015) ile Kurtulmuş ve Yiğit (2016), yaptıkları çalışmalarda işten ayrılma niyeti ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Kurtulmuş ve Karabıyık (2016) ile Öztürk Çiftçi vd. (2015), bu çalışmadan farklı bir sonuç tespit etmiş olup erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla işten ayrılma algısına sahip oldukları sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmadan bir diğer farklı sonuç ortaya koyan Sarıdede (2004) ile Töremen ve Demir (2016), çalışmalarında cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin işten ayrılma niyeti algılarında önemli bir farklılığa neden olmadığını tespit etmişlerdir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre işten ayrılma niyetinin daha fazla olması; toplumun ev ortamında kadınlara yüklediği sorumlulukların erkeğe göre daha fazla olması, kadınların görev sorumluluğunun daha fazla olması, duygusal yönlerinin daha yoğun olması gibi nedenlerle açıklanabilir.

Araştırma sonucunda mesleki kıdem değişkeni ile okul etkililiği arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Okul etkililiği bakımından mesleki kıdem yılına göre ortalamalar incelendiğinde, en yüksek ortalamanın 11 yıl ve üzeri çalışanlara, en düşük ortalamanın ise 1 yıl ve daha az çalışanlara ait olduğu görülmüştür. Ayrıca okul etkililiğinde 2–5 yıl arası çalışanların ortalaması ile 11 yıl ve üzeri çalışanların ortalaması arasında 11 yıl ve üzeri çalışanların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Balcı (1993), Yılmaz (2006), Ayık (2007) ve Küçük (2020), araştırmalarında öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algı düzeyleri arasında mesleki kıdem belirleyici bir role sahip olduğu ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul etkililiği algıları arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı zamanda bu çalışmalarda, mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının, mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Tarhan (2008) ve Yılmaz (2013) ise araştırmalarında öğretmenlerin mesleki kıdeme göre okul etkililiği algılarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonuçları Balcı'nın (1993), Yılmaz'ın (2006) ve Ayık'ın (2007), çalışmaları ile benzerlik gösterirken, Tarhan'nın (2008) ve Yılmaz'ın (2013), çalışmaları ile farklılık göstermektedir. Bu durumun mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul ortamı ve meslek açısından oryantasyon sürecinde olmaları ve okul hakkında kıdemli öğretmenler kadar tecrübeli olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre işten ayrılma niyeti algılarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. İşten ayrılma niyetinin mesleki kıdem yılına göre, en yüksek ortalamanın 2–5 yıl arası çalışanlara, en düşük ortalamanın 11 yıl ve üzeri çalışanlara ait olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdeme göre işten ayrılma niyeti çözümlemesinde 2–5 yıl arası çalışanların ortalaması ile 11 yıl ve üzeri çalışanların ortalaması arasında, 6–10 yıl arası çalışanların ortalaması ile 11 yıl ve üzeri çalışanların ortalaması arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya konmuştur. Bu çalışmayı destekleyen çalışmalardan Sen ve Conley (2014) ile Uştu (2014), çalışmalarında mesleki kıdeme göre işten ayrılma niyeti algılarında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varmışlardır. Alanyazındaki çalışmalar ile bu çalışmadan hareketle öğretmenlerin mesleki kıdem yılı arttıkça işten ayrılma niyetlerinde azalma görüldüğü ifade edilebilir. Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri ortalamasının yüksek olmasının; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve karşılaştıkları mevcut durum arasındaki farklılığın fazla olması ve bu durumun mesleki tükenmişliğin daha kısa sürede ortaya çıkmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkeni ile okul etkililiği arasında önemli oranda anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Eğitim bölgesi

değişkenine göre öğretmenlerin okul etkililiği algılarının az da olsa diğer eğitim bölgesinde (köy, kasaba vd.), il ve ilçe merkezlerine göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Weber (1971), araştırmasında sosyo ekonomik durumları farklı okullara göre okul etkililiği özelliklerinin değişmediğini, okul etkililiği özelliklerinin başka değişkenlere bağlı olduğunu savunmuştur. Şahin (2006), çalışmasında okul etkililiğinde belirleyici rol oynayan değişkeninin, okulun bulunduğu eğitim bölgesinin sosyo ekonomik düzeyi olduğunu ortaya koymuştur. Day (2016), araştırmasında uzun vadede okul etkililiğini arttırmanın öncelikle okulun bulunduğu eğitim bölgesinde ihtiyaçların doğru bir şekilde tespit ve teşhis edilmesine bağlı olduğunu belirtmektedir. Arslan ve diğerleri (2006), çalışmalarında okulun bulunduğu eğitim bölgesine göre sosyoekonomik düzeyi iyi olan okulların, okul etkililiği özelliklerinin daha yüksek çıktığı sonucuna varmışlardır. Naidoo vd. (2014), çalışmalarında sosyoekonomik bakımdan daha avantajlı çevrede bulunan okulların, okul başarısının daha yüksek çıktığını belirlemişlerdir. Buradan hareketle bu çalışmanın Weber'in (1971) çalışmasıyla benzerlik gösterdiği; Şahin'in (2006), Arslan vd. nin (2006), Day'ın (2016) ve Naidoo vd. nin (2014) çalışmalarıyla fark gösterdiği söylenebilir.

Çalışmanın sonuçlarına göre okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkeni ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkenine göre işten ayrılma niyeti algılarında, en yüksek ortalamanın il ve ilçe merkezi dışındaki diğer eğitim bölgesi, en düşük ortalamanın ilçe merkezi olduğu görülmüştür. Ololube (2006), araştırmasında Nijeryalı öğretmenlerin farklı eğitim bölgesinde bulunan okulların çalışma koşulları ile işten ayrılma niyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Cha (2008) ise çalışmasında, okulun bulunduğu eğitim bölgesinde çalışma koşullarının işten ayrılma niyetine etkisinin, öğretmenlerin aldığı maaşın etkisinden daha fazla olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu çalışmada, öğretmenlerin çalışma koşullarının iyi olduğunda iş memnuniyetlerinin yüksek, işten ayrılma niyetlerinin düşük olduğu ortaya konmuştur.

Çalışmanın sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin okul etkililiği algıları ile işten ayrılma niyetleri arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul etkililiği algıları arttıkça işten ayrılma niyetlerinde azalma görüldüğü söylenebilir. Aydoğdu (2009), araştırmasında işten ayrılma niyetinin iş tatmini ve örgüte bağlılık ile anlamlı ve negatif bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Yıldırım (2015), çalışmasında okulların etkililik düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumunu olumlu yönde etkilediğini bunun da öğretmenlerin algılarında işten ayrılma niyetlerinde azalma meydana gelmesine sebep olduğunu savunmuştur. Şenel ve Buluç (2016) ise okul etkililiği üzerine yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin okul etkililiğini olumlu yönde geliştirdiklerinde öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinden uzaklaştıkları sonucuna varmışlardır. Yurt içinde yapılan araştırmalarda da (Yılmaz, 2006; Akan, 2007; Kuşaksız, 2010; Uştu, 2014; Öztürk Çiftçi vd. 2015; Kurtulmuş ve Yiğit, 2016; Küçük, 2020) demografik değişkenler ile okul etkililiği ve işten ayrılma niyeti arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin okul etkililiği algıları ile işten ayrılma niyetleri arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olmasına bakıldığında; etkili okul algısına sahip okullarda işten ayrılma niyetinin azaldığının görüldüğü söylenebilir.

Özetle, katılımcıların verdikleri cevapların ortalamalarına bakıldığında, cinsiyet değişkeni açısından, okul etkililiğinde erkek öğretmenler daha yüksek algıya sahip iken, işten ayrılma niyeti algısı açısından kadın öğretmenler daha yüksek algıya sahiptir. Bunun nedeninin ise kadın öğretmenlerin hem evde hem de okulda almış oldukları sorumlulukların fazla olmasından dolayı daha fazla yıpranmaları kaynaklı olduğu söylenebilir. Mesleki kıdem değişkeni açısından, 11 yıl ve üzeri

çalışanların okul etkililiği algısı diğer gruplara nazaran yüksek iken, işten ayrılma niyeti açısından 2-5 yıl arası kıdeme sahip olanlarıki daha yüksektir. Bunun nedeni ise 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerde mesleki sahiplenmenin oturmuş olması, mesleğin daha fazla benimsenmesi söz konusuysen, 2-5 yıl arası çalışan öğretmenlerde ise daha tecrübeli öğretmenlere göre mesleki bağlılığın daha zayıf olması şeklinde yorumlanabilir. Eğitim bölgesi değişkeni açısından ise, gerek etkili okul, gerekse işten ayrılma niyeti algısı köy, kasaba vb. yerlerde çalışanların daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki algının da aynı grupta yüksek çıkması çalışma alanının sosyo ekonomik bakımdan daha dezavantajlı olmasından kaynaklı olabilir. Çünkü dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenlerin etkili okul özelliklerini hayata geçirme konusunda birbirlerine daha fazla destek oldukları, daha fedakârca çalıştıkları söylenebilir. Diğer bölgelere göre daha fazla sorunlarla mücadele ettiklerinden dolayı işten ayrılma niyeti konusunda da daha yüksek algıya sahip oldukları ifade edilebilir.

ÖNERİLER

1. Araştırma ortaokul kademesindeki resmi okullarda çalışan öğretmenler dâhil edilerek yapılmıştır. Araştırmalar, özel okullarda görev yapan öğretmenleri ya da resmi okullardaki anaokulu, ilkokul ve lisede görev yapan öğretmenleri kapsayacak şekilde yeniden yapılabilir.
2. Bu çalışmada veriler anket yöntemiyle toplanmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, nicel teknikler ile birlikte nitel teknikler de kullanılarak değişkenler arasındaki ilişki ile etkiler nedenleri ve sonuçlarıyla daha detaylı araştırılabilir.
3. Araştırma sonucunda, okul etkililiğinin işten ayrılma niyetini azalttığı görülmüştür. Buradan hareketle etkili okul özellikleri okullar arasında yaygınlaştırılmalıdır. Hatta işten ayrılma niyetinin yüksek olduğu okullarda etkili okul özellikleri uygulamalarına daha fazla yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Arslan, H. Kuru, M. Satici, A. (2006). Devlet ve Özel ilköğretim Okullarının Etkililiğinin Araştırılması. Eğitim ve Bilim, 16.
- Aydoğan, İ. ve Helvacı, M. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4/2, 41-60.
- Aydoğdu, S. (2009). An Empirical Study Of The Relationship Between Job Satisfaction, Organizational Commitment And Turnover Intention Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yeditepe University.
- Ayık, A. (2007). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. Erzurum: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Balcı, A. (1993). Etkili Okul Kuram Uygulama ve Araştırma. Ankara: Ereğ Ofset Matbaası Yayınları.
- Balcı, A. (2002). Etkili okul geliştirme,. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Brookover, W. Beady, C. Flood, P. Schweitzer, J. Wisenbaker, J. (1977). School social systems and student achievement: Schools can make a difference. New York.
- Cammann, C. Fichman, M. Jenkins, D. & Klesh, J. (1979). The Michigan Organizational Assessment

- Questionnaire. Unpublished manuscript, University of Michigan, Ann Arbor.
- Campbell, D. (2003). Global Versus Facet Predictors of Intention to Quit: Differences in a Sample of Male and Female Singaporean Managers and Non-Managers. *International Journal of Human Resource Management*, 14(7): 1152-1177.
- Cha, S. (2008). Explaining Teachers' Job Satisfaction, Intent To Leave, And Actual Turnover: A Structural Equation Modeling Approach. Florida, Abd: Florida State University College Of Education .
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & Robert, L. (1966). York. 1966. *Equality of Educational Opportunity*,.
- Çekmecelioğlu, H. (2014). Göreve ve İnsana Yönelik Liderlik Tarzlarının Örgütsel Bağlılık, İş Performansı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkileri. *Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı 28:21-24.
- Çobanoğlu, F. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik Ve Örgütsel Etkililik. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Cotton, J.L. Tuttle, J. M. (1986). Employee Turnover: A Meta Analysis and Review with Implicationd for Researc. *Academy of Managemant Review*.
- Day, C. G. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52.
- Dodson, C. K. (2005). The relationship between school effectiveness and teachers' job satisfaction in north Mississippi schools. Oxford: Mississippi University.
- Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement: An overview, *Educational Leadership*. *Educational Leadership*, 40(3), 4-11.
- Gümüşsoy, Y. (2014). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinde Tükenmişliğin İşten Ayrılma Niyetine Etkileri: Aksaray İli Örneği. Yayınlanmamış Doktora tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Güner, B. (2016). The Effect Of Organizational Justice On Turnover Intention And The Mediating Role Of Emotional Exhaustion: A Study On Educational Institutions. Ankara: Middle East Technical University Thesis Submitted To The Graduate School Of Social Sciences.
- Gürbüz, S. ve Bekmezci, M. (2012). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Duygusal Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan Kaynakları Bilim Dalı, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı:1.

- Ingersoll, R. (2001). Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools. CPRE Research Reports.
- Jamil, D. (2017). Öğretmenlerin örgütsel destek algıları, örgütsel bağlılık düzeyleri ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki. Elazığ: Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Janik, M. R. (2015). Meaningful work and secondary school teachers' intention to leave. Vanderbijlpark, South Africa: South African Journal of Education.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. basım) . Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Keleş, B. (2006). İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri (Çorum İli Örneği). Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keser, A. (2011). Çalışma psikolojisi. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Keskin, C. (2014). İlköğretim Okullarında Örgütsel Etkililik, Mesleki Doyum Ve İsten Ayrılma Eğilimi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kosi, I. S. (2015). Teacher motivation and job satisfaction on intention to quit: An empirical study in public second cycle schools in Tamale metropolis, Ghana. Accra: School of Business, University of Cape Coas.
- Kurtulmuş, M. Yiğit, B. (2016). İşe Yabancılaşmanın Öğretmenlerin İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(3).
- Kuşaksız, N. (2010). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. Konya: Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçük, Ö. (2020). Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Örgütsel Sinizm ve Psikolojik Sermayenin Aracılık Etkisi. Elazığ: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lezotte, L. W. (1991). Correlates of effective schools: The first and second generation. MI: Effective Schools Products, Ltd.,.
- Liu, S. &. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. International Journal of Educational Research, 53, 160–170.
- Luyten, H. V. (2005). School Effectiveness Research: From a review of the criticism to recommendations for further development. School Effectiveness and School Improvement, 16.

Mobley, W. G. Griffeth, R.W. Hand, H.H. and Meglino, B.M. (1979). Review and Conceptual Analysis of

the Employee Turnover Process. *Psychological Bulletin*, 86, 493-522.

Naidoo, A. .V. van Eeden, A., & Munch, Z. (2014). Spatial Variation In School Performance, A Local Analysis of Socio-Economic Factors In Cape Town. *South African Journal of Geomatics*, 3 (1), 78-94.

Ololube, N. (2006). Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment.

Helsinki: University of Helsinki Finland.

Ökten, S. S. (2008). Güçlendirmenin iş tatmini ve isten ayrılma niyeti üzerine etkisinde kalite kültürünün

ara değişken olarak incelenmesi. Gebze: Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü Yayınlanmamış Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Öztürk Çiftçi, D. M. (2015). Örgütsel sessizlik, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Ordu ili özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41).

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state of the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*.

Sarıdede, U. (2004). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetine etkisi. Kocaeli:

Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sen, S. C. (2014). Workplace predictors of secondary school teachers' intention to leave: An exploration

of career stages. Seul, Kore: College of Education, Hankuk University .

Şahin, İ. (2006). İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi. İzmir: Ulusal Tez Merkezi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9 (4), 1-12.

Şişman, M. (1996). Etkili okul yönetimi araştırma raporu. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.

Tarhan, S. (2008). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin. İstanbul: Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *International handbook of school effectiveness*. London: Falmer.

Töremen, F. Demir, S. (2016). Sahip oldukları psikolojik sermayenin öğretmenlerin işten ayrılma

niyetleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 166-179.

Uştu, H. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılık, İşten Ayrılma Niyeti Ve Sosyo Demografik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığı Yordama Düzeylerinin İncelenmesi. Adana: Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Weber, George. (1971). «Inner-City Children Can be Taught to Read : Four Success-ful School», CBE Occasional Paper 18, Washington D.C Council for Basic Education.

Yıldırım, İ. (2015). Okul Yöneticilerinin Kişilik Ve Denetim Odağı Özelliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumu

Ve Okul Etkililiği Açısından İncelenmesi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Veli Görüşlerine Göre Dezavantajlı Bölgedeki Okullarda Öğrenci Devamsızlıklarının Değerlendirilmesi

Zehra Gül KÖYÇÜ ¹¹⁸ Ümran UYSAL ¹¹⁹ Mustafa Uzunlar ¹²⁰

Özet

Bu araştırmada sürekli devamsız ya da devamsızlığı çok fazla olan Samsun Yavuz Selim ilkokulunda kayıtlı olan Roman öğrencilerin devamsızlık nedenleri ve devamsızlıklarına çözüm önerilerine ilişkin veli görüşmelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma; nitel araştırma desenlerinden olgu bilim çalışmasıyla yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Roman veli katılımcılarının öğrenci devamsızlığı ve devamsızlığa çözüm önerilerine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Çalışma grubunu Yavuz Selim İlkokuluna kayıtlı olan, sürekli devamsız ya da devamsızlığı çok yüksek olan 11 Roman öğrencinin velisi oluşturmaktadır. Veriler içerik analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda sürekli devamsızlık yapan ya da devamsızlığı çok olan öğrencilerin velilerine göre; öğrenci devamsızlığının nedenlerinin anneyle bağlılık, erken kalkamama, okul kültürüne uyum sağlayamama olduğu görülmüştür. Bu durumun sorumlusu olarak veli büyük ölçüde kendini görmekte, öğrencinin sağlık sorunlarının da bunda etkili olduğunu bildirmektedir. Aile devamsızlık sorununun çözümünü kendi davranışlarında değişikliğe gitmekte görmüş ama okuldan da beklentilerini dile getirmiştir.

Anahtar kelimeler: Roman öğrenciler, devamsızlık.

Türkler tarih boyunca kurdukları devletlerinin içlerinde yaşayan azınlık gruplara sosyal, kültürel açıdan zorlama ve baskı uygulamamış azınlık gruplara baskıcı tutum sergilememişlerdir. Azınlıklara, tüm bireylere ayırım yapmadan din dil ırk renk, sosyo-ekonomik durumlar arasında farklılıklar göstermeden insanların ihtiyaçlarını karşılamak devlet olmanın en önemli özelliklerinden biri olarak kabul edilmiştir. Gelişmiş ülkeler içinde çok farklı kültürleri barındıran, o kültürlerin gelenek ve göreneklerini benimseyip kabul eden, bu kültürleri gelecek nesillere aktarmaya fırsat tanıyan ülkelerdir. İnsanları aynı zeminde toplayarak onlarla bütünleşmeyi sağlayan, beraber yaşama bilincini oluşturmak devlet olma bilincini oluşturmuş ülkelerin başardığı bir durumdur (Kumcağız vd, 2018).

Ülke olarak kültürel zenginliğimizin bir ögesi de Romanlardır. Romanlar arasında eğitime dair sorunları, erken okul terki ve okul devamsızlığıdır. Romanların okul devamsızlığını etkileyen faktörler arasında; erken yaşta evlilik, grup psikolojisidir. Grup psikolojisi bu psikolojiden ötürü ortaya çıkan okuma yazma sorunları, berberinde yetersizlik duygusunun gelişmesine sebep olur. Özel eğitim gereksinimi de bu sıralamada hatırı sayılır yer alır. Sosyal düzene uyum sağlayamayan, ekonomik yetersizliklerinden ötürü toplumun dışlanması da göze çarpan etmenler arasında yer alır. Tüm yaşanan bu zorlukların öğretmenler açısından değerlendirdiğimizde birçok etkileri görülür. Yukarıda sayılan etkenler yönetici ve öğretmenlerde tüketilmiş düzeyini olumsuz etkilemektedir. Roman

¹¹⁸ Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun Yavuz Selim İlkokulu Okul Müdürü, zehragulerkan@hotmail.com

¹¹⁹ Milli Eğitim Bakanlığı,

¹²⁰ Milli Eğitim Bakanlığı,

öğrencilerin eğitim öğretimin içine entegre olamayışları öğretmenleri bu süreçte yalnız bırakmış ve olumsuz etkileri ortaya çıkarmıştır. .Bahsedilen tüm bu sebepler öğrencilerin okul terkine sebep olmuştur(Kumcağız vd, 2018).

Cumhuriyetin ilan edildiği ilk yıllarda Yunanistan yapılan nüfus mübadelesi sonucunda Romanlar Türkiye'ye getirilen bir sosyal kültürel grup olarak karşımıza çıkmaktadır. Nüfus mübadelesi Lozan anlaşması ile ortaya çıkmıştır. Bu anlaşma sonucunda Türk göçmenler gibi Çingene nüfusu da Türkiye'ye gelmiştir(Özkan, 2000). Günümüzde Türkiye'de yerleşik hayata geçen Romanların çoğu şehirlere yerleşmiştir. Bu şehirlerin kuytu köşelerinde, varoş alanlarında yaşayan romanlar eğitim, sağlık, istihdam, barınma gibi durumlarda mağduriyet yaşadıklarını yapılan araştırmalar ortaya koymuştur(Demirhan 2012).

Toplumumuz da alt kültür unsurları bulunmaktadır. Bu unsurlar değerlendirildiğinde Romanlar okullaşma oranı ve eğitim seviyesi en düşük olan kesimdir. Yapılan çalışmalar Roman öğrencilerde istendik davranış değişikliklerini gerçekleştirmek için eğitimcilerin zorlandıklarını göstermektedir. Devamsızlık ve erken okul terki gibi istenmeyen zorluklara yol açan bu durumu komplike değerlendirmek için öğrenci, aile ve öğretmen başlıklarında ele almak gerekmektedir (Kumcağız vd, 2018).

Eğitim bir işlevi de bireye yeni istendik davranışlar kazandırmak ya da mevcut davranışları değiştirmektir. Eğitimin maksatlı ve planlı olması onu diğer davranış değiştirme süreçlerinden ayırır(Ertürk, 1997).

İlköğretim; kadın erkek tüm yurttaşların ulusal amaçlara uygun olarak beden, zihin, duygu ve ahlâk bakımından gelişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretim aşamasıdır. 222 sayılı —İlköğretim ve Eğitim Kanununa göre ilköğretim, 6-14 yaş grubundaki tüm yurttaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretimin yararının diğer öğretim kademelerinden fazla olması ve temel insan hakkı olması sebebiyle parasızdır. Toplumun üyeliğine hazırlanan tüm bireylerin bilmesi gereken asgari bilgi, tutum, beceri ve davranışların kazandırılması sebebiyle de zorunludur (Çınar, 2008).

Toplumun büyük çoğunluğunun temel eğitimden sonra eğitimlerine devam etmedikleri düşünülürse, ilköğretim eğitiminin süresi ve niteliğinin ne kadar önemli olduğu anlaşılır. Toplumun temel kültürünü geliştiren ilköğretim, yeniliklerin yurt ölçüsünde yayılmasını ve demokrasinin yerleşmesini sağlar. İlköğretimde kazandırılan temel bilgi, tutum, görüş ve beceriler insanlara hayatları boyunca eşlik eder, sosyal, siyasal ve ekonomik sorunların asıl çözüm yeridir (Yeşilyaprak, 2005).

Devamsızlık Tanım

Devamsızlık, kişilerin bulunması gereken; okul, işyeri, toplantı vb. gibi yerlerde bulunmaması durumudur diye tanımlanabilir.

Devamsızlığın Nedenleri

Devamsızlık yapan öğrenci okula karşı olumsuz duygular besler ancak bu tek başına bir etmen. Birçok etmenin birlikte ya da tek başına bulunması, öğrencinin okuldan uzaklaşmasına veya devamsızlık yapmasına neden olur (Pehlivan, 2006).

Devamsızlığın sebepleri bireysel nedenler, öğretmenden kaynaklı nedenler, okul ve okul idaresinden kaynaklı nedenler, ailevi sorunlar, sağlık problemlerinden kaynaklı nedenler ve çevresel nedenler olarak sınıflandırılır.

Yasal Durum

İlköğretim okulu öğrencilerinin devam devamsızlıkları ile ilgili 2019-2020 yılında yürürlükte olan yasal metinlerden

İlköğretim Kurumlar Yönetmeliğinde

Madde 18. (Değişik: RG-25/6/2015-29397) Çocukların devamsızlıkları, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen, ilkokullarda sınıf öğretmeni, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında ise okul yönetimi tarafından e-Okul sistemine işlenir ve yöneticiler tarafından takip edilir. İlköğretim kurumlarında öğrencilerin okula devamları zorunludur.

İlköğretim kurumlarına kaydedilen mecburi ilköğretim çağındaki öğrencilerin velileri ile okul yönetimleri, il/ilçe millî eğitim müdürlükleri, maarif müfettişleri, muhtarlar ve mülki amirler 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun ilgili hükümleri gereğince çocukların okula devamını sağlamakla yükümlüdürler.(Ek:RG-10/7/2019-30827) Devamsızlık yapan öğrencilerin durumları veliye posta, e-posta veya kısa mesaj yolu ile bildirilir.

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu

Madde 52 – Her öğrenci velisi yahut vasisi veya aile başkanı çocuğunun mecburi ilköğretim kurumuna muntazaman devamını sağlamakla ve özü yüzünden okula gidemeyen çocuğun durumunu en geç üç gün içinde okul idaresine bildirmekle yükümlüdür.

Mülki amirler, ilköğretim müfettişleri ve zabıta teşkilatı ilköğrenim çağındaki çocukların mecburi ilköğretim kurumlarına devamlarını sağlamakla veli yahut vasi veya aile başkanlarına ve okul idarelerine yardımla ve her türlü tedbiri almakla vazifelidirler

Madde 56 – (Değişik: 23/1/2008-5728/282 md.) Muhtarlıkça veya mülkî amirce yapılan tebliğe rağmen çocuğunu okula göndermeyen veli veya vasiye okul idaresince tespit edilen çocuğun okula devam etmediği beher gün için on beş Türk Lirası idarî para cezası verilir. Bu para cezasına rağmen çocuğunu okula göndermeyen veya göndermeme sebeplerini okul idaresine bildirmeyen çocuğun veli veya vasisine beş yüz Türk Lirası idarî para cezası verilir.

400 öğrencisi olan Yavuz Selim İlkokulunda öğrencilerin % 87 si Romandır. 2018-2019 e okul verilerine göre 290 öğrencinin 21 gün ve üzeri devamsızlığı bulunmaktadır Bu araştırma, Samsun İli Canik İlçesi Yavuz Selim İlkokulunda kayıtlı olan ancak Şubat 2020 tarihi itibarıyla 50 gün ve üzeri devamsızlığı bulunan Roman öğrencilerin devamsızlık nedenlerini ve çözüm önerilerini ortaya koyabilmek için yapılmıştır. Eğitim hayatından tamamen ayrılan ya da uzak kalan Roman öğrencileri, yaşadıkları sosyal çevreye uyum sağlayabilmelerine destek olabilmek, eğitime dâhil edebilmek için öğrenci velilerinin görüşleri alınmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma da Roman öğrencilerin okul devamsızlığıyla ilgili veli görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma Fenomenoloji bilim deseninde tasarlanmış nitel çalışmadır. Fenomenoloji araştırma; bireyin kendini, yaşadıklarını ve bakış açısını bir bütün olarak değerlendirir ve yapılan görüşmeler sonucunda yaşanan bir olgunun anlamına ve özüne ulaşılabilirliği düşünülür. Bize tamamen yabancı olmayan ancak tam olarak kavrayamadığımız kavramların araştırılması için en uygun model fenomenolojidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kişilerin aynı nitelikte problem durumuyla karşı karşıya gelmesi,

,aynı olaylar ya da durumların oluşması; ölçüt örnekleme oluşturur. (Büyüköztürk, Çakmak, ,Akgün Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu araştırma; Yavuz Selim İlkokulunda eğitim görmekte olan Şubat 2020 tarihi itibarıyla okulun açık olduğu 110 günde 50 gün ve üzeri devamsızlığı bulunan 11 Roman öğrencinin velisinin oluşturduğu çalışma grubuyla yapılmıştır.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Sorular öğrenci devamsızlığında sorumlu olduğu düşünülen velilere sorulmuştur. Araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilen yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması ile bilinir(Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yarı yapılandırılmış görüşmeler ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek; iki uç arasında yer almaktadır.

İŞLEM

Ebeveynler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formları 15 sorudan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan velilere sorulacak sorularla ilgili öncelikle bilgi verilmiş, verdikleri cevapların gizli kalacağı, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, araştırmadan çekilmek istedikleri anda bu eylemi gerçekleştirebilecekleri bilgisi verilmiştir. Görüşme okul yönetici odasında gerçekleştirilmiş. Katılımcılarla yapılan görüşme yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

VERİ ANALİZİ

Yapılan görüşmelerin sonucunda velilerin verdiği yanıtlar, içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Bu çözümleme araştırmacı tarafından birkaç adımda gerçekleştirilmiştir. Görüşmede verilen her yanıt araştırmacı tarafından okunarak analiz edilmeye çalışılmıştır.

Bütün yanıtlar alt alta sıralanarak ortak veya benzer ifadeler gruplandırılmış ve bu gruplandırmaları temsil eden kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler altında yer alan maddelerin sayısal olarak görülme sıklığı bu maddenin yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlayan içerik analizi tekniklerinden frekans analizi tekniğiyle belirlenmiştir (Bilgin, 2006).

BULGULAR

Araştırmaya katılan velilerin çocukların öğrenimlerine ilişkin görüşleri;

Tablo 1. Ailelerin Yaş Grafiği

Tema	f	
20-30 yaş aralığı	K1, K2, K4, K6, K8, K9	6
31-40 yaş aralığı	K5, K7	2
41-50 yaş aralığı	K3, E1, E2	3
Toplam İfade		11

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı ailelerin 24 ve 50 yaş aralığında olduğu, 6 'sının (26K1, 27K2, 28K4, 24K6, 24K8, 25K9) 20-30 yaş aralığında, 2'sinin (34K5, 38K7) 31-40 yaş aralığında, 3'ünün (41K3, 42E1, 50E2) 41-50 yaş aralığında olduğu;

Tablo 2. Ailelerin Eğitim Durumu

Tema	f
------	---

Okumaz yazmaz	E1, K3, K5, K7, K9	5
İlkokul mezunu	K1, K2, K4, K6, K8, E2	6
Toplam ifade		11

Tablo 2 incelendiğinde ailelerin 5'inin (E1, K3, K5, K7, K9) okula gitmeyip okuma yazma bilmediği, 6'sının (K1, K2, E2, K4, K6, K8) ilkokul mezunu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Çocuk Sayısı

Tema		f
5 çocuk	E1	1
4 çocuk	E2	1
3 çocuk	K1, K4, K7, K9	4
2 çocuk	K2, K3, K5, K6, K8	5
Toplam ifade		11

Tablo 3 incelendiğinde Katılımcı ailelerin 1'i (E1) beş çocuk sahibi, 1'i (E2) dört çocuk sahibi, 4'ü (K1, K4, K7, K9) üç çocuk sahibi, 5'i (K2, K3, K5, K6, K8) iki çocuk sahibi olduğu

Tablo 4. Gelir Durumu

Tema		f
Düzenli geliri var	K1, K3, K8	3
Engelli maaşı var	E2, K4, K7	3
Düzenli geliri yok	E1, K2, K5, K9	4
Toplam ifade		11

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılardan 3'ünün (K1, K3, K8) ailelerinin düzenli geliri olduğunu, 3'ü engelli maaşı olduğu (E2, K4, K7) , 4'ünün (E1, K2, K5, K9) düzenli geliri olmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 5. Aile Bütünlüğü

Tema		f
Anne baba ve çocuklar beraber	E1, E2, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9	10
Baba ölmüş	K7	1
Toplam ifade		11

Tablo 5 incelendiğinde katılımcı ailelerin 10'u (E1, E2, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9) anne baba ve çocukları ile bir arada yaşadığını, 1'i (K7) eşinin öldüğünü ifade etmiştir.

Tablo 6. Ailelerin Okul Değiştirmek İstememelerinin Nedeni

Tema		f
Eve yakınlığı	E1, E2, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9	11
Öğrencinin kabul gördüğü	K1, K2, K7, E1, E2	5
Öğretmen ve arkadaş memnuniyeti	E1, E2, K1, K7, K8, K9	6
Toplam ifade		11

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların tamamı çocuklarının başka bir okulda okumasını istemediklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da velilerin tamamı okulun eve yakın olduğunu, servise ihtiyaç duymadan okula ulaşabildiklerini, 5 kişi (K1, K2, K7, E1, E2) bu okulda çocuklarının dışlanmadığını, başka okullar da çocuklarını dışlayabileceklerini, 6 kişi (E1, E2, K1, K7, K8, K9) öğretmenlerinden ve arkadaşlarından memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7. Ailelerin Eğitime Bakışı

Tema		f
Karşılığını alacak	E1, E2, K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9	10
Kararsız	K4	1
Toplam İfade		11

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların 10'u (E1, E2, K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9) çocuğunun aldığı eğitimin karşılığını ileriki yaşantısında alacağına inanırken, 1'i (K4) çocuğunun aldığı eğitimin karşılığını ileriki yaşlarında alacağı hususunda kararsız olduğunu belirtmiştir.

Tablo 8. Çevrelerindeki Lise ya da Üniversite Mezunu Kişi Sayısı

Tema		f
Eğitim Almış Kişi Var	E1, E2, K1, K6	4
Eğitim Almış Kişi Yok	K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9	7
Toplam İfade		11

Tablo 8 incelendiğinde katılımcılardan 4'ü (E1, E2, K1, K6) çevresinde lise ya da üniversite mezunu bir kişi olduğunu, 7 tanesi (K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9) çevresinde lise ya da üniversite eğitimi tamamlamış hiç kimse olmadığını belirtmiştir.

Tablo 9. Aile Görüşüne Göre Devamsızlık Nedeni

Tema		f
Anneye Bağımlı	E2, K5, K6, K9	4
Sağlık Sorunları	E1, K1, K3	3
Okulu Sevmiyor	E2, K4, K6, K8	4
Sabah Uyanamıyor	K2, K7, K8	3
Ekonomik Zorluk	K7	1

Tablo 9 incelendiğinde katılımcılardan 4'ü (K5, E2, K6, K9) devamsızlık nedeni olarak öğrencinin okulda annesiz durmadığını, her gün okula onunla gelmekten bıktığını ve getiremediğini, 3'ü (E1, K1, K3) öğrencinin sağlık sorunları olduğunu, 4'ü (E2, K4, K6, K8) çocuğun okulu sevmediğini, gelmek istemediğini, her sabah ağladığını, artık bıktıklarını, 3'ü (K2, K7, K8) sabah öğrencinin ve kendilerinin uyanamadıkları için okula gelemediklerini, 1'i (K7) maddi durumlarının iyi olmadığını, çocuğa harçlık veremedikleri zaman okula göndermediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 10. Devamsızlığın Sorumlusu

Tema		f
Anne- Baba	K1, K2, K6, K7, K8, K9	6
Sağlık Sorunları	K3, E1, E2	3
Öğrenci	K4, K5, K6, K8	4

Tablo 10 incelendiğinde öğrencinin yaptığı devamsızlığın sorumlusu olarak 6 kişi (K1, K2, K6, K7, K8, K9) anne ve babayı sorumlu tutarken, 3 kişi (E1, E2, K3) öğrencinin sağlık sorunlarını, 4 kişi de (K4, K5, K6, K8) öğrencinin kendi huysuzluğunu ve şımarıklığını bahane olarak göstermiştir.

Tablo 11. Devamsızlığa Çözüm Önerileri

Tema		f
Erken yatmak	K1, K2, K7, K8	4
Annesiyle okula gelmesi	K3, K4, K5, E2	4
Okul Kaynaklı	K6, K7, K9	3
Kararsız	E1	1

Tablo 11 incelendiğinde öğrencinin okula devam etmesi için çözüm önerileri kısmında velilerin 4'ü(K1, K2, K7, K8) öğrenci akşam erken yatmalı önerisi getirirken, 4'ü (K3, K4, K5, E2) annesi okulda yanında durmalı, 3'ü(K6, K7, K9) okulla ilgili; öğretmen ilgilenmeli, servis olmalı ve sınıfta kız öğrenci sayısı fazla olmalı önerilerini getirmişlerdir, 1 kişi (E1) çözüm önerisi konusunda kararsızdır.

Tablo 12. Devamsızlığın Öğrenciye Etkileri

Tema		f
Eğitimi Aksıyor	E1, E2, K1, K4	4
Okuldan soğuyor	K2, K3, K5, K6,K7	5
Hiçbir etkisi yok	K8	1
Öğrencileri Kıskanıyor	K9	1
Toplam İfade		11

Tablo 12 incelendiğinde devamsızlığın öğrenciye ne gibi etkileri oluyor kısmında; 4 veli (E1, E2, K1, K4) derslerinden geri kalıyor, okuyamıyor, 5 veli(K2, K3, K5, K6, K7) okuldan soğuyor, evde oyuncaklarla, telefonla oynuyor, 1 veli (K8) hiçbir etkisi yok. "Dersini evde yapar. Okul gibi" 1 veli (K9) "Diğer öğrencileri kıskanıyor. Okula gelmek istiyor. Biz getiremiyoruz" demektedir.

Tablo 13. Devamsızlığı Önlemek İçin Çaba

Tema		f
Aile Çabalıyor	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, E2	9
Aile Çabalamıyor	E1, K9	2
Toplam İfade		11

Tablo 13 incelendiğinde 9 Veli (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, E2) öğrenci devamsızlığını önlemek için çabaladığını kaydederken, 2 veli (E1, K9) çabalamadığını ifade etmiştir. 9 veli öğrenciyi sabah kaldırdığını, zorla getirmeye çalıştığını, baskı yaptığını, ikna etmeye çalıştığını belirtmiştir.

Tablo 14. Öğrencinin Seçmesini İstedığı Meslek

Tema		f
Öğretmen	E1	1
Hemşire	E2	1
Doktor	K9	1
Kendi İşi	K4, K5	2
Kendi Bilir	K1, K3	2

İş Yok	K2, K6, K7, K8	4
Toplam İfade		11

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların çocuklarının seçmesini istediği meslek olarak 1'i (E1) öğretmen, 1'i (E2) hemşire, 1'i (K9) doktor, 2'si (K4, K5) büyük insan olsun, kendi işini yapsın, 2'ü (K1, K3) nasip, neyi isterse, 4'ü (K2, K6, K7, K8) hiçbir iş yapmayacaklarını belirtmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada eğitim- öğretim sürecinde Roman öğrencilerin devamsızlık yapma nedenlerinin veli görüşlerine göre bir tek sebebi olmadığı, farklı sebeplerden kaynaklandığı görülmüştür. İlkokul öğrencileri küçük yaş grubunda oldukları için anneye bağımlılık, erken kalkamama, okul kültürüne uyum sağlayamama başlıca nedenlerdendir. Bu durumdan aile büyük ölçüde kendini sorumlu tutmakla birlikte, öğrencinin sağlık sorunlarının ve mizacının da etkili olduğu görülmüştür. Aile devamsızlık sorununun çözümünü kendi davranışlarında değişikliğe gitmekte görmüş ama okuldan da beklentilerini dile getirmiştir.

Devamsızlık yapan öğrencilerin okuldan soğuduğu, asgari düzeyde alması gereken eğitimi alamadıkları bu durumun velileri rahatsız ettiği, öğrencinin okula devamı için çabaladıkları sonucuna varılmıştır. Roman öğrenci velilerinin gelecekle ilgili kaygılı oldukları, çocuklarının gelecekte kendileri gibi iş bulamayacağı inancında oldukları görülmüştür. Velilerin eğitime bakış açısında; çevrelerinde örnek alabilecekleri, öğrencilerine rol model olabilecek eğitilmiş insanlar olmamasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak; günümüze kadar gelen Roman öğrencilerin okul devamsızlığı problemlerinin çok boyutlu olduğu ve hala devam ettiğini söylemek mümkündür. Bundan dolayı ele alınacak çözümlerin de çok yönlü ve farklı kurumlarla işbirliği içinde ele alınmasının gerekliliği bu konuda daha çok çalışmanın yapılmasının önemi görülmüştür. Elde edilen veriler sonucunda; Roman ailelerin sosyo-ekonomik olarak daha güçlü bir yapıya gelmeleri ve kültürlerinin getirdiği alışkanlıkların öğrenciye olumsuz etkilerinin kaldırılması için velilerin eğitimle desteklenmeleri düşünülmektedir.

Çınar, İ. *İlköğretimin Önemi ve Öğretmen*. Eğitim Dergisi, 2008, 20.

Demirhan, E. S., *Roman Çocuklara Yönelik Madde Bağımlılığı ve Suçu Önlemede "Bir Tebessüm Yeter" Projesi: Yalova Örneği*, Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları, 2012.

Ertürk, S. *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Matbaacılık, Ankara, 1997

Kumcağız, H., Özcan, Ö., Şahin, C. *Roman Çocukların Okul Devamsızlığına İlişkin Öğrenci, Öğretmen, Veli Görüşleri ve Çözüm Önerileri*, Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 2018.

Özkan, A. R. (2000), *Türkiye Çingeneleri*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları

Pehlivan, Z. *Resmi Genel Liselerde Öğrenci Devamsızlığı Ve Buna Dönük Okul Yönetimi Politikaları (Ankara İli Örneği)*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2006.

Yeşilyaprak, B. *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri (Gelişimsel Yaklaşım)*, Nobel, Ankara, 2005.

Yıldırım, A., Şimşek, H. *Sosyal Bilimlerde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2013.

ERGENLER İÇİN SİBER ZORBALIKLA BAŞA ÇIKMA ÖLÇEĞİNİN TEK FAKTÖRLÜ YAPISININ İNCELENMESİ

Adem PEKER¹²¹, Yüksel Eroğlu², Hüseyin Gülen³

ÖZET

Bu çalışmanın amacı daha önce Peker, Özhan ve Eroğlu (2015) tarafından geliştirilen "Ergenlere Yönelik Siber Zorbalıkla Başa Çıkma Ölçeği"nin tek boyutlu bir yapı gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma, 2015-2016 öğretim yılında Kars ilinde 9., 10., 11. ve 12. sınıflara devam eden 442 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı 14 ila 19 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 61,77'si (n=273) kız, %38, 23'i ise (n=169) erkektir. 17 madde ve sosyal destek arama, yardım arama, mücadele etme ve çevrim içi güvenlik boyutlarından oluşan ölçeğin tek bir faktörde toplanma durumunu doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 22.00 ve LISREL 8.54 programları kullanılmıştır. Siber zorbalıkla başa çıkma ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğinin tek faktörlü yapısının doğruladığı ortaya çıkarılmıştır. Siber zorbalıkla başa çıkma ölçeğinin tek faktörlü uyum değerleri incelendiğinde ölçeğin iyi uyum gösterdiği söylenebilir ($\chi^2/sd= 3,28$; NFI = .92; CFI = .94; RFI = .90; GFI= .91; SRMR = .069; RMSEA = .072). Ölçeğin genel Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları .83, iki yarı güvenilirlik katsayısı .62 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte ölçeğin sosyal destek arama, yardım arama, mücadele etme ve çevrim içi güvenlik alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla .70, .85, .64, .83 olarak saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iki yarı güvenilirlik katsayıları sırasıyla .63, 88, .65, .65 olarak ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar kelimeler: Siber zorbalık, Ergenler, DFA

INVESTIGATION OF THE SINGLE FACTOR STRUCTURE OF THE CYBERBULLYING COPING SCALE FOR ADOLESCENTS

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine whether the "Coping with Cyber Bullying Scale for Adolescents", which was previously developed by Peker, Özhan and Eroğlu (2015), shows a one-dimensional structure. The research was conducted with 442 students attending 9th, 10th, 11th and 12th grades in Kars province in the 2015-2016 academic year. The age of the students participating in the research varies between 14 and 19. 61.77% (n = 273) of the students participating in the study are girls, 38% and 23 (n = 169) are boys. Confirmatory factor analysis (CFA) technique was used to verify the status of the scale consisting of 17 items and the dimensions of seeking social support, seeking help, fighting and online security in a single factor. Cronbach Alpha internal consistency coefficients were calculated for the reliability of the sub-dimensions of the scale. SPSS 22.00 and

¹²¹ Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, adem.peker@atauni.edu.tr

² Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, yeroglu45@gmail.com

³ Uzman Psk. Danışman, Rabia Hatun Kız Anadolu IHL Bingöl, gulenusyn@hotmail.com

LISREL 8.54 programs were used for validity and reliability analysis. As a result of the second-level confirmatory factor analysis of the scale for coping with cyberbullying, it was revealed that the single-factor structure of the scale was confirmed. As a result of the second-level confirmatory factor analysis of the scale for coping with cyberbullying, it was revealed that the single-factor structure of the scale was confirmed ($\chi^2/sd= 3,28$; NFI = .92; CFI = .94; RFI = .90; GFI= .91; SRMR = .069; RMSEA = .072). The overall Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was .83 and the split half reliability coefficient was .62. In addition, Cronbach Alpha internal consistency coefficients for seeking social support, seeking help, fighting and online security were found as .70, .85, .64, and .83, respectively. The semi-reliability coefficients of the sub-dimensions of the scale were found as .63, .88, .65, and .65, respectively.

Keywords: Cyberbullying, Adolescents, CFA

GİRİŞ

Bilişim ve iletişim teknolojilerindeki son gelişmeler insanların günlük yaşamlarında önemli değişikliklere yol açmıştır. Özellikle cep telefonu, bilgisayar, internete erişim ve sosyal paylaşım sitelerindeki gelişmeler bilgiye ulaşmayı kolaylaştırma ve hızlandırmasının yanı sıra bireylere başkalarıyla iletişim kurmada önemli fırsatlar sunmakta ve insanların zamanı eğlenceli bir şekilde geçirebilmesine olanak sağlamaktadır. Bu teknolojilerin olumlu kullanımının yanında diğer insanları aşağılama, alay etme, tehdit etme, sosyal paylaşım hesaplarına izinsiz girme gibi kötü amaçlı kullanımı da söz konusu olabilmekte ve bu durum siber zorbalık olarak isimlendirilmektedir.

Lacey (2007) siber zorbalığı elektronik iletişim araçlarıyla yapılan ve sosyal saldırganlığı içeren yeni bir zorbalık formu olarak tanımlamaktadır. Belsey (2007) siber zorbalığı, bir bireyin veya grubun bilişim ve iletişim teknolojilerini diğerlerini tehdit etmek amacıyla kötü niyetle ve tekrarlayan biçimde kullanması olarak ifade etmektedir. Shariff ve Gouin (2005)'e göre siber zorbalık, cep telefonu, web loglar, web siteleri, chat odaları gibi elektronik araçlar ile yapılan psikolojik bir zorbalık biçimidir.

Siber zorbalıkla ilgili yapılan çalışmalar siber zorbalığın gerek diğer ülkelerde (Kowalski ve Limber, 2007; Noret ve Rivers, 2006; Patchin ve Hinduja, 2006; Raskauskas ve Stoltz, 2007; Slonje ve Smith, 2008) gerekse Türkiye'de (Akbulut, Şahin ve Erişti, 2010; Arıca, 2009; Ayas, 2011; Ayas ve Horzum, 2011; Aydoğan, Dilmaç ve Deniz, 2009; Dilmaç, 2009; Erdur-Baker, 2010; Erdur-Baker ve Kavşut 2007; Eroğlu ve Peker, 2011; Peker, Eroğlu ve Ada, 2012) yaygın bir sorun olduğunu göstermektedir.

Siber zorbalığa maruz kalan ergenlerin mesajları veya mesajları atan kullanıcı hesaplarını engelleme, arkadaş listesindeki belli kullanıcı hesaplarını kısıtlama, kendi kullanıcı hesabını kapatma, arkadaşlarından yardım isteme veya siber zorbaya uyarı mesajı yollama gibi davranışları gösterdiği tespit edilmiştir (Arıca ve diğerleri, 2008; Juvonen ve Gross, 2008; Smith ve diğerleri, 2008). Patchin ve Hinduja (2006)'ya göre siber zorbalıkla baş etmede en çok kullanılan yöntemler; durumu çevrimiçi bir arkadaşıyla, ebeveynleriyle, kardeşleriyle veya herhangi bir yetişkinle paylaşma, zorbaya davranışını sonlandırmasını söyleme ve sanal ortamdan uzaklaşmadır.

Araştırmalar incelendiğinde mağdurların daha çok kendilerini korumalarını sağlayan teknik yöntemleri tercih ettikleri görülmektedir. Bu teknik yöntemler siber zorbayı engellemeyi, kullanıcı hesaplarının şifrelerini değiştirmeyi, servis sağlayıcısıyla iletişime geçmeyi, yasal mercilere başvurmayı

ve kimin gönderdiği belli olmayan mesajları okumadan silmeyi içermektedir. Siber mağdurların tercih ettiği diğer yöntemler siber zorbayı uarmak, yardım isteme, siber zorbaya aynı şekilde karşılık vermek, sanal ortamdan uzaklaşmak ve görmezden gelmedir (Eroğlu, 2014).

Alanyazın incelendiğinde araştırmacıların siber zorbalık ve mağdur olmayı ölçmeye yönelik ölçekler geliştirdiği görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin siber zorbalıkla başa çıkma stratejileri ile ilgili çok az araştırma bulunmaktadır. Wachs, Wolf ve Pan (2012) tarafından geliştirilen siber zorbalıkla baş etme ölçeği 11 maddeden ve bilişsel teknik ile başa çıkma, saldırganlık ve çaresizlik olmak üzere 3 alt boyuttan meydana gelmektedir. Völlink, Bolman, Dehue ve Jacobs (2013)'un siber zorbalıkla başa çıkma ölçeği 17 madde ve 3 alt boyuttan (duygusal başa çıkma, sosyal destek ve kaçınma) oluşmaktadır. Parris, Varjas, Meyers ve Cutts (2014) siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerle yaptığı görüşmede öğrencilerin aktif başa çıkma (önleme, benimseme, mazeret bulma, sosyal destek) ve önleme (bir kişi ile yüz yüze konuşma ve güvenlik tedbiri alma) yöntemlerini kullandıklarını saptamıştır.

Yapılan alanyazın taraması sonucunda Türkiye'de öğrencilerin siber zorbalığa uğradıklarında kullandıkları başa çıkma davranışlarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçeğin bulunmadığı gözlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin siber zorbalık davranışlarına karşı tepkilerinin belirlenebilmesi için böyle bir ölçeğe ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı daha önce Peker, Özhan ve Eroğlu (2015) tarafından geliştirilen ergenlere yönelik siber zorbalıkla başa çıkma ölçeğinin tek boyutlu bir yapı gösterip göstermediğini incelemektir.

YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

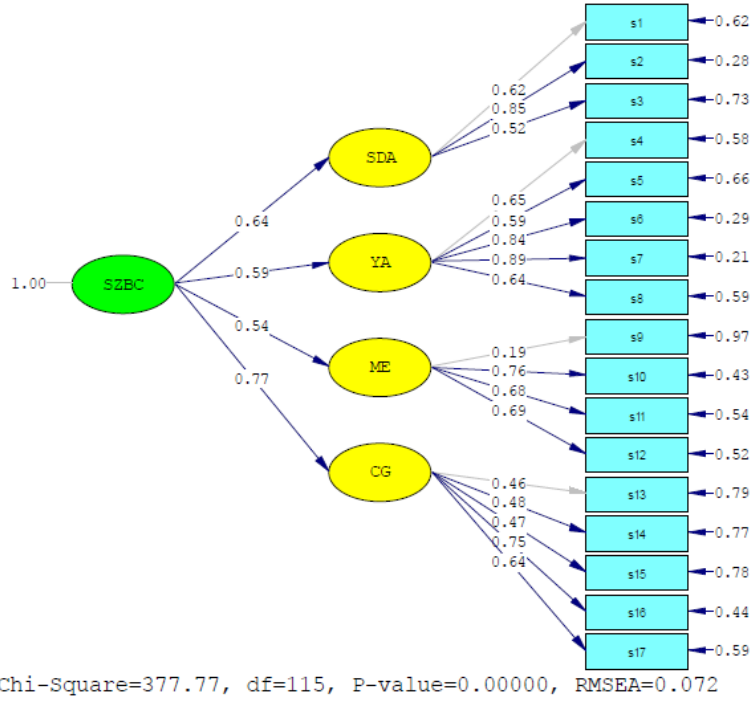
Araştırma, 2015-2016 öğretim yılında Kars ilinde 9., 10., 11. ve 12. sınıflara devam eden 442 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı 14 ila 19 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 61,77'si (n=273) kız, %38, 23'i ise (n=169) erkektir. Yine öğrencilerin % 25,56'sı 9. sınıf (n=113); % 26,24'ü 10. sınıf (n=116); % 24,89'u 11. sınıf (n=110) ve % 23,30'u 12. sınıfta (n=103) öğrenim görmektedir.

2.2. Verilerin Analizi

17 madde ve sosyal destek arama, yardım arama, mücadele etme ve çevrim içi güvenlik boyutlarından oluşan ölçeğin tek bir faktörde toplanma durumunu doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) tekniği kullanılmıştır. DFA'ya başlanmadan önce 17 maddelik ölçek formuna ait verilerin DFA yapmak için gereken varsayımları karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu doğrultuda veri seti örneklem büyüklüğü, eksik değerler, uç değerler, çoklu bağlantılılık ve çok değişkenli normallik varsayımları açısından incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda verilerin normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. DFA'da Uyum indekslerinde GFI, CFI, NFI, NNFI ve IFI için >.90, (Hu ve Bentler, 1999) ve RMSEA için <.08 ölçüt olarak alınmıştır (Şimşek, 2007; Yılmaz ve Çelik, 2009). Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 22.00 ve LISREL 8.54 programları kullanılmıştır.

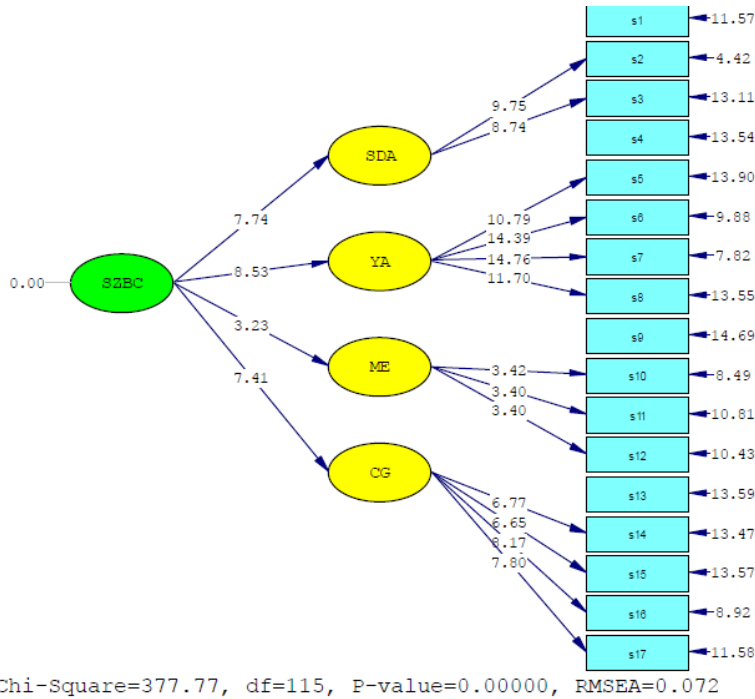
BULGULAR

Bu araştırma doğrultusunda siber zorbalıkla başa çıkma ölçeğinin lise öğrencileri için geçerliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'ya ilişkin standardize edilmiş değerler Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Siber zorbalıkla başa çıkma ölçeğinin standardize edilmiş değerleri.

Siber zorbalıkla başa çıkma ölçeğinin anlamlılığına ilişkin t değerleri Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Siber zorbalıkla başa çıkma ölçeğine ilişkin t değerleri.

Şekil 2'deki siber zorbalıkla başa çıkma ölçeğine ilişkin t değerleri incelendiğinde DFA'nın anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar siber zorbalıkla başa çıkma ölçeğinin lise öğrencileri için geçerli olabileceğini göstermektedir.

Siber zorbalıkla başa çıkma ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğinin tek faktörlü yapısının doğruladığı ortaya çıkarılmıştır. Siber zorbalıkla başa çıkma ölçeğinin tek faktörlü uyum değerleri incelendiğinde ölçeğin iyi uyum gösterdiği söylenebilir ($\chi^2/sd= 3,28$; NFI = .92; CFI = .94; RFI = .90; GFI = .91; SRMR = .069; RMSEA = .072). İkinci düzey DFA sonuçlarına göre madde faktör yükleri .19 ile .89 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin sosyal destek arama, yardım arama, mücadele etme ve çevrim içi güvenlik alt boyutlarının siber zorbalıkla başa çıkma ölçeği gizil değişkenine ilişkin standardize edilmiş değerleri sırasıyla .64, .59, .54 ve .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin t değerleri 3.40 ila 14.76 arasında değişmektedir. Alt boyutların siber zorbalıkla başa çıkma ölçeği gizil değişkenlerine ait t değerleri sırasıyla 7.74, 8.53, 3.23 ve 7.41 olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla standardize edilmiş değerleri anlamlı olduğu söylenebilir.

Ölçeğin tek faktörlü yapısı incelendikten sonra hem genel hem de alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik değerleri incelenmiştir. Ölçeğin genel Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları .83, iki yarı güvenilirlik katsayısı .62 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte ölçeğin sosyal destek arama, yardım arama, mücadele etme ve çevrim içi güvenlik alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla .70, .85, .64, .83 olarak saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iki yarı güvenilirlik katsayıları sırasıyla .63, .88, .65, .65 olarak ortaya çıkarılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin siber zorbalığa maruz kaldığında gösterdikleri başa çıkma davranışlarını belirlemek amacıyla SZBÇÖ'nün tek faktörlü yapısının psikometrik özelliklerini incelemektir. Araştırmanın sonucunda SZBÇÖ'nün tek bir boyut olarak kullanılabilirliğini göstermektedir. SZBÇÖ'nün yapı geçerliği DFA ile incelenmiştir. AFA sonucunda belirlenen faktörlere sırasıyla "Sosyal Destek Arama", "Yardım Arama", "Mücadele Etme" ve "Çevrimiçi Güvenlik" isimleri verilmiştir. Sosyal destek arama boyutunda ergenlerin maruz kaldığı durumu güvendiği kişilerle paylaşmasına işaret eden sorular yer almaktadır. Yardım arama boyutu bireyin siber zorbalığın sona ermesinde etkili olacağını düşündüğü yetişkinlerden (öğretmen, aile, tanıdık birisi gibi) yardım istemesini içermektedir. Mücadele etme boyutunda siber zorbalığın sona erdirilmesine yönelik aktif başa çıkma davranışlarını (siber zorbaya zorbalığı durdurmasını söyleme gibi) içeren sorular bulunmaktadır. Çevrimiçi güvenlik ise siber zorbalığın oluşmasını önleyecek teknik önlemler almayla ilişkili maddeleri (güvenli olan siteleri kullanma, kişisel hesaplara ait şifrelerin başkaları tarafından tahmin edilmesi güç olacak şekilde belirlenmesi vb.) kapsamaktadır.

DFA sonucunda 17 madde ve 4 faktörden oluşan siber zorbalıkla başa çıkma ölçeğinin tek bir faktörde doğrulandığı saptanmıştır. Sonuç olarak siber zorbalıkla başa çıkma ölçeğinin lise öğrencileri için toplam puan alınarak da kullanılabilirliği söylenebilir. Daha önce Peker ve arkadaşları (2015) tarafından ölçeğin alt boyutlarına göre kullanılabilirliğine ilişkin faktör yapısı ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışma da ölçeğin toplam puan alınarak kullanılabilirliği göstermektedir. Ölçekten alınan toplam puanın artması bireylerin siber zorbalıkla başa çıkma puanlarının arttığı anlamına gelmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y., Şahin, Y. L., & Erişti, B. (2010). Cyberbullying victimization among Turkish online social utility members. *Educational Technology & Society, 13*(4), 192-201.
- Arıcak, O.,T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Educational Research, 34*, 167-184.
- Arıcak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoğlu, A., Sarıbeyoğlu, S., Çıplak, S., Yılmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior, 11* (3), 253-262.
- Ayas, T. (3-5 Ekim 2011). *Lise öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma yaygınlığı*. 11. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunuldu, İzmir.
- Ayas, T., & Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. *İlköğretim Online, 11*(2), 369-380.
- Aydoğan, D., Dilmaç, B., & Deniz, E. (2009, 1-3 Ekim). *İlköğretim öğrencilerinde sosyal destek ve siber zorbalığın incelenmesi*. 18.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş sözlü bildiri. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Belsey, B. (2007). Cyberbullying: A real and growing threat. *ATA Magazine, 88*(1), 14-21.
- Brown, M. (2006). *Confirmation factor analysis for applied research. Intruduction CFA*. New York: The Guildford Press.
- Dilmaç, B. (2009). Psychological needs as a predictor of cyber bullying: A preliminary report on college students. *Educational Sciences: Theory & Practice 9*(3), 1307-1325.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyber bullying and its correlation to traditional bullying, gender, and frequent and risky usage of internet mediated communication tools. *New Media and Society, 12*, 109-126.
- Erdur-Baker, Ö., & Kavşut, F. (2007). Cyber bullying. A new face of peer bullying. *Eurasian Journal of Educational Research, 27*, 31-42.
- Eroğlu, Y. (2014). *Ergenlerde siber zorbalık ve mağduriyeti yordayan risk etmenlerini belirlemeye yönelik bütüncül bir model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Eroğlu, Y., & Peker, A. (2011). Aileden ve arkadaştan alınan sosyal destek ve siber mağduriyet: Yapısal eşitlik modeliyle bir inceleme. *Akademik Bakış, 27*, 1-20.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29* (2), 129-156.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Juvonen, J., & Gross, E.F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health, 78* (9), 496-505.
- Kowalski, R. M., & Limber, P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolscent Healt, 41*,522-530.
- Lacey, B. (2007). *Social aggression: A study of internet harassment*. Unpublished doctoral dissertation, Long Island University.

- Martin, C.R., & Newell, R.J. (2004). Factor structure of the hospital anxiety and depression scale in individuals with facial disfigurement. *Psychology Health and Medicine*, 3,327-336.
- Noret, N., & Rivers, I. (2006, April). *The prevalence of bullying by text message or email: Result of a four year study*. Poster presented at British Psychological Society Annual Conference, Cardiff.
- Parris, L., Varjas, K., Meyers, J., & Cutts, H. (2012). High school students' perceptions of coping with cyberbullying. *Youth & Society*, 44(2), 284-306.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the school yard: A preliminary look at cyber bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2),148-169.
- Peker, A., Özhan, M.B., & Eroğlu, Y. (2015). Ergenlere yönelik siber zorbalıkla başa çıkma ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 569-581. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.3156.
- Peker, A., Eroğlu Y., & Ada, Ş. (2012). Ergenlerde siber zorbalığın ve mağduriyetin yordayıcılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 185-206.
- Raskauskas, J., & Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43,564-575.
- Riebel, J., Jager, R. S., & Fisher, U. C. (2009). Cyberbullying in Germany-An exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51, 298-314.
- Schriesheim, C.A., & Eisenbach, R.J. (1995). An exploratory and confirmatory factor analytic investigation of item wording effects on obtained factor structures of survey questionnaire measures. *Journal of Management*, 6, 1177-1193.
- Shariff, S., & Gouin, R. (2005, September 8-10). Cyber- dilemmas: Gendered hierarchies free expression and cyber-safety in schools, presented at safety and security in a networked world: *Balancing cyber-rights and responsibilities*, Oxford Internet Institute Conference, Oxford, U.K.
- Slonje, R., & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying, its nature, and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Allyn & Bacon Inc.
- Völlink, T., Bolman, C.A.W., Dehue, F., & Jacobs, N.C.L. (2013). Coping with cyberbullying: differences between victims, bully-victims and children not involved in bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology J. Community Appl. Soc. Psychol.*, 23, 7-24.
- Wachs, S., Wolf, K.D., & Pan, C.C. (2012). Cybergrooming: Risk factors, coping strategies and associations with cyberbullying. *Psicothema*, 24 (4), 628-633.

Williams, R. K., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*, 14-21.

Yılmaz, V., & Çelik, H. E. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi I: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Pegem Akademi.

REHBERLİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SİBER MAĞDUR OLMALARININ YORDAYICISI OLARAK POZİTİFLİK

Adem PEKER¹²²

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, rehberlik öğretmeni adaylarının, pozitiflik düzeylerinin siber mağdur olmalarını yordayıp yordamadığını belirlemektir. Araştırma 2019 yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenim gören 333 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin % 70, 9'u kadın (n= 236), % 29, 1'i (n =97) erkektir. Öğrencilerin %28, 2'si birinci sınıfa, % 24'ü ikinci sınıfta, % 21'3'ü üçüncü sınıfta, % 26'4'ü dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmanın verileri, kişisel bilgi formu, pozitiflik ve siber mağduriyet ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizi için logistik regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler SPSS 22 programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin pozitiflik düzeyinin düşmesinin siber mağdur olma olasılığını arttırdığı görülmüştür. Bu modele göre, pozitifliğin düşmesi siber mağdur olma olasılığının % 3.8'ini açıklamaktadır.

Anahtar kelimeler: Siber mağduriyet, Logistik regresyon

POSITIVITY AS A PREDICTOR 'BEING CYBER VICTIMS OF GUIDANCE TEACHER CANDIDATES

ABSTRACT

The aim of this study is to determine whether the guidance teacher candidates predict their positivity levels to be cyber victims. The research consists of 333 students studying in Erzurum Atatürk University Guidance and Psychological Counseling program in 2019. 70, 9% of students are female (n = 236), 29,1 % are male (n = 97). 28% of the students study in the first grade, 24% in the second grade, 21% in the third grade, 26% in the fourth grade. The data of the research were obtained by using personal information form, positivity and cyber victimization scale. Logistic regression analysis was used for data analysis. Analyzes were made using the SPSS 22 program. As a result of the research, it was seen that the decrease in the positivity level of the students increases the probability of being cyber victim. According to this model, decreasing positivity explains 3.8% of the probability of being a cyber victim.

Keywords: Cyber victimization, Logistic regression

*Bu çalışma Atatürk Üniversitesi BAP birimi tarafından SLP-2018-6775 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

GİRİŞ

¹²² Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, adem.peker@atauni.edu.tr

Son yıllardaki teknolojik gelişmeler insanların yaşantısını kolaylaşmasını sağlamaktadır. Yeni teknolojik gelişmeler yeni iletişim yöntemleri ortaya çıkartmıştır: SMS iletişimi, sosyal medya platformları, sohbet forumları, e-posta gönderme, web kameraları, anlık mesajlaşma uygulamaları ve web siteleri, özellikle gençler arasında yaygın hale gelmiştir. Bu yeni teknoloji akışı, bireylerin günlük yaşamlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Gerçekten de, sosyal katılım konusunda, dijital iletişim cihazları çoğu öğrenci tarafından vazgeçilmez olarak algılanmaktadır (Rahmi, Yahaya, Alamri, Aljarboa, Kamin ve Moafa, 2018). Yeni teknolojik gelişmeler iletişimde bazı sorunlara da yol açabilmektedir. Bu durum siber zorbalık olarak ifade edilmektedir. Siber zorbalık, bir grup veya bireyin, kendisini kolayca savunamayan bir mağdura karşı defalarca ve zaman içinde elektronik iletişim formları kullanarak gerçekleştirdiği agresif, kasıtlı bir eylemdir (Hinduja ve Patchin, 2009). Willard'a (2006) göre, çevrimiçi olarak bir kişiye saldırmanın bildirilen nedenleri, zorbalığın bir grup içindeki güç ve hakimiyet ihtiyacını, hedefin algılanan savunmasızlığını, hedefin algılanan provokativitesini ve kişilerarası düşmanlıkları içerir. Siber zorbalık olayında katılımcılar, siber zorba, siber mağdur, seyirciler ve siber zorba-mağdur olmak üzere farklı roller üstlenebilirler.

Bununla birlikte, akıllı telefonların ve diğer dijital araçların yaygınlığı, siber zorbalık faaliyetlerinin oluşumunu artırmıştır. Çeşitli araştırma raporlarına göre, siber zorbalığa uğrama uluslararası bir konudur. Örneğin Portekiz'deki gençlerin% 69,9'u, (Pereira, Spitzberg, Matos, 2016), Singapur'daki gençlerin % 51'i (Lwin, Li, Ang, 2012), İsveçli gençlerin % 20'si siber mağduriyet (Fridh, Lindström, Rosvall, 2015) yaşadıkları belirtilmiştir.

Teknoloji geliştikçe ve sosyal ağ sitelerinin sayısı artış meydana gelmekte bu durumda bireylerin siber mağduriyet yaşamalarına yol açabilmektedir. Siber zorbalığın kurbanı olmak ergenlerde depresif belirtilerin gelişimi için ek bir risk faktörü olarak ortaya çıkmaktadır (Perren ve ark., 2010; Sourander ve ark., 2010) ve bu üniversite düzeyindeki çalışmalarda doğrulanmıştır. Örneğin, Schenk ve Fremouw (2012) siber zorbalığa maruz kalan üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete, fobik kaygı ve paranoya ölçümleri üzerinde eşleşen kontrollerden daha yüksek puan aldıklarını bulmuşlardır.

Üniversite öğrencilerinin nüfusu çoğunlukla 20 ile 40 yaşları arasındaki genç yetişkinlerden oluşmaktadır. Bir yaş grubu olarak, birinci sınıf öğrencileri ergenlere yakındır, ikincisi kimlik oluşumu sonrasında niteliksel olarak farklıdır, oysa genç yetişkinlerin yeni deneyimler, sosyal ve cinsel özerklik ve kimliklerinin başkalarıyla kaynaşması daha olasıdır. Jones ve Scott'a (2012) göre, üniversite öğrencileri sıkı sosyal klipler oluşturduklarından, oldukça rekabetçi ve politik hale gelebilirler ve bu nedenle zorbalık olaylarına karışmaları daha olası olabilir.

Bu araştırmanın amacı, rehberlik öğretmeni adaylarının, pozitiflik düzeylerinin siber mağdur olmalarını yordayıp yordamadığını belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada siber mağduriyet ile pozitiflik arasındaki ilişkileri incelemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2019 yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenim gören 333 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin % 70, 9'u kadın (n= 236), % 29, 1'i (n =97) erkektir. Öğrencilerin %28, 2'si birinci sınıfa, % 24'ü ikinci sınıfta, % 21'3'ü üçüncü sınıfta, % 26'4'ü dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Revize Edilmiş Siber Zorbalık Envanteri: Envanter Topçu, Erdur Baker tarafından geliştirilmiştir (2010). Envanter siber zorbalık ve siber mağduriyet olmak üzere iki formdan ve 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin siber zorbalık formunun güvenilirlik katsayısı .82, siber mağduriyet için de .75 olarak bulunmuştur.

Pozitiflik Ölçeği: Ölçek Çıkrıkçı, Çiftçi ve Gençdoğan (2015) Tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 8 madde ve tek bir boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .73 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için lojistik regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler SPSS 22 programı kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada rehber öğretmen adaylarının siber mağdur olma olasılığını pozitifliğe göre yordanmasına ilişkin lojistik regresyon analizi sonuçları tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Rehber öğretmen adaylarının siber mağdur olasılığını pozitifliğe göre yordanmasına ilişkin lojistik regresyon analizi sonuçları

							95,0% C.I.for EXP(B)		
		B	Standart Hata	Wald	S.D	Exp(B)	Lower	Upper	Nagelkerke R ²
Model 1	Sabit terim	2.90	.75	14.82*	1	18.17	1,003	1,038	.038
	Pozitiflik	-.80	.027	8.96	1	.923			

Araştırma bulgularına göre, rehber öğretmen adaylarının siber mağdur olma olasılığını yordamak için oluşturulan modelin anlamlı olduğu görülmüştür ($p<.05$). Model sonucunda % 66.7 oranında doğru sınıflandırma yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle model, 333 katılımcının % 66.7'sini doğru tahmin etmiştir. Bu modelin (siber mağdur olma olasılığı) gözlenen ve tahmin edilen değerler

arasındaki uygunluğun karşılaştırılmasında Hosmer-Lemeshow testi kullanılmıştır. Bu testte $p > .05$ bulunması modelin kabul edilebilir uygunlukta olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = 8,44$, $sd=8$, $p = .39$). Bu modele göre, pozitifliğin düşmesi rehber öğretmeni adaylarının siber mağdur olma olasılığının % 3.8'ini açıklamaktadır. Araştırmanın sonucunda rehber öğretmeni adaylarının pozitiflik düzeyinin düşmesinin siber mağdur olma olasılığını arttırdığı görülmüştür.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma da rehber öğretmen adaylarının pozitiflik düzeylerinin düşmesinin siber mağdur olma olasılığını arttırdığı görülmüştür. Pozitif psikolojisi yaklaşımında bireylerin olumlu duygu üretmesi hem zihinde alternatif stratejiler açmakta hem de kişisel kaynakları oluşturmaktadır. Pozitif psikolojiye göre bireyin entelektüel, fiziksel, psikolojik ve sosyal kaynakları bulunmaktadır. Bu kaynaklar inşa etmeye devam edildikçe birey daha çok olumlu duygu oluşur (Diner, 2003: Fredrickson, 2001). Pozitiflik kavramı bu kapsamda siber zorbalığa maruz kalan bireylerin olumlu duygular oluşturarak yaşadığı sorunla ilgili alternatif strateji üretmesini sağladığı söylenebilir. Ayrıca siber mağduriyet yaşayan bireyin pozitiflik düzeyinin yüksek olması psikolojik kaynaklarını geliştirerek, arkadaşlık ilişkilerin geliştirme ve sürdürmeye yardımcı olduğu düşünülebilir. Bunun sonucunda da siber mağdur olma olasılığının düştüğü ifade edilebilir.

Fredrickson (2009), birey stresli bir deneyimle karşılaştığında olumlu duyguların bozulacağı ifade edilmektedir. Bu durum "bozulma etkisi" olarak belirtilmektedir. Bu kapsamda bireyin siber mağduriyet gibi stresli bir deneyim yaşaması sonucunda pozitiflik düzeyinin düştüğü-bozulduğu- ve bunun sonucunda da siber mağdur olma olasılığının arttığı düşünülebilir.

Öğrenciler günlük yaşamlarında sık sık iletişim teknolojilerini kullandıkları için siber mağdur olmalarını tetikleyecek pek çok durumla karşılaşabilmektedirler. Bu nedenle sonraki çalışmalarda, ailelere ve eğitimcilere yönelik de müdahale programları hazırlanabilir ve tarafların tümüne yönelik kapsamlı bir çalışma içerisinde programın ne düzeyde etkili olduğu belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Al-Rahmi, W.M., Yahaya, N., Alamri, M.M., Aljarboa, N.A., Kamin, Y.B. ve Moafa, F.A. (2018). A Model of Factors Affecting Cyber Bullying Behaviors among University Students. (Z2)
- Çıkrıkçı, Ö., Çiftçi, M., & Gençdoğan, B. (2015). Pozitiflik ölçeği Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 57-76.
- Diener, E. (2003). What is positive about positive psychology: The curmudgeon and pollyanna. *Psychological Inquiry*, 14, 115-120.
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. New York: Crown.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fridh, M., Lindström, M., Rosvall, M. (2015). Subjective health complaints in adolescent victims of cyber harassment: Moderation through support from parents/friends- A Swedish population-based study. *BMC Public Health* 15(1), 1-11.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jones, J., & Scott, S. (2012). Cyberbullying in the University Classroom: A Multiplicity of Issues. In L. A. Wankel, & C. Wankel (Eds.), *Misbehavior Online in Higher Education. Cutting-edge Technologies in Higher Education, Volume 5*. (pp. 157-182). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Lwin, M.O., Li, B., Ang, R.P. (2012). Stop bugging me: An examination of adolescents protection behavior against online harassment. *Journal of adolescence* 35(1), 31-41.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4, 28-38.
- Pereira, B. H., Spitzberg, M., Matos, M. (2016). Cyber-harassment victimization in Portugal: Prevalence, fear and help-seeking among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 62, 136-146.
- Schenk, A. M., & Fremouw, W. J. (2012). Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbully victims among college students. *Journal of School Violence*, 11, 21-37.
- Sourander, A., Brunstein Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., . . . Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 67, 720-728.
- Topçu, Ç, & Erdur-Baker, Ö. (2010). The revised cyber bullying inventory (RCBI): Validity and reliability studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 660-664. doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.161.
- Willard, N. (2006). Flame retardant. *School Library Journal*, 52, 55-56.

SALMAN KHAN'IN "DÜNYA OKULU - EĞİTİMİ YENİDEN DÜŞÜNMEK" İSİMLİ KİTABI ÜZERİNE COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE EĞİTİM AÇISINDAN BİR İNCELEME

Cumhur GÜNGÖR¹²³, Aylin SALTÜRK¹²⁴

ÖZET

Tüm dünyayı birkaç ay içinde etkisi altına alarak yüz yüze eğitimi sekteye uğratan Covid 19 salgını eğitimde yeni arayış ve alternatif uygulamaları da beraberinde getirmiştir. Bu açıdan mevcut ve yaygın eğitim sistemlerine eleştirel yaklaşımların dikkatle incelenmesi, klasik eğitim uygulamalarının yerini tutacak eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde ve hayata geçirilmesinde faydalı olabilir. Bu kapsamda, bu çalışmanın amacı Salman Khan'ın "Dünya Okulu - Eğitimi Yeniden Düşünmek" isimli kitabının mevcut eğitim sistemine yönelik eleştirilerinin incelenmesi ve özetlenmesidir. Kitabında yazar, geleneksel sistemi; bölünmüş sınıf düzeni, ünitelere ayrılmış öğretim programı, yaratıcılıktan öte ezbere dayalı öğretim anlayışı, anlatıcı öğretmen pasif ve dinleyici öğrenen profili, genellikle nicel ve teste dayalı değerlendirme sistemi üzerinden eleştirmektedir. Yazara göre, mevcut sistem ilk ortaya çıktığı tarihte bile ideal değilken, bugün hala uygulanıyor olması anlaşılması güç bir durumdur. Yazar, Khan Akademi'de eğitimi kategorilere ayırmadan, öğrencileri pasifleştirip sınıf duvarları arasına sıkıştırmadan, yaratıcı, teknolojik imkânları kullanarak her yerde ve her an sürdürülebilir bir eğitim sistemini hayata geçirmeye çalıştığını söylemektedir. Covid 19 salgını ile birlikte ara verilen yüz yüze sınıf eğitimine başta uzaktan eğitim olmak üzere alternatif yollara başvurulduğu bugünlerde Khan'ın mevcut eğitim sistemi üzerine eleştirileri "eğitimi yeniden düşünmek" açısından değerli katkılar sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Covid-19, Uzaktan eğitim, Dünya Okulu.

A REVIEW ON SALMAN KHAN'S "THE ONE WORLD SCHOOL HOUSE - EDUCATION REIMAGINED" FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATION IN THE COVID-19 PANDEMIC PERIOD

ABSTRACT

The Covid 19 epidemic, which affected the whole world in a few months and disrupted face-to-face education, brought new searches and alternative applications in education. In this respect, careful examination of critical approaches to existing and non-formal education systems may be useful in the development and implementation of education systems that will replace classical education practices. In this context, the purpose of this study is to examine and summarize the criticisms of Salman Khan's book "The One World School House - Education Reimagined" towards the current education system. The author in his book, the traditional system; Classroom system divided into units, teaching program divided into units, understanding of teaching based on memorization rather than creativity, narrator teacher passive and listener learner profile generally criticizes through quantitative and test-based evaluation system. According to the author, while the current

¹²³ Dr. Öğrt. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, cgungor@aku.edu.tr

¹²⁴ Araş. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi, asalurk@aku.edu.tr

system was not ideal even when it first emerged, it is difficult to understand that it is still applied today. The author says that in Khan Academy, he tries to implement an education system that can be sustained anywhere and anytime by using creative and technological possibilities without categorizing education, pacifying students and squeezing them between classroom walls. Nowadays, when face-to-face classroom education, which was interrupted with the Covid 19 epidemic, is resorted to alternative ways, especially distance education, Khan's criticism of the current education system provides valuable contributions in terms of "reimagining education".

Keywords: Education, Covid-19, Distance education, World School House.

GİRİŞ

Covid-19 salgını sebebiyle 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında 194 ülkede okullar ülke genelinde kapatıldı. Türkiye’de de Mart ayının ikinci haftasında okullarda eğitime ara verildi. Okullarda eğitime ara verilmesinin hemen ardından acil olarak uzaktan öğrenme araçları ve imkanları kullanılarak öğrenmenin sürekliliği sağlanmaya çalışıldı. Ülke genelinde tüm kurumların altyapı ve imkânları salgının önlenmesi, salgın devam ederken öğrenme kayıplarının asgari düzeye indirilmesi ve öğrenmenin sürekliliğinin sağlanması için seferber edildi (TEDMEM, 2020). Covid-19 virüsünün dünyada bir pandemi haline dönüşmesi, salgının yaşandığı tüm ülkelerde, eğitim ve yükseköğretim sistemlerini etkilemiş ve eğitim yapılarında bu salgının yavaşlatılmasını sağlamak amacıyla yüz yüze eğitime ara vererek tüm kademelerdeki okulları kapatma kararı alınmasına ve devletlerin desteğiyle uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim yerine kullanılmasına yol açmıştır. Dünya genelinde başlangıçta okulların kısa süreliğine kapatılması öngörülürken, virüsün yayılması istenilen düzeyde yavaşlamaması nedeniyle okulların açılması daha sonraki tarihlere ertelendi. Bazı ülkelerde ise virüsün yayılım hızının yavaşlaması ile birlikte okulları yeniden açma kararı alındı.

Sağlık sektöründen sonra bu durumdan en çok etkilenen sektörlerin başında eğitim sektörü gelmiştir. Birleşmiş Milletlerden son edinilen verilere göre dünyada 770 milyon kişilik öğrenen kitle (öğrenci vb), okul ve üniversitelerin kapanmasından etkilenmiştir (Zhong, 2020). Bu anlamda olur mu, olmaz mı, uygulanır mı, işe yarar mı tartışmalarını içeren uzaktan öğretim yaklaşımı, tüm dünya ölçeğinde yayılan virüsün etkisiyle eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak açısından en kolay ve uygulanabilir çözüm olarak devreye alınmıştır (Telli ve Altun, 2020). Okulların kapatılması ile birlikte, çocukların eğitimden uzak kalmaması için online eğitim süreçleri gündeme geldi. Ülkelerin mevcut teknolojik imkânlarına, öğretmenlerin teknoloji kullanma becerilerine ve çocukların internete erişim düzeylerine bağlı olarak senkron (eşzamanlı) ve senkron olmayan şekilde uzaktan/online eğitim süreçleri başlatıldı. Eğitim süreçlerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşim hâlinde olmalarına ve birlikte çalışabilmelerine imkân sunan çeşitli e-öğrenme platformları, hızla geliştirilen ulusal televizyon programları veya sosyal medya platformları aracılığıyla uzaktan eğitimler sürdürüldü. Buna ilaveten, bazı ülkelerde okuldan alınan ya da okullar tarafından ailelere gönderilen kitaplar ve öğretim materyalleri aracılığıyla eğitimler devam ettirildi (Çelik, 2020).

Bugün uzaktan eğitim ile öğrencilerin okul dışında da öğrenmelerini sağlamak ve sürdürmek için alınan kararlar ve yapılan yatırımların öğrenmenin gerçekleştiği mekân ve zamanı okulda ve okul dışında olmak üzere harmanlayacağı bir normal oluşturması bekleniyor. Dolayısıyla ülkeler yeni bir kriz ihtimaline karşı hazırlıklı olabilmek için eğitimin her zaman her yerde olabilmesi esnekliğini de göz önünde bulundurarak yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimi harmanlayan karma öğrenme modelleri üzerinde durmaya başladı (TEDMEM, 2020). Tüm dünyayı birkaç ay içinde etkisi altına alarak yüz yüze

eğitimi sekteye uğratan Covid 19 salgını eğitimde yeni arayış ve alternatif uygulamaları da beraberinde getirmiştir. Bu açıdan mevcut ve yaygın eğitim sistemlerine eleştirel yaklaşımların dikkatle incelenmesi, klasik eğitim uygulamalarının yerini tutacak eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde ve hayata geçirilmesinde faydalı olabilir. Bu kapsamda, bu çalışmanın amacı Salman Khan'ın "Dünya Okulu - Eğitimi Yeniden Düşünmek" isimli kitabının mevcut eğitim sistemine yönelik eleştirilerinin incelenmesi ve özetlenmesidir.

BULGULAR

Kitabın giriş sayfasında yazarın hayatı kısaca şu şekilde anlatılmıştır: Salman Khan Metairie Louisiana, ABD'de doğup büyüdü; anne babası Hindistan ve Bangladeş'ten gelmiş göçmenlerdi. Khan Academy'yi kurmadan önce serbest yatırım fonu analisti olarak çalışıyordu. Ayrıca Oracle'da ve Silikon Vadisi'ndeki çeşitli yeni girişimlerde yatırım sermayesi ve mühendislik alanlarında çalıştı. Khan'ın, sınıfının başkanı olarak mezun olduğu Harvard Üniversitesi'nden MBA derecesi, MIT'den de üç derecesi var.

Eserin orijinal adı 'The One World School House – Education Reimagined'dır. Giriş ve Sonuç kısımları hariç, Öğretmeyi Öğrenmek, Parçalanmış Model, Gerçek Dünyada ve Dünya Okulu başlıklı dört bölümden oluşan eser 216 sayfadır. Giriş kısmı önsöz niteliğinde olup kitap yaklaşık bir sayfalık teşekkür yazısıyla bitmektedir. Akıcı, sade ve anlaşılır bir dille Türkçeye çevrilmiştir.

Yazar eserin Giriş kısmında bu eseri yazma nedenini öğretme ve öğrenme biçimlerimizin bin yılda bir karşımıza çıkacak bir dönüm noktasına gelmiş olduğuna olan inancıyla açıklamaktadır (Khan, 2016:9). Yazara göre (Khan, 2016:9) edilgen bir öğrenme biçimi olan eski sınıf modeli değişen gereksinimlere uymamakta, değişen dünya ise bilginin giderek daha etkin bir şekilde işlenmesini gerektirmektedir. Yazar geleneksel sisteme olan eleştirisini mevcut sistemin yüz yıl önce dahi en iyi sistem olma açısından tartışılabilir olduğuna noktasından sürdürmektedir (Khan, 2016:9). Yazar, bir eğitimci olarak amacının; herkese, her yerde ve dünya standartlarında bedelsiz eğitim sağlamak (Khan, 2016:14) olduğunu belirtmektedir.

1.Bölüm: Öğretmeyi Öğrenmek

Eserin Öğretmeyi Öğrenmek isimli 1.Bölümünde yazar, öğrencilerin dikkat süresi ve öğrenme biçimleri üzerine değerlendirmelerinden bahsetmektedir (Khan, 2016:32). Teknolojiyle beraber hızlı bilgi akışının hayatımıza bu kadar etki etmediği dönemlerde bile yapılan araştırmaların öğrencilerin dikkat süresinin kısa oluşuna vurgu yaptığını ve bugün bu sürenin çok daha kısa olduğunu iddia etmektedir (Khan, 2016:33). Yazar bu noktadan hareketle, öğrencilerin kısa dikkat süresine uygun olarak ders içeriğinin de kısa ve öz olması gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda öğrenme biçimi bilgi aktarımından öte vaka analizi ve tartışma şeklinde olmalıdır. "Harvard İşletme Okulu bundan yüz yıl kadar önce vaka temelli öğrenimin öncülüğünü yaptı. Zamanla pek çok başka işletme okulu da onu takip etti. Burada hiç ders anlatımı yok. Muhasebe ya da finans konularında bile. Öğrenciler ders dışı zamanlarında, belirli bir şirketin ya da kişinin durumunu anlatan 10-20 sayfalık bir tanıtımı –buna vaka deniyor- okuyor, sonra da (devam zorunluluğu olan) ders sırasında bunu tartışıyor" (Khan, 2016:34).

Yazarın bilgi ağırlıklı öğretme yöntemine olan eleştirel yaklaşımı, eğitimde teknoloji kullanımı konusunda da kendini göstermektedir: "Eğitim söz konusu olduğunda teknolojiden korkmamak, onu kucaklamak gerek; akıllı ve duyarlı bir şekilde kullanıldığında, bilgisayar temelli dersler aslında öğretmenlere daha fazla öğretme fırsatı sunuyor, sınıfta edilgen oturma yeri olmaktan çıkıp karşılıklı yardımlaşma atölyesine dönüşüyor" (Khan, 2016:17). Öğretme yöntemi, dikkat süresi ve eğitimde

teknoloji kullanımı konularının bir amaç dahilinde ele alındığı söylenebilir: tam öğrenmenin gerçekleşmesi. “Her durumda tam öğrenme kavramı, eğitim ortodoksisinin büyük ağırlığı altında ezilmiş benziyor; 1960’larda ortaya çıkan bir sonraki ilerici dönemde Benjamin Bloom adında gelişimci bir psikolog ve önde gelen öğrencisi James Block tarafından bazı değişikliklerle yeniden canlandırılana kadar da o halde kaldı. Bloom ve Block, sınav yöntemlerinde ve geri bildirim sunumunda bazı ilerlemeler önerdi ama temel ilkeleri doğrudan Winnetka Planı’ndan alınmıştı. Öğrenciler kendilerine en uygun hızda öğreniyor, bir sonraki kavrama bir önceki kavramı belirlenmiş düzeyde öğrendiklerinde geçebiliyorlardı. Öğretmenler ders anlatmaktan çok rehberlik ve akıl hocalığı yapıyordu. Sınıf arkadaşları arasında etkileşim destekleniyordu. Arkadaşların birbirlerine yardım etmeleri akademik açıdan yararlı olmakla kalmıyor, karakter gelişimine de katkıda bulunuyordu” (Khan, 2016:40-41). Bu yaklaşımla öğrenmenin bir sorumluluk haline gelebileceğini vurgulayan yazar daha ileri giderek “Eğitimin sorumluluğunu üstlenmek eğitimin ta kendisi; öğrenme sorumluluğunu üstlenmek zaten öğrenmek demek. Öğrenci açısından bakıldığında ancak sorumluluk alındığında gerçek öğrenme mümkün olabilir” (Khan, 2016:43) iddia etmektedir.

Tam öğrenmeyi eğitimin olmazsa olmazı olarak ele alan yazar daha sonra bunun nasıl gerçekleşeceği üzerinde duruyor: “Nobel ödüllü nörolog Eric R. Kandel, çok önemli kitabı *In Search of Memory*’de (Belleğin Peşinde), öğrenmenin beynimizi oluşturan sinir hücrelerinde teker teker meydana gelen bir dizi değişimden ne fazlası ne de azı olduğunu öne sürüyor” (Khan, 2016:45). “Kandel ve diğer nörologların bulguları, gerçekte nasıl öğrendiğimiz hakkında çok şey söylüyor; ne yazık ki standart sınıf modeli bu temel biyolojik gerçekleri görmezden geliyor ve hatta aksini yapıyor. Etkin öğrenme yerine pasifliği vurgulaması bu hatalardan biri. Aynı derecede önemli bir başka hata da standart eğitimin çağrışımıyla öğrenme (yeni öğrenilen bir şeyi daha önceden bilinen bir şeyle ilişkilendirerek daha derinden anlama, daha kalıcı hatırlamanın mümkün kılınması) konusunda beyin kapasitesini en üst düzeye çıkaramaması” (Khan, 2016:46). Hem tam öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceğini hem de geleneksel öğrenme yönteminin bunu neden sağlayamadığını aynı bağlamda anlatan yazar tam öğrenme için kısa süreli hafızanın uzun süreli hafızaya dönüşme sürecinden (konsolidasyon, pekiştirme) bahsediyor. “Bir anının süreğen olabilmesi için gelen bilginin tam anlamıyla ve derinlemesine işlenmesi gerekir. Bu da ancak bilgiyle yakından ilgilenerek ve hafızada daha önce yer etmiş bilgiyle anlamlı ve sistematik bir biçimde ilişkilendirerek başarılabilir” (Khan, 2016:46).

Tam öğrenmenin gerçekleşmesi durumunda kavram ve olaylar arasındaki bağlantılarında kesin ve doğru biçimde kurulacağını belirten yazar iddiasını şu örnekle desteklemektedir: “Sınav için formül ezberleyip bir ay sonra unutan öğrenciler ile kavramları içselleştiren ve on yıl sonra ihtiyaçları olduğunda bunları uygulayabilen öğrencileri birbirinden ayıran şey, kavramlar arasındaki bağlantıların varlığı ya da yokluğudur” (Khan, 2016:48). Bu noktadan hareketle yazar, öğrenme sürecinin parçalara ya da kategorilere ayırarak değil bütünü esas alarak yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. “Öğretme konusunda kendi yaklaşımımı yavaş yavaş gerçekleştirirken, temel hedeflerimden biri bu parçalara ayırma eğilimi tersine çevirmektir. Bence hiçbir konu asla bitmez. Hiçbir kavram diğer kavramlardan kopuk değildir. Bilgi süreğendir; fikirler akar” (Khan, 2016:49).

2.Bölüm: Parçalanmış Model

Eserin Parçalanmış Model isimli 2.Bölümünde yazar, geleneksel eğitim modelinin tek tip ve monoton anlayışını eleştirmektedir. “Standart eğitim modelinin temelleri kayda değer ölçüde inatçı ve tek tip: Sabah yedi ya da sekizde okul binasına git; 40-60 dakikalık bir dizi ders boyunca otur,

öğretmenler daha çok konuşsun, öğrenciler de daha çok dinlesin; öğle yemeği ve bedensel egzersiz için biraz zaman ayır; eve gidip ödev yap. Standart müfredatta, insan düşüncesinin çok güzel ve engin alanları “konu” adı verilen yönetmesi kolay bölümlere yapay biçimde ayrılmış durumda. Okyanus akıntıları gibi birbirinin içine akması gereken kavramlar, “ünite”lerde biriktiriliyor” (Khan, 2016:62). Yazar ‘standart model’ olarak tanımladığı mevcut eğitim sisteminin içinde bulunduğu parçalanmışlığı, öğretme kavramının köküne inerek ve insan doğasına aykırı olduğunu vurgulamak suretiyle ifade etmektedir. “Öğretme ve öğrenmenin ilk biçimleri temelde maymun gibi taklit etmeye dayalıydı. Tarih öncesi avcı-toplayıcı toplumlarında ebeveynler çocuklarına temel hayatta kalma becerilerini bizzat kendileri uygulayarak ve mümkün olduğunda bu sürece bir oyun unsuru katarak öğretiyordu. Bu öğretme biçimi, diğer hayvanların kendi yavrularına öğretme biçimlerinin bir uzantısıydı. İnsan dili geliştikçe toplumlar daha karmaşık bir hale geldi ve uzmanlaştı, sonunda da ebeveynlerin kendi başlarına öğretemeyeceği beceri ve bilgi alanları ortaya çıktı. Bu da çeşitli dönemlerde ve çeşitli biçimlerde çıraklık sistemini doğurdu. Çıraklık sistemi, insanlık tarihinde ilk kez eğitimin ana sorumluluğunu aileden uzaklaştırdı” (Khan, 2016:63).

Çocukların eğitiminin adım adım aileden çıkarak kurumsal bir hal almaya başladığını ifade eden yazar çıraklık eğitiminin mantığına değinmektedir. “Çıraklık aktif öğrenmeye dayanıyordu; yaparak öğreniliyordu. Çırak ustanın teknik ve stratejilerini gözlemliyordu; bu açıdan bir ebeveyni taklit ederek öğrenmenin mantıksal devamıydı. Çıraklık sistemi aynı zamanda dünyadaki ilk meslek okuluymdu. Burada bir meslek öğreniliyordu; ama bazı durumlarda bu meslek son derece seçkin olabiliyordu (Khan, 2016:64).

Eğitim salt işlevsel ve hayatta kalmaya dönük bu tarihi gelişimine katılmadığını ifade eden yazar, öğrenmenin arzu ve merakla ilişkili yönlerini vurgulamaktadır. “Gorgia adlı diyalogunda Platon, kendi alter egosu ve ideal insanı Sokrates’e şöyle dedirtir: ‘Dünyanın hedeflediği onurlar benim için birer hiç; ben yalnızca hakikati bilmek istiyorum.’ Aristoteles ‘Bütün insanlar doğal olarak bilgiyi arzular.’ diyor. Pazarlanabilir beceriler demiyor. İşe girmek için geçerli referanslar demiyor. Öğrenmek için öğrenmekten söz ediyor ve bunu insan olmanın tanımında yer alan bir itki olarak gösteriyor” (Khan, 2016:64). Yazar öğrenmenin sadece pratik hayatta başarılı olma ve meslek sahibi olma ile ilgili değil, aslında daha çok insan olmanın getirdiği merak ve istek ile ilgili olduğunu düşünmektedir.

Yazar, geleneksel eğitim sistemine yönelik eleştirel yaklaşımını mevcut sınıf modeli üzerinden sürdürmektedir. “Prusya sınıf modelimizin (K-12 modeli) icat edildiği yerdir. Zorunlu ve vergilerle karşılanan kamusal eğitim hem siyasi hem de pedagojik bir araç olarak görülmüştü. Burada istenen bağımsız düşünen bireyler üretmek değil, ebeveynlerin, öğretmenlerin, Kilise’nin ve son olarak da kralın otoritesine boyun eğmenin değerini öğrenecek, sadık ve güdülebilir vatandaşlar üretmekti. Prusyalı felsefeci ve siyaset kuramcısı Johann G. Fichte, bu sistemin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamıştı. ‘Bir insanı etkilemek istiyorsanız, onunla yalnızca konuşmaktan fazlasını yapmanız gerekir. Onu biçimlendirmeniz gerekir, öyle bir biçimlendirmelisiniz ki istemesini istediğiniz şeyler dışında hiçbir şey istemesin.’” (Khan, 2016:71). Diğer taraftan, yazar o dönemde bu modelin gerekliliğini ve mantığını açıklamaktadır. “Kendi dönemine göre yenilikçi ve eşitlikçi pek çok yönü de vardı. Hatta evrensel, vergilerle desteklenen, zorunlu kitle eğitimi sistemi fikrinin kendisi bile devrimciydi. Milyonlarca insanı orta sınıfa yükseltti ve Almanya’nın endüstriyel bir güç olarak yükselişinde hiç de küçümsenmeyecek bir rol oynadı. O günü teknolojisi göz önünde bulundurulduğunda, herkese eğitim götürmenin en ekonomik yolu da Prusya modeli olabilirdi” (Khan, 2016:72). Yazar sistemin o dönemde anlaşılabilir olduğunu, bugün için ise teknolojik gelişmeler sayesinde herkese her yerde eğitim vermenin sınıf modeliyle rasyonel olmadığını vurgulamaktadır.

Yazar, günümüzde özellikle gelişmekte olan ve genç nüfus potansiyelinin yüksek olduğu ülkelerdeki eğitim sistemlerinin açmazlarından biri olan test yöntemiyle değerlendirme anlayışını da eleştirmektedir. “Testler bir dersin belirli bir alt başlığına dair bir öğrencinin hafızasının ve belki kavrayışının belirli bir andaki yaklaşık durumunu ölçer; bu ölçümün de, sorulan sorulara bağlı olarak çok büyük ölçüde ve rastlantısal biçimde değişebileceğini göz önünde bulundurmak gerekir” (Khan, 2016:83). Bu noktadan hareketle yazar, test yönteminin seçilmesinde okullarda yaratıcılığın yeterince önemsenmemesini göstermektedir. “Yaratıcılığın okullarımızda inanılmaz ölçüde gözden kaçtığı ve hatta elenme sebebi olduğu, eğitimcilerin çoğunun matematik, bilim ve mühendisliği yaratıcı alanlar olarak görmediği açıktır” (Khan, 2016:88).

Ev ödevi konusu günümüzde artık eğitim sisteminin konusu olmaktan öte ailelerin de gündeminde önemli bir yer işgal eder hale gelmişti. Yazar eve ödevine karşı olmadığını, sorunun aslında ev ödevi değil de bunun yöntem ve niteliği ile ilgili olduğunu belirtmektedir. “Peki, o zaman neden okullarımızın çoğu ödevin niteliğine değil, niceliğine bakıyor? Bunun nedenlerinden biri, niceliğin tanımı gereği daha kolay ölçülmesi; nitelik çok daha ince bir kavram. Çocukları eve dört saatlik bir ödevle gönderirseniz en azından çok sıkı bir okul gibi görünürsünüz. 20.yüzyılın başlarında ev ödevini amacının şehirleşme ve ofis işleri trendinin gerekli kıldığı, daha çok masa başı ve tekrara dayalı işler için zihinsel hazırlık sağlamak olduğu düşünülüyordu. İleriki yıllarda buna bir tepki doğdu, ezberin modası geçti, yaratıcı problem çözme ve kendini ifade onun yerini aldı. 1950’lerde uzay yarışında Sovyet Rusya’nın öne geçmesi Amerika’da Rus çocuklar iki kat daha fazla matematik ve fen ödevi yapıyorlar mantığıyla eğitim sisteminde ödevle yapılan vurguyu artırdı. 1960’ların ortalarında ev ödevi yeniden, öğrenciler üzerindeki aşırı baskının bir semptomu olarak görülmeye başlandı. Öğrenme kuramları ev ödevinin değerini bir kez daha sorguladı ve akıl sağlığı konusundaki olası zararlı sonuçlarını gündeme taşıdı” (Khan, 2016:95-97). Yazar ev ödevine verilen önemin değişen dönemlerde bir sarkaç gibi gidip geldiğini 1980 ve 90’lı yıllara ilişkin örneklerle devam ettirerek sorunun ödevin niteliğine değil de niceliğine vurgu yapılması olduğunu belirtmektedir.

Bu noktadan hareketle yazar, “Ev ödevinin gerekliliği neden bu kadar uzun süre boyunca sorgulanmadı?” sorusunu soruyor ve cevap veriyor, “Okul günü esnasında yeterince öğrenilmediği için gerekli hale geliyor. Tam da bu amaç (öğrenme) için tasarlanmış zamanlarda neden yeterince öğrenilmiyor? Çünkü sınıfa yönelik olan ve aynı hızda ilerlemesi gereken ders anlatma yöntemi –yani standart sınıf modelinin özünü oluşturan teknik– öğretmek ve öğrenmek için çok verimsiz” (Khan, 2016:101). Yazarın, sınıf modelinin yetersizliğinden kaynaklandığını iddia ettiği ev ödevi sorununu, daha önceki bölümlerde ele aldığı tam öğrenmenin öğrenme esnasında gerçekleşeceği bir eğitim modeliyle aşılabileceğini düşündüğü söylenebilir.

Yazar, kitabın ikinci bölümünü ele aldığı sorunların yeni yöntemlerin sadece eğitimde teknoloji kullanımıyla aşılamayacağına yönelik görüşleriyle bitirmektedir. “Teknolojiyle desteklenmiş öğretimin ve öğrenimin, hesaplı ve eşitlikçi bir eğitim geleceği için elimizdeki en iyi fırsatı sunduğuna inanıyorum elbette. Ama buradaki ana mesele teknolojinin nasıl kullanıldığı. Sınıflara bilgisayar ve akıllı tahta koymak yeterli değil. Teknolojiyi öğretme ve öğrenme biçimlerimizle iç içe geçirmemiz gerekiyor. Anlamlı ve yaratıcı bir iç içelik sağlanamazsa, sınıftaki teknolojinin pahalı bir oyuncaktan farkı kalmaz. Duke Üniversitesi profesörlerinden Cathy N. Davidson, ‘teknolojiyi değiştirip öğrenme yöntemini aynı tutarsanız, kötü uygulamaya iyi para harcıyorsunuz demektir. Ölçümlerin, yöntemlerin, hedeflerin ve değerlendirmelerin hepsinin değişmesi gerekiyor” (Khan, 2016:108).

3.Bölüm: Gerçek Dünyada

Yazar, eserin Gerçek Dünyada isimli 3.Bölümünde kendi kurduğu ve geliştirdiği Khan Akademi'nin kuruluş ve gelişimini anlatmaktadır. Bu bölümde, kuruluş mantığı, edinilen deneyimler ve yaşanan ilginç olaylar ile akademinin ilk günlerinden itibaren karşılaşılan zorluklar ve sorunlar ayrıntılı olarak anlatılmaktadır (Khan, 2016:113-153).

4.Bölüm: Dünya Okulu

Eserin Dünya Okulu isimli 4.Bölümüne yazar, “Dünyada bu yıl ilkokula başlayan çocukların %65’i henüz icat edilmemiş işlerde çalışacak” (Khan, 2016:157) yorumuyla başlamak suretiyle daha ortaya bile çıkmamış işlerde çalışacak çocukların mevcut eğitim sistemi içine hapsedilmesine eleştirel yaklaşmakta ve geleceğe yönelik bu belirsizliğin ancak yaratıcı, esnek, sınırlanmamış ve kategorize edilmemiş bir eğitim ve sınıf ortamıyla aşacağını düşünmektedir. “Buradaki en önemli şey, bütün öğrenciler için ucu açık düşünme ve yaratıcılığa dönük yer ve zaman sağlanması. Günümüz okullarında, çoğu zaman ihmal edilmiş, yanlış anlaşılmış, yabancılaşmış ya da standart müfredatın katılığı nedeniyle geride kalmış ‘farklı düşünen’ öğrenciler bulmak hiç de zor değil. Bunlar çoğu zaman dünyamıza önemli katkılar yapan meraklı, gizemli ve özgün beyinler; ama tam potansiyellerine erişebilmek için kendi ayrık, standart dışı yollarını izleyebilecek özgürlüğe ihtiyaçları var. Bu özgürlük de herkesin tamamıyla aynı dersi yapmak zorunda olduğu, “farklılık”ın genellikle olumsuz bir anlamda kullanıldığı, geleneksel kutu biçimli dersliklerde ender olarak bulunuyor. Bu öğrenciler kendilerinin Prusya Modeline göre şekillendirilmesine izin vermemişler. Öğrencilerin temel ders konularını bir ya da iki saatte işleyebileceği, sonra destekleyici bir ortamda kendi çalışmalarını yapabileceği –saat başı zillerle bölünmeyecek– zamanı ve mekânı sunan bir okul, çocukların çoğunun akademik ve yaratıcılık açısından da duygusal olarak da gelişmesini sağlar” (Khan, 2016:175-176).

Geleneksel eğitim sisteminin tarihten kalma uygulamalarının eğitime engel olduğunu vurgulayan yazar, bu düşüncesini ‘yaz tatili’ ile ilgili görüşleriyle desteklemektedir. “Çağdaş eğitimi verimsiz ve ihtiyaçlarımızla uyumsuz hale getiren bütün modası geçmiş fikir ve adetler arasında en kötüsü yaz tatili. 1730’larda insanların çoğunun çiftliklerde bunun bir mantığı vardı. Aileler çocuklarının nasıl bir eğitim alacağını düşünmeden önce ne yiyeceklerini düşünmek zorundaydı; her iki cinsiyetten çocukların tarlada yardım etmesi bekleniyordu. Şu anki haliyle yaz tatili devasa bir zaman ve para kaybı. Bütün dünyada o hatta yüz milyarlarca dolarlık eğitim altyapısı –okul binaları, laboratuvarlar, spor salonları– boş duruyor ya da çok az kullanılıyor. Öğretmenler öğretmiyor. Yöneticiler yönetmiyor. En kötüsü, öğrenciler de öğrenmiyor” (Khan, 2016:177). Bu noktadan hareketle yazar, öğrenme sürecinin aksamıyla ‘öğrendiğini unutma’ sürecinin başladığını belirtmektedir. “Öğrendiğini unutma dediğimiz şey, eskiden var olan sinir hücresi bağlantılarının bozulmasından ibaret. Bir çocuk okuldan on hafta uzak kaldığında, cebirle ilgili bildiği şeylerden bazıları beyninde yok oluyor” (Khan, 2016:178).

Yazar, karne, not ve test sistemiyle ilgili eleştirilerini, bunların potansiyel ve karakteri değerlendiremediği noktasından hareketle temellendirmektedir. “İyi tasarlanmış testler bir öğrencinin ne öğrendiği hakkında oldukça sağlam bir fikir verebilir ancak ne öğrenebileceğini ancak çok kabaca gösterebilir. Ayrıca istedikleri kadar kesin ve kapsamlı görünmeye çalışsınlar, test skorları nadiren gerçekten kayda değer beceriyi saptayabilir” (Khan, 2016:182). Yazar bunların yerine değerlendirmenin “bir öğrencinin yalnızca ne öğrendiğini değil, nasıl öğrendiğini de gösteren; süregelen ve yıllara yayılmış bir anlatı; bir de öğrencinin yaratıcı işlerinden oluşan bir portfolyo” (Khan, 2016:184) yapılabileceğini düşünmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak yazar, geleneksel sistemi; bölünmüş sınıf düzeni, ünitelere ayrılmış öğretim programı, yaratıcılıktan öte ezber dayalı öğretim anlayışı, anlatıcı öğretmen pasif ve dinleyici öğrenen profili, genellikle nicel ve teste dayalı değerlendirme sistemi üzerinden eleştirmektedir. Yazara göre, mevcut sistem ilk ortaya çıktığı tarihte bile ideal değilken, bugün hala uygulanıyor olması anlaşılması güç bir durumdur. Yazar, Khan Akademi’de eğitimi kategorilere ayırmadan, öğrencileri pasifleştirip sınıf duvarları arasına sıkıştırmadan, yaratıcı, teknolojik imkânları kullanarak her yerde ve her an sürdürülebilir bir eğitim sistemini hayata geçirmeye çalıştığını söylemektedir.

OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) Covid-19 salgınına karşı dünyanın 98 ülkesinde eğitim alanında alınan tedbirlerden yola çıkarak hazırladığı raporda (OECD, 2020) bu dönemde öğrencilerin öğrenme fırsatlarını korumak adına etkili ve bilinçli stratejiler geliştirilmediği sürece öğrencilerin ciddi öğrenme kayıplarına uğrayacağı dile getirilmektedir. Sosyal izolasyonun zorunlu olduğu günlerde eğitim sistemlerinin ve kurum liderlerinin eğitimin devamı adına alternatif planlar geliştirmeleri gerekliliği vurgulanmaktadır.

TEDMEM’in (Türk Eğitim Derneği MEM) Covid-19 salgını sürecinde eğitime yönelik değerlendirmeleri içeren rapor da mevcut eğitim sisteminin bu gibi gelişmelere cevap veremediğini ortaya koymaktadır. Raporda (TEDMEM, 2020); Covid-19 krizinin okulun sağladığı fiziksel alanın önemini yanı sıra eğitimin gerçekleştiği tek yerin okul olmadığı gerçeğini de gün yüzüne çıkardığı, eğitim sistemlerinin Covid-19 krizine uzaktan eğitim ile acil durum müdahalesinde bulunurken, aslında bir yandan da sistemin iyileşmesi, esnekliği ve yeniden yapılandırılması için geleceğe dönük tohumlar atıldığı belirtilmektedir.

TÜBA’nın (Türkiye Bilimler Akademisi) Pandemi Değerlendirme Raporuna göre (TÜBA, 2020) diğer bazı sektörlerle birlikte eğitim ve araştırma sektöründeki en önemli yapısal değişim elektronik sistemle uzaktan eğitimin giderek önemi artacak ve fiziki yüz yüze eğitim ve araştırma yerine evden bilgisayar ortamda çalışma sistemlerinin ön plana geçeceği belirtilmektedir. Ayrıca Covid-19 salgını Türkiye’yi içeren bir şekilde tüm dünyaya alternatif eğitim imkanlarının yaratılmasının önemini açık bir şekilde göstermektedir. Eğitim teknolojilerinde gelinen nokta etkileşimin çok sınırlı olduğu eski açık öğretim modelinden farklı olarak eş zamanlı ve etkileşimli kaliteli eğitim imkanı sunmakta ve oldukça yol alınmaktadır. Covid-19 salgını sebebiyle tüm ön yargılar ve kaygılar aşılmış olup sanal eğitim imkanları artık tüm paydaşlar tarafından kullanılmaktadır. Bu çok önemli bir fırsat alanı sunmaktadır (SETA, 2020).

Covid 19 salgını ile birlikte ara verilen yüz yüze sınıf eğitimine başta uzaktan eğitim olmak üzere alternatif yollara başvurulduğu bugünlerde Khan’ın mevcut eğitim sistemi üzerine eleştirileri “eğitimi yeniden düşünmek” açısından değerli katkılar sunmaktadır. Yazarın bir eğitimci olarak herkese, her yerde ve dünya standartlarında bedelsiz eğitim sağlamak (Khan, 2016:14) amacının; salgın sonrası eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam edebilmesi için tüm eğitim otoritelerinin de amacı haline geldiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Çelik, Z. (12.05.2020). Pandemi Sonrası Dünyada ve Türkiye’de Eğitim. <https://www.perspektif.online/pandemi-sonrasi-dunyada-ve-turkiyede-egitim/> Erişim tarihi 10.08.2020.
- Khan, S. (2016). Dünya Okulu - Eğitimi Yeniden Düşünmek, 6.Baskı, (Çev. Cem Akaş), YKY, İstanbul.
- OECD (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020, OECD Library. https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf Erişim tarihi 10.08.2020.
- SETA (2020). Koronavirüs Sonrası Eğitim. <https://www.setav.org/koronavirus-sonrasi-egitim/> Erişim tarihi 10.08.2020.
- TEDMEM (2020). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/yayinlar#> Erişim tarihi 10.08.2020.
- Telli, S. & Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. Üniversite Araştırmaları Dergisi , 3 (1).
- TÜBA (2020). Covid-19 Pandemi Değerlendirme Raporu. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, TÜBA Raporları No: 34. <http://www.tuba.gov.tr/files/images/2020/kovidraporu/Covid-19%20Raporu-Final+.pdf> Erişim tarihi 10.08.2020.
- Zhong, R. (2020). The Coronavirus Exposes Education’s Digital Divide. nytimes.com. <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html> Erişim tarihi 10.08.2020.

OKUL BAHÇESİNİN ETKİN VE VERİMLİ KULLANILMASININ ÖĞRENCİLERİN EĞİTSEL VE SOSYAL GELİŞİMİNE KATKISI : YENİLİKÇİ OKUL PROJE UYGULAMASI

Özcan TURAN¹²⁵ Seyhan TURAN¹²⁶

ÖZETİ

Oyun, ortaya çıkışı ve gelişimi açısından insanlık tarihi kadar eski olan bir aktivitedir. Oyuna dünyadaki bütün insanlar büyüme ve gelişme evresinde ihtiyaç duymuş ve mutlaka da başvurmuşlardır. Çocuk için vazgeçilmez bir yaşam biçimi olan oyun aynı zamanda en doğal öğrenme aracıdır. Çocuğun eğitiminde ve kişilik gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır.

Çocuk toplum kurallarını en kolay ve zararsız biçimde oyun sırasında öğrenir. Oyun, bir yandan çocuğun fiziksel ve zihinsel yapısını geliştirirken, diğer yandan da öğrencide özgüveni artırarak toplumsallaşmasına yardım etmekte, derse karşı motivasyonu artırmakta, en yüksek verimi sağlayarak kalıcılığa neden olmakta, rol model alma, öykünme, empati kurma, kendilerine güven duyma, özgür ve çok boyutlu düşünebilme gibi özellikler kazandırmaktadır. Çocuk, oyun yoluyla kendisini ifade edip duygularını dışa vurabilmekte, çevresi ile ilişki kurabilmektedir. Gelişim aşamalarına bağlı olarak da bencillikten işbirliğine yönelmektedir. Bundan dolayı sosyal bir oluşumdur. Oyun, öğrencilere uygulama yapmaları için fırsatlar vererek, problem çözme, keşfetme ve güçlüklerle başa çıkabilme becerilerini geliştirmeyi sağlamaktadır. Çünkü çocuk, aktif olduğu ortamda daha iyi öğrenmektedir.

Oyunun amaçlarına etkili ve verimli şekilde ulaşabilmek için öğretmenlerin de bu alanlarda yeterli bilgi ve beceri donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Çocuğun bütün gelişim alanlarına katkı sağlayan oyun etkinlikleri iyi organize edilmiş bir eğitim ve öğretim sürecinin de temel öğrenme araçlarından biri konumunda olması kaçınılmazdır. Oyun öğretimi üç aşamada ele alınabilir (Akandere, 2003, s. 2). Bunlar; oyunun tanıtılması, oyun

Oyun şeklinde gerçekleştirilen uygulamalar çocukları birçok yönden geliştirebilmektedir. Çocukların etkin olduğu bu aktiviteler birbirleriyle ve grup içindeki arkadaşlarıyla etkileşime girdikleri, iletişim becerilerini geliştirdikleri, kendileriyle barışık hale geldikleri, cesaretlendikleri, sınıf içinde akranlarına karşı bir rahatlama ortamı oluşarak kendilerine daha çok güven duydukları durumları oluşturmaktadır. Eğlenmekte, bildiklerini hayata geçirebilmekte ve işbirliği yapma becerilerini geliştirebilmektedirler. Çocukların bir gruba dahil olmaları, onların toplumun da birer üyesi olduklarını düşünmelerini dolayısıyla toplumdaki değerlerden haberdar olmalarını sağlamaktadır. Eleştirel düşünme yeteneği, moral ve manevi değerlerin gelişimi, karar verme becerisi kazanma, imgeleme gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirme, bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörü ile bakabilmeyi sağlama ile birlikte öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin olumlu hâle gelmesine neden olur. Oyunun zaman sınırları ve kuralları vardır bundan dolayı zamanın önemi gibi kavramları pekiştirmektedir. Erişimi daha kolay olması için somut materyaller kullanılmaktadır.

¹²⁵ Okul Müdürü, Göktürk İlkokulu, ozcanturan2000@yahoo.com

¹²⁶ Sınıf Öğretmeni, Akşemsettin İlkokulu, seyhanturan04@gmail.com

Öğrenciler arasında oyun şeklinde yapılan uygulamalara verilebilecek en iyi örnek ise yarışmalardır. Yarışmalar genel tekrar niteliğinde olup, bilgi ve becerilerin öğrenilmesinde yararlıdır, eğer eğitsel ölçüler içerisinde kullanılırsa daha çok yararlı olabilir. Aşağılık duygusuna sahip olan çocuklara, başarı gösterebilecekleri durumlarda yarışma uygulanacak olursa, öğrenme çok etkili olabilir. Çocukları tek başına yarıştırmaya yerine kümeler halinde yarıştırmak daha iyi bir öğrenme sağlar. Bireyler arasında yapılan yarışmada, öğrenci kendisini çok yıpratacağı gibi yarıştığı kimselere karşı kin ve nefrete benzer olumsuz duygularda geliştirebilir. Bu nedenle bireysel yarışma yerine, grupların bir biriyle yarışıtırılması daha eğitseldir. Bu kişinin önceki durumunu dikkate alarak onu aşması için istekli olarak çaba göstermesi demektir. Yarışmalar, öğrenci yaşamının heyecanlı bir bölümünü oluşturur. Hangi alanda olursa olsun, yarışmalar unutulmaz deneyimler kazandırırken kişiliği ve toplumu geliştirir.

PROBLEM DURUMU

Tüm dünyada gelişmenin, değişimin, farklılaşmanın ve yaratıcılığın sağlanmasında en önemli güç yenilikçiliktir. Yenilikçilik, kişiler ve gruplar arası rekabette üstünlük sağlayabilmenin en etkili yoludur. Bu alanı iyi kullanabilen okullar, sürekli kendini güncelleyerek geleceğe daha sağlam adımlarla ilerleyebilecektir. Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişimle birlikte okulların da bu değişime uyum sağlaması devamlılığı için hayati önem arz etmektedir. Değişime ayak uyduramayan ve bu doğrultuda yenilik yapamayan okullar hiçbir alanda rekabet edemeyeceklerdir. Eğitimcilerin de çağın gerektirdiği değişimi ve gelişimi yaşaması kaçınılmazdır.

Günümüzde okulların geleneksel yöntemlerle donatılması ve yönetilmesi sürdürülebilir görünmemektedir. Son yıllarda yenilikçi okullarla ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin algılarına göre okulların yenilikçilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Sınıf ortamında yapılan etkinliklerin zamanla öğrencileri monotonluğa ve motivasyon düşüklüğüne sevk ettiği, teneffüs saatlerinde ise okul bahçesinde eğitici olmayan ve olumsuz davranışları tetikleyen öğrenci davranışlarını olumlu yönde pekiştirmek amacıyla okul bahçesinin tasarımı planlanmıştır. Öğrencilerin tamamının aynı anda okul bahçesine çıktığında belirlenen alanlarda istasyon çalışması şeklinde aktiviteler yapmalarını sağlarken, hiçbir öğrencinin açıkta kalmayacağı şekilde tasarlanan okul bahçesinde tüm öğrencilerin aktif bir şekilde etkinliklere katılması sağlanmıştır.

Proje uygulama grubunu İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki Göktürk İlkokulu, okul öncesi ve ilkökul düzeyinde görev yapan 25 öğretmen oluşturmaktadır. Proje uygulaması süreç temelli olarak değerlendirilerek “Yenilikçi Okul Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin ışığında öğretmenlerin yenilikçi okul algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

GEREKÇE

Öğrencilere dersi sevdirmenin en güzel yolu onları derslerin içine dâhil ederek, hedefleri ve kazanımları bizzat yaşatarak öğretmektir. Oynayarak öğrenen çocuklardaki bilgiler daha kalıcı olur. Bu projenin en temel amacı öğrencilerin potansiyellerini keşfederek kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenerek öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamaktır. Bu projede

öğretmenin rolü; öğrencilerin keşfederek, yaparak ve uygulayarak öğrendikleri ezbersiz bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmak, böylelikle öğrencilerin okula ve derslere olan motivasyonlarını artırmaktır. Aynı zamanda okullardaki fiziki mekânların daha etkili ve verimli kullanılması bilincini geliştirmektir. Böylece okullar sınıflara hapsedilmiş sıkıcı eğitim ortamlarından kurtararak, okul bahçelerinde eğlenerek öğrenme ortamları oluşturulacaktır.

Ana sınıfı ve ilkokul öğrencileri hedef gurubu teşkil etmiştir. Öğrencilerdeki geleneksel oyunlar, sportif faaliyetler, akıl ve zeka oyunlarına ve trafik kurallarına karşı bilinç düzeylerinin artması öngörülmüştür. Y yaparak ve yaşayarak geliştirdikleri fiziksel ve zihinsel becerilerini günlük yaşantılarında da daha bilinçli bir şekilde uymaları hedeflenmiştir.

Bu bağlamda;

1. Öğrencilerdeki olumsuz davranışları olumlu yönde pekiştirmek.
2. Teknoloji bağımlılığının önüne geçmek.
3. Öğrencilere çeşitli fiziksel etkinlikler ve yarışmaların yapılacağı alanlar sunmak.
4. Okullardaki fiziki mekanların etkin ve verimli kullanılmasını sağlamak.
5. Öğrencilerin bizzat uygulayıp deneyim sağlayarak öğrenmelerine yardımcı olmak,
6. Öğrenci, öğretmen ve velilere akıl ve zeka oyunlarını tanıtmak ve sevdirmek.
7. Alternatif düşünme becerilerini artırarak, zihinsel ve bedensel becerilerini geliştirmek,
8. Bu tür çalışmaları sınıf ortamından çıkarıp, okul bahçesinde daha etkin ve eğlenceli bir şekilde uygulanmasını sağlamak.
9. Öğrencilerde trafik kuralları konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlayarak, bilinçli bireyler olarak yetişmelerini sağlamak.
10. Öğrencilerde ilgi ve güdülenmeyi artırarak akıl ve zeka oyunları ile trafik kuralları hakkında kalıcı öğrenimler gerçekleştirmeleri **amaçlanmıştır.**

FAALİYETLERİN AÇIKLAMASI

Öğrencileri sınıf ortamının monoton ve sıkıcı havasından kurtararak, hem fiziksel hem de zihinsel olarak daha aktif ve dinamik hale gelmelerini sağlamak, yeterince etkin kullanılmayan okul bahçesinin daha verimli ve eğlenceli bir hale getirilmesi amacıyla böyle bir çalışmaya gidilmiştir. Öğrenci, öğretmen ve velilerin de görüşleri alınarak proje için okul bahçesinde ön hazırlık çalışmalarına başlanmıştır. Bunun neticesinde;

Okul bahçesinin tamamı ölçülerek uygulanacak oyunlara karar verilmiş ve bilgisayar ortamında planlaması yapılmıştır. Toplamda dört ana bölümden oluşan okul bahçesini; Açık alanda oynanabilecek akıl ve zeka oyunlarından en etkili olanları seçilerek Akıl ve Zeka Oyunları alanları, en çok tercih edilen geleneksel oyunlar alanları, trafik kurallarını uygulamalı olarak görecekları trafik parkuru ve içinde tenis, voleybol ve futbol sahalarını aynı anda barındıran sportif etkinlik alanlarından oluşacak şekilde çizimi yapılmıştır. Gerekli boya, bant şablon vs. gibi malzemeler temin edilerek uygulama aşamasına geçilmiştir. Kademeli olarak 20 günlük bir süre içinde çizimler ve boyama işlemi tamamlanarak okul bahçesi etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilir hale getirilmiştir.

Birçok okulda Akil ve Zeka Oyunları Sınıflarının oluşturulması, okullar arası, ilçe ya da il düzeyinde akıl ve zeka oyunları turnuvaları düzenlenmeye başlanması gibi gerekçeler dikkate alındığında bu çalışmaların okul bahçelerine yaygınlaştırılması daha çok faydalı olacağı düşüncesini güçlendirmiştir.

İlçe ve il düzeyinde akıl ve zeka oyunları turnuvaları başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiş olması bundan sonraki Akil ve Zeka Oyunları yarışmalarının okul bahçesindeki alanlarda yapılarak, öğrencilerin hem fiziksel hem de zihinsel aktiviteleri bir arada yapabileceği ortamların oluşturulması için zemin oluşturulmuştur. Okul bahçesine aynı zamanda geleneksel oyunların da oynanacağı alanlar çizilmiş olup, teneffüs saatlerinde ya da Beden Eğitimi derslerinde öğrencilerin bu alanları kullanmalarına imkan sağlanmıştır. Okul bahçesine mevcut aktivite alanlarına ilaveten trafik parkuru da çizilerek öğrencilerin hem trafik kurallarını bilinçli bir şekilde öğrenmelerine imkan sağlanmış, hem de paten, bisiklet, akülü araba, koşu gibi çeşitli yarışmaların yapılacağı ortam oluşturulmuştur. Futbol, voleybol ve tenis gibi oyunların daha bilinçli ve düzenli bir şekilde oynanmasına imkan sunulmuştur.

Öğrencilerin trafik bilgi düzeylerini artırmak ve olumlu davranışlar geliştirmek düşüncesinden yola çıkılarak okul bahçesine trafik parkuru çizilerek Beden Eğitimi ve Serbest Etkinlikler derslerinde daha önceden hazırlanmış olduğumuz notasyonlu trafik parkuru oyunları oynatıldı. Kuralına göre oyunu tamamlayan öğrenciler ödüllendirildi.

Öğrencilerin serbest zamanlarının dışında, öğretmenleri tarafından düzenli olarak okul bahçesine çıkarılarak hem fiziksel, hem de zihinsel olarak daha etkin bir şekilde derslere katılımları sağlanmıştır. Aynı zamanda bu alan velilerin de kullanımına sunulması daha geniş kesimin faydalanmasına imkan sağlanmıştır.

Zamanla öğrencilerin teneffüslerde pet şişe vb. içecek kutuları ile oynadıkları oyunlar, belli bir amacı olmayan ve birbirine zarar verebilecek kovalamaca, itime-kakma gibi davranışlar yerini takım halinde oynamaya, daha faydalı, eğitici ve eğlendirici oyunlara bıraktığı gözlenmiştir.

SONUÇ

Sonuç olarak oyunlarla motivasyonu artan öğrenciden en yüksek verimin sağlanacağı, öğrencide kalıcılığın artacağı, genel kültür birikimi sağlayacağı, öğrencinin özgüvenini artırarak toplumsallaşmasına yardım edeceği, kendisini toplum karşısında ifade edebilecek ortamın sağlanmasına yardımcı olacağı ifade edilmeye çalışılmıştır. Çocuk oyunda duygusal tepkilerini ortaya koymakla kendini tanıma fırsatı bulmanın yanında kendini kontrol edebilme becerisini de kazanır. Çevreyi tanıyarak, diğer insanlarla ilişki kurmada çocuğa yardım eden oyun içinde çocuk sosyalleşmektedir. Ancak bu denli önemli olan bir etkinliğin iyi planlanmış, iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamında verilmesinde elbette bu alanda çalışan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin iyi bir oyun dağarcığına sahip olması, iyi bir oyun arkadaşı, iyi bir oyun yöneticisi, iyi bir çevre düzenleyicisi, iletişim ve empati becerileri gelişmiş olması bu etkinliklerin amacına uygun gerçekleştirilmesini kolaylaştıracaktır. Birbirleriyle ve grup içindeki arkadaşlarıyla etkileşime girerek, iletişim becerilerini ve işbirliği yapma becerilerini geliştirebilmektedirler. Öğrencilerin bir gruba dahil olmaları, onların toplumun da birer üyesi olduklarını düşünmelerini dolayısıyla toplumdaki değerlerden haberdar olmalarını sağlamaktadır. Sınıf içinde akranlarına karşı bir rahatlama ortamı oluşarak kendilerine daha çok güven duydukları durumları oluşarak, kendileriyle barışık hale gelmişlerdir. Bu durum öğrenciyi cesaretlenmektedir. Eleştirel düşünme yeteneği ve

karar verme becerisi kazanmaktadır. Bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörü ile bakabilmeyi sağlama gibi becerilerin gelişmesini sağladığı gibi, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin olumlu hâle gelmesine de neden olur.

Toplamda dört ana bölümden oluşan okul bahçesini; Akıl ve Zeka Oyunları, geleneksel oyunlar, trafik parkuru ve içinde tenis, voleybol ve futbol sahalarını aynı anda barındıran sportif etkinlik alanlarından oluşmaktadır.

Okul bahçesinin belirtilen şekilde tasarımı yapıldıktan sonra öğrencilerin hizmetine sunulduğunda önemli oranda olumsuz davranışların olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiştir. Akıl oyunlarına olan ilgi daha çok artmış, trafik kuralları daha sağlıklı bir şekilde sahada uygulanarak öğrenilmiş, geleneksel oyunlar ve sportif etkinlikler kendiliğinden ön plana çıkarak öğrencilerin birbirlerine zarar vermeden takım halinde etkinliklere katıldıkları gözlenmiştir.

ÖNERİLER

- Uygulamaya yönelik örnekleri çoğaltılmalıdır.
- Oyun konusunda öğrenciler daha uzman oldukları için öğrencilerden eğitsel oyun üretmeleri istenebilir.
- Oyun tarzı etkinliklerin sınıf içinde uygulanabilmesi için öğretmenler teşvik edilmelidir.
- Derslerde uygulanan oyunlara dair dönütler ilgili kurumlarca periyodik olarak istenmelidir.
- Düzenlenme biçimlerinin öğrencilerde stres yaratmayacak şekilde olması gerekir.
- Öğrencilere, oyunda kaybedince üzülmecekleri, öğretmen ve arkadaşlarından utanmayacakları bir ortam sağlanmalıdır.
- Oyunları kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğu bilincinin geliştirilmesi gerekir.
- Öğrenciler oyunlara genel olarak grup halinde katılmalı bireysel oyunlardan mümkün olduğunca kaçınılmalıdır.
- Öğretmenlere verilmek üzere oyun eğitimine yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.
- Eğitim fakültelerinde Eğitsel oyunlara yönelik dersler konmalıdır.

SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK

Okul bahçesine uygulanan etkinlik çalışma alanları eğitim-öğretim süresince ve sonraki yıllarda da geliştirilerek etkili bir şekilde kullanılabilir. Konu ile ilgili örnek çalışmalar çeşitlendirilebilir, geliştirilebilir ve yaygınlaştırılabilir. Öğrencilerin fiziksel, bireysel ve sosyal gelişimlerine doğrudan katkı sunarlar.

Okul bahçelerinin fiziki yapısı da dikkate alınarak zemine uygulanan farklı etkinliklerin diğer okullarda da uygulanarak yaygınlaştırılabilir. Okul bahçelerinin fiziki yapısına göre düz, kıvrımlı ve ya farklı şekillerde çizilebilecek olan akıl ve zeka oyunları, geleneksel oyunlar ve trafik parkuru zeminde kalıcı olmasından dolayı sürekli yenilenme zorunluluğu yoktur. İsteğe göre farklı fiziksel aktiviteler ve oyunlar da bu alan üzerinde gerçekleştirilerek etkin ve verimli bir şekilde kullanılabilir.

GÖRÜNÜRLÜK FAALİYETLERİ

- Okulumuzun anasınıfları / özel alt sınıfları / 1. , 2. , 3. ve 4. sınıf tüm öğretmen ve Öğrenciler projenin uygulanmasında yer aldı. (Yaklaşık 500 birey)
- Öğretmen, okul idaresi, veli ve öğrenci işbirliği ile farklı malzemelerden 20 farklı zekâ oyuncacı tasarlandı.
- Okul bahçesinin tamamına yakınında 30'a yakın geleneksel oyun ve akıl oyunları çizimlerini gerçekleştirildi.
- Sürecin her aşamasında öğretmenlere sunumlar yapılarak karşılıklı paylaşım içinde olunuldu.
- Sürecin her aşamasında veliler sürece dahil edilerek veli desteği sağlandı.
- Beceri oyunlarının yanı sıra zekâ oyuncak tasarımları, okul bahçesindeki akıl oyunları çizimleri/ bahçe oyunları yarışmaları gibi aktiviteler yapıldı.
- Sınıf içi ve sınıflar arası dostluk turnuvaları gerçekleştirildi.
- Öğrencilerdeki trafik bilinci gelişirken, geleneksel oyunlarla birlikte akıl ve zeka oyunlarına karşı ilginin arttığı gözlemlendi.
- Trafik parkuru üzerinde yarışmalar yapıldı. (Araçlı: Akülü Araba, paten, kay-kay ve bisiklet. Araçsız: yönergeli parkur koşusu)
- İlçe ve il düzeyinde ilkokullar arası akıl ve zeka oyunları yarışmaları gerçekleştirildi.
- Okul çapında ödüllü resim/poster yarışması yapıldı.
- Akıl ve zeka oyunları alanlarında istasyonlar şeklinde yarışmalar düzenlendi.
- Belediyenin Trafik Eğitim Parkına sınıflar düzeyinde geziler düzenlendi.
- İlçe düzeyinde yapılan "Fiziksel Etkinlikler" yarışmalarına ilkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıf düzeyinde katılım sağlandı.
- Elde ettiğimiz somut çıktılar ile ilgili yıl sonunda tüm öğrenci ve velilerimize yönelik okul dergisi hazırlanarak bilgilendirmeler yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Oyun, Yenilikçi Okul, Bahçe Tasarımı, Öğretmenler, Motivasyon

TÜRKİYE’DE 2007-2020 YILLARI ARASINDA OKUL ŞİDDETİ ve ŞİDDETE İLİŞKİN GÖRÜŞLER KONULARINDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Mine AKOVA¹²⁷

ÖZET

İlgili alanyazın incelendiğinde şiddetin çeşitli şekillerde tanımlarının olduğu görülmektedir. Kelime kökeni olarak bakıldığında şiddet, Arapça kökenli bir kelimedir. Sertlik, kaba kuvvet kullanma olarak ifade edilmektedir (Kapıcıoğlu,2008). Türk Dil Kurumu ise şiddeti,“sertlik, katılık, sözle yola getirme yerine kaba kuvvet kullanma; azarlama ve cezalandırmada aşırı gitme” olarak tanımlamıştır. İngilizce de ise şiddet, ‘violence’ olup sert ya da acımasız kişilik, güç anlamındadır (Can,2007). Bu kelime, Latince’den gelen ‘vio’ kökünden türetilmiştir (Skrapeç, 2003; Akt. Koç, 2011).

Şiddet son yıllarda toplumun birçok kurumunda olduğu gibi okullarda da artış göstererek sonuçları zarar verici boyutlara ulaşmıştır. Okullarda yaşanan şiddet olayları öğrencileri, öğretmenleri, okul yöneticilerini ve velileri etkilemektedir. Şiddet gören bireyler duygusal ve sosyal anlamda etkilendiği için kaliteli bir şekilde yaşam sürememektedirler. Özellikle ortaöğretim kademesinde daha fazla görülmekte olan şiddet olayları günümüzde önemli bir sorun haline gelmiştir.

Bu çalışmanın amacı, 2007 yılından itibaren okul şiddeti ve şiddete yönelik görüşler konusunda eğitim alanında yapılan lisansüstü eğitim tezlerini incelemek ve bu konu alanında araştırma yürütmeyi planlayan araştırmacılara yol göstermektir. Bu araştırma doğrultusunda Ulusal Tez Merkezi’nde erişime açılan 64 adet teze ulaşılmış ve incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde olup verilerin toplanmasında belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılan tezler; üniversite, tez türü, yıl, anabilim dalı, ulaşılan sonuçlar açısından ele alınmış ve tablolştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 64 tezin 59’u yüksek lisans, 4’ü doktora ve 1’i tıpta uzmanlık tezidir. En fazla lisansüstü tezin eğitim bilimleri anabilim dalında (n=23) çalışıldığı, en fazla lisansüstü tezin 2010 ve 2019 yıllarında (n=9) tamamlandığı, konuyla ilgili en fazla çalışmanın ise, Yeditepe Üniversitesi’nde yapıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, Okulda şiddet, Şiddet tezleri, Öğrenci

GİRİŞ

¹²⁷Öğretmen, Alipaşa Fethi Erkoç İlkokulu,mineakovaa@gmail.com

Son yıllarda aile içinde, okulda, iş yerlerinde kısacası birçok kurumda şiddet olaylarının arttığını medya ve yapılan araştırmalar sayesinde öğrenmekteyiz. Bu nedenle şiddeti ilişkin çalışmalar yapmak, konuya dikkat çekmek ve farklı boyutlardan ele almak açısından önemlidir.

Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) yapmış olduğu sınıflandırmaya göre, şiddet uygulayan kişiye göre ve uygulanış şekline göre ikiye ayrılarak ifade edilmiştir. Uygulanan kişiye göre, "kişinin kendisine yönelttiği şiddet", "kişilerarası şiddet" ve "kolektif şiddet" olarak uygulanış şekline göre ise; "fiziksel", "psikolojik", "cinsel", "mahrum bırakma ya da ihmal" şeklinde ifade edilmiştir (WHO,2006;Akt. UNICEF Türkiye Temsilciliği ve Uluslararası Çocuk Merkezi Derneği, 2006).

Okul şiddetine kavramına bakıldığı zaman ise, Astor ve Benbenishty tarafından okul şiddeti; okullardaki bireylere ve onların eşyalarına fiziksel ya da psikolojik olarak zarar vermek niyetiyle yapılan davranışlar olarak belirtilmiştir. Ayrıca Benbenishty okul şiddetiyle ilgili konulara toplum tarafından 1980 ve 1990'lı yılların sonuna doğru ilgi duyulurken bu kavramın ilk olarak 2002 yılında araştırma dergilerinde yer aldığını belirtmiştir (Koç, 2011).

Türkiye'de şiddet olaylarının görülme durumu eğitim kademeleri bağlamında incelendiğinde, *ilkokul* kademesinde şiddet olaylarının görüldüğü okul sayısının toplam okul sayısına göre oranı % 2,0 iken, ortaöğretim kademesindeki okullarda bu oran %15,5'i bulmaktadır (Kılıç, 2006;Akt. Akova,2019).

Yapılan araştırmalar incelendiği zaman araştırmacılar ortaöğretim ve ilköğretim kurumlarına ilişkin araştırmalar yapmışlardır. İncelenen konular ise; şiddetin nedenleri, önlenmesi, öğrencii öğretmen ve yöneticilerin şiddet algıları, şiddet eğilimi gibi konular olmuştur (Akova,2019).

Okul şiddeti ve şiddete ilişkin görüşlerin araştırıldığı çalışmaların incelenmesi, bu alanda ülkemizdeki bilimsel gelişmeleri ortaya koyması önemlidir. Bu doğrultuda bu çalışmada Türkiye'de 2007-2020 yılları arasında okul şiddeti ve şiddete ilişkin görüşler konularında yapılan tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama, geçmişte veya şuan var olan bir durumu olduğu haliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından arşivlenen, gelişmiş tarama bölümünde şiddet kelimesi yazılarak filtrelenen 911 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, Türkiye'de yapılan okul şiddeti ve şiddete ilişkin görüşleri içeren 2007-2020 yılında yapılmış 59'u yüksek lisans, 4'ü doktora ve 1'i tıpta uzmanlık olmak üzere 64 tezdır. 2020 yılında yapılan tezlerin ağustos ayına kadar yayınlananları incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öncelikle Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi veritabanından değerlendirmeye alınan lisansüstü tezler bilgisayar ortamına aktarılmıştır ve veri toplama yöntemi olarak belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Belgesel tarama, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemini kapsar” (Karasar, 2012: 78).

Bu tezler sırayla yapılış yılına, çalışmanın hangi üniversitede yapıldığına, yüksek lisans mı doktora tezi mi olduğuna göre incelenmiştir. İnceleme sırasında elde edilen veriler SPSS paket programına kaydedilmiştir. İnceleme işleminin sonrasında verilerin çözümlenmesi yapılmış ve elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Çalışmada Türkiye’de 2007-2020 yılları arasında okul şiddeti ve şiddete ilişkin görüşler konularında yapılan tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizler tablolar hâlinde sunulmuştur

Tablo 1. Örneklemeye Dâhil Edilen Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Frekans	Yüzde
2007	4	6,3
2008	4	6,3
2009	7	10,9
2010	9	14,1
2011	5	7,8
2012	7	10,9
2013	5	7,8
2014	3	4,7
2015	3	4,7
2016	2	3,1
2017	2	3,1
2018	3	4,7
2019	9	14,1
2020	1	1,6
Toplam	64	100

Tablo 1’e bakıldığında örneklemeye dâhil edilen tezlerin yıllara göre dağılımı görülmektedir. Buna göre Türkiye’de okul şiddeti konusunda en az 2020 (n=1) ve en fazla 2019 (n=9) yılında lisansüstü tezin yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 2. Örneklemeye Dâhil Edilen Tezlerin Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Yüksek lisans	59	92,2
Doktora	4	6,3
Tıpta Uzmanlık	1	1,6

Toplam	64	100
---------------	-----------	------------

Tablo 2'ye bakıldığında toplam 64 tezden 59'unun yüksek lisans 4'ünün doktora 1'inin tıpta uzmanlık tezi olduğunu görmekteyiz.

Tablo 3. Örneklemeye Dâhil Edilen Tezlerin Ana Bilim Dalına Göre Dağılımı

Anabilim Dalı	Frekans	Yüzde
Eğitim Bilimleri	23	35,9
İşletme Yönetimi	2	3,1
Psikolojik Hizmetler	1	1,6
Sosyoloji	9	14,1
İşletme	1	1,6
Eğitim Yönetimi ve Denetimi	4	6,3
Halk Sağlığı	3	4,7
Disiplinlerarası	1	1,6
İlahiyat	1	1,6
İlköğretim	2	3,1
Felsefe ve Din Bilimleri	3	4,7
Hemşirelik	1	1,6
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi	1	1,6
Eğitimde Psikolojik Hizmetler	1	1,6
İnsan Hakları	4	6,3
Güvenlik Stratejileri ve Yönetimi	4	6,3
Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi	7	10,9
Uluslararası Güvenlik	9	14,1
Sosyal Hizmet	5	7,8
Psikoloji	7	10,9
Klinik Psikoloji	5	7,8
Halk Sağlığı Hemşireliği	3	4,7
Hareket ve Antrenman	3	4,7
Adli Bilimler	2	3,1
Toplam	64	100

Tablo 3'e bakıldığında örnekleme dâhil edilen tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre en fazla tezin eğitim bilimleri (n=23), ikinci olarak sosyoloji (n=9) ve üçüncü olarak eğitim yönetimi ve denetimi (n=4) ana bilim dallarında yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. Örneklemeye Dâhil Edilen Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Frekans	Yüzde
Niğde Üniversitesi	1	1,6
Beykent Üniversitesi	2	3,1
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	3,1

Selçuk Üniversitesi	1	1,6
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	1,6
Yeditepe Üniversitesi	8	12,5
Hacettepe Üniversitesi	1	1,6
Muğla Üniversitesi	1	1,6
Akdeniz Üniversitesi	2	3,1
Fırat Üniversitesi	2	3,1
Gazi Üniversitesi	2	3,1
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	1,6
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2	3,1
İstanbul Teknik Üniversitesi	1	1,6
İnönü Üniversitesi	1	1,6
Marmara Üniversitesi	2	3,1
Dumlupınar Üniversitesi	1	1,6
Çukurova Üniversitesi	1	1,6
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2	3,1
Sakarya Üniversitesi	1	1,6
Gaziantep Üniversitesi	1	1,6
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2	3,1
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	1,6
Maltepe Üniversitesi	1	1,6
Cumhuriyet Üniversitesi	2	3,1
Polis Akademisi	2	3,1
Fatih Üniversitesi	1	1,6
Dicle Üniversitesi	1	1,6
Anadolu Üniversitesi	2	3,1
Mevlana Üniversitesi	1	1,6
Okan Üniversitesi	1	1,6
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	1	1,6
Çağ Üniversitesi	2	1,6
Üsküdar Üniversitesi	1	3,1
İstanbul Üniversitesi	2	1,6
Trakya Üniversitesi	1	3,1
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1	1,6
Maltepe Üniversitesi	1	1,6
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1	1,6
Erciyes Üniversitesi	1	1,6
Toplam	64	100

Tablo 4 incelendiğinde örnekleme dâhil edilen tezlerin üniversitelere göre dağılımı görülmektedir. Okul şiddetiyle ilgili yapılan tezlerin en fazla Yeditepe Üniversitesi'nde (n=8) çalışıldığı tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

2007-2020 yılları arasında okul şiddeti ve şiddete ilişkin görüşler konularında yapılan çalışmaların incelenmesi sonucunda bu yıllar arasında 59 yüksek lisans, 4 doktora ve 1tıpta uzmanlık olmak üzere toplam 64 tez yapıldığı belirlenmiştir. Günümüzde şiddet olaylarının toplumun her kurumunda arttığı göz önüne alınırsa alanın gelişimi açısından bu sayının yeterli olmadığı özellikle doktora alanında yapılan çalışmaların arttırılması gerektiği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda en fazla lisansüstü tezin eğitim bilimleri anabilim dalında (n=23) çalışıldığı, en fazla lisansüstü tezin 2010 ve 2019 yıllarında (n=9) tamamlandığı, konuyla ilgili en fazla çalışmanın ise, Yeditepe Üniversitesinde yapıldığı belirlenmiştir.

Okul şiddetine yönelik farklı paydaşlarla yapılan çalışmalar, değişkenlerin irdelenmesi ve konuya yönelik getirilmeye çalışılan çözüm önerileri akademik araştırmalar için olduğu kadar şiddetin azaltılmasında da büyük rol oynayacaktır. Ayrıca okul öncesi alanda yapılacak çalışmalara da gerek duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

Akova, M. (2019). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Şiddetin Nedenleri ve Önlenmesine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Edirne İli Örneği)*(Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Can, Y. (2007). *İlköğretim Okullarında Şiddet (Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Yaklaşımları)* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kapıcıoğlu, İ. (2008).*Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Algısı (Yüksek Lisans Tezi)*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım 30. Baskı.

Koç, B. (2011). *Okullarda Şiddet*. Eyazı Yayıncılık, İstanbul.

YÖK (2020). Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. Erişim: Ağustos 2020.

UNICEF Türkiye Temsilciliği ve Uluslararası Çocuk Merkezi Derneği (2016). Çocuklara Kötü Muamelenin Önlenmesi: Bu Konuda Harekete Geçilmesine ve Kanıt Toplanmasına Yönelik Bir Kılavuz. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43499/9241594365_tur.pdf?sequence=21&isAllowed=y. Erişim Tarihi: Temmuz 2018

ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Hilal KAHVECİ¹²⁸

ÖZET

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerini incelenmek amaçlanmıştır. Araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yöntemi kullanılırken, model olarak tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak anket tekniği uygulanmıştır. Çalışmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı çalışanlar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı çalışan 110 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışma nicel bir çalışma olup, çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Öztürk ve Uzunkol tarafından 2013 yılında geliştirilen motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS paket programında yüzde ve frekans analizi, T testi ve Anova testi ile yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, İş Motivasyon, Öğretmen.

FACTORS AFFECTING THE TEACHERS 'MOTIVATION LEVELS

ABSTRACT

In the research, descriptive statistics were used from quantitative research patterns. In the study, it was aimed to examine teachers' job motivation levels. While the quantitative research method was used as the research method, the scanning model was preferred as the model. Questionnaire technique was used as a means of collecting information in the research. The working group of the study consists of employees affiliated to the Ministry of National Education. The sample of the study consists of 110 teachers working under the Istanbul National Education Directorate. This study is a quantitative study and the questionnaire was used as a data collection tool. The motivation scale developed by Öztürk and Uzunkol in 2013 was used. The collected data were interpreted in SPSS package program with percentage and frequency analysis, T test and Anova test.

Keywords: Motivation, Business Motivation, Teacher.

¹²⁸ Öğretmen, Eğitim Yönetimi Bilimi Uzmanı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi, İSTANBUL, hilalkahveci_@hotmail.com

GİRİŞ

Toplumların gelişip, değişen dünyaya ayak uydurması ancak geleceğin mimarı olacak bireylerin eğitilmesiyle mümkün olabilir. Bu sebeple eğitim kurumları toplumun kalkınmasında son derece önemli görevlere sahiptir. Eğitimin kaliteli ve etkin bir şekilde yürütülmesi teknolojinin olanakları dahilinde çağdaş bir okul ortamının yaratılmasıyla mümkün olabilir (Tiryaki, 2008).

Eğitimde en önemli unsurlardan biri olan öğretmen, eğitimin niteliğini etkileyecek güce sahip özellikler taşımaktadır. Öğretmenin niteliklerinin kalitesi, kişiliği ve motivasyonu eğitiminde başarılı olmasını sağlayacaktır. Hiç kuşku yok ki içsel ve dışsal motivasyonu tam bir öğretmenin, başaramayacağı iş, aşamayacağı engel yoktur. Öğrencilerini Türk eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda şekillendirip toplumun bir parçası haline getiren dolayısıyla toplumu daima ileriye götürebilecek öğretmenlerin mesleki motivasyon faktörlerini tespit etmek ve bu faktörlere göre önlemler almak büyük önem taşımaktadır (Yelboğa, 2007)

Bu araştırmanın amacı; Öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri ve bunlara etki eden faktörlerin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt amaçlara cevap aranmıştır;

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri nedir?
2. Öğretmenlerin genel motivasyon düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Tarama modelinin ilke ve yöntemlerine ayrıca doküman incelemesi kurallarına uyulmuştur. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olay birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme etkileme çabası gösterilemez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2009). Bu ilkeden hareketle tarama modeli uygulanmış ve veriler olduğu gibi ortaya konulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem dahil edilen gruba ise İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı görev yapan ve basit tesadüfi yöntemle seçilen ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 110 öğretmen oluşturmuştur. Okullar için gerekli izin TÜRTEP tarafından alınmış olup ekte yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öztürk ve Uzunkol tarafından (2013) yılında geliştirilen motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki ifadelerin kendi aralarındaki iç tutarlılıklarının ve ölçeğin güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yorumlanması aşağıda gösterilen sınırlara göre yapılmaktadır.

$0.00 < \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 < \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür.

$0.60 < \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 < \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Öğretmen Motivasyonu Ölçeği güvenilirlik analizi Cronbach's Alpha analizi Cronbach's Alpha değeri Alfa =,748 olarak bulunmuştur. Bulunan değer $0,60 < \text{Cronbach's Alpha} < 0,80$ aralığında olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Örneklem grubundaki öğretmenlere 2019-2020 öğretim yılında araştırmacı tarafından online anket tekniği uygulaması yoluyla elde edilmiştir. Anketlerin cevaplandırma sürelerinin yaklaşık 10-15 dakika sürdüğü gözlenmiştir.

Verilerin Analizi

Anketlerde 5'li ölçeklendirme (Likert tipi) kullanılmıştır. Araştırmanın istatistiksel hesaplamaları SPSS 20,0 programında yapılmış ve değerlendirilmiştir. Öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerine ilişkin görüşlerine yönelik ifadelerle verdikleri yanıtların ortalamalarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler yapılmıştır. Toplanan veriler araştırmanın problemine çözüm önerileri sunacak şekilde SPSS programında t-testi ve Anova testi ile çözümlenmiş ve elde edilen bulgular frekans(f), oran (%), aritmetik ortalama, standart sapma (Ss) gibi tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılarak yorumlanmış ve öneriler getirilmiştir.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde veri toplama aracından elde edilen bulgular araştırmanın amaç ve alt problemi doğrultusunda analiz edilerek sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla katılımcıların cinsiyet, yaşı, medeni durum ve öğrenim durumlarına ilişkin bilgiler toplanmıştır. Bu bilgiler aşağıdaki gibidir.

Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bulgular Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Bulgular

	f	%
Kadın	59	53,6
Erkek	51	46,4

Toplam	110	100,0
--------	-----	-------

Ankete katılan kişilerin %53,6'sının (59) kadın, %46,4'ünün (51) erkek katılımcıların oluşturduğu görülmüştür. Araştırmada kadın katılımcı sayısı erkek katılımcı sayısından daha fazladır.

Katılımcıların yaşlarına ilişkin bulgular Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Bulgular

	f	%
18-25 yaş	42	38,2
26-35 yaş	32	29,1
36-45 yaş	21	19,1
46-55 yaş	15	13,6
Total	110	100,0

Katılımcıların yaşlarına ilişkin yanıtlar; 18-25 yaş arası %38,2 (42), 26-35 yaş arası %29,1 (32), 36-45 yaş arası %19,1 (21), 46-55 yaş arası %13,6 (15) olarak belirlenmiştir. 56 yaş ve üstünde hiçbir çalışan araştırmaya katılmamıştır. Katılımcıların yaşlarına ilişkin bulgular incelendiğinde çalışmaya en fazla katılımın 18-25 yaş arasında yer alan katılımcılardan en az katılım ise 46-55 yaş arasındaki katılımcılardan oluştuğu görülmüştür.

Katılımcıların medeni durumlarına ilişkin bulgular Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Katılımcıların Medeni Durumlarına İlişkin Bulgular

	f	%
Evli	49	44,5
Bekar	61	55,5
Total	110	100,0

Katılımcıların medeni durumlarına ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %44,5'inin (49) evli, %55,5'inin (61) bekar olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan bekar katılımcı sayısının evli katılımcılardan fazla olduğu görülmüştür.

Katılımcıların öğrenim durumlarına ilişkin bulgular Tablo 4.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Katılımcıların Öğrenim Durumlarına İlişkin Bulgular

	f	%
Lise	-	-
Önlisans	10	9,1
Lisans	76	69,1

Yüksek Lisans	17	15,5
Doktora	7	6,4
Total	110	100,0

Katılımcıların eğitim durumları ile ilgili olarak katılımcıların %9,1'i (10) önlisans mezunu, %69,1'i (76) lisans, %15,5'i (17) yüksek lisans ve %6,4'ü (7) doktora mezunu olduğunu ifade edilmiştir. Tablo incelendiğinde araştırmaya en fazla lisans mezunlarının en az doktora mezunlarının katılmış olduğu görülecektir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular

Katılımcıların Öğrenme Motivasyonu Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçekte yer alan ifadeler ve ölçek alt boyutları betimsel istatistikleri Tablo 4.5'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan İfadeler ve Alt Boyut Ortalama ve Standart Sapmaları

İfadeler	n	\bar{X}	s
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı			
1. Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi vardır.	110	3,58	1,23
2. Meslektaşlarım iyi bir ilkokul öğretmeni olduğumu düşünürler.	110	3,18	1,43
3. Öğretmeyi seviyorum.	110	3,93	1,07
4. Öğrencilerime bir şeyler öğretmek kendime olan saygımı artırıyor.	110	4,34	,66
7. Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin hayatı anlamalarında önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum.	110	4,25	,84
8. Mesleğimle ilgili çalışmayı seviyorum	110	2,79	1,13
9. Mesleğini iyi yapan bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.	110	4,11	,89
10. Öğrencilerime bir şeyler öğretmek kişisel gelişimime katkı sağlıyor.	110	3,81	1,12
15. Program dışı etkinlikler yapmaktan keyif alıyorum	110	3,92	,84
18. Mesleğimle ilgili gelişmeleri takip ediyorum.	110	2,74	,77
19. Mesleğimle ilgili amaçlar belirliyor ve bunları gerçekleştiriyorum.	110	3,48	1,20
29. Meslektaşlarım çalışmalarına saygı duyuyorlar.	110	4,13	,62
33. Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin performansları üzerinde olumlu bir etkisi vardır.	110	3,99	,69
TOPLAM	110	3,71	,35
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk			
5. Öğrencilerimle ilkokul öğrenimleri süresince beraber olmak beni	110	4,58	,54

mutlu ediyor.			
13. Bu mesleği yapıyor olmaktan dolayı mutluyum.	110	3,84	1,17
16. Çocukları seviyorum.	110	3,55	,90
27. Serbest zamanlarımın bir kısmını mesleğimle ilgili yayınları okuyarak geçiriyorum.	110	3,95	,75
30. İlkokul öğretmenliğinin iyi yanı öğrencilerinizin size olan sevgisini hissettirmesidir.	110	3,62	,80
34. Velilerimin iyi bir ilkokul öğretmeni olduğumu düşündükleri kanaatindeyim	110	4,01	,68
37. Öğrencilerim iyi bir öğretmen olduğumu ifade ederler.	110	3,74	,68
39. İlkokul öğretmeni olduğum için çevrem tarafından takdir ediliyorum.	110	3,39	1,24
TOPLAM	110	3,83	,33
Meslekten Kaçınma			
17. İlkokul öğretmenliğinin toplumda saygı uyandıran bir meslek olduğunu düşünmüyorum.	110	2,60	,96
21. Derslerin dışında öğrencilere katkı sağlamak için zaman harcamıyorum.	110	3,52	,71
31. Meslek seçmek için yeni bir fırsatım olsaydı, ilkokul öğretmenliğini seçmezdim	110	3,35	,79
35. İlkokul öğretmenliğinin negatif yanları, pozitif yanlarından ağır basar.	110	3,85	,67
38. Kendime neden bu mesleği seçtiğimi soruyorum, ama bir cevap bulamıyorum.	110	4,18	,63
40. İlkokul öğretmenliğinin eğlenceli bir meslek olduğunu düşünmüyorum.	110	3,59	,79
TOPLAM	110	3,51	,36
Mesleği Özümseme			
23. Okul yönetimi, eğitim ile ilgili fikirlerime destek veriyor.	110	3,13	1,16
26. İlkokul öğretmenliği yaşam kalitemi artırıyor.	110	3,42	,75
36. İlkokul öğretmenliğinin yeteneklerimi en iyi şekilde sergileyebileceğim bir meslek olduğunu düşünüyorum.	110	3,83	,76
TOPLAM	110	3,45	,52

Öğretmen motivasyonu ölçeğinde yer alan ifadelerle ilişkin puan ortalamaları incelenmiş en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip üç ifade yorumlanmıştır. Öğretmenlerin ölçekteki ifadelerle verdikleri cevaplar incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “Öğrencilerimle ilkököl öğrenimleri süresince beraber olmak beni mutlu ediyor.” ($\bar{X}=4,58$) olduğu görülmüştür. En yüksek ortalamaya sahip ifadeler ise sırasıyla “Öğrencilerime bir şeyler öğretmek kendime olan saygımı artırıyor.” ($\bar{X}=4,34$) ve “Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin hayatı anlamalarında önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum.” ($\bar{X}=4,25$) olduğu görülmüştür. Ölçekte en yüksek ortalamaya sahip ifadelerin ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilere öğrettikleri şeylerin onların saygısını artırdığı, yaptıkları uygulamaların öğrencilere faydalı olduğu ve öğrencilerle vakit geçirmekten mutlu olduklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin ölçekteki ifadelerle verdikleri cevaplar incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip ifadenin “İlkökököl öğretmenliğinin toplumda saygı uyandıran bir meslek olduğunu düşünmüyorum.” ($\bar{X}=2,60$) olduğu görülmüştür. En düşük ortalamaya sahip ifadeler ise sırasıyla “Öğrencilerim iyi bir öğretmen olduğumu ifade ederler.” ($\bar{X}=2,74$) ve “Mesleğimle ilgili gelişmeleri takip ediyorum.” ($\bar{X}=2,74$) olduğu görülmüştür. Ölçekte en düşük ortalamaya sahip ifadelerin ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencileri tarafından takdir edilmedikleri, mesleklerinin toplumda saygınlığının olmadığı ve mesleki gelişmeleri takip edemediklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmen motivasyonu ölçeği alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının takdir edilme ve mesleki mutluluk olduğu görülecektir. Bu durum, öğretmenlerin mesleğini sevdiğini ve mesleki anlamda takdir edildiklerini göstermektedir. Bu ortalamaya en yakın ortalama öğretmenlerin mesleğine yönelik tutum ve mesleki başarıları konusundadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, mesleki başarılarını iyi görmekte ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin mesleğinden kaçınma ve mesleği özümseme puanları ortalamadan biraz üzerindedir. Mesleğinden kaçınma ve mesleği özümseme konusunda kararsızlık ve olumlu düşünme eğilimi arasında kaldıkları söylenebilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin T-Testi Sonuçları

Katılımcıların cinsiyetine göre öğretmen motivasyonu açısından anlamlı bir farklılık ölçeğin hiçbir boyutunda bulunmamıştır. Tüm alt boyutlar için %95 güven aralığında $p>0,05$ 'tir. Katılımcıların öğretmen motivasyonu erkek ya da kadın olma durumlarına göre farklılık göstermemiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup İstatistiği						
	Cinsiyet	n	\bar{X} .	s	t	p
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Kadın	59	3,72	,33020	,556	,580
	Erkek	51	3,69	,38722		
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Kadın	59	3,87	,31055	1,391	,167
	Erkek	51	3,78	,35470		

Meslekten Kaçınma	Kadın	59	3,54	,33309	,935	,352
	Erkek	51	3,48	,39391		
Mesleği Özümseme	Kadın	59	3,53	,52892	1,711	,090
	Erkek	51	3,36	,51318		

Katılımcıların cinsiyetlerine göre verdikleri cevapların Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı alt boyutuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$), kadın ya da erkek olma durumlarına göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı düzeylerinin değişmediği görülmüştür.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre verdikleri cevapların Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk alt boyutuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$), kadın ya da erkek olma durumlarına göre takdir edilme ve mesleki mutluluk düzeylerinin değişmediği görülmüştür.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre verdikleri cevapların Meslekten Kaçınma alt boyutuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$), kadın ya da erkek olma durumlarına göre meslekten kaçınma düzeylerinin değişmediği görülmüştür.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre verdikleri cevapların Mesleği Özümseme alt boyutuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$), kadın ya da erkek olma durumlarına göre mesleği özümseme düzeylerinin değişmediği görülmüştür.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Katılımcıların Yaşlarına Göre Anova Analizi

Katılımcıların yaşlarına göre öğretmen motivasyonu düzeyleri ölçeğinin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Anova tablosundan da anlaşılacağı üzere tüm alt boyutlar için %95 güven aralığında $p>0,05$ 'tir. Katılımcıların yaşlarının genç ya da daha ileri olması durumuna göre öğretmen motivasyonu düzeyleri değiştirmemektedir.

Analiz sonuçları Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Katılımcıların Yaşlarına Göre Anova Analizi

ANOVA		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Gruplar arası	,436	3	,145	1,147	,334
	Grup içi	13,424	106	,127		
	Toplam	13,860	109			
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Gruplar arası	,485	3	,162	1,475	,225
	Grup içi	11,612	106	,110		

	Toplam	12,097	109			
	Gruplar arası	,298	3	,099	,752	,524
Meslekten Kaçınma	Grup içi	14,010	106	,132		
	Toplam	14,308	109			
	Gruplar arası	,535	3	,178	,637	,593
Mesleği Özümseme	Grup içi	29,656	106	,280		
	Toplam	30,191	109			

Katılımcıların yaşlarına göre verdikleri cevapların Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı alt boyutuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$), öğretmenlerin genç ya da ileri yaşta olma durumlarına göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı düzeylerinin değişmediği görülmüştür.

Katılımcıların yaşlarına göre verdikleri cevapların Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk alt boyutuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$), öğretmenlerin genç ya da ileri yaşta olma durumlarına göre takdir edilme ve mesleki mutluluk olumlu tutum ve mesleki başarı düzeylerinin değişmediği görülmüştür.

Katılımcıların yaşlarına göre verdikleri cevapların Meslekten Kaçınma alt boyutuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$), öğretmenlerin genç ya da ileri yaşta olma durumlarına göre mesleğe yönelik meslekten kaçınma düzeylerinin değişmediği görülmüştür.

Katılımcıların yaşlarına göre verdikleri cevapların Mesleği Özümseme alt boyutuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$), öğretmenlerin genç ya da ileri yaşta olma durumlarına göre mesleği özümseme düzeylerinin değişmediği görülmüştür.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Bulgular

Katılımcıların Medeni Durumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Katılımcıların medeni durumlarına göre faktörler açısından anlamlı bir farklılık ölçeğin mesleği özümseme alt boyutunda bulunmuştur. Diğer alt boyutlar (Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı, Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk ve Meslekten Kaçma) için %95 güven aralığında $p>0,05$ 'tir. Katılımcıların öğretmen motivasyonu evli ya da bekar olma durumlarına göre mesleği Özümseme alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0,05$).

Analiz sonuçları Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Katılımcıların Medeni Durumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup İstatistiği						
	Medeni Durum	n	\bar{X}	s	t	p
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Evli	49	3,73	,33783	,701	,485
	Bekar	61	3,68	,37236		

Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Evli	49	3,80	,32874	-,860	,392
	Bekar	61	3,85	,33733		
Meslekten Kaçınma	Evli	49	3,48	,37176	-,656	,513
	Bekar	61	3,53	,35631		
Mesleği Özümseme	Evli	49	3,57	,55601	2,192	,031
	Bekar	61	3,36	,48418		

Katılımcıların yaşlarına göre verdikleri cevapların Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı, Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk ve Meslekten Kaçınma alt boyutuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$), öğretmenlerin evli ya da bekar olma durumlarına göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı düzeylerinin, mesleki mutluluk ve meslekten kaçınma değişmediği görülmüştür.

Mesleği Özümseme alt boyutu katılımcıların medeni durumlarına göre verilen cevapların ortalamaları evli öğretmenlerde bekar öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksektir. Bu durum, evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğini daha iyi bir biçimde özümstediklerini göstermektedir.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Ait Bulgular

Katılımcıların Öğrenim Durumlarına Göre Anova Analizi

Katılımcıların öğrenim durumlarına göre Meslekten Kaçınma alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Anova tablosundan da anlaşılacağı üzere Meslekten Kaçınma alt boyutu için %95 güven aralığında $p<0,05$ 'tir. Diğer tüm alt boyutlarda (Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı, Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk ve Mesleği Özümseme) katılımcıların öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Analiz sonuçları Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Katılımcıların Öğrenim Durumlarına Göre Anova Analizi

ANOVA		Kareler	df	Kareler	F	p
		Toplamı		Ortalaması		
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Gruplar arası	,609	3	,203	1,623	,188
	Grup içi	13,251	106	,125		
	Toplam	13,860	109			
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Gruplar arası	,622	3	,207	1,916	,131
	Grup içi	11,475	106	,108		
	Toplam	12,097	109			
Meslekten Kaçınma	Gruplar arası	1,418	3	,473	3,887	,011
	Grup içi	12,890	106	,122		

	Toplam	14,308	109		
	Gruplar arası	,923	3	,308	1,114 ,347
Mesleği Özümseme	Grup içi	29,268	106	,276	
	Toplam	30,191	109		

Katılımcıların öğrenim durumlarına göre verdikleri cevapların Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı, Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk ve Mesleği özümseme alt boyutuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$), öğretmenlerin daha yüksek eğitimi olma durumlarına göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı düzeylerinin, mesleki mutluluk ve mesleği özümseme düzeylerinin değişmediği görülmüştür.

Meslekten Kaçınma alt boyutu katılımcıların öğrenim durumlarına göre verilen cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farkı anlamak için post hoc testlerinden Tukey testi incelenmiştir. Yüksek lisans mezunu katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları ile önlisans ve lisans mezunu katılımcıların verdikleri cevapların ortalamalarında farklılık görülmüştür. Yüksek lisans mezunu katılımcıların meslekten kaçınma düzeyleri önlisans ve lisans mezunu katılımcıların meslekten kaçınma düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde katılımcıların eğitim düzeyleri yükseldikçe meslekten kaçınma düzeylerinin de gittikçe yükseldiği görülmüştür.

SONUÇ

Çalışanların işini sevmesini, performansının tamamını işine aktarmasını ve mevcut örgütünde kalmayı istemesini sağlayacak faktörlerden bir tanesi motivasyondur. Motivasyon konusu, örgüte hem verimlilik kazandırılması hem de çalışanların işlerini seyerek ve isteyerek yapmalarını sağlaması açısından örgütlerin dikkatini çekmektedir. İşinde motive olan çalışan kendi, hedeflerini ve örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için gönüllü emek harcayacaktır. Karşılıklı beklentilerin tatmin edilmesi ile sağlanan motivasyon, çalışanların işten ayrılma niyetlerini de etkileyecektir. İşten ayrılma niyeti, çalışanların mevcut çalışma şartlarından ve örgütten tatmin olmadığın da işten ayrılma düşünmeye başlamasıdır. Bu düşünce, hemen davranışa dönüşen bir eylem olmayabilir, davranışa dönüşüp dönüşmemesi örgüt ve çalışanın iyileştirme çabalarına verdiği tepkiye bağlıdır.

Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması okul yönetimi ile güçlü bir özdeşleşmeye bağlı görülmektedir. Yetim de (2010), örgütsel iletişimin, öğretmenlerin özdeşleşme düzeyini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Kocabaş ve Karaköse (2005) ve Terzi ve Kurt'un (2005) çalışmalarında, okul yöneticilerinin davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerinde önemli etkisinin olduğu saptanmıştır. Bir bakıma örgütsel bağlılığın gelişimini sağlayan unsurların motivasyonu da olumlu yönde etkilemesinin, özdeşleşme üzerinde de etki sahibi olabileceği şekilde yorumlanabilir.

Sonuçlara göre; yüksek lisans mezunu katılımcıların meslekten kaçınma düzeyleri önlisans ve lisans mezunu katılımcıların meslekten kaçınma düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Avşaroğlu, Deniz, M. E. Kahraman, (2005) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile benzerlik görülmektedir.

Katılımcıların yaşlarına göre öğretmen motivasyonu düzeyleri ölçeğin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yetim (2010) tarafından yapılan çalışmada ise, örgütsel iletişim boyutunda 18-25 yaş katılımcıların daha olumlu görüşe sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Özellikle okul yöneticilerinin sağladığı destek, etkili iletişim ve karara katılım olanakları öğretmen memnuniyetini yükseltmektedir (Yaman, Vidinlioğlu ve Çitemel, 2010). Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması okul yönetimi ile güçlü bir özdeşleşmeye bağlı görülmektedir.

ÖNERİLER

İş gücü açısından önemli bir istihdam alanı olan kamu sektörü, bünyesinde zorlu koşullarda çalışan çok sayıda ev idaresi personelini barındırmaktadır. Çoğunlukla düşük ücretle çalıştırılan bu personeller, fiziksel gücün yoğun olarak kullanılması, düşük ücret, stres, düzensiz çalışma koşulları, zorunlu mesaiye kalma gibi birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin iş motivasyonu algılarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bilgilere göre, iş motivasyon düzeylerinin yükseltilmesi ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi için şu öneriler verilebilir:

1. Özellikle okullarda motivasyon unsurlarının kullanılması ve geliştirilmesi gereklidir.
2. Öğretmenlere oryantasyon ve hizmet içi eğitim programlarının hazırlanarak eğitimde sürekliliğin sağlanması,
3. İşte aksamalar yaşanmaması için iş tanımları ve kurallarının açık, net ve anlaşılır bir şekilde personele aktarılması ve konuyla ilgili eğitimler verilmesi,
4. İlgili değişkenlerin iş doyumunu, liderlik, işgören performansı, örgütsel vatandaşlık gibi çeşitli örgütsel davranış unsurlarıyla olan ilişkileri de irdelenebilir.

KAYNAKÇA

Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.

Karasar, N. (2009). *Research method*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.

Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi, *Milli Eğitim*, 33(166).

Tiryaki, A. (2008). İşletmelerde Modern Liderlik Yaklaşımları ve Çalışan Motivasyonu İlişkisine Yönelik Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö. ve Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet, motivasyon ve huzur:

Öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1136-1151.

- Yelboğa, A. (2007). Bireysel demografik değişkenlerin iş doyumunu ile ilişkisinin finans sektöründe incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Yetim, A. E. E. (2010). Genel liselerde örgütsel iletişim ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara)

BRANŞI ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ OLMAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL EĞİTİM SINIFLARINDAKİ YETERLİLİK DÜZEYLERİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; Amasya'nın Suluova ilçesinde aslında sınıf öğretmeni oldukları halde "Özel Eğitim" sınıfında görev yapan, öğretmenlerin "Özel Eğitim" sınıflarındaki mesleki yeterliliklerini belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve örneklem seçimi için amaçlı örnekleme tekniklerinden kritik durum örnekleme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile Suluova ilçesinde bulunan farklı ilkokullarda görev yapan altı sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler için betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Analizlerin sonucunda öğretmenlerin, süreç içerisinde kendilerini geliştirdikleri öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Bulgular alan yazını doğrultusunda tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

GİRİŞ

Özel eğitim ,özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel eğitim görmüş öğretmenler tarafından sürdürülen,bireylerin özelliklerine göre hazırlanmış programlar aracılığı ile uygun ortamlarda yapılan eğitimidir. Milli Eğitim Bakanlığımızdaki yetersiz personel olmasından dolayı "Özel Eğitim" sınıflarında norm fazlası sınıf öğretmenleri kullanıldığı görülmektedir. Kendi alanları olmayan bir alanda çalışan öğretmenler için bu durum içerisinde bazı güçlükleri de barındırmaktadır. Kendi branşında çalışmayan öğretmen doğal olarak kendisini baskı altında hissetmektedir. Başarılı olup olamayacağını sorgular hale gelmektedir. Eğitim-öğretim alanında başarı için olmazsa olmaz şartlardan birisi de öğretmen yeterliliği ve öğrenci hazır bulunuşluluk düzeyidir..Bu oran ne kadar ileri seviyede olursa başarı da o oranda artacaktır. Öğretmenler, öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyini, öğrenme yöntemlerini gösteren rehberlerdir. (Waid ve McNergney, 2002) Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme biçimini, ne kadar öğrendiklerini doğrudan etkilemektedirler. Öğrenci başarısı öğretmenin performansıyla ilişkilendirilmiştir.

Öğretmenler, bir sanatçının besteyi ortaya çıkarmadaki ilhamı, bir ressamın tuvale saçtığı boyadaki ustalığı, bir mimarın taşa verdiği estikteki incelik gibi öğrencisini en iyi şekilde topluma kazandırmak için elinden gelen bütün gayreti gösteren sanatkârlardır.

Öğretmeni öğretmen yapan çok farklı yönler vardır. Bunlar: müfredat uygulaması, ders planlama, öğrencinin kazanımları alma durumundaki ilerleme, durumunu değerlendirmek ve raporları derlemektir. Bunun yanı sıra fedakârlık, merhamet, sevgi gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Hayes, 2010). Gelecek toplumların niteliği şüphesiz onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeştir. "Ektiğini en geç biçen çiftçi öğretmendir" özdeyişi bu gerçeği doğrulamaktadır. Kısaca öğretmenler, insan mimarı, insanın kişiliğini şekillendiren bir sanatkârdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmen, okul kavramı içerisinde bilgiyle buna talepte bulunanlar arasındaki köprüyü oluşturan en önemli ögedir

(Mustan, 2002). Toplumlara yön veren, geniş bir yelpazeye uzanan öğretmenlerin, asıl malzemesi olan öğrencileri ile geleceğe uzanan bir köprü kurmak ve o köprüden çağdaş medeniyetlere ulaşmak iken bu süreçte ortaya çıkan veli sorunu, köprü'nün ayağına bomba koymak yerine, bu süreçte öğretmene yardımcı olursa çok daha hızlı bir başarı sağlanmış olacaktır.

Problem: Sınıf Öğretmenlerinin “Özel Eğitim” Sınıfındaki Çalışma Gayretlerinin Öğrenci Başarısına Etkileri

Alt Problemler:

1-İlk Defa Özel Eğitim Sınıfında Görev Alacağınız Belli Olduğundaki Duygu Ve Düşünceleriniz Nelerdir?

A)Nasıl Bir Sınıf Hayal Ettiniz?

B)Özel Eğitime Gelebilecek Öğrencilerle İlgili Düşüncelerinizden Biraz Bahsedebilir misiniz?

2-Bu Sınıfta Göreve Başlamadan Önce Nasıl Bir Plan Uygulamayı Düşündünüz?

A)Bu Planı Uygulamak İçin Kendinizde Yeterli Olan Ve Olmayan Yönlerinizi Belirtebilir misiniz?

B)Bu Planı Uygularken Kimlerden Yardım Almayı Düşündünüz?

3-Göreve Başladığınız İlk Gün Neler Hissettiniz?

A)İlerleyen Süreçte Duygu Ve Düşüncelerinizde Ne Gibi Değişiklikler Oldu. Anlatabilir misiniz?

B)Bu Değişimlerdeki En Önemli Etkenin Ne/Neler Olduğunu Düşünüyorsunuz?

4-Göreve Başlamadan Önce Hazırladığınız Planda Uygulayabildiğiniz Ve Uygulayamadığınız Etkinlikleri Anlatabilir misiniz?

A)Uygulayamamanızdaki En Büyük Etken Sizce Ne İdi?

5--Branşınız Olmadığı “Özel Eğitimde” Başarılı Olup Olmadığınızla İlgili Neler Düşünüyorsunuz, Halde Bu Sınıf Ortamında Faydalı Olduğunuzu Düşünüyor musunuz, anlatabilir misiniz?

2.YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli: İlkokul sınıf öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili özel eğitim sınıfında yaşadıkları problemleri incelemeye yönelik gerçekleştirilen bu çalışma nitel bir çalışmadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Çepni, 2005). Olgularla günlük yaşantıda sık sık karşılaşılrsa da bu tanışıklık onların tam olarak anlaşıldığı anlamına gelmez. İnsanlara tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda tam anlamının kavranamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim iyi bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2 Örneklem: Bu araştırmanın örneklemini Amasya ili Suluova ilçesindeki sınıf öğretmenlerinden 6 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemde yer alacak öğretmenlerin belirlenmesinde araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden olan tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada önceden hazırlanmış bir dizi ölçüt kullanılabileceği gibi ölçütler araştırmacı tarafından da geliştirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada araştırmacılar, örneklem seçimindeki temel ölçütü öğretmenlerin “Özel Eğitim” sınıfında yaşadıkları problemlerin eğitim süreci içerisinde değerlendirilmemiş olması şeklinde belirlemişlerdir. Öğretmenlerin sınıf ortamında yaşadıkları problemler sonrasında öğrencilerin akademik başarılarına etkilerinin öğrenilmek istendiğinden dolayı böyle bir ölçüt belirlenmiştir. Araştırmada yer alacak öğretmenler A, B, C, D, E ve F şeklinde kodlanmıştır. Bu öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo I. Örneklemin Demografik Özellikleri

Öğretmene verilen kod	A	B	C	D	E	F
Meslekteki Yılı	28	21	19	11	18	12
Yaşı	53	45	48	37	40	34
Cinsiyeti	E	E	K	K	E	E

Tablo I’de görüldüğü gibi 2’si kadın, 4’ü erkek olan öğretmenlerin yaş aralığı 34-53 arasında değişmektedir. Tablo I incelendiğinde, görüşme yapılan tüm katılımcıların uzun sayılabilecek bir süre (12 ila 28 yıl arasında) çalıştığı, mevcut kurumda çalışma süreleri de 2 yıl ile 12 yıl arasında olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğretmenlik mesleğinde çalışma süreleri bu alanda gerekli tecrübe ve bilgi birikimine sahip olabileceklerini göstermektedir.

2.3 Veri Toplama Araçları: Olgü bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı mülakattır. Mülakat, iletişim kurulan bireyin araştırılan konu hakkında duygu ve düşüncelerinin neler olduğunu ortaya çıkarma amacıyla yapılır. Ayrıca mülakat insanların gerçeğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yolu (Ceylan Soylu, 2011) ve başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerden biridir (Punch, 2005). Bu çalışmada öğrencilerin düşüncelerinin ortaya çıkarılması amaçlandığı için nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi özel bir konuda derinlemesine soru sorma, anlaşılmayan durumlarla ilgili tekrar soru sorarak durumu daha açıklayıcı hale getirip cevapları tamamlama fırsatı sunar (Çepni, 2005).

Bu çalışmada gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakatta; öğretmenlerin özel eğitim sınıflarında yaşadıkları problemlerin öğrencilerin akademik başarılarına etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere yönelik 5 maddeden oluşan mülakat soruları geliştirilmiştir. Mülakat soruları hakkında uzman görüşü alınarak kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Ayrıca mülakat soruları asıl uygulamadan önce örneklem dışındaki öğretmenlere sorularak pilot çalışması yapılmıştır.

2.4 Verilerin Analizi: Nitel verilerin analizinde alanyazınında kavram ve yaklaşımlarda farklılıklar bulunmakta ve verinin nasıl analiz edileceği araştırmacıya, veriye ve çalışmanın amacına, bağı olarak değişebilmektedir (Sözbilir, 2009). Nitel veri analiz sürecini analizin derinliğine göre iki grupta incelemenin mümkün olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 223). Bu araştırmada toplanan verilerin analizini daha basit hale getirmek amacıyla Strauss ve Corbin’in (1990) önerdiği betimsel analiz tekniğı uygulanmıştır (Strauss ve Corbin, 1990: 89). Altunışık, Çoşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu (2010:322) betimsel analizin analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada görüşmeler sonucu elde edilen veriler için betimsel analiz teknikleri uygulanmıştır. Verilerin betimsel analizi görüşme formunda yer alan sorular dikkate alınarak sunulmuştur. Çalışmadaki her bir faktör, bir tema olarak değerlendirilmiş ve betimsel

analizde toplanan veriler önceden belirlenen bu faktörlere göre analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular düzenlenmiş bir biçimde tablolarda sunulmuş ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde bu araştırmanın verileri ile ilgili bulgular sunulmaktadır. İlk olarak öğretmenlere sorulan ve görüşme formunun ilk sorusu olan ilk defa özel eğitim sınıfında görev alacağı belli olduktan sonra yaşadığı duygu ve düşünceleri ile ilgili görüşlerinin yer aldığı Tablo II incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak endişeli olduğu görülmektedir.

Tablo II. Öğretmenlerin İlk Defa Özel Eğitim Sınıfında Görev Alacakları Belli Olduğundaki Duygu ve Düşünceleri İle İlgili Görüşleri

Duygu Ve Düşünceler	Öğretmenler					
	A	B	C	D	E	F
Endişeli	x	-	x	-	-	-
Tedirgin	-	-	x	-	x	-
Heyecanlı	-	-	-	-	-	x
Sevinçli	-	-	-	-	x	-

Tablo II’de elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlerin endişeli ve gergin olduğu ortaya çıkmaktadır. Özel eğitim sınıfında ilk defa görev alacak olan bir öğretmen duygu ve düşüncelerini belirtirken, *“İlk defa özel eğitim sınıfında görev alacağımı öğrendiğimde açıkçası tedirgin oldum. Çünkü ben sınıf öğretmeniyim ve özel eğitim farklı bir branşa ait bir sınıftı.”* biçiminde görüş bildirmiştir.

Tablo III’te öğretmenlerin nasıl bir sınıf hayal ettikleri ile ilgili soruya verdikleri cevapların detayları yer almaktadır.

Tablo III. (A) Öğretmenlerin Nasıl Bir Sınıf Hayal Ettikleri İle İlgili Görüşleri

Düşünceler	Öğretmenler					
	A	B	C	D	E	F
Özel	-	x	-	-	-	x
Birebir-kolay	-	-	x	-	-	-
Farklı	-	-	-	x	-	-
Klasik	-	-	-	-	x	-

Tablo III’de elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlerin buradaki öğrencilerin “Özel” olduğu fikrini taşımaktadırlar. Özel eğitim sınıfı ile ilgili nasıl bir sınıf hayal ettikleri ile ilgili bir öğretmen, *“Özel eğitim alan öğrencilere uygun (kontROLSÜZ ve ŞİDDET ÖZELLİKLİ ÖĞRENCİLER İÇİN) SINIFTA KULLANILAN MALZEMELERİN ONLARA ZARAR VERMEYECEK MALZEMELERLE DONATILMIŞ BİREYSEL EĞİTİM ALMALARINA İMKAN SAĞLAYAN ŞARTLARDA DİZAYN EDİLMİŞ OLAN BİR SINIF HAYAL ETMİŞTİM.”* biçiminde görüş bildirmiştir.

Tablo IV’te öğretmenlerin özel eğitime gelebilecek öğrencilerle ilgili soruya verdikleri cevapların detayları yer almaktadır.

Tablo IV. (B) Öğretmenlerin Özel Eğitime Gelebilecek Öğrencilerle İlgili Düşünceleri

Düşünceler	Öğretmenler					
	A	B	C	D	E	F
Raporlu	-	-	-	-	x	-
Aşırı Tepkili	-	-	x	-	-	-
Yetersiz	-	-	x	-	-	x
Öğrenme Güçlüğü Olan	-	x	-	-	-	-
Özel	-	-	-	-	x	-

Öğretmenlerin öze eğitime gelebilecek öğrencilerle ilgili soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, aşırı tepkili, öğrenme güçlüğü olan, akranlarına göre yetersiz gibi farklılıklar ortaya çıkmıştır. Özel eğitime gelebilecek öğrencilerle ilgili bir öğretmen, *“Normal eğitim içinde olan kaynaştırma öğrencileri ile kıyaslandığında onlardan ağır öğrenme güçlüğü olan, davranış bozukluğu gösteren öğrenciler olarak tanımlayabilirim”* biçiminde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin göreve başlamadan önce nasıl bir plan uygulayacakları ile ilgili soruya verdikleri cevapların detayları Tablo V’te görülmektedir.

Tablo V. Bu Sınıfta Göreve Başlamadan Önce Nasıl Bir Plan Uygulayacakları İle İlgili Düşünceleri

Nasıl Bir Plan?	A	B	C	D	E	F
Eğitim Ağırlıklı	-	-	x	-	-	-
Özel Eğitime Uygun	-	x	-	x	x	x
Bilgi Düzeylerine Uygun x	-	-	-	-	-	-

Tablo V’te yer alan verileri incelediğimizde öğretmenlerin plan hazırlamada özellikle özel eğitime uygun olmasına önem verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenme düzeylerine uygunluk ve eğitim ağırlıklı olması da dikkat ettikleri konular arasında yer almaktadır. Uygulayacakları planı hazırlama ile ilgili bir öğretmen, *“Öncelikle olarak özel eğitimin ne olduğunu araştırıp öğrenecek, öğrencileri tanıyacak ve hazırbulunuşluluk durumlarına göre bir plan hazırlayacağım.”* biçiminde görüş bildirmiştir.

Tablo VI’da öğretmenlerin planı uygulamak için kendilerinde yeterli olan ve olmayan yönleri ile ilgili soruya verdikleri cevaplar özetlenmiştir.

Tablo VI. (A) Öğretmenlerin Planı Uygulamak İçin Kendinizde Yeterli Olan ve Olmayan Yönleri İle İlgili Düşünceleri

Yeterlilik	Öğretmenler					
	A	B	C	D	E	F
Yeterli	-	-	-	-	x	x
Öğrencileri Tanıma	x	x	-	x	-	-
Sabırlı Olma	-	-	x	-	-	-

Tablo VI’da yer alan verileri incelediğimizde öğretmenlerin ikisinin kendisini yeterli gördüğü fakat üç öğretmenin özellikle öğrenciyi tanıma konusunda kendilerini yetersiz gördükleri ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini planı uygulamada yeterli ve yetersiz görmeleri ile ilgili bir öğretmen, *“Gerek temel okuma yazma becerileri olsun gerekse temel kavramlar olsun bunları öğretebileceğimi ancak bu çocukların sinirlilik ve inatçılık gibi davranışları sergilediklerinde, söz*

dinlememe durumlarında onlara yaklaşmak için nasıl davranmak gerektiği hususlarında yeterli bulmamaktayım.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo VII’de öğretmenlerin planı uygulamak için kimlerden yardım almayı düşündükleri ile ilgili soruya verdikleri cevaplar özetlenmiştir.

Tablo VII. (B) Öğretmenlerin Bu Planı Uygularken Yardım Almayı Düşündükleri Kaynaklar

Yardım Alma	Öğretmenler					
	A	B	C	D	E	F
Konu Hakkında Eğitimli	-	x	-	-	-	-
İnternet	-	-	-	x	-	-
İnternet ve Rehber Öğrt.	-	-	-	-	x	-
Branş Öğrt. Ve Rehber Öğrt.	x	x	-	-	-	-
Kendi Tecrübem	-	-	-	x	-	-

Tablo VII’de yer alan veriler incelendiğinde konuya hakim, branşı özel eğitim olan ve/veya rehber öğretmenlerden yardım istemek bir adım önde görünmektedir. Yardım almak ile ilgili bir öğretmen, “Rehber öğretmenler ile branşı özel eğitim öğretmeni olanlardan yardım almayı düşündüm.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo VIII’de öğretmenlerin göreve başlama ve başladıktan sonraki süreçteki duygu ve düşünce değişiklikleri ile ilgili soruya verdikleri cevaplar özetlenmiştir.

Tablo VIII. Göreve Başladığınız İlk Gün Hissettikleri Duygular

Duygu ve Düşünceler	Öğretmenler					
	A	B	C	D	E	F
Üzüntü	-	-	x	-	-	-
Endişe/Kaygı	x	-	-	x	-	-
Heyecan ve Korku	-	x	-	-	-	x
Mutlu	-	-	-	-	x	-

Tablo VIII’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin özellikle heyecan, korku, endişe ve kaygı içerisinde kaldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin göreve başladıkları ilk gün ile ilgili olarak bir öğretmen, “İlk gün nelerle karşılaşacağımı bilmediğim için çok heyecanlıydım.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo IX’da öğretmenlerin ilerleyen süreçte duygu ve düşüncelerindeki değişikliklerle ilgili soruya verdikleri cevaplar özetlenmiştir.

Tablo IX (A) Öğretmenlerin İlerleyen Süreçte Duygu ve Düşüncelerinde Ne Gibi Değişiklikler Olduğu İle İlgili Düşünceleri

Duygu Değişiklikleri	Öğretmenler					
	A	B	C	D	E	F
Mutlu	-	-	-	-	x	-
Pişmanlık	-	x	-	-	-	-
Kaygı Azalması	x	-	-	-	-	-
Korku	-	-	-	-	-	x
Şükür	-	-	-	x	-	-
Gerçekçilik	-	-	x	-	-	-

Tablo IX’da yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin ilerleyen süreçte heyecanlarının korkuya, endişelerinin şükre dönüştüğü görülmektedir. Duygu durumlarındaki değişim ile ilgili olarak

bir öğretmen, “İlerleyen günlerde en çok şükretmeyi öğrendim. Ve ne olursa olsun hayata bağlanmayı öğrendim.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo X’da öğretmenlerin bu değişimlerdeki en önemli etkenin neler olduğu ile ilgili soruya verdikleri cevaplar özetlenmiştir.

Tablo X (B) Öğretmenlerin Bu Değişimlerdeki En Önemli Etkenin Neler Olduğu İle İlgili Düşünceleri

Duygu Değişim Etkeni	Öğretmenler					
	A	B	C	D	E	F
Kabullenme	-	-	x	x	-	x
Öğrencileri Tanıma	x	-	-	-	-	-
Tecrübe	-	x	-	-	-	-
Öğretmen-Okul İdaresi-Aile	-	-	-	x	-	-

Duygularda anlam itibariyle fazla bir değişiklik olmadığı göze çarpıyor. Bunun en önemli sebebinin ise bu öğrencilerin durumlarını olduğu gibi kabullenmeleri olmuştur.

Öğretmenlerin planı uygulamaya yönelik olarak verdikleri cevapların detayları Tablo XI’de görülmektedir.

Tablo XI. Göreve Başlamadan Önce Hazırladığınız Planda Uygulayabildiğiniz veya Uygulayamadığınız Etkinlikler İle İlgili Düşünceleri

Uyguladıklarım/Uygulayamadıklarım	Öğretmenler				
	A	B	C	D	E
Eğitim Olumlu Akademik Olumsuz	-	x	x	-	-
Temel Kavramlar	-	-	x	-	x
Kazanımlarda başarılı oldum/Davranış Başarısız	-	-	-	-	-

x

Tablo XI’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin hazırladıkları planı uygulamada özellikle eğitim, temel kavramların öğretimi ve kazanımların aktarılması ile ilgili başarılı oldukları ancak akademik alanda ve davranış kazandırmada başarısız oldukları görülmektedir. Planın uygulanıp uygulanmaması ile ilgili olarak bir öğretmen, “ Hazırladığım planda yüksek oranda başarı sağladım. Kazanımların verilmesinde yüzde seksen oranında başarı sağladım. Ancak öğrencilerde ahlak yönünde büyük bir başarı sağlayamadım.” biçiminde görüş bildirmiştir.

Tablo XII’de öğretmenlerin hazırladıkları planı uygulayamamalarındaki en büyük etken ile ilgili soruya verdikleri cevaplar yer almaktadır.

Tablo XII (A) Öğretmenlerin Planı Uygulayamamalarındaki En Büyük Etken İle İlgili Düşünceleri

Planı Uygulama/Uygulayamama Etkenleri	Öğretmenler					
	A	B	C	D	E	F
Ailenin Yetersizliği	-	x	x	-	x	-
Okuma-Yazma Güçlüğü	x	-	-	-	-	x
Kazanımlarda başarılı oldum	x	-	-	x-	-	-
Hazır bulunmuşluk	x	-	-	-	-	x

Tablo XII’ye göre öğretmenlerin hazırladıkları planı uygulayamamalarındaki en büyük etkenin aile yetersizliği olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeylerinin düşük olması de planı uygulamada yetersiz kılmaktadır. Planın uygulanmaması ile ilgili olarak bir

öğretmen,”Çocukların velilerinin çocuklara tam olarak destek olmaması, çalışmaların sadece sınıfta yapılanlardan ibaret olması hazırladığım planı uygulamada yetersiz bırakmaktadır.” Şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo XIII’te öğretmenlerin branşları olmadığı halde “Özel Eğitimde” başarılı olup olmadıkları ile ilgili soruya verdikleri cevaplar yer almaktadır.

Tablo XIII. Branşınız Olmadığı “Özel Eğitimde” Başarılı Olup olmadığınızla İlgili Düşünceleri

Başarılı Olup Olmadıkları	Öğretmenler					
	A	B	C	D	E	F
Başarılı Oldum	x	-	x	-	x	x
Başarılı Olduğumu Düşünüyorum	-	x	-	-	-	-
Bilmiyorum	-	-	-	x	-	-

Tablo XIII’te yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin büyük bölümü sınıf öğretmeni olmanın avantajlarını da kullanarak başarılı oldukları görüşü ortaya çıkmaktadır. Bir öğretmenimiz ise bu konuda kararsız kalmış.Branşları olmadığı halde özel eğitimde başarılı olup olmadıkları ile ilgili olarak bir öğretmen, “ Branşım olmamasına rağmen sınıf öğretmeni olmanın kazandırmış olduğu etkili sınıf yönetimi başarısı, beni bu alanda da etkili bir eğitim öğretim gerçekleştirmemi sağladı. Ancak şunu söyleyebilirim ki, çok zor bir alan ve işin uzmanı olmanız sizi daha çok başarıya götürür.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, bu araştırma kapsamında elde edilen bulguların sonuçlarına ve bu doğrultuda önerilere yer verilmiştir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kendi branşlarına ait olmayan özel eğitim sınıflarında yaşadıkları problemler sonrasında öğrencilerin akademik başarılarına etkilerinin neler olduğu öğrenilmek istenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin konuya hakim , konunun uzmanı kişilerden yardım almalarının,tecrübelerini sahaya yansıtmasının önemi ve gereği konusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin fikirleri olduğu anlaşılmaktadır. Buna gerekçe olarak özel eğitim sınıfının zorluk derecesinin normal sınıflardan farklı olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenin kendisini geliştirmesinin önemli olduğu ortaya çıkmakla birlikte özel eğitim sınıfındaki başarısızlık(faydalı olamama) kaygısı devam etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler tüm bunlara rağmen özel eğitim sınıfında başarılı olduklarını düşünüyorlar. Sınıf öğretmenliğinden gelen deneyimin başarıya olumlu yansıdığını ifade etmektedirler.

Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Öncelikli olarak özel eğitimde sınıfa girecek öğretmenlerin kesinlikle bu alanda eğitim almış olmaları gerekmektedir.
2. Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde kazandırmak istediği kazanımlarda öğretmenin branşı olmadığı halde çaba göstermesi saygı ile karşılanmalıdır.
- 3.Alanında uzman olan kişiler veya rehber öğretmenleri bu kazanımların öğrenciler üzerinde gerçekleşmesine yardımcı olmalıdırlar.
- 4.Bu sınıfta derse girecek öğretmenler çocuğun özelliklerini daha iyi tanımalı, problemlerine odaklanmalı, ilgi ve yeteneklerinin farkına varmalıdır.
5. Derse girdiği sınıftaki öğrencilerin çalışmalarını takip ederek öğrenme sürecine katkı sağlayabilecek işbirliği oluşturulmalıdır.
- 6.Öğrenci velileri eğitim-öğretim sürecinde öğretmeni ile sürekli iletişim halinde olmalı ve oluşabilecek sorunların ortadan kalması için gayret göstermelidir.

7. Bu alanda derse girecek öğretmenlerin öncesinde psikolojik olarak ve donanım olarak hazır hale getirilmeleri gerekmektedir.
8. Verilecek kurs ve seminerler ile donanım eksikliği giderilebilir.

KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, (6. bs.), Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Ceylan Soylu, H.(2011). “Yaşamımızdaki Elektrik” Ünitesinde 6.Sınıf Öğrencilerinin Kavram Karikatürleri Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri, 2nd International Conference On New Trends In Education And Their Implications, Bildiri Kitabı, (Ss 1445-1456), Ankara
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, 207-237.
- Çepni, S. (2005) *Araştırma Ve Proje Çalışmalarına Giriş*, (2. Baskı), Trabzon ISBN 975-417-000-2.
- Hayes, D. (2009). Encyclopedia of primary education. Oxon: Routledge.
- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiyede öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 8(1), 115-127
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel Ve Nitel Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. 02.06.2014 tarihinde <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> adresinden erişildi.
- Strauss, A. L. ve Corbin, J. (2007). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3th. ed.). California: SAGE Publications.
- Waid, K. B. ve McNergney, R. F. (2002). Teacher Encyclopedia of Education. USA: Macmillian Reference.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. bs.). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 8. Basım, Ankara: Seçkin Yayınları.

BİLİM ve SANAT MERKEZLERİ SÜREÇ İYİLEŞTİRME ARAŞTIRMASI

Fatma Nur ÇOBAN

ÖZET

Özel yetenekli bireyler; yaşlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olan bilim ve sanat merkezleri; özel yetenekli bireylere ihtiyaç duydukları eğitimi ve yeteneklerinin farkında olmalarını sağlayan üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik programları sunan temel kurumlardır. Bilim ve sanat merkezleri özel yetenekli bireylerin yeteneklerini geliştirerek en iyi şekilde kullanmalarına yönelik gelecek hazırlayan kurumlar olmaları açısından büyük önem teşkil etmektedirler. Bu yönüyle çalışmada bilim ve sanat merkezlerinin işleyiş yönünden durum tespitinin yapılarak geliştirilmesine yönelik önerilerin oluşturulması amaçlanmıştır. Çalışmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlerce bilim ve sanat merkezlerinin işleyişine yönelik yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin de ortak olduğu ve bu çözümlerin uygulamada karşılık bulabilmesinin mevzuat düzenlemesine dayalı olduğu görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Özel yetenekli öğrenciler, Bilim ve sanat merkezleri

SCIENCE AND ART CENTERS PROCESS IMPROVEMENT RESEARCH

Special talented individuals; learn faster than their peers; It is defined as individuals who are prominent in the capacity of creativity, art and leadership, have special academic abilities, can understand abstract ideas, like to act independently in their interests and show high performance. Science and art centers affiliated to the Ministry of National Education General Directorate of Special Education and Guidance Services; They are the main institutions that offer special talented individuals the education they need and programs to develop their high-level thinking skills that make them aware of their abilities. Science and art centers are of great importance in terms of being institutions that prepare the future for the best use of talented individuals by improving their skills. In this respect, it is aimed to create suggestions for the development of science and art centers by determining the functioning of them. In line with the findings of the study, it is seen that the problems and solution suggestions experienced by the teachers regarding the functioning of science and art centers are also common, and that these solutions can find a response in practice depends on the legislation regulation.

Keywords: Talented student, Science and art centers

GİRİŞ

Özel yetenekli bireyler; yaşlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2016). Ülkemizin bilimsel gelişme düzeyi ve buna bağlı olarak kalkınmasında büyük fayda sağlayabilecek olan özel yetenekli bireylerin potansiyellerinin doğru değerlendirilebilmesi önemli bir eğitim politikasıdır. Uygun eğitim aldıklarında önemli işler başarabilecek olan özel yetenekli bireyler, uygun eğitim almadıklarında potansiyellerini gerçekleştirilememenin yarattığı olumsuzluklar yaşamaktadırlar (Kaya, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olan bilim ve sanat merkezleri; özel yetenekli bireylere ihtiyaç duydukları eğitimi ve yeteneklerinin farkında olmalarını sağlayan üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik programları sunan temel kurumlardır. Bilim ve sanat merkezleri özel yetenekli bireylerin yeteneklerini geliştirerek en iyi şekilde kullanmalarına yönelik gelecek hazırlayan kurumlar olmaları açısından büyük önem teşkil etmektedirler. Bu yönüyle çalışmada bilim ve sanat merkezlerinin işleyiş yönünden durum tespitinin yapılarak geliştirilmesine yönelik önerilerin oluşturulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın hedef kitesini 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı 24 farklı bilim ve sanat merkezinden 34 öğretmen oluşturmaktadır. Bilim ve sanat merkezlerinde çalışmakta oldukları süreler 1 yıl ile 13 yıl aralığında değişmekte olan hedef grup; Genel zihinsel yetenek alanı tüm branşları içermektedir. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılırken; verilerin analizinde anlamlı veriler için tematik kodlama yapılarak frekans değerlerinin incelendiği içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile katılımcıların bilim ve sanat merkezlerinin işleyişinde yaşanan sıkıntılar ve çözüm önerilerine yönelik görüşleri alınarak durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

3.1. Bilim ve Sanat Merkezinin İşleyiş Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Tablo 3.1.1. Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerince İşleyişe Yönelik Sorunların Frekans Değerleri

Ana Tema	Alt Tema	Frekans
Devamsızlık	Lise grubunda üniversiteye giriş sınavı kaygısı	4
	8.sınıf grubunda liseye giriş sınavı kaygısı	2
	Okul sonrası olması	3
	Devamsızlık	1
Ders saatleri	Okul sonrası öğrenci performansını zorlaması	4
	Küçük yaş grubuna uygun olmaması	1
	Öğretmen ve öğrenciler için uygun olmaması	4
	Ulaşımda yaşanan sıkıntı	1
Tanılan öğrenci sayılarındaki artış	Her yıl tanılan öğrenci sayılarındaki artış ile yaşanan fiziki yetersizlik	4
Beklenti	Veli ve öğrencilerin akademik başarı odaklı beklentilerinin	5

	bilim ve sanat merkezi kurgusuna uygun olmaması	
	Bilim ve sanat merkezlerinin yeterince tanınmaması	1
Farklı İşleyiş	Farklı bilim ve sanat merkezlerindeki işleyişin standart olmaması	4
	Uzun vadede değişmeyecek bir yönergenin olmaması	1
Öğretmenlerin il dışı tayinleri	Öğretmenlerin iller arası bilim ve sanat merkezlerine tayin hakkının olmaması	1

Tablo 3.1.1.'den görüldüğü üzere bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin işleyişe yönelik belirtmiş oldukları 'Devamsızlık, ders saatleri, tanılanan öğrenci sayılarındaki artış, veli beklentisi, bilim ve sanat merkezleri arası farklı işleyiş ve öğretmenlerin bilim ve sanat merkezleri arası yer değiştirmesi' ana temaları ve ilgili alt temalarına ait frekans değerlendirmeleri aslında farklı bilim ve sanat merkezlerindeki genel işleyişe yönelik ortak sorunları göstermektedir. Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin işleyişte yaşanan bu ortak sorunlara yönelik sundukları çözüm önerileri ve frekans değerleri ise Tablo 3.1.2.'deki gibidir.

Tablo 3.1.2. Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin İşleyişteki Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerinin Frekans Değerleri

Ana Tema	Öneri	Frekans
Devamsızlık ve Ders Saatleri	Öğrencilerin tam gün devam edecekleri kurum türünün geliştirilmesi	8
	Öğrenciyi çekebilecek donanımlı öğretmenlerin olması	1
	Öğrenci okulları ile programlar konusunda etkin ortaklık sağlanması	1
	Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerine merkezi sınavlarda ek puan verilmesi	1
	Öğrencilerin proje dönemlerinde üniversite iş birliklerinin sağlanması	1
	Öğrenciyi çekebilecek fiziki alt yapı/ortam tasarımının sağlanması	1
	Ders saatlerinde düzenleme yapılması	1
Tanılanan Sayılarındaki Artış	Binaların fiziki kapasite ve donanımsal olarak güçlendirilmesi	2
	Öğrenci tanılama sürecinin yenilenmesi, baraj puanların yükseltilmesi	2
Beklenti	Bilim ve sanat merkezlerinin tanıtımlarının yaygınlaştırılması	3

	Velilerin de dahil edildiği etkinliklerin yapılması	3
	Velilerin bilim ve sanat merkezi kurgusu, vizyonu ve misyonu konusunda bilgilendirilmesi	2
Farklı İşleyiş	Bilim ve sanat merkezlerindeki işleyişin standartlaştırılması	3
	Bilim ve sanat merkezlerinin yapı/materyal/malzeme bakımından eşit şartlarda olması	1
	İhtiyaca uygun stabil bir mevzuatın düzenlenmesi	2
	Farklı bilim ve sanat merkezi öğretmenlerini bir araya getiren çalışmaların/eğitimlerin yapılması	1
Öğretmenlerin İl Dışı Tayinleri	Öğretmenlerin bilim ve sanat merkezleri arası yer değişiklikleri ile ilgili düzenleme yapılması	1

Tablo 3.1.2.'de bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin işleyişe yönelik sundukları çözüm önerilerine ait en yüksek frekansın devamsızlık ve ders saatleri üzerine olduğu görülmektedir. Bunu veli beklentisi ve bilim ve sanat merkezleri arası farklı işleyiş takip ederken, son yıllarda tanınan öğrenci sayılarındaki artış ve öğretmenlerin bilim ve sanat merkezleri arası yer değişiklikleri de sıralamayı izlemiştir.

SONUÇ

Çalışmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlerce bilim ve sanat merkezlerinin işleyişine yönelik yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin de ortak olduğu ve bu çözümlerin uygulamada karşılık bulabilmesinin mevzuat düzenlemesine dayalı olduğu görülmektedir. Bu durum ülkemizin geleceğinde büyük rol oynayan özel yetenekli bireyler için değerli kurumlar olan bilim ve sanat merkezlerinin; programdan donanıma, öğretmenden yöneticiye kurum ihtiyacına cevap verebilecek nitelikte olmasının önemini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Kaya, N. G. (2013). Üstün yetenekli öğrenciler ve bilsemeler. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,15(1), 115-122.
- Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. (2016). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

TÜRK MİLLİ EĞİTİM TARİHİ GELİŞİMİ VE SİSTEMİ KONYA İLİ AKŞEHİR İLÇESİ ÖRNEKLEMİ

Erdal YAYLIOĞLU

<https://orcid.org/0000-0002-1768-5515>
Müd.Yard./Uzman Öğretmen, Iğın Şehit
İrfan Yayla İlkokulu , Konya,

ÖZET

Okulların tarihinin, insanlığın gelişim tarihleri ile doğru orantılı olduğu ve okulların, eğitim-öğretimin toplumları etkilediği görüşlerinden hareketle, okulların gelişimi ve eğitimimize katkıları ele alınmıştır.

Okulunun eğitim-öğretimini, yönetim örgütünü, öğretim metot ve tekniklerini, öğretim programlarını, okulun amaçlarını, bu amaçlara ulaşmadaki başarı ve başarısızlık nedenlerini, okulun girdilerini, işlemlerini, çıktılarını, dönütlerini incelemek ve tarihi gelişimini inceleyerek eğitim-öğretime olan katkılarını ortaya koymaktır. Yapılan araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

Anahtar Kelimeler: Okul, eğitim, öğretim programı, öğretmen, tarihi gelişim

TURKISH NATIONAL EDUCATION HISTORY DEVELOPMENT AND SYSTEM SAMPLE OF AKŞEHİR DISTRICT OF KONYA

ABSTRACT

Based on the views that the history of schools is directly proportional to the development history of humanity and schools, education and training affect societies, the development of schools and their contribution to our education are discussed.

To examine the school's education, management organization, teaching methods and techniques, teaching programs, the aims of the school, the reasons for success and failure in achieving these goals, the inputs, operations, outputs, feedbacks of the school and to reveal its contributions to education by examining its historical development. The research conducted is in the relational screening model.

Key Words: School, education, curriculum, teacher, historical development

GİRİŞ

Eğitim, yaygın bir biçimde insanın kişiliğini besleme süreci ve insan sermayesine yapılan yatırım olarak kabul edilmektedir. Eğitim, bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.(Ertürk,1974,s12). Eğitim süreci bireyin doğumu ile birlikte ailede başlar, çevrede devam eder. Eğitimin hedefi insanı işlemektir. İnsan, canlı-cansız varlıklar içinde işlenmeye, gelişmeye en çok uygun olanıdır. Hiçbir canlı eğitimden insan kadar yararlanamaz. Yine hiçbir canlı insan kadar eğitime muhtaç değildir. İnsanın işlenip geliştirilmesinin önemini kavramış toplumlar veya devletler, eğitim kurumlarını mihver kurumlar olarak görüp değerlendirmişlerdir. Bütün toplumlarda eğitime olan ilgi aynı düzeyde olmamakla beraber yine de

önemlidir. Eğitim kurumları da diğer sosyal kurumlar gibi toplumun ihtiyaçlarına cevap verdikleri sürece yaşamışlar, bu fonksiyonlarını yerine getiremedikleri zaman değişikliğe uğramışlar veya yerlerini yeni kurumlara bırakmışlardır. Bu araştırmanın temel amacı, Türk Milli Eğitim Tarihi Gelişimi ve Sistemi Konya İli Akşehir İlçesi Akşehir Gazi Mustafa Kemal İlkokulunun eğitim-öğretimi, yönetim örgütünü, öğretim metot ve tekniklerini, öğretim programlarını, okulun amaçlarını, bu amaçlara ulaşmadaki başarı ve başarısızlık nedenlerini, okulun girdilerini, işlemlerini, çıktılarını, dönütlerini incelemek ve tarihi gelişimini inceleyerek eğitim-öğretime olan katkılarını ortaya koymaktır.

Bireyin kişiliğinin gelişmesinde, eğitiminin tamamlanmasında okulun önemi büyüktür. Çünkü birey anaokulundan başlayarak yükseköğreniminin sonuna kadar uzun yıllarını okul sıralarında geçirmektedir. Bu uzun dönem bireyin karakter ve davranışlarının oluşmasında büyük bir paya sahiptir.

Bu sebeple her millet maddî-manevî değerleri doğrultusunda, yararlı insan yetiştirebilmek için gerekli eğitimi gerçekleştirmektedir. Sağlam karakterli bireyler yetiştirmek, millî kimliklerini korumak ve millî menfaatlerine önem vermek isteyen milletler, temel eğitime büyük önem vermek zorundadır.

Okulun; yönetim örgütü, öğretmen, öğrenci, kurum yönetmelikleri, eğitim öğretim durumu, öğretim programları, eğitim araçları, öğretim metot ve teknikleri, okulun en temel girdisi olan öğrencileri ve bundan başka, öğretmen, yönetici, memur, teknisyen, hizmetli gibi canlı girdileri ile araç-gereç, malzeme gibi cansız girdileri. Kısaca, eğitim sisteminde okulun girdileri, işlemleri, dönütleri ve çıktı problemleri, eksikleri, ihtiyaçları, dünü ve bugünü bağlamında incelenmeye çalışılacaktır.

Akşehir'de önemli bir yere sahip olan Gazi Mustafa Kemal İlkokulu'nun eğitim ve öğretimi incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlarla Türk Millî Eğitim Sistemi içerisinde yer alan diğer okulların durumları karşılaştırılmış ve ortaya çıkan sonuçlar birbirinden farklı olduğu tespit edildi. Gazi Mustafa Kemal İlkokulu'nun incelendiği bu çalışmada önemli konular tespit edilmiş,

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bunun yanında ilişkilerin belirlenmesi, araştırmacının tahminde bulunmasını sağlar. Araştırmacılar bu tür olası ilişkileri araştırarak olguyu daha iyi anlayabilmektedir. İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma, çoğunlukla ilişkisel araştırma olarak adlandırılır. Bu araştırmanın yapılmasında kullanılan yöntem ilişkisel tarama modelidir.

Bu çalışmanın evrenini Türk Eğitim tarihi oluşturmaktadır. Evreni tamamına ulaşılması amaçlandığından örneklem seçimine gidilmemiştir.

BULGULAR

Bireyin kişiliğinin gelişmesinde, eğitiminin tamamlanmasında okulun önemi büyüktür. Çünkü birey anaokulundan başlayarak yükseköğreniminin sonuna kadar uzun yıllarını okul sıralarında geçirmektedir. Bu uzun dönem, bireyin karakter ve davranışlarının oluşmasında büyük bir paya sahiptir.

Bu sebeple her millet maddî-manevî değerleri doğrultusunda, yararlı insan yetiştirebilmek için gerekli eğitimi gerçekleştirmektedir. Sağlam karakterli bireyler yetiştirmek, millî kimliklerini

korumak ve millî menfaatlerine önem vermek isteyen milletler, temel eğitime büyük önem vermek zorundadır.

Akşehir’de önemli bir yere sahip olan Gazi Mustafa Kemal İlkokulu’nun eğitim ve öğretimi incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlarla, Türk Millî Eğitim Sistemi içerisinde yer alan diğer İlköğretim okullarının durumları karşılaştırılmış ve ortaya çıkan sonuçların birbirinden farklı olduğu tespit edildi. Gazi Mustafa Kemal İlkokulu’nun incelendiği bu araştırmada önemli konular tespit edilmiş.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Gazi Mustafa Kemal İlkokulu incelendiği bu araştırmada önemli konular tespit edilmiş, bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Gazi Mustafa Kemal İlkokulu Akşehir eğitim tarihi açısından önemli bir yere sahiptir.
2. Eğitim tarihimiz ve Akşehir eğitim tarihi açısından önemli bir yere sahip olan Gazi Mustafa Kemal İlkokulu, fiziki açıdan yetersizdir.
3. Gazi Mustafa Kemal İlkokulu acilen fiziki açıdan yeterli hale getirilmeli veya restore edilerek müzeye dönüştürülmelidir.
4. Gazi Mustafa Kemal İlkokulunun bulunduğu mahallede şu anda gelir ve eğitim seviyesi düşük insanlar yaşamaktadır. Bu da eğitim seviyesine yansımaktadır.
5. Velilerin okula ilgisinin düşük olması, okul ve aile arasındaki iletişime olumsuz etki etmektedir. Gazi Mustafa Kemal İlkokulu öğrencilerine daha çağdaş bir eğitim hizmeti verebilmek için öğretmen-öğrenci-veli diyaloguna önem verilmeli, problemi olan öğrenciler ve velileri ile görüşülerek problemler asgarî düzeye indirilmeye çalışılmalıdır.
6. Gazi Mustafa Kemal İlkokulu’ndan mezun olan ve ülkemiz eğitimine, bilimine, kültürüne, ekonomisine katkıda bulunan sayısız kişiler vardır. Bunlar bir liste halinde hazırlanıp öğrencilerin görebileceği bir yere asılmalı, zaman zaman hayat hikâyelerine sıra ile yer verilmelidir. Bu kişiler okula davet edilerek onlardan bilgiler alınmalı, öğrencilere konferans vermesi sağlanmalıdır. Bu faaliyetler, öğrencilere büyük bir motivasyon kazandıracaktır.
7. Eğitimde amaç, bireye istedik davranışların kazandırılmasıdır. Öğrencilerde beklenen davranışların oluşturulabilmesi için gerekli çaba gösterilmelidir.
8. Genç nesillerin memleketlerine bağlı, bilgili, becerili, üretken kişiler olarak yetişebilmeleri için öğretmenlerin yeterliliği artırılmalıdır.
9. Öğretmenler mesleki yeterliliklerini artırmak amacıyla, devamlı mesleki gelişmeleri takip etmeli ve kitap okumaya özen göstermelidirler. Öğretmen ve yöneticiler kendi alanlarıyla ilgili daha çok kitap ve dergi okumalı ve eğitimde yöntem ve tekniklerdeki gelişmeleri izlemelidir. Eğitim, sağlık, aile, psikoloji, çevre vb. konularda verilen konferansları takip etmeli, birbirlerine ve öğrencilere bu gelişmeleri aktarmalıdır.
10. Üniversitelerde, özellikle sınıf öğretmeni yetiştiren bölümlere alınacak olan araştırma görevlisi ve öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği yapmış olmasına dikkat edilmelidir. Yine bu bölümlerde verilen Okuma-Yazma Öğretimi, Türkçe Öğretimi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Matematik Öğretimi dersleri kendini bu konuda yetiştirmiş elemanlar tarafından verilmeli ve teorik değil tamamen uygulamaya dönük olmalıdır.
11. Yöneticilere, özellikle okul müdürlerine mutlaka “Eğitim Yönetimi” alanında yüksek lisans yaptırılmalı ve bundan sonra da yüksek lisans yapmış kişilere yöneticilik hakkı tanınmalıdır.

12. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırabilmek ve onlara kitap okumayı sevdirebilmek amacıyla çeşitli etkinlikler yapılmalı; çok kitap okuyan, araştıran, kütüphaneye giden öğrenciler ödüllendirilmelidir.
13. Öğretim yöntemleri çeşitlendirilmeli, sadece kulağa değil birçok duyuya hitap eden materyallerin kullanılmasına dikkat edilmelidir.
14. Deneyimi, bilgi birikimi ve bazı konularda kendini özel olarak yetiştirmiş öğretmenler okul müdürü tarafından tespit edilmeli ve diğer öğretmenler de bu tecrübelerden faydalandırılmalıdır.
15. Okul Müdürünün asli görevi öğretmenlerinin meslekî gelişimine katkıda bulunmak olmalıdır. Bu konuda diğer okul müdürleri ile sürekli istişare halinde olmalı, onların bilgi ve tecrübelerini kendi öğretmenlerine aktarmalıdır.

Yapılan araştırmaların, genel ve Türkiye (Konya ili Akşehir İlçesi örneği) ile ilgili varsayımlardan, okullar, toplumsal değişim ve eğitim öğretim sisteminin değişmesi veya değişmemesi ile ilişkilidirler ve toplumların gelişmişlik durumlarına göre yüklendikleri roller de farklıdır. Okulda yani eğitim sisteminde meydana gelebilecek aksaklıklar toplumu yakından etkileyebilir.

KAYNAKÇA

- Arslanoğlu İbrahim. (1991). Öğretmenin Sosyal Statüsü ve Ekonomik Durumu. Ankara. İlksan Öğretmen Dergisi. S 5.
- Arslanoğlu İbrahim. (1997).Türk Eğitim Sistemi. Ankara.
- Ayhan Halis.(1996) Türkiye’deki Eğitimin Gelişimine ve Din Eğitimi Genel Bir Bakış. Uluslar arası Eğitimde Kalite Kongresi. Konya. Merhaba Ofset.
- Başaran İbrahim Ethem. (1982).Temel Eğitim ve Yönetimi. Ankara. Ankara Üni. Eğt. Bil. Fak. Yayınları, Yayın No:112.
- Bayar Muharrem (2008) . Akşehir (Şehir-i Beyza).Akşehir. Akşehir Kültür Yayınları.
- Binbaşıoğlu Cavit.(2000).Okulda Ders Dışı Etkinlikler. İstanbul. M.E.B. Yayınları.
- Binbaşıoğlu Cavit(1995).Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi İstanbul, M.E. Basımevi.
- Büyükkaragöz Savaş- Çivi Cuma.(1997).Genel Öğretim Metotları. İstanbul. Öz Eğitim Yayınları.
- Büyükkaracı Süleyman.(1995).İstanbul Sankt Georg Avusturya Lisesi.1.Basım. Konya. Damla Mat.
- Büyükkaracı Süleyman.(2000).Türk Millî Eğitim Sistemi İçerisinde “Maarif Kongresi, Heyet-i İlmiye ve Millî Eğitim Şûraları”nın Kararları Üzerine. Konya. S.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, S.10.
- Dündar Ertan.(2002).Konya Karatay İlçesi İsmet Paşa İlköğretim Okulunun Tarihi Gelişim Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Ertürk Selahattin.(1975).Eğitimde Program Geliştirme. Ankara. Yelkentepe Yayınları,
- Fidan Nurettin, Erden Münire.(1993).Eğitime Giriş, Ankara. Meteksan Matbaacılık,
- Gazi Mustafa Kemal İlkokulu Arşivi,
- Maarif Teşkilatına Dair Kanun, Düstur, 1926, T.3, C.7
- M.E.B.(1973)Cumhuriyetin 50. Yılında Millî Eğitimimiz.İstanbul.M.E.B.,
- M.E.B.(1997) .İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.M.E.B. İstanbul,
- M.E.B. (1995).İlköğretim Okulu Programı.M.E.B.,İstanbul,
- M.E. B. Millî Eğitim Temel Kanunu. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>
- Muşta Muammer C.(2002). Küreselleşme, Ulusal Eğitim ve Değerlerin Aktarımı, Eğitime Yeni Bakışlar–1.Ankara. Mikro Yayınları,

Senemoğlu Nuray.(1997) .Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara.
Ertem Matbaacılık,

Üstün Ahmet.(2000).Eğitim Tarihimiz İçinde Bir Yolculuk. Eğitim Araştırmaları Dergisi, Anı
Yayıncılık,

CEREYANDA KALAN TÜRK PEDAGOJİSİNE DÜŞÜNSEL VE ELEŞTİREL BİR YAKLAŞIM

Doç. Dr. Süleyman D. Göker

Evrensel ölçekte eğitim sistemlerinde belirlenerek kabul gören ve birçok ülkenin çocuklarında görmek istediği kazanımlara, Türk eğitim sisteminde yerleşik olan bazı sosyo-kültürel yapı ve inançlar nedeniyle Türk çocukları ulaşamamaktadır. Üstelik ulaşılması daha da zor olan 21. yüzyıl yetkinliklerinden dijital çağ okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, yaşam boyu öğrenme, öz-yönlendirme ve kişisel yönetim, işbirlikçi çalışma ve liderlik, yaratıcılık ve inovasyon, sosyal sorumluluk, kültürel, evrensel ve çevre farkındalığı edinme yolunda eğitim sistemlerinin hedeflerini gerçekleştirmek için izledikleri eğitim siyasetleri, şüphesiz ki sistem içindeki bütün paydaşların katkısı ile gerçekleştirilebilir. Bu paydaşlar içerisinde, veli, öğrenci, müdür, öğretmen en çok belirleyici olanlardır. Ne var ki, özellikle ailelerin siyasetleri ve takındıkları kültürel miras temelli tavırlar, evrensel ölçekte belirlenen kazanımların elde edilmesini, çoğu zaman görülmeyen veya farkında olunmayan müdahalelerle engellemektedir. Bireysel gözlemlerim ile sınırlı tuttuğum bu eleştirel çalışmada, evrensel bağlamda, Türk pedagojisini diğer ülkelerin pedagojisinden farklı kılan ve başka ülkelerde görülmeyecek ölçüde çocukların kazanımlara ulaşmasını engelleyen paydaşların (veli, öğrenci, müdür, öğretmen) müdahaleleri ve davranış şekilleri (doğru davranışlar tenzih edilerek) kısmen metaforlar kullanılarak eleştirel bir şekilde irdelenecektir.

Anahtar kelimeler: Türk pedagojisi, paydaş müdahaleleri, 21. Yüzyıl yetkinlikleri ve kazanımları.

Giriş

Dünyada Anadolu dışında hiçbir coğrafik sınırda bulunmadığını düşündüğüm çocukluktan yetişkinliğe ve en son da ölüm anına değin uzanan tek korkusudur belki de Türk insanının 'cereyan' korkusu. Nesillerden beri dededen babaanneye, haladan amcaya büyüklerimizin kapalı ortama girdikleri anda ilk dikkat ettikleri şeylerden biri, hava akımına etkide bulunabilecek mekan ayrıntılarını tespit ederek emir-komuta zincirinin en aşağıdaki halkası olan genç dimağlara gerekli işlemleri uygulamak olmuştur. Rivayet der ki dedemin zamanında "Topal Osman" olarak anılmakta olan saygıdeğer bir köy halkı üyesinin ölüm döşegindeki son sözleri "Camı kapat yavrum, kapıyı çarpmasın." olmuştur ve ne acıdır ki genç yavru camı kapatmaya yetişmeden kapı savrulup kapanmış, odadaki cam nesnelere şangırdamış ve Topal Osman son nefesini vermiştir.

Cereyan ve helikopter ebeveynler:

Ülkemizin fiziksel olarak içinde bulunduğu bölge, komşularımızla benzer coğrafik ve iklimsel özellikler taşısa da, bizde esen ve bazen de çarpan 'cereyan' vurgusu başka bir ülkede bu kadar yoktur. Yazar Çetin Altan (1985)' in aşağıda betimlediği Türk Usulü Pedagoji, bu coğrafyadan görülen pedagoji bakışımızı net bir şekilde tasvir etmektedir.

"Çocuk dediğin uslu oturur. Çocuk dediğin büyüklerin sözünü dinler. Çocuk dediğin her lafa karışmaz. Çocuk dediğin "Yapma" deyince yapmaz. Çocuk dediğin "Yat deyince" yatar. Çocuk dediğin önüne konulana yer. Çocuk dediğin yeni icatlar yapmaz. Çocuk dediğin ders çalışır. Çocuk dediğin dik kafalılık etmez. Çocuk dediğin çok soru sormaz. Çocuk dediğin

karşılık vermez. Çocuk dediğin paylanınca önüne bakar. Çocuk dediğin evi dağıtmaz. Çocuk dediğin her şeyi istemez. Çocuk dediğin her duyduğunu söylemez. Çocuk dediğin anasından babasından korkar. Çocuk dediğin “Şimdi seni gebertirim” deyince sus pus olur. Çocuk dediğin her önüne gelenle oynamaz. Çocuk dediğin büyüklerini üzmez. Çocuk dediğin ikide bir zırlamaz. Çocuk dediğin büyüklerin vurduğu yerde gül biteceğini bilir. Çocuk dediğin verilen öğütlerin dışına çıkmaz. Çocuk dediğin kapının önüne çıkar. Çocuk dediğin durmadan ısıklık çalmaz. Çocuk dediğin yemekten önce kiraz yemez. Çocuk dediğin hep top peşinde koşmaz. Çocuk dediğin kuş peşinde koşmaz. Çocuk dediğin kız peşinde hiç koşmaz. Çocuk dediğin büyüklerinin bir dediğini iki ettirmez. Çocuk dediğin zırt pırt televizyonu açmaz. Çocuk dediğin söylenen işten kaçmaz. Çocuk dediğin anasının babasının odasını açmaz. Çocuk dediğin kapı çalınca koşar kapıyı açar. Çocuk dediğin insanın tepesine binmez. Çocuk dediğin akşama kadar bisiklete de binmez. Çocuk dediğin ıslak yerlere de basmaz. Çocuk dediğin sofrada adam gibi oturur. Çocuk dediğin büyüklerinin yanında oturmaz. Çocuk dediğin haytalık etmez. Çocuk dediğin çocukluğunu bilir. Çocuk dediğin saygı sevgi bilir. Çocuk dediğin dersini bilir. Çocuk dediğin insanın kafasını şişirmez. Çocuk dediğin pırtlatmak için avurdunu şişirmez. Çocuk dediğin çok gülmez. Çocuk dediğin çağrılınca gelir. Çocuk dediğin yemek saatinde eve gelir. Çocuk dediğin yüzüne bakılınca kendine gelir.”

Bizi başka uluslardan farklı kılan Türk usulü pedagojiye göre, çocuklar yaşlanıp ölünceye kadar her şeyi büyüklerin yapabileceklerine inanarak yaşarlar. Türk usulü çocuk yetiştirme tarzımızı değiştirmenin artık zamanı gelmiş olabilir. Platon’a göre, koruyucular ya da diğer insanların kendi işlerinin dışındakileri taklit etmemeleri gerekir (Kuken, 2003). Çünkü çocukken yapılan taklitler büyüyünce alışkanlığa dönüşür ve kişinin bedenini, dilini, düşüncesini etkiler. Bu aynı zamanda herkesin yaptığı işle meşgul olması ve bunun yanında başka mesleğe el atmaması gerektiğine götürür bizi. Bugün de daha çocukken insanların hangi alanda yetenekli olduğu bulunmaya, ortaya çıkarılmaya çalışılır ve o yöne yöneltilir. Böylece potansiyellerini geliştirmeleri sağlanır. Öğrencilerin kabiliyetlerini ortaya çıkarmak için, çeşitli anket ve testler yapılmaktadır. Baskın zekaları ve ilgileri doğrultusunda çocukların okul öncesi dönemden itibaren yönlendirilmesi hükmünün Anayasamızda, Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ve yazılı birçok metinde yer almasına karşın, bu yönlendirmenin yapılmadığı bir gerçektir. John Dewey, bir toplumu dönüştürmek için, bu dönüştürmenin okul öncesi dönemde yapacağınız yönlendirme ile mümkün olduğunu söylemektedir. Çünkü her insanın başarılı olabileceği en az birkaç meslek vardır ve önemli olan bunu ortaya çıkararak geliştirmektir. Bununla birlikte, Piaget’in de çocukların yetiştirenlerin küçültülmüş birer kopyaları olmadığı saptamasından yola çıkarak, kabul edemediğimiz gerçek onların dünyalarının tamamen farklı olması ve her yaşta farklı bir zihinsel gelişim dönemi geçirmekte olduklarıdır.

Anne karnındaki süreç ile başlayan ve fiziksel gelişim, motor gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi, cinsel gelişim, ahlaki gelişim, sosyal ve duygusal gelişim ve öz-bakım gelişimi kulvarlarında devam eden çocuğun yolculuğuna Türk ebeveynler değişik zamanlarda değişik ölçü ve oranlarda müdahale ederek bu gelişimi sekteye uğratmaktadırlar. Çetin Altan’ın betimlediği davranış şekilleri günümüzde ebeveyn müdahalesinin önemli bir kısmını temsil etmektedir. Ne var ki, bunlarla birlikte, örneğin çocuğun başarısını kendisiyle paylaşmak yerine, başka bir akrana ile mukayesesi de diğer bir müdahale şeklidir. Her ebeveynin, çocuğunu karşılaştıracağı bir komuşu kızı ‘Yasemin’ veya komşu oğlu ‘Berk’ vardır. Bu mukayese ile birlikte çocuğun performansından bir türlü memnun olmayan ebeveynin ‘Senin yaşlıların kargaya pabuç giydireyor’ ifadesiyle de, bu iddiasını daha da ileri götürmektedir.

Her biri eğitim alanında uzman bir eğitimci ve denetimci kimliğine bürünen Türk ebeveyni, durumu yerinde incelemek için zaman zaman okullara ziyaretler gerçekleştirerek, öğretmen özerkliğine de müdahale etmektedir. Örneğin, çocuğunun sınıfta oturduğu yeri değiştirme önerisiyle başlayan ve öğretmenin performansını değerlendirme erk ve gücüne sahip olduğu varsayımından hareketle, öğretmeni şikayet ederek memnuniyetsizliğini bildirme noktasına kadar gitmektedir. Çoğu özel okullarda bu 'müşteri memnuniyetsizliği' karşılık bularak, eğitim işgörenlerinin iş sözleşmeleri iptal edilmektedir. Uygulanan neoliberal politikalar, ebeveynin bu davranışına dayanak oluşturmaktadır. Bu uygulamalar, herhangi pedagojik bir felsefenin uygulanabilirliği ihtimalini de ortadan kaldırmaktadır.

Örneğin, oyuncak seçiminde, birincil kriter olan 'problem çözme becerisi' ile ilgili bir fikri olmayan ebeveyn, çocuğuna her istediği oyuncuğu birbiri ardına alarak, çocuğun tüketim algısını oluşturarak, nesnelere ve duyguları çabuk tüketmesine neden olmaktadır. Bu hızlı tüketimin, çocukların dikkat süresi ya da konsantrasyon süreçlerini de aynı şekilde etkileyerek hiperaktivite temelli davranışları geliştirdiğini göz ardı etmektedirler. Çocukların sınıflarda ve öğrenme ortamlarında zaten sınırlı olan ve günümüzde daha da azalan dikkat sürelerinde bu davranışların etkili olmadığını söyleyebilir miyiz? Bu tüketim temelinde geliştirilen davranışlar, çocuğun duygularını tanıması, düzenleme yetilerini geliştirmesine de engel olmaktadır. Bu durum, zaman içerisinde duygu tüketimini de etkileyerek, ergen veya yetişkin olduklarında zaman zaman karşı cinse karşı duygularının da çabuk tüketilmesi anlamına gelmez mi? Öğrenme ortamlarında en değerli görünen problem çözme ve karar verme süreçlerinde herhangi bir özerk pozisyonu bulunmayan çocuk, yetişkin olduğunda gerçek yaşam içinde bu iki akademik becerinin yetersizliği ile ciddi deneyim (sizlik) ler yaşayarak duygusal dünyasını harap etmektedir. Kiminle evleneceğinden, alacağı mobilya tercihine kadar karar veremeyen, çocukluk sürecinde cereyana takılanların bu becerilerinin gelişmesine, ev ödevlerinin ebeveyn tarafından yapılmış olması da engel olmuş olabilir mi? Ebeveynlerin gerçek anlamda dokunup kucaklamadığı ve gerçek dokunma deneyimi olmayan çocuklar, yetişkin hallerinde sahte dokunuşları ne kadar tanıyabilir ve bunun cinsel kimlik oluşturma sürecinde ne kadar farkına varabilirler? Meşgul olduğu mazeretinden hareketle, gözünün içine bakılmayan, tablet veya telefon kullanılmasına sınırsız izin verilen çocukların, 'öğrenme duygu temellidir' diyen eğitimcilerin dediği gibi beş duyu kaydının niteliğinde gelişme olabilir mi? Kırmızı ışıkta her geçtiğinde çocuğu tarafından sorgulanan babanın 'Boşver.' demesi, çocuklarının ahlak envanteri veya standartları geliştirmesine engel oluyor olabilir mi? Parkta tek başına oynayamayan, havlularla korunan, sorumluluk verilemeyen, kendi bireysel bakımını yapamayan, yatağını düzenleyemeyen, sıkıyönetim yasaları ile apartmanlarda üniversite sınavına hazırlanan, ilk emeklemesi sürecinde merak edip hayal kurmasına yardımcı olacak ilk dokunuşlarına bile izin verilmeyen çocuğun bireysel gelişimini tamamlamadan yetişkin olması beklenebilir mi? Ya da ülkemizde çocukluk süresinin uzamasında bunu da payı olabilir mi? Etrafımızda kırk yaşına gelip de ergen davranışları sergilemeyen kaç birey sayabiliriz? Bu çocukların Bandura (1994)'nın temellendirdiği bireyin gelişiminde ön koşul olan öz-yeterlilik kazanımları elde edemedikleri sürece öğrenme ortamlarında nasıl güdüleneceklerdir? Ya da kendi kendilerini güdüleyecek başarı öykülerini nerede ve nasıl kazanacaklar? Onları iç güdüleme bağlamında öğrenmeye ve keşfetmeye teşvik edecek faktörleri kim yaratacak? Bu soruların yanıtlarının bazıları, yukarıda betimlenen 'cereyan' metaforunun altında olduğu gibi, aşağıda kullanılan metaforlar çerçevesinde de anlamlandırılabilir.

Öğretmene ayıp olur:

Başka ülkelerde olmayan ve bizim coğrafyamızda uzun süredir değişmeyen öğretmene yönelik geliştirilmiş bir anlayıştır. Ya çocuk, çok sevdiği bir öğretmenin dersinde, ilgi duymadığı bir halde bile

sınıf kurallarının uygulanmasında öğretmenin en büyük yardımcısıdır ve bu öğretmeni sevmenin başka bir yönüdür. Ya da çocuk, o derse hiç ilgi duymadığı halde, 'Öğretmene ayıp olur.' diyerek o derste başarılı olabilmek için başka bir motivasyon kaynağı yaratmıştır.

Öğretmenlik kutsaldır ama kızımı vermem:

Ebeveynler ve toplum, öğretmenlik mesleğinin saygınlık statüsünün belirlenmesi bağlamında birbirlerine zıt kavram ve inançlar geliştirerek bunların aynı anda kullanılabilmesine olanak sağlamışlardır. Öğretmenlik mesleğini toplumun neredeyse tümü 'kutsal' olarak addederek, öğretmenlere bakış açılarını net bir yere koymuşlardır. Oysa aynı ebeveynler, çocuklarının bir öğretmen ile evlenmelerine izin vermemektedirler. 2017 yılında yapmış olduğum bir çalışmada, Türkiye, öğretmenlerin saygınlık sıralamasında üçüncülüğü elde etmiştir. Çin'in 100 puanla birinci, Yunanistan'ın 73 puanla ikinci çıktığı araştırmada, ülkemiz 68 puanla dünyanın en iyi performans gösteren ülkelerini geride bırakmıştır. Bu araştırma insanların algısını ölçtüğüne göre, Türkiye'de öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin, sanılanın aksine hala çok saygın bir yerinin olduğu ve insanların gelecek planları ile hayallerinde ciddi bir yer tuttuğu belirtilebilir.

Türk çocuğunun oyun parkı:

Oyun parkları, çocukların fiziksel gelişim, motor gelişimi, bilişsel gelişim, dil gelişimi, cinsel gelişim, ahlaki gelişim, sosyal ve duygusal gelişim ve öz-bakım gelişimi alanlarında, okulda bulamadıkları nefis öğrenme ortamlarıdır. Örneğin, Almanya'daki çocuk parklarının zemini kum olup altı ayda bir belediyeler tarafından bu kum değiştirilir. Bu parklardaki hemen hemen bütün oyuncaklar ahşaptan yapılmış olup, öncelikle çocuğun problem çözme becerileri olmak üzere bütün gelişim alanları düşünülerek tasarlanmış olup her bir parktaki oyuncaklar ise farklıdır. Bir anlamda ülkenin eğitimsel hedeflerini parklarda konumlandırmış donanımlar ile okuyabilirsiniz. Yani bizdeki 'Okul çocukları hayata hazırlar.' anlayışı yerine 'Okul hayatın kendisidir.' mesajını vererek, öğrenme ortamlarının sadece sınıflar olmadığı gösterilmektedir. Böylelikle her ebeveyn çocuğunu her hafta başka bir oyun parkına götürerek farklı öğrenme ortamlarında bulunmalarına olanak sağlamaktadır. Üstelik çocuk oynarken, onu sadece denetleyerek, çocuğun özgür alanına neredeyse hiçbir müdahalede bulunmamaktadır. Türkiye'deki 81 vilayette, yüzlerce ilçe ve beldede ise bütün parklar aynıdır ve aynı üç tane oyuncak vardır. Acaba bütün çocuklar tek tip oyun mu oynarlar? Zeminleri eritilmiş lastiklerden oluşan ve kanserojen salgılayan bu zeminlerin üzerindeki oyuncakların hepsi de plastikten yapılmıştır. Çocukları zehirleme niyetinde olmadıklarından emin olsak da, acaba hiçbir belediye başkanı yaptıkları yurtdışı gezilerde tesadüfen de olsa bu parkları görmemiş olabilir mi?

Çocuk odası ve düğün ile komşuya hava atmak:

Ülkemizdeki ebeveynler sınırlı olan milli gelirimize rağmen, çocukları için ortalama 50.000 TL değerinde çocuk odası hazırlarken, bir bebek arabasına 15.000 TL verirken, on beş yaşına gelen ergen kızının 'Bana 15 TL ver sinemaya gideceğim.' demesine aynı zıtlıkla karşılık verip 'Defol başımdan.' diyebilmektedir. Bu paradoks, iki yaşlarında yeni konuşmaya başlayan çocuğu anlamak için tüm aile üyelerini çağırıp seferberlik ilan eden ve çocuğun ne dediğini anlamaya çalışırken, aynı çocuğun kendine ait bir düşünceyi açıklarken 'Kes sesini.' diyebilen bir zıtlığı da barındırmaktadır. Oysa milli geliri oldukça yüksek olan Finlandiya'da çocuk odasını devlet hazırlayıp sadece bir dolap ve yatak hediye etmektedir. Sistem, **öğretmenleri bir bilim insanı, öğrencileri ise onların laboratuvarı** olarak görmektedir. Finli bir çocuk aslında okula başlamadan okumayı çoktan öğrenmiş olmaktadır. Yabancı yapım **çocuk programlarının birçoğu alt yazılı olduğundan, çocuklar televizyon izlerken okumayı da öğrenmektedirler. Bizdeki çizgi filmler ise hem teknolojiden uzak hem de metinlerinin pedagoglar tarafından hazırlanmadığı aşikardır. Bu Finli çocuklar, kendilerini sürekli kontrol eden bir yetişkin olmaksızın, daha çok küçük yaşlardan itibaren, eğitim ve oyunlarına devam edebilmeyi**

öğrenmektedirler. Ebeveynler ise, çocuğun hayal dünyası zengin olsun diye odaya hiçbir donanım takmamaktadır. Odalarda çocukları renk körü yapacak başta pembe ve mavi olmak üzere rengarenk oyuncaklar ve aksesuarlar yoktur. Olasılıkla bütün renklere eşit mesafede durarak, hayal kurmalarının önünde büyük bir engel olabilecek algıda seçiciliği serbest bırakmış olabilirler. Toplumdaki ebeveyn ise, görsel estetiği en ön planda tutarak ve en güzel düğün mekanına ortalama 200.000 TL ödeyerek, 'Komşuda var benim neyim eksik.' diyerek düğün yapıp borcu ise o çok sevdiği ve değer verdiği yeni evli çocuklarına bırakmaktadır. Aynı ebeveyn, o çocukların henüz bir iş sahibi olmadıklarını ve bu düğünle birlikte alınan yeni eşya borcunu nasıl ödeyeceklerini, olasılıkla komşuya hava atma sürecindeki bilişsel yoğunluktan dolayı hatırlamamış olabilir. Çünkü öncesinde, kız isteme sürecinde yapılan sosyal sözleşmede, 'Kızımın/oğlumun elini sıcak sudan soğuk suya değdirmedim sen de değdirmeyeceksin!' diye bir madde koyarak, çocuğun bireysel geliş(me)mişlik düzeyine atıfta bulunulmuştur. Erken boşanmaların bu çocuklar daha işe başlamadan gerçekleşmesi de Türk pedagojisinin yarattığı sosyo-ekonomik temelli bir sonuç olabilir mi? Ama bu ebeveyn zaten kendi sosyo-ekonomik statüsünü daha üstün bir seviyede göstermek için çocuğa miras bıraktığı borçlar üzerinden kendi statüsünü kutsamıştır. Acaba bu hava atma davranışının ardında, Alfred Adler'in aşağılık kompleksi olarak tanımladığı kendilerini diğerlerine göre aşağı bir konumda gören insanların, bir nevi üstünlük mücadelesi olabilir mi yoksa yine yerleşik olmayan toplumdaki ebeveyn davranışlarından birisi mi yatmaktadır?

Karnın aç mı? Bir şey yedin mi?

Üniversitede okuyan veya evli çocukları kendilerini ziyarete geldiklerinde ebeveynlerin ilk sorularının 'Aç mısın? Yedin mi bir şey?' olması, onların yerleşik olmayan toplumda yaşayan anne ve babalar oldukları anlamına gelebilir mi? Kendilerine kültürel miras olarak aktarılan davranışları taklit ederek bir çocuk yetiştirme felsefesi geliştirmemiş olabilirler mi? Hayal kuramayan, merak edemeyen, soru sormayan, canının sıkılmasına bile fırsat verilmeyen çocukların helikopter ebeveynleri, ihtiyaç hissetmediği halde zorla doyurulan çocukların gelişimine, kendilerine ait özerk alan yaratmalarına ve bunlarla birlikte öz-denetim ve öz-bakım becerilerinin geliştirilmesine engel olmuş olabilirler mi?

Sessiz ve uslu sınıflarla övünerek öğretimsel lider olma hayali kuran okul müdürü:

2023 Eğitim Vizyonu belgesi yeni bir eğitim politikası olarak kamuoyuna sunulmuştur. Fakat eğitimde dönüşüm sağlayabilmek için yapılması gereken iki temel adım daha vardır ve bunlar politika geliştirmekten daha kritiktir: Birincisi eğitimde okul temelli gelişim için nitelikli okul yöneticisi seçimi ve onların sürekli gelişimlerinin sağlanmasıdır. İkincisi de öğretmenlerin nitelikli ve sürekli programlarla güçlendirilmesidir.

Yani içinde yaşadığımız şartlar müdürlerin de 21. yüzyılın gerektirdiği bilgi, beceri ve düşünce düzeyinde eğitilmelerini, yeterliklerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum eğitimde dönüşümü yönetebilmede hesap verebilirlik, kararlara katılım, küresel rekabet ve etkililik gibi yeni kavramları öne çıkarmaktadır. Sanayi dönemi ihtiyaç ve yöntemleriyle tasarlanan okulların öğrenci merkezli, iş birliğine dayalı öğrenmeyi esas alan, yapılandırmacı yaklaşıma uygun ve teknolojiyi etkin kullanabilen bir kültür aktarımı ortamına dönüşmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçlar okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarının da yeniden yapılandırılmasını elzem kılmaktadır. Okul müdürleri öğretim lideri olarak öğretimi yöneten bir sorumluluk üstlenmeli, okulların etkililiği ve zamanın gereklerine uyum çabalarından sorumlu olmalı ve bu sorumluluğu taşıyabilecek donanımda yetiştirilmelidir

Ne var ki okul müdürleri de sergiledikleri bazı davranışlarla, hazırbulunuşluk düzeyi düşük ve çoğu değişik disiplinlerde 'öğrenilmiş çaresizlik' yaşayan öğrencilerin önünde engel oluşturmaktadır. 'Okulumda çıt çıkmıyor ve bütün sınıflar sessiz' diye övünen bir okul müdürü, öğrenme ortamlarında

sessiz olmayı, nitelikli okul standartları arasında mı görmektedir? Bizim bildiğimiz öğrenen örgütler, sınıflarda gürültünün doğal olduğunu ve gürültü olan yerde üretim olduğunu iddia etmekte değiller midir?

Temel görevleri öğrenen örgüt iklimi oluşturmak olan müdürler, müfredat dışı (sosyal) etkinlikleri yönetme becerisine sahip olmalı ayrıca sanatsal ve estetik beceriler taşımalıdırlar. Kişilere eşit davranarak ön yargısız hareket etmelidir. Tüm paydaşlarla olumlu bir iletişim ortamı oluşturarak insan ve çocuk haklarına saygı duymalıdır. Farklılıkları yöneterek başarıyı paylaşmalıdır. Liyakat kapsamı dışında atanan müdürlerde bu davranışların daha az sergilendiği söylenebilir.

Örneğin, Terzi ve Kurt (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin yetersiz olduğu ileri sürülebilir. Yılmaz ve Ceylan (2011) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin liderlik becerisinin yetersiz olması kendi kişilik özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi mevcut koşullardan ötürü de ortaya çıkabilir. Gümüşeli (1996)'nin yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin liderliğini sınırlayan engelleri, bürokratik ve yasal engeller, zaman sınırlılığı, müdür rolüne ilişkin farklı beklentiler, öğretim liderliği konusundaki eğitim eksikliği ve kaynak yetersizliği olarak ifade edilmiştir. Özgan ve Aslan (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin konuşma tarzlarının genellikle emrivaki, sert ve kaba olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Ünal, 2000; Çiftçi, 2008; Bektaş, 2010). Bu noktada olumsuz sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerde isteksizlik yarattığı ve işlerin sadece önemine inanmadan yapıldığı söylenilebilir. Öğretmenlerin görüşlerine önem verilmemesi ve kararlara katılmamasının da öğretmenlerde değersiz görülme, araç olarak kullanılma hissi yarattığı söylenilebilir (Özgan ve Aslan, 2008). Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise öğretmenlerin okul yöneticilerini sorun çözme konusunda yetersiz görmesidir.

Yine McLaughlin ve Talbert (2001), Bossert, Dwyer, Rowan & Lee (1982), Hallinger ve Murphy (1985), Louis, Marks & Kruse (1996) ve Rosenholtz (1989) liderin davranışlarıyla öğrencilerin öğrenmesi arasında önemli ilişkiler bulmuşlardır. Buna göre liderlik yeterlikleri düşük olan müdürlerin okullarında akademik başarı da düşüktür. Ayrıca başka bir çalışmada Leithwood ve Montgomery (1982) okul liderleri ve öğrenci öğrenmesi arasında olumlu yönde ilişkiler ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalarda ortaya konulan temel tema, müdürün davranışları öğrenmeyi doğrudan değil ancak okulun amaçları ve hedefleri, öğretmen adanmışlığı, okul kültürü ya da öğretimsel etkinliklere dair katkılarıyla etkilediğidir.

Öğrenilmiş çaresizlik: Yeni bir öğretmen yetkinlik göstergesi:

Bu coğrafyada matematik öğretmenin attığı bir tokat ile matematikten soğuyan çocukların sayısının az olmadığını düşünüyorum. Ya da ben doktor olamadım bari çocuğum olsun diyerek yeni doğan çocuğunun 20 yıl sonrası hedefini belirleyerek çocuğun yirmi yılını çalan anne babaların sayısı da az olmasa gerek. Babası bir dava kaybettikten sonra ben avukat olmalıyım diye kariyerini belirleyenler de olabilir. Eğitimi ciddiye alan Finlandiya, öğretmenlik mesleğini de çok ciddiye alıyor. Finlandiya'da öğretmenlik, saygınlığı yüksek bir meslek olup, öğretmenlik için başvuranlar çok aşamalı seçim sürecinden geçirilip yetiştirilmektedirler. Öğretmenler pek çok ülkedekinin aksine kendilerini bilginin tek aktarıcısı olarak görmüyorlar. Amaçları, öğrencileri kendi kendilerine düşünmeye ve araştırmaya yönlterek, düşünen, eleştirebilen ve kendilerini ifade eden öğrenciler yetiştirmektir.

Bizim coğrafyamızda, helikopter ebeveyn baskısından bunalan çocuk, yaşamının en aktif dönemini geçirdiği sınıflarda nefes alabilmekte midir? Kendisini güvende hissedeceği, ifade edebileceği, değerli ve ait hissedebileceği bir ortam var mıdır?

Eğitim-Sen (2006) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre, dört öğretmenden biri öğrencisine Şiddet uygulamaktadır. Yüz çocuktan kırkı okulda Şiddetle karŐılaŐıyor. Doğrudan fiziksel Şiddetin yanısıra, cezalandırma için Şiddet kullanıldığına, öğrencilere aŐađılayıcı muamele yapıldığına da dikkat çekiliyor. Bunlar arasında sa/kulak çekme, tebeŐir veya silgi fırlatma, tek ayak üstünde veya p sepetinde bekletme, öğrenciyi müdüre gönderme, yerdeki çöpleri toplatma, p sepetinin başında nöbet tutturma, çocukların adını tahtaya yazma, sınıf arkadaşlarının önünde küçük düŐürme, dersten atma veya sınıfta bekletme, köylerde tuvalet temizlettirme, sınıf sobalarını yaktırma gibi cezalar uygulanmaktadır.

Sonuç

2000 yılı ve sonrası doğan çocuklar kimdir? Z kuşağı olan bu çocukların yetkinlik alanları dijital ağ okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, yaşam boyu öğrenme, öz-yönlendirme ve kişisel yönetim, işbirlikçi çalışma ve liderlik, yaratıcılık ve inovasyon, sosyal sorumluluk, kültürel, evrensel ve evre farkındalığı olacaktır. Bu ocukların ömürleri, icat edilecek yeni ilaçlar sayesinde ortalama 100-110 yıl arasında olacaktır. Ajandaları çok yoğun olan bu çocuklar hiperaktif davranışlar sergilemektedirler. Üstelik bu çocukların ebeveynlerinin gibi emeklilik sistemleri olmayacağı gibi onlar kendi işlerini yönetecek, sanal kurumlarda çalışacak, proje temelli öğrenecek ve risk alacaklardır. Kitap bilgisi değil, deneyim önemli olacaktır. Sizlerden çok farklı oldukları için, onlara kendi geçmiŐinizi değil geleceklerini kazandırın.

KAYNAKÇA

- Altan, etin. (1985). Türk Usulü Pedagoji. Sabah Gazetesi, <https://www.kigem.com/turk-usulu-pedagoji.html>.
- Bektaş, A. (2010). İlköğretim okulları yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf ğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of Human Behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B. & Lee, G.(1982). The Instructional Mangement Role of The Principal, Educational Administration Quarterly, 18(3), 34-64.
- Çiftçi, . (2008). İlköğretim ğretmenleri arasındaki iletişim sorunları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Friedman (Ed.) (1998). Encyclopediaof Mental Health. San Diego: Academic Press).
- Göker, S., Gündüz, Y. (2017). Dünya leğinde ğretmenlerin Saygınlık Statüsü ve özlük hakları Milli Eğitim Dergisi,46 (213) , 177-196.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin ğretim liderliğini sınırlayan etkenler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6 (6).
- Kken, G. (2003) İlkağda Felsefe Eğitimi, İstanbul, Alfa Yayınları.
- Leithwood, K. A. & Montgomery, D.J. (1982). The Role Of Elementary School Principal İn Program İnvolveıment, Review of Educational Research, 52, 309-339.
- Louis, K. S., Marks, H. & Kruse, S. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. American Educational Research Journal, 33(4), 757-798.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001). Proffesional Communities and The Work Of High School Teaching, Chicago: University Of Chicago Press.
- Mert, . Ak. (2007). *Jean Piaget düşüncesinde psikolojik yapılar* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özgan, H., ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization Of Schools*. New York:Longman.
- Terzi, A.R ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerini yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığın etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166.
- Ünal, S. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 84-90.
- Yılmaz, A., ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-39.

Öğretmenlerin Öz-yönlendirmeli Öğrenme Süreçlerini Geliştirmede Bilişsel Koçluk Uygulaması

Doç. Dr. Süleyman Davut Göker

**Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü**

ÖZET

Öğretmenlerin kendi öğretmenlik deneyimlerinin geliştirilmesini hedefleyen bilişsel koçluk, 1984 yılında öğretmenlerin mesleki gelişimindeki esas unsurları temsil eden yansıtıcı uygulamalar için John Dewey'in geliştirmiş olduğu yansıtıcı eylemlerden sonra, Costa ve Garmston tarafından 2002 yılında geliştirilen bir personel geliştirme tekniğidir. Temel dayanağı öğretme, öğrenme ve insanın gelişimine dair inançların geliştirilmesi olan bilişsel koçluk, bütün insanların keşfedilmemiş çok güçlü potansiyellere sahip olduğu ve böylelikle yaşam boyu gelişebilecekleri ve değişebilecekleri varsayımını ön planda tutmaktadır. Endüstri 4.0 ile başlatılan yeni öğrenme ortamları, dijital sınıflar, öğretmen ve denetmen yeterlik ve standartlarını yeniden belirlemeyi gerekmektedir. Girişimci ve yenilikçi öğretmenlerin bu öğrenme ortamlarına hazır haline getirilmeleri, onların profesyonel yardıma daha çok gereksinim duyacakları anlamına gelmektedir. Türkiye'deki mevcut denetim sisteminin bu beklentilere yanıt vermekten uzak kalması nedeniyle, öğretmen-temelli bilişsel koçluk uygulamalarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma, öğretmen odaklı bilişsel öz-yönlendirmenin ön planda olduğu bir denetim ve değerlendirme sisteminin nasıl gerçekleştirilebileceğine dair kuramsal bir çerçeve ile birlikte öğretmenlerin kendi gerçek öğretme ortamlarını nasıl değerlendirecekleri konusunda bir farkındalık sağlamayı hedeflemektedir.

Anahtar kelimeler: Bilişsel koçluk, bilişsel gelişim, yansıtıcı öğrenme ve öğretmenlik.

Giriş

Öğretmenliğin bir reçete veya formül esas alınarak yapılmayan bir meslek olduğu ve sürekli geliştirilmesi gerektiği tartışılmaz bir gerçektir. Türkiye'deki mevcut denetim sisteminin öğretmenlerin profesyonel olarak gelişmelerine yanıt vermekten uzak kalması, yeterli sayıda olmayan denetmenler, denetmenlerin iş yükleri, ve eğitim ortamlarında gerçekleşen bu baş döndürücü girişimcilik ve liderlik gerektiren yeni yeterlik alanları göz önüne alındığında, öğretmen odaklı bilişsel ve yansıtıcı öz-değerlendirmenin ön planda olduğu bir denetim ve değerlendirme sisteminin ortaya çıkması kaçınılmaz hale gelmiştir.

Öğretmenler, öğretmenlikle ilgili çok şey bilmelerine karşın onların bildiklerinin kesin olduğu yargısına varmamız mümkün değildir. Sadece varsayımlardan hareket edebiliriz. Birinci varsayım, öğretmen yeterlilik ve yetkinlik alanları sürekli bir değişim baskısı altındadır ve günümüzdeki öğretmenin tek başına bu yeni yetkinlik alanlarına erişimi ve be doğrultuda davranışlar sergilemesi çok güç görünmektedir. Diğer bir varsayım ise, öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri davranışlardaki aleni (açık) ve gözlemlenebilen performansları, temelde onların gizli, görünmeyen düşünsel süreçlerine dayanmaktadır. Bu bağlamda, Shavelsons (1973)'in önerisi aklımıza gelmektedir ve bu öneriye göre,

temel öğretmenlik davranışı karar verme sürecidir. Peterson ve Clarke (1986), bu öğretimsel karar verme sürecinin ders başlamadan, ders esnasında ve ders bittiğinde dört aşamadan geçtiğini savunmaktadır. Birinci aşama, öğretmenlerin planlama sürecindeki düşünceleri olup ikinci aşama ders esnasında gerçekleştirilen zihinsel fonksiyonlardır. Üçüncü aşama, öğretmenlerin gerçekleştirdiği eylemlere bakarak bu kararlarını analiz ettikleri, değerlendirdikleri, karşılaştırmalar yaptıkları yansıtıcı aşamadır. Son olarak da, uygulama aşaması vardır ki burada öğretmen gelecekteki derslerini düşünerek bir öz-değerlendirme yapar. Bu döngü tekrar planlama aşamasına yönelik yeniden başlar. Son varsayım ise, gerçekten başarılı olan meslektaşlar, bir öğretmenin bilişsel süreçlerini belirgin bir şekilde güçlendirebilir ve bu da öğretmenlerin davranışlarına yansıyan öğretmen algılarını ve kararlarını değiştirebilir. Bu bilişsel dönüşüm için bilişsel koçluk uygulamaları önemli öğrenme ve deneyimleme ortamları sunabilir.

Bilişsel Koçluk ve Kuramsal Çerçeve

Bilişsel koçluk, üst-bilişin (kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması) öğrenme sürecinde kişiyi teşvik etmesi fikrine dayanmaktadır. Diğer bir deyişle, bilişsel koçluk, öğrenen kişinin kendi düşünsel süreçlerine kişisel kavrayışlar sağlamak suretiyle esnek ve güvenilir problem çözme becerileri geliştirerek öz-yeterliliği ve öz-saygıyı teşvik eder.

Öğretmenlerin kendi öğretmenlik deneyimlerinin geliştirilmesini hedefleyen bilişsel koçluk, 1984 yılında öğretmenlerin mesleki gelişimindeki esas unsurları temsil eden yansıtıcı uygulamalar için John Dewey'in geliştirmiş olduğu yansıtıcı eylemlerden sonra, Costa ve Garmston tarafından 2002 yılında geliştirilen bir personel geliştirme tekniğidir. Öğretmenlerin değerlendirme, işbirliği yapabilme, danışma becerilerinin desteklenmesini öngören bilişsel koçluk, aynı zamanda onların görünmeyen, bilişsel kaynaklarını harekete geçiren ve entelektüel fonksiyonlarının ortaya çıkmasını amaçlamaktadır. Öğretmenin gereksinimlerine dayalı olarak, bilişsel koç uygun gördüğü destek fonksiyonları ile ona yardımcı olabilir.

Bu bağlamda, bilişsel koçluk, öğretmenlerin mesleki olarak gelişmesinde bir kapasiteye sahiptir ve o öğretmenin kendi öğretmenlik uygulamalarının güçlendirilmesinde önemli bir rol oynayabilir (Costa & Garmston, 2002). Başarılı olması halinde, bu uygulama öğretmenlerin düşünsel süreçlerini de etkileyerek onun öz-yönlendirmeli öğrenme kapasitesine katkı sağlayabilir. Böylelikle öğretmenin bağımsızlığına ve üstbilişine destek olarak öz-yönetim, öz-değerlendirme yoluyla öğretmen kendini değiştirme yoluna gidebilir. Bu süreçteki diğer bir amaç da holonomi çabasıdır ki bu da kişinin bir bütünün parçası olmakla birlikte aynı zamanda eşsiz olma yeteneğidir (Costa & Garmston, 2002; Costa, Garmston, Ellison, & Hayes, 2013).

Bu 'holonomi' kavramı aslında bireylerin bütünlüğe doğru yaptıkları yolculukta onlara yardım eden iç kaynakların varlığıdır. Bu iç kaynaklar, Costa and Garmston (2002) tarafından belirlenen beş zihinsel durum ile bağlantılıdır. Bunlardan birincisi, insanın kendi bilgi ve becerilerine dayandırdığı yeterlidir. İkincisi esneklik, üçüncüsü bilinç, dördüncüsü karşılıklı dayanışma ve beşincisi de ustalaktır. Şekil 1. de bu beş zihin durumunun ana özellikleri verilmektedir.

Şekil 1. Beş Zihin Durumunun Ana Özellikleri

Zihin Durumu	Özellikleri
Bilinç	Özünün, başkalarının ve ortamların farkında olma, kendi düşüncesini anlayabilme, kendisinin ve başkalarının tarzlarını ve tercihlerini anlama, kendi kararlarını ve sonuçları gözlemleyebilme
Ustalık	İsteyerek yapma, gelişim için çaba harcama, mükemmeliyet için değerlendirme, sürekli öğrenme
Yeterlik	İç kaynakların farkında olma, tercih sahibi olma, sorun çözme ve

	eyleme geçme
Esneklik	Alternatif arama, değişime hazır olma, başkalarının tarz ve tercihlerini uyarlama, belirsizliği tolere edebilme
Karşılıklı dayanışma	Başkaları ile birlikte öğrenebilme, etkileşime girme konusunda istekli olma, işbirliği arama, kendisinin ve başkalarının gereksinimlerini dengeleme

Kaynak: Cognitive Coaching Foundation Seminar (s. 12), A. Costa and R. Garmston, 2007, Center for Cognitive Coaching, Copyright 2007 by the Center for Cognitive Coaching.

Bilişsel Koçluk ve Amaçları

Bilişsel koçluk uygulamalarında üç önemli amaç bulunmaktadır. Bunlar, güven, öğrenme ve özerkliliktir. Bu süreç içinde güven, hem kişilere hem de ortama duyulan güven olup hiç kimsenin onarılmaya gereksinimi olmadığını düşünmektir. Bu süreç içinde görev alan koçlar, insanların başarıyı elde etmeleri konusunda iç kaynaklarının olduğuna inanır ve bu düşüncelerini koçluk süreci içine sadakat ile yerleştirirler. Koçlar ve öğretmenler tehdit içermeyen ilişkiler oluşturarak öğrenme çabalarıyla gelişebileceklerine inanırlar ve öz-gelişimleri için karşılıklı olarak kapasitelerini artırma inancında olurlar. Bu değer ve normlar temelinde oluşturulacak ortam bir gelişme kültürü yaratacaktır (Frymier 1987). Böylelikle, etkili olma iddiasındaki koç, sürekli gelişimi desteklemek için ortam yaratma, gözlem yapma ve işbirlikli öğrenmeyi teşvik etme sorumluluğuna sahip olmalıdır.

İkinci bir amaç olan öğrenme çabalarında ise esas olan düşüncelerin dönüşümüdür. Bilişsel koçlar, bu bağlamda, öğretmenlerin bilişsel fonksiyonlarını daha da yukarıya çıkarmak için becerilere sahip olmakla birlikte bu amacın gerçekleştirilmesi için araç ve stratejiler geliştirmek durumundadırlar. Amaçlardan üçüncüsü ve en önemlisi ise bilişsel özerkliği geliştirme hedefidir. Bu bağlamda, öğretmenlere ve bilişsel koçlara zihinsel bir koçluk haritası sağlanır. Bu harita, bir anlamda ön-değerlendirme ve gözlem sonrası değerlendirmenin belirli hedeflerini içeren bir protokol özelliği taşımaktadır. Her iki taraf da bu haritayı içselleştirdikten sonra kendilerini net olarak ifade etme yoluna giderler. Bu süreç içerisinde koçlar, ilişki kurma becerilerini kullanarak öğretmenlerin içinde düşünebilecekleri güvenilir ve saydam bir ortam tesis edebilmelidirler. Bu bilişsel koçluk sürecinde öğretmenlerin öz-değerlendirme, öz-gözleme ve öz-analiz yapma becerileri gelişebilecektir. Bilişsel koçluğun bu temeldeki esas amacı, öğretmenlerin kendilerini değiştirebilmeleri için kapasitelerini değiştirmeleridir.

Bilişsel Koçluk Yetkinlik Alanları

Bilişsel koçluğun hedeflerine ulaşabilmesi için bilişsel bir koç için beş adet yetkinlik alanı vardır. Peşin hükümsüz bir bilişsel koçluk uygulamasında, öğretmenlerin korku ve yargılanma endişelerinin olmaması gerekmektedir. Çünkü öğretmenler yargılandıklarını düşündükleri anda düşünsel eylemlerini yerine getirmez ve kendilerini ifade etmezler.

Bilişsel koçlar için birinci yetkinlik alanı, öğretmenlere yöneltilecek soruların son derece dikkatli ve özenli bir şekilde hazırlanmış sorulardır. İkincisi yorumlama veya başka kelimeler ile anlatma becerisidir. Yani öğretmenlerin söylediklerini nasıl anladığını söylemek ve onun söylediğine değer verdiğini göstermektir. Yani 'Şunu mu anlıyorum' diyerek sözlerin başka şekillerde tekrar edilmesidir. Costa and Garmson (2007) yorumlama veya başka kelimeler ile anlatma becerisine özel bir önem atfetmektedir. Şekil 2. de bu sürecin üç aşaması gösterilmektedir.

Şekil 2. Yorumlama Düzeyleri

Yorumlama düzeyi	Özellikleri
Alındılmak ve açıklığa	Yani şöyle düşünüyorsun.....

kavuşturmak	Bu yüzden merak ettiğin şey..... Umuyorsun ki.....
Özetlemek ve organize etmek	Anlaşılan üç tane önemli konu var. Birincisi, böyle yapacaksın...sonra böyle yapacaksın..... Bir yandan.....diğer yandan.....
Soyutlama düzeyi	değişim Yani senin için önemli olan şey..... Senin hedefin..... Anlattıklarına bir örnek olarak.....

Kaynak: Cognitive Coaching Foundation Seminar (a. 35), by A. Costa and R. Garmston, 2007, Center for Cognitive Coaching, Copyright 2007 by the Center for Cognitive Coaching.

Üçüncü beceri ise inceleme ve derine inme çabasıdır. Bir anlamda, söylenenlerin daha çok derinine inerek, öğretmenlerin iç kaynaklarının kullanılmasına ortam hazırlamaktır. Böylelikle öğretmen daha ayrıntılı ve analitik düşünerek karar verme sürecinde farklı alternatifler de kullanabilecektir.

Dördüncü beceri ise sessiz kalmaktır. Bilindiği üzere, bekleme zamanı Rowe (1986), daha yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeye yönelik önemli bir dilbilimsel araçtır. Beşinci ve sonuncu yetkinlik alanı da, veri toplama ve bu verileri objektif olarak sunmaktır. Öğretmenler ve koçlar toplanan bu verileri birlikte inceleyerek sonuçları peşin hükümsüz bir şekilde tartışabilirler (Costa, Drcangelo, Garmston, and Zimmerman 1988). Böylelikle gerçekleştirilen bu bilişsel koçluk 'Sokratik' bir diyalog özelliği taşıyabilir.

Öğretmenlere sağlanacak geribildirim koçluk olmadan yapılırsa etkisini kaybedebilir. Diğer bir deyişle, geribildirim verme sürecinde koçun olması, öğretmenin gelişiminde en önemli unsurdur. Bu bağlamda geribildirim verilirken üç ana stratejiyi istisnasız her geribildirim sürecinde kullanmak gerekmektedir Bunlar, açık bir dil kullanma, istedik davranış değişiklikleri elde edilmesine yönelik uygun strateji kullanmak ve öğretmenlerin inançlarını değiştirmektir. Bilişsel koçluk uygulamalarında, öğrencilerine en iyiyi sunacağına inanan ve kendine güvenen öğretmenlere gereksinim vardır. Bu kapasiteye erişmek için koçların ve öğretmenlerin öğrenme, gelişme ve güven ve saygı temelinde birlikte çalışma iradelerini koymaları gerekir.

Bilişsel Koçluk Süreci

Bilişsel koçluk uygulaması daha çok denetim ve akran koçluğunda uygulanmaktadır. (Göker, 2006). Anderson, Goldhammer (1969) ve Cogan (1973) tarafından geliştirilen klinik denetim modeline çok benzer bir denetsel uygulamadır. Klinik denetimde de hedef öğretmenlerin eleştirel düşüncelerine destek olacak ortam ve ilişkiler yaratmak idi.

Bilişsel koçluk uygulamalarında, ön-değerlendirme, ders gözlemi ve gözlem sonrası-değerlendirme süreçleri gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda, ön-değerlendirmeye çok özel bir önem atfedilmektedir. Bu süreç olmadan, öğretmenler genellikle gözlem ile ilgili kaygı yaşarlar. Bu süreç temel olarak yapılacak gözlem ile ilgili bir planlama sürecidir ve planın niteliği öğretimsel düşünce süreçlerinin kalitesini de belirlemektedir. Bu süreç esnasındaki en önemli nokta öğrenme kazanımlarını gözden geçirmek olmalıdır ve ders esnasında öğrencilerin bu kazanımlara ne kadar ulaşabileceği gözlemlenecektir. Tıpkı kazanan atletler gibi etkili öğretmenler de performansları öncesi istedik sonuca ulaşmaya yönelik neler yapabileceklerinin provasını yapmış olacaktırlar (Garfield 1986).

Ön-değerlendirme esnasında bilişsel koç öğretmeni davet ederek üzerinde uzlaşılan öğrenme çıktıları ve amaçlarını müzakere eder ve öğretmenin bunu nasıl gerçekleştireceğini anlatmasını ister. Öğretmen için zorlu bir süreç olarak görünse de, bunun farkında olarak dersi yapması ona bir avantaj

sağlayacaktır. Böylelikle öğretmen ders esnasında elde edilen ipuçlarını gözlemlemek durumunda olacaktır. Başarılı koçluk uygulamaları öğretmenin bu ipuçlarını görmesine yardımcı olacaktır. Ders gözlemi esnasında, koç sadece öğretmenin ön-değerlendirme sürecinde istediği verileri toplamak durumundadır. Bu tür gözlemler öğrenci performansı üzerine de odaklı olabilir. Öğretmen koçtan başka veriler toplamasını da isteyebilir. Bunlar arasında bekleme zamanı, soru sorma stratejileri, yönergelerin açık olup olmadığı, kullanılan öğretim yöntemi, materyaller olabilir. Gözlem sonrası-değerlendirme ise çoğunlukla açık uçlu sorular ile gerçekleştirilmektedir. Örneğin, 'Dersin nasıl gittiğini düşünüyorsun?' Çoğunlukla diyoruz çünkü koçların da gerçekleştirmek istediği hedefleri arasında kurulan diyalogların sokratik olma özelliği son derece önemli bir yer tutmaktadır. İlk sorular aslında öğretmenin konuşma ve müzakereye nasıl başlayacağı konusunda bir davet özelliği taşımaktadır. Görüşme başladıktan sonraki sorular, örneğin, 'Bu çıkarımlara sizi götüren neler oldu, hatırlıyor musunuz'' olabilir. Bu özelliği ile bilişsel koçluk diğer koçluk uygulamalarından farklı olabilir. Diğer bir deyişle, başka koçluk uygulamalarında koç geribildirim verirken, bilişsel koçlukta nihai hedef, öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini değerlendirerek, kendilerini değiştirmeleridir. Bu bağlamda, ders esnasında toplanan verilerin işlenmesi, öğretmenin yaptıklarını yeniden yapılandırmasına ve analiz etmesine olanak sağlayacaktır.

Sonuç

Görüldüğü üzere bilişsel koç öğretmenlere planlama, yansıtma ve problem çözme becerilerinde yardımcı olan ve hedeflerini gerçekleştirmede onların bilişsel süreçlerini geliştirmelerine olanak sağlayan bir kişidir. Bu süreç içerisinde koçun yargısal ifadeler kullanmaması için özü olup, bir koç için bilişsel koçluğa ilişkin inanç ve becerileri aynı zamanda onun koçluk kimliğinin bir parçasıdır. Bilişsel gücünün farkına varan öğretmen veya öğretmen adayları, kendi akran değerlendirmelerini de yaparak öğrenme ortamlarında elde ettikleri deneyimlerini birbirleriyle paylaşarak 'yansıtıcı ve bilişsel' öğrenme ortamı yaratırlar ve bu ortam sayesinde hem kendilerini hem de akranlarının dersin etkinliklerini, deneylerini ve uygulamalarını işbirlikli bir şekilde geliştirme fırsatı bulurlar. Bu kazanım ve beceriler sayesinde ilgili kişiler aynı zamanda yapıcı eleştirel beceriler geliştirme olanağı elde ederler.

Özellikle mesleğin ilk yıllarında tükenmişlik sendromu ile karşılaşan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yansıtıcı günlük tutmaları ve zaman zaman bu dersleri kaydetmeleri ve bunları gerek mentör, bilişsel koç gerekse akran öğretmenlerle tartışmaları, onların öğretmenlik kimliklerinin oluşmasına ve bilişsel güçlerinin gelişmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Anderson, R.& Goldhammer, R. (1969). Clinical Supervision . New York: Holt Rinehart & Winston.
- Costa, A., & Garmston, R. (2002). Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Costa, A., & Garmston, R. (2007). Cognitive coaching seminar foundation training learning guide. Highlands Ranch, CO: Center for Cognitive Coaching.
- Costa, A., Garmston, R., Ellison, J., & Hayes, C. (2013) Cognitive coaching seminar foundation training learning guide. Thinking Collaborative.
- Costa, A., Ellison, L., & Hayes, J. (2010). Cognitive coaching seminar foundation training learning guide. Highlands Ranch, CO: Center for Cognitive Coaching.
- Cogan, M. (1973). Clinical Supervision . Boston, MA: Houghton Mifflin,

- Costa, A., Darcangelo, M. Garmston, R.; and Zimmerman, D. (1988). *Another Set of Eyes : Conferencing Skills* . Video tapes and trainers manual in ASCDs Supervision series. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development,
- Foster, N. . (1989). *he Impact of Cognitive Coaching on Teachers Thought Processes As Perceived by Cognitively Coached Teachers in the PlymouthCanton Community School District* . Doctoral Dissertation, Michigan State University, Detroit, MI,
- Frymier, J. (1987). *Bureaucracy and the Neutering of Teachers*. *Phi Delta Kappan* , September, 69(1), 9-14,
- Garfield, C. (1986). *Peak Performers: The New Heroes of American Business* . New York, NY: William Morrow and Company, Inc.,
- Göker, S.D. (2006). *Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education*. *System*, 34, 239-254.
- Peterson, P. L., ve Clark, C. M., (1986). *Teachers' thought processes*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Shavelson, R.J. (1973) *On the science of educational studies*. *Educational Researcher*, 12 (3) 6- 13.